





# Europäische Ansätze zu Credit-Systemen in der Berufsbildung

(Systeme für die Anrechnung, Übertragung und  
Akkumulierung von Lernleistungen)

Eine Bewertung der Anwendbarkeit bestehender Credit-Konzepte  
für die Entwicklung eines europäischen Credit-Systems im Bereich  
der Berufsbildung (European credit (transfer) system  
for vocational education and training – ECVET)

Isabelle Le Mouillour

Cedefop Dossier series; 16

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006

---

Zahlreiche weitere Informationen zur Europäischen Union sind verfügbar über Internet, Server Europa (<http://europa.eu>).

Bibliografische Angaben befinden sich am Ende der Veröffentlichung.

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006

ISBN 92-896-0351-8

ISSN 1608-9901

© Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, 2006  
Nachdruck mit Quellenangabe gestattet.

*Printed in Belgium*

Das **Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung** (Cedefop) ist das Referenzzentrum der Europäischen Union für Fragen der beruflichen Bildung. Es stellt Informationen und Analysen zu Berufsbildungssystemen sowie Politik, Forschung und Praxis bereit.

Das Cedefop wurde 1975 durch die Verordnung (EWG) Nr. 337/75 des Rates errichtet.

Europe 123  
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Postanschrift:  
PO Box 22427  
GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11  
Fax (30) 23 10 49 00 20  
E-Mail: [info@cedefop.europa.eu](mailto:info@cedefop.europa.eu)  
Homepage: [www.cedefop.europa.eu](http://www.cedefop.europa.eu)  
Interaktive Website: [www.trainingvillage.gr](http://www.trainingvillage.gr)

Isabelle Le Mouillour  
Im Auftrag des Cedefop  
Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung  
Universität Kassel (Deutschland)

**Herausgegeben von:**

**Cedefop**

Burkart Sellin, Projektleiter

Veröffentlicht unter der Verantwortung von:  
Aviana Bulgarelli, Direktorin  
Christian Lettmayr, stellvertretender Direktor



# Vorwort

Die Studie zur Übertragung von Credits (oder auch Leistungspunkten, Anrechnungspunkten, Kreditpunkten) im Bereich der Berufsbildung wurde im Jahr 2003 dem Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung an der Universität Kassel in Auftrag gegeben, das die Autorin mit der Durchführung dieser Forschungsarbeit beauftragte.

## Austausch im Rahmen des Cedefop

Bei der Schaffung eines europäischen Arbeitsmarkts, der Umsetzung der europäischen Beschäftigungsstrategie und der Verwirklichung der Ziele, die in Lissabon für die Wettbewerbsfähigkeit, den sozialen Zusammenhalt und die Schaffung von Arbeitsplätzen für Europa gesetzt wurden, wird die Verbesserung der Berufsbildung durch eine engere Berufsbildungsk Kooperation in ganz Europa zunehmend als wichtiges Element betrachtet. In seinem Zwischenbericht 2004 betonte der Rat erneut die Bedeutung von gemeinsamen Zielen für die allgemeine und berufliche Bildung, wenn die für das Jahr 2010 gesetzten Ziele erreicht werden sollen.

Diese Studie wurde mit fachlicher Unterstützung durch Mitglieder der technischen Arbeitsgruppe „Credit Transfer“ erstellt. Sie stellten Adressen von Akteuren und Experten aus ihren jeweiligen Ländern zur Verfügung und beleuchteten sowohl die vorläufigen als auch die endgültigen Ergebnisse. Der Text der Studie wurde vorübergehend auf die Site der virtuellen Gemeinschaft für den Bereich Leistungspunkteübertragung gestellt, damit einschlägige Anmerkungen und Vorschläge gemacht werden konnten, die dann bei der Erstellung der endgültigen Fassung berücksichtigt wurden. Die Studie steht nunmehr in gedruckter Form in der Reihe Cedefop Reference zur Verfügung. Wir möchten allen danken, die zu dieser Arbeit beigetragen haben, vor allem denjenigen, die den Fragebogen beantwortet haben, sowie den Mitgliedern der technischen Arbeitsgruppe für ihre äußerst wichtige Unterstützung.

Unser größter Dank gilt aber in erster Linie der Autorin und dem Team im Wissenschaftlichen Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung in Kassel, die hervorragende Arbeit geleistet haben. Mit dieser Untersuchung haben sie bewiesen, dass Berufsbildung und lebenslanges Lernen keine Bereiche mehr sind, die ihre eigenen Anliegen nicht berühren. ECTS und ECVET sind heute noch unterschiedliche Ansätze. Das sollte aber, wie diese Studie zeigt, in absehbarer Zukunft nicht mehr der Fall sein. In beide Konzepte müssen ergebnisorientierte Ansätze zur Leistungsmessung aufgenommen werden, auch wenn das Konzept des Arbeitsaufwands und die akademische Bildung und Berufsbildung kein Auslaufmodell sind. Dafür brauchen wir eine überzeugende Beschreibung einer Typologie von (ergebnisorientierten) Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die sowohl im Hochschulbereich als auch im Bereich der Berufsbildung oder des lebenslangen Lernens angewendet werden können. Dieser Punkt wird bereits in einer weiteren, kürzlich vom Cedefop initiierten Studie bearbeitet.

Die Vorschläge und Prinzipien zur Verwirklichung eines europäischen Systems zur Übertragung von Leistungspunkten in der Berufsbildung wurden in formalen und informellen Sitzungen mit Mitgliedern der technischen Arbeitsgruppe diskutiert und weiterentwickelt. Sie wurden dem Ministerrat zur Information vorgelegt, der diese Zwischenergebnisse im Dezember 2004 erörtern. Die Minister betonten die Bedeutung dieser Arbeit und brachten den Wunsch zum Ausdruck, bis Ende 2005 zu einer Vereinbarung über einen offenen und flexiblen europäischen Qualifikationsrahmen zu gelangen. Das System zur Übertragung von Leistungspunkten sollte in einen größeren Rahmen integriert werden, der die Hochschulbildung und die Berufsbildung (sowie das lebenslange Lernen) umfasst. Diese politische Aufgabe, die im Maastricht-Kommuniqué formuliert wurde, sollte in möglichst vielen, wenn nicht allen Mitgliedstaaten verwirklicht werden. Diese Arbeit dürfte einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung dieser übergeordneten politischen Ziele leisten und gleichzeitig dazu beitragen, Akteure und Berufsbildungsanbieter in den Mitgliedstaaten bei ihren tagtäglichen Bemühungen um Kooperation zu unterstützen.

Stavros Stavrou, Stellvertretender Direktor

Burkart Sellin, Projektkoordinator

# Inhalt

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Zusammenfassung .....                                                                                       | 7  |
| 1. Einführung .....                                                                                         | 14 |
| 1.1. Untersuchungsbereich der Studie .....                                                                  | 14 |
| 1.1.1. Kontext .....                                                                                        | 14 |
| 1.1.2. Ziel der Untersuchung .....                                                                          | 15 |
| 1.1.3. Methodik .....                                                                                       | 16 |
| 2. Merkmale einzelstaatlicher Berufsbildungssysteme .....                                                   | 17 |
| 2.1. Rechts- und Regelungsrahmen .....                                                                      | 17 |
| 2.1.1. Jüngste Veränderungen der <i>Governance</i> - und Regulierungsstruktur<br>auf nationaler Ebene ..... | 18 |
| 2.2. Beteiligung und Heterogenität .....                                                                    | 21 |
| 2.2.1. Die Akteure .....                                                                                    | 21 |
| 2.2.2. Mobilität .....                                                                                      | 25 |
| 2.3. Lern- und Ausbildungswege .....                                                                        | 29 |
| 2.3.1. Hauptarten .....                                                                                     | 29 |
| 2.3.2. Lernaktivitäten .....                                                                                | 30 |
| 2.3.3. Der kompetenzgestützte Ansatz .....                                                                  | 34 |
| 3. Definition eines Credit-Systems .....                                                                    | 37 |
| 3.1. Hintergrund .....                                                                                      | 37 |
| 3.2. Funktionen .....                                                                                       | 39 |
| 4. Bestandteile eines Credit-Systems .....                                                                  | 44 |
| 4.1. Definition der Credits .....                                                                           | 44 |
| 4.1.1. Merkmale der Credit-Punkte .....                                                                     | 45 |
| 4.1.2. Arbeitsaufwand, theoretische Zeit und Dauer .....                                                    | 45 |
| 4.1.3. Zahl, Abfolge und Arten von Credits .....                                                            | 47 |
| 4.1.4. Lernergebnisse .....                                                                                 | 52 |
| 4.2. Stufen und Standards .....                                                                             | 56 |
| 4.2.1. Bedeutung für das ECVET .....                                                                        | 56 |
| 4.2.2. Erfahrungen in verschiedenen Ländern .....                                                           | 58 |
| 4.3. Gliederung in Module und Einheiten .....                                                               | 62 |
| 4.3.1. Bedeutung des Aufbaus der Bildungsgänge .....                                                        | 62 |
| 4.3.2. Eine einheitliche Definition für das ECVET? .....                                                    | 63 |

|        |                                                                        |     |
|--------|------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3.3. | Die Rolle der Module in nationalen Berufsbildungssystemen.....         | 64  |
| 4.4.   | Anerkennung und Validierung für die individuelle Zertifizierung .....  | 67  |
| 4.4.1. | Individualisierung .....                                               | 67  |
| 4.4.2. | Bewertung .....                                                        | 69  |
| 4.4.3. | Zertifizierung.....                                                    | 73  |
| 4.4.4. | Nationale Perspektiven.....                                            | 75  |
| 4.5.   | Instrumentarium für die Umsetzung.....                                 | 79  |
| 4.5.1. | Grundsätze .....                                                       | 79  |
| 4.5.2. | Dokumentation.....                                                     | 81  |
| 5.     | Schlussfolgerungen und Herausforderungen .....                         | 84  |
| 5.1.   | Die Herausforderungen .....                                            | 84  |
| 5.2.   | Vorschläge für Modellversuche .....                                    | 86  |
| 5.2.1. | Kein allumfassendes System.....                                        | 86  |
| 5.2.2. | Ein flexibles Leitmodell.....                                          | 86  |
| 5.2.3. | Ein auf KFK gestütztes System.....                                     | 86  |
| 5.2.4. | Berechnung der Credit-Punkte.....                                      | 87  |
| 5.2.5. | Aufbau und Inhalt von Berufsbildungsgängen.....                        | 88  |
| 5.2.6. | Zuweisung von Credit-Punkten zu den Einheiten.....                     | 90  |
| 5.2.7. | Übertragung und Akkumulierung im Dienst der Mobilität.....             | 91  |
| 5.2.8. | Für Modellversuche geeignete Berufsfelder .....                        | 92  |
| 5.3.   | Vorschlag für gemeinsame Grundsätze und Leitlinien für ein ECVET ..... | 93  |
|        | Literatur .....                                                        | 97  |
|        | Abkürzungsverzeichnis .....                                            | 107 |
|        | Anhang 1: Online-Fragebogen .....                                      | 109 |

# Verzeichnis der Tabellen und Schaubilder

N.B.: Ab Tabelle Nr. 11 sind die Tabellen nur im Internet einzusehen (siehe Seite 129).

## Tabellen

|             |                                                                                              |    |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabelle 1:  | Die Akteure im Überblick.....                                                                | 22 |
| Tabelle 2:  | Beteiligung der verschiedenen Akteure an ausgewählten Aktivitäten.....                       | 23 |
| Tabelle 3:  | Überblick über die Teilnehmer an Berufsbildung und Hochschulbildung in Europa (2000/01)..... | 26 |
| Tabelle 4:  | Aufgaben, die Credit-Systeme erfüllen sollten .....                                          | 40 |
| Tabelle 5:  | Elemente zur Förderung der Kompatibilität zwischen ECVET und ECTS.....                       | 41 |
| Tabelle 6:  | Überblick über ausgewählte Credit-Systeme in der allgemeinen und beruflichen Bildung .....   | 49 |
| Tabelle 7:  | Merkmale von Modulen.....                                                                    | 64 |
| Tabelle 8:  | Grundsätze im nationalen Kontext .....                                                       | 81 |
| Tabelle 9:  | Bewertung der erwarteten Auswirkungen des ECVET-Systems.....                                 | 84 |
| Tabelle 10: | Die Grundsätze im Überblick .....                                                            | 94 |

## Abbildungen

|               |                                                                                                            |    |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1:  | Faktoren, die die Mobilität zwischen formalen Berufsbildungssystemen beeinflussen .....                    | 28 |
| Abbildung 2:  | Harmonisierte Liste von Lernaktivitäten .....                                                              | 31 |
| Abbildung 3:  | Häufigkeit verschiedener Lernaktivitäten nach Lernort (Durchschnitt) .....                                 | 32 |
| Abbildung 4:  | Tatsächliche und erwartete Zeit.....                                                                       | 33 |
| Abbildung 5:  | Bestandteile des ECVET-Systems und verwandte Fragen .....                                                  | 42 |
| Abbildung 6:  | Bedeutung ausgewählter Elemente für die Spezifizierung der Inhalte von Berufsbildungsgängen (Mittel) ..... | 55 |
| Abbildung 7 : | Zusammensetzung der Spezifikationen von Berufsbildungsgängen .....                                         | 56 |
| Abbildung 8:  | Elemente, die die Anerkennung der Leistungen mobiler Lernender beeinflussen .....                          | 69 |
| Abbildung 9:  | Bewertungsgrundlage in schulischen und betrieblichen Unterrichtsumfeldern .....                            | 71 |

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 10: Elemente für die Bewerbung und Bewertung bei grenzüberschreitender<br>Mobilität in der Berufsbildung ..... | 73 |
| Abbildung 11: Aufbau eines Berufsbildungsgangs.....                                                                      | 89 |
| Abbildung 12: Zuweisung von Credit-Punkten .....                                                                         | 91 |
| Abbildung 13: Gleichwertigkeit von beruflichen Qualifikationen .....                                                     | 92 |

# **Zusammenfassung**

## **Zweck und Umfang des Forschungsprojekts**

Der Ausgangspunkt dieser Untersuchung waren die Arbeiten der technischen Arbeitsgruppe „Credit Transfer“, die im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses eingerichtet wurde. Sie steht im Zusammenhang mit einer Reihe von Studien des Cedefop zu Fragen wie gegenseitiges Vertrauen, Rahmenwerke für Qualifikationsstufen, Typologien von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Der Zweck dieser Studie besteht darin, die Einsetzbarkeit bestehender Credit-Systeme in nationalen Berufsbildungssystemen abzuschätzen und damit zur Konzeption eines Europäischen Credit-Systems für den Bereich der Berufsbildung (ECVET) beizutragen.

Es gibt bisher kaum wissenschaftliche Abhandlungen zur Entwicklung und Einführung von Credit-Systemen im Bildungswesen. In dieser Untersuchung werden die Hauptbestandteile solcher Credit-Systeme im Kontext der Beschreibung nationaler Berufsbildungssysteme ermittelt. Anhand dieser Bestandteile können die relevanten Merkmale und möglichen Grundsätze eines ECVET-Systems festgelegt werden. Dieses Projekt nimmt Bezug auf einen breiter gefassten Mobilitätsbegriff, der sich anhand von drei Dimensionen beschreiben lässt: geografische Dimension (innerhalb nationaler Grenzen oder grenzüberschreitend), berufliche/arbeitsmarktrelevante Dimension (vertikale und horizontale Perspektive) sowie laterale Dimension (Brückenschlag zwischen formalem und nicht formalem Lernen).

## **Methode**

Diese Studie stützt sich im Wesentlichen auf zwei methodische Ansätze. Einerseits wurde eine Untersuchung der Fachliteratur vorgenommen und aktuelle Veröffentlichungen in englischer, französischer, deutscher und spanischer Sprache über nationale Berufsbildungssysteme, europäische Programme und Initiativen im Bereich der Bildung und jüngste Forschungsprojekte zur Berufsbildung ausgewertet. Da im Hochschulbereich bereits ein Credit-System existiert, wird in dieser Studie auf die Merkmale des europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) und die veröffentlichten Berichte und Dokumente zu diesem Thema eingegangen. Weiterhin wurde eine Untersuchung durchgeführt, die sich an 360 Berufsbildungsfachleute in verschiedenen europäischen Ländern (plus Australien und den USA) richtete. In diesem Rahmen wurden nationale Bildungs- und Arbeitsministerien, Sozialpartner, für Qualifikationen zuständige Behörden, Berufsbildungsanbieter, Unternehmen und Forschungs-/Beratungsorganisationen befragt. Die Experten wurden aufgrund der Empfehlungen der Mitglieder der technischen Arbeitsgruppe sowie auf der Grundlage ihrer Mitgliedschaft in der virtuellen Gemeinschaft zum Thema Übertragung von Leistungspunkten (VC on credit transfer), die vom Cedefop betrieben wird, ausgewählt. In der Untersuchung wurde eine explorative Strategie (auf der Grundlage von offenen Fragen) verfolgt, die nicht für sich in Anspruch nimmt, repräsentativ zu sein. Die Validität der Ergebnisse wurde durch Expertenfeedback abgesichert.

Am Anfang des Berichts steht eine Analyse der Merkmale und Veränderungen in den nationalen Berufsbildungssystemen, auf den dann schwerpunktmäßig eine Definition der Funktionen von Credit-Systemen im Bildungswesen im weiten Sinne folgt. Beide Elemente ermöglichen eine Untersuchung der Bestandteile, die Credit-Systeme im Bildungswesen und damit auch speziell im Rahmen eines ECVET aufweisen müssen. Die abschließenden Schlussfolgerungen enthalten Vorschläge für die Formulierung von Grundsätzen und für Modellversuche.

## Ergebnisse

### Vielfalt der nationalen Berufsbildungssysteme

- Sowohl auf der Ebene der Einrichtungen als auch auf der Ebene der Einzelnen herrscht eine große Vielfalt. Auf der Ebene der Einrichtungen ist die jeweilige Verwaltungsstruktur sehr stark durch die Einbettung in den jeweiligen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Kontext bedingt. Diese wirkt sich unmittelbar aus auf die Aufgabenstellung und den Umfang, in dem die Wirtschaftsbeteiligten einbezogen werden, da sich die nationalen Berufsbildungssysteme hinsichtlich der Dimensionen Zentralisierung, Vierteiligkeit, Normierung und Bildungspatente unterscheiden.
- Nationale Berufsbildungssysteme können als lernende Systeme angesehen werden, die sich zum einen an die Anforderungen der Wissensgesellschaft und zum anderen an die Ziele anpassen, die im Rahmen der Lissabon-Strategie aufgestellt wurden. Das wird bei Betrachtung der in jüngster Zeit eingebrachten Gesetzesinitiativen und Programme sehr deutlich.
- Die individuelle bzw. Lernerebene steht im Zentrum der Credit-Systeme im Bildungswesen. Zunächst einmal lässt sich erkennen, dass *der* bzw. *die* Lernende nicht existiert und dass die Mobilität in der Berufsbildung im europäischen Rahmen eher begrenzt ist. Aus der Perspektive der Lernenden lassen sich im Wesentlichen drei Arten von Berufsbildungssystemen unterscheiden: Lehre oder duale Ausbildung, schulische Ausbildung und kompetenzbasierte Systeme. Daher sehen sich die Lernenden/Auszubildenden einer breiten Vielfalt von Lernangeboten und –orten gegenüber, was sich sowohl auf die Zeit auswirkt, die einzelnen Lern- bzw. Ausbildungsaktivitäten gewidmet wird, als auch auf die zeitliche Gestaltung der verschiedenen Berufsbildungsgänge.
- Sowohl die Berufsbildungseinrichtungen als auch die Lernenden und Auszubildenden sind in Bezug auf die Verwaltung und die Durchführung von Lernaktivitäten einem kompetenzbasierten Ansatz verpflichtet. Dieser Ansatz ist in den meisten nationalen Berufsbildungssystemen mit der Festlegung von Berufsprofilen auf der Grundlage von ausführlichen Aufgabenbeschreibung in realen Arbeitssituationen verbunden.
- Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (KFK) werden in vielen nationalen Systemen den folgenden Dimensionen zugeordnet: berufliche, soziale und persönliche KFK. Das wirkt sich auf das Qualifikationskonzept, die Definition von Zertifizierung und die Validierungsverfahren aus.

## Modelle für Credit-Systeme

- Das Konzept des Credit-Systems wurde im 19. Jahrhundert in den Vereinigten Staaten eingeführt. Seit den 1980er Jahren wird in Europa ein Credit-System im Hochschulbereich eingesetzt (Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen – European credit transfer system – ECTS).
- Dieses System erschließt sich am besten über eine Definition seiner Funktionsweise. Ein Credit-System im Bildungsbereich ist dazu da, die Mobilität im weitesten Sinne zu erleichtern, indem es Mechanismen für die Übertragung und Anrechnung von Lerneinheiten bereitstellt. In der Berufsbildung entsprechen diese Lerneinheiten Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (KFK). Eine detailliertere Auflistung der Funktionen würde auch die Unterstützung der Anerkennung, der Transparenz und der Zertifizierung individueller KSK umfassen.
- Mit der Entwicklung des Konzepts des lebenslangen Lernens hat sich auch das bereits anspruchsvolle Funktionsspektrum der Credit-Systeme ausgeweitet. Punkte, die für das ECVET- und das ECT-System Herausforderungen darstellen, sind die Individualisierung der Lernwege und die Anerkennung nicht formal erworbener KFK.
- Credit-Systeme, die ursprünglich zur quantitative Messung von Studiengangbestandteilen entworfen wurden, müssen heute auch qualitative Anforderungen erfüllen. Der quantitative Ansatz bezieht sich auf die institutionellen und organisatorischen Gegebenheiten und die Verwaltung der Studiengänge, der qualitative Ansatz ist ausgerichtet auf die Lernergebnisse der Einzelnen aus den Lern-/Unterrichtsprozessen.
- Zu den Variablen für die Messung der Credits gehören im Bereich der Hochschul- und Erwachsenenbildung die Arbeitsbelastung und die theoretische Lernzeit. Sie werden durch Vereinbarungen festgelegt. Die Gegebenheiten der Zeitorganisation in der Berufsbildung erfordern neue Vereinbarungen.
- Ein Credit-System für die Berufsbildung sollte eine genaue Erläuterung und Kennzeichnung der Credits (Art und Typ) enthalten, vor allem wenn das ECVET-System auch für den Bereich des lebenslangen Lernens angewendet werden soll. Durch die Perspektive des lebenslangen Lernens kommen die neuen Aspekte Validität und Abfolge der Credits hinzu.
- Das Konzept der Lernergebnisse wurde in jüngster Zeit in Bezug auf Credit-Systeme für den Hochschulbereich aktuell, für die Entwicklung eines ECVET-Systems ist es immer von Bedeutung gewesen. Lernergebnisse stellen die Schnittstelle zwischen der Bildung/Pädagogik und dem Arbeitsmarkt dar.
- Lernergebnisse hängen mit den Definitionen der Qualifikationsstandards und den Berufsprofilen zusammen, die in den meisten Mitgliedstaaten (wenn auch unter Verwendung unterschiedlicher Raster) entwickelt werden.
- Die Akkumulierungs- und Übertragungsfunktion von Credit-Systemen soll die Erweiterung und Vertiefung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen der

Lernenden über eine berufliche/fachliche Spezialisierung und über verschiedene Stufen der Berufsbildungssysteme hinweg begleiten.

- In der Hochschulbildung werden Credit-Punkte für kleine, überschaubare und transparente Einheiten innerhalb von Studiengängen vergeben. Auch wenn sich die Abgrenzung von Modulen von Land zu Land stark unterscheidet und dieser Aspekt noch viel Aufmerksamkeit erfordert, ist das Konzept der Modularisierung für ein ECVET-System von entscheidender Bedeutung, da es ermöglicht, KSK-Blöcke als logische Sequenz innerhalb eines Berufsprofils zu definieren.
- Gleichzeitig mit der Entwicklung des ECVET-Systems wird formalen und nicht formalen Lernaktivitäten immer mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Das System erfordert die Entwicklung von Mechanismen zur Anerkennung von früheren Lernleistungen und (Arbeits-)Erfahrungen der Lernenden und von flexiblen, qualitätsgesicherten Zertifizierungsprozessen. Die Zuweisung von Credit-Punkten ist zwar Teil einer auf eine Bescheinigung ausgerichteten Anerkennung, beinhaltet aber kein Bewertungs- oder Zertifizierungsverfahren.
- Um das ECVET-System zu realisieren, muss ein Instrumentarium aus verschiedenen Vorlagen zusammengestellt werden. Diese Vorlagen sollten die Leitprinzipien des ECVET-Systems beinhalten, um die Kooperation und das Vertrauen zwischen den Wirtschaftsbeteiligten zu fördern (d. h. ein Formular für entsprechende Vereinbarungen), und sie sollten als Ergänzung der Dokumente und Formulare, die im Europass enthalten sind, konzipiert werden.

### **Das Pilotmodell**

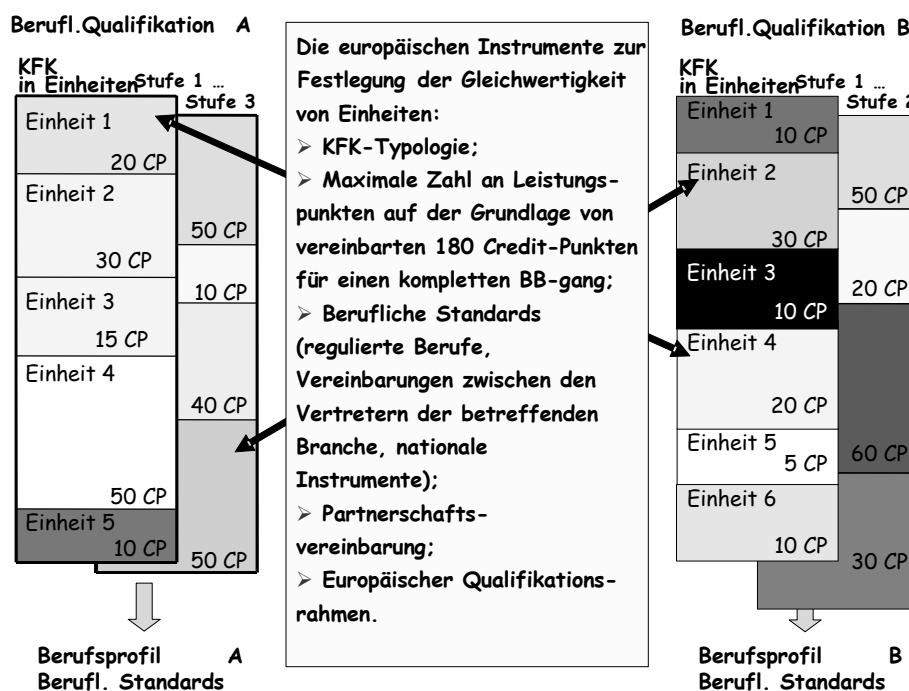
Auf der Grundlage der Merkmale europäischer Berufsbildungssysteme und der Funktionen und Erwartungen an ein einschlägiges System zur Übertragung von Credits zielt das vorgeschlagene Modell darauf ab, Einzelpersonen in der Berufsbildung (Jugendliche und Erwachsene) bei ihrer Mobilität zu unterstützen, indem die Übertragung und Akkumulierung individuell erworbener Lernergebnisse erleichtert wird.

Anhand des Überblicks über die bestehenden bzw. die in Entwicklung befindlichen Credit-Systeme können verschiedene Punkte betrachtet werden, die für ein europäisches Credit-System von Bedeutung sind: Stufen und Standards, Gliederung in Module und Einheiten, Anerkennungs- und Validierungsverfahren, gemeinsame Grundsätze, Dokumentation, Partnerschaftsvereinbarung und Festlegung der Credit-Punkte.

Einige dieser Punkte liegen ganz eindeutig in der Verantwortung der nationalen Akteure und Behörden (z. B. Anerkennung, Standards). Andere, wie die gemeinsamen Grundsätze, die Dokumentation (einschließlich Europass) und die Partnerschaftsvereinbarung, gehören zum europäischen Credit-System. In der Frage der Credit-Punkte müssen sowohl die nationale als auch der europäischen Ebene berücksichtigt werden. Credit-Punkte (CP) werden für individuelle Lernleistungen (KFK) vergeben, die zu Einheiten zusammengefasst sind. Die Einheiten können verschiedene Leistungsstufen (z. B. des EQF, der derzeit entwickelt wird)

widerspiegeln und sich zu einer vorhandenen (durch nationale Standards etablierte) Qualifikation kombinieren lassen. Die nationalen Behörden verwenden für die Berechnung der Zahl der Credit-Punkte, die den Einheiten zugewiesen werden, hauptsächlich zwei Ansätze: die von den Lernenden investierten Ressourcen (d. h. theoretische Lernzeit bzw. Arbeitsbelastung) oder das erzielte Ergebnis (d. h. die erworbenen KFK). Die Begründungen für beide Ansätze werden im Bericht dargelegt. Zudem soll das ECVET-System auch nicht formales und informelles Lernen umfassen: die Ergebnisse von Lernanstrengungen oder Arbeitserfahrungen, die sich nicht in ein exaktes Zeitsystem übersetzen lassen, können berücksichtigt werden, indem die erworbenen KFK angerechnet und Methoden zur Validierung früherer Lernerfahrungen eingesetzt werden (diese müssen in einigen Berufsbildungssystemen noch eingeführt werden). Daher muss ein europäisches Credit-System zum einen die Kompetenzen berücksichtigen (wie das in der Berufsbildung sehr weitgehend der Fall ist), zum anderen mit vorhandenen, auf Arbeitsbelastung bezogenen Credit-Systemen (die derzeit im europäischen Hochschulwesen und in einigen nationalen Berufsbildungssystemen verwendet werden) kompatibel sein.

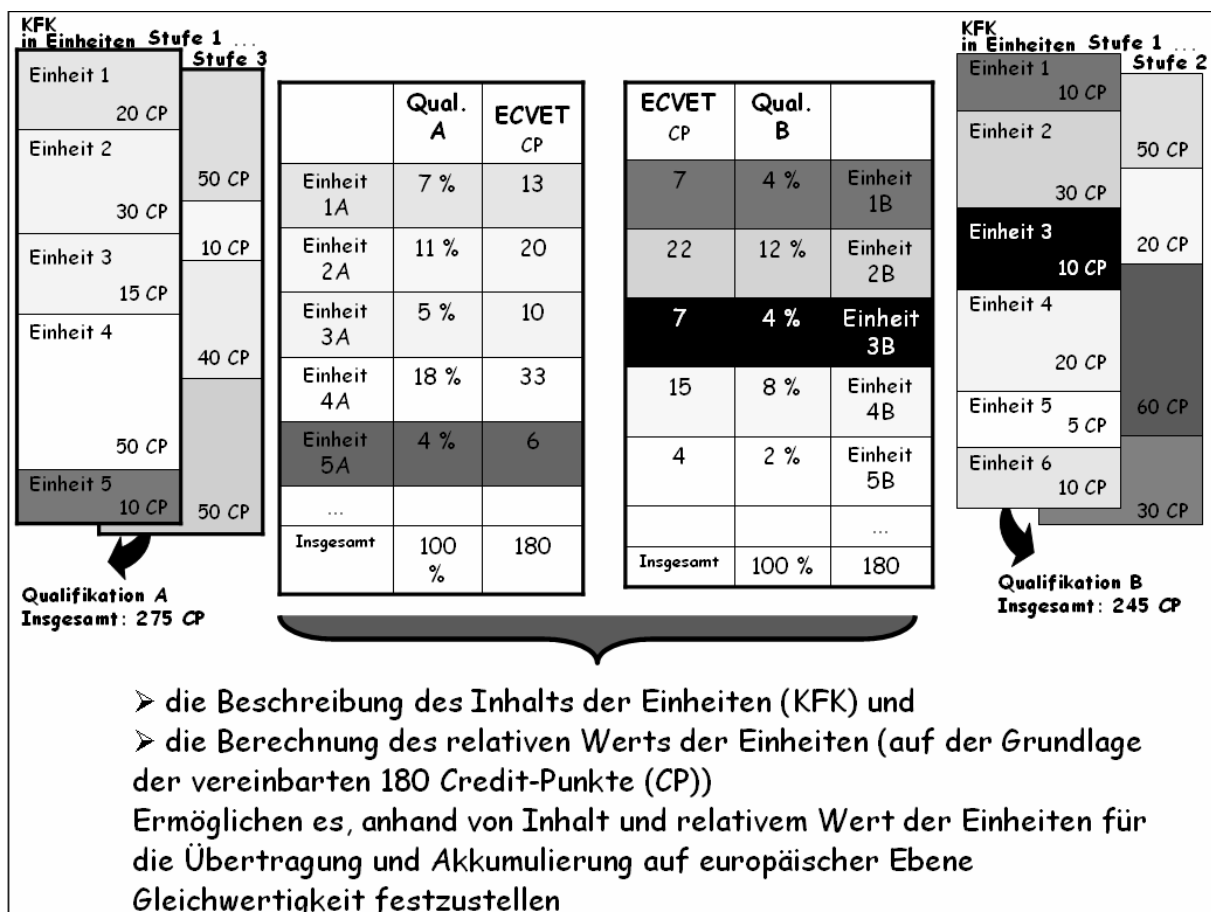
Die Credit-Punkte im ECVET-System dienen als gemeinsame Bezugsgröße für verschiedene Arten von Berufsbildungsgängen, die zu mehr oder weniger äquivalenten Berufsabschlüssen führen. Der Credit-Punkte-Aspekt ist eingebettet in ein europäisches Instrumentarium, wie aus der folgenden Abbildung ersichtlich wird.



Mit einem europäischen Credit-System wird keine „administrative“ Perspektive verfolgt, vielmehr soll bei deren Übertragung oder Akkumulierung die Bestimmung der Gleichwertigkeit zwischen verschiedenen Qualifikationen und individuell erzielten Lernergebnissen erleichtert werden. Die zentrale Frage ist jedoch, wie Regeln für die

Übertragung und Akkumulierung von Einheiten (zwischen verschiedenen nationalen Berufsbildungsgängen, d. h. Teilen von Qualifikationen) aufgestellt werden können. Das kann den Ergebnissen der Untersuchung zufolge anhand folgender Elemente bewerkstelligt werden:

- das steigende Kompetenzniveau im Verlauf der Jahre des Lernens (d. h. die acht Stufen des aktuellen Vorschlags für einen europäischen Qualifikationsrahmen). Die Stufen und Teilstufen eines Credit-Systems in der Berufsbildung dienen dazu, die Credits zu verankern;
- allgemeine KFK (Rechen-, Schreibfertigkeit usw.) und spezifische bzw. berufsorientierte KFK;
- eine bestimmte Kombination von allgemeinen und spezifischen KFK, die zu verschiedenen Stufen gehören, entspricht einem Berufsprofil und/oder einer Berufsqualifikation;
- ein auf nationaler Ebene (innerhalb von Verzeichnissen der beruflichen Standards) festgelegtes Berufsprofil, das den Partner-Einrichtungen mitgeteilt wird; einige Profile (beispielsweise innerhalb der regulierten Berufe) sind möglicherweise schon europäisiert;
- eine festgelegte Gesamtzahl von 180 Credit-Punkten für eine vollständige Qualifikation, die im Rahmen einer Vereinbarung festgelegt wird.



Anhand der europäischen Vereinbarung über Credit-Punkte ist es möglich, die Gleichwertigkeit der jeweiligen Einheiten zu bestimmen. Hierfür sind Informationen zu mindestens drei Punkten unverzichtbar:

- Lernergebnisse: ein gemeinsames Verständnis der berufsfeldbezogenen KFK und Qualifikationsprofile, Abgleich und Feinabstimmung zur Festlegung vergleichbarer Elemente, die Festlegung der Gleichwertigkeit von Lerneinheiten.
- Lernaktivitäten und Zeitorganisation: Synchronizität und Abfolge verschiedener Berufsbildungsgänge, Module im ECVET-System, Zertifizierungsregelungen, Anerkennungsverfahren.
- Finanzielle Regelungen für die Mobilität mit oder ohne Vereinbarungen zwischen den Einrichtungen.

Die Untersuchung benennt die folgenden Branchen für die Durchführung von Modellversuchen: Soziales und Gesundheit, Tourismus, Chemie, Metallindustrie, Landwirtschaft, Catering, Verkehr sowie Informations- und Kommunikationstechnologien.

### **Schlussfolgerungen**

Die vorgestellten Ergebnisse führen zum Konzept eines ECVET-Systems in der Form, die im letzten Teil dieses Berichts spezifiziert ist. Es umfasst Anforderungen an den Aufbau und den Inhalt von Berufsbildungsgängen, den Mechanismus für die Zuweisung von Credit-Punkten an KFK-Blöcke und mobilitätsorientierte Mechanismen für die Übertragung und Akkumulierung von Credit-Punkten. Weiterer Untersuchungsbedarf besteht zu den Einzelbestandteilen eines Credit-Systems und zur Frage der Konvergenz der nationalen Berufsbildungssysteme im Hinblick auf die Entwicklung einer Infrastruktur für das lebenslange Lernen.

# 1. Einführung

## 1.1. Untersuchungsbereich der Studie

### 1.1.1. Kontext

Im Jahr 2002 hat die Europäische Kommission verschiedene Arbeitsgruppen eingerichtet, die die in der Erklärung von Kopenhagen herausgestellten Themenbereiche bearbeiten sollten. Das dritte der dort genannten vorrangigen Anliegen ist die weitere Förderung der Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen. Die technische Arbeitsgruppe „Credit Transfer“ erhielt das Mandat, die Frage zu prüfen, „wie Transparenz, Vergleichbarkeit, Übertragbarkeit und Anerkennung von Fähigkeiten und/oder Qualifikationen zwischen verschiedenen Ländern und auf unterschiedlichen Ebenen durch die Entwicklung von Bezugsniveaus, gemeinsamen Zertifizierungsgrundsätzen und gemeinsamen Maßnahmen, einschließlich eines Systems für die Anrechnung von Ausbildungsleistungen im Bereich der beruflichen Bildung, gefördert werden könnten“. Die Arbeit der technischen Arbeitsgruppe (TAG) wird geleitet von der Europäischen Kommission und unterstützt vom Cedefop, die beide eine Reihe von externen Beratern im Namen der TAG beauftragt haben.

Dieses Forschungsprojekt kann als Ergänzung der Studie von Coles und Oates „*Understanding the operation of zones of mutual trust and qualification levels frameworks*“ (QCA 2004) betrachtet werden, die vom Cedefop in Kürze veröffentlicht wird. Hier wird eine mögliche europäische Referenzstufenstruktur vorgeschlagen, die die Entwicklung eines übergreifenden europäischen Qualifikationsrahmens unterstützen könnte. Außerdem wurde die *Toulouse Business School* mit der Ausarbeitung einer Typologie von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beauftragt. Und schließlich wurde in der zweiten Jahreshälfte von 2004 von den Dienststellen der Europäischen Kommission eine Studie zu den Zertifizierungsgrundsätzen für das ECVET-System gestartet.

Ich möchte Ulrich Teichler und Burkart Sellin für ihre Unterstützung und den Mitgliedern der technischen Arbeitsgruppe für die gute Zusammenarbeit danken. Mein Dank geht ebenfalls an Patrick Werquin (OECD) und Mike Coles (OECD/QCA). Außerdem danke ich den nationalen Berufsbildungsexperten für ihre Geduld und die Weitergabe ihres Wissens im Rahmen der elektronischen Befragung. Ihre Antworten und Anmerkungen sind so wertvoll für dieses Projekt und die Entwicklung des ECVET-Systems, dass sie im Anhang zu diesem Bericht ausführlich zitiert werden. Im Text wird jeweils auf die Tabelle verwiesen, in der die zitierten Antworten aufgeführt sind.

### **1.1.2. Ziel der Untersuchung**

In dieser Studie soll die Anwendbarkeit bestehender Systeme zur Anrechnung von Studien- bzw. Ausbildungsleistungen auf ein europäisches Credit-System für die Berufsbildung bewertet werden. Die Studie nutzt Erfahrungen, die auf allen Ebenen unternommen wurden, sowie systematische Abgleiche (Kartierungen) (siehe weiter unten), mit denen untersucht wurde, inwieweit und unter welchen Bedingungen vorhandene Ansätze zur Anrechnung von Studien-/Ausbildungsleistungen eine Grundlage für die Entwicklung eines europäischen Credit-Systems für die Berufsbildung (ECVET) bieten können, indem sie die Nutzung von Credits und Credit-Systemen (die auch Leistungspunkte und Leistungspunktesysteme genannt werden) für die Mobilität und Zusammenarbeit innerhalb von Europa und weltweit und ihren Ausbau ermöglichen. Auch wenn sich diese Studie in einem ersten Schritt auf die formale Erstausbildung konzentriert, dürften es ihre Ergebnisse ermöglichen, Leitprinzipien für das lebenslange Lernen und die Akkreditierung von nicht formalem (Lernen) und Erfahrungslernen aufzustellen.

Die wichtigsten Ergebnisse sind

- ein umfassender Überblick über die verschiedenen vorhandenen Credit-, Anrechnungs- und Leistungspunktesysteme und -modelle
- ein Vorschlag für eine Reihe gemeinsamer Grundsätze für ein europäisches Credit-System für die Berufsbildung (ECVET)
- Vorschläge für ein Versuchsprogramm und Modellversuche auf bilateraler oder multilateraler Ebene.

Hierzu wurden in der Studie die aktuellen Entwicklungen in der Berufsbildung in ausgewählten Ländern (Deutschland, Spanien, Frankreich, Irland, Ungarn und Finnland) analysiert. In diesen Ländern sind verschiedene Entwicklungsstadien innerhalb des jeweiligen Berufsbildungssystems bei der Einführung eines Systems zur Anrechnung von Ausbildungsleistungen und eines europäischen Credit-Systems und Qualifikationsrahmens zu beobachten. Das erfordert die Berücksichtigung von Systemen, die aufgrund nationaler Traditionen und Prioritäten per se nicht vergleichbar sind.

In Irland wurde ein nationaler Qualifikationsrahmen eingeführt. In Frankreich werden Validierungsverfahren erprobt, die eine Anerkennung früher erworbener Kenntnisse ermöglichen. In Finnland besteht eine starke Tradition der Kompetenzorientierung. In Spanien und in Ungarn entstehen neue Regelungen mit neuen Rechtsvorschriften zu den Qualifikationen, die auch nationale Verzeichnisse der Berufsabschlüsse und Qualifikationen umfassen. In Deutschland steht eine Erneuerung der Rechtsgrundlage für die Berufsbildung unmittelbar bevor.

Mit diesem Bericht wird jedoch nicht die Absicht verfolgt, die nationalen Berufsbildungssysteme und das entstehende europäische Berufsbildungssystem umfassend zu beschreiben. Vielmehr soll eine Reihe von Merkmalen beschrieben und analysiert werden, die für die Weiterentwicklung eines europäischen Credit-Systems für die Berufsbildung relevant

sind, das für alle Arten des lebenslangen Lernens offen ist, und das aktuelle europäische System zur Anrechnung und Übertragung von Studienleistungen im Hochschulwesen (ECTS) berücksichtigt. Das letztere befindet sich ebenfalls in einer Phase der Reform bzw. Erweiterung, um Erstausbildung, Weiterbildung und Hochschulbildung zusammenzuführen und Verbindungen zum lebenslangen Lernen zu ermöglichen.

### **1.1.3. Methodik**

Diese Forschungsarbeit stützt sich hauptsächlich auf zwei methodische Ansätze: eine Analyse der aktuellen Fachliteratur in englischer, französischer, deutscher und spanischer Sprache und eine empirische elektronische Erhebung, bei der 360 Berufsbildungsexpertinnen und –experten in verschiedenen europäischen Ländern gebeten wurden, einen Online-Fragebogen auszufüllen. Insgesamt sind zwischen dem 27. April und dem 20. Mai 2004 66 validierte Online-Fragebögen eingegangen. Das entspricht einer Rücklaufquote von 18,3 %. Diese Zahl entspricht nicht genau der Zahl der an dieser empirischen Untersuchung beteiligten Experten, da viele im Auftrag ihrer jeweiligen Organisation speziell zur Beantwortung des Fragebogens hinzugezogen wurden.

Das Untersuchungsdesign wurde festgelegt, indem als Ziel die Entwicklung von Hypothesen bestimmt wurde, was eine explorative und qualitätsorientierte Methodik erfordert (im Gegensatz zu einem quantitativen Ansatz). Bei empirischen qualitativen Ansätzen werden qualitative Daten verwendet, um Hypothesen und Modelle aufzustellen. Diese Erhebung ist als Expertenerhebung mit einer nicht repräsentativen Stichprobe konzipiert. Die Ergebnisse wurden zum Teil im Rahmen von Feedback an die Mitglieder der technischen Arbeitsgruppe validiert, vor allem zu den Grundsätzen für das ECVET-System, den Messungselementen und den Funktionen eines Credit- bzw. Leistungspunktesystems in der Berufsbildung (siehe auch die entsprechenden Elemente in der virtuellen Gemeinschaft, die vom Cedefop zum ECVET-System zur Verfügung gestellt wurden: <http://communities.trainingvillage.gr/credittransfer>).

Kapitel 2 des Berichts befasst sich mit den Merkmalen von Berufsbildungssystemen, die für die Definition eines Credit-Systems und seiner Funktionen wichtig sind. Die Definition und die Funktionen werden in Kapitel 3 vorgestellt. Kapitel 4 stellt die wichtigsten Bestandteile eines Credit-Systems vor, die aus der Analyse hervorgegangen sind. In Kapitel 5 wird eine Zusammenfassung in Form von Vorschlägen für eine Reihe von gemeinsamen Grundsätzen und für Modellversuche versucht. Offene Fragen und Herausforderungen werden in Anhang 1 und Anhang 2 zusammengefasst (diese stehen nur online zur Verfügung, Link siehe S. 129).

## 2. Merkmale einzelstaatlicher Berufsbildungssysteme

In diesem Kapitel werden die Hauptmerkmale nationaler Berufsbildungssysteme und ihre wichtigsten Neuerungen vorgestellt, die in Bezug auf die Entwicklung eines Credit- oder Leistungspunktesystems für die Berufsbildung von Bedeutung sind: der Rechts- und Regelungsrahmen der nationalen Verwaltungsstruktur, die Vielfalt der Akteure und der Lern- und Ausbildungswege. Die ausgewählten Länder stehen hierbei im Mittelpunkt, die Ergebnisse der Online-Befragung werden zusammengefasst wiedergegeben. Außerdem wird abgeschätzt, ob sich die im Hochschulwesen bestehenden Konzepte auf einen anderen Kontext übertragen lassen.

### 2.1. Rechts- und Regelungsrahmen

Ein grundlegender Aspekt jedes nationalen Berufsbildungssystems ist seine *Governance*- und Regulierungsstruktur. Da das ECVET eine Integration verschiedener Systeme erfordern wird, sollten von Anfang an die bestehenden und sich weiterentwickelnden nationalen *Governance*- und Regulierungsstrukturen betrachtet werden. *Governance* verstehe ich, wie in Mayntz (1993, S. 11) definiert, als *gesellschaftliche Koordinierung kollektiven Handelns durch Normen- und Ordnungssysteme*. Die *Governance*-Fähigkeit staatlicher und privater Stellen wird durch die vorhandenen Politikgestaltungskompetenzen beeinflusst. Diese wiederum ist bestimmt durch die geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften – im Bereich der Berufsbildung vor allem im nationalen Kontext. Die Antworten der Experten auf die Fragen zu ihrem nationalen Berufsbildungssystem (Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129) erhellen die Vielfalt der nationalen Systeme und deren interne Diversifizierung. Die Antworten lassen sich folgendermaßen systematisieren:

Die *Governance*-Struktur ist hoch komplex und beruht in den meisten Ländern auf Traditionen und dem Konsens zwischen verschiedenen Akteuren. Die Untersuchung ergibt verschiedene Grade an Zentralisierung. Die Berufsbildungssysteme in Zypern, Frankreich, Luxemburg, Portugal und der Türkei werden als stark zentralisiert angesehen, während Deutschland, Spanien, Österreich, Finnland und die USA dezentralisierte Systeme aufweisen. Ungarn befindet sich seit den 1990er Jahren in einem Dezentralisierungsprozess. Die Zuständigkeit für die Berufsbildung ist in den meisten Ländern zweigeteilt: ein Teil fällt in die Kompetenz des Bildungsministeriums und der andere in die des Arbeits- oder Wirtschaftsministeriums (oder beider). In bestimmten Sektoren wie Gesundheit oder Landwirtschaft kann auch ein drittes Ministerium mit zuständig sein. Der Aufbau stellt sich noch komplizierter dar, wenn man bedenkt, dass in Ländern wie Deutschland im dualen System Bundesgesetze für den betrieblichen Teil und Ländergesetze für den berufsschulischen Teil gelten. In Belgien werden Teile des Systems von der öffentlichen Hand organisiert, andere Teile werden dem privaten Sektor überlassen. In Irland wurden durch jüngst erlassene

Rechtsvorschriften drei neue Gremien eingerichtet (eine nationale Behörde für Berufsqualifikationen und zwei Räte für Bildungsabschlüsse (*awards councils*), die die Aufgabe haben, einen nationalen Rahmen für Berufsqualifikationen auf der Grundlage von Standards für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln (OECD/NQAI 2003). Berufsbildungssysteme sind stark reguliert und weisen im Gegensatz zu den Hochschulsystemen einen eher geringen Grad an Autonomie auf, wie beispielsweise in Österreich (Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die in vielen Ländern, wie Australien, Dänemark, Deutschland und Österreich bestehende dreiseitige Verwaltungsstruktur, wo Sozialpartner, Behörden (Ministerien und Berufsbildungsausschüsse auf nationaler und regionaler Ebene) und Berufsbildungsanbieter über den Rechts- und Regulierungsrahmen für die Berufsbildung verhandeln. In Frankreich werden Ausbildungsgänge nach Konsultation mit den Sozialpartnern und sektoralen Ausschüssen eingerichtet (Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Das französische Beispiel zeigt, dass Zentralisierung drittelparitätische Verhandlungen in bestimmten Berufsbildungsfeldern nicht ausschließt. Wie der dänische Berufsbildungsexperte betonte, haben die jüngsten Entwicklungen eines Rahmensystems jedoch „den Akteuren (beruflichen Schulen, Fachausschüssen, örtlichen Berufsbildungsausschüssen) in Bezug auf die Festlegung der Einzelheiten des Inhalts und der Durchführung der Berufsbildungsgänge und in Bezug auf das Finanz- und Qualitätsmanagement mehr Autonomie und Mitverantwortung gebracht. Diese Veränderungen sind Teil einer Strategie, um dafür zu sorgen, dass das Berufsbildungssystem kontinuierlich in der Lage ist, auf die Veränderungen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft im Allgemeinen proaktiv zu reagieren, ohne dass eine Änderung der Rechtsgrundlagen erforderlich wird, und besser auf die örtlichen Gegebenheiten und den unterschiedlichen Bedarf der Sektoren und Berufe reagieren kann“ (Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

### **2.1.1. Jüngste Veränderungen der *Governance*- und Regulierungsstruktur auf nationaler Ebene**

Der Studie von Colardyn und Bjornavold (2003, S. 30) zufolge, ist ein Merkmal des finnischen Berufsbildungssystems seine Dezentralisierung. Die in den beruflichen Schulen angebotene Ausbildung deckt praktisch alle Wirtschaftszweige ab (EVTA 2001). Im Januar 1999 ist eine umfassende Reform der Rechtsvorschriften in Kraft getreten, die die Grundbildung, die Sekundarbildung (allgemein bildender Sekundarbereich II und berufliche Grundbildung) und die Erwachsenenbildung regeln. Die neuen Rechtsvorschriften legen den Schwerpunkt hauptsächlich auf die Regulierung von Bildungszielen und –inhalten, Bildungsstufen und –formen sowie auf die Rechte und Pflichten der Lernenden. Durch die neuen gesetzlichen Bestimmungen werden die Kompetenzen der Bildungsanbieter erweitert. Sie gelten für das kommunale, das staatliche und das private Bildungswesen gleichermaßen (EVTA 2001, S. 15-27). In Finnland stützt sich die Konzeption der Berufsbildung dem langfristigen Entwicklungsplan für Bildung und Forschung (1999-2004) zufolge in hohem

Maße auf erworbene Kompetenzen (Kärki 2002). Hierauf werden wir später im Bericht detaillierter eingehen (Abschnitt 2.3.).

In Frankreich haben die letzten drei Jahrzehnte größere Veränderungen in der Berufsbildungsgesetzgebung gebracht, die sowohl die gesellschaftliche als auch die individuelle Ebene und die Bedeutung von Abschlüssen betreffen. Die Zuständigkeit für die Berufsbildung ist zwischen vielen verschiedenen Ministerien aufgeteilt (Landwirtschaft, Gesundheit, Sport usw.), wobei dem Bildungsministerium die Hauptzuständigkeit zukommt. Wie im Frankreich-Portrait der OECD (2003a) erwähnt, ist in allen Sektoren oder Wirtschaftstätigkeiten der Indikator einer individuellen Qualifikation am Ende einer Ausbildung das *diplôme*, und das *diplôme* wird daher für die Klassifizierung und den Zugang zum Arbeitsmarkt zugrunde gelegt. Es ist eine Tendenz zur Vereinheitlichung des Qualifikationssystems und des Erwachsenenbildungssystems bzw. der Systeme des lebenslangen Lernens zu erkennen. Das spiegelt sich wider im Regulierungsrahmen, der durch das Modernisierungsgesetz vom 17. Januar 2002 eingesetzt wurde und durch den ein nationales Qualifikationsverzeichnis (*répertoire national des certifications professionnelles*), eine interministerielle nationale Kommission für die Zertifizierung (*Commission nationale de la certification professionnelle*) und weitere Entwicklungen von Vereinbarungen für APEL eingeführt wurden (siehe OECD 2003a).

Die Berufsbildung ist in Deutschland seit 1969 durch das *Berufsbildungsgesetz* (BBiG) geregelt, das im Jahr 2002 leicht geändert wurde. Die Handwerksordnung (Gesetz zur Ordnung des Handwerks) regelt die Ausbildung in allen handwerklichen Sektoren, wobei sie sich eng am Berufsbildungsgesetz orientiert. Das duale System funktioniert auf dieser Grundlage. Für die Berufsschulen hingegen sind die Länder zuständig. Durch das Berufsbildungsgesetz von 1969 (BBiG I S. 4621) wurden Regeln im Hinblick auf allgemeine Standards für Berufsabschlüsse, Ausbildungsinhalte und –dauer sowie Regeln für die Prüfung oder Anerkennung eingeführt, die die für die Zertifizierung zu erfüllenden Anforderungen und Mechanismen, Modalitäten und Vorgehensweisen für die Prüfung festlegten. Das deutsche duale System und das Berufsbildungssystem im Allgemeinen beruhen auf dem *Berufsprinzip*. Wie von den online konsultierten Experten <sup>(1)</sup> erwähnt, ist im Deutschen der Begriff Beruf eng mit dem der Berufung verbunden und geht historisch auf die Zünfte zurück (Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Das deutsche Berufsprinzip steht nicht nur im Zentrum des dualen Systems. Eine Vielzahl von Rechtsakten zur Regelung des differenzierten Systems der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung in Deutschland beziehen sich ebenfalls leitmotivartig auf dieses Prinzip. Doch hat sich das duale Ausbildungssystem, wie Kutscha (2003) erwähnt, bereits seit langem in ein plurales System verwandelt, in dem verschiedene Aufgaben durch komplexe Mechanismen im Rahmen eines Regulierungssystems mit gemischter Zuständigkeit gesteuert werden. Die Attraktivität der deutschen Berufsbildung hängt damit zusammen, dass ihre Abschlüsse in hohem Maße übertragbar sind: “Ein Abschluss des dualen Systems stellt die Anfangsqualifikation für den

---

<sup>(1)</sup> Mit „Online-Experten“ ist gemeint: die Experten, die an der Online-Befragung teilgenommen haben.

deutschen Arbeitsmarkt dar (...). Diese Übertragbarkeit wird auch dadurch erreicht, dass Arbeitgeber und Gewerkschaften als zentrale Partner in den Prozess der Konzeption, Durchführung und Überwachung der Ausbildung einbezogen sind” (Reuling et al. 2004, S. 19). Durch Neuordnungsverfahren wurde im dritten Jahr der Ausbildungsberufe ein modulares Konzept eingeführt (Cedefop Info 2000).

In Ungarn ist die Umstrukturierung der beruflichen Bildung fester Bestandteil des Übergangs zur Marktwirtschaft. Als Ergebnis der vollständigen Neugestaltung in den 1990er Jahren ist ein System eingerichtet worden, das sich durch gemeinsame Verantwortung und lokale Autonomie auszeichnet. Halász et al. (2001) zufolge ist es eines der am stärksten dezentralisierten Systeme in Europa. Auch die Entwicklung der Humanressourcen ist zunehmend wichtiger geworden (siehe Kopecki 2000). Das Gesetz über die öffentliche Bildung (1993) legt den Umfang der Förderung für die Bildung, die einzurichtenden Programme, den organisatorischen und operativen Rahmen und die Mitwirkungsrechte im Bildungssystem fest. Dieses Gesetz legte durch die Einführung der so genannten zweiseitigen Regelung die Grundlage für die Neugestaltung der Lehrpläne. Die Organisation des schulischen Unterrichts erfolgt nach Maßgabe landesweit gültiger Dokumente, aber auf der Grundlage von Programmen, die von den Schulen erstellt und auf lokaler Ebene genehmigt werden. Nach der Einführung des nationalen Verzeichnisses der Berufsabschlüsse wurden in der Zeit von 1996 bis 1999 nationale Lehrpläne entwickelt. 2001 wurde ein Gesetz über Erwachsenenbildung angenommen, das der Rahmen für die Verwirklichung des lebenslangen Lernens in Übereinstimmung mit den Vorschlägen der Europäischen Gemeinschaft festlegt. In der beruflichen Bildung wurde ein kontinuierlicher Prozess der Standardisierung und Modernisierung des nationalen Verzeichnisses der Berufsabschlüsse eingeleitet (KEG 2002b). Auf eine Anrechnung von Ausbildungsleistungen wird – außer bei der Modularisierung im Rahmen der kontinuierlichen Reform der Berufsbildung – wenig eingegangen, aber zunehmend Aufmerksamkeit auf Qualitätsfragen gelegt.

Granville (2003, S. 262) beschreibt Irland als Gesellschaft, die großen Wert auf Bildungspatente (*credentials*) legt. Es schreibt das dem hohen gesellschaftlichen Status von Bildungsabschlüssen und deren großer Bedeutung sowie dem zentralisierten, im Wesentlichen einheitlichen System der Qualifikationen in diesem Land zu. Im irischen Kontext ist der Begriff des *awards* (Befähigungsnachweis, Bildungsabschluss) von entscheidender Bedeutung. Der *Qualifications Education and Training Act* von 1999, der im Juni 2001 vollständig in Kraft trat, zielte darauf ab, Standards für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zu erstellen und weiterzuentwickeln, einen Rahmen für Qualifikationsstandards zu entwickeln, die Qualität der weiterführenden Bildung und der Hochschulbildung zu fördern, ein System zur Koordinierung und für den Vergleich von *awards* bereitzustellen und den Zugang, den Übergang und die Weiterentwicklung von Lernenden zu fördern. Mit diesem Gesetz wurde auch die *National qualifications authority* (NQAI) eingerichtet und zwei neue Qualifikationsgremien (HETAC und FETAC) geschaffen (siehe *Qualifications (Education and Training) Act* 1999). Der Schwerpunkt liegt auf Lernergebnissen, die in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben werden. Das Gesetz dient auch der Förderung des lebenslangen Lernens (National Qualifications ... 2003a). Dem Irland-Portrait

der OECD zufolge bringt die Reform des Qualifikationssystems eine beträchtliche Rationalisierung der vielen verschiedenen Gremien mit sich, die in Irland Abschlüsse vergeben. Die strukturellen Vereinbarungen, die im Rahmen des Gesetzes von 1999 eingeführt wurden, können als Kompromiss gesehen werden zwischen der Schaffung eines Systems, das die künftigen Anforderungen an lebenslanges Lernen erfüllt, und der Erhaltung des Vertrauens der Lernenden/Auszubildenden und Arbeitgeber in den Wert der vorhandenen Abschlüsse und ihrer unterstützenden Strukturen im Rahmen des bestehenden Systems (OECD/NQAI 2003, S. 66).

Im Spanien-Portrait der OECD von 2003 wird die Umsetzung einer Dezentralisierung *à l'espagnole* betont, die starke Auswirkungen auf Bildungsfragen hat. Im spanischen Kontext bedeutet das „auf der einen Seite breiteren Spielraum für unabhängige Entscheidungen der Autonomen Regierungen und auf der anderen Seite die Beibehaltung des Gedankens einer gemeinsamen Nation und daher auch gemeinsame (berufsbildungs-)politische Ziele“ (OECD 2003b, S. 11).<sup>(2)</sup> Wie ein Online-Experte feststellte, „geht das nationale Qualifikations- und Ausbildungssystem in organisatorischer Hinsicht von den jeweiligen Machtbefugnissen der gesamtstaatlichen Verwaltung und denen der Autonomen Gemeinschaften und dementsprechend auch den Mitwirkungsbefugnissen der Sozialpartner aus, was sich in der Zusammensetzung des Allgemeinen Rates für Berufsbildung widerspiegelt (Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Die wichtigste Entwicklung in der spanischen Berufsbildung ist das Gesetz von Juni 2002 zur Modernisierung des Berufsbildungssystems, das „eine Reihe von Instrumenten und Systemen [einführte], die zur Förderung und Umsetzung der Integration von Berufsbildungsangeboten, die der Nationale Katalog der beruflichen Qualifikationen beinhaltet, notwendig waren“ (Ley Orgánica 5/2002 Art. 2). Sein institutionelles Rückgrat ist der „Nationale Katalog der Berufsqualifikationen, durch den die Integration verschiedener Formen der Zertifizierung und Akkreditierung beruflicher Fertigkeiten und Qualifikationen erleichtert werden soll“ (Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). In einem Dekret von September 2003 wird der nationale Katalog der Berufsabschlüsse definiert. Auf Einzelheiten zu Modularisierung, Kompetenzen, Berufsfamilien und Qualifikationsstufen wird später in diesem Bericht eingegangen.

## **2.2. Beteiligung und Heterogenität**

### **2.2.1. Die Akteure**

Die Entwicklung und Einführung eines Credit-Systems für die Berufsbildung kann nur in Zusammenarbeit mit den Akteuren der nationalen Berufsbildungssysteme erfolgen. Der Untersuchung der Berufsbildung in Frankreich von Lindeperg (2000) zufolge stehen berufliche

---

<sup>(2)</sup> Alle Autonomen Gemeinschaften - vor allem die so genannten „historischen“ Gemeinschaften wie das Baskenland oder Katalonien - haben mehr oder weniger stark ausgeprägte Bildungskompetenzen (OECD 2003a, S.12).

Erstausbildung und Weiterbildung im Zentrum der politischen Strategien für wirtschaftliche Entwicklung, Arbeitsmarkt und sozialen Zusammenhalt und erfordern die Festlegung klarer Regeln für die Zuständigkeit und die Kooperation der betreffenden Akteure. Diese Komplexität bietet bis zu einem gewissen Grad eine Garantie für Qualität, ist aber auch ein Indikator für die Komplexität der Koordinierungsaufgaben auf nationaler und europäischer Ebene. Das wichtigste Merkmal ist die Positionierung des Berufsbildungssystems an der Schnittstelle der Systeme Arbeitsmarkt/Beschäftigung und Bildung/Arbeitsmarkt. Die jeweiligen Aufgaben werden in der folgenden Tabelle dargestellt.

*Tabelle 1: Die Akteure im Überblick*

|                                             | <b>Bildungs-/Berufsbildungssystem</b>                    |                                                | <b>Arbeitsmarkt</b>                      |                                                                  |
|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Nationale Ebene<br>Makroebene               | Schüler-<br>/Studierenden-,<br>Eltern-<br>organisationen | Verwaltung der<br>Berufsbildungs-<br>verbände  | Arbeitnehmer-<br>organisationen          | Arbeitgeber-<br>verbände                                         |
| regionale/lokale<br>Ebene                   | Verband                                                  | Bürokratie                                     | Netzwerke                                | Verband                                                          |
| Organisationen<br>Mesoebene                 | Schüler-<br>/Studierenden-,<br>Elternvertreter           | Bildungs-<br>/Berufsbildungs-<br>einrichtungen | Arbeitnehmer-<br>vertreter               | Unternehmen                                                      |
| Individuen<br>Mikroebene                    | Einzelpersonen<br>Haushalte                              | Lehrer<br>Ausbilder                            | einzelne<br>Beschäftigte                 | einzelne<br>Arbeitgeber                                          |
|                                             | Bildungs-<br>/Ausbildungs-<br>nachfrage                  | Bildungs-<br>/Ausbildungs-<br>angebot          | Kompetenz-<br>angebot                    | Nachfrage nach<br>Qualifikationen                                |
|                                             | Bildungs-/Ausbildungsmarkt                               |                                                | Arbeitsmarkt                             |                                                                  |
| Quantitative<br>Koordinierungs-<br>aufgaben | Entscheidung für<br>einen<br>Bildungsgang,<br>Bewerbung  | Angebot von<br>Bildungsgängen<br>Auswahl       | Angebot an<br>kompetenten<br>Absolventen | Nachfrage nach<br>Arbeitskräften<br>Auswahl der<br>Beschäftigten |
| Qualitative<br>Koordinierungs-<br>aufgaben  | Einwirkung auf<br>das Angebot,<br>Auswahl                | Struktur der<br>Bildungswege                   | Struktur von<br>Zeugnissen               | Arbeitsteilung                                                   |

*Quelle:* Nach Descy und Tessaring, 2001.

Die Online-Befragung ergab, dass die verschiedenen Akteure in unterschiedlichem Umfang beteiligt sind. In Deutschland beispielsweise “sind in starkem Umfang beteiligte Akteure die Industrie- und Handelskammern und die Gewerkschaften”. Die Mitwirkung dieser Akteure an der Berufsbildung wird als “Organisationsprinzip” des deutschen Berufsbildungssystems betrachtet (Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

*Tabelle 2: Beteiligung der verschiedenen Akteure an ausgewählten Aktivitäten*

| <b>Mitwirkung an der Festlegung von...</b>       | <b>Nationale/regionale Behörden/ Gremien</b> | <b>Berufsbildungsanbieter</b> | <b>Arbeitgeberorganisationen</b> | <b>Arbeitnehmerorganisationen</b> | <b>BB-, FuE-Institute, Experten</b> | <b>Lernende u. ihre Familien</b> |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| Qualifikationsstandards                          | 1,7                                          | 3,1                           | 2,4                              | 2,5                               | 3,1                                 | 4,3                              |
| Bildungsgängen (z. B. Unterteilung in Einheiten) | 1,9                                          | 2,8                           | 3,0                              | 2,9                               | 3,0                                 | 4,3                              |
| Unterrichts-/Lernprozessen (Lernumgebung)        | 2,6                                          | 2,0                           | 3,6                              | 3,3                               | 3,0                                 | 3,9                              |
| Bewertungs- und Prüfungsverfahren                | 2,1                                          | 2,5                           | 3,0                              | 2,9                               | 3,2                                 | 4,2                              |
| Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren       | 2,0                                          | 2,9                           | 2,7                              | 2,9                               | 3,3                                 | 4,5                              |
| Antworten                                        | 30                                           | 28                            | 28                               | 27                                | 27                                  | 27                               |

Anmerkung: Fragen 1.2 bis 1.7: In welchem Umfang sind im Berufsbildungssystem Ihres Landes die nationalen bzw. regionalen Behörden oder Gremien, die Berufsbildungsanbieter, die Arbeitgeber- bzw. Arbeitnehmerorganisationen und die Lernenden und ihre Familien beteiligt an der Festlegung von...? Skala: von 1 = in sehr großem Umfang, bis 5 = überhaupt nicht

Die Online-Befragung hat ergeben, dass die nationalen bzw. regionalen Behörden und Gremien die am stärksten beteiligten Akteure sind. Sie sind in starkem Umfang beteiligt an der Festlegung der Qualifikationsstandards und am Aufbau der beruflichen Bildungsgänge. Je nach der Tradition des jeweiligen Landes bewegt sich die Beteiligung der Behörden und Gremien zwischen Zentralisierung (Frankreich, Luxemburg, siehe Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129) und Dezentralisierung/Regionalisierung (Spanien, siehe Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Die Wirtschaftsministerien und die Bildungsministerien werden am häufigsten als Beteiligte genannt, entweder in Bezug auf die Lehre oder den schulischen Teil des Berufsbildungssystems. In Deutschland ist der Bund für die betriebliche Ausbildung und die Länder für den schulischen Teil zuständig (Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Im Hinblick auf pädagogische Fragen, die mit den Lehr- bzw. Lernprozessen zusammenhängen, sind diese Gremien und Behörden weniger beteiligt.

Die Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen sind in starkem Umfang an der Festlegung der Qualifikationsstandards (Bewertung 2,4 bzw. 2,5 auf einer Skala von 1 bis 5) und in gewissem Umfang an der Festlegung der Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren beteiligt. Ein Unterschied zwischen nationalen Berufsbildungssystemen dürfte auf die Verbreitung der Berufsbildung in Form einer Lehre zurückzuführen sein, wie beispielsweise in Österreich (Tabelle 17 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). In einigen Ländern, wie in Finnland und den Niederlanden, sind die Arbeitgeber in so starkem Umfang beteiligt, dass man von einer gemeinsamen Verantwortung sprechen kann (Tabelle 17 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Beide, „Arbeitgeber und Arbeitnehmer, sind per Gesetz dafür zuständig, berufliche Kompetenzprofile als Grundlage für Qualifikationsstandards bereitzustellen“ (Niederlande, Tabelle 19 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129) oder „sind mit dem Prozess der Ausarbeitung und Entscheidung über Qualifikationen, spezifischen Kerncurricula für nationale Qualifikationen und Curricula für Bildungsanbieter befasst. Sie organisieren und bewerten Ausbildung am Arbeitsplatz und die Demonstration von Fertigkeiten am Arbeitsplatz (Finnland, Tabelle 17 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). In den meisten Antworten betonen die Befragten die allgemeine Praxis dreiseitiger Kooperation sowie einer Mischung von Bottom-up- und Top-down-Kooperation bei den ausgewählten Punkten (siehe Bemerkungen in Tabelle 17 und Tabelle 19 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Die Berufsbildungsanbieter sind bei der Festlegung der Lehr- und Lernprozesse und der Lernumgebung eng involviert (im Durchschnitt ein Wert von 2 auf einer Skala von 1 bis 5). Nach den Aussagen der Online-Experten scheinen die Berufsbildungsanbieter bei der Festlegung der Lehr- und Lernprozesse im (je nach Staat) durch nationale Rechtsvorschriften oder ministerielle Dekrete festgelegten Rahmen größere Autonomie zu genießen, wie beispielsweise in Finnland, wo „der nationale Bildungsausschuss ein nationales Curriculum vorgibt, das die Berufsbildungsanbieter in ihren lokalen Curricula entsprechend angepasst umsetzen“ (Tabelle 15 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Die Lernenden sind weniger stark beteiligt. Möglicherweise ist das auf ihr geringes Maß an Verantwortlichkeit bei der Regelung der nationalen Berufsbildungssysteme zurückzuführen. Die Beispiele aus Österreich (Schulausschüsse), Spanien (Elternverbände) oder Finnland (Lernende als Mitglieder des nationalen oder lokalen Ausschusses) belegen eine Einbindung der Lernenden in die Beratungsaktivitäten der Berufsbildungsanbieter (siehe Tabelle 23 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). In Dänemark sind die Schüler/Studierenden eng in die Entscheidungsfindungsprozesse eingebunden.

Die Entwicklung eines europäischen Credit- oder Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) hängt sehr weitgehend vom weichen Faktor des gegenseitigen Vertrauens ab. Im Bereich der Hochschulbildung hat sich Vertrauen als wesentlich für die Entwicklung des ECTS-Systems erwiesen. Es bedeutet gegenseitige Akzeptanz und gleiche Bewertung von Lernergebnissen trotz fortbestehender struktureller Unterschiede. Historisch kann man den Prozess der Vertrauensbildung von Einzelvereinbarungen im Rahmen des bilateralen Studierendenaustauschs (beispielsweise im Rahmen von Erasmus bzw. Sokrates)

bis hin auf die europäische Ebene beobachten, wo er dafür sorgt, dass Studienleistungen akkumuliert und übertragen werden können. Zwischen den verschiedenen beteiligten Akteuren entwickelt sich Vertrauen, das in starkem Maße von der Glaubwürdigkeit und Validität des jeweiligen Credit-Systems abhängt. Wichtig ist sich dabei in Erinnerung zu rufen, dass auf der nationalen Ebene der Verwaltungs- und Regelungsrahmen die Regeln vorgibt, während die Nutzung und Entwicklung eines Credit-Systems auf europäischer Ebene auf die freiwillige Mitwirkung nationaler Akteure angewiesen ist.

Horizontale Bereiche werden in der Regel im Kontext eines individuellen Studiengangs festgelegt. Die Akkumulierung innerhalb der horizontalen Bereiche hängt von der Entscheidung der aufnehmenden Hochschule ab. Diese Bereiche können daher als „Bereiche gegenseitigen Vertrauens“ charakterisiert werden, die im Hochschulbereich funktionieren, wenn vernetzte Hochschulen gegenseitige Akzeptanz festlegen. Die Schaffung solcher Vertrauensbereiche innerhalb großer vertikaler Ebenen baut Hindernisse ab, die einer effizienten Durchführung der Credit-Akkumulierung und -Übertragung im Wege stehen. Die Studie von Coles und Oates bringt weitere Erhellungen zum Konzept des gegenseitigen Vertrauens: „Ein Bereich des gegenseitigen Vertrauens ist eine Vereinbarung zwischen Einzelpersonen, Unternehmen und sonstigen Organisationen, die die Vermittlung, Anerkennung und Evaluierung von Lernergebnissen in der Berufsbildung (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) betrifft. Derartige Vertrauensbereiche bieten praktische Hilfe bei Entscheidungen über den Wert von Qualifikationen und Zertifizierung, Weiterbildung und Einstellungen. Sie können, je nach gegenseitigem Vertrauen und Bedürfnissen der beteiligten Akteure, dynamisch geartet sein oder auch in Umfang und Form mehr oder minder formal werden“ (Coles et al. 2004, S. 6).

### **2.2.2. Mobilität**

In allen Berufsbildungssystemen und im Laufe der Entwicklung des lebenslangen Lernens spielen die individuellen Bedürfnisse und Motivationen der Lernenden bei der Entwicklung eines Credit-Systems eine zentrale Rolle.

Die Unterschiedlichkeit der Lernenden ist vielen verschiedenen Faktoren geschuldet, wie der erworbenen Berufserfahrung, der Beschäftigungssituation (arbeitslos, langzeitarbeitslos, atypische Arbeitserfahrung oder Vollzeit-Beschäftigung), der Art der Arbeit (Routinearbeit, schöpferische Tätigkeit, Management), dem Geschlecht, der Motivation für die Aufnahme oder Wiederaufnahme einer Lernaktivität (Aktualisierung von Kenntnissen und Kompetenzen, Wiedereinstieg in die Berufsbildung), der rechtlichen Situation (Migranten), der gesundheitlichen Situation (Behinderte), dem Alter und dem Status (Studierende, Schüler, Trainees, Lehrlinge, erwachsene Lernende usw.). In Irland beispielsweise steht der einzelne Schüler/Studierende im Mittelpunkt der Ausrichtung und Zielsetzung des *Qualifications (Education and Training) Act* von 1999. Daher kann ein Lernender jemand sein, der eine Berufsbildungseinrichtung besucht, oder auch jemand, der sich in einer formalen Lernsituation befindet. Außerdem ist ein Lernender jeder, der Kenntnisse, Fertigkeiten oder

Kompetenzen erwirbt oder erworben hat, unabhängig davon, wie, wann und wo das geschieht oder geschehen ist. Lernende können daher Schüler oder Studierende an Bildungseinrichtungen sein, Arbeitnehmer in ihrem Betrieb, Teilnehmer an Gemeinwesenaktivitäten oder unabhängige Lernende sein (siehe den irischen *Qualifications (Education and Training) Act* von 1999). Statistische Untersuchungen haben ergeben, dass mindestens 50 Mio. Menschen sich in einer formalen Berufsbildung oder Hochschulbildung befinden (siehe Tabelle 3).

*Tabelle 3: Überblick über die Teilnehmer an Berufsbildung und Hochschulbildung in Europa (2000/01)*

|                          | <b>Allgemeine und berufliche Bildung</b>                                                                               | <b>Berufliche Bildung</b> |
|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| ISCED 2                  | 18 Mio.                                                                                                                |                           |
| ISCED 3                  | 19 Mio.                                                                                                                | 55,3 %                    |
| ISCED 4                  | Ausschließlich berufliche Ausrichtung = 0,8 Mio.<br>einschließlich Erwachsenenbildung und Vorbereitung auf<br>ISCED 5B |                           |
| ISCED 5 (Tertiärbereich) | 12 Mio.                                                                                                                | 13 % (ISCED 5B)           |
| ISCED 6                  | 0,36 Mio                                                                                                               |                           |

Nach Eurostat 2000/01

Auf der Ebene des Sekundarbereichs II sind mehr Schüler in Berufsbildungsgängen zu verzeichnen als in allgemeinen Bildungsgängen (wobei berufsvorbereitende Bildungsgänge als allgemein bildend gezählt werden). Besonders ausgeprägt ist diese Tendenz in Belgien, der Tschechischen Republik, Liechtenstein, den Niederlanden, Österreich, Slowenien, der Slowakei und dem Vereinigten Königreich, wo mehr als zwei Drittel der Schüler berufliche Bildungsgänge absolvieren. In Estland, Griechenland, Spanien, Italien, Island, Zypern, Ungarn, Malta und Portugal dagegen besuchen zwei Drittel oder mehr allgemein bildende Zweige (siehe KEG 2002d).

Um der Einzelperson in vollem Umfang Rechnung zu tragen wird die Situation des Lernenden und ihr Hintergrund mit der individuellen Mobilität in Bezug gesetzt. Die Mobilität der europäischen Arbeitskräfte ist nach wie vor eher begrenzt (Dinjens et al. 2002). Da statistische Zahlenreihen zur Mobilität von Hochschulabsolventen wenig über Mobilitätsmuster aussagen, kann lediglich gesagt werden, dass 4 % der Hochschulabsolventen außerhalb des Landes arbeiten, in dem sie geboren sind (Jahr et al. 2002). Die Online-Experten ordnen der Häufigkeit der grenzüberschreitenden Mobilität in der Berufsbildung einen mittleren Wert von 4,02 auf einer Skala von 1 (für sehr häufig) bis 5 (für sehr selten) zu (Tabelle 78 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Berufsbildungssektoren mit hoher Mobilität sind den Experten zufolge: Tourismus, Catering/Gaststättengewerbe, Gesundheitswesen (Krankenhäuser), Metallverarbeitung, Chemie, Landwirtschaft, Verkehr, Bauwesen, IKT. Die Experten betonen die Bedeutung der Leonardo-da-Vinci-Programme bei der Förderung der

grenzüberschreitenden Mobilität von Auszubildenden und Beschäftigten (Tabelle 79 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

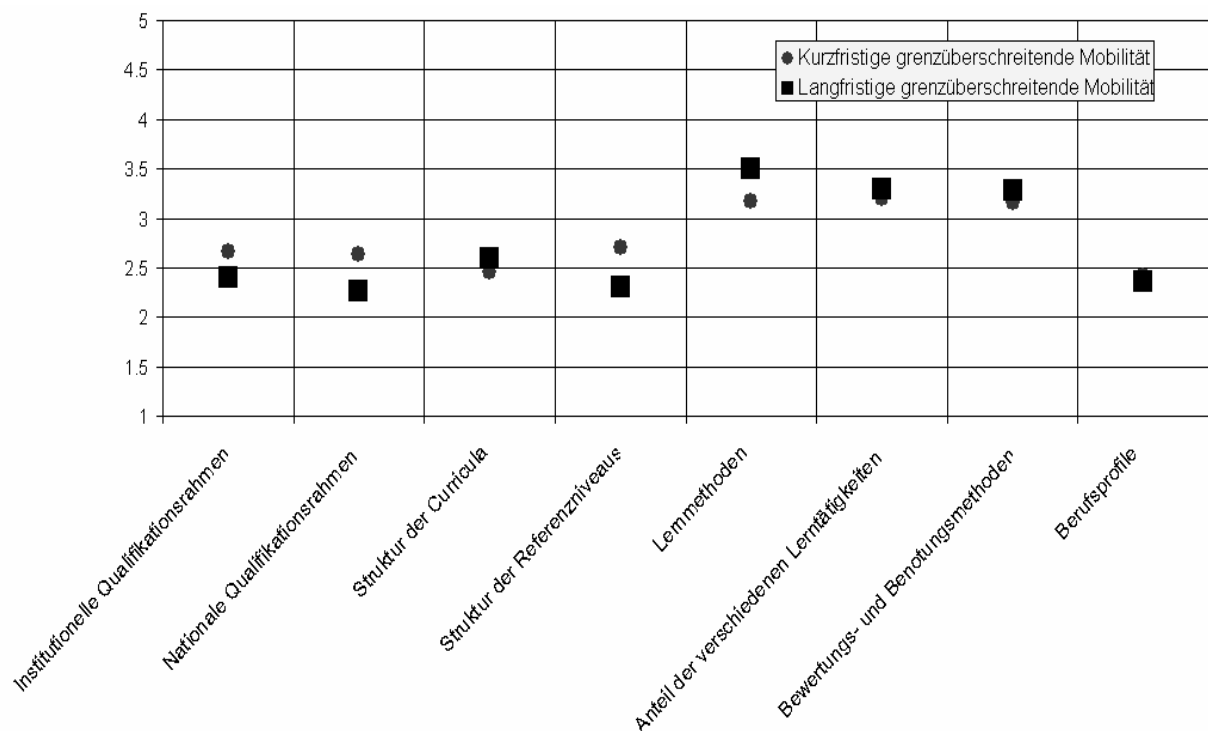
Mobilität kann drei Dimensionen annehmen:

- (a) geografische Mobilität, d. h. innerhalb nationaler Grenzen oder grenzüberschreitend
- (b) berufliche oder beschäftigungsspezifische Mobilität, d. h. vertikal oder horizontal, innerhalb einer beruflichen Spezialisierung oder von einer zur anderen, innerhalb eines Kompetenzniveaus oder niveauüberschreitend
- (c) Mobilität zwischen Bildungsbereichen, d. h. zwischen dem informellen/nicht formalen Sektor und dem formalen Bildungs- und Berufsbildungssektor.

Erfolgreiche Mobilitätsmuster erfordern zwei Arten von Funktionalitäten für ein Credit-System: Übertragung und Akkumulierung. Um für Mobilität zu sorgen, muss das Berufsbildungssystem zwei Komponenten sicherstellen: Übertragbarkeit, was in vielen Fällen durch eine modulare Gestaltung der Berufsbildungsgänge erreicht wird, und Beschäftigungsfähigkeit, was durch eine Rückbindung der Lernergebnisse in Form von Kompetenzen und Anpassungsfähigkeit des Einzelnen an die Erfordernisse des Arbeitsmarkts erreicht wird. Die Frage zum Umfang der vertikalen und horizontalen Mobilität in der Berufsbildung ergab keine weiteren Details.

Interessant ist, welche Elemente die Akzeptanz grenzüberschreitend mobiler Auszubildender in der Berufsbildung aus der Sicht der Berufsbildungsanbieter beeinflussen. Die Faktoren, die sich auf diese Art der Mobilität auswirken, werden in der folgenden Abbildung gezeigt.

Abbildung 1: Faktoren, die die Mobilität zwischen formalen Berufsbildungssystemen beeinflussen



Quelle: Frage 4.6a: In welchem Umfang haben Unterschiede hinsichtlich der folgenden Elemente Auswirkungen auf den Zugang mobiler Lernender aus dem Ausland zu Ihrem nationalen Berufsbildungssystem bei kurzfristiger oder langfristiger Mobilität? Mehrfachantworten möglich. Skala: von 1 = in sehr großem Umfang, bis 5 = überhaupt nicht. Siehe auch Tabelle 84 und Tabelle 86 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129.

Die Elemente, die sich auf die langfristige Mobilität internationaler Lernender auswirken, sind im Kontext der Struktur der Referenzniveaus die nationalen Qualifikationsrahmen und die Berufsprofile (Durchschnittswert 2,3 auf einer Skala von 1 = in sehr großem Umfang, bis 5 = überhaupt nicht), gefolgt von den institutionellen und curricularen Strukturen (Durchschnittswert 2,4 bzw. 2,6). In Bezug auf die kurzfristige Mobilität (kürzer als ein Jahr) sind die Hauptfaktoren die Struktur der Curricula (Durchschnittswert 2,46), die nationalen Qualifikationsrahmen (Durchschnittswert 2,63) und die institutionellen Strukturen (Durchschnittswert 2,66). Die Daten erlauben keine Aussagen darüber, ob diese Elemente sich positiv oder negativ auf die Mobilität auswirken.

Ein interessantes Konzept, das recht wenig verwendet wird, ist das der „beruflichen Mobilitätsbereiche“, das innerhalb des *Répertoire opérationnel des métiers et des emplois* (ROME) entwickelt wurde. In diesem Konzept werden benachbarte Bereiche beruflicher Spezialisierung definiert, indem die KFK beschrieben werden, die für einen Wechsel in einen Nachbarbereich erforderlich sind. Die Frage der Qualifikationsebenen wird in diesem Konzept nicht berücksichtigt, wohl aber die der beruflichen Spezialisierung bezogen auf horizontale und vertikale Mobilität, d. h. die Vertiefung und Erweiterung der erworbenen KFK (siehe

ANPE 1993). In England können mit einem vergleichbaren Konzept von Ersatz-Qualifikationen gleichwertige Elemente definiert und letztlich die Übertragung von KFK unterstützt werden: „Ersatz-Qualifikationen sind Qualifikationen, für die vereinbart wurde, dass dieselben Kenntnisse und Kompetenzen als Aspekte der Schlüsselkompetenzen bewertet werden. Wegen dieser Überschneidung können Bewerber beantragen, von einem Teil der Schlüsselkompetenzen freigestellt zu werden, wenn sie die Ersatz-Qualifikation nachweisen können“ (QCA 2003).

## **2.3. Lern- und Ausbildungswege**

### **2.3.1. Hauptarten**

Bei den nationalen Berufsbildungsgängen lassen sich zwei Hauptarten unterscheiden: Lehre bzw. duales System und schulisches System, wobei es Kombinationen beider Systeme oder auch ausschließlich ein System geben kann. Einige Länder haben außerdem ein kompetenzgestütztes System entwickelt, das die vorgenannten Systeme ergänzt. In einigen Mitgliedstaaten herrscht ein Typus vor (in Deutschland durchlaufen 60 % einer Altersgruppe eine Lehre; siehe Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129), in anderen bestehen verschiedene Typen nebeneinander (in Österreich gibt es sowohl Ausbildung in Form einer Lehre als auch schulische Berufsbildung; hier verbringen die Jugendlichen 70 bis 80 % der Zeit in betrieblicher Ausbildung und 20 bis 30 % in der (Berufs- oder Fach-)Schule; nähere Einzelheiten siehe Tabelle 11 und Tabelle 24 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Auch die Ausformung des einen oder anderen Modells kann sich enorm unterscheiden. So hat Zypern insofern ein duales System, als “im dritten und letzten Ausbildungsjahr ein Tag im einem Unternehmen verbracht wird” (Tabelle 24 - nur online verfügbar, Link siehe S. 129). In Deutschland haben im Rahmen des dualen Systems “einige Betriebe einen Modellversuch, in dessen Rahmen die Ausbildung schulisch und betrieblich erfolgt und durch zusätzliche fachtheoretische und fachpraktische Ausbildung im Betrieb ergänzt wird” (Tabelle 11 - nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Kutscha (2003) weist darauf hin, dass sich das deutsche duale System seit langem schon zu einem System der pluralen Lernorte gewandelt hat. Großunternehmen tendieren zu einer Dezentralisierung der Ausbildung und entwickeln neue Kombinationen von Lernorten. Die beruflichen Schulen bemühen sich um eine Ablösung des herkömmlichen theorieorientierten Unterrichts durch neue Formen des praxisorientierten Unterrichts oder eine Kombination von Theorie und Praxis. Diese Komplexität wird noch deutlicher, wenn man weitere nationale Berufsbildungssysteme und ihre Hauptmerkmale betrachtet. In Finnland können alle Schüler, die die Gesamtschule abgeschlossen haben, in einen dreijährigen Bildungsgang an beruflichen Schulen aufgenommen werden. Die Schüler, in der Regel im Alter von 16 bis 19 Jahren, werden nach vom Bildungsministerium festgelegten Kriterien ausgewählt: Leistungen in der Gesamtschule (Notendurchschnitt aller Fächer und Noten im relevanten Fachgebiet), Berufserfahrung und sonstige Eingangstests. Die Ausbildung umfasst sowohl theoretischen

Unterricht als auch praktische Unterweisung in den Bildungseinrichtungen und am Arbeitsplatz (siehe EVTA 2001). Sowohl Jugendliche als auch Erwachsene (im Rahmen der Berufsbildung für Erwachsene) können außerdem eine berufliche Qualifikation durch eine Ausbildung in Form der Lehre erwerben. In diesem Rahmen werden berufliche Fertigkeiten bei der Arbeit erworben, die Ausbildung wird durch fachtheoretischen Unterricht ergänzt. Die Lehrlingsausbildung umfasst sowohl Erstausbildung als auch Weiterbildung für Jugendliche und Erwachsene. Der französische Begriff der *apprentissage* bezieht sich auf eine duale Ausbildung, die darauf abzielt, dem jungen Lernenden (über 16-jährige Auszubildende) eine theoretische und praktische Ausbildung zu vermitteln, an deren Ende eine Berufsqualifikation steht, die in Form eines nationalen Berufsabschlusses oder eines Hochschulabschlusses oder eines vom Arbeitsministerium verliehenen Titels anerkannt wird (siehe OECD 2003a).

### **2.3.2. Lernaktivitäten**

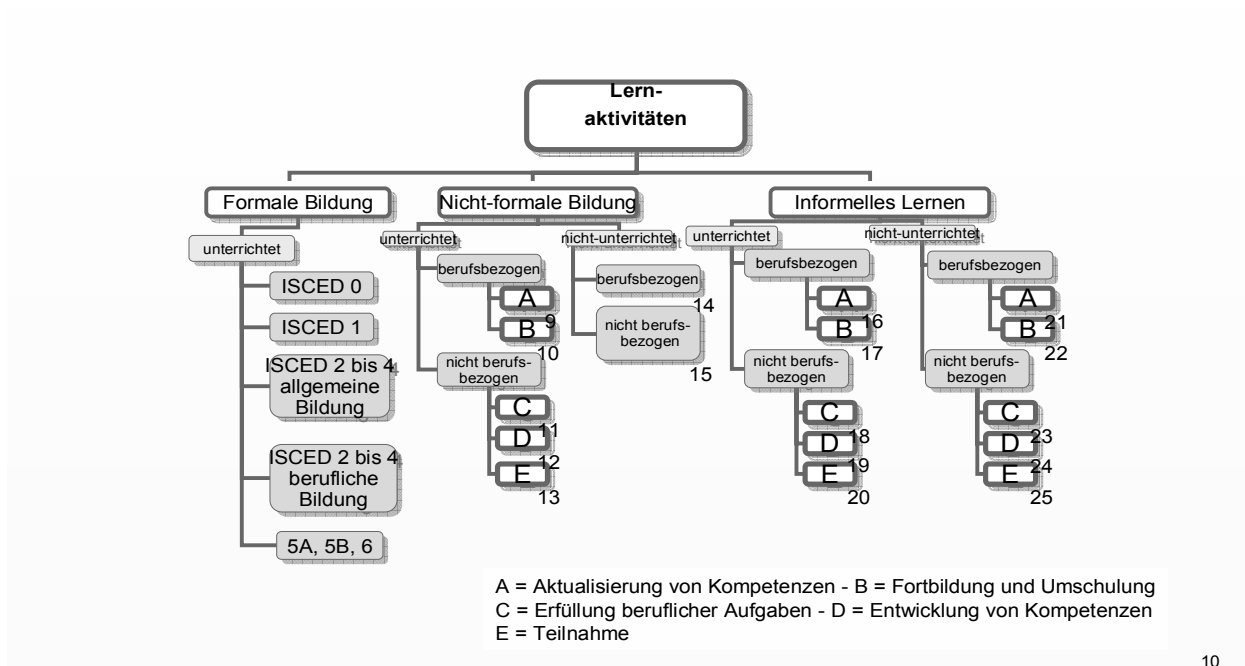
Die Art der Berufsbildung und die entsprechenden Lern- und Ausbildungsmerkmale wirken sich unmittelbar auf die Lernaktivitäten aus. Das ungarische Verzeichnis der Berufsabschlüsse legt für jeden Abschluss (jede Stufe) fest, welcher Zeitanteil auf die theoretische und die praktische Ausbildung entfallen (Republik Ungarn 1993). Europäische Studien wie die harmonisierte Liste von Lernaktivitäten sind bei der Vielfalt an Lernaktivitäten eine nützliche Referenz. Angesichts der oben in Bezug auf die Kriterien der Kontextualität und der Intentionalität von Lernprozessen genannten individuellen Perspektive und der Mobilitätsprogramme müssen beim Aufbau eines Credit-Systems formales, nicht formales und informelles Lernen als Prozesse des Erwerbs von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen berücksichtigt werden.

Colardyn und Bjornavold (2003, S. 16) führen auf der Grundlage der Mitteilung zum lebenslangen Lernen (KEG 2001) folgende Lernaktivitäten auf:

- formales Lernen findet üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung statt, ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert und führt zur Zertifizierung. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet;
- nicht-formales Lernen findet nicht in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung statt und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung). Aus der Sicht des Lernenden ist es zielgerichtet;
- informelles Lernen ist Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder „inzidentell“/beiläufig). Es wird auch Erfahrungslernen genannt.

Ein weiterer Schritt zum Aufbau eines Credit-Systems besteht darin, die Intentionalität und Kontextualität der Lernaktivitäten mit den bestehenden Bezugsebenen (hier ISCED-Stufen) in Verbindung zu setzen, wie in der harmonisierten Liste von Lernaktivitäten ausgearbeitet (2002).

Abbildung 2: Harmonisierte Liste von Lernaktivitäten

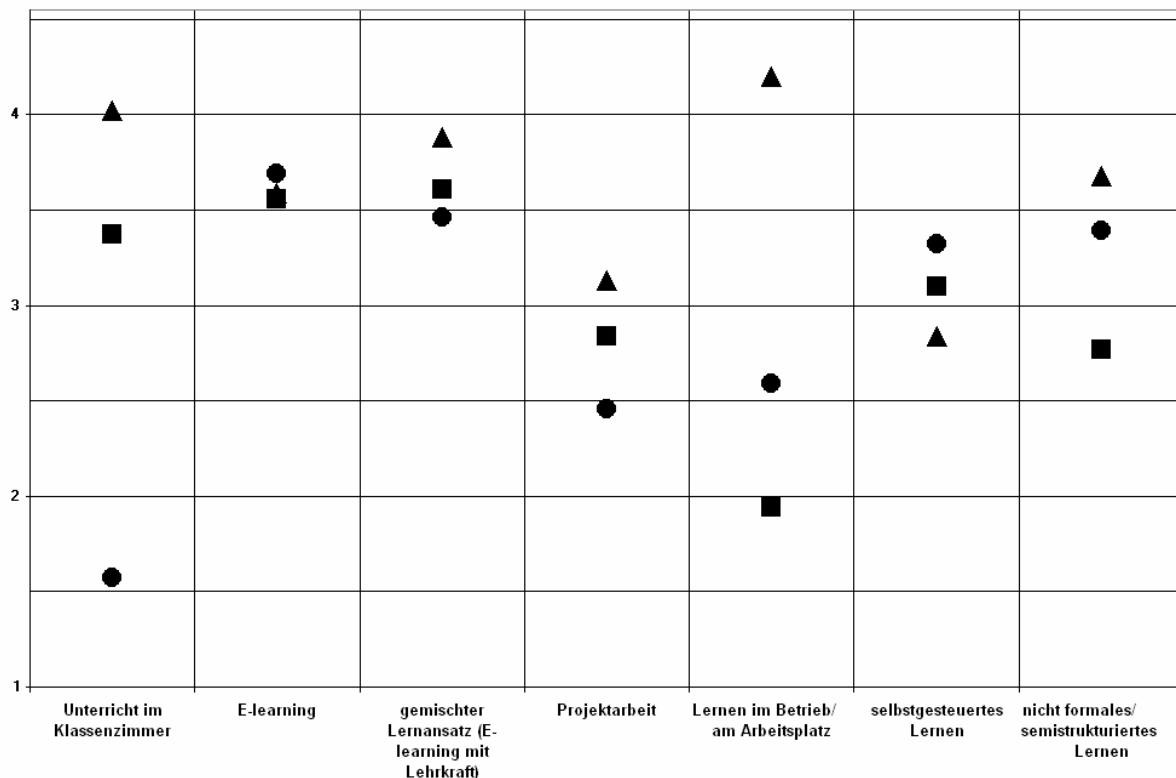


Quelle: Descy 2002, S. 23.

Die Vielfalt von Lernaktivitäten scheint unendlich zu sein. Formale Lernaktivitäten können umfassen: individuell ausgerichtetes und aktives Lernen und pädagogische Maßnahmen, traditioneller Unterricht, Frontalunterricht, einfache Imitation des Verhaltens am Arbeitsplatz, selbstbestimmtes/selbstorganisiertes/selbstreguliertes Lernen, Lernen im Arbeitsprozess. Die Lernorte können sein: im Betrieb, in Schulen oder Ausbildungseinrichtungen, in der Lehre, in überbetrieblichen Lehrgängen, Ausbildung am Arbeitsplatz, betriebliche Ausbildung, firmeninterne Ausbildung, e-Learning/Fernunterricht usw.

Ausgehend von früheren Forschungsergebnissen legte die Online-Befragung den Schwerpunkt auf die Ermittlung von Ähnlichkeiten bei den Lernaktivitäten und Lernwegen quer durch Europa (repräsentiert durch die an der Erhebung teilnehmenden Länder).

Abbildung 3: Häufigkeit verschiedener Lernaktivitäten nach Lernort (Durchschnitt)

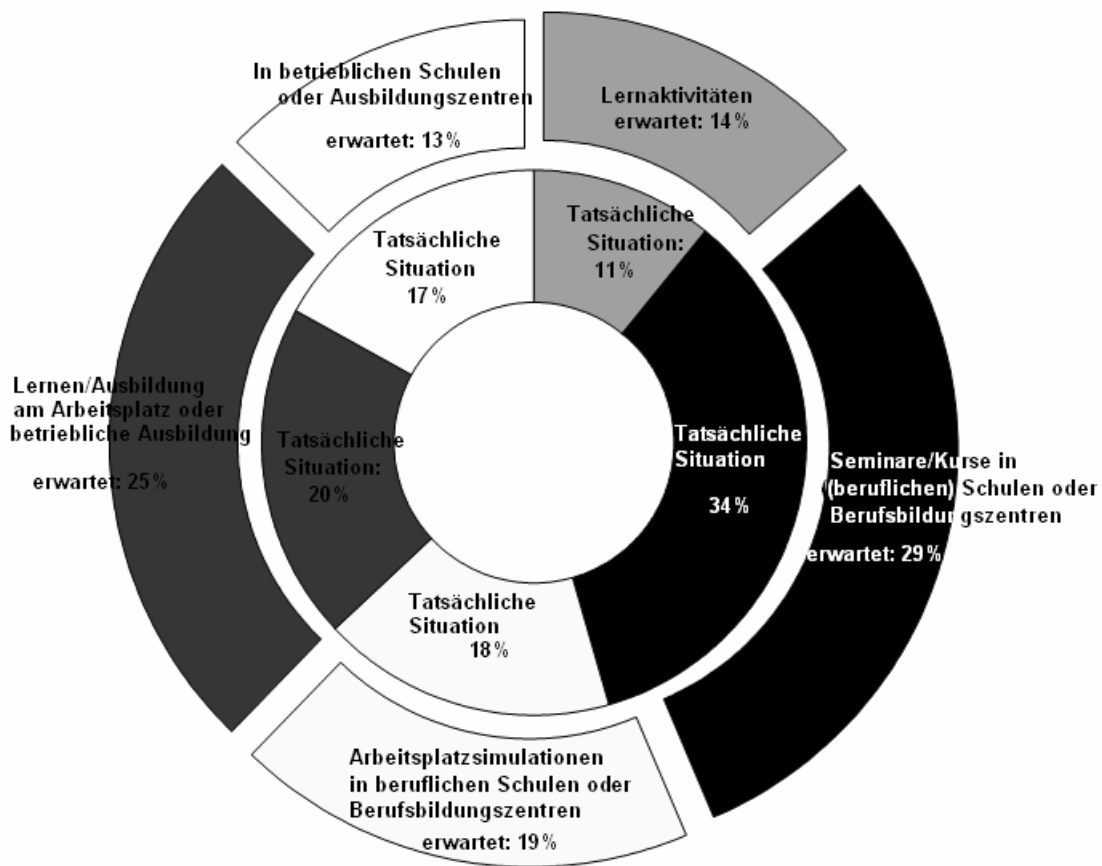


Quelle: Online-Fragebogen, Tabelle 42, Tabelle 44 und Tabelle 46 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129.  
 Fragen Nr. 2.11 bis 2.13: Wie häufig sind die folgenden Lernaktivitäten in Ihrem Land in beruflichen Schulen oder Berufsbildungszentren? Skala: von 1 = sehr häufig, bis 5 = überhaupt nicht häufig. Nicht formales/semistrukturiertes Lernen meint Lernen, das in geplante Aktivitäten eingebettet ist, die nicht ausdrücklich als Lernen ausgewiesen sind.  
 Stichprobengröße: „in beruflichen Schulen“: 43<N<46; „in Betrieben“: 39<N<41; „zu Hause“: 39<N<42.

Den Befragten zufolge sind die häufigsten Lernaktivitäten im Rahmen von beruflichen Schulen oder Ausbildungszentren nach wie vor Unterricht im Klassenzimmer gefolgt von Projektarbeit und Lernen am Arbeitsplatz (im Durchschnitt 1,57, 2,46 bzw. 2,59 auf einer Skala von 1 = sehr häufig, bis 5 = überhaupt nicht häufig). In Bezug auf das Lernen in Betrieben ist der am meisten verbreitete Lernkontext das Lernen am Arbeitsplatz (1,94) gefolgt vom nicht formalen/semistrukturierten Lernen (eingebettet in geplante Aktivitäten, die nicht ausdrücklich als Lernen ausgewiesen sind) und Projektarbeit (2,77 bzw. 2,84 auf einer Skala von 1 = sehr häufig, bis 5 = überhaupt nicht häufig). In den freien Kommentaren zu dieser Frage werden die je nach Berufsbildungssystem und Branche bestehenden Unterschiede betont (Tabelle 43, Tabelle 45 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Ferner ist bezüglich der von den Online-Experten ermittelten Trends bei Berufsbildungsgängen und Lernaktivitäten (Tabelle 48 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129) erwähnenswert, dass eine Zunahme der selbstgesteuerten Aktivitäten (beispielsweise in Finnland), des Fernunterrichts, der auch als E-Learning oder gemischtes Lernen bezeichnet wird (in den meisten Ländern) und von Projektarbeit/-Lernen erwartet wird.

Es ist wichtig, zu einer Einschätzung der für die verschiedenen Lernaktivitäten verwendeten Zeit zu gelangen, da Zeit ein Faktor ist, der in einigen Ländern in Bezug auf Berufsbildungsgänge, Qualifikationsregister und Credit- oder Leistungspunktsysteme häufig genannt wird. Die Online-Experten wurden gebeten, die von den Lernenden im Durchschnitt mit verschiedenen Lernaktivitäten tatsächlich verbrachte Zeit und die erwartete Zeit einzuschätzen. Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Antworten.

Abbildung 4: Tatsächliche und erwartete Zeit



Quelle: Online-Fragebogen, Tabelle 37, Tabelle 38 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129. Frage Nr. 2.9a & b: Wie viel Zeit verbringen Ihrer Meinung nach die Teilnehmer an Berufsbildungsgängen durchschnittlich mit den folgenden Lernaktivitäten (in %)?

Den Online-Experten zufolge verbringen Lernende in der Berufsbildung ein Drittel ihrer Zeit in Seminaren oder Kursen, gefolgt von je knapp einem Drittel bei Ausbildung am Arbeitsplatz und Arbeitsplatzsimulationen in beruflichen Schulen oder Berufsbildungszentren. Die Experten erwarten, dass die Lernaktivitäten Ausbildung am Arbeitsplatz oder im Betrieb und zu Hause mehr Zeit einnehmen werden und der Anteil der Lernaktivitäten an beruflichen

Schulen und Berufsbildungszentren abnehmen wird. Diese Fragen machen einen weiteren Zeitaspekt deutlich. Wie von einem Online-Experten erwähnt, „kann sich die investierte Zeit von Ausbildung zu Ausbildung enorm unterscheiden“. Das hängt im Einzelnen von der Art des Berufsbildungsgangs (3-jährige Ausbildung, 5-jährige Ausbildung usw.), vom betreffenden Sektor (beispielsweise Gesundheitswesen oder Handel), von der Größe des Berufsbildungsanbieters, von den Lernorten usw. ab. Die Einzelheiten hierzu sind den Tabellen 36 und 38 zu entnehmen – nur online verfügbar, Link siehe S. 129.

### **2.3.3. Der kompetenzgestützte Ansatz**

Der gesamte Lernprozess trägt zur individuellen Kompetenzentwicklung bei, angefangen mit den Schlüsselkompetenzen, die als Teil der Berufsbildung betrachtet werden sollten. Die Europäische Kommission (2002, S. 15) definiert die Schlüsselkompetenzen als „einen Komplex von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die alle Menschen für Beschäftigung, späteres Lernen wie auch persönliche Entfaltung und Entwicklung benötigen. Sie sind Voraussetzung für die Beteiligung am lebenslangen Lernen (Rechnen, Schreiben und Lesen, „Lernen, wie man lernt“ usw.)“.

Zu den erwarteten Veränderungen und den derzeitigen Merkmalen der nationalen Berufsbildungssysteme zählen die meisten Online-Experten den Kompetenzansatz. Darauf soll hier an dieser Stelle kurz eingegangen werden, außerdem wird dieses Thema weiter unten in diesem Bericht noch unter dem Gesichtspunkt der Ergebnisorientierung von Credit- bzw. Leistungspunktesystemen angesprochen. Es bestehen im Grunde zwei Betrachtungsweisen von Berufsbildungssystemen: Entweder konzentriert man sie auf die didaktischen und organisatorischen Merkmale (d. h. auf die Berufsbildungsgänge) oder man konzentriert sich auf die Ziele der Berufsbildungsgänge in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die die Lernenden erwerben sollen, wie beispielsweise im ECVET-Fortschrittsbericht erwähnt.

In den meisten nationalen Berufsbildungssystemen werden zur Beschreibung der zu erwerbenden Berufsprofile die betreffenden Kompetenzen herangezogen. Die einzelnen Kompetenzen werden unterschiedlich beschrieben. Tabelle 30 (nur online verfügbar, Link siehe S. 129) zeigt aber dennoch einen hohen Übereinstimmungsgrad bei der Bezeichnung von Kompetenzen. Die Experten sind sich darin einig, dass in allen Berufsbildungssystemen mindestens drei Hauptkategorien von Kompetenzen zu finden sind: berufliche Kompetenzen, soziale Kompetenzen und persönliche Kompetenzen. Berufliche Kompetenzen hängen mit den sich unmittelbar auf seinen Beruf beziehenden Aufgaben zusammen, die der Lernende in Zukunft ausführen muss, wenn er eine Stelle in einem Unternehmen einnimmt. Sie werden auch als „beruflich-fachliche Kompetenzen“ beschrieben. Soziale Kompetenzen beziehen sich auf die Arbeitswelt, den Arbeitsplatz und die Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten, und sind eng verknüpft mit dem Begriff der persönlichen Kompetenzen.

Man kann zwei Hauptansätze der Kategorisierung von KFK herausarbeiten, die den unterschiedlichen Sichtweisen der Kontexts und der Gruppierung der KFK entspricht. Ein

Ansatz stellt grundlegende, allgemeine und Schlüssel-KFK in den Vordergrund und ist in englisch sprechenden Ländern sowie weniger ausgeprägt in Deutschland und in Finnland usw. verbreitet. Dazu gehören grundlegende allgemeine und/oder kognitive Kompetenzen, die an jedem Arbeitsplatz benötigt werden (Rechnen, Lesen, Schreiben, Problemlösen, soziale, kommunikative und Team-Kompetenzen), sowie die Kenntnisse, die für die soziale Teilhabe (als mündiger Bürger) erforderlich sind.

Der zweite Ansatz geht von übertragbaren (Schlüssel-)Kompetenzen und breit angelegten beruflichen Kompetenzen aus (Deutschland) und basiert auf einer Sammlung von transversalen Kompetenzen, die über die (klassischen) Arbeitsteilungen und traditionellen Berufsprofile hinaus relevant sind. Dazu gehören soziale und kommunikative Kompetenzen, Problemlösungs-, Organisations- und Führungskompetenzen. Es besteht im Prinzip kein Unterschied zwischen diesen Kompetenzen und denjenigen, die die Befürworter von allgemeinen Kompetenzen aufführen. Weil sie als kontext- oder situationsabhängig gesehen werden, unterscheidet sich aber die Didaktik für ihren Erwerb (siehe Eurydice 2001, S. 31 ff).

Das Konzept der Qualifikation hat sich gewandelt. Es kann im weitesten Sinne definiert werden als „die Anforderungen, denen der Einzelne als Voraussetzung für den Zugang zu einem Beruf bzw. für den Aufstieg in einem bestimmten Beruf genügen muss“ (Tissot 2003, S. 97). Veränderungen im Qualifikationsbedarf bedeuten, dass die Kompetenzen entsprechend den Anforderungen des Arbeitsplatzes/der Beschäftigungssituation ständig und flexibel aktualisiert werden müssen. Die Beiträge zur Online-Erhebung und eine virtuelle Diskussion im Rahmen der virtuellen Gemeinschaft haben ganz klar gezeigt, dass Kompetenzen die Hauptachse der Ergebnisse und der Ausrichtung der Berufsbildung sind. In der Berufsbildung liegt der Schwerpunkt heute mehr auf den Kompetenzen als auf spezifischen Fertigkeiten. Handlungsorientierte Kompetenzen scheinen gegenüber den bisher vorherrschenden wissensorientierten Kompetenzen an Bedeutung zu gewinnen. Ein wichtiger neuer Aspekt im Portfolio der Berufsbildungskompetenzen ist „Lernen, wie man lernt“.

Die Online-Experten betonen, dass Berufsbildungsgänge zunehmend auf Kompetenzen basieren (Tabelle 24 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129), die für die Bewertung (beispielsweise in Griechenland) oder für die Organisation der Berufsbildung in Einheiten (in Spanien) herangezogen werden. Colardyn und Bjornavold (2003) zufolge ist ein Merkmal der Berufsbildung in Finnland ihre Kompetenzorientierung, speziell seit dem Entwicklungsplan für Bildung und Forschung (1999-2004). In der Erwachsenenbildung sind Qualifikationen häufig kompetenzbasiert und können in einer Prüfung erworben werden, in der die Kompetenzen unabhängig von der Art ihres Erwerbs bewertet werden (EVTA 2001, S. 15-27).

In Frankreich wird das Kompetenzkonzept seit den 1970er Jahren durch das Bildungsministerium und die nationale Arbeitgeberorganisation entwickelt, die beide ihre jeweiligen Ziele im Hinblick auf didaktische Ziele und Know-how in Arbeitssituationen verfolgen. Das Kompetenzkonzept ist dabei, das Wissenskonzept für die Zwecke von Zertifizierungsverfahren abzulösen, speziell seit der ACAP-Vereinbarung des Jahres 2000 zu

Kompetenzen in der Metallindustrie. Diese Idee der Validierung des Lernbestands für den Erwerb eines beruflichen Abschlusses ist an sich bereits eine Art Kulturrevolution (siehe Jacot et al. 2001).

Das Gesetz von 2002 zur sozialen Modernisierung führte zum ersten Mal den Begriff der Kompetenzen in die Berufsbildung ein. Zwei Hauptbereiche wurden thematisiert: die Validierung von Erfahrungslernen (APEL) und das Weiter- und Fortbildungsangebot. Die Validierung deckt unabhängig von der Art ihres Erwerbs alle beruflichen Kompetenzen ab und bewertet diese (Einzel-)Kompetenzen im Hinblick auf den Erwerb eines Abschlusses (*diplôme*) (siehe Le Mouillour 2002).

In Spanien basiert das neue nationale Qualifikationsverzeichnis (Ley Orgánica 5/2002) auf Kompetenzen im Zusammenhang mit weiter gefassten Berufsfamilien (weitere Elemente dazu werden später in diesem Bericht vorgestellt). Die Vision, die Werte und Grundsätze, die dem Entwicklungsprozess des irischen Qualifikationsrahmens zugrunde liegen, basieren auf einer ganzheitlichen Definition des lebenslangen Lernens, das “sämtliche Lerntätigkeiten umfasst, die ein Einzelner in seinem Leben mit dem Ziel unternimmt, seine Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im persönlichen, staatsbürgerlichen, gesellschaftlichen und/oder beruflichen Bereich zu verbessern” (Behringer und Coles 2003, S. 7). In der aktuellen Phase der Modernisierung der ungarischen Berufsbildung findet das Konzept der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen Eingang in das formale System (siehe National Institute of Vocational Education 2001).

### 3. Definition eines Credit-Systems

#### 3.1. Hintergrund

Historisch gesehen ist das älteste Credit-System das Mitte des letzten Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten eingeführte System, das mit einer Diskussion zur Reform der Hochschulbildung begann. Im europäischen Kontext sind Credit-Systeme zumeist im Hochschulbereich anzutreffen. Das Europäische System für die Anrechnung, Übertragung und Kumulierung von Studienleistungen (European credit transfer system - ECTS) wurde 1989 im Rahmen von Erasmus eingeführt (KEG 2003a). Das Verständnis dieser geschichtlichen Entwicklung kann helfen, die Begriffe für die Arbeit am ECVET zu klären. So assoziieren dann auch etwa 53 % der Online-Experten den Begriff „Credit“ mit dem Hochschulbereich, nur 40 % mit der Berufsbildung (Tabelle 83 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Nur wenige Studien bieten eine Systembewertung aller bestehenden Credit-Systeme in der Bildung. Dalichow (1997) nennt in seiner Typologie von Credit-Systemen zwei Hauptkategorien: Transferorientierte Systeme und akkumulierungsorientierte Systeme. Das erstgenannte Modell wurde in Europa mit dem ECTS entwickelt, das zweite ist vor allem in den USA verbreitet. Es gibt auch eine dritte Kategorie: In den so genannten Systemen zur Akkumulierung und Übertragung von Credits (CATS) bestehen Übertragungs- und Akkumulierungsfunktionen nebeneinander. Sie sind im Vereinigten Königreich anzutreffen. Heutzutage werden Credit-Systeme in vielen Ländern entwickelt, in vielen Fällen in einem größeren Qualifikationsrahmen. Beispiele sind der schottische Credit- und Qualifikationsrahmen (*Scottish credit and qualifications framework* - SCQF), der Credit- und Qualifikationsrahmen für Wales, der australische Qualifikationsrahmen oder das neuseeländische Verzeichnis qualitätsgesicherter Qualifikationen, in dessen Rahmen im Jahr 2001 eine gemeinsame *Credit-Währung* für alle Qualifikationen eingeführt wurde (New Zealand Qualification Authority 2002).

Während die Credit-Systeme ursprünglich nur den Hochschulbereich betrafen, beziehen sich die meisten aktuellen Rahmenwerke auf Lernaktivitäten sowohl in der Berufsbildung als auch der Hochschulbildung sowie tendenziell auf alle Arten des lebenslangen Lernens. Der schottische Credit- und Qualifikationsrahmen wurde 2001 eingeführt. Er umfasst weiterführende Bildung und Hochschulbildung und schließt alle beruflichen Qualifikationen ein (SCQF 2003). Im Rahmen des 1995 eingeführten nordirischen Systems zur Akkumulierung und Übertragung von Credits (*Northern Ireland credit accumulation and transfer scheme* - NICATS) wurde ein Credit- und Qualifikationsrahmen entwickelt, der weiterführende Bildung, Hochschulbildung und Ausbildung am Arbeitsplatz umfasst (siehe NICATS 2002). In Finnland und Schweden werden Credits für Lernaktivitäten und Lernergebnisse in der Berufsbildung und in der Hochschulbildung vergeben. Die Autoren des irischen OECD-Portraits (OECD/NQAI 2003) erwähnten, dass „es bislang in Irland keine gesetzliche Basis für Credit-Regelungen in der Bildung gibt, wie auch keine allgemeine oder umfassende diesbezügliche öffentliche Politik (...). Der nationale Qualifikationsrahmen

basiert nicht per se auf Credits (er wird auf Stufen und Arten von Abschlüssen beruhen). Dennoch werden geeignete Credit-Regelungen als wichtiges Funktionsmerkmal des Qualifikationsrahmens betrachtet, vor allem, wenn die Behörde ihre Ziele in Bezug auf Zugang, Übertragung und Progression einlösen will" (OECD/NQAI 2003, S. 21).

Roscher (2003) empfiehlt, zwischen einem Credit-System und einem Credit-Rahmen zu unterscheiden. Ein Credit-System definiert er folgendermaßen: In einem Credit-System werden die Regeln festgelegt, nach denen der Anrechnungswert für einzelne Lernergebnisse berechnet wird. Bestandteile eines Credit-Systems sind die Credits oder Leistungspunkte, die Stufen, Lernergebnisse, Module usw. Ein Credit-Rahmen ermöglicht die Akkumulierung und Übertragung von Credit-Punkten sowie eine recht umfassende grenzüberschreitende Kompatibilität. Jedes Credit-System steht im Rahmen bestimmter Grundsätze und Regeln, durch die der Anwendungs- und Gültigkeitsbereich des Systems und die Lerninhalte bzw. Lernprozesse definiert werden (bestimmte Inhalte, bestimmte Lehr- und Lernmethoden bzw. bestimmte Prüfungsverfahren usw.) (siehe Schwarz et al. 2003).

Ein weiterer Trend geht dahin, Credit-Systeme als lernende und sich entwickelnde Instrumentarien zu betrachten. In Bezug auf das ECT-System kommen die Experten des Projekts zur Untersuchung der Machbarkeit einer Ausdehnung des ECT-Systems zu dem Schluss, dass man die vorhandenen ECTS-Instrumentarien und –Verfahren anpassen und weiterentwickeln muss, wenn das System für das lebenslange Lernen angewendet werden soll (ECTS Extension feasibility project 2003). Adam und Gehmlich (2000) schlagen vor, dass die Weiterentwicklung des ECT-Systems zu einer Reihe von Vereinbarungen über das lebenslange Lernen auf der Grundlage eines Systems von Credits führen sollte, und zwar so einfach und transparent wie möglich, unter Berücksichtigung unter anderem von Abschlüssen, Berufserfahrung und der Anerkennung von früher durch Erfahrungslernen erworbenen Kenntnissen (APEL). Das erfordert eine kompetenz- und lernergebnisorientierte Neudefinition des Credit-Begriffs. Es erfordert auch ein Überdenken der Bewertungsverfahren und die Einführung stärker qualitativ ausgerichteter Ansätze.

Was ist ein Credit-System?

- Der Definition der Europäischen Kommission für das ECT-System (2003b) zufolge dient ein Credit-System der systematischen Erfassung eines Lernprogramms, indem es dessen einzelnen Bestandteilen Credits zuweist. Die Festlegung von Credits in den Hochschulsystemen kann sich auf verschiedene Parameter stützen, beispielsweise das Arbeitspensum der Studierenden, die Lernergebnisse und die Zahl der Unterrichtsstunden.
- Teichler (zitiert in Schwarz et al. 2000) betrachtet ein Credit-System als formalen Mechanismus, der die Übersetzung von Studienaktivitäten in quantitative Einheiten und den Austausch oder die Akkumulierung dieser individuellen Einheiten ermöglicht. Unter diesem Blickwinkel können Credit-Systeme mit einer Wechselstube verglichen werden.
- Ein System zur Akkumulierung und Übertragung von Credits (*Credit accumulation and transfer system* - CATS) basiert auf einer Reihe von Vereinbarungen und Verfahren, die

es den Lernenden erleichtern, die Credits, die sie innerhalb und außerhalb der jeweiligen Berufsbildungseinrichtung, vor einem Vergabegremium oder im Rahmen eines Qualifikationsprogramms erworben haben, zu akkumulieren und zu übertragen (ELWA 2002, S. 7).

- Ein Credit-Rahmen besteht aus einer Reihe von Spezifikationen, die der Bewertung, Messung, Beschreibung und dem Vergleich von Lernergebnissen dienen. Dieser Rahmen bietet ein standardisiertes Instrument, mit dem erzielte Lernergebnisse dargestellt werden können und ermöglicht den Vergleich von Lernleistungen in verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsgängen und damit die Akkumulierung von Credits durch die Lernenden und/oder die Übertragung ihrer Lernleistungen zwischen Bildungsgängen bzw. Einrichtungen (siehe CQFW et al. 2001).
- In diesem Stadium des Berichts ist es im Zusammenhang des ECVET-Systems wichtig, zwischen „Credits“ und „Credit-Punkten“ zu unterscheiden. Der Begriff „Credit-Punkt“ wird in Bezug auf das Zahlen- und Berechnungssystem verwendet, mit dem Punkte bezogen auf den Wert eines vollen Ausbildungsgangs verbucht werden. Der Begriff „Credit“ bezieht sich auf den Inhalt einer Qualifikation, den Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, d. h. die kodifizierten Ergebnisse von Lernaktivitäten, die in Lerneinheiten zusammengefasst sein können. Credit-Punkte basieren auf einer Konvention.

### **3.2. Funktionen**

Die verschiedenen Akteure, die auf politischer oder wissenschaftlicher Ebene mit der Entwicklung oder Anwendung von Credit-Systemen befasst sind, haben zur Funktionsweise und den Schlüsselementen von Credit-Systemen verschiedene Auffassungen. Und das trifft auch auf die Auswirkungen eines Credit-Systems auf den Unterricht, die Bildungsgänge, die Prüfungen und den Aufbau der Hochschuleinrichtungen zu (siehe Schwarz/Teichler 2000). Eine Untersuchung der verschiedenen (im Hochschulbereich und in der Berufsbildung) bestehenden Credit-Systeme ergibt die folgende Liste von Funktionen, die ein Credit-System erfüllen sollte:

- Übertragung von Lernergebnissen innerhalb und zwischen verschiedenen nationalen Berufsbildungssystemen und zwischen formaler, nicht formaler und informeller Berufsbildung durch Bereitstellung von Mechanismen für den Übergang zwischen verschiedenen Lernwegen.
- Akkumulierung und gegenseitige Anerkennung von Ausbildungs-, Bildungs- und Lernaktivitäten (Modulen) oder von Ausbildungseinheiten oder Programmen, die in der Perspektive einer Teilqualifikation oder vollständigen Qualifikation absolviert werden, indem zur Festlegung, Bewertung und Zertifizierung von Teil- oder vollständigen Qualifikationen beigetragen wird – unabhängig davon, wann oder wo die entsprechenden Lernaktivitäten stattgefunden haben.

- Grenzüberschreitende Kooperation zwischen Ausbildungsanbietern, Lehrkräften und Lernenden
- Transparenz der Lernprozesse und Lernergebnisse ausgedrückt als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die durch den einzelnen Lernenden erworben werden, sowie Transparenz des Aufbaus der Berufsbildungsgänge.
- Mobilität innerhalb der Ausbildungs-, Bildungs- und Lernprozesse und berufliche Mobilität durch Verbesserung der Beschreibung vollständiger Qualifikationen.
- Flexibilisierung von Lernzeiten, Lerninhalten und Bildungsgängen
- Vereinfachung der Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren: Möglichkeit der Zertifizierung von Bildungsgängen oder Teilen davon, Anerkennung von Studienleistungen im Mobilitätsfall.

*Quelle:* Le Mouillour, Jones, Sellin 2003, S. 8; Hannken-Illjes, Lischka 2003; Schwarz, Teichler 2000, Bericht zu NICATs 11.

Vor dem Hintergrund dieser Liste wurden die Online-Experten gebeten, die Wichtigkeit des geplanten Credit-Systems für eine Reihe von Aufgaben zu bewerten. 91 % bzw. 95 % der Befragten (N=47/46) antworteten, dass die “Förderung von Regelungen zur Übertragung und Akkumulierung von Kompetenzen” bzw. die “Erleichterung der Mobilität zwischen formellen nationalen Berufsbildungssystemen” wichtige Aufgaben eines Credit-Systems seien. Zwischen 80 und 90 % der Befragten sprachen sich in Bezug auf die weiteren Aufgaben eines Credit-Systems so aus, wie in Tabelle 4 und Tabelle 94 festgehalten wurde (letztere nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

*Tabelle 4: Aufgaben, die Credit-Systeme erfüllen sollten*

| <b>Aufgaben, die Credit-Systeme erfüllen sollten</b>                                                 | <b>Bewertung</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Verstärkte Anerkennung früherer Lernerfahrungen beim Zugang zu einer höheren Stufe der Berufsbildung | 1,5              |
| Erleichterung der Mobilität zwischen formellen nationalen Berufsbildungssystemen                     | 1,5              |
| Förderung von Regelungen zur Übertragung und Akkumulierung von Kompetenzen                           | 1,5              |
| Erleichterung der Übertragung von Credits für zeitweilig mobile Lernende                             | 1,6              |
| Unterstützung der Akkumulierung von Bewertungsergebnissen im Hinblick auf das lebenslange Lernen     | 1,6              |
| Unterstützung der Akkumulierung von Kompetenzen innerhalb eines Berufsbildungsgangs                  | 1,7              |
| Anreiz für Erwachsene, ihre berufliche Bildung wieder aufzunehmen                                    | 1,7              |
| Unterstützung der Anerkennung länger zurückliegender Lernerfahrungen                                 | 2                |

*Quelle:* Frage 5.2: Wie wichtig ist das geplante Credit-System in der Berufsbildung für die Erreichung folgender Ziele? Skala: von 1 = sehr wichtig, bis 5 = überhaupt nicht wichtig (Tabelle 94 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Die Definition der Aufgaben eines ECVET-Systems ist stark beeinflusst durch die Aufgaben, die das ECT-System erfüllt. Nach der Meinung von 64 % der Online-Experten (N = 66, Tabelle 96 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129) und entsprechend dem Mandat der technischen Arbeitsgruppe sollten ECTS und ECVET mittelfristig miteinander kompatibel gemacht werden. Die Online-Experten bewerten die Definition eines Qualifikationsrahmens und von Referenzniveaus, die sowohl die Berufsbildung als auch die Hochschulbildung abdecken, die Dokumentation von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen mithilfe des neuen Europass, das Konzept des Arbeitsaufwands als Kriterium zur Festlegung von Credits in der Berufsbildung und die Formulierung von ähnlichen Grundsätzen wie für das ECTS als wichtig bis sehr wichtig. Weitere Elemente sind aus der folgenden Tabelle ersichtlich.

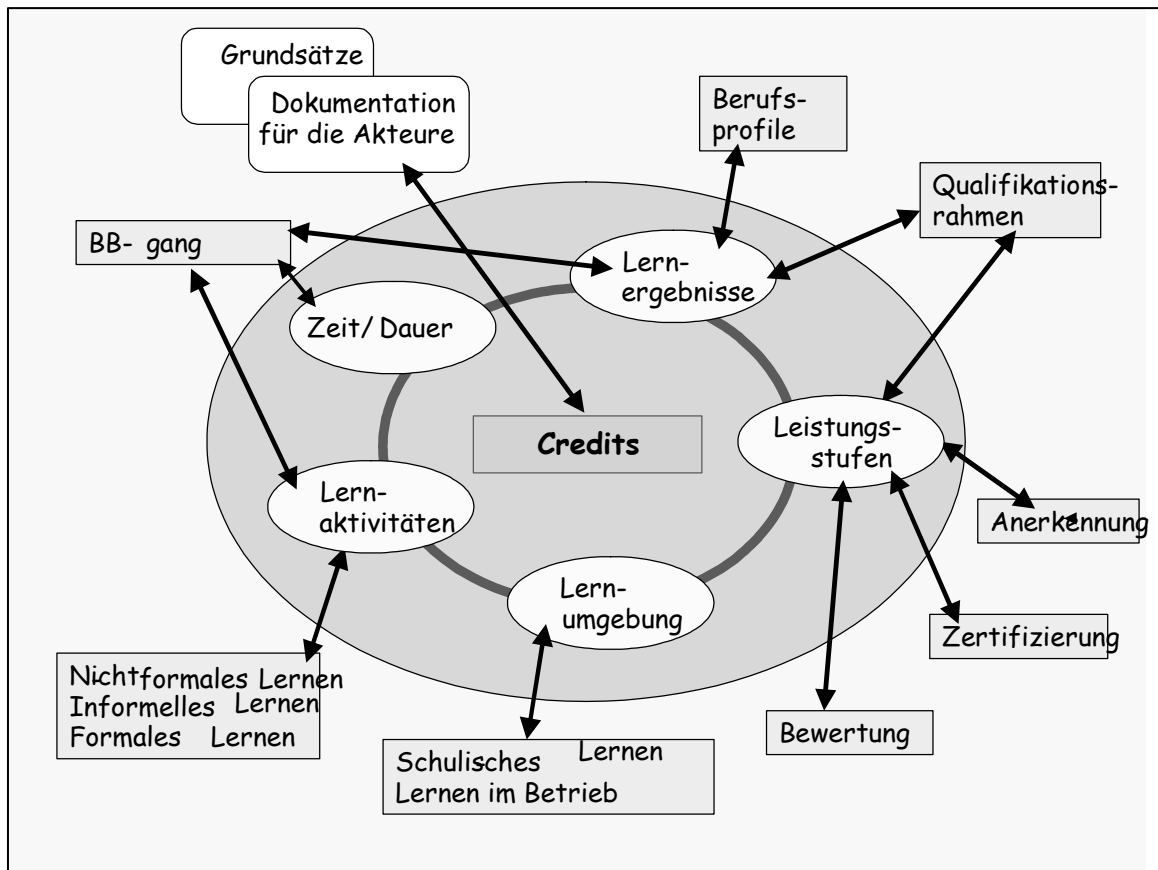
*Tabelle 5: Elemente zur Förderung der Kompatibilität zwischen ECVET und ECTS*

| <b>Elemente zur Förderung der Kompatibilität</b>                                                                           | <b>Bewertung<br/>(Durchschnitt)</b> | <b>Insgesamt<br/>(N)</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| Die Qualifikationsrahmen müssen sowohl die Berufsbildung als auch die Hochschulbildung abdecken                            | 1,63                                | 43                       |
| Die erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen müssen im Europass dokumentiert werden                                         | 1,64                                | 45                       |
| Die Referenzniveaus müssen sowohl die Berufsbildung als auch die Hochschulbildung abdecken                                 | 1,65                                | 44                       |
| Im ECVET muss das Konzept des Arbeitsaufwands bei der Festlegung der Credits einbezogen werden.                            | 1,73                                | 45                       |
| Das ECVET muss nach ähnlichen Grundsätzen gestaltet werden wie das ECTS                                                    | 1,89                                | 46                       |
| Die Anerkennungsregelung für Einzelne müssen in Berufs- und Hochschulbildung gleich sein                                   | 2,02                                | 45                       |
| Beide Credit-Systeme müssen auf die gleiche Art und Weise dokumentiert werden                                              | 2,06                                | 45                       |
| Die Lerntätigkeiten innerhalb der Berufsbildung sollten in theoretische und praktisch Lerntätigkeiten untergliedert werden | 2,81                                | 44                       |

Frage 5.4: Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Elemente zur Förderung der Kompatibilität zwischen ECVET und ECTS? Skala: von 1 = sehr wichtig, bis 5 = überhaupt nicht wichtig (Tabelle 98 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Anhand der Analyse der bestehenden Credit-Systeme (in der Berufsbildung und im Hochschulwesen) können eine Reihe von Bestandteilen von Credit-Systemen ermittelt werden. An diesem Punkt sollte darauf hingewiesen werden, dass einige Autoren zwischen einem Credit-System und einem Credit-Rahmen unterscheiden, wodurch sich die Zahl der Bestandteile eines Credit-Systems verringert. Zentrale Elemente für die Entwicklung eines ECVET sind ein gegenseitiges Vertrauensverhältnis, Flexibilität in Bezug auf die Akzeptanz unterschiedlicher Lernmethoden und Lernwege und eine klare Definition von (ergebnisorientierten) Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Für die Festlegung von Grundsätzen und Modellversuchen zum ECVET-System sollten die in der folgenden Abbildung vorgestellten Elemente berücksichtigt werden.

Abbildung 5: Bestandteile des ECVET-Systems und verwandte Fragen



Quelle: Die Autorin

Alle diese Elemente beeinflussen sich gegenseitig und wirken sich unmittelbar auf die endgültige Gestaltung des ECVET-Systems aus. Die Definition der Credits betrifft auf der einen Seite die Festlegung einer Messgrundlage für Credits (theoretische Zeit, Lerndichte, Arbeitsbelastung, Lernergebnisse usw.), eine Entscheidung über die Gültigkeit, die Art und die Abfolge der Credits. Credits werden Einheiten zugewiesen, die dem Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen entsprechen. Daher müssen Informationen zum Aufbau der Berufsbildungsgänge in Europa vorliegen. Gleichzeitig enthält die Konzeption der Berufsbildungsgänge Elemente zur Beschreibung der Lerninhalte, dem Vorhandensein von Einheiten, den Lehr- und Lernmodi. Für jeden Lernenden ist das Ende eines Bildungsgangs mit Bewertungs- und Zertifizierungsmuster und –verfahren verbunden, die die Qualität der Lernaktivitäten und den Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen durch den Lernenden belegen. Die Anerkennung von früheren Lernerfahrungen in der Perspektive des lebenslangen Lernens dagegen erfolgt durch Anerkennungs- und Validierungsverfahren und wird in Form von Credits gemessen, wenn der betreffende Lernende Zugang zum formalen Berufsbildungssystem erhalten will. Ein solches System wird im schottischen Credit- und Qualifikationsrahmen verwendet (siehe SCQF 2003). Bildungsgänge beziehen sich auf bestimmte Leistungsniveaus, für die bestimmte Kriterien in den Qualifikationsrahmen oder beruflichen Standards festgelegt sind. Die Credits beziehen sich auf diese Stufen, da sie den in den Qualifikations- bzw. Kompetenzrahmen beschriebenen Kenntnissen, Fertigkeiten und

Kompetenzen zugeordnet sind. Außerdem muss eine Reflexion über den nationalen Qualifikationsrahmen stattfinden, um eine möglichst umfassende Anerkennung von Lernergebnissen und deren Anbindung an die Berufsprofile zu erreichen. Ein solcher Rahmen ermöglicht einen Überblick über den gesamten Qualifikationsprozess und eine „Benotung“ des individuellen Lernwegs im Hinblick auf die KFK und das Berufsprofil des Lernenden. Information und Dokumentation sorgen für die Transparenz des ECVET-Systems und dienen als wichtige Grundlage für die Beratung und Orientierung der Lernenden, der Berufsbildungsanbieter und sonstiger Akteure. Im folgenden Abschnitt untersuchte Hauptelemente: Merkmale der Credit-Punkte, Stufen und Standards, Modularisierung und Einteilung in Einheiten, Anerkennung und Validierung sowie das Instrumentarium zur Umsetzung des Systems.

## 4. Bestandteile eines Credit-Systems

Die Elemente eines Credit-Systems müssen so definiert werden, dass sie mit den Regelungen der nationalen Berufsbildungssysteme (einschließlich der neu eingeführten Qualifikationsrahmen) und dem im Hochschulbereich bestehenden Europäischen System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) kompatibel sind. Die Begriffe „Akkreditierung, Validierung und Zertifizierung“ werden oft recht uneinheitlich verwendet. Das führt bereits auf der Expertenebene zu vielen Missverständnissen. Deshalb wird jedes Element, das als Bestandteil eines Credit-Systems ausgewählt wurde, zunächst spezifiziert und im Hinblick auf seine Funktionen und seinen Nutzen für ein ECVET beschrieben.

### 4.1. Definition der Credits

Credits sollen vor allem zur quantitativen Messung von Teilen innerhalb eines Ganzen dienen (Le Mouillour et al. 2003). Innerhalb des ECTS ist das Ganze definiert als der Bildungsgang oder die Maßnahme, die wiederum durch eine bestimmte Zahl eingesetzter Ressourcen charakterisiert sind und anhand des Arbeitsaufwands der Teilnehmer berechnet werden. Im ECVET liegt der Schwerpunkt grundsätzlich auf den Zielen eines Ausbildungsgangs: die Lernenden sollen zur sicheren Beherrschung einer bestimmten Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (KFK) geführt werden, die einem Berufsprofil entsprechen. In beiden Fällen kann man von einem quantitativen Ansatz sprechen, auch wenn sie sich grundlegend unterscheiden: Das ECTS legt den Schwerpunkt auf die Input-Perspektive (Ressourcen), während das ECVET von der Output-Perspektive (KFK) ausgeht. Als Grundlage für die Umfrage zur Einführung von Credits in der Berufsbildung werden wir von der Definition von Credits als kleinste Maßeinheiten der erzielten Lernfortschritte ausgehen. Für die Konzipierung eines Credit-Systems, das alle Lernaktivitäten umfasst, ist es notwendig, die Ergebnisse/Outputs des Lernprozesses (die in der Berufsbildung vielfach verwendet werden) zu berücksichtigen, eine Kompatibilität mit dem auf dem Arbeitsaufwand basierenden System (das derzeit im Hochschulbereich Anwendung findet) herzustellen und die Bewertungsverfahren zugunsten eines stärker qualitativ ausgerichteten Ansatzes neu zu gestalten. Bisher werden nur in wenigen Bildungssystemen in Europa Credits für die berufliche Bildung oder Ausbildung vergeben. In der traditionellen akademischen Bildung besteht in vielen Ländern eine Tendenz zu einem stärker outputzentrierten und ergebnisorientierten Ansatz, wie beispielsweise im Vereinigten Königreich. Hannken-Illjes und Lischka (2003) argumentieren, da die APEL-Verfahren zur Validierung von Erfahrungslernen und lebenslangem Lernen sich im Wesentlichen auf einem kompetenzbasierten Ansatz stützen, müssen die Credits nach stärker an Qualität orientierten Kriterien festgelegt werden. Somit wird die Beschreibung der Lernergebnisse gegenüber der präzisen Feststellung des Arbeitsaufwands mehr Gewicht erhalten. Dennoch warnen die Autoren vor den Risiken einer übermäßigen Aufsplitterung der Lehrpläne.

#### **4.1.1. Merkmale der Credit-Punkte**

Lernaktivitäten in verschiedenen nationalen Berufsbildungssystemen sind in Umfang, Dauer und den Bewertungsmethoden sehr unterschiedlich, wie in den Online-Expertenberichten beschrieben (Tabelle 34 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Dieser Abschnitt gibt einen Überblick über die Variablen, die in der Regel in Credit-Systemen im Hochschulbereich verwendet werden, um den Wert von Credits, das heißt die Zahl der Punkte zu bestimmen, die den einzelnen Modulen oder Einheiten innerhalb eines Studiengangs zugeordnet werden. Dieses Thema wird im Abschnitt 4.1.4. über die Lernergebnisse behandelt.

In Credit-Systemen dienen die Berechnungsregeln vorwiegend der Orientierung. Sie gründen sich auf Vereinbarungen (Schwarz et al. 2000). Diese Vereinbarungen beziehen sich im Wesentlichen auf Variablen wie Arbeitsaufwand, theoretische Zeit und Dauer, sowie auf weitere Aspekte wie ihre Validität, Abfolge und Zuordnung, die im Folgenden erörtert werden.

#### **4.1.2. Arbeitsaufwand, theoretische Zeit und Dauer**

Im ECTS entsprechen 60 Credits dem Arbeitsaufwand eines Vollzeitstudierenden in einem Studienjahr. Der Arbeitsaufwand eines Studierenden in einem Vollzeitstudiengang in Europa liegt in der Regel bei 36 bis 40 Wochen pro Jahr. Ein Credit entspricht also 24 bis 30 Arbeitsstunden, ein Semester 30 Credits. Dies ist eindeutig ein quantitativer Ansatz. Wie von Dalichow (1997) erwähnt, ist diese Norm das Ergebnis von Verhandlungen und Vereinbarungen. Der Arbeitsaufwand umfasst alle Lernaktivitäten im Rahmen des Studiengangs. Dazu gehört der Zeitaufwand für den Besuch von Vorlesungen, Seminaren, die Wissensaneignung im Selbststudium, Prüfungsvorbereitungen und Prüfungen usw. Credits werden allen pädagogischen Elementen eines Studiengangs (Modulen, Kursen, Praktika, Abschlussarbeiten usw.) zugeordnet und spiegeln die Quantität der Arbeit wider, die jedes Element bezogen auf den Gesamt-Arbeitsaufwand für den Abschluss des ganzen Studienjahres erfordert (KEG 2003a). Das Konzept des Arbeitsaufwands steht im Zusammenhang mit der amerikanischen Definition der „Carnegie-Unit“, die fünf Wochenstunden in einem Jahr entspricht. Für die Zulassung zum College sind mindestens 14 Carnegie-Units erforderlich. Das amerikanische System umfasst auch Informationen über die Art und Quantität der Kenntnisse.

Ein interessanter Aspekt der Verwendung des Arbeitsaufwandskonzepts im Hochschulbereich ist die Verknüpfung mit dem Konzept der Lernergebnisse. Nach Reichert et al. (2003) ist das ECTS ein studierendenzentriertes System, das auf dem Arbeitsaufwand basiert, der zur Erreichung der Ziele eines Studiengangs erforderlich ist. Einerseits belegt der Bericht die Unterschiede bei der Zuordnung von ECTS-Credits für Studiengänge des ersten Studienzyklus (zwischen 180 und 240 Credits), betont aber auf der anderen Seite, dass das Grundprinzip [des ECTS] darin besteht, die Definition des Arbeitsaufwands durch eine Spezifizierung von Niveau, Inhalt und schließlich auch den Lernergebnissen einer bestimmten Einheit bezogen auf einen Studiengang zu ergänzen. Das ECTS erfordert nicht nur die Berechnung des

Arbeitsaufwands für jede Einheit und der entsprechenden Zahl von Credits, sondern auch, und dieser Aspekt wird oft vernachlässigt, eine ausführliche Beschreibung des Kursangebots der Hochschule. Hierzu sind wiederum Informationen über Inhalte, Unterrichtsmethoden, Bewertungsverfahren der Kurse sowie der Unterstützungsdienste für ausländische Studierende notwendig (Reichert et al. 2003, S. 69). Die unterschiedlichen Vorgehensweisen bei der Zuordnung von Credits in den nationalen Punktesystemen verursachen Probleme, wie in der ECTS-Machbarkeitsstudie ausgeführt wird (siehe KEG 2003a). Ein pragmatisches Ergebnis dieser Forschung könnte, wie von Reichert (2003) erwähnt, ein Aufruf zu Unterstützung und Stellungnahme in Bezug auf die Berücksichtigung von Lernergebnissen, die Definition des Arbeitsaufwands und die Verwendung des ECTS für die Akkumulierung von Credits sein.

„In der Erwachsenenbildung im Vereinigten Königreich liegt den Credits das Konzept der „theoretischen Zeit“ zugrunde, die anhand der Zeit festgelegt wird, die ein durchschnittlicher Lernender braucht, um von einer bestimmten Ausgangssituation aus die Lernergebnisse auf einem bestimmten Niveau zu erreichen. Es ist dem Konzept des Arbeitsaufwands ähnlich, aber grundsätzlich von jedem Lehrplan losgelöst – es bezieht sich nur auf Lernergebnisse – und dient als „Währung“ oder Messeinheit für alle Wissens- und Kompetenzbereiche“ (Transfine 2003, S. 56). Sie lässt sich also folgendermaßen spezifizieren: „Die theoretische Lernzeit ist nicht die tatsächliche Zeit, die ein bestimmter Lernender braucht, um die Lernergebnisse zu erreichen. Die tatsächliche Zeit variiert je nach individueller Befähigung, dem Umfang des früheren Erfahrungs- oder sonstigen Lernens und der Lernform“ (NICATS SEEDS 2001, S. 5). Sie umfasst alle Lernaktivitäten, die zur Erreichung der Lernergebnisse erforderlich sind, z. B. Studium unter Anleitung, grundlegende praktische Arbeit, Projektarbeit, nicht selbst bestimmtes individuelles Lernen und Bewertung. Im schottischen Credit- und Qualifikationsrahmen (2003) entspricht ein Credit dem Ergebnis von 10 Stunden theoretischer Lernzeit. González and Wagenaar (2003) kommentieren diesen Begriff im Rahmen des Tuning-Projekts wie folgt: „Die theoretische Lernzeit hängt von Tradition, Lehrplangestaltung und Kontext, Kohärenz des Lehrplans, Unterrichts- und Lernmethoden, Bewertungsmethoden und Leistungen, Unterrichtsorganisation, Fähigkeiten und Fleiß des Studierenden und der finanziellen Unterstützung mit privaten oder öffentlichen Mitteln ab“ (González et al. 2003, S. 48). „Die Unterrichts oder Kontaktzeit ist je nach Art des Angebots unterschiedlich, die theoretische Lernzeit bleibt jedoch gleich. Bei der Einschätzung der theoretischen Lernzeit sollten alle Lernaktivitäten berücksichtigt werden, die für das Lernergebnis von Belang sind. Bei dieser Beurteilung sollte auch das Niveau des Lernangebots berücksichtigt werden. Dieses Maß der Lernzeit wird theoretische Zeit genannt, weil nicht die tatsächlich von irgendeinem Individuum aufgewendete Zeit gemessen oder vorgegeben wird. Diese theoretische Lernzeit sollte alle Lernaktivitäten einschließen, die der Lernende voraussichtlich ausführen wird, um die Lernergebnisse zu erreichen“ (ELWA 2002, S. 10 ff.).

Ein Aspekt in Zusammenhang mit der Festlegung der theoretischen Zeit ist die Lerndichte der unterschiedlichen Aktivitäten. Die Online-Experten wurden aufgefordert, sie zu bewerten. Obwohl das Konzept der Lerndichte, wie einige Experten anmerkten, in den nationalen Kontexten nicht üblich ist, machen die Antworten doch deutlich, dass eine Bewertung der

Lerndichte recht schwierig ist; im Mittel liegen die Antworten zwischen 2,20 und 2,88 auf einer Skala von 1 = sehr hoch, bis 5 = sehr gering (Tabelle 40 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Die Gesamtdauer der verschiedenen beruflichen Bildungsgänge lässt sich anhand der Angaben der befragten Experten feststellen (Tabelle 24 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Die Dauer liegt jedoch in den meisten Fällen zwischen zwei und vier Jahren, und manchmal ist das Lernvolumen je nach Berufsfeld unterschiedlich (z. B. in Australien, Tabelle 24 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). In Ungarn wird das Konzept der individuellen Dauer beruflicher Bildungsgänge im Verzeichnis der nationalen Verzeichnis der Bildungsabschlüsse folgendermaßen beschrieben: „Im Geiste der Transparenz enthält das Register die Zahl der Jahre, die die Ausbildung dauert, während für Ausbildungsgänge außerhalb des regulären Schulsystems die maximierte Stundenzahl die Möglichkeit bietet, die Dauer der Ausbildung auf der Basis vorhandener Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen individuell festzustellen“ (National Institute ... 2001, S. 7).

Die Antworten auf die Frage nach der Zeitorganisation in beruflichen Bildungsgängen (Gesamt = 82) zeigen, dass bei den meisten Bildungsgängen die Zeiteinheit das Jahr ist (45 %), gefolgt von Trimester und Woche (Tabelle 33 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Die Antworten zeigen außerdem, dass ein beruflicher Bildungsgang durchschnittlich 3,53 Jahre, 10,46 Trimester, 15,30 Monate und 52 Wochen umfasst (Tabelle 34 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Diese Zahlen verdeutlichen die Komplexität des Zeitfaktors in der Berufsbildung und die Schwierigkeit einer Einigung auf einen gemeinsamen Nenner. Die Online-Experten wurden aufgefordert, die Nutzung verschiedener zeitbasierter Variablen als Berechnungsgrundlage für das ECVET zu bewerten. Von den 97 Personen, die diese Frage beantworteten, sprachen sich 38 % für eine Berücksichtigung der theoretischen Lernzeit bei der Berechnung von Credits aus, 20 % für die Stunden am Arbeitsplatz, 17 % für die Noten und 15 % für die Unterrichtszeit (Tabelle 67 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). All diese Elemente (außer den Noten) stehen im Zusammenhang mit der Evaluierung der theoretischen Lernzeit. Die Online-Experten empfehlen außerdem die Berücksichtigung des Leistungsstands der Lernenden (meist anhand von Referenzniveaus innerhalb eines Qualifikationsrahmens), von Informationen über die Lerninhalte von Berufsbildungsgängen (Kompetenzen oder Ergebnisse) und von Informationen über die Dauer des Bildungsgangs (Tabelle 68 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Auf die Aufforderung hin, die verschiedenen Elemente zu bewerten, die qualitative Informationen über die beruflichen Bildungsprofile vermitteln, werden von etwa einem Drittel der Befragten (insgesamt 144, mehrere Antworten möglich) Angaben über die Ergebnisse (erwartete Fertigkeiten und Kompetenzen) und individuellen Leistungsstand (Bewertungsergebnisse, Noten) genannt, 20 % geben die Einordnung innerhalb des nationalen Qualifikationsrahmens an (Tabelle 69 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

#### **4.1.3. Zahl, Abfolge und Arten von Credits**

Die Erfahrungen im Hochschulbereich zeigen, dass die Gesamtzahl der Punkte, die einem vollständigen Studiengang zugeordnet wird (BA oder MA im Rahmen des Bologna-Prozesses) in den Mitgliedstaaten unterschiedlich ist (Reichert et al. 2003) und, wie von

Dalichow (1997) erwähnt, eine gleiche Zahl keine Garantie dafür bietet, dass das System im Hinblick auf die Übertragung und Akkumulierung von Einheiten und somit der Mobilität der Lernenden funktioniert, wie es in den Vereinigten Staaten der Fall ist. In der Online-Befragung lieferte die Frage zur Zahl der Credits im bestehenden Punktesystem bzw. Qualifikationsrahmen hierzu keine Erkenntnisse. In den meisten bestehenden Credit-Systemen wird eine bestimmte Zahl von Einheiten anhand des Zeitaufwands (40 Credits pro Jahr, wobei ein Credit für 40 Stunden studentische Arbeitszeit steht, in Finnland, 1 Credit für 10 theoretische Lernstunden in Schottland) oder Unterrichtsstunden (1 Credit pro 30 Unterrichtsstunden in Ungarn) festgelegt (Tabelle 73 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Die genaue Beschreibung und Erläuterung der Punkte und ihrer Art, ihres Typs und Niveaus sollte Bestandteil jedes Credit-Systems sein, das allen Aspekten des lebenslangen Lernens gerecht werden will. Für Lernaktivitäten im Bereich der Berufsbildung lohnt es sich, die Frage der Validität und Abfolge der Credits zu untersuchen. Viele Fachleute betonen, dass Berufsbildungsgänge auf dem Konzept des Aufstiegs von einer Stufe zur nächsten innerhalb eines Berufsfelds basieren, da „jedes Jahr erfolgreich abgeschlossen werden muss“ (Tabelle 24 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129), also mit dem Erwerb von Leistungsnachweisen, Referenzniveaus und der Erweiterung und Vertiefung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen durch den einzelnen Lernenden verbunden ist. González et al. (2003) stellen einen Indikator für den Status von Kurseinheiten in Hochschulstudiengängen vor, wobei zwischen „core units“ (Hauptfach), „related units“ (Vermittlung von Arbeitsinstrumenten/Unterstützung) und „minor units“ (fakultative Veranstaltungen) unterschieden wird.

Es gibt verschiedene Klassifizierungssysteme für Credits. Im finnischen Berufsbildungswesen werden Credits für Ausbildungsmodule vergeben. Diese Module, und damit auch die Punkte, werden „berufsbezogene Credits“ (vocational credits) (da sie sich auf die berufliche Spezialisierung beziehen) „Kernkompetenz-Credits“ (core credits) (für KFK in Kernfächern wie Sprachen oder Mathematik) und „Wahlfach-Credits“ (free choice credits) (vom Lernenden gewählte Module, die nicht mit der beruflichen Spezialisierung zusammenhängen bzw. am Ende des Bildungsgangs ausgearbeitet werden) genannt. Je nach gewählter beruflicher Spezialisierung kann sich der Lernende aus Pflicht- und Wahleinheiten ein individuelles Berufs- oder Lernprofil zusammenstellen. Ein weiterer Aspekt sind besondere Regeln für die 20 Credits, die im Rahmen von Lernaktivitäten am Arbeitsplatz in Unternehmen zu erwerben sind (siehe Kärki 2003). Schon heute ist eine Übertragung und Akkumulierung von Credits möglich, da die Dauer der Ausbildung verkürzt werden kann, indem Erwachsenen Credits für frühere Lern- und Arbeitserfahrungen zuerkannt werden (siehe EVTA 2001, S. 15 ff.).

In Italien gibt es zwei Arten von Credits, eine basiert auf dem Arbeitsaufwand, die andere ist kompetenzbasiert. Im deutschen Berufsbildungswesen gibt es kein allgemeines Credit-System, doch in den Verordnungen über die Anrechnung der Berufsfachschule wurden

Kriterien für die Verkürzung der Ausbildungszeit für erfolgreiche Absolventen von Berufsfachschulen festgelegt (BMBF 2003b).

*Tabelle 6: Überblick über ausgewählte Credit-Systeme in der allgemeinen und beruflichen Bildung*

| Bezeichnung                                                     | Erläuterungen                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Europäisches System zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) | Berechnung der Credit-Punkte (oder auch Leistungs- bzw. Anrechnungspunkte) | 60 Credits entsprechen dem Arbeitsaufwand eines Vollzeitstudierenden in einem Studienjahr. Der Arbeitsaufwand eines Studierenden in einem Vollzeitstudiengang beträgt in Europa in den meisten Fällen 36/40 Wochen, somit entspricht ein Credit 24 bis 30 Arbeitsstunden.          |
|                                                                 | Schlüsselvariablen                                                         | Arbeitsaufwand, Arbeitsstunden, theoretische Zeit                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                 | Anwendungsbereich                                                          | Hochschulbereich                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                 | Funktionen                                                                 | Übertragung, zunächst Akkumulierung                                                                                                                                                                                                                                                |
| Scottish credit and qualifications framework (SCQF)             | Berechnung der Credit-Punkte                                               | 1 Credit entspricht den Ergebnissen von 10 Stunden theoretischer Lernzeit. Die Zahl der Punkte wird anhand des zu erwartenden Zeitaufwands eines „durchschnittlichen“ Lernenden auf dem entsprechenden Niveau zur Erreichung der Ergebnisse berechnet.                             |
|                                                                 | Schlüsselvariablen                                                         | Theoretische Lernzeit                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                 | Anwendungsbereich                                                          | Berufsbildung und Hochschulbereich<br><br>Für einen <i>Honours degree</i> -Hochschulabschluss müssen z.B. 480 Credits erworben werden, mindestens 90 davon auf Niveau 10, während ein <i>SQA higher course</i> (Sekundarbereich II) 24 Credits auf Niveau 6 erfordert (SCQF 2003). |
|                                                                 | Funktionen                                                                 | Akkumulierung und Übertragung                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                                                      |                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Schwedische Credits                                  | Berechnung der Credit-Punkte | <p>Eine Studienwoche entspricht 25 Credit-Punkten</p> <p>Für einen Kurs, für den 100 Credit-Punkte vergeben werden, muss ein Studierender in der Regel vier Wochen arbeiten.</p> <p>Das System der Credit-Punkte wird für Kernfächer (Schwedisch, Englisch, Staatsbürgerkunde usw.), allgemeine und fachspezifische bildungsgangspezifische Kurse verwendet. Vorgesehen ist auch eine Projektarbeit, für die 100 Credit-Punkte vergeben werden.</p> |
|                                                      | Schlüsselvariablen           | Arbeitsaufwand der Schüler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                      | Anwendungsbereich            | Sekundarbereich II ( <i>gymnasiepoäng</i> )                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                      | Funktionen                   | Gibt verschiedenen Bildungsgängen eine Struktur und vermittelt Informationen über die „Kompetenzstruktur“ der Absolventen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Anwendung des ECTS im italienischen Hochschulbereich | Berechnung der Credit-Punkte | 60 Credits für ein Studienjahr. Ein Credit steht für 25 Arbeitsstunden. Die Credits werden folgendermaßen klassifiziert: Vorlesung (1 Credit = 10 Unterrichtsstunden), Tutorium (1 Credit = 15 Unterrichtsstunden), Labor (1 Credit = 20 Unterrichtsstunden). Eine weitere (in diesem Fall gesetzlich festgelegte) Klassifizierung erfolgt in Bezug auf die wissenschaftlichen Bereiche, in die der Kurs eingebettet ist.                           |
|                                                      | Schlüsselvariablen           | Arbeitsaufwand                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                      | Anwendungsbereich            | Hochschulbereich                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                      | Funktionen                   | Übertragung und Akkumulierung im wissenschaftlichen Rahmen oder in Kompetenzbereichen (z. B. Mathematik, Informatik, Elektronik, IKT)                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Credit and qualifications framework for Wales (CQFW) | Berechnung der Credit-Punkte | <p>Ein Credit entspricht den Lernergebnissen, die in 10 Stunden Lernzeit erreicht werden können.</p> <p>Es wurden auf die Credits bezogene Stufendescriptoren entwickelt, um ein umfassenderes Verständnis der Referenzstufen als Indikatoren für Anspruch, Komplexität, Studienintensität und erwartete Eigenständigkeit zu fördern.</p>                                                                                                           |
|                                                      | Schlüsselvariablen           | Lernzeit                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                      | Anwendungsbereich            | Alle Bildungsgänge für Schüler über 16 Jahren und der Hochschulbereich in Wales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                      | Funktionen                   | Credits sind: 1) ein Maß für Lernerfolge, das einen Maßstab für die Lernergebnisse bietet, die in einer bestimmten Lernzeit auf einer Stufe erreichbar sind; 2) ein Nachweis für Lernende, mit dem die überprüfte Erreichung festgelegter Lernziele auf einer bestimmten Stufe anerkannt werden.                                                                                                                                                    |

|                                           |                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Australian qualifications framework (AQF) | Berechnung der Credit-Punkte | Der Anrechnungswert (credit value) (im AQF „credit level“ genannt) basiert „in der Regel auf einem System inhaltlicher Zusammenhänge, nach dem Teile einer Qualifikation als gleichwertig mit .... (Teilen einer) anderen Qualifikation anerkannt werden. Zur Feststellung der inhaltlichen Bezüge werden die einschlägigen Elemente des Curriculums des Berufsbildungsprofils und/oder akkreditierten Kurses mit den Lernzielen und/oder Fach-/Kompetenzeinheitenbeschreibungen der entsprechenden Qualifikationen im Tertiärbereich abgeglichen und vergleichend bewertet“. Es gibt empfohlene „credit levels“ die zur Orientierung bei der Entscheidung über die Übertragung von Punkten gelten, doch diese gelten nur für drei der 13 Qualifikationen im AQF. Sie werden in Prozentsätzen ausgedrückt: Ein „advanced diploma“ (beruflicher oder akademischer Abschluss eine Stufe unter dem <i>Bachelor</i> ) wird zu 50 % auf einen dreijährigen Bachelor-Studiengang angerechnet (zu 37,5 % auf einen vierjährigen Bachelor-Studiengang) und ein „diploma“ (eine Stufe unter dem <i>advanced diploma</i> ) wird zu 33 % auf einen dreijährigen Bachelor-Studiengang (zu 25 % auf einen vierjährigen Studiengang) angerechnet. |
|                                           | Schlüsselvariablen           | Der Anteil der angerechneten Punkte ist bei jeder Kombination anders und abhängig vom Grad der Überschneidung und Gleichwertigkeit, den die Organisation, die die Endqualifikation vergibt, vereinbart und festgelegt hat.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                           | Anwendungsbereich            | Berufsbildung und Hochschulbereich                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                           | Funktionen                   | Gliederung und Übertragung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Credit matrix (Australien)                | Berechnung der Credit-Punkte | Der Anrechnungswert wird anhand von acht Stufen (Lernkomplexität) und einer Punktzahl (Lernvolumen = durchschnittliche Lernzeit in Stunden, geteilt durch 10) bestimmt.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                           | Schlüsselvariablen           | Der Anrechnungswert wird für Einheiten festgelegt. Für Gesamtqualifikationen wird ein Anrechnungsprofil aufgestellt (ausgedrückt als Mindestpunktzahl, die auf einer oder mehreren Stufen zum Erwerb der Qualifikation erforderlich ist)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                           | Anwendungsbereich            | Sekundarbereich II, Berufsbildung und Hochschulbereich                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                           | Funktionen                   | soll das Qualifikationssystem besser verständlich machen<br>soll die Gestaltung flexiblerer Qualifikationen ermöglichen, die neue und andere Lernarten und –kombinationen umfassen<br>soll ein einheitliches Verfahren zur Beschreibung von Qualifikationsanforderungen und Erfassung der erzielten Leistungen bieten<br>soll es – für Einzelne, Berufsbildungsanbieter und Arbeitgeber sowie für das gesamte System – einfacher machen, die erreichten Lernziele zu überblicken und zu planen<br>soll gewährleisten, dass bereits erfolgreich abgeschlossene Lernschritte nicht wiederholt werden müssen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                                                   |                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Northern Ireland credit accumulation and transfer scheme (NICATS) | Berechnung der Credit-Punkte | Ein Credit wird für 10 theoretische Stunden erfolgreicher Lernaktivitäten vergeben. Durch Credits können die erreichbaren Lernergebnisse in Form von theoretischen Lernstunden auf einer bestimmten Stufe quantifiziert werden.<br><br>Das Gewicht einer Einheit wird als Anrechnungswert quantifiziert und sollte immer als Credit-Punktezahl auf einer bestimmten Stufe ausgedrückt werden. |
|                                                                   | Schlüsselvariablen           | Theoretische Stunden erfolgreicher Lernaktivitäten                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                   | Anwendungsbereich            | Bildung und Ausbildung nach Abschluss der Schulpflicht, Hochschulbereich und betriebliche Ausbildung                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                                   | Funktionen                   | Akkumulierung und Übertragung<br><br>Credit-basierte Ressourcenverteilung<br><br>Credits stellen die grundlegende „Sprache“ für die Anerkennung von Leistungen dar<br><br>durch Credits wird das Anspruchsniveau der Lernaufgaben und der erreichte Lernstand gemessen                                                                                                                        |

Quelle: Demartini et al. 2004; NICATS 2002.

#### 4.1.4. Lernergebnisse

Im Bericht über seine Studie über Lernergebnisse im Bologna-Prozess (aus der Sicht des Hochschulbereichs) verzeichnet Adam (2004) europaweit einen deutlichen aktiven Trend zur Definition und Verwendung des Lernergebnisansatzes und betont gleichzeitig die mögliche Begriffsverwirrung zwischen Lernergebnissen und Lernzielen. Die zunehmende Konzentration auf die Lernenden lenkt die Aufmerksamkeit auf die qualitativen Aspekte in Credit-Systemen und insbesondere die Akkumulierungsfunktion. Der wichtigste Aspekt ist hier das erwartete oder tatsächlich erzielte Ergebnis.

Nach der Definition des Cedefop (Tissot 2003, S. 79) sind die Lernergebnisse „die Gesamtheit der Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen, die eine Person nach Durchlaufen eines Lernprozesses erworben hat und/oder nachzuweisen in der Lage ist“. Diese Definition konzentriert sich auf erzielte Lernergebnisse im Hinblick auf die Beschäftigungsfähigkeit und den Arbeitsmarkt. Sie lässt sich von den erwarteten oder vorgesehenen Lernergebnissen im Rahmen eines bestimmten Berufsbildungsgangs oder Bildungs- bzw. Ausbildungsprozesses differenzieren. In der Definition von Tissot geben Lernergebnisse präzise Auskunft darüber, was ein Lernender beherrscht, wenn er die Credits erworben hat.

- (a) Lernergebnisse können in einem Qualifikationsrahmen verankert sein, in dessen Rahmen bestimmte Stufen definiert sind (in der angelsächsischen Tradition ist das der Fall). Es wäre daher angemessen, die Credits oder eine Mindestzahl davon an bestimmte Stufen innerhalb eines Qualifikationsrahmens zu binden. Das hätte direkte Auswirkungen auf die Regeln zur Akkumulierung von Credits und würde gleichzeitig eine neue qualitative (Stufen-)Dimension in die Definition der Credits einbringen.

- (b) Lernergebnisse lassen sich aber auch vom Standpunkt der erworbenen individuellen Kompetenzen betrachten. Diese werden traditionell in Noten ausgedrückt und (unter den der Systemgenese geschuldeten speziellen Bedingungen) in den USA in Form des Konzepts des *grade-point-average* (Notendurchschnitt) verwendet (siehe Dalichow 1997).

Die Online-Experten betonen die Bedeutung einer Berücksichtigung von Lernergebnissen und nennen Möglichkeiten, sie – und damit die einschlägigen KFK – zu kategorisieren. Lernergebnisse werden aus der Perspektive des Berufsfelds, des (künftigen) Berufsprofils des Lernenden und der beruflichen Standards betrachtet, die externe Behörden festgelegt haben. Letztere können jedoch die Ermittlung klarer Kategorien von Lernergebnissen erschweren. In Irland werden im nationalen Qualifikationsrahmen (2003) drei Kategorien von Lernergebnissen erfasst: Kenntnisse, Know-how und Fertigkeiten sowie Kompetenz. Sie sind folgendermaßen definiert:

- Kenntnisse: kognitive Darstellung von Gedanken oder Ereignissen;
- Know-how und Fertigkeiten: Ausführung eines Auftrags, wobei das Know-how das prozedurale Wissen ist, das zur Bewältigung einer Aufgabe notwendig ist;
- Kompetenz: effektive und kreative Demonstration und Anwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten in menschlichen Situationen (National Qualifications Authority of Ireland 2003/3, S. 21 ff.)

In Spanien wird eine berufliche Qualifikation folgendermaßen definiert: „Gesamtheit der beruflichen Kompetenzen, die für den Beruf von Bedeutung sind und die durch eine Ausbildung in Modulen oder anderen Ausbildungsformen und durch Ausbildung am Arbeitsplatz erworben werden können“. Somit ist die berufliche Kompetenz die „Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die zur Ausübung des Berufs gemäß den Anforderungen der Produktion und Arbeitswelt befähigen“ (Art. 7, Ley Orgánica 5/2002). In Deutschland hebt das BMBF in seinem Bericht von 2003 zum einen den Beitrag der Berufsbildung zur Vermittlung von Kenntnissen hervor, die dem Qualifikationsbedarf des Beschäftigungssystems entsprechen, betont zum anderen aber auch die Notwendigkeit zur Förderung der ganzheitlichen Entwicklung junger Menschen (einschließlich personaler Kompetenzen, wie selbstständiges Arbeiten, Kommunikations- und Teamfähigkeit und Bürgersinn) (siehe BMBF 2003a). Die beruflichen Bildungsgänge tragen zur Entwicklung von persönlichen Kompetenzen wie z. B. der Lernbereitschaft bei. „Nach der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (KMK-Beschluss vom 14./15.3.1991) sollen rund zwei Drittel des Unterrichts berufsbezogen und ein Drittel allgemein bildend bzw. berufsübergreifend sein.“ (BMBF 2003c, S. 35). Dadurch lässt sich das KFK-Profil extrapolieren, das die Lernenden voraussichtlich erwerben.

Die Online-Experten erwähnen in ihren Antworten zur Beschreibung der Ergebnisse von Berufsbildungsgängen jedoch drei Elemente: Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Das Spektrum der KFK für ein Berufsprofil wird entsprechend der herrschenden Tradition auf unterschiedliche Weise abgesteckt. Bei der Ausbildung in Form der Lehre in Österreich ist es möglich, einem Berufsprofil eine Kombination von Fertigkeiten und Kenntnissen zuzuordnen, die auf das erwartete Beschäftigungsprofil ausgerichtet sind. In Finnland gilt: „Die Ziele der

Ausbildungsmodule sind definiert als ein hohes Kompetenzniveau, das notwendig ist, um im Arbeitsleben zu funktionieren und sich weiterzuentwickeln. Die Kerninhalte sind anhand von Kernfunktionen und Aufgaben definiert, die in jedem Arbeitsbereich beherrscht werden müssen. Zusätzlich ist festgelegt, wann ein ausreichendes Niveau vorliegt, also welchen Mindeststand alle Absolventen einer Qualifikation erreichen müssen, um eine Anstellung zu finden“ (Tabelle 29 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129)

In den meisten dieser Fälle werden die Ergebnisse in den Curricula in Form von Arbeits- und Lernzielen formuliert und anhand der Aufgaben und Zuständigkeiten definiert, die von dem Lernenden in seiner künftigen beruflichen Tätigkeit oder Laufbahn erwartet werden. Im Kontext von Berufsbildungsgängen werden die Ergebnisse in den meisten Ländern so wie in Italien mit einem Leistungsdeskriptor beschrieben. Den Online-Experten zufolge sollen die Ergebnisse in einigen Ländern wie den Niederlanden oder Ungarn im Zuge laufender Reformen demnächst in Form von Kompetenzen beschrieben werden (in den Niederlanden ab 2005, siehe Tabelle 29 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

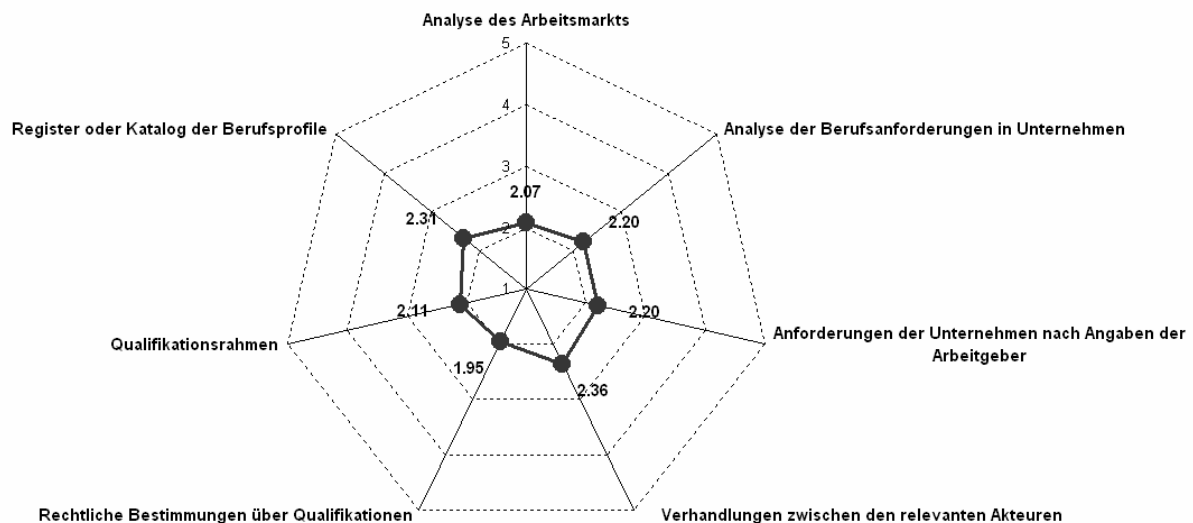
Lernergebnisse stellen das Kernstück des entstehenden europäischen Credit-Systems dar, da sie die Schnittstelle zwischen der pädagogischen und der arbeitsmarktorientierten Denkweise bilden und auch ohne Bezugnahme auf bestehende Strukturen beschrieben werden können. Ihre Definition wird in relativ abstrakter Form und nicht unbedingt kontextgebunden erfolgen. Je nach der im jeweiligen Land oder Kontext gewählten Perspektive fällt die Definition der KFK und Stufen im Einzelnen unterschiedlich aus. Die Antworten der Online-Experten lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Berufliche Kompetenzen werden auf der Grundlage eines Aufgabenkanons erfahrener Beschäftigter definiert. Sie werden anhand von (beruflichen) Standards definiert.
- Lernergebnisse werden anhand der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (KFK) beschrieben, die mit den Bildungsgängen, Modulen oder Lerneinheiten verbunden sind und können auch mit Referenzniveaus oder Bildungs- und Ausbildungsstufen (bzw. entsprechenden Rahmen) verknüpft sein.
- Lernergebnisse werden in Form von Kompetenzniveaus spezifiziert, die einer wachsenden Komplexität der zu bewältigenden Aufgaben entsprechen.
- Lernergebnisse (KFK) werden zertifiziert und unterliegen einer Qualitätssicherung, eine Mindestzahl an KFK ist Voraussetzung für den Erwerb von Credit-Punkten und/oder einer Befähigungsbescheinigung.
- Weitere Informationen: Tabelle 29 und Tabelle 30 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129.

Im Hinblick auf die Erleichterung der Übertragung von KFK zwischen verschiedenen Berufsprofilen (anhand von Credit-Punkten) wäre es interessant, die Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Berufsprofilen in Form von KFK abzuschätzen. Dieser Ansatz wurde im Projekt zum Akkreditierungssystem verfolgt und legt eine Klassifizierung innerhalb eines größeren Fachbereichs nach spezifischen Kompetenzen (für einen Studien-/Arbeitsbereich)

und allgemeinen Kompetenzen (z. B. für einen Studiengang) nahe (siehe EVTA 2001). In der Online-Befragung wurden in diesem Zusammenhang auch Angaben zu den erforderlichen Elementen und der Kombination von Inhalten erhoben, anhand derer Berufsbildungsgänge definiert werden können. Die Experten bewerten alle gewählten Elemente und insbesondere die rechtlichen Bestimmungen über Qualifikationen, wie im folgenden Diagramm deutlich wird, als sehr wichtig für die Festlegung von Berufsbildungsgängen.

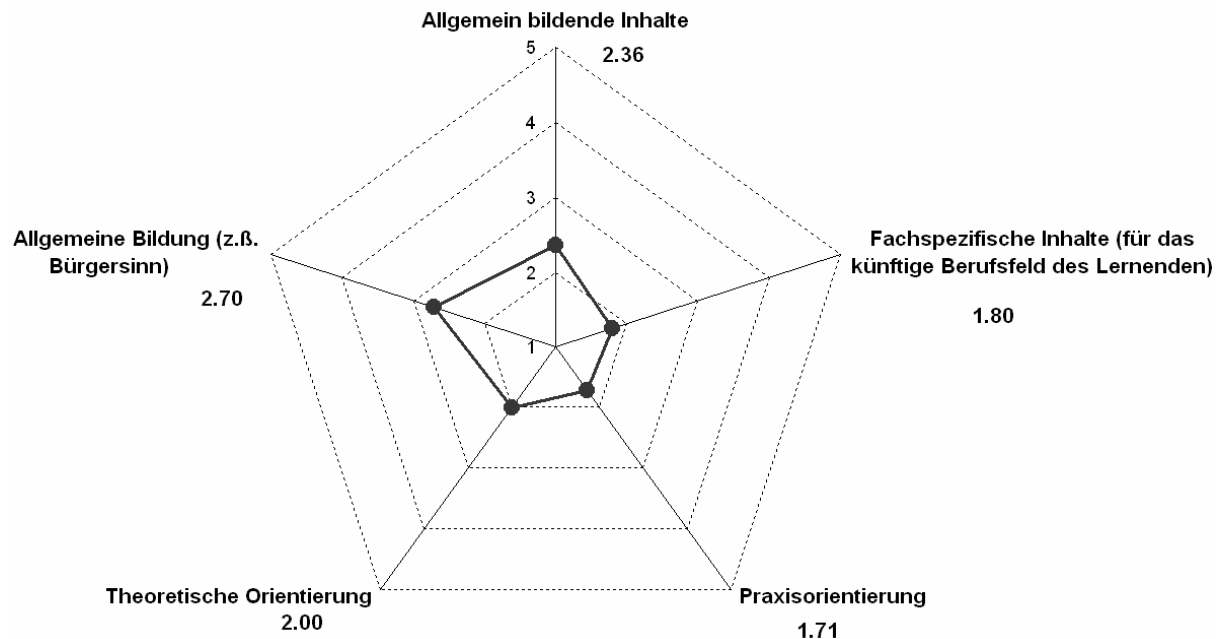
*Abbildung 6: Bedeutung ausgewählter Elemente für die Spezifizierung der Inhalte von Berufsbildungsgängen (Mittel)*



*Quelle:* Frage: 2.2: Wie wichtig sind die folgenden Elemente für die Inhalte von Berufsbildungsgängen in Ihrem Land? Skala: von 1 = sehr wichtig, bis 5 = überhaupt nicht wichtig. Einzelheiten sind in Tabelle 25 dargestellt (nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Die Online-Experten betonen die Bedeutung des Arbeitsmarktes insbesondere bei der Definition von Kompetenzprofilen (Finnland, Niederlande) und die Rolle oder den Wunsch nach einer intensiveren Zusammenarbeit der beteiligten Gruppen bei der Definition von Berufsbildungsgängen und Zielen (Tabelle 28 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Die Berufsbildungsgänge sind offenbar traditionell eine Kombination allgemein bildender Inhalte und berufsbezogener Theorie und Praxis in verschiedenen Anteilen, je nach der übergeordneten Struktur des Berufsbildungssystem, wie in Tabelle 28 aufgeführt – nur online verfügbar, Link siehe S. 129.

Abbildung 7 : Zusammensetzung der Spezifikationen von Berufsbildungsgängen



Quelle: Frage: 2.3: Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Elemente in der Spezifizierung von Berufsbildungsgängen? Skala: von 1 = sehr wichtig, bis 5 = überhaupt nicht wichtig. Einzelheiten sind in Tabelle 27 dargestellt (nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Für die meisten Experten sind die Ausrichtung auf die Praxis (87 %) und spezialisierte, auf das künftige Berufsfeld der Lernenden ausgerichtete Inhalte (85 %) sehr wichtig (im Mittel 1,6 und 1,8 auf einer Skala von 1 = sehr wichtig, bis 5 = überhaupt nicht). Weniger Bedeutung wird der allgemeinen Bildung beigemessen, die nur in den freien Antworten von Vertretern der skandinavischen Länder erwähnt werden. Einzelheiten zu den nationalen Berufsbildungssystemen sind in Tabelle 24 dargestellt (nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

## 4.2. Stufen und Standards

### 4.2.1. Bedeutung für das ECVET

Innerhalb der einzelnen nationalen Berufsbildungssysteme können Credits möglicherweise entsprechend den Stufen und bestehenden Qualifikationen festgelegt werden, die als „die Anforderungen, denen der Einzelne als Voraussetzung für den Zugang zu einem Beruf bzw. für den Aufstieg in einem bestimmten Beruf genügen muss“ definiert werden (Cedefop, Tissot 2003, S. 124). Das lebensumspannende Kontinuum des Lernens, wie es im Memorandum über Lebenslanges Lernen (EG 2000) formuliert wurde, begleitet die Erweiterung und

Vertiefung des Kompetenzniveaus im Hinblick auf die KFK des Einzelnen. Im Hochschulbereich [empfehlen] die Ministerinnen und Minister [...] den Mitgliedstaaten, einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse [...] zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren. Sie verpflichten sich ferner, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln“ (Kommuniqué von Berlin 2003).

Zur Beschreibung der nationalen Berufsbildungsgänge und ihrer -gliederung in Stufen/Bereiche werden entweder die Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen (ISCED, Unesco 1997) oder ein nationales Referenzdokument wie z. B. in Frankreich (*nomenclature interministérielle des niveaux de formation*) herangezogen. Nach der ISCED-Klassifikation bezieht sich „der Begriff "Bildungsbereiche" [...] im Großen und Ganzen auf eine Stufenfolge von Lernerfahrungen und die inhaltsbezogenen Voraussetzungen, die die Teilnehmer erfüllen müssen, um eine reelle Chance zu haben, das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, die der Bildungsgang vermitteln soll. Die berufliche Bildung wird in der ISCED-Klassifikation erstmals im Bildungsbereich 2 erwähnt: „Bildung, die in erster Linie den Teilnehmern praktische Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln soll, die sie für die Arbeit in einem bestimmten Beruf oder Berufsfeld benötigen“ (Unesco 1997, Abschnitt 59) und erstreckt sich bis in den Bildungsbereich 4 (nichttertiäre Bildung nach dem Sekundarbereich).

Die Deskriptoren der für die Berufsausübung notwendigen KFK werden in so genannten Registern aufgeführt, deren genaue Bezeichnung in den einzelnen Ländern unterschiedlich ist. In Spanien gibt es ein nationales Qualifikationsverzeichnis (Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales)) und in Frankreich das nationale Register der Befähigungsnachweise. In Deutschland stehen die entsprechenden Angaben in der Ausbildungsordnung, in Ungarn im nationalen Verzeichnis der Bildungsabschlüsse und in Irland im nationalen Qualifikationsrahmen. Nach Adam ist ein Qualifikationsrahmen „einfach eine systematische Beschreibung der Qualifikationen eines Bildungssystems, in der alle Lernleistungen gemessen und aufeinander bezogen werden (Adam, zitiert in Bergan 2003, S. 6).

Sowohl die Referenzniveaus als auch die Qualifikationsrahmen sind für die Einrichtung eines Credit-Systems in der beruflichen und allgemeinen Bildung relevant. Die Online-Experten heben die Bedeutung beider Instrumente für die Mobilität hervor, die sich z. B. an der sektorübergreifenden Mobilität in Australien zeigt: „Wie sehen das Fehlen von Referenzstufen und Stufendeskriptoren als großes Hindernis für die Progression in einem Kontext, in dem die Lernenden zunehmend aus Notwendigkeit oder auf eigenen Wunsch Gesamtqualifikationen oder einzelne Einheiten davon erwerben, die nicht in ein und demselben Sektor angesiedelt sind“ (Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Für die Institutionen geben Referenzstufen Auskunft über das relative Anspruchsniveau, die Komplexität und Tiefe des Lernens und der Lernautonomie (siehe Tait 2003). Die Akkumulierungs- und Übertragungsfunktionen von Credit-Systemen sollen horizontale und vertikale Bewegungen der Lernenden (genauer gesagt, eine Erweiterung und Vertiefung ihrer

Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) über berufliche Spezialisierungen und Stufen von Bildungs- und Berufsbildungssystemen hinweg fördern. In Bildungssystemen wird in der Regel zwischen Zyklen unterschieden, z. B. im Fall der Studiengänge des „ersten, zweiten und dritten Studienzyklus“. Im Rahmen von Credit-Systemen können diese Zyklen zusätzlich in „Stufen“ untergliedert werden. Das ECTS versucht nicht, europaweit gültige Stufen zu definieren. Wird es jedoch als Akkumulierungssystem verwendet, muss jede teilnehmende Einrichtung die Referenzstufe und den „Anrechnungswert“ jeder Einheit ihrer Studiengänge angeben. Zum Zweck der Anerkennung, Mobilität und Transparenz müssen die Credits durch eine Erläuterung ihrer Art und Stufe ergänzt werden (KEG 2003a).

Die nationalen Situationen sind sehr unterschiedlich. In manchen Ländern, wie z. B. Deutschland, existieren bislang weder ein übergreifender Qualifikationsrahmen noch sektorspezifische Rahmen (mit Ausnahme des IKT-Bereichs), während in Frankreich oder Finnland im Zusammenhang mit der Entwicklung von Zertifizierungsverfahren oder Berufsprofilen derartige Rahmen zu finden sind. ECTS-Credits stehen heute in einem direkten Zusammenhang mit den Strukturen von Hochschulstudiengängen, und insbesondere der einheitlichen BA-/MA-Struktur, die im Rahmen des Bologna-Prozesses europaweit eingeführt werden soll. Das ECVET muss mit der Vielfalt und Verschiedenheit der nationalen Systeme und dem Fehlen jeder Harmonisierung oder Konvergenz bei den Abschlüssen – mit Ausnahme derer, die im Rahmen bilateraler Vereinbarungen (z. B. zwischen Deutschland und Frankreich) geregelt sind – fertig werden. Eine eingehende Untersuchung zum Thema „Referenzniveaus, Qualifikationsrahmen und ihre Verbindungen zu einem ECVET-System“ wurde von Mike Coles und Tim Oates durchgeführt (2004, op. cit.).

Im folgenden Abschnitt werden Aspekte von Qualifikationsrahmen und Referenzniveaus vorgestellt, die für das ECVET von Belang sind, und es wird versucht, die Erfahrungen in den ausgewählten Ländern zu bewerten.

#### **4.2.2. Erfahrungen in verschiedenen Ländern**

Der irische nationale Qualifikationsrahmen ist definiert als „einheitliche, national und international anerkannte Instanz, über die alle Lernleistungen kohärent gemessen und zueinander in Bezug gesetzt werden können und die Beziehungen zwischen allen Befähigungsnachweisen der allgemeinen und beruflichen Bildung definiert werden (National Qualifications ... 2003e, S. 3). Dieser Rahmen wurde neu entwickelt und ist nicht nur ein Konglomerat bestehender Nachweise und Systeme. Im Qualifikationsgesetz (Qualifications Act) von 1999 wird er definiert als: „ein Rahmen für die Entwicklung, Anerkennung und Verleihung von Qualifikationen im Staat auf der Basis von Standards für die von den Lernenden zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenzen (National Qualifications ... 2003e, S. 5). Die Beziehung zwischen Credit-System und Qualifikationsrahmen ist klar definiert: „Der nationale Qualifikationsrahmen wird die Entwicklung eines Systems zur Akkumulierung und Übertragung von auf Lerneinheiten beruhenden Credits erleichtern“ (National Qualifications Authority of Ireland 2003/3). Die

beiden Instrumente hängen zusammen, sind aber in der Umsetzung nicht unbedingt voneinander abhängig. Der Rahmen umfasst 10 Stufen als Abfolge von Einzelschritten. Für jede Stufe sind Standards für die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen festgelegt, die die Lernenden erwerben müssen. Die Stufen selbst sind keine Standards, sondern Indikatoren für eine Reihe von Standards. Sie lassen sich als geordnete Sequenz beschreiben. Stufenindikatoren sind in einem Raster eingeordnet (das von der Behörde im Oktober 2002 festgelegt wurde und auf ihrer Internetseite abrufbar ist). Diese Indikatoren bilden die Hauptelemente des Rahmens in Bezug auf die übergreifenden Standards für die auf jeder Stufe verfügbaren Nachweise (siehe National Qualifications ... 2003e).

Im finnischen Erwachsenenbildungsgesetz (631/1998) sind drei verschiedene Formen von Qualifikationen definiert: berufliche Qualifikationen (entspricht dem Sekundarbereich II bei jugendlichen Schülern), fortgeschrittene berufliche Qualifikationen (Fachkompetenz, die von Fachkräften in der Praxis erwartet wird) und spezialisierte berufliche Qualifikationen (Bewältigung anspruchsvollerer Aufgaben) (siehe EVTA 2001-FI, S. 1527). Die Ergebnisorientierung ist in Finnland intrinsisch mit der Definition der Credits verknüpft. Seit 2001 werden im Rahmen der beruflichen Qualifikationen für die erworbenen KFK Credits für Ausbildung am Arbeitsplatz, für Kernfächer und für Wahlfächer vergeben. Im Rahmencurriculum für die Berufsbildung werden die Ziele der Bildungspolitik und die Anforderungen für landesweite, einheitliche berufliche Fachkompetenz und Kernkompetenzen aufgeführt, bei denen es sich um Kompetenzen wie „das Lernen lernen“ und die aktive Teilhabe an der Gesellschaft handelt. Es sind 52 berufliche Qualifikationen und 113 darauf bezogene Bildungsgänge definiert. Diese beruflichen Erstqualifikationen sind modular aufgebaut, flexibel und bieten verschiedene Wahlmöglichkeiten je nach Anforderungen der örtlichen Arbeitswelt und den individuellen Bedürfnissen und Plänen der Lernenden. Dadurch können die Wahl der Fachrichtung und die Planung der Laufbahn aus der Perspektive des lebenslangen Lernens erfolgen. Die gängigen und allgemeinen Bildungsziele sind zufrieden stellend abgedeckt, doch berufspraktische Kompetenzziele erhalten in einigen Institutionen mehr Aufmerksamkeit als grundlegende und soziale Kompetenzen (EVTA 2001).

In Frankreich werden für die Befähigungsbescheinigungen zwei komplementäre Instrumente herangezogen: der *référéntiel des activités professionnelles* (RAP, Katalog der Berufstätigkeiten) und das *répertoire national des certifications professionnelles* (nationales Qualifikationsverzeichnis). Der Katalog der Berufstätigkeiten steht in direktem Zusammenhang mit den Hauptmerkmalen der Berufstätigkeiten, die in einem Berufsabschluss bescheinigt werden. Die Struktur des Katalogs bietet viele Informationen für die Festlegung von Berufsbildern. Aufgeführt sind Einzelheiten zu den Tätigkeitsbereichen (Zusammenfassung der Ziele der Berufstätigkeiten und Arbeitssituationen, Aufgaben und Tätigkeiten in den betreffenden Betrieben und Wirtschaftssektoren, Abgrenzung und Dimensionen der Aufgaben, Funktion und Umfang der Tätigkeiten), über die Tätigkeiten selbst (Funktionen hinsichtlich der Organisation und Struktur des Unternehmens, Aufgaben, die von Beschäftigten in den verschiedenen Funktionen erwartet und erfüllt werden, Bedingungen für die Ausübung der Tätigkeit: Mittel und Ressourcen, erwartete Ergebnisse, Autonomie und Verantwortung). Die Beschreibung basiert auf der Analyse der Aufgaben

erfahrener Beschäftigter und einer prospektiven Untersuchung der Entwicklung der jeweiligen Tätigkeiten (siehe OECD 2003a, S. 18 ff.). Jedes Berufsprofil ist einem bestimmten Referenzniveau zugeordnet und enthält Informationen über die Befähigungsnachweise oder Abschlüsse (*diplômes*), die der Lernende erwerben kann. Ein wichtiger Aspekt des Katalogs ist die Verwendung des Begriffs „Tätigkeit“. Er könnte über die Art, wie die Lernergebnisse formuliert werden, zu diesen in Bezug gesetzt werden: Eine Tätigkeit ist eine Gruppe von Aufgaben, die der Beschäftigte erfüllt und die innerhalb eines Berufs logisch zusammenhängen. Sie werden anhand von Verben beschrieben (z. B. ein Produkt verkaufen, ein Budget verwalten) (siehe OECD 2003a, S. 62). Ergänzend dazu zielt das nationale Qualifikationsverzeichnis (*répertoire national des certifications professionnelles*) darauf ab, Einzelnen und Unternehmen aktuelle Informationen über berufliche Abschlüsse und Befähigungsbescheinigungen sowie über die Liste der von den paritätischen Sektorausschüssen auf nationaler Ebene festgelegten Qualifikationsbescheinigungen zu bieten (Commission Nationale ... 2004). Für die Eintragung eines beruflichen Abschlusses (*diplôme*) in diesem Verzeichnis sind u. a. Informationen zur Beschreibung der Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnisse erforderlich, die jeder Kandidat für den Erwerb der betreffenden Qualifikation besitzen muss und die für die Ausübung eines Berufs oder einer Funktion notwendig sind (J.O. 2002). Bisher existieren etwa 300 spezielle Berufsbezeichnungen, die ebenso vielen Qualifikationen entsprechen (OECD 2003a, S. 23).

In Deutschland absolvieren etwa zwei Drittel der Jugendlichen eine Ausbildung (Lehre) in einem der 330 in der Bundesrepublik anerkannten Ausbildungsberufe (siehe Kutscha 2003; BIBB 2003, S. 134). Für jeden dieser Berufe gibt es eine eigene Ausbildungsordnung. Grundlage dieser Ausbildungsordnungen ist das Berufsbildungsgesetz von 1969. Mindestens festzulegen sind: die Bezeichnung des Ausbildungsberufs, die Ausbildungsdauer (zwei oder drei Jahre), die Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der Berufsausbildung sind (das Ausbildungsberufsbild), eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsrahmenplan) und die Prüfungsanforderungen (siehe BIBB 2003). Ausbildungsstandards beschreiben Lernziele und Inhalte sowie Dauer und Organisation der Ausbildung. Ihnen kommt eine Brückenfunktion zu: Einerseits gewährleisten sie die Umsetzung der im Bildungssystem verankerten Prinzipien in der Aus- und Weiterbildung, andererseits orientieren sie sich am Arbeitsmarkt mit seiner Ausrichtung an den Bedürfnissen der Wirtschaft und den betrieblichen Anforderungen (siehe BIBB 2004), was durch regelmäßige Aktualisierung ihrer Inhalte oder Profile gewährleistet wird. Deshalb wird das *Berufsprinzip* nach wie vor in Deutschland sowohl von den Arbeitgeberverbänden als auch von den Gewerkschaften als Modell zur Regulierung von Ausbildungsinhalten und Qualifikationsniveaus verteidigt (Reuling 1997, S. 29). Nicht zu unterschätzen ist die soziale Bedeutung des Berufs: Der „Erwerb einer Facharbeiterqualifikation innerhalb einer anerkannten Berufsqualifikation und die spätere Beschäftigung in einem verwandten beruflichen Sektor sind die Grundlage für die Klassifizierung innerhalb des Lohn- und Gehaltssystems und für Sozialversicherungsmaßnahmen“ (Ertl 2002, S. 57). „Bei Modellen wie der Erstausbildung in Modulform unter Verwendung von Credit-Systemen und gestuften Qualifikationen wird die Gefahr einer „Verwässerung“ dieses Prinzips gesehen, weshalb sie kategorisch abgelehnt werden“ (Kutscha 2003, S. 26). In der Diskussion über die

Modernisierung der Berufsbildung in Deutschland wird seit Mitte der 1990er Jahre für zusätzliche Qualifikationen als Instrumente für größere Flexibilität, Differenzierung und Individualität geworben. Bei den zusätzlichen Qualifikationen geht es im Allgemeinen darum, dass eine Brücke zwischen dem Lernen in formalen, nicht formalen und informellen Umfeldern einerseits und den staatlich anerkannten Qualifikationen des Berufsbildungssystems andererseits geschlagen wird (siehe Reuling et al. 2003). Eine Zusatzqualifikation ist eine Ergänzung zu einer Standardqualifikation. Dies kann alles von sehr detaillierten zusätzlichen Einheiten bis zu Hybrid- und Doppelqualifikationen sein (BMBF 2003a). Seit 2002 gibt es im IT-Bereich einen umfassenden Qualifikationsrahmen, der Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen nach anerkannten Standards auf der Basis formalen und nicht formalen Lernens und praktischer Erfahrung ermöglicht, die zu mittleren und höheren Abschlüssen führen.

Eine der bedeutendsten Reformen in der Berufsbildung im letzten Jahrzehnt wurde 1993 in Ungarn mit der Schaffung und Einführung des nationalen Verzeichnisses der Berufsabschlüsse (*Országos Képzési Jegyzék, OKJ*) umgesetzt, das alle Berufe abdeckt, für die irgendeine Form der Ausbildung in- oder außerhalb des Schulsystems organisiert werden kann. Dieses Verzeichnis enthält auch Bestimmungen für die Aufnahme in diese Ausbildung, die Einordnung innerhalb der ISCED-Bereiche, die Ausbildungsdauer und die grundlegenden Anforderungen für Prüfungen und Leistungsfeststellungen. Bei der Festlegung der letzteren haben die Sozialpartner eine wichtige Rolle gespielt (siehe Halász 2001, S. 14). Etwa ein Viertel der fast 1000 im OKJ aufgeführten Qualifikationen können nur in schulischen Bildungsgängen erreicht werden, während die Qualifikationen für die meisten Berufe auch außerhalb des Schulwesens erworben werden können (60 % der letzteren setzen einen allgemeinen Bildungsabschluss voraus und für weniger als 50 Qualifikationen gibt es keine formalen Voraussetzungen) (siehe Eurydice 2001). Das OKJ wurde 2001 geändert (National Institute ... 2001). Es wurden Berufsgruppen oder –familien gebildet. Die 21 Berufsgruppen umfassen vier Berufsfelder – Soziales, Technik, Wirtschaft und Dienstleistungen und Landwirtschaft – die schon im Rahmen der Grundbildung (Primarbereich) eine erste berufliche Ausrichtung ermöglichen (National Institute ... 2001, S. 4). So ist beispielsweise das Berufsfeld “Soziales” in fünf Berufsgruppierungen untergliedert: Gesundheitswesen, soziale Dienste, Bildung und Erziehung Kunst, Kommunikation (Musik, Tanz, bildende Kunst, Schauspiel und Puppentheater, Theater, Presse und andere Dienste (Personendienstleistungen, Sicherheitsdienst, Zivilschutz, Polizei, nationale Verteidigung, Feuerwehr, Arbeitssicherheit, Kleingewerbe, Handwerk). Zudem wird jeder Beruf durch eine Zahl bezeichnet, die sich aus einem ISCED-Bereich und einer Zahl zusammensetzt, die einer Beschreibung der Inhalte im einheitlichen Klassifikationssystem für Berufe (dem so genannten FEOR 93) entspricht.

In Spanien wurden kürzlich zwei Instrumente eingeführt, die die Frage der Entwicklung von beruflichen Standards unmittelbar betreffen: das Rahmengesetz (5/2002) zur Entwicklung eines nationalen Qualifikations- und Berufsbildungssystems und der nationale Katalog der Berufsqualifikationen (2002). Dieser basiert auf der Definition von 23 Berufsfamilien auf fünf Qualifikationsstufen und der Beschreibung der auf dem Arbeitsmarkt geforderten

Kompetenzen und Kenntnisse (Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte 2003). Der Katalog enthält die folgenden Definitionen:

- Eine berufliche Qualifikation ist eine Kombination für den Beruf relevanter Kompetenzen, die durch eine modulare oder anders geartete Ausbildung und Erfahrung am Arbeitsplatz erworben werden können.
- Eine berufliche Kompetenz ist eine Kombination von Kenntnissen und Fähigkeiten, die zur Ausübung des Berufs entsprechend den Anforderungen der Produktion und Arbeitsumgebung befähigen.
- Eine Kompetenzeinheit ist zu verstehen als eine Mindestmenge an beruflichen Kompetenzen, die zur Anerkennung und Bewertung erfasst werden kann.
- Unter Kompetenzen ist eine Kombination von Kenntnissen und Fähigkeiten zu verstehen, die die Ausübung einer Berufstätigkeit durch den Einzelnen nach den Anforderungen des Produktionssystems und des Arbeitsmarkts ermöglichen (siehe Ley Orgánica 5/2002 und Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte 2003).

### **4.3. Gliederung in Module und Einheiten**

#### **4.3.1. Bedeutung des Aufbaus der Bildungsgänge**

In seinem Bericht über das ECTS wies Dalichow (1997) darauf hin, dass sich die Definition kleiner, überschaubarer und transparenter Einheiten bei der Einführung von Credit-Systemen als positiv erweisen kann. Im Zusammenhang mit dem ECVET sollte daher ein gewisses Augenmerk auf die Definition überschaubarer Einheiten gelegt werden. Folgende Aspekte sollten dabei berücksichtigt werden: die Größe der Einheiten, ihre Verankerung in Berufsbildungsgängen (in formalen Systemen) oder im betreffenden Berufsprofil (besonders, wenn es um die Anerkennung nicht formaler und informeller Lernleistungen und Arbeitserfahrungen geht), ihre Abfolge in den Bezugsniveaus (da dies in direktem Zusammenhang mit der Vertiefung oder Erweiterung des KFK-Spektrums des Lernenden steht) und die Verknüpfung zwischen den Modulen und den Lernumfeldern (arbeitsplatzorientiertes oder schulorientiertes Lernen). Der nächste Teil des Berichts befasst sich mit der Gliederung von Berufsbildungsgängen in Module und/oder Einheiten. Die beiden Begriffe werden parallel verwendet, da sie in den nationalen Systemen unterschiedlich verstanden werden. Für die Online-Experten sind die Strukturelemente der Bildungsgänge Kurse, Einheiten oder Module. Die Antworten lassen keine klare Struktur erkennen (Tabelle 31 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Die zeitlichen Muster der Berufsbildungsgänge zeigen, dass Berufsbildungsgänge in den meisten Fällen in Jahre untergliedert sind. Dies trifft bei 45 % der 82 Antworten (Mehrfachantworten möglich) zu (Tabelle 33 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Die Frage der Struktur im Hinblick auf die Gliederung in Module und Einheiten ist komplex, und die Antworten deuten darauf hin, dass sie zwar nicht ausgeklammert, aber aus der Perspektive der ausgewählten Länder betrachtet werden sollte.

Auf europäischer Ebene wurden für das ECVET als Schlüsselkomponenten eines Credit-Systems Einheiten und Module festgelegt. Unter einer Einheit ist der kleinste (bzw. nicht weiter zerlegbare) Baustein eines Curriculums zu verstehen, und sie ist ergebnisorientiert. Ein Modul ist das kleinste (bzw. nicht weiter zerlegbare) Element eines Lernwegs und prozessorientiert (Le Mouillour et al. 2003). Im Hochschulbereich wurde durch Studiengänge in Modulform auf der Grundlage von Credits der Übergang zwischen Universitäten und außeruniversitären Einrichtungen sehr erleichtert (siehe Eurydice 2000).

Grundsätzlich lassen sich drei Varianten der Modularisierung unterscheiden:

- Die Module sind eigenständige Teilqualifikationen, die anhand von Lernergebnissen oder Kompetenzen beschrieben werden, die am Ende geprüft und einzeln bescheinigt werden. Für die Absolvierung und Kombination von Modulen gilt eine bestimmte Kombination von Standards (z. B. innerhalb des NVQ-Systems im Vereinigten Königreich).
- Die Module können sich in einer curricularen oder didaktischen Perspektive auf die Lernumgebungen beziehen; sie haben keinen Wert als separate Module, weil sie keine Teilqualifikationen darstellen (wie z. B. im französischen Modell).
- Die Module beziehen sich als didaktische Einheiten auf einen kompetenzbezogenen und arbeitsorientierten Kontext und werden einzeln bescheinigt. Sie bleiben jedoch immer Teil eines Ganzen, da sie als Schritte zum Erwerb einer festgelegten Qualifikation konzipiert sind. Einzelne Module können Bestandteile verschiedener Qualifikationen sein und kombiniert werden (wie z. B. im finnischen Modell) (siehe Rützel 2000).

#### **4.3.2. Eine einheitliche Definition für das ECVET?**

Dies ist ein pragmatischer Ansatz. Wenn die Gliederung in Module für ein Credit-System so wichtig ist, sollte es möglich sein, zu einem gemeinsamen Verständnis der Merkmale von Modulen/Einheiten zu gelangen. Dies wird hier anhand der ausgewählten Länder und der Ergebnisse der Online-Umfrage versucht. Die Gliederung in Module wird in vielen Ländern diskutiert, von Österreich (Tabelle 24 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129) bis Dänemark (Tabelle 11 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Die Antworten ergeben ein Bild davon, wie ein Modul aussieht:

Tabelle 7: Merkmale von Modulen

| Merkmale                             | Erläuterung                                                                                                                                                                                                                                                                            | Beispiele                   |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| Mehrfachrelevanz                     | Module können für mehr als ein Berufsfeld relevant sein                                                                                                                                                                                                                                |                             |
| Abgeschlossen                        | Module bilden eine logische Einheit und werden als KFK-Block dargestellt                                                                                                                                                                                                               | ES, FIN                     |
| Quantitativer Aspekt                 | Module sind an den Erwerb einer bestimmten Zahl von KFK gebunden                                                                                                                                                                                                                       |                             |
| Flexibilität                         | Module können je nach dem bisherigen KFK-Profil des Lernenden kombiniert und ausgewählt werden                                                                                                                                                                                         | FIN                         |
| Abfolge                              | Module können nach dem Prinzip steigender Anforderungen in Bezug auf KFK zusammengestellt werden (z. B. bezogen auf die Referenzniveaus)<br><br>Das Curriculum kann nach dem Progressionsprinzip organisiert werden (auch wenn, wie z. B. in Österreich, noch keine Module existieren) | F (keine Abfolge)<br><br>DK |
| Systematischer Abgleich (Kartierung) | Berufsbezogene oder spezialisierte und allgemeine Module                                                                                                                                                                                                                               | FIN                         |

Quelle: Die Autorin

#### 4.3.3. Die Rolle der Module in nationalen Berufsbildungssystemen

In Irland stützt sich die Berufsbildung auf ein Modulsystem, was offenbar einer schnellen und großflächigen Einführung neuer Methoden und Einrichtungen förderlich ist (Eurydice 2001). Im Sekundarbereich II bietet das irische Berufsbildungswesen zwei Arten modulbasierter Abschlüsse: das *Leaving certificate vocational programme* (LCVP) und das *Leaving certificate applied* (LCA). Das LCVP umfasst drei allgemein bildenden Fächer und zwei aus einem berufsorientierten Kanon, einen anerkannten Kurs in einer modernen europäischen Fremdsprache und drei obligatorische *link modules*, die einen Bezug zur Arbeitswelt vermitteln sollen. Das LCA ist ein zweijähriger schülerzentrierter Bildungsgang, der fächerübergreifend konzipiert ist. Er besteht aus einer Reihe von Modulen in drei allgemeinen Kategorien: allgemeine Bildung (Zeitanteil: mindestens 30 %), berufliche Bildung (Zeitanteil: mindestens 30 %) und Berufsvorbereitung (Zeitanteil: mindestens 25 %) (siehe National Centre for Guidance in Education 2002). Das System der Bildungsabschlüsse des Rats für weiterführende Bildungsabschlüsse (Further Education and Training Awards Council - FETAC) basiert auf einem System von Modulen, die jeweils akkumuliert und dann mit einem Abschluss bescheinigt werden können. Im Hochschulbereich ermöglicht es der so genannte ACCS-Prozess zur Akkumulierung von Credits und Bescheinigung von Fachkursen den Lernenden, nach und nach die Credits im Hinblick auf einen Abschluss zu sammeln (siehe OECD/NQAI 2003).

In Spanien wird der modularisierte Berufsbildungskatalog (*Catálogo Modular de Formación*) in Kombination mit dem nationalen Qualifikationsverzeichnis verwendet, da in ihm die

Module, aus denen sich die einzelnen Kompetenzen der Berufsbildungsgänge zusammensetzen, aufgeführt sind, die wiederum die Bewertungs- und Evaluierungsgrundlage darstellen. Die Ausbildungsmodule sind definiert als „kohärente Ausbildungsblöcke, denen Kompetenzeinheiten zugeordnet sind, aus denen sich wiederum die Qualifikationen zusammensetzen. Sie sind die Grundelemente einer Berufsausbildung und Grundlage der Berufstitel und Bescheinigungen (...). Jedes Modul ist in den Spezifikationen der Ausbildung mit folgenden Angaben beschrieben: Bezeichnung, Niveau der Qualifikation, einem alphanumerischen Code, der Kompetenzeinheit, der es zugeordnet ist, und der Ausbildungsdauer in Stunden“ (siehe *Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte* 2003).

In Finnland sind die Curricula in Module untergliedert, die sich auf eine Analyse der beruflichen Aufgaben stützen. In diesem System gibt es jedoch noch ungelöste Fragen in Bezug auf Bewertung und Zertifizierung. Die Probleme liegen in der Kombination von theoretischem Lernen (in Berufsbildungseinrichtungen) und dem Lernen am Arbeitsplatz sowie der Definition der Beschäftigungsfähigkeit oder den tatsächlichen Anforderungen an die Beschäftigten in einem sektorbasierten Bildungs- und Berufsbildungssystem (EVTA 2001, S. 15 ff.). „Die betriebliche Ausbildung für Erwachsene wird individuell für den einzelnen Auszubildenden zusammengestellt, der die Module und praktischen Ausbildungseinheiten belegen kann, die er braucht, um seine Kompetenzlücken zu schließen, und damit eine Ausbildungsqualifikation erwerben kann, die dem Abschluss entspricht, den Jugendliche in ihrer Erstausbildung an Berufsbildungseinrichtungen erwerben“ (Eurydice 2001, S. 38). „Die Berufsbildungsmodule wurden auf der Grundlage der Funktionsmodule der Arbeitswelt konzipiert. Die Bezeichnungen der Ausbildungsmodule beschreiben Tätigkeiten im Arbeitsleben. Die Kerninhalte sind in Form von Kernfunktionen und Aufgaben definiert, die in den einzelnen Arbeitsbereichen zu bewältigen sind. Zusätzlich ist festgelegt, wann ein ausreichendes Niveau vorliegt, also welche Kompetenzen alle Absolventen einer Qualifikation mindestens erreichen müssen, um eine Anstellung zu finden“. Auf dieser Grundlage legen die Bildungseinrichtungen die Ausbildungsinhalte und Spezifikationen für die Bewertungskriterien in den Curricula der Ausbildungsanbieter und Ausbildungsplänen der Lernenden fest“ (Tabelle 29 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

In Ungarn wird derzeit wenig über Credits in der Berufsbildung, aber durchaus über eine Modularisierung im Rahmen des laufenden Reformprozesses der Berufsbildung und des zunehmenden Qualitätsbewusstseins nachgedacht. „Die Veränderungen in den schulischen Strukturen und die erhöhte Ausbildungseffizienz stehen im Zusammenhang mit der *Einführung des Modulprinzips*, das – in verschiedenen Berufsgruppen – bedeutet, dass dieselben Module für verschiedene Berufe genutzt werden können, was die Erarbeitung von Lehrbüchern und Methoden und – später – die Berücksichtigung von bereits vorhandenen Kenntnissen und Fertigkeiten erleichtert. Da der Staat ein grundlegendes Interesse an den Änderungen der schulischen Strukturen hat, ermöglichen die (404) „A“-Berufe den Zugang zu verschiedenen Positionen und bieten somit den Absolventen größere Beschäftigungschancen. Ein weiteres Ziel ist die Verbesserung der Wettbewerbsposition und die effiziente Bereitstellung der von der Wirtschaft geforderten Spezialisierungen“ (National Institute ... 2001, S. 4).

In Frankreich sind Berufsbildungsgänge in Module gegliedert, und es wird viel Wert darauf gelegt, dass die Gliederung in Einheiten eine Individualisierung der Lernwege ermöglicht. Die Einheiten können mit der Zeit akkumuliert werden, bis die Menge und Kombination von KFK erreicht ist, die für den Erwerb des Abschlusses gefordert wird. Die Gliederung in Module ist in der Weiterbildung normal, wird aber in der beruflichen Erstausbildung kaum eingesetzt, wo sie lediglich in Bezug auf die Beschreibung der Ressourcen und Validierungsverfahren existiert.

Ein sehr auffälliges Element in diesem System ist, dass die Einheiten nicht in eine pädagogische Progression in Bezug auf Anforderungsstufen eingebettet sind. Außerdem definiert sich die Einheit „tatsächlich über ihre Inhalte, die sich in kohärenter Form auf typische Kompetenzen beziehen, die im Bezugsrahmen der beruflichen Tätigkeiten festgelegt sind. Ausgangspunkt für den Aufbau der Einheiten sind die Berufe. Sie bestehen aus Kompetenzen, die im Bezugsrahmen beschrieben sind und müssen den realen Tätigkeiten in diesem Beruf gerecht werden, indem sowohl eine Verallgemeinerung vermieden wird, als auch eine übermäßige Differenzierung, die eine sinnvolle Evaluierung erschweren würde. Die Zahl der Einheiten ist bei den verschiedenen Abschlüssen unterschiedlich“ (OECD 2003a, S. 20 ff.).

In Deutschland wurden bislang kaum Fortschritte bei der Entwicklung modularer Strukturen erzielt (Cedefop 2000, S. 6). Der Grund dafür ist auf den ersten Blick nicht klar, doch der Schwerpunkt der Diskussion über die Modularisierung scheint eher bildungspolitisch motiviert zu sein als durch Argumente zu pädagogischen Aspekten oder dem Lehr-/Lernprozess (Ertl 2002, S. 56). Außerdem wird vielfach befürchtet, die Modularisierung könnte zu einer Qualitätsminderung der Berufsbildung führen. Neue Ansätze, die auf der Modularisierung basieren, wurden im formalen Berufsbildungssystem eingeführt, so z. B. die Stufenausbildung, das Satellitenmodell oder die Teilqualifikationen (siehe KWB 2004). Beim Satellitenmodell wird die Ausbildung in einen Berufskern und individuelle Qualifizierungsbausteine gegliedert, die im Ausbildungsvertrag festgelegt werden (siehe BLK 2003). Im deutschen IT-Sektor werden neue Wege beschritten und Qualifikationen anhand eines relativ stabilen Kerns beruflicher Kenntnisse definiert, der die Pflichteinheiten bestimmt. Diese werden durch Wahleinheiten ergänzt, die je nach Berufsfeld ein Drittel bis die Hälfte der Gesamtqualifikation ausmachen (siehe Reuling et al. 2003). Dahinter steht das neue Prinzip, dass durch Variierung und Kombination von Einheiten differenzierte Profile auf drei Hierarchiestufen (Spezialisten, operative Professionals, strategische Professionals) geschaffen werden können.

## 4.4. Anerkennung und Validierung für die individuelle Zertifizierung

### 4.4.1. Individualisierung

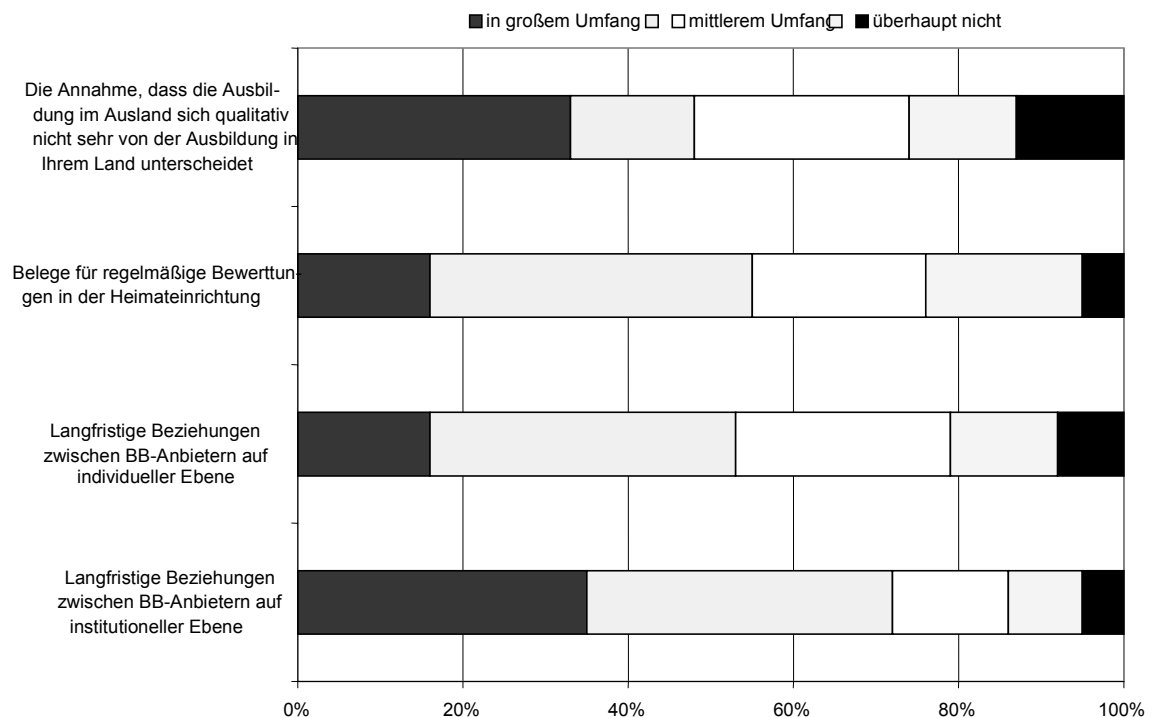
Dieser Validierungs- und Zertifizierungsansatz stellt den Einzelnen als Akteur und Ziel des Credit-Systems in den Mittelpunkt. Es geht um die Anerkennung früherer Lern-/Arbeitserfahrungen an der Schnittstelle zwischen formalen, nicht formalen und informellen Lernprozessen und Zertifizierungsprozessen und -verfahren auf nationaler Ebene und im Kontext der europaweiten Mobilität. Diese Frage hängt eng mit den geltenden nationalen Bestimmungen, der Frage des *acquis communautaire* in Bezug auf die innereuropäische Mobilität der Lernenden und der Bürger und mit europäischen Instrumenten wie dem Europass zusammen.

Ein wesentliches Hindernis ist die Verwendung unterschiedlicher Begriffe in den verschiedenen Sprachen. So entspricht z. B. die *validation des acquis de l'expérience* im französischen Kontext der *accreditation of prior learning* im Vereinigten Königreich, die nichts mit Akkreditierungsverfahren zu tun hat, einem Begriff, der vor allem im Zusammenhang mit rechtlichen Verfahren und Qualitätsmanagement auf Einrichtungs- und/oder Bildungsebene verwendet wird. In diesem Bericht wird entsprechend den gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen der Begriff Validierung verwendet: „Die Validierung beruht auf einer Bewertung der Lernergebnisse einer Einzelperson und kann zur Ausstellung eines Zeugnisses oder Diploms führen“ (Rat der Europäischen Union 2004, S. 2). Dies lässt sich weiter spezifizieren: „Für die Mitgliedstaaten ist die Validierung ein Prozess, der Fertigkeiten und Kompetenzen betrifft, die innerhalb wie außerhalb der formalen Bildung und Ausbildung erworben wurden und sich auf im nicht formalen oder informellen Bereich erzielte Lernergebnisse bezieht“ (Colardyn et al. 2003, S. 20). Wenn die Phasen der Bewertung und Validierung abgeschlossen sind, können die KFK Einzelner anerkannt werden. Bei diesem Ansatz unterscheidet Tissot zwischen der formellen und der gesellschaftlichen Anerkennung: Die „*formelle Anerkennung*, ist der Prozess der formellen Anerkennung des Wertes von Kompetenzen entweder durch den Verleih von Bescheinigungen/Zeugnissen oder durch den Verleih von Entsprechungen, Anrechnungspunkten oder durch die Validierung vorhandener Kompetenzen, wohingegen *gesellschaftliche Anerkennung* die gesellschaftliche Anerkennung des Wertes von Kompetenzen durch Akteure aus Wirtschaft und Gesellschaft darstellt“ (siehe Tissot 2004, S. 126). Normalerweise erhält ein Lernender ein Zeugnis oder eine Bescheinigung, die innerhalb eines nationalen, regionalen oder sektoralen Umfelds gültig sind und deren Glaubwürdigkeit und Übertragbarkeit sehr unterschiedlich sein können (siehe Colardyn et al. 2003). Zusammenfassend kann man sagen, dass die Fragen der Anerkennung, Validierung und Zertifizierung unter den drei Gesichtspunkten von Bildung und lebenslangem Lernen (einschließlich der Berufsberatung), des Arbeitsmarktes und des wirtschaftlichen Umfelds sowie im Rahmen eines vertrauensbildenden Prozesses für die Lernenden zu sehen sind.

Der Studie von Dinjens et al. (2002) zufolge liegt das Haupthindernis für die Mobilität im Mangel an Transparenz und gegenseitiger Anerkennung der Berufsbildung, da jeder Mitgliedstaat sein eigenes Bildungssystem und seine eigenen Traditionen hat. Jedes Credit-System in der Berufsbildung geht von der Annahme aus, dass außerhalb des Berufsbildungssystems erworbene KFK in irgendeiner Form anhand der in der Berufsbildung geltenden Standards anerkannt, bewertet und kombiniert werden können. In manchen Ländern, z. B. in Frankreich und im Vereinigten Königreich, ermöglichen Bewertungsmethoden wie z. B. ein Kompetenz-Portfolio oder APEL die Einbindung dieser Kompetenzen in die Berufsprofile und eine Rückführung in Qualifikationsstandards. Die Konzeption eines solchen Bewertungsmusters und die Definition von Entsprechungen für Credits sind problematisch. Eine Lösung könnte das spanische System auf der Basis von Berufsprofilen bieten, ebenso die Systeme, die in Italien (Dekret Nr. 174 vom 31.5.2001) oder Portugal (seit 1993 für die berufliche Erstausbildung) entwickelt wurden.

Bei der Anerkennung geht es, wie Andrejs Rauhvargers deutlich macht, um die Bewertung einer Qualifikation aus dem Ausland im Hinblick auf ihre korrekte Einordnung im Bildungs- und Beschäftigungssystem des jeweiligen Landes (zitiert in Bergan 2003, S. 16). Auf die Frage nach der Evaluierung der Elemente, die die Anerkennung der Leistungen mobiler Lernender beeinflussen, sehen die Online-Experten zwei Faktoren als besonders wichtig an: die Annahme einer qualitativen Gleichwertigkeit der Lernprozesse im Ausland und im eigenen Land und langfristige Beziehungen zwischen Berufsbildungsanbietern auf institutioneller Ebene. Beide Elemente können als Bausteine der Bereiche gegenseitigen Vertrauens gesehen werden, die die individuelle Mobilität in Europa erleichtern. Weitere Ergebnisse sind im folgenden Diagramm aufgeführt.

Abbildung 8: Elemente, die die Anerkennung der Leistungen mobiler Lernender beeinflussen



Quelle: Online-Befragung Frage 4,7: In welchem Umfang haben die folgenden Elemente Einfluss auf die Anerkennung der Leistungen grenzüberschreitend mobiler Lernender in der Berufsbildung durch die Berufsbildungsanbieter? Skala: von 1 = in sehr großem Umfang, bis 5 = überhaupt nicht. (Tabelle 88 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Die Antworten auf die Frage zur Existenz eines Instruments zur Anerkennung früher erworbener Kompetenzen im jeweiligen Land zeigen, dass 1/3 der Experten sich ein solches Instrument in ihrem Land wünschen, 1/3 glauben, dass ein solches Instrument nicht existiert und 1/3 die Frage nicht beantwortet haben (Tabelle 90 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Ein solches Instrument existiert vorwiegend für den Hochschulzugang und in gewissem Umfang für die weiterführende Berufsbildung (Tabelle 91 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

#### 4.4.2. Bewertung

Die Vergabe von Credits ist abhängig von der Bewertung des KFK-Leistungsstands des Lernenden bezogen auf die Anforderungen innerhalb einer in einem Berufsbildungsgang festgelegten Qualifikation. Bewertung ist der „Oberbegriff für alle Methoden und Verfahren zur Beurteilung/Einschätzung der Leistung (Kenntnisse, Know-how und Kompetenzen) einer Person und führt normalerweise zur Zertifizierung“ (Tissot 2004). Im Hochschulbereich können ECTS-Anrechnungspunkte erst nach Abschluss der vorgeschriebenen Arbeiten und entsprechender Bewertung der Lernergebnisse vergeben werden (KEG 2003b). Die Bewertung der Leistung des Studierenden wird durch eine lokal/national vergebene Note

dokumentiert. Es ist, insbesondere im Fall des Transfers von *Credits*, gute Praxis, eine ECTS-Note hinzuzufügen. Die ECTS-Bewertungsskala gliedert die Studierenden nach statistischen Gesichtspunkten. Daher sind statistische Daten über die Leistung der Studierenden Voraussetzung für die Anwendung des ECTS-Bewertungssystems. Die erfolgreichen Studierenden erhalten folgende Noten: A für die besten 10 % der Studierenden, B für die nächsten 25 %, C für die nächsten 30 %, D für die nächsten 25 %, E für die nächsten 10 % (KEG 2003a). Im Kontext der ECVET-Entwicklung muss die kleinste Bewertungseinheit definiert werden. Nach der Definition von Tait (2003) ist eine „Bewertungseinheit [...] eine kohärente und explizite Kombination von Lernergebnissen (bezogen auf entsprechende Bewertungskriterien), der eine Bezeichnung, ein Anrechnungswert (credit value) und eine Referenzstufe zugeordnet sind“ und die bestimmte Regeln bezüglich der vom Lernenden zu demonstrierenden Leistungen erfüllen muss (Bewertungskriterien).

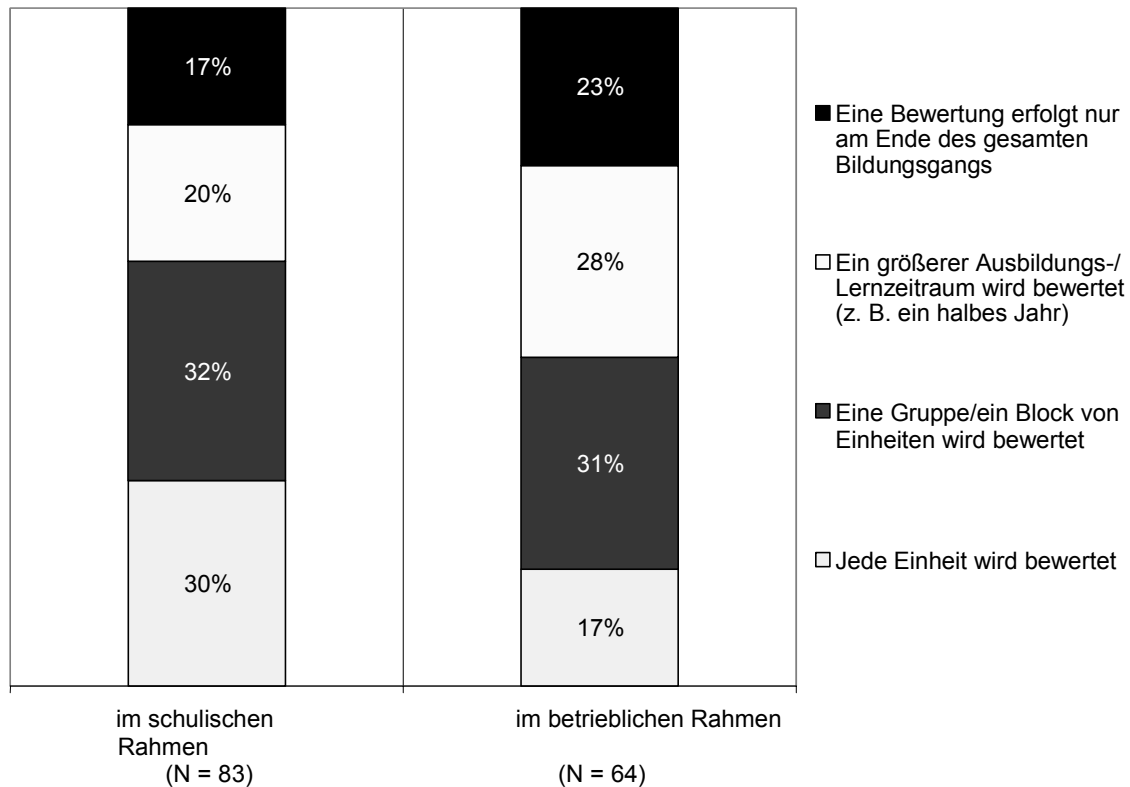
Für die Mobilität von Lernenden in der Berufsbildung und die Entwicklung des ECVET ist es wichtig, die Bewertungsverfahren zu ermitteln. Den Antworten auf den Fragebogen nach zu urteilen lassen sich die Verfahren wie folgt zusammenfassen: abschließende oder kontinuierliche Bewertung, abschließende und kontinuierliche Bewertung, nur abschließende Bewertung, wobei den verschiedenen Methoden unterschiedliche Bedeutung beigemessen wird. In Österreich ist z. B. „die wichtigste Bewertung [...] die Abschlussprüfung vor dem Prüfungsausschuss“ (Tabelle 24 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Die Online-Befragung konzentrierte sich auf die Organisation und die Grundlage der Bewertung, um die üblichen Praktiken in den beteiligten Ländern zu ermitteln. In fast der Hälfte der 52 Antworten werden als Grundlage der Bewertung die Einheiten genannt, in 25 % die Kurse und in 17 % die Module (Tabelle 49 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Ein genaueres Bild ergibt sich anhand der Antworten auf die Frage nach den Merkmalen der kleinsten Bewertungseinheit innerhalb eines Berufsbildungsgangs:

- In Finnland sind berufliche Bildungsgänge in Module gegliedert, und jedes Modul (das 5 bis 40 Credits entspricht) wird auf der Grundlage des betreffenden nationalen Kerncurriculums bewertet. Die Note wird im Zeugnis aufgeschlüsselt und ergibt sich aus der Bewertung der einzelnen Einheiten, die unterschiedlich umfangreich sind.
- In Spanien ist ein Modul das Lernprogramm, das einer Kompetenzeinheit entspricht. Es stellt die kleinste Einheit dar, die in der Berufsbildung validiert werden kann. Hierfür existiert eine standardisierte Form, die unter anderem die Bezeichnung, die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, Inhalte, Methoden, grundlegende Anforderungen an das Lernumfeld der Ausbildung und Angaben zur Ausbildung im Betrieb umfasst.
- Weitere nationale Systeme sind in Tabelle 50 beschrieben (nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Die folgende Abbildung vermittelt einen Überblick über die Bewertungsgrundlage im Hinblick auf die Unterrichtsumfelder. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass in schulischen Lernumfeldern die Bewertung eher auf der Ebene von Einheiten stattfindet als bei der Unterweisung im Betrieb (30 % gegenüber 17 % der Antworten). Im Fall von Unterrichts- und

Lernaktivitäten im Betrieb scheint die Bewertung sich auf längere Zeiträume zu beziehen (z. B. am Ende des gesamten Bildungsgangs oder Kalenderjahrs).

Abbildung 9: Bewertungsgrundlage in schulischen und betrieblichen Unterrichtsumfeldern



Quelle: Online-Umfrage Fragen 3.2 und 3.3: Auf welcher Grundlage erfolgt die Bewertung im schulischen Rahmen (Seminar, Klasse) bzw. am Arbeitsplatz? Bitte ankreuzen. Mehrfachantworten möglich, Tabelle 51, Tabelle 53 (nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

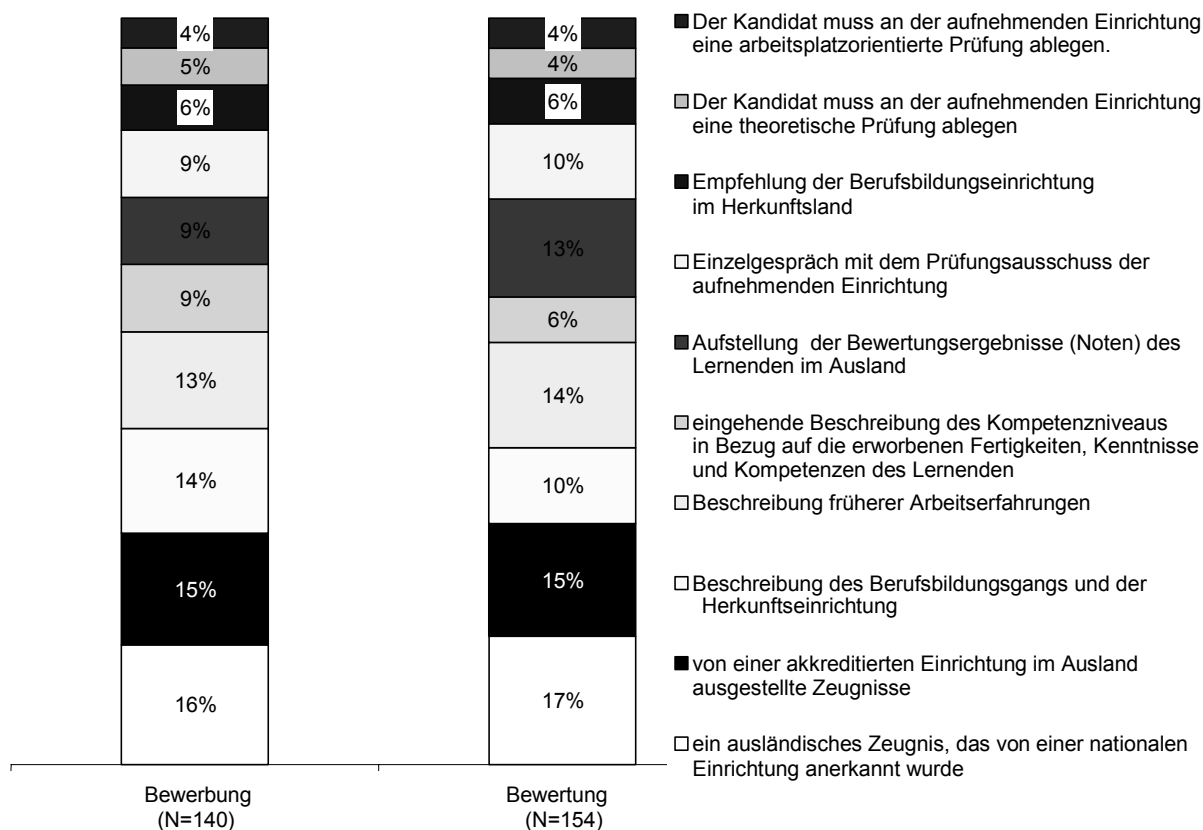
Bei der Form der Bewertung ist nach den Angaben der Online-Experten das gesamte Spektrum der aufgeführten Möglichkeiten anzutreffen: schriftliche Prüfungen (Durchschnitt: 1,54), Demonstration an einem Übungsarbeitsplatz in einer beruflichen Schule oder einem Ausbildungszentrum (Durchschnitt: 2), Beobachtung am Arbeitsplatz während eines berufspraktischen Abschnitts des Bildungsgangs (Durchschnitt: 2,19), mündliche Prüfungen (Durchschnitt: 2,27) und Demonstration an einem Arbeitsplatz im Betrieb (Durchschnitt: 2,59). Die Werte beziehen sich auf eine Skale von 1 (sehr gängig) bis 5 (überhaupt nicht gängig) (Tabelle 55 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Im Hinblick auf das Potenzial für die Organisation einer Übertragung von Credits zwischen zwei Bildungsgängen und ihrer Akkumulierung ist es von Interesse, ob Teil- oder Gesamtprüfungen die Regel sind. Es finden sowohl Zwischen- als auch Abschlussprüfungen statt (56 % bzw. 58 % der positiven Antworten, siehe Tabelle 57 und 60 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Die gängigste Form der Leistungsfeststellung ist die schriftliche Prüfung (durchschnittlich 1,56 bei Zwischenprüfungen und 1,31 bei Abschlussprüfungen auf einer Skala von 1 = sehr gängig, bis

5 = überhaupt nicht gängig, in beiden Fällen gefolgt von der mündlichen Prüfung (Tabelle 59 und 61 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Hier spielen der Beruf, die Berufsbildungswege usw. eine große Rolle (Tabelle 59 und Tabelle 62 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Auf die Frage nach der Grundlage der Abschlussnote nennen 38 % der Online-Experten die Akkumulation aller erreichten Noten, 27 % die Abschlussprüfung bzw. ausschließlich die Abschlussprüfung (17 % der Antworten). 18 % der Online-Experten nennen eine Auswahl der wichtigsten Noten für eine Gruppe von Einheiten oder Modulen (Mehrfachantworten möglich, Tabelle 63 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Etwa 73 % der 45 Online-Untersuchungsteilnehmer geben an, dass die Noten anhand einer detaillierten Skala angegeben werden (Tabelle 65 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129), die in den meisten Fällen fünf Stufen hat (Tabelle 66 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Die Bedeutung der Benotung im Zusammenhang mit Credit-Systemen wurde im Rahmen des Transfine-Projekts untersucht, das zu dem folgenden Schluss kam: „Die Notenskala des ECTS ist jedoch für die Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen sehr problematisch, da sie normorientiert ist: Die Noten für den Einzelnen orientieren sich an der Gruppe oder Kohorte der anderen Teilnehmer desselben Kurses. Bei der Bewertung der früher erworbenen Kenntnisse einer Person gibt es eindeutig keine Gruppe, die denselben Weg absolviert hat und zum Vergleich herangezogen werden kann, deshalb muss die Bewertung kriterienorientiert und nicht normorientiert sein. Wenn die Kriterien für die Leistungen in jedem Kurs klar festgelegt sind, ist es möglich, eine Note für die Übereinstimmung zwischen dem früheren Erfahrungslernen des Kandidaten und den Kriterien für eine bestimmte Einheit, ein Modul oder einen Kurs zu vergeben. Auf diese Weise kann das Abschlussdiplom durch eine irgendwie geartete Gesamtnote, normalerweise in einer groben Abstufung (...) ergänzt werden, auch wenn bisher noch keine Versuche unternommen wurden, einen Konsens darüber zu erzielen, wie diese aussehen könnte (Transfine 2003, S. 48).

Neben den technischen Aspekten der Bewertung und Zertifizierung haben Mike Coles und Tim Oates auch die Bedeutung des Vertrauens untersucht. In der Online-Befragung haben wir uns mit den Dokumenten und Verfahren beschäftigt, die im Kontext der individuellen grenzüberschreitenden Mobilität vertrauensbildend wirken könnten. Im Folgenden sind die für die Bewerbung und Bewertung von Lernenden erforderlichen Elemente nach ihrer Relevanz aufgeführt.

Abbildung 10: Elemente für die Bewerbung und Bewertung bei grenzüberschreitender Mobilität in der Berufsbildung



Quelle: Online-Befragung Frage 4.5a/b: Bei grenzüberschreitender Mobilität: Wenn ein Kandidat mit früheren Lernerfahrungen einen Berufsbildungsgang in Ihrem Land aufnehmen möchte, welche der folgenden Elemente sind dann für die Bewerbung/für die Bewertung seines Kompetenzniveaus erforderlich? Bitte ankreuzen. Gesamt: 100 % (Tabelle 80 und Tabelle 82 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

#### 4.4.3. Zertifizierung

Die Frage der Zertifizierung wurde in den Foren zur Transparenz von Qualifikationen und zur Qualität der Berufsbildung sowie in einigen europäischen Projekten, beispielsweise dem Transfine-Projekt behandelt. Die Zertifizierungsstellen überprüfen die Konformität der individuellen Kompetenz bezogen auf KFK, Lernumfelder oder Bewertungsergebnisse nach den nationalen Berufsbildungsbestimmungen oder unter Verwendung der internationalen Norm ISO/IEC 17024. Die Zertifizierungs- und Prüfungsregelungen können als sämtliche Bestimmungen und Verfahren definiert werden, die in den Mitgliedstaaten anhand definierter Standards für Bildungs- und Berufsbildungsziele zur Kontrolle der Evaluierung von Lernprozessen und –ergebnissen sowie der Validität und Verlässlichkeit persönlicher Lernanstrengungen festgelegt werden (De Rozario 2002, S. 8). Das Transfine-Projekt hat dazu Spezifikationen erarbeitet, die auch nicht formales und informelles Lernen abdecken: Die Zertifizierung wird dann dazu eingesetzt, die Vergabe von Credits zu dokumentieren und nach

einer Form der Bewertung eine Voll- oder Teilqualifikation auf der Grundlage nicht formalen oder informellen Lernens zuzuerkennen (siehe Davies 2003). Unbedingt zu berücksichtigen ist außerdem die Entwicklung und Umsetzung des Europass-Rahmens in den europäischen Ländern. Das vom Rat der Europäischen Union (2004b) vorgeschlagene Europass-Konzept sieht ein Portfolio vor, das die folgenden Dokumente in einem europaweit einheitlichen Format enthält: den Lebenslauf, den Diplomzusatz (für Hochschulabschlüsse), den Europass-Mobilitätsnachweis, die Zeugniserläuterung und das Sprachenportfolio. Es soll einen ausbaufähigen Rahmen bieten, der einschlägige Vorlagen enthält, die das Ziel der Mobilität und Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen unterstützen. Der Europass wird 2005 in Ungarn und anderen Ländern im Zusammenhang mit der Neugestaltung des nationalen Verzeichnisses der Berufsabschlüsse eingeführt.

Bei der Zertifizierungsdiskussion im Hinblick auf die Verfahren zur Vergabe und Validierung von Credits geht es zum großen Teil um die Art der Zertifizierung: Sollte sie am Ende des Berufsbildungsgang erfolgen (d. h. Zertifizierung der Qualifikation) oder am Ende jeden Moduls oder jeder Gruppe von KFK? In der deutschen beruflichen Erstausbildung werden nur für die Gesamtqualifikation Zeugnisse ausgestellt, nur in Randbereichen gibt es Bestrebungen zur Zeugnisvergabe für Untereinheiten, um die Schwelle zu senken (Reuling et al. 2003). Qualifikationen können in Module gegliedert werden, die zertifiziert werden könnten. Der beste Weg dürfte darin bestehen, eine Gruppe von Kompetenzen zu überprüfen, um abzuschätzen, wie vielen Credits das Modul in formellen Lernwegen entspricht. Nach Auffassung von Tait (2003) können Zeugnisse und Credits nur für den Abschluss einer Bewertungseinheit (oder eines Bewertungsmoduls) vergeben werden. Die Modulspezifikationen können auf alle Leistungsarten und –stufen angewandt werden. Die Einheitenspezifikation dagegen eignet sich nur für eine Bewertung, die in Ausbildungsmodule oder Lernprogramme eingebunden werden kann. Die Spezifikation selbst enthält keinerlei Beschreibung der Ausbildungsform oder der Bewertungsmethoden. Im Rahmen des Basicon-Projekts (Zukunftsbau 2001) sind die Module beispielsweise in kleinere Lerneinheiten gegliedert, die nicht notwendigerweise in einer chronologischen Reihenfolge stehen müssen und einzeln bescheinigt werden.

Außerhalb des formalen Berufsbildungskontexts erworbene Kompetenzen sollten im Hinblick auf ihre Gleichwertigkeit mit Modulen bewertet werden. In Griechenland wird eine „Unterzertifizierung“ in Bezug auf IKT-Grundfertigkeiten (z. B. den Europäischen Computerführerschein) diskutiert. Die Zertifizierung der Kompetenzen wird in diesem Fall von der Organisation vorgenommen, die den Kandidaten aufnimmt, um festzustellen, welche Kompetenzen er besitzt. Das setzt die Existenz eines Kompetenzprofils für Berufsbilder voraus (wie es z. B. im Rahmen des Projekts „Career Space“ definiert wurde). Ein Vorschlag besagt, es sollte eine Zertifizierung für Qualifikationen, für Module (dies könnte man als „Unterzertifizierung“ bezeichnen) und Credits (die so genannte Zertifizierung „light“) eingeführt werden. Diese Sichtweise basiert vor allem auf Bestrebungen zum Aufbau eines funktionierenden Modells zur Verknüpfung von Qualifikationen, Kompetenzen, Modulen und Credits, ausgehend von der Annahme, dass sich eine Qualifikation anhand von Kompetenzen definieren lässt, die auf eine Reihe von Modulen verteilt werden können, deren Wert mit einer bestimmten Zahl von Credits ausgedrückt wird (Demartini 2003).

Traditionell werden Zeugnisse nach Prüfungen in Berufsbildungseinrichtungen ausgestellt. Zeugnisse sind keine Alternative zu Prüfungen, aber Prüfungsverfahren gehören zu den Grundlagen der Zertifizierung. Manche Qualifikationen können zertifiziert werden, ohne dass eine klassische Prüfung bestanden werden muss. Die Zertifizierung kann auf ähnliche Weise erfolgen wie im Fall von Sprachkenntnissen. Bei der transnationalen Übertragung ist der zentrale Faktor das Vertrauen auf den Nutzen, den es bringt, Zeugnisse mit anerkannten Qualifikationen und/oder gemeinsamen Standards für Zertifizierungsverfahren in Beziehung zu setzen. Um Vertrauen zu schaffen, brauchen wir Standards, z. B. einen systematischen Abgleich der Gleichwertigkeit von Zeugnissen oder eine Typologie der Wege zur Zertifizierung. Eine Grundvoraussetzung scheint ein gemeinsames Verständnis von Qualifikationen, Lernaktivitäten und Kompetenzen zu sein. Wer im Betrieb lernt, braucht ein Dokument, in dem die erworbenen Kompetenzen beschrieben sind. Eine Lösung könnte die Definition von Arbeitsplatz-Profilen bieten, auf die sich das Lernen beziehen. Diese Arbeitsplatz-Profile würden auf der Basis der erforderlichen Kompetenzen definiert. Hierfür gibt es bereits zwei Beispiele: zum einen in Frankreich die *commission nationale d'homologation des titres*, die alle bestehenden Zeugnisse und Abschlüsse verzeichnet, einen allgemeinen Leitfaden für jedes/jeden einzelne(n) erstellt und nach Möglichkeit Verbindungen zwischen den Systemen organisiert. Zum anderen in Portugal die beruflichen Zertifizierungsstandards, die zusammen mit den Berufsprofilen die grundlegenden Bezugspunkte für die Zertifizierung bilden.

#### **4.4.4. Nationale Perspektiven**

In Frankreich orientiert sich die Organisation von Bildungsgängen in Einheiten und Module mehr an den Zertifizierungsmechanismen als an pädagogischen Kriterien. Im Frankreich-Portrait der OECD (2003a) wird erwähnt, dass die verwendeten Bezugsgrößen eher auf die Beschreibung anerkannter „Teile“, ihrer Bedeutung und ihren Einsatzbedingungen in einer bestimmten Beschäftigungssituation oder übergreifend in vielen Berufsfeldern ausgerichtet sind. Die Fachleute weisen darauf hin, dass die Zertifizierungsverfahren in Frankreich seit 2002 einer kontinuierlichen Reform unterzogen werden. Dieser Prozess ist auf das lebenslange Lernen und die Erweiterung der individuellen Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Kombination von Modulen, Einheiten und Credits ausgerichtet. Deshalb könnte die Zertifizierung als Indikator für die individuelle Qualifikation betrachtet werden, wobei das nationale Qualifikationsverzeichnis und die Grundsätze eine Orientierung für die Anerkennung von in verschiedenen Lern- und Arbeitsumfeldern erworbenen KFK bieten. Nach Auffassung von Charraud (1999) läuft für die Validierung ein zweifacher Prozess ab: die Festlegung eines „Wertes“ anhand eines Bezugsrahmens und die Durchführung eines Kanons festgelegter Abläufe, die die Zuverlässigkeit des Verfahrens gewährleisten. Die „Validierung des Lernbestands“ ergänzt den Schritt der Anerkennung der Kompetenzen und ihre Positionierung innerhalb eines Bezugsrahmens. Die evaluierten Kompetenzen werden in einen Rahmen eingeordnet und gemessen (Voraussetzungen für einen Abschluss oder Kanon von Kompetenzen, die der Einzelne im Rahmen eines Ausbildungsgangs erwerben muss). In dieser Phase wird festgestellt, ob der Kandidat über einen ausreichenden Lernbestand verfügt,

um das Zeugnis, den Titel oder den Abschluss (*diplôme*) zu erhalten, die er anstrebt. In Frankreich gibt es mehrere Zertifizierungsmuster. Neben den im Gesetz zur sozialen Modernisierung enthaltenen, bereits genannten Regelungen existieren parallel dazu Verordnungen und drei Zertifizierungsregister: die von den Ministerien vergebenen Abschlüsse und die Titel, die von Organisationen verliehen werden, die entweder öffentlich, an Ministerien angeschlossen, oder privat sind (siehe OECD 2003a, S. 11).

Ein innovativer Aspekt des französischen Qualifikationssystems und der dortigen Anerkennungsverfahren ist die Berücksichtigung nicht formalen und informellen Lernens sowie die Möglichkeit zum Einsatz von „Brücken“ zur Förderung der horizontalen Mobilität. Diese beiden Aspekte sind für die Entwicklung des ECVET von zentraler Bedeutung. Seit 2001 besteht die Möglichkeit, von einer Ausbildungsform in eine andere zu wechseln. Damit soll die Teilnahme sowohl an der Erstausbildung als auch der Weiterbildung erleichtert werden. Multidisziplinäre Berufsbildungsmaßnahmen wurden ausgebaut, um die Schüler verstärkt für die Wechselbeziehung zwischen allgemeinen und berufsbildenden Fächern beim Aufbau ihrer beruflichen Qualifikationen zu sensibilisieren (siehe Eurydice 2001). Es werden noch weitere Schritte in diese Richtung unternommen.

Einer davon ist die Öffnung des nationalen Berufsbildungssystems für außerhalb formaler Einrichtungen erworbene Kompetenzen. Seit 1992 können berufliche Abschlüsse (im Zuständigkeitsbereich der Ministerien für Bildung, Landwirtschaft und Sport) auch (in unterschiedlichem Umfang) auf der Grundlage einer Bewertung nicht formalen Lernens und früher erworbener Kenntnisse vergeben werden. In dieser Hinsicht wurde durch das Gesetz vom 20. Juli 1992 über diese Art der Validierung eine sehr wichtige Neuerung bei der Vergabe technischer und beruflicher Abschlüsse und ähnlicher Qualifikationen eingeführt. All diejenigen, die eine berufliche Tätigkeit ausgeübt haben, die einer solchen Qualifikation entspricht, können aufgrund ihrer Erfahrung von den berufsqualifizierenden Abschlussprüfungen befreit werden. Die betreffende Tätigkeit kann in unterschiedlicher Funktion ausgeübt worden sein, z. B. als Angestellter, Handwerker, Selbständiger usw. Als individuelle Antwort auf die Bedürfnisse von berufstätigen Erwachsenen, die eine formelle Qualifikation erwerben möchten, ist die Validierung beruflicher Fachkompetenzen ein unabdingbarer Aspekt der gesamten Thematik des lebenslangen Lernens (siehe Eurydice 2001b, S. 100-101).

Der *bilan de compétences* (Bilanz der persönlichen Befähigungen) wurde 1985 eingeführt, um Arbeitgeber wie Arbeitnehmer bei der Ermittlung Bewertung beruflicher Kompetenzen zu unterstützen. Damit sollte vor allem die individuelle Laufbahnentwicklung (es besteht ein individuelles Recht auf den *bilan de compétences*) und damit auch die unternehmensinterne Nutzung der Kompetenzen gefördert werden (Le Mouillour 2002).

Die Anerkennung von Berufserfahrung (*validation des acquis professionnels* - VAP) erfolgte in zwei aufeinander folgenden sehr unterschiedlichen Teilschritten. Der erste, 1985 verabschiedet, sollte Arbeitnehmern und Arbeitslosen die Möglichkeit eröffnen, auch ohne die erforderlichen Abschlüsse Zugang zu Hochschulstudiengängen (DEUG, *maitrise*, DESS) zu

erlangen, indem sie ein Bewerbungsdossier vorlegen, in dem ihr beruflicher Werdegang detailliert aufgeführt ist und die Elemente betont werden, anhand derer eine Kommission ihr „Erfolgspotenzial“ für den gewünschten Bildungsgang abschätzen kann. Der zweite Teil der VAP wurde 1992 verabschiedet und gilt für die vom für Bildung (Berufs- und Hochschulbildung) zuständigen Ministerium vergebenen Abschlüsse auf allen Stufen. Er ermöglicht den Kandidaten den Erwerb von Zertifizierungseinheiten für einen Abschluss auf Grundlage ihres Bewerbungsdossiers anstelle klassischer Prüfungen. Dieses Bewerbungsdossier muss genaue Beschreibungen konkreter Arbeitssituationen umfassen, in denen der Kandidat tätig war, und muss den Leitlinien für gezielte Zertifizierungseinheiten entsprechen. Die Zahl der Anträge in der beruflichen und technischen Bildung ist von 900 im Jahr 1995 auf über 4 600 im Jahr 2000 gestiegen (Labruyère et al. 2003, S. 1).

Die Validierung des Erfahrungslernens (VAE) ist eine weitere Entwicklung im Bereich der Validierung und Zertifizierung von durch Arbeitserfahrung und außerhalb formaler Bildungswege erworbenen Kompetenzen (siehe Le Mouillour 2002).

Das irische Qualifikationsgesetz (Qualifications (Education and Training) Act) von 1999 regelt „die Einführung und Förderung der Einhaltung und Verbesserung der Standards für die Vergabe von Zeugnissen im Bereich der weiterführenden Bildung, der Hochschulbildung und des Berufsbildungsbereichs außerhalb der bestehenden Universitäten sowie die Förderung und Erleichterung von Zugang, Übergang und Aufstieg im gesamten Bildungs- und Berufsbildungsspektrum“. Die nationale Behörde Irlands ist in Zusammenarbeit mit den *Awards Councils* zuständig für die Umsetzung in Fragen der Validierung, Gestaltung von Abschlüssen und Qualitätssicherungsverfahren. Laut Eurydice/Cedefop (2001) ist eine große Akzeptanz für ein outputorientiertes, auf der Leistung basierendes Bildungs- und Ausbildungsmodell sowie das nicht formale und informelle Lernen als gültiger und wichtiger Weg zum Erwerb von Kompetenzen zu verzeichnen. Dies kollidiert jedoch mit der Frage nach der Qualität der Standards, die von entscheidender Bedeutung ist.

In den Bestimmungen zum ungarischen Berufsbildungswesen ist die Anerkennung früher erworbener Lern-/Arbeitserfahrungen vorgesehen. „Die Darstellung der beruflichen Qualifikationen in Gruppen (im neu gestalteten nationalen Verzeichnis der Berufsabschlüsse) und die Einrichtung eines Modulsystems der Berufsqualifikationen schafft die Möglichkeit, früher erworbene Kompetenzen zu berücksichtigen und ein System von Berufsqualifikationen zu entwickeln, die nach einem Baukastensystem kombiniert werden können. Durch die Modernisierung der Struktur der Berufsabschlüsse wird es möglich, ein integriertes System von Berufsqualifikationen zu errichten, die auf kurzen Ausbildungskursen außerhalb des regulären Schulsystems basieren. In den nächsten Jahren kann dieses integrierte System zu einem Modulsystem ausgebaut werden, das sich auf Ausbildungsmaßnahmen in Modulform stützt“ (National Institute ... 2001 S. 7).

Nach Auffassung des deutschen Bundesministeriums für Bildung und Forschung, erfüllen Zeugnisse über den erfolgreichen Abschluss beruflicher Bildungsgänge eine wichtige Informations- und Orientierungsfunktion auf dem Arbeitsmarkt. Sie machen den Arbeitsmarkt

sowohl für Jugendliche, die einen Ausbildungsplatz suchen, als auch für Arbeitgeber, die qualifizierte Arbeitskräfte suchen, transparenter (BMBF 2003c). Ein typischer Aspekt der meisten deutschen Qualifikationen ist, dass nicht nur die Lernziele und die Methoden zu ihrer Überprüfung spezifiziert werden. Es ist auch festgelegt, wie diese Ziele zu erreichen sind. Insbesondere sind der Inhalt und die Dauer der Bildungsgänge sowie der Lernort spezifiziert. Mit anderen Worten: Deutschland verwendet bei der formellen Anerkennung von Lernleistungen weitgehend einen prozessorientierten Ansatz mit einer abschließenden Überprüfung des Lernerfolgs (siehe Reuling et al. 2003). Die Diskussion über die Anerkennung nicht formalen Lernens ist in Deutschland eng mit der Diskussion über die Flexibilität der beruflichen Bildung verbunden. Seit 2003 unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Modernisierung des nationalen Berufsbildungssystems durch eine Aktualisierung der Prüfungsverfahren. Unter anderem bietet die so genannte Externenprüfung erfahrenden Arbeitnehmern die Möglichkeit, auch ohne Ausbildung im regulären Rahmen eine Gesellenprüfung abzulegen. Sie ist ein fester Bestandteil des dualen Systems und vielleicht das wichtigste Einzelelement, das eine Brücke zwischen nicht formalem und formalem Lernen schlägt (siehe Colardyn et al. 2003). Das Zulassungsverfahren für die reguläre Abschlussprüfung (die zweimal jährlich stattfindet) ist in § 40 des Berufsbildungsgesetzes geregelt. Es enthält folgende Anforderungen:

- Nachweis, dass der Kandidat mindestens das Zweifache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist (durch Vorlage von Arbeitszeugnissen).
- Nachweis, dass der Kandidat Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hat, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigen, durch Referenzen, Arbeitszeugnisse oder Demonstration.
- Beratungsgespräch über die Ergebnisse der Prüfung der Dokumente, in dem entweder weitere praktische Erfahrung bzw. der Besuch eines Vorbereitungskurses gefordert wird oder die Zulassung erfolgt.

Absolventen der Externenprüfung erhalten das gleiche Abschlusszeugnis wie Auszubildende oder Umschüler.

In Spanien wurde durch das Rahmengesetz Nr. 5/2002 über Qualifikationen und Berufsbildung ein nationales Qualifikations- und Berufsbildungssystem geschaffen, durch das die Integration verschiedener Formen der Zertifizierung und Validierung beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen erleichtert werden soll. Institutionelles Rückgrat des Systems ist der nationale Katalog der Berufsqualifikationen. In den Untersystemen des spanischen Berufsbildungswesens finden sich zwei grundlegende Formen offizieller Abschlüsse:

- Berufsabschlüsse, die der Grund-, Mittel- und höheren Stufe der formalen Berufsbildung (Techniker-Ausbildung und höhere Techniker-Ausbildung, 142 Berufsprofile, 22 Ausbildungsfamilien) entsprechen.

- Bescheinigungen über berufliche Standards (130 Zeugnisse, 25 Ausbildungsfamilien), die dem Bereich der Fort- und Weiterbildung (Arbeitsmarkt und innerbetriebliche Maßnahmen) entsprechen.

Das Rahmengesetz sieht vor, dass die zu Berufsabschlüssen und Bescheinigungen über berufliche Standards führenden Ausbildungen Berufsbildungsangebote nach Maßgabe des Katalogs der Berufsqualifikationen darstellen, dass sie in ganz Spanien amtliche Gültigkeit besitzen und von den zuständigen Verwaltungsstellen auszustellen sind. Hinzuzufügen ist, dass beide in Form von Einheiten und Modulen aufgebaut sind, was die Feststellung von Gleichwertigkeiten erleichtert. Die Anerkennung, Evaluierung, Validierung und Eintragung von beruflichen Qualifikationen umfasst auch die Evaluierung und Validierung beruflicher Kompetenzen, die durch Erfahrungslernen am Arbeitsplatz und nicht formale Ausbildung erworben wurden.

Der nationale Katalog der Berufsqualifikationen und die Bestimmungen zur Anerkennung früherer Lernerfahrungen (die in beiden Bereichen festgelegt wurden) schaffen die Möglichkeit, dass berufliche Kompetenzen teilweise anerkannt werden und durch die für einen anerkannten Abschluss oder ein offizielles Zeugnis erforderlichen Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahmen ergänzt werden können. Die Ausarbeitung des Katalogs ist inzwischen recht weit fortgeschritten. Nach der letzten Prognose soll er etwa 620 Qualifikationen (die in 26 Ausbildungsfamilien und drei Qualifikationsstufen gegliedert sind) umfassen und Ende 2005/Anfang 2006 vorliegen. Der Katalog soll laufend aktualisiert werden. Das Gesetz berücksichtigt auch Ausbildungsangebote, die nicht im Katalog verzeichnet sind, damit sie unter bestimmten Bedingungen einbezogen werden und auch für die in solchen Ausbildungsmaßnahmen erworbene Kompetenzen die Möglichkeit einer angemessenen Validierung und Anerkennung besteht.

## **4.5. Instrumentarium für die Umsetzung**

### **4.5.1. Grundsätze**

Das ECVET muss sich in Bezug auf bestehende nationale Qualifikationsrahmen für Qualifikationen auf der Basis von Credits und das bereits eingeführte ECTS im Hochschulbereich positionieren. Dabei muss auch den Herausforderungen im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen und den EU-Gesamtzielen für die allgemeine und berufliche Bildung im Hinblick auf die Agenda von Lissabon Rechnung getragen werden. Wie im Fortschrittsbericht über das Credit-System für die Berufsbildung erklärt wurde, muss „die Entwicklung eines kohärenten europäischen Credit- und Qualifikationsrahmens nach einer Reihe von gemeinsam festgelegten Grundsätzen erfolgen, um die Akzeptanz eines solchen Rahmens und das Vertrauen der teilnehmenden Länder zu fördern“ (Le Mouillour et al. 2003, S. 20).

Diese Grundsätze stehen im Zusammenhang mit drei Hauptmerkmalen der Berufsbildung, die bei der Konzeption des ECVET besonders beachtet werden sollten: die Heterogenität der Lernenden (Biografien), ihrer Lernwege (formal/informell) und Motivationen (Erwerb von Fertigkeiten und Kompetenzen, Beschäftigungsfähigkeit); die Vielfalt der Akteure (Bildungs- und Berufsbildungswesen und Arbeitsmarkt und politischer, administrativer und privater Bereich); die Vielzahl der Mobilitätsmuster und die Struktur des Bildungs- und Berufsbildungsangebots (öffentlich, privat, oligopolistische oder monopolistische Struktur). Ein zusätzlicher Aspekt bei der Aufstellung dieser Grundsätze ist, dass sie ebenso gut umzusetzen sein und dem System ebenso umfangreiche Entwicklungsmöglichkeiten bieten sollen wie das ECT-System im Hochschulbereich, das die Kommission folgendermaßen beurteilt: „Das ECTS ist derzeit in einem relativ gesunden und lebendigen Zustand. Es wird von über 1 000 Einrichtungen des Tertiärbereichs anerkannt und verwendet. Seine Instrumente sind gründlich erprobt und nachweislich effektiv. Seine Grundsätze sind solide. Dennoch muss es in den Hochschulen noch stärker verankert werden. Für die derzeitigen Zwecke der Übertragung von Anrechnungspunkten (credit transfer) hingegen funktioniert das ECTS gut. In diesem Kontext sind keine Änderungen seiner Abläufe und Verfahren notwendig. Die Grundsätze, auf die sich das ECTS (als System zur Anrechnung von Studienleistungen) stützt, werden auch als Basis für ein umfassenderes europäisches Credit-System dienen. Allerdings wären für eine Anwendung auf das lebenslange Lernen verschiedene Anpassungen und Weiterentwicklungen der bestehenden ECTS-Instrumente und -Verfahren notwendig“ (siehe KEG 2003a). Weitere Empfehlungen für die Formulierung der gemeinsamen Grundsätze: Diese Grundsätze sollten einfach, klar und transparent und kostenwirksam sein, möglichst wenig bürokratischen Aufwand erfordern und umfassend sein (siehe National Qualifications ... 2002).

Anhand der Bestandsaufnahme der bestehenden Credit-Systeme und Qualifikationsrahmen für das Hochschulwesen und die Berufsbildung (einschließlich des nordirischen Credit-Systems, des irischen Qualifikationsrahmens (2004), der Grundsätze für einen Credit- oder Leistungspunkterahmen für England (2004), der im spanischen Rahmengesetz (2002) festgelegten Grundsätze, der Grundsätze für das ECTS sowie der Grundsätze für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens 2004)) lassen sich die Grundsätze für die Einführung und den Betrieb eines ECVET in drei Kategorien einordnen.

Dabei sollten wir unterscheiden zwischen:

- Funktions- oder Leitprinzipien (Vorgehensweise), beispielsweise dem irischen Qualifikationsrahmen oder die europäischen Grundsätze zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens
- beschreibende Grundsätze (Bedeutung), z. B. NICATS

Aus der Perspektive der betroffenen Akteure stellen sich die Grundsätze dar wie in der folgenden Tabelle aufgeführt:

Tabelle 8: Grundsätze im nationalen Kontext

| Akteure                       | Die Grundsätze sollten gewährleisten, dass das Credit-System zu folgenden Faktoren beiträgt:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lernende und Bürger           | persönliche Entwicklung<br>freie Berufswahl<br>Recht auf Arbeit<br>gleicher Zugang zu verschiedenen Formen der beruflichen Bildung<br>Nichtdiskriminierung, angemessener/gleichberechtigter Zugang<br>Recht auf die erforderlichen Informationen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Berufsbildungsanbieter        | Erleichterung der Konzeption bzw. Neugestaltung von Lerneinheiten und Zeugnissen<br>Erhaltung der Qualität                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Behörden<br>Sozialpartner     | Beteiligung und Zusammenarbeit in der Gestaltung der Berufsbildungspolitik<br>Anpassung der Ausbildung und der Qualifikationen an die Bedingungen der Europäischen Union (Binnenmarkt und Freizügigkeit der Arbeitnehmer)<br>Beratung und Unterstützung                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Sozial- und Wirtschaftssystem | Unterstützung der wirtschaftlichen Entwicklung und Anpassung<br>Erleichterung der Entwicklung der Berufsbildung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Für alle Akteure              | Verständlichkeit auf institutioneller (nationaler, europäischer) Ebene<br>Klima des gegenseitigen Vertrauens<br>Unparteilichkeit<br>Glaubwürdigkeit und Legitimität<br>Kosteneffizienz<br>Angemessenheit in Bezug auf die rechtmäßigen Befugnisse der Akteure<br>Erleichterung der Konzipierung oder Umgestaltung von Berufsbildungsgängen (Einheiten, Zeugnisse)<br>Qualitätssicherung<br>Verpflichtung, alle notwendigen Informationen für die Lernenden und andere Akteure bereitzustellen<br>schnell und transparent durchzuführende Anerkennungsverfahren. |

Quelle: die Autorin, anhand von Ley Orgánica 5/2002; National Qualifications ... 2003c; Europarat/Unesco 1997; Rat der Europäischen Union 2004.

Die für den nationalen Qualifikationsrahmen oder das Credit-System aufgestellten Grundsätze wurden in Broschüren, auf Internetseiten usw. bekannt gemacht. Damit kommen wir zu einem weiteren Aspekt der Entwicklung des ECVET: der Dokumentation.

#### 4.5.2. Dokumentation

In der Hochschulbildung bezieht sich die Dokumentation im weiteren Sinne auf alle Informationen über Inhalt, akademisches Niveau oder Qualität eines Studiengangs oder eines bestimmten Kurses. Diese Informationen können im Zusammenhang mit einem Zertifizierungsverfahren relevant sein. Überdies wird durch die Dokumentation die Übertragung von Credits unterstützt, z. B. durch Kooperationsvereinbarungen zwischen Hochschuleinrichtungen im Rahmen eines internationalen Mobilitätsprogramms, ein Informationspaket über die Studienordnung und -bedingungen oder den Abschluss eines Studienvertrages mit dem Studierenden vor Aufnahme des Studiums. In der Berufsbildung

wurden einige Instrumente zur Verbesserung der Transparenz des Lernprozesses entwickelt, z. B. der Europass, ihre Verbreitung im Berufsbildungswesen aber noch nicht untersucht.

Der dezentralisierte Charakter des ECVET macht es erforderlich, dass sowohl die auf nationaler Ebene gültigen Standards und Bestimmungen angewandt als auch die bestehenden Dokumentations- und/oder Informationsstrukturen genutzt werden. Anhand des Überblicks über die nationalen Systeme können wir Spezifikationen für Berufsbildungsgänge, gesetzliche Bestimmungen zur Berufsbildung, verschiedene Register und Kataloge anführen (*Berufsbilder* in Deutschland, *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* in Spanien, *répertoire national des certifications professionnelles* in Frankreich, OKJ in Ungarn usw.). Auf europäischer Ebene sind die Empfehlungen zur Validierung, die Standards und Bestimmungen zur Zertifizierung und die Standards für die Qualitätssicherung Kernelemente des Berufsbildungs-Informationssystems. Diese Informationen sind in Form von Formularen, Dokumentationspaketen usw. (z. B. dem Europass-Rahmen) verfügbar. Es stellt sich jedoch die Frage, wie viel Information die Akteure brauchen, um das ECVET umzusetzen und zu nutzen.

Informationen sind zumindest zu den drei folgenden Themenbereichen notwendig:

- Lernergebnisse: ein gemeinsames Verständnis der KFK, die mit bestimmten Berufsfeldern und Qualifikationsprofilen verbunden sind, Abgleichs- und Abstimmungsmaßnahmen zur Definition von Elementen für die Vergleichbarkeit, die Definition von Gleichwertigkeit zwischen Lerneinheiten.
- Lernaktivitäten und zeitliche Gliederung: Synchronizität und Abfolge verschiedener Berufsbildungsgänge, der Module im ECVET, Bestimmungen zur Zertifizierung, Anerkennungsverfahren
- finanzielle Regelungen für die Mobilität innerhalb oder außerhalb institutioneller Maßnahmen.

In der Bewertung betonen die Online-Experten den Bedarf an Dokumenten wie z. B. von einer akkreditierten Einrichtung im Ausland ausgestellten Zeugnissen, von nationalen Einrichtungen anerkannten ausländischen Zeugnissen, der Beschreibung früherer Arbeitserfahrungen, der Beschreibung des Berufsbildungsgangs und der Herkunftseinrichtung und einer Aufstellung der im Ausland erzielten Bewertungsergebnisse (Noten) des Lernenden (Tabelle 80, Tabelle 80 – nur online verfügbar, Link siehe S. 129).

Diese Informationen werden innerhalb des ECTS in den folgenden Schlüsseldokumenten zusammengetragen:

- reguläres Informationspaket/Kursverzeichnis der Einrichtung mit Informationen für Gastteilnehmer aus dem Ausland
- Lernvereinbarung, in der die zwischen dem Lernenden und dem akademischen Gremium der jeweiligen Einrichtung vereinbarte Zahl der zu belegenden Kurse aufgeführt ist. Bei der Übertragung von Credits müssen vorab der Lernende und beide betroffene

Einrichtungen der Lernvereinbarung zustimmen, und sie muss im Fall von Änderungen unverzüglich aktualisiert werden.

- Abschrift der Studiendaten, in der die Leistungen eines Studierenden, die belegten Kurse, die erworbenen Credits sowie die lokalen und nach Möglichkeit auch die ECTS-Noten aufgeführt sind. Sollen Credits übertragen werden, ist die Abschrift der Studiendaten von der Heimateinrichtung vor der Abreise der Studierenden und entsprechend von der Gasteinrichtung am Ende ihres Aufenthalts auszustellen.
- Der Diplomzusatz ist ein Dokument, das einem Hochschulabschluss beigelegt wird und eine standardisierte Beschreibung von Art, Niveau, Kontext, Inhalt und Status des absolvierten Studiengangs enthält (siehe KEG 2003b).

In der Berufsbildung wird der neue Europass voraussichtlich im ersten Quartal 2005 eingeführt. Er bietet ein Portfolio von Dokumenten und Vorlagen, mit dem die Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen und die Qualität im europäischen Berufsbildungswesen gewährleistet werden sollen. Er umfasst die folgenden Elemente:

- Im Europass-Lebenslauf sind Informationen zur eigenen Person, zu Sprachkenntnissen und Arbeitserfahrungen sowie zum erreichten Bildungs- und Ausbildungsniveau, darüber hinaus aber auch sonstige Kompetenzen, insbesondere technische, organisatorische, künstlerische oder soziale Fähigkeiten verzeichnet.
- Im Europass-Mobilitätsnachweis sind Lernerfahrungen des Inhabers im Ausland aufgeführt. Er wird für Personen jedes Alters, jeder Bildungsstufe und jedes Beschäftigungsstatus ausgestellt.
- Für den Europass-Diplomzusatz wird dieselbe Vorlage verwendet wie für den ECTS-Diplomzusatz, da er Informationen über die Bildungsabschlüsse auf Hochschulebene enthält.
- Der Europass-Sprachenpass enthält Informationen über die Sprachkenntnisse des Lernenden.
- Die Europass-Zeugnis Erläuterung wird beruflichen Abschlusszeugnissen beigelegt und beschreibt die erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen. Im Einzelnen bietet die Europass-Zeugnis Erläuterung Informationen über die erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen, die mit diesem Zeugnis zugänglichen Tätigkeitsfelder, die das Zeugnis ausstellende Stelle und die für die Anerkennung zuständigen Behörden, das Niveau des Zeugnisses, die unterschiedlichen Wege zur Erlangung des Zeugnisses, die Zugangsvoraussetzungen und die Möglichkeiten eines Zugangs zur nächsten Ausbildungsstufe (siehe Rat der Europäischen Union 2004b).

## 5. Schlussfolgerungen und Herausforderungen

### 5.1. Die Herausforderungen

Die Entwicklung von Vorschlägen zur Einführung eines ECVET-Systems stützt sich auf die Analyse der wichtigsten Bestandteile bestehender und geplanter Credit-Systeme, die auch in Bezug zu ihren nationalen Qualifikationsrahmen betrachtet werden. Diese Vorschläge stehen im Zusammenhang mit den nationalen Berufsbildungssystemen, die sich im Kontext der Strategie von Lissabon dynamisch entwickeln, sowie mit der Weiterentwicklung des lebenslangen Lernens. Um diese Veränderungen im Hinblick auf mögliche Szenarios zu bewerten, wurden die Online-Experten gebeten, sich zu einer Reihe ausgewählter Hypothesen für erwartete Veränderungen in Bezug auf das ECVET zu äußern. Anhand der Antworten lassen sich Annahmen zu den möglichen Merkmalen und Spezifika eines Credit-Systems für den Bereich der Berufsbildung und des lebenslangen Lernens aufstellen. Um die Entwicklung eines Credit-Systems in der Berufsbildung praxisnah zu gestalten, werden parallel Vorschläge für gemeinsame Grundsätze und Leitlinien entwickelt.

Die Online-Experten stimmen der Aussage zu, dass die Einführung eines ECVET eine große Herausforderung und Chance für die europäische Berufsbildung darstellt. Sie erwarten, dass das ECVET die Transparenz, Vergleichbarkeit und Mobilität zwischen formalen nationalen Berufsbildungssystemen stärken und gleichzeitig ihre Attraktivität steigern wird. Sie sind sich auch darin einig, dass mehr Transparenz mehr Wettbewerbsfähigkeit mit sich bringen dürfte und möglicherweise geringer qualifizierte Arbeitskräfte auf den nationalen Arbeitsmärkten benachteiligten sowie die Vielfalt der Berufsbildungsgänge in den nationalen Berufsbildungssystemen verringern wird. Der Reformprozess auf europäischer Ebene wird positiv gesehen, da die nationalen Rechtsvorschriften respektiert werden und die Qualität der nationalen Berufsbildungssysteme gefördert wird. Detaillierte Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt.

*Tabelle 9: Bewertung der erwarteten Auswirkungen des ECVET-Systems*

| <b>Annahmen</b>                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>Durchschnitt</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 1. Die Entwicklung des ECVET ist in der Berufsbildung <i>die</i> große Herausforderung für das nächste Jahrzehnt (N=48)                                                                                                                                                      | 1,45                |
| 2. Das ECVET wird eine größere Transparenz der Qualifikationen ermöglichen (N=46)                                                                                                                                                                                            | 1,53                |
| 3. Das ECVET fördert die notwendige Kompatibilität zwischen den nationalen Berufsbildungssystemen (N=48)                                                                                                                                                                     | 1,77                |
| 4. Das ECVET wird der grenzüberschreitenden Mobilität von Lernenden zwischen den formellen nationalen Berufsbildungssystemen starken Auftrieb geben (N=47)                                                                                                                   | 1,93                |
| 5. Das ECVET wird eine größere Transparenz der Qualifikationen ermöglichen und folglich den Wettbewerb zwischen qualifizierten Beschäftigten verstärken. Es wird sich somit auf den nationalen Arbeitsmärkten nachteilig für weniger qualifizierte Personen auswirken (N=46) | 2,47                |
| 6. Durch das ECVET wird sich die Bandbreite der Berufsbildungsgänge in allen nationalen Systemen verringern, da es leicht sein wird, Zugang zu im Ausland angebotenen Bildungsgängen zu erhalten (N=47)                                                                      | 3,4                 |
| 7. Das ECVET wird die nationalen Rechtsvorschriften zu Berufsbildung aushöhlen (N=46)                                                                                                                                                                                        | 3,71                |

| <b>Annahmen</b>                                                                                                                                  | <b>Durchschnitt</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 8. Durch einen externen Prozess werden künstlich Reformen vorangetrieben, für die kein echter Bedarf besteht (N=45)                              | 3,77                |
| 9. Das ECVET wird die Qualität Ihres nationalen Berufsbildungssystems unterminieren (N=46)                                                       | 3,83                |
| 10. Die Grundsätze der nationalen Berufsbildungssysteme werden innerhalb des ECVET nicht respektiert werden (N=46)                               | 3,86                |
| 11. Wir brauchen das ECVET nicht, da die Mobilität zwischen nationalen Berufsbildungssystemen bereits erfolgreich praktiziert wird (N=47)        | 4,08                |
| 12. Die nationalen Berufsbildungssysteme werden ihre Attraktivität verlieren, wenn sie europäische Standards (einschließlich Credits) einführen. | 4,26                |

*Quelle:* Online-Erhebung. Frage 5.6: Die Einführung eines Credit-Systems für die Berufsbildung (ECVET) wird zu einigen Veränderungen in den nationalen Berufsbildungssystemen führen. Wie denken Sie über diesen Prozess? Skala: von 1 = Ich stimme ganz und gar zu, bis 5 = Ich stimme überhaupt nicht zu. Die Annahmen 6 bis 12 sind negativ formuliert.

Um die Entwicklung eines ECVET und seinen erwarteten Einfluss auf die nationalen Berufsbildungssysteme und den europäischen Bildungsraum abschätzen zu können, müssen zunächst die wichtigsten nationalen Initiativen und Reformen, die für die Festlegung eines Credit-Systems in der Berufsbildung relevant sind, untersucht werden (Tabelle 93 - nur online verfügbar, Link siehe S. 129). Diese Initiativen betreffen die folgenden Punkte:

- Entwicklung von Modulen oder Einheiten
- Entwicklung eines Qualifikationsrahmens
- Ergebnisorientierung (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) von Berufsbildungsgängen
- Entwicklung von Anerkennungsverfahren und Übergängen zwischen der Berufsbildung und dem Hochschulbereich
- Qualitätssicherung
- Entwicklung von Transparenzinstrumenten für in- und ausländische Berufsbildungsakteure
- Entwicklung von Systemen für die Anerkennung von früher erworbenen Kenntnissen oder Berufserfahrung
- Anpassung an die Situation der einzelnen Lernenden
- Entwicklung nationaler beruflicher Standards
- Intensivierung der Kooperation zwischen allen institutionellen Akteuren.

## 5.2. Vorschläge für Modellversuche

### 5.2.1. Kein allumfassendes System

Die Entwicklung eines einzigen „festen“, „allumfassenden“-Modells eines Credit-Systems scheint aus den folgenden Gründen ein fragwürdiges Ziel zu sein:

- (a) Ein Konsens zu den weitreichenden wissenschaftlichen und didaktischen Implikationen eines solchen Systems ist unrealistisch.
- (b) Ein solches System ist nur machbar, wenn die Freiheit der einzelnen Berufsbildungseinrichtungen und Berufsbildungsgänge stark eingeschränkt wird, da die Inhalte und Prozesse in hohem Maße standardisiert werden müssten.
- (c) Bei Innovations- und Anpassungsbedarf würde sich ein solches System als unerwartet starr erweisen (siehe Schwarz et al. 2000).

Daher stellt diese Studie eine Auswahl von Bestandteilen vor, die als Schlüsselemente von Credit-Systemen angesehen werden können. Eine Vereinbarung über diese Elemente unter den Akteuren würde die Übertragung und Akkumulierung von individuell erworbenen KFK ermöglichen.

### 5.2.2. Ein flexibles Leitmodell

Aufgrund der Vielfalt der nationalen Berufsbildungssysteme und Strategien für das lebenslange Lernen wird ein flexibles Leitmodell benötigt. Die folgenden Vorschläge entsprechen dem entwickelten Basismodell für ein ECVET-System und stützen sich auf die Definition von Einheiten und Modulen, die im ECVET-Papier (2004) festgehalten wurde, die allerdings vom Verständnis dieser Begriffe im jeweiligen nationalen Kontext wie folgt abweichen könnte:

- Unter *Einheit* ist der nicht weiter zerlegbare (oder kleinste) Teil einer Qualifikation oder eines Bildungsgangs zu verstehen. Einheiten sind ergebnisorientiert.
- Unter Modul ist der nicht weiter zerlegbare (oder kleinste) Teil eines Lernwegs zu verstehen. Module sind prozessorientiert. Ein Modul entspricht einer spezifischen Art, Ressourcen, Arbeitsaufwand und Lernzeit zur Erreichung bestimmter Ziele zu organisieren (KEG 2004).

### 5.2.3. Ein auf KFK gestütztes System

Die Herausforderung bei der Entwicklung eines ECVET-Systems ist darin zu sehen, ein Credit-System in der Perspektive des lebenslangen Lernens zu entwickeln. Es müssen Entscheidungen bezüglich des Aufspaltungsgrades von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen getroffen werden, d. h. bezüglich der Frage, was in einem spezifischen

beruflichen Kontext und innerhalb eines Übertragungs- und/oder Akkumulierungsprozesses die kleinste sinnvolle KFK-Größe ist. Diese Entscheidung sollte im Kontext eines sektoralen Dialogs getroffen werden.

#### **5.2.4. Berechnung der Credit-Punkte**

Credit-Punkte werden vergeben für individuelle, zu Einheiten zusammengefasste Lernleistungen (KFK). Die Herausforderung besteht darin, eine gemeinsame stabile und kompatible Referenz für die Berechnung der Credits zu finden. Im Rahmen dieser Studie wurden dazu zwei Hauptansätze ermittelt: investierte Ressourcen (d. h. Zeit) und erzielte Ergebnisse (d. h. KFK).

Zeit ist die traditionelle Messgröße für Lernanstrengungen (z. B. ECTS im Hochschulbereich). Dieser Ansatz entspricht einer Sicht des Lernprozesses, die dem Ressourcenmanagement entspricht, wie beispielsweise beim Facility-Management der Berufsbildungsanbieter oder beim Zeitmanagement der Lernenden. Wenn die Zeit zugrunde gelegt wird, müsste eine Entscheidung darüber getroffen werden, welches Verständnis von Zeit geeignet ist (z. B. die theoretische Lernzeit) und wie die Zeit für den Erwerb eines Berufsabschlusses über das formale Berufsbildungssystem oder in der beruflichen Weiterbildung und die Zeit, die für den Erwerb dieses Abschlusses in einem nicht formalen System (APEL) erforderlich sind, zueinander in Bezug gesetzt werden sollen. Es ist darauf hinzuweisen, dass sich Methoden zur Bewertung von früheren Lernerfahrungen derzeit noch im Entwicklungs- bzw. Einführungsstadium befinden.

Die Vorschläge für Modellversuche beruhen auf einigen Annahmen bezüglich der Organisation von Berufsbildungsgängen, die aus der vorliegenden Studie hervorgehen. Diese Annahmen betreffen die Berufsbildungsgänge (Inhaltsbeschreibung und Ergebnisse), Vereinbarungen zwischen den Akteuren (Information, Freiwilligkeit und gegenseitiges Vertrauen), die aktive Rolle der Lernenden (einschließlich der Motivation, wieder Lernaktivitäten aufzunehmen) und die Einigung der europäischen Akteure über die Messung von Credit-Punkten. Mit der umfassenden Darstellung der Lernergebnisse wird den Lernenden Rechnung getragen, die im Zentrum des Berufsbildungssystems stehen und dafür verantwortlich sind, ihr Berufsprofil im Hinblick auf ihre Beschäftigungsfähigkeit zu gestalten. Eine individuelle Gestaltung von Berufsbildungsgängen bedeutet eine persönliche Kombination von KFK, um ein bestimmtes Niveau in einem bestimmten beruflichen Bereich zu erreichen. Beide Elemente hängen mit der Existenz von Referenzniveaus und von Berufsprofilen zusammen, die in vielen Ländern entwickelt werden. Die Rolle des Credit besteht in diesem Zusammenhang darin, Mobilität (in jeder Hinsicht) „freizusetzen“ und die Übertragung und Akkumulierung von zu Modulen bzw. Einheiten zusammengestellten KFK zu unterstützen.

Bei der Frage, wieviele Credit-Punkte einem Berufsbildungsabschluss insgesamt zuzuweisen sind, muss man zwischen den nationalen und der europäischen Ebene differenzieren. Es geht hier nicht um die Berechnung der Credit-Punkte als solche, sondern um die Entwicklung eines

Instruments für die Übertragung und Akkumulierung von Credits. Das sollte zur Anerkennung von Lernergebnissen führen, d. h. von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb des formalen Berufsbildungssystems und/oder außerhalb des nationalen Berufsbildungssystems erworben wurden. Die Credit-Punkte im ECVET-System dienen als gemeinsame Bezugsgröße für verschiedene Arten von Berufsbildungsgängen, die zu mehr oder weniger äquivalenten Berufsabschlüssen führen. Eine Vereinbarung, dass einem vollständigen Berufsbildungsgang (über die verschiedenen Leistungsstufen je nach der nationalen Beschreibung der Berufsbildungsabschlüsse hinweg) 180 Credit-Punkte entsprechen, könnte praktikabel sein.

### **5.2.5. Aufbau und Inhalt von Berufsbildungsgängen**

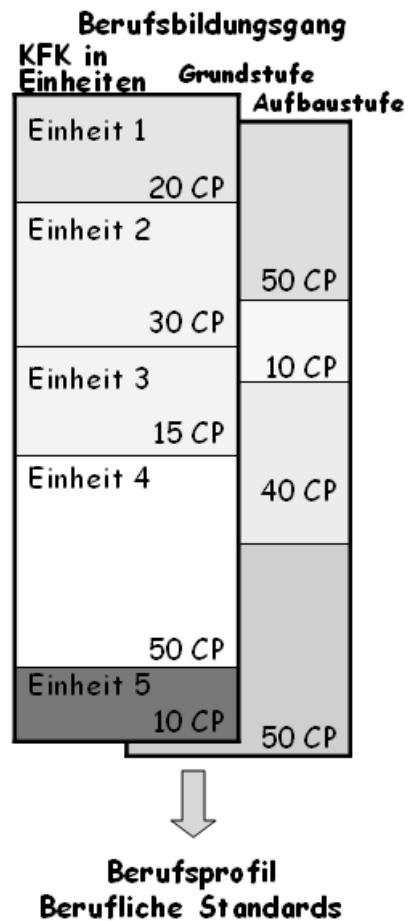
Berufsbildungsgänge sind unterschiedlich aufgebaut, verfolgen aber alle dasselbe Ziel, nämlich die Förderung der Entwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen des einzelnen Lernenden. Die Lern- und Lehrtätigkeiten können als Erstausbildungs-, Weiterbildungs- oder Fortbildungsgänge organisiert sein. Berufsbildungsgänge können Einheiten umfassen, die unterschiedlichen Leistungsniveaus zuzuordnen sind.

Die Hypothesen zu den Inhalten können anhand der Ergebnisse der Befragung wie folgt formuliert werden:

- steigendes Anspruchsniveau bei den KFK mit fortschreitenden Ausbildungsjahren. Um das Verständnis der internen Mechanismen eines Credit-Systems zu erleichtern, wird dieses Modell auf zwei Leistungsstufen reduziert (Grund- und Aufbaustufe). Über die konkrete Festlegung der Stufen wird derzeit im Zusammenhang mit dem europäischen Qualifikationsrahmen diskutiert, wobei normalerweise von mindestens 5 bis 8 Stufen ausgegangen wird. Die Bedeutung der Stufen bzw. Teilstufen im Rahmen des Credit-Systems für die Berufsbildung besteht darin, die Credits zu verankern.
- allgemeine KFK (Rechen-, Schreibfertigkeit usw.) und spezifische bzw. berufsorientierte KFK.
- Die Kombination von allgemeinen und spezifischen, verschiedenen Stufen zugeordneten KFK entspricht einem Berufsprofil.
- Ein Berufsprofil wird auf nationaler Ebene definiert (im Rahmen von Verzeichnissen oder Register beruflicher Standards). Manche Berufsprofile sind bereits auf europäischer Ebene geregelt, wie beispielsweise die reglementierten Berufe.

Die Ziele der Berufsbildungsgänge können in Einheiten gegliedert sein, wobei allgemeine und spezifische KFK in den jeweiligen Einheiten zusammengefasst werden. Den Einheiten werden Credit-Punkte zugeordnet, wie in der nächsten Abbildung zu sehen, (die Zahlen sind fiktiv) und haben eine Mindestgröße, die einem logischen Block von KFK entspricht. Wie im Bericht von 2003 erwähnt, werden die Einheiten so konzipiert, dass sie sich auf der Grundlage einer kohärenten Kombination [von KFK] zu einer Teilqualifikation oder einer umfassenden Qualifikation zusammensetzen lassen (Le Mouillour et al. 2003, S. 11).

Abbildung 11: Aufbau eines Berufsbildungsgangs



Quelle: Die Autorin

Die KFK gehören je nach beruflichen Standards unter Umständen zu verschiedenen Berufsprofilen und entsprechen verschiedenen Leistungsstufen. Dennoch können verschiedene Kategorien von KFK ermittelt werden:

- allgemeine übertragbare KFK (vor allem allgemeine KFK)
- im Fall eines benachbarten Berufsfelds gelegentlich übertragbare KFK
- nicht übertragbare KFK, da manche KFK möglicherweise einer nationalen technologischen, handwerklichen oder technisch/fachlichen Tradition entsprechen. Das würde zur Existenz von freien KSK oder Einheiten führen, die die Spezifika im Berufsprofil des Lernenden darstellen.

### **5.2.6. Zuweisung von Credit-Punkten zu den Einheiten**

Die Credit-Punkte ermöglichen, zunächst und allererst, eine quantitative Messung von Lernleistungen auf individueller Ebene, mit dem Ziel, eine Übertragung von Teilqualifikationen oder umfassenden Qualifikationen zu erleichtern. Den Einheiten werden Credit-Punkte zugewiesen. Als Bemessungsgrundlage für die Credit-Punkte dient in den meisten bestehenden Credit-Systemen eine Kombination aus Arbeitsaufwand und Zeit. Die Zeitdimension wird in Einheiten von Jahren (Dauer eines vollständigen Berufsbildungsgangs) bis hin zu Wochen angegeben. Sie stellt die Zeit dar, die Lernende in beruflichen Schulen, Ausbildungszentren und Betrieben verbringen, sowie die Zeit, die sie für die Vorbereitung von Kursen oder Seminaren aufwenden.

Dabei wird als Hauptannahme davon ausgegangen, dass Lernaktivitäten unabhängig vom Lernort (Lernen im Betrieb, Lernen im Seminar, E-Learning) gleichberechtigt sind. Allerdings hat die Untersuchung Schwierigkeiten bei der Verwendung des Begriffs Lerndichte bzw. theoretische Lernzeit ergeben, da diese nicht in allen Ländern üblich sind, auch wenn sie in einigen Credit-Systemen und/oder Qualifikationsrahmen verwendet werden.

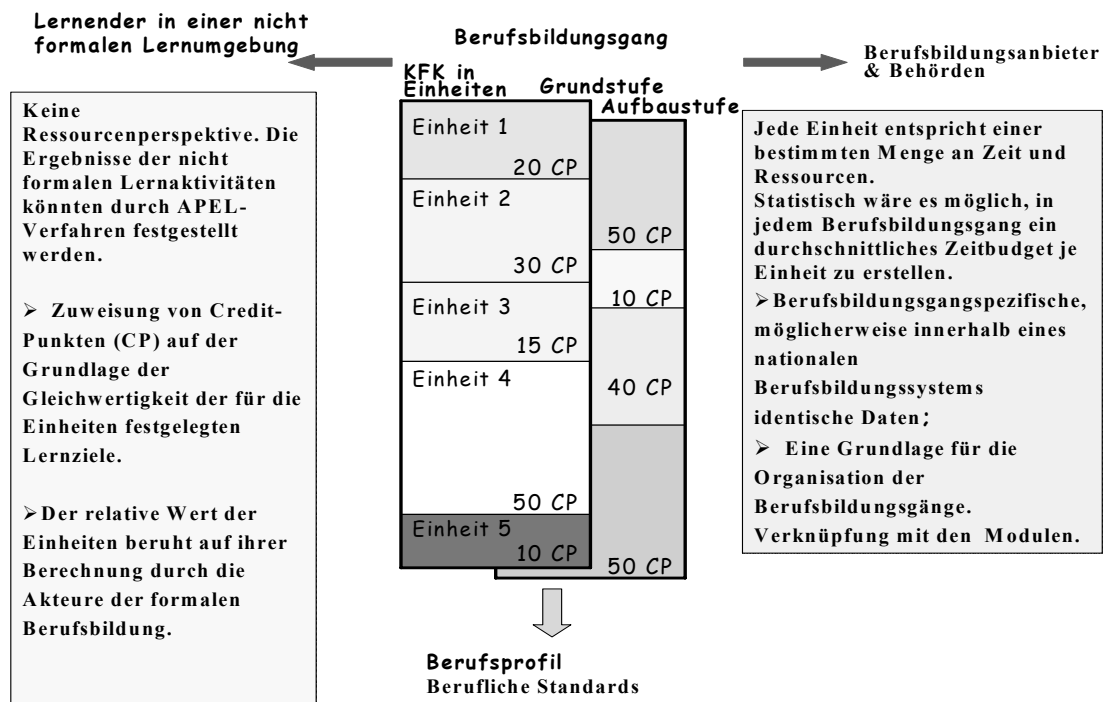
Der qualitative Ansatz für die Berechnung der Credit-Punkte ist kein immanenter Aspekt von Credit-Systemen. Wenn man von qualitativen Aspekten des Anrechnungswerts spricht, erweitert man die Diskussion um das Thema Credit-Rahmen, da ein solcher die Akkumulierung und Übertragung von Credits und die grenzübergreifende Vergleichbarkeit von Berufsbildungssystemen ermöglicht. Dies hängt zusammen mit dem Konzept von Credit- und Qualifikationsrahmen, wie es in einigen Ländern entwickelt wurde, und könnte mit einem geplanten Credit- und Qualifikationsrahmen für das lebenslange Lernen auf europäischer Ebene verknüpft werden. Der qualitative Aspekt steht im Zusammenhang mit der Qualität des Profils, das der Lernende am Ende des Bildungsgangs erworben hat, und zwar nicht bezogen auf eine Prüfung, sondern bezogen auf die Bandbreite der erworbenen KFK.

Es muss ein Credit-System entwickelt werden, das alle Kompetenzen berücksichtigt (wie das in der Berufsbildung sehr weitgehend der Fall ist) und das mit einem auf dem Arbeitsaufwand beruhenden Credit-System (wie es derzeit im Hochschulwesen verwendet wird) kompatibel ist. Der zuletzt genannte Ansatz (ECTS) sollte nicht als Widerspruch zum zuerst genannten gesehen werden, sondern eher als sinnvolle Ergänzung dazu, weil er das Ziel der Berufsbildung (die zu erwerbenden Kompetenzen) mit dem Aufwand, die für ihren Erwerb notwendig sind, kombiniert. Entwicklung und Erprobung einer Definition von Credits, die stärker output- und ergebnisorientiert sind, ist gar kein so radikaler Vorschlag, da dieser Ansatz in Italien und im Vereinigten Königreich bereits angewendet wird. Außerdem besteht in der herkömmlichen akademischen Bildung in vielen Ländern eine Entwicklung hin zu stärker output- bzw. ergebnisgestützten Ansätzen.

Unter zwei Gesichtspunkten kommt man in Versuchung, die beiden Ansätze zu vermischen. Auf der einen Seite soll das ECVET nicht formale und informelle Lernaktivitäten umfassen, d. h. Ergebnisse von Lernbemühungen oder Arbeitserfahrungen, die nicht in ein exaktes Zeitsystem übersetzt werden können. Stattdessen sollen die erworbenen KFK berücksichtigt

sowie Methoden zur Validierung von früheren Lernerfahrungen eingesetzt werden. Auf der anderen Seite liegt dem Berufsbildungsansatz der Berufsbildungsanbieter und vieler Berufsbildungsakteure eine Perspektive zugrunde, die aus der Verwaltung von Ressourcen (Finanzmittel, Humanressourcen, Gebäude usw.) kommt. Die Lösung könnte darin bestehen, diese beiden Perspektiven parallel zu verfolgen, wie in der folgenden Abbildung dargestellt.

Abbildung 12: Zuweisung von Credit-Punkten

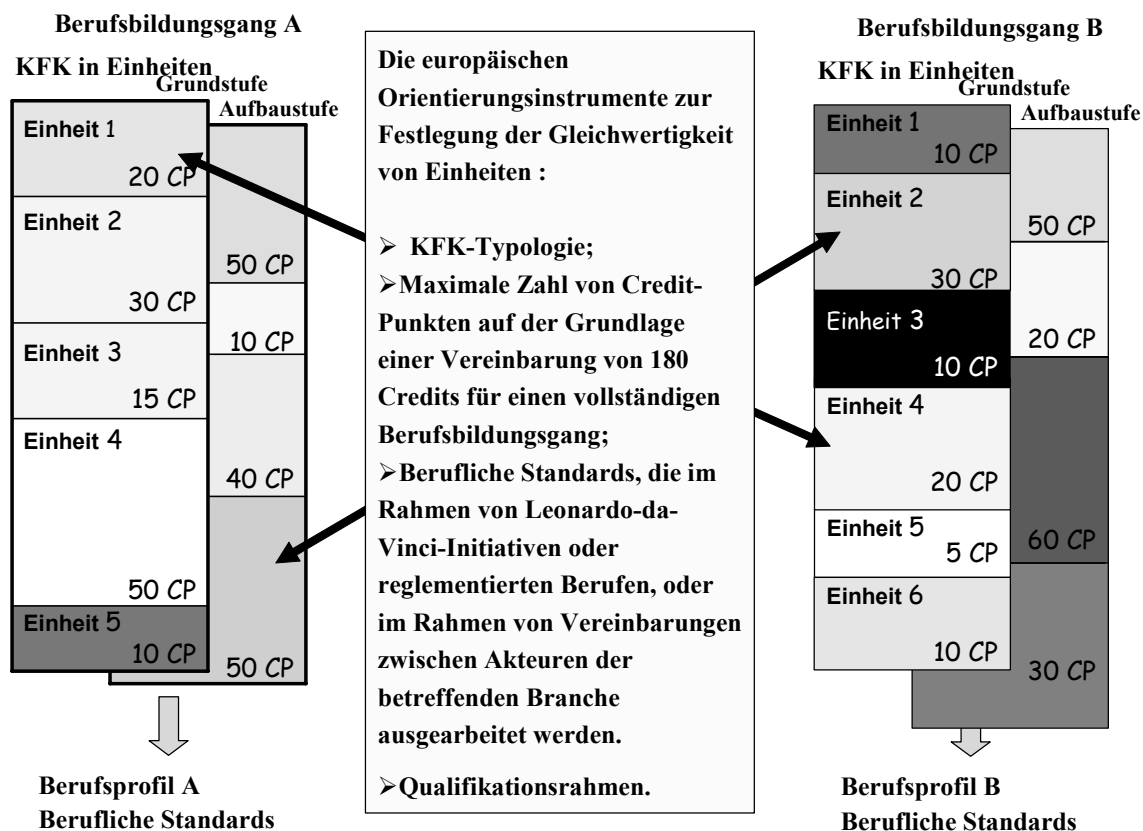


Quelle: Die Autorin

### 5.2.7. Übertragung und Akkumulierung im Dienst der Mobilität

Die Übertragungs- und Akkumulierungsfunktionen in der Berufsbildung stützen sich auf die Definition der Einheiten und der entsprechenden KFK. Die KFK werden zu beruflichen Standards zusammengefasst und können in allgemeine und spezifische KFK einerseits und grundlegende und fortgeschrittene KFK andererseits eingeteilt werden. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, sie in Einheiten zusammenzufassen, die einer bestimmten Credit-Punktzahl entsprechen. Die Einheiten haben einen relativen Wert. Der Gesamtwert ist die Zahl der Credit-Punkte, die einem Berufsbildungsgang insgesamt zugeordnet werden. Der Credit-Punkte-Gesamtwert kann sich möglicherweise bei ähnlichen Berufsbildungsgängen aus verschiedenen Ländern unterscheiden. Eine Vereinbarung über die Gesamtzahl an Credit-Punkten für einen europäischen Berufsbildungsgang erleichtert jedoch die Berechnung des relativen Wertes der Einheiten für die Übertragung und/oder Akkumulierung von KFK.

Abbildung 13: Gleichwertigkeit von beruflichen Qualifikationen



Quelle: Die Autorin

Die Festlegung der Gleichwertigkeit basiert auf den von den Lernenden in unterschiedlichen Zusammenhängen erworbenen KFK (aus nicht formalen, formalen und informellen Lernaktivitäten). Die Credits werden den Einheiten oder Blöcken von Einheiten auf der Grundlage der KFK zugewiesen. Die Dimension der theoretischen Lernzeit ist ein internes Verwaltungsinstrument für nationale Akteure zur Planung ihres Unterrichtsangebots und zur Organisation ihrer Berufsbildungsgänge, die im Basis-Modell für ein ECVET als ein Merkmal der Module erwähnt wird.

### 5.2.8. Für Modellversuche geeignete Berufsfelder

Den Online-Experten (Frage Nr. 4.4) und ihren Erfahrungen und Wissen über (im Rahmen von Leonardo da Vinci) laufende Kooperationsprojekte zufolge, sollten ECVET-Modellversuche in den folgenden Berufsfeldern stattfinden:

- Soziales und Gesundheit,
- Tourismus (Hotelgewerbe),
- Chemie,

- Metallindustrie,
- Landwirtschaft,
- Catering,
- Verkehr,
- IKT.

### **5.3. Vorschlag für gemeinsame Grundsätze und Leitlinien für ein ECVET**

Es ist hilfreich, die Grundsätze und Funktionen der Credit-Systeme im breiteren Kontext eines europäischen Bildungsraums zu sehen. In der Regel haben Akteure, Normen, Regeln und/oder Vereinbarungen verschiedene Funktionen, und zwar:

- Regelung
- Normensetzung
- Beratung
- Kontrolle
- Förderung und Unterstützung
- Sicherung sozialer und wirtschaftlicher Gleichberechtigung

Die Funktionen der Grundsätze für das ECVET liegen zumeist in der Orientierungs- und Unterstützungsfunktionen bzw. beziehen sich auf die Sicherung sozialer und wirtschaftlicher Chancengleichheit für Lernende in der Berufsbildung in der Europäischen Gemeinschaft. Wie im Fortschrittsbericht erwähnt, „muss die Entwicklung eines kohärenten europäischen Credit- und Qualifikationsrahmens nach einer Reihe von Grundsätzen erfolgen, um die Akzeptanz eines solchen Rahmens und das Vertrauen der teilnehmenden Länder zu fördern. Diese Grundsätze sollten sich auf empfehlenswerte Praxisbeispiele stützen und könnten für die Entwicklung von Credit-Systemen und Qualifikationsrahmen auf nationaler, sektoraler und europäischer Ebene als Orientierung dienen, indem beispielsweise grundlegende Merkmale, Ziele und Nutzen formuliert werden. Das würde im Gegenzug zu einem besseren gegenseitigen Verständnis der verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme beitragen“ (Le Mouillour et al. 2003, S. 20). Das ECVET-System muss zu den bestehenden nationalen Qualifikationsrahmen bzw. Rahmen für Credit-gestützte Qualifikationen sowie zum existierenden ECT-System im Hochschulwesen in Bezug gesetzt werden und den Auswirkungen der Herausforderungen des lebenslangen Lernens und der Gesamtziele der EU im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung im Hinblick auf die Lissabon-Ziele Rechnung tragen.

Tabelle 10: Die Grundsätze im Überblick

| Kategorien                | Orientierung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Beschreibung                                                                                                                                                      |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           | Wie sollte es gemacht werden?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Was bedeutet es?                                                                                                                                                  |
|                           | <b>Grundlegende Regeln, Leitlinien</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <b>Kernbestandteile</b>                                                                                                                                           |
| Grundsätze                | Keine Diskriminierung, angemessener/gleicher Zugang<br>Transparente, kohärente und verlässliche Verfahren und Kriterien<br>Persönliche berufliche und soziale Entwicklung<br>Freie Wahl des Einzelnen, individuelle Rechte, Freizügigkeit<br>Wirtschaftliche Entwicklung<br>Verständlichkeit auf der Ebene der (nationalen oder europäischen) Einrichtungen<br>Vertrauen<br>Unparteilichkeit<br>Glaubwürdigkeit und Legitimität<br>Anerkennung | Definitions der Credits<br>Beziehung zwischen Curriculum, Einheiten, theoretischer Lernzeit, Stufendeskriptoren, Lernergebnissen, Modulen<br><br>➔ siehe KEG 2004 |
| Zuständigkeiten<br>Rechte | Festlegung der Rechte und Zuständigkeiten der Akteure unter Einhaltung der nationalen Regelungen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Partnerschaftsvereinbarung                                                                                                                                        |

Quelle: die Autorin

Diese Grundsätze werden noch durch die Erhebung zu den „gemeinsamen Grundsätzen für die Zertifizierung“ ergänzt, mit deren Ergebnisse Ende Januar 2005 gerechnet wird. Die Einführung des ECVET-Systems hängt auch von der Verfügbarkeit von Dokumenten und Formularen ab, durch die die Lesbarkeit der Vereinbarung über die Gleichwertigkeit und Zuweisung von Credits für mobile Lernende innerhalb der Landesgrenzen und grenzüberschreitend sichergestellt wird. Die Europass-Zeugniserläuterung fasst Informationen zu den erworbenen KFK und den Lern- und Unterrichtsprozessen zusammen, die für das ECVET-System nützlich sind. Diese Zeugniserläuterung sollte zusammen mit anderen Europass-Dokumenten auch für das ECVET in Betracht gezogen werden.

Weitere benötigte Dokumente hängen mit unterschiedlichen Funktionen des ECVET zusammen, wie beispielsweise die Berechnungsgrundlage für die Credits, der Aufbau von Berufsbildungsgängen, der dem ECVET-Modell zugrunde liegt, die Rolle der Akteure und die Beziehungen zwischen dem ECVET-System und nicht formalen und informellen Lernaktivitäten. Ein spezifisches ECVET-Instrument wird das Formular für die Vereinbarung zwischen den Akteuren sein, die sowohl Mobilität als auch die Übertragung und

Akkumulierung der Credits betreffen soll und von allen Beteiligten (Berufsbildungsanbieter und Lernende, Akteure in den Gastländern und den Heimatländern) anzuerkennen und einzuhalten ist. Diese Vereinbarung betrifft die spezifischen Ziele in Bezug auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, Dauer, Zuständigkeiten, Rechte und Pflichten, die in einem bestimmten Zeitraum oder im Rahmen eines Austauschprogramms gelten sollen. Der Umfang an Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen wird zu einem in Credits ausgedrückten Garantiewert werden, der auf die Anforderungen eines bestimmten Berufs oder die Anmeldung zu einer bestimmten Prüfung ausgerichtet ist.

Das europäische Credit-System in der Berufsbildung ist ein herausragendes Instrument unter den europäischen Strategien für das lebenslange Lernen, da es die Entwicklung individueller Bildungswege in allen nationalen Berufsbildungssystemen und über ihre Grenzen hinaus fördert. Es bietet Möglichkeiten, die auf nationaler Ebene weiterentwickelt werden müssen (z. B. die finanziellen Aspekte, die bisher in Bezug auf die Einführung des ECVET noch nicht betrachtet wurden). Diese Untersuchung macht auch deutlich, dass weitere Forschungsarbeiten zum Thema der nationalen und der europäischen Mobilität in der Berufsbildung sowie zu den individuellen Lernstrategien als Beitrag zu den Lissabon-Zielen erforderlich sind.



# Literatur

Adam, Stephen (2004). *Using learning outcomes: a consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. London: University of Westminster. Im Internet abrufbar unter: <http://www.bologna-edinburgh2004.org.uk/Documents%5CCLEARING%20OUTCOMES%20FINAL%20VERSION%2020.06.041.doc> [abgerufen am 23.5.2005].

Adam, Stephen; Gemlich, Volker (2000). *Report for the European Commission: ECTS extension feasibility project*. London: University of Westminster.

ANPE – Agence nationale pour l’emploi (1993). *Répertoire opérationnel des métiers et des emplois*. Paris: Documentation Française.

Behringer, Friederike; Coles, Mike (2003). *Towards an understanding of the mechanisms that link qualifications and lifelong learning*. Paris: OECD. Im Internet abrufbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/15/11/15520534.pdf> [abgerufen am 23.5.2005].

Bergan, Sjur. (2003). Qualification structures in European higher education. In: *Report of the Danish Bologna seminar*. Straßburg: Europarat. Im Internet abrufbar unter: [http://www.bsun.org/Bologna\\_Process/Seminars/seminar7g.pdf](http://www.bsun.org/Bologna_Process/Seminars/seminar7g.pdf) [abgerufen am 23.5.2005].

Kommuniqué von Berlin (2003). *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und –minister am 19. September 2003 in Berlin*. Im Internet abrufbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/berlin\\_communique.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf) [abgerufen am 15.12.2005].

BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2003). *Wie entstehen Ausbildungsberufe? Leitfaden zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen mit Glossar*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Im Internet abrufbar unter: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/leitfaden-entstehung-ausbildungsberufe.pdf> [abgerufen am 23.5.2005].

BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung (2004). *Modernisierung beruflicher Bildung: BIBB – Beratung – International*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Im Internet abrufbar unter: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1\\_beratung-und-marketing\\_modernisierung.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1_beratung-und-marketing_modernisierung.pdf) [abgerufen am 15.12.2005].

Bjornavold, Jens (2004). *Common European principles for validation of non-formal and informal learning*. Note for meeting of Commission expert group on validation of non-formal and informal learning. Brüssel.

BLK – Bund-Länder-Kommission (2003). *Weiterentwicklung berufsbildender Schulen als Partner in regionalen Berufsbildungsnetzwerken: Bericht der BLK*. Bonn: Bund-Länder-Kommission. (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 105.). Im Internet abrufbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft105.pdf> [abgerufen am 15.12.2005].

BMBF (2003a) – Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Berufsbildungsbericht 2003*. Im Internet abrufbar unter: [http://www.berufsbildungsbericht.info/\\_htdocs/bbb2003/teil1/inhalt/teil1\\_kapitel1.htm](http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/bbb2003/teil1/inhalt/teil1_kapitel1.htm) [abgerufen am 23.5.2005].

BMBF (2003b) – Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Germany's vocational education at a glance*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Im Internet abrufbar unter: [http://www.dgb-bw.de/sixcms/media.php/12/germanys\\_vocational\\_education\\_at\\_a\\_glance\\_short.pdf](http://www.dgb-bw.de/sixcms/media.php/12/germanys_vocational_education_at_a_glance_short.pdf) [abgerufen am 23.5.2005 – deutsche Langfassung: Berufsausbildung sichtbar gemacht, abrufbar unter: [http://www.bmbf.de/pub/berufsausbildung\\_sichtbar\\_gemacht.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berufsausbildung_sichtbar_gemacht.pdf)].

BMBF (2003c) – Bundesministerium für Bildung und Forschung. *Berufsbildungsbericht 2003*. Im Internet abrufbar unter: [http://www.berufsbildungsbericht.info/\\_htdocs/bbb2003/teil1/inhalt/teil1\\_kapitel1.htm](http://www.berufsbildungsbericht.info/_htdocs/bbb2003/teil1/inhalt/teil1_kapitel1.htm) [abgerufen am 15.12.2005].

KEG (2000) – Kommission der Europäischen Gemeinschaften. *Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Im Internet abrufbar unter: [http://www.na-bibb.de/uploads/zusatz2/memorandum\\_lebenslangeslernen.pdf](http://www.na-bibb.de/uploads/zusatz2/memorandum_lebenslangeslernen.pdf) [abgerufen am 15.12.2005].

KEG (2001) – Kommission der Europäischen Gemeinschaften. *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2001. Im Internet abrufbar unter: [http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com\\_de.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/communication/com_de.pdf) [abgerufen am 15.12.2005].

KEG (2000a) – Kommission der Europäischen Gemeinschaften. *Declaration of the European Ministers of vocational education and training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training: 'the Copenhagen Declaration'*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2002. Im Internet verfügbar unter: [http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen\\_declaration\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf) [abgerufen am 24.5.2005].

KEG (2000b) – Kommission der Europäischen Gemeinschaften. *Bildung, Ausbildung, Jugend: Zusammenarbeit mit den Drittstaaten: Ungarn – Die Übernahme des Gemeinschaftlichen Besitzstandes*. Im Internet abrufbar unter: <http://europa.eu.int/scadplus/leg/de/lvb/e19103.htm> [abgerufen am 15.12.2005].

KEG (2000c) – Kommission der Europäischen Gemeinschaften. *Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung: Follow-up der Tagung des Europäischen Rates von Lissabon. Mitteilung der Kommission.* KOM(2002) 629 endg. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2002.

KEG (2000d) – Kommission der Europäischen Gemeinschaften. *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Im Internet abrufbar unter: [http://www.eurydice.org/Documents/cc/2002/de/CC2002\\_DE\\_home\\_page.pdf](http://www.eurydice.org/Documents/cc/2002/de/CC2002_DE_home_page.pdf) [abgerufen am 15.12.2005].

KEG (2003a) – Kommission der Europäischen Gemeinschaften. *ECTS extension: questions and answers* (nur in englischer Sprache). Im Internet abrufbar unter: [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ectsfea\\_en.html#10](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ectsfea_en.html#10) [abgerufen am 15.12.2005].

KEG (2003b) – Kommission der Europäischen Gemeinschaften. *ECTS: European credit transfer system.* Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Im Internet abrufbar unter: [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/ectskey\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/ectskey_en.pdf) [abgerufen am 15.12.2005] [http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects\\_de.html](http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_de.html)].

KEG (2004) – Kommission der Europäischen Gemeinschaften. *Developing a European credit transfer system for VET (ECVET): note to the directors general of vocational training and the group coordinators of the ACVT.* Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Cedefop (2000). *Deutschland: Vom dualen zum pluralen System. Modernisierungsprozess verändert die deutsche Berufsbildung.* (Cedefop Info, 2/2000). Im Internet abrufbar unter: <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo22000/C20G1DE.html> [abgerufen am 15.12.2005].

Cedefop (2003). *Deutschland: Bausteine auf dem Weg zur Lehre. Die neue Berufsausbildungsvorbereitung soll jungen Leuten die Chance auf einen regulären Ausbildungsplatz bieten.* (Cedefop Info, 1/2003). Im Internet abrufbar unter: <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo12003/C13G1DE.html> [abgerufen am 15.12.2005].

Charraud, Anne-Marie (1999). Reconnaissance, validation, certification: principes et concepts dans le champ de formation. *Educations: la validation des acquis professionnels*, 1999/2, Nr. 18-19.

Commission Nationale de la Certification Professionnelle (2004). Répertoire national des certifications professionnelles. Im Internet abrufbar unter: <http://www.cncp.gouv.fr/index.php?page=23&PHPSESSID=9a6793c0d1162fed1521f7b2762fddb3> [abgerufen am 15.12.2005].

Colardyn, Danielle; Bjornavold, Jens (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 2004,

Nr. 1. Im Internet abrufbar unter: [http://www.jugendpolitikineuropa.de/static/common/jp\\_download.php/237/Validation\\_formal\\_non-formal\\_informal\\_learning.pdf](http://www.jugendpolitikineuropa.de/static/common/jp_download.php/237/Validation_formal_non-formal_informal_learning.pdf) [abgerufen am 24.5.2005].

Coles, Mike; Oates, Tim (2003). *Understanding the operation of zones of mutual trust forming reference levels for vocational education and training*. London: QCA, 2003.

Europarat. Unesco (1997). *Excerpt of the convention on the recognition of qualifications concerning higher education in the European region*. (The European Treaty series, Nr. 165). Lissabon.

Rat der Europäischen Union (2004). *Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen – EDUC 118, SOC 253*. Brüssel: Rat der Europäischen Union.

Rat der Europäischen Union (2004b). *Vorschlag für eine Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates über ein einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen (Europass) – EDUC 116, SOC 251, CODEC 734*. Brüssel: Rat der Europäischen Union.

CQFW/NICATS/NUCCAT/SEEC (2001). *Credits and HE qualifications: credit guidelines for HE qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. London: NICATS. Im Internet abrufbar unter: [http://nicats.ac.uk/doc/summ\\_guidelines.pdf](http://nicats.ac.uk/doc/summ_guidelines.pdf) [abgerufen am 25.5.2005].

Dalichow, Fritz (1997). *Kredit- und Leistungspunktsysteme im internationalen Vergleich*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Demartini, Claudio et al. (2003). *How are credits measured?: list on the Virtual Community on credit transfer*. Im Internet abrufbar unter: <http://communities.trainingvillage.gr/credittransfer?go=321608> [Zugang nur für registrierte Mitglieder – abgerufen am 25.5.2005].

De Rosario, Pascale (2002). *Types of examination and certification arrangements: draft report*. European Forum on Quality in VET.

Descy, Pascaline; Mossoux, Anne-France; Pilos, Spyridon (Hrsg.) (2002). *Harmonised list of learning activities (Halla)*. Thessaloniki: Cedefop.

Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (Hrsg.) (2001). *Kompetent für die Zukunft: Ausbildung und Lernen in Europa. Zweiter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa. Hintergrundbericht, Band 1*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

DIHK (2003) - Deutscher Industrie- und Handelskammertag. *DIHK Ausbildungskongress: Forenergebnisse*. Frankfurt am Main: Deutscher Industrie- und Handelskammertag.

Dinjens, Fleur; Neuvel, Jan; Visser, Tom (2002). *International mobility in five European countries: first impression*. 's-Hertogenbosch: Centrum voor innovatie van opleidigen, Nationaal Agentschap Leonardo da Vinci.

ELWA (2002) – Education and learning Wales. *Consultation on credit common accord*. Cardiff: ELWA.

Ertl, Hubert (2002). The concept of modularisation in vocational education and training: the debate in Germany and its implications. *Oxford Review of Education*, Bd. 38, Nr. 1, 2002, S. 53-73.

Eurydice (2000). *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards*. (Eurydice Studies). Brüssel: Eurydice. Im Internet abrufbar unter: <http://www.eurydice.org/Documents/ref20/en/FrameSet.htm> [abgerufen am 25.5.2005].

Eurydice (2001a). *The education system in Hungary: 1999/2000*. (The information database on education systems in Europe). Brüssel: Eurydice. Im Internet abrufbar unter: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=HU&language=EN> [abgerufen am 25.5.2005].

Eurydice (2001b). *National actions to implement lifelong learning in Europe*. Brüssel: Eurydice. Im Internet abrufbar unter: <http://www.eurydice.org/Documents/Survey3/en/FrameSet.htm> [abgerufen am 25.5.2005].

EVTA (2001) – European Vocational Training Association. *Systems of accreditation in 8 countries*. Brüssel: EVTA. Im Internet abrufbar unter: <http://www.evta.net/docs/certification-en.doc> [abgerufen am 25.5.2005].

González, Julia; Wagenaar, Robert (2003). *Tuning educational structures in Europe: final report*. Groningen: University of Groningen.

Granville, Gary (2003). Stop making sense: chaos and coherence in the formulation of the Irish qualifications framework. *Journal of Education and Work*, Bd. 16, Nr. 3, September 2003, S. 259-270.

Halász, Gábor et al. (2001). *The development of the Hungarian educational system*. Budapest: National Institute for Public Education.

Hannken-Illjes, Kati; Lischka, Irene (2003). Leistungspunktssystem, weitere Öffnung der Hochschulen und Lebenslanges lernen – werden jetzt Jahrzehnte alte Visionen Wirklichkeit? *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, 11/12-2003, S. 21-25.

Instituto de emprego e formação profissional (2003). *The national vocational certification system: document on the VC on credit transfer system*. Lissabon. Instituto de emprego e formação profissional.

Jacot, Henry; Brochier, Damien; Campinos-Dubernet, Myriam (2001). *La formation professionnelle en mutation*. Paris: Edition Liaisons.

Jahr, Volker; Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich (2002). *Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen*. (Werkstattberichte, 61). Kassel: Universität Kassel. Im Internet abrufbar unter: [http://www.uni-kassel.de/wz1/v\\_pub/v\\_wb61.pdf](http://www.uni-kassel.de/wz1/v_pub/v_wb61.pdf) [abgerufen am 16.12.2005].

Journal Officiel – France (2002). Décret No 2002-616 du 26 avril 2002 pris en application des articles L. 335-6 du code de l'éducation et L. 900-1 du code du travail, relatif au répertoire national des certifications professionnelles. *J.O.*, Nr. 100, 28. April 2002, S. 7708.

Kärki, Sirkka-Liisa (2003). *A description of the upper secondary education system: vocational education and training in Finland: discussion paper for the meeting of the technical working group on credit transfer*. Brüssel

Kopeczi Bocz, Tamas (2000). *Modernisation of vocational education and training in Hungary*. Budapest: Hungarian national Observatory.

Kutscha, G. (2003). Transferfähigkeit, Flexibilität und Mobilität als Ziele beruflicher Bildung. In: Achtenhagen, F.; John, E.G. (Hrsg.) (2003). *Institutionelle Perspektiven beruflicher Bildung*, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

KWB - Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (2004). *Lebenslanges Lernen: neue Berufe – neue Chancen: neue Strategien für die berufliche Bildung*. (Ausbildungsleitertagungen 2003). Bonn: KWB.

Labruyère, Chantal et al. (2003). The accreditation of prior learning in France. Review of current practices, issues for future measures. *Céreq, Training and Employment*, Nr. 50, Januar-März 2003, S. 1-4. Im Internet abrufbar: <http://www.cereq.fr/cereq/trai50.pdf> [abgerufen am 25.5.2005].

Le Mouillour, Isabelle (2002). *Internationales Monitoring. Schwerpunkt: Lernen im Prozess der Arbeit*. Statusbericht 2, April 2002. Im Internet abrufbar: [http://www.abwf.de/main/programm/frame\\_html?ebene2=befunk&ebene3=Monitoring](http://www.abwf.de/main/programm/frame_html?ebene2=befunk&ebene3=Monitoring) [abgerufen am 7.1.2004].

Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkart (2004). *ECVET case studies based on current mobility and exchange projects in several Member States*. Kassel [unveröffentlicht].

Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkart; Jones, Simon (2003). *First report of the technical working group on credit transfer in VET*. Brüssel, Oktober 2003.

Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkart (2003). *Credit systems in higher education: characteristics and implications for VET*. Presentation at the technical working group on credit transfer in VET, Brüssel, 6. Februar 2003.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional establece el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Base De Datos De Legislación. Im Internet abrufbar unter: [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Laboral/lo5-2002.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Laboral/lo5-2002.html) [angerufen am 25.5.2005].

Lindeperg, Gérard (2000). *Les acteurs de la formation professionnelle: pour une nouvelle donne. Rapport au Premier Ministre*. Paris: La documentation française. (Collection des rapports officiels). Im Internet abrufbar unter: <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/004000479/0000.pdf> [abgerufen am 25.5.2005].

Mayntz, Renate (1993). Governing failures and the problems of governability: some comments on a theoretical paradigm. In: Kooiman, J. (Hrsg.). *Modern Governance*, London: Sage.

Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte (2003). *Bases para la elaboración del catálogo nacional de cualificaciones profesionales*. Madrid. Im Internet abrufbar unter: <http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/BasesMetodo.pdf> [abgerufen am 25.5.2005].

National Institute of Vocational Education (2001). *The national qualification register. A register of vocational qualifications recognised by the Hungarian State*. Budapest: Ministry of Education.

National Qualifications Authority of Ireland (2002). *Towards a national framework of qualifications: establishment of policies and criteria*. Dublin: NQAI.

National Qualifications Authority of Ireland (2003a). *Determinations for the outline national framework of qualifications*. Dublin: NQAI. Dokument Nr. 2003/5.

National Qualifications Authority of Ireland (2003e). *Report on the workshop on the inclusion of international awards in the national framework of qualifications*. Dublin: NQAI. Im Internet abrufbar unter: <http://www.nqai.ie/finalreport2.05.03.pdf> [abgerufen am 25.5.2005].

National Qualifications Authority of Ireland (2003b). *The national framework of qualifications - an overview*. Dublin: NQAI.

National Qualifications Authority of Ireland (2003d). *Policies and criteria for the establishment of the National framework of qualifications*. Dublin: NQAI. Dokument Nr. 2003/3.

National Qualifications Authority of Ireland (2003c). *Policies, actions and procedures for access, transfer and progression for learners*. Dublin: NQAI. Dokument Nr. 2003/4.

New Zealand Qualification Authority (2002). *Supporting learning pathways. Credit recognition and transfer policy*. NZQA: Wellington. Im Internet abrufbar unter: <http://www.nzqa.govt.nz/qualifications/creditpolicy.pdf> [abgerufen am 25.5.2005].

NICATS (2002). *NICATS implementation report 1999-2002*. Im Internet abrufbar unter: <http://www.nicats.ac.uk/help/definitions.htm#princ>. [abgerufen am 26.1.04].

OECD (2003a). *Le système français de qualification: son impact sur la formation tout au long de la vie*. Paris: OECD, 2003. Im Internet abrufbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/13/44/34327758.pdf> [abgerufen am 25.5.2005].

OECD (2003b). *Thematic review on adult learning. Spain: country note*. Paris: OECD. Im Internet abrufbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/22/4/17011202.pdf> [abgerufen am 25.5.2005].

OECD/NQAI - The National Qualifications Authority of Ireland (2003). *The role of national qualification systems in promoting lifelong learning. Country background report. Ireland*. Dublin: NQAI. Im Internet abrufbar unter: <http://www.nqai.ie/oecdreport.pdf> [abgerufen am 25.5.2005].

Organic Act 5/2002 of 19 June on qualifications and vocational training. (BOE Nr. 147 vom 20. Juni 2002). Im Internet abrufbar unter: <http://wwwn.mec.es/educa/incual/files/files2/locfpingles.pdf> [abgerufen am 25.5.2005].

Qualification and Curriculum Authority (2003). *Details of proxy qualifications to act as exemptions*. Im Internet abrufbar unter: [http://www.qca.org.uk/qualifications/types/6446\\_1051](http://www.qca.org.uk/qualifications/types/6446_1051).

Qualifications (Education and Training) Act (1999). Nr. 26,1999. Im Internet abrufbar: [http://www.education.ie/servlet/blobServlet/act\\_26\\_1999.pdf](http://www.education.ie/servlet/blobServlet/act_26_1999.pdf) [abgerufen am 25.5.2005].

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Boletín Oficial del Estado núm. 223 Miércoles 17 septiembre 2003, p. 34293-34296. Im Internet abrufbar unter: [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/rd1128-2003.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd1128-2003.html) [abgerufen am 25.5.2005].

Reichert, Sybille; Tauch, Christian (2003). *Trends 2003. Progress towards the European higher education area Bologna four years after: steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. Bericht im Auftrag der European University Association, Juli 2003. Im Internet abrufbar unter: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends\\_III\\_neu.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf) [abgerufen am 25.5.2005].

Republic of Hungary, Ministry of Education (Republik Ungarn, Bildungsministerium) (1993). Decree 7/1993 (XII.30) on the National Qualification Register issued by the Ministry of Education. Im Internet abrufbar unter: [http://www.om.hu/letolt/nemzet/naric/okj\\_angol.pdf](http://www.om.hu/letolt/nemzet/naric/okj_angol.pdf) [abgerufen am 25.5.2005].

Reuling, Jochen; Hanf, Georg (2003). *The role of qualifications systems in promoting lifelong learning*. OECD-Projekt. Länderportrait Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.

Roscher, Falk (2000). Das operative Regelwerk von Credit-Systemen. In: Schwarz, S.; Teichler, U. *Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten – Große Wirkung*. Neuwied: Luchterhand, S. 45-53.

Rützel, Josef (2000). Vocational training cooperation in times of internationalisation and individualisation. In: Kohn, Gerhard et al. *Compatibility of vocational qualification systems: strategies for a future demand-oriented development cooperation in vocational education and training*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, S. 26-42.

Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (2000). *Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten - Große Wirkung*. Neuwied: Luchterhand.

Schwarz, Stefanie; Teichler, Ulrich (2000). Credit-Systeme an deutschen Hochschulen: Wie viel Vielfalt ist kreativ – wie viel Einheitlichkeit ist nötig? In: Schwarz, S.; Teichler, U. (2000). *Credits an deutschen Hochschulen. Kleine Einheiten - Große Wirkung*. Neuwied: Luchterhand, S. 3-13.

The Scottish credit and qualifications framework (2003). *An introduction to the Scottish credit and qualifications framework*. Glasgow: The Scottish Credit and Qualifications Framework. Im Internet abrufbar unter: [http://www.sqa.org.uk/files\\_ccc/IntroductiontoSCQF-2ndEdition.pdf](http://www.sqa.org.uk/files_ccc/IntroductiontoSCQF-2ndEdition.pdf) [abgerufen am 25.5.2005].

Tait, Tony (2003). *Credit systems for learning and skills. Current developments. Learning and skills development agency reports*. London: Learning and Skills Development Agency.

Tissot, Philippe (2004). Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe. Luxemburg: EUR-OP.

Transfine (2003). *Transfer between formal, informal and non-formal education: final report on behalf of the partners: EUCEN, EAEA, AEF, FIEEA and SEFI*. Im Internet abrufbar unter: <http://www.transfine.net/Documentation/Projet-01-02-fr.pdf> [abgerufen am 25.5.2005].

Westerhuis, Anneke (2001). *European structures of qualification levels: reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and in the United Kingdom (England & Wales): Band 2*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001. Im Internet verfügbar unter: <http://www2.trainingvillage.gr/download/publication/panorama/5116en.pdf> [abgerufen am 24.5.2005].

Unesco (1997). *International standard classification of education* (Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen) *ISCED 1997*. Paris: Unesco.

Zukunftsbau (2001). BASICON. Europäischer Qualifizierungspass für Hilfskräfte im Bereich Bau. Berlin: Zukunftsbau GmbH, 2001. Im Internet abrufbar unter : [http://www.basicon.org/cms/et\\_dynamic/page\\_files/329\\_download.pdf?1119538233](http://www.basicon.org/cms/et_dynamic/page_files/329_download.pdf?1119538233) [abgerufen am 16.12.2005].



# Abkürzungsverzeichnis

| Abkürzungen | Ausführliche Bezeichnung                                                                                                                    |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| AQF         | Australian qualification framework (australischer Qualifikationsrahmen)                                                                     |
| CVT         | Berufliche Weiterbildung                                                                                                                    |
| ECVET       | European credit system for vocational education and training (Europäisches Credit- bzw. Leistungspunktesystem im Bereich der Berufsbildung) |
| FETAC       | Further Education and Training Awards Council (Irland)                                                                                      |
|             |                                                                                                                                             |
| HETAC       | Higher Education and Training Awards Council (Irland)                                                                                       |
| ISCED       | International standard classification of education (Internationale Standardklassifikation für das Bildungswesen)                            |
| ISCO        | International standard classification of occupations (Internationale Standardklassifikation der Berufe)                                     |
| I-VET       | Initial vocational education and training (Berufliche Erstausbildung)                                                                       |
| KFK         | Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen                                                                                                    |
| NQAI        | National Qualification Authority Ireland (Irland)                                                                                           |
| OKJ         | Országos Képzési Jegyzék (Ungarn)<br>Nationales Verzeichnis der Berufsabschlüsse                                                            |
| PLAR        | Prior learning assessment and recognition (Bewertung und Anerkennung früherer Lernerfahrungen)                                              |
| FEOR        | Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (Ungarn)<br>Einheitliches Klassifikationssystem für Berufe                                    |
| FuE         | Forschung und Entwicklung                                                                                                                   |
| BB          | Berufsbildung                                                                                                                               |
| CQFW        | Credits and qualifications framework for Wales project                                                                                      |
| NICATS      | Northern Ireland credit accumulation and transfer system                                                                                    |
| NUCCAT      | Northern Universities Consortium for Credit Accumulation and Transfer                                                                       |
| SEEC        | Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer                                                                            |

| <b>Abkürzungen</b> | <b>Ausführliche Bezeichnung</b> |
|--------------------|---------------------------------|
| F                  | Frankreich                      |
| UK                 | Vereinigtes Königreich          |
| HU                 | Ungarn                          |
| FIN                | Finnland                        |
| IRL                | Irland                          |
| I                  | Italien                         |
| ES                 | Spanien                         |

# Anhang 1: Online-Fragebogen

**Europäische Ansätze zu Credit-Systemen in der Berufsbildung (Systeme für die Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Lernleistungen):**

**Eine Bewertung der Anwendbarkeit bestehender Credit-Konzepte  
für die Entwicklung eines europäischen Credit-Systems im Bereich der Berufsbildung  
(European credit (transfer) system for vocational education and training - ECVET)**

Sehr geehrte Damen und Herren,

Hiermit möchte ich Sie um eine Bewertung und Analyse Ihres nationalen Berufsbildungssystems und -kontexts im Hinblick auf die Entwicklung eines europäischen Credit-Systems für die Berufsbildung (ECVET) bitten. Sie werden feststellen, dass in dem Fragebogen besonderes Gewicht auf verschiedene Elemente gelegt wird, die als Bestandteile eines ECVET angesehen werden.

Unsere Umfrage richtet sich an ausgewählte Akteure und Experten der Berufsbildung in den EU-Mitgliedstaaten. Sie wurden von einem Mitglied der Kopenhagen-Arbeitsgruppe „Credit Transfer“ empfohlen oder sind Mitglied der virtuellen Expertengemeinschaft zur Übertragung von Credits (Credit Transfer).

Ihre Angaben werden im Rahmen der Studie über ein Credit-System für die Berufsbildung verwendet, die im Auftrag des Cedefop unter der Leitung von Isabelle Le Mouillour vom Wissenschaftlichen Forschungszentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel durchgeführt wird. Die Ergebnisse sollen die Grundlage für die Konzeption eines Credit-Systems für die Berufsbildung auf europäischer Ebene bilden.

Ich versichere Ihnen, dass alle Ihre Angaben unter strenger Einhaltung der Datenschutzbestimmungen behandelt und nur in aggregierter und anonymisierter Form zugänglich gemacht werden.

Wenn Sie Kontakt mit mir aufnehmen möchten, erreichen Sie mich per E-Mail unter: [LeMouillour@hochschulforschung.uni-kassel.de](mailto:LeMouillour@hochschulforschung.uni-kassel.de) oder telefonisch unter: 00 49 561 804 2047.

Bitte füllen Sie diesen Fragebogen online bis zum 29. April 2004 aus.

Sie haben per E-Mail eine persönliche PIN-Nummer erhalten, mit der Sie Zugang zum Online-Fragebogen erhalten.

Bitte öffnen Sie jetzt den Fragebogen unter der folgenden Adresse:

und geben Sie Ihre PIN

ein.

Vielen Dank für Ihre freundliche Unterstützung.

Isabelle Le Mouillour

## Das Berufsbildungssystem in Ihrem Land

Im ersten Teil dieses Fragebogens geht es vor allem um die allgemeinen Merkmale des Berufsbildungssystems in Ihrem Land und seine Akteure.

1.1 Was sind die Hauptmerkmale des Berufsbildungssystems in Ihrem Land? (z. B. duales System, Bestimmungen)

1.2 In welchem Umfang sind im Berufsbildungssystem Ihres Landes die nationalen bzw. regionalen Behörden oder Gremien beteiligt an der Festlegung von... ?

| in sehr<br>großem<br>Umfang |   | überhaupt<br>nicht |   |   |  |                                                                         |
|-----------------------------|---|--------------------|---|---|--|-------------------------------------------------------------------------|
| 1                           | 2 | 3                  | 4 | 5 |  |                                                                         |
| 1                           | 2 | 3                  | 4 | 5 |  | Qualifikationsstandards                                                 |
| 2                           | 3 | 4                  | 5 |   |  | Bildungsgänge (z. B. Gliederung in Einheiten, mögliche Ausbildungswege) |
| 3                           | 4 | 5                  |   |   |  | Unterrichts- und Lernprozesse (Lernumgebung)                            |
| 4                           | 5 |                    |   |   |  | Bewertungs- und Prüfungsverfahren                                       |
| 5                           |   |                    |   |   |  | Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren                              |

1.3 In welchem Umfang sind im Berufsbildungssystem Ihres Landes die Berufsbildungsanbieter beteiligt an der Festlegung von... ?

| in sehr<br>großem<br>Umfang |   | überhaupt<br>nicht |   |   |  |                                                                          |
|-----------------------------|---|--------------------|---|---|--|--------------------------------------------------------------------------|
| 1                           | 2 | 3                  | 4 | 5 |  |                                                                          |
| 1                           | 2 | 3                  | 4 | 5 |  | Qualifikationsstandards                                                  |
| 2                           | 3 | 4                  | 5 |   |  | Bildungsgängen (z. B. Gliederung in Einheiten, mögliche Ausbildungswege) |
| 3                           | 4 | 5                  |   |   |  | Unterrichts- und Lernprozessen (Lernumgebung)                            |
| 4                           | 5 |                    |   |   |  | Bewertungs- und Prüfungsverfahren                                        |
| 5                           |   |                    |   |   |  | Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren                               |

1.4 In welchem Umfang sind im Berufsbildungssystem Ihres Landes die Arbeitgeberorganisationen beteiligt an der Festlegung von... ?

| in sehr<br>großem<br>Umfang |   | überhaupt<br>nicht |   |   |  |                                                                          |
|-----------------------------|---|--------------------|---|---|--|--------------------------------------------------------------------------|
| 1                           | 2 | 3                  | 4 | 5 |  |                                                                          |
| 1                           | 2 | 3                  | 4 | 5 |  | Qualifikationsstandards                                                  |
| 2                           | 3 | 4                  | 5 |   |  | Bildungsgängen (z. B. Gliederung in Einheiten, mögliche Ausbildungswege) |
| 3                           | 4 | 5                  |   |   |  | Unterrichts- und Lernprozessen (Lernumgebung)                            |
| 4                           | 5 |                    |   |   |  | Bewertungs- und Prüfungsverfahren                                        |
| 5                           |   |                    |   |   |  | Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren                               |

1.5 In welchem Umfang sind im Berufsbildungssystem Ihres Landes die Arbeitnehmerorganisationen und/oder Sozialpartner beteiligt an der Festlegung von... ?

| in sehr<br>großem<br>Umfang |   | über-<br>haupt<br>nicht |   |   |  |                                                                          |
|-----------------------------|---|-------------------------|---|---|--|--------------------------------------------------------------------------|
| 1                           | 2 | 3                       | 4 | 5 |  |                                                                          |
| 1                           | 2 | 3                       | 4 | 5 |  | Qualifikationsstandards                                                  |
| 2                           | 3 | 4                       | 5 |   |  | Bildungsgängen (z. B. Gliederung in Einheiten, mögliche Ausbildungswege) |
| 3                           | 4 | 5                       |   |   |  | Unterrichts- und Lernprozessen (Lernumgebung)                            |
| 4                           | 5 |                         |   |   |  | Bewertungs- und Prüfungsverfahren                                        |
| 5                           |   |                         |   |   |  | Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren                               |

1.6 In welchem Umfang sind im Berufsbildungssystem Ihres Landes die Einrichtungen für Berufsbildungsforschung und -entwicklung sowie Fachleute beteiligt an der Festlegung von... ?

|                             |                          |                          |                          |                          |                          |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| in sehr<br>großem<br>Umfang |                          |                          |                          | überhaupt<br>nicht       |                          |
|                             | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Qualifikationsstandards  
 Bildungsgängen (z. B. Gliederung in Einheiten, mögliche Ausbildungswege)  
 Unterrichts- und Lernprozessen (Lernumgebung)  
 Bewertungs- und Prüfungsverfahren  
 Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren

1.7 In welchem Umfang sind im Berufsbildungssystem Ihres Landes die Lernenden und ihre Familien beteiligt an der Festlegung von... ?

|                             |                          |                          |                          |                          |                          |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| in sehr<br>großem<br>Umfang |                          |                          |                          | überhaupt<br>nicht       |                          |
|                             | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
|                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Qualifikationsstandards  
 Bildungsgängen (z. B. Gliederung in Einheiten, mögliche Ausbildungswege)  
 Unterrichts- und Lernprozessen (Lernumgebung)  
 Bewertungs- und Prüfungsverfahren  
 Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren

### Berufsbildungsgänge und Lern-/Lehrumfelder

In diesem Teil des Fragebogens geht es um die Organisationsmuster von Berufsbildungsgängen (Struktur, zeitliche Gliederung) und die Merkmale der Lern- und Lehrtätigkeiten.

2.1 Was sind die Hauptmerkmale der Berufsbildungsgänge in Ihrem Land? (z. B. zeitliche Gliederung, Bewertungsmethoden, Lernumfelder)

2.2 Wie wichtig sind die folgenden Elemente für die Inhalte von Berufsbildungsgängen in Ihrem Land?

|                 |                          |                          |                          |                               |                          |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| sehr<br>wichtig |                          |                          |                          | überhaupt<br>nicht<br>wichtig |                          |
|                 | 1                        | 2                        | 3                        | 4                             | 5                        |
|                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |

Analyse des Arbeitsmarkts  
 Analyse der Berufsanforderungen in Unternehmen  
 Anforderungen der Unternehmen nach Angaben der Arbeitgeber  
 Verhandlungen zwischen den relevanten Akteuren  
 rechtliche Bestimmungen über Qualifikationen  
 Qualifikationsrahmen  
 Register oder Katalog der Berufsprofile  
 sonstige Elemente  
 .....  
 (bitte angeben)

2.3 Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Elemente in der Spezifizierung von Berufsbildungsgängen?

|                 |                          |                          |                          |                               |                          |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| sehr<br>wichtig |                          |                          |                          | überhaupt<br>nicht<br>wichtig |                          |
|                 | 1                        | 2                        | 3                        | 4                             | 5                        |
|                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |

allgemein bildende Inhalte  
 fachspezifische Inhalte (für das künftige Berufsfeld des Lernenden)  
 Praxisorientierung  
 theoretische Orientierung  
 allgemeine Bildung (z. B. Bürgersinn)  
 sonstige Elemente:  
 (bitte angeben)



|  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |

Arbeitsplatzsimulationen in (beruflichen) Schulen oder Ausbildungszentren  
in Betrieben: Lernen/Ausbildung am Arbeitsplatz oder betriebliche Ausbildung  
in betrieblichen Schulen oder Ausbildungszentren  
andere Lerntätigkeiten:  
(bitte angeben)

2.11 Wie häufig sind die folgenden Lerntätigkeiten in Ihrem Land in beruflichen Schulen oder Ausbildungszentren?

sehr häufig      überhaupt nicht häufig      trifft nicht zu

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |

Unterricht im Klassenzimmer  
E-Learning  
gemischter Lernansatz (E-Learning mit Lehrkraft)  
Projektarbeit  
Lernen im Betrieb/am Arbeitsplatz  
selbstgesteuertes Lernen  
nicht formales/semistrukturiertes Lernen (eingebettet in geplante Aktivitäten, die nicht ausdrücklich als Lernen ausgewiesen sind)  
andere Lerntätigkeiten:  
(bitte angeben)

2.12 Wie häufig sind die folgenden Lernaktivitäten in Ihrem Land in Betrieben?

sehr häufig      überhaupt nicht häufig      trifft nicht zu

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |

Unterricht im Klassenzimmer  
E-Learning  
gemischter Lernansatz (E-Learning mit Lehrkraft)  
Projektarbeit  
Lernen im Betrieb/am Arbeitsplatz  
selbstgesteuertes Lernen  
nicht formales/semistrukturiertes Lernen (eingebettet in geplante Aktivitäten, die nicht ausdrücklich als Lernen ausgewiesen sind)  
andere Lernaktivitäten:  
(bitte angeben)

2.13 Wie häufig sind die folgenden Lernaktivitäten in Ihrem Land zu Hause?

sehr häufig      überhaupt nicht häufig      trifft nicht zu

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |
|   |   |   |   |   |   |

Unterricht im Klassenzimmer  
E-Learning  
gemischter Lernansatz (E-Learning mit Lehrkraft)  
Projektarbeit  
Lernen im Betrieb/am Arbeitsplatz  
selbstgesteuertes Lernen  
nicht formales/semistrukturiertes Lernen (eingebettet in geplante Aktivitäten, die nicht ausdrücklich als Lernen ausgewiesen sind)  
andere Lernaktivität:  
(bitte angeben)

2.14 Welche Veränderungen erwarten Sie in der Struktur der häufigsten Berufsbildungsgänge und den damit verbunden Lerntätigkeiten in den nächsten fünf Jahren?

Im dritten Teil des Fragebogens geht es um die Ergebnisse der Lernprozesse in der Berufsbildung und die Bewertungs- bzw. Prüfungsverfahren.

Nur eine Antwort

114

2 ☐ nein (weiter mit Frage 3.7)

3.6 Wie gängig sind die folgenden Bewertungsverfahren bei Zwischenprüfungen innerhalb von Berufsbildungsgängen?

| sehr<br>gängig           |                          |                          | überhaupt<br>nicht<br>gängig |                          |                                                                                                     |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                            | 5                        |                                                                                                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | Demonstration an einem Übungsarbeitsplatz in einer beruflichen Schule oder einem Ausbildungszentrum |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | Demonstration am Arbeitsplatz in einem Betrieb                                                      |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | schriftliche Prüfungen                                                                              |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | mündliche Prüfungen                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | Beobachtung während eines berufspraktischen Abschnitts des Bildungsgangs                            |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | andere Form der                                                                                     |
|                          |                          |                          |                              |                          | Bewertung: .....                                                                                    |
|                          |                          |                          |                              |                          | (bitte angeben)                                                                                     |

3.7 Findet eine Abschlussprüfung statt?  
Nur eine Antwort

- 1 ☐ ja  
2 ☐ nein (weiter mit Frage 3)

3.8 Wie gängig sind die folgenden Bewertungsverfahren bei Abschlussprüfungen innerhalb von Berufsbildungsgängen?

| sehr<br>gängig           |                          |                          | überhaupt<br>nicht<br>gängig |                          |                                                                                                     |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                            | 5                        |                                                                                                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | Demonstration an einem Übungsarbeitsplatz in einer beruflichen Schule oder einem Ausbildungszentrum |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | Demonstration am Arbeitsplatz in einem Betrieb                                                      |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | schriftliche Prüfungen                                                                              |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | mündliche Prüfungen                                                                                 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | Beobachtung während eines berufspraktischen Abschnitts des Bildungsgangs                            |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>     | <input type="checkbox"/> | andere Form der                                                                                     |
|                          |                          |                          |                              |                          | Bewertung: .....                                                                                    |
|                          |                          |                          |                              |                          | (bitte angeben)                                                                                     |

3.9 Worauf basiert die Endnote?  
Bitte ankreuzen.  
Mehrfachantworten möglich

- ☐ auf der Akkumulierung aller Noten  
☐ auf einer Auswahl von Hauptnoten für eine Gruppe von Einheiten oder Modulen  
☐ auf der Abschlussprüfung  
☐ ausschließlich auf der Abschlussprüfung  
☐ sonstiges:

3.10 Bitte beschreiben Sie die Notenskala, die in Ihrem Land verwendet wird  
Nur eine Antwort

- 1 ☐ bestanden/nicht bestanden (weiter mit Frage 3.12)  
2 ☐ detaillierte Skala (z. B. von 1 bis 6, 1 = sehr gut, 6 = nicht bestanden).

3.11 Wenn in Ihrem Land eine detaillierte Skala verwendet wird,  
geben Sie bitte die verwendeten Notenstufen und ihre Bezeichnungen an:

3.12 Welche Elemente sollten Ihrer Meinung nach bei der Berechnung von Credits berücksichtigt werden?  
Bitte ankreuzen.  
Mehrfachantworten möglich

- ☐ Theoretische Lernzeit (zum Abschluss einer Unterrichts-/Lerneinheit in sämtlichen Lernumfeldern erforderliche Zeit)  
☐ Unterrichtsstunden  
☐ Stunden am Arbeitsplatz  
☐ Noten  
☐ Notenkoeffizienten  
☐ andere Elemente:  
 (bitte angeben)

3.13 Welche Elemente würden Sie auswählen, um qualitative Informationen über das individuelle Berufsbildungsprofil zu erhalten? Bitte ankreuzen.

Mehrfachantworten möglich

- ☐ individuelle Bewertungsergebnisse (z. B. individuelles Kompetenzniveau, Noten)  
☐ Inhalt des Berufsbildungsgangs (z. B. erwartete Fertigkeiten und Kompetenzen)  
☐ Einordnung in Ihrem nationalen Qualifikationsrahmen (Referenzniveaus)  
☐ Lernumfelder (z. B. in beruflichen Schulen/Ausbildungszentren, Betrieben, zu Hause)  
☐ Lerntätigkeiten (z. B. Seminare, E-Learning, Lernen am Arbeitsplatz)  
☐ andere Elemente:  
 (bitte angeben)

3.14 In welchem Zusammenhang wird der Begriff Credit (bzw. Anrechnungspunkt, Kreditpunkt, Leistungspunkt) in Ihrem Land bereits verwendet?

Bitte ankreuzen.

Mehrfachantworten möglich

- ☐ Hochschulbildung  
☐ berufliche Fort- und Weiterbildung  
☐ berufliche Erstausbildung  
☐ überhaupt nicht  
☐ anderer Zusammenhang: .....  
 (bitte angeben)

3.15 Wenn die Berufsbildungsgänge in Ihrem Land unterteilt sind, wie viele Credits werden für jeden Teilabschnitt (d. h. Einheiten, Module) vergeben?

### Mobilität und Anerkennung

In diesem vierten Teil des Fragebogens geht es um Mobilitätsmuster und -programme im nationalen und grenzüberschreitenden Kontext sowie die Frage der Anerkennung.

4.1 Wie häufig sind in Ihrem Land die folgenden individuellen vertikalen Mobilitätsmuster innerhalb des Berufsbildungssystems und in das/aus dem Berufsbildungssystem?

- | sehr<br>gängig           |                          |                          |                          | sehr<br>selten           |                          | trifft<br>nicht zu |                                                                                                                                                                             |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |                          |                    |                                                                                                                                                                             |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                    | Übergang in die nächst höhere Stufe der Berufsbildung während einer beruflichen Ausbildung                                                                                  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                    | Wechsel der beruflichen Richtung und Übergang in die nächst höhere Stufe der Berufsbildung während einer beruflichen Ausbildung                                             |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                    | nach einer Arbeitstätigkeit Wiederaufnahme der Ausbildung innerhalb des Berufsbildungssystem auf einer höheren Stufe als vor der Unterbrechung der früheren Lerntätigkeiten |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                    | andere Form der Mobilität .....                                                                                                                                             |
- (bitte angeben)

4.2 Wie häufig sind in Ihrem Land die folgenden individuellen horizontalen Mobilitätsmuster innerhalb des Berufsbildungssystems und in das/aus dem Berufsbildungssystem?

| sehr<br>gängig           |                          |                          |                          | sehr<br>selten           | trifft<br>nicht zu       |                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |                          |                                                                                                                                                                                          |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Wechsel der beruflichen Richtung auf derselben Stufe während einer beruflichen Ausbildung                                                                                                |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Wechsel der beruflichen Richtung und Übergang in die nächst höhere Stufe der Berufsbildung während einer beruflichen Ausbildung                                                          |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nach einer Arbeitstätigkeit Wiederaufnahme der Ausbildung innerhalb des Berufsbildungssystem in einer anderen beruflichen Richtung als vor der Unterbrechung der früheren Lertätigkeiten |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | andere Form der Mobilität .....                                                                                                                                                          |

(bitte angeben)

4.3 Wie häufig ist in Ihrem Land die grenzüberschreitende Mobilität zwischen verschiedenen Berufsbildungssystemen?

| sehr<br>gängig           |                          |                          |                          | sehr<br>selten           | trifft<br>nicht zu       |                                                                                                     |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |                          |                                                                                                     |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | grenzüberschreitende Mobilität:<br>Ausbildungsphase im Ausland während einer beruflichen Ausbildung |

4.4 Bitte nennen Sie berufliche Sektoren, in denen Ihnen Mobilitätsmaßnahmen bekannt sind, die Sie für sehr erfolgreich halten.

4.5 Im Fall grenzüberschreitender Mobilität:  
Wenn ein Kandidat mit früheren Lernerfahrungen einen Berufsbildungsgang in Ihrem Land aufnehmen möchte, welche der folgenden Elemente sind dann für die Bewerbung und die Bewertung seines Kompetenzniveaus erforderlich?

| Bewerbung                |                            |                                                                                                                                 | Bewertung                          |                            |
|--------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| erforder-<br>lich        | nicht<br>erforder-<br>lich |                                                                                                                                 | erforderlich                       | nicht<br>erforder-<br>lich |
| 1                        | 2                          |                                                                                                                                 | 1                                  | 2                          |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | von einer akkreditierten Einrichtung im Ausland ausgestellte Zeugnisse                                                          | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | ein ausländisches Zeugnis, das von einer nationalen Einrichtung anerkannt wurde                                                 | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | Beschreibung früherer Arbeitserfahrungen                                                                                        | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | Empfehlung der Berufsbildungseinrichtung im Herkunftsland                                                                       | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | Beschreibung des Berufsbildungsgangs und der Herkunftseinrichtung                                                               | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | eingehende Beschreibung des Kompetenzniveaus in Bezug auf die erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen des Lernenden | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | Aufstellung der Bewertungsergebnisse (Noten) des Lernenden im Ausland                                                           | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | Einzelgespräch mit einem Prüfungsausschuss der aufnehmenden Einrichtung                                                         | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | Der Kandidat muss an der aufnehmenden Einrichtung eine theoretische Prüfung ablegen.                                            | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | Der Kandidat muss an der aufnehmenden Einrichtung eine arbeitsplatzorientierte Prüfung ablegen.                                 | <input type="checkbox"/>           | <input type="checkbox"/>   |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   | sonstige .....                                                                                                                  | Elemente: <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>   |

(bitte angeben)

4.6 In welchem Umfang haben Unterschiede hinsichtlich der folgenden Elemente Auswirkungen auf den Zugang mobiler Lernender aus dem Ausland zu Ihrem nationalen Berufsbildungssystem bei kurz- oder langfristiger Mobilität  
Mehrfachantworten möglich

| Kurzfristige Mobilität<br>(kürzer als ein Jahr) |                          |                          |                          |                          |                                                     | Langfristige Mobilität<br>(länger als ein Jahr) |                          |                          |                          |                          |
|-------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| in sehr<br>großem<br>Umfang                     |                          | überhaupt<br>nicht       |                          |                          |                                                     | in sehr<br>großem<br>Umfang                     |                          | über-<br>haupt<br>nicht  |                          |                          |
| 1                                               | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |                                                     | 1                                               | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Unterschiede in der institutionellen Struktur       | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Unterschiede in den nationalen Qualifikationsrahmen | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Unterschiede in der Struktur der Curricula          | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Unterschiede in der Struktur der Referenzniveaus    | <input type="checkbox"/>                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(bitte angeben)

Unterschiede in den Lernmethoden  
 Unterschiede im Anteil der verschiedenen Lerntätigkeiten  
 Unterschiede in den Bewertungs- und Benotungsmethoden  
 Unterschiede in den Berufsprofilen  
 sonstige

Unterschiede:

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 4.7 In welchem Umfang haben die folgenden Elemente Einfluss auf die Anerkennung der Leistungen grenzüberschreitend mobiler Lernender in der Berufsbildung durch die Berufsbildungsanbieter?

in sehr überhaupt  
 großem nicht  
 Umfang

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(bitte angeben)

langfristige Beziehungen zwischen Berufsbildungsanbietern auf institutioneller Ebene  
 langfristige Beziehungen zwischen Berufsbildungsanbietern auf individueller Ebene  
 Belege für regelmäßige Bewertungen in der Heimateinrichtung  
 die Annahme, dass die Ausbildung im Ausland sich qualitativ nicht sehr von der Ausbildung in Ihrem Land unterscheidet  
 sonstiges

Element

(bitte

angeben):

- 4.8 Gibt es ein nationales Programm zur Validierung früherer Lernerfahrungen oder Lernleistungen?

Nur eine Antwort  
 1 ☐ ja  
 2 ☐ nein - weiter mit

- 4.9 Bitte beschreiben Sie in ein paar Sätzen Ihr nationales System zur Validierung früher erworbener Kenntnisse oder Lernerfahrungen und die Form der Dokumentierung früherer Lerntätigkeiten.

### Künftige Trends

In diesem letzten Teil geht es um Ihre Erwartungen an ein Credit-System für die Berufsbildung im Kontext des lebenslangen Lernens sowie um die zu erwartenden Entwicklungen im Berufsbildungssystem Ihres Landes.

- 5.1 Bitte nennen Sie die wichtigsten nationalen Initiativen oder Reformen, die Sie für die Gestaltung eines Credit-Systems in der Berufsbildung für relevant halten.

- 5.2 Wie wichtig ist das geplante Credit-System in der Berufsbildung für die Erreichung folgender Ziele?

sehr überhaupt  
 wichtig nicht  
 wichtig

|                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(bitte angeben)

Erleichterung der Übertragung von Credits für zeitweilig mobile Lernende  
 Unterstützung der Akkumulierung von Bewertungsergebnissen im Hinblick auf das lebenslange Lernen  
 Unterstützung der Akkumulierung von Kompetenzen innerhalb eines Berufsbildungsgangs  
 Verstärkte Anerkennung früherer Lernerfahrungen beim Zugang zu einer höheren Stufe der Berufsbildung  
 Unterstützung der Anerkennung länger zurückliegender Lernerfahrungen  
 Erleichterung der Mobilität zwischen formellen nationalen Berufsbildungssystemen  
 Anreiz für Erwachsene, ihre berufliche Bildung wieder aufzunehmen  
 Förderung von Regelungen zur Übertragung und Akkumulierung von Kompetenzen  
 sonstige Ziele: .....

5.3 Sollte das Credit-System für die Berufsbildung (ECVET) mit dem System zur Anrechnung von Studienleistungen im Hochschulbereich (ECTS) kompatibel sein?

Nur eine Antwort

1 ☐ ja

2 ☐ nein

Begründung:

.....  
(bitte angeben)

5.5 Wie wichtig sind Ihrer Meinung nach die folgenden Elemente zur Förderung der Kompatibilität zwischen ECVET und ECTS?

sehr  
wichtig

überhaupt  
nicht  
wichtig

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(bitte angeben)

Im ECVET muss bei der Festlegung der Credits das Konzept des Arbeitsaufwands einbezogen werden.

Die erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen müssen im EUROPASS dokumentiert werden.

Die Qualifikationsrahmen müssen sowohl die Berufsbildung als auch die Hochschulbildung abdecken.

Die Lerntätigkeiten innerhalb der Berufsbildung sollten in theoretische und praktische Lerntätigkeiten untergliedert werden.

Beide Credit-Systeme müssen auf die gleiche Art und Weise dokumentiert werden.

Die Anerkennungsregelungen für Einzelne müssen in Berufs- und Hochschulbildung ähnlich sein.

Das ECVET muss nach ähnlichen Grundsätzen gestaltet werden wie das ECTS.

Die Referenzniveaus müssen sowohl die Berufsbildung als auch die Hochschulbildung abdecken.

sonstiges Element (bitte angeben):

5.6 Weitere Anmerkungen:

5.7 Die Einführung eines Credit-Systems für die Berufsbildung (ECVET) wird zu einigen Veränderungen in den nationalen Berufsbildungssystemen führen. Wie denken Sie über diesen Prozess?

Ich stimme  
zu

Ich stimme  
überhaupt  
nicht zu

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

(bitte angeben)

Die Entwicklung des ECVET ist in der Berufsbildung *die* große Herausforderung für das nächste Jahrzehnt.

Das ECVET fördert die notwendige Kompatibilität zwischen nationalen Berufsbildungssystemen.

Das ECVET wird der grenzüberschreitenden Mobilität von Lernenden zwischen den formellen nationalen Berufsbildungssystemen starken Auftrieb geben.

Das ECVET wird die Qualität Ihres nationalen Berufsbildungssystems unterminieren.

Wir brauchen das ECVET nicht, da die Mobilität zwischen nationalen Berufsbildungssystemen bereits erfolgreich praktiziert wird.

Die nationalen Berufsbildungssysteme werden ihre Attraktivität verlieren, wenn sie europäischen Standards (einschließlich Credits) einführen.

Die Grundsätze der nationalen Berufsbildungssysteme werden innerhalb des ECVET nicht respektiert werden.

Durch einen externen Prozess werden künstlich Reformen vorangetrieben, für die kein echter Bedarf besteht.

Das ECVET wird die nationalen Berufsbildungsbestimmungen aushöhlen.

Das ECVET wird eine größere Transparenz der Qualifikationen ermöglichen.

Das ECVET wird eine größere Transparenz der Qualifikationen ermöglichen und folglich den Wettbewerb zwischen qualifizierten Beschäftigten verstärken. Es wird sich somit auf den nationalen Arbeitsmärkten zum Nachteil von weniger qualifizierten Personen auswirken.

Durch das ECVET wird sich die Bandbreite der Berufsbildungsgänge in allen nationalen Systemen verringern, da es leicht sein wird, Zugang zu im Ausland angebotenen Bildungsgängen zu erhalten.

sonstiges Element (bitte angeben):

### Persönlicher und beruflicher Hintergrund

Um Ihre Angaben möglichst genau analysieren zu können, wäre es hilfreich, einige Informationen über Sie und Ihren Hintergrund zu haben.

**6.1** In welchem Land leben und arbeiten Sie?

Nur eine Antwort

- 1 ☐ Finnland
- 2 ☐ Frankreich
- 3 ☐ Deutschland
- 4 ☐ Ungarn
- 5 ☐ Irland
- 6 ☐ anderes Land:

**6.2** In was für einer Einrichtung sind Sie beschäftigt?

Nur eine Antwort

- 1 ☐ europäische Einrichtung
- 2 ☐ nationales Bildungsministerium
- 3 ☐ nationales Arbeitsministerium
- 4 ☐ Forschungsinstitut
- 5 ☐ Gewerkschaft
- 6 ☐ Arbeitgeberverband
- 7 ☐ Universität
- 8 ☐ Berufsbildungsanbieter
- 9 ☐ Qualifikationsbehörde
- 10 ☐ Ausbildungsbehörde
- 11 ☐ sonstige Einrichtung: .....  
(bitte angeben)

VIELEN DANK FÜR IHRE TEILNAHME AN DIESER EXPERTENBEFRAGUNG!

Bitte beachten Sie, dass die Tabellen ab Tabelle 11 (Ergebnisse der empirischen Studie) nur im Internet verfügbar sind, und zwar unter:

[http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/6014\\_en.pdf](http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/6014_en.pdf).



Cedefop (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung)

**Europäische Ansätze zu Credit-Systemen in der Berufsbildung  
(Systeme für die Anrechnung, Übertragung und  
Akkumulierung von Lernleistungen)**

Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften

2006 – VI, S. 120 – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Dossier series; 16 – ISSN 1608-9901)

ISBN 92-896-0351-8

Kat.-Nr.: TI-70-05-722-DE-C

Kostenlos– 6014 DE –