

Notwendigkeit und Möglichkeit des Kompetenzvergleichs vor dem Hintergrund kultureller und systemischer Unterschiede in Europa

Abstract

Durch die Forderung nach einem Zusammenwachsen Europas und durch die bereits hergestellten rechtlichen Rahmenbedingungen, eingeleiteten Strukturanpassungen und die Schaffung von übergreifenden Institutionen ergeben sich insbesondere auf dem Gebiet der Berufsbildung neue Erfordernisse. Für den Wechsel und den Austausch zwischen den Regionen ist die Transparenz der gegebenen Bedingungen für Personen und Unternehmen erforderlich. Um dies zu erreichen, sind Beschreibungen der Prozesse und der vorhandenen Kompetenzen sowie darauf basierende Vergleichsinstrumente erforderlich. Im Artikel werden verschiedene Ansätze und aus Sicht des Autors notwendige Bedingungen zur Erstellung geeigneter Vergleichsinstrumente dargestellt.

1 Ziele für Europa und die Funktion eines Kompetenzvergleichs für das Zusammenwachsen Europas

Seit der Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts stand die wachsende Zahl an Mitgliedern vor immer neuen Problemen. Die europäische Idee hat sich ständig verändert, weiterentwickelt. Waren zunächst die Überwindung der vielfältigen Kriegsfolgen, der Feindschaften im Westen und die europäische Teilung dominierend, so wurde nach dem Fall der Mauer und dem Zerfall der Sowjetunion die europäische Union durch die neuen Mitglieder massiv vergrößert. Vor diesem Hintergrund beschloss die EU Anfang des Jahrtausends in Lissabon Europa zur dynamischsten und wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaft der Welt zu machen. Wissensbasiert muss diese Wirtschaft sein, weil sie sich nicht auf die Förderung von Rohstoffen und gegenwärtig auch nicht auf einen Massenmarkt stützen kann, sondern vom Potenzial ihrer Menschen und den geschaffenen Strukturen abhängt.

Für eine Entwicklung in diesem Sinne sind nicht allein die Ausweitung des gemeinsamen Marktes und gewisse rechtliche Anpassungen erforderlich, wie sie die neuen Mitglieder vor Aufnahme vornehmen müssen. Erforderlich ist als Vorbedingung auch, dass sich Beschäftigte und Unternehmen frei bewegen können und dafür möglichst viele Hindernisse abgebaut werden. Dies soll einen breiter angelegten Wettbewerb über die Landesgrenzen hinaus ermöglichen, so dass damit den regionalen Wirtschaftsräumen neue Impulse gegeben und den Menschen neue Erfahrungen eröffnet werden. Darüber hinaus geht es zur Erreichung des Zieles ebenfalls um die Entwicklung und Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Kompetenzen der Menschen in Europa.

Die Bewegungsfreiheit/Mobilität ist durch die unterschiedlichen Sprachen und Kulturen, die Systemstrukturen und die daraus folgenden unterschiedlichen Prozesse begrenzt. Wer in die anderen Systeme nicht hineinkommt (z. B. wie in früheren Zeiten wegen des fehlenden Nachweises einer Meisterprüfung) oder sich (aus Gründen fehlender Transparenz) in diesen nicht zurecht findet, kann in diesen auch keine Leistungen erbringen. Weitergehend gibt es auch die Auffassung, dass – wenn die Wirtschaftsräume kleinteilig bleiben – dies wegen der Ineffizienz der Produktion in kleinen Märkten die Entwicklung der Wettbewerbsfähigkeit behindert. Dem steht die Position gegenüber, dass kleinere Wirtschaftsräume die Durchsetzung neuer, kreativer Ideen eher ermöglicht, weil sie sich nicht gegen eine große Marktmacht durchsetzen müssen. Auch aus letzterer Position heraus kann jedoch akzeptiert bzw. gefordert werden, dass Barrieren bezüglich der Mobilität abzubauen, die Flexibilität der Fachkräfte zu fördern und das Bildungsniveau insgesamt zu erhöhen sind, weil dies auch in kleinteiligen Märkten die Innovationskraft fördern kann.

An vielen Stellen wird es nicht schnell möglich sein, InteressentInnen Zugang zu Systemen zu verschaffen (Verständnis der kulturellen Hintergründe, bestehende Systemunterschiede). Die Bildungssysteme in den unterschiedlichen Ländern bringen bei den einstellenden Unternehmen oder Institutionen unterschiedliche Erwartungen gegenüber den AbsolventInnen und den von ihnen vorgelegten Abschlüssen hervor. Diese Erwartungen werden durch die Personen aus „fremden“ Ländern nicht unbedingt erfüllt. Und die MigrantInnen hegen ebenfalls Erwartungen an Leben, Arbeit und eigener Weiterentwicklung in der (zumindest vorübergehend) neuen Heimat, die nicht immer erfüllt werden (können).

2 Exkurs: Systemtheoretische Betrachtungen

Um Transparenz zu schaffen, was erwartet werden kann, welche zusätzlichen Kompetenzen mitgebracht werden, was aber auch an Kompetenzen fehlt, welche Strukturen der (Arbeits-) Markt aufweist, müssen an den Schnittstellen u. a. Beschreibungen vorliegen, die es ermöglichen an die unterschiedlichen Systeme anzudocken bzw. die Menschen in sinnvolle Arbeitszusammenhänge einzubinden. Beschreibungen können z. B. Bildungsabschlüsse, Kompetenzeinstufungen und/oder Beschreibungen von Arbeitshandlungen sein. Ein erster Schritt dahin, ist die Zertifizierung von – auch informell erworbenen – Kompetenzen. Hierfür wurden Kreditsysteme und Pässe eingeführt.

Um in vorgehenden Systemen (z. B. dem Berufs-/Bildungssystem) Entwickeltes für nachfolgende wirksam werden zu lassen, müssen die Systeme aufeinander abgestimmt sein. An den Schnittstellen müssen relevante Aussagen getroffen werden können, die das Treffen von Entscheidungen ermöglichen. Die Entscheidung eines Unternehmens für die Einstellung einer Person, also für einen Übergang dieser Person in das nachfolgende System, muss sich natürlich darauf stützen, dass die Person nach einer Zeit der Sammlung von Erfahrung (also z. B. einer gewissen Einarbeitungszeit) die zu erwartenden Prozesse beherrschen *kann*. Werden im folgenden System ganz andere Anforderungen gestellt, als z. B. im vorgehenden Berufs-/Bildungssystem entwickelt wurden, kann ein Übergang im Allgemeinen nur mit großen Schwierigkeiten

rigkeiten gelingen. Weisen die im vorgehenden Bildungssystem ausgestellten Zertifikate nicht nur formal unterschiedliche Graduierungen aus, sondern sogar inhaltlich ganz Unterschiedliches, ist die Aussagekraft der Zertifikate für die nachfolgenden Prozesse in Frage gestellt.

In folgender Grafik ist dieser Zusammenhang schematisch nachvollziehbar. Zu sehen sind vorgehende Systeme (z. B. Bildungssysteme) und nachfolgende, sich auf die vorgehenden stützende Systeme. Die unterschiedlichen Strukturen und Kulturen sind durch unterschiedliche Strukturmerkmale (Rechtecke, Dreiecke), in denen Prozesse (gelb) stattfinden, und Farben symbolisiert. In den Prozessen werden entsprechende Kompetenzen entwickelt bzw. gefordert. An den Schnittstellen finden die Übergänge zwischen den Systemen statt (z. B. Schule → Beruf). Sie werden mittels Zertifikaten und Zeugnissen, Kompetenzbeschreibungen und Kompetenzanforderungen vermittelt.

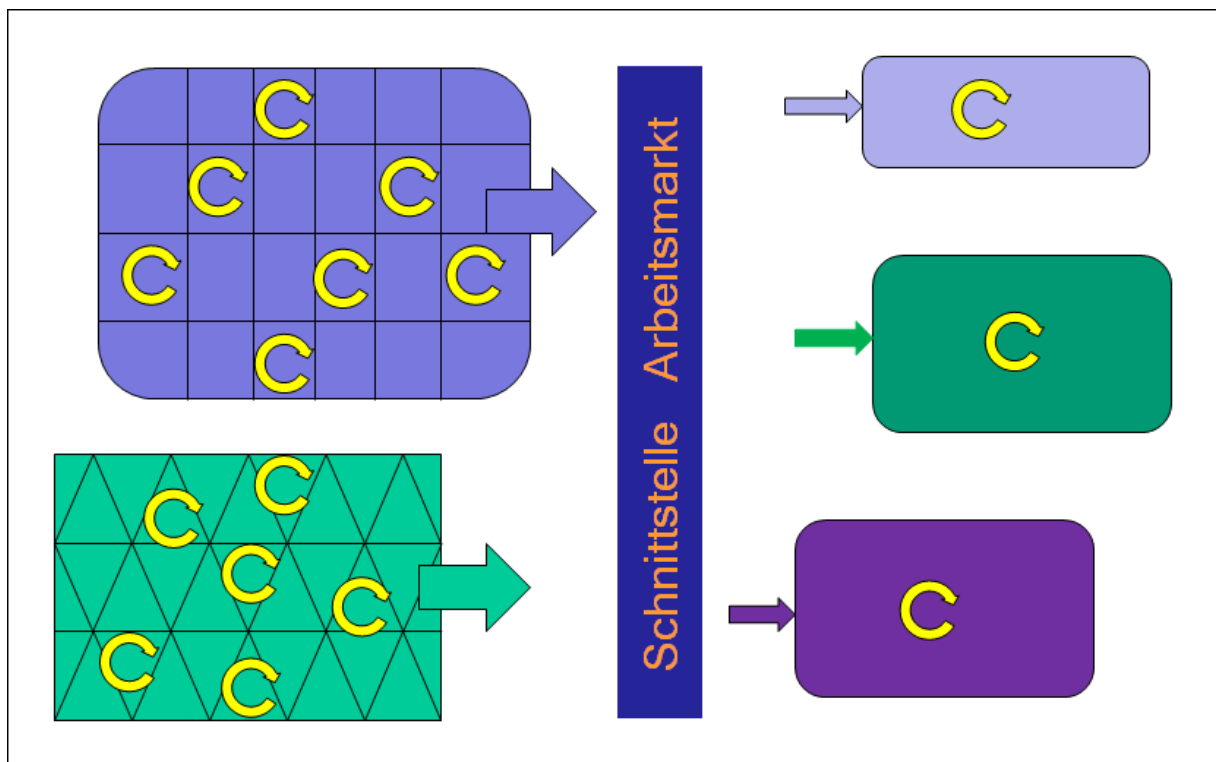


Abb. 1: Funktion der Systemprozesse für die Übergänge zwischen Systemen.

Erforderlich ist somit eine:

- Transparenz nachfolgender Prozesse, um eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Kulturen, den möglichen Strukturen usw. zu ermöglichen. Dies bereitet auf zweifache Art vor. Für die Lernenden ist es relativ schnell möglich, sich in die Prozesse einzufinden und damit zu „funktionieren“. Da jedoch zu befürworten ist, dass Bildung und Ausbildung nicht nur bzw. überwiegend nicht funktional auf z. B. Arbeit in einem (bestimmten) Unternehmen oder gesellschaftliche Teilhabe zurichten soll, besitzt die kritische Auseinandersetzung mit den Strukturen der Organisation, der

Tätigkeit und den konkreten Handlungen emanzipatorische Elemente. Die Lernenden können sich später im besten Falle (selbst-)bewusst und gestaltend in diese Prozesse einbringen.

- Transparenz nachfolgender Prozesse, um Standards für vorgehende Prozesse entwickeln zu können. Im Sinne des ersten Spiegelstriches ist zu befürworten, allgemeine Aussagen darüber zu treffen, was an Kompetenzen entwickelt werden sollte. Eine allgemeine Beschreibung der nachfolgenden Prozesse ist eine Voraussetzung für die Möglichkeit einer Abstimmung vorgehender und nachfolgender Prozesse.
- Beschreibung der Kompetenzgrade, die in allen Systemen ähnlich verstanden werden können, um einen Wechsel der Orte und Arbeitsstellen zu ermöglichen. Das heißt, dass es eine übergreifende Begriffsbildung (Verständnis von Kompetenz) geben bzw. eine Übersetzung zwischen den differenten Systemen geben muss. Hierfür ist u. a. der EQF als Instrument geschaffen worden.
- Übersetzung der allgemeinen, als gültig anerkannten Beschreibungen (EQR), damit sie im konkreten (kulturell geprägten) System verstanden werden können (NQRs – DQR). Für eine Adaption, die nicht auf eine Systemveränderung ausgerichtet ist, ist eine Vermittlung erforderlich.
- Entwicklung von Standards im konkreten (Aus-)Bildungssystem, die in definierten Bereichen Entwicklungsgrade von Kompetenzen beschreiben, damit sie angestrebt und erreicht werden können.
- Beschreibung der an den Standards orientierten, in vorgehenden Prozessen entwickelten Kompetenzen (Zertifikate), um die Vergleichbarkeit von Abschlüssen zu erreichen und um für die nachfolgenden Systeme eine Transparenz in Bezug auf die Leistungsfähigkeit der AbsolventInnen zu schaffen.
- Beschreibung und Transparenz der Prozesse in den vorgehenden Systemen, um Wege zur Erreichung der Standards aufzuzeigen und um es den Lehrenden und Lernenden zu ermöglichen, diese kritisch mit zu gestalten.
- Überprüfung der Erreichung der Standards (Berufsbildungs-PISA), um Korrekturen an den Prozessen in den vorgehenden Systemen zu ermöglichen.
- Überprüfung der Erreichung der Standards im Verhältnis zu den systemischen und individuellen Erfordernissen, um Korrekturen an ihnen zu ermöglichen.

Die Systementwicklung ist komplex, besonders dann, wenn sie auf die Beibehaltung der gewachsenen Strukturen der Länder und Regionen setzt. Hohe Komplexität aber reduziert wegen der Wechselwirkungen zwischen den Systembestandteilen die Möglichkeiten des Verständnisses des Systems. Hier müssen Beschreibungen gefunden werden, über die ein Verständnis erreicht werden kann.

3 Referenzmaßstab, Eigenständigkeit und Kompetenz

Die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit in Europa im Allgemeinen, die Ausführung von mehr oder weniger komplexen Arbeitshandlungen, auch als die Menschen befriedigende Tätigkeit im Besonderen, ihre Beteiligung am gesellschaftlichen Leben (besonders eines anderen Landes) bedarf einer besonderen Qualität, die sich in der Entwicklung der Potenziale der Menschen ausdrückt. So rückt auf der Seite des Personals bzw. der Menschen die Qualität von Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung von Weiterentwicklung in den Blick. Und dies auf zwei Seiten: Je nachdem, in welchem Herkunftsland sich die Potenziale der Menschen entwickelten, haben sie im Zielland mit seinen eigenen Strukturen mehr oder weniger Möglichkeiten sich zu entfalten. Es rückt der Referenzrahmen des Herkunftslandes in den Blick und der des Ziellandes.

Qualität konnte in der Vergangenheit in einem Europa der Vielfalt der Regionen nicht anhand einfach festzulegender Kriterien festgestellt werden, weil die Referenzsysteme in den europäischen Ländern unterschiedlich sind. Den jeweiligen Zertifizierungssystemen fehlt der Referenzrahmen, der die jeweils erbrachten Leistungen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Werthaltungen und Prozessstrukturen in den unterschiedlichen Ländern verortet. Damit Zertifikate bzw. Leistungen/Kompetenzen aufeinander bezogen werden können, wird ein gemeinsamer Qualifikationsrahmen benötigt, der sich auf die bestehenden Systeme bezieht und der sie in den jeweils vorhandenen Systemen verortet. Dieser Rahmen muss allgemein und übergreifend sein, sodass er eine Verortung in allen vorhanden bzw. möglichen Systemen gestattet. Andernfalls besteht die Gefahr, dass der gemeinsame Bezugsrahmen sich an eines der bestehenden Systeme, z. B. dem angelsächsischen, anlehnt und damit die anderen zu Anpassungen zwingt. Dies würde ihre eigenen Potenziale hemmen oder sie sogar ersticken.

Vor diesem Hintergrund ist die europäische Diskussion um die Begriffsbestimmung von „Qualifikation“ und „Kompetenz“ sowie um die Erstellung nationaler Qualifikationsrahmen zu verstehen. Eine Zertifizierung von Qualifikationen, also von Leistungen, die in einem bestimmten, zunächst nicht vergleichsfähigen Referenzrahmen erbracht wurden, ist eng an die hier geltenden Werte gebunden. Die Zertifizierung muss erst in eine allgemein verständliche Sprache übersetzt werden, vermeldet dann aber immer noch nur die einmal in einem Prüfungsrahmen erbrachte Leistung. Sie sagt nur wenig über die Fähigkeiten der Person in anderen, konkret bestimmten Kontexten aus.

Wichtiger ist jedoch zu erklären, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Person in unterschiedlichen möglichen Situationen einsetzen, weitergehend: Welche Probleme die Person eigenständig und (mit)gestaltend in diesen Situationen bewältigen kann. Die Potenziale der Person können am ehesten dargestellt werden, wenn die Bewältigung von problembehafteten Handlungssituationen (Handlungsfähigkeit) vor dem Hintergrund gegebener Ziele im gegebenen Handlungssystem beschrieben wird.

Diese Beschreibung kann auch als Beschreibung der in den Handlungen zum Tragen kommenden Leistungsdispositionen bzw. „Kompetenzen“ formuliert werden. Kompetenzen

gehen über eine bloße Bestätigung, dass Leistungen unter bestimmten Bedingungen erbracht wurden, hinaus. In der Kompetenzbeschreibung werden, wie gesagt, die Intentionen bzw. die zu erreichenden Ziele mit transportiert. Sie werden durch an ihnen orientierte, flexibel einsetzbare Verfahren erreicht und sollten deshalb durch die handelnden Personen beherrscht werden. Da die Intention im Vordergrund steht, sollten das „Wissen“ um die Beeinflussung der Prozesse, die Verfahren und Methoden auch in anderen Kontexten verfügbar sein. Es kann als verfügbares „Wissen“ in den Kontext eingebracht werden und es wird in der Handlung wirksam. Das geht aber über die kognitive Dimension weit hinaus, weil das „Wissen“ hier auch als im Körper eingeschriebenes, im Prozess anwendbares Wissen (Erfahrung) verstanden werden muss, auch wenn der Einsatz des Wissens und der Verfahren darüber hinaus durch reflexive Prozesse kritisch hinterfragbar geworden sein sollte. Das berufliche „Können“ sollte also nicht außer Acht gelassen werden, auch wenn es aufwändig zu erfassen ist und eine Reihe methodischer Probleme mit sich bringt (SPÖTTL 2010, 162).

Das allgemeine Verständnis von Kompetenz im angelsächsischen Raum ist jedoch eher an den Qualifikationsbegriff – bzw. an den Nachweis der Handlungsfähigkeit als Ausführungswissen, nicht der Gestaltungsfähigkeit, also der kontextuell eingebundenen, selbstbestimmten und verantwortlichen Handlungsfähigkeit – angelehnt. Wird dieser Begriff bzw. dieses System zum Referenzsystem der Qualität von (Aus-)Bildung zum allgemeinen Maßstab erhoben, müssen sich alle anderen Systeme anpassen. Dies führt in Systemen mit einem komplexeren Verständnis des Begriffs Kompetenz zu einer Ablehnung z. B. der Einführung eines Qualifikationsrahmens überhaupt bzw. zu einer Ablehnung der konkreten Beschreibung der Kompetenzstufen in diesen.

Da im komplexeren und damit allgemeineren (u. a. deutschsprachigen) Verständnis des Kompetenzbegriffs das angelsächsische eingeschlossen ist, ist es sinnvoll, auf das umfassendere Begriffsverständnis zu rekurrieren, das Kind aber nicht mit den Bade auszuschütten also Referenzrahmen als Vergleichsinstrumente oder Transparenz schaffende Vergleichsstudien insgesamt über Bord zu werfen. Ihre Konstruktion aber ist genau zu diskutieren.

4 Ansätze der Schaffung von Transparenz

Wie dargestellt, ist für die Entwicklung eines gemeinsamen Wirtschaftsraums und eines Zusammenwirkens der Regionen bzw. eines Austauschs zwischen den Regionen die Schaffung von Transparenz erforderlich. Hierfür sind verschiedene Untersuchungen vorgelegt, Maßnahmen eingeleitet bzw. Ansätze entwickelt worden:

Bereits in den 1990er Jahren wurden u. a. Sektoranalysen (nicht nur zu europäischen Strukturen) von GEORG SPÖTTL, FELIX RAUNER u. a. für den Kfz-Bereich durchgeführt (u. a. MORITZ/ RAUNER/ SPÖTTL 1997; RAUNER/ SPÖTTL 1995). Diese zeigten auf, wie die Arbeit im entsprechenden Sektor organisiert ist und welche Bildungserfordernisse sich daraus ergeben. In der Differenz wurden die verschiedenen Konzepte verdeutlicht, kritisiert und Vorschläge für eine Weiterentwicklung im europäischen Rahmen abgeleitet.

Von BERND HAASLER, FELIX RAUNER u. a. wurden nicht nur zum Zwecke der Entwicklung von Berufen und der dafür einzusetzenden Curricula, sondern auch zur Strukturierung von Bildungsprozessen u. a. Instrumente der Arbeitsprozessanalyse entwickelt und weiterentwickelt. Neben der BAG-Analyse (HAASLER 2003) war dies u. a. das Instrument des Facharbeiter-Experten-Workshops (vgl. REINHOLD/ HOWE 2010).

Wir selbst haben im Rahmen des Leonardo-Projekts „euroinno“ in Rostock bei FRIEDHELM EICKER an einem „Kompetenzfeld Gebäudeautomation“ gearbeitet. Das Projekt sollte (exemplarisch für den Gegenstandsbereich „Gebäudeautomation“) eine Datenbank für Europa bereitstellen, die alle Tätigkeiten, Technologien/Techniken, Arbeitsstrukturen, durch Arbeitsorganisation zugewiesene Kompetenzen und die in den Systemen erkennbaren Bildungserfordernisse sowie die auf sie vorbereitenden Bildungskulturen beinhaltet¹. Durch die Verknüpfung der verschiedenen Parameter wurden die Prozesse (z. B. auch Unternehmenskulturen) und ihre Erfordernisse im jeweiligen Kontext europaweit in Beziehung gesetzt und damit vergleichbar. Die Beschreibung und Zuordnung der Daten basierte auf der von mir entwickelten Reflexionsstufentheorie (HARTMANN 2005a, b und c, 2007). Ein auf diese Theorie gestütztes Softwareinstrument sollte die Prozessstrukturen auch in ihrer Dynamik transparent machen² (EICKER 2007). Dieses Konzept zur Herstellung von Transparenz sollte

- den Vorteil haben, dass der Grad der im Prozess abgefragten Kompetenz im Kontext der Unternehmensorganisation sichtbar wird (pure Ausführung von Tätigkeiten, gewisse Entscheidungsfreiheit, umfassend verantwortete Tätigkeit).
- Sektoranalysen und Arbeitsprozessbeschreibungen voraushaben, dass es eine Datenbank beinhaltet, die ständig fortgeschrieben und erweitert werden kann, durch die notwendige Normierung eine Vergleichbarkeit sicherstellt und deren wichtige Grundlagen integriert,
- (wenn die Datenbank entsprechend umfangreich ist) durch eine Zuordnung der Daten zueinander die Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten in einzelnen oder übergreifend allen europäischen Systemen verdeutlichen können.

Ein anderes Vergleichsinstrument soll(te) mit einem „Berufsbildungs-PISA“ (BAETHGE u.a. 2006) geschaffen werden. Es gibt dazu gegenwärtig zwei Ansätze, den im Projekt KOMET entwickelten von FELIX RAUNER, BERND HAASLER u. a. zum Einen und einen der von REINHOLD NICKOLAUS u. a. zum Anderen verfolgt wird. Inwieweit diese Instrumente allerdings europaweit eingesetzt werden können, ist fraglich. NICKOLAUS gibt zu, dass dies für seinen bisherigen Ansatz nicht möglich ist (vgl. u. a. seinen Vortrag im Workshop der BAG-Metalltechnik im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung in Osnabrück).

¹ Die Darstellung der Bildungskulturen wurde in dem Projekt nicht wirklich erfüllt und durch EICKER in Folgeprojekten weiterverfolgt (z. B. „unikomnet“).

² Auch dies ist leider wegen krankheitsbedingtem Ausfall des Programmierers nicht zu Ende geführt worden. Insgesamt ist das Projekt wegen fehlender Mittel schließlich nicht gänzlich zu Ende geführt worden. Z.B. wurde die Datenbank nicht institutionalisiert; die Daten sind rudimentär vorhanden und nun zudem veraltet.

RAUNER und HAASLER verweisen darauf, dass sie ihr Instrument auch schon in der Volksrepublik China eingesetzt haben. Ich stelle die beiden Ansätze kurz dar:

- REINHOLD NICKOLAUS u. a. haben u. a. für den Ausbildungsberuf Kfz-Mechatroniker ein auf der probabilistischen Testtheorie basierendes Vergleichsinstrument geschaffen (NICKOLAUS u. a. 2010). Dabei haben sie (als kognitive Dispositionen) die Diagnostizitätigkeit und das Wissen über das System bzw. das Vorgehen bei der Diagnostizitätigkeit in den Mittelpunkt gerückt. Da das Kfz-System und das jeweils spezifische Vorgehen relativ eindeutig zu beschreiben sind, kann das Wissen über das Vorgehen im System mit der Kompetenz die Diagnose auch korrekt auszuführen in hohem Maße zusammenfallen. Eine auf das Wissen der Lernenden bzw. Arbeitenden zielende Erhebung kann also den Grad der erworbenen Kompetenz gut beschreiben. Ein ähnliches Vorgehen bringt z. B. bei einer Installations- oder Fertigungstätigkeit jedoch keine brauchbaren Ergebnisse, weil hier in hohem Maße bedingungsabhängig Entscheidungen zu treffen sind, die mit einem abstrakten Wissen über das Tun bzw. über allgemeine Systembedingungen nicht korrelieren. Auch SPÖTTL (2010) weist in diesem Sinne darauf hin, dass eine „pragmatische Einschränkung des Kompetenzbegriffs auf kognitive Dimensionen vielfach kritisch gesehen“ wird: Argumente dafür liefern verschiedene Erkenntnisse aus der Arbeitspsychologie, der Psychologie, aber auch der Expertiseforschung“ (161).
- FELIX RAUNER, BERND HAASLER u. a. verfolgen im Projekt „KOMET“ (2008, 2009, 2010) einen auf DREYFUS & DREYFUS basierenden Ansatz, den sie – m. E. (ebenfalls) vor allem auf systembezogene Berufe (Elektroberufe, Kfz-Mechatronik) ausgerichtet – modifiziert haben. Dabei gehen sie davon aus, dass Lernende nominelle, funktional-instrumentelle, prozessuale und ganzheitliche (Gestaltungs)kompetenz aufbauen. Mit kognitiv ausgerichteten Tests soll das Wissen eingestuft werden können. Dabei werden in den Tests u.a. die inhaltlichen Kompetenzdimensionen „Wirtschaftlichkeit“, „Sozialverträglichkeit“ oder „Umweltverträglichkeit“ definiert, die bestimmten Kompetenzstufen zugeordnet werden (2010, 23). Letzteres erscheint m.E. jedoch als nicht schlüssig und eher zufällig. Die Schwierigkeiten der Handlung machen sich nicht an Wissensgebieten fest, sondern am Grad der Komplexität bzw. Vernetzung. Insofern sind die von den Autoren der KOMET-Studien aufgezeigten Probleme (keine Steigerung der Kompetenz nach der Zwischenprüfung, a.a.O.) erklärbar.

Mit dem EQR und den Vorschlägen zum DQR (ARBEITSKREIS 2009) liegen für Europa Ansätze zur Kompetenzgraduierung vor. Die Graduierung basiert auf einem Konzept, das Breite und Tiefe der Kompetenzen in den Blick nimmt. Die Nutzung von entsprechenden Deskriptoren wurde neben vielen anderen von FELIX RAUNER (RAUNER 2006, S. 3f.) kritisiert, weil mit ihnen keine allgemeingültige Aussagen über die Tätigkeit getroffen werden könne, z. B. brauche ein Wirtschaftsingenieur kein Spezialwissen aufbauen, so dass (wie beim Zehnkämpfer im Sport) in diesem Fall der Deskriptor „Tiefe“ keine wesentliche Rolle spiele. Dieses Argument ist aber nicht stichhaltig, wenn eine Domänenspezifik bezogen auf

die (Berufliche) Arbeitstätigkeit berücksichtigt wird und damit für unterschiedliche „Breiten“ und „Tiefen“. Zwar mag das gegen einen übergreifenden Vergleich ungleicher Arbeitstätigkeiten sprechen, nicht jedoch, wenn auch der Deskriptor „Komplexität“ berücksichtigt wird.

Da, wie dargelegt, alle der bisher dargestellten Ansätze des Vergleichs von Potenzialen und Leistungen von Personen nur eine begrenzte Anwendbarkeit besitzen, sehe ich keinen Anlass, den mit dem EQR transportierten Ansatz vorschnell fallenzulassen. Ob die im Rahmen des DQR diskutierten weiteren Aspekte bzw. Dimensionen (z. B. „Fertigkeiten“) als Deskriptoren geeignet sind, kann hier nicht weiter diskutiert werden.

Ich schlage also vor, die Deskriptoren „Breite“ und „Tiefe“ noch durch den „Komplexitäts- bzw. Vernetzungsgrad des Wissens bzw. der Handlung (JÜRGEN POCH (POCH 2011) macht auf den Unterschied von Komplexität und Vernetzung aufmerksam) zu erweitern. Vor dem Hintergrund der Beschreibung der Prozessabläufe hat die Nutzung dieser Deskriptoren für eine Kompetenzgraduierung den Vorteil, dass sie auf jedweden Prozess in jedweden Land anwendbar, jedoch bei spezifischen Berufen bzw. im professionellen Handeln aber im unterschiedlichen Grad abzurufen sind. Angesichts der Komplexität und Unterschiedlichkeit beruflicher/professioneller Handlungen können eindimensionale Ansätze nicht greifen. Die angegebenen Deskriptoren können insbesondere auf fertigungs- oder installationsbezogene (also gestaltungsoffene) Handlungen angewandt werden.

5 Thesen zur Schaffung von europäischen Vergleichsinstrumenten. Aufgeworfene Problemfelder

Wie aufgezeigt, gibt es für die Untersuchung und den Vergleich von Handlungsbedingungen, Bildungsstrukturen, und -notwendigkeiten unterschiedliche Ansätze mit unterschiedlicher Tragweite. Sie sollten, da es als sinnvoll erscheint Vergleichsinstrumente einzusetzen, angesichts der Verschiedenartigkeit der Bedingungen und Systeme, weiterentwickelt werden. Sie müssen, damit sie den Anforderungen gerecht werden können, bestimmten Anforderungen genügen. Aus dem Vorgehenden sollen deshalb zunächst folgende Thesen abgeleitet werden und dann Fragen und Problemfelder aufgeworfen werden. Die Thesen sollen demgemäß darauf abzielen, komplexe Kompetenzvergleiche bzw. Kompetenzvergleichsinstrumente zur Erhöhung der Transparenz europäischer (beruflicher) Arbeitstätigkeiten zu entwickeln und damit Impulse für deren Weiterentwicklung geben. Die Thesen sind:

- Berufliche Handlungsprozesse sollen für Europa transparent dargestellt werden, damit europaweit ein bruchloser Austausch und Übergang möglich ist. Dabei sollen u. a. Handlungen, ihre Bedingungen und ihre Änderungen beschrieben werden und dies möglichst kontinuierlich.
- Es sind kulturell-systemische Unterschiede zu berücksichtigen, z. B. dass
 - die Arbeitsorganisation unternehmensspezifisch und kulturell geprägt ist (hierarchisch oder flach; *hire* und *fire* oder langfristig ausgerichtet; als Job oder

als Facharbeit angelegt; direktiv oder selbstständig ausgerichtet). Dies bedeutet, dass auch der Arbeitsinhalt in seiner Gestaltungsfreiheit variiert.

- es in einigen Ländern Europas explizit ausgewiesene Berufe mit dualer Ausbildung gibt (deutschsprachiger Raum und Dänemark), ansonsten aber maximal in Teilen der Wirtschaft eine duale Berufsausbildung. Andere Bildungssysteme setzen auf eine ausgeprägt schulische (Polytechnik) oder eine konkrete Ausbildung „*on the Job*“. Dies hat auch Auswirkungen auf die Arbeitstätigkeit und die darin liegenden Möglichkeiten. Es sind weitere Untersuchungen wünschenswert.
- Der Kompetenzbegriff muss in seiner Struktur weit genug gefasst sein, damit er vor dem Hintergrund der verschiedenen Arbeits- und Bildungsstrukturen in Europa (nicht nur in Bezug auf die Facharbeit) aussagekräftig sein kann. Der für die Allgemeinbildung entwickelte Kompetenzbegriff ist hierfür nicht geeignet (vgl. dazu z. B. auch die Ausführungen von SPÖTTL 2010, 160).
- Um die Bildungsnotwendigkeiten herauszuarbeiten, soll sich die Beschreibung auf einen umfassenden Kompetenzbegriff stützen. Sie soll dabei die verschiedenen Ebenen der (Mit-)Gestaltung einbeziehen (von der einfachen Handlungsausführung einschließlich Nutzung bestimmter Verfahren bis zur eigenständigen, selbstkritisch verantworteten Handlung).
- Die Beschreibung muss verschiedenen, die Arbeit wesentlich beeinflussenden Bedingungen gerecht werden, die z. B. eine systemtechnische, kundenorientierte, übergreifend reflexive und/oder fertigungsbezogene Ausrichtung der Berufsarbeit hervorrufen (können). Dies kann die Nutzung unterschiedlicher Instrumente erfordern.
- Die Verfahren der Beschreibung bzw. empirischen Erhebung der Handlungen, Bedingungen und Kompetenzen muss dargelegt werden. Es sind die Berufsbildungssystemkonstruktionen zu berücksichtigen.
- Die Frage der Handhabbarkeit der eingesetzten Instrumente ist darzulegen und es ist zu belegen, dass mit ihnen überhaupt sinnvolle Ergebnisse erzielt werden können.

Letzteres ist ein schwerwiegendes Problem. Mit einem Ansatz der „Breite“, „Tiefe“ und „Komplexität/Vernetzung“ von Wissen/Handlungsaspekten in der Domäne (bezogen auf Arbeits-/Berufsanforderungen bzw. solchen Handlungssituationen) darlegt, sich dabei auf die Kompetenzdimensionen nach KMK (Fach-, Sozial-, Humankompetenz sowie – dazu quer – Methodenkompetenzen) oder auch auf die vorgeschlagenen Dimensionen nach DQR (Personale Kompetenz) stützt, nach nomineller, funktional-instrumenteller, prozessualer und ganzheitlicher (Gestaltungs-)Kompetenz auch im Handlungsablauf: „vollständige Handlung“ graduiert und schließlich die Ausrichtung der Tätigkeit und ihre Bedingungen berücksichtigt, erscheint dies möglich.

Auf dieser Grundlage sind dann (auch bezogen auf den Vergleich in Europa) spezifische Fragen, zu klären, wie:

- In welchem Zusammenhang wird erhoben (Betrieb, Schule)?
- Was ist bei der Erfassung der jeweils (in der Domäne spezifischen) Kompetenzen relevant?
- Sind die aufgeführten Kompetenzen europaweit überall in gleichem Maße relevant bzw. wo liegen Unterschiede und wie können diese bei einer Erhebung berücksichtigt werden?
- Welche Kompetenzen können überhaupt mit einem überschaubaren Aufwand direkt oder indirekt erhoben werden? Welche Methoden sind dabei einsetzbar? und: Sind die erfassbaren Kompetenzen dann überhaupt noch relevant?

Die Frage der Handhabbarkeit der eingesetzten Instrumente für die Erhebung und des Aufwandes mit denen noch sinnvolle Ergebnisse erzielt werden können, sind m. E. gegenwärtig die Diskussionspunkte. Trotzdem: Ohne die Erhöhung des Erhebungsaufwandes und den Einsatz komplexerer Methoden wird eine befriedigende Lösung im genannten Sinne aber m. E. nicht möglich sein.

Literatur

ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Online: http://www.gew-berlin.de/documents/berufsschultag/DQR_Diskussionsvorschlag.pdf (28-08-2011).

BAETHGE, M./ ACHTENHAGEN, F./ ARENDS, L./ BABIC, E./ BAETHGE-KINSKY, V./ WEBER, S. (2006). Berufsbildungs-PISA – Machbarkeitsstudie. Stuttgart.

BECKER, M. (2010): Wie lässt sich das in Domänen verborgene Facharbeiterwissen“ erschließen? In: BECKER, M./ FISCHER, M./ SPÖTTL, G.: Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen, Frankfurt am Main; Berlin, Bruxelles; New York; Oxford; Wien, 54-65.

EICKER, F. (2007): Euroinno: Das Kompetenzfeld – ein Raum zur Datenerfassung und zum Wissenstransfer. Erfassung und Darstellung von Kompetenzen im Bereich der Gebäudeautomation mittels UML und kompetenzfeldorientiertem Curriculumentwurf. Rostock.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (Hrsg.): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des europäischen Qualifikationsrahmens (EQR). Online: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_de.pdf (28-08-2011).

HAASLER, B. (2010): Berufliche Kompetenzen angehender Elektroniker – Zwischenergebnisse zur Kompetenzdiagnostik aus einem Schul-Modellversuch der Bundesländer Bremen und Hessen. In: BECKER, M./ FISCHER, M./ SPÖTTL, G.: Von der Arbeitsanalyse zur

Diagnose beruflicher Kompetenzen, Frankfurt am Main; Berlin, Bruxelles; New York; Oxford; Wien, 177-193.

HAASLER, B. (2003): BAG-Analyse. Verfahren zur Identifikation von Arbeits- und Lerninhalten für die Gestaltung beruflicher Bildung. Online: http://www.itb.uni-bremen.de/downloads/Publikationen/Forschungsberichte/fb_10_03.pdf (28-08-2011).

HARTMANN, M./ EICKER, F. (2004): *Kompetenzfelder* als Kristallisationspunkte für Gestalten in technischen Berufsbildungs- und Innovationsnetzwerken. In: HERKNER, V.; VERMEHR, B. (Hrsg.): Berufsfeldwissenschaft – Berufsfelddidaktik – Lehrerbildung. Beiträge zur Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Jörg-Peter Pahl. Bremen, 167-189.

HARTMANN, M. (2005a): Theorie der Praxis – Entwurf einer Reflexionsstufentheorie am Beispiel der Berufsbildung. Baden-Baden.

HARTMANN, M. (2005b): Vom „Dreieck“ zu den „Reflexionsstufen“ – Die Berufliche Bildung aus der abgrenzenden Systematik der Fächer und Organisationen lösen und sie damit stärken. In: EICKER, F./ HARTMANN, M./ SCHILLING, G. (Hrsg.): Die Berufliche Schule als Bildungs- und Innovationsfaktor. Bielefeld, 59-85.

HARTMANN, M. (2005c): Vernetzungen zur Steigerung von Regional- und Nachfrageorientierung – ein neuer Anspruch an die berufliche Bildung?! In: EICKER, F./ HARTMANN, M./ SCHILLING, G. (Hrsg.): Die Berufliche Schule als Bildungs- und Innovationsfaktor. Bielefeld, 87-107.

HARTMANN, M. (2007). Das „Kompetenzfeld Gebäudeautomation“ und die Reflexionsstufentheorie. In: EICKER, F. (Hrsg.): Euroinno: Das Kompetenzfeld – ein Raum zur Datenerfassung und zum Wissenstransfer. Erfassung und Darstellung von Kompetenzen im Bereich der Gebäudeautomation mittels UML und kompetenzfeldorientiertem Curriculumentwurf. Rostock, 65-80.

MORITZ, E. F./ RAUNER, F./ SPÖTTL, G. (1997): Austauschen statt reparieren. Bremen.

NICKOLAUS, R./ GSCHWENDTNER, T./ GEISSEL, B./ ABELE, S. (2010): Konzeptionelle Vorstellungen zur Kompetenzerfassung und Kompetenzmodellierung im Rahmen eines VET-LSA bei Kfz-Mechatronikern und Elektronikern. In: MÜNK, D./ SCHELTEN, A.: Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld, 251-268.

POCH, J. (2011): Möglichkeiten der outcome-orientierten Identifizierung von Kompetenzen in der Weiterbildung anhand von Qualitätsindikatoren am Beispiel der Versorgungstechnik. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 08.1/2, hrsg. v. SCHWENGER et al. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft08/poch_ft08-ht2011.pdf (19-11-2011).

RAUNER, F. (2006): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Online: [www.afp-landau.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kompetenzentwicklung_in_der_beruflichen_Bildung - Prof. Dr. Rauner.pdf](http://www.afp-landau.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kompetenzentwicklung_in_der_beruflichen_Bildung_-_Prof._Dr._Rauner.pdf) (28-08-2011).

RAUNER, F. (2010): Berufliche Kompetenzen messen – Das Projekt Komet (Elektroniker) des Bundeslandes Hessen. Online:

http://berufliche.bildung.hessen.de/komet/Abschlussbericht_komplett_KOMET_Hessen_240_810_final.pdf (28-08-2011).

RAUNER, F./ HAASLER, B./ HEINEMANN, L./ GROLLMANN, P. (2008): Messen beruflicher Kompetenzen. Bd. 1. Grundlagen und Konzeption des KOMET-Projektes. Münster.

RAUNER, F./ HAASLER, B./ HEINEMANN, L./ GROLLMANN, P. (2009): Messen beruflicher Kompetenzen. Grundlagen und Konzeption des KOMET-Projektes. Münster.

RAUNER, F./ HEINEMANN, L./ PIENING, D./ HAASLER, B./ MAURER, A./ ERDWIEN, B./ MARTENS, T./ KATZENMEYER, R./ BALTES, D./ BECKER, U./ GILLE, M./ HUBACEK, G./ KULLMANN, B./ LANDMESSER, W. (2008b): Messen beruflicher Kompetenzen – Band II – Ergebnisse KOMET. Münster.

RAUNER, F./ SPÖTTL, G./ OLESEN, K./ CLEMATIDE, B. (1995): Kfz-Handwerk. Luxemburg.

RAUNER, F./ SPÖTTL, G. (1995): Berufliche Bildung und betriebliche Innovation als Moment des europäischen Strukturwandels: Die FORCE-Sektorstudie zum Kfz-Gewerbe. In: DYBOWSKI, G./ PÜTZ, H./ RAUNER, F. (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Bremen, 85-101

REINHOLD, M./ HOWE, F. (2010): Experten-Workshops: Ein berufswissenschaftliches Instrument zur Validierung beruflicher Handlungsfelder. In: BECKER, M./ FISCHER, M./ SPÖTTL, G.: Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen, Frankfurt am Main; Berlin, Bruxelles; New York; Oxford; Wien, 66-89.

SPÖTTL, G. (2010): Berufsstrukturen und berufliche Kompetenz. In: BECKER, M./ FISCHER, M./ SPÖTTL, G.: Von der Arbeitsanalyse zur Diagnose beruflicher Kompetenzen, Frankfurt am Main; Berlin, Bruxelles; New York; Oxford; Wien, 159-176.

Zitieren dieses Beitrages

HARTMANN, M. (2011): Notwendigkeit und Möglichkeit des Kompetenzvergleichs vor dem Hintergrund kultureller und systemischer Unterschiede in Europa. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 08.1/2*, hrsg. v. SCHWENGER, U./ HOWE, F./ VOLLMER, T./ HARTMANN, M./ REICHWEIN, W., 1-13. Online: http://www.bwpat.de/ht2011/ft08/hartmann_ft08-ht2011.pdf (19-11-2011).

Der Autor:



Prof. Dr. habil. MARTIN HARTMANN

Institut für Berufliche Fachrichtungen, Technische Universität Dresden

Weberplatz 5, 01262 Dresden

E-mail: martin.hartmann@tu-dresden.de

Homepage: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/erzw/erzwibf/mmt_et/