

Sandra Bohlinger
(TU Darmstadt)

Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher
Qualifizierung?
Absehbare und nicht absehbare Folgen
der Einführung des Europäischen
Qualifikationsrahmens.

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 11 | November 2006

Qualifikationsentwicklung
und -forschung für die
berufliche Bildung

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger
www.bwpat.de | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de



Online: www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf

Qualifikationsrahmen sind Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehung von Qualifikationen. Sie stellen alle formal anerkannten Qualifikationen eines (Berufs)-Bildungssystems in Kontext zueinander und werden dabei als geprüfte bzw. nachgewiesene Bündel von Kompetenzen strukturiert, die nicht an einen bestimmten Lernweg gebunden sind.

Diesen Anforderungen soll auch der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) entsprechen. Kern des aktuellen Entwurfs des EQF sind dabei die Referenzniveaus – eine Matrix aus Lernergebnissen, bestehend aus acht Niveaustufen und einer Differenzierung nach Wissen, Fähigkeiten/ Fertigkeiten und Kompetenzen. Allerdings ist weitgehend unklar, worin genau die Unterschiede zwischen den einzelnen lernergebnisorientierten Niveaus bestehen sollen, ob sie tatsächlich auf einem integrierten Satz von Deskriptoren für Lernergebnisse dargestellt werden können und wie sie zu den bestehenden nationalstaatlichen Qualifikationsstrukturen passen.

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Entwicklung des EQF und den sich dabei ergebenden Schwierigkeiten seiner Einführung nach. Im Kern geht es dabei um die Frage nach der Kompatibilität zwischen den im EQF formulierten Learning-Outcomes, die in einer stark verrichtungsorientierten Tradition stehen, einerseits und dem breit angelegten (deutschen) Verständnis der Beruflichkeit andererseits. Zu fragen ist dabei, inwieweit der in dem Entwurf der Kommission zu Grunde gelegte Kompetenzbegriff mit jenen aus der Personal- und Organisationsentwicklung sowie der Arbeitsorganisation übereinstimmt und ob der derzeitige Entwurf des EQF tatsächlich seinem Ziel gerecht werden kann, eine transparente Darstellung von Qualifikationen sowie eine verbesserte Zugänglichkeit zu und Durchlässigkeit zwischen Berufsbildungssystemen zu gewährleisten.

Orientation towards learning-outcomes as the aim of vocational qualifications? Predictable and unpredictable consequences of the introduction of the European Qualifications Framework

Qualification frameworks are structures for the development, description and systemisation of the connections between qualifications. They place all the formally recognised qualifications of a (vocational) education system in context with each other and are structured as an assessed or proven bundle of competences which are not tied to a particular learning pathway.

The European Qualifications Framework (EQF) is supposed to reflect these demands. At the core of the current proposal of the EQF is the level of reference – a matrix of learning outcomes consisting of eight levels and differentiation according to knowledge, skills and competences. However, it is relatively unclear where the differences should lie between the individual levels, whether they can actually be presented in an integrated collection of

descriptors for learning outcomes, and how they will fit in with the existing national qualification structures.

Against this background, the contribution examines the development of the EQF and the difficulties associated with its introduction. The main question is that regarding the compatibility between the learning outcomes formulated in the EQF, which are in a strongly task-oriented tradition, on the one hand, and on the other, the broad (German) understanding of the occupation. One of the questions that arises is in how far the concept of competence, which is at the root of the proposal made by the commission, chimes with those from human resource development and organisational development, as well as the way work is organised, and whether the current proposal of the EQF can in fact do justice to its aim of ensuring a transparent presentation of qualifications as well as improved access to, and permeability between, vocational education and training systems.

Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens

1 Hintergrund

Qualifikationsrahmen sind Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehung von Qualifikationen. Sie stellen alle formal anerkannten Qualifikationen eines Bildungssystems in Kontext zueinander und werden dabei als geprüfte bzw. nachgewiesene Bündel von Kompetenzen strukturiert, die nicht an einen bestimmten Lernweg gebunden sind.

Diesen Anforderungen soll auch der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF) entsprechen, bei dessen Umsetzung allerdings eine Reihe von Schwierigkeiten zu finden sind. Im Kern geht es dabei einerseits um die Frage nach der Kompatibilität zwischen den im EQF formulierten Learning-Outcomes, die in einer stark verrichtungsorientierten Tradition stehen, und dem breit angelegten (deutschen) Verständnis der Beruflichkeit andererseits. Zu fragen ist dabei, inwieweit der EQF tatsächlich seinem Ziel gerecht werden kann, eine transparente Darstellung von Qualifikationen sowie und eine verbesserte Zugänglichkeit zu und Durchlässigkeit zwischen Berufsbildungssystemen zu gewährleisten.

Vor diesem Hintergrund werden zunächst die Ziele beruflicher Qualifizierung im Kontext von Beschäftigungsfähigkeit und lebenslangem Lernen skizziert und anschließend auf die Entwicklung des EQF eingegangen. Mittelpunkt bilden dabei die Interessenskonflikte aus deutscher und europäischer Perspektive bei der Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie, die wiederum die Grundlage für die Entwicklung gemeinsamer Ziele bildet. Abschließend werden anhand der Vorgaben des aktuellen Entwurfs zum EQF absehbare und nicht absehbare (aber befürchtete) Konsequenzen seiner Einführung diskutiert.

2 Ziele beruflicher Qualifizierung im Wandel

In der deutschen Debatte um die Ziele beruflicher Qualifizierung¹ dominieren mehrere Begriffe, zu deren wichtigsten die berufliche Handlungskompetenz gehört. Nach OTT (1995, 50ff.) soll sie als eine Symbiose aus dem Bereich der Fach-, Planungs-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, die u.a. kommunikative Kompetenzen, politische und therapeutische Fähigkeiten sowie Kompetenzen zur Selbst- und Ichsteuerung umfasst, verstanden werden.

¹ Ich will an dieser Stelle nicht ausführlich auf das Verhältnis zwischen Bildung und Qualifikation, sondern verweise auf die Realistische Wende in der Pädagogik, in deren Zuge der Bildungs- durch den Qualifikationsbegriff ersetzt wurde (vgl. HUISINGA/ LISOP 1999, 206) und verwende die Begriffe in Anlehnung an TEICHLER (1995) trotz der ideologischen Vorbelastung des Bildungsbegriffs als gleichwertig.

In Deutschland erfolgt die Vermittlung dieser Kompetenzen mehrheitlich in institutionalisierten Lernkontexten und mit dem Ziel der Vorbereitung auf die Ausführung einer beruflichen Tätigkeit. Kritisiert wird dabei häufig die fehlende Abstimmung zwischen Theorie und Praxis, das mangelhafte Zusammenspiel von Qualifikations- und Curriculumforschung und die unzureichende Anbindung nationaler an internationale Entwicklungen (vgl. BOHLINGER 2004; BÜCHTER 2002; ACHTENHAGEN/ BAETHGE 2006). Erinnerung sei hier exemplarisch im Hinblick auf die Ausbildung im Dualen System an die Debatten über die Konzentration des berufsschulischen Unterrichts auf Fachdisziplinen einhergehend mit einer Überbetonung des additiven Faktenwissens, die Vernachlässigung methodischer und didaktischer Neuerungen oder häufig wechselnde Ansätze zur Lehrplangestaltung (vgl. BUNK/ ZEDLER 1986; CLEMENT 2003; DUBS 2000), deren Gemeinsamkeit in der Suche nach neuen Regulierungsmöglichkeiten des Lerninputs und dessen Regulierung liegt.

Diese Inputorientierung und starre Fixierung auf institutionalisierte Bildungsgänge konfliktiert zumindest teilweise mit dem Konzept des lebenslangen Lernens, das auch informelles und non-formales Lernen in nicht räumlich gebundenen Lernkontexten und -arrangements, losgelöst von lebensaltersgebundene Phasen und mit Hilfe „neuer“, zumindest aber alternativer Lehr-/Lernformen umfasst. Dieses europäische Konzept hatte und hat Folgen für das deutsche Berufsbildungssystem und die deutsche Berufsbildungs- und Qualifikationsforschung. Auffälligste Veränderung in Deutschland ist in diesem Kontext die seit einiger Zeit zu beobachtende Ablösung des Qualifikationsbegriffs zugunsten des Kompetenzbegriffs: „The increasing use of competence (instead of qualification) reflects the attempt to legitimise the active participation of individuals in mastering or orientating usual or changing situations“ (SELLIN 1999, 13; ausführlich: DESCY/ TESSARING 2001).

Diese Veränderung zeugt nicht nur von einem terminologischen Wandel, sondern auch von dem Einzug der Frage nach der Verwertbarkeit beruflicher Bildung für den Arbeitsmarkt und damit letztlich für ökonomische Zwecke unter dem Stichwort der Beschäftigungsfähigkeit. Sie bedeutet als Leitlinie und Ziel beschäftigungs- und arbeitsmarktpolitischer Strategien in Bezug auf die Integration von Individuen in den Arbeitsmarkt eine Umsetzung dieser Anforderungen in Ziele und Maßnahmen beruflicher (und allgemeiner) Bildung, denn durch beide sollen in den entsprechenden Institutionen und Prozessen die Fähigkeiten des Individuums, sich auf der fachlichen und der Verhaltensebene auf die Anforderungen des Beschäftigungssystems und des Arbeitsmarktes einzustellen, entwickelt werden.

Zugleich lässt sich festhalten, dass in Deutschland z.B. im Berufsbildungsgesetz oder in den neuen und neu geordneten Berufsbildern Ziele verankert sind, die die Beschäftigungsfähigkeit ebenso wie die berufliche Handlungskompetenz fördern sollen. Dazu gehört die Förderung und Entwicklung

- von kognitiven und affektiven Kompetenzen, Verhaltens- und Persönlichkeitszielen, politischer Teilhabe und Gestaltungskompetenzen für die eigene Berufsarbeit und Arbeitsumgebung sowie

- von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, wobei der Methoden- und Sozialkompetenz ein deutlich höherer Stellenwert zukommt als der Fachkompetenz.

Mit Hilfe eben dieser Ziele soll die Konzeption gestaltungsoffener Ausbildungsberufe ermöglicht werden, die eine dynamische und flexible Anpassung an betriebliche Bedürfnisse und Veränderungen am Arbeitsmarkt ermöglichen. Dadurch soll zugleich den institutionellen Voraussetzungen der Beschäftigungsfähigkeit Rechnung getragen werden.

Die institutionelle Verankerung der beruflichen Erstausbildung in Deutschland birgt allerdings nicht nur die Möglichkeit einer berufsförmig organisierten Ausbildung, sondern kann auch als Hemmnis für rasche und flexible Anpassungen an Arbeitsmarktveränderungen betrachtet werden. Vor diesem Hintergrund bewegen sich die Debatten um berufliche Ausbildung in einem Spannungsfeld zwischen der Forderung nach verstärkter Modularisierung, Differenzierung und Flexibilisierung einerseits sowie dem Beharren am Berufskonzept als didaktisches Prinzip andererseits, obwohl beide einander nicht ausschließen müssen.

Die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion muss sich daher theoretisch und empirisch mit dem Konzept der Beschäftigungsfähigkeit auseinandersetzen und nach vorhandenen sowie noch zu entwickelnden Umsetzungsmöglichkeiten suchen. In diesem Kontext stellt sich die Frage, in wie weit das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit und entsprechender Maßnahmen der Förderung der Wettbewerbsfähigkeit dient, i.e. der Vermittlung von (Minimal) Qualifikationen und dazu notwendigen Kompetenzen, Kenntnissen und Fertigkeiten, um überhaupt in den Arbeitsmarkt integriert zu werden und in diesem dauerhaft integriert zu bleiben. Dies bildet wiederum Teil des lebenslangen Lernens, welches durch Kompetenzentwicklung für die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit die Wettbewerbsfähigkeit Europas fördern soll (siehe Abbildung 1).

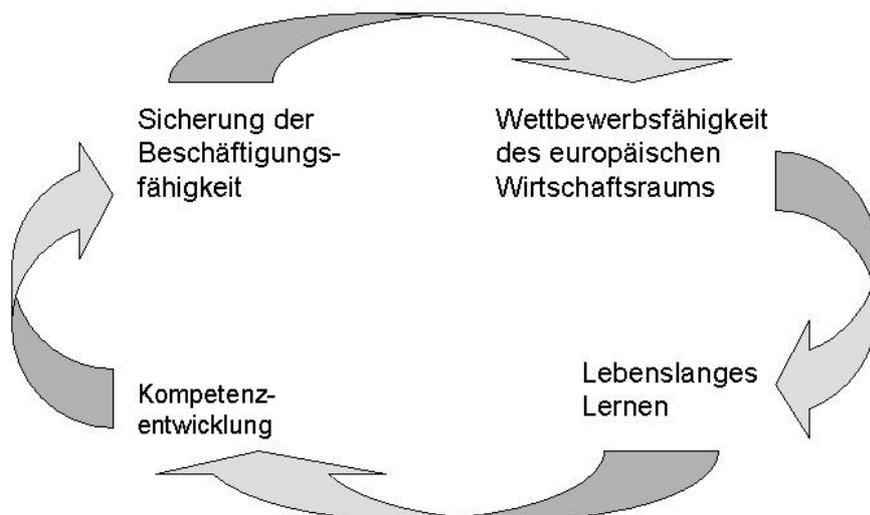


Abb. 1: Zusammenhang zwischen Beschäftigungsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit, Lebenslangem Lernen und Kompetenzentwicklung.

3 Leitideen und Struktur des EQF

Die Entwicklung von Kompetenzen ist zentraler Bestandteil der Strategie des lebenslangen Lernens und trägt sowohl zur Beschäftigungsfähigkeit als auch zu den Anforderungen einer lernenden Gesellschaft bei. Daher bieten alle europäischen Staaten eine Bandbreite von Maßnahmen zur Förderung des lebenslangen Lernens und der Kompetenzentwicklung, die auf verschiedenen Politikstrategien und -instrumente beruhen.

Die wichtigsten Politikinstrumente sind in diesem Zusammenhang der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF), der Europass und die Leistungspunktesysteme ECTS und ECVET. Unklar ist bislang, welche konkreten Konsequenzen diese Instrumente für die berufliche Qualifizierung haben können. Dieser Frage will ich im Folgenden anhand des EQF nachgehen.

Die Entwicklung des EQF beruht auf freiwilliger Basis. Er ist daher im Gegensatz zu Nationalen Qualifikationsrahmen auf Prioritäten der Gemeinschaft (und nicht der Länder) ausgelegt und umfasst keine Anerkennungsmechanismen für Individuen. Seine Entwicklung beruht somit auf dem gegenseitigen Vertrauen der Akteure und ihrer Kooperationswilligkeit. Die Kommission beschreibt den EQF als “a meta-framework [that] can be understood as a means of enabling one framework of qualifications to relate to others and subsequently for one qualification to relate to others that are normally located in another framework. The meta-framework aims to create confidence and trust in relating qualifications across countries and sectors by defining principles for the ways quality assurance processes, guidance and information and mechanisms for credit transfer and accumulation can operate so that the transparency necessary at national and sectoral levels can also be available internationally” (EUROPEAN COMMISSION 2005, 13).

Die Konkretisierung des EQF wurde Ende 2002 gestartet und erhielt grundlegende Orientierung durch einen Vorschlag, der im Auftrag des CEDEFOP von Mitarbeitern der Qualifications and Curriculum Authority (QCA) entwickelt wurde (vgl. COLES/ OATES 2005). Verwunderlich ist daher nicht, dass die Kernideen für die Ausgestaltung des EQF an den in Großbritannien bestehenden Systemen ausgerichtet sind und für die übrigen Länder entsprechende Vor- bzw. Nachteile mit sich bringen.

Kernstück des EQF sind Lernergebnisse, die als Bündel von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden und zu Qualifikationen zusammengefasst werden können. Der EQF ist durch acht Referenzniveaus, die durch informelles, non-formales und formales Lernen erworben wurden, strukturiert und wird durch verschiedene Prinzipien, Richtlinien und Instrumente vervollständigt (u.a. der Europass und der Common Quality Assurance Framework – CQAF).

Die Referenzniveaus lassen sich nach dem Grad der Komplexität der Handlungssituationen entsprechend der jeweiligen Kompetenzen differenzieren (vertikale Strukturierung des EQF) und werden durch eine horizontale Struktur von drei Lernergebnistypen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen) ergänzt. Damit ergibt sich eine Matrix mit 24 Zellen, bei deren

Beschreibung mit Hilfe von Deskriptoren sich die Frage ergibt, „how big is this qualification? To reference this, we need a measurement, and “credit” is the means of measuring volume of learning. EQF therefore needs a credit metric. This is quite separate from the use of a credit system for accumulation and transfer” (RAFFE 2005, 14).

Die gemeinsamen Referenzniveaus erfordern daher nicht nur Credits als Übersetzungshilfe, sondern ermöglichen zugleich ‚vakante‘ Zellen innerhalb der Matrix sowie eine Verbindung von Qualifikationen mit Modulen, d.h. eine Verbindung zwischen Units unterschiedlichen Umfangs. Die „Vakanz“ der Zellen bezeichnet dabei die Option, dass die Beschreibung der Zellen je nach Qualifikation nicht oder nur teilweise gegeben sein muss. Aus diesem Grund sind keine für alle Mitgliedstaaten einheitlichen Qualifikationen im Hinblick auf Standards, Lernwege, Lerninhalte oder Zugangsweisen notwendig, wohl aber die Entwicklung von gemeinsamen Deskriptoren basierend auf einer gemeinsamen Terminologie, die wiederum Voraussetzung für die Entwicklung gemeinsamer Ziele ist.

4 Interessenskonflikte bei der Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie und gemeinsamer Ziele

Für das Verständnis der Schwierigkeiten bei der Entwicklung des EQF scheint es zunächst sinnvoll, zwei klare Differenzierungen zwischen mehreren Termini vorzunehmen, die in der aktuellen Situation immer wieder vermischt werden.

Erstens ist eine Differenzierung zwischen Qualifikationsrahmen und Qualifikationssystemen (bzw. Bildungssystemen vonnöten). So gründet ein Bildungssystem in erster Linie auf historisch gewachsenen, kulturell verankerten Normen, Wertvorstellungen und Ansprüchen. Die einzelnen Elemente eines Bildungssystems sind daher nicht zwangsläufig logisch strukturiert und aufeinander abgestimmt. Sie basieren auf einer grundlegenden Inputlogik, d.h., dass unterschiedliche Qualifikationen auf unterschiedlichen Lernarten und auf der Aneignung unterschiedlicher Wissens-, Kompetenz-, Fähigkeits- und Fertigkeitenarten beruhen. Damit ist nach dieser Logik die hauptsächliche Variable eines Lernprozesses die Zeit (vgl. YOUNG 2004, 2). Qualifikationsrahmen basieren dagegen auf der Logik, dass nicht die Zeit, sondern die Lernmenge die entscheidende Variable eines Lernprozesse darstellt. Dementsprechend sind Qualifikationsrahmen lernergebnisorientiert. Im Gegensatz zu Bildungssystemen haben Qualifikationsrahmen eben gerade die Aufgabe, die Elemente eines Bildungssystems zu strukturieren, Transparenz zu schaffen und Übergänge zwischen einzelnen Bereichen zu ermöglichen. Aus diesem Grund wird Qualifikationsrahmen ein erhebliches Reform- und Innovationspotenzial zugesprochen, um die Struktur- und Lernprobleme zu lösen, die in einem Bildungssystem im Hinblick auf wirtschaftspolitische und arbeitsmarktpolitische Forderungen (z.B. Wettbewerbsfähigkeit, Vergleichbarkeit, Qualitätssicherung) zu finden sind.

Zweitens ist eine Differenzierung zwischen nationalen und europäischem Qualifikationsrahmen notwendig. Obwohl es sich in beiden Fällen um Qualifikationsrahmen handelt, weisen sie an vielen Stellen entscheidende Unterschiede auf:

Tabelle 1: **Unterschiede zwischen Nationalen und Europäischem Qualifikationsrahmen.** In Anlehnung an HANF und REIN (2006).

NQF	EQF
Bezugssystem für anerkannte Qualifikationen sowie Lernergebnisse außerhalb dieser Qualifikationen	Bezugssystem für anerkannte Qualifikationen/Qualifikationsrahmen
Entwickelt durch nationale Behörden, regionale und sektorale Körperschaften	Entwickelt in der Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten
Ausgelegt auf nationale Prioritäten	Ausgelegt auf Gemeinschaftsprioritäten
Instrument zur Anerkennung des Lernens von Individuen	Kein Anerkennungsmechanismus für Individuen
Wert beruht auf Kooperation der Akteure im nationalen Kontext	Wert beruht auf Vertrauen zwischen Mitgliedsstaaten
Qualität durch Praktiken nationaler Behörden und Institutionen gesichert	Qualität durch Praktiken nationaler Behörden + Institutionen bei der Verbindung von NQR und EQR gesichert
Niveaus durch nationale Richtgrößen definiert	Niveaus durch kontextunabhängige Lernfortschritte bestimmt

Neben diesen eher formalen und organisatorischen Differenzen existiert eine aus meiner Sicht weit bedeutendere inhaltliche Differenz, die in der unterschiedlichen Auffassung von Kompetenzen liegt, die – zusammen mit Fertigkeiten und Kenntnissen (knowledge, skills and competences, im Folgenden abgekürzt als KSC) die Kernbegriffe des EQF bilden.

In dem Vorschlag der Kommission für eine Empfehlung des Parlaments und des Rates werden Kompetenzen verstanden als „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse und Fertigkeiten [...] zu nutzen“. Kompetenz wird zudem als „die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ beschrieben (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006, 18).

Fertigkeiten sind „die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006, 18). Dabei wird zwischen kognitiven und praktischen Fertigkeiten differenziert.

Kenntnisse sind „das Ergebnis der Verarbeitung von Informationen durch Lernen. [Sie] bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006, 18). Dementsprechend wird dieser Begriff im EQF zur Beschreibung von Theorie- und/oder Faktenwissen genutzt.

Die Konzentration auf einen kompetenzbasierten Ansatz für die Entwicklung des EQF beruht auf dem Aufmerksamkeitszuwachs gegenüber Konzepten adaptiver und arbeitsplatzbezogener Lernprozesse, des lebenslangen Lernens und des informellen bzw. non-formalen Lernens. Zentral ist dabei die Erfassung und Akkreditierung der nicht-formal erworbenen Lernergebnisse und des impliziten Wissens. Vor diesem Hintergrund war der Ausgangspunkt der terminologischen Festlegung für berufliche KSC im EQF, "to establish a typology of qualitative outcomes of VET in terms of knowledge, skills and competences (KSC) that will serve as conceptual underpinning for the horizontal dimension in developing a European Credit System for VET" (WINTERTON/ DELAMARE-LE DEIST 2004, 1).

WINTERTON und DELAMARE-LE DEIST (2004) sowie WINTERTON ET AL. (2006), die zwei der zentralen Dokumente für die Entwicklung des EQF im Auftrag des CEDEOP konzipiert haben, greifen bei ihrem Entwurf einer KSC-Typologie auf drei Entwicklungsstränge zurück, die sich in unterschiedlichen Kulturen (USA, Großbritannien und Frankreich) entwickelt haben und unterschiedlichen Praxisbereichen und wissenschaftlichen Disziplinen entspringen. Die in ihren Arbeiten zu Grunde gelegten Quellen erscheinen dabei nicht systematisch ausgewählt, was sich u.a. daran zeigt, dass die Ansätze kaum kompatibel sind und einige der aktuellen Ansätze, die zeitgleich und ebenfalls im Auftrag des CEDEFOP entstanden (u.a. RYCHEN 2004; STRAKA 2004), kaum Beachtung fanden. Neben der Komplexität der Thematik mag eine weitere Ursache für die fehlende Stringenz der Wunsch gewesen sein, eine KSC-Typologie nach den Vorgaben der offiziellen Dokumente der Kommission und mit Blick auf die Passung für den EQF zu entwickeln, zumal ein Teil der Dokumente, die nun als Grundlage der KSC-Typologie deklariert werden, zeitlich *nach* den grundlegenden EQF-Entwürfen verfasst wurden.

In den Dokumenten wird versucht, das KSC-Konzept aus den Argumentationssträngen abzuleiten, die von den Autoren als national vorherrschend identifiziert werden. Da diese Begriffe nicht einheitlich verwendet werden, ergibt sich keine stringente Begründung für die Verwendung der Termini. Ein Beispiel dafür ist die Vermischung von *competences* und *competencies* mit dem Versuch, für die beiden Termini eine eindeutige begriffliche Differenzierung zu verwenden. Auffallend ist zudem, dass die KSC-Konzepte von nur drei Ländern (Frankreich, Großbritannien und Deutschland) explizit angesprochen werden, während jene anderer Länder eine nur untergeordnete Rolle spielen (vgl. WINTERTON ET AL. 2006, 28ff.). So werden z.B. bezüglich der Kompetenzdiskussion in den USA in erster Linie Quellen zum Managementtraining und dabei insbesondere Ansätze für die Entwicklung genereller Fähigkeiten, Verhaltensweisen und tätigkeitsbezogener Fertigkeiten angeführt. Für die Entwicklung der KSC-Typologie finden dabei vor allem jene Ansätze Beachtung, die die arbeitsplatzbezogene Komponente von Fertigkeiten betonen, während andere Konzeptentwicklungen in diesen Ländern eher ausgeblendet werden.

Die Quellen aus dem angelsächsischen Raum zielen dagegen in erster Linie auf die Debatte um die National Vocational Qualifications und die damit verbundenen Wissens- und Verhaltenskomponenten.

Die für den französischsprachigen Raum verwendeten Quellen zeichnen sich durch einen ganzheitlichen Ansatz aus: Mit der gleichzeitigen Betonung des *savoir*, des *savoir faire* und des *savoir être* wird ein umfassendes Verständnis von Kompetenz angesprochen, das allerdings nicht in einer integrierten Form, sondern in einer Nebeneinanderstellung der Kategorien ausgewiesen wird (vgl. WINTERTON ET AL. 2006, 32ff.). Zugleich wird darauf hingewiesen, dass die Berücksichtigung weiterer nationaler Klassifikationsvorschläge zur Modifikation der KSC-Typologie führen könnte, die die Autoren in Kreuzung mit der angelsächsischen Klassifikation von Niveaus in eine Matrixform bringen: „Knowledge (and understanding) is captured by cognitive competence; skills are captured by functional competence and „competence“ (behavioural and attitudinal, including meta-competencies) is captured by social competence“ (WINTERTON/ DELAMARE-LE DEIST, 2004, 19).

Die Problematik der Autoren, die Spaltenbezeichnungen stimmig zu fassen, deutet auf die Probleme der theoretischen Konsistenz und der fehlenden Klarheit von Zielsetzungen für die berufliche Bildung hin, über die auch die immer wieder vorgetragenen Hinweise auf eine Übereinstimmung mit den Vorstellungen der Kommission nicht hinwegtäuschen können (vgl. ACHTENHAGEN/ BAETHGE 2005).

Eine andere Vorgehensweise ist bei COLES und OATES (2005) zu finden, die ebenfalls eines der zentralen Dokumente zur Entwicklung der Matrix entwickelt haben. COLES und OATES verzichten dabei weitgehend auf einen wissenschaftlichen Diskurs über KSC, sondern begründen gerade aufgrund der Unklarheit und Uneinigkeit über die Terminierung dieser Konzepte ein weiteres ‚Konzept‘, nämlich das der *zones of mutual trust* (ZMT). Grundlegende Idee ist dabei, dass der gesamte EQF und damit auch die Zellen der Matrix “is an agreement between individuals, enterprises and other organisations concerning the delivery, recognition and evaluation of vocational learning outcomes (knowledge, skills and competences)” (COLES/ OATES 2005, 12).

Bei dieser Vorgehensweise entfällt eine Auseinandersetzung und eine nähere Bestimmung der drei Kernbegriffe (KSC) weitgehend: Ihre Ausformulierung und ihr Verständnis bleibt den Nationalstaaten überlassen, die dann die Anerkennung und Transparenz durch gegenseitiges Vertrauen gewährleisten.

Unklar bleiben dabei mehrere Punkte, nämlich zunächst das Konzept der ZMT, dessen Einsatz lediglich damit begründet wird, dass „researchers have found it to be a powerful means of understanding the operation of selection processes and credit recognition arrangements“ (COLES/ OATES 2005, 13). Weiterhin bleibt die Begründung für die Anzahl der Referenzniveaus unklar: Diese scheint mehr auf einem pragmatischen Aushandlungsprozess denn auf einer wissenschaftlich begründbaren Vorgehensweise zu beruhen (vgl. COLES/ OATES 2005, 19). Dafür spricht auch, dass die von den Autoren als wissenschaftliche Referenz herangezogenen Kompetenzstufenmodelle von DREYFUS/ DREYFUS (1986) und JAKUES (1996) auf nur fünf bzw. sieben Niveaus beruhen, während dem Kompetenzmodell des EQF acht Stufen zugrunde gelegt werden.

Die im Kontext des EQF diskutierten Ansätze zur Kompetenzentwicklung werden aus deutscher Perspektive vor allem im Hinblick auf ihre Kompatibilität mit dem eigenen Berufsbildungssystem diskutiert. Daher wird die Umsetzbarkeit der lernergebnisorientierten Kompetenzentwicklung, -bewertung und -überprüfung wenn auch nicht abgelehnt, so doch nach wie vor sehr kritisch gesehen und z.B. der Verlust des deutschen Facharbeiterstatus befürchtet (vgl. DREXEL 2005; 2006; RAUNER ET AL. 2006). Darüber hinaus existiert auch in Deutschland keine einheitliche Sprachverwendung oder eine eigenständige Theorietradition (vgl. ARNOLD 1997, 256). Dennoch lassen sich einige grundlegende Differenzen zwischen dem Kompetenzkonzept und jenem der competences festhalten:

Tabelle 2: **Unterschiede zwischen Kompetenz und competences.** In Anlehnung an CLEMENT (2003).

competences	Kompetenz
Objektbezogen	Subjektbezogen
Abgeschlossene Lerneinheiten zum Zwecke der Zertifizierung	Kategorie für breit angelegten potenziellen Dispositionsspielraum
Qualifikationsbezogen	Inhaltsbezogen
Ausbildungsstandards auf Basis beruflicher Aufgaben und Situationen	Ausbildungsstandards auf Basis der berufsfachlichen Wissens, Reflexionen und Erfahrungen
Wege zur Erreichung der Kompetenzen eher nicht formalisiert	Wege zur Erreichung der Kompetenzen hoch standardisiert und formalisiert
Kernidee ist die Bestätigung und Zertifizierung personaler Fähigkeiten und Fertigkeiten => Outputorientierung	Kernidee ist die Standardisierung eines Lernprozesses zur Erweiterung von Kenntnissen und des Dispositionsspielraums => Inputorientierung

Bei einer ausführlicheren Auseinandersetzung mit den beiden Konzepten (vgl. BOHLINGER/MÜNK forthcoming; CLEMENT 2003; VONKEN 2005) lässt sich also ein zentraler Unterschied zwischen den beiden Konzepten deutlich herausarbeiten: Competences beschreiben nicht den Lernprozess, sondern deren Ergebnis und sind damit outcomeorientiert, während das deutschsprachige Kompetenzkonzept den Input fokussiert. Aus Perspektive der deutschsprachigen Länder geben angelsächsische Kompetenzentwicklungsmodelle – die ja als Orientierung für die Entwicklung des EQF dienten – daher zwar Hinweise für die Entwicklung von Kompetenzen und damit auch von Curricula, determinieren diese aber nicht, was letztlich zu einem Verzicht der Regulierung des *eigentlichen* Lern- und Ausbildungsprozesses bzw. seiner Inhalte führt (CLEMENT 2003, 136).

Gerade aufgrund der festen Institutionalisierung, der starken rechtlichen Verankerung des Prüfungswesens und der Formalisierung des Berufsbildungssystems in Deutschland wurde die Frage nach den Ergebnissen von Lernprozessen lange Zeit eher zweitrangig behandelt. Vielmehr wurde darauf vertraut, dass die Qualität beruflicher Bildung sich quasi automatisch durch die Regelung des Inputs ergibt und zu den erhofften Outcomes (siehe 2. Abschnitt) führt. Dementsprechend erfährt die Kompetenzdebatte (vor allem in der beruflichen Erstausbildung) erst im Zuge des Brügge-Kopenhagen-Prozesses einen enormen Bedeutungszuwachs.

Zugleich ist eindeutig, dass sich unterschiedliche Kompetenzkonzepte im internationalen Diskurs zunehmend annähern (vgl. STRAKA 2004), was auf eine zunehmende Vernetzung und Kooperation zwischen den Akteuren in diesem Bereich zurück zu führen ist. Wenngleich also langfristig eine gemeinsame Terminologie möglich sein sollte, so bleibt unklar, welche kurz- und mittelfristigen Konsequenzen die auf gegenseitigem Vertrauen beruhende Anerkennung von Lernergebnissen und Qualifikationen für die deutschsprachigen Ländern haben kann. Klar ist dagegen die Verschiebung von der Input- zur Outcome-Orientierung. Mit dieser geht zugleich die Verschiebung von der Lehrorientierung (und der Lehrendenorientierung) zur Fokussierung der Lernens und der Lernenden einher:

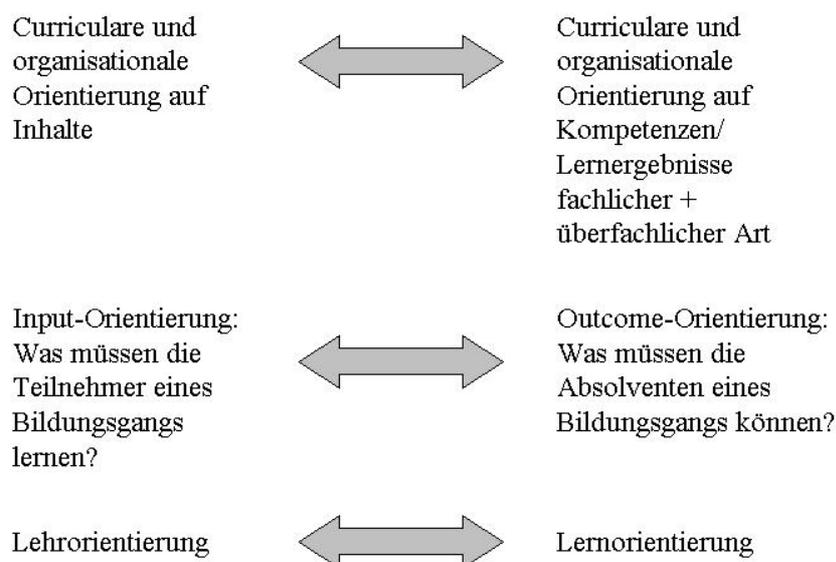


Abb. 2: Input- und Outcomeorientierung im Vergleich.

Berücksichtigt man bei der Verschiebung von der Input- zur Outcomeorientierung zudem die Tatsache, dass eine echte Outcomeorientierung auch die Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens beachten muss, wird die Komplexität eines Qualifikationsrahmens und seiner Umsetzung um ein Vielfaches größer, denn die Frage nach der Absolvierung eines (institutionalisierten) Bildungsgangs entfällt zugunsten nach der Frage der Anerkennung, Zertifizierung und Bewertung von Kompetenzen.

5 Konsequenzen der Einführung des EQF

Wenngleich die derzeitigen Diskussionen über die Folgen der Einführung eines EQF mit teilweise großer Beharrlichkeit u.a. das Ende des Facharbeiterstatus oder den Niedergang des dualen Systems propagieren (vgl. DREXEL 2005; RAUNER ET AL. 2006), herrscht keinesfalls Gewissheit über die Konsequenzen, die der EQF mit sich bringt. Sicher sind dabei lediglich einige Gestaltungsvorgaben, während deren Ausgestaltung weitgehend unklar ist, zumal in Deutschland noch kein NQF existiert und der EQF auf Freiwilligkeit beruht.

Tabelle 3: **Konsequenzen der Einführung des EQF**

Vorgabe	Absehbare Folgen	Nicht absehbare/ befürchtete Folgen ²
Outcome-Orientierung	Externe Prüfungen zusätzlich zu formalen Bildungswegen. Systemwandel: Von der Inputkontrolle und der Organisationskontrolle beruflicher Bildung zur Generierung von Befähigungsnachweisen und Berechtigungen und eine stärkere Outcomekontrolle	Bewertung, Anerkennung und Zertifizierung von „irgendwie“ erworbenen KSC, staatliche Vorgaben werden reduziert und verschoben, Kontrollmechanismen für den Input begrenzt.
Kompetenzorientierung	Berufsbildung konzentriert sich zunehmend auf arbeitsplatzbezogene Anforderungen. Förderung der Bildungsanbieter- und Zertifizierungsbranche	Veränderung des Berufskonzepts. Deregulierung des Arbeitsmarktes und der Lohnsysteme.
Modulorientierung	(Künstliche) Zersplitterung existierender Bildungsgänge im Hochschul- und Berufsbildungsbereich, zumindest kurz- und mittelfristige Koexistenz modularisierter und nicht-modularisierter Berufsbildungs- und Hochschulwege.	Verlust des Anspruchs der Ganzheitlichkeit von beruflicher Bildung. Langfristig Auflösung von Bildungsgängen im herkömmlichen Sinn.
Regulierungsorientierung	Austausch alter Regulierungen durch neue (ECTS, ECVET, diploma supplement, learning agreements, information packages). Zumindest vorübergehend erheblicher Mehraufwand, um den Regulierungsanforderungen gerecht zu werden.	Berufsausbildung soll ausschließlich durch Arbeitsmarktprinzipien reguliert werden. Prinzip der Beschäftigungsfähigkeit statt Berufsprinzip. Fokussierung von KSC statt beruflicher Handlungskompetenz.

² Vor allem im Hinblick auf deren Ausgestaltung.

Bei der Entwicklung des EQF zeigt sich deutlich, dass die Kompetenzdiskussion als sein inhaltlicher Eckpfeiler an vielen Stellen für gesellschafts- und wirtschaftspolitische Zwecke genutzt wird: Dabei lässt sich nicht nur eine Instrumentalisierung für diese Zwecke feststellen, sondern auch eine eher pragmatisch denn methodisch fundierte Vorgehensweise wie z.B. bei der Festlegung des KSC-Konzepts im EQF. Zugleich zeichnet sich in den Ländern, die mit der lernergebnisorientierten Logik von Qualifikationsrahmen bislang nicht vertraut sind, die Gefahr ab, dass mit der auf Vertrauen basierenden gegenseitigen Anerkennung von Lernergebnissen und Qualifikationen keine echte Äquivalenz erreicht werden kann, weil es sich bei der Zuordnung nur um einen Indikator für geschätzte Äquivalenzen, nicht aber um eine eindeutige Transferierbarkeit von Lernergebnissen und -leistungen handelt. Zwar vereinfachen der EQF, ECTS und ECVET die gegenseitige Anerkennung durch eine rein quantitative Messung von Lernleistungen, implizieren aber nicht ihre qualitative Gleichwertigkeit. Hier stellt sich die Frage, in wie weit nationalstaatliche Besonderheiten toleriert werden können und wer anhand welcher Bewertungsmaßstäbe darüber entscheidet, damit eine „wording rigidity“ (LE MOUILLOUR ET AL. 2003, 8) vermieden wird, i.e. eine Anerkennung von Kompetenzen, die auf nichts als Ähnlichkeiten von zwei oder mehr Berufsbildungssystemen basiert. Zweitens besteht die Gefahr einer zu breit und großzügig angelegten Anerkennung, die auf dem Arbeitsmarkt an Glaubwürdigkeit verliert und nicht den realen Wert der Lernleistungen widerspiegelt. Diese Gefahr ergibt sich vor allem dann, wenn wirtschaftspolitische Ziele wie die Mobilitätsförderung, die Wettbewerbsfähigkeit und die Beschäftigungsfähigkeit Vorrang vor bildungspolitischen Zielen erhalten, gleichwohl sich diese beiden Ziele nicht ausschließen müssen. Als Gegenteil wäre eine extrem aufwändige und formalisierte Überprüfung der Lernergebnisse denkbar, wie sie sich im Zuge des Bologna-Prozesses im Hochschulbereich in bereits abzeichnet und einen erheblichen Mehraufwand an personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen mit sich bringt.

Zudem fehlt es nach wie vor an einer tragfähigen Grundlage für die Entwicklung, Erfassung und Bewertung von Kompetenzen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die einschlägigen Dokumente zur Entwicklung der KSC-Matrix im EQF (COLES/ OATES 2005; WINTERTON ET AL. 2005) veranschaulichen dies deutlich. Darüber hinaus zeigt die Diskussion um die Zertifizierung und Standardisierung von Kompetenzen, die ihre Vergleichbarkeit voraussetzt, deutlich die Heterogenität der aktuellen Verfahrensweisen (CLEMENT ET AL. 2006), die ja aber gerade durch den EQF und das ECVET zumindest teilweise zusammengeführt werden, zumindest aber kompatibel sein sollen.

In der Diskussion um all diese Schwierigkeiten liegen die Kernfragen also in der Festlegung der Gleichwertigkeit von Qualifikationen und Berechtigungen, der damit verbundenen Anerkennung von KSC und in der Gestaltung von Übergängen zwischen verschiedenen Qualifikationsniveaus bzw. von einer beruflichen/ fachlichen Domäne zu einer anderen (vgl. RAUNER/ GROLLMANN 2006, 116).

Im Idealfall bietet der EQF hierfür eines von mehreren Elementen eines wechselseitigen Lernprozesses zwischen Individuen und Unternehmen, zwischen Berufsbildungspolitik und -praxis sowie zwischen den Mitgliedstaaten und der EU als supranationales Gebilde, das die

Chance zur Anerkennung von Qualifikationen und Berechtigungen durch das gegenseitige Vertrauen der Akteure bietet. Der EQF sollte daher als anerkannt werden, wozu er konzipiert wird, nämlich als politisches Instrument, das einen Beitrag zum Zusammenwachsen und zur Stärkung der Europäischen Union leisten kann, nicht aber als Instrument zur Vereinheitlichung nationalstaatlicher Bildungs- und Qualifikationssysteme, das als Allheilmittel sämtliche System- und Strukturprobleme lösen kann.

Literatur

ACHENTEHAGEN, F./ BAETHGE, M. (2005): Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Ansätze. In: GONON, P./ KLAUSER, F./ NICKOLAUS, R./ HUISINGA, R. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Stuttgart, 25-54.

ARNOLD, R. (1997): Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Münster, 253-307.

BOHLINGER, S. (2004): Internationalisierung der Berufsbildung in Deutschland. In: MÜNK, D. (Hrsg.): Perspektiven der beruflichen Bildung und der Berufsbildungspolitik im europäischen und internationalen Kontext. Bielefeld, 79-88.

BOHLINGER, S./ MÜNK, D.: The impact of European Strategies and Priorities. In: DESCY, P./ TESSARING M. (eds.) Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe. Luxembourg (to be published).

BÜCHTER, K. (2002): Zum Verhältnis von Qualifikationsforschung und Curriculumkonstruktion in der Berufsbildungs- und Weiterbildungsforschung, in: HUISINGA, R./ BUCHMANN, U. (Hrsg.): Curriculum und Qualifikation: Zur Reorganisation von Allgemeinbildung und Spezialbildung. Ergebnisse des 1. Siegener Symposiums zur Qualifikationsforschung und Curriculumentwicklung. Frankfurt a.M., 267-294

BUNK, G./ ZEDLER, R. (1986): Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung. Köln.

CLEMENT, U. (2003): Competency Based Education and Training – eine Alternative zum Ausbildungsberuf? In: ARNOLD, R. (Hrsg.). Berufsbildung ohne Beruf? Hohengehren, 129-156.

CLEMENT, U./ LE MOUILLOUR, I./ WALTER, M. (2006): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa. Bielefeld.

COLES, M./ OATES, T. (2005): European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust. Luxembourg.

DESCY, P./ TESSARING, M. (2001): Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe. Luxembourg.

DREXEL, I. (2005): Das duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. München

DREXEL, I. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Reregulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQF und ECVET. In: GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung – Eine Gestaltungsaufgabe. Münster, 13-34.

DREYFUS, H./ DREYFUS, S.E. (1986): Künstliche Intelligenz. Reinbek.

DUBS, R. (2000): Lernfeldorientierung: Löst dieser neue curriculare Ansatz die alten Probleme der Lehrpläne und des Unterrichts an Wirtschaftsschulen? In: LIPSMEIER, A./ PÄTZOLD, G.: Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. Stuttgart, 15-32.

EUROPEAN COMMISSION (2005): Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning, Commission Staff Working Document. Brussels.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2006): Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel.

HANF, G./ REIN, V. (2006): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen. Arbeitspapier des BIBB. Bonn.

HUISINGA, R./ LISOP, I. (1999): Wirtschaftspädagogik: ein interdisziplinär orientiertes Lehrbuch. München.

JAQUES, E. (1996): Requisite organisation. Gloucester.

LE MOUILLOUR, I./ SELLIN, B./ JONES, S. (2003): First report on the Technical Working Group on Credit Transfer in VET. Brussels.

OTT, B. (1995): Ganzheitliche Berufsbildung. Stuttgart.

RAFFE, D. (2005): National Qualifications Frameworks as integrated qualifications frameworks. In: SAQA Bulletin. Vol. 8, 24-36.

RAUNER, F./ GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G. (2006): Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen: Das Kopenhagen-Lissabon-Dilemma. Arbeitspapier des ITB. Bremen.

RAUNER, F./ GROLLMANN, P. (2006): Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Berufsbildungsraum – Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen (EQF). In: GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung – Eine Gestaltungsaufgabe. Münster, 115-126.

RYCHEN, D.S. (2004) : An overarching conceptual framework for assessing key competences. In: DESCY, P./ TESSARING, M. (ed.): The foundations of evaluation and impact research. Luxembourg, 313-331.

SELLIN, B. (1999): European trends in the development of occupations and qualifications. Luxembourg.

STRAKA, G. A. (2004): Measurement and evaluation of competence. In: DESCY, P./ TESSARING, M. (ed.): The foundations of evaluation and impact research. Luxembourg, 263-311.

TEICHLER, U. (1995): Qualifikationsforschung. In: ARNOLD, R./ LIPSMEIER, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, 501-508.

VONKEN, M. (2005): Handlung und Kompetenz. Wiesbaden.

WINTERTON, J./ DELAMARE-LE DEIST, F. (2004): Extended outline of the study on the developing of a typology for knowledge, skills and competences. Working document, Thessaloniki.

WINTERTON, J./ DELAMARE-LE DEIST, F./ STRINGFELLOW, E. (2006): Typology of knowledge, skills and competences. Luxembourg.

YOUNG, M. (2004): Towards a European Qualifications framework: Some cautionary observations. Paper presented to the Symposium on European Qualifications, Strasbourg.

Die Autorin:



Dr. SANDRA BOHLINGER

Institut für Berufspädagogik, Technische Universität Darmstadt

Alexanderstr. 6, 64283 Darmstadt

E-mail: [bohlinger \(at\) bpaed.tu-darmstadt.de](mailto:bohlinger@bpaed.tu-darmstadt.de)

Homepage: www.abpaed.tu-darmstadt.de/arbeitsbereiche/muenk/Mitarbeiter/Bohlinger/bohlinger.htm