

europäische zeitschrift für berufsbildung

42
43

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Nr. 42/43

2007/3 • 2008/1

Cedefop – Europäisches Zentrum
für die Förderung der Berufsbildung

Postanschrift: PO Box 22427

GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 20

E-Mail: info@cedefop.europa.eu

Homepage: www.cedefop.europa.eu

Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Verantwortlich

Aviana Bulgarelli, Direktorin

Christian Lettmayr,

stellvertretender Direktor

Layout

Colibri Graphic Design Studio,

Thessaloniki, Griechenland

Technische Produktion

M. Diamantidi S.A.,

Thessaloniki, Greece

Printed in Belgium, 2008

Katalognummer

TI-AA-07-042-DE-C

Redaktionsschluss: Oktober 2007

Nachdruck – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet

Diese Zeitschrift erscheint dreimal jährlich auf Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch.

Mit der Einreichung ihrer Artikel zur Veröffentlichung in der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* erklären sich die Autoren bereit, ihre Urheberrechte an das Cedefop bzw. die Zeitschrift abzutreten.

Die von den Autoren geäußerten Ansichten decken sich nicht notwendigerweise mit der Position des Cedefop. In der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* haben die Autoren das Wort, um ihre Analysen und unterschiedlichen, teilweise sogar kontroversen Standpunkte darzulegen. Auf diese Weise will die Zeitschrift einen Beitrag zur kritischen Diskussion leisten, die für die Zukunft der beruflichen Bildung auf europäischer Ebene unerlässlich ist.

Haben Sie Interesse daran, einen

Beitrag zu verfassen?

Dann lesen Sie bitte S. 314

© Cedefop

Redaktioneller Beirat

Vorsitzender

Martin Mulder

Universität Wageningen, Niederlande

Mitglieder

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Ireneusz Białecki

Universität Warschau, Polen

Juan José Castillo

Universität Complutense Madrid, Spanien

Eamonn Darcy

Vormals Training and Employment Authority (FÁS), Irland, jetzt im Ruhestand

Jean-Raymond Masson

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Turin, Italien

Teresa Oliveira

Universität Lissabon, Portugal

Kestutis Pukelis

Universität Vytautas Magnus, Kaunas, Litauen

Peter Rigney

Irish Congress of Trade Unions
Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop

Hilary Steedman

London School of Economics and Political Science,
Centre for Economic Performance, Vereinigtes
Königreich

Gerald Straka

Institut für Technik & Bildung /Forschungsgruppe
LOS, Universität Bremen, Deutschland

Ivan Svetlik

Universität Ljubljana, Slowenien

Manfred Tessaring

Cedefop, Griechenland

Éric Verdier

Centre National de la Recherche Scientifique,
LEST/CNRS, Aix-en-Provence, Frankreich

Redaktionssekretariat

Erika Ekström

Ministerium für Beschäftigung, Stockholm, Schweden

Ana Luísa de Oliveira Pires

Hochschule für Erziehungswissenschaft,
Polytechnisches Institut Setúbal, Portugal

Tomas Sabaliauskas

Zentrum für Berufsbildung und Forschung,
Vytautas-Magnus-Universität, Kaunas, Litauen

Eveline Wuttke

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt,
Deutschland

Chefredakteur

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Griechenland

Das Cedefop unterstützt die Europäische Kommission dabei, durch den Informationsaustausch und Erfahrungsvergleich zu Themen von gemeinsamem Interesse für die Mitgliedstaaten die Berufsbildung und die ständige Weiterbildung auf Gemeinschaftsebene zu fördern und weiterzuentwickeln.

Es stellt Verbindungen zwischen der Berufsbildungsforschung, -politik und -praxis her. Es verhilft den politischen Entscheidungsträgern und praktisch Tätigen auf allen Ebenen der EU zu einem besseren Verständnis der Entwicklungen im Bereich der Berufsbildung, um ihnen Schlussfolgerungen für künftige Tätigkeiten zu erleichtern. Es bemüht sich ferner darum, Wissenschaftler und Forscher zur Ermittlung von Entwicklungstendenzen und Zukunftsfragen anzuregen.

Grundlage für die Herausgabe der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* bildet Artikel 3 der Gründungsverordnung des Cedefop vom 10. Februar 1975.

Dennoch ist die Zeitschrift unabhängig. Sie verfügt über einen redaktionellen Beirat, der die Artikel unter Wahrung der Anonymität von Autoren und Berichterstattern beurteilt. Dieser Beirat steht unter dem Vorsitz eines anerkannten Wissenschaftlers und setzt sich zusammen aus Forschern sowie zwei Experten des Cedefop, einem Experten der Europäischen Stiftung für Berufsbildung und einem Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop. Das redaktionelle Sekretariat der *Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung* wird ebenfalls von renommierten Wissenschaftlern wahrgenommen.

Die Zeitschrift ist in renommierten bibliografischen Datenbanken indiziert (siehe http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/links.asp).

Die 14 Beiträge dieser thematischen Ausgabe zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) wurden zwischen August 2005 und Juni 2007 verfasst, d. h. zu einer Zeit, als der im September 2006 von der Kommission vorgelegte Vorschlag für eine Empfehlung zur *Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* noch ausgearbeitet und verhandelt wurde. Das Europäische Parlament hat diesen Vorschlag am 24. Oktober 2007 angenommen. Der Text war sodann am 15. November 2007 Gegenstand einer politischen Einigung im Rat, womit mehr als drei Jahre an Vorarbeiten konkrete Gestalt annahmen. Diese politische Einigung wurde symbolisch von dem für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Jugend zuständigen Kommissar Ján Figel' anlässlich der Eröffnung der Konferenz „Valorisierung der Berufsbildung: Europäische Praktiken der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens“ bekannt gegeben, die vom portugiesischen EU-Ratsvorsitz am 26./27. November 2007 in Lissabon organisiert worden war. Zu dem Zeitpunkt, da wir in Druck gehen (7.1.2008), ist die formale Annahme des EQR, die für Anfang 2008 vorgesehen ist, noch nicht erfolgt.

Der redaktionelle Beirat der Zeitschrift hat für diese thematische Ausgabe zum EQR einen der herausragenden europäischen Sachverständigen für Transparenz und Anerkennung von Qualifikationen in Europa, Herrn Burkart Sellin, als Gastredakteur ausgewählt. Sellin, Sachverständiger beim Cedefop von Oktober 1976 bis Oktober 2006, war gemeinsam mit Jens Bjørnåvold einer der Hauptträger des Projekts „EQF“⁽¹⁾, dessen Konzeption und Methode das Cedefop zweifellos für sich beanspruchen kann.

Burkart Sellin hat diese Ausgabe aus einer Reihe von 14 Beiträgen zusammengestellt, in denen ein breites Spektrum von Akteuren aus dem Bereich allgemeine und berufliche Bildung zu Wort kommt. Alle diese Autoren haben sich aktiv an den Diskussionen beteiligt und zum Teil auch in den verschiedenen Mitgliedstaaten bzw. auf europäischer Ebene an den konkreten Tätigkeiten mitgewirkt, und einige von ihnen sind jetzt auch eng in die Entwicklung und Umsetzung des Projekts in den einzelnen Mitgliedstaaten eingebunden.

Es sei ferner darauf hingewiesen, dass zwei weitere Zeitschriften des Redcom-Netztes (Redcom = *Réseau européen de dissémination en éducation comparée* - Europäische Plattform für internationale vergleichende Bildungsforschung)⁽²⁾ ebenfalls ein Dossier über den EQR veröffentlicht haben:

European Journal of Education, Volume 42, Nr. 4, Dezember 2007

<http://www.blackwellpublishing.com/journal.asp?ref=0141-8211>

und

Vocational Training: Research and Realities - Profesiinis Rengimas: Tyrimali Ir Realijos, Nr. 12/2007

<http://www.vdu.lt/Leidiniai/ProfRengimas/indexen.html>.

Éric Fries Guggenheim

Chefredakteur

(1) Die englische Abkürzung für „EQR“ lautet „EQF“ (*European Qualifications Framework*).

(2) Siehe hierzu im Redcom-Netz die Ausgabe Nr. 35 der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung:
http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=420

04 _____
Der Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen: Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung in die Realität
Burkart Sellin

22 _____
Freizügigkeit: vom Recht zur Möglichkeit Anerkennung von Qualifikationen durch Rechtsvorschriften oder Informationen
Mette Beyer Paulsen
Überblick über die Entwicklung der politischen Initiativen zur Förderung der Freizügigkeit auf dem europäischen Bildungs- und Arbeitsmarkt

39 _____
Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens
Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer
Um den EQR zu verstehen, sind zumindest drei Perspektiven einzubeziehen: eine Hierarchie der Bildungssysteme, eine Hierarchie der beruflichen Aufgaben und Funktionen, eine Hierarchie des Erwerbs von Fertigkeiten. Anstelle einer theoretische Fundierung des EQR wird ein hermeneutischer Ansatz für ein besseres Verständnis der EQR-Tabelle geboten.

68 _____
Das schottische Rahmensystem für Anrechnungseinheiten und Qualifikationen (SCQF): Ein Beispiel für den Europäischen Qualifikationsrahmen
David Raffae, Jim Gallacher, Nuala Toman
Dieser Artikel behandelt die Entwicklung des SCQF, eines der ältesten umfassenden Rahmensysteme für nationale Qualifikationen. Er untersucht, ob die gesammelten Erfahrungen für den Europäischen Qualifikationsrahmen und andere Länder, die ihre eigenen Qualifikationsrahmen einrichten, wertvoll sein könnten.

81 _____
Koppelung von Deskriptoren für Lernergebnisse in nationalen und Meta-Qualifikationsrahmen – Lernen aus den Erfahrungen in Irland
Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray
Untersuchung und Analyse von Fragen, die sich aus der Koppelung nationaler Qualifikationsrahmen und neu entstehender europäischer Meta-Rahmen ergeben.

98 _____
Das System der beruflichen Qualifikation in Spanien und die geringqualifizierten Arbeitnehmer
Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá
Darstellung zur Rezeption der gemeinschaftlichen Strategie des lebenslangen Lernens in Spanien sowie zur Rezeption der Rolle, die Bewertung, Anerkennung und Validierung der Kompetenzen sowie berufliche Kenntnisse bei dieser Strategie spielen, und Bewertung ihrer Auswirkungen auf Geringqualifizierte.

112 _____
Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens
Sandra Bohlinger
Die Autorin zeigt am Beispiel der deutschsprachigen Länder die Schwierigkeiten auf, die bei der Entwicklung eines gemeinsamen Kompetenzkonzepts für den Europäischen Qualifikationsrahmen auftreten.

131 _____
Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Berufsbildung in Deutschland
Georg Hanf, Volker Rein
Dieser Beitrag versucht auf dem Hintergrund des Vorschlags für einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) eine Bestandsaufnahme der deutschen Diskussion im Hinblick auf die Ausgangssituation, Ziele und Verfahren zur Entwicklung eines möglichen Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) aus der Perspektive der Berufsbildung zu geben.

149

Der Europäische Qualifikationsrahmen: Welche Wirkung hat er im irischen Fort- und Weiterbildungssektor entfaltet? Was bleibt zu tun?

Lucy Tierney, Marie Clarke

Dieser Beitrag beleuchtet die Entwicklung des irischen nationalen Qualifikationsrahmens und dessen Verknüpfung mit dem vorgeschlagenen EQR. Er hinterfragt sowohl aus politischer als auch aus praktischer Sicht die Herausforderungen, die mit der Ausarbeitung neuer Qualifikationen einhergehen.

167

Einfluss des Europäischen Qualifikationsrahmens auf nationale Qualifikationsrahmen: am Beispiel Sloweniens

Dejan Hozjan

Im vorliegenden Artikel werden die Methode für den Entwurf eines nationalen Qualifikationsrahmens und insbesondere der Einfluss des Europäischen Qualifikationsrahmens am Beispiel Sloweniens analysiert. Es werden die Möglichkeit der Anwendung einer offenen Methode der Koordinierung sowie damit zusammenhängende Schwierigkeiten dargestellt.

183

Trägt der europäische Qualifikationsrahmen zur Verbindung von Berufsbildung und Hochschulbildung bei?

James Calleja

In diesem Arbeitspapier wird die Beziehung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung im europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) untersucht und der Standpunkt vertreten, dass der heutige Arbeitsmarkt eine größere Synergie zwischen beiden Bildungssektoren erfordert, um Beschäftigungsmöglichkeiten und sozialen Zusammenhalt nachhaltig zu sichern.

197

Modellierung des nationalen Qualifikationsrahmens in Litauen in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen

Rimantas Laužackas, Vidmantas Tūtlys
Der Beitrag beleuchtet die Entstehung des nationalen Qualifikationsrahmens in Litauen und dessen Beziehung zum Europäischen Qualifikationsrahmen. Er beschreibt die wichtigsten methodischen Parameter und Gestaltungskonzepte des nationalen Qualifikationsrahmens und setzt sie in Beziehung zum Europäischen Qualifikationsrahmen.

218

Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme – ein Baustein für die Bildung in Europa

Torsten Dunkel, Isabelle Le Mouillour

Der Aufsatz untersucht die wechselseitigen Beziehungen der Instrumente EQR, ECVET und ECTS. Die zwei parallel laufenden Bologna- und Kopenhagen-Prozesse stellen den Rahmen für die Ziele und Funktionen sowie für die Konzeption der drei Instrumente dar. Gemeinsamkeiten und Potenziale für einen europäischen Bildungsraum werden identifiziert, analysiert und diskutiert.

240

Politische Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung am Beispiel der Qualifikationsrahmen

Jens Bjørnåvold, Mike Coles

Im vorliegenden Beitrag wird erörtert, welchen Einfluss der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) auf die politischen Maßnahmen der einzelnen Staaten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa haben könnte. Er schildert die rasche und flächendeckende Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) in ganz Europa und diskutiert, wie sich dies anhand der Grundsätze der politischen Gestaltung am besten erklären lässt.

L I T E R A T U R H I N W E I S E

283

Diese Rubrik wurde von Bettina Brenner, Bibliothekarin beim Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) zusammengestellt.

Beratender Ausschuss
der Europäischen Zeitschrift
für Berufsbildung

Prof. Oriol Homs, Direktor der
Stiftung für europäische Initiativen
und Forschung im Mittelmeerraum
(CIREM), Spanien

Dr. Angela Ivančič, Slowenisches
Institut für Erwachsenenbildung,
Ljubljana, Slowenien

Prof. Dr. Andris Kangro, Dekan der
Fakultät für Erziehung und
Psychologie, Universität Lettland

Prof. Dr. Joseph Kessels, Berater
und Professor für
Humanressourcenentwicklung,
Universität Twente, Niederlande

André Kirchberger, früherer Leiter
der Abteilung „Bildungspolitik“
bei der Europäischen Kommission –
Internationaler Berater
für Bildung/Berufsbildung/
Beschäftigung

Prof. Dr. Rimantas Laužackas,
Stellvertretender Rektor der
Vytautas-Magnus-Universität,
Kaunas, Litauen

Dr. Philippe Méhaut,
Forschungsdirektor, Nationales
Zentrum für wissenschaftliche
Forschung, LEST, Aix-en-
Provence, Frankreich

Prof. Dr. Reinhold Nickolaus,
Institut für Erziehungswissenschaft
und Psychologie, Stuttgart,
Deutschland

Prof. Dr. Antonio Novoa,
Rektor und Professor für
Erziehungswissenschaft,
Universität Lissabon, Portugal

Prof. Dr. Philip O'Connell,
Institut für Wirtschafts- und
Sozialforschung (ESRI), Dublin,
Irland

Prof. Dr. George Psacharopoulos,
Europäisches Expertennetz für
Bildungsökonomie (EENEE), Athen,
Griechenland

Prof. Dr. Paul Ryan, Professor
für Arbeitsökonomie und Bildung,
King's College, Universität London,
Vereinigtes Königreich

Dr. Hanne Shapiro, Institut für
Technologie, Dänemark

Prof. Dr. Albert Tuijnman,
Ökonom, Europäische
Investitionsbank, Luxemburg

Der Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen: Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung in die Realität

Burkart Sellin

Gastredakteur

Senior-Bildungsexperte beim Cedefop von Oktober 1975 bis Oktober 2006 ⁽¹⁾

Diese Ausgabe der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung ist ganz dem Thema Europäischen Qualifikationsrahmen gewidmet und versucht eine kritisch konstruktive begleitende Bewertung dieser für die europäische Bildungs- und Berufsbildungspolitik äußerst wichtigen Initiative aus dem Jahr 2006 der Europäischen Kommission, des Rates und des Europäischen Parlaments vorzunehmen. Das Cedefop selbst hat im Vorfeld mit Expertisen, Studien und technisch-fachlicher Begleitung der Sitzungen der Sachverständigen aus den Mitgliedstaaten aktiv dazu beigetragen, diesen Vorschlag vorzubereiten. Das Thema eines Qualifikationsrahmens als genereller Bezugsrahmen begleitet die europäische Bildungspolitik schon seit vielen Jahren. Spätestens seit der in Paris und Bologna gegen Ende des vorigen Jahrhunderts begonnenen Anstrengungen, einen gemeinsamen Rahmen für die universitäre und Hochschulbildung zu schaffen, und der zu Beginn dieses Jahrhunderts in Lissabon und Barcelona und später in Brügge und Kopenhagen fortgesetzten Programmatik zur Bildungs- und Berufsbildungspolitik ist das Thema, wie man Bildung und Berufsbildung besser und effizienter koordinieren könne, in den Mittelpunkt des Interesses der politischen und

⁽¹⁾ Cf. 30 Jahre Cedefop in guten wie in schlechten Zeiten - Interview mit Burkart Sellin, Senior-Bildungsexperte beim Cedefop. *Cedefop Info - Berufsbildung in Europa*, 2006, No 2/06, S. 1-2. <http://www2.trainingvillage.gr/download/Cinfo/Cinfo22006/Cinfo22006DE.pdf>

sozialen Akteure gerückt. Der Europäische Qualifikationsrahmen spielt dabei eine herausragende Rolle. Eine ganze Reihe von Zielen sind in diesem Zusammenhang postuliert worden. Ob und inwieweit diese realistisch und realisierbar sind, ist das Thema dieser Sonderausgabe.

Die Beiträge wurden Ende 2006 verfasst und Anfang 2007 nach Begutachtung von den Autoren selbst revidiert und autorisiert. Sie spiegeln nunmehr die Situation zu Beginn des Jahres 2007 wider. Die Autoren sind allesamt ausgewiesene Sachverständige aus Wissenschaft und Politik und haben in den entsprechenden Mitgliedstaaten oder auf europäischer Ebene an den Diskussionen und teilweise an der Sacharbeit aktiven Anteil. Einige von ihnen sind derzeit auch wesentlich an der Entwicklung und Umsetzung des Vorschlags in den jeweiligen Mitgliedstaaten beteiligt. Andere sind kritisch konstruktive Begleiter des Vorhabens. In ihren Ausarbeitungen ziehen sie Bilanz über die Reaktion in den Mitgliedstaaten, geben Anregungen und machen Anmerkungen zur Umsetzung des Vorschlags im Allgemeinen und im Besonderen.

Des Weiteren gehen eine Reihe von Autoren auf die Beziehungen zwischen den verschiedenen Sub-Systemen von Bildung und Berufsbildung ein, wie z.B. zwischen der Hochschulbildung und der Berufsbildung. Andere diskutieren die den Vorschlägen zugrunde liegenden Konzepte, wie z.B. die am Ergebnis orientierten Beschreibungsmerkmale für Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen bzw. Lernergebnisse und wie diese in einer Reihe von Mitgliedstaaten begrifflich (miss-)verstanden werden können. Ein Beitrag befasst sich mit dem parallel entwickelten Vorschlag eines europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung und dessen Verbindung mit dem schon länger bestehenden Hochschul-Leistungspunkte- bzw. *Credit*-System (ECTS), der derzeit diskutiert wird und in einen weiteren Vorschlag der europäischen Institutionen im Laufe des Jahres 2007 münden dürfte. Schließlich befasst sich ein Beitrag, den wir bewusst an den Schluss dieser Ausgabe gesetzt haben, mit der Frage der *governance* und der europäischen Politik der Koordinierung und wechselseitigen Abstimmung der Politikbereiche wie der Bildung, in denen die Zuständigkeiten nur subsidiär zu denen der Mitgliedsstaaten sind und somit nicht unmittelbar wirksam werden können: Wie lassen sich die recht abstrakt und allgemein gehaltenen Vorschläge und Postulate des EQR wirksam in die Realität der Mitgliedstaaten umsetzen, ohne dass erneut Widersprüche und

Gegensätzlichkeiten auf europäischer Ebene auftreten oder gar die Systeme weiter auseinander driften. Diese Fragen werden vor dem Hintergrund der Reaktionen aller Mitgliedstaaten zu dem EQR Vorschlag aufgeworfen.

Die Autoren des abschließenden Beitrags machen gleichzeitig einen Exkurs auf die globale bzw. internationale Ebene. Denn Europa allein ist nicht immer der Maßstab aller Dinge. Europa muss sich auch im internationalen Kontext beweisen. Einige Länder wie Australien oder Kanada und Neuseeland haben schon gute Fortschritte und einschlägige Erfahrungen auf dem Gebiet eines umfassenden Qualifikationsrahmens für das lebenslange Lernen und von am Ergebnis orientierten Lernangeboten gemacht. Auch von ihnen soll und kann man lernen, um die Angebote und Strukturen für die Lernenden und das Lernen über ein ganzes (Arbeits-)Leben hinweg zu verbessern, die Attraktivität und Qualität entsprechender Angebote zu erhöhen und dem Ziel der sozialen und wirtschaftlichen Integration näher zu kommen.

Erwartungen an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)

In einem Europa, das von einer rasanten Entwicklung in Technik und Wirtschaft sowie von Überalterung geprägt ist, nimmt mehr denn je das lebenslange Lernen enorm an Bedeutung zu. Für die Wahrung und den Ausbau von Wettbewerbsfähigkeit und sozialem Zusammenhalt ist es notwendig, dass die Bürgerinnen und Bürger Europas ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen laufend auf den neuesten Stand bringen, um einen stabilen und ausbaufähigen Arbeitsplatz bzw. Beruf zu erreichen und zu erhalten sowie ein sozial und kulturell zufriedenstellendes Leben führen zu können.

Lebenslanges Lernen wird häufig durch mangelnde Kommunikation und Kooperation zwischen den verschiedenen Bildungsanbietern und zuständigen Stellen in der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie auf den verschiedenen Ebenen innerhalb und zwischen den Ländern erschwert. Das führt zu unnötigen Barrieren, die den Bürgerinnen und Bürgern den Zugang zu Aus- und Weiterbildung erschweren. Sie können kaum die Qualifikationen und Bildungsgänge bzw. Lerneinheiten verschiedener Einrichtungen miteinander kombinieren. Noch seltener können sie sich auf ihre Qualifikationen berufen, wenn die-

se außerhalb der nationalen erworben wurden. Dies erschwert ihre Entfaltungsmöglichkeiten und stellt für sie ein Hindernis dar, ihr Leben selbst aktiv (mit)zugestalten. Fehlende Bestimmungen für die Übertragung von Qualifikationen oder Lernleistungen – von einem Lernkontext auf einen anderen – sind unnötige Hürden. Sie schränken die Mobilität von Arbeitskräften und Lernenden innerhalb des europäischen Arbeitsmarktes ein und erschweren eine effektive Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und zuständigen Stellen. Die internationale Zusammenarbeit Europas mit anderen Weltregionen bleibt ebenfalls schwierig.

Die Erwartungen, die an den EQR von Seiten der Europäischen Kommission und auch vom Rat der Bildungsminister geknüpft werden ⁽²⁾ sind hoch und umfassend (vgl. Kommuniqué von Helsinki, 2006):

Mit dem EQR „... wird die Mobilität zu (Aus-)Bildungs- und Arbeitszwecken steigen“ ⁽³⁾

Der EQR ist ein Instrument zur Verbesserung der Vergleichbarkeit der Qualifikationen: Der EQR will berufliche Qualifikationen nicht mehr über Lernwege und Abschlüsse, sondern über die Ergebnisse von Lernprozessen vergleichen, unabhängig davon, wie, wo, wann und wie lange jemand gelernt hat, er beschreibe das, was jemand könne.

Er soll zur besseren Umsetzung von schon verabschiedeten Empfehlungen, Entscheidungen und Richtlinien z.B. zur Transparenz (Europass), zum lebenslangen Lernen, zur Anerkennung von Berufsqualifikationen (reglementierte Berufe) dienen.

Er soll eine Übersetzungshilfe für nationale Qualifikationen und Systeme auf bi- und multilateraler Ebene, z.B. zur Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und des Austauschs von Lehrern, Studenten, Schülern und Lehrlingen anbieten.

Der EQR soll die Verbesserung der vergleichenden Bildungsstatistik von Eurostat und die Festlegung von Zielen für Bildungs- und Ausbildungsinvestitionen, z.B. durch Interventionen mit Hilfe der Strukturfonds der EU ermöglichen.

Und schließlich ist der EQR als Anregung zu verstehen, die nationalen Bildungs- und Qualifikationssysteme selbst transparenter (nach

(2) Der Rat befasste sich im November 2006 mit dem Vorschlag und stimmte diesem einstimmig zu. Jetzt wird sich noch das Europäische Parlament damit befassen. Der vollständige Text kann über das Internet abgerufen werden: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf

(3) Bildungskommissar Ján Figel' im September 2006 mit einem Zitat auf <http://europa.eu>

innen und außen) darzustellen und nationale Qualifikationsrahmen, soweit sie nicht schon existieren, zu entwickeln, um die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Bildungsgängen zu verbessern, insbesondere zwischen der Berufsbildung und dem Hochschulwesen sowie zwischen der Erstausbildung und der Weiterbildung.

Der EQR wird als ein wichtiger Schritt zur Verwirklichung der Lisbon-Ziele der EU angesehen, nämlich Europa unter Gewährleistung des sozialen Zusammenhalts wettbewerbsfähiger zu machen sowie die europäische Beschäftigungsstrategie zu untermauern.

Adressaten sind in erster Linie die Akteure in Politik und Verwaltung auf allen Entscheidungsebenen, aber auch die Bürgerinnen und Bürger, d.h. die Lernenden aller Altersstufen selbst, die sich in den weit aufgefächerten Bildungsangeboten und -abschlüssen immer weniger zurechtfinden.

Gemeinsame Beschreibungsmerkmale für Qualifikationen

Der Vorschlag enthält im Vergleich zu dem Arbeits- bzw. Konsultationspapier der Kommission von 2005 eine gewisse Vereinfachung der Beschreibungsmerkmale für die acht Qualifikationsstufen (siehe dazu den Anhang). Insbesondere in der dritten Kategorie, den sonstigen Kompetenzen, werden Zusammenfassungen der (persönlichen und beruflichen bzw. sonstigen) Merkmale vorgeschlagen. Substanziell hat sich jedoch wenig an Art und Inhalt der Deskriptoren geändert: Die Beschreibung beginnt mit Qualifikationen, die mit Stufe 1 kurz nach Abschluss der Pflichtschule erworben werden können und mit der Stufe 8 bis zu einer erfolgreichen Doktorarbeit reichen.

Die Beschränkung der Beschreibung von Lernergebnissen in Form von drei Kategorien – Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen – bleibt Grundlage. Dies bedeutet, dass auf eine Beschreibung des Input in Form der Art der Bildungsinstitution sowie Dauer und Methoden der Ausbildung verzichtet wird unter Beschränkung auf eine Definition von *outcomes* bzw. Lernergebnissen. Die Zuordnung von Ersteren wird bewusst den zuständigen nationalen Stellen auf den jeweils spezifischen Ebenen überlassen. Nur auf diese Weise könne man den verschiedenen Realitäten von heute und morgen gerecht werden. Der Berufsbezug wurde auf Drängen der Sozialpartner insbesondere bei der dritten Kate-

gorie stärker herausgearbeitet. Gleichzeitig wird jedoch betont, dass dessen weitergehende Definition den Akteuren auf Branchen- bzw. Berufsfeldebene selbst überlassen bleiben soll. Solche Qualifikationsrahmen sollten gegebenenfalls auch auf europäischer Ebene ergänzend zu dem allgemeinen EQR entwickelt werden, wie dies zurzeit auf dem Gebiet der IKT-Qualifikationen von Cedefop, Cepis ⁽⁴⁾ und den Europäischen Ausschuss für Normung (CEN/ISSS) ⁽⁵⁾ angestrebt wird. Solche berufs- bzw. sektorspezifischen Bezugsrahmen würden danach wie im Falle des EQR keinerlei Verbindlichkeit beinhalten und ebenfalls nur als Übersetzungshilfe für Qualifikationen aller Art dienen, unabhängig davon, ob sie durch formale, nicht formale oder kommerzielle (z. B. industriespezifische) Angebote vermittelt werden.

Die Abkehr von einer Beschreibung der Wege und Inhalte eines Programms und der Institution hat für alle Mitgliedstaaten Konsequenzen: Es sind die durch einen Bildungsgang oder -träger angestrebten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (KFK) eindeutiger zu beschreiben und/oder entsprechende Qualitätsstandards zu definieren und zu vereinbaren. Akademische Grade oder Berufstitel allein genügen nicht mehr, sie haben zu wenig Aussagekraft. Die Verbreitung des Diplomzusatzes oder der Zeugniserläuterung im Rahmen des Europass kann als ein erster Schritt auf diesem Wege angesehen werden. Dies reicht jedoch nicht aus, wenn eindeutige Zuordnungen von nationalen Abschlüssen zu denen des EQR vorgenommen werden sollen. So muss z. B. durch entsprechende Prüfungsordnungen und Akkreditierungsstellen glaubhaft gemacht werden, dass durch den entsprechenden Bildungsweg diese Ergebnisse auch erreicht wurden. Anderenfalls kann das erforderliche wechselseitige Vertrauen in die Qualifikation und Qualität der Ausbildung im anderen Land nicht entstehen. Für Quer- und Seiteneinsteiger (auch mit Migrationshintergrund) sind ebenfalls neue Wege zur Validierung und Akkreditierung ihrer formalen oder nicht-formalen Lernleistungen bereitzustellen, wie es der Rat im Zuge der Anerkennung solcher Lernleistungen seit Jahren fordert und wie es u. a. auch durch das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung und Hochschulbildung erleichtert werden soll (vgl. den Beitrag hierzu in dieser Ausgabe).

⁽⁴⁾ Europäische Vereinigung der nationalen Gesellschaften für Informatik.

⁽⁵⁾ Vgl. auch die Ergebnisse der Europäischen e-Skills Konferenz vom 5. und 6. Oktober 2006 in Thessaloniki auf www.e-skills-conference.org.

Verbindung von Bologna- und Kopenhagen-Prozess, untermauert durch EQR und ECTS/ECVET

Der Bologna-Prozess zur Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und Universitäten, wie er durch die Unterstützung von Seiten des Europarates und der Europäischen Kommission Ende der 1990er Jahre begonnen und seitdem in den meisten europäischen Ländern erfolgreich umgesetzt wurde, dient wie der Kopenhagen-Prozess der Zusammenarbeit der Bildungsträger, dem Austausch von Lehrern und Lernenden und letztendlich der Entwicklung eines Europäischen Hochschulraums und Qualifikationsrahmens. Der EQR wurde in seinen Merkmalen auf den Stufen 6 bis 8 den Deskriptoren für Lernergebnisse des Europäischen Hochschulrahmens angepasst, d.h. den so genannten *Dublin descriptors*. Wenngleich recht allgemein gehalten, sind diese doch untereinander kompatibel. Die entsprechenden Stufen des EQR setzen allerdings nicht unbedingt den Erwerb der im Hochschulwesen allgemein üblichen akademischen Grade Bachelor, Master oder Doktor voraus und beruhen nicht auf einer Mindestdauer des Studiums an einer anerkannten Hochschule oder entsprechenden Institution. Die Stufen des EQR entsprechen somit nicht unmittelbar bestimmten Abschlüssen oder Graden des formalen Bildungswesens. Sie sollen auch zugänglich sein für Seiten- und Quereinsteiger, für Bewerber ohne formale Qualifikationen unter der Voraussetzung, dass diese von den zuständigen Stellen förmlich bewertet und akkreditiert werden.

Seit Anfang 2000 hat es einen enormen Anstieg bei den Studenten gegeben, die z. B. im Rahmen des Erasmus-Programms Studienabschnitte in anderen Ländern Europas absolvieren und ihre dort erworbenen Lernleistungen mit Hilfe des ECTS ⁽⁶⁾ geltend machen können. Dieser Anstieg des Studentenaustauschs betraf und betrifft im Übrigen neben den EU-Mitgliedstaaten auch die anderen europäischen Länder inklusive Russland, die Ukraine usw., Austausche, die ebenfalls von der EU unterstützt werden.

Die für den Kopenhagen-Prozess verantwortlichen Politiker des Rates und des Europäischen Parlaments favorisieren nunmehr seit 2002 auch eine vergleichbare Entwicklung im Bereich der Berufsbildung und

⁽⁶⁾ *European Credit Transfer System* (Europäisches System für die Anrechnung und den Transfer von Leistungspunkten)

des lebenslangen Lernens. Es sollen mit dem Erasmus-Programm vergleichbare Zahlen von Teilnehmern an Austausch erreicht werden. Die bisherigen Austausche z. B. auf der Grundlage des Sokrates- oder Leonardo-da-Vinci-Programms waren in dieser Hinsicht relativ enttäuschend, und es wurde festgestellt, dass eine der Barrieren vor allem darin bestand, dass Lehr- und Lernabschnitte, die in anderen Mitgliedstaaten absolviert wurden, häufig nicht im Herkunftsland und als Teil der angestrebten Qualifikation angerechnet wurden. Dem soll das in Arbeit befindliche Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) (7) abhelfen.

Zu Ende Oktober 2006 legte die Kommission ein Arbeitsdokument vor, welches ein solches System zunächst zur Konsultation durch die Mitgliedstaaten vorschlägt. Es wurde von einer Ende 2003 eingesetzten technischen Arbeitsgruppe der Kommission in Zusammenarbeit mit Berufsbildungsexperten interessierter Mitgliedstaaten konzipiert. Das Cedefop hatte an dessen Entwicklung wesentlichen Anteil. Untersuchungen über Ansätze in den Mitgliedstaaten wurden durch das Cedefop ebenso durchgeführt wie eine Expertise zu einer Typologie der *knowledge, skills* und *competences* (vgl. Cedefop; Winter-ton et al., 2006) in Auftrag gegeben. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass zu Beginn der Arbeiten dieser Arbeitsgruppe sich eine weitere Expertise mit der Entwicklung von Referenzstufen und Zonen wechselseitigen Vertrauens befasste, die als unerlässlich galten für einen Fortschritt bei dem Europäischen Leistungspunktesystem in der Berufsbildung. Diese von der Forschungsabteilung der englischen *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) in enger Zusammenarbeit mit Experten vieler Mitgliedstaaten erstellte Untersuchung wurde weiterentwickelt von der EQR-Expertengruppe und gestattete dieser, bei dem hier besprochenen Konzept des EQR rasche Fortschritte zu machen. Ein Anstoß zur Entwicklung des EQR kam somit aus der Technischen Arbeitsgruppe zu ECVET. Ohne einen solchen Bezugsrahmen der Ausbildungs- bzw. Qualifikations- oder Lernstufen lassen sich schwerlich vergleichbare Lerneinheiten und Ausbildungsabschnitte diskutieren und definieren, auf deren Grundlage solche Austausche wechselseitig angerechnet und übertragen werden können.

(7) *European Credit System for Vocational Education and Training* (Europäisches Leistungspunktesystem für Berufsbildung)

Der EQR kann währenddessen als eine Weiterentwicklung der Struktur der Ausbildungsstufen angesehen werden, wie sie seinerzeit im Rahmen der Umsetzung der Entscheidung des Rates von 1985 zur „Entsprechung von Berufsbefähigungsnachweisen zwischen den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften“ als Bezugsrahmen herangezogen wurde (vgl. Entscheidung des Rates vom 16. Juli 1985).

Der EQR-Vorschlag und der ECVET bzw. weiterentwickelte ECTS-Vorschlag sollen sich wechselseitig unterstützen und über kurz oder lang in ein gemeinsames *Credit*-System überführt werden. Ob es möglich sein wird, in absehbarer Zeit beide Systeme – ECTS und ECVET – so zu integrieren, wie es die Politik postuliert hat, muss derzeit noch dahingestellt bleiben. ECTS beruht im Gegensatz zu ECVET bis dato vorwiegend auf Input-Kategorien und weniger auf den Lernergebnissen (*outcomes*). Ob ECVET allerdings ganz auf Input-Kategorien verzichten kann, wird sich ebenfalls im Zuge der Umsetzung des Systems noch herausstellen.

Zur Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen

Einige Mitgliedstaaten haben eine schon längere Tradition der Entwicklung von Qualifikationsrahmen, andere haben sie erst in jüngerer Zeit entwickelt. Manche beziehen sich nur auf die Erstausbildung mit oder ohne Einbeziehung der Hochschulbildung. Nur in wenigen Mitgliedstaaten oder Drittstaaten gibt es derzeit einen allumfassenden NQR. Frankreich hat eine lange Tradition, die zurückreicht bis in die 1970er Jahre. Er war Teil der so genannten *planification* ⁽⁸⁾ und diente zur Herstellung von Transparenz und Vergleichbarkeit bzw. zur *homologation* ⁽⁹⁾ von Abschlüssen, die dem Bildungsministerium unterstanden, mit denen, die dem Arbeitsministerium im Rahmen der Fortbildung unterstanden.

Im Vereinigten Königreich wurde in der Mitte der 1980er Jahre ein nationaler Qualifikationsrahmen zunächst für die berufliche Bildung eingeführt, der wiederholt fortgeschrieben und ergänzt wurde. Seit 2003 gibt es in der Republik Irland und in Schottland erste Anstrengungen, einen allumfassenden Qualifikationsrahmen bereitzustellen; in Irland

⁽⁸⁾ Der Begriff steht für die in Frankreich übliche mittelfristige bzw. jährlich fortgeschriebene Planerstellung.

⁽⁹⁾ Herstellung einer Äquivalenz oder Gleichstellung mit Qualifikationen der Erstausbildung, wie sie durch das Bildungsministerium vergeben werden.

bezieht dieser sich auf 10 Stufen nach Beendigung der Schulpflicht und in Schottland auf 12 Stufen unter Einschluss von Lernleistungen, wie sie schon im Rahmen der Schulpflicht vermittelt werden (vgl. die Beiträge zu Irland in diesem Heft). In Schottland wird darüber hinaus eine engere Verbindung hergestellt zwischen dem Qualifikationsrahmen und dem Leistungspunktesystem (*Scottish Credits and Qualifications Framework*). Erste Erfahrungen mit der Anwendung dieses allumfassenden Qualifikationsrahmens liegen vor (vgl. Raffé et al. in dieser Ausgabe).

In anderen englischsprachigen Regionen wie Australien; Neuseeland und Südafrika haben sich ebenfalls solche umfassenden Qualifikationsrahmen eingebürgert, mit denen je unterschiedliche Absichten und Ziele verbunden und die in unterschiedlicher Weise rechtlich abgesichert sind: Einige haben nur Orientierungsfunktion, andere sind rechtlich verbindlich für Bildungsträger und Prüfungsinstanzen. Eine Abhandlung über diese internationalen Trends befindet sich in dem Beitrag von Bjørnåvold und Coles in dieser Ausgabe.

Schon jetzt lässt sich Folgendes festhalten: Die Zwischenergebnisse und Vorschläge der Arbeitsgruppen und der Europäischen Kommission zum EQR und zum Leistungspunktesystem haben in allen Mitgliedstaaten eine grundsätzlich positive Resonanz hervorgerufen, und viele haben sich auf den Weg gemacht, nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Besonders positiv sind diese Vorschläge in den neuen Mitgliedstaaten aufgenommen worden.

In Deutschland wird seit 2005 über die Konsequenzen diskutiert. Unterstützt von der Wirtschaft, erwägt die Regierung erste Schritte zur Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens: Ein besonderes Anliegen ist es dabei, die vorwiegend betrieblich organisierte Berufsbildung attraktiv zu erhalten und auszubauen, das Berufskonzept zu bewahren und sowohl schulische als auch betriebliche Abschlüsse untereinander durchlässiger zu machen, die Berufsbildung mit der Hochschulbildung und Fortbildung zu verbinden bzw. zu verzahnen: „Bestehende Barrieren zwischen den einzelnen Bildungsbereichen müssen abgebaut werden, damit Abschlüsse zu Anschlüssen werden und für bereits erworbene Lerninhalte nicht erneut Lebens- und Lernzeit eingesetzt werden muss“ (Storm, 2006, S. 8). Die Chance für Deutschland liege darin, [...] „dass Lernergebnisse auf europäischer Ebene besser als bisher eingeordnet und verglichen werden können. Insbesondere die im Rahmen einer dualen Ausbildung vermittelten Kompetenzen

zen könnten damit im europäischen Vergleich zu einer angemessenen Bewertung gelangen – ein Aspekt, der [...] aus deutscher Sicht nach wie vor problematisch ist.“ (Storm, 2006, S. 14)

Schlussfolgerungen

Die deutsche Präsidentschaft hat sich zum Ziel gesetzt, im 1. Halbjahr 2007 den Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen zu verabschieden und das Leistungspunktesystem für die Berufliche Bildung (ECVET) ein Stück weiter voranzubringen. Auch die Konsultationsphase zum Leistungspunktesystem wird dann abgeschlossen sein, und es wird entschieden werden, in welcher Form die Umsetzung erfolgen soll. Schon derzeit sind eine Reihe von Pilotversuchen und Studien zu damit zusammenhängenden Fragen im Gange. Das neue EU-Bildungsprogramm für das lebenslange Lernen wird 2007 starten und finanziell besser ausgestattet sein, um Mobilität und die Zusammenarbeit in Bildung und Ausbildung in Europa weiter zu fördern. Diese beiden herausragenden Aktionen dürften darin eine besondere Gewichtung erfahren.

In der Helsinki-Erklärung vom 5. Dezember 2006 betonen die Bildungsminister, „dass sich in den nächsten Jahren die Arbeit [...] darauf konzentrieren wird, den EQR und ein Kreditpunktesystem einzuführen“ mit dem Ziel, mehr Mobilität für Auszubildende in Europa und durch eine engere Kooperation in der beruflichen Bildung die Fortentwicklung der Berufsbildungssysteme (Schavan, 2006) zu bewirken.

Schon heute hat diese Diskussion in vielen Mitgliedstaaten eine Dynamik entwickelt, die unumkehrbar erscheint. Allerdings bleibt abzuwarten, ob diese neuen Instrumente und Absichtserklärungen auch ihre Entsprechung in praktischem Handeln finden werden und ob diese Dynamik aufrecht erhalten bleibt und diese Empfehlungen bis 2010 in den Ländern effektiv umgesetzt werden. Der so genannte Prozess der offenen Koordinierung, der in der Bildungs- und Beschäftigungspolitik (wie auch in der Jugend-, Sozial- und Beschäftigungspolitik der EU) der EU angewendet wird, muss enger begleitet und evaluiert werden. Indikatoren und Benchmarks allein genügen nicht, man wird auch die nötigen Konsequenzen ziehen und nachhaltige Begleitaktionen zur Unterstützung der Akteure in den Mitgliedstaaten durchführen müssen.

Das Bildungsprogramm ist sicher ein Mittel, um dies wirksam zu begleiten, ein anderes ist es die Fort- und Weiterbildung der Lehrer und Ausbilder und die Qualität und Quantität der Angebote beruflicher Bildung – z.B. durch Unterstützung mit den Mitteln der Europäischen Strukturfonds und insbesondere des Sozialfonds – zu verbessern, sie europatauglich zu machen und parallel dazu die Mehrsprachigkeit (nicht nur Englisch) auch in der beruflichen Bildung zu fördern. Letztlich wird die Mobilität der Lernenden nur dann dauerhaft unterstützt, wenn die nationalen Arbeitsmärkte sich stärker öffnen und ein europäischer Arbeitsmarkt entsteht. Davon sind wir derzeit noch recht weit entfernt. Es gibt in vielen Ländern immer noch gewisse Abschottungstendenzen oder gar protektionistische Einstellungen von Institutionen und weiten Teilen der Bevölkerung insbesondere gegenüber den mittel- und osteuropäischen Arbeitssuchenden, obwohl der nach dem Beitritt vielfach erwartete Zuzug von vielen Tausenden von Arbeitnehmern ausgeblieben ist.

Allerdings lässt nicht nur die geografische Mobilität zu wünschen übrig, sondern auch die berufliche, wie eine im Jahre 2006 durchgeführte Eurobarometer-Untersuchung anlässlich des Europäischen Jahres der Mobilität der Arbeitnehmer belegt: Nur 20 % der deutschen, österreichischen und griechischen Arbeitnehmer sind danach bereit im Laufe ihres Arbeitslebens ihren Beruf zu wechseln; die skandinavischen (Dänen und Schweden), tschechischen und slowakischen sind mit rund 60 % eher dazu geneigt: Die französischen Arbeitnehmer liegen immerhin noch mit 50 % über dem Durchschnitt der EU Länder mit 40 %. Die Änderung von Einstellungen zum Beruf und zur Mobilität ist unbedingt nötig.

Die junge Generation scheint allerdings zunehmend bereit zu sein, ihre Einstellungen zu ändern. Wie die jüngste Shell-Jugendstudie von 2006 in Deutschland gezeigt hat, sind unter der Voraussetzung eines guten Bildungsstandes die meisten Jugendlichen dazu auch bereit. Insbesondere die Jugendlichen aus Kreisen ethnischer Minderheiten und mit Migrationshintergrund verdienen in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit, zumal sie vielfach Zweisprachigkeit und somit die Grundlage für den Erwerb von Mehrsprachigkeit mitbringen. Die Bildungs- und Ausbildungsstätten sollten diese nicht weiter negativ bewerten, sondern an diese Grundlagen anknüpfen und sie ausbauen bei gleichzeitiger Förderung der Umgebungssprache bzw. der Sprache des Aufnahmelandes. Eine zweisprachige Alphabetisierung ist für diese Zielgruppen möglichst von der Vorschule an vorrangig zu fördern.

Die sprachliche Kommunikationsfähigkeit sowohl in der Umgebungssprache als auch bei der Herkunfts- oder Fremdsprache spielt beim Erwerb weiterführender Berufsqualifikationen eine immer größere Rolle. Ohne diese gibt es keine ständige formale oder nicht formale Weiterbildung und kaum eine Chance zur dauerhaften Sicherung der Beschäftigung.

Das bedeutet, dass im Rahmen der Berufsbildung nicht nur qualitativ einwandfreie technisch-fachliche Bildung und entsprechende Fertigkeiten vermittelt werden müssen, sondern auch die Sprachkenntnisse in Wort und Schrift ebenso wie bei anderen weiterführenden Bildungsgängen vertieft werden müssen. Dies sollte in enger Verbindung mit den nötigen sozialen Kommunikationsfähigkeiten, den sogenannten „Soft skills“ geschehen. Beide Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten sind für den Zugang zur Fort- und Weiterbildung und zur Förderung sowohl der beruflichen als auch der geografischen Mobilität eine unerlässliche Voraussetzung.

Anhang

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)

Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 1 Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 2 Zur Erreichung von Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit
Niveau 3 Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen; bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Niveau 4 Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungspalette von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können; Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 5* Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
Niveau 6** Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse	Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen; und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind.	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersagbaren Arbeits- oder Lernkontexten; Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen
Niveau 7*** Zur Erreichung von Niveau 7 erforderliche Lernergebnisse	Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze; kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, sich verändernder Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern; Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Niveau 8**** Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Die am weitesten entwickelten und spezialisierten Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Kompatibilität mit dem Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum

Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum bietet Deskriptoren für Studienzyklen. Jeder Deskriptor für einen Studienzyklus formuliert eine allgemeine Aussage über gängige Erwartungen betreffend Leistungen und Fähigkeiten, die mit Qualifikationen am Ende eines Studienzyklus verbunden sind.

* Der Deskriptor für den Kurzstudiengang (innerhalb des ersten Studienzyklus oder in Verbindung damit), der von der *Joint Quality Initiative* als Teil des Bologna-Prozesses entwickelt wurde, entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 5 erforderlichen Lernergebnissen.

** Der Deskriptor für den ersten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen

- Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 6 erforderlichen Lernergebnissen.
- *** Der Deskriptor für den zweiten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 7 erforderlichen Lernergebnissen.
- **** Der Deskriptor für den dritten Studienzyklus des Qualifikationsrahmens für den Europäischen Hochschulraum entspricht den zur Erreichung von EQR-Niveau 8 erforderlichen Lernergebnissen.

Bibliografie

- Adam, S. *Qualifications structures in European Higher Education: To Consider Alternative Approaches for Clarifying the Cycles and Levels in European Higher Education Qualifications*. Study prepared for the Danish Bologna Seminar, Copenhagen, 27-28 March 2003.
- Cedefop; Coles, M; Oates, T. *European Reference Levels and Zones of Mutual Trust. Study by QCA*. (Cedefop Panorama series, 109). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. Abrufbar im Internet unter:
http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=414
- Cedefop; Le Mouillour, I. *Europäische Ansätze zu Credit-Systemen in der Berufsbildung (Systeme für die Anrechnung, Übertragung und Akkumulierung von Lernleistungen)*. Luxemburg: Cedefop Dossier series; 12, 2005.
- Cedefop; Sellin, B. *European structures of qualification levels*. (Volumes 1, 2 and 3) Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001.
- Cedefop; Sellin, B. *Haben gemeinsame europäische Berufsbildungsstandards eine Chance? Zur Anerkennung bzw. Transparenz von Qualifikationen*. Cedefop Panorama, (5061) Diskussionspapier, Thessaloniki, 1996.
- Cedefop; Winterton, J. et al. *Typology of knowledge, skills and competences*. (Cedefop Reference series, 3048). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006.
- Deane, C.; Watters, E. *Towards 2010 - common themes and approaches across higher education and vocational education and training in Europe*. Conference Paper. Dublin: National Qualifications Authority of Ireland, 2004.

Europäische Kommission. *Das europäische Leistungspunktesystem für Berufsbildung (ECVET), ein europäische System für die Übertragung, Anrechnung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung.* Arbeitsdokument der Kommission (COM/0163 (COD), 2006a. KOM(2006) 479 endg., 2006

Europäische Kommission. *Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen.* Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernens (von der Kommission vorgelegt). {SEK(2006) 1093} {SEK(2006) 1094}. Brüssel, den 5.9.2006. KOM(2006) 479 endgültig, 2006

Europäische Kommission. *Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS). Kernpunkte.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004.

Europarat. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen.* Berlin, München: Langenscheidt-Verlag, 2001. http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/Bookshop/publication_details.asp?pub_id=424

Europäische Kommission. *Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung.* Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. SEK(2006) 1431. Brüssel, den 31.10.2006.

Kommunique von Helsinki über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Communiqué der für Berufsbildung zuständigen europäischen Minister, der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission – Überprüfung der Prioritäten und Strategien des Kopenhagen-Prozesses in Helsinki am 5. Dezember 2006. Online: http://www.minedu.fi/export/sites/default/vet2006/pdf/Helsinki_Communique_de.pdf (10-12-06).

OCA. *National qualifications frameworks: international comparison.* OCA working paper. London, 2001.

Raffe, D. 'Simplicity itself': the creation of the Scottish Credit and Qualifications Framework. In: *Journal of Education and Work*, Vol. 16, No. 3, 2003, S. 239-257.

Rat der Europäischen Gemeinschaften. *Entscheidung des Rates vom 16. Juli 1985 über die Entsprechungen der beruflichen Befähigung*

gungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften (85/368/EWG). ABl. L 199 vom 31.07.1985, S. 0056-0059

Schavan, A. „Mehr Mobilität für Auszubildende in Europa“. *Bildungsministerkonferenz verabschiedet Erklärung zur beruflichen Bildung*. BMBF Pressemitteilung Nr. 218/2006. Online: <http://www.bmbf.de/press/1934.php> (10-12-06).

Scottish Qualification Framework. An Introduction to the Scottish Credit and Qualification Framework. 2. Aufl., 2003, Edinburgh.

Sellin, B. Zukunft der Arbeit in Europa – Ausländerbeschäftigung: Integration oder soziale Ausgrenzung? In: *Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit*, H. 37, 1996, S. 2291-2297.

Storm, A. *Rede des Parlamentarischen Staatssekretärs im Bundesministerium für Bildung und Forschung anlässlich des DIHK-Kongresses zur „Europäisierung der Berufsausbildung“ am 8.9.2006 in Düsseldorf*. Online: http://www.duesseldorf.ihk.de/de/Anlagen/Sonstiges/V6_Europa080906_RedeStorm.pdf (10-12-06).

Young, M. et al. National Qualifications Frameworks: An International and Comparative Approach. *Journal of Education and Work*, Vol. 16, No. 3, 2003.

Freizügigkeit: vom Recht zur Möglichkeit Anerkennung von Qualifikationen durch Rechtsvorschriften oder Informationen

Mette Beyer Paulsen

Master of Arts mit Lehrerfahrung

Sektionsleiterin im dänischen Bildungsministerium (1987-2002)

Zum Cedefop abgesandte nationale Expertin (2002-2005)

Vertreterin der dänischen Regierung im Verwaltungsrat des Cedefop
(Oktober 1993 bis Dezember 2000)

Schlagwörter

Comparability,
harmonisation,
mobility,
regulated professions,
transparency,
vocational education
and training

Berufliche Bildung,
Harmonisierung,
Mobilität,
reglementierte Berufe,
Transparenz,
Vergleichbarkeit

ZUSAMMENFASSUNG

Der Artikel bietet eine kurze Beschreibung der Entwicklungen und verschiedenen Initiativen im Bereich der Förderung der grenzüberschreitenden Anerkennung und Vergleichbarkeit formaler Befähigungsnachweise in der EU – vor einem politischen Hintergrund, der von bindenden Rechtsakten wie Richtlinien und Entscheidungen bis zu politischen Instrumenten wie Empfehlungen und freiwilligen Maßnahmen reicht und der für nunmehr 27 Mitgliedstaaten mit äußerst unterschiedlichen Bildungssystemen und Arbeitsmarktstrukturen gilt. Was kennzeichnet die verschiedenen Initiativen, auf welchen Voraussetzungen beruhen sie, welche Problemen sollen mit ihnen gelöst werden, und wo liegen eventuell ihre Schwachpunkte? Welches Entwicklungspotenzial steckt in den neuesten Initiativen?

Im vorliegenden Beitrag sollen die *politischen Entwicklungen* beschrieben werden: Welche Initiativen *wurden bereits* ergriffen, welche Maßnahmen sind in Vorbereitung, welche Probleme sollen sie lösen, und was bleibt noch zu tun?

Eines der im Vertrag von Rom festgeschriebenen Grundrechte ist die „Freizügigkeit der Arbeitnehmer“ – in einem freien europäischen Markt für Waren, Personen, Dienstleistungen und Kapital. Das klingt angenehm! Man denke nur daran, wie sehr der freie Warenverkehr über die europäischen Grenzen hinweg unser tägliches Leben verändert hat: Wir können in Griechenland dänischen Käse kaufen, wir bekommen schwedisches Knäckebrot in Spanien und italienisches Olivenöl in Irland, Wein aus der Mittelmeerregion kann auch in Ländern täglich genossen werden, in denen Weinstöcke keinesfalls gedeihen. Im Urlaub reisen wir recht bequem in andere europäische Länder, und wenn wir unterwegs erkranken, werden wir im Gastland ohne größere Probleme ärztlich behandelt.

Warum ist dann die innereuropäische Mobilität auf dem Arbeitsmarkt noch relativ schwach ausgeprägt (Vandenbrande, 2006) (1)? Dafür gibt es natürlich viele Gründe: Stellenangebot und -nachfrage, die Wohnungsfrage, Fragen im Zusammenhang mit der Sozialversicherung, mit Arbeitsplätzen für den Partner, mit Schulen für die Kinder, mit den Gehältern und Steuern und nicht zuletzt Sprachprobleme. Die meisten dieser Fragen sprengen den Rahmen dieses Artikels. Das einzige Thema, das hier behandelt werden soll, ist die Anerkennung von Qualifikationen in einem anderen Umfeld als in dem, wo sie ursprünglich erworben wurden, wobei ein Problem darin besteht, dass wir es mit zahlreichen Überschneidungen zu tun haben: Überschneidungen zwischen dem Bildungswesen und dem Arbeitsmarkt, zwischen gesetzlichen Regelungen (Rechtsvorschriften), Tarifvereinbarungen und freiem Wettbewerb, zwischen Angebot und Nachfrage, zwischen den verschiedenen Kulturen im Bildungswesen und in der Arbeitswelt: All das sind unterschiedliche Kräfte, die in verschiedene Richtungen wirken. Für einen Arbeitgeber ist nicht leicht zu erkennen, welchen tatsächlichen Wert ein

(1) Vgl. Tom Vandenbrande (Hg.). *Mobility in Europe - Analysis of the 2005 Eurobarometer survey on geographical and labour market mobility* (Mobilität in Europa - Analyse der Eurobarometer-Erhebung 2005 über die geografische und berufliche Mobilität). Europäische Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen / Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S 71. Verfügbar im Internet unter <http://www.eurofound.europa.eu/publicdocs/2006/59/en/1/ef0659en.pdf> [Datum des Besuchs: 31.08.2007]

ausländisches oder unbekanntes Diplom für ihn hat. Obwohl viel Energie in die Lösung dieser Probleme gesteckt wurde, sind die Ergebnisse noch recht mager – zumindest haben die Bemühungen zu einer verstärkten Mobilität der Beamten geführt.

Gesetzliche Regelung: Richtlinien und sonstige Rechtsvorschriften

Um einen Überblick zu gewinnen, müssen wir die Dinge vereinfachen: Zuerst müssen wir die Rechtsgrundlagen untersuchen, wobei die postsekundäre Ausbildung und die berufliche Bildung getrennt zu betrachten sind. Der Vertrag von Rom bietet im Grunde keine Rechtsgrundlage für die Zusammenarbeit in Bildungsfragen, sondern behandelt die Niederlassungsfreiheit und sieht daher in Artikel 47 der konsolidierten Fassung ⁽²⁾ vor, dass *der Rat [...] Richtlinien für die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstigen Befähigungsnachweise [erlässt]* – es liegt jedoch in der Natur der Sache, dass dies nur möglich ist, wenn es in dem betreffenden Mitgliedstaat bereits gesetzliche Regelungen für die Berufsausübung gibt.

Bereits in den 1960er Jahren führte dies zu einer Reihe von *Harmonisierungs- und Übergangbestimmungen sowie Richtlinien für Tätigkeiten in den Bereichen Gewerbe, Handel und Handwerk* (die sich mit mehreren hundert Berufen befassten) ⁽³⁾. Diese können als „Harmonisierungsrichtlinien“ bezeichnet werden – was bedeutet, dass sie gemeinsame Mindestanforderungen und -niveaus bei der (vor allem beruflichen) Ausbildung von in reglementierten Berufen tätigen Menschen festlegen und/oder einen Nachweis ihrer Berufserfahrung verlangen. Diese Richtlinien werden wahrscheinlich heute kaum mehr angewendet.

Solche gemeinsamen Mindestanforderungen werden auch in den ab dem Jahr 1975 erlassenen Richtlinien (mit ihren nachfolgenden

⁽²⁾ Konsolidierte Fassung des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft, *Amtsblatt der Europäischen Union*, C 321, 29. Dezember 2006, S. 37-186, verfügbar im Internet unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:321E:0001:0331:DE:pdf> [eingesehen: 30.8.2007]

⁽³⁾ Vgl. 3.2.3. Niederlassungsfreiheit und freier Dienstleistungsverkehr sowie gegenseitige Anerkennung von Diplomen, *Europäisches Parlament: Kurzdarstellungen*, verfügbar im Internet unter: http://www.europarl.europa.eu/factsheets/3_2_3_de.htm [eingesehen: 30.8.2007]

Abänderungen) zur gegenseitigen Anerkennung von Diplomen (insbesondere im Hochschulbereich) festgelegt und sind im heutigen Kontext interessanter. Sie betreffen zahlreiche Angehörige medizinischer und paramedizinischer Berufe (Ärzte, Zahnärzte, Tierärzte, Krankenpfleger, Hebammen, Apotheker usw.) sowie Architekten; dies sind die so genannten „*sektorbezogenen Richtlinien*“. Das Charakteristische an diesen Berufen ist dabei, dass sie alle mit Gesundheit und Sicherheit zu tun haben, einem Bereich, in dem die Mitgliedstaaten ein besonderes und legitimes Interesse daran haben, durch ein rechtliches Instrument spezielle Anforderungen für die Ausübung des Berufs festzulegen. Die beiden oben genannten Haupttypen von Richtlinien („Richtlinien der ersten Generation“) beschäftigen sich in erster Linie (aber nicht ausschließlich) mit dem Niederlassungsrecht und dem Recht auf Austausch von Dienstleistungen. Damit zielen sie vor allem auf Freiberufler und selbstständige Unternehmer ab, obwohl die betreffenden Beschäftigungen auch als Arbeitnehmer ausgeübt werden können. Insbesondere die Architektenrichtlinie befand sich extrem lang in der Warteschleife (Gerüchte sprechen von 18 Jahren!), da Einstimmigkeit unter allen Mitgliedstaaten erzielt werden musste, bevor die Richtlinie angenommen werden konnte. Die Situation war vollkommen untragbar und verlangte nach einem sinnvolleren Verfahren als die langsame Annäherung der Ausbildungsprogramme der Mitgliedstaaten.

Es folgten die „Richtlinien der zweiten Generation“, d. h. die „allgemeinen Richtlinien“, die sich nicht mit der direkten Beurteilung beruflicher Qualifikationen beschäftigen, sondern ein allgemeines Verfahren für die Behandlung von Fällen festlegen, in denen es um die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen geht, die in einem anderen Mitgliedstaat als dem, in dem die Qualifikationen erworben wurden, Zugang zu einem reglementierten Beruf ermöglichen. 1989 wurde die erste *Richtlinie des Rates über eine allgemeine Regelung zur Anerkennung der Hochschuldiplome, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen* ⁽⁴⁾ und den Zugang zu einem reglementierten Beruf eröffnen, angenommen. Die „zweite Richtlinie“, die *Richtlinie des Rates über eine zweite allgemeine Regelung zur*

(⁴) Richtlinie 89/48 EWG des Rates, *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften* L 019, 24. Januar 1989, verfügbar im Internet unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0048:DE:HTML> [eingesehen: 30.8.2007]

Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise in Ergänzung zur Richtlinie 89/48/EWG ⁽⁵⁾ stammt aus dem Jahr 1992. Beide sahen als Hauptanforderung eine postsekundäre Ausbildung mit einer bestimmten Mindestdauer (mehr bzw. weniger als drei Jahre), die Zugang zu einem reglementierten Beruf verschafft, sowie Kompensationsmaßnahmen vor: Erstens kann eine kürzere Ausbildung durch eine einschlägige unselbstständige oder selbstständige Beschäftigung während einer bestimmten Anzahl von Jahren ausgeglichen werden; zweitens muss ein Aufnahmestaat, der einen ausländischen Befähigungsnachweis (Dauer, beruflicher Inhalt) nicht unmittelbar als erfüllte Voraussetzung zur Ausübung eines reglementierten Berufs anerkennt, dem Bewerber die Möglichkeit geben, eine Eignungsprüfung abzulegen oder eine (praktische) Ausbildung bzw. einen Anpassungslehrgang zu absolvieren, wenn der Aufnahmestaat feststellt, dass die Ausbildung des Bewerbers von *wesentlich* niedrigerem Niveau als das im Aufnahmestaat geforderte ist. Darüber hinaus werden Rahmenbedingungen für die Dauer der Bearbeitung eines Falls, für die Einrichtung von Ausschüssen und für andere praktische Fragen vorgegeben.

Die sektorbezogenen Richtlinien und die beiden allgemeinen Richtlinien wurden 2005 durch die Richtlinie vom 7. September 2005 ⁽⁶⁾ konsolidiert – die sehr umfangreichen Anhänge beschreiben im Einzelnen die (gemeinsamen Mindest)anforderungen für die einzelnen Ausbildungsprogramme (in den einzelnen Mitgliedstaaten). Alle diese Anforderungen betreffen die Qualifikationen (Ausbildung + dokumentierte Berufserfahrung, falls vorhanden), die in einem Mitgliedstaat Zugang *zur Ausübung* eines reglementierten Berufs verschaffen. In diesem Zusammenhang wird die Ausbildung vom Input-Standpunkt her beurteilt – d. h. auf der Grundlage von Parametern wie Dauer und Niveau der Ausbildung, Art der Einrichtung usw.

Allgemein ausgedrückt bilden die Richtlinien ein Rechtsinstrument, das sowohl eine Rechtsgrundlage im Vertrag als auch eine im einzel-

⁽⁵⁾ Richtlinie 92/51 EWG des Rates, *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften* L 209, 24. Juli 1992, verfügbar im Internet unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31992L0051:DE:HTML> [eingesehen: 30.8.2007]

⁽⁶⁾ Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen, *Amtsblatt der Europäischen Union*, L 255, 30. September 2005, S. 22-68, verfügbar im Internet unter http://www.cplol.org/files/official%20journal_25520050930en00220142_pp1-47.pdf [eingesehen: 30.8.2007]

nen Mitgliedstaat für die Ausübung des Berufs geltende Rechtsgrundlage voraussetzt. Dies ist ein schwerfälliges „Top-Down-Instrument“, das, wenn es ordnungsgemäß verwaltet werden soll, die Erfüllung einer Reihe von Bedingungen voraussetzt. Dazu gehören auf den ersten Blick Dinge wie die Bereitstellung einfach verfügbarer Informationen über Zweck, Ziel und Inhalt des Ausbildungsprogramms, über das Benotungssystem usw. – und zwar in einer Sprache, die im Aufnahmestaat verstanden wird. Die Tatsache, dass die Informationen nur selten zur Gänze an einer Stelle und auf einfache Weise verfügbar sind und kaum in einer Fremdsprache vorliegen – schon gar nicht, wenn die Ausbildung einige Jahre zurückliegt – behindert die Abwicklung der Fälle. Dies bedeutet, dass es dem Aufnahmestaat oft schwer fällt, einen Überblick über die Ausbildung und die Qualifikationen des Bewerbers zu gewinnen, und dass die Bereitstellung entsprechender Nachweise und einer beglaubigten Übersetzung eine zeit- und kostenintensive Angelegenheit für den Bewerber ist.

Was die allgemeinen Richtlinien betrifft, so sind auch „Asymmetrie“-Probleme zu beobachten. Dies bedeutet u. a., dass manche Mitgliedstaaten den Zugang zu bestimmten Berufen stark staatlich reglementieren, während andere Mitgliedstaaten dies weitgehend den Sozialpartnern oder Berufsverbänden überlassen (fällt der Beruf in diesem Fall unter die Richtlinie oder nicht?) – und wieder andere Mitgliedstaaten keinerlei Reglementierung ausüben. Darüber hinaus erfordert die Ausübung bestimmter Berufe (z. B. Optiker) in einigen Mitgliedstaaten eine postsekundäre Ausbildung, während derselbe Beruf in anderen Mitgliedstaaten nach einer Lehre ausgeübt werden kann. Manche Mitgliedstaaten reglementieren Berufe (z. B. Friseur), für die es in anderen Ländern keine Reglementierung gibt. In jenen Fällen, in denen sich die Richtlinie mit der reglementierten Ausbildung beschäftigt, die zu reglementierten Berufen führt, haben sich einige Mitgliedstaaten (z. B. Deutschland) dafür entschieden, einen Großteil ihrer Berufsbildungsprogramme der Richtlinie zu unterstellen, während andere Mitgliedstaaten mit einem ähnlichen Berufsbildungssystem sich dagegen ausgesprochen haben (z. B. Dänemark). Als Hauptprobleme beim Umgang mit der Richtlinie (den Richtlinien) könnten der Mangel an entsprechenden Informationen über die Qualifikationen in anderen Sprachen, die „Asymmetrie“ bei den betroffenen Berufen und der statische Charakter des Instruments selbst (in einer sich ständig weiterentwickelnden Welt) bezeichnet werden.

Informationen über die Berufsbildung und Vergleichbarkeit der Berufsbildung

Im Bereich der Berufsbildung, die aufgrund der großen Anzahl der davon betroffenen (sich ständig weiterentwickelnden) Qualifikationen sowie der unterschiedlichen nationalen Bildungssysteme und Arbeitsmarktstrukturen, in die sie eingebettet ist, sehr viel komplexer als die Hochschulbildung ist, wurde ein anderer Ansatz gewählt, der die Richtlinien zum Teil ergänzt. Seit seiner Gründung im Jahr 1975 ist eine der Hauptprioritäten des Cedefop die Bereitstellung von *Informationen*, d. h. strukturierten Beschreibungen über die *Berufsbildungssysteme* der Mitgliedstaaten. Dies geschah teilweise durch die Veröffentlichung und regelmäßige Aktualisierung einer Reihe von Monografien der Mitgliedstaaten, teilweise in Form eines (nun eingestellten) „Führers“ mit kurzen grafischen Darstellungen über alle (damals zehn) Mitgliedstaaten und in den letzten Jahren teilweise auch durch Kurzbeschreibungen der Berufsbildungssysteme in den Länder, die den EU-Ratsvorsitz innehaben. All diese Dokumente beschreiben natürlich *Systeme* und keine *Ausbildungsgänge*. Die Berufsbildungssysteme befinden sich in einem kontinuierlichen Weiterentwicklungs- und Anpassungsprozess, diese Veröffentlichungen auf dem neuesten Stand zu halten ist dagegen langsam und zeitaufwendig. Das Cedefop hat daher eine Internet-basierte Datenbank mit der Bezeichnung „eKnowVET“ eingerichtet. Dies ist ein Wissensmanagementsystem, das aktualisierbar ist und in dem Abfragen praktisch jeder Form durchgeführt werden können. Während die universitäre Ausbildung auf europäischer Ebene trotz aller nationalen Unterschiede zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweist, ist die Berufsbildung sowohl strukturell als auch inhaltlich ein äußerst komplexer Bereich mit vielen verschiedenen Akteuren und Beteiligten und oft mehreren verschiedenen Systemen in ein und demselben Mitgliedstaat, was bedeutet, dass die Berufsausbildungsgänge über die Landesgrenzen hinweg nicht unmittelbar vergleichbar sind – nicht zuletzt deshalb, weil das Umfeld, in dem sie funktionieren, so unterschiedlich ist.

Eine andere Initiative, bei der das Cedefop eine Schlüsselrolle spiel-

(7) Projekt „Entsprechungen von beruflichen Befähigungsnachweisen“, Leitung Burkart Sellin, vgl. *Certification in the EU Member States (Befähigungsnachweise in den EU-Mitgliedstaaten)* im „European Training Village“ des Cedefop unter der Adresse: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/library/certification/main.asp> [eingesehen: 30.8.2007]

te⁽⁷⁾, ist die Umsetzung der aus dem Jahr 1985 stammenden Entscheidung des Rates über die *Vergleichbarkeit der beruflichen Befähigungsnachweise zwischen Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaften*⁽⁸⁾ (auf qualifiziertem Niveau). Die Entscheidung beschäftigt sich nicht mit der Struktur der Bildungssysteme, sondern mit den beruflichen *Schlüsselkompetenzen*, die für eine bestimmte Tätigkeit erforderlich sind. Während der sechsjährigen Laufzeit des Projekts wurden in Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern und den auf nationaler Ebene zuständigen Behörden 209 Tätigkeiten in 19 Gewerben erfasst und beschrieben. Die Ergebnisse wurden im Amtsblatt⁽⁹⁾ in allen neun Sprachen der damals zwölf Mitgliedstaaten veröffentlicht. Zur Erleichterung des Vergleichs wurden die beruflichen Bildungsprogramme in fünf operative Niveaus unterteilt; als Referenz wurden die Bildungseinrichtungen (Schulen/Einrichtungen zum Erwerb von Berufspraxis) sowie die Behörden angegeben, die Diplome, Zertifikate und andere formelle Befähigungsnachweise ausstellen (für eine Neubeurteilung der aus dem Jahr 1985 stammenden fünfstufigen Struktur der Ausbildungs- und Qualifikationsniveaus der Europäischen Gemeinschaften vgl. Cedefop; Anneke Westerhuis, Burkart Sellin, 2001)⁽¹⁰⁾.

Einige Mitgliedstaaten bieten sehr breite und umfassende Ausbildungsprogramme, während in anderen Mitgliedstaaten die Programme sehr eng gefasst – und eventuell hoch spezialisiert sind. So ist ein Klempner in einem Land z. B. für Dach, Heizung, Wasserinstallationen und Abflüsse zuständig, während er sich in einem anderen Land nur mit einem dieser Fachgebiete beschäftigt. In manchen Ländern wird die

⁽⁸⁾ Entscheidung des Rates 85/368/EWG, *Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften*, L 199, 31. Juli 1985, S. 56-59, verfügbar im Internet unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31985D0368:DE:HTML> [eingesehen: 30.8.2007]

⁽⁹⁾ Vgl. zum Beispiel die Seite „EU statutory instruments on the recognition and comparability of qualifications“ (EU-Rechtsvorschriften über die Anerkennung und Entsprechung von Qualifikationen) im „European Training Village“ des Cedefop unter der Adresse: <http://www2.trainingvillage.gr/etv/library/certification/bibl.asp> [eingesehen: 30.8.2007]

⁽¹⁰⁾ Cedefop; Anneke Westerhuis, Burkart Sellin, Hg. *European Structures of Qualification Levels - Reports on recent developments in Germany, Spain, France, the Netherlands and in the United Kingdom (England and Wales)* [Europäische Strukturen im Bereich der Qualifikationsniveaus – Bericht über jüngste Entwicklungen in Deutschland, Spanien, Frankreich, den Niederlanden und im Vereinigten Königreich (England und Wales)]. Band 1. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001. Cedefop Reference series, 3016EN Band 2. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001. Panorama series 5116EN, verfügbar im Internet http://trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/186/5116en.pdf [eingesehen: 31.8.2007]

Ausbildung praktisch nur in Schulen angeboten, in anderen hingegen umfasst die Ausbildung einen großen Anteil an praktischer Arbeit oder Ausbildung am Arbeitsplatz – was bedeutet, dass eine Arbeitskraft unmittelbar nach Abschluss der Ausbildung selbstständig arbeiten kann. Die Arbeit im Rahmen des Projekts über die Vergleichbarkeit brachte viele nützliche Erkenntnisse, einige Akteure waren jedoch der Ansicht, die notwendige Kategorisierung der Berufsausbildungsprogramme reduziere diese Programme auf den kleinsten gemeinsamen Nenner und trage ihren jeweiligen Besonderheiten nicht ausreichend Rechnung. Es wurden enorme Anstrengungen für diese ausführliche Erfassung aufgewendet, zu einer echten Umsetzung auf nationaler Ebene kam es jedoch nie. In vielfacher Hinsicht bedauerlich ist auch, dass es nicht möglich war, die länderübergreifenden sektoralen Netze nach Abschluss der Arbeiten aufrechtzuerhalten.

Administrative Probleme

Ausbildungsprogramme werden jeweils in einem spezifischen (nationalen) Kontext durchgeführt und beschrieben (falls Letzteres überhaupt geschieht). Dies funktioniert, solange das betreffende Programm nur in dem Umfeld angewendet wird, zu dem es gehört. Auf nationaler Ebene gibt es allgemeine Rechtsvorschriften, spezielle Prüfungsregeln und Ausbildungsprogramme, die von nationalen oder lokalen Behörden oder auch von den Sozialpartnern erstellt wurden – und zwar stets in der Landessprache (den Landessprachen), sodass sie sich in den entsprechenden Kontext einfügen. Ergänzt wird dies eventuell durch die Erfahrung und das informelle Wissen, das so genannte „*Tacit Knowledge*“, von Arbeitgebern, Bildungseinrichtungen und anderen Beteiligten. Die fallspezifische Anerkennung oder Beurteilung einer ausländischen Ausbildung – gleich, ob es um eine abgeschlossene Ausbildung als Basis für eine Anstellung oder eine weiterführende Ausbildung oder nur um Teile von Ausbildungsprogrammen (Anrechnung von Studienleistungen – *Credit Transfer*) geht – setzt das Vorhandensein entsprechender Informationen voraus, so dass sich der Dritte nicht nur von der Dauer und den Inhalten, sondern auch von der „Qualität“ eines Ausbildungsprogramms eine Meinung bilden kann. Dies ist nicht einfach, selbst wenn die von Eurydice ⁽¹¹⁾ und Cedefop ⁽¹²⁾ veröffentlichten Leitfäden als Hilfe herangezogen werden. Angesichts der

„Wissensexplosion“, der enormen Zunahme, Weiterentwicklung und Diversifizierung der Ausbildungsprogramme sowie der Entstehung neuer Tätigkeitsbereiche (z. B. Elektronik, IT, Biotechnologie) – ganz zu schweigen von der erheblich größer gewordenen Anzahl an Mitgliedstaaten – war das oben beschriebene Vorgehen nicht mehr angemessen und vor allem nicht mehr ausreichend dynamisch und vorausblickend, um einen Beitrag zur Förderung der Mobilität im Bereich der Bildung und Beschäftigung leisten zu können. Um wettbewerbsfähig zu bleiben, entwickeln sich die Unternehmen ständig weiter, wodurch auch eine Weiterentwicklung der Ausbildungsprogramme erforderlich ist. Ein statischer „Eins zu Eins“-Vergleich von Qualifikationen genügt nicht mehr. Ab 1992 bzw. 1996 tauchte der Begriff „*Transparenz*“ (d. h. die Bereitstellung adäquater, in einem anderen Mitgliedstaat verständlicher Informationen über formelle Befähigungsnachweise) in Entschlüssen des Rates nach Treffen der Bildungsminister auf; 1993 nahm der BAB (beratender Ausschuss der Kommission für die Berufsausbildung) eine Entschlüsselung über die Transparenz an: In den folgenden Jahren wurden kleine Arbeitsgruppen eingerichtet und einzelne Pilotprojekte gestartet.

Neue Vorgehensweise und Paradigmenwechsel

Die oben genannten Initiativen – die Richtlinien und das Projekt „Vergleichbarkeit“ – überlassen es dem „Empfänger“, die durch Ausbildung erworbenen Qualifikationen *de jure* – z. B. indem die Ausübung eines (reglementierten) Berufs erlaubt wird oder Zugang zu einer Bildungseinrichtung gewährt wird – oder *de facto* – z. B. indem ein Bewerber einen Arbeitsplatz (mit oder ohne Tarifvertrag) erhält oder Mitglied einer Gewerkschaft wird – „anzuerkennen“. Für den Aufnahmestaat oder die „anerkennde Behörde“ besteht jedoch oft kein Anreiz zu einer solchen Anerkennung; zudem sind die notwendigen Informationen oft nicht in ausreichendem Maß verfügbar und zugänglich. Ein Diplom, noch dazu ein in einer Fremdsprache ausgestelltes, ist keine ausreichende Grundlage für die Beurteilung der Fähigkeiten eines Bewerbers.

Mit dem Vertrag von Maastricht aus dem Jahr 1992⁽¹³⁾ wurde auch die allgemeine Bildung vom Vertrag erfasst (Artikel 126)⁽¹⁴⁾; nach und

⁽¹¹⁾ Vgl. http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/DB_Eurybase_Home

⁽¹²⁾ Vgl. http://www.trainingvillage.gr/etv/Information_resources/NationalVet/

nach nahmen sodann die Bemühungen zur Fortsetzung der Arbeit über die akademische Anerkennung der Hochschulbildung, ein Thema, mit dem sich der Europarat seit seiner Gründung kurz nach dem zweiten Weltkrieg beschäftigt, im europäischen Kontext Form an. Mit der Lissabon-Konvention sowie mit den Sorbonne-, Bologna- und Berlin-Erklärungen wurde die dreistufige Struktur der postsekundären Ausbildung festgelegt. Mit den am Lissabon-Gipfel im Jahr 2000 beschlossenen ehrgeizigen Bildungszielen und der „offenen Methode der Koordinierung“ (OMK) kam schließlich Bewegung in die Sache.

Nun muss nicht mehr darüber diskutiert werden, ob es im Vertrag eine Rechtsgrundlage für die Durchführung dieser oder jener Maßnahme gibt, und durch die über die Bildungsprogramme garantierten Haushaltsmittel sind auch ausreichend Gelder verfügbar, um den Prozess durch Arbeitsgruppen und Pilotprojekte voranzutreiben. Mit dem „Kopenhagen-Maastricht-Helsinki-Prozess“ und dem Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ wurde eine neue, dynamische Vorgehensweise eingeführt. Anstatt formeller, von oben nach unten durchgesetzter „Top-Down“-Rechtsinstrumente wird nun ein politischer Ansatz gewählt: Die Minister vereinbaren gemeinsame Ziele und Benchmarks, die einerseits die Autonomie des jeweiligen Staates in Bildungsfragen wahren und andererseits Weiterentwicklung und Dynamik sowohl auf dem Bildungssektor als auch auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen – auf freiwilliger Basis. Thematische Arbeitsgruppen wurden eingerichtet; Peer-Learning-Aktivitäten finden statt; Themencluster unterstützen und überwachen den Prozess. Dies brachte Ergebnisse bei der Anerkennung von formell als auch informell erworbenen Fähigkeiten – mehr noch: Während des Prozesses stellte sich heraus, dass Anerkennungsinstrumente nicht nur bei der länderübergreifenden Mobilität auf dem Arbeitsmarkt eine Rolle spielen müssen, sondern dass sie insofern eine Voraussetzung für lebenslanges Lernen sind, als sie sowohl die Anrechnung von Studienleistungen als auch die Anerkennung akademischer und beruflicher Qualifikationen umfassen und somit eine geografische, sektorale, vertikale und horizontale Mobilität in und zwischen den Mitgliedstaaten ermöglichen. Anders ausgedrückt: Es stell-

⁽¹³⁾ Vertrag über die Europäische Union, unterzeichnet in Maastricht am 7. Februar 1992, *Amtsblatt der Europäischen Union*, C 191, 29. Juli 1992, S. 1, verfügbar im Internet unter <http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0001000001> [Datum des Besuchs: 31.08.2007]

⁽¹⁴⁾ Artikel 126 ist in der konsolidierten Fassung des Vertrags Artikel 150.

te sich heraus, dass Instrumente, die sich als nützlich bei der Schaffung von Transparenz zwischen den Mitgliedstaaten erwiesen haben, auch die regionale oder sektorale Mobilität fördern.

Der Einzelne als „Träger von Informationen über die eigenen Fähigkeiten“

Das Neue am Transparenzansatz ist, dass die Beweislast vom Empfänger auf den Sender überwältigt wurde. Das beherrschende Prinzip ist „*Transparenz*“, d. h. Information; Ausbildungsprogramme sind so zu beschreiben, dass sie unmittelbar verständlich sind und mit ähnlichen Programmen in anderen Mitgliedstaaten oder mit Jobprofilen bzw. Kompetenzanforderungen verglichen werden können. Es muss für den Empfänger (die zuständige Behörde, den Arbeitgeber) sofort ersichtlich sein, ob ein Bewerber den Anforderungen entspricht, ob eventuelle Defizite unwesentlich oder aber so erheblich sind, dass eine zusätzliche Ausbildung und/oder Schulung erforderlich ist – oder ob der Bewerber die von ihm beantragte Leistung nicht erhalten kann.

Das Transparenzforum 1998

1998 richteten die Kommission und Cedefop gemeinsam eine aus Regierungsvertretern und Vertretern der Sozialpartner bestehende Arbeitsgruppe auf EU-Ebene ein. Es stellte sich rasch heraus, dass Bedarf an klaren und verständlichen Informationen über die einzelnen Ausbildungsprogramme und an einem Netz nationaler Informationszentren bestand, von denen zusätzliche Informationen bezogen werden könnten – auch über Bildungseinrichtungen usw. Dies wurde umgesetzt und in der aus dem Jahr 2004 stammenden Entscheidung⁽¹⁵⁾ über den „*Europass*“ weiterentwickelt, was u. a. bedeutet, dass Absolventen nach Abschluss ihres Ausbildungsprogramms das Recht auf ein erklärendes, mehrsprachiges, gemeinsam mit dem Diplom aus-

⁽¹⁵⁾ Entscheidung Nr. 2241/2004/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Dezember 2004 über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (*Europass*), *Amtsblatt der Europäischen Union*, L 390, 31. Dezember 2004, S. 6-20, verfügbar im Internet unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:390:0006:0020:DE:PDF> [eingesehen: 30.8.2007]

gestelltes Dokument haben, nämlich einen *Diplomzusatz* (bei einer postsekundären Ausbildung) bzw. eine *Zeugniserläuterung* (bei Berufsausbildungen), die eine Art „Kennzeichnungsetikett“ der verschiedenen Ausbildungsprogramme darstellen. Dazu kann ein „Europass-Lebenslauf“ kommen, der nach einem gemeinsamen, EU-weiten Muster gestaltet ist. Damit die Informationen in einem anderen Kontext verständlich und „entschlüsselbar“ sind, müssen wie bei jeder anderen Etikettierung gemeinsame Kriterien angewendet werden. Zur Unterstützung des Prozesses wurden daher eine Reihe von Folgeinitiativen gestartet, wie z. B. Qualitätssicherungsmaßnahmen, Benchmarks und der zurzeit im Mittelpunkt des Interesses stehende EQR, der *Europäische Qualifikationsrahmen*. Im Vorschlag zum EQR werden die Kompetenzen in acht umfassende, outputorientierte Niveaus oder „Kästen“ unterteilt, die die Grundlage für den Vergleich und die Anerkennung bilden – was im Gegensatz zum herkömmlichen inputorientierten Ansatz steht (in dessen Kontext die Ausbildungsdauer ein wichtiger Parameter ist). Die acht Niveaus können als Verfeinerung und Weiterentwicklung betrachtet werden und sind eine Kombination aus den fünf Berufsbildungsniveaus im Projekt *Vergleichbarkeit* und den drei postsekundären Ausbildungsniveaus der Bologna-Erklärung. Darüber hinaus wurden *Europass-Zentren* eingerichtet, deren Aufgaben die Information und Vernetzung sind. Der Zweck des EQR besteht selbstverständlich darin, die horizontale und vertikale Mobilität sowie die Beurteilung von nicht formellen und informellen Kompetenzen zu erleichtern und als Bezugsrahmen oder Übersetzungsschlüssel zwischen den verschiedenen Systemen zu dienen.

Schlussfolgerungen und Aussichten

Das vom politischen Standpunkt her gesehene Interessante an diesem gesamten Prozess, in dem mehr als 30 Jahre lang danach gestrebt wurde, die Freizügigkeit der Arbeitnehmer von einem bürokratischen Hindernislauf für den Einzelnen zur täglichen Realität zu machen, liegt darin, dass sich der Schwerpunkt verlagert hat. Ein von oben nach unten laufender, mühsamer rechtlicher Prozess mit Richtlinien, nationalen Rechtsvorschriften und Bürokratie sowie ein relativ schwer aktualisierbares, statisches System haben sich zu einem von unten nach oben laufenden Prozess entwickelt, der auf einem „weichen“ Rechtsinstru-

ment, einer gemeinsamen (nicht bindenden) Vereinbarung zwischen den Ministern, beruht, die die Mitgliedstaaten auf freiwilliger Basis umsetzen können. Es steht eine Reihe gemeinsamer Instrumente zur Verfügung, die gegenseitig anerkannt werden können und die die Arbeit und das Verfahren erleichtern. Dabei handelt es sich um Messinstrumente (die acht Niveaus) und Informationsinstrumente wie die Euro-pass-Instrumente ⁽¹⁶⁾ Lebenslauf, Diplomzusatz (DZ) und Zeugniserläuterung (ZE); nationale Informationszentren bieten zusätzliche Unterstützung und Auskunft, wenn die „unabhängigen“ Informationen unzureichend sind; auch das allgemeine Interesse an einem Qualitätsmanagement für das Bildungssystem ist dem Prozess förderlich. Dabei geht es nicht um einen Eins-zu-Eins-Vergleich – es bleibt stets Spielraum für eine Beurteilung im Einzelfall. Früher, zur Zeit der ersten Richtlinien, mag zwar ein gewisses Maß an Protektionismus geherrscht haben – die Mitgliedstaaten hatten kein allzu großes Interesse an der Anerkennung ausländischer Befähigungsnachweise und Diplome, sondern bevorzugten die einfachere Lösung, ihre „eigenen“, vertrauten Arbeitskräfte – doch das Prinzip der Freiwilligkeit ermöglicht eine viel stärkere Dynamik.

Es wurde argumentiert, dass die Mobilität im Bildungswesen und am Arbeitsmarkt bisher keine große Rolle in der EU spielte – wozu also jetzt das große Aufheben darum? In den letzten Jahren hat sich hier jedoch einiges verändert, was aber möglicherweise mehr auf die wirtschaftliche Situation als auf die formellen Bedingungen für die Anerkennung zurückzuführen ist. Andererseits kennen wir nur diejenigen Menschen, die mobil waren – deren Fall somit behandelt wurde und in den Statistiken auftaucht. Wir wissen jedoch nichts über all jene, die nicht umgezogen sind, weil es zu kompliziert war, die keine ihrer Qualifikation entsprechende Stelle (oder Bezahlung) erhielten, die ihre Qualifikationen nicht nutzen konnten – oder sich umschulen lassen mussten – weil diese Qualifikationen nicht entsprechend anerkannt wurden. Mit dem neuen Ansatz und den neuen Instrumenten können wir den Menschen zumindest die Möglichkeit geben, ihr Potenzial zu nutzen, wenn sie in ein anderes Land ziehen, das Beschäftigungsfeld wechseln oder neue Qualifikationen erwerben möchten.

Bei dem neuen Ansatz geht es nicht darum, einzelnen Bürgern Rechte zu verleihen (wie dies die Richtlinien in einer beschränkten Anzahl

⁽¹⁶⁾ Vgl.: http://europass.cedefop.europa.eu/europass/preview.action?locale_id=4

von Berufen tun), vielmehr gewinnen diejenigen Mitgliedstaaten, Bildungssysteme und Bildungseinrichtungen einen Wettbewerbsvorteil, die verstehen, wie wichtig es ist, rasch, effizient und ohne allzu viele schwerfällige Konsultationsverfahren den Arbeitmarkterfordernissen entsprechende Ausbildungsprogramme einzurichten und durchzuführen, um gut ausgebildete, über aktuelle Kenntnisse verfügende Arbeitskräfte zur Verfügung zu haben. Mit Hilfe der Transparenzinstrumente, die als eine Art „Kennzeichnungsetikett“ dienen, können sie sich selbst und ihre Kandidaten auf einem internationalen Arbeitsmarkt platzieren.

Das Prinzip der Freiwilligkeit führt nicht notwendigerweise zu einer „Laissez-faire“-Haltung; wer erkennt, dass nun freier Wettbewerb in einem offenen Markt herrscht, wer als Erster wegbereitende, innovative Ausbildungen anbietet und in der Lage ist, diese zu „vermarkten“, der „Kundschaft“ durch eine entsprechende Beschreibung nahezubringen und zu verkaufen, gewinnt „Marktanteile“ – genau wie bei anderen Verbrauchsgütern. Die Ausbildung entwickelt sich immer mehr zu einem Verkaufsprodukt – im postsekundären Bereich ist dieser Prozess bereits in vollem Gang. Viele amerikanische (und einige europäische) Universitäten vermarkten sich im Osten – und natürlich auch in Europa; in vielen neuen Mitgliedstaaten entstehen Satellitenuniversitäten (siehe WTO-Verhandlungen).

Wie alle anderen Verbrauchsgüter müssen auch Ausbildungen vertrieben und mit einem Kennzeichnungsetikett versehen werden, und die Unternehmen müssen Qualitätsstandards und Normen einhalten, die deklariert werden können (vgl. ISO).

Der EQR ist ein Teil dieses Prozesses. Er löst das Problem der gegenseitigen Anerkennung als Voraussetzung für die Freizügigkeit nicht; dank der neuen Informationstechnologien macht er es jedoch leichter, Informationen zu suchen, zu prüfen, zu verstehen und zu interpretieren – besser noch: er ermöglicht Weiterentwicklung und Dynamik, er ist „proaktiv“ anstatt „reaktiv“, wie man dies von den Ansätzen der Vergangenheit sagen könnte. Es wird sich erst herausstellen, ob der EQR und andere neue Instrumente in großem Maßstab auf nationaler Ebene umgesetzt werden und ob sie eine merkliche positive Auswirkung auf die Mobilität in alle Richtungen der Welt haben werden.

Doch immer findet sich ein Haar in der Suppe ... Die Arbeitgeber wünschen Bewerber, die am Arbeitsplatz möglichst rasch funktionieren, vorzugsweise vom *ersten Tag* an. Der akademische Arbeitsmarkt genießt den Ruf, nicht nur bezüglich der Kompetenzen, sondern auch bezüg-

lich der Unternehmenskultur internationaler als viele (nicht alle) Industrie-, Handels- und Dienstleistungsunternehmen zu sein. Nach vielen Jahren der „Koexistenz“ mit gegenseitiger Anerkennung und Transparenz in einem EU-weiten Kontext ist man versucht, sich zu fragen, ob die EU-Bildungsinitiativen nicht weit weg vom tatsächlichen Leben hoch oben im Elfenbeinturm angesiedelt sind. In der Regel werden Berufsbildungsprogramme in enger Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern geplant, um zu gewährleisten, dass sie die in den einzelnen Wirtschaftssektoren benötigten Kompetenzen widerspiegeln. Im Rahmen des Programms Leonardo wurden Initiativen zur Vergleichbarkeit zwischen den Branchen gestartet, wobei es sich um keine „global“ anwendbaren Programme, sondern vielmehr um eine „Harmonisierung“ zwischen den Teilnehmenden handelt. Bietet dies eine ausreichende Flexibilität und Dynamik, um mit der raschen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt Schritt halten zu können? Es ist offensichtlich, dass das Prinzip, dass der „Herausgeber“ oder „Erzeuger“ von Qualifikationen Informationen über sein „Produkt“ liefert und es mit einem Kennzeichnungsetikett versieht, äußerst flexibel ist und den Bildungseinrichtungen, Arbeitnehmern und Arbeitgebern eine solide Grundlage bietet, die es ihnen ermöglicht, sich ein Urteil zu bilden, Entscheidungen zu treffen und eventuell eine zusätzliche Ausbildung zu verlangen.

Wir erlebten eine Entwicklung von einem stark reglementierten, schwerfälligen, von oben nach unten durchgesetzten System, das eine begrenzte Anzahl von Berufen erfasste und dem Einzelnen das *Recht* auf ein formalisiertes Anerkennungsverfahren verlieh, hin zu einem freiwilligen, flexiblen, offenen, von unten nach oben laufenden Ansatz, der sich auf verschiedene standardisierte *Informationsinstrumente* stützt. Wenn das System wie vorgesehen funktioniert, wird es den Bürgern, die dies wünschen, dabei helfen, ihr Potenzial bei der Ausbildung und am Arbeitsplatz zu nutzen und auszubauen – sei es im eigenen Land oder jenseits von dessen Grenzen. Es verleiht den Bürgern jedoch keine Rechte, sondern ist abhängig davon, ob die nationalen Systeme die entsprechende Infrastruktur zur Verfügung stellen wollen und ob die Kommission die erforderlichen Geldmittel aufzubringen bereit ist. Es bleibt abzuwarten, ob der freiwillige Rahmen ausgefüllt und flächendeckend genutzt werden wird.

Doch was ist, wenn es neben der „instrumentellen“ Kompetenz oder dem Fachwissen einen weiteren entscheidenden Faktor dafür gibt, ob ein Bewerber mit einem ausländischen Diplom am Arbeitsplatz „funk-

tioniert“? Was ist, wenn die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz, die Unternehmenskultur, das Ausmaß der selbstständigen Problemlösung, die Hierarchie, die Autonomie oder andere nicht ausgesprochene und von der Ausbildung unabhängige Normen ebenso ausschlaggebend dafür sind, ob der Arbeitnehmer mit dem Job zufrieden ist und ob er dem Unternehmen Nutzen bringt? Was wissen wir darüber? Wie gehen die multinationalen Konzerne vor, wenn sie weltweit nach Arbeitskräften suchen? Könnten wir von ihren Personalmanagern oder Personalentwicklungsmanagern etwas lernen? – Wurden sie über ihre Erfahrungen befragt?

Wieder kommt man zu folgendem Schluss: Könnte es sein, dass all das keine Rolle spielt, solange der Markt funktioniert? Wenn ein Mangel an Ärzten oder Klempnern (beides sind Beispiele für reglementierte Berufe) auftritt, wird es zwangsläufig zu einem Anstieg der formalen Anerkennung ausländischer Diplome kommen!

Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens

Jörg Markowitsch

Managing Director of 3s Unternehmensberatung and 3s research laboratory,
Wien, Österreich

Karin Luomi-Messerer

Project manager and researcher at 3s research laboratory, Wien, Österreich

ZUSAMMENFASSUNG

Die Tabelle des Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) mit den Deskriptoren für die Referenzebenen ist die bei weitem am meisten kommentierte Tabelle in Europa. Kritik an ihr hat allerdings die Tendenz, ihn falsch zu interpretieren, indem der EQR nur von einer oder bestenfalls von zwei Seiten betrachtet wird. In dem vorliegenden Artikel soll gezeigt werden, dass der EQR nur verstanden werden kann, wenn zumindest drei Perspektiven einbezogen werden: die Hierarchie der Bildungssysteme, die Hierarchie der beruflichen Aufgaben und Funktionen, sowie die Hierarchie des Erwerbs von Fertigkeiten. Neben dieser synchronischen Perspektive auf die Deskriptoren wird ihre Entwicklung von detailliert analysiert und die Hintergründe und Ursachen für ihre Veränderungen erläutert. Beide Perspektiven – die synchrone und die diachrone – zeigen, dass eine theoretische Fundierung des EQR nicht möglich zu sein scheint, und wir behaupten auch nicht, diese zu leisten. Wir bieten vielmehr einen hermeneutischen Ansatz für eine bessere Einsicht in die Bedeutung der EQR Tabelle.

Schlagwörter

Lifelong learning,
learning outcomes,
transparency,
comparability,
reference levels,
qualification
frameworks

Lebenslanges Lernen,
Lernergebnisse,
Transparenz,
Vergleichbarkeit,
Referenzniveaus,
Qualifikationsrahmen

1. Einführung

Dieser Beitrag ist der Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) gewidmet, der in dem Vorschlag der Europäischen Kommission (vom 5. September 2006) für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen beschrieben ist. Wir beziehen uns dabei insbesondere auf das Kernstück dieses Textes und des EQR: eine Tabelle mit Beschreibungskriterien für acht Referenzebenen. Der EQR soll eine Art „gemeinsame Sprache“ zur Beschreibung der Niveaus der verschiedenen Qualifikationssysteme innerhalb der EU darstellen. Zu Recht darf daher davon ausgegangen werden, dass es sich um einen für die Bildung in Europa maßgeblichen Text handelt. Wir gehen deshalb auch davon aus, dass den Leserinnen und Lesern dieser Text bekannt ist. Um die Argumente des vorliegenden Artikels nachvollziehen zu können, ist dies jedenfalls vorausgesetzt.

Bei unserem Artikel handelt es sich um eine kritische Interpretation, die sich vor allem historisch-analytischer Ansätze bedient. Damit wird eine bestimmte Perspektive eingenommen, andere Interpretationsmöglichkeiten sind jedoch auch möglich, werden hier aber nicht berücksichtigt. Wir wollen den Text sowohl einer synchronen als auch einer diachronen Betrachtung unterziehen. In Bezug auf die diachrone Perspektive werden wir uns auf die Diskussionen und Dokumente aus dem Kontext der Expertengruppe und der Technischen Arbeitsgruppe zur Entwicklung der Deskriptoren für die Referenzebenen (2006) beziehen sowie auf laufende Beratungstätigkeiten für die Europäische Kommission zur weiteren Entwicklung des EQR (2007). In Bezug auf die synchrone Perspektive werden Studien und praktische Arbeiten zur Klassifikation von Fertigkeiten und Kompetenzen einbezogen.

Beide Perspektiven – die synchrone und die diachrone – zeigen, dass eine theoretische Fundierung des EQR nicht möglich zu sein scheint, und wir behaupten auch nicht, diese zu leisten. Wir bieten vielmehr einen hermeneutischen Ansatz für eine bessere Einsicht in die Bedeutung der EQR-Tabelle.

2. Ein kurzer Blick in die Geschichte des EQR (1)

Die Entwicklung und Einführung des EQR ist in engem Zusammenhang mit der Verwirklichung der Lissabon-Ziele der EU zu sehen, nämlich Europa als gemeinsamen politischen und wirtschaftlichen Raum zu stärken und damit wettbewerbsfähiger zu machen unter Gewährleistung des sozialen Zusammenhalts. Der Bildungsbereich spielt dabei eine zentrale Rolle. Die Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen und das lebenslange Lernen gelten als zwei wesentliche Bestandteile in den Bemühungen, die Aus- und Weiterbildungssysteme in der EU sowohl auf den Bedarf der Wissensgesellschaft als auch die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung abzustimmen. Im Maastricht-Kommuniqué von 2004 wurde schließlich beschlossen, dass die Entwicklung eines EQR, der die allgemeine und berufliche Bildung umfassen und Transparenz und Mobilität innerhalb und zwischen nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystemen fördern soll, Priorität haben sollte (Maastricht-Kommuniqué, 2004).

In die Entwicklung des EQR waren zahlreiche Experten und Expertinnen für Qualifikationen, Qualifikationssysteme und Qualifikationsrahmen einbezogen. Im Juli 2005 wurde ein Entwurf für einen EQR vorgelegt, zu dessen Diskussion die Europäische Kommission einen umfassenden EU-weiten Konsultationsprozess initiierte (Europäische Kommission, 2005). Das Ergebnis dieser Konsultation wurde im Februar 2006 bei einer Konferenz in Budapest im Rahmen der österreichischen Ratspräsidentschaft präsentiert und diskutiert. Daraufhin wurde ein kleines Team von Experten mit der Überarbeitung der Deskriptoren der Referenzebenen beauftragt und hierauf von einer so genannten „Technischen Arbeitsgruppe“, bestehend aus Vertretern und Vertreterinnen der Mitgliedstaaten und der europäischen Sozialpartner, im Sommer 2006 finalisiert. Im September 2006 lag schließlich die revidierte Fassung des Vorschlags für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vor.

Das Kernelement des EQR ist die bereits erwähnte Beschreibung von acht Referenzebenen, die allgemein ausdrücken, was Lernende mit einer Qualifikation auf einem bestimmten Niveau wissen und können sollten, unabhängig davon, wo oder wie dieses Wissen und Können

(1) Siehe dazu auch Europäische Kommission, 2006a.

nen erworben wurde. Mit dem EQR werden Qualifikationen also nicht mehr über Lernwege und Lerninhalte, sondern über Lernergebnisse vergleichbar gemacht. Damit sind – zumindest theoretisch – einige der großen Herausforderungen der europäischen Bildungspolitik eingelöst: Die acht Ebenen decken das gesamte Spektrum möglicher Qualifikationen vom Ende der Pflichtschule bis zur höchsten Ebene akademischer und beruflicher Bildung ab, der Fokus auf Lernergebnisse – unabhängig von Lernwegen – eröffnet Möglichkeiten der Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens und schließlich unterstützt der EQR den Transfer von Qualifikationen zwischen den Ländern und somit die Mobilität von Lernenden und Arbeitskräften (vgl. dazu auch Markowitsch, 2007).

3. Die Entwicklung der EQR-Deskriptoren – diachrone Perspektive

In diesem Abschnitt soll der Weg zum Erstvorschlag des EQR, der in den Konsultationsprozess geschickt wurde, kurz nachgezeichnet werden. Die genauere Analyse konzentriert sich aber auf den Zeitraum vom Erstvorschlag vom Juli 2005 bis zur Fassung vom September 2006.

3.1. Entstehung des EQR-Vorschlags für den Konsultationsprozess

Einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des EQR-Erstvorschlages leisteten Studien, die vom Cedefop, dem Europäischen Zentrum zur Förderung der beruflichen Bildung, und der Bologna-Follow-up-Group (BFUG) beauftragt wurden.

Mit der Studie zu *European reference levels for education and training* (Cedefop, 2004) wird ein erster Entwurf eines alle Qualifikationsniveaus umspannenden Rahmens vorgelegt. Dieser Entwurf baut auf der Analyse der Erfahrungen von jenen Länder auf, die bereits einen nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) entwickelt haben bzw. sich im Prozess einer solchen Entwicklung befinden. Darüber hinaus wurden internationale Forschungsarbeiten zum Thema der verschiedenen Ebenen der Kompetenzentwicklung einbezogen, wobei z.B. auf die Arbeiten von Dreyfus und Dreyfus (1986) Bezug genommen wird ⁽²⁾.

(2) Auf die Arbeiten von Dreyfus und Dreyfus kommen wir in Kapitel 4 zurück.

Im März 2004 wurde von der BFUG eine Arbeitsgruppe zur Koordination der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum (*European Higher Education Area, EHEA*) eingerichtet. Der Bericht dieser Arbeitsgruppe (*Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2004*) lieferte einen wichtigen Beitrag dazu, die Funktionen des künftigen EQR insbesondere in Bezug auf das Verhältnis zwischen europäischer und nationaler Ebene näher zu bestimmen.

Der erste Entwurf des EQR wurde aufbauend auf diesen Arbeiten von einer Gruppe von Experten und Expertinnen im Juli 2005 vorgelegt. ⁽³⁾ In sieben Treffen zwischen Herbst 2004 und Frühjahr 2005 wurden die Ziele und Funktionen des EQR ausgearbeitet sowie ein Vorschlag zu den auf Lernergebnissen basierenden Referenzebenen des EQR. Dieser Entwurf enthielt eine Deskriptorentabelle mit bereits acht Ebenen in Summe, jedoch sechs Dimensionen: die drei Hauptdimensionen „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ sowie „Persönliche und fachliche Kompetenz“; die Dimension „Persönliche und fachliche Kompetenz“ war untergliedert in die Subdimensionen (i) Selbstständigkeit und Verantwortung, (ii) Lernkompetenz, (iii) Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz, (iv) Fachliche und berufliche Kompetenz.

Das von der Arbeitsgruppe vorgelegte Papier bildete die Basis für einen europaweiten Konsultationsprozess, der von der Europäischen Kommission initiiert und zwischen Juli und Dezember 2005 durchgeführt wurde. ⁽⁴⁾ Eine erste größere internationale Diskussion dazu fand im September 2005 in Glasgow statt. ⁽⁵⁾ Dabei wurde unter anderem bereits gefordert, dass das europäische Modell eines Qualifikationsrahmens einfach sein müsse, allgemein genug, damit die Mitgliedstaaten ihre Systeme bzw. NQR darauf beziehen können, sowie alle Formen des Lernens (formales, nicht formales und informelles) umspannen solle. Betont wurde weiters die Notwendigkeit eines pragmatischen An-

⁽³⁾ Europäische Kommission, 2005. In dieser Gruppe waren Experten und Expertinnen aus allen Bereichen von Bildung und Ausbildung (Allgemeinbildung, Erwachsenenbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung), von verschiedenen Sektoren und Sozialpartnereinrichtungen vertreten. Cedefop und die Europäische Stiftung für Berufsbildung (ETF) unterstützten diese Gruppe.

⁽⁴⁾ In den Konsultationsprozess waren die 32 Länder, die am Arbeitsprogramm *Allgemeine und beruflich Bildung 2010* teilnehmen, europäische Sozialpartnereinrichtungen, relevante europäische Vereinigungen, NGOs und Netzwerke sowie europäische Vereinigungen in verschiedenen Industriesektoren (z.B. Informations- und Kommunikationstechnologie, Bau, Marketing) einbezogen.

⁽⁵⁾ Die wesentlichen Ergebnisse können im Konferenzbericht nachgelesen werden (Raffe, 2005).

satzes bei der Entwicklung des EQR: der EQR müsse nicht perfekt sein, um seine Funktion zu erfüllen!

3.2. Abschluss des Konsultationsprozesses – die Budapester Konferenz

Der europäische Konsultationsprozess, der in Summe betrachtet den EQR-Vorschlag sehr positiv bewertete, brachte zum einen eine Reihe offener Fragen, Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge, zum anderen bezog sich jedoch wenig davon auf die konkrete Formulierung der Deskriptoren ⁽⁶⁾. Ein Grundtenor bestand jedoch darin, die Beschreibung der Referenzebenen (im weiteren Deskriptorentabelle oder einfach Tabelle genannt) zu vereinfachen. Insbesondere die Anzahl der Dimensionen (Spalten) schien zu hoch und die Abgrenzungen zwischen den Dimensionen bzw. Bezeichnungen dafür, sorgten immer wieder für Missverständnisse. Als besonders problematisch wurden dabei die dritte Hauptdimension und deren vier Subdimensionen identifiziert. Im Rahmen der Abschlusskonferenz des Konsultationsprozesses *The European Qualifications Framework. Consultation to Recommendation Conference* am 27. und 28. Februar 2006 in Budapest ⁽⁷⁾ beschäftigte sich ein Workshop (mit rund 100 Teilnehmern) speziell mit dieser Aufgabe. Die in diesem Workshop geführte Diskussion brachte nur wenige Ergebnisse zustande, die nicht widersprüchlich waren. Diese waren dafür von umso entscheidender Bedeutung und formulierten auch den weiteren Änderungsauftrag:

Die EQR-Tabelle müsse neu entworfen werden, z. B. durch ein Umordnen oder Zusammenziehen von Spalten sowie durch eine Änderung der Spaltenbezeichnungen. Es sollte sich in der Tabelle nur solche Deskriptoren finden, die notwendig sind, um nationale Qualifikationen oder nationale Qualifikationsrahmen zuzuordnen zu können.

Die Lernergebnisse sollten als Kompetenzen definiert werden, im Sinne der Fähigkeit, in beruflichen oder gesellschaftlichen Kontexten zu handeln. „Kompetenzen = Lernergebnisse in Kontexten“ wurde etwa als Hilfsdefinition gebraucht. Schließlich sollten auch die bisherigen Definitionen verbessert werden.

Die Gleichwertigkeit zwischen beruflichen und akademischen Kompetenzen sollte besser gewahrt werden. Dahingehend sollten die Des-

⁽⁶⁾ Detaillierte Informationen über die Rückmeldungen können hier nachgelesen werden: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/resultsconsult_en.html.

⁽⁷⁾ Eine Zusammenfassung der Konferenzergebnisse ist hier zu finden: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/back_en.html

kriptoren der Ebenen 6 bis 8, die als zu akademisch-lastig empfunden wurden, überarbeitet werden, ohne dass dadurch der Zusammenhang zu den Bologna-Zyklen verloren ginge.

In Bezug auf die Vereinfachung der Tabelle wurden auch bereits zwei Lösungsmöglichkeiten diskutiert. Ein Vorschlag sah vor, die Deskriptoren nur in einer zentralen Spalte, also als Liste, unter dem Titel „*Competence*“ darzustellen und die verschiedenen Subdimensionen lediglich im Text auszuweisen. Der zweite Vorschlag sah vor, nur die drei Hauptdimensionen auszuweisen und die Subdimensionen der dritten Hauptdimension aufzulösen. In beiden Vorschlägen wurde der Begriff der Kompetenz stärker akzentuiert als in der ursprünglichen Version. Beispielsweise sah der zweite Lösungsweg auch eine Umbenennung der Dimensionen in „*Cognitive competence*“, „*Functional competence*“ sowie „*Professional and vocational competence*“ vor, während eben der erste Lösungsweg, alle Deskriptoren unter einen allgemeinen Kompetenzbegriff subsumieren wollte. Eine Diskussion, die im Übrigen die weitere Entwicklung bis zur Endfassung begleiten sollte.

3.3. Die Expertengruppe

Im Anschluss an die Konferenz lud die Europäische Kommission eine kleine Runde an Experten ein, diese Änderungen an den Deskriptoren zu diskutieren und durchzuführen.⁽⁸⁾ In drei Sitzungen in den Monaten März bis Mai 2006 erarbeitete diese Gruppe einen neuen Gesamtvorschlag für die Deskriptorentabelle und die zugehörigen Definitionen der Hauptbegriffe. Dabei wurden von neuem sehr grundsätzliche Fragen, wie z. B. was unter Kompetenz zu verstehen sei, diskutiert. Einzig die Frage nach der Anzahl der Ebenen wurde nicht wieder aufgenommen, da diese zwar im Rahmen des Konsultationsprozesses und der Budapester Konferenz da und dort in Frage gestellt wurde, dies aber offensichtlich nicht ausreichend überzeugend und nachdrücklich genug.

Während die generellen Fragen bei den Treffen diskutiert wurden, erfolgte die konkrete Arbeit der Reformulierung im ersten Schritt unabhängig voneinander und zwar spaltenweise. D.h, jeweils zwei Experten nahmen sich der Überarbeitung einer Spalte an. Um für diese Arbeit

⁽⁸⁾ Dieser Gruppe gehörten neben den Verantwortlichen in der Kommission und Jens Bjørnåvold vom Cedefop Experten aus den „großen Ländern“ an – Mike Coles (UK), Richard Maniak (FR), Georg Hanf (DE) – sowie Edwin Mernagh (IE) als Mitgestalter eines Nationalen Qualifikationsrahmens und Jörg Markowitsch (AT) aufgrund seiner Berichterstatterfunktion in dem oben genannten Workshop.

weitgehend Kohärenz sicherzustellen, wurden allgemeine Grundsätze der Überarbeitung aufgestellt. Die Deskriptoren sollten so geschrieben sein, dass ⁽⁹⁾

- alle Formen von Lernergebnissen umfasst werden, unabhängig von dem Lernkontext oder institutionellen Kontext, von der Grundbildung, über die Niveaus der Schulbildung oder ungelernter Arbeitskräfte bis zum Dokoratsniveau bzw. dem Niveau der „senior professionals“;
- ausreichend zwischen den Deskriptoren niedriger bzw. höherer Ebenen unterschieden wird und die Dimension des Fortschritts in Bezug auf vorhergehende Ebenen deutlich zum Ausdruck gebracht wird;
- Wiederholungen vermieden werden, d.h. jede Ebene soll auf den unteren aufbauen und alle vorhergehenden umschließen;
- lediglich positive Aussagen vorkommen und Aussagen darüber, was für Qualifikationen auf der jeweiligen Ebene nicht zutreffend ist, vermieden werden;
- Jargon vermieden wird und die Deskriptoren auch von jenen gelesen werden können, die keine Experten oder Expertinnen sind;
- klare und konkrete Aussagen gemacht werden (z.B. keine Begriffe wie „angemessen“, „eng“, „gut“ bzw. keine Bezüge wie „enger“ oder „breiter“), die gleichzeitig so einfach und so allgemein wie möglich sind.

Wie sich diese Prinzipien auf die Praxis der Überarbeitung auswirkten, sei an ausgewählten Beispielen in Tabelle 1 verdeutlicht.

Tabelle 1: Beispiel für die Anwendung der oben genannten Überarbeitungsprinzipien

Beispiele der Spalte Kenntnisse (die Nummer bezeichnet die jeweilige Ebene)	Gründe für die Änderung
2. Recall general knowledge and comprehend basic knowledge of a field, the range of knowledge involved is limited to acts and main ideas	Streichung aufgrund der Formulierung als Einschränkung (negativ); in weiterer Folge wurde auch die Trennung in „recall“ und „comprehend“ verworfen
3. Apply knowledge of a field that includes processes, techniques, materials, instruments, equipment, terminology and some theoretical ideas	Streichung aufgrund zu technischer Begriffe; wurde schließlich ersetzt durch „ <i>knowledge of facts, principles, processes and general concepts</i> “
4. Use a wide range of field-specific practical and theoretical knowledge	Wurde gänzlich gestrichen, da zu allgemein und auf alle Ebenen anwendbar; keine Abgrenzung gegenüber niedrigerer und höherer Ebene erkennbar

Quelle: Interne Protokolle und E-Mail-Korrespondenz zwischen den oben genannten Experten

⁽⁹⁾ Siehe dazu auch *Explanatory note*, 2007.

Eine besondere Herausforderung bestand dabei sicherlich in der Forderung, zum einen die Dimensionen des Fortschritts als auch die entsprechende Abstufung zwischen den Ebenen deutlich zu machen. Worin diese „Dimensionen des Fortschritts“ bestehen, blieb dabei während der Überarbeitung weitgehend implizit. Zumindest die folgenden Dimensionen ließen sich jedoch identifizieren: ⁽¹⁰⁾

- die Komplexität und Tiefe der Kenntnisse und des Verstehens;
- der Grad der benötigten Unterstützung oder Anleitung;
- der Grad der erforderlichen Integration, Unabhängigkeit und Kreativität;
- der Umfang und die Komplexität der Anwendung bzw. Praxis;
- der Grad der Transparenz oder Dynamik von Situationen.

Dem Anspruch der Abstufung versuchte man durch die Einführung bzw. Kennzeichnung durch Schlüsselworte nachzukommen (z.B. *„factual and theoretical knowledge“*, im Vergleich zu *„basic knowledge“* auf niedrigeren Ebenen oder *„specialised knowledge“* auf höheren Ebenen; ab den Ebenen 4 und 5 ist *„supervision“* der Arbeits- oder Lernaktivitäten anderer enthalten, auf den unteren Ebenen ist dies nicht relevant). Diese Schlüsselworte können auch als Indikatoren von *„threshold levels“* verstanden werden. Neben diesen Formen der Vereinfachung und Verdeutlichung bezogen sich wesentliche Änderungen schließlich auf die mehr oder weniger vollständige Auflösung der ursprünglichen Subdimensionen *„Learning competence“* sowie *„Communication and social competence“* als auch darauf, die Subdimension *„Professional and vocational competence“* weitgehend in die Dimension *„Skills“* zu integrieren. Dies lässt sich anhand des Vergleichs der Versionen vom 8. Juli 2005 und vom 25. April 2006 in der Beispieltabelle 2 sehr gut nachvollziehen.

Die allgemeine Diskussion kreiste um die folgenden Hauptfragen: Ist Kompetenz der geeignete Oberbegriff? Was verstehen wir unter Kompetenz? Und: Wie sollten die Spalten bezeichnet werden?

Ausgehend von den Ergebnissen der Budapester Konferenz war klar, dass „Kompetenz“ bzw. „Kompetenzen“ der zentrale Begriff ist. Daher wurden zunächst wieder die verschiedenen Kompetenzdefinitionen und -typologisierungen ins Feld geführt, wobei offensichtlich eine „Dreiteilung“ besonders attraktiv war. Etwa die Teilung von Katz (1974) in *„Tech-*

⁽¹⁰⁾ Siehe dazu auch *EQF Explanatory note*, 2007, und Luomi-Messerer und Markowitsch, 2006.

nical, human and conceptual skills“ oder etwa die in Frankreich gebräuchliche Teilung in „*savoir*“, „*savoir-faire*“ „und *savoir-être*“ (siehe dazu Winterton et al. 2006). Der deutsche Experte machte sich verständlicherweise für die in Deutschland verbreitete Differenzierung in „Fachkompetenz“, „Methodenkompetenz“, „Personalkompetenz“ und „Sozialkompetenz“ stark; während die Vertreter der englischsprachigen Länder die in ihrem Kontext gebräuchlichen Kategorisierung in „*cognitive competence*“, „*functional competence*“ und „*social competence*“ befürworteten. ⁽¹¹⁾

Im Verlauf der Diskussion wurde diese starke Fokussierung auf Kompetenz(en) jedoch wieder verworfen und der Begriff der Lernergebnisse als umfassender angesehen. Dies war zwar praktisch eine Umkehrung der Schlussfolgerungen aus der Budapester Konferenz, eröffnete aber letztlich die Möglichkeit, die unlösbare Diskussion über die Definition bzw. Typologisierung von Kompetenzen zu beenden. Lernergebnisse sind jedenfalls umfassender als Kompetenzen, und daher kann der Begriff Lernergebnis als Oberbegriff für Kompetenz(en) verwendet werden, nicht jedoch umgekehrt. Lernergebnisse können auch in Form von Wissen, dem keine (Handlungs-)Kompetenz entspricht, vorliegen. Deutlich wird dies etwa, wenn man die von Polanyi vorbereitete und im sehr viel späteren Diskurs der Berufspädagogik (vgl. z.B. Rauner, 2004, Neuweg, 2006, Markowitsch und Messerer, 2006) aufgenommene Unterscheidung in explizites, implizites und träges Wissen heranzieht. Träges Wissen ist demnach explizites Wissen, dem keine (Handlungs-)Kompetenz (implizite Wissenskomponente) entspricht. Dem Wissen, wie hoch der Mount Everest ist, oder wer das „Mädchen mit dem Perlenohrring“ malte, entsprechen keine Fertigkeiten oder Kompetenz(en). Die Diskussion, ob es sich um einen lernergebnisbasierten oder einen kompetenzbasierten Qualifikationsrahmen handeln soll, könnte somit durchaus auch als Diskussion über den Stellenwert von trägem Wissen interpretiert werden.

Das überzeugende Argument, war jedoch nicht die Beziehung der Begriffe Lernergebnis und Kompetenz(en), sondern die einleuchtende Tatsache, dass der EQR nicht dazu gedacht ist, einzelne Kompetenzen zu klassifizieren. Der EQR ist in diesem Sinne kein Kompetenzrahmen, da er die Klassifikation von Qualifikationsebenen und -systemen ermöglicht. Er ist ein lernergebnisbasierter Rahmen, dessen Deskriptoren alle For-

⁽¹¹⁾ Siehe dazu auch EQF *Explanatory note*, 2007.

men von Lernergebnissen beschreiben. Das Missverständnis des EQR als Kompetenzrahmen ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass Lernergebnisse – unter anderem – als Aussagen darüber formuliert sind, was Lernende nach Abschluss eines Lernprozesses in der Lage sind zu tun; damit ist eine gewisse „Kompetenzorientierung“ gegeben. Würden Lernergebnisse, wie das zum Teil auch der Fall war, lediglich darüber definiert, was ein Lernender oder eine Lernende weiß, und nicht, was er oder sie kann, wäre diese „Kompetenzorientierung“ nicht gegeben. Man kann sogar weitergehen und behaupten, was im bisherigen Diskurs unter „Kompetenzorientierung“ lief, kommt nun mit einigen Nuancenverschiebungen als „Lernergebnisorientierung“ daher.

Damit war letztlich auch der Weg offen, für eine weniger technische Bezeichnung der Spalten bzw. eine Annäherung an die ursprünglichen Bezeichnungen und man schlug letztlich vor, die Spalten „*Knowledge*“, „*Skills*“ und „*Autonomy and responsibility*“ zu nennen. Die Tatsache, dass damit der ursprünglich zentrale Begriff der Kompetenz(en) gar nicht mehr vorkam, wurde schließlich zum Verhängnis. Denn im weiteren Verlauf wurde dieser für die dritte Spalte wieder eingefordert und sorgte damit laufend für Missverständnisse und offensichtliche Widersprüche.

3.4 Die Technische Arbeitsgruppe

In weiterer Folge wurde der so erarbeitete Vorschlag in eine neu gegründete so genannte Technische Arbeitsgruppe (*Technical Working Group*, TWG), bestehend aus Vertretern und Vertreterinnen der Mitgliedstaaten, eingebracht. Diese tagte dreimal im Mai und Juni 2006 in Brüssel, begrüßte prinzipiell den neuen Vorschlag und merkte im Wesentlichen zur neuen Deskriptorentabelle Folgendes an (Cedefop, 2006):

- Es besteht nach wie vor Sorge um die Ausgewogenheit zwischen beruflichen und akademischen Qualifikationen; Begriffe wie „*research*“ und „*scholarly*“, die eher dem akademischen Bereich zugeschrieben werden, sollten vermieden werden.
- Die Deskriptoren sollten deutlich machen, dass mit fortschreitendem Anspruch nicht notwendigerweise eine Spezialisierung einhergehen muss. Das Erreichen einer höheren Ebene bedeutet also nicht unbedingt, dass die erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse spezialisierter sind, obwohl das in vielen akademischen oder forschungsbezogenen Kontexten der Fall sein kann. Eine höhere Ebene kann in einigen Lern- oder Arbeitskontexten auch eine stärkere Generalisierung bedeuten.

- Die Benennung der Spalten sollte überdacht werden. Während die Bezeichnungen der ersten beiden Spalten mit „*Knowledge*“ und „*Skills*“ allgemeine Zustimmung fanden, waren manche Vertreter mit „*Autonomy and responsibility*“ nicht einverstanden.

Über die Deskriptoren hinausgehende Anregungen betrafen etwa den Hinweis auf die Klärung des Bezugs zu den so genannten „*Key competences*“ (Europäische Kommission, 2005b), des Bezugs zu ISCED (*International Standard Classification of Education*) (UNESCO, 1997) und zu ISCO (*International Standard Classification of Occupations*) (ILO, 1988) sowie eine Überarbeitung der Definitionen. Damit kam es in diesem Stadium zu keinen weiteren strukturellen Änderungen und die ersten beiden Anforderungen konnten durch relative geringfügige Änderungen erfüllt werden. Beispielsweise wurde der Ausdruck „*research*“ auf den Ebenen 7 und 8 durch „*and/or innovation*“ ergänzt oder der Ausdruck „*specialist research and problem solving skills, including analysis and synthesis*“ in „*specialised problem-solving skills required in research and/or innovation*“ geändert. Der Vergleich der Version vom 25.4.2006 (Vorschlag der Expertengruppe für die Technische Arbeitsgruppe) und der Version vom 5.9.2006 in Tabelle 2 macht deutlich, dass es sich dabei um eher geringfügige textliche Änderungen handelte.

Die Diskussion über die Bezeichnung der dritten Spalte ließ jedoch die ganze Diskussion über Kompetenz wieder aufflammen. Um Anschluss an die bestehenden Kommissionsdokumente und deren allgemeinen Sprachgebrauch sicherzustellen und den zentralen Begriff der Kompetenz(en) zu verankern, einigte man sich auf die Bezeichnung „*Competence*“ (im Singular) anstelle von „*Autonomy and Responsibility*“. Bislang war in den verschiedensten Kommissionsdokumenten von „*Knowledge, skills and competences*“ (im Plural) oder kurz „*KSC*“ die Rede, weil man sich offensichtlich nicht auf einen Oberbegriff einigen konnte und somit die Wortfolge selbst als neuen Begriff definierte, der alle Formen des Wissens- und Erfahrungserwerbs umfasst (vgl. z.B. Europäische Kommission, 2005c). Dabei waren jedoch Kompetenzen immer im Plural und im Sinne von Fähigkeiten gemeint. Im Rahmen der EQR-Empfehlung wurde schließlich für eine Dimension, die eigentlich nur indirekt mit Wissen und Können zu tun hat und im engeren Sinne Verantwortung und Selbstständigkeit meint, der Begriff Kompetenz (im Singular) verwendet. Damit wurde dem Begriff Kompetenz eine bestimmte Bedeutung beigemessen, die weit weg von den zuvor erörterten

Begriffen liegt und sich eigentlich nicht mit der Bedeutung in der Wortfolge KSC verträgt. Der Begriff „Kompetenzen“ bzw. „Kompetenz“ wird also in unterschiedlicher Art verwendet: In der Wortfolge „*Knowledge, skills and competences*“ (KSC) wird auf umfassende Fähigkeiten zur Anwendung von Kenntnissen, Know-how und sozialen Fähigkeiten Bezug genommen, während im EQR Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben wird. ⁽¹²⁾

Dieser Widerspruch, der bislang ungelöst ist und weiterhin für Missverständnisse sorgt, ist im übrigen der gewählten Definition des Begriffs „*Competence*“ selbst immanent: „*Competence means the proven ability to use knowledge, skills and and personal social and/or methodology abilities, in work or study situations and in professional and/or personal developement. In the European Qualifications Framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy.*“ (Europäische Kommission, 2006a, S. 17). D.h., Kompetenz wird im ersten Satz als Fähigkeit und im zweiten Satz als Verantwortung und Selbstständigkeit (Autonomie) definiert. Man könnte fast sagen, es gelingt damit die Quadratur des Kreises, indem die zwei klassischen Bedeutungen von Kompetenz, nämlich Fähigkeit und Verantwortung, gleichgesetzt werden ⁽¹³⁾. Dass dies so einfach nicht ist, zeigen eben die laufenden Missverständnisse, die jedenfalls in der Verwendung von Singular und Plural offensichtlich werden und sich ja selbst in dem Vorschlag der Europäischen Kommission (2006a) für eine Empfehlung zur Schaffung des EQR selbst finden. In diesem Text ist etwa an mehreren Stellen (Europäische Kommission, 2006, S. 2, 3 und 11) von „*Knowledge, skills and competences*“ die Rede, in den darauf folgenden Seiten wird „*Competence*“ im Singular verwendet. In der deutschsprachigen Version sind ebenfalls beide Varianten zu finden: So wird im Text z.B. die Pluralform („Kompetenzen“) verwendet, wenn alle drei Dimensionen der Lernergebnisse genannt werden (z.B. S. 6), bei den Definitionen allerdings der Begriff „Kompetenz“ im Singular (S. 17).

⁽¹²⁾ Zur weiteren Diskussion des Begriffs Kompetenz(en) siehe Abschnitt 4.3.

⁽¹³⁾ Auch bei etymologischen Zugängen zum Thema Kompetenz wird ersichtlich, dass diese beiden Bedeutungen nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden sind. Zudem ist zu beachten, dass die Bedeutungsentwicklung des Begriffs sich in den unterschiedlichen europäischen Sprachen auch nicht in gleicher Weise vollzogen hat (vgl. Ertl und Sloane, 2005, S. 8f; siehe dazu auch Winterton et al., 2006, S. 29ff und Mulder, 2007).

Tabelle 2: Übersicht über die drei Versionen der EQR-Deskriptoren für Ebene (1)

Ebene 1	Version vom 8. Juli 2005 (Erstvorschlag) ¹	Version vom 4. April 2006 (Vorschlag für die TWG) ²	Version vom 5. September 2006 (Endversion) ³
Knowledge	Recall basic general knowledge	Basic general knowledge	Basic general knowledge
Skills	Use basic skills to carry out simple tasks	Basic skills to carry out simple tasks	Basic skills required to carry out simple tasks
Personal and professional competence			
(i) Autonomy and responsibility	Complete work or study tasks under direct supervision and demonstrate personal effectiveness in simple and stable contexts	Work and study under direct supervision in a familiar and managed context	Work or study under direct supervision in a structured context
(ii) Learning competence	Accept guidance on learning		
(iii) Communication and social competence	Respond to simple written and oral communication Demonstrate social role for self		
(iv) Professional and vocational competence	Demonstrate awareness of procedures for solving problems		

Quelle:

(1) Europäische Kommission, 2005a;

(2) Europäische Kommission, 2006b;

(3) Europäische Kommission, 2006a

4. Die Dimensionen der EQR-Deskriptoren – synchrone Perspektive

Wenn man die EQR-Deskriptorentabelle nicht in ihrer Entwicklung betrachtet, sondern so, wie sie sich in ihrer Endfassung präsentiert, so lassen sich darin zumindest drei implizite Hierarchien ausmachen:

1. eine Hierarchie von Bildungsprogrammen bzw. -angeboten;
2. eine Hierarchie beruflicher bzw. organisationsbezogener Aufgaben und Funktionen; sowie

3. eine Hierarchie des individuellen Erwerbs von Fertigkeiten bzw. der Kompetenzentwicklung.

Diese Hierarchien spielen eine ambivalente Rolle: Zum einen sind sie da und dort implizit in die Entwicklung eingeflossen, zum anderen distanzierte man sich aus bestimmten Gründen immer wieder explizit davon. Sie zeigen weitgehende Übereinstimmung mit den drei Dimensionen des EQR „*Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz*“, wenn sie auch nicht ausschließlich diesen zugeordnet werden können. Zumindest für die ersten beiden Hierarchien existieren mit ISCO und ISCED auch international anerkannte und verbindliche Klassifikationen. Im Folgenden wollen wir zunächst diskutieren, woran diese impliziten Hierarchien zu erkennen sind, und hierauf den Bezug zu den bestehenden Klassifikationen erörtern.

4.1. Bildungshierarchie

Die EQR-Empfehlung schließt in der Endversion den Bezug zu irgendeiner Form der Hierarchie von Bildungsprogrammen dezidiert aus. In der Erstfassung des Dokuments fand sich zur Erläuterung der Deskriptoren noch eine Ergänzungstabelle (Europäische Kommission, 2005a), die konkrete Hinweise auf Entsprechungen zu bekannten Bildungsebenen und -programmen gab. Als Erläuterung zu Ebene 2 liest man dort beispielsweise: „*Learning at this level is formally acquired during compulsory education*“; oder zu Ebene 6: „*Learning for level 6 qualifications usually takes place in higher education institutions*“ (Europäische Kommission, 2005a, S. 22). Diese Tabelle und diese Form der Erläuterungen wurden im Rahmen des Konsultationsprozesses mehrfach beanstandet und letztlich ohne viel Diskussion eliminiert. Offensichtlich wird diese Hierarchie jedoch auch ohne diese Ergänzungstabelle, und zwar in Bezug auf die Ebenen 5, 6, 7 und 8 und auf die explizit behauptete Übereinstimmung dieser Ebenen mit den so genannten Bologna-Zyklen (*Short-Cycle, Bachelor, Master, PhD*): (Europäische Kommission, 2006a, S. 20). Damit ist zumindest für diese Ebenen eine Bildungshierarchie evident und kann somit auch für die anderen Ebenen angenommen werden.

Auch in den Deskriptoren selbst lässt sich ein solcher Zusammenhang nachvollziehen. Zum Beispiel nimmt die erste Spalte auf Wissen Bezug, das nicht in Form von Lernergebnissen formuliert wird (z. B. keine „*can do*“-Statements) und darüber hinaus stark an Bildungsziele verschiedener Ausbildungen (Ausbildungsebenen) erinnert. Genannt sei

beispielsweise der Bezug zu „grundlegendem Allgemeinwissen“ auf Ebene 1, den man so häufig in den Bildungszielen der Volksschule bzw. der Grundbildung liest. Oder die Formulierung auf Ebene 7: „*highly specialised knowledge, some of which is at the forefront of knowledge in a field of work or study*“, die man etwa häufig als gesetzlich definierte Anforderung für Diplom- bzw. Master-Grade in Form von „selbstständigem wissenschaftlichen Arbeiten“ liest.

Mit ISCED (*International Standard Classification of Education*) (UNESCO, 1997) steht eine international gebräuchliche Klassifikation von Bildungsprogrammen zur Verfügung, die sechs Ebenen unterscheidet, beginnend mit der Volksschule (Ebene 1) bis hin zum Doktoratsstudium bzw. Post-Graduate-Programmen (Ebene 6). Interessanterweise ist der Anspruch von ISCED auch einer, der Lernen in seiner Ganzheitlichkeit zu erfassen versucht und auf „*knowledge*“, „*skills*“ und „*capabilities*“ Bezug nimmt:

„The notion of 'levels' of education is taken to be broadly related to gradations of learning experiences and the competences which the contents of an educational programme require of participants if they are to have a reasonable expectation of acquiring the knowledge, skills and capabilities that the programme is designed to impart. Broadly speaking, the level is related to the degree of complexity of the content of the programme.“ (UNESCO, 2006, S. 17)

„The notion of 'levels' of education, therefore, is essentially a construct based on the assumption that educational programmes can be grouped, both nationally and cross-nationally, into an ordered series of categories broadly corresponding to the overall knowledge, skills and capabilities required of participants if they are to have a reasonable expectation of successfully completing the programmes in these categories. These categories represent broad steps of educational progression from very elementary to more complex experiences with the more complex the programme, the higher the level of education.“ (*ibid.*)

Vom Anspruch her, nämlich Lernerfahrungen und Kompetenzerwerb in einer hierarchischen Struktur zu beschreiben, sind also ISCED und EQR durchaus vergleichbar. Auch die Tatsache, dass ISCED zur Klas-

sifizierung von Bildungsprogrammen dient und der EQR Qualifikationen bzw. Qualifikationssysteme klassifizieren soll, macht auf den ersten Blick keinen gravierenden Unterschied. Ausnahmslos alle Programme, die mittels ISCED klassifiziert werden, bieten auch die entsprechenden Qualifikationen. Ebenso ist die Tatsache, dass ISCED auf Lernen im Rahmen formaler Bildungsprogramme bezogen ist und der EQR auch andere Formen des Lernens einschließt, kein Argument gegen die Vergleichbarkeit der beiden Instrumente. Denkt man beispielsweise an Prüfungen für Externe (wie etwa die Berufsreifeprüfung in Österreich oder das Nachholen von Schulabschlüssen außerhalb des traditionellen Bildungssystems), so werden die entsprechenden Lernergebnisse weitgehend im nicht formalen Bereich erworben (z. B. in Einrichtungen der Erwachsenenbildung). Insofern es aber um Abschlüsse geht, die eine Entsprechung im formalen System haben, können sie ebenfalls in der ISCED-Systematik klassifiziert werden. Der wesentliche Unterschied zwischen ISCED und EQR besteht darin, dass letzterer vom Anspruch her breiter ist, auch den informellen Bereich einschließen möchte und ausschließlich allgemeine lernergebnisbezogene Deskriptoren verwendet, während ISCED Deskriptoren wie Zugangsvoraussetzungen, Mindestalter, Qualifizierung der Lehrkräfte und ähnliches mehr verwendet.

4.2. Berufshierarchie

Die dritte Spalte der EQR-Tabelle beschreibt das Ausmaß von Verantwortung und Selbstständigkeit auf den verschiedenen Ebenen. Damit sind im Wesentlichen auch funktionale bzw. organisationale Kontexte, wie man sie in der Berufswelt identifizieren kann, angesprochen. Beispielsweise wird auf den höheren Ebenen die Verantwortung für die Leitung von Teams erwähnt, während auf den unteren Ebenen der Grad der Selbstständigkeit soweit eingeschränkt ist, dass es die Beaufsichtigung des Lernens oder Arbeitens durch andere erfordert. Diese Form der Deskriptoren wird häufig in Berufsklassifizierungen verwendet bzw. basieren auch kollektivvertragliche Lohngruppenbeschreibungen darauf.

ISCO (*International Standard Classification of Occupations*) (ILO, 1988) bedient sich ebenfalls der Idee steigender Anspruchsniveaus:

„The framework necessary for designing and constructing ISCO-88

has been based on two main concepts: the concept of the kind of work performed or job, and the concept of skill. [...] Skill – defined as the ability to carry out the tasks and duties of a given job – has, for the purposes of ISCO-88 the two following dimensions: (a) Skill level – which is a function of the complexity and range of the tasks and duties involved; and (b) Skill specialisation – defined by the field of knowledge required, the tools and machinery used, the materials worked on or with, as well as the kinds of goods and services produced.”

Interessanterweise greift ISCO jedoch nicht auf eine eigenständige Beschreibung von Kompetenzniveaus (*Skill levels*) zurück, sondern bedient sich der fast ausnahmslos auf Input-Indikatoren basierenden ISCED Deskriptoren (vgl. Tabelle 4). D.h., das Anspruchsniveau in ISCO ist letztlich definiert über ein vage zugeordnetes Bildungsprogramm. Vage insofern, als ISCO behauptet, dieses Programm muss nicht notwendigerweise besucht worden sein, um diese Kompetenzen zu erwerben, die Kompetenzen müssen nur im Anspruch gleichwertig sein. In der Übertragung der ISCED-Deskriptoren auf die Berufswelt öffnet ISCO sozusagen auch den Zugang für informell erworbene Kompetenzen und löst den Zusammenhang zu Bildungsprogrammen auf, ohne jedoch auf den Vergleichbarkeitsanspruch zu verzichten.

4.3. Hierarchie des Erwerbs von Fertigkeiten bzw. der Kompetenzentwicklung

Die vorhergehende Analyse von ISCED und ISCO hat gezeigt, dass, obwohl der EQR weder zur Klassifizierung von Bildungsprogrammen noch zur Klassifizierung von Berufen gedacht ist, dennoch derart viele Gemeinsamkeiten mit diesen Klassifikationssystemen aufweist, dass er – zweckentfremdet – auch dafür eingesetzt werden könnte. ISCED and ISCO sind Klassifikationssysteme, die speziell für die Klassifikation von Bildungsprogrammen bzw. Berufen entwickelt wurden. Dem EQR ist nur zum Teil eine Bildungshierarchie inhärent (z. B. eine Qualifikation auf einer höheren EQR-Ebene ist höchst wahrscheinlich auch mit einem höheren ISCED-Level verbunden) bzw. eine Berufshierarchie (z. B. eine Qualifikation auf einer niedrigeren EQR-Ebene wird höchst wahrscheinlich zu einer Berufsausübung führen, die mit einem niedrigeren ISCO-Skill-Level verbunden ist). Der EQR ist jedoch auf Lernergebnisse in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz fokussiert, und zwar unabhängig von Bildungsprogrammen oder Be-

rufen. Der EQR bildet somit ein neues Instrument, das die Möglichkeit bietet, Bildungs- und Berufstaxonomien miteinander zu kombinieren; in gewisser Weise bildet er dadurch eine Brücke zwischen ISCED und ISCO⁽¹⁴⁾.

In ähnlichem Sinne ließe sich der EQR auch zur Beschreibung individuellen Fertigkeiten- bzw. Kompetenzerwerbs verwenden, obwohl immer wieder dezidiert darauf hingewiesen wird, dass dies nicht seinem Zweck entspräche. Gerade die Häufigkeit mit der man jedoch auf diesen Sachverhalt hinweisen muss, macht deutlich, wie nahe der EQR einer Stufenleiter des Fertigkeiten- bzw. Kompetenzerwerbs (*skills acquisition*) oder einer Fertigkeiten- bzw. Kompetenzklassifikation kommt.

An dieser Stelle ist ein weiterer Hinweis zu den hier verwendeten Kernbegriffen nötig. Während wir bislang die Begriffe Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz(en) im Wesentlichen ihrem jeweiligen Gebrauchskontext (EQR-Empfehlungen und Diskussion, ISCED, ISCO etc.) entsprechend verwendet haben, kommen wir im Folgenden nicht um eine eigene Deutung herum. Dabei wollen wir uns nicht die Mühe machen, Kompetenzen von Fertigkeiten zu unterscheiden, da eine derartige Unterscheidung „praktisch“ keine Auswirkung hat. Es ist als Geschmacksache, ob wir hier von Kompetenzen, von Fertigkeiten oder von Handlungsfähigkeit sprechen. Es geht jeweils um die individuelle Entwicklung derselben, und die Begriffe werden ja auch vielfach (und zurecht!) synonym verwendet. Wir sprechen – um Missverständnisse weitgehend auszuschließen – daher und auch im Titel dieses Abschnitts von „Fertigkeiten bzw. Kompetenzen“. Wichtig zum Verständnis ist jedoch vielleicht der Hinweis, dass diese Verwendung der Auffassung in der Wortfolge KSC näher kommt als der spezifischen Bedeutung von Kompetenz im EQR.

Eine Klassifikation von Fertigkeiten bzw. Kompetenzen (*skills classification*) weist ähnlich einer Berufsklassifikation (s. o.) ebenfalls zwei Hauptdimensionen auf, das Niveau der Fertigkeiten bzw. Kompetenzen und die fachliche oder inhaltliche Spezifizierung von Kompetenzen. Zur Bestimmung des ersteren ist eine Hierarchie wie z. B. Dreyfus und Dreyfus (1986) sie vorschlugen – vom Novizen zum Experten – denkbar. Zur fachlichen oder inhaltlichen Spezifizierung bedarf es aufgrund der Breite der Berufswelt umfangreicherer Systeme.

⁽¹⁴⁾ Siehe dazu auch *EQF Explanatory Note*, 2007.

Für Europa ist ein derartiges System mit DISCO (*Dictionary of skills and competences*, DISCO nd) gerade in Entwicklung befindlich. Es handelt sich dabei um eine umfangreiche Sammlung von Begriffen (insgesamt etwa 7000) für Kompetenzen und Fertigkeiten, wie sie in Lebensläufen, Stellenanzeigen, Stellenprofilen und ähnlichem mehr verwendet werden, die in strukturierter Form in sieben Sprachen zugänglich wird. Mittels dieses Thesaurus können sowohl automatische Übersetzungen von Teilen von Lebensläufen durchgeführt werden, als auch Lebensläufe etc. erstellt werden. Wenn auch das Hauptaugenmerk von DISCO auf (fachspezifischen) Fertigkeiten und Kompetenzen liegt, wurden auch Begriffe erfasst, die man diesen im engeren Sinne nicht zuordnen würde, z. B. Werte und Einstellungen oder körperliche Eigenschaften.

Einen noch größeren Schritt in diese Richtung geht O*Net, das seit einigen Jahren in den USA im Einsatz ist (O*Net nd). O*NET ist ein Berufsinformationssystem das sich unter anderem ausgereifter Taxonomien und Skalierungen allgemeiner Kompetenzen bzw. Schlüsselkompetenzen bedient. Im Unterschied zu DISCO bietet es für die einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Anspruchsniveaus. Im O*Net Modell werden neben *skills*, die in *basic skills* und *cross functional skills* unterschieden werden, auch noch *knowledge* und *education* als Arbeitsanforderungen erfasst. Quasi gleichberechtigt stehen daneben Arbeitseigenschaften, die in Werte (*values*), Arbeitstile (*work style*), berufliche Interessen (*occupational interests*) und Fähigkeiten (*capabilities*) unterschieden werden, sowie weitere Charakteristika, wie beruflich Anforderungen (*occupational requirements*) oder berufsspezifische Informationen (*occupations-specific informations*). Der Begriff der Kompetenzen kommt in dem Modell gar nicht vor, und geht irgendwo zwischen *skills*, *capabilities* sowie beruflichen Anforderungen und berufsspezifische Informationen, die als Aufgaben und Tätigkeiten (!) beschrieben sind, auf. O*net führt auf eindrucksvolle Weise vor, dass zur genauen Beschreibung von Berufen und Stellen mehr Dimensionen nötig sind als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz und macht den reduktionistischen Ansatz des EQR in Bezug auf Qualifikationen deutlich.

Eine fachliche Spezifizierung bei der Beschreibung von Qualifikationen wird etwa mit dem VQTS-Modell verfolgt (vgl. Luomi-Messerer und Markowitsch, 2006; Markowitsch et al., 2006; Markowitsch et al., 2007): In diesem Modell, das in dem mehrfach prämierten österreichischen Leonardo-da-Vinci-Projekt „*Vocational qualification transfer system*“

(VQTS⁽¹⁵⁾) entwickelt wurde, werden Kompetenzen und deren Entwicklung auf Basis empirisch untersuchter Berufstätigkeiten ermittelt. Diese Kompetenzen und ihre Entwicklungsstufen werden in Bezug auf den Arbeitsprozess formuliert. Eine „Kompetenzmatrix“ stellt diese Kompetenzen bezogen auf Kernarbeitsaufgaben („Kompetenzbereiche“) in einem speziellen Berufsfeld und den Fortschritt der Kompetenzentwicklung („Stufen der Kompetenzentwicklung“) in strukturierter Form in einer Tabelle dar. Mithilfe dieser „Kompetenzmatrix“ können die im Rahmen einer Ausbildung zu erwerbenden „Stufen der Kompetenzentwicklung“ oder die von einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt bereits erworbenen Stufen als Kompetenzprofile abgebildet werden. Dieses Instrument kann u. a. dazu verwendet, um Qualifikationen miteinander zu vergleichen, und etwa auch dazu, um die Zuordnung zu Qualifikationsrahmen zu erleichtern.

Keiner dieser Ansätze hat bislang zu einer international verbindlichen Klassifikation geführt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob durch die immer stärker werdende Bedeutung von informellem Lernen und der allgemeinen Kompetenzorientierung auf der einen Seite sowie der durch den EQR ja offensichtlich gewordenen Unzulänglichkeit bestehender Berufs- und Bildungsklassifizierungen auf der anderen Seite eine derartige internationale Standardklassifizierung von Kompetenzen bzw. *skills* (*International standard classification for skills*, ISCS), die zumindest diese beiden Dimensionen berücksichtigt, nicht schon äußerst dringlich geworden ist.

4.4. Der EQR in seiner Ganzheit

Die synchrone Analyse hat gezeigt, dass der EQR drei implizite Hierarchien, nämlich eine Bildungshierarchie, eine Berufshierarchie und eine Hierarchie von Fertigkeiten bzw. Kompetenzen enthält und damit – wenn auch nicht zu diesem Zwecke gedacht – durchaus praktische Dienste zu Klassifizierung von Bildungsprogrammen, Berufen und Fertigkeiten bzw. Kompetenzen (*skills*) leisten könnte. Mittels der Abbildung 2, die diese Bezüge und deren Attribute grafisch darstellt, kann nun im Weiteren bestimmte Kritik am EQR interpretiert und gezeigt werden, weshalb diese meist die Wirkung verfehlt.

Wenn man die einzelnen impliziten Hierarchien des EQR wechselseitig aufeinander bezieht, kommt es notgedrungen zu Widersprüchen.

(15) Mehr Informationen über das Projekt und das VQTS-Modell sind auf der Website des Projekts erhältlich: www.vocational-qualification.net.

Hier setzt auch die Kritik an, die insbesondere vor und während des Konsultationsprozesses geäußert wurde. Es wird beispielsweise häufig argumentiert, dass Personen mit unterschiedlichen Qualifikationen (im Sinne von Abschlüssen), ein und denselben Beruf ausüben können bzw. umgekehrt ein und derselbe Abschluss nicht für ein und denselben Beruf qualifizieren muss. D. h., auf der Achse Bildungssystem und Beruf gibt es keine passgenaue Übereinstimmung. Weiters ist natürlich denkbar – und auch diese Kritik ist daher gerechtfertigt –, dass dieselbe Ausbildungsebene (z.B. die Lehre und die Allgemeinbildende Höhere Schule, die beide auf ISCED 3 eingestuft werden) ganz unterschiedliche Fertigkeiten bzw. Kompetenzen hervorbringen kann und es hier keinesfalls zu Gleichsetzungen kommen sollte. D. h., auch zwischen der Hierarchie des Bildungssystems und der Hierarchie der Entwicklung von Fertigkeiten (Kompetenzstufen) besteht keine direkte Übereinstimmung. Schließlich – wenn vermutlich auch weit seltener – besteht keine direkte Übereinstimmung zwischen dem Niveau der Fertigkeiten bzw. Kompetenzen und Beruf bzw. Verantwortung und Selbstständigkeit. Es ist denkbar, auch Personen, deren Fertigkeiten bzw. Kompetenzen in einem bestimmten Bereich wenig ausgeprägt sind, mit gehobenen beruflichen Aufgaben (etwa mit einer Leitungsfunktion) zu betrauen.

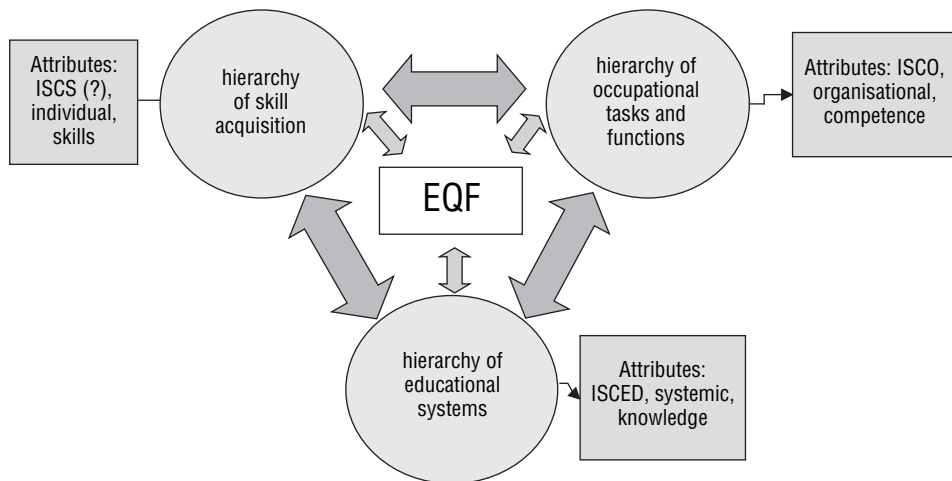
Stellvertretend für andere sei als konkretes Beispiel für diese Form der Kritik hier auf die Argumentation und Beispiele von Rauner (2006) verwiesen. Rauner (2006, S. 47) merkt richtig an, dass Absolventen „rein“ akademischer Ausbildungsgänge sich im Rahmen der praktischen Arbeit eine Reihe beruflicher Kompetenzen erst aneignen müssen, d.h., dass diese Qualifikationen in unserem Modell hinsichtlich der Bildungshierarchie hoch, jedoch hinsichtlich der Hierarchie der Entwicklung von Fertigkeiten bzw. Kompetenzen niedrig eingestuft werden müssten. Betrachtet man dagegen die duale Berufsbildung, insbesondere „im Hinblick auf die im Arbeitsprozess einzunehmenden Tätigkeiten“, müsste diese eigentlich höher eingestuft werden, als man ihr dies aufgrund der Hierarchie der Bildungssysteme zugestehen würde. Damit ist die mangelnde Übereinstimmung zwischen der Bildungshierarchie und der Hierarchie der Entwicklung von Fertigkeiten (Kompetenzhierarchie) angesprochen. In einem anderen Beispiel verweist Rauner (ibid.) darauf, dass ein Meister mit seiner Meisterprüfung über eine beachtliche Berufserfahrung verfügt und etwa ohne nennenswerte Einarbeitung die Leitung eines modernen Autohauses übernehmen kann, wäh-

rend etwa ein Absolvent eines einschlägigen Bachelor-Studienganges dazu noch mindestens eine zwei- bis dreijährige Lernphase benötigt. Damit spricht er die mangelnde Übereinstimmung zwischen Bildungsabschluss (Bildungshierarchie) und der Hierarchie beruflicher Aufgaben und Funktionen an (z. B. Betriebsleitung).

Diese Beispiele ließen sich beliebig fortsetzen. Das Interessante in Bezug auf den EQR liegt nun darin, dass diese Beispiele und die damit verbundene Kritik immer entlang dieser Achsen verlaufen, und somit praktisch immer nur zwei Dimensionen erfassen. Sie erfassen den EQR sozusagen nicht in ihrer Gesamtheit. Es ist korrekt, dass Qualifikationen, die aus einer dualen Berufsausbildung hervorgehen, gegenüber Qualifikationen, die in einer akademischen Ausbildung erworben wurden, hinsichtlich der bestehenden Bildungshierarchie (z. B. ISCED) niedriger und hinsichtlich des Kompetenzerwerbs – aufgrund der unterschiedlichen praktischen Erfahrungen, die jeweils damit verbunden sind – höher eingestuft würden. Nimmt man nun jedoch die dritte Dimension, nämlich eine vergleichbare berufliche Aufgabe oder Funktion hinzu, stellt sich dieses Beispiel plötzlich anders dar. Die Widersprüchlichkeit schwindet zugunsten der neuen Dimension oder, anders gesagt; die Wahrscheinlichkeit widersprüchlicher Einstufung nimmt mit der Einbeziehung der jeweils dritten Dimension ab.

Der EQR wird durch diese Kritik und aufgrund dessen, dass er nicht als Ganzes wahrgenommen wird, nicht im Kern erfasst. Denn der EQR beruht nicht auf einer dieser Hierarchien und auch nicht auf zweien davon, sondern er umfasst alle drei. Vor dem Hintergrund unserer Analyse könnte man den EQR auch interpretieren als eine um eine Dimension für Fertigkeiten (*skills*) ergänzte Klassifizierung von Berufen und Bildungsprogrammen und somit eine Erweiterung bzw. Zusammenführung von ISCED und ISCO.

Abbildung 1: Die drei Dimensionen des EQR und mögliche Attribute



Quelle: Autoren

5. Schlussfolgerung und offene Fragen

Wie gezeigt wurde, vermag ein genauerer ahistorischer Blick auf die Deskriptoren, die impliziten Hierarchien des EQR, die auch in seine Entwicklung eingeflossen sind, und dessen Bezug zu bestehenden, sich in Entwicklung befindenden bzw. noch zu entwickelnden Klassifikationssystemen offenzulegen. Wenn man der hier argumentierten Vermutung der impliziten Hierarchien etwas abgewinnen kann und man den EQR von seinem Hauptzweck her betrachtet, nämlich der Klassifizierung von Qualifikationen, stellt sich natürlich die Frage, ob damit tatsächlich die wesentlichen Bestandteile von Qualifikationen angesprochen sind. Sind Qualifikationen durch Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz im Sinne von Autonomie und Verantwortung ausreichend beschrieben? Oder anders gefragt: Lassen sich Qualifikationen am besten durch Berufs-, Bildungs- und Kompetenzklassifikationen beschreiben? Denkt man die Frage weiter, so ergibt sich daraus natürlich auch die Frage: Ist die Theorie der Gestaltung der Deskriptoren, die man dem EQR ja unterstellen könnte, korrekt?

In der Tat würde eine solche Auffassung einer multiperspektivischen Betrachtungsweise von Qualifikationen eher gerecht werden, als die häufig ein- oder bestenfalls zweidimensionale Perspektive. Gleichzei-

tig würde jedoch deutlich, dass der Qualifikationsbegriff in weiterer Folge nicht durch den Kompetenzbegriff abgelöst würde bzw. durch diesen subsumiert, sondern Kompetenz(en) lediglich eine Ergänzung bestehender Beschreibungsdimensionen für Qualifikationen darstellen. Wenn sich dies bewahrheitet, wird auf lange Sicht wieder der Qualifikationsbegriff ins Zentrum der Debatten rücken.

Die historische Analyse hat gezeigt, wohin das Ringen um die Klärung des Kompetenzbegriffes führen kann, und deutlich gemacht, wie stark es sich beim EQR um ein politisch-pragmatisches und nicht ein wissenschaftlich-empirisches Instrument handelt. Inwiefern die Tatsache, dass der EQR auf keine wissenschaftliche oder zumindest systematische Grundlage zurückgreifen kann, sondern im Gegenteil die Handschrift vieler kleiner (sach)politischer Kompromisse trägt, dem Nutzen dieses Instruments abträglich ist, das wird die Praxis selbst in Kürze beantworten. Sie wird auch zeigen, ob die Deskriptoren in ihrer Allgemeinheit und nach der erfolgreichen Vereinfachung tatsächlich im Stande sind, die unterschiedlichen nationalen Qualifikationssysteme zueinander in Bezug zu setzen.

Ungelöst bleibt jedenfalls vorerst auch der Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Qualifikationsbeschreibungsinstrument EQR und anderen eher spezifischen Instrumente zur Beschreibung von Qualifikationen, wie etwa den erwähnten DISCO oder O*Net Systemen oder den im Rahmen von ECVET entwickelten Systemen wie z.B. das VQTS-Modell. Kann der EQR als „0-Steller“, als die oberste Ebene der Systematik, im Rahmen eines neuen Klassifizierungssystems von Qualifikationen betrachtet werden? Und wenn ja, wie sehen die kommenden Stellen aus und wie viele bedarf es dieser?

Gerade zu diesen Fragestellungen braucht es künftige Projekte, die etwa die Möglichkeiten der Nutzung von DISCO, O*Net oder auch VQTS zur Beschreibung von Qualifikationen testen und Anschlussmöglichkeiten an den EQR erkunden. Wenn am Ende des Tages eine internationale Standardklassifikation für *skills* und Kompetenzen steht, wäre die Wissenschaft und Politik nicht nur klüger geworden, auch der EQR hätte an enormer Schlagkraft gewonnen und ein kohärentes Erklärungsmodell zu bieten.

Bibliografie

- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. *A Framework for qualifications in the European Higher Education Area*. 2004. Im Internet verfügbar unter: http://www.jointquality.nl/content/ier-land/draft_report_qualification_framework_EHEA2.pdf (27.08.2007).
- Cedefop (Coles, Mike/Oates, Tim). *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust*. Cedefop Panorama series 109. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. Im Internet verfügbar unter: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5146_en.pdf (27.08.2007).
- Cedefop (Westerhuis, Anneke). *European structures of qualification levels*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001.
- Cedefop. *EQF Technical Working Group*. First meeting, 02.05.2006 in Brussels, 2006.
- DISCO. *European Dictionary of Skills and Competencies* [Online]. Im Internet verfügbar unter: <http://www.skills-translator.net> (27.08.2007).
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press, 1986, revised 1988.
- Europäische Kommission. *Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. KOM(2006) 479. Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf (27.08.2007).
- Europäische Kommission (a). *Proposal for a Recommendation on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, Com (2006) 479. Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf (27.08.2007).
- Europäische Kommission (b). *Proposed revised set of EQF reference level descriptors: explanatory note for the first meeting of the Technical Working Group on 2 May 2006*.
- Europäische Kommission (a). *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen*. SEK (2005) 957. Im Internet verfügbar unter:

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf (27.08.2007).

Europäische Kommission (b). *Implementation of 'Education and Training 2010' work programme. Focus Group on Key Competences, Report June 2005*. Im Internet verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2005.pdf> (27.08.2007).

Europäische Kommission (c). *European Credit System for VET (ECVET. Technical Specifications (Report of the Credit Transfer Technical Working Group)*. Brüssel, 28/06/2005, EAC/A3/MAR. Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_en.pdf (27.08.2007).

Ertl, Hubert; Sloane, Peter F.E. *Einführende und zusammenführende Bemerkungen; der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive*. In: Ertl, Hubert; Sloane, Peter F.E (Hg.): *Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH, 2005.

ILO. *International Standard Classification of Occupations – ISCO-88*. 1988. Im Internet verfügbar unter: <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco88/index.htm> (27.08.2007).

Katz, Robert L. *Skills of an Effective Administrator*. *Harvard Business Review* 9-10, 1974.

Kommuniqué von Helsinki über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung. 5. Dezember 2006. Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/helsinki_com_de.pdf (27.08.2007).

Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung. Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung vom 30. November 2002. 14 Dezember 2004. Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_de.pdf (27.08.2007).

Luomi-Messerer, Karin; Markowitsch, Jörg (Hg.). *VQTS model. A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition*. Vienna: 3s research laboratory, 2006.

Markowitsch, Jörg. *How do we ensure that the EQF levels and descriptors are relevant and acceptable? Rapporteur's presentation – conclusions of workshop 1 - 'The European Qualifications Framework. Consultation to Recommendation Conference', 27-28 February 2006 in Budapest*. Im Internet verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/budawork1.pdf>.

- Markowitsch, Jörg. Reformmotor für nationale Bildungssysteme: Der Europäische Qualifikationsrahmen, in: *Upgrade* 1/07, S. 42-45. Im Internet verfügbar unter: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/upgrade/upgra_de_1.07_markowitsch.pdf (27.08.2007).
- Markowitsch Jörg; Becker Matthias; Spöttl, Georg. *Zur Problematik eines European Credit Transfer System in Vocational Education and Training (ECVET)*, In: Grollmann, Philipp; Spöttl, Georg; Rauner, Felix (Hg.): *Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. Reihe: *Bildung und Arbeitswelt* Bd. 16, 2006.
- Markowitsch Jörg et al. Berufliche Kompetenzen sichtbar machen – Arbeitsprozessbezogene Beschreibung von Kompetenzentwicklungen als Beitrag zur ECVET-Problematik. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 03/2007.
- Markowitsch, Jörg; Messerer, Karin. Practice-oriented methods in teaching and learning in higher education – Theory and empirical evidences. – In: Tynjälä, P., Välimaa, J. und Boulton-Lewis, G. (Hg.): *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*. Pergamon Press, 2006, 177-194.
- Mulder, Martin: Competence – the essence and use of the concept in ICVT. *European Journal of vocational training*, 2007/1, Nr. 40, S. 5-21.
- Neuweg, Hans Georg. *Könnerschaft und implizites Wissen: Zur lehrerlerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. 4. Aufl. Münster [u. a.]: Waxmann, 2006.
- OECD. *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning. An OECD activity*. Report from Thematic Group 1: The development and use of 'Qualification Frameworks' as a means of reforming and managing qualifications systems, 2005. Im Internet verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/41/39/33977045.pdf> (19.04.2007).
- O*Net. *Occupational Information Network* [online]. Im Internet verfügbar unter: <http://online.onetcenter.org> (27.08.2007).
- Raffe, David. *Qualifications Frameworks in Europe: Learning across Boundaries*. Report of the Glasgow Conference 22-23 September 2005, University of Edinburgh. Im Internet verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/glasgow/report.pdf> (27.08.2007).
- Rauner, Felix. *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz*. Forschungsbericht 14/2004, Januar 2004, Universität Bremen, 2004.

Rauner, Felix. Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten. In: Grollmann, Philipp; Spöttl, Georg; Rauner, Felix (Hg.): *Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe*. Reihe: *Bildung und Arbeitswelt*, Bd. 16, 2006, 35-52.

UNESCO. *International Standard Classification of Education – ISCED 1997*. Im Internet verfügbar unter: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm (27.08.2007).

UNESCO. *International Standard Classification of Education – ISCED 1997, 2006*. Im Internet verfügbar unter: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf (27.08.2007).

Winterton, Jonathan C. et al. *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Cedefop Reference series 64. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006.

Das schottische Rahmensystem für Anrechnungseinheiten und Qualifikationen (SCQF): Ein Beispiel für den Europäischen Qualifikationsrahmen

David Raffae

Professor für Bildungssoziologie und Forschungsleiter an der Pädagogische Fakultät (*School of Education*), University of Edinburgh

Jim Gallacher

Professor für Lebenslanges Lernen und stellvertretender Direktor am Forschungsinstitut für Lebenslanges Lernen (*Centre for Research in Lifelong Learning*), Glasgow Caledonian University

Nuala Toman

Forschungsstipendiatin am Forschungsinstitut für Lebenslanges Lernen (*Centre for Research in Lifelong Learning*), Glasgow Caledonian University

Schlagwörter

Educational reform,
comparability of
qualifications,
level of qualifications,
learning outcomes,
partnership,
United Kingdom

Bildungsreform,
Vergleichbarkeit von
Qualifikationen,
Qualifikationsgrad,
Lernergebnisse,
Partnerschaft,
Vereinigtes Königreich

ZUSAMMENFASSUNG

Das SCQF ist einer der am längsten eingeführten umfassenden Qualifikationsrahmen und wird oft als einer der erfolgreichsten angesehen. Dieser Artikel beschreibt die wichtigsten Merkmale des SCQF und umreißt seine Entwicklung, wobei er sich auf aktuelle Studien und Auswertungen der Autoren stützt. Er zieht Rückschlüsse, die für den EQF und die weitere Entwicklung nationaler Rahmen interessant sind. Diese Rückschlüsse beziehen sich auf die besonderen Anforderungen von Metarahmen und umfassenden Rahmen, die Erforderlichkeit realistischer Erwartungen und Zeitpläne sowie den Wert einer stufenweise umgesetzten und pragmatischen Strategie zur Einführung eines Ansatzes für Lernergebnisse. Der Artikel deckt darüber hinaus Probleme im Zusammenhang mit der Architektur eines ebenenbezogenen Rahmens sowie die Vor und Nachteile eines freiwilligen, auf Partnerschaften basierenden Ansatzes auf.

Das SCQF

Das „Schottische Rahmensystem für Anrechnungseinheiten und Qualifikationen“ (*Scottish credit and qualifications framework, SCQF*) war einer der ersten umfassenden nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) und wird häufig als einer der erfolgreichsten angesehen (Young, 2005). In diesem Artikel untersuchen wir das SCQF und seine bisherige Entwicklung. Wir erörtern mögliche Rückschlüsse für den Europäischen Qualifikationsrahmen und für Länder, die ihre eigenen Qualifikationsrahmen nach seinem Vorbild einrichten möchten.

Die Bedingungen in Schottland waren aus vielerlei Hinsicht günstig für die Einrichtung eines NQR. Schottland ist ein kleines Land mit einem verhältnismäßig homogenen und in sich geschlossenen Bildungssystem und einer langen Tradition der Partnerschaft und der einvernehmlichen politischen Entscheidungsfindung. Eine einzige Einrichtung, die *Scottish Qualifications Authority (SQA)*, vergibt nahezu alle Qualifikationen von Schulen – die meisten davon werden in Colleges verliehen, an denen neben Hochschuleinrichtungen wie Universitäten der Großteil formalen Lernens nach Abschluss der schulischen Ausbildung stattfindet. Der wichtigste Faktor ist vielleicht, dass der Prozess sehr früh begonnen hat. Das SCQF baut auf einer Reihe von Reformen für die Einrichtung eines kohärenteren und einheitlichen Qualifikationssystems auf. Im Jahr 1984 wurde ein Großteil der an Colleges und Schulen angebotenen Berufsbildung durch ein nationales System von ergebnisbasierten Modulen ersetzt. Dieses modulare System wurde 1999 mit akademischen Qualifikationen zusammengelegt, so dass seither ein einheitliches System nationaler Qualifikationen zur Verfügung steht, das die meisten institutionell gestützten akademischen und beruflichen Qualifikationen, die unterhalb des Hochschulwesens angesiedelt sind, abdeckt. Das schottische System für die Sammlung und Übertragung von Leistungspunkten (*Scottish credit accumulation and transfer system, Scotcat*), ein Rahmen für die Hochschulebene, wurde ab den frühen Neunzigerjahren entwickelt. Dieses rationalisierte Hochschulzeugnisse und ermöglichte eine Verbindung mit Abschlüssen unterhalb des Hochschulabschlusses [*Higher National Certificates (HNC)* und *Diplome*], die von der SQA vergeben wurden. Ein dritter Rahmen, der *Scottish Vocational Qualifications (SVQs)*, wurde ebenfalls in den frühen 1990er Jahren eingeführt. SVQs sind kompetenzbasierte berufliche Befähigungsnachweise, die oft vom Arbeitgeber ausgestellt wer-

den. Sie bauen auf Grundsätzen auf, die denen der nationalen beruflichen Befähigungsweise (*National Vocational Qualifications, NVQs*), die innerhalb des Vereinigten Königreichs angewendet werden, ähneln.

Das SCQF wurde offiziell im Jahr 2001 ins Leben gerufen. Anfangs basierte es auf den ersten beiden Unterrahmen (NQ und Scotcat); später wurden auch der dritte Unterrahmen (SVQ) sowie andere in Schottland verliehene Qualifikationen einbezogen. Seine formale Architektur ist viel flexibler und weniger vorgegeben als die der drei Unterrahmen. Die Lehrplanstruktur und die Beurteilungsmethoden für NQ und SVQ sind verhältnismäßig genau vorgeschrieben, während eine Qualifikation nur drei Voraussetzungen erfüllen muss, um vom SCQF anerkannt zu werden: Sie muss durch Leistungspunkte bewertet sein (jeder Leistungspunkt entspricht zehn Stunden Lernzeit); sie muss einer der zwölf Ebenen des Rahmens zugeordnet sein und die Beurteilung muss qualitätsgeprüft sein. Die zwölf SCQF-Ebenen decken ein weites Lerngebiet ab, das sowohl Lernende mit erheblichen Lernschwierigkeiten als auch Studienmöglichkeiten auf Doktorandenebene einschließt. Die für die Ebenen veröffentlichten Deskriptoren zeigen typische Ergebnisse für jede Ebene, die unter fünf Überschriften zusammengefasst werden: Kenntnisse und Verständnis; Praxis (angewandte Kenntnisse und angewandtes Verständnis); allgemeine kognitive Fähigkeiten; kommunikative, IKT-verwandte und Rechenfähigkeiten sowie Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit und Zusammenarbeit mit anderen (SCQF, 2003). Das SCQF hat die Möglichkeit, vollständige Qualifikationen, Komponenten davon oder Qualifikationseinheiten einzubinden. Leistungspunkte können jedoch nur für Lernergebnisse einer einzelnen Ebene vergeben werden. Eine Qualifikation, die Lernansätze mehrerer Ebenen beinhaltet, kann nur in den Rahmen aufgenommen werden, wenn sie aus erkennbaren Komponenten einzelner Ebenen besteht.

Die verhältnismäßig flexible Architektur des SCQF zeigt, dass es sich hierbei eher um einen beschreibenden Rahmen oder einen Kommunikationsrahmen als um einen Rechtsrahmen handelt. Das SCQF wird auch als „nationale Sprache“ zur Beschreibung von Lernen in Schottland bezeichnet. Seine formalen Ziele sind:

Menschen jeden Alters und Hintergrunds dabei zu unterstützen, ihr ganzes Leben lang Zugang zu angemessener Bildung und Ausbildung zu erhalten, damit sie ihr persönliches, soziales und wirtschaftliches Po-

tenzial ausschöpfen können;

Arbeitgeber, Lernende und die allgemeine Öffentlichkeit über alle Möglichkeiten der schottischen Qualifikationen und ihre Zusammenhänge untereinander zu informieren sowie den Beitrag von verschiedenen Qualifikationen zur Verbesserung der Fähigkeiten der Arbeitnehmer zu verdeutlichen.

Das SCQF entstand durch eine Partnerschaft der beiden wichtigsten Einrichtungen, die für die Vergabe von Qualifikationen zuständig waren (SQA und Hochschuleinrichtungen), mit der schottischen Verwaltungsbehörde ⁽¹⁾ (Raffé, 2003). Die SQA, die Verwaltungsbehörde und die beiden Vertreter der Hochschulbildung schlossen sich als „Entwicklungspartner“ zusammen, die den Aufbau und die Umsetzung des Rahmens beaufsichtigten. Sie wurden durch einen einflussreichen, gemeinsamen beratenden Ausschuss unterstützt, dem die wichtigsten Interessengruppen angehörten. Im Verlauf der Weiterentwicklung des Rahmens stellte sich dieses Partnerschaftsmodell jedoch als unzureichend heraus. Im Jahr 2006 kam die Vertretungsorganisation schottischer Colleges als fünfter Entwicklungspartner hinzu. Zudem wurde die Entscheidung getroffen, das Partnerschaftsmodell durch eine Gesellschaft schottischen Rechts in der Rechtsform einer *„company limited by guarantee“* zu ersetzen, die den Entwicklungspartnern untersteht, aber über mehr Entscheidungsgewalt und eigenständige Handlungsbefugnisse verfügen sollte. Dadurch soll die Dynamik der Rahmenentwicklung aufrechterhalten werden.

Entwicklung

Eine kürzlich durchgeführte Evaluierung des SCQF zeigte eine langsame, aber stetige Entwicklung (Gallacher et al., 2005). Der Großteil der von Hochschuleinrichtungen und der SQA vergebenen Qualifikationen ist nun Teil des Rahmensystems. Hochschuleinrichtungen und Colleges verweisen in ihren Broschüren und auf ihren Websites zunehmend auf das SCQF, und das *„Scottish Qualifications Certificate“*, das alle von der SQA erteilten Qualifikationen enthält, bezieht sich auf Ebenen und Leistungspunkte des SCQF. Dies sind bereits wichtige Ergebnisse, dennoch muss bedacht werden, dass sich dieser Teil der Um-

⁽¹⁾ Die dezentrale schottische Regierung.

setzung einfacher gestaltet hat, da er unter den Bereich der Entwicklungspartner des SCQF fiel. Die Herausforderung besteht jetzt darin, den Rahmen zu erweitern, um andere Qualifikationen und andere Lernarten einzubeziehen. Inzwischen haben sich auch das *Police College* (Polizeiakademie) und andere Berufseinrichtungen wie das *Institute of Bankers* (Bankfachschule) und der *Scottish Childminders Association* (schottischer Verband der Sozialarbeiter) angeschlossen. Weitere Bemühungen werden derzeit im Bereich der sozialen Dienste, des Nationalen Gesundheitsdienstes (*National Health Service*) und des gemeinschaftlichen Lernens und der gemeinschaftlichen Entwicklung unternommen. Die Einarbeitung berufsbezogener Qualifikationen wie SVQ gestaltet sich schwieriger. Dies liegt teilweise daran, dass es schwieriger ist, diesen Qualifikationen gemäß den Deskriptoren Leistungspunkte und Ebenen zuzuordnen, teilweise aber auch daran, dass die Entwicklung davon abhängt, dass Parallelqualifikationen (wie NVQ) in andere Rahmen im Vereinigten Königreich eingebettet werden. Die Kenntnisse und das Engagement innerhalb der Gemeinschaft des lebenslangen Lernens und bei wichtigen Interessengruppen wie Arbeitnehmern sind bislang lückenhaft.

Colleges wird die Befugnis gewährt, Leistungspunkte an Qualifikationen zu vergeben – eine wichtige Selektionsfunktion für das SCQF – und es wird an einem Pilotprojekt gearbeitet. Berufsbezogene und gesetzliche Einrichtungen, die Qualifikationen vergeben, haben diese Befugnis nicht. Für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse sind Richtlinien erstellt worden; derzeit wird in Projekten erprobt, wie diese anzuwenden sind.

Das SCQF stellt sowohl einen Leistungspunkte als auch einen Qualifikationsrahmen dar. Eines seiner Hauptziele ist die Förderung von Mobilität und die Anrechnung von Studienleistungen innerhalb der Lernsektoren und vor allem zwischen Colleges und Hochschuleinrichtungen. Verschiedene Einrichtungen nutzen den Rahmen dazu, ihre Angebote zu koordinieren und zu verbinden sowie um die weitere Entwicklung zu planen. Das System von Leistungspunkten und Ebenen des SCQF wird dazu eingesetzt, Entwicklungsmöglichkeiten zugunsten von Lernenden auszuarbeiten. Obwohl der Rahmen jedoch Leistungspunkte für Lernergebnisse vergibt, kann er nicht dafür garantieren, dass diese von einer anderen Einrichtung anerkannt werden. Einige Hochschuleinrichtungen waren schneller bereit als andere, College-Qualifikationen anzuerkennen und auch anzuerkennen, dass die

„allgemeinen“ Leistungspunkte des SCQF als „spezifische“ Leistungspunkte in Bezug auf ihre eigenen Qualifikationen gelten können. Im Rahmen der Untersuchung sind wir auf Beispiele für eine wirksame Verbindung und eine wirksame Anerkennung von Leistungen gestoßen, sind aber zu dem Schluss gekommen, dass ein Großteil davon ohne direkte Mitwirkung des SCQF stattgefunden hat, obwohl der Rahmen zweifellos ein wirksames Werkzeug zur Unterstützung darstellte (Gallacher et al., 2005).

Andere Rahmen im Vereinigten Königreich und in Irland

Auch andere Teile des Vereinigten Königreichs haben Qualifikationsrahmen eingerichtet. Diese Rahmen besitzen gemeinsame Eigenschaften, z. B. eine Philosophie in Bezug auf Lernergebnisse und eine gemeinsame Definition und einen Maßstab für Leistungspunkte. Von allen Rahmen innerhalb des Vereinigten Königreichs ist das *Credit and Qualifications Framework for Wales* (CQFW) dem SCQF am ähnlichsten – bei beiden handelt es sich um umfassende Rahmen mit ähnlichen Zielen, obwohl der CQFW nur neun Ebenen im Gegensatz zu den zwölf des SCQF vorsieht (*National Council* – ELWa, 2003). Das CQFW wird parallel zu zwei Teilrahmen entwickelt, die England, Wales und Nordirland abdecken werden (also das gesamte Vereinigte Königreich mit Ausnahme von Schottland). Dabei handelt es sich um den Rahmen für Hochschulqualifikationen und den überarbeiteten Rahmen für nationale Qualifikationen, einen Rechtsrahmen für Qualifikationen unterhalb der Hochschulebene. Ein wichtiges Ziel dieser Rahmen ist die Anerkennung von Leistungen zwischen verschiedenen ausstellenden Stellen oder Behörden, vor allem für berufliche Qualifikationen. In dieser Hinsicht unterscheiden sie sich vom SCQF, dessen Schwerpunkt eher auf der Verbesserung der Kohärenz und der Verbindung der unterschiedlichen Unterrahmen und Lernsektoren liegt als auf jener unterschiedlicher ausstellender Stellen und Behörden. Wenn das SCQF zur Förderung der Anerkennung von Leistungen eingesetzt wurde, geschah dies hauptsächlich zwischen Sektoren wie Colleges und Hochschuleinrichtungen.

Die Rahmen im Vereinigten Königreich arbeiten auf Gebieten des gemeinsamen Interesses zusammen, z. B. bei der Vergabe von Leis-

tungspunkten an berufsbezogene NVQ und SVQ. Die Notwendigkeit, die verschiedenen Rahmen zu verknüpfen, ist allgemein bekannt, vor allem, da viele Unternehmen und Arbeitsmarktinstitutionen die inneren Grenzen des Vereinigten Königreichs überschreiten. Die Rahmen innerhalb des Vereinigten Königreichs haben mit dem nationalen Rahmen für Qualifikationen in Irland zusammengearbeitet, um eine Broschüre mit dem Titel *Qualifications can cross boundaries* (Qualifikationen können Grenzen überschreiten) herauszugeben, die Informationen über die zehn Ebenen des irischen Rahmens, die zwölf Ebenen des SCQF und die neun Ebenen des Rahmen im restlichen Gebiet des Vereinigten Königreichs enthält.

Rückschlüsse für den EQR

Im September 2005 veranstaltete das Vereinigte Königreich im Rahmen seiner EU-Ratspräsidentschaft eine Konferenz in Glasgow mit dem Thema *Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries* (Qualifikationsrahmen in Europa: Grenzüberschreitendes Lernen). Ziel der Konferenz war die Unterstützung einer häufigen Anwendung des EQR (Raffe, 2005). Dabei wurde das SCQF als beispielhafte Orientierung für den EQR und für Länder, die nach diesen Vorgaben einen NQR einrichten möchten, vorgestellt. Im Anschluss möchten wir einige dieser Rückschlüsse erörtern.

Metarahmen und umfassende Rahmen

Das SCQF ist wie der EQR ein Metarahmen in dem Sinne, dass es anderen Rahmen übergeordnet ist. Es ist jedoch nicht ohne Weiteres mit dem EQR vergleichbar: Die Hauptfunktion des SCQF ist die Verbindung verschiedener Organe oder institutioneller Lernsektoren innerhalb eines Landes, während die Hauptfunktion des EQR die Verbindung vergleichbarer Organe oder Lernsektoren in verschiedenen Ländern ist. Nichtsdestotrotz zeigt das SCQF verschiedene Eigenschaften eines Metarahmens auf. Zu diesen gehört, dass ein Metarahmen flexibler als die darunter angeordneten Rahmen sein sollte, und dass ein umfassender Rahmen mit verschiedenen Lerninhalten und methoden, die er umfasst, kompatibel sein muss – was durch Flexibi-

lität erreicht werden könnte. Ein Grund dafür, dass das SCQF als erfolgreich angesehen wird, ist, dass es ihm gelungen ist, die Unterstützung aller Institutionen auf dem Lernsektor zu gewinnen, einschließlich der Hochschulbildung. Dies steht im Gegensatz zu den Erfahrungen anderer Länder wie Neuseeland und Südafrika, wo umfassende Rahmen auf Schwierigkeiten gestoßen sind, als sie die Unterstützung der Hochschulbildung oder anderer wichtiger Sektoren verloren haben.

Auf der Konferenz in Glasgow stellten verschiedene Redner fest, dass die gegenwärtigen Bemühungen, innerhalb der Rahmen im Vereinigten Königreich und Irland für Transparenz zu sorgen, einem Mikrokosmos der Herausforderung für ganz Europa entsprechen. Die schottischen Erfahrungen zeigen beispielsweise, dass es die Entwicklung beeinträchtigen kann, wenn Qualifikationen unterschiedlichen Rahmen zugeordnet werden müssen, die sich unterschiedlich schnell entwickeln. Die Zuordnung von SVQ zum schottischen Rahmensystem ist durch die Notwendigkeit, dies mit der Zuordnung verwandter NVQ zu anderen Rahmen im Vereinigten Königreich kompatibel zu machen, verzögert worden. Die Reihenfolge, in der der EQR, sektorbezogene Rahmen, die Berufsfelder oder Wirtschaftssektoren abdecken, und nationale Rahmen entwickelt und einander angepasst werden, muss sorgfältig überdacht werden. Sollten beispielsweise Mechanismen für die Anbindung sektorbezogener Rahmen an den EQR eingerichtet werden, bevor dieselben Rahmen an nationale Rahmen angepasst werden?

Realistische Erwartungen

Des Weiteren zeigen die Erfahrungen, wie wichtig realistische Erwartungen in Bezug auf die Auswirkungen eines Rahmens und die Geschwindigkeit sind, mit der dieser seine Wirksamkeit erlangt. Es dauert eine gewisse Zeit, einen NQR zu entwickeln und umzusetzen. Das SCQF ist aus einer Reihe politischer Initiativen entstanden, die bereits 1984 ihren Anfang nahmen, als das nationale Modulsystem der Berufsbildung eingeführt wurde. Wenn es Schottland also selbst nach 22 Jahren noch nicht gelungen ist, seinen NQR zu vervollständigen, sollten in anderen Ländern, wo die Umstände weniger günstig sein könnten, keine sofortigen Ergebnisse erwartet werden. Das Bewusstsein und das Verständnis für das SCQF sind erst langsam entstanden und be-

schränken sich hauptsächlich auf Personen, die den Rahmen nutzen und daher über ihn informiert sein müssen.

Ebenso wichtig ist es, dass die Erwartungen über die Fähigkeiten eines NQR, Änderungen herbeizuführen, realistisch sind. Unsere Untersuchung des SCQF ist zu dem Schluss gekommen, dass es ein nützliches Werkzeug sein könnte, d. h. eher ein Instrument für Änderungen als die Ursache für Änderungen (Gallacher et al., 2005). Es kann beispielsweise die Mittel für die Anerkennung von Leistungen bereitstellen, aber nicht selbst gewährleisten, dass Leistungspunkte anerkannt werden. Um weitreichende Auswirkungen zu haben, muss ein Qualifikationsrahmen politische Ausmaße annehmen (Raffe, 2003); er muss durch andere politische Maßnahmen ergänzt werden, die die Menschen motivieren, das Potenzial zu nutzen, das der Rahmen bietet. Breit angelegte politische Maßnahmen und Strategien im Bereich des lebenslangen Lernens sind der Schlüssel hierzu, z. B. politische Maßnahmen, die die Anerkennung informellen Lernens sowie die Verbindung verschiedener institutioneller Sektoren und Zweige im Bereich des Lernens fördern.

Stufenweise umgesetzte Strategie

Das SCQF und andere, ihm untergeordnete Rahmen, stellen einen pragmatischen, schrittweise erfolgenden Ansatz für die Entwicklung eines ergebnisbasierten Qualifikationssystems dar. Mit ihrer Einrichtung wurde kein inputbasiertes System vollständig durch ein ergebnisbasiertes System ersetzt, sondern es fand eine Entwicklung statt, die sich schrittweise von einem konventionellen, auf Input basierendem Verständnis von Ebenen und Lernvolumen entfernt und zunehmend auf eine Überdenkung und Änderung dieser Eigenschaften im Sinne einer ergebnisorientierten Philosophie hinbewegt hat. Das SCQF hatte beispielsweise kurzfristig kaum Auswirkungen auf viele Colleges und Universitäten, aber sobald sich die Gelegenheit zur Restrukturierung des Angebots innerhalb von Institutionen oder auch institutionsübergreifend bot, diente das SCQF als Sprache und Werkzeug. So hat sich das Bildungs- und Ausbildungssystem langsam durch die vom SCQF definierten Auffassungen von Ergebnissen, Leistungspunkten und Ebenen gewandelt. Ein ergebnisbasierter Ansatz wurde zunehmend anerkannt und in die Praxis umgesetzt.

Definition von Ebenen

Das SCQF bietet Erfahrungswerte für die Einrichtung von Rahmen an anderen Orten, vor allem für die Konzeption von Ebenen. Die Grundsätze für die Definition von Ebenen im Bereich der Erwachsenenbildung, bei denen sich normalerweise die niedrigen Ebenen auf Erwachsene mit niedrigen Erstausbildungen und solche, die wieder in den Lernprozess einsteigen, beziehen, unterscheiden sich oft von den Grundsätzen für die Definition von Ebenen im Bereich der Früherziehung, die gewöhnlich die Logik der kindlichen Entwicklung widerspiegeln. Schottland ist derzeit dabei, die Schullehrpläne für das Alter drei bis achtzehn zu reformieren und durch einen Rahmen mit sechs Ebenen zu ersetzen, bei dem nur die beiden höchsten dieser sechs Ebenen dem SCQF angepasst sind. Qualifikationsrahmen müssen genau definieren, ob sie sich speziell auf formale Qualifikationen beziehen, die selten vor einem Alter von 15 oder 16 Jahren erzielt werden, oder ob sie alle Lernenden, einschließlich kleiner Kinder, einbeziehen möchten.

Eine weitere Schwierigkeit ist der Unterschied zwischen einer Qualifikationsebene und dem Lernumfang, der zu dieser Qualifikation führt und unter Umständen mehr als eine Ebene umfasst. Für die von der SQA ausgestellten Qualifikationen gilt gewöhnlich die Regel, dass mindestens die Hälfte des Wertes der Leistungspunkte einer Qualifikation der Ebene der Qualifikation entsprechen muss. Für umfassendere Qualifikationen kann dieser Anteil jedoch geringer ausfallen. Ein schottisches Bachelor-Diplom beispielsweise deckt möglicherweise einen Lernumfang von vier SCQF-Ebenen ab, während es als Qualifikation Ebene 10 entspricht, aber nur 90 % der Mindestanzahl von 480 Leistungspunkten der zehnten Ebene entsprechen müssen. Durch die Bereitstellung einer gemeinsamen Umwandlungsmöglichkeit innerhalb europäischer Rahmen wird der EQR die Unterschiede berücksichtigen müssen, die zwischen (Leistungspunkte)Rahmen, die anerkennen, dass jede Qualifikation Komponenten verschiedener Ebenen enthalten kann, und anderen Rahmen, die Ebenen nur vollständigen Qualifikationen zuordnen, bestehen.

Freiwilliges Engagement und Partnerschaften

Der verhältnismäßig große Erfolg des schottischen Rahmens wird oft der Tatsache zugeschrieben, dass es eher ein beschreibender als ein Rechtsrahmen ist, der sich über freiwillige Partnerschaften entwickelt hat. Das Partnerschaftsmodell wirft jedoch auch Probleme für den EQR auf. Die erste Herausforderung ist eine wirksame Koordination und die Aufrechterhaltung der Entwicklungsgeschwindigkeit, da jeder Schritt das Einverständnis aller Partner voraussetzt. Ebenso wie das SCQF ein zentrales Exekutivorgan aufbauen musste, ist es wichtig, dass die für den EQR vorgeschlagene Koordinationsstruktur auf EUEbene ausreichend selbstständig handeln kann und den Auftrag erhält, die Dynamik der Entwicklung aufrechtzuerhalten. Das zweite Problem ist, dass die Unterscheidung zwischen einem beschreibenden oder einem Kommunikationsrahmen und einem Rechtsrahmen mit der Zeit nicht mehr so deutlich erkennbar sein könnten. Ein erfolgreicher Kommunikationsrahmen wird definitionsgemäß Teil der Sprache, die zur Beschreibung von Lernen verwendet wird. Ebenso wird er Teil der Sprache, die zur Regelung, Förderung und Koordination von Lernen verwendet wird, auch wenn der Rahmen selbst nicht Teil des formalen Regel oder Förderprozesses ist. Die Teilnahme der Länder am EQR mag also auf Freiwilligkeit beruhen, dennoch kann es für Länder, die nicht daran teilnehmen, schwieriger sein, von europäischer Förderung, konzeptionell ausgerichteter Unterstützung, gemeinsamem Lernen und gemeinsamer Koordination zu profitieren, da sich diese auf die Sprache des EQR stützen.

Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Aus den schottischen Erfahrungen können wir lernen, dass europäische und nationale Qualifikationsrahmen:

- sich klar definierte und realistische Ziele setzen sollten;
- so flexibel sein sollten, wie es mit ihren Zielen vereinbar ist;
- über einen längeren Zeitraum Schritt für Schritt entwickelt werden

(²) Scottish Executive (2006). *High level summary of statistics trends for lifelong learning*. In englischer Sprache im Internet erhältlich unter: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/933/0046967.pdf>.

- sollten, besonders, wenn ein an Lernergebnissen orientierter Ansatz erst allgemein anerkannt und in die Praxis umgesetzt werden muss;
- die verschiedenen Auswirkungen von Leistungspunkterahmen und anderen Qualifikationsrahmen anerkennen sollten;
 - die Vorteile von Partnerschaft und freiwilligem Engagement mit dem Bedarf einer zentralen Koordination ins Gleichgewicht bringen sollten.

Bibliografie

- Gallacher, J. et al. *Evaluation of the impact of the Scottish credit and qualifications framework (SCQF)*. Edinburgh: Scottish Executive, 2005. In englischer Sprache im Internet erhältlich unter: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2005/11/30173432/34323> [Stand 22.9.2006].
- National Council - ELWa. *Credit common accord: credit and qualifications framework for Wales*. Cardiff: National Council - ELWa, 2003. In englischer Sprache im Internet erhältlich unter: http://www.elwa.org.uk/doc_bin/Credit%20Framework/Credit%20Common%20Accord.pdf [Stand 22.9.2006].
- Raffe, D. *Simplicity itself: the creation of the Scottish credit and qualifications framework*. *Journal of Education and Work*, 2003, Vol. 16, Nr. 3, S. 239-257.
- Raffe, D. *Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries. Report of the Glasgow conference 22-23 September, 2005*. Edinburgh: Scottish Executive, 2005. In englischer Sprache im Internet erhältlich unter: <http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf> [Stand 22.9.2006].
- Scottish credit and qualifications framework. *An introduction to the Scottish credit and qualifications framework*. 2nd ed. Glasgow: SCQF, 2003. In englischer Sprache im Internet erhältlich unter: <http://www.scqf.org.uk/downloads/IntrotoSCQF2ndEdition.pdf> [Stand 22.9.2006].
- Young, M. *National qualifications frameworks: their feasibility and effective implementation in developing countries*. Genf: Internationale Arbeitsorganisation, 2005. (Skills working paper, 22).

Anhang: Einige Eckdaten zu Schottland

Schottland hat fünf Millionen Einwohner. Seit der industriellen Revolution gehört Schottland zu den weltweit führenden Ländern in der Fertigungsindustrie und im Schiffbau. Wie in jeder anderen industrialisierten Volkswirtschaft hat auch in Schottland die Bedeutung der Fertigungsindustrie und anderer auf Primärrohstoffen basierender Industriezweige abgenommen. Dieser Rückgang ging jedoch mit einem starken Anstieg im Dienstleistungssektor einher, der nun den größten Sektor Schottlands darstellt. Im letzten Jahrzehnt konnte er enorme Wachstumsraten verzeichnen. Die schottische Wirtschaft ist eng mit dem Rest Europas verknüpft; die Region Schottland besitzt nach London und dem Südosten Englands das drittgrößte Pro-Kopf-BIP des Vereinigten Königreichs.

Bis zum Alter von 16 Jahren besteht Schulpflicht, doch zwei Drittel aller Schüler besuchen für weitere ein oder zwei nachschulpflichtige Jahre die Schule. Eine Reihe von Anbietern bieten Möglichkeiten für die nachschulische Bildung, darunter 20 Hochschuleinrichtungen (hauptsächlich Universitäten) und 43 staatlich finanzierte Colleges, private Anbieter von Ausbildungsprogrammen, Freiwilligenorganisationen, Berufsverbände und Unternehmen. In den zehn Jahren zwischen 1994/95 und 2004/05 ist die Anzahl der Studenten, die sich an Hochschuleinrichtungen eingeschrieben haben, um 36 % gestiegen, nämlich von 203 000 auf 277 000 (2). Der höchste Anstieg wurde im Bereich der Postgraduiertenebene (73 %) und unterhalb des Hochschulabschlusses verzeichnet (40 %). Eine Bildung unterhalb des Hochschulabschlusses im Bereich der Hochschuleinrichtungen wird hauptsächlich von Colleges angeboten, die 20 % auf dem Gebiet der höheren Bildung in Schottland ausmachen. Der „*Age Participation Index, API*“ (Altersteilnahmeindex), der den Anteil junger Menschen misst, die vor ihrem 21. Lebensjahr einen Vollzeitkurs an einer Hochschuleinrichtung belegen, erreichte zwischen 2000 und 2002 eine Quote von 51,5 %, ist aber seitdem wieder auf 46,6 % gefallen (2004/05). Die Colleges in Schottland bieten ein breites Angebot an Voll und Teilzeitkursen aller Ebenen für Lernende jeden Alters. Die Anzahl der Studenten, die sich unterhalb der Hochschulebene an Colleges einschrieben, hat sich seit 1994/95 mehr als verdoppelt. 2001/02 wurde eine Rekordzahl von 450 790 Studenten erreicht. Seitdem sind die Einschreibungen wieder um 12 % zurückgegangen. Die meisten Einschreibungen (86 %) werden für berufsbildende Kurse verzeichnet.

Koppelung von Deskriptoren für Lernergebnisse in nationalen und Meta-Qualifikationsrahmen – Lernen aus den Erfahrungen in Irland

Bryan Maguire

Leiter der Abteilung Universitäre Angelegenheiten
Irischer Rat für Höhere Bildung und Weiterbildung

Edwin Mernagh

Entwicklungsbeauftragter, Nationale Qualifikationsbehörde von Irland
(jetzt unabhängiger Berater für internationale Qualifikationssysteme)

Jim Murray

Leiter des Entwicklungsprojekts,
Nationale Qualifikationsbehörde von Irland

ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Beitrag werden die Fragen im Zusammenhang mit der Koppelung von nationalen und Meta-Rahmen untersucht und analysiert. Die Untersuchung hat einen aktuellen Bezug, da gegenwärtig zwei Meta-Qualifikationsrahmen in Europa entwickelt und umgesetzt werden; die Frage ist nun, wie Verbindungen zwischen diesen neuen Referenzinstrumenten und nationalen Qualifikationsstrukturen und -systemen hergestellt werden können. Auf der Grundlage der kürzlich in Irland gemachten Erfahrungen bei dem Vergleich des nationalen Qualifikationsrahmens mit dem Bologna-Qualifikationsrahmen und dem neu entstehenden Europäischen Qualifikationsrahmen beschäftigt sich dieser Beitrag mit einigen der methodischen Fragen bei der Durchführung dieser Koppelung und beschreibt ein Verfahren, das ein nützlicher Ausgangspunkt für die Entwicklung gemeinsamer Konzepte für andere Länder sein könnte, die diese Aufgaben angehen.

Schlagwörter

Qualification,
level of qualification,
comparability of
qualifications,
knowledge,
skill,
competence

Qualifikation,
Qualifikationsniveau,
Vergleichbarkeit von
Qualifikationen,
Kenntnisse,
Fertigkeiten,
Kompetenz

In diesem Beitrag werden die Verfahren zur Koppelung von Deskriptoren für Lernergebnisse in nationalen und Meta-Rahmen unter Berücksichtigung der kürzlich in Irland gemachten Erfahrungen bei dem Vergleich des nationalen Qualifikationsrahmens mit dem Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (EHR) und mit der neu entstehenden Struktur des Europäischen Qualifikationsrahmens untersucht und analysiert. Die in diesem Bericht beschriebenen Arbeiten sind noch nicht abgeschlossen, da die Entwicklungs- und Koppelungsprozesse für diese beiden Meta-Rahmen zum Zeitpunkt der Berichterstellung noch laufen. Die Koppelung der Deskriptoren für Lernergebnisse bildet zwar die Kernaufgabe bei der Verknüpfung der Rahmen, für eine umfassende Koppelung müssen jedoch auch andere Aspekte berücksichtigt werden, z. B. Qualifikationstyp-Profile, Bildungswege und Qualitätssicherungsregelungen. Diese Aspekte werden in dem Beitrag nicht behandelt.

Hintergrund

Der erste Entwurf dieses Beitrags wurde im September 2006 erstellt, in einer für die Entwicklung der Qualifikationsrahmen in Europa entscheidenden Phase. Nationale Qualifikationsrahmen wurden bereits in mehreren Ländern eingeführt und befinden sich in vielen anderen Ländern in unterschiedlichen Entwicklungsstadien. Diese Rahmen sind hinsichtlich der geplanten Zielsetzung und der Gestaltung sehr unterschiedlich, haben aber üblicherweise eine relationale Funktion sowie Strukturen gemein, die sich durch Niveaus auszeichnen, die durch „Deskriptoren“ auf der Grundlage von Lernergebnissen definiert sind. Gleichzeitig haben sich vorläufige Strukturen für die beiden Meta-Rahmen auf europäischer Ebene herausgebildet:

- Der *Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum* (EHR) wurde im Mai 2005 von den für die Hochschulbildung zuständigen europäischen Ministerinnen und Ministern in Bergen angenommen. Dieser Meta-Rahmen für Qualifikationen im Bereich der Hochschulbildung wurde als Produkt des Bologna-Prozesses entwickelt. Er ist eine Struktur mit drei Zyklen, durch die nationale Qualifikationsrahmen für die Hochschulbildung miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Den drei Zyklen sind Deskriptoren – die „Dublin-Deskriptoren“ – zugeordnet, die als Lernergebnisse festgelegt

sind und allgemeine Aussagen über die typischen Leistungen der Lernenden umfassen, denen nach erfolgreichem Abschluss eines Zyklus eine Qualifikation verliehen wurde.

- Im Juli 2005 veröffentlichte die Europäische Kommission das Dokument *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, in dem mögliche Parameter für einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) festgelegt sind. Nach einer umfassenden Konsultation wurde das Modell im September 2006 zu einem Vorschlag für eine „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ verfeinert. Der EQR ist als eine Struktur mit acht Niveaus angelegt, die in Form von Lernergebnissen festgelegt sind. Er soll als gemeinsamer Referenzrahmen für die Übertragung zwischen verschiedenen Qualifikationsrahmen und -systemen dienen. Der EQR zielt darauf ab, alle möglichen Qualifikationsniveaus abzudecken und für den gesamten Bereich der Lernleistungen Gültigkeit zu haben, von der grundlegendsten bis zur fortgeschrittensten. Die EQR-Deskriptoren für Niveau 5 bis 8 entsprechen den Deskriptoren der Bologna-Zyklen.

In Irland wurde ein nationaler Qualifikationsrahmen eingeführt. Der nationale Qualifikationsrahmen ist ein zentrales Element in der umfassenden Reform des Qualifikationssystems in Irland, die seit 2001 durchgeführt wird. Er ist eine Struktur mit zehn Niveaus und umfasst Qualifikationen, die in der Schulbildung, Fortbildung, Berufsbildung und allen Stufen der Hochschulbildung erreicht werden. Die Niveaus des nationalen Qualifikationsrahmens basieren auf Lernergebnissen, die in Form national vereinbarter Standards der Kenntnisse, der Fertigkeiten und der Kompetenz festgelegt sind.

Feststellen der Kompatibilität zwischen nationalen und europäischen Meta-Rahmen

Gegenwärtig ist abzusehen, dass in der Zukunft zwei internationale Meta-Rahmen in und zwischen den nationalen Qualifikationssystemen in Europa verwendet werden. Wie können die nationalen Systeme mit diesen neuen relationalen Strukturen in Bezug gesetzt werden? Der Bologna-Rahmen legt bestimmte Regelungen zur Überprüfung des Vergleichs von nationalen Qualifikationsrahmen für die Hochschulbil-

derung mit dem Meta-Rahmen fest. Hinsichtlich des EQR verweist das Konsultationsdokument von 2005 auf die Notwendigkeit für Kriterien und Verfahren, um festzulegen, wie nationale Rahmen mit dem EQR in Bezug stehen; diese sind jedoch in dem Vorschlag für die Empfehlung von 2006 nicht angegeben. Es ist davon auszugehen, dass angemessene Regelungen im Laufe der weiteren Entwicklung des EQR noch verfeinert werden.

Der Bologna-Rahmen: Vertrauensbildung

Der Erfolg und die Akzeptanz des Bologna-Rahmens hängen von dem Vertrauen zwischen allen Interessengruppen ab. Bei der Kopplung der nationalen Rahmen an den Bologna-Rahmen wird dieses Vertrauen durch ein „Selbstzertifizierungsverfahren“ in jedem teilnehmenden Land auf- und ausgebaut.

Die Regelungen darüber, wie ein „Selbstzertifizierungsverfahren“ durchgeführt werden sollte, sind im Bericht der Bologna-Arbeitsgruppe (2005), in dem der Rahmen eingeführt wurde, ausführlich festgelegt. Das vorgesehene Verfahren erfordert mehr als nur die Bezeichnung der Qualifikationen durch die zuständige nationale Einrichtung. Die nationalen Rahmen und die zugehörigen Qualitätssicherungsregelungen müssen einer Reihe von Kriterien und Verfahren entsprechen, darunter die Ernennung der für die Verwaltung des Rahmen zuständigen Einrichtungen durch das für die Hochschulbildung zuständige nationale Ministerium oder entsprechende andere Einrichtungen, klare und belegbare Verknüpfungen zwischen den Qualifikationen im nationalen Rahmen und Zyklusqualifikationsdeskriptoren des Bologna-Rahmens sowie das Vorliegen eines nationalen Qualitätssicherungssystems für die Hochschulbildung gemäß dem Berliner Kommuniqué und jeglichem späteren von den Ministern im Rahmen des Bologna-Prozesses vereinbarten Kommuniqué. Darüber hinaus müssen der nationale Rahmen und jegliche Koppelung an den Bologna-Rahmen in Diplomzusätzen referenziert werden.

Nach dem Ministertreffen in Bergen im Jahr 2005 folgte Irland einer Aufforderung für ein Pilotprojekt zur Selbstzertifizierung der Kompatibilität des irischen nationalen Qualifikationsrahmens mit dem Bologna-Rahmen. Dieses Projekt wird nachfolgend ausführlicher beschrieben. Ein paralleles Pilotprojekt wird gegenwärtig in Schottland durchgeführt.

Kompatibilität nationaler Systeme mit dem EQR: Grundsätze der Selbstzertifizierung und der Transparenz

Die Empfehlung der Europäischen Kommission und des Rates zur Einrichtung des EQR vom September 2006 geht nicht darauf ein, wie nationale Qualifikationsrahmen einen Bezug zur Metastruktur herstellen sollten. Diese Frage wurde jedoch bei der ursprünglichen Erarbeitung des EQR-Konzepts untersucht, und in dem Konsultationsdokument (2005) wurden spezifische Verfahren vorgeschlagen und die Absicht ausgedrückt, dass „der Prozess, durch den Qualifikationen mit dem EQR in Bezug gesetzt werden, durch Verfahren, Anleitungen und Beispiele unterstützt würden“. Das Dokument erkennt an, dass der EQR auf freiwilliger Basis, ohne rechtliche Verpflichtungen entwickelt und umgesetzt wird, und verweist auf die Notwendigkeit für „eine klare Verpflichtung von Seiten der nationalen Bildungsbehörden für eine Reihe vereinbarter Ziele, Grundsätze und Verfahren“. Als optimaler Ansatz wird vorgeschlagen, dass jedes Land einen eigenen nationalen Qualifikationsrahmen einrichtet und diesen nationalen Rahmen mit dem EQR verknüpft. In einer weiteren Leitlinie wird vorgeschlagen, dass jedes Land eine einzige repräsentative Einrichtung benennen sollte, die für die Verknüpfung mit dem EQR zuständig ist; diese Leitlinie ist in dem Empfehlungsvorschlag (2006) reflektiert, in dem die Länder aufgefordert werden, nationale Zentren für die Unterstützung und Koordinierung der Verbindung zwischen den nationalen Qualifikationsrahmen und dem EQR zu benennen.

In Bezug auf die fachliche Frage der Erstellung der Koppelung nennt das Konsultationsdokument (2005) als geeignetstes Verfahren die Selbstzertifizierung durch jedes Land. Die Selbstzertifizierung sollte durch eine zuständige nationale Einrichtung überwacht werden, aber sowohl nationale als auch internationale Sachverständige einbeziehen. Die Nachweise zur Unterstützung des Selbstzertifizierungsverfahrens sollten festgelegte Kriterien erfüllen und mit einem formellen Dokument über die Entscheidungen und Vorkehrungen im Zusammenhang mit den nationalen Systemen oder mit dem Rahmen veröffentlicht werden. Ein weiteres wichtiges Element im vorgeschlagenen Koppelungsverfahren besteht darin, eine öffentliche Liste der Länder zu führen, die das Selbstzertifizierungsverfahren abgeschlossen haben.

Diese vorgeschlagenen EQR-Verfahren sind offensichtlich von dem gleichen Grundkonzept wie bei dem Bologna-Selbstzertifizierungsverfahren hergeleitet.

Im Hinblick auf das Selbstzertifizierungskonzept wurden in Irland zwei im Folgenden beschriebene Maßnahmen durchgeführt, um den irischen nationalen Qualifikationsrahmen mit dem EQR zu vergleichen.

Feststellen der Kompatibilität mit neu entstehenden europäischen Meta-Rahmen – Erfahrungen in Irland

Mit der Entstehung europäischer Meta-Qualifikationsrahmen werden in vielen Ländern Überlegungen angestellt, wie der Bezug zwischen diesen neuen Strukturen und den nationalen Strukturen hergestellt werden sollte. In Irland wurden bereits einige Arbeiten zur aktiven Untersuchung dieser Verknüpfung durchgeführt. Diese Arbeiten laufen noch: Die Überprüfung der Kompatibilität des irischen Qualifikationsrahmens mit dem Bologna-Rahmen ist noch nicht abgeschlossen, und die Details der Infrastruktur des Europäischen Qualifikationsrahmens müssen noch weiterentwickelt werden. Trotzdem kann es nützlich sein, die Arbeiten, die bislang in Irland durchgeführt wurden, um den irischen Rahmen an den Bologna-Rahmen und den EQR zu koppeln, zu untersuchen und einige Probleme und Erkenntnisse zur Kenntnis zu nehmen. Nachfolgend werden zwei Verfahren zur Untersuchung der Übereinstimmung zwischen dem irischen nationalen Qualifikationsrahmen und den neu entstehenden europäischen Meta-Qualifikationsrahmen – dem Europäischen Hochschulraum (EHR) und dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) – kurz beschrieben.

Nach dem Ministertreffen in Bergen im Jahr 2005 folgte Irland einer Aufforderung, im Rahmen eines Pilotprojekts die Kompatibilität des irischen nationalen Qualifikationsrahmens mit dem Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums (EHR) zu untersuchen. Es waren bereits Leitlinien verfügbar, da Kriterien und Verfahren zur Überprüfung der Kompatibilität der nationalen Qualifikationsrahmen mit dem EHR-Rahmen im Bericht an die Minister in Bergen (2005) festgelegt waren. Eine erster fachlicher Untersuchungs- und Vergleichsprozess der beiden Rahmen ist abgeschlossen, und die Ergebnisse bilden die Grundlage eines Konsultationspapiers (des Entwurfs für den „Kompatibilitätsbericht“) (1), das von der Nationalen Qualifikationsbehörde von Irland (*National Qualifications Authority of Ireland* (NQAI)) herausgegeben wurde (2006). Die NQAI veranstaltete im Oktober 2006 ein Kon-

sultationsseminar zu diesem Thema und schloss den Prozess der Kompatibilitätsüberprüfung im November 2006 ab.

Der „Kompatibilitätsbericht“ beschreibt ein Verfahren zur Analyse des irischen nationalen Qualifikationsrahmens in Bezug auf die Kriterien und Verfahren, die im EHR-Rahmen für die Verknüpfung von Qualifikationsrahmen festgelegt sind. Nachfolgend ist ein Beispiel für die Feststellung der Kompatibilität nach den Kriterien dargestellt:

Kriterium 3: Der nationale Rahmen und seine Qualifikationen basieren nachweislich auf Lernergebnissen, und die Qualifikationen sind mit ECTS-gemäßen oder ECTS-kompatiblen Leistungspunkten verknüpft⁽²⁾.

Der irische Qualifikationsrahmen muss laut Gesetz auf Lernergebnissen (oder wie das Gesetz⁽³⁾ besagt, „Standards für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz“) basieren – dies ist in den in Verbindung mit Kriterium 1 des EHR-Rahmens vorgesehenen Materialien festgelegt.

Der irische Rahmen ist eine Struktur mit Niveaus und charakteristischen „Qualifikationstypen“. Die Deskriptoren für die wichtigsten Qualifikationstypen basieren auf der Unterteilung der Lernergebnisse in folgende Bereiche und Unterbereiche:

- Kenntnisse: Breite und Art,
- Know-how und Fertigkeiten: Umfang und Selektivität,
- Kompetenz: Kontext, Rolle, Lernfähigkeit und Verständnis.

Die Deskriptoren für die wichtigsten Qualifikationstypen sind in Anhang 4 des Bestimmungsdokuments der NQAI enthalten:

<http://www.nqai.ie/determinations.pdf>.

Qualifikationen im Bereich der Hochschulbildung werden in Irland von Universitäten, dem Technologischen Institut Dublin und dem Irischen Rat für Höhere Bildung und Weiterbildung verliehen. Alle diese „ausstellenden Stellen oder Behörden“ haben eingewilligt, die im Rahmen festgelegten Deskriptoren für die von ihnen verliehenen Qualifikationen zu verwenden.

(1) Im Internet verfügbar unter: <http://www.nqai.ie/en/International/Bologna/#d.en.1664>

(2) „ECTS“ steht für das Europäische System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen. Dieses System ist im Hochschulbereich in ganz Europa weit verbreitet. Das System unterstützt die grenzüberschreitende Mobilität der Studierenden und wird auch allgemein als „Messsystem“ eingesetzt, zur fiktiven Berechnung der Menge der für eine Qualifikation erforderlichen Lernergebnisse, ausgedrückt in Bezug auf die Arbeitsleistung der Studierenden.

(3) Regierung von Irland. *Qualifications (Education and Training) Act* (Gesetz über Qualifikationen (allgemeine und berufliche Ausbildung)), 1999, Abschnitt 7 Buchstabe a.

Seit der Schaffung des irischen Rahmens arbeitet die NQAI – mit ihrer fachlichen Beratungsgruppe für die Leistungsanerkennung, in Partnerschaft mit Interessengruppen im Bildungs- und Ausbildungsbereich – an der Entwicklung eines nationalen Konzepts für Leistungspunkte. Dabei wird ein zweigleisiges Konzept verfolgt (einerseits für Fort- und Weiterbildung und andererseits für Hochschulbildung), da im Rahmen des Bologna-Prozesses und der allgemeinen Akzeptanz und Verwendung des ECTS-Systems die Richtung für Fortschritte im Bereich der Leistungspunkte klarer vorgezeichnet ist. Unter Verwendung eines Konsultations- und Entwicklungskonzepts und unter Berücksichtigung des nationalen und internationalen Kontexts der Leistungsanerkennung hat die fachliche Beratungsgruppe der NQAI (Bereich Hochschulbildung) nun eine Reihe von „Grundsätzen und operativen Leitlinien für die Umsetzung eines nationalen Leistungsanerkennungskonzepts in der irischen Hochschulbildung“ erstellt. Diese Grundsätze und operativen Leitlinien wurden von der NQAI angenommen. Die operativen Leitlinien empfehlen, dass für jeden wichtigen Qualifikationstyp von Niveau 6 bis 9 des Rahmens entsprechend den bestehenden ECTS-Konventionen und der aktuellen Praxis im irischen Hochschulsystem eine typische Menge oder ein typischer Bereich von Leistungspunkten wie folgt festgelegt werden sollte:

Niveau 6 – „Higher certificate“ (Hochschulzertifikat)	= 120 Leistungspunkte
Niveau 7 – „Ordinary bachelor degree“ (normaler Bachelor-Grad)	= 180 Leistungspunkte
Niveau 8 – „Honours bachelor degree“ (Honours-Bachelor-Grad)	= 180–240 Leistungspunkte
Niveau 8 – „Higher diploma“ (Hochschuldiplom)	= 60 Leistungspunkte
Niveau 9 – „Masters degree (taught)“ (Master-Grad (Lehre))	= 60–120 Leistungspunkte
Niveau 9 – „Postgraduate diploma“ (Postgraduierendiplom)	= 60 Leistungspunkte

Irischen Doktorgraden und Master-Graden (Forschung) werden üblicherweise keine Leistungspunkte zugeordnet. Die Erlangung eines Master-Grades (Forschung) dauert jedoch üblicherweise zwei

Jahre, was mit einer entsprechenden Zahl von Leistungspunkten gleichzusetzen wäre. Bei professionellen Doktorgraden können gemäß den Entwicklungen in der Praxis typischerweise 180 Leistungspunkte vergeben werden.

Alle irischen ausstellenden Stellen und Behörden im Hochschulbereich operieren im Rahmen dieser Regelungen.

Analyse der Koppelung

Der Kompatibilitätsbericht enthält eine Darstellung, wie der EHR-Qualifikationsrahmen und der irische Rahmen miteinander in Bezug zu setzen sind, sowie eine ausführliche fachliche Analyse und einen Vergleich der beiden Rahmen. Die Analyse umfasst im Wesentlichen zwei Phasen: Zuerst werden die Strukturen und fachlichen Grundlagen der beiden Rahmen analysiert und verglichen; dann wird ein ausführlicher Vergleich zwischen den Deskriptoren durchgeführt, die in jedem der Rahmen die Zyklen/Niveaus definieren.

Es wird ein umfassender Vergleich zwischen den beiden Rahmen durchgeführt, unter Berücksichtigung von Themen wie den Ursprüngen und der Zielsetzung der Rahmen, strukturellen Ähnlichkeiten und Unterschieden, der Architektur der Deskriptoren und Methoden für die Definition der Lernergebnisse. Danach folgt eine Analyse der Lernbereiche in jeder Deskriptorgruppe, ausgehend von dem Meta-Rahmen (Bologna) zum nationalen Rahmen (Irland). Nachfolgend sind zwei Beispiele für das im Bericht präsentierte Material aufgeführt, die die Art der fachlichen Arbeit veranschaulichen:

„Man kann sagen, dass die Dublin-Deskriptoren induktiv aus der Ermittlung gemeinsamer Merkmale von Hochschulabsolventen verschiedener Studienfächer und Länder für die unterschiedlichen Qualifikationsebenen hergeleitet wurden. Die irischen Deskriptoren wurden eher deduktiv von der übergreifenden Zielsetzung hergeleitet, die Anerkennung aller Formen des Lernens in dem Rahmen zu ermöglichen. Ausgehend von der im Gesetz verwendeten Formulierung, die Lernen als ‚Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenz‘ definiert, hat die NQAI untersucht, wie das Lernen weiter analysiert oder unterteilt werden kann – zunächst in die drei Bereiche Kenntnisse, Know-how und Fertigkeiten sowie Kompetenz, und dann weiter in acht Unterbereiche. Diese Analyse erfolgte auf der Grundlage verschiedener intellektueller Traditionen – historisch und modern – und formulierte ein Verständnis, das bewusst vielseitig und daher mög-

lichst umfassend war. Praktisch betrachtet war es dadurch einerseits für eine große Bandbreite von Interessengruppen verständlich und akzeptabel, was ein wichtiges Merkmal für einen nationalen Rahmen ist, und zeichnete sich andererseits durch Kohärenz aus. Erst nach dieser ursprünglichen umfassenden Unterteilung des Lernens versuchten die Entwickler des nationalen Rahmens, zwischen verschiedenen Niveaus zu unterscheiden und Niveau-Indikatoren zu entwickeln. Dabei waren einige Überarbeitungsschritte erforderlich, in denen die Definition der Unterbereiche nach der Entwicklung der Niveau-Indikatoren angepasst wurde. Zudem waren die Unterbereiche darauf ausgelegt, alle Lernniveaus abzudecken und nicht nur die Lernniveaus im Zusammenhang mit der Hochschulbildung. Deshalb konzentrierten sie sich nicht – wie die Dublin-Deskriptoren – auf die charakteristischen Merkmale von Personen mit Hochschulqualifikationen.

Die Dublin-Deskriptoren sind in fünf Bereiche unterteilt: Kenntnisse und Verständnis; Anwendung von Kenntnissen und Verständnis; Urteilsfähigkeit; Kommunikationsfähigkeiten; und Lernfähigkeiten. Diese Bereiche wurden während der Entwicklung nicht ausdrücklich festgelegt oder beschrieben, und es sind nicht alle Bereiche – insbesondere im dritten Zyklus – repräsentiert. Die irischen Deskriptoren sind in acht Unterbereiche unterteilt: Kenntnisse – Breite; Kenntnisse – Art; Know-how und Fertigkeiten – Umfang; Know-how und Fertigkeiten – Selektivität; Kompetenz – Kontext; Kompetenz – Rolle; Kompetenz – Lernfähigkeit; und Kompetenz – Verständnis. Wie bereits angemerkt, beinhaltet der irische Rahmen eindeutige Aussagen darüber, wie die verschiedenen Unterbereiche zu verstehen sind, während die Bereiche im EHR-Rahmen nur durch die Deskriptoren selbst beschrieben werden.“

Nach diesem allgemeinen Vergleich analysiert der Kompatibilitätsbericht die Kompatibilität der Deskriptoren zwischen Zyklen und Niveaus. Die wörtlichen Deskriptorformulierungen der beiden Rahmen sind tabellarisch gegenübergestellt, um einen klaren Vergleich zu ermöglichen. Nachfolgend wird ein Beispiel für das Ergebnis einer dieser Analysen dargestellt:

„Zweiter Zyklus – Master-Grad (Niveau 9)

Der Dublin-Deskriptor verweist darauf, dass das Niveau auf den ersten Zyklus aufbaut. Der irische Deskriptor bestätigt die Bedeutung des Konzepts des Studienthemas für die Kenntnisse der Master-Absolventen. Der Dublin-Deskriptor führt die Formulierung ‚Grundlage oder Möglichkeit für Originalität‘ auf, während der irische Deskriptor ‚kritisches Bewusstsein für ... neue Erkenntnisse‘ nennt. Die beiden Deskriptoren sind vollständig kompatibel. Die Entwickler der Dublin-Deskriptoren machten in der Tat die Erfahrung, dass es leichter war, sich auf allgemeiner Ebene über den Master-Grad zu einigen als über den Bachelor-Grad; das Tuning-Projekt (Abstimmung der Bildungsstrukturen in Europa, 2003) berichtete dagegen, dass bei der Aufgabe dieses Projekts – dem Versuch einer Einigung über Ergebnisse innerhalb einzelner Disziplinen – das Gegenteil der Fall war. Die Einigung auf allgemeiner Ebene ist möglich, weil die Länder in Kontinentaleuropa eine Tradition langjähriger Studienprogramme mit Ergebnissen auf ungefähr diesem Niveau haben, die in Bezug auf die Zulassung zur Promotion bereits als relativ ähnlich zu Master-Graden im englischsprachigen Raum anerkannt wurden, während Qualifikationen auf Bachelor-Niveau in diesen Ländern weit weniger bekannt waren.

Hinsichtlich der Anwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten auf diesem

Niveau wird im Dublin-Deskriptor angegeben dass sie ‚in neuen oder ungewohnten Umgebungen in breiteren (oder interdisziplinären) Kontexten im Zusammenhang mit ihrer Fachrichtung‘ stattfindet, während der irische Deskriptor eine ‚breite und häufig nicht vorhersehbare Vielfalt beruflicher Ebenen und unklar definierte Kontexte‘ beschreibt.

Die Urteilbildung erfolgt beim Dublin-Deskriptor mit unvollständigen oder eingeschränkten Informationen. Beim irischen Deskriptor beinhalten die Fertigkeiten ‚spezialisierte ... Recherchetechniken‘ (wahrscheinlich zur Beseitigung der Informationslücken). Die Anforderung des Dublin-Deskriptors, über die soziale und ethische Verantwortung im Zusammenhang mit der Anwendung der Kenntnisse und Urteilsfähigkeit nachzudenken, ist nicht so anspruchsvoll wie die Forderung des irischen Deskriptors im Unterbereich Verständnis, ‚soziale Normen und Verhältnisse zu prüfen und darüber nachzudenken und sie durch das eigene Handeln zu ändern‘, aber man könn-

te sagen, dass die Anforderung des Dublin-Deskriptors die des irischen Deskriptors einschließt.

Der irische Deskriptor für den Master-Grad enthält keinen ausdrücklichen Verweis auf Kommunikationsfähigkeiten; diese sind jedoch in der Entwicklung ‚neuer Fertigkeiten auf einem hohen Niveau‘ enthalten und sind auf jeden Fall erforderlich, um die Ergebnisse in dem oben zitierten Unterbereich Verständnis zu erreichen. Dagegen enthält der Dublin-Deskriptor sehr ausführliche Details zu den Inhalten der Kommunikation, die spezifisch mit den vom Lernenden neu erworbenen oder erarbeiteten Kenntnissen verknüpft werden.

Während der Dublin-Deskriptor auf diesem Niveau relativ wenig über die Weiterentwicklung der Selbstständigkeit aussagt, erlegt der irische Deskriptor dem Lernenden die Pflicht auf, sich selbst zu bewerten und die Verantwortung für sein weiteres Lernen zu übernehmen.

Der Vergleich der Ergebnisse im Dublin-Deskriptor für den zweiten Zyklus mit denen im Deskriptor für den Master-Grad bestätigt den Anspruch, dass der irische Master-Grad eine Qualifikation des zweiten Zyklus darstellt.“

Der irische Qualifikationsrahmen und der EQR

Im Rahmen der EQR-Konsultation in Irland wurde ein Dokument (Europäische Kommission, 2005) erarbeitet, um das Konzept des EQR irischen Interessengruppen vorzustellen; dieses Dokument enthielt einen kurzen Vergleich des EQR und des neu eingeführten irischen nationalen Qualifikationsrahmens. Die Kommission bat auch um Beispiele für Vergleiche von Ländern, um die Entwicklung von Anleitungen für nationale und sektorale Einrichtungen zur Herstellung des Bezugs zwischen Referenzqualifikationen und Rahmen einerseits und den EQR-Niveaus und Deskriptoren andererseits zu unterstützen; Irland kam dieser Bitte nach und analysierte zwei wichtige Qualifikationstypen im irischen System in Bezug auf die Deskriptorentwürfe des EQR. Für beide Untersuchungen wurde das gleiche Analyse- und Vergleichsverfahren verwendet, und der gesamte Vorgang ist hier zusammengefasst. Bei der Interpretation dieses Berichts muss berücksichtigt werden, dass diese Untersuchungen experimentelle Vergleiche und keine definitive Koppelung waren. Darüber hinaus befand sich das EQR-Modell, mit dem der irische Rahmen verglichen wurde, selbst noch in der Entwicklung. Die Niveaudeskriptoren in der Empfehlungsversion (September 2006) sind sehr

unterschiedlich, sie umfassen lediglich drei Bereiche (Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz), die die Lernergebnisse durch kurze, stark verallgemeinerte Aussagen definieren.

Der Vergleichsprozess begann mit einer allgemeinen Analyse für jeden Rahmen, in der die unterschiedlichen Ansätze der Beschreibung von Lernergebnissen beschrieben und gegenübergestellt wurden:

Die EQR-Niveaus [nach Festlegung im Konsultationspapier (Europäische Kommission, 2005)] sind in drei Typen von Lernergebnissen festgelegt:

- Kenntnisse,
- Fertigkeiten,
- weiter gefasste Kompetenzen, die als persönliche und berufliche Ergebnisse beschrieben sind:
 - Selbstständigkeit und Verantwortung,
 - Lernkompetenz,
 - Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz,
 - fachliche und berufliche Kompetenz.

Diese sind in vieler Hinsicht parallel zu den irischen Bereichen und Unterbereichen:

- Kenntnisse: Breite und Art,
- Know-how und Fertigkeiten: Umfang und Selektivität,
- Kompetenz: Kontext, Rolle, Lernfähigkeit und Verständnis.

Es gibt einige Unterschiede bei den Konzepten, die in den beiden Rahmen zur Beschreibung der Lernergebnisse verwendet werden:

- Die Ergebnisse, die im EQR unter der Bezeichnung „fachliche und berufliche Kompetenz“ erfasst sind, sind ähnlich den Ergebnissen, die im Unterbereich „Selektivität“ des Bereichs Fertigkeiten des irischen Rahmens kategorisiert sind. Die irische Definition der „Selektivität“ trägt auch zur Übereinstimmung zwischen den beiden Unterbereichen im Bereich Fertigkeiten des irischen Rahmens und der Definition der Fertigkeiten im EQR bei.
- Die EQR-Niveaus beinhalten eine Definition von Ergebnissen im Kommunikationsbereich, unter der Bezeichnung „Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz“. Die irischen Niveau-Indikatoren enthalten keinen spezifischen Verweis auf Kommunikation.
- In einigen EQR-Deskriptoren gibt es auch Konzepte, die in den irischen Indikatorbeschreibungen nicht ausdrücklich erwähnt sind, wie

zum Beispiel bei EQR-Niveau 4 die Anforderung, „ethische und soziale Fragen zu berücksichtigen“, sowie die Beaufsichtigung und Unterweisung anderer.

Nach der allgemeinen Analyse müssen die spezifischen Indikatoren/Deskriptoren auf den verschiedenen Niveaus in den beiden Rahmen verglichen werden. In der folgenden Tabelle wird der Vergleich in Bezug auf EQR-Niveau 4 und die EQR-Bereiche „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Selbstständigkeit und Verantwortung“ der Lernergebnisse veranschaulicht:

Vergleich der Niveaudeskriptoren des EQR und des irischen nationalen Qualifikationsrahmens (NQR)

Bereiche der Lernergebnisse im EQR	Deskriptor von EQR-Niveau 4	Deskriptor von NQR-Niveau 5	Bereiche der Lernergebnisse im NQR (Irland)	Anmerkung
Kenntnisse	Ein breites Spektrum fachspezifischer praktischer und theoretischer Kenntnisse nutzen.	Breites Spektrum von Kenntnissen. Einige theoretische Konzepte und abstraktes Denken, mit erheblicher Tiefe in einigen Bereichen.	Kenntnisse – Breite Kenntnisse – Art	Starke Übereinstimmung zwischen der irischen Qualifikation und dem EQR-Deskriptor.
Fertigkeiten	Durch Anwendung von Fachwissen und Nutzung von Fachinformationsquellen strategische Ansätze für Aufgaben entwickeln, die sich bei der Arbeit oder beim Lernen ergeben; Ergebnisse nach dem gewählten strategischen Ansatz bewerten.	Ein breites Spektrum von fachbezogenen Fertigkeiten und Hilfsmitteln beherrschen. Informationen bewerten und nutzen, um Untersuchungsstrategien zu planen und zu entwickeln und Lösungen für unterschiedliche unbekannte Probleme zu finden.	Know-how und Fertigkeiten – Umfang Know-how und Fertigkeiten – Selektivität	Die irische Qualifikation erfordert, dass der Lernende in der Lage ist, die Lösung „unterschiedlicher unbekannter Probleme“ zu planen, was leicht über den EQR-Deskriptor hinausgeht; dies ist jedoch noch im Rahmen der Ergebnisse, die für eine Qualifikation von Niveau 4 (EQR) angemessen ist.
Persönliche und fachliche Kompetenz: Selbstständigkeit und Verantwortung	Unter Anleitung die eigene Rolle in Arbeits- oder Lernkontexten gestalten, die in der Regel vorhersehbar sind und in denen viele Faktoren mitspielen, die Veränderungen bewirken und die sich zum Teil gegenseitig beeinflussen; Vorschläge für eine Verbesserung der Ergebnisse vorlegen; Routinetätigkeiten anderer beaufsichtigen und eine gewisse Verantwortung für die Unterweisung anderer übernehmen.	In einer Reihe unterschiedlicher und spezifischer Kontexte handeln und die Verantwortung für die Art und Qualität der Ergebnisse übernehmen; erforderliche Fertigkeiten und Kenntnisse für sehr verschiedene Kontexte identifizieren und anwenden. Eine gewisse Initiative und Unabhängigkeit bei der Ausführung festgelegter Aktivitäten zeigen; in unterschiedlichen, komplexen und heterogenen Gruppen arbeiten und funktionieren.	Kompetenz – Kontext Kompetenz – Rolle	Es besteht eine gute Übereinstimmung zwischen der irischen Qualifikation und diesem EQR-Deskriptor, doch in der irischen Qualifikation wird das Gewicht nicht auf die Beaufsichtigung und Unterweisung gelegt. Die irische Qualifikation erfordert jedoch, dass der Absolvent fähig sein muss, die Verantwortung für die Qualität der Ergebnisse zu übernehmen.

Schlussfolgerung

In Anbetracht der Bedeutung, die der Entwicklung und Umsetzung neuer internationaler Meta-Qualifikationsrahmen in der EU-Politik beigemessen wird, ist es sehr wichtig, dass gemeinsame Konzepte festgelegt werden, wie nationale Rahmen an diese Meta-Rahmen zu koppeln sind. Dieser Beitrag hat einige der fachlichen Fragen behandelt, die sich aus einer solchen Koppelung ergeben. Auf der Grundlage der kürzlich in Irland gemachten Erfahrungen beschreibt er ein Verfahren, das von einem allgemeinen Vergleich der Rahmenarchitektur und der Methoden für die Definition der Niveaus zu einer Analyse der Lernergebnisse in Bezug auf Deskriptoren und die Formulierungen dieser Lernergebnisse übergeht. Dieses Verfahren kann ein nützlicher Ausgangspunkt für die Entwicklung gemeinsamer Konzepte für andere Länder sein, die diese Aufgabe angehen. Ein wesentlicher Punkt besteht darin, dass die Koppelungsverfahren des irischen Pilotprojekts in Bezug auf einen nationalen Qualifikationsrahmen durchgeführt wurden, der mehrere grundlegende Merkmale mit den zwei betreffenden Meta-Rahmen gemein hat. Die Aufgabe, die Kompatibilität eines Qualifikationssystems ohne Rahmenstruktur mit einem Meta-Rahmen festzustellen, wäre zweifellos schwieriger und komplexer.

Bibliografie

- Bologna-Arbeitsgruppe für Qualifikationsrahmen (Dänemark). *A framework for qualifications of the European higher education area*. Kopenhagen: Ministerium für Wissenschaft, Technologie und Innovation, 2005. Im Internet verfügbar unter: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf [eingesehen: 3.5.2007].
- Europäische Kommission. *Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen, 2006. (KOM (2006) 479). Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [eingesehen: 3.5.2007].
- Europäische Kommission. *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005 (SEK (2005) 957). Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [eingesehen: 3.5.2007].
- Nationale Qualifikationsbehörde von Irland. *Verification of compatibility of Irish national framework of qualifications with the framework for qualifications of the European higher education area*. [Dublin]: National Qualifications Authority of Ireland, 2006. Im Internet verfügbar unter: <http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1764,en.doc> [eingesehen: 3.5.2007].
- Regierung von Irland. *Qualifications (Education and Training) Act, 1999, Abschnitt 7 Buchstabe a*. Dublin: Stationary Office, 1999. Im Internet verfügbar unter: <http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/sec0007.html> [eingesehen: 3.5.2007].
- Tuning educational structures in Europe: Final report, Pilot project, Phase 1*. Bilbao: Universität Deusto, 2003. Im Internet verfügbar unter: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC [eingesehen: 3.5.2007].

Das System der beruflichen Qualifikation in Spanien und die geringqualifizierten Arbeitnehmer

Fernando Marhuenda Fluixá

PhD, Ordentlicher Professor, Universität Valencia

Joan Carles Bernad i Garcia

PhD, Psychologe, Universität Valencia

Schlagwörter

Recognition of competences, social inclusion, vocational guidance, accreditation of prior learning, government policy, lifelong learning

Anerkennung von Kompetenzen, soziale Eingliederung, Berufsberatung, Anerkennung von früher erworbenen Wissen, Regierungspolitik, lebenslanges Lernen

ZUSAMMENFASSUNG

Der Artikel beschreibt, wie die gemeinschaftlichen Strategie des lebenslangen Lernens in Spanien aufgenommen wird und welche Rolle die Bewertung, Anerkennung und Validierung der beruflichen Kompetenzen und Kenntnisse dabei spielen. Im Text werden die Entwicklungen der staatlichen Gesetzgebung im Rahmen des Staates der Autonomen Gemeinschaften berücksichtigt. Außerdem wird die veränderte Definition der Berufsorientierung für Arbeitnehmer analysiert, mit der die vorgesehenen Instrumente wirksam werden sollen, und es wird beurteilt, ob diese Maßnahmen aus Sicht der geringqualifizierten Arbeitnehmer angemessen sind. Dazu werden die wichtigsten Gesetze der letzten Jahre und die einschlägige Literatur betrachtet. Daneben ziehen die Autoren auch Untersuchungen und empirische Studien heran, an denen sie in den letzten beiden Jahren mitgewirkt haben.

Die gemeinschaftliche Politik zu beruflichen Qualifikationen und ihre Rezeption in Spanien

In den 1990er Jahren unterzeichneten die spanische Zentralregierung, die Vertreter der Arbeitgeber und die einflussreichsten Gewerkschaften in Spanien drei große Abkommen zur Weiterbildung von Arbeitnehmern (1992, 1996 und 2000). In dieser Zeit wurden die Nationalen Pläne zur beruflichen Bildung (1993 und 1998) verabschiedet, welche bei den politischen Parteien und den einflussreichsten Gewerkschaften Zustimmung fanden. Am Ende der Laufzeit des zweiten Plans trat ein Gesetz zur beruflichen Bildung in Kraft, mit dem sich die Parteien und Gewerkschaften anders als bei den übrigen Bildungsgesetzen ebenfalls einverstanden zeigten. Hierbei handelt es sich um das Gesetz zu Qualifikationen und beruflicher Bildung ⁽¹⁾ (*Ley Orgánica 5/2002*), in dem festgelegt wird, dass die Regelung und Koordination des Nationalen Systems für Qualifikationen und berufliche Bildung ⁽²⁾ ungeachtet der Zuständigkeiten der Autonomen Gemeinschaften und des Mitwirkens der Sozialpartner (Art. 5.1) der zentralstaatlichen Verwaltung obliegt. Die Mitwirkung kommt in Gremien wie dem Allgemeinen Rat für berufliche Bildung (*Consejo General de Formación Profesional*) zum Ausdruck, der eine ratgebende Funktion hat und im Bereich der beruflichen Bildung Unterstützung leistet.

Mit diesem Prozess wurde ursprünglich die Anerkennung von drei Teilsystemen der beruflichen Bildung angestrebt (staatlich geregelte berufliche Erstausbildung, außerschulische Berufsbildung und Weiterbildung) und mit ihm wurde auf die Notwendigkeit eingegangen, Kommunikationsbrücken zwischen diesen Teilsystemen zu errichten. Der Tatsache, dass die Gemeinschaft den Begriff des lebenslangen Lernens so sehr betonte, ist es zu verdanken, dass es vorgesehen ist, das informelle Lernen durch berufliche Praxis und persönliche Erfahrung zu ermitteln und anzuerkennen.

(¹) *Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional*, im Folgenden LOCyFP genannt.

(²) *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*, im Folgenden SNCFP genannt.

Das Nationale System für Qualifikationen und berufliche Bildung

Das SNCFP unterliegt der Zuständigkeit des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft. Das Ministerium beauftragte das Nationale Institut für Qualifikationen (*Instituto Nacional de las Cualificaciones*, kurz INCUAL), einen Nationalen Katalog der beruflichen Qualifikationen zu erstellen und zu einzuordnen, der als Ausgangspunkt für einen Modulare Katalog der beruflichen Bildung dienen soll. Außerdem soll der Nationale Katalog die verwaltungstechnischen Abläufe zur Ermittlung, Bewertung, Validierung und Eintragung der Qualifikationen für jeden enthalten, unabhängig davon, wie diese erlangt wurden. Es müssen ebenfalls entsprechende Informations- und Registrierungssysteme im Katalog enthalten sein.

Der Prozess ist komplex und zeitaufwändig, wobei die berufliche Bildung bei der Bewertung nur eine untergeordnete Rolle spielt. Es handelt sich vielmehr um den Aufbau eines Systems der externen Evaluierung, das in Spanien neu ist und sich das Vertrauen seiner potenziellen Nutzer erst verdienen muss.

Das System wird umso komplexer, da es auf zentralstaatlicher Ebene eingeführt werden soll. Die Autonomen Gemeinschaften können auf diesem Gebiet ihre Zuständigkeit geltend machen. Somit war es nicht vergebens, dass sie bereits einige Jahre vor Verabschiedung dieses staatlichen Gesetzes eigene Institute zur Qualifikation eingeführt haben. Derzeit bestehen bereits elf Akkreditierungsagenturen in den autonomen Gemeinschaften.

Der Nationale Katalog beruflicher Qualifikationen weist drei wesentliche Merkmale auf: 1.) Er soll berufliche Qualifikationen mit einem Hinweis auf Berufsgruppe und berufliche Qualifikationsstufe⁽³⁾ benennen und beschreiben; 2.) jede berufliche Qualifikation setzt sich aus Kompetenzeinheiten zusammen, die wiederum mit Hilfe von Tätigkeiten und Kriterien für die Tätigkeit im Einzelnen beschrieben werden; 3.) jeder Kompetenzeinheit entsprechen Berufsbildungsmodule.

Bei den Berufsbildungsmodulen müssen das Berufsziel, die Qualifikationsstufe, die entsprechenden Kompetenzeinheiten, die Dauer der Berufsausbildung, der Inhalt (der in Form von Fähigkeiten und Inhal-

⁽³⁾ In ganz Spanien wurde bisher mit fünf beruflichen Qualifikationsstufen gearbeitet, so dass die bisherige Arbeit an den neuen europäischen Qualifikationsrahmen angepasst werden muss.

ten formuliert wird), die Bewertungskriterien und die für eine Erteilung der genannten Module einzuhaltenden Bedingungen klar und unmissverständlich genannt sein.

Das umfangreiche und komplexe Regelwerk basiert zwar auf der Entwicklung von beruflichen Befähigungsnachweisen, die in Königlichen Erlassen im Laufe des vergangenen Jahrzehnts verabschiedet wurden, es muss jedoch sicherstellen, dass es Qualifikationsstufen, Berufe und Ausbildungsgänge umfasst. Das kann den Prozess stark verlangsamen, wie sich an der Tatsache zeigt, dass seit 2004 nur 162 von rund 600 Qualifikationen zugelassen wurden.

Auch für die beruflichen Befähigungsnachweise bestehen Regelungen: bei den Zugangsbedingungen, bei den Kommissionen, die mit der Bewertung betraut sind, sowie bei der Ausstellung der Nachweise.

Mit der Ausstellung der Nachweise soll den Arbeitnehmern das Verfahren erleichtert werden, denn es ist möglich, den Nachweis über eine Akkumulierung von einzelnen „Leistungspunkten“ zu erlangen, die mit der Zeit den Anspruch auf einen vollständigen Nachweis ermöglichen. Letztlich wird ein Modell angestrebt, das zum einen integrierend wirkt, weil es eine Vielzahl an Lernergebnissen umfasst, die auf unterschiedlichen Wegen und über verschiedene Quellen erworben wurden, und das zum anderen universellen Charakter trägt, weil es sich an die gesamte erwerbsfähige Bevölkerung, sei sie nun aktiv oder passiv, wendet. Außerdem soll das Modell verlässlich, transparent und glaubwürdig sein.

Der Zusammenhang ist komplex, da sowohl verschiedene territoriale Dimensionen zusammentreffen als auch verschiedene Behörden (Bildung und Beschäftigung) beteiligt sind und die Sozialpartner notwendigerweise bei der Definition mitwirken. Die von INCUAL 2003 durchgeführte Studie zeigt den langen Verwaltungsprozess des Modells für Weiterbildung und für die Gleichwertigkeit der Erstausbildung, der beruflichen Ausbildung und des informellen Lernens im Rahmen des neuen Systems.

Die Sozialpartner und die Validierung

Die Beteiligten (Staat, Arbeitgeber und Gewerkschaften) sind sich in Teilen über die Vorzüge des Systems einig. Wir möchten diese Vorzüge in zusammengefasster Form vorstellen und dabei die Sichtweisen verschiedener Autoren darlegen (CIDECE, 2000; INCUAL, 2003; MEC, 2003; CCOO PV, 2005a; Tejada und Navío, 2005). Aus Sicht der Arbeitgeber bestehen folgende Vorzüge: Das System sorgt für Differenzierung und Wettbewerb; es fördert eine erfolgreiche Mitarbeiterauswahl; es vereinfacht die Stellenbeschreibungen; es erlaubt eine berufliche Ausbildung, die den tatsächlichen Erfordernissen entspricht; es ermöglicht ein „Kompetenzmanagement“, das zu einer besser ausgebildeten, vielfältiger einsetzbaren und motivierteren Belegschaft führt sowie zu einer verringerten Anzahl von Ebenen in der Organisationsstruktur, zu rentableren Arbeitskosten, zur Besetzung freier Stellen durch interne Beförderung und zur Vereinfachung des Managements und der Personalverwaltung; es gewährt grundlegende Informationen über die Mitarbeiter und fördert die Mobilität in der Arbeitswelt.

Folgende Vorzüge bestehen aus Sicht der Gewerkschaften: eine mögliche Verbindung zwischen Kompetenzen und Kompensationsmechanismen; die Arbeitserfahrung erhält denselben Status wie die Ausbildung; der Arbeitnehmer/die Arbeitnehmerin weiß, was das Unternehmen von ihm/ihr erwartet; die Beschäftigungsfähigkeit für die Arbeitnehmer steigt und die Möglichkeiten der Arbeitsmobilität lassen sich besser einschätzen, wenn die erforderlichen Kompetenzen in anderen Bereichen des Unternehmens bekannt sind.

Der Staat sieht folgende Vorzüge: Transparenz des Arbeitsmarkts; Verbesserung der Qualifikation der Erwerbsbevölkerung; Verbesserung der Qualität und der Kohärenz des Systems der beruflichen Bildung; Förderung der Mobilität der Arbeitnehmer innerhalb der EU-Mitgliedstaaten und Förderung des lebenslangen Lernens.

All diese Vorzüge sind im System angelegte Chancen, die erst mit dessen Ausbau umgesetzt werden. Damit aber die Chancen Wirklichkeit werden, muss die Berufsorientierung, die wiederum Gleichheit garantiert, ihren Beitrag dazu leisten. Darauf werden wir im Folgenden eingehen.

Die Auswirkungen auf die Politik der Berufsorientierung

Im Rahmen der öffentlichen Politik für Beschäftigung und berufliche Bildung spielte die Berufsorientierung nie eine zentrale Rolle, auch wenn sie zumindest in der Gesetzgebung und in den Überlegungen der Institutionen in den vergangenen Jahren mehr und mehr in Erscheinung tritt. Dies zeigt die Studie der OECD aus dem Jahr 2004. In ihr wird der Beitrag der Berufsorientierung zur verbesserten Leistungsfähigkeit und Effizienz der Arbeitsmärkte und der Bildungssysteme sowie zur sozialen Gleichheit bestätigt.

Allerdings war der Beitrag der Politik im Bereich Berufsorientierung zu jedem einzelnen dieser Ziele begrenzt (CCOO PV, 2006a). Die bisherige Politik und die bestehenden Instrumente zur Berufsorientierung erwiesen sich als mangelhaft, bruchstückhaft und konjunkturabhängig (CCOO PV, 2005b). Außerdem wurden sie als übertrieben streng, zu allgemein und inkohärent eingeschätzt (CIDEDEC, 2000, S. 13), da sie weiterhin üblicherweise punktuelle und von den entsprechenden Systemen abhängige Ziele und Aufgaben erfüllen (Aktivierung im Falle der aktiven Beschäftigungspolitik oder berufliche und pädagogische Orientierung im Falle des Bildungssystems). Gleichzeitig sehen wir, dass die Erwartungen an die Berufsorientierung immer größer werden und dass sie außerdem bereichsübergreifenden Zielen gerecht werden muss, die sich aus ihrer neuen „Vermittlerrolle“ ableiten. Die Berufsorientierung erhält den Auftrag, das Koordinatensystem zu entwerfen, das ein Navigieren durch die komplexe Struktur ermöglicht, die aus einer Vielzahl an Verbindungen zwischen den Systemen für berufliche Bildung und Beschäftigung besteht. An dieser Stelle ist auch die Ausweitung der lebenslangen Berufsorientierung zu nennen. Gefragt sind universelle Systeme zur Berufsorientierung, die sich an die gesamte Bevölkerung richten, nachhaltigen Charakter haben und darauf ausgerichtet sind, die Fähigkeiten der Menschen zu fördern, ihren Berufsweg lebenslang zu gestalten. Zweifellos ist die Berufsorientierung heute vor allem für gefährdete Arbeitnehmer unentbehrlich.

Systeme zur Anerkennung und Validierung von Kompetenzen

Die vergleichende Untersuchung der verschiedenen Vorgehensweisen bei Anerkennung, Bewertung und Validierung der Kompetenzen im Rahmen des Forschungsprojekts für die Bewertung und Validierung der beruflichen Qualifikationen in verschiedenen Autonomen Gemeinschaften Spaniens zeigt, dass bestimmte Validierungsmechanismen notwendig sind (MECD, 2003):

1. Information, Orientierung und Beratung;
2. Planung der Bewertung;
3. Nachweise über die Kompetenzen;
4. Zertifizierung und Eintragung der Kompetenzen.

Unter den wesentlichen Schlussfolgerungen, die sich aus der Analyse der Ergebnisse des Projekts ergaben, möchten wir die folgenden aufgrund ihrer Relevanz hervorheben:

- Anwendbarkeit und Gültigkeit des Modells in allen beteiligten Autonomen Gemeinschaften: Die Anpassung des Prozesses an die Besonderheiten verschiedener Territorien und Wirtschaftssektoren trug zu dieser Anwendbarkeit bei.
- Die Bedeutung der Tatsache, dass man sich in den Phasen der Positionierung des Kandidaten/der Kandidatin und in der Planungsphase der Bewertung auf Fachleute in den Bereichen Orientierung bzw. Bewertung stützen kann.
- Der Vorteil einer Zusammenarbeit von Fachleuten unterschiedlicher Bereiche (Fachleute für außerschulische Ausbildung und staatlich geregelte berufliche Erstausbildung sowie Fachleute aus Berufssektoren) bei der Annäherung dieser Validierung an die bestehende berufliche Realität, d. h. bei der Definition von Bewertungsinstrumenten sowie im eigentlichen Bewertungsprozess.
- Die Wirksamkeit der entwickelten Bewertungsinstrumente: Maßstab für Kompetenzen, Fragebogen zur Selbsteinschätzung; Kompetenzmappe und Leitfaden für die Kompetenznachweise. Hier ergibt sich die Notwendigkeit einer Neudefinition der Kompetenzmappe und es zeigt sich, wie wichtig es ist, das Sammeln von direkten Nachweisen am Arbeitsplatz zu intensivieren.
- Die Notwendigkeit, den Zeitplan für Orientierung und Bewertung mit der zeitlichen Verfügbarkeit der Kandidaten/Kandidatinnen in Einklang zu bringen.

- Die Zweckmäßigkeit einer Verbesserung der Qualifizierung von Fachleuten in den Bereichen Orientierung und Bewertung durch spezielle Ausbildungsprogramme.

Allerdings ist man bis heute nicht weit über dieses Projekt hinauskommen. Es dient weiterhin als Anhaltspunkt auf staatlicher Ebene. Da der Staat die Akkreditierungssysteme nicht konkreter ausgestaltet hat, entwickeln einige Autonome Gemeinschaften ihre eigenen Mechanismen, wenn auch auf experimenteller Ebene. Zu diesen Experimenten und Simulationen wurden Studien angefertigt, auf die wir im folgenden Abschnitt eingehen möchten.

Orientierung für Geringqualifizierte zum Eintritt in das SNCFP

Validierung von Kompetenzen und Ausschluss vom Arbeitsmarkt

Es erscheint uns wesentlich, die Möglichkeiten eines solchen Systems für die Bevölkerung mit Grundschulbildung (Pflichtschuljahre) und ohne Schulbildung hervorzuheben, da die Zertifizierung des informellen Lernens eine öffentliche und damit offizielle und rechtliche Anerkennung der Kenntnisse bedeutet, die außerhalb der schulischen und beruflichen Bildungssysteme erworben wurden. Unseres Erachtens bieten die Prozesse für die Akkreditierung beruflicher Kompetenzen folgende Möglichkeiten (CCOO PV, 2005a):

- Sie erleichtern den Zugang zu einem Beruf: Die formale Anerkennung der Kompetenzen wird die Arbeitssuche erleichtern, da sie ein objektiver Indikator für berufliche Fertigkeiten ist;
- sie erleichtern den beruflichen Aufstieg: Da es sich hierbei um einen offenen Mechanismus handelt, ermöglicht er das Akkumulieren von Kompetenzen und eine erhöhte Anerkennung der Qualifikationen;
- sie fördern die Weiterbildungsprozesse: Die Einführung eines Systems, zu dem auch ein umfassendes System der beruflichen Bildung gehört, ermöglicht es dem Arbeitnehmer, sich stets aktiv weiterzubilden. Es regt ihn zur Fortbildung an und lenkt sie in geregelte Bahnen;
- sie ermöglichen die formale Anerkennung des informellen Lernens: Dies ist vor allem für Geringqualifizierte, welche möglicherweise die

großen Gewinner dieser Validierung sind, ein zentraler Punkt. So wird der Weg frei für die Anerkennung von Kompetenzen, die am Arbeitsplatz und/oder über andere nicht formale und informelle Kanäle erworben wurden.

Trotz des Gewinns, den dieses System darstellen kann, müssen wir seine möglichen Risiken ebenfalls realistisch einschätzen. So ergeben sich auch mögliche Schattenseiten (CCOO PV, 2005a):

- Einerseits besteht eine große Gefahr in der Möglichkeit, dass die Menschen, die ohne die formale Bewertung ihrer Kompetenzen die genannte Anerkennung nicht erhalten, noch stärker ausgegrenzt werden. Auf diese Weise wird eine neue Unterscheidung zwischen den Geringqualifizierten vorgenommen.
- Andererseits muss darauf geachtet werden, dass sich dieses System für diejenigen öffnet, die es am meisten benötigen, d. h. für Menschen mit geringer Qualifikation. Denn wenn dies nicht der Fall ist, wird das System zu einem „neuen“ Anerkennungsmechanismus (neues Zertifikat) für Menschen mit einem mittleren und hohen Qualifikationsniveau, also zu einer weiteren Akkreditierung für diese Gruppe.
- Eine weitere Gefahr liegt in der Bürokratisierung des Systems. Ein System wie dieses muss proaktiv auf die Menschen zugehen und für sie leicht zugänglich sein, damit die Menschen freiwillig an einem Prozess mitwirken, der für sie mit einem gewissen Aufwand an Zeit und Mühe verbunden sein.

Vorschläge zur Berufsorientierung von Geringqualifizierten

Im Folgenden legen wir eine ganze Reihe von Aspekten dar, die beachtet werden müssen, um die Chancen des neuen Systems zu aktivieren und seine Nachteile für Geringqualifizierte auf ein Minimum zu reduzieren. Dabei stützen wir uns auf die Arbeiten im Rahmen des Projekts VISUAL (CCOO PV, 2006b). Die Aspekte zeigen sich bei der Differenzierung von Phasen oder Schritten im Akkreditierungs- und entsprechenden Orientierungsprozess. Jede Phase und jeder Schritt erfordert dabei eine differenzierte Behandlung.

Einerseits zeigt sich, dass es von besonderer Bedeutung ist, wie das System angenommen wird. Geringqualifizierte haben häufig größere Schwierigkeiten beim Zugang zu formalen Prozessen, wie im Rahmen des SNCFP. Um diesen Bevölkerungsteil zu bedienen, ist es unerlässlich,

das neue System dadurch zugänglich zu machen, indem man es dorthin bringt, wo sich unsere Zielbevölkerung befindet.

Andererseits stellt sich auch die Notwendigkeit, das gesamte System an das weite Spektrum der Gruppen mit „besonderen Schwierigkeiten“ anzupassen. Dazu gehören z. B. Menschen mit diversen körperlichen und/oder geistigen Behinderungen, Menschen in einer schwierigen sozialen Situation oder Immigranten. Diese Gruppen können im Hinblick auf ihre Arbeit von der rechtlichen Anerkennung ihrer Kompetenzen und beruflichen Qualifikationen profitieren, werden jedoch besondere Aufmerksamkeit in diesem Prozess benötigen, um alle Hindernisse zu überwinden, die bei einer Standardisierung von Prozessen gemeinhin entstehen.

Bei der Phase der Bewertung von Kompetenzen wird zunächst daran gedacht, dass die beste Alternative – sofern möglich – in einer Bewertung durch Fachleute des Sektors besteht, die dazu befähigt sind. Diese Bewertung sollte am Arbeitsplatz selbst *live* erfolgen und der Arbeitnehmer/die Arbeitnehmerin sollte über den Zeitpunkt bzw. die Zeitpunkte informiert sein, an dem/denen er/sie bewertet wird, sowie über die Inhalte dieser Bewertung. Dennoch sollte diese Alternative eventuell mit Arbeitsproben an speziell dafür eingerichteten Orten kombiniert werden, vor allem in den Fällen, in denen die Arbeitsplätze der Kandidaten keine praktische Umsetzung bestimmter Inhalte konkreter zu validierender Kompetenzen zulassen. Auch ergibt sich hier die Notwendigkeit, eine Bewertung zu verschiedenen Zeitpunkten vorzunehmen und nicht nur zu einem einzigen. Damit wird beabsichtigt, die Tätigkeiten – falls erforderlich – korrigieren oder wiederholen zu können und mehr Informationen zu erhalten, die eine möglichst korrekte Bewertung erlauben.

Außerdem wird es in Verbindung mit der Bewertung für notwendig erachtet, dass die zu bewertende Person in allen Einzelheiten weiß, wie und was bewertet wird und was man von ihr erwartet, d. h., sie muss wissen, welche beruflichen Tätigkeiten bewertet werden und wie. Auf diese Weise wird der Prozess zur Validierung der Kompetenzen besser und transparenter gestaltet.

Wir sind der Auffassung, dass es sich bei der beruflichen Bildung im Rahmen des SNCFP um ein Instrument handeln muss, welches das Lernen am Arbeitsplatz sowie Entwicklung und Erwerb beruflicher Kompetenzen im eigenen Ausbildungsbereich potenziert, ermöglicht und erleichtert. Dies ist ein neuer Ansatz für das Modell der beruflichen Bil-

dung, das auf dem Erwerb beruflicher Kompetenzen basiert. Letztlich stützt es sich auf den Erwerb von „Wissen“ und „Know-how“. Außerdem wird es als unerlässlich betrachtet, besonders auf die praktische Dimension und auf die Anwendungsseite der beruflichen Bildung zu achten, indem man spezifische Elemente hinzufügt, die eine Strukturierung der gesammelten Arbeitserfahrung und die Entwicklung neuer beruflicher Kompetenzen ermöglicht.

Andererseits stellt sich folglich die Notwendigkeit, die berufliche Bildung im SNCFP als „Ausbildungsweg“ zu organisieren. Das heißt, dass die berufliche Bildung nicht als ein einzelner Augenblick in der beruflichen Entwicklung des Arbeitnehmers/der Arbeitnehmerin gesehen wird, der/die den Akkreditierungsprozess für die Kompetenzen durchläuft, sondern eher als ein Prozess, der eine allmähliche Ansammlung von Werkzeugen und Mitteln erlaubt und somit nach und nach einen Zuwachs an beruflichen Qualifikationen innerhalb der beruflichen Laufbahn ermöglicht.

Abschließende Betrachtungen: Schwierigkeiten und Ansprüche des SNCFP

Zunächst möchten wir einige Schwierigkeiten hervorheben, die sich beim Ausbau des SNCFP in Spanien bisher ergeben haben und die sich durch die Verabschiedung des neuen europäischen Qualifikationsrahmens im September 2006 vermutlich verstärken werden. Erstens hat Spanien in all diesen Jahren mit fünf Qualifikationsstufen gearbeitet und muss eine Anpassung an die kürzlich festgelegten acht Stufen vornehmen. Zweitens besteht die Gefahr, dass genau wie bisher die höheren Qualifikationsstufen die größere Aufmerksamkeit erhalten. Damit würden sich die unteren Stufen langsamer und in geringerem Maße entwickeln, so dass die Segmentierung bei den Arbeitskräften zunimmt. Die dritte Schwierigkeit besteht darin, dass der Inhalt der Qualifikationsstufen weiterhin ausschließlich auf Beschäftigungsaspekte ausgerichtet ist, während sich allgemeine Kompetenzen und Allgemeinwissen in keiner der verabschiedeten und anerkannten Qualifikationen widerspiegeln, obwohl deren Bedeutung für die Arbeitsbeziehungen als hoch eingeschätzt wird.

Aus Sicht der geringqualifizierten Arbeitnehmer ist die wichtigste Frage, die sich im Zusammenhang mit dem SNCFP stellt, in jedem Fall die Frage nach dem Nutzen. Wird die Zertifizierung denjenigen, die sie

erhalten, wirklich bei der Arbeitsuche und bei der Verbesserung ihrer Arbeitssituation nützlich sein? Das SNCFP leitet für die Arbeitnehmer einen zwangsläufig aufwändigen Prozess ein, und zwar aufwändig im Hinblick auf Engagement und Zeit – und mit nahezu absoluter Sicherheit auch im Hinblick auf die Kosten. Daher scheint ein Nutzen für denjenigen, der sich an dem Prozess beteiligt, unabdingbar. Unter „Nutzen“ versteht sich die Verbesserung der Bedingungen und/oder Arbeitsperspektiven der beteiligten Personen.

In diesem Zusammenhang fragen wir uns, ob die Arbeitgeber die vom SNCFP ausgestellten Zertifikate als eine gültige Akkreditierung unseres Know-hows anerkennen. Die Geschichte der aktuellen Titel und Zertifizierungen zeigt, dass es in der Industrie an Vertrauen gegenüber den vom Bildungssystem ausgestellten Befähigungsnachweisen mangelt. Aufgrund der Tatsache, dass die Arbeitgeber aller Sektoren sowie andere Vertreter der Arbeitswelt an der Definition und Einführung des SNCFP beteiligt sind, besteht die Möglichkeit, dass sich diese Tendenz umkehrt. In dem Prozess lassen sich jedoch auch negative Punkte entdecken. Dies gilt zumindest für die Definition von Kompetenzen und beruflichen Qualifikationen der unteren Stufe. Hier scheint es für Menschen, die gering qualifizierte Arbeiten ausführen, in den meisten Fällen nicht möglich, eine Vielzahl an unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten einer Kompetenzeinheit, die zu einer Qualifikation gehören, zu erreichen, da ihnen homogenere, begrenztere und sich häufiger wiederholende Aufgaben zugewiesen werden.

Eine letzte Überlegung widmen wir dem Integrationspotenzial des SNCFP. An dieser Stelle fragen wir uns, ob der vom SNCFP angenommene Ansatz die soziale Kluft schmaler oder breiter werden lässt. Wir bezweifeln, dass die Zertifizierung von Kompetenzen und ihre formale Anerkennung *de facto* die Beschäftigungsfähigkeit von Geringqualifizierten und deren Perspektiven in der Arbeitswelt verbessern, und befürchten, dass sich die Eintrittsschwelle für den „formalen“ Arbeitsmarkt verschiebt. In diesem Fall würden Menschen aus niedrigeren sozialen Schichten mit einem geringeren beruflichen Bildungsniveau und weniger vorzeigbaren formalen Akkreditierungen, d. h. die Gruppen der Arbeiterklasse, die den geringsten Schutz genießen, noch weiter vom potenziellen Weg einer sozialen Integration durch Eingliederung in den Arbeitsmarkt abgehalten – sofern dies überhaupt noch möglich ist. Dies ist eine der bekanntesten Auswirkungen, die eine Erhöhung des allgemeinen beruflichen Bildungsniveaus der Bevölkerung zur Folge hat.

Sie hat die Beschäftigungspyramide verändert, denn Arbeitnehmer mit höherem beruflichen Bildungsniveau wurden veranlasst, Arbeitsplätze einzunehmen, die für geringere Bildungsstufen gedacht und angelegt waren. Die Frage, die sich angesichts dieser Wirkung stellt, lautet, ob sich etwas Ähnliches in den unteren Berufsgruppen ergeben könnte und ob diese Arbeitsplätze finden, für die eine formale Qualifikation nicht notwendig ist, bei denen aber die Anforderung einer formalen Akkreditierung als Mittel zur Mitarbeiterauswahl genutzt wird.

Bibliografie

- CCOO P.V. *Proyecto ACREDIT 04: Diseño de sistemas de gestión del reconocimiento de las competencias adquiridas a través de procesos formales e informales de aprendizaje. Informe de Síntesis y Conclusiones.* Acciones complementarias y de Acompañamiento a la Formación 2004 –SERVEF, 2005a.
- CCOO P.V. *Proyecto ORIENT 04: Estudio de los mecanismos de información y orientación profesional existentes y propuestas de mejora. Informe de Síntesis y Conclusiones.* Acciones complementarias y de Acompañamiento a la Formación 2004 –SERVEF, 2005b.
- CCOO P.V. *Proyecto INTEGRA 05: Diseño de metodologías de orientación profesional para trabajadores y trabajadoras en activo, como proceso educativo de toma de conciencia. Informe de Síntesis y Conclusiones.* Acciones complementarias y de Acompañamiento a la Formación 2005 –SERVEF, 2006a.
- CCOO P.V. *Proyecto VISUAL 05: Visualización de aprendizajes informales. Diseño de propuestas metodológicas adaptadas a los/as trabajadores/as de baja cualificación. Informe de Síntesis y Conclusiones.* Acciones complementarias y de Acompañamiento a la Formación 2005 –SERVEF-. 2006b.
- CIDEC „Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate.“ *Cuadernos de Trabajo, n° 27.* Donostia: Eusko Jaurlaritza, 2000.
- Europäische Kommission. *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.* Brüssel, den 5.9.2006, KOM(2006) 479 endgültig.
- Europäische Kommission. *Erklärung von Kopenhagen vom 30. No-*

vember 2002. *Erklärung der Europäischen Kommission und der für den Bereich der beruflichen Bildung verantwortlichen Minister für eine verstärkte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung.*

INCUAL *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional*. Madrid: INEM, 2003.

MECD *Proyecto ERA 03: Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las Competencias Profesionales (Proyecto Experimental)*, volúmenes I, II y III. Madrid: Secretaría General de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio. *Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* (Gesetz zu Qualifikationen und beruflicher Bildung).

OECD. *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004.

Rat der Europäischen Union. EntschlieÙung des Rates vom 19. Dezember 2002 zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung. ABI. Nr. C 13, 18.01.2003].

Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional [Königlicher Erlass zur Regelung der grundlegenden Voraussetzungen für integrierte Zentren der beruflichen Bildung].

Tejada, J.; Navio, A. El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 37/2, 2005. En url: <http://www.rieoei.org/1089.htm>

Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens

Prof. Dr. Sandra Bohlinger

Gastprofessorin für Berufsbildungsforschung, TU Berlin, Institut für berufliche Bildung und Arbeitslehre

Schlagwörter

Competence,
knowledge,
skills,
EQF,
mutual trust

Kompetenz,
Wissen,
Fertigkeiten,
EQR,
gegenseitiges
Vertrauen

ZUSAMMENFASSUNG

Der EQR als Meta-Rahmen zur Förderung von Transparenz, Qualitätssicherung, Mobilität und gegenseitiger Anerkennung von Qualifikationen stößt bei seiner Entwicklung und Umsetzung auf eine Reihe von Schwierigkeiten. Diese basieren u.a. auf dem unterschiedlichen Verständnis von Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnissen. Am Beispiel der deutschsprachigen Länder werden die Schwierigkeiten skizziert, die sich bei der Entwicklung einer gemeinsamen Terminologie als Grundlage für die gemeinsamen Referenzniveaus ergeben und einige mögliche Folgeprobleme für die Umsetzung des EQR in diesen Ländern abgeleitet.

Qualifikationsrahmen als Innovationsmotor

Länder, die einen Qualifikationsrahmen einführen, verfolgen damit das Ziel, ihre nationalen Bildungssysteme transparenter, innovativer und wettbewerbsfähiger zu machen. Weiteres Ziel ist eine bessere Abstimmung zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Qualifikationsrahmen gelten in diesem Zusammenhang als Innovationsmotor, weil mit ihrer Einführung eine Reihe grundlegender und langfristiger Reformschritte vorangetrieben werden soll. Dazu gehören z. B. breitere Zugangsmöglichkeiten zu Bildungswegen, die Loslösung des Erwerbs von Qualifikationen einzig durch die Teilnahme an institutionalisierten Bildungsgängen, die Zertifizierung von nicht formalem und in-

formellem Lernen oder die Fokussierung der Lernenden bei gleichzeitiger stärkerer Einbindung der Arbeitnehmer in den Prozess der Beschreibung und Bewertung von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen.

Diese Ziele treffen auch auf die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens zu. Allerdings haben sich bei der Einführung von nationalen Qualifikationsrahmen eine Reihe ähnlicher Schwierigkeiten abgezeichnet, was vermuten lässt, dass diese ggf. auch bei der Entwicklung und Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) auftreten werden (Raffe, 2003; Young, 2004; 2005). Dazu gehören:

- Die im Kontext von Qualifikationsrahmen eingeführten bzw. weiterentwickelten Leistungspunktesysteme basieren auf Units und Modulen, was mit dem ganzheitlichen Charakter von Lernprozessen und dadurch erworbenem Wissen kollidieren kann.
- Die Zertifizierung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (im Folgenden abgekürzt als KSC – *knowledge, skills, competences*) steht dann in Widerspruch zu dem *per se* gegebenen offenen Ende des Lernens als lebenslangem und natürlichem Prozess, wenn die Zertifizierung als Dokumentation von in sich abgeschlossenen Lernergebnissen in Form von Qualifikationen verstanden wird.
- Die Forderung nach einer kompetenzorientierten Anerkennung könnte dann mit jener nach einer ganzheitlichen Ausbildung und deren Zertifizierung konfliktieren, wenn Kompetenzen nur als Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten für einen spezifischen Aufgabenbereich aufgefasst werden.
- Die Entwicklung von gemeinsamen Deskriptoren für die allgemeine und berufliche Bildung bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Beliebigkeit und Spezialisierung: Sollen die Deskriptoren auf allgemeine und berufliche Bildung anwendbar sein, besteht die Gefahr, dass sie zu allgemein sind, um aussagekräftig zu sein. Sind sie spezifisch genug, sind sie vermutlich nur für einen der beiden Bereiche anwendbar.

Diese Schwierigkeiten zeigen sich besonders deutlich bei der Entwicklung der gemeinsamen Referenzniveaus für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die die Basis der Lernergebnisorientierung des EQR darstellen. Vor diesem Hintergrund werden in dem Beitrag zunächst die Entwicklung und die Struktur des EQR im Kontext der gemeinsamen Referenzniveaus skizziert. Anschließend wird das Kompetenzverständnis anhand der dem EQR zugrunde liegenden zentralen Dokumente skizziert. In einem folgenden Schritt werden am Beispiel des Kompetenz-

verständnisses im deutschsprachigen Raum die Schwierigkeiten der Entwicklung einer gemeinsamen europäischen oder international anwendbaren Terminologie für KSC diskutiert und mögliche Konsequenzen abgeleitet.

Entwicklung und Struktur des EQR

Die Entwicklung des EQR beruht auf freiwilliger Basis. Er ist daher im Gegensatz zu nationalen Qualifikationsrahmen auf Prioritäten der Europäischen Union (und nicht der Mitgliedsstaaten) ausgelegt und umfasst keine verbindlichen Anerkennungsmechanismen für Individuen. Somit beruht seine Entwicklung in erster Linie auf dem gegenseitigen Vertrauen der Akteure und ihrer Kooperationswilligkeit und ist um ein Vielfaches komplexer als die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens. Die Kommission beschreibt den EQR wie folgt: *„Ein Meta-Rahmen kann als Mittel zur Herstellung einer Verbindung zwischen verschiedenen Qualifikationsrahmen dienen und auf diese Weise einen Bezug zwischen Qualifikationen eines Rahmenwerks mit normalerweise in anderen Rahmenwerken klassifizierten Qualifikationen herstellen. Ein Meta-Rahmen will bei der Inbezugsetzung von Qualifikationen über Landes- und Sektorgrenzen hinweg Vertrauen und Verlässlichkeit schaffen, indem er Prinzipien der Qualitätssicherung, der Bildungs- und Berufsberatung sowie Grundsätze für die Mechanismen der Übertragung und Akkumulierung von Lernleistungen definiert, durch die die auf nationaler und sektoraler Ebene erforderliche Transparenz auch international entstehen kann“* (Europäische Kommission, 2005, S. 16).

Die Entwicklung des EQR wurde Ende 2002 begonnen. Grundlegende Orientierung erhielt der EQR durch die Empfehlungen der Technischen Arbeitsgruppe ECVET und durch einen Vorschlag, der im Auftrag des Cedefop von Mitarbeitern der für England und Wales zuständigen *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) entwickelt wurde (Cedefop; Coles; Oates, 2005).

Kernstück des EQR sind Lernergebnisse, die als Bündel von KSC verstanden werden und zu Qualifikationen zusammengefasst werden können. Der EQR ist durch acht Referenzlevels (für alle formalen Qualifikationen) sowie durch Kompetenzniveaus, die durch informelles, nicht formales und formales Lernen erworben wurden, strukturiert. Diese Referenzniveaus werden durch verschiedene Prinzipien, Richtlinien und

Instrumente unterstützt, zu denen u. a. Informationsportale, der Euro-pass und Elemente der Qualitätssicherung gehören.

Die Referenzniveaus lassen sich je nach dem Grad der Komplexität der Handlungssituationen entsprechend der jeweiligen Kompetenzen differenzieren (vertikale Strukturierung des EQR) und werden durch eine horizontale Struktur von drei Lernergebnistypen (KSC) ergänzt. Damit ergibt sich eine 3x8-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. EQR therefore needs a credit metric. This is quite separate from the use of a credit system for accumulation and transfer“* (Raffe et al., 2005, S. 14).

Die gemeinsamen Referenzniveaus erfordern nicht nur Credits als Übersetzungshilfe, sondern ermöglichen zugleich „vakante“ Zellen innerhalb der Matrix. 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 und basierend auf einer gemeinsamen Terminologie.

Kompetenzen als Kernbegriff der Referenzniveaus

KSC stellen die Kernbegriffe der Referenzniveaus dar. 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, S. 18).

Fertigkeiten sind „die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen“ (Europäische Kommission, 2006, S. 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, S. 18). Dementsprechend wird dieser Begriff im EQR

zur Beschreibung von Theorie- und/oder Faktenwissen genutzt.

Die Konzentration auf einen kompetenzbasierten Ansatz für die Entwicklung des EQR beruht auf dem Aufmerksamkeitszuwachs gegenüber Konzepten adaptiver und arbeitsplatzbezogener Lernprozesse, des lebenslangen Lernens, des informellen bzw. nicht formalen Lernens sowie der Fähigkeiten und Kenntnisse, die für die Beschäftigungsfähigkeit in einer sich rasch wandelnden Gesellschaft notwendig sind (López Baigorri et al., 2006; Rigby und Sanchis, 2006; Schneeberger, 2006). 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 EQR: *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* (Cedefop; Winterton, Delamare-Le Deist, 2004, S. 1). Diese ursprünglich für das ECVET konzipierte begriffliche Determinierung wurde später von der Expertengruppe auch als Grundlage für die KSC-Definition im EQR genutzt.

Winterton und Delamare-Le Deist (Cedefop, 2004) sowie Winterton et al. (Cedefop, 2005) greifen bei ihrem Entwurf einer KSC-Typologie auf drei Entwicklungsstränge zurück, die sich in unterschiedlichen Kulturen (u. a. USA, Großbritannien, Deutschland und Frankreich) entwickelt haben und unterschiedlichen Praxisbereichen und wissenschaftlichen Disziplinen entspringen.

Die in ihren Arbeiten zu Grunde gelegten Quellen verdeutlichen die Problematik der Kompetenzdebatte und zeigen, dass eine systematische Ordnung und eine Kompatibilität der Ansätze nur schwer möglich ist. Zugleich veranschaulicht die zeitgleiche Entwicklung weiterer Kompetenzentwicklungs- und Kompetenzerfassungsansätze im Auftrag des Cedefop (u. a. Rychen, 2004; Straka, 2004), die Komplexität der Thematik deutlich, wenngleich diese zeitgleich entwickelten Ansätze in besagten Dokumenten eher wenig Beachtung finden.

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. Dabei

werden die KSC-Konzepte vor allem aus vier Staaten analysiert (USA, England, Deutschland und Frankreich) (Cedefop, Winterton et al., 2005, S. 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.

Weiterhin zeigt sich, dass sich das Kompetenzverständnis im französischsprachigen Raum vor allem durch Ganzheitlichkeit auszeichnet: 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 (Cedefop; Winterton et al., 2005, S. 32ff.). Zugleich wird darauf hingewiesen, dass die Berücksichtigung weiterer nationaler Klassifikationsvorschläge zur Modifikationen 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“* (Cedefop; Winterton, Delamare-Le Deist, 2004, S. 19).

Eine andere Vorgehensweise ist bei Coles und Oates (Cedefop, 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 EQR 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)“* (Cedefop; Coles, Oates, 2005, S. 12).

Bei dieser Vorgehensweise entfällt eine Auseinandersetzung und eine nähere Bestimmung der drei Kernbegriffe (KSC) weitgehend: Ihre Aus-

formulierung und ihr Verständnis bleibt den Nationalstaaten überlassen, die dann die Anerkennung und Transparenz durch gegenseitiges Vertrauen gewährleisten.

Wie sich die Ausformulierung und das Verständnis des KSC-Konzepts konkret darstellt, zeigt sich am Beispiel der deutschsprachigen Länder, auf die ich im Folgenden eingehe. Eine einheitliche Sprachverwendung existiert dabei ebenso wenig wie eine eigenständige Theorietradition (Arnold, 1997, S. 256). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich dennoch einige grundlegende Tendenzen nachvollziehen, die einen Beitrag zu dieser Thematik leisten können.

Der Kompetenzbegriff im deutschsprachigen Raum

Der Kompetenzbegriff wird sowohl in fähigkeits- und tätigkeitsbezogenen als auch in zuständigkeits- und berechtigungsbezogenen Kontexten verwendet (Vonken, 2005, S. 16). Letztere erscheinen in der Kompetenzdebatte und im Hinblick auf den EQR unbedeutender, orientiert sich dieser eben nicht an einem bestimmten Qualifikations- oder Zertifizierungsraster, sondern an Lernergebnissen und ist damit weniger input- als vielmehr outcomeorientiert.

Fähigkeits- und tätigkeitsbezogene Kontexte lassen sich differenzieren in

- Ansätze, in denen Kompetenz als Fähigkeit zur Bewältigung von Situationen beschrieben wird. Sie entspringen der psychologischen Theoriebildung und finden vor allem bei der Entwicklung von Handlungskompetenz Anwendung. Kompetenz wird dabei teilweise als Persönlichkeitsmerkmal, teilweise als Handlungsfähigkeit betrachtet, die durch Bildungs- und Erziehungsprozesse erzeugt werden soll.
- Ansätze, die darüber hinaus die Erzeugung bzw. Ermöglichung von Situationen einbeziehen. Hier sind vorwiegend gesellschaftskritische Theorien zu verorten, in denen Kompetenz als Medium fungiert, mit dessen Hilfe Individuen gesellschaftliche Veränderungen bewältigen können.

Das bildungswissenschaftliche Kompetenzkonzept findet seinen Ursprung in Chomskys Kompetenztheorie zur Linguistik und Sprachphilosophie. Chomsky differenziert dabei zwischen Sprachkompetenz als Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache und Sprachverwendung (Performanz) als "der aktuelle Gebrauch der Sprache in kon-

kreten Situationen“ (Chomsky, 1970, S. 14). Die Differenzierung zwischen Kompetenz und Performanz liegt darin, dass Performanz ein Ergebnis der Kompetenz ist und ein kompetenter Sprecher die Fähigkeit hat, eine sprachliche Äußerung zu erzeugen. Zudem verfügt der kompetente Sprecher über die Kreativität, die Sprechregeln (Aufbau, Grammatik, Wortschatz etc.) nicht nur anzuwenden, sondern damit auch Gedanken ausdrücken zu können. Diese Fähigkeit umfasst zugleich das sinnhafte Verbinden von Inhalten mit Sprachregeln, das Verstehen anderer Sprecher und das Reagieren auf andere Sprachäußerungen. Sprachkompetenz erhält damit ein interaktionistisches und soziales Element, weil die Entwicklung von Sprachkompetenz nur im Zusammenhang des Bedürfnisses nach Kommunikation mit anderen Sinn erfährt. Kompetenz ist dabei in ihrer Grundlegung zu verstehen als „Teil der genetischen Grundausstattung des Menschen als Gattungswesen“ (Heydrich, 1995, S. 231), die nicht grundlegend erzeugt werden muss, aber entwicklungsfähig ist.

Mit Rekurs auf die Sprechakttheorie und die Intentionalitätsdebatte nach Searle (1991; 1996, S. 198ff.) entwickelt Habermas (1990) Chomskys Theorie weiter und fügt dem Konzept das Erzeugen von Kommunikationssituationen selbst hinzu, d. h., in Habermas' Verständnis können linguistisch kompetente Sprecher Sätze bilden und umformen. Kern dieser neueren Theorie ist die Frage, *wie* eine Satzkonstruktion mit dem Element der Kommunikation verbunden wird.

Auch Baacke (1980) greift in seinem Ansatz auf Chomsky zurück und erweitert dessen Theorie um eine Verhaltensdimension: *„Handeln‘ wird damit nicht nur als Verhalten innerhalb vorfindlicher und im Sozialisationsprozess übernommener Verhaltensmuster verstanden [...], sondern dieser Begriff impliziert zugleich wenn keine Verhaltensbeliebigkeit, so doch Verhaltensfreiheit. Es wird behauptet, der Mensch könne auch seine Verhaltensschemata ‘generieren’, und zwar in der Aktualisierung einer Verhaltenskompetenz, die den inneren motivationalen Lagen des Individuums zur Disposition steht“* (Baacke, 1980, S. 261f.).

Kompetenz ist in diesem Sinne die Fähigkeit des Individuums zur Generierung von kommunikativen Situationen (Habermas) und Verhalten (Baacke) und damit zur Generierung von *Interaktion*.

Geißler (1974) verbindet in seiner Theorie der „kritischen Kompetenz“ für die *berufliche Bildung* als Grundlage beruflicher Arbeitstätigkeit unter Rückgriff auf Chomsky die Fähigkeit zur Kritik als interaktionistisches

Handlungselement mit dem Wissen um Verfahrensweisen des Kritischerens (Geißler, 1974, S. 34). Dabei differenziert er weiterhin zwischen

- kritisch-reflexiver Kompetenz,
- kritisch-sozialer Kompetenz,
- kritisch-instrumenteller Kompetenz

und berücksichtigt damit Wissen, Können und Interaktion sowie eine Differenzierung nach verschiedenen Kompetenzarten. Zudem bilden die Wahrnehmung einer Situation und Möglichkeiten ihrer Veränderung durch Erkenntnis und Kritik der gesellschaftlichen Eingebundenheit des Individuums Grundmomente seines Ansatzes. Diese Auffassung kommt im Übrigen der begrifflichen KSC-Determinierung im EQR sehr nahe, was als Hinweis auf den (indirekten) Einfluss der nationalstaatlichen Kompetenzdebatten auf die EQR-Entwicklung gedeutet werden kann.

In der Entwicklung weiterer Ansätze des Kompetenzbegriffs werden z. B. pädagogische Fragestellungen oder psychologische Fragestellungen aufgegriffen. Hier wird Kompetenz als externe Zuschreibung, als Persönlichkeitsmerkmal und als innere Disposition in Verbindung mit bestimmten Einstellungen verstanden (Aebli, 1980; Wienskowski, 1980; Wollersheim, 1993). Im Bereich der beruflichen Bildung wird vorwiegend die Relation zwischen Kompetenz und Qualifikation thematisiert (Erpenbeck/ Heyse, 1996; Faulstich, 1998).

Aktuellere Ansätze nutzen zudem einen Rückgriff auf nicht-deutschsprachige begriffliche Bestimmungen für den Begriff *competency* als *„a set of behaviour patterns that the incumbent needs to bring to a position in order to perform its tasks and functions with competence“* (Woodruffe, 1992, S. 17) oder *competence* als die Fähigkeit (*ability*), etwas durch- bzw. ausführen zu können und als die Fertigkeit (*skill*), die Tätigkeit bzw. eine Aufgabe durchzuführen, kann der Begriff also gleichermaßen Befähigung, Tüchtigkeit und Können bedeuten. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich wird *competence* vor allem als Befähigung und Können verstanden (Roth, 1971, S. 291; White, 1965). Arnold und Schübler (2001, S. 61ff.) differenzieren in diesem Kontext sechs Konnotationen des Begriffs:

Tabelle 1: Konnotationen von Kompetenz nach Arnold und Schüßler (2001).

Konnotation	Kompetenz als
soziologisch	Zuständigkeit
arbeitswissenschaftlich	Kombination von „dürfen“ und „können“
psychologisch	Bündel aus deklarativem und prozeduralem Wissen, Metawissen, „Wollen“ und „Werte“
betriebswirtschaftlich	Verhalten generierende Kompetenzen
Linguistisch	Differenzierung zwischen Sprachkompetenz und -performanz
pädagogische	berufliche Handlungskompetenz

Übereinstimmend lässt sich für die Mehrheit der Ansätze festhalten, dass Kompetenz im Sinne von *Handlungsfähigkeit* verstanden wird und dass weitgehend Konsens über die Auffassung herrscht, Qualifikation als Positionsbestimmung und Kompetenz als Dispositionsbestimmung aufzufassen (Arnold, 1997, S. 269ff.; Erpenbeck/ Heyse, 1996, S. 36).

Das Hauptunterscheidungskriterium zwischen Qualifikation und Kompetenz liegt darin, dass Qualifikationen Kenntnisse und Fertigkeiten sind, die sich objektiv beschreiben, lehren und lernen lassen und funktional sind (Erpenbeck/ Heyse, 1996, S. 36). Dagegen umfasst das Kompetenzkonzept zusätzlich individuelle Persönlichkeitsaspekte, die auf den (beruflichen) Nutzen ausgerichtet werden. Ziel der Kompetenzentwicklung ist damit in erster Linie „Persönlichkeitsstrukturen im Hinblick auf die Veränderungsanforderungen innerhalb des Transformationsprozesses und des weiteren ökonomischen und sozialen Wandels zu bilden“ (Vonken, 2005, S. 50). Unterschiedliche Kompetenzarten wie Fach-, Methoden- oder Sozialkompetenz werden damit als Bündel von Eigenschaften, Kenntnissen und Fertigkeiten eines Individuums zur erfolgreichen Bewältigung eines Problems einer bestimmten Tätigkeits- oder Anforderungsart verstanden, die zu einer spezifischen Handlungsfähigkeit und im weiteren Sinne zu einer nach ökonomischen Maßstäben im gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Wandel handlungsfähigen Persönlichkeit führen.

Allerdings liegt die Schwierigkeit der Kompetenzerfassung (begriffliche Determinierung, Entwicklung, Messung, Bewertung) ja gerade darin begründet, dass es sich dabei um eine Entität handelt, deren Darstellbarkeit durch individuelles Verhalten eben nicht zwangsläufig erfolgen und/oder ersichtlich sein muss: „Es besteht ein leicht ersichtlicher

Unterschied zwischen der Demonstration bspw. von Teamfähigkeit in einer Prüfungssituation und den zu einer solchen Fähigkeit gehörenden persönlichen Einstellungen etc.“ (Vonken, 2005, S. 68). Eben dieser Unterschied ist neben der Frage nach der begrifflichen Determinierung von KSC das zweite Kernproblem bei der inhaltlichen Gestaltung des EQR.

Gerade weil eine KSC-Auffassung, die nur auf die Bewältigung einer spezifischen Tätigkeits- oder Anforderungsart zielt, zu kurz greifen würden, wurde ein solch „reduzierter“ Kompetenzbegriff dem EQR nicht zugrunde gelegt. Vielmehr umfasst er neben der Aufgaben- bzw. Anforderungsbewältigung gleichermaßen Wissen im allgemeinen und berufsspezifischen Sinn.

Kompetenzen versus *competences*?

Der Kompetenzbegriff gehört zweifelsohne zu den schillerndsten in den Bereichen Bildung und Bildungspolitik. Die Bemühungen im bildungspolitischen Bereich um die Terminierung des Kompetenzbegriffs bleiben dabei diffus, obwohl oder gerade weil unter den Stichworten „Kompetenz“ und „Kompetenzentwicklung“ unterschiedlichste Themenkomplexe behandelt werden (Cedefop; Descy/Tessaring, 2001; 2005). Diese begriffliche Unschärfe ist zwar nur ein Aspekt im Hinblick auf die Kompetenzdebatte, doch sie ist zentral, weil sich in ihr die Theorieferne widerspiegelt, mit der diese Debatte seit Jahrzehnten geführt wird (Vonken, 2005, S. 11). Das mag daran liegen, dass ein Rekurs auf existierende lernpsychologische und/oder arbeitspsychologische und/oder neurologische Ansätze bis dato eher selten in Verbindung mit der Kompetenzdebatte erfolgt.

Die im Kontext des EQR diskutierten Ansätze zur Kompetenzentwicklung werden aus der Perspektive deutschsprachiger Länder vor allem im Hinblick auf ihre Kompatibilität mit dem eigenen Berufsbildungssystem diskutiert. Neben der langen Tradition der handwerklichen Ausbildung in diesen Ländern spielen vor allem das weitgehend institutionalisierte und rechtlich fest verankerte Ausbildungsgefüge sowie die Identifizierung mit dem Beruf die Schlüsselrollen bei daraus entstehenden Schwierigkeiten (Harney, 1997; Kirpal, 2006; Lipsmeier, 1997). Daher wird die Umsetzbarkeit der lernergebnisorientierten Kompetenzentwicklung, -bewertung und -überprüfung wenn auch nicht ab-

gelehnt, so doch nach wie vor kritisch gesehen (DGB, 2005; DHKT, 2006; KBW, 2005).

Eine der Ursachen für die kritische Haltung gegenüber der Kompetenz- und der damit verbundenen Outcomeorientierung – so habe ich zu zeigen versucht – liegt in den Eigenheiten des Kompetenzbegriffs, der sich in deutschsprachigen Ländern etabliert hat und an etlichen Stellen (noch) konträr ist zu jenem der *competences*:

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

<i>competences</i>	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

Zentraler Unterschied ist, dass der Begriff *competences* nicht den Lernprozess, sondern deren Ergebnis beschreibt und damit outcomeorientiert ist, während das deutschsprachige Verständnis den Input fokussiert. Aus Perspektive der deutschsprachigen Ländern geben angelsächsische Kompetenzentwicklungsmodelle 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 in der Ausbildung und damit zur Struktur und Organisation von Ausbildung führt: *„Bei der Reflexion internationaler Erfahrungen [fällt] auf, dass die didaktischen Reformen häufig mit steuerungspolitischen Veränderungen einhergehen: Parallel zur Neudefinition der Inhalte findet eine Dezentralisierung der Zuständigkeiten bei der Prozessgestaltung von Ausbildung statt, man könnte auch sagen: eine Trennung der Inhalts- und Methodenfrage, von Prozessen und Ergebnissen“* (Clement, 2003, S. 136).

Umgekehrt kann eine ausschließliche Fokussierung des Inputs den Blick auf die Vermittlung von Handlungskompetenz versperren, wenn überwiegend oder ausschließlich kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden.

Gerade aufgrund der festen Institutionalisierung, der starken rechtlichen Verankerung des Prüfungswesens und Formalisierung des Bildungssystems in deutschsprachigen Ländern vor allem in der beruflichen Ausbildung wurde die Frage nach den Ergebnissen von Lernprozessen lange Zeit eher zweitrangig behandelt. Das Vertrauen beruht in diesen Ländern in erster Linie darin, dass die Regelung des Inputs quasi zwangsläufig zu dem gewünschten Output führt. Dementsprechend erfährt die Kompetenzdebatte (vor allem in der beruflichen Erstausbildung) seit dem Beginn des Brügge-Kopenhagen-Prozesses und der Diskussion der Ziele von Bildung und Ausbildung im *europäischen und internationalen* Zusammenhang einen enormen Bedeutungszuwachs.

Trotz dieser Ambivalenz und Widersprüchlichkeit der konzeptuellen und semantischen Debatten um die Begriffe der Kompetenz und Qualifikation bzw. auch den Berufsbegriff ist zu unterstreichen, dass sich die unterschiedlichen Kompetenzkonzepte im internationalen Diskurs angenähert haben und weiter annähern dürften, was auf eine zunehmende Vernetzung und Kooperation zwischen den Akteuren in diesem Bereich zurück zu führen ist. Eine gemeinsame Terminologie scheint sich abzuzeichnen. Zunächst stellt sich jedoch die Frage, welche Konsequenzen die im Wesentlichen auf gegenseitigem Vertrauen beruhende Anerkennung von Lernergebnissen und Qualifikationen für die deutschsprachigen Länder haben kann.

Vorläufige Schlussfolgerungen

Bei der Entwicklung des EQR zeigt sich, dass die Kompetenzdiskussion als ein bedeutender wissenschaftlicher Themenkomplex an vielen Stellen für gesellschafts- und wirtschaftspolitische Zwecke genutzt wird: Dabei wurde eine eher pragmatische denn methodisch fundierte Vorgehensweise gewählt. Dies gilt insbesondere in Bezug auf die Festlegung des KSC-Konzepts und damit der Beschreibungsmerkmale für die Lernergebnisse im EQR. Diese Art der Konsensfindung versucht gleichermaßen politischen und wissenschaftlichen Interessen aus

unterschiedlichen Perspektiven und Disziplinen (u.a. Ökonomie, Bildungswissenschaften, Soziologie) gerecht zu werden. Im Zuge der Weiterentwicklung und Anwendung dürften hierbei noch einige Merkmale konkretisiert und ggf. revidiert werden. So steht z. B. eine berufsfeldbezogene oder sektorspezifische Anwendung dieses Meta-Rahmens noch aus.

Bei der Entwicklung des EQR und der parallelen (Weiter)Entwicklung und Zusammenführung des ECVET und des ECTS zeichnet sich vor diesem Hintergrund für die Länder, die mit einer lernergebnisorientierten Logik von Qualifikationsrahmen bislang nicht vertraut sind, die Gefahr ab, dass auch der EQR und die Leistungspunktesysteme als weitere Instrumente zur Unterstützung des gegenseitigen Vertrauens und der gegenseitigen Anerkennung von Qualifikationen, bereits bestehende grundlegende Probleme nur schwer lösen können: Voraussetzung für die gegenseitige Anerkennung ist die freiwillige Nutzung der entsprechenden Instrumente und das Vertrauen in die in einem fremden Bildungssystem erbrachten Lernleistungen sowie deren Äquivalenz mit solchen Lernleistungen, die im eigenen Bildungssystem erbracht wurden. Eindeutig ist zudem, dass es sich bei einer solchen Zuordnung – unabhängig von dem Instrument, das für die Zuordnung benutzt wird – nur um einen Indikator für *geschätzte Äquivalenzen*, nicht aber um eine *eindeutige Transferierbarkeit* von Lernergebnissen und -leistungen handelt, eben weil gegenseitiges Vertrauen nicht 1:1 in Form von Leistungspunkten umrechenbar ist. Zwar vereinfachen der EQR und das ECVET die gegenseitige Anerkennung durch eine rein quantitative Messung von Lernleistungen, implizieren aber nicht ihre qualitative Gleichwertigkeit (Bohlinger, 2005). Hier stellt sich die Frage, inwieweit nationalstaatliche Besonderheiten toleriert werden und wer anhand welcher Bewertungsmaßstäbe darüber entscheidet, damit eine *wording rigidity* (Le Mouillour et al., 2003, S. 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 bil-

(!) Und im weiteren Sinne auch von Kenntnissen und Fertigkeiten.

dungspolitischen 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 einigen Ländern bereits abzeichnet und einen erheblichen Mehraufwand an personellen, zeitlichen und finanziellen Ressourcen mit sich bringt.

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 durch den EQR und das ECVET zusammengeführt bzw. kompatibel gemacht werden sollen.

Trotz der Diskussion um all diese Schwierigkeiten liegt die Hoffnung darin, dass kompetentes Handeln als eine der Zielkategorien der Lernergebnisorientierung des EQR wenn nicht durch eine gemeinschaftliche Determinierung bzgl. der Termini und der Vorgehensweise, so doch aufgrund der Komplexität der Thematik und der Rechtsgrundlage im Bildungsbereich durch das gegenseitige Vertrauen zwischen den Akteuren und deren gemeinsam erarbeiteten Zielen erreicht werden kann.

Es ist durchaus möglich, dass sich die genannten Schwierigkeiten im Laufe der Zeit erheblich verringern, zumal sie nicht auftreten müssen. Dies wird von dem politischen Willen der Akteure, dem weiteren Verlauf der europäischen Integration sowie der sozialen und beschäftigungspolitischen Kooperation der Akteure abhängen.

Damit lässt sich als eine Kernaussage festhalten, dass die Verortung von Kompetenz und kompetentem Handeln im EQR vor allem Zeit erfordert, nämlich die Zeit, die notwendig ist, um die Vorgaben des EQR umzusetzen, das Vertrauen zwischen den Akteuren und zwischen den Ländern zu etablieren und um mehr über die Ansätze der Länder zu lernen, die bereits seit längerer Zeit Erfahrungen mit Qualifikations- und Meta-Rahmen gesammelt haben.

Bibliografie

- Achtenhagen, Frank; Baethge, Martin. Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Ansätze. In Gonon, Philipp; Klauser, Fritz; Nickolaus, Reinhold; Huisinga, Richard (Hg.). *Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung*. Stuttgart, 2005, S. 25-54.
- Aebli, Hans. *Denken, das Ordnen des Tuns*. Stuttgart, 1980.
- Arnold, Rolf. Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.). *Kompetenzentwicklung 97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation*. Münster, 1997, S. 253-307.
- Arnold, Rolf; Schübler, Ingeborg. Entwicklung des Kompetenzbegriffs und seine Bedeutung für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsforschung. In Franke, Guido (Hg.). *Komplexität und Kompetenz: Ausgewählte Fragen der Kompetenzforschung*. Bielefeld, 2001, S. 52-74.
- Baacke, Dieter. *Kommunikation und Kompetenz*. München, 1980.
- Bohlinger, Sandra. ECTS und ECVET: Kredittransfersysteme als Beitrag zur europäischen Integration im Bildungsbereich. In *Berufsbildung*, 2005, Vol. 59, S. 16-18.
- Cedefop; Coles, Mike; Oates Tim. *European reference levels for education and training. An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust*. (Study commissioned to the QCA-London). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004. (Cedefop Panorama series;109).
- Cedefop; Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. *Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: executive summary*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2001. (Cedefop Reference series; 31).
- Cedefop; Descy, Pascaline, Tessaring, Manfred. *The value of learning: evaluation and impact of education and training: third report on vocational training research in Europe: synthesis report*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005. (Cedefop Reference series; 61).
- Cedefop; Winterton, Jonathan; Delamare-Le Deist, Françoise. *Extended outline of the study on the developings Typology for knowled-*

- ge, skills and competences*. Working document, Thessaloniki, 21 June 2004.
- Cedefop; Winterton, Jonathan; Delamare-Le Deist, Françoise; Stringfellow, Emma. *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006. (Cedefop Reference series).
- Chomsky, Noam. *Current Issues in Linguistic Theory*. London, 1964.
- Clement, Ute. Competency Based Education and Training – eine Alternative zum Ausbildungsberuf? In Arnold, Rolf (Hg.). *Berufsbildung ohne Beruf?* Hohengehren, 2003, S. 129-156.
- Clement, Ute; Le Mouillour, Isabelle; Walter, Matthias. *Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa*. Bielefeld, 2006.
- DGB. Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes zum Konsultationsdokument 'Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz- Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit'. Berlin, 2005.
- DHKT – Deutscher Handwerkskammertag. *Herausforderungen für die berufliche Bildung – Zukunft der Bildungszentren im Handwerk*. Berlin, 2006.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker. Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.). *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster, 1996, S. 15-152.
- Europäische Kommission. *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Brüssel, 2005.
- Europäische Kommission. *Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. KOM(2006) 479 endgültig. Brüssel, 2006.
- Faulstich, Peter. *Strategien der betrieblichen Weiterbildung. Kompetenz und Organisation*. München, 1998.
- Geißler, Karlheinz A. *Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik*. München, 1974.
- Habermas, Jürgen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In Habermas, Jürgen, Luhmann, Niklas

- (Hg.). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt am Main, 1990 S. 101-141.
- Harney, Klaus (1997). Geschichte der Berufsbildung. In Harney, Klaus; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.). *Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen, S. 209-245.
- Heydrich, Wolfgang. Nachträgliches zur Kompetenz. In Lauffer, Jürgen; Volkmer, Ingrid (Hg.). *Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt*. Opladen, 1995, S. 223-234.
- Kirpal, Simone. Arbeitsidentitäten in vergleichenden Perspektiven. Die Rolle der nationalen und sektoralen Kontextvariablen. In *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*. 2006, Nr. 39, 3, S. 25-54.
- KWB – Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Vocational Training for Europe: EQR and ECVET*. Bonn, 2005.
- Le Mouillour, Isabelle; Sellin, Burkhard; Jones, Simon. *First report on the Technical Working Group on Credit Transfer in VET*. October 2003. Brussels, 2003.
- Lipsmeier, Antonius. Berufsbildung. In Führ, Christoph; Furck, Carl-Ludwig (Hg.). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Band VI. 1945 bis zur Gegenwart. München, 1997, S. 447-489.
- Lopez Baigorri, Javier; Martinez Cia, Patxi; Monterrubio Ariznabarreta, Esther. Durch Erfahrung erworbenes berufsbezogenes Wissen und seine formale Anerkennung. Auf dem Weg zur Konvergenz der Sozialpolitiken in Europa.. In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*. 2006, Nr. 37, 1, S. 24-38.
- Raffe, David. National Qualifications Frameworks as integrated qualifications frameworks. In *SAQA Bulletin*, Vol. 8, 2005, S. 24-36.
- Raffe, David; Howieson, Cathy; Tinklin, Teresa. The Introduction of a Unified System of Post-Compulsory Education in Scotland. In *Scottish Educational Review*. 2005, Vol. 37, S. 46-57.
- Rigby, Mike; Sanchis, Enric. Das Qualifikationskonzept und dessen gesellschaftliche Konstruktion. In *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 2006, Nr. 37, S. 24-38.
- Roth, Heinrich. *Pädagogische Anthropologie*. Hannover, 1971.
- Rychen, Dominique Simone. An overarching conceptual framework for assessing key competences. In Cedefop (Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred) (Hg.). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe*. Luxemburg:

- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften 2004, S. 313-331.
- Schneeberger, Arthur. Qualifiziert für die Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Über Trends, die den zukünftigen Aus- und Weiterbildungsbedarf bestimmen. In *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, Nr. 38, 2006/2, S. 7-26.
- Searle, John R. *Intentionalität. Eine Abhandlung zur Philosophie des Geistes*. Frankfurt am Main, 1991.
- Searle, John R. *Die Wiederentdeckung des Geistes*. Frankfurt am Main, 1996.
- Straka, Gerald A. Measurement and evaluation of competence. In Cedefop (Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred) (Hg.). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004, S. 263-311.
- Vonken, Matthias. *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden, 2005.
- White, Robert W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. In Gordon, Ivan J. (Hg.). *Human Development. Readings in Research*. Chicago, 1965, S. 10-23.
- Wienskowski, Peter. *Die Theorie der sozial-kognitiven Entwicklung*. Dortmund, 1980.
- Wollersheim, HeinzWerner. *Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt am Main, 1993.
- Woodruffe, Charles. What is meant by competency? In Boam, Rosemary; Sparrow, Paul (Hg.). *Designing and achieving competency?* London, 1992, S. 16-30.
- Young, Michael. *Towards a European Qualifications framework: Some cautionary observations*. Paper presented to the Symposium on European Qualifications, Strasbourg, 30.09.-01.10.2004.
- Young, Michael. *National Qualifications Frameworks, their feasibility and effective implementation in developing countries*. Report prepared for the International Labour Organisation. Institute of Education, University of London, 2005.

Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Berufsbildung in Deutschland

Georg Hanf

Leiter des Arbeitsbereiches „Internationales Monitoring und Benchmarking / Europäische Berufsbildungspolitik“, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Volker Rein

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsbereiche „Internationales Monitoring und Benchmarking / Europäische Berufsbildungspolitik“ und „Ordnung der Berufsbildung“, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

ZUSAMMENFASSUNG

In der Diskussion über den Entwurf eines Europäischen und die mögliche Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) besteht in Deutschland ein großes Interesse an einem Qualifikationsrahmen, der Transparenz, Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung verspricht. Gleichzeitig gibt es an den Grundprinzipien des deutschen Systems festgemachte Widerstände, die ihren Niederschlag auch in einigen Stellungnahmen zum EQR gefunden haben. Angestrebt wird ein europäisch anschlussfähiger DQR, der alle Bildungsbereiche umfasst und an beruflicher Handlungsfähigkeit ausgerichtet ist.

In diesem Zusammenhang stellen sich eine Reihe von Fragen zur Gestaltung und zur Operationalisierung eines solchen Instruments. Sind das Berufsprinzip und der Erwerb von Handlungskompetenz kompatibel mit einem auf Lernergebnissen beruhenden Qualifikationsrahmen? Welche Regeln sollen für eine standardbezogene Zertifizierung nicht formal und informell erworbener Lernergebnisse gelten? Welche Funktion können Leistungspunkte als Voraussetzung für Verfahren zur Übertragung, Anerkennung bzw. Anrechnung von erworbenen Kompetenzen übernehmen? Welche Konsequenzen ergeben sich schließlich bezüglich der Qualitätssicherung für die Bildungs- und Ausbildungsangebote?

Schlagwörter

Competence, comparability of qualifications, employability, Germany, lifelong learning, training system

Kompetenz, Vergleichbarkeit von Qualifikationen, Beschäftigungsfähigkeit, Deutschland, lebenslanges Lernen, Berufsbildungssystem

1. Einleitung

Im November 2005 wurden bei der Europäischen Kommission in Brüssel zwei Stellungnahmen zum Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen abgeliefert: eine „erste deutsche Stellungnahme“, unterzeichnet vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie von der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), und eine Stellungnahme sämtlicher deutscher Arbeitgeberverbände. Einen Monat später erreichte die Kommission eine Stellungnahme der deutschen Gewerkschaften und des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung, in dem Bund, Länder, Arbeitgeber und Gewerkschaften alle wichtigen Angelegenheiten der (nicht-schulischen) Berufsbildung beraten. Schließlich folgte im Februar 2006 noch eine zweite Stellungnahme des BMBF. Es war offensichtlich: der EQR stellte für Deutschland eine Herausforderung dar, auf die es keine schnelle, einfache und gemeinsame Antwort gab. Begleitet war der Konsultationsprozess in Deutschland von einer Reihe äußerst kritischer Tönen bis hin zur Warnung, der Facharbeiter, das bewährte Leitbild und „Schaustück“ der deutschen Berufsbildung sei durch den EQR fundamental bedroht (Drexel 2005; Rauner 2005).

In unserem Beitrag legen wir zunächst dar, warum in Deutschland ein breites Interesse an einem Qualifikationsrahmen besteht (2). Wir weisen sodann auf Widerstände gegen einen Qualifikationsrahmen hin, die sich auf den damit möglicherweise verbundenen Wechsel in den Steuerungsmechanismen beziehen (3); diese haben ihren Niederschlag z. T. auch in den deutschen Stellungnahmen gefunden (4). Wir wenden uns dann den Detailspekten und möglichen Konsequenzen der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens zu (5). Zum Schluss benennen wir eine Reihe von erforderlichen Aufgaben für Forschung, Entwicklung und Erprobung (6).

2. Grundsätzliche Übereinstimmung europäischer und nationaler Ziele

Dass der EQR schon zu einem frühen Zeitpunkt grundsätzlich positiv aufgenommen wurde (*Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells*, 2005) liegt zuallererst daran, dass darin ein Ansatz gesehen wird, den Wert deutscher Qualifikationen im internationalen Raum angemessener als bis dato darstellen zu können. Bereits früher entwickelte Klassifikations-/Transparenzinstrumente sind aus deutscher Sicht unbefriedigend bzw. reichen nicht aus. Beim europäischen System der Entsprechungen von beruflichen Befähigungsnachweisen von 1985 wurden Niveaus durch eine Mischung von Kompetenz- und Bildungsstufen definiert, weshalb der deutsche Facharbeiter auf Niveau 2 unterhalb eines französischen Abiturienten rangierte. Bei der europäischen Anerkennungsrichtlinie für reglementierte Berufe von 2005 wurden fünf Niveaus durch Bildungsbereiche, Bildungsdauer und Art des Zeugnisses definiert – hier kommt nicht nur der Geselle bzw. Facharbeiter, sondern auch gleich noch der Meister auf Niveau 2. Die *International Standard Classification of Occupation* von 1988 (ISCO) klassifiziert berufliche Tätigkeiten. Die *International Standard Classification of Education* von 1997 (ISCED) klassifiziert Bildungsstufen und -beteiligung. Mit dem EQR würde erstmals eine klare Positionierung beruflicher in Relation zu akademischen Qualifikationen möglich. Dies ist besonders auch von Interesse im Hinblick auf die Veröffentlichungen internationaler Organisationen wie der OECD, die regelmäßig auf eine vergleichsweise geringe Akademikerquote in Deutschland (OECD 2005) verweisen.

Über die Transparenz hinaus verspricht der EQR neben der Förderung transnationaler Mobilität Lösungen für eine Reihe von Fragen, die auch den deutschen Bildungsdiskurs über viele Jahre hin durchziehen: Förderung der Bildungsbeteiligung, Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, Durchlässigkeit, lebenslanges Lernen. Diese Ziele waren bereits prägend für die großen Debatten Anfang der 1970er Jahre, als eine Strategie für die Reform des gesamten Bildungswesens in einen Strukturplan gegossen wurde (Deutscher Bildungsrat, 1970). Eine Generation später bietet das Konzept Qualifikationsrahmen eine schlichte wie schlüssige Grundlage, um – endlich wieder – an „das Ganze“ zu denken und die diversen Fäden an ihrem Ende, bei ihren Ergebnissen, zusammenzubinden. Dies scheint dringend geboten in ei-

ner Zeit, in der die Bildungs-Subsysteme sich weitgehend verselbstständigt haben und sogar innerhalb der Berufsbildung Probleme des Zu- und Übergangs für bestimmte Zielgruppen bzw. an bestimmten Schnittstellen auf getrennten „Baustellen“ bearbeitet werden:

Eine mögliche Anrechnung beruflicher Qualifikationen bzw. Kompetenzen beim Zugang zu Hochschulstudiengängen ist in 16 Landesgesetzen mit unterschiedlichen Kriterien geregelt.

Mit dem IT-Weiterbildungssystem wurde in einem Sektor bzw. Berufsfeld ein Rahmen geschaffen, der vier berufliche Qualifikationsebenen umspannt (eine Ausbildungs- und drei Fortbildungsebenen) und der den Zugang zu formalen Qualifikationen über Berufserfahrung ermöglicht sowie die Anrechnung beruflicher auf akademische Qualifikationen einschließt (Borch/Weißmann, 2002). Zurzeit wird geprüft, inwieweit sich dieses Modell auf andere Sektoren übertragen lässt.

Das Berufsbildungsgesetz vom 1. April 2005 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2005) ermöglicht die Zulassung von Absolventen schulischer Lernwege zu Abschlussprüfungen vor einer Kammer, wodurch bislang streng getrennte Qualifikationssysteme miteinander verbunden werden. Ebenfalls im neuen Berufsbildungsgesetz wurde zur Vermeidung von „Warteschleifen“ die Anrechnung von schulisch und anderweitig erworbenen Kompetenzen auf eine duale Qualifikation vorgesehen. Hierzu gehören Qualifizierungsbausteine, die vor einer Ausbildung erworben werden können.

Die Regelungen des Gesetzes zielen auf eine im europäischen Vergleich bemerkenswerte Entwicklung: eine sinkende Quote der 20- bis 24-jährigen Bevölkerung, die die Sekundarstufe II abgeschlossen hat; dabei handelt es sich um einen Indikator im Rahmen der Lissabon-Strategie (Ziel 2010: 85 %). Deutschland liegt mittlerweile unter dem EU-Durchschnitt und bewegt sich weiter abwärts: 2002: EU25: 76,6 %; DE: 73,3 %. 2004: EU25: 76,4 %, DE: 72,5 % (Europäische Kommission 2005). Die Dramatik dieser Entwicklung wurde unterstrichen durch den Bericht *Bildung in Deutschland*: danach befanden sich in 2004 über 400 000 Jugendliche in einem „Übergangssystem“ zwischen Schule und Ausbildung/Beruf, in dem sie keine anerkannte berufliche oder schulische Qualifikation erwerben (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Auch bei einem anderen Indikator, der Weiterbildungsbeteiligung – gemessen als Teilnahme an Weiterbildung innerhalb der letzten vier Wochen und Weiterbildungsstunden pro 1000 Arbeitsstunden – liegt Deutschland unter dem EU-Durchschnitt, weit entfernt z. B. von den skan-

dinavischen Ländern. Die demografische Entwicklung (Alterung, Immigration) macht aber eine höhere Beteiligung und den leichteren Zugang zu Qualifikationen auch für Quer- und Seiteneinsteiger erforderlich.

Ein nationaler Qualifikationsrahmen könnte vielleicht dazu beitragen, den Zugang zum Qualifikationserwerb zu erleichtern und abzukürzen: zum einen, indem er die Grundlage schafft, Lernanforderungen, Lernstand und Lernangebote präzise zu beschreiben und aufeinander zu beziehen, zum anderen, indem er das Lernen tendenziell abkoppelt von bestimmten Institutionen und bestimmten biografischen Zeitpunkten. Damit daraus tatsächlich mehr Motivation und schließlich ein Mehr an Lernen und Qualifikationserwerb wird, ist sicher auch mehr Lernberatung und -begleitung erforderlich.

3. EQR/DQR und die Steuerung von Bildungssystemen

Im Folgenden legen wir dar, warum die Implementation eines europäischen und eines deutschen Qualifikationsrahmens nicht ganz reibungslos vonstatten gehen kann, auch wenn prinzipiell Zustimmung besteht. Die Zustimmung ist allgemein, soweit es sich dabei um Instrumente für mehr Transparenz von Qualifikationen handelt. Eine Herausforderung für das deutsche System besteht in dem Paradigmenwechsel in der Systemsteuerung: von der Input- und Prozesssteuerung zur Output- und Outcome-Steuerung (Young, 2005; Bjørnåvold und Coles, 2007 – s. S. 240, dieser Ausgabe), der darüber hinaus eventuell mit dem Qualifikationsrahmen verbunden sein würde.

Qualifikationsrahmen können als Teil, vielleicht sogar als Schlüsselement einer neuen Form der Steuerung des Bildungssystems begriffen werden. Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre hat in den 1980er und spätestens in den 1990er Jahren zu hoher Belastung der Staatsbudgets geführt. In Deutschland geschah dies mit Verzögerung, weil hier die Mehrheit der Ausbildungsplätze durch die Betriebe selbst finanziert wurde. Mit dem Rückgang der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe wurden auch hier dem Staat mehr Kosten übertragen. Diese Entwicklung führte sukzessiv zu einer Übertragung von Effizienzgesichtspunkten auf den Bildungssektor. Damit fand in den 1990er Jahren auch in Deutschland – wie zuvor schon in anderen Ländern Konti-

mentaleuropas – der Begriff des *New Public Management* (NPM) Eingang, der in den USA und Großbritannien bereits zuvor die Bildungspolitik (wie auch die Gesundheitspolitik) geprägt hat (Allemann-Ghionda, 2004). Auf den Begriff gebracht bedeutet NPM: Entscheidend ist das Ergebnis. Die Verantwortlichkeiten werden neu verteilt: Der Staat beschränkt sich auf die Vorgabe strategischer Richtlinien und deren Kontrolle, die Bildungsinstitutionen besitzen operative Freiheit bei der Erreichung der Ziele. In quantitativer Perspektive zielt staatliches Handeln auf ökonomische Effizienz: Ausgaben (*input*) werden in Relation gesetzt zur Zahl der erreichten Abschlüsse/Eingliederungen (*output*). In qualitativer Hinsicht zielt staatliches Handeln unter dem neuen Steuerungsregime auf Lernergebnisse (*outcomes*) bezogen auf zentral gesetzte Standards, wobei die Wege – definiert durch Lernorte, curriculare und didaktische Inputs – nachrangig werden. Der öffentliche Bildungsauftrag wird damit tendenziell zurückgenommen und der freie Wettbewerb von Anbietern auf dem Bildungsmarkt nimmt einen größeren Raum ein.

Das NPM trägt das Signum neoliberaler Wirtschaftspolitik. Hall und Soskice haben in diesem Zusammenhang eine zentrale Unterscheidung eingeführt (Hall und Soskice, 2001), die zwischen *Coordinated Market Economies* und *Liberal Market Economies*. Letzteren ist z. B. Großbritannien zuzurechnen; ersteren unter anderem Deutschland. Diesen unterschiedlichen Typen ökonomischer Steuerung können idealtypisch alternative Qualifizierungsstrategien zugeordnet werden: Berufsbildung versus *employability* (Rauner, 2006). Danach sind Berufsbildungsstrategien eingebettet in *Coordinated Market Economies*; Strategien, die es weitgehend dem Individuum überlassen, sich in einem Qualifizierungsmarkt Kompetenzen anzueignen, die nach eigener Entscheidung die Beschäftigungsfähigkeit erhöhen, sind eingebettet in *Liberal Market Economies*.

Hier setzte auch die fundamentale Kritik am EQR an, die in einem Gutachten für die Industriegewerkschaft Metall und die Dienstleistungsgewerkschaft ver.di formuliert wurde (Drexel, 2005): Der EQR-Ansatz würde – in Verbindung mit ECVET – dem deutschen System diametral entgegenstehen und einen Systemwechsel forcieren: An die Stelle umfassender beruflicher Bildung in öffentlich-privater Verantwortung würde die Fragmentierung, Individualisierung und Kommerzialisierung des Kompetenzerwerbs treten.

Welches sind die für das deutsche System der Berufsbildung maßgeblichen Charakteristika, die hier in Frage stehen? Es gibt im deut-

schen System eine starke öffentlich-rechtlich verankerte gemeinsame Verantwortung von Staat und Wirtschaft für eine qualifizierte und grundlegende Ausbildung aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Entsprechend ist der Qualifikationserwerb in Schule, Betrieb und Hochschule hinsichtlich Dauer, Lernort, Inhalt und Form meist bis ins Detail geregelt. Die Zulassung zu den Prüfungen setzt in der Regel das Absolvieren eines formalen Lernprogramms voraussetzt, der Lernweg ist also vorgeschrieben. Der Akzent liegt eindeutig bei der beruflichen Erstausbildung. Leitend ist das Konzept der breiten Qualifizierung für ein umfassendes berufliches Einsatzfeld. Bei der Normierung von Qualifikationen spielen die Sozialpartner neben dem Staat eine zentrale Rolle; die Vergabe von Qualifikationen liegt in der Hand einer dezentralisierten Selbstverwaltung „zuständiger Stellen“.

Die Schwierigkeiten bei der Formulierung einer deutschen Position zum EQR sind vor allem in den hier knapp umrissenen Prinzipien und Strukturen der deutscher Berufsbildung begründet. Die kritische Zustimmung zu seiner Implementation und zu einer Entwicklung eines nationalen Rahmens ist Ausdruck einer graduellen Durchmischung traditioneller und liberaler Steuerungsmechanismen.

4. Kernpunkte der deutschen Stellungnahmen zum EQR

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz (KMK) in seiner Stellungnahme vom 15.11.2005 der Europäischen Kommission zum ersten Entwurf eines EQR ⁽¹⁾ mitgeteilt, dass Deutschland beabsichtigt, ein nationales Rahmenwerk für die berufliche und die allgemeine Bildung zu entwickeln. Diese Planung wird auch im Rahmen von Arbeitsgruppen des Ministeriums zu Weiterbildung/Durchlässigkeit und europäischer Öffnung konkretisiert. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, das „Parlament der Berufsbildung in Deutschland“, hat sich in seiner Stellungnahme zum Kommissionsentwurf auf seiner Sitzung vom 14.12.2005 ebenfalls für die Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens in Deutschland ausgesprochen und dies in seiner Sitzung vom 09.03.2006 erneut bekräftigt.

(1) Bundesministerium für Bildung und Forschung / Kultusministerkonferenz: Erste Stellungnahme zum ersten Entwurf eines EQR, 2005.

Wenngleich mit unterschiedlichen Akzenten, waren sich Bund, Länder, Arbeitgeber und Gewerkschaften in einer Reihe von zentralen Punkten doch weitgehend einig:

- Die EQR-Zielsetzungen der Förderung von Transparenz und Mobilität wurden allgemein begrüßt. Der Rahmen sollte in gleicher Weise für Bildung und Beschäftigung dienlich sein – wobei die Arbeitgeber die Beschäftigung besonders betonten.
- Die 8 Niveaustufen erschienen grundsätzlich akzeptabel – wobei die Gewerkschaften sich eher weniger Niveaus wünschten.
- Bei der Ausformulierung der EQR-Deskriptoren sollte darauf geachtet werden, dass sie mit (künftigen) nationalen Qualifikationsbeschreibungen prinzipiell zur Deckung zu bringen sind. Das bedeute, insbesondere darauf hinzuwirken, dass die Deskriptoren Handlungsfähigkeit abzubilden erlauben und auf allen Ebenen schulisch-akademische und berufliche Qualifikationen/Kompetenzen Platz finden.
- Die Deskriptoren sollten präzise, einfach handhabbar und in der Praxis objektiv überprüfbar anzuwenden sein, andererseits keine nationalen Varianten ausschließen.
- Der endgültigen EQR-Einführung müsse eine Phase der Erprobung, Evaluation und Revision in nationalen, regionalen sowie sektoralen Projekten vorausgehen.

Die Arbeitgeber regten darüber hinaus an, die durchschnittliche Lernzeit als quantitativen Deskriptor einzuführen. Auch die Gewerkschaften möchten die Lernzeit berücksichtigt sehen, und den Lernort dazu; ansonsten drohe Beliebigkeit bei der Zuordnung von Qualifikationen und in der Konsequenz ihre Fragmentierung.

5. Aspekte und mögliche Konsequenzen der Operationalisierung

Im Anschluss an die Konsultation wurde mit vorbereitenden Arbeiten für einen DQR begonnen. Für die Implementation eines EQR wie für die Entwicklung eines DQR sind eine Reihe von Fragen der Operationalisierung zu klären, die für das Funktionieren solcher Instrumente unerlässlich und in weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie in Erprobungsphasen zu behandeln sind. Hierbei kann zu den einzelnen Themen an Ansätze in der deutschen Berufsbildung angeknüpft

werden, die bereits aus einem bestehenden nationalen Bedarf heraus entwickelt worden sind.

Kompetenzdimensionen und berufliche Handlungsfähigkeit

Auch der aktuelle Vorschlag zu einem EQR unterscheidet bei der Zuordnung von Lernergebnissen neben der umfassenden Kategorie Kompetenz die Kategorien Kenntnisse und Fertigkeiten. Dies entspricht auch der Diktion des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) in seiner novellierten Fassung von 2005, das die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und – nun mehr ergänzend hinzugefügt – Fähigkeiten zum Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsbildung festgeschrieben hat. Das BBiG hat hier einer paradigmatischen Weiterentwicklung der Berufsbildung in Deutschland Rechnung getragen, die sich mit der Neuordnung großer Berufsfelder wie z.B. des Metall- und Elektrobereiches bereits Ende der 1980er Jahre mit Ausrichtung an beruflicher Handlungskompetenz abgezeichnet hat. Zugrundegelegt wurde dabei das Konzept der vollständigen Arbeitshandlung (vgl. Rauner und Grollmann, 2006).

Mit einem entsprechend verankerten Kompetenzbegriff ist die Voraussetzung für eine in Deutschland verbreitete Unterscheidung in fachliche, soziale und personale ^(?) Dimensionen von Handlungskompetenz geschaffen worden. Die fachliche Dimension schließt dabei Fertigkeiten und Kenntnisse ein, während Methoden und Lernkompetenz quer zu diesen Teilkategorien vermittelt werden (vgl. Sloane, 2004). In der Erarbeitung von Leitlinien des BIBB-Hauptausschuss zur Gestaltung eines nationalen Qualifikationsrahmen zeichnet sich eine entsprechende Unterscheidung der Dimensionen von Handlungskompetenz für die Zuordnung von Lernergebnissen ab (BIBB, 27.09.2006).

Kompetenzniveaus und Beruflichkeit

In der Frage der Anzahl der Kompetenzniveaus, die sowohl das Bildungssystem als auch das Beschäftigungssystem adäquat widerspiegeln soll, werden eine Reihe von Aspekten noch kontrovers diskutiert. So könnte eine Einführung von acht Niveaus analog zum EQR die Zuordnung der Lernergebnisse bundesdeutscher dualer Fachkräfte-Ab-schlüsse auf die Niveaus 3 bzw. 4 zur Folge haben, was den bisherigen Konsens eines gleichwertigen Niveaus aller dualen Ausbildungs-

(?) Die Kategorie *personal* wird hier synonym zu *Humankompetenz* verwendet. Vgl. Bader, 2000, S. 39.

abschlüsse zumindest unterminieren würde. (vgl. BIBB, 01.12.2005)

Auch wird eine Gefahr für die Beruflichkeit gesehen, wenn für die unteren Stufen die Zuordnung von Qualifikationslernergebnissen vorgesehen wird, die unterhalb des Niveaus der deutschen Fachkräftequalifikation liegen. Schließlich könnte sich die Zuordnung von Teilqualifikationen bzw. Ausbildungsinhalten arbeitsrelevanter Fähigkeiten ggf. nicht mehr auf relativ breite, ganzheitlich strukturierte Berufsprofile beziehen, sondern auf schmale Bündel von Fähigkeiten (Deutscher Gewerkschaftsbund, 2005).

Dies setzt allerdings voraus, dass ein Leistungspunktesystem wie es derzeit auf europäischer Ebene als ECVET (Europäische Kommission, 2006) zur Diskussion steht, eine notwendige Voraussetzung für die Operationalisierung eines Qualifikationsrahmens ist, was derzeit und wahrscheinlich auch künftig nicht der Fall ist. Auch ist eine gesetzliche Grundlage für die Zuordnung von Teilqualifikationen in Deutschland weder gegeben noch wird eine entsprechende Anpassung diskutiert. Die Debatte ist eher als Fortsetzung der deutschen Diskussion um Beruflichkeit versus Beschäftigungsfähigkeit anzusehen, die in den 1990er Jahren z. B. zu der Entwicklung von offenen Berufsbildern in den Bereichen IT und industriebetriebwirtschaftliche Dienstleistungen mit Wahlqualifikationen geführt hat (vgl. Ehrke, 2006, S.20), die eine flexible und bedarfsgerechte Qualifizierung ermöglichen.

Deskriptoren

Im Kontext von Qualifikationsrahmen sind Deskriptoren allgemeine bzw. abstrakte Beschreibungen von Lernergebnissen. Sie dienen dazu, Bezüge zwischen nationalen und sektoralen Qualifikationen und Qualifikationsrahmen herzustellen.

Die deutsche Berufsbildung steht vor der Herausforderung, für einen DQR Deskriptoren zu entwickeln, die der Vermittlung dual erworbener beruflicher Handlungskompetenz Rechnung trägt und die zugleich den Vergleich mit Lernergebnissen z. B. aus vollzeit- und hochschulischen Bildungsangeboten ermöglicht. In der aktuellen Diskussion wird dies nicht unbedingt als unlösbarer Widerspruch zum domänen- bzw. kontextspezifischen Erwerb von Handlungskompetenz angesehen, was insbesondere an fachübergreifenden und Schlüsselqualifikationen deutlich wird (vgl. Ehrke, 2006). Hier wird ein Bedarf an vergleichenden empirischen Untersuchungen z. B. in ausgewählten Qualifikationsfeldern deutlich, wie dies derzeit im BIBB diskutiert wird. Ein wei-

tere Herausforderung für die Entwicklung der Deskriptoren ergibt sich hinsichtlich der Zuordnung von Fachkräfte-Abschlüssen wie bereits ausgeführt aus der Wahl des Kompetenzverständnisses, der sich hieraus ableitenden Dimensionen sowie der Anzahl der Niveaus.

Zertifizierung formaler, nicht-formaler und informeller Lernergebnisse

Der EQR ist als Bezugsrahmen für nationale Zertifizierungssysteme konzipiert, was auch Auswirkungen auf die Reformdiskussion zur Zertifizierung von Qualifikationen als auch nicht-formaler und informeller Kompetenzen hat. Unklar ist dabei, welche Regeln für eine standardbezogene Zertifizierung nicht-formaler und informell erworbener Lernergebnisse gelten sollen.

Bereits seit einiger Zeit wird bei herkömmlichen Arbeitsmarkt- und Bildungszertifikaten versucht, über die Erfassung von Input-Aspekten hinaus auch ganzheitliche Kompetenzen (Sozial-, Personal- und Lernkompetenz sowie Problemlösefähigkeit) zu erfassen (Clement, 2006). Schließlich gilt es zu prüfen, wie bei der Entwicklung von Anrechnungsregeln bundesdeutsche Vollqualifikationen und die öffentlich-rechtliche Kontrolle über die Zertifizierung von Einheiten anerkannter Qualifikationen erhalten werden können (Hanf, 2006).

Bei der Entwicklung durchlässiger Zertifizierungssysteme bietet das deutsche IT-Weiterbildungssystem Konstruktionsprinzipien, die auch für Qualifikationsrahmenwerke relevant sind. So ist es outputorientiert und an betrieblich bzw. in der Praxis erworbenen Kompetenzen (Arbeitsprozessorientierung) ausgerichtet. Die Anerkennung auch informellen Lernens erfolgt ggf. im Rahmen eines modularisierten Zertifizierungssystems. Weiter ist es auf die Erfassung von Lernergebnissen durch Leistungspunkte hin angelegt und dadurch auch potenziell kompatibel mit anderen Bildungssektoren im In- und Ausland. (Tutschner und Wittig, 2006, S. 217ff.)

Bildungssektorübergreifender Ansatz

Nicht nur die Berufsbildung steht vor der Frage, nach welchen Kriterien und Verfahren sollen Äquivalenzen als Voraussetzung für die Anerkennung bzw. Anrechnung von erworbenen Kompetenzen festgestellt werden sollen. Die Diskussion zwischen den Bildungssektoren ist diesbezüglich in Bewegung gekommen und es sind gemeinsame Trends in der Definition der Ziele der Didaktik sowohl allgemeiner, als auch beruflicher und hochschulischer Bildung zu verzeichnen.

So wird in den allgemeinbildenden Schulen entsprechend den Bildungsstandards (Kultusministerkonferenz, 2004) anwendungsbezogen geprüft. Analog benennt der Hochschulqualifikationsrahmen (Kultusministerkonferenz, 2005) neben Wissen als wesentliche Kompetenzdimension Können im Sinne der Anwendung von Wissen. Schließlich spricht das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bezogen auf den Hochschulbereich vom Erwerb berufsbezogener Kompetenz als Bildungsziel und fördert derzeit in einem Programm zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM, 2005-7) Modellversuche zur Entwicklung entsprechender instrumenteller Ansätze.

Leistungspunkte

Leistungspunkte gelten als geeignete Indikatoren für Kompetenzbeschreibungen und werden grundsätzlich als praktikable Instrumente zur Anerkennung bzw. Anrechnung von erworbenen Qualifikationen angesehen. Das Kommuniqué von Maastricht des Europäischen Rates vom Dezember 2004 sieht die Entwicklung des EQR sowie die Entwicklung eines europäischen Anrechnungssystems für die Berufsbildung (*European Credit Transfer System for VET – ECVET*) vor. Die Entwicklung und Einführung eines Leistungspunktesystems über Bildungsbereiche und nationale Grenzen hinweg würde die Durchlässigkeit von Qualifikationen zwischen der beruflichen und allgemeinen einschließlich der hochschulischen Bildung neben anderen Wegen der Herstellung von Transparenz mit neuer Qualität befördern. Die deutschen Arbeitgeber (Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, 2005) schlagen vor, Leistungspunkte als quantitative Hilfsmittel zur Beschreibung von Lernergebnissen einzusetzen.

Es muss bei den Entwicklungsarbeiten für einen DQR jedoch geklärt werden, wie die Vergabe von Leistungspunkten für zu definierende Abschnitte von beruflichen Bildungsgängen unter vollständiger Berücksichtigung der integriert erworbenen Berufsbefähigung erfolgen kann. Auch ist die Frage der Kompatibilität eines berufsbildungsbezogenen Leistungspunktesystems (ECVET) mit der derzeit für den europäischen Hochschulbereich entwickelten qualitativ ausgerichteten Version eines *European Credit Transfer Systems* (ECTS II) ⁽³⁾ noch nicht geklärt.

⁽³⁾ Europäischer Rat: *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November of 2002)*, 2004.

Weiterführende Erkenntnisse auch hierzu werden von dem bereits angeführten BMBF-Modellversuchsprogramm zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM) erwartet.

Kompetenzorientierung und Qualitätssicherung von Qualifikationen

Zur Klärung der Ausgangssituation zum Grad der Kompetenzorientierung in der staatlich geregelten Berufsbildung kommt ein Gutachten des BMBF (Breuer, 2005) in einer Untersuchung von 24 deutschen Berufsbildern aus allen Bereichen dualer Berufsbildung zu folgender Einschätzung. Weder das jeweils zugrunde liegende Kompetenzverständnis noch die Diktion der Lernziele und Prüfungsanforderungen sind eindeutig bzw. einheitlich. Neugeordnete Berufe wie z. B. der Industriekaufmann und die Metall- und Elektroberufe sind in der Verordnung wie in den Rahmenlehrplänen am ehesten kompetenzbezogen formuliert worden. Entsprechend empfiehlt das Gutachten in weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu kompetenzbezogen gestalteten Berufsbildern und Kompetenzstandards, wie sie das BIBB derzeit beginnt, exemplarisch neuere und neugeordnete Berufe zum Ausgangspunkt zu nehmen.

Die Diskussion über die möglichen Auswirkungen ein kompetenzbezogenen Gestaltung von Qualifikationen auf die Qualitätssicherung (z.B. Prüfungsmethoden und -verfahren) befindet sich in Deutschland somit erst am Anfang.

In der Qualitätssicherung konzentriert sich der EQR nur auf den Output bzw. den Outcome (Lernergebnisse, Prüfungen und Verwertbarkeit). Da die Systeme und Instrumente der Qualitätssicherung in der Zuständigkeit der Mitgliedsstaaten verbleiben, werden bei der Gestaltung eines DQR beide Qualitätsbereiche Input (Rahmenbedingungen) und Prozess (Ausbildungskonzept und -gestaltung) neben den Lernergebnissen stärker berücksichtigt werden müssen (vgl. Ehrke, 2006).

6. Ausblick

Der zukünftige EQR wird in erster Linie die Funktion eines Übersetzungsinstruments für lernergebnisbezogene Qualifikationen, die über nationale Qualifikationsrahmen und -systeme als Bündel von Lernergebnissen zugeordnet werden, erfüllen und so Transparenz, Durch-

lässigkeit und Mobilität unterstützen. Ein bereichsübergreifender nationaler Qualifikationsrahmen kann darüber hinaus dazu beitragen, die bildungspolitischen Makroziele lebensbegleitendes Lernen und Beschäftigungsfähigkeit der Bürger zu fördern.

Auch wenn der DQR in Deutschland wie ein EQR nicht als gesetzliche Vorschrift, sondern als Angebot an die Nutzergruppen konzipiert ist, wird er allein schon durch seinen institutions- und bildungssektorübergreifenden Ansatz über seine Funktion als Transparenzinstrument hinausgehen. Entsprechend hat die BIBB-Hauptausschuss Arbeitsgruppe für einen DQR (BIBB, 2006) im Zielkatalog auch die Funktion in der Qualitätssicherung und -entwicklung aufgeführt, was auf eine Optimierung und Systematisierung von Qualifikationen zielt.

In den künftigen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie in Erprobungsphasen wird mit Experten und Akteuren aus Nachbarländern mit ähnlichen dualen Strukturen ein kontinuierlicher Austausch angestrebt. ⁽⁴⁾ In diesem Rahmen könnte am Beispiel ausgewählter Berufsfelder die lernergebnisorientierte Beschreibung und Klassifikation von Qualifikationen als Instrument der Kommunikation zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen der Mitgliedstaaten getestet werden.

Die Voraussetzungen für die Entwicklung eines DQR in Deutschland als komplementäre Antwort auf einen EQR auch als instrumentelle Weiterentwicklung der nationalen Bildungsdiskussion, z. B. zur Durchlässigkeit von Qualifikationen, sind aufgrund der o. a. existierenden Ansätze in einzelnen Teilbereichen des deutschen Bildungssystems günstig. Ein DQR könnte diese Entwicklungen im Sinne aller Nutzergruppen beschleunigen.

⁽⁴⁾ Diese Länder haben sich unter der Federführung Deutschlands zusammen mit Finnland und Bulgarien im Rahmen des Leonardo-Programms in einem gemeinsamen Projekt (TransEQRRame) zur Implementation und Testung eines EQR auf der Ebene der nationalen Bildungssysteme zusammengeschlossen.

Bibliografie

- Allemann-Ghionda, Ch. *Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz, 2004
- Borch, H.; Weißmann, H. (Hg.). *IT-Weiterbildung hat Niveau(s): das neue IT-Weiterbildungssystem für Facharbeiter und Seiteneinsteiger*. Bielefeld: Bertelsmann, 2002.
- Breuer, K.. *Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen: Bericht zum Projekt*. Überarbeitete und erweiterte Fassung. Bonn: BMBF, 2005.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berufsbildungsgesetz vom 23.03.2005. In *Bundesgesetzblatt*, S. 931 ff. Verfügbar im Internet: http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf [Stand 18.4.2007].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung; Kultusministerkonferenz. *Erste Stellungnahme vom 15.11.2005 zum ersten Entwurf der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen vom 08.07.2005*. Bonn: BIBB, 2005. [internes Dokument].
- Bundesinstitut für Berufsbildung. *EQR Prüfbericht für den Hauptausschuss vom 01.12.2005*. Bonn: BIBB, 2005. [internes Dokument].
- Bundesinstitut für Berufsbildung. *Stellungnahme des Hauptausschusses (3/2005) vom 14.12.2005 zum ersten Entwurf der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen vom 08.07.2005*. Bonn: BIBB, 2005. [internes Dokument].
- Bundesinstitut für Berufsbildung. *Prüfbericht zu einem NQR für den Hauptausschuss (1/2006) vom 24.02.2006*. Bonn: BIBB, 2006. [internes Dokument].
- Bundesinstitut für Berufsbildung – Arbeitsgruppe zur Erarbeitung von Leitlinien zur Gestaltung eines NQR aus der Sicht der Berufsbildung. *Protokoll der Sitzung vom 27.09.2006*. Bonn: BIBB, 2006. [internes Dokument].
- Clement, U. *Der Europäische Qualifikationsrahmen: mögliche Konsequenzen für Deutschland*. Verfügbar im Internet: https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007021217146/4/20060309_clement_text.pdf [Stand 18.4.2007].
- Drexel, I. *Das Duale System und Europa: ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG-Metall*. Berlin: ver.di, 2005. Verfügbar im Internet: http://www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf [Stand 18.4.2007].

- Deutscher Bildungsrat. *Strukturplan für das Bildungswesen: Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett, 1970.
- Deutscher Gewerkschaftsbund. *Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen: ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit“*. Berlin: DGB, 2006. Verfügbar im Internet: http://www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/e/europ_qualifikations_rahmen.pdf [Stand 18.4.2007].
- Ehrke, M. Der Europäische Qualifikationsrahmen: eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2006, Nr. 2, S. 18-24.
- Europäische Kommission. *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*. Brüssel: Europäische Kommission, 2005. (SEK (2005) 957). Verfügbar im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [Stand 18.4.2007].
- Europäische Kommission. *Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung*. Brüssel: Europäische Kommission, 2006. (SEK(2006) 1431). Verfügbar im Internet: http://ec.europa.eu/education/ecvt/work_de.pdf [Stand 18.4.2007].
- Europäische Kommission. *Entwurf für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Brüssel: Europäische Kommission, 2006. (KOM(2006) 479 endgültig). Verfügbar im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [Stand 18.4.2007].
- Europäische Kommission. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: 2005 report*. Brüssel: Europäische Kommission, 2005. (SEC (2005) 419). Verfügbar im Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf> [Stand 18.4.2007].
- Europäischer Rat. *Kommuniqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung (Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung vom 30. November 2002)*. Brüssel: Europäischer Rat, 2004. Verfügbar über Internet: http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_de.pdf [Stand 18.4.2007].

- Hall, P.; Soskice, D. *Varieties of capitalism: the institutional foundations of comparative advantage*. New York: Oxford University Press, 2001
- Hanf, G. Der Europäische Qualifikationsrahmen: Ziele, Gestalt, Verfahren. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, S. 53-64.
- Hanf, G.; Rein, V. *Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen: Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung*. Bonn: BIBB, 2006 Verfügbar im Internet: <http://www.bibb.de/de/25722.htm> [Stand 18.4.2007].
- Konsortium Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann, 2006. Verfügbar im Internet: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> [Stand 18.4.2007].
- Kultusministerkonferenz. *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn: KMK, 2004 Verfügbar im Internet: <http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf> [Stand 18.4.2007].
- Kultusministerkonferenz. *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. Bonn: KMK, 2004.
- Kultusministerkonferenz. *Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse*. Bonn: KMK, 2005. Verfügbar im Internet: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf [Stand 18.4.2007].
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. *Berufliche Bildung für Europa: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET)*. Bonn: KWB, 2005. Verfügbar im Internet: http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf [Stand 18.4.2007].
- OECD. *Bildung auf einen Blick*. Paris: OECD, 2005.
- Rauner, F. Berufliche Bildung: die europäische Perspektive. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, S. 127-153.
- Rauner, F., Grollmann, P. Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Bildungsraum: Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen EQR. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F.. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, S. 121-126.

- Sloane, P.F.E. Betriebspädagogik. In Gaugler, E., Weber, W. *Handwörterbuch des Personalwesens*, 2004, S. 576.
- Tutschner, R., Wittig, W. IT-Weiterbildung und Europäisierung: was man vom IT-Weiterbildungssystem für eine Europäisierung lernen kann. In Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F. *Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe*, 2006, S. 199-221.
- Young, M. *National qualifications frameworks: their feasibility for effective implementation in developing countries*. ILO: Geneva, 2005. (Skills working paper; 22). Verfügbar im Internet: <http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/wp22young.pdf> [Stand 18.4.2007].
- Zentralverband des deutschen Handwerks. *Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells*. Berlin: ZDH, 2005.

Der Europäische Qualifikationsrahmen: Welche Wirkung hat er im irischen Fort- und Weiterbildungssektor entfaltet? Was bleibt zu tun?

Lucy Tierney

Dozentin für Fortbildung im Dún Laoghaire Vocational Education Committee,
Dublin

Marie Clarke

Dozentin für Pädagogik an der *School of Education and Lifelong Learning*
des *University College Dublin*

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Beitrag untersucht, mit welchen Reformen der irische Weiterbildungssektor auf die Verpflichtung der Regierung reagiert hat, das lebenslange Lernen in der Gesellschaft zu fördern. Den Kontext bildet die Beschreibung des irischen Weiterbildungssektors und seiner Entwicklung. Es wird auf die gesetzlichen Änderungen und Maßnahmen eingegangen, mit denen das irische System im Einklang mit den europäischen Entwicklungen zur Förderung der Mobilität Lernender derzeit reformiert wird. Der grundlegende Aufbau des irischen nationalen Qualifikationsrahmens und dessen Verknüpfung mit dem vorgeschlagenen EQF wird dargestellt. Ferner werden die Fortschritte bei der Umsetzung untersucht, wobei der besondere Schwerpunkt auf der Entwicklung der Qualitätssicherungssysteme liegt. Und schließlich wird auf die Herausforderungen bei der Umsetzung der neuen Qualifikationsstrukturen eingegangen und die Frage an Politik und Praxis gestellt, wie das lebenslange Lernen für alle realisiert werden kann.

Schlagwörter

Lifelong learning,
quality assurance,
further education,
training

Lebenslanges Lernen,
Qualitätssicherung,
Fortbildung,
Weiterbildung

Einführung

Der vorgeschlagene Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), der den Bologna-Prozess (1999) mit dem Kopenhagen-Prozess (2002) verbindet, löste breite Diskussionen in den europäischen Ländern über die Politik der beruflichen Aus- und Weiterbildung im Bereich des lebenslangen Lernens aus. Im Einklang mit den politischen Maßnahmen der EU konzentrierte sich die irische Regierung auf die Einrichtung von Strukturen, die Qualifikationen entsprechend bestimmten Ebenen definieren. Dies war in einem System, dessen Angebote an Lernende komplex und diffus waren, unbedingt nötig. Dieser Beitrag beschreibt den irischen Kontext und dokumentiert die Fortschritte bei den Qualifikationssystemen sowie Ansätze zur Qualitätssicherung mit besonderem Bezug auf den Fort- und Weiterbildungssektor. Er untersucht die systemimmanenten Herausforderungen in Verbindung mit den Reformen im Hinblick auf das lebenslange Lernen. Und er kommt zu dem Schluss, dass die irischen Erfahrungen mit der Entwicklung eines Qualifikationsrahmens auch deutlich machen, mit welchen Herausforderungen die Umsetzung des vorgeschlagenen EQR anderswo verbunden ist.

Der Kontext der Republik Irland

Irland ist eine kleine, offene, handelsabhängige Wirtschaft mit einer Bevölkerung von 4,2 Millionen (*Central Statistics Office*, 2006). Die Zahl der Beschäftigten erreichte im zweiten Quartal 2005 erstmals in der Geschichte des Staates 2 Millionen. Erwerbstätig sind nun 61,5 % aller Personen ab 15 Jahren. Von 2004 bis 2005 stieg die Beschäftigungsquote der Frauen von ca. 49 % auf 51 %, während die Beschäftigungsquote der Männer von ca. 70 % auf 72 % zunahm. 2005 erhöhte sich die Zahl der Beschäftigten durch Einwanderung um 36 000 (FAS, 2005). Aufgrund der Globalisierung und der Tatsache, dass Irland eine offene Wirtschaft ist, wird akzeptiert, dass von den Beschäftigten ein höheres Niveau an Fertigkeiten, Wissen und Kompetenz verlangt wird. Der nachhaltige wirtschaftliche Erfolg rückte die Notwendigkeit in den Blickpunkt, das Bildungssystem, besonders den Fort- und Weiterbildungssektor, angemessen auf zukünftige Herausforderungen vorzubereiten.

Aktuell ist nicht ganz klar, was dem Fort- und Weiterbildungssektor in Irland zuzurechnen ist (FETAC, 2005, S. 5). Umfassende Daten über

die Anmeldungen zu Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sind begrenzt, und dasselbe Bild bieten auch die spärlichen internationalen Daten (ebenda, S. 5). Auch sind Fort- und Weiterbildung schwer zu definieren (ebenda, S. 6). Irland unterscheidet sich von vielen anderen europäischen Ländern darin, dass es in seinen Bestimmungen von 2001 mit der Einrichtung des *Further Education and Training Awards Council* (FETAC) [Rat für Fort- und Weiterbildungsabschlüsse] nur einen Fort- und Weiterbildungszweig formalisierte. Die kürzlich erfolgte Anerkennung eines Fort- und Weiterbildungssektors in Irland könnte so interpretiert werden, als zeige dies, dass die berufliche Bildung in einem Bildungssystem, das sich historisch an klassischer Bildung ausgerichtet hat, negativ wahrgenommen wird.

Die berufliche Bildung wurde im *Vocational Education Act* [Berufsbildungsgesetz] von 1930 auf eine gesetzliche Grundlage gestellt; dieses Gesetz richtete Berufsbildungsausschüsse ein, die *Vocational Education Councils* oder VECs. Seit ihrer Einrichtung hatten die Berufsschulen im VEC-System gegen die stärker akademisch ausgerichteten Sekundarschulen zu kämpfen. Analysten haben den Status und die Thematik der gleichen Wertschätzung für berufsbildende Programme damit in Verbindung gebracht, dass die berufliche Bildung ein Synonym für manuelle Tätigkeiten und geringer bezahlte Beschäftigungsverhältnisse geworden ist (Heraty, Morley und McCarthy, 2000). Negative Wahrnehmungen der beruflichen Bildung wirkten sich besonders auf die Berufsschulen aus, als demografische Veränderungen in den 1980er Jahren zu sinkenden Anmeldungen in der gesamten Sekundarstufe führten. Als Reaktion auf diesen Rückgang entwickelte der berufsbildende Sektor berufsbildende Vorbereitungs- und Weiterbildungsprogramme, die in hohem Maße vom Europäischen Sozialfonds (ESF) unterstützt wurden. Diese Kurse wurden als „*Post Leaving Certificate* (PLC)“-Kurse [berufsvorbereitende Kurse für Schulabgänger] bekannt. Viele Berufsschulen widmen sich nun der Bereitstellung von PLC-Kursen und wurden in *Colleges of Further Education* [Fortbildungscolleges] umbenannt, um das veränderte Angebot deutlich zu machen. So entwickelte sich ein Fortbildungssektor aus dem berufsbildenden Sekundarschulsystem heraus.

Das VEC-System ist zwar einer der Hauptanbieter von Fortbildung, sowohl in Form von PLC-Kursen als auch von Teilzeitkursen auf Gemeindeebene, mehrere andere Organisationen haben sich aber ebenfalls als Weiterbildungsanbieter entwickelt. Der bedeutendste davon ist

die Einrichtung *Foras Aiseanna Saothair* (FÁS), die Programme in verschiedenen Bereichen anbietet, einschließlich Ausbildungsverhältnissen, Weiterbildung für Arbeitslose und am Arbeitsplatz (FETAC, 2005, S. 9). Andere in der sektoralen Weiterbildung engagierte Organisationen sind *Teagasc* (Landwirtschaft) mit dem Schwerpunkt der landwirtschaftlichen Weiterbildung, *Fáilte Ireland* (Tourismus) und *Bord Iascaigh Mhara* (BIM) (Fischerei). Es gibt jährlich über 300 000 Anmeldungen zu Fort- und Weiterbildungsprogrammen in Irland. Darunter sind die Anmeldungen zu öffentlich finanzierten Programmen (ca. 183 000), die von Fortbildungszentren, FÁS, *Fáilte Ireland*, *Teagasc* und BIM durchgeführt werden, sowie die Anmeldungen (ca. 140 000) zu selbstfinanzierten Teilzeitkursen für Erwachsene in Fortbildungszentren (ebenda, S. 26). In den Zahlen ist privat finanziertes oder arbeitsplatzbasiertes Lernen nicht enthalten.

Außer den verschiedenen Organisationen, die Bildung und Ausbildung anbieten, bestand eine weitere Schwierigkeit bei der Entwicklung von Fort- und Weiterbildung darin, dass eine kohärente Qualifikationsstruktur fehlte. Der *National Council for Vocational Awards* (NCVA) [Nationaler Rat für Berufsbildungsabschlüsse] wurde erst 1992 eingerichtet, sieben Jahre nach Einführung der PLC-Kurse. In Ermangelung einer irischen zuständigen Stelle für Fortbildungsabschlüsse führten PLC-Kurse zur Ausgabe von Abschlusszeugnissen durch Stellen des Vereinigten Königreiches (z. B. *City and Guilds of London Institute*), irische Berufsorganisationen (z. B. *Institute of Accounting Technicians in Ireland*) und örtliche Anbieter wie den Berufsbildungsausschuss (VEC) der Stadt Dublin (McIver, 2003). Während die Einrichtung des NCVA zu einem irischen Zertifizierungssystem führte, boten viele Fort- und Weiterbildungsanbieter weiterhin Kurse an, die zu Qualifikationen anderer Stellen führten. Dies geschah hauptsächlich deshalb, weil der NCVA kein ausreichend breites Spektrum von Qualifikationen entwickelte, das der Verschiedenheit der angebotenen Kurse im Fort- und Weiterbildungssektor Rechnung trug. Dies stiftete unter den Lernenden Verwirrung darüber, wie verschiedene Bildungsabschlüsse zuzuordnen waren und Entwicklungswege gefunden werden konnten.

Wie dieser Bericht illustriert, fehlte es der Entwicklung des irischen Fort- und Weiterbildungssektors an Kohäsion. Bis Ende des 20. Jahrhunderts wurde der Sektor durch das große Spektrum von Anbieterorganisationen sowie den Mangel an Kohäsion in einem verein-

heitlichten qualitätsgesicherten Qualifikationssystem etwas geschwächt. In diesem Kontext waren in den 1990er Jahren eingeführte Reformen, besonders das Qualifikationsgesetz zur Aus- und Weiterbildung (*Qualifications (Education and Training) Act*) von 1999 wichtige Entwicklungen. Dieses Gesetz sorgte für die Einrichtung der nationalen Qualifikationsbehörde von Irland (*National Qualifications Authority of Ireland* NQAI), des *Higher Education and Training Awards Council* (HETAC) [Rat für höhere Aus- und Weiterbildungsabschlüsse] und des FETAC. Die NQAI wurde 2001 eingerichtet und ist zuständig für die Einrichtung und Aufrechterhaltung eines Qualifikationsrahmens sowie für die Förderung und Vereinfachung des Zugangs, der Übertragbarkeit und der beruflichen Weiterentwicklung (NQAI, 2003a).

Nationaler Qualifikationsrahmen

Im Anschluss an die Konsultationen stellte die NQAI im Oktober 2003 den nationalen Qualifikationsrahmen (*National Framework of Qualifications – NFQ*) vor. Es gibt viele Ähnlichkeiten zwischen der Philosophie, die der Entwicklung des NFQ zugrunde liegt, und dem vorgeschlagenen EQR. Der NFQ wurde entwickelt, um das Qualifikationssystem transparent zu machen und dafür zu sorgen, dass Lernende und andere Beteiligte Bildungsabschlüsse miteinander in Beziehung setzen können und so die Mobilität der Lernenden auf nationaler und internationaler Ebene verbessern. Die Konsultationen, die zur Entwicklung des NFQ führten, unterstrichen die Bedeutung transparenter, fairer und einheitlicher Eingangsbedingungen für Lernende, der Klarheit über die Erlangung von Bildungsabschlüssen, der Anerkennung vorheriger Lernleistungen, der Teilnahme an Lehrveranstaltungen in verschiedener Art und Weise (Sammlung von Anrechnungspunkten über einen Zeitraum) sowie der Informationen und Anleitung (NQAI, 2003b). Der NFQ ist definiert als:

die einzige national und international akzeptierte Einheit, durch die alle Lernleistungen gemessen und auf kohärente Weise miteinander in Beziehung gesetzt werden können und die das Verhältnis zwischen allen Aus- und Weiterbildungsabschlüssen definiert (ebenda, S. 3).

Tabelle 1 skizziert den grundlegenden Aufbau des NFQ und die entsprechenden Stellen, die den Abschluss verleihen. Die staatliche Prü-

fungskommission (State Examinations Commission SEC) ist für zwei Ausbildungsabschlüsse in Sekundarschulen zuständig. Das „*Junior Certificate*“ [Junior-Zeugnis], das nach drei Jahren erlangt wird, entspricht einem Abschluss der Ebene 3 im NFO, während das Abschlusszeugnis nach fünf Jahren im Sekundarsystem Ebene 5 entspricht. Das Abschlusszeugnis wird nach der letzten Prüfung im irischen Sekundarsystem verliehen. Seit seiner Einrichtung im Jahr 2001 wurde der HETAC die Stelle, die Abschlüsse von Fachinstituten im irischen Tertiärbereich verleiht. Es gibt 13 Institute, die Studiengänge in Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Wirtschaft und Geisteswissenschaften anbieten. Der HETAC ist zuständig für Bildungsabschlüsse der Ebenen 6 bis 10 im NFO und für die Vereinbarung von Qualitätssicherungssystemen mit den Fachinstituten. Die Hauptaufgabe der Stellen, die einen Abschluss verleihen, liegt in der Entwicklung und Umsetzung der neuen Bildungsabschlüsse, während der Zuständigkeitsbereich der NQAI die Entwicklung und Pflege des gesamten nationa-

Tabelle 1: Aufbau des nationalen Qualifikationsrahmens

Ebene	Art des Abschlusses	Zuständige Stelle
Ebene 1	Zeugnis Ebene 1	FETAC
Ebene 2	Zeugnis Ebene 2	FETAC
Ebene 3	Zeugnis Ebene 3 und Junior-Zeugnis	FETAC und SEC
Ebene 4	Zeugnis Ebene 4	FETAC und SEC
Ebene 4/5	Abschlusszeugnis	FETAC und SEC
Ebene 5	Zeugnis Ebene 5	FETAC und SEC
Ebene 6	„Advanced Certificate“ und „Higher Certificate“	FETAC, HETAC und DIT
Ebene 7	Normaler Bachelor-Grad	HETAC, DIT, Universitäten
Ebene 8	Bachelor-Grad mit Prädikat und höheres Diplom	HETAC, DIT, Universitäten
Ebene 9	Master-Grad und Postgraduiertendiplom	HETAC, DIT, Universitäten
Ebene 10	Doktorgrad	HETAC, DIT, Universitäten

Quelle: NQAI, 2003a.

len Qualifikationsrahmens ist.

Der NFO umfasst im Wesentlichen drei zentrale Elemente: Ebenen, Art der Abschlüsse und Abschlüsse mit Fachrichtungsangabe. Im Qualifikationsrahmen gibt es 10 Ebenen und ähnlich dem EQR beruht er auf Lernergebnissen und verkörpert eine Vision der Anerkennung des Lernens, die auf einem Verständnis des Lernens als lebenslanger Prozess beruht (NQAI, 2003a). Dieser Ansatz rückt von vorherigen Systemen ab, die in erster Linie auf dem Zeitraum beruhten, der für den Abschluss eines Lehrprogramms in einer bestimmten Institution benötigt wurde. Auf jeder Ebene werden Lernergebnisse definiert (Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz), deren Erreichen man von einem Lernenden für die Verleihung des Abschlusses auf der entsprechenden Ebene erwarten würde (ebenda). Die 10 Ebenen enthalten vielfältige Arten des Lernens, von Ebene 1, die die Fähigkeit anerkennt, grundlegende Aufgaben zu erfüllen, bis Ebene 10, die die Fähigkeit zur Entdeckung neuen Wissens anerkennt.

Die Konsultation in Irland über den vorgeschlagenen EQR ergab abschließend, dass acht Ebenen angemessen waren, es wurden jedoch Bedenken darüber geäußert, dass die Verwendung des Wortes „Ebene“ im EQR zu Verwechslung mit den nationalen Qualifikationsrahmen führen könnten und auch dass acht Ebenen als Modellstruktur angesetzt werden können, wohingegen in der Realität manche Systeme mehr oder weniger Ebenen benötigen würden. Die irischen Bildungsbeteiligten betonten, wie wichtig es sei, die nationalen Qualifikationsrahmen vom EQR zu unterscheiden. Für die Unterscheidbarkeit des EQR von nationalen Qualifikationsrahmen wurde für die EQR-Ebenen die Verwendung eines Farbcodes anstelle von Zahlen vorgeschlagen (NQAI, 2005). Insgesamt äußerten sich die irischen Bildungsbeteiligten positiv über den vorgeschlagenen EQR, besonders über das Konzept des EQR als Metarahmen bzw. übergreifende Struktur anstelle eines Ersatzes für die nationalen Qualifikationsrahmen. Sie begrüßten es auch, dass der EQR ein freiwilliges Gebilde ist, das keine rechtlichen Verpflichtungen für die teilnehmenden Länder mit sich bringt (ebenda).

Auf jeder Ebene des NFO gibt es eine oder mehrere Arten von Bildungsabschlüssen und anfänglich wurden 15 Arten von Abschlüssen im Qualifikationsrahmen festgelegt, wie in Tabelle 1 dargestellt. Eine Abschlussart wird definiert als „eine Klasse von Abschlüssen mit Fachrichtungsangabe, die Merkmale und Ebenen gemeinsam haben“ (NQAI, 2003b, S. 6). Für jede Abschlussart gibt es einen Deskriptor, der die Hauptmerkmale, Profile und Standards einer Abschlussart dar-

stellt. Im Qualifikationsrahmen wurden vier Klassen von Bildungsabschlüssen identifiziert:

- „*Major*“ bzw. großer Bildungsabschluss (Hauptklasse von Bildungsabschlüssen, alle ursprünglichen 15 Abschlussarten werden als „*Major*“ klassifiziert);
- „*Minor*“ bzw. kleiner Bildungsabschluss (verliehen, wenn Lernende mehrere Lernergebnisse erreichen, aber nicht in der Kombination, die für einen „*Major*“ nötig ist);
- Sonderabschlüsse (Abschlüsse für einen bestimmten eng begrenzten Zweck);
- Ergänzende Abschlüsse (verliehen für zusätzliche Lernleistungen zu einem vorherigen Abschluss) (ebenda).

Alle Abschlussarten sind unabhängig vom Fachgebiet.

Ein Abschluss mit Fachgebietsangabe ist der Abschluss, den ein Lernender in einem bestimmten Fachgebiet erreicht. Beispielsweise ist ein „normaler Bachelor-Grad“ ein Bildungsabschluss auf Ebene 7, der „normale Bachelor of Science“ dagegen ein Abschluss mit Fachgebietsangabe. Abschlüsse mit Fachgebietsangabe werden auf bestimmten Ebenen durch die verleihenden Stellen entwickelt, wie in Tabelle 1 gezeigt. Für Fort- und Weiterbildungsanbieter ist es ein strittiges Thema, dass es auf Ebene 6 zwei Abschlussarten gibt (das vom FETAC verliehene „*Advanced Certificate*“ und das vom HETAC/DIT verliehene „*Higher Certificate*“). Während beides Abschlüsse der Ebene 6 darstellen, ist man der Meinung, dass die Unterscheidung zwischen einem „*Advanced Certificate*“ und einem „*Higher Certificate*“ Lernende mit einem vom FETAC verliehenen „*Advanced Certificate*“ gegenüber solchen mit einem „*Higher Certificate*“ benachteiligt. Im aktuellen Umfeld, in dem Fort- und Weiterbildungsanbieter mit Anbietern höherer Bildung im Wettbewerb um Lernende stehen, stellt es eine Quelle von Spannungen dar, dass Fort- und Weiterbildungsanbieter nicht das „*Higher Certificate*“ der Ebene 6 anbieten dürfen. Die NQAI ist verpflichtet, das Funktionieren des Qualifikationsrahmens in der Umsetzung zu überprüfen, einschließlich der Differenzierung zwischen Fortbildung und höherer Bildung (NQAI, 2003a).

Einführung des nationalen Qualifikationsrahmens

Die Einführung des NFQ bildet einen wichtigen Meilenstein für die zukünftigen irischen Qualifikationen. Seit 2003 gab es bei der Einführung des Qualifikationsrahmens allmähliche Fortschritte, wobei der NOAI und den für Bildungsabschlüsse zuständigen Räten bestimmte Rollen zukommen. Ein großer Teil der Arbeit der NOAI konzentrierte sich auf die Anerkennung/Einordnung von Bildungsabschlüssen beruflicher, internationaler und anderer Stellen im NFQ. Im September 2006 erstellte die NOAI *Guidelines for awarding bodies in accessing the national framework of qualifications* [Leitlinien für Bildungsabschlüsse verleihende Stellen für die Aufnahme in den nationalen Qualifikationsrahmen] (NOAI, 2006). Der Prozess der Anerkennung und Einordnung von Bildungsabschlüssen aus den oben genannten Kategorien hält an; dessen Ergebnis wird für den irischen Fort- und Weiterbildungssektor von besonderer Bedeutung sein angesichts dessen, dass viele Kurse historisch von Stellen des Vereinigten Königreichs und verschiedenen irischen Stellen zertifiziert wurden.

Die Einrichtung des FETAC bildete eine wichtige Grundlage für die Einführung des NFQ insofern, als sie das System der Fort- und Weiterbildungsqualifikationen vereinfachte, indem sie die Zahl der Organisationen für derartige Bildungsabschlüsse reduzierte. Der FETAC übernahm die Verantwortung für Bildungsabschlüsse, die zuvor von den Institutionen FAS, NCVA, *Fáilte Ireland* und *Teagasc* verliehen wurden. Die Umsetzung des Qualifikationsrahmens bedeutet, dass viele bestehende Abschlüsse nicht mehr verliehen werden und Lernende, die Abschlüsse von solchen Stellen innehaben (Altabschlüsse), ihre Abschlüsse in den Qualifikationsrahmen einordnen lassen müssen. Dies war eine der ersten Aufgaben des FETAC zusammen mit den früher für Abschlüsse zuständigen Stellen und wurde 2004 abgeschlossen (FETAC, 2005). Dieser Prozess ist wichtig, damit die vorherigen Qualifikationen der Lernenden anerkannt werden und Lernende in die Lage versetzt werden, sich im Einklang mit dem Ethos des lebenslangen Lernens und der Mobilität der Lernenden weiterzuentwickeln. Es ist auch unbedingt notwendig aus der Perspektive der Arbeitgeber, die verstehen möchten, wo sich die Qualifikationen der Stellenbewerber im Qualifikationsrahmen einordnen. Die Entwicklung des EQR wird die Mobilität der Lernenden insofern weiter verbessern, als er es vereinfacht, nationale Qualifikationen mit Qualifikationen anderer EU-Ländern in Beziehung zu setzen.

Der FETAC ist zuständig für die Verleihung von Bildungsabschlüssen von Ebene 1 bis 6 des NFO. Er ist auch zuständig für die Zustimmung zur Qualitätssicherung der Anbieter und ihre Überwachung, die Validierung der Programme, die Gewährleistung einer fairen und einheitlichen Bewertung der Lernenden und die Festlegung von Standards für Abschlüsse mit Fachgebietsangabe (NQAI, 2003b). Zwischen 2004 und 2005 schloss der FETAC Maßnahmen für die Qualitätssicherung, die Anerkennung anderer Bildungsabschlüsse und früherer Lernleistungen, den Zugang, die Übertragbarkeit und berufliche Weiterentwicklung, Standards, ein gemeinsames System der Bildungsabschlüsse und Abschlüsse der Ebenen 1 und 2 ab. Die Arbeit zur Entwicklung von Abschlüssen der Ebenen 1 und 2 war zwingend, da ersichtlich wurde, dass es auf diesen Ebenen keine Abschlüsse gab, als der Prozess der Einordnung der Abschlüsse 2004 abgeschlossen war. Dieses Jahr schloss der FETAC die Maßnahmen zur Validierung, Bewertung und Überwachung ab und leitet nun einen Zeitraum ein, in dem der Schwerpunkt auf der schrittweisen Einführung aller seiner Maßnahmen liegt (FETAC, 2006).

Hinsichtlich der Einführung wurden schon beträchtliche Fortschritte bei der Qualitätssicherung erzielt. Nach dem Qualifikationsgesetz von 1999 (*Qualifications (Education and Training) Act*) müssen Anbieter von Aus- und Weiterbildungsprogrammen Qualitätssicherungsverfahren einrichten und mit dem FETAC vereinbaren. Die Politik des FETAC zur Qualitätssicherung, die 2004 veröffentlicht wurde, erkannte, dass den Anbietern eine primäre Rolle bei der Einrichtung und Durchführung der Qualitätssicherung zukommt, und er legte einen gemeinsamen Rahmen für alle Anbieter fest, einschließlich der Selbstbewertung der Programme und Dienstleistungen, wobei der Schwerpunkt auf der Verbesserung liegt (FETAC, 2004). In diesem gemeinsamen Rahmen müssen Anbieter Maßnahmen und Verfahren in neun Politikbereichen einrichten: Kommunikation, Gleichberechtigung, Personaleinstellung und -entwicklung, Zugang, Übertragbarkeit und berufliche Weiterentwicklung, Programmentwicklung, Erfüllung und Überprüfung, faire und einheitliche Bewertung der Lernenden, Schutz der Lernenden, Auftragsvergabe/Beschaffung zur Erfüllung des Programms und Selbstbewertung von Programmen und Dienstleistungen. Bestehende Anbieter hatten Zeit bis Dezember 2006, um ihre Qualitätssicherung zu vereinbaren, damit sie die Genehmigung erhielten, Programme, die auf FETAC-Abschlüsse vorbereiten, anbieten zu können (FETAC, 2004). Die Re-

alisierung der Qualitätssicherung wurde als Herausforderung für viele Anbieter dargestellt, besonders innerhalb des VEC-Systems, in dem Fortbildungscolleges im Wesentlichen als Sekundarschulen finanziert werden. Diese Herausforderung wird verbunden mit der schrittweisen Einführung anderer FETAC-Maßnahmen, besonders in der Validierung und Beurteilung.

Herausforderung bei der Einführung des irischen NFQ

Große Fortschritte wurden durch die Gesetzgebung und strukturelle Initiativen erzielt, die ein kompliziertes Qualifikationssystem vereinfacht haben. Es stehen jedoch noch große Aufgaben bevor, um zu gewährleisten, dass die Vision vom lebenslangen Lernen, die im Qualifikationsrahmen verkörpert ist, Realität wird. Die Qualitätssicherung stellt eine erhebliche Herausforderung dar, insbesondere eine sinnvolle Unterstützung für Ansätze des lebenslangen Lernens für alle Lernenden im System, einschließlich Strukturen, damit Lernende die Anerkennung vorheriger Lernleistungen erlangen und um die offizielle Bestätigung des Lernens am Arbeitsplatz zu vereinfachen. Auch die Unterstützung für Lehrkräfte der Fort- und Weiterbildung ist ein Thema.

Der EQR versucht zwar, das Konzept des lebenslangen Lernens zu fördern, es bleiben aber Herausforderungen im europäischen Kontext bestehen. Nach Aussagen der Europäischen Kommission ist es noch ein Stück Weg, bis alle EU-Länder eine gut entwickelte Kultur des lebenslangen Lernens haben, die in der Öffentlichkeit breite Akzeptanz und Beteiligung findet. Es gibt anscheinend nur wenige oder gar keine Gesetze speziell zum lebenslangen Lernen. Politikdokumente und veröffentlichte Strategien zum lebenslangen Lernen sind häufiger (Europäische Kommission, 2003, S. 5). Im irischen Kontext bleiben trotz der spezifischen Bezugnahme des Universitätsgesetzes (*Universities Act, 1997*), des Qualifikationsgesetzes von 1999 und des Weißbuchs über die Erwachsenenbildung *Learning for life* [Lernen für das Leben] (2000) auf das lebenslange Lernen Fragen offen, die einen Ansatz des lebenslangen Lernens im Bildungssystem behindern. Der Schwerpunkt lag traditionell auf den Bedürfnissen junger Lernender in den frühen Phasen der Schulpflicht, es mangelte an Gelegenheiten, in Teilzeit zu lernen, und nicht-formales und informelles Lernen war nicht in das Qua-

lifikationssystem eingebunden (OECD, 2003, S. 69). Auch die OECD (ebenda, S. 67) schlug vor, dass:

strukturelle Vereinbarungen nach dem Gesetz von 1999 als Kompromiss zwischen der Notwendigkeit, ein System für den zukünftigen Bedarf im Kontext des lebenslangen Lernens zu schaffen, und der Notwendigkeit, das Vertrauen der Nutzer, sowohl der Lernenden als auch der Arbeitgeber, in den Wert der Bildungsabschlüsse und ihrer zugrunde liegenden Strukturen im bestehenden System aufrechtzuerhalten, interpretiert werden.

Während die Arbeiten in Irland zu dieser Thematik des lebenslangen Lernens weitergeführt werden, gibt es andere Herausforderungen, die ebenfalls zu berücksichtigen sind.

Wie bereits erwähnt, vollzogen sich in den letzten Jahren bei den Beschäftigten Irlands umwälzende Änderungen aufgrund der hohen Einwanderungszahlen. Die Bedürfnisse und kulturelle Verschiedenheit, die durch die Anwesenheit ausländischer Staatsbürger gegeben sind, muss in einem Rahmen unterstützt werden, der einen lernerzentrierten Ansatz betont. Die Bedürfnisse der Lernenden mit Lernschwierigkeiten und Förderbedarf muss ebenfalls effektiver unterstützt werden, so dass ihre Bildungserfahrungen in einem Qualitätssicherungssystem, das Gleichberechtigung, Zugang, Übertragbarkeit und berufliche Weiterentwicklung sowie eine faire und einheitliche Bewertung der Lernenden fördert, einen Sinn erhalten. Bisher wurden auf allen Ebenen des irischen Bildungssystems die Bedürfnisse derjenigen mit Lernschwierigkeiten und Förderbedarf nur teilweise berücksichtigt. Im Fort- und Weiterbildungssektor sind diese Anliegen von höchster Wichtigkeit. Die Behandlung dieser Anliegen ist stark an die Unterstützung geknüpft, die den in diesem Sektor Tätigen zuteil wird.

Lehrkräfte der beruflichen Aus- und Weiterbildung sind mit vielen Herausforderungen und Anforderungen konfrontiert. Diese beziehen sich auf ihre Rolle als Tutoren und Mentoren, die mit Lernenden verschiedener Altersgruppen und unterschiedlicher Vorbildung arbeiten, auf Verwaltungsarbeiten, die Konzeption der Lehrpläne und die enge Zusammenarbeit mit Arbeitgebern und anderen Stellen. In einem europäischen Kontext gehören zur Eingangsvoraussetzung für eine Lehrerstelle in einem beruflichen Fach eine Berufsqualifikation, Arbeits Erfahrung und eine Lehrqualifikation, während ein Lehrer der allgemeinbildenden Fächer einen Universitätsabschluss mit einer Lehr-

qualifikation hat (Kultanen-Mahlamaki, Susimetsa und Ilse, 2006). Für Lehrer der beruflichen Erstausbildung gibt es im Allgemeinen keine formalen Qualifikationsvoraussetzungen im Gegensatz beispielsweise zu Deutschland, Island und Österreich. Die Eingangsvoraussetzungen für eine Lehrerstelle in der beruflichen Weiterbildung sind sogar noch vielfältiger und das Gebiet ist völlig unreguliert. Die Weiterbildung von Lehrkräften der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist innerhalb Europas sehr heterogen (Baur, 2006). Im irischen Kontext wurde die Komplexität der Fort- und Weiterbildungsangebote schon skizziert. Diese Komplexität trifft auch genauso auf die Vorbildung von Lehrkräften und Tutoren des Fort- und Weiterbildungssektors zu. Dazu gehören Lehrkräfte der Postprimarstufe mit einem akademischen Abschluss und Lehrqualifikation, solche mit fachspezifischen Abschlüssen wie IKT, ausgebildete Fachleute und Handwerker mit Berufsqualifikation und -erfahrung sowie freiwillige Tutoren, die auch ohne Lehrererfahrung oder -qualifikation sein können (Magee, 2006). Damit dieses Lehrpersonal in seiner Bandbreite das Rüstzeug dafür erhält, den Qualifikationsrahmen umzusetzen und qualitätsgesicherte Programme und Dienstleistungen anzubieten, ist die berufliche Erstausbildung und Weiterentwicklung wesentlich in Bereichen wie Programmentwicklung, Erfüllung und Überprüfung, Bewertung von Lernenden und Programm-/Selbstbeurteilung.

Die Taskforce „Lebenslanges Lernen“ (irische Regierung, 2002, S. 17) stellte fest, dass eine effektive und rechtzeitige Mittelbereitstellung und Durchführung der neuen Qualifikationsstrukturen unabdingbar sei. Hinter dem Engagement der Regierung für den Fort- und Weiterbildungssektor steht jedoch ein Fragezeichen, da Empfehlungen eines von der Regierung in Auftrag gegebenen Berichts, der 2003 veröffentlicht wurde, bisher nicht umgesetzt wurden. Der Bericht McIver forderte, die Fortbildung als eigenen Sektor gegenüber dem Angebot der Sekundarstufe einzurichten. Er empfahl mehrere Änderungen, um die Unterscheidung zwischen den Bedürfnissen des Lehrpersonals und der Lernenden im Fortbildungs- und Sekundarbereich deutlich zu machen. Dieser Bericht forderte eine Erhöhung der Finanzmittel, um die von Fort- und Weiterbildungsanbietern benötigten Ressourcen bereitzustellen. Die empfohlenen Maßnahmen waren u. a. eine überarbeitete Organisationsstruktur, die Thematisierung der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte, die bessere Ausstattung von Gebäuden, Einrichtungen und Unterstützungsdienstleistungen für Lernende und die Behandlung von Fragen bezüglich der Qualifikation, der Berufseinstiegs und der Entwick-

lung der Lehrkräfte (McIver, 2003). Diese Themen sind zu behandeln, damit die Umsetzung des Qualifikationsrahmens und die Erbringung einer qualitätsgesicherten Dienstleistung für alle Lernenden gewährleistet sind.

Schlussfolgerung

Die irische Erfahrung mit der Entwicklung von Qualifikationsstrukturen, ihrer Umsetzung und der Unterstützung von Qualitätssicherungsmechanismen bietet einen interessanten Einblick in die Herausforderungen, vor denen der vorgeschlagene EQR steht. Irland entwickelte trotz der erst kürzlich erfolgten Vereinheitlichung des Fort- und Weiterbildungssektors Strukturen, die den vorgeschlagenen EQR fördern und unterstützen könnten. In beiden Kontexten wird die Notwendigkeit von Transparenz der Strukturen einerseits und Entwicklungs- und Mobilitätschancen der Lernenden andererseits in einem Paradigma des lebenslangen Lernens anerkannt. Wie jedoch im irischen Beitrag zum vorgeschlagenen EQR betont wird, besteht die Möglichkeit der Verwirrung bei den Ebenen der Bildungsabschlüsse und besonders bei der Terminologie und Anzahl der Ebenen, die für nationale Kontexte geeignet sind. Der irische Kontext illustriert auch das unbedingte Erfordernis, einen strukturierten nationalen Qualifikationsrahmen zu haben, der durch Qualitätssicherungsmechanismen gestützt ist, um aus dem EQR einen maximalen Vorteil zu ziehen. Gleichermäßen ist die Schaffung von Bedingungen, die Lernenden sinnvolle Bildungserfahrungen, Lehrern die Gelegenheit für eine fortlaufende berufliche Weiterentwicklung und angemessen ausgestattete Qualitätssicherungssysteme bieten, mit großen Herausforderungen verbunden.

Abkürzungen

BIM	<i>Bord Iascaigh Mhara</i> [Fischereibehörde]
DIT	<i>Dublin Institute of Technology</i>
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
ESF	Europäischer Sozialfonds
EU	Europäische Union
FÁS	<i>Foras Áiseann Saothair</i>
FETAC	<i>Further Education and Training Awards Council</i> [Rat für Fort- und Weiterbildungsabschlüsse]
HETAC	<i>Higher Education and Training Awards Council</i> [Rat für höhere Aus- und Weiterbildungsabschlüsse]
IKT	Informations- und Kommunikationstechnik
NCVA	<i>National Council for Vocational Awards</i> [Nationaler Rat für Berufsbildungsabschlüsse]
NFQ	<i>National Framework of Qualifications</i> [Nationaler Qualifikationsrahmen]
NQAI	<i>National Qualifications Authority of Ireland</i> [Nationale Qualifikationsbehörde Irlands]
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PLC	<i>Post leaving certificate</i> [Berufsvorbereitungszeugnis für Schulabgänger]
SEC	<i>State Examinations Commission</i> [Staatliche Prüfungskommission]
VEC	<i>Vocational education committee</i> [Berufsbildungsausschuss]

Bibliografie

- Baur, P. *Teachers and trainers in vocational education and training. Key actors to make lifelong learning a reality in Europe*. [Lehrer und Ausbilder in der beruflichen Aus- und Weiterbildung] Tagung zu Bewertung des Programms Leonardo da Vinci. Helsinki, 3./4. April 2006.
- Central Statistics Office of Ireland [Zentrales Statistikamt von Irland]. *Census 2006 preliminary report*. [Vorläufiger Bericht über den Zensus 2006] Dublin: Stationery Office, 2006. Im Internet abrufbar unter: <http://www.cso.ie/census/documents/2006PreliminaryReport.pdf>. [Stand: 11.10.2007].
- Europäische Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur; Cedefop. *Strategien für das lebenslange Lernen in Europa: Bericht zur Umsetzung der Ratsentschließung von 2002 zum lebensbegleitenden Lernen, EU und EFTA/EEA-Länder*. Brüssel: Europäische Kommission, 2003. Im Internet abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/synthesis_efta_eea_de.pdf. [Stand: 11.10.2007].
- Foras Áiseanna Saothair. *Irish labour market review: a FÁS review of Irish labour market trends and policies*. [Untersuchung zum irischen Arbeitsmarkt: eine FÁS-Untersuchung von Trends und Politiken im irischen Arbeitsmarkt] Dublin: FÁS, 2005.
- Further Education and Training Awards Council. *Further education and training in Ireland: a quantitative analysis*. [Fort- und Weiterbildung in Irland: eine quantitative Analyse] Dublin: FETAC, 2005.
- Further Education and Training Awards Council. *Quality assurance in further education and training: policy and guidelines for providers V1.2*. [Qualitätssicherung in Fort- und Weiterbildung: Politik und Leitlinien für Anbieter V1.2] Dublin: FETAC, 2004. Im Internet abrufbar unter: http://www.fetac.ie/link_pages/Quality%20Assurance%20in%20Further%20Education%20and%20Training%20Policy%20and%20Guidelines%20for%20Providers.pdf. [Stand: 11.10.2007].
- Further Education and Training Awards Council. Unveröffentlichter Konferenzvortrag vom 26. September 2006 in Clontarf Castle, Dublin, 2006.
- Government of Ireland. *Report of the task force on lifelong learning*. [Bericht der Taskforce „Lebenslanges Lernen“] Dublin: Stationery Office, 2002.

Heraty, N.; Morley, M. J.; McCarthy, A. Vocational education and training in the Republic of Ireland: institutional reform and policy developments since the 1960s [Berufliche Aus- und Weiterbildung in der Republik Irland: institutionelle Reform und Politikentwicklungen seit den 1960er Jahren]. *Journal of Vocational Education and Training* [Zeitschrift für berufliche Aus- und Weiterbildung] Bd. 52, 2000, S. 177-199.

Kultanan-Mahlamaki, S.; Susimetsa, M.; Ilseley, P. *Valorisation project the changing role of VET teachers and trainers, Leonardo da Vinci projects supporting the changing role of VET teachers and trainers* [Valorisierungsprojekt Die geänderte Rolle von Lehrkräften in der beruflichen Aus- und Weiterbildung] [Helsinki]: Centre for International Mobility CIMO [Zentrum für internationale Mobilität], 2006. Im Internet abrufbar unter: http://www.leonardodavinci.fi/publications/TTVET-selvitys_pdf-julkaisu.pdf [cited 11.10.2007].

Magee, S. Challenges for further education, Irish perspectives [Herausforderungen für die Fortbildung, Irische Perspektiven]. Im *Leonardo da Vinci seminar: The changing role of VET teachers and trainers* [Leonardo-da-Vinci-Seminar: Der Wandel in der Rolle der Lehrkräfte in der beruflichen Aus- und Weiterbildung] Unveröffentlichtes Konferenzdokument, vorgelegt am 27. Juni 2006 im National College of Ireland, Dublin.

McIver Consulting. *Interim Report of the steering group to the PLC review established by the Department of Education and Science* [Zwischenbericht der Lenkungsgruppe zur Überprüfung der berufsvorbereitenden Abschlüsse, erarbeitet vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft] Dublin: Department of Education and Science, 2003. Im Internet abrufbar unter: <http://www.tui.ie/Policy%20Documents/PLC%20Review.html> [Stand: 11.10.2007].

National Qualifications Authority of Ireland. *Consultations on the European Commission proposal for a European qualifications framework for lifelong learning, response from Ireland* [Konsultationen zum Vorschlag der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen für das lebenslange Lernen] Dublin: NQAI, 2005. Im Internet abrufbar unter: <http://www.nqai.ie/en/International/EQF-Consultation/#d.en.939> [Stand: 13.9.2006].

National Qualifications Authority of Ireland. *Guidelines for awarding bodies in accessing the national framework of qualifications* [Leitlinien für Bildungsabschlüsse verleihende Stellen für die Aufnahme in den

nationalen Qualifikationsrahmen]. Dublin: NOAI, 2006. Im Internet abrufbar unter: <http://www.nqai.ie/en/AwardingBodiesApplications/File,1720,en.doc> [Stand: 13.9.2006].

National Qualifications Authority of Ireland. *The national framework of qualifications – an overview* [Der nationale Qualifikationsrahmen - Ein Überblick]. Dublin: NOAI, 2003a. Im Internet abrufbar unter: <http://www.nqai.ie/en/Publications/File,1268,en.pdf> [Stand: 11.10.2007].

National Qualifications Authority of Ireland. *National framework of qualifications: determinations for the outline national framework of qualifications* [Nationaler Qualifikationsrahmen: Festlegungen für die Grundzüge des nationalen Qualifikationsrahmens]. Dublin: NOAI, 2003b. Im Internet abrufbar unter: http://www.nfq.ie/nfq/en/frame_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf [Stand: 11.10.2007].

OECD; National Qualifications Authority of Ireland. *The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning: Country background report Ireland* [Die Rolle der nationalen Qualifikationssysteme bei der Förderung des lebenslangen Lernens: Länderbericht Irland] Dublin: NOAI, 2003. Im Internet abrufbar unter: <http://www.nqai.ie/en/International/File1,1298,en.pdf> [Stand: 13.9.2006].

Qualifications (Education and Training) Act [Qualifikationsgesetz zur Aus- und Weiterbildung] Dublin: Stationery Office, 1999. Im Internet abrufbar unter: <http://www.irishstatutebook.ie/1999/en/act/pub/0026/index.html> [Stand: 11.10.2007].

Einfluss des Europäischen Qualifikationsrahmens auf nationale Qualifikationsrahmen am Beispiel Sloweniens

Dejan Hozjan

Direktor, Bildungsforschungsinstitut – Slowenien

ZUSAMMENFASSUNG

Bisher waren die Entwicklung und Bewertung von Qualifikationen in der Europäischen Union in erster Linie durch das Subsidiaritätsprinzip bestimmt. Die Homogenisierung des Bildungswesens in der Europäischen Union kann jedoch nicht weiterhin auf einem Teilansatz für die Anerkennung und Bewertung von Qualifikationen beruhen, sondern erfordert eine Synthese der internationalen und sektoralen Bewertung und Entwicklung von Qualifikationen. Dieses Ziel spiegelt sich in dem Wunsch wider, einen Europäischen Qualifikationsrahmen zu schaffen. Gleichzeitig impliziert die Schaffung eines Europäischen Qualifikationsrahmens die Entwicklung und Erstellung nationaler Qualifikationsrahmen. Der vorliegende Artikel stellt die Methode für den Entwurf eines nationalen Qualifikationsrahmens in Slowenien vor, wobei insbesondere darauf eingegangen wird, welchen Einfluss der Europäische Qualifikationsrahmen auf den nationalen Qualifikationsrahmen hat. Wenngleich Slowenien durch den Europäischen Qualifikationsrahmen dazu ermutigt wurde, einen nationalen Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, müssen aufgrund der negativen Aspekte der offenen Methode der Koordinierung, die beim Entwurf des Europäischen Qualifikationsrahmens angewandt wurde, folgende potenzielle Probleme berücksichtigt werden: Komplexität (horizontal und vertikal), Unvorhersehbarkeit, langsame Entwicklung, Phänomen „Trojanisches Pferd“ und Phänomen „Des Kaisers neue Kleider“. Während der nationalen Debatte über den Entwurf des Europäischen Qualifikationsrahmens und bei der Entwicklung des slowenischen Qualifikationsrahmens stellte sich heraus, dass alle oben genannten Probleme eng miteinander zusammenhängen. Wird eines dieser

Schlagwörter

Certification of competences, European Union, government policy, social dialogue, Slovenia and transparency of qualifications

Bescheinigung von Kompetenzen, Europäische Union, Regierungspolitik, sozialer Dialog, Slowenien und Transparenz von Qualifikationen

Probleme vernachlässigt, kann dies zum Ausbruch eines anderen Problems führen. Als Lösungsmöglichkeiten ergaben sich aus der nationalen Debatte über den Europäischen Qualifikationsrahmen Transparenz und Partnerschaft.

Einführung

Gemäß dem Dokument der Europäischen Union *Lissabon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung* (Europäische Kommission, 2004) wird die Notwendigkeit für den Entwurf eines Europäischen Qualifikationsrahmens als wichtige Voraussetzung für die Verknüpfung der sektoralen und nationalen Arbeitsmärkte dargestellt. Der Qualifikationsrahmen soll die Kommunikation zwischen den verschiedenen Systemen und Segmenten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung auf europäischer und internationaler Ebene ermöglichen und nicht formale und formale Bildung verbinden, wobei der breitere Aspekt des lebenslangen Lernens zu berücksichtigen ist. Die Menschen müssen ihre Lernergebnisse, die sie in verschiedenen Einrichtungen und in verschiedenen Organisationsformen erworben haben, kombinieren und kumulieren können, um so eine Basis für die Bewertung und Anerkennung dieser Kenntnisse zu schaffen. Barrieren und mangelndes gegenseitiges Vertrauen bei der Anerkennung von Qualifikationen in der Europäischen Union müssen beseitigt werden. Hier zeigt sich jedoch ein Hauptproblem: Wie können Instrumente der Bewertung und Anerkennung von Lernergebnissen koordiniert werden, die stark vom Subsidiaritätsprinzip beeinflusst sind? Gleichzeitig kann nicht geleugnet werden, dass im europäischen Raum bisher nicht genügend Versuche unternommen wurden, um ein wirksames Instrument für die europaweite Anerkennung und Bewertung von Qualifikationen zu schaffen. Angesichts dieser Situation ist die Entscheidung für die Anwendung einer offenen Methode der Koordinierung angemessen, da diese Methode entsprechend flexibel ist, damit alle Partner sich auf ein gemeinsames Instrument für die Bewertung und Anerkennung von Lernergebnissen einigen können, ohne größere Bedenken hinsichtlich der Aushöhlung des Subsidiaritätsprinzips haben zu müssen.

Die offene Methode der Koordinierung stützt sich auf vier Grundprinzipien:

- (a) Subsidiarität (Die gemeinsamen Ziele werden in einem Prozess der Kommunikation und Verhandlung bestimmt. Die Methode zur Erreichung dieser Ziele liegt bei den Mitgliedstaaten.);

- (b) Konvergenz (Der Schwerpunkt des Konvergenzprinzips liegt auf der Erzielung bestimmter gemeinsamer Ergebnisse durch koordinierte Arbeit, bei der jeder Partner zur Entwicklung der gemeinsamen Leistung beiträgt.);
- (c) Überwachung der Länder (Durch die fortlaufende Berichterstattung können Erfolge evaluiert und verglichen, Schwachstellen erkannt und positive Beispiele in den einzelnen Ländern ermittelt werden.);
- (d) integrierter Ansatz (Der integrierte Ansatz konzentriert sich auf die Überwindung von Teilinteressen und berücksichtigt ein Maximum verschiedener möglicher Dimensionen und Konsequenzen.) (Kohl und Vahlpahl, 2003).

Die vorliegende Untersuchung befasst sich schwerpunktmäßig damit, wie der Europäische Qualifikationsrahmen die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen in Bezug auf Inhalt und insbesondere auf die Methodik beeinflusst: Wie gingen und gehen Entwickler nationaler Qualifikationsrahmen mit den verschiedenen Schwierigkeiten um, die sich aus der Anwendung der offenen Methode bei der Koordinierung und Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens auf nationaler Ebene ergeben? Fünf wesentliche Elemente werden analysiert:

- (a) Komplexität (horizontal und vertikal) ⁽¹⁾,
- (b) Unvorhersehbarkeit ⁽²⁾,
- (c) langsame Entwicklung ⁽³⁾,
- (d) Phänomen „Trojanisches Pferd“ ⁽⁴⁾,
- (e) Phänomen „Des Kaisers neue Kleider“ ⁽⁵⁾ (Kohl und Vahlpahl, 2003).

(¹) Hierbei geht es um die Frage der Partnerschaft, wenn zahlreiche Akteure auf verschiedenen Ebenen am Prozess beteiligt sind.

(²) Unvorhersehbarkeit ist in diesem Fall mit der Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens verbunden, die ausschließlich bei den Mitgliedstaaten der Europäischen Union liegt.

(³) Die Anwendung einer „offenen Methode der Koordinierung“ auf internationaler Ebene hat gezeigt, dass die Entwicklung lange dauert, auch wenn die Ergebnisse angemessen sind, da sie wirksam sind und für einen langen Zeitraum gelten (Kohl und Vahlpahl, 2003).

(⁴) Auch wenn der Europäische Qualifikationsrahmen als „freiwilliger“ Meta-Rahmen für den Aufbau von Vertrauen zwischen den verschiedenen Akteuren definiert ist, bleibt die Gefahr, dass er – entgegen des Subsidiaritätsprinzips – in politische Bereiche eingreift, die in erster Linie in die Zuständigkeit der Mitgliedstaaten fallen.

(⁵) Die Anwendung der offenen Methode der Koordinierung bedeutet, dass die ernsthafteste Gefahr besteht, dass die Staaten den Europäischen Qualifikationsrahmen nur formal annehmen, während sie in praktischer Hinsicht (im Rahmen der nationalen Systeme) keine wesentlichen Änderungen zur Förderung der Mobilität, der Anerkennung des nicht formalen und informellen Lernens usw. einführen.

Der Weg zu einem slowenischen Qualifikationsrahmen

In Slowenien gibt es keinen nationalen Qualifikationsrahmen, es sind aber einige historische Elemente eines Klassifikationssystems vorhanden. Die historische Entwicklung des slowenischen Klassifikationssystems für das Bildungs- und das Arbeitsmarktsystem geht auf das Jahr 1980 zurück, als von der Bundesrepublik Jugoslawien ein Sozialabkommen über Grundlagen für Standards zur Klassifikation von Berufen und Bildungsstufen angenommen wurde. Damals wurden durch das Sozialabkommen das Konzept komplett harmonisierter Einheiten – von einem Einzelnen ausgeführte Arbeit (Tätigkeit) und berufliche Bildung – und somit eine einheitliche Klassifikation der Arbeitskomplexität und der zugehörigen Berufsbildungsstufen eingeführt. Gemäß dem Sozialabkommen wurden berufliche Bildung und Arbeitstätigkeiten in acht Gruppen und zehn Kategorien eingeteilt, da zwei der acht Gruppen zwei Kategorien umfassten (die Schlüssel der Schwierigkeitsgruppen für die Arbeitstätigkeiten und die Berufsbildungsstufen lauteten: I.; II., III., IV., V., VI./1, VI./2; VII./1.; VII./2; VIII.).

Die einzelnen Kategorien der Arbeitskomplexität wurden beispielsweise durch folgende Attribute beschrieben: Schwierigkeit – Zusammensetzung der Aufgaben und Verfahren, wiederholende oder vielfältige Tätigkeiten, Vorhersagbarkeit der Aufgaben und Verfahren und Gewissheit über die Aufgaben und Verfahren, Verantwortung, Management usw. Gleichzeitig waren diese Attribute Bestandteil der Kriterien, auf deren Basis die Berufe, d. h. die von einem Einzelnen auszuführende Arbeit, in Kategorien der Arbeitskomplexität eingeteilt wurden. Die zweite Gruppe der Kriterien umfasste eine Beschreibung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die zur Ausführung der Arbeit erforderlich waren. Diese Beschreibungen bildeten die Merkmale für den Zweck und den Inhalt von Bildung, die ebenfalls als Kriterien für die Klassifikation der beruflichen Bildung in verschiedene Stufen herangezogen wurden ⁽⁶⁾. Zur damaligen Zeit war dieses Instrument „ent-

⁽⁶⁾ Im Sozialabkommen wurden unter dem Begriff der beruflichen Bildung die allgemeinen und fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten verstanden, die zur Ausübung bestimmter Aufgaben und für die erfolgreiche „Selbstverwaltung“ grundlegend sind. Der Erwerb einer beruflichen Bildungsstufe war möglich durch die erfolgreiche Beherrschung von gesellschaftlich akkreditierten Bildungsprogrammen oder im Rahmen spezieller Verfahren, die die Beherrschung von Kenntnissen und die Ausbildung für die Arbeitstätigkeit durch Selbststudium belegten.

wicklungsorientiert“, da es die Koordinierung der Erfordernisse der Arbeits- und Bildungswelt und die Vorbereitung und Entwicklung von allgemeinen und beruflichen Bildungsprogrammen unterstützen sollte. Diese einheitliche Klassifikation war im sozioökonomischen System der damaligen Zeit ebenfalls ein statistisch-analytisches Instrument, um die Bildungsstruktur der Bevölkerung zu verfolgen. Außerdem diente diese Klassifikation den Arbeitsvermittlungsstellen und Arbeitsagenturen als zentrales unterstützendes Instrument sowie als Instrument zur Darstellung der Beschäftigungsstruktur (Nationalversammlung der Republik Slowenien, 1980).

Nach der Unabhängigkeit Sloweniens im Jahr 1991 wurde das Sozialabkommen von 1980 nicht offiziell in die neue Rechtsordnung übernommen. Jedoch wurden die Inhalte dieses Abkommens in Tarifverträgen, in administrativen und anderen Verzeichnissen ⁽⁷⁾ und zum Teil auch in der neuen Gesetzgebung beibehalten ⁽⁸⁾. Die im Sozialabkommen festgelegte Skala der Bildungsstufen wird noch heute in den Formularen für die An- und Abmeldung zur Kranken- und Rentenversicherung sowie in Formularen für die Meldung von freien Stellen verwendet. Neben der aktuellen Skala der „Berufsbildungsstufen“ existieren verschiedene andere Schlüssel und Skalen für Bildungsprogramme, Ausbildung, Schulen usw., die in den meisten Fällen veraltet und nicht miteinander kompatibel sind und die Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung nur begrenzt abdecken.

Das Statistische Amt der Republik Slowenien ergriff die Initiative für die Konzeption eines Systems, das alle aktuellen Bestimmungen und Bildungsstufen verbindet. Im Rahmen dieser Initiative wurde mit Hilfe einer sektorübergreifenden Arbeitsgruppe mit der Entwicklung einer Standardklassifikation des Bildungswesens begonnen, deren Hauptziel es ist, „das veraltete Klassifikations- und Kodierungssystem zu ersetzen und die Grundlagen für eine größere Einheitlichkeit und Anschlussfähigkeit offizieller und administrativer Verzeichnisse sowie anderer Verzeichnisse zu schaffen, die Daten zur Stufe, zur Art und zum Bereich der Bildung enthalten“ (Regierung der Republik Slowenien, 2006, S. 13). Wichtigstes Element des Klassifikationssystems im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung ist heutzutage „der Grad der Bildungsaktivität bzw. der Bildungsergebnisse“. Dies wurde versuchsweise durch Deskripto-

(7) In den Personalakten auf der Grundlage des Gesetzes über Arbeitskräfteverzeichnisse.

(8) Zum Beispiel das Gehaltssystem im Gesetz über den öffentlichen Sektor.

ren für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben. Von diesem Konzept wurde erwartet, dass es die Klassifikation aller nationalen beruflichen Qualifikationen, die in einem einzelnen Zertifizierungssystem erworben werden, sowie, falls notwendig, ebenfalls andere Aktivitäten und Ergebnisse außerhalb des formalen oder des Erstausbildungssystems auf derselben Ebene erlauben würde.

Obwohl es von vornherein klar war, dass die im Europäischen Qualifikationsrahmen beschriebenen Zielsetzungen in keiner Weise obligatorisch sind, sondern die Mitgliedstaaten lediglich bei der Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen unterstützen sollten, machte die Idee eines Europäischen Qualifikationsrahmens in Slowenien die Notwendigkeit zur Entwicklung eines nationalen Rahmens offensichtlich. Die nationale Debatte über den vorgeschlagenen Europäischen Qualifikationsrahmen sowie der Entwurf der Standardklassifikation des Bildungswesens (Klasius) ⁽⁹⁾ führten zur Entscheidung für die Entwicklung eines slowenischen nationalen Qualifikationsrahmens. In diesem Zusammenhang stellte sich in erster Linie die Frage, welche Beziehung zwischen der (früheren) Standardklassifikation und dem slowenischen Qualifikationsrahmen bestehen sollte. Es entstand der Wunsch, dass die Standardklassifikation die Grundlage für den nationalen Qualifikationsrahmen bilden sollte. Der Erlass über die Einführung und Verwendung eines Klassifikationssystems im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, der im April 2006 verabschiedet wurde, setzte die Klasius-Standardklassifikation des Bildungswesens als Grundlage für den slowenischen Qualifikationsrahmen in Kraft (Regierung der Republik Slowenien, 2006). Dennoch blieb das grundlegende Problem ungelöst, das im slowenischen Qualifikationsrahmen zu berücksichtigen ist: Nationale Qualifikationsrahmen sollen dazu dienen, Qualifikationen zu entwickeln und nicht nur zu klassifizieren.

⁽⁹⁾ Klasius geht auf die slowenischen Wörter *KLAsifikacijski Sistem Izobraževanja in Usposabljanja* zurück, was Klassifikationssystem des Bildungswesens bedeutet.

Der Einfluss des Europäischen Qualifikationsrahmens auf den slowenischen Qualifikationsrahmen

Für das Verständnis, welchen Einfluss der Europäische Qualifikationsrahmen auf den Entwurf des slowenischen Qualifikationsrahmens hat, sind zwei Aspekte von grundlegender Bedeutung: (a) die nationale Debatte über den vorgeschlagenen Europäischen Qualifikationsrahmen und (b) der Entwurf der Klasius-Standardklassifikation des Bildungswesens. Beide Initiativen folgten direkt aus dem Europäischen Qualifikationsrahmen und untersuchen Wege, diesen in Slowenien umzusetzen.

Die nationale Debatte und die Beratungen über den vorgeschlagenen Europäischen Qualifikationsrahmen fanden von Juli bis Dezember 2005 unter der Federführung dreier Ministerien statt: des Ministeriums für Bildung und Sport, des Ministeriums für Arbeit, Familie und Soziales und des Ministeriums für Hochschulbildung, Wissenschaft und Technologie, die zusammen eine sektorübergreifende Projektgruppe bildeten. Von der Projektgruppe wurde beschlossen, dass die Republik Slowenien die nationale Debatte über den Europäischen Qualifikationsrahmen in drei Phasen führen würde:

- (a) Vorbereitung professioneller Ausgangspunkte für die nationale Debatte und Ermittlung der Kernthemen ⁽¹⁰⁾;
- (b) sektorale Debatten mit verschiedenen Sozialpartnern ⁽¹¹⁾;
- (c) breitere öffentliche Debatte und Formulierung von Schlussfolgerungen ⁽¹²⁾ (Ministerium für Bildung und Sport, Ministerium für Arbeit, Familie und Soziales und Ministerium für Hochschulbildung, Wissenschaft und Technologie, 2006).

⁽¹⁰⁾ An der Vorbereitung der professionellen Ausgangspunkte und der Ermittlung der Kernthemen waren über 30 Experten aus den drei Ministerien, aus den entsprechenden öffentlichen Institutionen (Nationales Institut für Berufsbildung, Slowenisches Institut für Erwachsenenbildung, Arbeitsvermittlungsstelle, Statistisches Amt der Republik Slowenien usw.) und aus den Verbänden der Sozialpartner (Gewerkschaften und Kammern) beteiligt.

⁽¹¹⁾ Die zweite Phase der nationalen Debatte, d. h. die sektoralen Debatten mit den verschiedenen Sozialpartnern, umfasste insgesamt nahezu 2000 Teilnehmer, insbesondere Vertreter der Sozialpartner und einzelne Beteiligte des Bildungssystems (Universitäten).

⁽¹²⁾ Die Plenardebatte, zu der Vertreter aus allen Ministerien, aus den öffentlichen Institutionen und von den Sozialpartnern eingeladen waren, umfasste über 200 Teilnehmer, die – auf der Grundlage der Ergebnisse aus der zweiten Phase – endgültige Antworten auf die Ausgangsfragen gaben.

Die führende Rolle bei der Umsetzung der ersten Phase zur Vorbereitung professioneller Ausgangspunkte für die nationale Debatte und zur Ermittlung der Kernthemen wurde vom Minister für Bildung und Sport an eine Expertengruppe übertragen⁽¹³⁾. Diese Gruppe kam zu dem Schluss, dass die nationale Debatte einem doppelten Zweck dienen sollte. Sie sollte einerseits eine Rückmeldung von der Öffentlichkeit zu den Grundprinzipien des Europäischen Qualifikationsrahmens liefern und sollte andererseits Informationen darüber verbreiten, was der Europäische Qualifikationsrahmen ist, wie er funktioniert und welche Auswirkungen er auf die nationalen Gegebenheiten hat. Als Ergebnis wurden die gesamte Debatte und die Diskussionspunkte in vier Bereiche unterteilt: (a) Zweck und Zielsetzungen des Europäischen Qualifikationsrahmens; (b) theoretische Basis (Verständnis der Begriffe: Lernergebnisse, Kompetenzen, Qualifikationen); (c) Basis für einen nationalen Qualifikationsrahmen; (d) Verstärkung des gegenseitigen Vertrauens (op. cit.).

Aus diesen Bereichen geht hervor, dass der grundlegende Zweck der Debatte über den Europäischen Qualifikationsrahmen nicht nur darin liegt, entsprechende Informationen für die Erstellung von Berichten zu erlangen, sondern vielmehr diesen Qualifikationsrahmen bekannter zu machen und Anknüpfungspunkte für den zu erarbeitenden slowenischen Qualifikationsrahmen zu ermitteln.

Verschiedene sektorale Debatten fanden statt⁽¹⁴⁾. Jede sektorale Debatte umfasste jeweils einen Vertreter aus jeder von der Expertengruppe definierten thematischen Gruppe. Einer kurzen Vorstellung der einzelnen Bereiche folgten praktische Sitzungen der Teilnehmer, in denen sie Antworten auf die spezifischen Fragen zu den oben genannten Themenbereichen erarbeiteten. Nach Abschluss aller sektoralen Debatten fand eine Plenardebatte statt, in der die Ergebnisse aus den einzelnen sektoralen Debatten in allgemeinen Schlussfolgerungen zusammengefasst wurden. Auch hier beschäftigten sich die Teilnehmer, dieses Mal in gemischten Gruppen (Arbeitgeber, Sozialpartner, Lehrer und Schulleiter),

⁽¹³⁾ Die Expertengruppe für die Vorbereitung von Ausgangspunkten für die nationale Debatte setzte sich aus jeweils einem Vertreter vom Ministerium für Bildung und Sport, vom Ministerium für Arbeit, Familie und Soziales und vom Ministerium für Hochschulbildung, Wissenschaft und Technik, vom Nationalen Institut für Berufsbildung, vom Slowenischen Institut für Erwachsenenbildung, von der Arbeitsvermittlungsstelle und vom Statistischen Amt der Republik Slowenien zusammen.

⁽¹⁴⁾ An den sektoralen Debatten waren Arbeitgeber, Gewerkschaften, Lehrer und Schulleiter von höheren Schulen, Berufshochschulen, Fachhochschulen und Universitäten beteiligt.

in Workshops mit ähnlichen praktischen Aufgaben, die zuvor in den sektoralen Debatten ermittelt wurden. Auf diese Weise wurde ein System der Kreuzrecherche geschaffen, um Antworten auf einzelne Fragen zu finden, die nicht in den sektoralen Debatten definiert wurden (op. cit., S. 2).

Der Schwerpunkt der Plenardebatte machte deutlich, dass die Teilnehmer mit den Zielsetzungen und der Argumentation einverstanden waren und die Dringlichkeit der Einrichtung von Qualifikationsrahmen sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene in Slowenien erkannten. Gleichzeitig wurde angeführt, dass der Europäische Qualifikationsrahmen praktisch nutzlos sei, wenn er nicht die Inhalte des nationalen Qualifikationsrahmens einbezieht oder klar auf diese Bezug nimmt, was einen hohen Grad an Kompatibilität der beiden Qualifikationsrahmen erfordert (op. cit., S. 8). Die Suche nach Möglichkeiten für die Weiterentwicklung der nicht formalen und formalen Bildung in Slowenien kann in diesem Sinne verstanden werden. Die Plenardebatte befasste sich zu einem großen Teil mit der Suche nach systematischen Lösungen, um das System der Beurteilung oder Bewertung und Anerkennung von Lernergebnissen auf europäischer und nationaler Ebene zu standardisieren⁽¹⁵⁾. Ein wichtiger Aspekt ist der Wunsch nach genauer definierten Inhalten der einzelnen Stufen des Europäischen

⁽¹⁵⁾ Derzeit gibt es in Slowenien vier Teilsysteme, die nicht ausreichend miteinander verknüpft sind. Das erste Teilsystem bezieht sich auf die reguläre Berufsbildung. Hier werden Programme auf der Grundlage der angenommenen Berufsbildungsstandards erstellt, die jedoch zu selten aktualisiert werden. Ebenso ungeklärt ist der Aspekt der praktischen Ausbildung in Unternehmen. Die Unternehmen sind nicht sehr daran interessiert, da eine solche Ausbildung primär einen Kostenfaktor darstellt. Das zweite Teilsystem ist die reguläre allgemeine Bildung, einschließlich der akademischen Bildung. Alle Ergebnisse aus diesem System, die in Form allgemeiner Nachweise (Zeugnisse oder Abschlüsse oder vom System gelieferte Bildungsprofile) erfasst werden, werden noch nicht mit dem System der Berufsbildungsstandards verknüpft. Daher ist es umso schwieriger, die Berufe zu bestimmen, für die das System eine vollständige Ausbildung vorsieht, sowie die Berufe, für die nur eine Teilausbildung existiert (sowie den Grad dieser Teilausbildung). Das dritte Teilsystem bezieht sich auf die Bestimmung der Kenntnisse und Kompetenzen, die durch Erfahrung und Ausbildung erworben werden – nationale berufliche Qualifikationen. Die Anerkennung der individuellen Qualifikationen gemäß diesem System ist ausreichend geregelt und standardisiert und beruht vollständig auf den bestehenden Berufsbildungsstandards und auf Katalogen mit Standards für berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Übertragbarkeit von diesem System auf das System der formalen Bildung ist vom System her zwar möglich, in der Praxis jedoch schwierig. Und nicht zuletzt gibt es einen weiten Bereich von in Unternehmen stattfindender Ausbildung, die nicht mit einem der bestehenden Systeme verbunden ist. Die in diesem Zusammenhang ausgestellten Qualifikationsnachweise haben nur eine eingeschränkte Gültigkeit.

Qualifikationsrahmens und nach spezifischerer Hilfestellung durch den Entwurf zusätzlicher Leitlinien seitens der Europäischen Kommission für die Erstellung nationaler europäischer Qualifikationsrahmen (op. cit., S. 10). Dieser Aspekt bestätigte ebenfalls den Wunsch, den Europäischen Qualifikationsrahmen in Slowenien umzusetzen.

Die Antwort auf die Frage „Wie können bei der Entwicklung des slowenischen Qualifikationsrahmens die Grundprinzipien des Europäischen Qualifikationsrahmens widergespiegelt werden?“ ist zweifellos von zentraler Bedeutung, um den Einfluss des Europäischen Qualifikationsrahmens auf den slowenischen Qualifikationsrahmen zu verstehen. Die Zusammenfassung der in der Plenardebatte erarbeiteten Antworten lässt zwei Hauptgedanken erkennen. Der erste Gedanke steht in engem Zusammenhang mit der Rolle der Sozialpartner bei der Umsetzung des Europäischen und des nationalen Qualifikationsrahmens. Er bezieht sich vor allem auf zwei Gruppen:

- (a) Die Arbeitgeber sollten als direkte Nutzer aller Ergebnisse aus der formalen, nicht formalen und informellen Bildung aktiv in die Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens einbezogen werden.
- (b) Das Ministerium für Arbeit, Familie und Soziales sollte die Koordination aller an der Entwicklung des slowenischen Qualifikationsrahmens beteiligten Partner übernehmen (op. cit., S. 13).

Auf der anderen Seite betrafen einige Antworten direkt die Zielsetzungen und Inhalte des Europäischen und des slowenischen Qualifikationsrahmens. „Beim Ausgangspunkt für den slowenischen Qualifikationsrahmen sollte der Schwerpunkt auf die Lernergebnisse gelegt werden, wie diese im Europäischen Qualifikationsrahmen verstanden werden. Dieser Schwerpunkt sollte derart erfolgen, dass der slowenische Qualifikationsrahmen wiederum Einfluss auf die Entwicklung der Politik im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung nimmt.“ (op. cit., S. 13) Auf diese Weise wurde die unterscheidende Funktion des slowenischen Qualifikationsrahmens, d. h. die Entwicklung einer Politik im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, klar herausgestellt, was bei der Klasius-Standardklassifikation des Bildungswesens nicht der Fall war.

Obgleich bei der Plenardebatte über den Entwurf des Europäischen Qualifikationsrahmens eine Unterscheidung zwischen dem slowenischen Qualifikationsrahmen und der Klasius-Standardklassifikation des Bildungswesens erkennbar war, wurde erstmals die Absicht geäußert, die Standardklassifikation als Ausgangsdokument für die Entwicklung des

slowenischen Qualifikationsrahmens zu verwenden. Diese Absicht zeigt sich in der endgültigen Version des Entwurfs der Standardklassifikation, die grundlegend auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen basiert. Belegt wird dies durch die Merkmale der Schlüsselbegriffe und durch die Deskriptoren der Stufen sowie zumindest teilweise durch die Anzahl der Stufen. Im Einzelnen wurden in der Standardklassifikation die Begriffe Lernen, Lernaktivitäten, Lernergebnisse, Qualifikation, Kompetenz, Qualifikationsrahmen und Stufe genau in der Bedeutung übernommen, die vom Europäischen Qualifikationsrahmen vorgeschlagen wurde (Regierung der Republik Slowenien, 2006). Gleichermaßen sind einzelne Stufen der Standardklassifikation mit den Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens identisch, die in den Tabellen „Lernergebnisse – Zunahme der Kompetenz von Niveau 1 bis Niveau 8“ und „Ergänzende Informationen zu den Stufen im EQF“ dargestellt sind ⁽¹⁶⁾. Die indirekte Verbindung zwischen der Standardklassifikation und dem Europäischen Qualifikationsrahmen wird im Wesentlichen durch die Anzahl der Stufen wiedergegeben. Obwohl die Anzahl der Stufen auf den ersten Blick identisch erscheint, werden in der Standardklassifikation die Stufen 6 und 8 in zwei Unterstufen unterteilt (Regierung der Republik Slowenien, 2006). Das bedeutet, dass die tatsächliche Anzahl der Stufen in der Standardklassifikation des Bildungswesens zehn beträgt. Dies entspricht dem slowenischen Bildungssystem und speziell dem Sozialabkommen über die Grundlagen für Standards zur Klassifikation von Berufen und Bildungsstufen von 1980.

Gefahren bei der Anwendung der offenen Methode der Koordinierung für die Entwicklung des slowenischen Qualifikationsrahmens

Da sowohl der Europäische Qualifikationsrahmen als auch das Konzept des slowenischen Qualifikationsrahmens die offene Methode der Koordinierung verwenden, dürfen die Gefahren, die diese Methode in sich birgt, nicht außer Acht gelassen werden: horizontale und vertikale Komplexität, Unvorhersehbarkeit, langsame Entwicklung, Phänomen des „Trojanischen Pferdes“ und Phänomen „Des Kaisers neue Kleider“.

⁽¹⁶⁾ Europäische Kommission, 2005, S. 12.

Horizontale und vertikale Komplexität

Die horizontale und vertikale Komplexität hängt eng mit der Frage der Partnerschaft und der großen Zahl der Akteure zusammen, die auf den verschiedenen Ebenen an der Entwicklung des Europäischen und des nationalen Qualifikationsrahmens beteiligt sind. Es muss jedoch zwischen diesen beiden Formen der Komplexität unterschieden werden. Während die vertikale Komplexität eng mit der Partnerschaft der an der Entwicklung der Qualifikationsrahmen auf europäischer Ebene beteiligten sektoralen Organisationen zusammenhängt, bedingt sich die horizontale Komplexität durch die Partnerschaften bei der Entwicklung der nationalen Qualifikationsrahmen.

Die horizontale Komplexität spielt vor allem bei der Analyse eine wichtige Rolle, da hier Kammern, Gewerkschaften, Fakultäten der Universitäten, Schulen, Ministerien usw. einbezogen werden müssen. Gerade diese Art der Komplexität kann die Entwicklung und Umsetzung der nationalen Qualifikationsrahmen und des Europäischen Qualifikationsrahmens verhindern. Das Verständnis der komplexen Verbindungen zwischen der Bildungs- und der Beschäftigungspolitik ist von zentraler Bedeutung, da diese Politiken Fortschritte in der Bildung und der Beschäftigung sowie die Entwicklung von Qualifikationsrahmen fördern. Besonders wichtig sind hierbei politische Instrumente und die administrativen unterstützenden Systeme für die Umsetzung dieser Instrumente sowie die Einbeziehung aller relevanten Partner in den Entscheidungsprozess.

Die Plenardebatte in Slowenien unterstrich die Schwierigkeiten der horizontalen Komplexität, die sich aus den unterschiedlichen Auslegungen der Zielsetzungen, der Anwendung des Europäischen Qualifikationsrahmens, der grundlegenden Begriffe usw. ergeben. Arbeitgeber, Arbeitnehmer und Ausbilder sprachen sich dafür aus, dieses Problem durch strenge normative Regeln für den Vergleich, die Bewertung und die Anerkennung von Qualifikationen zu lösen. Die Aufteilung der Zuständigkeiten auf die verschiedenen Akteure sowie die Unvereinbarkeit der gesetzlichen Bestimmungen in den verschiedenen sektoralen Bereichen, die direkt oder indirekt mit Qualifikationen zusammenhängen, stellten sich ebenfalls als Problem dar. Das eingehendere Verständnis der gesetzlichen Regelungen für den Vergleich, die Bewertung und die Anerkennung von Qualifikationen ließ Interessenkonflikte erkennen, die sich durch die verschiedenen Rollen im Prozess der Entwicklung von Qualifikationen bedingen. Eine mögliche Lösung für

dieses Problem ist gegenseitiges Vertrauen zwischen den Institutionen, die Qualifikationen ausbilden, und den Institutionen, die Qualifikationen verleihen oder bescheinigen und ihre Glaubwürdigkeit sicherstellen. Eine solche Lösung findet sich bereits in den Diskussionsunterlagen zum Europäischen Qualifikationsrahmen. Dieser versteht sich als Meta-Rahmen, der das gegenseitige Vertrauen zwischen den verschiedenen Akteuren im Bereich Bildung und Beschäftigung und bei der Umsetzung des lebenslangen Lernens fördern soll, sowohl innerhalb eines Landes als auch zwischen den Ländern sowie zwischen den verschiedenen zuständigen Stellen, wie dem Ministerium für Bildung und Sport, dem Ministerium für Arbeit, Familie und Soziales und dem Ministerium für Hochschulbildung, Wissenschaft und Technologie.

Unvorhersehbarkeit

Zweifelsohne stellt die Unvorhersehbarkeit ein wesentliches Problem bei der Entwicklung des Europäischen und des slowenischen nationalen Qualifikationsrahmens dar. Es ist zu bedenken, dass der Europäische und der slowenische Qualifikationsrahmen neu sind und dass es praktisch unmöglich ist, eine Vorhersage hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit und zukünftigen Wirksamkeit zu treffen. Angesichts dieser Tatsache sind die Entwickler des slowenischen Qualifikationsrahmens bestrebt, von Ländern zu lernen, in denen es Beispiele für bewährte Praktiken gibt, z. B. Australien, Irland, Dänemark und Schottland. Jedoch müssen die spezifischen nationalen Systeme für die Entwicklung von Qualifikationen und die kulturellen Haltungen ihnen gegenüber berücksichtigt werden, was den Wert der allgemeinen bewährten Praktiken schmälern kann.

Langsame Entwicklung

Die offene Methode der Koordinierung erfordert, selbst wenn sie grundlegend wirksam ist, eine langwierige Koordinierung. Für die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens war eine Reihe von Debatten notwendig – Definition der Deskriptoren für die Lernergebnisse, Koordinierung der Inhalte der einzelnen Stufen usw. Dasselbe gilt für den slowenischen Qualifikationsrahmen. Obwohl die Debatte über die Standardklassifikation des Bildungswesens 2001 begann, wurde die Standardklassifikation erst vor wenigen Monaten angenommen, und mit der Umsetzung des slowenischen Qualifikationsrahmens wurde nach wie vor noch nicht begonnen. Diese Tatsache sollte nicht als negativer Aspekt betrachtet werden, sondern als Gegenteil. Die Wirksamkeit

der Ergebnisse der offenen Methode der Koordinierung hängt in erster Linie von der dafür vorgesehenen Zeit und von der Art der Koordinierung ab: mittel- oder langfristig, klares Mandat der Expertengruppen, beteiligte Akteure usw.

Phänomen des „Trojanischen Pferdes“

Das Phänomen des „Trojanischen Pferdes“ ist ein Problem, das nicht direkt mit dem Entwurf des slowenischen Qualifikationsrahmens in Verbindung gebracht werden kann, da es hauptsächlich in früheren nationalen Qualifikationsrahmen gefunden wurde. Wenn Elemente des Europäischen Qualifikationsrahmens in einen spezifischen nationalen Qualifikationsrahmen integriert werden, können dadurch die nationalen Besonderheiten der Qualifikationsrahmen ausgehöhlt werden. Da das „Trojanische Pferd“ in engem Zusammenhang mit dem Grundsatz der Harmonisierung des europäischen Raums steht, wurden von den Entwicklern des Europäischen Qualifikationsrahmens Mechanismen integriert, die eine übermäßige Homogenisierung verhindern, zum Beispiel die nicht zwingende Rolle des Europäischen Qualifikationsrahmens und die „grobe“ bzw. allgemeine Definition der Inhalte der einzelnen Qualifikationsstufen. Dennoch muss das Phänomen des „Trojanischen Pferdes“ im Hinblick auf die systematische Entwicklung von Qualifikationen in den einzelnen Ländern berücksichtigt werden. Da Qualifikationsrahmen eine Entwicklungsrolle zukommt, könnte die umfassende Integration des Europäischen Qualifikationsrahmens auf nationaler Ebene einen indirekten Versuch zur Harmonisierung der Qualifikationen und der entsprechenden Entwicklungssysteme in Europa darstellen.

Das Phänomen „Des Kaisers neue Kleider“

„Des Kaisers neue Kleider“ ist ein Problem, das eng mit der Anwendung des Europäischen und des slowenischen Qualifikationsrahmens zusammenhängt. Obwohl eine immense Energie in den Entwurf und die Entwicklung dieser Qualifikationsrahmen investiert wurde, ändert sich unter Umständen in der Praxis nichts, und beide Qualifikationsrahmen könnten lediglich zum Selbstzweck werden. Daher ist es umso wichtiger, die Transparenz des Europäischen Qualifikationsrahmens in der Praxis zu gewährleisten und allen interessierten Parteien Zugang dazu zu erlauben. Gleichzeitig muss jedoch ein nationaler Qualifikationsrahmen gemäß den vereinbarten Zielsetzungen des Europäischen Qualifikationsrahmens geschaffen werden, und es müs-

sen die gleichen oder zumindest ähnliche Instrumente für die Gewährleistung der Transparenz von Qualifikationen sowie für ihre Bewertung und Anerkennung eingesetzt werden.

Schlussfolgerung

Der Europäische Qualifikationsrahmen ermutigte zahlreiche europäische Länder – einschließlich Slowenien – dazu, eine Weiterentwicklung anzustreben und einen eigenen nationalen Qualifikationsrahmen zu erarbeiten. Obgleich Slowenien in der Vergangenheit über ein Instrument für die statistische Analyse von Bildungsstufen verfügte, war dieses nicht mehr angemessen, um ein verändertes Verständnis im Hinblick auf lebenslanges Lernen und Arbeitsmarktmobilität zu erlangen. Die nationale Debatte über den Europäischen Qualifikationsrahmen bestärkte verschiedene Akteure gleichzeitig, die Entwicklung eines slowenischen Qualifikationsrahmens zu erwägen. Da die Fertigstellung der Klasius-Standardklassifikation des Bildungswesens als statistisches Instrument in diesen Zeitraum fiel, diente dieses Instrument als Rechtsgrundlage für die Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens. Bei der weiteren Entwicklung dieses Qualifikationsrahmens müssen alle Gefahren berücksichtigt werden, die die Umsetzung, den Einsatz und die effiziente Anwendung des nationalen Qualifikationsrahmens infrage stellen könnten.

Obgleich durch den Europäischen Qualifikationsrahmen ausdrücklich der Wunsch entstand, einen nationalen Qualifikationsrahmen in Slowenien zu schaffen, können durch die Anwendung der offenen Methode der Koordinierung bei der Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens mögliche zukünftige Schwierigkeiten nicht verhindert werden: horizontale und vertikale Komplexität, Unvorhersehbarkeit, langsame Entwicklung, Phänomen des „Trojanischen Pferdes“ und Phänomen „Des Kaisers neue Kleider“. Alle zuvor genannten Probleme hängen eng zusammen, und wenn eines dieser Probleme außer Acht gelassen wird, kann dies zum Ausbruch eines anderen Problems führen. Die Lösungen, die sich aus der nationalen Debatte über den Europäischen Qualifikationsrahmen ergaben, waren Transparenz, gegenseitiges Vertrauen und Partnerschaft.

Bibliografie

- Europäische Kommission. *Die Herausforderung annehmen. Die Lisbon-Strategie für Wachstum und Beschäftigung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004.
- Europäische Kommission. *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen*, SEK (2005) 957. Brüssel: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005. Verfügbar im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [zitiert 03.05.2007].
- Kohl, Jürgen; Vahlpahl, Tobias. *The 'Open method of coordination' as an instrument for implementing the principle of subsidiarity?* Stockholm: Swedish Institute for European Policy Studies, 2003.
- Ministerium für Bildung und Sport; Ministerium für Arbeit, Familie und Soziales; Ministerium für Hochschulbildung, Wissenschaft und Technologie. *Poro ilo o rezultatih nacionalne razprave o Evropskem ogrodju kvalifikacij*. [Bericht über die Ergebnisse der nationalen Debatte über den Europäischen Qualifikationsrahmen]. Ljubljana: Nationales Institut für Berufsbildung, 2006.
- Nationalversammlung der Republik Slowenien. *Družbeni dogovor o enotnih temeljih za klasifikacijo poklicev in strokovne izobrazbe* [Sozialabkommen über die Grundlagen für Standards zur Klassifikation von Berufen und Bildungsstufen]. Ljubljana: Uradni List SFRY, 1980.
- Regierung der Republik Slowenien. *Uredba o uvedbi in uporabi standardne klasifikacije izobraževanja* [Erlass über die Einführung und Verwendung eines Klassifikationssystems im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung]. Ljubljana: Uradni List RS, 2006.

Trägt der europäische Qualifikationsrahmen zur Verbindung von Berufsbildung und Hochschulbildung bei?

Dr. James Calleja

ist geschäftsführender Direktor des Malteser Qualifikationsrates beim Ministerium für Bildung, Jugend und Beschäftigung. Als ehemaliger Verwaltungsdirektor des *Malta College of Arts, Science and Technology* war er als Verwaltungsrat bei der Europäischen Stiftung für Berufsbildung. Er lehrt am *Department of International Relations* der Universität Malta.

ZUSAMMENFASSUNG

In diesem Arbeitspapier wird die Beziehung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung im europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) untersucht. Der Arbeitsmarkt verlangt eine größere Synergie zwischen beiden Bildungssektoren. Auf der Grundlage eines historischen Abrisses untersucht der Autor, welchen Veränderungsbedarf die Niveaudeskriptoren des EQR hinsichtlich der bestehenden Bildungs- und Berufsbildungssysteme und der Trennung von Berufsbildung und Hochschulbildung mit sich bringen. Als Lösung wird eine kombinierte Qualifikation vorgeschlagen, welche die jeweiligen Vorteile von Berufsbildung und Hochschulbildung verbindet. Abschließend veranschaulicht ein Beispiel aus dem Bildungssystem in Malta, wie wichtig es ist, auf den Stufen 3, 4 und 5 des EQR eine Brücke zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung zu schlagen. Dies ist der entscheidende Durchbruch zur Verbindung von Hochschul- und Berufsbildung, um nicht nur gleichwertige Abschlüsse, sondern auch sozialen Zusammenhalt, Aufstiegsmöglichkeiten und Übertragbarkeit von Abschlüssen im Bildungssystem zu gewährleisten.

Schlagwörter

Qualifications framework, vocational education, higher education, system of education in Malta, parity of esteem, social cohesion

Qualifikationsrahmen, Berufsbildung, Hochschulbildung, Bildungssystem in Malta, Gleichwertigkeit, sozialer Zusammenhalt

Einleitung

Mit dem EQR ⁽¹⁾ soll unter anderem eine angemessene Verbindung zwischen den bislang getrennten Welten des Berufsbildungs- und des Hochschulwesens geschaffen werden. Denn viele Fachleute, die Entscheidungen treffen und Curricula entwickeln, wollen die Kluft zwischen den beiden unterschiedlichen, aber komplementären Bildungssektoren überwinden.

In diesem Arbeitspapier wird die Beziehung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung untersucht und der Standpunkt vertreten, dass der heutige Arbeitsmarkt eine größere Synergie zwischen beiden Bildungssektoren erfordert. Am Anfang steht ein allgemeiner historischer Abriss über das Bildungswesen in der erweiterten Europäischen Union. Im weiteren Verlauf wird untersucht, welchen Veränderungsbedarf die Niveaudeskriptoren des EQR hinsichtlich der bestehenden Bildungs- und Berufsbildungssysteme und der Trennung von Berufsbildung und Hochschulbildung mit sich bringen. Als Lösung wird eine kombinierte Qualifikation vorgeschlagen, welche die jeweiligen Vorteile von Berufsbildung und Hochschulbildung verbindet. Abschließend veranschaulicht ein Beispiel aus dem Bildungssystem in Malta, wie wichtig es ist, auf den Stufen 3, 4 und 5 des EQR die Grundlage für eine Synergie zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung zu schaffen. Dies ist der entscheidende Durchbruch zur Verbindung von hochschulischer und beruflicher Bildung, um nicht nur gleichwertige Abschlüsse, sondern auch sozialen Zusammenhalt, Aufstiegsmöglichkeiten und Übertragbarkeit im Bildungssystem und darüber hinaus zu gewährleisten.

Der geschichtliche Hintergrund

Aus historischer Sicht spiegeln die Bildungssysteme die physiologischen und psychologischen Entwicklungsmuster der Menschheit wider. In jungen Jahren werden Kindern die für ihre Erstsozialisation erforderlichen Grundkenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermittelt, mit denen sie sich in einer Welt zurechtfinden können, die weitaus grö-

(¹) Sämtliche Bezugnahmen auf den EQR orientieren sich an der Arbeitsunterlage der Europäischen Kommission (2005).

ber und komplexer ist als diejenige ihrer Eltern. Im Zuge einer gelungenen Integration in neue gesellschaftliche und kulturelle Zusammenhänge eignen sich Jugendliche in bestimmten Lernbereichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (*Knowledge, Skills and Competences, KSC*) an, die sie auf das Arbeitsleben vorbereiten. Die Sekundarstufe galt traditionell als Vorbereitung auf eine spezifische berufliche Tätigkeit und diente der Vermittlung grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen zur Wahrung der Lebensqualität.

Der wissenschaftliche und technologische Fortschritt, sich ändernde Muster oder Methoden der Berufsvorbereitung, wie praktische Erfahrung in realen oder simulierten Betrieben, sowie die kulturellen und gesellschaftlichen Grundlagen der Lebensqualität in den entwickelten Ländern erzeugten schließlich einen umfassenden Reform- und Innovationsbedarf bei Bildungssystemen und -inhalten. Die Industrialisierung und anschließende Globalisierung veranlasste die Lernenden, möglichst lange im Bildungssystem zu verbleiben und in verschiedenen Kulturen und Arbeitssituationen Erfahrungen zu sammeln. Weiterbildungsangebote eröffneten neue Beschäftigungschancen und fachspezifische Ausbildungsmöglichkeiten. Damit kündigte sich ein neues Phänomen an: Weiterbildung, insbesondere auf Hochschulniveau, wird mittlerweile von vielen Menschen als beschäftigungssichernd und als Schutz vor Arbeitslosigkeit wahrgenommen. Gleichzeitig erwarben die weiterführenden Bildungseinrichtungen und Fachhochschulen insbesondere in Nord- und Mitteleuropa einen hervorragenden Ruf als praxisbezogene Ausbildungsstätten, die einen direkteren, sinnvolleren und attraktiveren Zugang zum Arbeitsmarkt boten als die Universitäten.

Bald stellte sich heraus, dass ein Bildungsabschluss nicht unbedingt beliebige Beschäftigungsmöglichkeiten erschließt. Denn gerade in Europa lassen sich viele Erwerbslose heute einer der folgenden beiden Hauptkategorien zuordnen: ungelernte Personen oder Hochschulabsolventen, deren Bildungsweg nach der ersten Stufe des im Bologna-Prozess entwickelten Rahmens endete.

Berufliche Bildungseinrichtungen und Hochschulen galten seit jeher als getrennte Bildungswelten, die wenig miteinander verbindet. Für eine Berufsausbildung entschieden sich Personen, die das praktische, unmittelbar nützliche, technische und/oder handwerkliche Lernen bevorzugten. Diese Gruppe der gewerblichen Arbeitnehmer zeichnete sich, wie die Sozialforschung feststellte, durch ein durchschnittliches Einkommen und belastende Arbeitsbedingungen aus. Sie bevorzugte si-

chere Beschäftigungsverhältnisse, die häufig im öffentlichen Sektor geboten wurden. Universitätsstudenten strebten dagegen einen Bildungsabschluss an, der ihnen den Titel eines Arztes, Anwalts, Ingenieurs, Managers, Betriebswirtschaftlers usw. verschaffen und sie als „Akademiker“ ausweisen würde. Lehrer, „Hochschullehrer“ ausgenommen, erreichten diesen Status in den meisten Ländern relativ spät.

Aktueller Veränderungsbedarf bei den Bildungs- und Berufsbildungssystemen

Parallel zu diesen Entwicklungen verwirklichte Europa einen Traum: Die Erweiterung sollte den Mitgliedsländern und assoziierten Staaten der EU Stabilität, Sicherheit und Wohlstand bringen. Die Perestroika und der Fall der Berliner Mauer 1989 sowie die Auflösung der Organisation des Warschauer Vertrags lösten in ganz Europa einen umfassenden Umstrukturierungsprozess aus. Dem „alten“ Kontinent bot sich nun die Möglichkeit einer Umgestaltung seiner institutionellen, gesellschaftlichen und kulturellen Grundlagen im Sinne einer neuen politischen Realität, welche der laufenden Umstrukturierung durch allgemeine und berufliche Bildung Stabilität verleihen sollte. Der Europarat, die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa, die Vereinten Nationen sowie weitere staatliche und nichtstaatliche Organisationen hielten in der schwierigen Zeit des Kalten Krieges und der postkommunistischen Ära die Türen des „gemeinsamen Hauses Europa“ offen. Die Erweiterung im Jahr 2003 war ein bedeutender Durchbruch in der Geschichte der Europäischen Union. Die Aufnahme von zehn (mittlerweile zwölf) weiteren europäischen Ländern, die sich überdies zum Teil jenseits des Eisernen Vorhangs befunden hatten, war eine bemerkenswerte Leistung. Diese Vergrößerung veranlasste die Mitgliedstaaten vor dem Hintergrund der Ziele von Lissabon (2000) und Barcelona (2002) sowie des Bologna- und des Kopenhagen-Prozesses zu einem äußerst vielschichtigen und komplexen Vorhaben: Ein europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) sollte die Mitgliedstaaten und ihre Bürger zu einem einheitlichen, aber doch vielfältigen Ganzen verbinden und die institutionellen Voraussetzungen für nachhaltige Bildung und Berufsbildung, Beschäftigungsfähigkeit und sozioökonomische Investitionen schaffen. Der EQR ist in erster Linie ein Instrument zur Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit. Darüber hinaus stellt er ein Be-

zugssystem dar, an dem sich Lernende aller Mitgliedstaaten im Hinblick auf lebenslanges Lernen, Aufstiegsmöglichkeiten und nachhaltige Lebensqualität orientieren können. Er ist das Esperanto der Bildung und Berufsbildung und liefert der Wirtschaft einen Maßstab für die bisherigen Leistungen von Arbeitnehmern und Bewerbern. Er bietet staatlichen Stellen, Bildungsanbietern, Lernenden und ihren Eltern Referenzniveaus für die Bildungsplanung von der niedrigsten zur höchsten Stufe sowie Bildungszugänge für jedermann. Er gibt dem Einzelnen, der um die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens weiß, die Möglichkeit, seine Bildung und Berufsbildung entsprechend seinen Bedürfnissen, Neigungen und Wünschen zu gestalten.

Ein neuer Beschreibungsansatz für Lernniveaus

Die vorgeschlagenen EQR-Stufen ^(?) vermitteln den Eindruck von Aufstieg, Flexibilität und Leistungsbewusstsein. Im Gegensatz zu herkömmlichen Qualifikationssystemen mit ihren theoretisch, kulturell und gesellschaftlich fragwürdigen Zugangsvoraussetzungen, Anerkennungsregeln und Gleichwertigkeitsfeststellungen geht der EQR von einer Kultur des lebenslangen Lernens aus und ist nicht unbedingt an Zeit, Geschlecht, Alter oder Institutionen gebunden. Im Prinzip kann ein 40-Jähriger gemeinsam mit einem Fünfjährigen an einem Bildungsangebot der EQR-Stufe 1 teilnehmen. Genauso gut können ein 17-Jähriger und ein 50-Jähriger gemeinsam an einem Workshop teilnehmen, der sich auf der EQR-Stufe 4 bewegt. Diese Paradigmenverschiebung des Bildungsangebots ergibt sich aus dem grundlegend geänderten Arbeitsumfeld und aus der wesentlichen Bedeutung der Lebensumstände und der Beschäftigung für den Menschen von heute. Weder ein Arbeitsplatz noch ein Bildungsabschluss genügen heute für das ganze Leben. Die Menschen von heute müssen den Arbeitsplatz wechseln und verspüren auch zunehmend den Wunsch dazu. Gründe sind der Abbau von Arbeitsplätzen, Entlassungen oder Betriebsschließungen. Andere suchen einen neuen Arbeitsplatz, weil sie aufsteigen möchten oder private, berufliche oder sonstige kurzfristig erreichbare Ziele verfolgen. Manche möchten Erfahrungen mit verschiedenen Entwicklungsmöglichkeiten sammeln oder die Gelegenheit wahrnehmen, in einem an-

(?) Vgl. Tabelle S. 14.

deren Land zu wohnen. Alle diese Faktoren führen dazu, dass Bildung und Berufsbildung auf neue, geänderte Weise wahrgenommen und auch angeboten werden.

Aufruf zur Überbrückung der Kluft zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung und Plädoyer für kombinierte Qualifikationen

Der vorgeschlagene EQR soll zwei große, entgegen gesetzte Aufgaben erfüllen. Zum einen soll er die Kluft zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung schließen, indem er ihre Unterscheidung hinfällig macht. Zum anderen soll er diese Kluft institutionalisieren und vertiefen, zum Beispiel durch einen ergebnisorientierten Prozess, durch den der Lernende auf zwei Wegen einen kombinierten Bildungsabschluss erlangt, der sowohl eine hochschulische als auch eine berufliche Qualifikation darstellt. Voraussetzung für eine kombinierte Qualifikation ist eine Bescheinigung kompetenter Berufsbildungs- und Hochschulgremien, dass der Lernende mit seinen KSC einen festgelegten Standard erfüllt und anerkannte berufliche Kompetenzen erworben hat. Kombinierte Qualifikationen werden von den bestehenden Organisationen uneingeschränkt anerkannt und entsprechen den Richtwerten auf dem Arbeitsmarkt. Eine kombinierte Qualifikation wäre nicht unbedingt eine Ergänzung zu einer bestehenden EQR-Stufe, sondern eine zusätzliche Qualifikationskenngroße, die der Lernende einer beliebigen EQR-Stufe zwischen 5 und 8 beifügen kann. Das folgende Szenario soll die Vorteile einer kombinierten Qualifikation verdeutlichen. Ein Ehepaar möchte ein neues Haus kaufen und seine Wohnung verkaufen. Die Differenz zwischen dem Kaufpreis des neuen Hauses und dem Verkaufspreis der bisherigen Wohnung wird durch einen Überbrückungskredit gedeckt. Sobald sich das Ehepaar mit der Bank auf die Kreditbedingungen geeinigt hat, kann es das neue Haus erwerben und seine Wohnung verkaufen. Da der Verkaufspreis der bisherigen Wohnung niedriger ist als der Kaufpreis des neuen Hauses, muss das Paar vor seinem Ruhestand noch mehrere Jahre lang eine Hypothek abbezahlen. Aber das Haus gehört ihnen.

Ähnlich funktioniert eine kombinierte Qualifikation. Ein Lernender trägt sich für einen Bildungsgang ein, der zu einer Qualifikation der EQR-Stufe 6 führt. Gleichzeitig interessieren ihn Bildungsgänge der EQR-

Stufen 4 oder 5, die er mit seinem Hochschulstudium kombinieren könnte. Ein System, das Lernenden ermöglicht, eine Brücke zwischen zwei Programmen auf unterschiedlichen Niveaus zu schlagen, so dass ein Studium und der Erwerb anerkannter berufspraktischer Fähigkeiten gleichzeitig erfolgen können, würde zu einer umfassenderen Bildung und zu mehr Lebensqualität der Lernenden beitragen. Die Zeit, die von einem Programm geliehen wurde, um sie für das andere aufzuwenden, muss zurückgezahlt werden; nur so kann der Brückenschlag gelingen. Der Studiengang wird möglicherweise länger dauern (Hypothek), doch am Ende steht eine verbesserte Beschäftigungsfähigkeit, Lernqualität und Arbeitserfahrung.

Im gegenwärtigen EQR-Entwurf ist die Kombination von Berufsbildung und Hochschulbildung noch zu ungenau definiert, obwohl entsprechende Möglichkeiten klar erkennbar sind und wiederholt zum Ausdruck gebracht werden. Einem Jugendlichen, der die Schulpflicht absolviert hat, sollten Berufsbildung und Hochschulbildung als zwei gleichwertige Wege und Optionen, die vergleichbare, greifbare Beschäftigungsmöglichkeiten eröffnen, offenstehen. Die Bildungswege unterscheiden sich zwar, führen aber zu vergleichbaren Ergebnissen. Daraus folgt, dass beim Eintritt in die EQR-Stufe 3 (für kleine Kinder) möglichst früh ein kontinuierliches Bewertungsverfahren einsetzen sollte. Zum Abschluss der Schulzeit auf EQR-Stufe 2 sollten die Lernenden eine Bewertung erhalten, nach der sie entweder die Sekundarstufe II oder weiterführende Bildungseinrichtungen für Erwachsene besuchen können. Der Zugang zur EQR-Stufe 3 darf dabei nicht beschränkt werden; er steht Lernenden, die eine Qualifikation der Sekundarstufe II erwerben wollen, ebenso offen wie denjenigen, die einen vergleichbaren Abschluss in einem anderen weiterführenden Bildungsgang anstreben.

Am Ende der EQR-Stufe 2 sollte keinem Lernenden der weitere Bildungsweg versperrt bleiben. Keiner darf eine Bewertung erhalten, die ihn als „gesellschaftlichen Versager“ kennzeichnet. Jeder Lernende sollte hinsichtlich seines nächsten Schritts im anerkannten Qualifikationsrahmen beraten werden. Mit dem Eintritt in die EQR-Stufe 3 könnte auch eine Vertiefung der Stufen 1 und 2 verbunden sein, insbesondere für Schüler, die diese gerade abgeschlossen haben. In diesem Zusammenhang sollten Status und Qualität der Berufsbildungseinrichtungen verbessert werden. Sie benötigen besser ausgebildete Lehrer und eine angemessene finanzielle Ausstattung, so dass Lernenden, die weiter-

führende Bildungsangebote nutzen möchten, auch entsprechende Möglichkeiten geboten werden. Jeder Lernende, der nach Ende der Schulpflicht im Bildungssystem verbleiben möchte, sollte unter festgelegten Bedingungen einen Platz darin erhalten. Der vorgeschlagene Qualifikationsrahmen kann zum Ausgangspunkt für diesen außerordentlich bedeutsamen Fortschritt werden.

Verbindungen und Transfer zwischen berufsbildenden und höheren Stufen des EQR

Nach Abschluss der EQR-Stufen 4 oder 5 sollten Lernende für Stufe 6 zugelassen werden. Auch in dieser Hinsicht ist der vorgeschlagene EQR zu konkretisieren. Zwei grundlegende Fragen sind noch nicht beantwortet: Wie muss das Bewertungsverfahren gestaltet sein, damit die Zulassungsvoraussetzungen für Stufe 6 dem Abschluss von Stufe 5 entsprechen? Welche KSC müssen am Ende der EQR-Stufen 4 und 5 bei allen Absolventen auf einheitlichem Niveau vorhanden sein?

Die Strukturen, die eine Brücke zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung bilden können, sind organisatorischer und inhaltlicher Natur. Die Einrichtung einer Kommission für Berufsbildung und Hochschulbildung (*Vocational and Higher Education Commission, VHEC*) auf nationaler oder sektoraler Ebene würde es ermöglichen, beide Bildungsbereiche so zu planen, dass die vermittelten KSC einander ergänzen und ergebnisorientiert auf die Bedürfnisse der Wirtschaft abgestimmt werden. Aufgabe einer VHEC wäre die Schaffung einer Organisationsstruktur, die eine Teilung der Ressourcen zwischen beruflicher und hochschulischer Bildungsumgebung gewährleistet und sicherstellt, dass die nationalen Qualifikationsrahmen den wirtschaftlichen und sozialen Erfordernissen des betreffenden Landes im Kontext der EU entsprechen und die Lerninhalte beider Umgebungen komplementär sind. Die VHEC sollte möglichst mit Personen besetzt werden, die in beiden Bildungsumgebungen über Erfahrung verfügen, sich den Grundsätzen des vorgeschlagenen EQR für lebenslanges Lernen verpflichtet fühlen und sich energisch für deren praktische Verwirklichung einsetzen. Ferner sollten in der VHEC die Interessen der Wirtschaft und des allgemeinen Bildungswesens gleichermaßen vertreten sein. Wenn möglich sollten Vorsitz und Diskussionsleitung von Bildungsministern übernommen werden, damit die vorgesehene Kommission in ihren Be-

ratungen stets von der Politik der EU sowie der Einzelstaaten ausgeht und mit finanziellen Mitteln für den Aufbau der nötigen Sachkenntnis ausgestattet wird.

Was die Lerninhalte angeht, so müssen die Lernenden der EQR-Stufen 4 und 5 über gemeinsame Kernkompetenzen verfügen, die ohne größere Hindernisse den Übergang zur EQR-Stufe 6 ermöglichen. Solche Kernkompetenzen sind beispielsweise Kommunikation in der Muttersprache und in einer Fremdsprache, grundlegende Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie, digitale Kompetenz, „Lernen, wie man lernt“, soziale Kompetenz, Unternehmergeist und kulturelle Kompetenz, d. h. die grundlegenden KSC, die in der jüngst verabschiedeten Resolution des Europäischen Parlaments und des Europarats aufgeführt werden. Die Vermittlung dieser Kompetenzen sollte obligatorisch sein und überall angeboten werden, sei es in Schulen der Sekundarstufe II, in Fachhochschulen oder in Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Ein solches Vorgehen gewährleistet eine gemeinsame Ausgangsposition der in EQR-Stufe 6 eintretenden Lernenden, unabhängig davon, ob sie zuvor die Sekundarstufe II, eine berufliche Ausbildung oder ein Programm der Erwachsenenbildung absolviert haben. Die EQR-Stufe 6 stellt in dem vorgeschlagenen europäischen Qualifikationsrahmen eine wichtige Schwelle dar. Nach Angaben des Cedefop (*Policy Report* und Synthesebericht zur Maastricht-Studie) wird für 50 % aller neu geschaffenen Arbeitsplätze ein tertiärer Bildungsabschluss benötigt, knapp 40 % setzen einen Sekundarschulabschluss der Stufe II voraus und für lediglich 10 bis 15 % genügt die Grundbildung (Leney et. al., 2004). Die meisten Staaten streben eine Aufhebung der traditionellen Trennung von Pflichtschule und Sekundarstufe II an, damit jeder junge Lernende Zugang zu der Bildungsform erhält, die sowohl er als auch sein Land braucht, um wirtschaftliches Wachstum und sozialen Zusammenhalt zu sichern.

Erwartungsgemäß werden die Akteure und Praktiker einschließlich der Lehrplanentwickler die EQR-Stufen 4 und 5 für alle Fach-

(³) Dieses Beispiel ist dem maltesischen Bildungssystem entnommen, das mit dem Maltesischen College für Kunst, Wissenschaft und Technologie (*Malta College of Arts, Science and Technology*, MCAST) über eine einzige berufliche Ausbildungseinrichtung verfügt. Das Niveau ihrer Bildungsgänge ist dem der Sekundarstufe II vergleichbar. In zwei Fächern besuchen die Schüler Kurse auf fortgeschrittenem Niveau, in drei Fächern auf mittlerem Niveau und in einem weiteren Pflichtfach namens Wissenssysteme ebenfalls auf mittlerem Niveau. Meines Wissens ist das Bestehen der Kurse in der Sekundarstufe II Zugangsvoraussetzung für die Universität Malta. Zugelassen werden dort auch Absolventen des *Institute for Tourism Studies* (Institut für Tourismusstudien) und des International Baccalaureat sowie, nach der „*Maturity Clause*“, Personen im Alter von über 23 Jahren, die entsprechende Kenntnisse und Berufserfahrung nachweisen.

gebiete als eine zeitlich nicht begrenzte Überleitung zur Hochschulbildung gestalten. Das vorgeschlagene europäische Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (*European Credit Transfer System for Vocational Education and Training, ECVET*) (Europäische Kommission, 2005) erlaubt Bildungsanbietern, die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen an die Fähigkeiten und das Lerntempo der Lernenden anzupassen. Das Bewertungsverfahren kann daher unter Berücksichtigung sämtlicher KSC-Dimensionen individuell gestaltet und auf die angestrebten Ergebnisse abgestimmt werden. Ob der Lernende den Weg über die Sekundarstufe II, über eine Berufsausbildung oder über die Erwachsenenbildung einschlägt, ein Bildungsabschluss der EQR-Stufe 5 (des kürzeren Bildungsgangs auf der ersten Stufe der höheren Qualifikationsniveaus) ist in jedem Fall gleichwertig und vergleichbar.

Dies wäre ein bedeutender Durchbruch für das europäische Bildungswesen, der im Erfolgsfall auf andere Bildungssysteme weltweit übertragen werden könnte. Einer solchen Reform liegt die Überzeugung zugrunde, dass kein junger Mensch zum Ende der Schulpflicht als Versager gelten sollte. Aus den Inhalten der Lissabon-Strategie ergibt sich, dass niemand am Ende seiner formalen Bildung an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden darf; konkret soll jeder Einzelne zum potenziellen Leistungsträger und nicht zu einer Belastung werden. Mindestens vier wesentliche Bestandteile der Lissabon-Strategie sind auf dieses Ziel ausgerichtet: Verbesserung der Bildungs- und Ausbildungssysteme, Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit, Verbesserung der Rechtsvorschriften sowie mehr und bessere Arbeitsplätze. Das Wichtigste dieser Ziele besteht darin, verbesserte, qualitativ hochwertige Bildungssysteme und Qualifikationen zu schaffen. Die Verbindung von Berufsbildung und Hochschulbildung ist ein Schritt zu einem qualitativ hochwertigen Bildungswesen.

Ein Beispiel aus Malta

Anhand eines allgemeinen Beispiels aus dem Bildungssystem Mal-
tas⁽³⁾ soll die nachstehende Tabelle die gewünschte Parallelität auf den
EQR-Stufen 3, 4 und 5 veranschaulichen.

Tabelle 1.

Sekundarstufe II	EQR-Stufen	Berufsbildung oder Erwachsenenbildung
Qualifikation auf fortgeschrittenem oder mittlerem Niveau in: zwei Fächern auf Leistungskursniveau und vier Fächern auf mittlerem Niveau	EQR-Stufe 3	<ul style="list-style-type: none"> • Certificate in Foundation Studies (MCAST) (60-90 Leistungspunkte) • BTEC-MCAST First Diploma (90-120 Leistungspunkte) • BTEC-MCAST National Diploma (60 Leistungspunkte) • BTEC-MCAST Higher National Diploma (60 Leistungspunkte)
	EQR-Stufe 4	
	EQR-Stufe 5	
+ ergänzende Schlüsselkompetenzen		+ ergänzende Schlüsselkompetenzen
270-330 Leistungspunkte	Zugang zur EQR-Stufe 6	270-330 Leistungspunkte

Das Bemerkenswerte an diesem Beispiel sind die Übergänge, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen:

- Sie sind ergebnisorientiert.
- Sie beruhen auf Leistungspunkten (die z. B. für 35 bis 40 Stunden Arbeits- oder College-Erfahrung pro Woche erteilt werden könnten) und nicht auf vorgegebenen Zeiten und/oder Kalenderjahren.
- Sie lassen verschiedene Qualifikationen als Zulassungsvoraussetzung zu.
- Sie beziehen gemeinsame Kernkompetenzen ein.
- Sie decken die gesamte Vielfalt der Bildung und Berufsbildung ab und sehen ein gründliches Bewertungsverfahren vor.

- Sie sind hinreichend einfach, durchschaubar und funktional gestaltet.
- Sie werten den Aufstieg als Leistung.
- Sie sind mit der Akkreditierung sämtlicher KSC verbunden und nutzen diese zur Entwicklung und Umsetzung eines integrierten Leistungspunktesystems für lebenslanges Lernen.

Die EQR-Stufen 3, 4 und 5 sind für die Verbindung zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung und für deren Vergleichbarkeit besonders wichtig. Diese Verbindung sollte nicht über Fächer wie Französisch, Wirtschaftswissenschaften, Physik, Biologie, BWL, EDV, industrielle Elektronik, Drucktechnik oder Bauwesen usw. führen, sondern über die Erfassung von:

- Lernergebnissen,
- festgelegten Leistungspunkten und Zeitrahmen,
- Qualitätssicherung,
- gemeinsamen Kernkompetenzen,
- berufsspezifischen Standards, die als konkrete Leistungen gefasst werden.

Ziel ist ein (auf dem EQR basierendes) Bildungssystem, das am Ende der Schulpflicht weitere Lernmöglichkeiten anbietet und den Zugang dazu eröffnet. Ein solches System wird die Verbindung von Berufsbildung und Hochschulbildung im Sinne einer umfassenden Strategie des lebenslangen Lernens begünstigen.

Schlussfolgerung

Eine Synergie der Lernwirkung von beruflicher und hochschulischer Bildung kann nicht nach vordefinierten Formeln herbeigeführt werden; vielmehr müssen die Bildungseinrichtungen in struktureller und inhaltlicher Hinsicht eine neue Sicht auf ihre wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aufgaben gewinnen.

Die Lissabon-Strategie und die wegweisenden Prozesse von Bologna und Kopenhagen haben nun ein Stadium erreicht, in dem die Verantwortlichen für Berufsbildung und Hochschulbildung die umfassende Bereitstellung allgemeiner und beruflicher Bildungsangebote nach Abschluss der Schulpflicht neu gestalten müssen. Diese Neugestaltung muss von kombinierten und gemeinsamen politischen Ansätzen ausgehen, die wirtschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen aus unter-

schiedlichen, aber gleich bedeutsamen Perspektiven aufgreifen. Die herkömmliche Trennung von Berufsbildung und Hochschulbildung wird langfristig als unnützes Hindernis betrachtet werden, das den Interessen der Wirtschaft sowie Investitionen und Wirtschaftswachstum im Wege steht. Mit Hilfe gemeinsamer ständiger Initiativen werden die Berufsbildungs- und Bildungseinrichtungen in ganz Europa Absolventen in größerer Zahl und mit höherem Leistungsvermögen hervorbringen, so dass auch entsprechende Arbeitskräfte verfügbar werden und mehr und bessere Arbeitsplätze entstehen.

Dies ist eine der größten Herausforderungen für Europa im Hinblick auf Bildungs- und Ausbildungsgänge nach der Schulpflicht. Ihre Bewältigung entscheidet über die zukünftige Wettbewerbsfähigkeit Europas, eines Europas, das sozialen Zusammenhalt gewährleistet und in allen Entwicklungssektoren wachstumsfördernd wirkt, insbesondere in den Bereichen Informations- und Kommunikationstechnologie, Transport, Produktion und Freizeit. Eine Politik, die diesen Aufgaben gerecht wird, muss durch europaweite Forschung und Innovation unterstützt werden. Eine solche Plattform der Forschung und Innovation wird schließlich dazu führen, dass Berufsbildung und Hochschulbildung gemeinsam zu kombinierten Qualifikationen beitragen, die umfangreiche Investitionen der Wirtschaft (sowie die volle Unterstützung der Sozialpartner und anderer Interessengruppen) für konkrete Zukunftsprojekte rechtfertigen.

Bibliografie

Europäische Kommission. *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005. (SEK (2005), 975). Verfügbar im Internet unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [Stand: 3.5.2007].

Europäische Kommission: Bericht der technischen Arbeitsgruppe Anrechnung von Leistungspunkten. Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung Technische Spezifikationen. Brüssel: Europäische Kommission, 2005. Verfügbar im Internet unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/ecvt2005_de.pdf [Stand: 11.10.2007].

Leney, T. et al. *Achieving the Lisbon goal: the contribution of VET – Final report to the European Commission*. Brüssel: Europäische Kommission, 2004. Verfügbar im Internet unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [Stand: 11.10.2007].

Modellierung des nationalen Qualifikationsrahmens in Litauen in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen

Rimantas Laužackas

Professor der Erziehungswissenschaften,
Vize rektor der Vytautas-Magnus-Universität Kaunas, Litauen

Vidmantas Tūtlys

Direktor des Zentrums für Berufsbildung und Forschung,
Vytautas-Magnus-Universität Kaunas, Litauen

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag beleuchtet die Entstehung des nationalen Qualifikationsrahmens in Litauen und dessen Beziehung zum Europäischen Qualifikationsrahmen. Er beschreibt die wichtigsten methodischen Parameter und Gestaltungskonzepte des nationalen Qualifikationsrahmens, untersucht die Deskriptoren für die Qualifikationsniveaus, vergleicht das Modell des nationalen Qualifikationsrahmens in Litauen mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen und nennt die wichtigsten Rahmenbedingungen für die Umsetzung beider Qualifikationsrahmen in Litauen.

Schlagwörter

Qualification, competence, skills, national qualifications framework, European qualifications framework, qualifications levels

Qualifikation, Kompetenz, Fertigkeiten, nationaler Qualifikationsrahmen, Europäischer Qualifikationsrahmen, Qualifikationsniveaus

Einführung

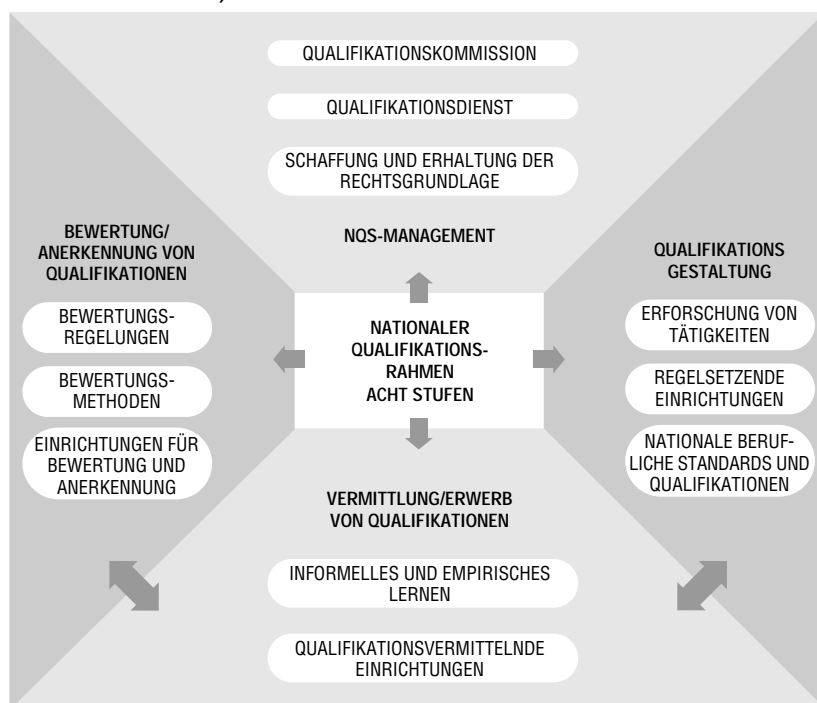
Viele europäische Länder haben in jüngster Zeit mit der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens begonnen. Den Ausschlag dafür gaben die aktuellen wirtschaftlichen und technischen Veränderungen, der zunehmend intensive Wettbewerb und die Globalisierung der Märkte für Waren, Dienstleistungen und Humanressourcen. Ein wichtiger Einflussfaktor für die nationalen Qualifikationsrahmen in den Ländern der Europäischen Union ist die zunehmende Integration von Arbeitsmärkten, Berufs- und Hochschulbildung. Diese Prozesse werden durch die Gestaltung und Umsetzung von EU-Maßnahmen, etwa durch den Europäischen Qualifikationsrahmen, vereinfacht. Dieser Beitrag will die wichtigsten Parameter und Merkmale des aktuellen nationalen Qualifikationsrahmens in Litauen darstellen und im Zusammenhang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen analysieren. Hierbei stellt sich vor allem die Frage, wie der nationale Qualifikationsrahmen als fester Bestandteil des nationalen Qualifikationssystems mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen in Einklang gebracht werden kann, der als „Meta-Rahmen“ und als Mittel für den Vergleich von Qualifikationen in den verschiedenen EU-Ländern und für die Bestimmung der wichtigsten Herausforderungen dient.

Die wichtigsten methodischen Parameter für die Gestaltung des nationalen Qualifikationsrahmens und des nationalen Qualifikationssystems in Litauen

Der nationale Qualifikationsrahmen in Litauen ist gegenwärtig ein fester und zentraler Bestandteil des nationalen Qualifikationssystems. Gemäß diesem Modell umfasst das nationale Qualifikationssystem den Qualifikationsrahmen und die Prozesse des Gestaltens, Vermittelns, Beurteilens und Anerkennens von Qualifikationen. Der nationale Qualifikationsrahmen spielt eine strukturierende Rolle im nationalen Qualifikationssystem, da die Qualifikationen gemäß den vom Rahmen vorgegebenen Stufen konzipiert, ausgewiesen, bewertet und anerkannt werden (Abb. 1). Die Konzepte für das nationale Qualifikationssystem und den nationalen Qualifikationsrahmen liegen gegenwärtig vor. Diese Dokumente wurden von Forschern, Bildungs- und Ausbildungsein-

richtungen und den Sozialpartnern gemeinsam ausgearbeitet. Sie wurden einem breiten Publikum vorgestellt und von den Akteuren im Bildungsbereich, in der Wirtschaft und auf dem Arbeitsmarkt erörtert. Derzeit gibt es berufliche Standards und ein Qualifikationsregister. Die Umsetzung des nationalen Qualifikationssystems und des nationalen Qualifikationsrahmens wird im Jahr 2008 anlaufen.

Abbildung 1: Modell des nationalen Qualifikationssystems in Litauen
(*Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija, 2006*)



Das nationale Qualifikationssystem in Litauen definiert den nationalen Qualifikationsrahmen vom Konzept her als ein System mit verschiedenen Qualifikationsniveaus anhand von Qualifikationskriterien, die die für eine bestimmte Tätigkeit erforderlichen Kompetenzen angeben (*Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija, 2006*). Die spezifischen Merkmale der Qualifikationsniveaus sind vom nationalen Bildungssystem und vom nationalen Arbeitsmarkt geprägt. Der nationale Qualifikationsrahmen zeigt den Charakter und die Grundsätze für die Zusammenfassung von Kompetenzen auf der Qualifikationsstufe auf. Der nationale Qualifikationsrahmen zielt darauf ab, die Entwicklung des

lebenslangen Lernens zu unterstützen und zu fördern, indem er den Erfordernissen einzelner Personen, sozialer Gruppen und bestimmter Tätigkeiten in Bezug auf Bildung, berufliche Entwicklung und soziale Sicherheit Rechnung trägt.

Im Einzelnen geschieht dies durch:

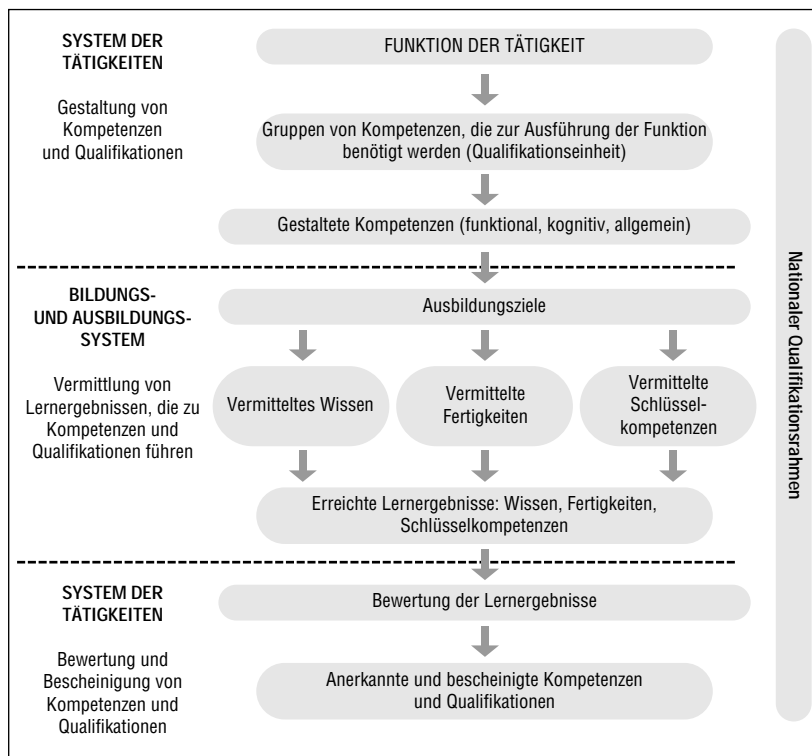
- (a) Koordinierung. Der nationale Qualifikationsrahmen schafft die Voraussetzungen für die Übereinstimmung der erworbenen Qualifikationen mit den Erfordernissen des Arbeitsmarkts und schafft das Bezugssystem für die Partnerschaft zwischen der Arbeitswelt und der Welt der Bildung und Ausbildung. Er fördert die Humanressourcenentwicklung und erleichtert die Koordinierung der Wirtschafts-, Sozial- und Beschäftigungspolitik;
- (b) Förderung der Transparenz und des Zugangs zu den Prozessen des Gestaltens, Vermittelns, Bewertens und Bescheinigens von Qualifikationen;
- (c) Unterrichtung und Orientierung für Personen, die in den Arbeitsmarkt eintreten oder ihren Beruf wechseln. Der nationale Qualifikationsrahmen vermittelt Informationen über den Inhalt von Qualifikationen, Anforderungen für Kompetenzen und Qualifikationen, Möglichkeiten der Progression von einer Stufe zur nächsten, Lernmöglichkeiten und weitere wichtige Aspekte;
- (d) Qualitätssicherung von erworbenen und anerkannten Kompetenzen und Qualifikationen, die sich auf Anforderungen des Systems der beruflichen Tätigkeiten auf nationaler und europäischer Ebene beziehen;
- (e) Förderung der Entwicklung des lebenslangen Lernens und der beruflichen Weiterbildung durch Unterstützung aller Formen und Wege des Lernens, Schaffung der Voraussetzungen für die Bewertung und Anerkennung aller Lernergebnisse unabhängig davon, auf welche Weise sie erworben werden;
- (f) Förderung der Arbeitskräftemobilität durch Schaffung der notwendigen Voraussetzungen für Qualifikationen und Lernen, damit das Potenzial der beruflichen und geografischen Mobilität voll entfaltet werden kann.

Die Gestaltung des nationalen Qualifikationsrahmens und die Definition der Qualifikationsniveaus orientieren sich im Wesentlichen an den Spezifikationen und Erfordernissen des Systems der Tätigkeiten (Abb. 2).

Der nationale Qualifikationsrahmen in Litauen wird eine wichtige Rolle bei allen Prozessen im Zusammenhang mit dem nationalen Qualifikationssystem spielen. Er soll:

- (a) die Bezugsbasis für die Gestaltung der Qualifikationen bilden. Er wird zur Definition der Qualifikationsniveaus für die Entwicklung beruflicher Standards und zur Abbildung vorhandener und neuer Qualifikationen im nationalen Qualifikationsregister beitragen. Diese Funktionen bestätigen die Notwendigkeit eines kompetenzgestützten Ansatzes;
- (b) zu einer größeren Gerechtigkeit zwischen den verschiedenen Formen und Wegen der Vermittlung und des Erwerbs von Qualifikationen beitragen, indem er eine klare Informationsgrundlage für die Qualifikationsniveaus schafft und die Wege der Progression zwischen diesen Niveaus aufzeigt. Die Umsetzung und Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens soll auch zur Verbesserung der Kontinuität und der Übergänge zwischen Erstausbildung und Hochschulbildung sowie Erstausbildung und Weiterbildung beitragen;
- (c) als Instrument zur Bewertung und Bescheinigung von Kompetenzen und Qualifikationen dienen, indem er das erworbene Qualifikationsniveau angibt und die Möglichkeiten der Progression zwischen den Niveaus aufzeigt. Außerdem wird er eine wichtige Orientierungshilfe für die Bewertung und Anerkennung von Qualifikationen bieten, die durch informelles und nicht-formales Lernen erworben wurden.

Abbildung 2: Einflüsse der Systeme der Tätigkeiten, Bildung und Ausbildung auf die Prozesse des nationalen Qualifikationssystems



Die Deskriptoren für die Qualifikationsniveaus beruhen hauptsächlich auf zwei Parametern:

- (a) Kompetenzen, sie bezeichnen die Fähigkeiten, bestimmte Aufgaben und Vorgänge im realen oder simulierten Arbeitskontext auszuführen. Kompetenzen umfassen Wissen, Fertigkeiten, Auffassungen und Vorgehensweisen, die an einer Ausbildungseinrichtung oder am Arbeitsplatz erworben werden. Der Kompetenzbegriff ist aus der Arbeitswelt, oder genauer gesagt, aus der Schnittstelle zwischen der Arbeitswelt und der Welt des Lernens abgeleitet. Kompetenzen werden als Lernergebnisse verstanden, die bei der Ausübung einer beruflichen Tätigkeit angewandt werden. Daher können Kompetenzen auch als Lernergebnisse definiert werden, die sich auf die Anforderungen und Spezifikationen des Systems der Tätigkeiten beziehen. Gemäß dieser Definition bezeichnet eine Qualifikation die Gesamtheit der erworbenen Kompetenzen, die für eine bestimmte berufli-

che Tätigkeit erforderlich sind und von den zuständigen staatlichen Einrichtungen anerkannt werden. Die Anerkennung von Qualifikationen erfolgt durch ein national anerkanntes Diplom oder Zeugnis. Bei der Analyse der für die Ausübung von Tätigkeiten erforderlichen Kompetenzen haben die Entwickler des Qualifikationsrahmens hauptsächlich drei Arten von Kompetenzen ermittelt: funktionale, kognitive und allgemeine Kompetenzen. Es ist nicht immer einfach, eine klare Trennlinie zwischen diesen drei Arten von Kompetenzen zu ziehen. Besonders schwierig ist die Unterscheidung zwischen allgemeinen und kognitiven Kompetenzen. Beispielsweise ist nicht klar, welcher Art von Kompetenz Allgemeinwissen, Kenntnis von Methoden der operativen Leistung und die Fähigkeit zur praktischen Anwendung dieses Wissens zuzurechnen sind. Der Kompetenzbegriff im nationalen Qualifikationsrahmen beruht auf dem funktionalen Ansatz, der in vielen aktuellen Qualifikationsrahmen – NVQ (*National Vocational Qualifications*, nationale Berufsqualifikation) im Vereinigten Königreich, den Qualifikationsrahmen in Australien und Neuseeland usw. (Delamare Le Deist und Winterton, 2005) – angewandt wird. Anders als beim NVQ-System im Vereinigten Königreich, das wegen seiner unzureichenden Berücksichtigung der systematischen Anwendung von Wissen und Fertigkeiten in Berufsbildungs- und Ausbildungseinrichtungen (Warhurst, Grugulis und Keep, 2004) kritisiert wird, räumt der Kompetenzbegriff im nationalen Qualifikationssystem Litauens der Einbeziehung systematisch vermittelter Kenntnisse und Fertigkeiten bei der Gestaltung und Vermittlung von Kompetenzen und Qualifikationen einen hohen Stellenwert ein. Beispielsweise spielt die Allgemeinbildung eine entscheidende Rolle bei der Progression von einem Qualifikationsniveau zum nächsten (insbesondere auf dem ersten Qualifikationsniveau). Die Rolle der Allgemeinbildung in der Qualifikationsstruktur stellte die Sachverständigen in der für die Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens zuständigen Arbeitsgruppe vor erhebliche Probleme. So stellte sich die Frage, ob Allgemeinbildung als eine bestimmte Qualifikation gewertet werden kann, und falls ja, welchen Stellenwert diese Qualifikation im nationalen Qualifikationsrahmen erhalten soll. Intensive Diskussionen führten zur Schlussfolgerung, dass Allgemeinbildung zwar nicht mit beruflichen Qualifikationen gleichzusetzen ist, jedoch eine wesentliche Grundlage und Voraussetzung für den Erwerb und die Erweiterung von Qualifikationen darstellt;

(b) Tätigkeitsmerkmale – Eigenständigkeit, Komplexität und Veränderlichkeit.

Bei der Beschreibung der einzelnen Qualifikationsniveaus werden die folgenden Fragen beantwortet:

Wie beeinflussen die für jedes Qualifikationsniveau typischen Tätigkeitsmerkmale die Anforderungen an funktionale, kognitive und allgemeine Kompetenzen, die für die Ausübung der Funktionen der Tätigkeiten notwendig sind? Mit anderen Worten: Welche funktionalen, kognitiven und allgemeinen Kompetenzen sind notwendig, um eine Aufgabe mit bestimmten Merkmalen der Eigenständigkeit, Komplexität und Veränderlichkeit zu erledigen?

Wie beeinflussen die Merkmale einer Tätigkeit den Erwerb und die Entwicklung funktionaler, kognitiver und allgemeiner Kompetenzen? Beispielsweise bieten die fehlende Eigenständigkeit und die Einfachheit monotoner Aufgaben auf den untersten Qualifikationsstufen den Betroffenen nicht genügend Möglichkeiten, ihre Kompetenzen auf diesen Niveaus weiterzuentwickeln. Daher deuten die Deskriptoren für diese Niveaus darauf hin, dass zusätzliche Maßnahmen und Initiativen auf Seiten der Arbeitgeber und Berufsbildungseinrichtungen notwendig sind, um lebenslanges Lernen und die Entwicklung von Fertigkeiten auf diesen Niveaus zu verbessern.

Die Qualifikationsniveaus im nationalen Qualifikationsrahmen Litauens sind hierarchisch strukturiert und umfassen ein breites Spektrum von Qualifikationen, die in weiterführenden Schulen und Berufsschulen erworben werden, sowie Qualifikationen, die in betrieblichen Schulungszentren, Weiterbildungskursen und Hochschuleinrichtungen erworben werden. Diese Qualifikationsniveaus schließen auch Qualifikationen ein, die durch informelles Lernen oder andere Möglichkeiten des lebenslangen Lernens erworben wurden.

Die ersten fünf Qualifikationsniveaus umfassen Qualifikationen, die an Einrichtungen zur beruflichen Erstausbildung, an Weiterbildungseinrichtungen oder am Arbeitsplatz erworben werden. Die Niveaus 6 bis 8 umfassen Qualifikationen, die an Hochschuleinrichtungen erworben werden.

Bei der Analyse der für die Qualifikationsniveaus typischen Tätigkeitsmerkmale sind drei Arten von Tätigkeiten voneinander zu unterscheiden:

- (a) Grundlegenden Tätigkeiten, die sich aus einfachen Aktionen und Vorgängen zusammensetzen. Solche Tätigkeiten sind gewöhnlich dem ersten Qualifikationsniveau zuzurechnen;
- (b) Tätigkeiten, die für das zweite, dritte, vierte und fünfte Qualifikationsniveau typisch sind, bestehen aus spezifischen Aktionen und deren Kombinationen. Die Zahl dieser Aktionen und Kombinationen steigt von der untersten bis hin zur obersten Stufe immer weiter an. Obwohl der Inhalt der Aktionen und Vorgänge in diesen Kombinationen bei allen drei genannten Qualifikationsniveaus ähnlich ist, hat die steigende Zahl dieser Aktionen, Vorgänge und deren Kombinationen zur Folge, dass die Tätigkeit immer komplexer wird und den Einsatz eines breiteren Spektrums an Technologien und Formen der Arbeitsorganisation nach sich zieht. Diese den Qualifikationsniveaus innewohnende Komplexität der Tätigkeit schafft gute Voraussetzungen für die Weiterbildung und Qualifikationsentwicklung durch die Akkumulierung von Studien und Ausbildungsleistungen und anderen Mechanismen;
- (c) Ab dem sechsten Qualifikationsniveau beruht die Komplexität der Tätigkeit nicht mehr auf zusätzlichen Aktionen und deren Kombinationen, sondern auch auf veränderlichen Arbeitsinhalten. Diese Veränderungen ergeben sich aus der Anwendung höherer und komplexerer Technologien, der Übernahme von mehr Verantwortung für die Arbeitsorganisation und der Forderung, Entscheidungen auf Basis von Analysen und Forschungen zu treffen.

Die Arbeitsmarktdaten und Arbeitskräfteerhebungen deuten darauf hin, dass die Struktur des nationalen Qualifikationsrahmens mit acht Qualifikationsstufen der gegenwärtigen Qualifikationsstruktur im Arbeitsmarkt entspricht (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Struktur der litauischen Erwerbsbevölkerung nach Qualifikationsniveaus

Qualifikationsniveau	Zusammensetzung und Anzahl der Beschäftigten mit dem entsprechenden Qualifikationsniveau
Niveau 1	Ungelernte Arbeitskräfte in einfachen Berufen. Den Daten zufolge ist die Zahl der Arbeitskräfte mit Primarbildung und grundlegender Allgemeinbildung ohne berufliche Qualifikationen im Zeitraum 2001 bis 2004 von 897 000 auf 859 000 leicht zurückgegangen (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> , 2005, 2006). Die Zahl der ungelerten Arbeitskräfte in einfachen Berufen ist im Zeitraum 2000 bis 2004 von 143 100 auf 154 700 gestiegen (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> , 2005, 2006).
Niveau 2	Geringqualifizierte Arbeitskräfte, Absolventen von Arbeitsmarktprogrammen. Den Daten zufolge ist die Zahl der niedrig qualifizierten Arbeitskräfte ohne Abschluss der Sekundarstufe 1 von 20 300 im Jahr 2001 auf 14 900 im Jahr 2004 zurückgegangen (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> , 2005, 2006).
Niveau 3	Qualifizierte Arbeitskräfte mit beruflichen Qualifikationen und abgeschlossener Sekundarschulbildung. Laut den Statistiken ist die Zahl der Arbeitskräfte mit einer Berufsausbildung der Sekundarstufe I von 102 200 im Jahr 2001 auf 77 200 im Jahr 2004 zurückgegangen (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> , 2005, 2006).
Niveau 4	Hoch qualifizierte Arbeitskräfte mit einer Berufsausbildung der Sekundarstufe II oder mit Postsekundarbildung (Handwerker und Fachkräfte, Anlagen- und Maschinenbediener, Monteure usw.). Den Daten zufolge ist die Zahl dieser Arbeitskräfte im Zeitraum 2000 bis 2004 von 366 300 auf 394 600 erheblich gestiegen (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> , 2005, 2006). Diese Arbeitskräftekategorie ist mit den Beschäftigten auf der fünften Qualifikationsstufe auf dem heutigen Arbeitsmarkt am stärksten gefragt.
Niveau 5	Qualifizierte und erfahrene Arbeitskräfte (Techniker, Vorarbeiter und gleichrangige Fachkräfte, jüngere Sachbearbeiter), frühere Absolventen spezieller weiterführender Schulen (<i>technikums</i>) und höherer Berufsschulen. Aufgrund der Reformen im Hochschulwesen und der Umwandlung der einstigen höheren Berufsschulen in Fachschulen (nichtuniversitäre Hochschuleinrichtungen) seit 2001 ist es schwierig, die Zahl der Personen mit diesen Qualifikationen vernünftig zu schätzen. Zudem liegen nur sehr wenige Daten über qualifizierte Arbeitskräfte vor, die an beruflichen Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen. Die Zahl der Personen mit einer speziellen Sekundarbildung (Absolventen der früheren <i>technikums</i>) einschließlich Absolventen der früheren höheren Berufsschulen belief sich im Jahr 2001 auf 574 400 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006). Diese Arbeitskräftekategorie ist mit den hoch qualifizierten Mitarbeitern auf der vierten Qualifikationsstufe auf dem heutigen Arbeitsmarkt am stärksten gefragt.
Niveau 6	Personen mit Bachelor-Abschluss oder einem entsprechenden Hochschulabschluss (Absolventen von Fachschulen, universitären Bachelor-Studiengängen und berufsbezogenen Programmen). Den Daten zufolge ist die Zahl der Arbeitskräfte mit Hochschulbildung (alle Abschlüsse) erheblich gestiegen, und zwar von 348 400 im Jahr 2001 auf 408 500 im Jahr 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006). Die Zahl der Absolventen von Fachschulen, universitären Bachelor-Studiengängen und berufsbezogenen Programmen ist in den letzten Jahren ebenfalls gestiegen: Bei den Fachschulabsolventen stieg die Zahl von 4602 im Jahr 2003 auf 8750 im Jahr 2004, bei den Absolventen von universitären Bachelor-Studiengängen und berufsbezogenen Programmen von 14 654 im Jahr 2003 auf 15 758 im Jahr 2004 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).
Niveau 7	Absolventen mit Master-Abschluss oder entsprechenden Hochschulabschlüssen. Die Zahl der Absolventen von Master-Studiengängen im Jahr 2004 belief sich auf 7435 (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> , 2005, 2006).
Niveau 8	Arbeitskräfte mit Doktorgrad (Forscher, FuE-Spezialisten). Den Daten zufolge ist die Zahl der Forscher mit einem Titel und akademischen Grad im öffentlichen Sektor im Zeitraum 2000 bis 2004 von 5333 auf 5706 leicht gestiegen (<i>Lietuvos Statistikos Metraštis</i> 2005, 2006).

Bei der weiteren Analyse der Inhalte der Niveaudekriptoren zeigt sich die Beziehung zwischen den Tätigkeitsmerkmalen und den Kompetenzen.

Niveau 1

Tätigkeitsprofil

Dieses Qualifikationsniveau umfasst grundlegende, unterstützende und einfache Aktionen und Vorgänge, die für viele einfache Tätigkeiten typisch sind. Die Tätigkeit wird unter direkter Anleitung ausgeführt. Die grundlegenden Aktionen und Vorgänge sind konstant und repetitiv.

Inhalt der Qualifikationen und Möglichkeiten ihres Erwerbs

Einfache und sich regelmäßig wiederholende Vorgänge und Aufgaben erfordern funktionale Kompetenzen, die während der Arbeit einfach, stabil und leicht zu erwerben sind. Die Aufgaben erfordern mitunter die Anpassung einiger Kenntnisse, die im Rahmen der Allgemeinbildung erworben wurden. Aufgrund der Einfachheit und Stabilität der Tätigkeit wird der Erwerb neuer kognitiver Kompetenzen nicht begünstigt. Als Mindestvoraussetzungen gelten eine im formalen Bildungssystem erworbene Erstbildung sowie grundlegende funktionale, kognitive und Kernkompetenzen, die informell oder durch Berufserfahrung (informelles Lernen am Arbeitsplatz) erworben wurden. Die Erweiterung der Qualifikationen hängt von der erworbenen Allgemeinbildung ab. Durch Erwerb der Erstbildung und Abschluss eines Berufsbildungsprogramms oder Unterrichtsmoduls in der Erwachsenenbildung kann eine zweite Qualifikationsstufe erreicht werden. Durch Erwerb der allgemeinen Grundbildung (neun Jahre) und beruflichen Qualifikation an einer Berufsschule kann eine dritte Qualifikationsstufe erreicht werden. Durch Erwerb der Sekundarbildung an einer Berufsschule kann eine sechste Qualifikationsstufe erreicht werden. Die Sekundarbildung ermöglicht den Besuch von Fachschulen und Universitäten für die Erlangung von Hochschulqualifikationen.

Niveau 2

Tätigkeitsprofil

Kennzeichnend für dieses Qualifikationsniveau sind einige oder mehrere spezialisierte Aktionen und Vorgänge. Die Tätigkeit wird nach detaillierten Anleitungen und in einem strukturierten Kontext ausgeübt. In

vielen Fällen erfordert die Tätigkeit eine intensive Beaufsichtigung und Überwachung durch höher qualifizierte Personen.

Inhalt der Qualifikationen und Möglichkeiten ihres Erwerbs

Dieses Qualifikationsniveau erfordert einige einfache funktionale Kompetenzen sowie kognitive und allgemeine Kompetenzen, die dem Niveau der Erstausbildung entsprechen. Die funktionalen Kompetenzen sind auf eng spezialisierte Aufgaben ausgerichtet, um einfache und repetitive Aktionen und Vorgänge in einem stabilen Arbeitsumfeld auszuführen zu können. Die Tätigkeit erfordert die Anwendung von grundlegendem Fachwissen. Aufgrund der Einfachheit und Stabilität der Tätigkeit wird der Erwerb neuer kognitiver Kompetenzen nicht begünstigt. Diese Qualifikationen werden an Berufsschulen und Berufsbildungszentren für Erwachsene erworben. Die funktionalen Kompetenzen werden durch praktische Ausbildung im Arbeitsumfeld (simulierter Arbeitsplatz) oder am Arbeitsplatz erworben. Die kognitiven Kompetenzen werden durch Erlernen der Theorie und Kernkompetenzen – durch Erlernen der Tätigkeit – erworben. Nach der Pflichtschulbildung können die dritte und vierte Qualifikationsstufe durch den Besuch von Einrichtungen zur beruflichen Erstausbildung oder durch informelles oder nicht-formales Lernen erreicht werden.

Niveau 3

Tätigkeitsprofil

Dieses Qualifikationsniveau kann einige oder mehrere spezialisierte Aufgaben der beruflichen Tätigkeit umfassen, die die Umsetzung bekannter und bewährter Entscheidungen erfordern. Die Aufgaben werden teilweise unter der Aufsicht von höher qualifizierten Mitarbeitern ausgeführt. Das Arbeitsumfeld ist relativ stabil, doch es kann zu vorübergehenden und geringfügigen Änderungen der eingesetzten Technologie und der Arbeitsorganisation kommen. Einige Tätigkeiten begünstigen das Lernen am Arbeitsplatz.

Inhalt der Qualifikationen und Möglichkeiten ihres Erwerbs

Für die Erledigung spezialisierter Aufgaben in einem oder mehreren eng gefassten Tätigkeitsfeldern werden funktionale Kompetenzen benötigt, um Vorgehensweisen und Durchführungsmethoden festzulegen, Werkstoffe und Werkzeuge usw. auszuwählen. Weitere funktionale Kompetenzen können relativ einfach durch Lernen am Arbeitsplatz

unter der Aufsicht von qualifizierten Arbeitskräften erworben werden. Arbeitskräfte mit diesem Qualifikationsniveau beherrschen das Faktenwissen und die Prozesse einer konkreten beruflichen Tätigkeit und kombinieren dies mit ihrem Allgemeinwissen bei der Erledigung ihrer Arbeit. Die Aufgaben werden selbstständig ausgeführt und unterliegen externen Qualitätskontrollen. Die Arbeitskräfte sind in der Lage, aus einer Reihe von Standardentscheidungen die optimale Entscheidung auszuwählen. Dieses Qualifikationsniveau wird an Berufsbildungseinrichtungen der Sekundarstufe (Berufsschulen und Berufsbildungszentren für Erwachsene) durch informelles oder nicht-formales Lernen erworben.

Niveau 4

Tätigkeitsprofil

Kennzeichnend für dieses Qualifikationsniveau sind Aktionen und Vorgänge aus einem relativ breiten Spektrum an Technologien und Formen der Arbeitsorganisation. Dabei werden mehrere oder stärker spezialisierte Funktionen und Aufgaben ausgeführt, die gelegentlich neu und noch nicht zuvor erprobt wurden. Die Aufgaben werden selbstständig anhand der vorgegebenen Anleitungen erledigt. Die Arbeitskräfte müssen die Ausführungs- und Ergebnisqualität ihrer Arbeit sicherstellen. Typische Merkmale für diese Tätigkeit sind verhältnismäßig schnelle Veränderungen, die spezifische Technologien für Leistung und Arbeitsorganisation beeinflussen.

Inhalt der Qualifikationen und Möglichkeiten ihres Erwerbs

Die funktionalen Kompetenzen ermöglichen die Erledigung von spezialisierten Aktionen und Vorgängen, die in einem breiten Spektrum von Tätigkeitsbereichen kombiniert werden können. Die Arten und Kombinationen der funktionalen Kompetenzen und die Erweiterung dieser Kompetenzen ermöglichen einfache Entscheidungen und die Anpassung an den wechselnden Kontext der Aufgaben. Dieses Qualifikationsniveau schließt das Verständnis und die Anwendung von Faktenwissen aus einem breiten Tätigkeitsspektrum sowie die Anwendung von Allgemeinwissen bei der Erledigung der Aufgaben ein. Die zunehmende Komplexität der Arbeitsorganisation erfordert die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten. Die Arbeitskräfte müssen in der Lage sein, die Qualität der Arbeitsverfahren und -ergebnisse zu bewerten. Dies setzt mindestens einen Bildungsgrad auf Sekundarstufe (12 Jahre) voraus. Die-

ses Qualifikationsniveau wird an Berufsbildungseinrichtungen der Sekundarstufe (Berufsschulen und Berufsbildungszentren für Erwachsene) oder durch informelles oder nicht-formales Lernen erworben.

Niveau 5

Tätigkeitsprofil

Die Tätigkeit ist komplex und umfasst ein vergleichsweise breites Spektrum an spezialisierten Aktionen und Vorgängen mit jeweils unterschiedlichen Inhalten und Umfängen. Die Beschäftigten auf dieser Qualifikationsstufe erledigen ihre Arbeit selbstständig und übernehmen die Organisation und Beaufsichtigung der Arbeit von Arbeitskräften der Qualifikationsstufen 1 bis 4. Die Tätigkeit umfasst die Leitung und Lenkung verschiedener Prozesse anhand der Anleitungen und Empfehlungen von Experten, die Organisation von Gruppenarbeit und die Ausbildung anderer Arbeitskräfte. Die technischen und organisatorischen Vorgaben der Tätigkeit ändern sich häufig und sind selten vorhersehbar.

Inhalt der Qualifikationen und Möglichkeiten ihres Erwerbs

Kennzeichnend für die Qualifikation sind vergleichsweise universelle, die Grenzen eines bestimmten Arbeitsplatzes überschreitende Kompetenzen, die das Verständnis und die effektive Organisation der Tätigkeiten an anderen Arbeitsplätzen ermöglichen. Die funktionalen Kompetenzen erlauben die selbstständige Ausführung der komplexen Aktionen und Vorgänge in einem oder mehreren umfangreichen Tätigkeitsfeldern. Die Komplexität und Veränderlichkeit der Tätigkeit setzt die Fähigkeit voraus, neue Kombinationen von funktionalen Kompetenzen in konkreten Tätigkeitsbereichen zu entwickeln und anzuwenden. Das fundierte Verständnis des Tätigkeitsumfelds beruht auf einem umfassenden theoretischen Wissen. Die Qualifikationen auf diesem Niveau schließen die Fähigkeit ein, die Grenzen des erworbenen Wissens zu bewerten und dieses Wissen auf andere Bereiche zu übertragen. Die Arbeitskräfte sind in der Lage, Aufgaben zu analysieren und bei deren Erledigung möglicherweise auftretende Probleme vorherzusehen und die Qualität der Arbeit in ständig wechselnden Tätigkeitsumfeldern sicherzustellen. Die Qualifikationen der fünften Stufe werden durch berufliche Weiterbildung nach Erlangung eines Abschlusses an Berufsschulen oder Berufsbildungszentren erworben. Künftig besteht die Möglichkeit, diese Qualifikationen in einem kurzen Studienzyklus (zwei Jahre) an Fachschulen zu erwerben.

Niveau 6

Tätigkeitsprofil

Die Tätigkeit ist komplex und setzt sich aus verschiedenartigen und vielschichtigen Aktionen zusammen, die an verschiedenen Arbeitsplätzen oder in verschiedenen Arbeitsumfeldern ausgeführt werden. Die Tätigkeit wird selbstständig ausgeführt. Gelegentlich erfolgt sie auf Initiative des Mitarbeiters. Diese Tätigkeit schließt Teamarbeit sowie die Leitung und Beaufsichtigung der Tätigkeiten anderer Arbeitskräfte ein. In vielen Fällen setzt diese Tätigkeit die Übernahme einer hohen Verantwortung für die Qualität der Arbeitsprozesse und Arbeitsergebnisse voraus. Das technische und organisatorische Umfeld der Tätigkeit ändert sich laufend und ist nicht vorhersehbar.

Inhalt der Qualifikationen und Möglichkeiten ihres Erwerbs

Die funktionalen Kompetenzen umfassen die Fähigkeit, die angewandte Forschung im betreffenden Tätigkeitsfeld durchzuführen. Der komplexe und veränderliche Charakter der Tätigkeit erfordert die Fähigkeit, Wege und Methoden für die Ausführung der Tätigkeiten zu planen und neue Tätigkeitselemente und wechselnde Tätigkeitsinhalte zu evaluieren. Wissen bildet die Grundlage für funktionale Kompetenzen. Aufgrund der hohen Komplexität und Veränderlichkeit der Tätigkeiten ist die laufende Erweiterung und Entwicklung der kognitiven Kompetenzen erforderlich (durch den Erwerb neuer Kenntnisse und durch die Vertiefung der vorhandenen Kenntnisse). Das selbstständige Arbeiten setzt analytisches Denken, Problemlösungskompetenzen, Entscheidungsfähigkeiten sowie das Vermögen voraus, sich auf den Kern von Problemen zu konzentrieren. Dieses Qualifikationsniveau wird an höheren Bildungseinrichtungen – Universitäten und Fachschulen – erworben. Universitätsstudiengänge sind hauptsächlich auf die Vermittlung kognitiver Kompetenzen ausgerichtet, während sich die Studiengänge an Fachschulen stärker auf die Vermittlung funktionaler Kompetenzen konzentrieren, die für bestimmte Tätigkeitsbereiche erforderlich sind. Die Qualifikationen auf diesem Niveau sind in zwei Teilkategorien untergliedert: an Universitäten (Bachelor-Abschluss) und an Fachschulen (berufsbezogener Bachelor-Abschluss) erworbene Qualifikationen. Beim Wechsel von einer Fachschule an eine Universität sind zusätzliche Studienprogramme zum Erwerb der fehlenden Kompetenzen einzuplanen.

Niveau 7

Tätigkeitsprofil

Die Tätigkeit ist komplex und erfordert die Anwendung von neuem Fachwissen sowie hoch entwickelter Fertigkeiten in den Bereichen Arbeitsprozessmanagement, Führungsqualitäten und kreative Problemlösung. Oftmals müssen die Mitarbeiter Ergebnisse und Daten aus der wissenschaftlichen Forschung nutzen oder Forschungsarbeiten durchführen, um die benötigten Informationen zu erhalten. Außerdem ist es notwendig, viele verschiedene, miteinander verwobene und sich rasch verändernde Einflussfaktoren für die Tätigkeit einzuschätzen und zu analysieren. Die Tätigkeit wird selbstständig ausgeführt und erfordert die Übernahme von Verantwortung für die Leitung und Führung anderer Mitarbeitergruppen sowie für deren Motivierung und Kompetenzentwicklung. Das Tätigkeitsumfeld ändert sich laufend und mit hohem Tempo und entspricht nicht den vertrauten Mustern. Es erfordert gut entwickelte Problemlösungsfertigkeiten.

Inhalt der Qualifikationen und Möglichkeiten ihres Erwerbs

Kennzeichnend für dieses Qualifikationsniveau sind kognitive Kompetenzen auf Basis der wissenschaftlichen Forschung, die neueste Fachkenntnisse auf dem Spezialgebiet umfassen. Diese kognitiven Kompetenzen sind kombiniert mit Fähigkeiten zur Organisation und Leitung komplexer Arbeitsprozesse, optimalen Entscheidungsfähigkeiten und der Fähigkeit, viele verschiedene, miteinander verwobene und veränderliche Faktoren des Arbeitsumfelds zu analysieren. Der komplexe und veränderliche Charakter der Tätigkeit erfordert die Fähigkeit, innovative Entscheidungen auf Basis der Ergebnisse der angewandten Forschung und Tätigkeitsanalyse zu treffen. Diese Tätigkeitsmerkmale setzen auch ein entsprechendes Fachwissen zur Bewertung der neuesten Erkenntnisse im Tätigkeitsgebiet und die Gewinnung neuer Erkenntnisse durch angewandte Forschung voraus. Weitere wichtige Anforderungen sind eine gut entwickelte Arbeitsorganisation und Führungsqualitäten, Führungskompetenz für Teamarbeit und die Fähigkeit zur Förderung der Humanressourcenentwicklung innerhalb von Gruppen. Dieses Qualifikationsniveau erfordert einen Masterabschluss, der an einer Hochschule erworben wurde. Die Qualifikation wird entweder im Rahmen von fortlaufenden Studien an Universitäten oder durch informelles Lernen am Arbeitsplatz oder durch Zusammenarbeit mit Personen mit gleichem oder höherem Qualifikationsniveau erworben.

Niveau 8

Tätigkeitsprofil

Die Tätigkeit ist komplex und bezieht sich auf die Konzeption und Entwicklung neuer Ideen und Prozesse in einem sich ständig wandelnden Umfeld. Diese Tätigkeit umfasst die originäre wissenschaftliche Erforschung natürlicher und sozialer Phänomene, Prozesse und Objekte und die Einleitung, Durchführung und Vollendung wichtiger und komplexer Projekte, die die soziale, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklung voranbringen.

Inhalt der Qualifikationen und Möglichkeiten ihres Erwerbs

Kennzeichnend für dieses Qualifikationsniveau sind Kompetenzen, die sich auf die Entwicklung und Anwendung von Methodiken und Methoden der wissenschaftlichen Forschung beziehen, sowie auf die Fähigkeit, neue Phänomene zu erforschen und neue Ideen hervorzubringen. Dies erfordert Kompetenzen in den Bereichen Schulung, Beratung und strategisches Management. Für dieses Qualifikationsniveau ist eine Promotion erforderlich, welche die Möglichkeit bietet, unabhängige wissenschaftliche Forschungen zu betreiben, wissenschaftliche Problemstellungen zu lösen und einen strategischen Wandel in den Sozialsystemen einzuleiten. Dieses Qualifikationsniveau wird durch Promotionsstudien an Universitäten oder informell erworben. Die Vorbereitung und die Verteidigung einer Dissertation sind das wichtigste Element beim Erwerb und bei der Anerkennung der Qualifikation auf diesem Niveau.

Vergleich des Modells für den nationalen Qualifikationsrahmen in Litauen mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen

Beim Vergleich der beiden Modelle fallen die folgenden Ähnlichkeiten auf: gleiche Anzahl von Niveaus, grundlegende Übereinstimmung der inhaltlichen Beschreibungen bei den Qualifikationsniveaus und Verwendung von Tätigkeitsmerkmalen (Eigenständigkeit, Verantwortung) bei der Beschreibung der Qualifikationsniveaus.

Abgesehen davon sind folgende Unterschiede festzustellen:

- (a) Der Bezugspunkt für den Europäischen Qualifikationsrahmen ist das System der allgemeinen und beruflichen Bildung, während sich der

nationale Qualifikationsrahmen in Litauen im Wesentlichen auf die Erfordernisse des Systems der Tätigkeiten bezieht. Daher bilden bei der Beschreibung der Qualifikationsniveaus im Europäischen Qualifikationsrahmen die Lernergebnisse das zentrale Element. In Litauen werden die Niveaus durch Analyse der Kompetenzen und Tätigkeitsmerkmale beschrieben. Das nationale Qualifikationssystem in Litauen betrachtet Kompetenz vom Konzept her als unentbehrliches Element für die Qualifikationsgestaltung, und der nationale Qualifikationsrahmen wird als eines der Hauptinstrumente für deren Gestaltung angesehen. Die Beschreibung der Qualifikationsniveaus durch Analyse der Kompetenzen und Tätigkeitsmerkmale macht den nationalen Qualifikationsrahmen zweckdienlicher für die Qualifikationsgestaltung. Der nationale Qualifikationsrahmen in Litauen ist auf die Erfordernisse des Systems der Tätigkeiten und des kompetenzorientierten Ansatzes ausgerichtet, da der nationale Qualifikationsrahmen ein fester Bestandteil und ein strukturierendes Element des nationalen Qualifikationssystems ist;

- (b) Die Deskriptoren für die Qualifikationsniveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens definieren Lernergebnisse, die Wissen, praktische Fertigkeiten und Kompetenzen im Zusammenhang mit Eigenständigkeit und Übernahme von Verantwortung beschreiben (Europäische Kommission, 2006). Die Deskriptoren für den nationalen Qualifikationsrahmen in Litauen definieren Kompetenzen, die für selbstständig ausgeführte, komplexe und wechselnde Tätigkeiten erforderlich sind, sowie die stimulierende oder einschränkende Wirkung dieser Tätigkeitsmerkmale für die Kompetenzentwicklung;
- (c) Die Rolle der Allgemeinbildung bei der Progression vom ersten Qualifikationsniveau zu den höheren Niveaus ist ein charakteristisches Merkmal des nationalen Qualifikationsrahmens in Litauen. Diese weit gefassten Inhalte der Allgemeinbildung auf dem ersten Qualifikationsniveau werden durch die methodische Erwägung beeinflusst, dass nur die berufliche Qualifikation, und nicht die Allgemeinbildung, die Qualifikationsstufe innerhalb des Qualifikationsrahmens bestimmt.

Wesentliche Herausforderungen bei der Umsetzung des nationalen Qualifikationsrahmens und des Europäischen Qualifikationsrahmens in Litauen

Folgende Herausforderungen zeichnen sich ab:

- (a) Die Harmonisierung der Qualifikationen im Bereich der Berufsbildung und Hochschulbildung hat sich als größtes Problem bei der Gestaltung des nationalen Qualifikationsrahmens in Litauen erwiesen. Die Beschreibung der im Rahmen der Berufsbildung erworbenen Qualifikationen führt zu einer wesentlich einfacheren Bezeichnung und Definition für funktionale, kognitive und allgemeine Kompetenzen. Bei Qualifikationen im Bereich der Hochschulbildung machen übermäßig komplexe operative Merkmale, die Dominanz kognitiver Kompetenzen und die engen Verknüpfungen der funktionalen Kompetenzen mit intellektuellen Aktivitäten die Kompetenzen auf diesem Gebiet wesentlich abstrakter und schwieriger zu konkretisieren und zu verallgemeinern. Je höher das Qualifikationsniveau, desto abstrakter und schwieriger definierbar sind die Kompetenzen, die die Qualifikationen auf diesem Niveau ausmachen;
- (b) Bei der Einschätzung des Stands der Vorbereitungen im Bildungssystem auf die Umsetzung des nationalen Qualifikationsrahmens in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen ist heute nur der nicht-universitäre Hochschulsektor (Fachschulen) mehr oder weniger vorbereitet. Diese Einrichtungen haben ein System zur Bewertung der Lernergebnisse auf der Grundlage von Kompetenzen und einen voll integrierten Ansatz für das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (*European Credit System for Vocational Education and Training*, ECVET) eingeführt. Die Lehrpläne und Bewertungen von Berufsbildungseinrichtungen orientieren sich ebenfalls an Kompetenzen. Allerdings ist noch kein System zur Übertragung von Ausbildungsleistungen vorhanden, da das ECVET erst vor kurzem eingeführt wurde. Der Universitätssektor steht dem kompetenzorientierten Ansatz des nationalen Qualifikationsrahmens sowie der Einbindung der Berufsbildungs- und Hochschulsysteme in einen einheitlichen Qualifikationsrahmen eher kritisch gegenüber. Daher verhalten sich die Universitäten eher passiv und gleichgültig gegenüber dem nationalen Qualifikationsrahmen und dem Europäischen Qualifikationsrahmen;

- (c) Das Verhalten der Arbeitgeber und ihre Einstellung zum nationalen Qualifikationsrahmen und Europäischen Qualifikationsrahmen können bei deren Umsetzung ebenfalls Probleme verursachen. Die enge Beziehung zwischen dem nationalen Qualifikationsrahmen und dem Europäischen Qualifikationsrahmen könnte von den Arbeitgebern als Risiko angesehen werden, da sie die Gefahr einer Abwanderung qualifizierter Arbeitskräfte in andere EU-Länder mit sich bringt;
- (d) Die Aufmerksamkeit und das Interesse der Politikgestalter und der politischen Entscheidungsträger am nationalen Qualifikationsrahmen und am Europäischen Qualifikationsrahmen lassen generell zu wünschen übrig;
- (e) Weitere wichtige Herausforderungen beziehen sich auf die Notwendigkeit, ein System der Bewertung und Bescheinigung der durch informelles und nicht-formales Lernen erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen zu entwickeln und umzusetzen und die Kohärenz zwischen dem nationalen Qualifikationsrahmen und den sektoralen Qualifikationsrahmen sicherzustellen.

Schlussfolgerungen

1. Die Integration des nationalen Qualifikationsrahmens in das nationale Qualifikationssystem und die Rolle des Rahmens bei der Strukturierung der Prozesse des Gestaltens, Vermittelns und Bescheinigens von Qualifikationen sind die wichtigsten Determinanten bei der Ausrichtung des nationalen Qualifikationsrahmens auf die Erfordernisse des Systems der Tätigkeiten.
2. Die Beschreibung der Qualifikationsniveaus, die die Kompetenzanforderungen durch Spezifizieren der Tätigkeitsprofile und der Auswirkungen dieser Spezifikationen auf den Kompetenzerwerb und die Kompetenzentwicklung analysieren, macht den nationalen Qualifikationsrahmen zweckdienlicher für die Gestaltung, Vermittlung und Bewertung von Qualifikationen.
3. Der nationale Qualifikationsrahmen in Litauen gleicht dem Europäischen Qualifikationsrahmen in Bezug auf die Anzahl der Qualifikationsniveaus und Inhalte der Niveaudekriptoren. Er unterscheidet sich vom Europäischen Qualifikationsrahmen durch den kompetenzorientierten Ansatz und die Berücksichtigung der Wechselbeziehungen zwischen den Tätigkeitsprofilen und Kompetenzen.

4. Der aktuelle nationale Qualifikationsrahmen in Litauen steht im Einklang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen und wird zugleich den Erfordernissen des Systems der Tätigkeiten gerecht. Diese Übereinstimmung und Flexibilität des nationalen Qualifikationsrahmens wird hauptsächlich durch folgende Faktoren beeinflusst:
- die aktuelle Qualifikationsstruktur, die den acht Qualifikationsniveaus entspricht;
 - Integration des nationalen Qualifikationsrahmens in das nationale Qualifikationssystem und Ausrichtung des Rahmens auf die Erfordernisse des Systems der Tätigkeiten;
 - Berücksichtigung der Übereinstimmung des nationalen Qualifikationsrahmens mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen bei der Gestaltung und Umsetzung des nationalen Qualifikationsrahmens.

Bibliografie

Delamare Le Deist, Françoise; Winterton, Jonathan. What is competence? *Human Resource Development International*, März 2005, Band 8, Nr. 1, S. 27-46.

Europäische Kommission. *Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006 (KOM(2006) 479 endgültig). Im Internet verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [zitiert am 11.10.2007].

Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija / Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba. Vilnius: LDRMT, 2006. Im Internet verfügbar unter: http://www.lnks.lt/index.php?option=com_remository&Itemid=22&func=se lectcat&cat=1 [zitiert am 8.8.2006].

Lietuvos Statistikos Metraštis 2005 /Statistical yearbook Lithuania 2005/Lietuvos Statistikos departamentas. Vilnius: Lietuvos Statistikos departamentas, 2006.

Warhurst, Chris; Grugulis, Irena; Keep, Ewart. *Skills that matter*. London: Palgrave, 2004.

Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme – ein Baustein für die Bildung in Europa

Torsten Dunkel

Internationales Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER), Universität Kassel, Deutschland

Isabelle Le Mouillour

Projektmanagerin, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Deutschland, Arbeitsbereich Internationales Monitoring und Benchmarking / Europäische Berufsbildungspolitik

Schlagwörter

ECVET,
ECTS,
EQF,
mobility,
credits,
qualification,
transparency of
qualifications,
credit systems

ECVET,
ECTS,
EQR,
Mobilität,

Leistungspunkte,
Qualifikation,
Transparenz von
Qualifikationen,

Anrechnungssysteme

ZUSAMMENFASSUNG

Bis zum Jahr 2010 soll die EU zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden und dies unter Sicherung der sozialen Kohäsion. Dieses Ziel wird im Bereich der Bildungspolitik mit einem umfassenden Programm im Rahmen des Bologna-Prozesses zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums (EHEA) und im Berufsbildungsbereich durch den so genannten Kopenhagen-Prozess begleitet. Auf dem Weg zu einem einheitlichen Europäischen Hochschulraum 2010 bietet der Vorschlag der Europäischen Kommission für einen Europäischen Qualifikationsrahmen Chancen für eine verstärkte Mobilität innerhalb des Hochschulbereichs, vor allem auf europäischer Ebene einerseits und Mobilität bzw. erhöhte Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen andererseits. Die Weiterentwicklung der Anrechnungssysteme ECTS und ECVET von der Transfer- zur Akkumulationsfunktion sowie von der Input- zur Outcome-Orientierung soll die Mobilität von Studierenden, Auszubildenden, Absolventen und Berufstätigen über Anrechenbarkeit und Anerkennung erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen verstärkt fördern, den Zugang zu Bildung und Berufsbildung und die Entwicklung umfassender Weiterbildung ein ganzes (Arbeits-)Leben lang ermöglichen. Vor diesem Hintergrund sollen an dieser Stelle die Eigenschaften und Interdependenzen dieser Instrumente herausgearbeitet werden.

Einleitung

In Europa fallen Mobilitätsbarrieren. Für Studierende, Auszubildende, Absolventen und Berufstätige, die an einem anderen Ort tätig sein wollen, aber auch für ihre Arbeitgeber bedingt dies, dass anderswo erworbene Qualifikationen und Erfahrungen am neuen Arbeitsort bzw. bei der (Wieder)Aufnahme von Lernaktivitäten in einem anderen Bildungssystem richtig eingeschätzt werden müssen. Zu diesem Zweck wird die Transparenz und Anerkennung erworbener Kompetenzen bzw. Qualifikationen angestrebt.

Den (wirtschafts-)politischen Hintergrund für die EU formulierte die Lissabon-Agenda im Jahr 2000 mit dem Ziel, bis ins Jahr 2010 Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden. Dieses Ziel wird einerseits auf der Grundlage der Erklärungen von Sorbonne (1998) und Bologna (1999) und ihren Folgekonferenzen Prag (2001), Berlin (2003), Bergen (2005) und London (2007) – des so genannten Bologna-Prozesses –, andererseits im Berufsbildungsbereich durch die Kopenhagener Erklärung (2002), das Kommuniqué von Maastricht (2004) und Helsinki (2006) – des so genannten Kopenhagen-Prozesses – umgesetzt. Im Kontext des Kopenhagen-Prozesses wurden unterschiedliche Instrumente, Mechanismen und Grundsätze zur Förderung des lebenslangen Lernens entwickelt. Diese sind beispielsweise das europäische Anrechnungssystem für die Berufsbildung für die Berufsbildung (*European Credit Transfer System for VET* – ECVET) oder die Grundsätze für die Qualitätssicherung in der Aus- und Weiterbildung (CQAF). Parallel dazu wurden im Hochschulbereich, im Wesentlichen im Kontext des Bologna-Prozesses, Instrumente und Prinzipien zur Förderung des lebenslangen Lernens, des Aufbaus eines Europäischen Hochschulraumes (EHEA) und der Mobilität verabschiedet. Dazu zählt u. a. die Einführung von drei Studienzyklen (Bachelor, Master, Doktorat) in der Hochschulbildung und die Umsetzung des Europäischen *Credit-Systems* zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS).

Um die Attraktivität der beruflichen Bildung in Europa zu steigern, die berufliche Bildung mit dem Arbeitsmarkt stärker zu verknüpfen und die Durchlässigkeit zum Hochschulbereich zu verstärken (Kommuniqué von Maastricht, 2004) finden hier neue bzw. weiterentwickelte Instrumente Eingang: Neben den Europäischen *Credit-Systemen* ECVET und ECTS sind dies der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) so-

wie der Europass Mobilität und der Diplomzusatz. In den Europass werden alle formell und informell erworbenen Kompetenzen sowie jeder Abschluss eingetragen, die eine Person erworben hat. Dadurch wird ihr gesamter Bildungsweg dokumentiert. Bei dem Diplomzusatz handelt es sich um ein Ergänzungsblatt zum Europass, welches die Kompetenzen, die mit einem Abschluss verbunden sind, auflistet. Dies vereinfacht die Übertragung in nationale Qualifikationsrahmen (NQF) bzw. -systeme.

In beiden Prozessen (Bologna und Kopenhagen) geht es darum, Durchlässigkeit, Transparenz und Mobilität im Bildungsbereich zu garantieren (Dunkel, 2007). Obgleich beide Prozesse aufeinander abgestimmt werden, bleibt ihre Kongruenz bis dato gering. Dies wird insbesondere bei der Betrachtung des Themas Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung sowie bei der Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens deutlich. Welches sind die Charakteristika von ECVET, ECTS und EQR, und wie sind diese Instrumente aufeinander abgestimmt?

Zur Beantwortung dieser Fragen werden im ersten Abschnitt deren Ziele und Funktionen systematisch gegenübergestellt. Im zweiten Abschnitt werden dann die einzelnen Bestandteile bzw. Elemente analysiert. Im dritten Teil werden Rolle und Bedeutung der Leistungspunkte diskutiert und im vierten und letzten Teil eine Reihe von Schlussfolgerungen gezogen.

Zielsetzungen und Funktionen

Die Zielsetzungen von EQF, ECVET und ECTS verbinden bildungspolitische und sozioökonomische Argumente, wie in der folgenden Abbildung verdeutlicht: Es geht sowohl um die Förderung der Wettbewerbsfähigkeit des Standortes Europa (Wachstum und Beschäftigung sind festgelegte Ziele der EU im Rahmen der Lissabonner Strategie) als auch um die Förderung der persönlichen und beruflichen Entwicklung des Einzelnen in Europa. ECTS wurde bereits 1984 als Instrument zur Anerkennung von kurzfristigen Studienaufenthalten im Rahmen von ERASMUS-Programms (Mobilität von Studierenden) in Europa konzipiert und ist später in der Bologna-Erklärung als ein „*instrumental objective*“ auf Initiative der Bildungsministerien aufgenommen worden. ECVET wurde erst 2002 im Rahmen der Kopenhagener Erklärung als

Instrument zur Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen auf Initiative der für die Berufsbildung zuständigen Ministerien und der Europäischen Kommission befürwortet.

ECTS und ECVET sind europäische *Credit*-Transfer- und Akkumulationsmechanismen für den Hochschul bzw. Berufsbildungsbereich. ECVET determiniert kein *Credit*-System für Qualifikationen auf nationaler oder sektoraler Ebene, sondern dient als internationaler Bezugsrahmen. ECTS ist mittlerweile in den Hochschulgesetzgebungen und Regulierungen von fast allen Mitgliedstaaten des Bologna-Prozesses eingeführt (Europäische Kommission, 2006c). Der EQR ist ein Referenzrahmen, der u. a. die Allokation ähnlicher Qualifikationen bzw. Teile von Qualifikationen auf dem jeweiligen Niveau und in der Folge Zusammenarbeit und Vergleichbarkeit ermöglichen soll. Der Zusammenhang zwischen ECTS und EQF kann bei Betrachtung der Niveaus 5 bis 8 vom EQR verdeutlicht werden. Diese Niveaus orientieren sich an den Bologna-Vorgaben der Hochschulen im Rahmen des Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum, den so genannten „Dublin Deskriptoren“. Diese Deskriptoren wurden von einer informellen Gruppe europäischer Akteure, der so genannten *Joint Quality Initiative*, mit dem Ziel konzipiert, europaweit diejenigen fachübergreifenden und fachspezifischen Kompetenzen zu definieren, die Studierende sich im Lauf eines Bachelor-, Master- bzw. Promotionsstudiums aneignen sollen (JQI, 2007). Ihre Berücksichtigung im Rahmen von EQF soll zur Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung beitragen.

Zusätzlich zu dieser Übersicht bedarf es einer differenzierten Betrachtung. Der europäische Qualifikationsrahmen dient als Referenz, damit die einzelnen nationalen Qualifikationsrahmen (NQF) bzw. Qualifikationen untereinander (bi- und multilateral) vergleichbar werden. Die nationalen Qualifikationsrahmen bzw. Qualifikationen aus unterschiedlichen Systemen werden durch den europäischen Qualifikations-Metarahmen einander gegenübergestellt und ihre Übersetzung in andere Systeme erleichtert. Dabei wirkt der EQF als passives Instrument. Die Schlüsselrolle des EQR bei der Umsetzung der bildungspolitischen Gesamtstrategie der Europäischen Union kommt insbesondere mit der Verknüpfung mit anderen Transparenzinstrumenten zum Ausdruck (Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum, Europass, ECTS, ECVET, Grundsätze der Validierung nicht formalen und informellen Lernens (Schneeberger, 2006)).

Die *Credit*-Systeme sind als Mechanismen mit einer breiten di-

Tabelle 1: Zielsetzungen der drei Instrumente

Ziele \ Instrumente	EQF	ECVET	ECTS
Transparenz	Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen und das lebenslange Lernen (Lissabon-Ziele)		Verbesserung der Transparenz von hochschulischen Abschlüssen
Standortförderung	Europa zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum bis zum Jahre 2010 (Lissabon-Ziele)		Internationale Attraktivität der Hochschulbildung in Europa ⁽²⁾
Mobilität	explizit kein direkter Zusammenhang in den analysierten Dokumenten	Förderung der internationalen Mobilität der Lernenden ⁽⁴⁾	Förderung der studentischen Mobilität ⁽¹⁾ Entwicklung von internationalen Curricula ⁽¹⁾
Vergleichbarkeit	Vergleichbarkeit der Qualifikationen	Vergleichbarkeit der Qualifikationen	Vergleichbarkeit der Studienprogramme
Übertragbarkeit (Transfer, Akkumulierung)	Übertragbarkeit der Qualifikationen	Übertragbarkeit von Qualifikationen bzw. Teilqualifikationen	Übertragbarkeit von <i>Credit points</i>
Anerkennung Validierung	Anerkennung und die Validierung nicht formalen und informellen Lernens	Verbesserung der Qualität von Anerkennungs- und Validierungsverfahren in der Berufsbildung ⁽⁴⁾	Erleichtert die akademische Anerkennung ⁽²⁾
Zusammenarbeit	Förderung der Zusammenarbeit und Stärkung der Vertrauensbasis zwischen den jeweils Betroffenen ⁽³⁾	Förderung der Zusammenarbeit und Vertrauensbasis zwischen den jeweils Betroffenen	Förderung der Zusammenarbeit und Vertrauensbasis zwischen den Hochschulen

Quelle: Als Grundlage für diese Übersicht dienen offizielle Dokumente der Europäischen Kommission, die EQR, ECVET und ECTS beschreiben und erläutern: 1 = „Berliner Kommuniqué, 2003“, 2 = Europäische Kommission, 2004, S. 3, 3 = Europäische Kommission, 2006a, S. 2-3, 4 = Europäische Kommission, 2006b.

rekten Anwendung in einem Mobilitätskontext als „*all-in-one*“- bzw. „*ready-made*“-Lösungen konzipiert, selbst wenn sie über die Jahre sich weiterentwickeln können bzw. sich wie ECTS weiterentwickelt haben. *Credit*-Systeme dienen einer Reihe von allgemeinen Zielen:

- dem Transfer der Lernergebnisse innerhalb und zwischen Bildungssystemen, bzw. von im formellen und informellen Kontext erworbenen Lernergebnissen;
- der Akkumulation und gegenseitigen Anerkennung von Lernaktivitäten oder Qualifikationsteilen bis zum Erwerb von Vollqualifikationen;
- der Kooperation zwischen Berufsbildungsanbietern über nationale Grenzen hinweg;

- der Transparenz von Lernprozessen und Lernergebnissen durch gemeinsame Anlehnung an den europäischen Qualifikationsrahmen;
- der flexiblen Anrechnung von Lernzeiten, Lerninhalten und Lernprogrammen in autonomer Entscheidung der jeweils zuständigen (nationalen) Stellen;
- soweit als möglich der Vereinfachung und Effektivierung von Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren auf allen Ebenen (Cedefop; Le Mouillour, 2005).

Das ECTS findet im Hochschulbereich Anwendung, das ECVET soll zunächst in der Berufsbildung (insbesondere der Erstausbildung) eingesetzt werden, später sollen beide auch im Bereich des lebenslangen Lernens angewandt werden (Europäische Kommission, 2004; Europäische Kommission, 2006b). ECTS und ECVET unterscheiden sich zunächst durch ihren Anwendungs- und Geltungsbereich. Dies wird bei der Betrachtung der jeweiligen Definitionen deutlich:

- Der Konzeption des ECTS liegt folgende Definition von einem *Credit-System* zugrunde: „Ein *Credit-System* dient der systematischen Erfassung eines Lernprogramms (bzw. Studiengangs), indem es dessen einzelnen Bestandteilen *Credits* zuteilt“ (Europäische Kommission, 2004, S. 3);
- Bei dem ECVET handelt es sich um „ein Instrument, welches die Mobilität der Lernenden durch die Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen Partnerorganisationen erleichtern und die internationale Übertragung, Akkumulierung und Anrechnung von Lernergebnissen ermöglichen soll“ (Europäische Kommission, 2006b, S. 17).

Zusätzlich zu den o.g. allgemeinen bildungspolitischen Zielen haben beide spezifische Zielsetzungen:

- ECTS in Bezug auf die Studierenden: „Einheimische und ausländische Studierende können Studiengänge besser verstehen und vergleichen“ bzw. in Bezug auf die Universitäten: „Den Universitäten hilft es, ihre Studiengänge zu organisieren und zu überarbeiten“ (Europäische Kommission, 2004, S. 4);
- ECVET in Bezug auf die Lernenden: „insbesondere im Rahmen eines Mobilitätsaufenthalts ihren Lernweg auf der Grundlage ihrer erworbenen Lernergebnisse fortzuführen, wenn sie von einem Lernkontext in einen anderen wechseln. (...) Verbesserung des Zugangs zu Qualifikationen – für alle, lebenslang“ (Europäische Kommission,

2006b, S.8) bzw. in Bezug auf die zuständigen Stellen der nationalen Berufs- und Weiterbildungssysteme: „Ansatz für die Beschreibung der Qualifikationen und Abschlüsse, um das Verständnis derselben systemübergreifend zu erleichtern, und für die Beschreibung der Validierungsverfahren für Lernergebnisse“ (Europäische Kommission, 2006b, S.9).

ECTS und ECVET lassen sich folglich in zwei Bereichen unterscheiden: Die Zielgruppe (Studierende bzw. Lernende) und die Funktionalität der *Credits*. Bei den Studierenden handelt es sich um eine spezifische Gruppe von Lernenden, die sich in einer bestimmten Phase ihrer Lernbiografie an einer Hochschule befinden und im Rahmen von ECTS *Credits* erhalten. Bei ECVET ist der Lernende in der Phase der beruflichen Ausbildung. Bei ECTS werden die *Credits* als ein Instrument des Studiengangsmanagements (für die Hochschuleinrichtungen und die Studierenden) angesehen. Die *ECTS-Credits* entsprechen einem gewissen Arbeitspensum für einen Vollzeitstudiengang pro Jahr. Auf dieser Grundlage können sowohl die Hochschulen als auch die Studierenden ihre Ressourcenallokation vornehmen. Die ECTS *Credits* dienen ebenfalls der Gestaltung und Überarbeitung von hochschulischen Curricula. Bei ECVET dienen die *Credits* der Lesbarkeit und Übertragbarkeit der Lernergebnisse. Die Grunddimension dafür ist das vollständige Berufsprofil des zukünftigen Absolventen. Die meisten Berufsbildungssysteme verfügen über Standards von Berufsprofilen, die bei ECVET zur Definition der Lernergebnisse herangezogen werden können (Cedefop; Le Mouillour, 2005).

Ihre jeweiligen Zielsetzungen erreichen beide *Credit*-Systeme über „Transfer“ und „Akkumulierung“. Diese beiden Funktionen lassen sich im Hinblick auf ihren Gegenstand und ihre Endziele unterscheiden:

- Bei dem ECTS werden „Studienleistungen“ im Rahmen von internationalen Mobilitätsvereinbarungen übertragen (vgl. Europäische Kommission, 2004, S. 3). Dies bedeutet, dass der Lernaufwand, der im Ausland von dem Studierenden betrieben wurde, in den heimatischen Studiengang transferiert und integriert wird;
- bei dem ECVET muss der Lernende die Prüfung im Ausland bestanden bzw. den Erwerb zusätzlicher Lernergebnisse nachgewiesen haben. Übertragen werden bei ECVET die „Lernergebnisse“, die der Lernende im Ausland erworben hat. Es geschieht ebenfalls im Rahmen von internationalen Mobilitätsvereinbarungen;

- die Akkumulierung stellt eine Weiterentwicklung des ECTS dar, die noch nicht abgeschlossen ist: ECTS wird „zu einem Akkumulierungssystem, das auf institutioneller, regionaler, nationaler und europäischer Ebene eingesetzt werden soll“ (Europäische Kommission, 2004, S. 3);
- ECVET betrachtet vom Anfang an die Akkumulierung als eine wichtige Funktion: Die Lernergebnisse werden akkumuliert und diese Akkumulierung findet im Hinblick auf den Erwerb einer bestimmten Qualifikation durch die Lernenden statt. Die Vergabe der Qualifikation erfolgt in der Regel im Ursprungsland des Lernenden.

Laut dem Bericht der Europäischen Vereinigung der Universitäten (EUA) „*Trends V*“ wurde die Anwendung von ECTS als Transferinstrument von 75 % der 908 befragten Hochschulen, die ECTS umgesetzt haben, angegeben; die Anwendung von ECTS als Akkumulationsinstrument von 66 % (Purser, Crosier, 2007b). Die Veränderung der Funktionen von *Credit*-Systemen vom reinen Transfer zur Akkumulation bzw. von der Input-Orientierung (im Sinne von Arbeitspensum bzw. Lernaufwand) zu einem lernergebnisorientierten Ansatz entspricht dem Konzept des lebenslangen Lernens und der neuen Konzeption von Lern- und Arbeitsphasen in individuellen Biografien. Dafür werden Verfahren und Regulierungen der Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen zwischen Teilbildungssystemen (Hochschul-, Weiter-, Fort-, und Berufsbildung) bzw. zwischen unterschiedlichen Lernmodalitäten benötigt. Für die Bildung bietet die Betrachtung von Lernergebnissen im Zusammenhang mit *Credit*-Systemen Möglichkeiten für die Anerkennung formal, nicht formal und informell erworbener Lernergebnisse auf Berufsbildungsgänge bzw. auf hochschulische Studiengänge und ermöglicht dadurch Durchlässigkeit und Aufstieg zwischen den Bildungssystemen.

Von Lernergebnissen zu Qualifikationen

Lernergebnisse, Kompetenzen und Qualifikationen bilden für EQR, ECVET und ECTS eine gemeinsame semantische Basis. Wir werden im Folgenden ihre Anwendung und Verankerung im jeweiligen Bildungssystem diskutieren. In Übersicht 2 werden die jeweiligen Definitionen von „Lernergebnis“ und „Qualifikation“ gegenübergestellt.

Tabelle 2: Grundlagen von EQF, ECVET und ECTS

Grundlagen	EQF	ECVET	ECTS
Folgende Elemente finden in EQF bzw. ECVET bzw. ECTS Anwendung	Deskriptoren 8 Niveaus	–	Die drei Stufen des Qualifikationsrahmens im Europäischen Hochschulraum definieren Deskriptoren auf der Grundlagen von Lernergebnissen und Kompetenzen und der Bandbreite von Leistungspunkten in der ersten und zweiten Stufe (3).
	Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen.		
	Lern-/Lehr-/Unterrichtsmethoden bzw. Wissensvermittlungsmethode		
	–	Unterschiedliche Ansätze zur Berechnung der <i>Credits</i> .	Berechnung der <i>Credits</i> auf der Grundlage des studentischen Arbeitspensums (<i>Workload</i>).
Lernergebnisse	„Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz definiert“ (2, S. 17).		Die Ziele des Lernprogramms werden vorzugsweise in Form von Lernergebnissen und von zu erwerbenden Kompetenzen festgelegt (1); Lernergebnisse sind ein Kompetenzbündel, das darstellt, was die Studierenden nach Abschluss eines kurzen oder langen Lernprozesses wissen, verstehen oder leisten können (1).
Qualifikation	Das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen (2, S. 16).		Information zu der Qualifikation ist Bestandteil der Checkliste (zentraler Unterlage bei ECTS) (1).

Quelle: 1 = Europäische Kommission, 2004, S. 3, 2 = Europäische Kommission, 2006a, (3) Bergen Communiqué, 2005

Unterschiede zwischen ECVET und ECTS ergeben sich dadurch, dass in der beruflichen Bildung nicht auf eine langjährige Erfahrung wie bei ECTS zurückgegriffen werden kann. ECTS wurde seit 1989 im Rahmen des europäischen Mobilitätsprogramm ERASMUS eingesetzt, Ende 2003 fand die erste Arbeitssitzung der europäischen technischen Arbeitsgruppe zur Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung in Europa statt. In dieser Zeit ist das Vertrauen und Verstehen der Hochschulen untereinander und mit anderen Institutionen im tertiären Bereich gewachsen. Die Nicht-Regierungsorganisationen (NGO) wie die Europäische Vereinigung der Universitäten (EUA) oder die *European Association of Instituts in Higher Education* (EURASHE) fördern die gemeinsamen Ziele. Weiter sind auf europäischer Ebene der Europarat, die Europäische Studierendenvereinigung (ESIB) und das Europäische Zentrum für höhere Bildung der UNESCO (UNESCO – CEPES) mit Beobachterstatus mit einbezogen. Als Rahmen fördert der Bologna-Prozess die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse im Hochschulbereich in allen beteiligten Staaten. Mittlerweile haben sich die Bologna-Mitglieder dem Prozess selbst verpflichtet und üben über die Umsetzung der Bologna-Prioritäten im Rahmen von *Stocktaking*-Aktivitäten und *Follow-up*-Gruppen Selbstkontrolle aus. In der Berufsbildung gibt es bis dato keine gemeinsame Herangehensweise und keine sich auf diesem Gebiet betätigenden NGO. Die Entwicklung eines *Credit-Systems* ist für die berufliche Bildung schwieriger, weil beispielsweise in einigen Ländern bestimmte Abschlüsse berufsbildender höherer Schulen ihre Absolventen in Qualifikationsebenen vorstoßen lassen, die typischerweise in anderen Ländern von Hochschulabsolventen auf Bachelor-Niveau erreicht werden.

Der Vorteil des ECTS gegenüber dem ECVET liegt darin, dass die recht vergleichbaren institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen und Lehrveranstaltungen incl. des Zeitaufwands es scheinbar leichter machen, einen Vergleichsmaßstab für Lernleistungen bezogen auf Studienrichtungen und -inhalte zu finden. Im Gegensatz dazu beinhaltet der Berufsbildungsbereich eine große Zahl und Varianz beteiligter Institutionen, Traditionen, rechtlicher Regelungen und spezifische soziale Anerkennung in jedem einzelnen Mitgliedstaat. Allerdings sagt ECTS nichts über Inhalt, Aufbau oder Gleichwertigkeit der Studien aus. Es handelt sich vielmehr um Qualitätsfragen, welche die Hochschulen im Rahmen von bilateralen oder multilateralen Verträgen im Sinne einer angemessenen Kooperation regeln müssen. Im Gegensatz dazu

setzt ECVET bei den Qualifikationen mittels technischer Spezifikationen (z. B. für Kenntnisse und Fähigkeiten) und Verfahren der Qualitätssicherung sowie Bewertung und Anerkennung von Leistungen an. Praktisch gesehen basiert das ECVET einerseits auf der Beschreibung von Qualifikationen in Form von Lernergebnissen bzw. Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen und andererseits auf der Vergabe von *Credits* für Qualifikationen und Einheiten bzw. Module. Die Diskussion über die *Credits* wird in dem folgenden Abschnitt geführt. Lernergebnisse (siehe Übersicht 3) sind das wesentliche gemeinsame Element von ECVET, ECTS und EQF. Allerdings liegen den „Lernergebnissen“ bei den drei Instrumenten jeweils unterschiedliche Definitionen und ein unterschiedlicher Grad der Spezifizierung zu Grunde:

Tabelle 3: Lernergebnisse

Instrumente	Definition	Verständnis
EQF	Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (1, S. 12). Kompetenzen werden entlang der Dimensionen „Verantwortung“ und „Selbstständigkeit“ definiert.	Dienen dem Vergleich der Qualifikationen nach Kriterien wie Profil und Inhalt (1, S. 11).
ECVET	Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert (2, S. 10).	Sind die Elemente, die in Einheiten (units) gebündelt, transferiert und akkumuliert werden. Lernergebnisse werden von dem angestrebten Berufs-/Qualifikationsprofil abgeleitet (2).
ECTS	Bei diesen Ergebnissen handelt es sich um Kompetenzen, die verdeutlichen, was die Studierenden nach Abschluss eines kurzen oder langen Lernprozesses wissen, verstehen oder leisten können (3)	Die zu erreichenden Ziele eines Lernprogramms werden vorzugsweise in Form von Lernergebnissen und zu erwerbenden Kompetenzen festgelegt (3) Lernergebnisse werden für jede Veranstaltung bzw. jedes Modul in Anlehnung an die Fachdisziplin genau definiert.

Quelle: (1) = Europäische Kommission, 2006a; (2) = Europäische Kommission, 2006b;
 (3) Europäische Kommission, 2004, 4.

Die Umsetzung eines *Credit-Systems* benötigt die Definition von kleinen, handhabbaren und transparenten Einheiten, die sich im Rahmen einer Mobilität relativ einfach transferieren lassen. Vorsicht ist allerdings geboten beim Umgang mit den Begriffen „*units*“ und „*modules*“, da beide Begriffe mit „Modul“ ins Deutsche übersetzt werden. Bei ECVET werden die Lernergebnisse in Einheiten (*units*) zusammengefasst. Dabei

kann zwischen *units* im Sinne von *units of assessment* und *modules* im Sinne von *modules of learning* unterschieden werden. Die *units* sind Teile einer Qualifikation und stützen sich auf die Bündelung von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Die *modules* stellen eine pädagogisch-didaktische Betrachtung der Qualifikation dar und werden als Teil des Bildungsprogramms definiert (Le Mouillour, 2006; S. 26). Bei dem ECTS wird Modul als „Bildungskomponente eines Studiengangs“ (Europäische Kommission, 2004; S. 4) definiert, also im Sinne von *modules of learning*.

Vor dem Hintergrund der Besonderheiten der Berufsbildung in Europa wurde beim ECVET die Ausrichtung auf die Lernergebnisse als Dreh- und Angelpunkt ausgewählt. In diesem Zusammenhang wurde die Zuordnung der Lernergebnisse nach Leistungsebenen (*vocational proficiency levels*) problematisiert. Im Jahr 2004 haben Coles and Oates die Grundlagen und einen ersten Entwurf zur Struktur eines Referenzrahmens für die berufliche Bildung ausgearbeitet. Diese Studie (Cedefop, 2005a) gilt als Blaupause für die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF). Mittlerweile kann „der vorgeschlagene Europäische Qualifikationsrahmen und dessen auf Lernergebnissen beruhende Matrix von Niveaus als eine wichtige Flankierung der wirksamen Einführung des ECVET-Systems angesehen werden“ (Europäische Kommission, 2006b; S. 11). Die Unterschiede in der Definition und Rolle von Lernergebnissen bei ECTS und ECVET (siehe o. g. Tabelle) sind zentral bei der Entwicklung des lebenslangen Lernens. Das Kontinuum des lebenslangen Lernens verläuft nicht ohne Brüche und Reibungsverluste. Erstens betrifft dies die „erste Schwelle“, den Übergang von der allgemeinen zur beruflichen Bildung. Zweitens ist häufig ein Spagat zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt („zweite Schwelle“) erforderlich sowie drittens zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung. Dies wirft Fragen nach der Kontinuität in der vertikalen Konzeption der EQR-Niveaus und damit nach der Rolle der für die *Credit-Systeme* relevanten Leistungspunkte auf, die ausdrücklich nicht in dem lernergebnisorientierten europäischen Referenzrahmen (EQR) erscheinen.

Bedeutung und Rolle der Credits

Die Auseinandersetzung mit dem Thema *Credit-Systeme* und *Qualifikationsrahmen* zeigt, dass die Diskussion früher oder später an ein heikles Thema gerät, nämlich die *Credits* bzw. deren Konkretisierung in quantifizierten, berechenbaren Zahlen. Also, die Gretchenfrage nach der Rolle der *Credit points*.

Im Rahmen des Bologna-Abkommens zwischen den Hochschulen werden *Credits* als Bestandteile von Lernprogrammen definiert und der numerische Wert der *Credits*, so genannte *Credit points*, wird transferiert. Die Vereinbarungen zur Berechnung und Allokation von *ECTS-Credit points* dienen als gemeinsames Rahmen zur Gestaltung der Studierendenmobilität (siehe Übersicht 4). Bei *ECVET* sind *Credits* bzw. Lernkredite die bescheinigten Ergebnisse einer Lernleistungsprüfung, die im Ausland stattgefunden hat. Die *ECVET-Credits* werden transferiert (Europäische Kommission, 2006b). Die Festlegung des numerischen Wertes der *ECVET-Credits* obliegt den zuständi-

Tabelle 4: Berechnung und Zuordnung von Credits bei ECTS und ECVET

	ECTS	ECVET
Wert	Numerischer Wert	Numerischer Wert
Zuordnung zu	Lehrveranstaltung jeglicher Art	Einheiten (<i>units</i>) von Lernergebnissen
Berechnung	Für die jeweilige Lehrveranstaltung erforderlichen Arbeitsaufwand der Studierenden ist zu beschreiben ⇒ <i>Workload</i>	Offen bzw. nicht vorgegeben
Allokation	Pro Veranstaltung im Verhältnis zum Gesamtlernaufwand für den erfolgreichen Abschluss eines gesamten Studienjahres	Pro Einheit. Qualifikationen werden ggf. in Einheiten zu gliedern sein.
Zuständig für die Zuordnung und Vergabe	Hochschulen	Zuständige Stelle(n) des nationalen Berufsbildungssystems
Bewertung	Im Ausland: lokale Benotung	Im Ausland: lokale Benotung
	ECTS-Benotung nach einer Gliederung (von A bis F*) der Leistung der Studierenden nach statistischen Gesichtspunkten	–

Quelle: Europäische Kommission, 2006b; Europäische Kommission, 2004.

* A = exzellent - die besten 10% der Studentenkohorte - F = durchgefallen – erheblicher Nachholbedarf

gen Stellen in den jeweiligen Ländern. Diese zuständigen Stellen variieren je nach Berufsbildungssystem und können u. U. Ministerien, Industrie- und Handelskammer, Branchenorganisationen oder Bildungsanbieter sein.

Meistens ist im Hintergrund eines *Credit-Systems* eine konventionelle Vereinbarung zwischen den nationalen Hauptakteuren in den jeweiligen Bildungsbereichen zu finden. Im Bereich der Hochschulbildung legt die Berechnung der *ECTS-Credits* die institutionellen und organisatorischen Aspekte der Bildungsprogramme zugrunde. So wurde bei ECTS durch eine europäische Konvention das Arbeitspensum (*Workload*) von Vollzeitstudierenden während eines akademischen Jahres auf 60 *ECTS-Credits* fixiert, somit wäre ein *ECTS-Credit* zwischen 25 und 30 Arbeitsstunden wert, ein Vollzeitstudiengang beträgt in Europa in den meisten Fällen ca. 1500 bis 1800 Stunden pro Jahr (Europäische Kommission, 2004). Das Arbeitspensum der Studierenden im ECTS schließt die Zeit ein, die auf Vorlesungen, Seminare, Selbststudium, Vorbereitung auf und Teilnahme an Prüfungen usw. verwendet wird (Europäische Kommission 2004, S. 4). Im Hochschulbereich werden hauptsächlich zwei Bemessungsgrundlagen angewandt: *Workload* und *notional learning time*. *Notional learning time* meint die Zeit, die ein „durchschnittlich“ Lernender benötigt, um Lernergebnisse einer Qualifikation bzw. eines Lernprogramms zu erwerben. Diese Zeit gilt allerdings nur als Orientierung, und es werden weder Kreditpunkte abgezogen noch hinzugefügt, falls mehr oder weniger Zeit in Anspruch genommen wird (in Anlehnung an SCQF 2003).

Allerdings wird die Problematik der Definition von *Credit points* anhand der Umsetzung von ECTS im Hochschulbereich deutlich. In ihrer Untersuchung stellen Reichert und Tauch (2005) fest, dass die Hochschuleinrichtungen mit der Berechnung auf Grundlage des *workloads* noch ihre Schwierigkeiten haben. Weiterhin führt in einigen Fällen die Berechnung von *Credits* auf der Grundlage von Studienprogrammen für eine und dieselbe Lehrveranstaltung zur Variation in der Anzahl von *Credit points*.

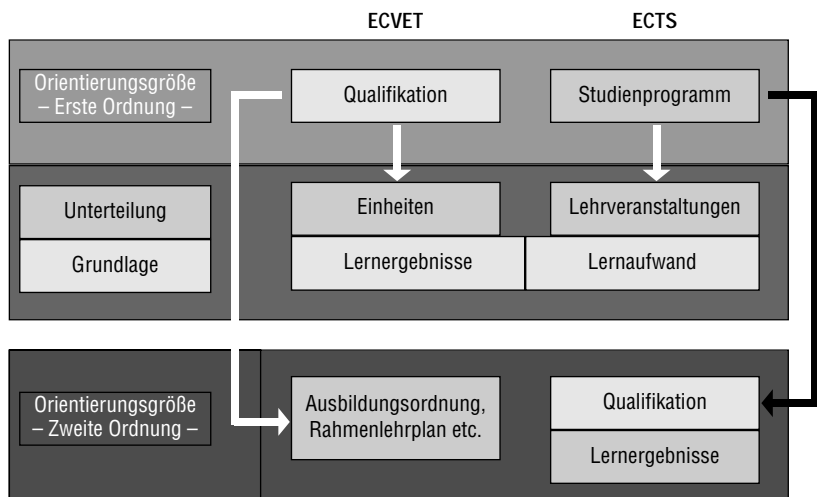
Der Vorschlag für die Berechnung von *Credits* im Rahmen von ECVET sieht vor, dass „ein Lernender in einem formalen Lernkontext normalerweise maximal 120 ECVET-*Credits* pro Jahr erhalten sollte“ (Europäische Kommission, 2006b, S. 14). Allerdings werden für die Vergabe von Leistungspunkten auf nationaler Ebene unterschiedliche Methoden vorgeschlagen: „Die Anzahl der für eine Qualifikation und für

die einzelnen Einheiten vergebenen *Credit points* können mithilfe folgender Kriterien festgelegt werden:

- Bandbreite und/oder Umfang der zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und allgemeineren Kompetenzen, die Inhalt einer Qualifikation sind;
- Bezugnahme auf die theoretische durchschnittliche Länge des Programms, das zu einer solchen Qualifikation führt;
- hochgerechneter Umfang der Lernaktivitäten und des Arbeitsaufwandes, die Lernende leisten müssen, um die festgelegten Lernergebnisse zu erreichen, die einer Teil- oder Vollqualifikation entsprechen (z. B. in Bezug auf ein typisches Ausbildungsprogramm oder ein entsprechendes Referenzprogramm)“ (Europäische Kommission, 2005a, S. 16).

Spürbar werden die Schwierigkeiten im Bereich der Kompatibilität beider *Credit-Systeme* bei Zuschnitt, Berechnung und Zuordnung der *Credits*. Die grundlegende Unterscheidung zwischen ECTS und ECVET liegt in ihrer Orientierung erster Ordnung: ECVET orientiert sich an den Qualifikationen und den dazugehörigen Lernergebnissen, um *units* und *credits* zu definieren. ECTS orientiert sich im Gegensatz dazu an den Studiengängen. Zur Orientierungsgröße zweiter Ordnung ge-

Tabelle 5: Die Verortung der unterschiedlichen Berechnungselemente



Quelle: Die Verfasser

hören bei ECVET beispielsweise die Ausbildungsordnungen bzw. Rahmenlehrpläne, während bei ECTS die Assoziation der Lernergebnisse über die Definition der Lernziele geschieht. Diese Unterscheidung wird in folgender Abbildung verdeutlicht.

Hinter der unterschiedlichen Verortung der Lernergebnisse in den beiden Verfahren werden die Bildungsanbieter der Berufsbildung und der Hochschulbildung bzw. die entsprechenden zuständigen Stellen mit der Vergabe und Zuordnung der *Credit points* beauftragt. Die Vergabe der *Credits* an Studierende im Rahmen des ECTS bezeugt den „erfolgreichen Abschluss der zu leistenden Arbeit und der entsprechenden Beurteilung der erzielten Lernergebnisse“ (Europäische Kommission, 2004, S. 4) und gibt Informationen über das damit verbundene Arbeitspensum. Sie ist also an das Erbringen einer bestimmten Leistung geknüpft, d. h. dass dabei implizit qualitative Faktoren zu berücksichtigen sind. Im Zusammenhang mit der mittlerweile weitgehend erfolgten Umsetzung einheitlicher akademischer Abschlüsse (Bachelor/Master) bedeutet dies, dass die *Credits* im Grundsatz als Standards für die Messung von akademischem Lernaufwand bzw. Arbeitspensum und für die Vergabe des Abschlusszeugnisses (BA/MA) europaweit gelten. Sie vereinfachen somit ebenfalls das Management der Mobilität. Daher spielen die *Credits* eine zentrale Rolle bei ECTS. Bei ECVET werden die *Credits* als „einfache und breit angelegte Indikatoren [definiert]. Sie besitzen keinen unabhängigen oder auf sich selbst beruhenden Wert“ (Europäische Kommission, 2006b, S.13). Allerdings um im Jahre 2010 tatsächlich einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum mit vergleichbaren Studienstrukturen und kompatiblen -abschlüssen sowie mit deutlich verbesserten Mechanismen für die akademische Anerkennung zu verfügen, muss noch viel getan werden. Offen muss derzeit auch die Frage bleiben, ob und inwieweit eine wechselseitige Anrechnung und Übertragung von ECVET- und ECTS-*Credits* möglich wird bzw. ob es gelingt, wie vielfach postuliert, in vorhersehbarer Zeit ein integriertes Leistungspunktesystem für bereitzustellen, da sonst zwei *Credit-Systeme* einem Qualifikationsrahmen gegenüberstünden.

Neben den technischen Fragen des Zuschnittes und der Zuordnung von *Credits* sollte die Frage nach der Rolle der *Credit points* gestellt werden. ECTS ist in der Anwendung nicht so kohärent wie auf dem Papier. Empirische Grundlagen für die Vergabe der Leistungspunkte gibt es bisher nicht. Hiernach werden einige Inkongruenzen zur Veranschaulichung der Schwierigkeiten präsentiert:

- Beispielsweise verwenden einige Hochschulen in Deutschland als Bemessungsgrundlage der *Credits* immer noch Semester-Wochenstunden anstelle des Arbeitspensums der Studierenden; zum Teil wird noch gewichtet. Andere Hochschulen führen neben studienbegleitenden Prüfungen noch zusätzliche Zwischen- und Abschlussprüfungen durch (DAAD, 2004). Dabei werden für arbeitsaufwändige Veranstaltungen mehr Leistungspunkte vergeben als für reine Präsenz-Veranstaltungen. Wenn nicht einmal innerhalb eines Instituts oder Fachbereichs mit gleichem Maß gemessen wird, wird dies problematisch (Rehburg, 2005);
- ECTS kann als ein durchdekliniertes System mit Anrechnungspunkten jedoch auch mit hohem Verwaltungsaufwand, Formalisierung, stärkerer Arbeitsbelastung der Lehrenden auf Kosten der Qualität des Lehrangebots sowie weniger Wahlmöglichkeiten und geringere Selbstständigkeit während des Studiums für die Studierenden verbunden sein;
- Jedoch bieten die Leistungspunkte keine Gewähr dafür, dass die im Ausland erbrachten Studienleistungen voll anerkannt werden. Für die Studierenden gibt es keinen automatisierten Verwaltungsablauf, sondern die Prüfung wird für den Einzelfall vorgenommen (Rehburg, 2005);
- schwierig sind nach wie vor die Anerkennung von *Credits* (bei ca. 50 % der mobilen Studierenden), die doppelte Prüfung der Lernergebnisse (in Form von *Credits* und in Form der üblichen Prüfungsverfahren). ECTS wird auf der Grundlage von Fehlinterpretationen des Lernaufwands und der Verwendung unterschiedlicher Definitionen von „Modulen“ nicht korrekt angewandt (Purser, Crosier, 2007b).

Insbesondere für die Vergabe und Berechnung von *Credit points* müssten bei der Anwendung des ECVET die Erfahrungen und Schwierigkeiten mit dem ECTS berücksichtigt werden. Fraglich ist zudem, ob das ECTS-System auf die Berufsbildung und auf lebenslanges Lernen ohne weiteres übertragen werden kann. Sowohl die *workload*- als auch die lernergebnisorientierten Ansätze haben ihre Berechtigung, jedoch muss die Kompatibilität beider Teilsysteme gewährleistet werden: Ein *Credit* bescheinigt nicht anderes als das Erfüllen einer Anforderung, die nur in Beziehung sowohl zum Niveau der erwarteten Lernergebnisse (Bezug zu Qualifikationsrahmen bzw. -systemen) als auch zu der Zeit, in

der diese Lernergebnisse erwartet werden (*Credit points*), aussagekräftig sind. Dies spricht für eine konsequente Orientierung von ECVET und ECTS an die Lernergebnisse (in Anlehnung an den EQF) und die Interpretation von *Credit points* als quantitative Indikatoren im Sinne von *notional learning time*.

Darüber hinaus muss geklärt werden, ob *Credit points* auf die verschiedenen Qualifikationsstufen akkumulierbar sein sollen und ob ECVET-Punkte den ECTS-Punkten gleichzusetzen bzw. auf diese anrechenbar sein sollen. Unklar ist auch, ob eine Bandbreite von *Credit points* per Qualifikationsebene angemessen ist und auf welcher Ebene (europäische, nationale und/oder Anbieter) entsprechende Vereinbarungen getroffen werden sollen. Schließlich ist zu klären, wer in welcher Form die Ergebnisse prüft, solange keine klaren auf Lernergebnisse bezogene Standards vorliegen (Sellin, 2005).

Schlussfolgerungen

Die Bildungssysteme in Europa unterliegen dem Wandel. Es gibt allgemeine Trends, die durch die Tertiärisierung der Wirtschaft (d. h. wachsende Beschäftigung in wissensintensiven und auch persönlichen Dienstleistungsberufen) und zunehmende Mobilitätsanforderungen bedingt sind und die sich in der breiten Akzeptanz dessen niederschlagen, dass es vom sozialen und wirtschaftlichen Standpunkt aus wichtig ist, den Schwerpunkt auf die Erwachsenenbildung zu setzen, sowie die Aus- und insbesondere die Weiterbildung zunehmend zu modularisieren.

Die Systeme der Berufs- und Hochschulbildung müssen sich schneller zu offenen und vielfältigen Netzen für Bildungsangebote und -praxis entwickeln. Maßgeblich für die Herbeiführung der notwendigen Veränderung und des institutionellen Wandels ist die Überbrückung der institutionalisierten und kulturellen Kluft zwischen den Bereichen, Wegen und Qualifikationen der Hochschulbildung und der Berufsbildung. Erhöhte Durchlässigkeit zwischen Bildungssystemen bedeutet hier weg von einer abschlusszentrierten Diskussion hin zur klaren Definition von Lernergebnissen und den damit zu verbindenden Inhalten von Bildungsangeboten, ihrer Organisation sowie gegenseitige Anrechnung vorhandener Kompetenzen, d. h. Vergabe von *Credits* nach allgemeingültigen Kriterien. Zurzeit liegen keine gesicherten Erkenntnisse darüber vor, welche Lösungsmöglichkeiten erfolgreicher sind und unter welchen

Bedingungen oder ob nicht eine Vielfalt von Lösungen in Europa einer einheitlichen Vorgehensweise vorzuziehen wäre.

Zwischen ECTS und ECVET liegt ein Erfahrungsunterschied von 18 Jahren, in denen sich inzwischen der Bologna-Prozess institutionalisiert hat. Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Entwicklung von ECTS für die Gestaltung von *Credit*-Systemen und Qualifikationsrahmen gewinnen? Bei ECTS, ECVET und EQR handelt es sich um drei Instrumente mit ähnlichen Zielsetzungen (u. a. Transparenz, Durchlässigkeit), allerdings sind sie durch unterschiedliche Anwendungsbereiche gekennzeichnet. Bei keinem sind die Phasen der Konzeption bzw. der finalen Umsetzung abgeschlossen. Dieser Aspekt ist gewiss ein Novum: Es handelt sich um evolutionäre Elemente eines europäischen Bildungsraumes, der selbst in der Entstehung begriffen ist und sich gegenüber anderen Bildungsräumen behaupten muss. Der Bologna-Prozess verfolgt mit seiner extensiven Entwicklungsstrategie und der Rekrutierung neuer Mitglieder deutlich das Ziel eines internationalen Miteinanders und eine klare Positionierung im Rahmen der GATS-Verhandlungen (*General Agreement on Trade in Services*). Der Kopenhagen-Prozess geht eher auf eine intensive Entwicklungslinie ein: Einzelne Instrumente (u. a. ECVET, CQAF, Europass, EQR) werden weiter verfeinert und miteinander enger abgestimmt.

Weiter erscheint es sinnvoll und erforderlich, das ECVET-System mit dem ECTS-System langfristig zu einem integrierten kohärenten Gesamtsystem mit klarem Bezug zum vorgeschlagenen europäischen Qualifikationsrahmen zusammenzuführen. Die aktuelle Herausforderung liegt nicht so sehr in der Erweiterung des *Credit*-Systems von der Transfer- zur Akkumulationsfunktion bzw. in der Berechnungsgrundlage für die *Credits*, wie es bei der Gegenüberstellung von ECTS und ECVET auf dem ersten Blick scheint, sondern vielmehr in der damit verbundenen Frage der möglichen Anwendung von *Credit*-Systemen im Zusammenhang mit Verfahren zur Anrechnung und Anerkennung von formal, nicht formal oder informell erworbenen Lernergebnissen und insbesondere beruflichen Kompetenzen. Die konsequente Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen erfordert die Umgestaltung der Zugänge zu und die Anrechnung bzw. Anerkennung von Berufsbildungs- bzw. Hochschulstudiengänge. Ein wesentliches Ziel der Anrechnung ist dabei die Verwirklichung des lebenslangen Lernens zwischen und innerhalb nationaler Bildungs- und Arbeitsmärkte. Die integrative Weiterentwicklung der *Credit*-Systeme von der Transfer- zur Akkumulationsfunktion so-

wie von der Input- zur Outcome-Orientierung kann hier unterstützend Brücken schlagen, damit der europäische Qualifikationsrahmen als Medium zur Integration von allgemeiner, hochschulischer und beruflicher Bildung dienen kann.

Neben diesen langfristigen Zielen von ECVET, ECTS und EQR bzw. des europäischen Bildungsraums sollte auf Begriffsschärfe und -konsistenz in der Formulierung auf der Diskursebene geachtet werden, denn hinter der teilweise babylonischen Sprachverwirrung der offiziellen Dokumente wirkt der Endnutzer, d. h. der Lernende, ein wenig verloren. Dennoch sind wir guter Hoffnung, wie es heißt „*the difference in wording is not expected to lead to differences in implementation*“ (Europäische Kommission, 2006c, S. 3).

Bibliografie

- Bergen-Kommuniqué. *Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen*. Kommuniqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Bergen, 19.-20. Mai 2005.
- Berliner Kommuniqué. *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen*. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin.
- Cedefop; Coles, Mike; Oates, Tim. *European reference levels for education and training promoting credit transfer and mutual trust*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Cedefop Panorama series 109, 2005a.
- Cedefop; Le Moullour, Isabelle. *European Approaches to Credit (Transfer) Systems. An Assessment of the applicability of existing credit systems to a European Credit (Transfer) System for vocational education and training (ECVET)*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Cedefop Dossier series; 12, 2005b.
- DAAD (Hg.). *Mobilität in Europa*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2004.
- Dunkel, Torsten. Der europäische Qualifikationsrahmen als Integral von Hochschulbildung und beruflicher Bildung: Das Ende des klassischen Universitätsmodells (?) In: *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, im Erscheinen 2007.

- Europäische Kommission. *Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS). Kernpunkte*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004.
- Europäische Kommission. *Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslangen Lernens* (von der Kommission vorgelegt). {SEK(2006) 1093} {SEK(2006) 1094}. Brüssel, den 5.9.2006. KOM(2006) 479 endgültig. 2006/0163 (COD), 2006a.
- Europäische Kommission. *Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung*. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. SEK(2006) 1431. Brüssel, den 31.10.2006, 2006b.
- Europäische Kommission. *From Bergen to London. The Commission Contribution to the Bologna Process. Directorate-General for Education and Culture. Life Long Learning: Education and Training policies. School Education and Higher education*. Brussels, 22 December 2006/rev2. 2006c.
- JQI. *Joint Quality Initiative*. URL der Joint Quality Initiative. (<http://www.jointqua.nl/>), 2007. Gelesen am 01.04.2007.
- Le Mouillour, Isabelle. Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung: Stand und Perspektiven. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (BWP). S. 24-29, 2006
- Purser, Lewis; Crosier, David. *Trends V: Draft executive summary*. Presentation at the 4th Convention of European Higher Education Institutions. Lisbon, 29 March 2007. 2007a.
- Purser, Lewis; Crosier, David. *Trends V: Key messages*. Presentation at the 4th Convention of European Higher Education Institutions. Lisbon, 29 March 2007. 2007b.
- Rehburg, Meike. Forschungsbericht zu dem Forschungsprojekt mit dem Arbeitstitel „Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland: Einschätzungen von Studierenden, Professoren und Arbeitgebern. Eine qualitative Kurzstudie“, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen M 1705 0. Kassel, 2005.
- Reichert, Sybille; Tauch, Christian. *Trends IV: European Universities implementing Bologna*. Brussels: European University Association, 2005.

Schneeberger, Arthur. EQF als Transparenzinstrument und Erfahrungen komparativer statistischer Bildungsforschung. In: *bwp@* Ausgabe Nr. 11, 2006. (http://www.bwpat.de/ausgabe11/schneeberger_bwpat11.pdf). Gelesen am 01.04.2007.

SCQF. *An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework*. 2nd Edition. October 2003. Publication code: AE1243/2. Edinburgh, 2003.

Sellin, Burkart. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. In: *bwp@* Ausgabe Nr. 8, 2005. (http://www.bwpat.de/ausgabe8/sellin_bwpat8.shtml). Gelesen am 01.10.2006.

Politische Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung am Beispiel der Qualifikationsrahmen

Jens Bjørnåvold

Projektleiter, Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
(Cedefop)

Mike Coles

Leitender wissenschaftlicher Mitarbeiter, Research and Statistics Department,
Qualifications and Curriculum Authority (QCA), Vereinigtes Königreich

Schlagwörter

EQF,
NQF,
learning
outcomes,
governance,
open method of
coordination,
transparency

EQR,
NQR,
Lernergebnisse,
politische Gestaltung,
offene
Koordinierungsmethode,
Transparenz

ZUSAMMENFASSUNG

Der EQR bildet einen Meta-Rahmen, der als „Übersetzungshilfe“ für unterschiedliche nationale Qualifikationssysteme dient. Dabei muss jedes Qualifikationssystem mit den EQR-Niveaus verknüpft werden, wenn länderübergreifend eine Vereinfachung der Übersetzung oder Konvertierung erreicht werden soll. Die Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) hat sich ziemlich rasch vollzogen, mit dazu beigetragen hat offenbar der Vorschlag zur Einrichtung des EQR. Diese Entwicklung spiegelt auch die allgemeine Anerkennung der Tatsache wider, dass im Hinblick auf das Konzept des lebenslangen Lernens eine Verlagerung des Schwerpunkts vom Lerninput hin zu den Lernergebnissen erfolgen muss und dass die verschiedenen Teilsysteme im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung enger vernetzt werden müssen. Somit lässt sich die Entwicklung der NQR nicht allein mit der Einrichtung des EQR erklären. Der Schwerpunkt der Betrachtung liegt daher im vorliegenden Beitrag auf der Unterscheidung zwischen nationalen Qualifikationssystemen und nationalen Qualifikationsrahmen. Der Beitrag schildert die Entwicklung der NQR in der Europäischen Union (EU), im Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) und in den Bewerberländern bis zum April 2007; weitere Themen sind die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung und die Zukunft dieser Zusammenarbeit.

Im vorliegenden Beitrag wird erörtert, welchen Einfluss der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) auf die politischen Maßnahmen der einzelnen Staaten im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa haben könnte. Ein Schwerpunkt der Betrachtung liegt dabei auf der raschen und flächendeckenden Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) in ganz Europa. Nachdem Länder wie Irland, Frankreich und das Vereinigte Königreich den Anfang gemacht hatten, stehen NQR mittlerweile im Zentrum der Diskussion darüber, wie sich lebenslanges Lernen verwirklichen lässt und wie der Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung und die Weiterentwicklung in diesem Bereich und im Bereich des allgemeinen Lernens gefördert werden kann. Zwar stand das Konzept bereits seit einigen Jahren sowohl auf der Tagesordnung einzelner Länder als auch auf der internationalen Agenda (beispielsweise der OECD), doch erst mit der Entwicklung des EQR (ab Februar 2004) nahm das Interesse an NQR deutlich zu. So wird sowohl im ursprünglichen Konsultationspapier zum EQR (Juli 2005) als auch in der Empfehlung der Kommission (Europäische Kommission, 2006b) gefordert, dass die Länder bei der Verknüpfung ihrer nationalen Qualifikationen mit dem EQR mit einer Stimme sprechen müssten, und um dies zu vereinfachen wird vorgeschlagen, dass jedes Land einen nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) ausarbeiten solle. Der NQR wird als das geeignetste Mittel angesehen, um diese anspruchsvolle Koordinierungsaufgabe zu lösen, und er wird als Voraussetzung für die Bezugnahme auf einen europäischen Meta-Rahmen betrachtet. Die NQR sind, so wird argumentiert, erforderlich, um die Barrieren zwischen den verschiedenen nationalen Teilsystemen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung und insbesondere zwischen der Berufsbildung und der Hochschulbildung sowie zwischen der beruflichen Erstausbildung und der Fort- und Weiterbildung zu überwinden.

Im Zusammenhang mit der Entwicklung des EQR und der Diskussion darüber spielt die Entwicklung der NQR bislang keine zentrale Rolle, vielmehr gilt die Hauptaufmerksamkeit den übergeordneten Zielen auf der europäischen Ebene, nämlich die Transparenz zu fördern, Vergleiche zu ermöglichen und die Übertragung von Qualifikationen ⁽¹⁾

(¹) Gemäß der EQR-Empfehlung (September 2006) ist eine „Qualifikation“ das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem die dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen.

unter den Ländern zu vereinfachen. Diese grenzübergreifende Funktion kann allerdings nur verwirklicht werden, wenn die Länder bei der Koordinierung und politischen Gestaltung ihrer Bildungssysteme Änderungen vornehmen. Im Konsultationspapier zum EQR von 2005 wurde als ein Ziel für den EQR vorgegeben, dass dieser „einen Veränderungsschub auf europäischer, nationaler und sektoraler Ebene auslösen“ solle. Deshalb kann von zwei unterschiedlichen, jedoch miteinander zusammenhängenden Funktionen des EQR gesprochen werden – einer auf der europäischen und einer auf der nationalen Ebene. Die Funktion auf der europäischen Ebene (Übersetzung, Vergleich) ist deutlich erkennbar und wird allgemein anerkannt. Die Funktion auf der nationalen Ebene (bessere Koordinierung und verstärkte Durchlässigkeit) ist weniger deutlich erkennbar und birgt möglicherweise mehr Konfliktpotenzial. Im vorliegenden Beitrag soll auf diese Entwicklungen eingegangen werden und eine erste Interpretation des Austauschs von politischen Maßnahmen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung auf der europäischen und der nationalen Ebene vorgenommen werden. Hierzu werden die folgenden zentralen Fragen erörtert:

- Wie kann das Konzept eines Qualifikationsrahmens definiert werden? Worin bestehen sind die wesentlichen Unterschiede zwischen einem Meta-Rahmen wie dem EQR und den bereits bestehenden oder in der Entwicklung befindlichen nationalen Qualifikationsrahmen? Wie kann zwischen dem Begriff des Qualifikationsrahmens und dem weiter gefassten Konzept des Qualifikationssystems unterschieden werden? Und weshalb ist diese Unterscheidung von Bedeutung?
- Wie ist der aktuelle Stand hinsichtlich der nationalen Qualifikationsrahmen in Europa? Wie weit reicht das Engagement auf der nationalen Ebene, und lassen sich gemeinsame Ziele, Strategien und Lösungen bestimmen?
- Welche zentralen Lehren – in Bezug auf die politische Gestaltung – lassen sich aus den Entwicklungen bei EQR und NQR ziehen? Diese Lehren können aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden: Erstens aus dem Blickwinkel der „offenen Koordinierungsmethode“ der EU, die die Entwicklung und Einführung des EQR untermauert, und zweitens aus Sicht der Länder als Bestandteil der Internationalisierung und Modernisierung der Bildungssysteme im Kontext des lebenslangen Lernens.

Die Entwicklung des EQR – und seine Entsprechung in den NQR

– kann nicht erörtert werden, ohne dabei den Übergang zu einem auf Lernergebnissen ⁽²⁾ beruhenden Ansatz zu berücksichtigen. Das Konzept der Lernergebnisse, das als die einzige Möglichkeit gesehen wird, nationale Qualifikationen zu vergleichen und zu übersetzen, spielt darüber hinaus auch für die künftige politische Gestaltung der Bildungssysteme in den einzelnen Ländern eine wichtige Rolle. Der Übergang zu Lernergebnissen führt zu einer wesentlichen Veränderung in der Art und Weise, wie Zielsetzungen formuliert, Standards festgelegt und Curricula definiert werden und hat somit unmittelbare Folgen für Lehre und Lernen (Adam, 2004).

Qualifikationsrahmen – ein vertiefendes Konzept

Der Gedanke eines Qualifikationsrahmens, an dem sich ablesen lässt, wie Qualifikationen zueinander im Verhältnis stehen, ist nicht neu. Seit Jahrhunderten üben die berufsständischen Organisationen in vielen Ländern die Kontrolle über das Recht aus, bestimmte Berufe auszuüben und legen die Hierarchie der Kenntnisse und Fertigkeiten fest, die innerhalb des Berufs maßgeblich sind. Diese berufsständischen Hierarchien bilden die Vorläufer der sektoralen und nationalen Qualifikationsrahmen. Daneben wurden auch von den Universitäten gemeinsame Vorgaben für die Anerkennung von Lernfortschritten im Hochschulbereich festgelegt, womit eine weitere Qualifikationshierarchie entstand. Das Neue an den in jüngster Zeit erarbeiteten nationalen Qualifikationsrahmen ist das Interesse der Regierungen an der Entwicklung von übergreifenden Rahmenvorgaben, die Qualifikationen einschließen, welche Lernergebnisse aus Schule, Arbeitswelt, Hochschulbereich und Erwachsenenbildung beinhalten. Die neu entstandenen Rahmenvorgaben sind daher oftmals mit Strategien für lebenslanges Lernen verknüpft und mit der Absicht verbunden, auch das informelle oder Erfahrungslernen einzubeziehen, dessen Anerkennung die Lernenden wünschen (Cedefop, Colardyn und Bjørnåvold, 2005).

Bei einem Qualifikationsrahmen handelt es sich um eine Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus. Dieser Satz von Kriterien kann im-

(²) In der EQR-Empfehlung sind Lernergebnisse definiert als „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat“.

plizit definiert sein, d. h. in den Qualifikationsdeskriptoren selbst liegen, oder aber er wird durch eine Reihe von Niveaudeskriptoren explizit gemacht. In der EQR-Empfehlung von 2006 wird das Konzept wie folgt definiert:

„Ein nationaler Qualifikationsrahmen ist ein Instrument für die Klassifizierung von Qualifikationen anhand eines Kriteriensatzes zur Bestimmung des jeweils erreichten Lernniveaus. Ziel ist die Integration und Koordination nationaler Teilsysteme von Qualifikationen und die Verbesserung der Transparenz, des Zugangs, des aufeinander Aufbaus und der Qualität von Qualifikationen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt und die Zivilgesellschaft.“

In der einfachsten Form der Klassifizierung sind die Qualifikationen selbst nach einer Hierarchie der Anforderungen oder Standards geordnet, vom niedrigsten Qualifikationsniveau über eine Reihe von Schritten zum höchsten Niveau ⁽³⁾. Die in diesen Hierarchien angeordneten Qualifikationen sind manchmal weiter nach Qualifikationsarten untergliedert (Hochschulqualifikationen, schulische Qualifikationen, Arbeitsqualifikationen). Bei der zweiten Art von Qualifikationen werden explizite Niveaus benannt, die jeweils anhand von Kriterien definiert sind, welche häufig als Deskriptoren oder Indikatoren zur Beschreibung des jeweiligen Niveaus bezeichnet werden ⁽⁴⁾. Diese zweite Art von Qualifikationen findet das Interesse vieler Länder, da sie ein größeres Potenzial für die Koordinierung von Qualifikationen über verschiedene Bildungssektoren und Arbeitserfahrungen hinweg bieten. Sämtlichen Qualifikationsrahmen ist allerdings gemeinsam, dass mit ihnen das Ziel verfolgt wird, eine Grundlage für eine bessere Verknüpfung von Qualifikationen und Qualität, Zugänglichkeit und offizieller Anerkennung bzw. Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt von Qualifikationen innerhalb eines Landes oder auf internationaler Ebene zu schaffen.

Die NQR unterscheiden sich zwar hinsichtlich ihrer Form und ihrer Funktionen (Coles, 2006), doch lässt sich durchaus annehmen, dass mit allen zumindest vier allgemeine Ziele verfolgt werden:

- Festlegung nationaler Standards für Lernergebnisse (Kompetenzen);
- Förderung der Qualität des Angebots im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung durch Regulierung;
- Schaffung einer Bezugsgrundlage für die Verknüpfung von Qualifikationen;

⁽³⁾ Ein Beispiel hierfür bietet der australische Qualifikationsrahmen (www.aqf.edu.au).

⁽⁴⁾ Ein Beispiel hierfür bietet der irische Qualifikationsrahmen (www.nqai.ie).

- Förderung des Zugangs zum Lernen, des Lerntransfers und der Progression der Lernergebnisse.

Mitunter gehen die mit den NQR verbundenen politischen Absichten auch über diese vier Ziele hinaus. So kann die Ausarbeitung eines NQR dazu genutzt werden, die verschiedenen Teile eines Qualifikationssystems zu integrieren (so z. B. die Einbeziehung von Teilen der beruflichen Bildung in den Bereich der Weiterbildung und der Hochschulbildung) oder Impulse für die Modernisierung von Teilen des Bildungssystems zu setzen, beispielsweise durch Änderungen bei der politischen Gestaltung der Qualität von Qualifizierungsprozessen oder beim Einsatz öffentlicher Mittel für die Förderung der allgemeinen und beruflichen Bildung. Dieser zusätzliche Faktor – die Nutzung eines nationalen Qualifikationsrahmens als Reformwerkzeug – ist immer häufiger anzutreffen, sodass es nahe liegend wäre, ihn als fünftes Ziel zu benennen. Manche NQR werden allerdings auch im engen Konsens zwischen den beteiligten Interessengruppen entwickelt, was es schwieriger macht, diesen Rahmen das ausdrückliche Ziel einer Nutzung als Reformwerkzeug zuzuschreiben. Darüber hinaus werden NQR vereinzelt auch für die Festlegung von Zielvorgaben und die Planung öffentlicher Investitionen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung genutzt, sie erleichtern damit die Messung der Leistungsfähigkeit der betreffenden Bildungssysteme.

Es ist denkbar, dass selbst dann, wenn nicht ausdrücklich eine weiter gefasste Reformagenda angestrebt wird, allein schon durch die Klassifizierung der Qualifikationen bestimmte Aspekte von Bildung und Qualifikationen „übersetzt“ werden können. Dies ergibt sich durch die Kodifizierung der komplexen Regelungen für Qualifikationen, die innerhalb eines Landes gelten, in einer relativ einfachen Form. Durch die Kodifizierung oder Modellbildung werden ein Bezug und eine Sprache geschaffen, deren sich die Interessengruppen ohne weiteres bedienen können (Cowan et al., 1999). Ohne die Kodifizierung in einem Rahmen sind die Hierarchie der Qualifikationen, die Kenntnisse, die Fertigkeiten und die weiteren Kompetenzen, die sie jeweils bescheinigen, sowie die horizontalen Äquivalenzen zwischen den Qualifikationen häufig von der unvollständigen oder auch impliziten Kenntnis des jeweiligen Qualifikationssystems abhängig. Hierdurch schwindet das Vertrauen in reformpolitische Maßnahmen und werden Innovationen erschwert.

Doch es gibt noch einen weiteren Effekt: Zuweilen macht die Modernisierung unterschiedliche Maßnahmen an verschiedenen Teilen eines Qualifikationssystems erforderlich (Akkreditierung, Mittelausstattung, institutionelle Regelungen); die Koordinierung derartiger Reformmaßnahmen ist höchst anspruchsvoll. Ein schrittweises Vorgehen, bei dem die Reformmaßnahmen nacheinander abgearbeitet werden, ist mit geringeren Risiken und geringerem finanziellem Aufwand verbunden und einfacher zu bewältigen. Es lässt sich der Standpunkt vertreten, dass durch die koordinierende Wirkung von NQR, insbesondere im Hinblick auf die Einbeziehung der Interessengruppen sowie im Hinblick auf Rollen und Verantwortungsbereiche der beteiligten Institutionen, die Wahrscheinlichkeit wächst, dass breiter angelegte koordinierte Reformprogramme vorgeschlagen werden können.

Qualifikationsrahmen sind als Bestandteil eines Qualifikationssystems zu betrachten (OECD, 2007). Letzteres ist die übergeordnete Bezeichnung, die sämtliche Strukturen und Prozesse einschließt⁽⁵⁾, die zur Vergabe einer Qualifikation führen. Manche Qualifikationssysteme sind derart komplex und fragmentiert, dass sie kaum noch als systematisch angesehen werden können. Trotzdem kennt die Öffentlichkeit die Qualifikationsniveaus innerhalb dieser Systeme (wie zum Beispiel Grundschule, Abschluss der weiterführenden Schule, Lehrausbildung, Bachelor-Abschluss, Genehmigung zur Ausübung eines bestimmten Berufs). Diese impliziten Qualifikationsniveaus kommen einer Art Qualifikationsrahmen schon sehr nahe, doch fehlt ihnen weitgehend das Profil, das die Rahmen prägt, weil die Niveaus lediglich implizit definiert sind und daher unterschiedlich interpretiert werden können. Der Zusammenhang zwischen dem Erwerb einer Qualifikation und den Anforderungen für die Progression von einer Qualifikation zur nächsten oder zu einem Arbeitsplatz sind häufig unklar und wenig verlässlich. Auch die Zuordnung zu den einzelnen Interessengruppen ist unklar, und somit dürfte sich die Reformierung unterschiedlicher Arten von Qualifikationen, die, was Vertrauenswürdigkeit und Kompatibilität angeht, auf einem niedrigen Niveau rangieren, als schwierig erweisen.

⁽⁵⁾ In der Veröffentlichung *Qualifications systems: bridges to lifelong learning* (OECD, 2007) werden die Teilstrukturen eines Qualifikationssystems als Mittel zur Entwicklung und Operationalisierung von nationalen oder regionalen politischen Maßnahmen im Hinblick auf Qualifikationen, institutionelle Regelungen, Qualitätssicherungsprozesse, Beurteilung und Vergabeprozesse, die Anerkennung von Fertigkeiten und sonstigen Mechanismen genannt, die den Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung mit dem Arbeitsmarkt und der Zivilgesellschaft verknüpfen.

Die Entwicklung des EQR-Meta-Rahmens bietet das Potenzial, zumindest einen Teil dieser implizit definierten Niveaus und stillschweigenden Anerkennungen zu formalisieren. Der EQR gibt übergreifende Beschreibungen von Lernergebnissen vor und setzt diese zu Qualifikationsniveaus in Bezug. De facto handelt es sich bei den Niveaudeskriptoren um Kriterien, mit denen (implizit oder explizit definierte) nationale Qualifikationsniveaus zum EQR in Bezug gesetzt werden. Für die Herstellung dieser Bezüge muss jedes Qualifikationsniveau (einschließlich aller unterschiedlichen Arten von Qualifikationen jedes einzelnen Niveaus) zwecks Abgleich an den Kriterien für die EQR-Niveaus gemessen werden. Für die Umwandlung dieser implizit definierten Niveaus ist die Beteiligung aller maßgeblichen Interessengruppen und die Anerkennung des Ergebnisses durch diese Interessengruppen erforderlich. In früheren Zeiten hätten bei der Beschreibung der Niveaus Dauer und Ort der allgemein- oder berufsbildenden Maßnahmen, die Zugangsvoraussetzungen zu Studien- oder Arbeitsplätzen sowie die Genehmigungen für die Ausübung eines Berufs im Mittelpunkt gestanden. Nach Einführung des EQR jedoch werden die wichtigsten Aspekte, die es explizit zu definieren gilt, Kenntnisse, Fertigkeiten und weiter gefasste Kompetenzen sein, die den Lernenden und anderen Nutzern der Qualifikationen durch das betreffende nationale Qualifikationsniveau bescheinigt werden. Es ist daher wahrscheinlich, dass die Verknüpfung der implizit definierten nationalen Qualifikationsniveaus mit dem EQR schrittweise erfolgen wird. Zunächst können die Verbindungen mithilfe von Näherungswerten für Kenntnisse, Fertigkeiten und weiter gefasste Kompetenzen hergestellt werden. Anschließend wird in einem zweiten Schritt im Laufe der Zeit der Druck dahingehend zunehmen, dass sich die Interessengruppen offiziell auf die konkreten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen einigen, die auf einem bestimmten Qualifikationsniveau gefordert werden. Auf diese Weise werden die implizit definierten nationalen Qualifikationsniveaus in explizite Niveaus umgewandelt, die als Grundlage für einen anhand von Lernergebnissen definierten NQR dienen können.

Ein Meta-Rahmen wie der EQR unterscheidet sich durch gewisse Merkmale von den NQR, die auf diesen Rahmen Bezug nehmen und die die Herstellung von Bezügen zwischen den Qualifikationsniveaus verschiedener Länder ermöglichen. Die wesentlichen Unterschiede zwischen den Niveaus von EQR und NQR sind abhängig von den Funktionen der Rahmen, der Methode, mit der sie erarbeitet wurden, den

Einflüssen auf die Form der Rahmen, den Qualifikationsniveaus, die mit den Rahmen anerkannt werden, den angewandten Qualitätssicherungsprozessen und den für die Festlegung der Niveaus herangezogenen Vergleichsgrößen. In Tabelle 1 sind diese Unterschiede in einer Übersicht zusammengestellt.

Wenn diese Abgrenzungen Akzeptanz finden, werden sich die nationalen Qualifikationsniveaus (bzw. -rahmen) hinsichtlich Form und Funktion von denen eines Meta-Rahmens wie dem EQR unterscheiden (Tuck et al., 2006). Hierdurch dürfte für die NQR ein Freiraum entstehen, in dem sie sich weiterhin unterschiedlich entwickeln und somit den gesellschaftlichen und kulturellen Perspektiven der einzelnen Länder Rechnung tragen können. Sowohl bei den EQR-Vorschlägen als auch bei dem für die südafrikanischen Länder in der Entwicklung befindlichen Meta-Rahmen (SADC, 2005) wird die Absicht verfolgt, unterschiedliche nationale Perspektiven zu respektieren und zu fördern. Doch selbst wenn die Unterschiede akzeptiert werden, wirft allein die Existenz jedes der für den Meta-Rahmen genannten Merkmale in der dritten Spal-

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Qualifikationsniveaus und Niveaus im EQR

Unterschiede	Nationale Qualifikationsniveaus	EQR-Niveaus
Wichtigste Funktion:	Vergleichsmaßstab für Niveau, Umfang und Art der Lernerfahrung	Vergleichsmaßstab für das Niveau jeder Lernerfahrung, die in einer Qualifikation anerkannt oder in einem NQR definiert wird
Entwickelt von:	regionalen Behörden, nationalen Agenturen und sektoralen Behörden	gemeinsam von den Mitgliedstaaten
Reagieren auf:	lokale, regionale und nationale Prioritäten (z. B. Alphabetisierungsgrad, Arbeitsmarktnachfrage)	gemeinsame Prioritäten der Länder (z. B. Globalisierung im Handel)
Anerkennung der Lernerfahrung der Lernenden anhand von:	Beurteilung/Bewertung, Validierung und Zertifizierung	[Keine direkte Anerkennung der Lernerfahrung der Lernenden]
Gebräuchlichkeit abhängig von:	Faktoren im nationalen Kontext	Grad des Vertrauens zwischen den internationalen Anwendern
Qualität wird sichergestellt durch:	die Praktiken der nationalen Behörden und Lerneinrichtungen	nationale Praktiken und die Tragfähigkeit des Prozesses, durch den nationale und EQR-Niveaus verknüpft werden
Niveaus sind definiert durch Bezugnahme auf:	nationale Vergleichsgrößen, die in verschiedene spezifische Lernkontexte eingebettet sind, z. B. schulische Bildung, Arbeitswelt und Hochschulbildung	kontext- und länderübergreifende allgemeine Lernfortschritte

te von Tabelle 1 für jedes Land Fragen nach dem Inhalt der zweiten Spalte auf. Auch hier wieder entstehen durch die Klassifizierung – in diesem Fall die EQR-Klassifizierung, die neutral gehalten sein soll – sehr wahrscheinlich Erwartungen hinsichtlich klarer formulierter Konzeptionsmerkmale der NQR. Wie aus dem nächsten Abschnitt deutlich wird, ist es interessant zu beobachten, dass selbst jetzt, in einem frühen Stadium des EQR, viele Länder beabsichtigen, in ihren in der Entwicklung befindlichen Rahmen mit acht Referenzniveaus zu arbeiten (beispielsweise Belgien, die Tschechische Republik, Spanien, Litauen und die Slowakei).

Nationale Qualifikationsrahmen in Europa

Noch haben nur wenige europäische Länder einen nationalen Qualifikationsrahmen eingeführt, doch sind in einer zunehmenden Zahl von Ländern konkrete Schritte zur Einführung von NQR zu verzeichnen. Dieser Prozess, der in den Jahren 2005 und 2006 eine deutliche Beschleunigung erfuhr, ist offenbar an den Fortgang der Ausarbeitung eines EQR gekoppelt.

Der folgende Abschnitt vermittelt einen Überblick über die Entwicklungen ⁽⁶⁾.

Belgien (Flandern)

Ein NQR wird als Grundvoraussetzung dafür gesehen, die flämischen Qualifikationsniveaus zum EQR in Bezug zu setzen. 2005/06 war ein Entwurf für acht Referenzniveaudeskriptoren erarbeitet worden, die im Oktober 2006 in einem Konsultationspapier zur Diskussion gestellt wurden. Alle zuständigen Ministerien sowie sämtliche offiziellen Beratungs-

(6) Stand im April 2007 in den Ländern, die sich am Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ beteiligen, sowie in den Bewerberländern. Für die Beschreibungen zu den einzelnen Ländern wurden folgende Quellen herangezogen:

- die Antworten der Länder auf die Konsultation zum EQR, Dezember 2005 bis Februar 2006;
- die Vorstellung der Entwicklung in den einzelnen Ländern bei der ersten Sitzung der Arbeitsgruppe zur Umsetzung des EQR im März 2007;
- die Antworten auf Fragen zur Entwicklung des EQR, die den am Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ teilnehmenden Ländern Ende März 2007 von der Kommission vorgelegt wurden (Follow-up zur Sitzung vom 23. März 2007);
- von der ETF gesammeltes Material zur Entwicklung von NQR in den Beitrittsländern.

gremien (an denen die Sozialpartner beteiligt sind) für den Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung gaben Stellungnahmen zu diesem Papier ab. Ein offizieller Beschluss über die Einführung eines NQR (durch Verabschiedung eines Erlasses) wird vor Sommer 2008 erwartet. Die Ausarbeitung des NQR erwies sich als zeitaufwändiger als die flämischen Behörden zunächst erwartet hatten. Unter anderem wurden mehrere nicht vorhergesehene Auswirkungen festgestellt, die zusätzlichen Arbeits- und Klärungsaufwand erforderlich machten. Von der Einführung eines NQR erwartet man sich die Verbesserung des Zugangs zu allgemeiner und beruflicher Bildung und Lernen insgesamt, eine Verbesserung der Qualität sowie eine vermehrte Durchlässigkeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Der Forderung, dass ein NQR auf Lernergebnissen basieren muss, wird uneingeschränkt zugestimmt; dies lässt sich auch am Entwurf für die Referenzniveaudekriptoren gut ablesen. Erwähnenswert ist, dass die flämischen Niveaudekriptoren auf den Konzepten „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“, „Kontext“ und „Verantwortung und Selbstständigkeit“ basieren, womit der Bedeutung des Kontexts bei der Beschreibung der Qualifikationsniveaus besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Im Frühjahr 2007 wurde eine Reihe von Pilotprojekten abgeschlossen, bei denen das auf Lernergebnissen basierende Konzept und die Verknüpfung mit dem Qualifikationsrahmen (EQR-Niveaus 1 bis 5) in verschiedenen Sektoren erprobt wurde. Vergleichbare Projekte wurden von Bologna-Trägern für die Niveaus 6 bis 8 durchgeführt. Als allgemeine Schlussfolgerung aus diesen Erprobungsprojekten ergibt sich, dass die für den flämischen NQR entwickelten Deskriptoren für die Klassifizierung von Qualifikationen brauchbar sind, sodass nur geringfügige Änderungen und Anpassungen vorgenommen werden müssen. Ein Bericht über die Entwicklung einer zentralen Qualifikationsdatenbank liegt bereits vor, bis Ende 2007 wird ein Prototyp der Datenbank entwickelt.

Belgien (Wallonien)

Ein offizieller Beschluss zur Einrichtung eines NQR wurde im März 2006 getroffen. In der Antwort auf die Konsultation zum EQR wird ein NQR als Bedingung und Voraussetzung für einen funktionierenden europäischen Rahmen beschrieben („[...] *ist eine unabdingbare Voraussetzung. Denn nur dadurch lassen sich die Qualifikationen dem EQR zuordnen* [...]“). Im Herbst 2006 wurde eine Expertengruppe gebildet,

die die wesentlichen Merkmale eines künftigen NQR ausarbeiten soll. Das Ergebnis ihrer Arbeit, das für 2007 erwartet wird, wird die Grundlage für die weitere Entwicklung bilden. Wie in Flandern bildet die Orientierung an Lernergebnissen den wesentlichen Aspekt der laufenden Arbeit. Es wird festgestellt, dass in Teilen des Bildungssystems (in der Erwachsenenbildung, Berufsbildung und dem neuen System zur Validierung von nicht formalen Lernerfahrungen) bereits beträchtliche Erfahrungen in der Anwendung des auf Lernergebnissen beruhenden Ansatzes bestehen, während andere Teilbereiche über geringere Erfahrung verfügen. Als wahrscheinlich gilt, dass für den Rahmen eine Gliederung in acht Niveaus gewählt wird.

Bulgarien

Das bulgarische Ministerium für Bildung und Wissenschaft verpflichtete sich 2006 zur Einführung eines NQR. Dem NQR, der voraussichtlich 2008 der Regierung zur Annahme vorgelegt wird, wird große Bedeutung beigemessen. Ein Diskussionspapier über einen integrierten NQR wird die Grundlage für die Konsultation der Interessengruppen bilden. Darüber hinaus arbeitet das Ministerium an einem vollständigen Verzeichnis aller Qualifikationen. Der Bezug zwischen den derzeitigen bulgarischen Qualifikationsniveaus und dem EQR wird derzeit von Experten erarbeitet. Als weiterer wichtiger Entwicklungsbereich wird die Neufestlegung und Neuformulierung von Standards und Curricula für die allgemeine und berufliche Bildung auf der Grundlage von Lernergebnissen gesehen. Außerdem wird darüber diskutiert, wie sich der Rahmen für die Hochschulbildung (der sich auf den EHEA bezieht) und der EQR integrieren lassen und wie innerhalb des Rahmens ein einheitliches Anrechnungssystem entwickelt werden kann.

Dänemark

Dänemark hat über die Einführung eines NQR noch nicht abschließend entschieden. Der nationale Rahmen für die Hochschulbildung (der sich auf den EHEA bezieht) wird derzeit überarbeitet, mit den Arbeiten zur Entwicklung eines Qualifikationsrahmens, der stufenweise Qualifikationen im Rahmen von Berufsbildungsprogrammen vorsieht, wurde begonnen. Im Jahr 2007 wird von einer interministeriellen Arbeitsgruppe geprüft, wie auf der Grundlage des derzeitigen Qualifikationssystems ein einheitlicher NQR entwickelt werden kann. Ziel

dabei ist die Verbesserung der Transparenz, der Übertragbarkeit von Lernleistungen sowie der Kohärenz im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung insgesamt, um das Konzept des lebenslangen Lernens zu unterstützen und eine tragfähige Grundlage für die Umsetzung des EQR in Dänemark zu schaffen. Mit der Verknüpfung der dänischen Qualifikationsniveaus mit dem EQR wird ab 2008 begonnen. Als wichtige Hintergrundinformation zu dieser Entwicklung sei auf die Strategie der dänischen Regierung gegenüber der Globalisierung „Fortschritt, Innovation und Zusammenhalt – eine Strategie für Dänemark in der globalen Wirtschaft“ vom Mai 2006 verwiesen, die Zielsetzungen und Messgrößen vorgibt und in der die Notwendigkeit einer größeren Durchlässigkeit unterstrichen wird, die einen vermehrte Übertragbarkeit und Kombination von Lernergebnissen zwischen den Teilsystemen der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie zwischen Bildungssystem und Arbeitswelt ermöglicht – unter anderem unter Hinweis auf die Verbindung zwischen dem dänischen Bildungssystem und dem EQR.

Deutschland

Deutschland hat seine Absicht bekundet, einen NQR zu entwickeln, der sämtliche Bereiche und Niveaus der allgemeinen und beruflichen Bildung abdeckt. Entsprechende Studien und technische Vorbereitungen wurden im Herbst 2006 aufgenommen, ein erster Entwurf für einen deutschen NQR wird im Laufe des Jahres 2007 erwartet. Im Rahmen eines Pilotprojekts sollen auf Kompetenzen basierende Regelungen für den Bereich der beruflichen Bildung für einige ausgewählte Berufe erarbeitet werden. In weiteren Projekten werden Möglichkeiten zur Anerkennung von Lernergebnissen aus der Berufsbildung für den Zugang zur Hochschulbildung erprobt. In Deutschland konzentriert sich die Diskussion über den EQR speziell auf dessen mögliche Auswirkungen auf das nationale Bildungssystem sowie darauf, inwiefern und in welcher Form durch die Einführung des EQR die Reformen auf nationaler Ebene unterstützt würden. Manche Interessengruppen sehen im EQR und insbesondere in einem deutschen NQR eine Gelegenheit, die Schranken zwischen den einzelnen Teilsystemen des Bildungssystems zu verringern und eine flexiblere Form der Anerkennung (z. B. von nicht formalen und informellen Lernerfahrungen) voranzutreiben. Die Umstellung auf Lernergebnisse (im deutschen Kontext als „Kompetenzen“ bezeichnet) wird von wichtigen Akteuren (Bundesbildungsministerium,

Arbeitgeberorganisationen) unterstützt. Weitere Interessengruppen (verschiedene Gewerkschaften) verweisen darauf, dass das deutsche Berufsbildungsmodell geschützt werden müsse und warnen vor einem modularisierten Konzept, durch das das bestehende duale Ausbildungsmodell mit schulischer und betrieblicher Ausbildung verwässert würde. Ein NQR für den Bereich der Hochschulbildung (der sich auf den EHEA bezieht) wurde im Mai 2005 eingeführt.

Estland

In Estland wurde ein Vorschlag für einen NQR für lebenslanges Lernen erarbeitet, der auf acht Niveaus basiert. Die Rechtsgrundlage des Bildungssystems wird derzeit einer schrittweisen Überprüfung unterzogen, bei der jeweils in Teilbereich unter die Lupe genommen wird. Langfristig soll ein neues Qualifikationssystem erarbeitet werden, das das gesamte Spektrum des lebenslangen Lernens abdeckt. Voraussichtlich bis 2008 werden neue, auf Lernergebnissen basierende nationale Curricula für die Berufsbildung vorliegen, die später durch ein neues Modell mit Standards für die Berufsbildung ergänzt werden, die zwischen 2008 und 2013 erarbeitet werden. Im Rahmen der Konsultation zum EQR wurde von Estland angemerkt, dass die Entwicklung eines NQR beträchtliche Ressourcen erfordere, da sie die Entwicklung von auf Lernergebnissen beruhenden Studien- und Ausbildungsgängen notwendig mache. Unabhängig hiervon wurden Vorschläge für einen NQR erarbeitet, und derzeit wird über die angemessene Zahl der Niveaus diskutiert. Auf der Grundlage der mittlerweile fünfjährigen Erfahrung mit einem Kompetenzrahmen für die Berufsbildung wird darüber nachgedacht, die Heranziehung von Lernergebnissen im Bereich der schulischen Bildung und der Hochschulbildung auszuweiten.

Finnland

In Finnland wurde 2004 mit der Ausarbeitung eines (drei Zyklen umfassenden) Rahmens für die Hochschulbildung (unter Bezugnahme auf den EHEA) begonnen. 2005 wurde ein entsprechender Vorschlag vorgelegt, der im Laufe des Jahres 2007 offiziell angenommen werden dürfte. Eine parallele Entwicklung für den Bereich der Berufsbildung ist nicht vorgesehen – ein übergreifender NQR, der sämtliche Qualifikationsniveaus abdeckt, wird daher nicht als Option angesehen. Finnland wird daher die Verknüpfung mit dem EQR ohne übergreifenden Rahmen vornehmen und hat hierfür zwei Expertengruppen eingesetzt, um zu prü-

fen, wie sich dies am besten bewerkstelligen lässt. Der Hauptvorbehalt gegenüber der Entwicklung eines übergreifenden NQR für Finnland geht dahin, dass hierfür umfangreiche Arbeiten erforderlich wären, die von anderen notwendigen Entwicklungen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung ablenken könnten. Finnland verfügt über umfangreiche Erfahrung in der Anwendung eines auf Lernergebnissen basierenden Ansatzes im Berufsbildungssystem des Landes. Dies trifft insbesondere auf die Berufsbildung, in zunehmendem Maße aber auch auf den Bereich der schulischen Bildung und der Hochschulbildung zu. Die Anwendung dieses Ansatzes wird als grundlegende Voraussetzung dafür angesehen, dass die finnischen Qualifikationsniveaus auch ohne Einführung eines übergreifenden NQR mit dem EQR verknüpft werden können.

Frankreich

Nationale Qualifikationsklassifikationen gibt es in Frankreich bereits seit 40 Jahren. Eine Rechtsgrundlage für die Zusammenführung der verschiedenen Klassifikationen in einem NQR für Frankreich besteht ebenfalls (seit 2002). Der EQR mit seinen acht Niveaus hat diesen Integrationsprozess positiv beeinflusst. Allerdings werfen die Niveaudekriptoren des EQR für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen bei der Ausarbeitung eines einheitlichen Qualifikationsrahmens für Frankreich Probleme auf. Schlüsselement des französischen Rahmens ist der nationale Kanon der Berufsqualifikationen. Das Spektrum umfasst drei Hauptarten von Qualifikationen – diejenigen, die vom Bildungsministerium zuerkannt werden, diejenigen, die von den Wirtschaftszweigen zuerkannt werden und diejenigen, die von anderen Ministerien, den Handelskammern sowie verschiedenen öffentlichen oder privaten Institutionen zuerkannt werden. Zweck dieses Kanons ist es, die Transparenz der Qualifikationen sowohl für die Arbeitgeber als auch für den einzelnen Bürger zu erhöhen. Für die Anerkennung einer Qualifikation muss ein bestimmtes Verfahren eingehalten werden, das gewährleistet, dass die relevanten Qualitätskriterien eingehalten wurden. Hierfür wurde eigens ein nationaler Ausschuss eingerichtet, dem 16 Vertreter des Staates und 12 Vertreter der Sozialpartner angehören. Ein wichtiger Aspekt des französischen Konzepts war die Einführung eines Systems zur Validierung von Erfahrungslernen (auf nicht formalen und informellen Wegen erworbene Lernergebnisse). Dieses System bildet eine wichtige Brücke zwischen den einzelnen Komponenten

ten des Systems der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie der Fort- und Weiterbildung. Es unterstreicht, dass Qualifikationen auf verschiedenen Wegen erworben werden können, die neben den formalen Lern- und Bildungswegen auch nicht formale und informelle Wege einschließen. Das französische Konzept kann somit als Beispiel für die praktische Umsetzung eines auf Lernergebnissen basierenden Ansatzes dienen.

Griechenland

Die Reaktionen aus Griechenland auf den EQR waren positiv. Allerdings behält sich Griechenland seinen nationalen Standpunkt hinsichtlich der Entwicklung eines NQR vor. Erste Gespräche über einen NQR wurden im September 2006 aufgenommen. Die Gespräche stehen im Zusammenhang mit dem ESSEKA-Gesetz (über die Beziehung zwischen Bildung und Arbeit) und befassen sich mit verschiedenen Aspekten, z. B. der Erarbeitung nationaler Standards für die Berufsbildung und die Validierung von nicht formalen und informellen Lernerfahrungen. Über die Entwicklung eines NQR wurde bislang nicht entschieden. Generell wird der auf Lernergebnissen basierende Ansatz in Griechenland nicht aufgegriffen (mit Ausnahme von zwei auf Kompetenzen beruhenden Profilen in der Berufsbildung, die nach einem neuen allgemeinen Ministerialbeschluss erarbeitet wurden, in dem das Ministerium für Beschäftigung als für die Erarbeitung von Profilen zuständige Behörde festgelegt ist). Im Hochschulbereich ist eine gewisse Zurückhaltung festzustellen, die sich in Form von Skepsis/Widerstand gegen die Anrechnung von Studienleistungen und Diplomzusätzen bemerkbar macht.

Irland

In Irland wurde 2003 ein nationaler Qualifikationsrahmen eingeführt. Die zehn Niveaus des irischen nationalen Rahmens decken sämtliche Bereiche des Lernens ab – von der Einstiegsphase bis hin zu den höchsten Qualifikationen, die an Schulen erworben werden können, auch Weiterbildung und Hochschulbildung sind eingeschlossen. Für jedes Niveau des Rahmens wurden auf nationaler Ebene festgelegte Standards für Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erarbeitet, die in Form von Lernergebnissen ausgedrückt werden. Zudem ist jede in dem Rahmen enthaltene Qualifikation durch ein Qualitätssicherungssystem abgesichert, das auch alle Träger einschließt, die Programme zum Er-

werb der Qualifikationen anbieten. Der derzeitige Entwicklungsstand wird als eine Phase der vertiefenden Umsetzung beschrieben, in der es darum geht, einheitlichere Ansätze in Bezug auf Lernergebnisse, die Anrechnung von Leistungspunkten und die Anerkennung von nicht formalen Lernerfahrungen zu verfolgen. Die Arbeiten zur Verknüpfung des irischen Rahmens mit dem EQR sollen in naher Zukunft aufgenommen werden.

Island

Island hat sich verpflichtet, einen nationalen Qualifikationsrahmen für den Bereich der Hochschulbildung (der sich auf den EHEA bezieht) zu entwickeln, mit der Frage eines übergreifenden NQR hat man sich allerdings bislang noch nicht befasst. Bei der Heranziehung von Lernergebnissen für die Festlegung von Curricula sind in Island gute Fortschritte zu verzeichnen. Dies gilt insbesondere für die Berufsbildung und die Erwachsenenbildung, wachsende Bedeutung gewinnen Lernergebnisse aber auch in im Bereich der schulischen Bildung und in der Hochschulbildung. Gegenwärtig wird eine Neuordnung der Sekundarstufe II des isländischen Bildungssystems vorgenommen, mit der die Berufsbildung attraktiver gemacht und die bislang noch bestehende Lücke zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung auf dieser Ebene geschlossen werden soll. Zudem wird in Island das Ziel verfolgt, eine stärkere Beteiligung an der formalen Bildung zu erreichen und ein System zur Validierung von nicht formalen und informellen Lernerfahrungen einzuführen. Über die Ausarbeitung eines NQR wird nachgedacht, abschließende Vorschläge hierzu liegen jedoch noch nicht vor.

Italien

Es besteht weithin Einigkeit darüber, dass der Entwicklung eines NQR Priorität zukommt; erste Arbeiten dazu wurden aufgenommen. Im September 2006 stellte das Arbeitsministerium einen „nationalen runden Tisch“ vor, der mit dem Ziel eingerichtet wurde, den Prozess der Festlegung und Einführung eines NQR einzuleiten. Als Interessengruppen wären bei der Arbeit an einem derartigen Rahmen neben dem Arbeitsministerium das Bildungsministerium, die Hochschulen, die Regionen und die Sozialpartner vertreten. Bei dieser Arbeit geht es darum, die verschiedenen Titel, Qualifikationen und Abschlüsse, die von den genannten Akteuren (und den Arbeitsverwaltungen) vergeben werden, in einen übergreifenden Rahmen zu integrieren. Innerhalb des Rahmens

könnten landesweit einheitliche Kriterien und Methodiken zur Verbesserung von Transparenz und Sichtbarkeit von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen – unabhängig davon, auf welchen Wegen diese erworben wurden – festgelegt werden. Bei dieser Entwicklung spielen Lernergebnisse eine wichtige Rolle; so wurde dieser Ansatz insbesondere für die Berufsbildung und die Ausbildung an Fachhochschulen übernommen, andere Teilbereiche des Bildungssystems gehen ebenfalls in diese Richtung.

Kroatien

Erste Schritte zur Ausarbeitung eines übergreifenden Qualifikationsrahmens (für den gesamten Bereich des lebenslangen Lernens) für Kroatien wurden eingeleitet. Beim Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Sport wurde 2006 eine gemeinsame Arbeitsgruppe von Sachverständigen aus der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung eingesetzt. Der von dieser Arbeitsgruppe erarbeitete Vorschlag wurde im Frühjahr 2007 mit allen maßgeblichen Interessengruppen erörtert. Der NQR wird acht Niveaus umfassen (mit vier weiteren Untergliederungen, die den Besonderheiten des kroatischen Qualifikationssystems Rechnung tragen). Die Niveaus 6, 7 und 8 entsprechen den drei „Bologna-Zyklen“. Die Niveaus wurden anhand von Anrechnungsspannen, Verknüpfungen mit den Niveaus des EQF und der Arten von Qualifikationen beschrieben, die mit dem Abschluss des Studiums auf einem bestimmten Niveau zuerkannt werden. Die den ersten vier Niveaus beinhalten auch Elemente von Kernkompetenzen. Im Laufe des Jahres 2007 soll eine größere Arbeitsgruppe mit Experten aller Interessengruppen gebildet werden. Sie wird einheitliche Standards und Beschreibungen für alle Niveaus festlegen, die dann als Grundlage für die Ausarbeitung der detaillierten Beschreibungen aller Qualifikationen anhand messbarer Lernergebnisse und Kompetenzen dienen. Wichtige Aspekte bilden hierbei die Qualitätssicherung und die Anerkennung früherer (auch nicht formaler und informeller) Lernerfahrungen. Mit der Fertigstellung des kroatischen Qualifikationsrahmens wird für 2009 gerechnet.

Lettland

Lettland wird einen NQR entwickeln, der auf der bestehenden Gliederung mit fünf Niveaus im Bereich der Berufsbildung und mit drei Ni-

veaus im Bereich der Hochschulbildung basiert. Die Arbeiten zur Entwicklung eines nationalen Rahmens für die Hochschulbildung (unter Bezugnahme auf den EHEA) wurden aufgenommen, ein entsprechender Gesetzentwurf über die Hochschulbildung liegt vor. Wenngleich der Begriff „Lernergebnisse“ in Lettland kaum gebraucht wird, lässt sich über die letzten Jahre hinweg eine zunehmende Orientierung an Lernergebnissen (und Kompetenzen) erkennen, unter anderem bei der Erarbeitung eines Rahmens für den Hochschulbereich und bei der Entwicklung von Standards für die Berufsbildung (auf der Grundlage der Ministerialverordnung vom Februar 2007). Die Verknüpfung der lettischen Qualifikationsniveaus mit dem EQR fällt in den Zuständigkeitsbereich eines dreigliedrigen Ausschusses, der derzeit eine Gesetzesvorlage zur Berufsbildung erarbeitet.

Litauen

In Litauen wird derzeit ein übergreifender nationaler Qualifikationsrahmen mit acht Niveaus erarbeitet, der auf Kompetenzen/Lernergebnissen beruht. Bei der Festlegung der Merkmale der Niveaudekriptoren wird man sich am EQR orientieren. Der Qualifikationsrahmen bildet einen festen Bestandteil des nationalen Qualifikationssystems, das derzeit konzipiert wird. Neben dem Qualifikationsrahmen umfasst das Qualifikationssystem die Prozesse von Konzeption, Angebot, Bewertung und Anerkennung von Qualifikationen. Das Projekt wurde 2006 aufgenommen und soll bis 2009 abgeschlossen sein (als Grundlage für den Rahmen wird ein neues Gesetz über Qualifikationen erlassen, darüber hinaus fällt der NQR auch in den Anwendungsbereich des neuen Berufsbildungsgesetzes). An der Expertengruppe für die Erarbeitung des NQR sind alle maßgeblichen nationalen Interessengruppen beteiligt – neben den Bildungsträgern (Berufsbildung und Hochschulbildung) die Sozialpartner und Vertreter der Forschung. Eine noch breitere Gruppe von Interessenvertretern, an der unter anderem die Universitäten, Industrie- und Handelskammern und NRO beteiligt sind, wird den Vorschlag der Expertengruppe kommentieren. Zur Umsetzung des NQR und damit gleichzeitig auch zur Herstellung der Verknüpfung mit dem EQR werden dann ein nationales Qualifikationsregister und ein repräsentatives nationales Koordinationsgremium eingerichtet. Der Hochschulsektor gibt sich gegenüber dem auf Lernergebnissen basierenden Ansatz des NQR eher zurückhaltend, während die Arbeitgeber befürchten, die Transparenz der Qualifikationsniveaus könnte

eine vermehrte Abwanderung von qualifizierten Arbeitskräften aus Litauen zur Folge haben. Zudem muss noch die Aufgabe gelöst werden, ein System der Bewertung und Zertifizierung von auf informellen und nicht formalen Wegen erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen zu entwickeln und einzuführen und sektorale Qualifikationen einzubeziehen.

Luxemburg

2006 wurde eine vom Bildungsministerium koordinierte Arbeitsgruppe für die Ausarbeitung eines Vorschlags für einen NQR eingerichtet, der den maßgeblichen Interessengruppen im Laufe des Jahres 2007 vorgestellt werden soll. Da Luxemburg zudem eine Reform des Berufsbildungssystems auf der Grundlage eines auf Lernergebnissen basierenden Ansatzes vorbereitet, hat sich die Arbeit der Gruppe verzögert. Die Diskussion über den Gesetzesvorschlag wird zu einer Klärung der Zusammenhänge zwischen Berufsbildungssystem und Arbeitsmarkt sowie Lernergebnissen beitragen. Die Ergebnisse der Diskussion werden in den endgültigen Vorschlag für den NQR einfließen.

Malta

Die grundlegenden Elemente eines NQR wurden mit der Einrichtung eines nationalen Qualifikationsrates (*Legal Notice* vom 1. Oktober 2005) und der Vorlage eines Vorschlags für die Ausarbeitung eines acht Niveaus umfassenden Rahmens geschaffen. Der Vorschlag wurde von den maßgeblichen Interessengruppen (Arbeitgeber, Gewerkschaften, die wichtigsten öffentlichen und privaten Träger im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung) in einem breit angelegten Konsultationsverfahren allgemein angenommen, das im April 2007 endete. Der auf Lernergebnissen basierende Ansatz wird als grundlegend für die Entwicklungen angesehen. Viele der bestehenden Berufsbildungsprogramme wurden bereits auf der Grundlage dieses Ansatzes entwickelt und werden dann auf weitere Qualifikationen ausgeweitet. Im Mai 2007 wurden vier Arbeitspapiere zum maltesischen NQR veröffentlicht. Sie betreffen den konzeptuellen Rahmen des NQR, eine Reformstrategie für ein Berufsbildungssystem innerhalb eines NQR, eine Qualitätssicherungsstrategie für ein Berufsbildungssystem sowie Niveaueskriptoren für die Kernkompetenzen der Niveaus 1, 2 und 3 des NQR. Der maltesische NQR umfasst sämtliche Niveaus der formalen, informellen und nicht formalen allgemeinen und beruflichen Bildung.

Niederlande

Als Reaktion auf die Konsultation zum EQR werden die Niederlande die Koordinierung zwischen den verschiedenen Teilsystemen des Bildungssystems verbessern und verstärkt auf die Anwendung eines auf Lernergebnissen basierenden Ansatzes hinarbeiten. Ein nationaler Lenkungsausschuss prüft derzeit die Voraussetzungen für einen nationalen Qualifikationsrahmen, ein entsprechender Vorschlag soll innerhalb eines Jahres vorgelegt werden. Vom nationalen Ausschuss für Bildungsangelegenheiten, in dem alle maßgeblichen Interessengruppen vertreten sind, wurde ein Bericht über die Auswirkungen des EQR auf das niederländische Qualifikationssystem vorgelegt, in dem auch die Frage nach einem NQR angesprochen wird. Bereits jetzt orientiert man sich in den Niederlanden – insbesondere im Bereich der Berufsbildung und der Erwachsenenbildung – stark an einem auf Lernergebnissen basierenden Ansatz und der Validierung von nicht formalen und informellen Lernerfahrungen; dies könnte sich bei der Ausarbeitung eines NQR als wichtig erweisen. Mit der Verknüpfung der niederländischen Qualifikationsniveaus mit dem EQR wird erst begonnen, wenn der EQR offiziell angenommen wurde.

Norwegen

In seiner Antwort auf die Konsultation zum EQR legte sich Norwegen nicht auf die Entwicklung eines NQR fest. Vielmehr legt Norwegen den Schwerpunkt auf die Entwicklung und Einführung eines Rahmens für die Hochschulbildung (unter Bezugnahme auf den EHEA). Allerdings wurde festgestellt, dass der Rahmen für die Hochschulbildung mit einem möglichen künftigen übergreifenden Rahmen vereinbar sein müsse. Dieser Standpunkt wurde im Laufe des Jahres 2006 mit der Einrichtung (im Juni 2006) einer Arbeitsgruppe weiterentwickelt, der Vertreter wichtiger Bildungsbereiche angehören (Berufsbildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung). Diese Arbeitsgruppe legte im Oktober 2006 einen vorläufigen Bericht über einen möglichen übergreifenden NQR vor. In ihrem Bericht schlug die Arbeitsgruppe vor, zunächst einen Rahmen für einen Teil des Berufsbildungssystems zu entwickeln und vor der Erarbeitung eines Rahmens für das lebenslange Lernen zunächst die Erfahrungen aus diesem und anderen Pilotprojekten auszuwerten. Der auf Lernergebnissen basierende Ansatz bildet die Grundlage der bisherigen Arbeit und kommt auch in verschiedenen Teilbereichen des Bildungssystems intensiv zur Anwendung, insbesondere in der Berufsbildung, zunehmend aber auch in der Hochschulbildung.

Österreich

Ziel ist die Ausarbeitung eines einzigen übergreifenden und auf Lernergebnissen beruhenden NQR, der mit dem EQR verknüpft sein wird. Dieser Rahmen wird die Validierung von nicht formalen und informellen Lernerfahrungen ermöglichen und den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes eher entgegenkommen als das bestehende System. Österreich hatte sich in seiner Antwort auf die Konsultation zum EQR für die Ausarbeitung eines NQR ausgesprochen, und im Sommer 2006 wurden Arbeitsgruppen gebildet, die einen NQR auf der Grundlage eingehender Forschungsarbeit vorbereiten sollen. Im Februar 2007 wurde eine nationale Lenkungsgruppe für die Ausarbeitung des österreichischen NQR eingesetzt. An einem als „Bottom-up“-Prozess angelegten Konsultations- (Beginn im Herbst 2007) und Entwicklungsprozess, der von der Generaldirektion im österreichischen Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur koordiniert wird, werden alle Interessengruppen beteiligt. Als wichtigste Ziele des österreichischen NQR werden genannt: Förderung der Qualität, Förderung des Zugangs zur und der Durchlässigkeit der allgemeinen und beruflichen Bildung sowie Förderung eines ausgewogeneren Verhältnisses zwischen beruflicher Bildung und akademischen Qualifikationen. Die Fertigstellung des österreichischen NQR ist für 2010 geplant.

Polen

Polen zeigt sich bereit, einen NQR zu entwickeln, stellt aber fest, dass dies einiges an Entwicklungsarbeit erfordern würde, da ein derartiger Rahmen von Grund auf neu konzipiert werden müsste. Die Arbeiten werden mit dem operationellen Programm zur Entwicklung der Humanressourcen 2007-2013 verbunden, das 2006 aufgenommen wurde. Innerhalb dieses Programms werden verschiedene Projekte mit Bezug zu einem NQR und zum EQR durchgeführt. Ziel dabei ist es, Informationen und Daten zu sämtlichen Qualifikationen (Lernergebnissen) im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, auf dem Arbeitsmarkt und in anderen Sektoren zu sammeln. In einem nächsten Schritt müssten dann diese Informationen zu einem NQR geordnet werden. Es ist vorgesehen, dass mit diesem neuen Rahmen die Voraussetzungen für die Einführung eines Instrumentariums zur Validierung von nicht formalen und informellen Lernerfahrungen geschaffen werden.

Portugal

In der portugiesischen Antwort auf die Konsultation zum EQR wird die Notwendigkeit der Ausarbeitung eines NQR bestätigt. 2006 wurde beschlossen, einen NQR zu entwickeln, Ziel dabei ist, die nationalen Qualifikationsteilsysteme zu integrieren und zu koordinieren, den Zugang zum Lernen, die Progression und die Qualität der Lernergebnisse sowohl im Hinblick auf den Arbeitsmarkt als auch im Hinblick auf die Gesellschaft als Ganzes zu verbessern. Im März 2007 unterzeichneten Regierung und Sozialpartner eine Vereinbarung, in der die nachstehenden Kernelemente eines NQR festgelegt wurden: Einrichtung einer dem Bildungs- und dem Arbeitsministerium unterstellten nationalen Agentur für Qualifikationen, Aufstellung eines auf Lernergebnissen basierenden nationalen Qualifikationskatalogs und Weiterentwicklung eines Systems zur Anerkennung von nicht formalen und informellen Lernerfahrungen (Weiterentwicklung des bestehenden Systems). Das Validierungssystem wird auf die in dem nationalen Katalog verzeichneten Qualifikationsstandards Bezug nehmen. Die Verknüpfung der portugiesischen Qualifikationsniveaus mit dem EQR wird als grundlegende Voraussetzung angesehen. Für die Entwicklung des NQR wird mit einem Zeitaufwand von insgesamt drei bis fünf Jahren gerechnet.

Rumänien

Über die Entwicklung eines übergreifenden NQR für Rumänien wurde noch nicht entschieden. Falls ein entsprechender Beschluss gefasst wird, müsste der NQR auf der Grundlage des vor kurzem von der Regierung und den Sozialpartnern vereinbarten nationalen Qualifikationsrahmens für die Berufsbildung erarbeitet werden. Mit diesem Rahmen wird eine Struktur mit fünf Niveaus eingeführt und einem auf Lernergebnissen basierenden Ansatz Priorität eingeräumt, an dessen Entwicklung seit 1995 gearbeitet wird. Eine Reihe von Entwürfen für Strategie-papiere, u. a. zu Art und Geltungsbereich von Standards (für Berufsausbildung und Weiterbildung), sind bereits ausgearbeitet. Für den Bereich der Berufsbildung wurde bereits ein System für die Validierung von nicht formalen Lernerfahrungen erarbeitet. Die ebenfalls in der Entwicklung befindlichen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich (der sich auf den EHEA bezieht), die drei Qualifikationsniveaus umfassen, müssen in einen übergreifenden NQR ebenfalls einbezogen werden.

Schweden

Einen übergreifenden NQR gibt es in Schweden bislang nicht; die politische Entscheidung über die Verknüpfung der Qualifikationsniveaus mit dem EQR und einem möglichen NQR steht noch aus. Im Ministerium für Bildung und Forschung wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, die die verschiedenen Optionen erörtert und analysiert. Die Gruppe hat sich zum Ziel gesetzt, noch vor Sommer 2007 mit einer eingehenderen Analyse zu beginnen. Voraussetzung hierfür ist eine Klärung auf der politischen Ebene, daher wurden bislang noch keine Konzepte entwickelt; allerdings läuft derzeit ein internationales Projekt, bei dem untersucht werden soll, wie sich auch ohne offizielle NQR-Struktur die Qualifikationsniveaus mit dem EQR verknüpfen ließen. Ein NQR für den Hochschulbereich wird derzeit erarbeitet (unter Bezugnahme auf den EHEA).

Slowakei

Es wurden positive Schritte im Hinblick auf die Entwicklung eines NQR eingeleitet. Der Rahmen wird acht Niveaus umfassen und auf Lernergebnissen basieren. Für die Entwicklung des NQR veranschlagt die Slowakei etwa drei bis vier Jahre. In den Prozess, der unter Federführung des Bildungsministeriums stattfindet, sind alle maßgeblichen Interessengruppen eingebunden.

Slowenien

In Slowenien ist man gegenüber der Entwicklung eines NQR positiv eingestellt. In der Antwort auf die Konsultation zum EQR heißt es: „Der slowenische Qualifikationsrahmen wird eindeutige Kriterien für den Transfer zwischen Bildungsprogrammen, -einrichtungen und -systemen enthalten müssen.“ Es besteht Einigkeit darüber, dass für einen künftigen NQR ein auf Lernergebnissen basierender Ansatz wichtig ist. Seit 2003 wird an einer Neugestaltung der Curricula nach einem derartigen Ansatz gearbeitet, allerdings besteht hier vonseiten des Schulsystems eine gewisse Skepsis. 2006 wurde mit der Annahme einer nationalen Qualifikationsklassifikation ein erster Schritt in Richtung eines NQR unternommen. Diese Klassifikationen stellen einen wichtigen ersten Schritt zur Anerkennung von nicht vormalen und informellen Lernerfahrungen dar. Für den NQR wird eine Gliederung in acht Niveaus vorgeschlagen, die die wichtigsten Arten von Qualifikationen beinhalten.

Spanien

In Spanien wird bereits an der Entwicklung eines übergreifenden NQR gearbeitet. Die Grundlage für einen NQR für die Berufsbildung kann anhand des landesweiten Qualifikations- und Berufsbildungssystems und des nationalen Katalogs der Berufsqualifikationen erarbeitet werden. Ein Qualifikationsrahmen mit drei Niveaus für den Bereich der Hochschulbildung wird derzeit entwickelt (unter Bezugnahme auf den EHEA); sobald er fertiggestellt ist, wird er mit den übrigen Qualifikationskategorien und -niveaus verknüpft, z. B. im Bereich der Berufsbildung, in dem eine Struktur mit fünf Niveaus existiert. Daraus würde sich dann eine acht Niveaus umfassende Struktur ergeben, die sämtliche spanischen Qualifikationen beinhaltet. Die Rechtsgrundlage hierfür wurde mit dem Gesetz von 2002 über Qualifikationen und Berufsbildung und dem Bildungsgesetz von 2006 geschaffen – in beiden Rechtsvorschriften wird hervorgehoben, dass es wichtig ist, Lernergebnisse unabhängig davon anzuerkennen, wie, wann und auf welchem Wege sie erworben wurden. Die Standards, welche die fünf Niveaus in der Berufsbildung definieren, wurden entsprechend diesen Vorgaben bereits unter Bezugnahme auf Lernergebnisse erarbeitet; dazu wurden anhand von Kriterien wie Kenntnisse, Initiative, Selbstständigkeit, Verantwortung und Komplexität die vom Arbeitsmarkt geforderten fachlichen Kompetenzen festgelegt.

Tschechische Republik

In der Tschechischen Republik wurde bereits vor der Initiierung des EQR (2003/04) mit der Arbeit an einem nationalen Qualifikationsrahmen begonnen. Diese Arbeit war Teil der nationalen Reformagenda, die zum Teil aus dem EU- Sozialfonds finanziert wurde. Der erarbeitete Entwurf für einen NQR wurde im Gesetz von 2006 über die Anerkennung von Weiterbildungsergebnissen verankert, das im August 2007 in Kraft trat. Der tschechische NQR basiert auf acht Niveaus und einem Satz Referenzniveaudeskriptoren, die den mit dem EQR propagierten Grundsätzen Rechnung tragen. Der NQR ist Teil einer Strategie für lebenslanges Lernen; die tschechische Regierung erhofft sich davon eine generelle Anhebung des Qualifikationsniveaus und bessere Erfolgsaussichten für Bewerber auf dem Arbeitsmarkt sowie insgesamt eine bessere Anpassung des Bildungssystems an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes. Der NQR folgt einem auf Lernergebnissen beruhenden Ansatz, der als entscheidender Faktor für den Ab-

bau der Barrieren zwischen verschiedenen Sektoren des Bildungssystems angesehen wird. Darüber hinaus hoffen die Beteiligten darauf, dass durch die Einführung des NQR die Durchlässigkeit und die gegenseitige Wertschätzung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung verbessert wird. Das Hauptziel des NQR besteht daher in der Förderung von Vergleichbarkeit, Übertragbarkeit und Transparenz auf nationaler Ebene und – durch die Verknüpfung mit dem EQR – im weiter gefassten europäischen Kontext. Der NQR basiert auf Einheiten (vollständigen und Teilqualifikationen) und Standards (für Qualifikationen und Bewertung). Der NQR wurde in enger Zusammenarbeit mit allen maßgeblichen Interessengruppen, darunter die Sozialpartner und die Träger der allgemeinen und beruflichen Bildung, entwickelt.

Türkei

Die wichtigsten Elemente eines NQR sind in der Türkei bereits vorhanden, im Zuge der weiteren Entwicklung sollen die verschiedenen Elemente zusammengeführt werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung des NQR drei bis fünf Jahre in Anspruch nehmen wird. Ein auf Lernergebnissen beruhender Ansatz gilt als wesentlicher Bestandteil eines NQR; im Bereich der Berufs- und der Hochschulbildung wurden bereits umfangreiche Vorarbeiten geleistet. Die Entwicklung eines NQR wird von einem landesweiten Projekt unterstützt, das unter anderem die Einführung von Bewertung und Zertifizierung für alle Niveaus auf der Grundlage nationaler Standards vorsieht. Der NQR wird acht anhand von Lernergebnissen definierte Qualifikationsniveaus umfassen und die Bereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Hochschulbildung einschließen. Das am 21. September 2006 angenommene Gesetz über eine Einrichtung für Berufsqualifikationen wird die Ausarbeitung eines NQR erleichtern.

Ungarn

In Ungarn spricht man sich eindeutig für einen NQR aus. Hierzu heißt es in der Antwort auf die Konsultation zum EQR: „[...] das Fehlen eines derartigen Rahmens hat sich als einer der wesentlichen Faktoren erwiesen, die das lebenslange Lernen behindern“. Die Erarbeitung eines NQR ist Bestandteil des nationalen Entwicklungsplans 2007 2013. Ein NQR wird als für die Stärkung des politischen Engagements und zur Steigerung der Effizienz der Koordinierung der politischen Maßnahmen auf na-

tionaler Ebene notwendig erachtet. Die Interessengruppen sehen die Notwendigkeit eines Rahmens zur Förderung des lebenslangen Lernens und als ein Instrument zur Koordinierung politischer Maßnahmen, das die Kommunikation zwischen den einzelnen Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung und dem Arbeitsmarkt vereinfacht. In Ungarn hat man damit begonnen, Informationen über die Erfahrungen anderer Länder mit NQR zu sammeln. Der auf Lernergebnissen basierende Ansatz wird als Grundvoraussetzung für den Erfolg eines NQR gesehen. Verschiedene Bereichen des Bildungssystems, insbesondere die Berufsbildung und die Erwachsenenbildung, wurden bereits reformiert, und auch im Bereich der allgemeinen Sekundarbildung und im Hochschulbereich wurden einzelne Reformen durchgeführt.

Vereinigtes Königreich

Im Vereinigten Königreich existieren derzeit vier nationale Rahmen: (a) der nationale Qualifikationsrahmen für England, Wales und Nordirland (*National Qualifications Framework – NQF*), (b) das schottische Bezugssystem für Leistungspunkte und Qualifikationen (*Scottish Credit and Qualifications Framework – SCQF*), (c) das walisische Bezugssystem für Leistungspunkte und Qualifikationen (*Credit and Qualifications Framework for Wales – CQFW*) und (d) der Rahmen für Hochschulqualifikationen (*Framework for Higher Education Qualifications – FHEQ*) in England, Wales und Nordirland. Der NQF für England, Wales und Nordirland wurde 2000 eingeführt und umfasst alle Qualifikationen außerhalb des Hochschulbereichs (diese sind im FHEQ zusammengefasst). Der NQF beinhaltet acht Niveaus und ein darunter liegendes Einstiegsniveau, das den Zugang zum Qualifikationssystem erleichtern soll. Seit 2003 wird in Wales an der Entwicklung eines separaten Qualifikationsrahmens gearbeitet, der die Übertragung und Akkumulierung von Leistungspunkten sowie die Anerkennung aller Lernergebnisse ermöglicht. Seit kurzem wird in England, Wales und Nordirland ein acht Niveaus (plus Einstiegsniveau) umfassender Qualifikations- und Anrechnungsrahmen erprobt, der 2010 verbindlich eingeführt werden soll. Der Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF), der bereits seit 20 Jahren in unterschiedlicher Form existiert, wurde unlängst in eine Aktiengesellschaft (*Company Limited by Guarantee*) umgewandelt. Beim SCQF handelt es sich um einen übergreifenden Rahmen mit 12 Niveaus. Alle Qualifikationsrahmen im Vereinigten Königreich basieren auf Lernergebnissen.

Zypern

Zypern zeigte sich in den Gesprächen über den EQR skeptisch hinsichtlich der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen. Die Vertreter des Landes argumentierten, Grundsätze und Gliederung eines möglichen NQR müssten Sache eines jeden Mitgliedstaates sein; sie äußerten die Befürchtung, dass die EQR-Empfehlung in Richtung der Standardisierung einer bestimmten NQR-Lösung zu weit gehe. Es wird erwartet, dass letztlich das derzeitige Qualifikationssystem für die Ausarbeitung eines NQR herangezogen wird. Vorbehalte wurden auch gegenüber der Orientierung an den Lernergebnissen geäußert. Nach Auffassung Zyperns wird der im Zusammenhang mit dem EQR propagierte an den Lernergebnissen orientierte Ansatz den Erfordernissen der allgemein- und berufsbildenden Einrichtungen des Landes nicht gerecht.

Die Entwicklung von NQR im weiteren Europa – Bewerberländer (7), die sich der Entwicklung in Europa anschließen

In allen Bewerberländern wurde mit der Ausarbeitung von NQR begonnen. Zwar existieren in den meisten Ländern Aktionspläne für die Einrichtung von NQR, doch lässt sich daran in der Regel nicht ablesen, wie der NQR für das betreffende Land konkret aussehen wird. Als ein wichtiger Faktor fungiert hierbei der Arbeitsmarkt, der Druck zur Entwicklung von Qualifikationsrahmen für die Berufsbildung und für die Anerkennung der Kompetenzen von Erwachsenen ohne formale Qualifikationen erzeugt. Im Zusammenwirken mit den Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses (alle Bewerberländer beteiligen sich am Bologna-Prozess) sind auf diese Weise häufig in den Ländern zwei Qualifikationsrahmen (für die Berufs- und die Hochschulbildung) entstanden.

Die Validierung von nicht formalen und informellen Lernerfahrungen stellt für die Mehrzahl dieser Länder ein langfristiges Ziel dar; in den meisten Ländern sind alternative Wege, die zu ein und demselben Qualifikationsniveau führen, nicht vorgesehen. Bis zur Anerkennung des lebenslangen Lernens in den Qualifikationssystemen wird es daher noch einige Zeit dauern.

(7) Als Bewerberländer werden folgende Länder bezeichnet: Kroatien, die ehemalige jugoslawische Republik Mazedonien und die Türkei (Kandidatenländer) sowie Albanien, Bosnien und Herzegowina, Kosovo, Montenegro und Serbien (potenzielle Kandidatenländer).

Bei den Reformen der Berufsbildungssysteme wurde in den meisten Ländern mit auf Lernergebnissen beruhenden Ansätzen experimentiert, und unter dem Einfluss des EQR wird bei der Entwicklung von NQR eine gewisse Schwerpunktsetzung auf entsprechende Ansätze erkennbar. Der EQR und der Bologna-Prozess sind in allen Bewerberländern wichtige Triebkräfte für Veränderungen; mit der Entwicklung der NQR bemühen sich die Länder um eine Angleichung ihrer Qualifikationssysteme an den EQR.

Die aktuellen Trends im Überblick

Aus den obigen Darstellungen wird deutlich, dass die Konzepte von EQR und NQR in vielen Ländern den Prozess der Politikgestaltung beeinflussen. Wie dies die allgemeine und berufliche Bildung und das Lernverhalten der Bürger beeinflussen und verändern wird, lässt sich allerdings zumeist noch nicht konkret beurteilen. Allerdings kann angeführt werden, dass durch die Entwicklung und Einführung von NQR in Irland, Frankreich und dem Vereinigten Königreich die Transparenz der dortigen Systeme verbessert und der Zugang zum Lernen, der Lerntransfer und die Progression der Lernergebnisse vereinfacht wurden.

Im Überblick über die Fortschritte auf dem Weg zur Einführung von NQR wird erkennbar, dass erst relativ wenige Länder – Irland, Frankreich, Malta und das Vereinigte Königreich (England, Schottland und Wales) – tatsächlich NQR angenommen und/oder eingeführt haben. In allen genannten Ländern – mit Ausnahme von Malta – wurde der NQR vor der Einführung des EQR entwickelt, daher handelt es sich hierbei um Initiativen, mit denen primär auf die nationale politische Agenda der betreffenden Länder reagiert wurde. Die übrigen Länder können grob in drei Gruppen eingeteilt werden ⁽⁸⁾:

- Bei der ersten Gruppe (Belgien, Bulgarien, Italien, Kroatien, Lettland, Österreich, Portugal, Slowakei, Slowenien, Tschechische Republik, Türkei und Ungarn) handelt es sich um diejenigen Länder, die sich – politisch und/oder rechtlich – verpflichtet haben, einen übergreifenden NQR zu entwickeln, der ausdrücklich mit dem EQR verknüpft ist.
- In der zweiten Gruppe (Dänemark, Deutschland, Estland, Litauen, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Polen, Rumänien und Schweden) finden sich diejenigen Länder wieder, bei denen mit den Vor-

⁽⁸⁾ Der Überblick gibt den Sachstand im April 2007 wieder.

bereitungen für einen NQR zwar begonnen wurde, eine bindende Verpflichtung jedoch noch aussteht. Die Länder dieser Gruppe befinden sich hinsichtlich des NQR auf einem unterschiedlichen Entwicklungsstand, d. h. die Gruppe umfasst Länder, in denen die diesbezüglichen Überlegungen noch nicht sehr weit gediehen sind, aber auch Länder, die kurz von einer abschließenden Verpflichtung und deren Umsetzung stehen.

- Die dritte Gruppe (Finnland, Griechenland, Island und Zypern) umfasst diejenigen Länder, die entweder der Entwicklung eines übergreifenden NQR skeptisch gegenüber stehen oder in denen bislang noch keine entsprechenden Vorbereitungen aufgenommen wurden.

Der auf Lernergebnissen beruhende Ansatz wird offenbar – unabhängig vom jeweiligen Standpunkt gegenüber einem übergreifenden NQR – weithin akzeptiert. Einige der Länder, bei denen die Entwicklung eines NQR nicht vorrangig auf der Tagesordnung steht, könnten daher durchaus gut darauf vorbereitet sein, ihre Qualifikationen zum EQR in Bezug zu setzen; ein gutes Beispiel hierfür bietet Finnland. Diese Schwerpunktsetzung auf Lernergebnisse, die auch als auf Kompetenzen beruhender Ansatz bezeichnet wird, ist in engem Zusammenhang mit der Notwendigkeit zu sehen, Transparenz und Verantwortlichkeit im Hinblick auf Qualifikationen zu verbessern. Dies sind entscheidende Bedingungen dafür, dass Lernergebnisse aus verschiedenen Umfeldern übertragen und kombiniert werden können – Grundvoraussetzung dafür, dass lebenslange Lernprozesse vermehrt und in besserer Qualität stattfinden und dass auch eine gerechtere Verteilung dieser Lernprozesse erreicht wird. Es fällt auch auf, dass der auf Lernergebnissen beruhende Ansatz zwar in der Berufsbildung fest etabliert ist, dies hingegen im Bereich der schulischen Bildung und der Hochschulbildung weitaus weniger der Fall ist. Weiter erscheint erwähnenswert, dass eine beträchtliche Anzahl von Ländern bei der Entwicklung ihrer NQR eine Gliederung in acht Niveaus anstreben. Hierin kann in einigen Fällen das Bestreben gesehen werden, die nationalen Rahmen möglichst weitgehend der Gliederung des EQR anzunähern.

Betrachtet man die weiter oben vorgestellten weitreichenden NQR-Entwicklungen, so erscheint es durchaus wahrscheinlich, dass die Einführung des EQR hierzu einen beträchtlichen Beitrag geleistet hat.

Push- und Pull-Faktoren – die wichtigsten Erkenntnisse unter dem Aspekt der politischen Gestaltung

Im Gefolge der Erklärung von Lissabon im Jahr 2000 ⁽⁹⁾ wurde bei vielen gemeinschaftspolitischen Initiativen kritisiert, dass ihre Wirkung auf Politik und Praxis der Länder beschränkt sei. Die vorstehend getroffenen Aussagen scheinen allerdings hinsichtlich des EQR eine andere Sachlage zu belegen: Offenbar ist durch den EQR ein starker „Pull-Effekt“ zur Formulierung nationaler Rahmen entstanden. Doch wie bereits angedeutet, lässt sich die Entwicklung von NQR nicht ausschließlich durch die Einführung des EQR erklären. Vielmehr besteht auch innerhalb der Länder ein starker „Push-Effekt“, und die Entwicklung nationaler Rahmen steht in engem Zusammenhang mit den nationalen Reformagenden. Dort, wo NQR bereits existieren, lassen sich die Problemstellungen ermitteln, die zu ihrer Entwicklung geführt haben. Diese Kombination aus europäischem Pull-Effekt und nationalem Push-Effekt vermittelt ein aufschlussreiches Bild davon, wie die heutigen Bildungssysteme politisch ausgestaltet werden.

Umsetzung einer europäischen Agenda – die offene Koordinierungsmethode

Die Entwicklung des EQR und der entsprechenden NQR muss im Zusammenhang mit den durch die Erklärung von Lissabon 2000 ausgelösten Veränderungen des politischen Klimas gesehen werden. Diese Erklärung bildet gewissermaßen einen Wendepunkt in der europäischen Bildungspolitik. Vor dem Jahr 2000 stand man einer europäischen Zusammenarbeit auf diesem Gebiet eher zurückhalten gegenüber. Unter Verweis auf den EU Vertrag ⁽¹⁰⁾ betonten die Mitgliedstaaten, dass es wichtig sei, Bestrebungen zur „Harmonisierung und Standardisierung“ in der allgemeinen und beruflichen Bildung zu widerstehen. Die wichtigste Frage lautete somit, ob die politischen Maßnahmen koordiniert werden sollten – und nicht wie sie koordiniert werden könnten. Die Kooperation im Rahmen von Programmen wie Sokrates und Leonardo da Vinci war akzeptiert, darüber hinaus gehende Initiativen wurden skeptisch beäugt. Nach Lissabon hatte

⁽⁹⁾ „[...] die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“.

⁽¹⁰⁾ Artikel 149 und 150.

sich die Sichtweise tief greifend gewandelt. Eine Reihe von Initiativen befasste sich damit, wie eine gemeinsame europäische Strategie für den Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung definiert und durchgeführt werden könnte. Die bedeutendsten dieser Initiativen waren die Mitteilung zum lebenslangen Lernen von 2001, der Ziele-Prozess von 2001, der Kopenhagen-Prozess von 2002 und schließlich, ab 2004, das Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Ohne diesen Wandel in der Einstellung und diese Initiativen wären die derzeitigen Entwicklungen bei EQR und NQR nicht zustande gekommen.

Mit den Beweggründen für diesen Wandel haben sich verschiedene Autoren befasst (Corbett, 2005; Laffan und Shaw, 2005). Gornitzka (2006) beschreibt die Entwicklungen als die Schaffung eines „neuen politischen Raums“, der die Einschränkungen eines rein nationalen politischen Ansatzes aufzeige. Die europäische Ebene, so stellt sie fest, zeigt sich als eine eigenständige politische Gestaltungsebene, mit der eine europäische Dimension eingeführt wird, die zunehmend an Bedeutung gewinnt. Dies trifft insbesondere auf den Bereich der beruflichen Bildung (Kopenhagen-Prozess) und der Hochschulbildung (Bologna-Prozess) zu. Ein wesentliches Merkmal der Entwicklung auf europäischer Ebene ist die Anwendung der offenen Koordinierungsmethode. Diese Methode, die ursprünglich für den Beschäftigungsbereich entwickelt worden war, wird in Bereichen angewandt, in denen nicht mit rechtlichen Bestimmungen („*hard law*“) gearbeitet werden kann und in denen folglich eine politische Zusammenarbeit auf freiwilliger Basis angestrebt werden muss. Die Entwicklung des EQR als eine freiwillige Initiative stützt sich auf diese offene Koordinierungsmethode. Ein EQR kann nicht auf der Grundlage von oben verordneter rechtlicher Maßnahmen implementiert werden, sondern muss vielmehr auf gegenseitigem Vertrauen und Einsicht in Nutzen und Funktionalität des Konzepts beruhen. Die offene Koordinierungsmethode wird in der Regel anhand von vier wesentlichen Merkmalen beschrieben (Gornitzka, *ibid.*); sie umfasst:

- die Identifizierung und Bestimmung gemeinsamer Ziele;
- die Festlegung von Indikatoren und/oder Vergleichsgrößen für die Beurteilung der Fortschritte bei der Verwirklichung dieser Ziele;
- die Übersetzung der gemeinsamen Ziele in politische Maßnahmen auf nationaler und regionaler Ebene unter Berücksichtigung der besonderen Bedingungen auf diesen Ebenen;
- eine regelmäßige Überwachung.

Bei der Entwicklung des EQR ist man diesem Schema gefolgt. Im Mittelpunkt des andauernden politischen Prozesses steht die Notwendigkeit, gemeinsame Ziele und Funktionen zu bestimmen und festzulegen. Die positiven Rückmeldungen auf das Konsultationsverfahren im Jahr 2005, in denen die Länder eindeutig signalisierten, welche Ziele vorrangig verfolgt werden sollten, bildeten die Grundlage für die weitere Entwicklung. Eines dieser Ziele war die Entwicklung von NQR (oder die Verknüpfung der Qualifikationsniveaus mit den EQR-Deskriptoren), ein weiteres die vermehrte Schwerpunktsetzung auf Lernergebnisse. Beide Ziele dienen als Vergleichsmaßstab für die Messung der Fortschritte. Im vorangegangenen Abschnitt dieses Beitrags wurde eine Bestandsaufnahme der Fortschritte bei der Verwirklichung dieser Ziele vorgenommen. Der Vorschlag, nationale Koordinierungszentren einzurichten (siehe EQR-Empfehlung), die die Verknüpfung der nationalen Qualifikationssysteme mit dem EQR überwachen, bietet ein Instrument, um die Entwicklungen im Hinblick auf Transparenz und Koordinierung der Qualifikationssysteme in Europa zu beobachten.

Mit der Entwicklung der NQR wird auf die Notwendigkeit reagiert, die genannten Ziele unter Berücksichtigung des länderspezifischen Kontexts in politische Maßnahmen auf nationaler und regionaler Ebene zu übersetzen. Dies ist im Allgemeinen der kritischste Punkt bei der Entwicklung von politischen Maßnahmen in Europa, an dem über Erfolg oder Misserfolg eines Konzepts entschieden wird. In den folgenden Abschnitten werden mögliche Erklärungen dafür geschildert, weshalb es im Falle des EQR offenbar gelingt, den Schritt von der Formulierung politischer Maßnahmen auf der europäischen Ebene zu deren Umsetzung auf nationaler Ebene zu vollziehen.

Gliederung der Schwerpunkte und Festlegung einer Agenda

In der Fachliteratur zur offenen Koordinierungsmethode werden die Gliederung der Schwerpunkte und die Festlegung einer Agenda als mögliche wichtige Hilfsmittel für die Koordinierung genannt. Dies kann als Teil eines Prozesses gesehen werden, der zur Annäherung der Vorstellungen führt (Dehousse, 2002; Radaellei, 2004). Die Gliederung der Schwerpunkte kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden; die wichtigsten Beispiele hierfür sind regelmäßige Berichterstattung, Überwachung, Festlegung der Aufgaben (z. B. die Durchführung der Konsultation zum EQR) und die Festlegung von Fristen (z. B. Ende 2005 als Frist für den EQR).

Die Durchführung der Konsultation zum EQR im Jahr 2005 hatte direkte Auswirkungen auf die nationalen Agenden für den Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. In den meisten Ländern wurde der EQR als wichtige politische Initiative eingestuft und daraufhin wurden systematisch nationale Konsultationsprozesse eingeleitet. Da der EQR als Meta-Rahmen definiert wurde, der sämtliche Niveaus und Teilbereiche der allgemeinen und beruflichen Bildung beinhaltet, musste ein breites Spektrum an Interessengruppen einbezogen werden. Die Herausforderung „mit einer Stimme zu sprechen“ erforderte Gespräche zwischen Akteuren, die im Normalfall nichts miteinander zu tun haben. In vielen Ländern (u. a. in Österreich) wurde dies als ein positiver Effekt der Konsultation gewertet, der zu einer besseren Koordination beitrug. Die für die Konsultation gesetzte Frist wurde von einigen Mitgliedstaaten mit der Begründung in Frage gestellt, die Zeit reiche für eine sachgerechte Beteiligung aller Interessengruppe nicht aus. Ausgehend von den Erfahrungen und den eingegangenen Antworten ließe sich argumentieren, dass durch die zeitliche Begrenzung (auf sechs Monate) eine erfolgreiche Konzentration auf die eigentliche Aufgabe erreicht wurde und keine Zeit für ausufernde Diskussionen blieb, die den Prozess geschwächt hätten.

Für den EQR könnte sich (wie für andere Initiativen auch) das Problem auftun, wie sich der politische Impuls über längere Zeit aufrechterhalten lässt. Es besteht die Gefahr, dass die Aufmerksamkeit – und damit auch die Möglichkeit, die politischen Agenden in den einzelnen Ländern zu beeinflussen – verloren geht, sobald der formale Prozess mit seiner beträchtlichen Außenwirkung beendet ist.

Gruppendruck

Die offene Koordinierungsmethode wurde auch als ein Podium beschrieben, auf dem unter Umständen Lob und Tadel verteilt werden (Gornitzka, op. cit.). Der normative Druck, der sich aus dem Wunsch ergibt, gut dazustehen oder der Furcht, in Verlegenheit zu geraten, kann als potenzieller Koordinierungsmechanismus wahrgenommen werden (Gornitzka, op. cit.). In der Regel war dieser Prozess der Verteilung von Lob und Tadel bisher mit der Erarbeitung und Festlegung von quantitativen Indikatoren verbunden. Dies trifft auf den EQR offenkundig nicht zu, da die Bewertung der Leistungsfähigkeit der Länder anhand komplexerer und anspruchsvollerer Referenzgrößen vorgenommen werden muss.

Durch die Vorstellung der Ergebnisse des Konsultationsprozesses zum EQR (im Februar 2006) ist allerdings ein gewisser Gruppendruck entstanden. Mit der Veröffentlichung und Gegenüberstellung der Antworten wurde klar, dass die Länder zwar unterschiedlich schnell voranschreiten, sich jedoch in der Mehrzahl für die Einführung von NQR aussprechen. Davon etwas überrascht, überarbeiteten einige Länder ihre ursprünglichen Aussagen, um sie positiver zu gestalten; in einigen Fällen entschied man sich sogar für einen Wechsel von Richtung und Geschwindigkeit (z. B. in Norwegen). Aufmerksam wurde auch der Umfang der Fortschritte bei der NQR-Entwicklung beobachtet, die einige Länder für sich in Anspruch nahmen.

Die Koordinierung des Rahmens wird von einem europäischen Beratungsgremium vorgenommen, das aus Ländervertretern der nationalen Koordinierungsstellen bestehen und als Peer-Gruppe fungieren wird. Der künftige Erfolg des EQR wird in hohem Maße davon abhängen, inwieweit es dieser Gruppe – mit Unterstützung durch die Kommission – gelingen wird, einen gewissen Gruppendruck zur Aufrechterhaltung der Qualität der Verknüpfung der nationalen Qualifikationssysteme aufrecht zu erhalten. Dies wird zwar nicht explizit als offizielles Ziel genannt, doch weist das Bestehen auf Transparenz und die Veröffentlichung der Ergebnisse als Kernprinzipien der Koordinierung in diese Richtung.

Gemeinsames Lernen

Einen weiteren zentralen Aspekt der offenen Koordinierungsmethode bildet das gemeinsame Lernen oder „*Peer Learning*“, das es den Akteuren auf der nationalen Ebene ermöglicht, sich über die Entwicklungen in anderen Ländern zu informieren. Der Begriff geht auf den Diskurs über das „Erlernen politischen Handelns“ oder „*Policy Learning*“ zurück, ein leistungsfähiges, praxisnahes Konzept für den „Blick nach draußen“ unter gleichzeitiger Beibehaltung der vorrangigen Aspekte des nationalen Kontexts (ETF, 2004). Die offene Koordinierungsmethode verspricht als eine Möglichkeit die Etablierung von „institutionalisierter Lernfähigkeit“ (Olsen und Peters, 1996, S. 13-14). Grundsätzlich herrscht in der offenen Koordinierungsmethode die Überzeugung vor, dass trotz unterschiedlicher Traditionen und des Fehlens rechtlicher Mittel die Mitgliedstaaten voneinander lernen und ihre politischen Maßnahmen verbessern, um gemeinsame Zielsetzungen zu verwirklichen (Gornitzka, op. cit.). Diese Sichtweise ist im Programm „Allgemeine und berufl-

che Bildung 2010“ (Europäische Kommission, 2006a) fest verankert und wird durch die Einleitung von „Peer Learning“-Aktivitäten seit 2005 kontinuierlich weiterentwickelt.

Die Entwicklung von NRQ – und die Übernahme eines auf Lernergebnissen beruhenden Ansatzes – kann als ein Beispiel für weit reichendes gemeinsames Lernen innerhalb Europas und darüber hinaus gesehen werden. Eine wichtige Rolle spielte hierbei die Arbeit der OECD zu dem Thema (OECD, 2007) – zunächst durch die Veranlassung systematischer vergleichender Forschungsarbeiten, aber auch dadurch, dass regelmäßig Schlüsselpersonen aus verschiedenen Ländern zusammgeführt werden. In einigen Fällen (z. B. in der Tschechischen Republik) lässt sich beobachten, dass die Entwicklung von NQR direkt von der Arbeit der OECD beeinflusst wird. Mit der vom Cedefop 2003 in Auftrag gegebenen Forschungsarbeit (Cedefop, Coles und Oates, 2004) über Referenzniveaudekriptoren ⁽¹⁾ wurde eine tragfähige Grundlage für den Vergleich der nationalen Ansätze auf diesem Gebiet geschaffen. Durch dieses Zusammentragen von qualitativen Daten durch die OECD, das Cedefop und andere ist eine solide Basis für das gemeinsame Lernen entstanden, gleichzeitig wurde die Entwicklung politischer Maßnahmen sowohl auf europäischer als auch auf internationaler Ebene unterstützt. In Köln (2004) und in Moskau (2006) fanden zu den G7- bzw. G8-Gipfeln Konferenzen über Qualifikationsrahmen statt.

Die Grenzen der offenen Koordinierungsmethode

Das Beispiel des EQR zeigt deutlich, dass im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung ein neuer europäischer Raum entstanden ist. Die Fähigkeit, die politische Agenda zu gestalten, der Einfluss von Gruppendruck und das gemeinsame Lernen sind konkrete Faktoren, die bis zu einem gewissen Grad die rasche Entwicklung der jüngsten Zeit erklären.

Doch in der Diskussion werden auch einige Schwächen und Einschränkungen des Ansatzes deutlich. Dadurch, dass keine rechtlichen oder wirtschaftlichen Sanktionen/Belohnungen möglich sind, wird es im Laufe der Zeit schwierig, die politische Schubkraft aufrecht zu erhalten. Um auf die nationalen Agenden Einfluss zu nehmen – was notwendig ist, um Kontinuität und Zusammenhalt auf der europäischen Ebe-

⁽¹⁾ Für die von der Europäischen Kommission eingesetzte technische Arbeitsgruppe für ein Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET).

ne zu gewährleisten –, müssen ein Austausch von Fachwissen sowie gemeinsame Forschungsaktivitäten stattfinden.

Durchführung einer nationalen Reformagenda

Während die Zahl der Länder, in denen ein NQR vorgeschlagen wird, den Schluss zulässt, dass ein recht starker Pull-Effekt des EQR zur Formulierung eines NQR besteht, lässt die Geschwindigkeit, mit der sich diese Entwicklung vollzieht, darauf schließen, dass auch innerhalb der Länder ein starker Push-Effekt wirkt. Durch die Entwicklung eines NQR wird vermutlich eine Reihe nationaler Reformprogramme unterstützt. Dort, wo NQR bereits existieren, lässt sich feststellen, aufgrund welcher Themenstellungen ihre Entwicklung eingeleitet wurde. Am häufigsten ist dies eine Modernisierungsagenda, insbesondere für den Bereich der beruflichen Bildung, aber auch für allgemeine Qualifikationen, bei denen häufig der Eindruck vorherrschte, dass sie den Erfordernissen der Nutzer nicht entsprachen. Weit oben auf der Reformagenda stehen institutionelle Reformen, die aufgrund der mangelnden Flexibilität des Bildungssystems bei der Gestaltung relevanter Lernprogramme eingeleitet werden. Zwischen dem Berufsbildungssystem und allgemeinen Qualifikationen bestehen nicht so enge Verbindungen, wie dies einige Länder gerne hätten, und das geringe öffentliche Ansehen der im Berufsbildungssystem erworbenen Qualifikationen stellt ebenfalls ein Problem dar. Ein weiteres Problem besteht in der mangelnden Einbindung der Sozialpartner, vor allem der Arbeitgeber, in das Qualifikationssystem und insbesondere in die Analyse des Qualifikationsbedarfs. In der Studie *The role of qualification systems in promoting lifelong learning* (OECD, 2006) wurde der Druck auf die politischen Entscheidungsträger in den einzelnen Ländern zur Entwicklung von Qualifikationssystemen untersucht. Als einer der Einflussfaktoren wurde der internationale Druck (oder Pull-Effekt) identifiziert, bei den übrigen handelte es sich vor allem um demografischen Druck aufgrund von geringem Bevölkerungswachstum und Zuwanderungsströmen sowie um den zunehmenden gesellschaftlichen und kulturellen Druck zu einer Erweiterung des gegenwärtigen Bildungsangebots um Aspekte wie Werte, Verhalten und bürgerschaftliches Engagement. Auch besteht ein gewisser Druck, flexiblere Systeme zur beruflichen Bildung von benachteiligten Bevölkerungsgruppen zu schaffen, um eine bessere soziale Eingliederung durch Bildung und in der Folge durch Erwerbstätigkeit zu erreichen. Durch den Druck, den der technologische

Wandel hervorruft, entsteht die Notwendigkeit, bessere Aus- und Weiterbildungs- und Umschulungsangebote zu schaffen, in denen die Anwendung neuer Technologien erlernt werden kann. Die Qualifikationssysteme müssen die Anerkennung von neuen Kenntnissen, Fertigkeiten und weiter gefassten Kompetenzen ermöglichen. Die hier genannten Formen des Drucks gehen auf die Forderung nach Qualifikationssystemen zurück, die in ihrer Gliederung, Darstellung, in Management und Funktion stärker am Bedarf orientiert und daher nutzerorientiert sind. Als Reaktion auf diesen Druck streben die Länder Qualifikationssysteme an, die:

- mehr Flexibilität und Reaktionsmöglichkeiten bieten;
- junge Menschen zum Lernen motivieren;
- Ausbildung und Arbeitswelt verbinden;
- den ungehinderten Zugang zu Qualifikationen fördern;
- die Bewertungsprozesse diversifizieren;
- die Progression von Qualifikationen ermöglichen;
- das Qualifikationssystem transparent machen;
- die Mittelausstattung überprüfen und für mehr Effizienz sorgen;
- das Systemmanagement verbessern.

Sicherlich gibt es eine Agenda des Wandels, die national geprägt ist und eine Reaktion auf andere Arten von Druck darstellt als den aus der offenen Koordinierungsmethode und dem EQR erwachsenden Druck. Die NQR können als ein Teil der Reformstrategie genutzt werden, mit welchem dem Druck zur Modernisierung des Angebots im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Qualifikationssysteme begegnet wird. Eine Übersicht über die NQR weltweit (Coles, 2006) zeigt, dass mit den politischen Maßnahmen zur Entwicklung von NQR in der Regel eine ganze Reihe weiterer Reformen gekoppelt sind.

Durch die Einführung von auf Lernergebnissen beruhenden NQR verschiebt sich das Gleichgewicht in der politischen Gestaltung der Bildungssysteme. Zudem ist davon auszugehen, dass es bei der Stellung der Schlüsselakteure allgemein zu Verschiebungen kommt, wenn die „Konsumenten“ der Qualifikationen – vorwiegend Einzelpersonen und Unternehmen – wahrscheinlich zu Lasten der Träger mehr Entscheidungsbefugnisse erhalten. Dabei ist klar, dass Lernprogramme und Qualifikationen, die auf Eingangsleistungen, wie z. B. Unterricht und Ausbildungsdauer, basieren, für die Endnutzer nicht völlig transparent sind. Von ihnen wird verlangt, dass sie sich auf das System verlassen und darauf vertrauen, dass ihren Bedürfnissen Rechnung getragen wird. In-

dem die Intentionen der Lehrkräfte/Institutionen in einen messbaren Aspekt des Lernens umgewandelt werden, wird ein besonders Maß an Klarheit erreicht. Bei diesem Prozess der Transformation von Unterrichtsspezifikationen in Lernergebnisse handelt es sich um einen Prozess der Kodifizierung oder Modellbildung, der die Nachprüfung von Programmen und einen grundlegend überarbeiteten Prozess der Lehre und Bewertung ermöglicht. Die Interessengruppen sind dabei in der Lage einzugreifen und Zweck, Inhalt und Methoden zu erörtern, und es besteht die Möglichkeit des „*Peer Learning*“ und des gegenseitigen Austauschs von Ideen für beispielhafte Verfahrensweisen. Die Beiträge werden dabei von den Lernenden und auch von anderen Nutzern der Qualifikationen kommen, soweit ein direktes Eingreifen vorgesehen ist, doch wird man auch darum bemüht sein, vorhandene Kompetenzen anzuerkennen. Damit wird der „geheime Garten“ der Lernprogramme dem prüfenden Blick der Außenwelt zugänglich gemacht.

Ebenso wie durch die Anwendung von Lernergebnissen die Lernziele der Lernenden klarer dargestellt werden, wird auch die Bekundung der Bedürfnisse von Unternehmen und anderen Arbeitgebern geklärt. Die systematische Definition von Berufsstandards ist in vielen Ländern seit langem gängige Praxis, die in immer mehr Ländern und für weitere Sektoren übernommen wird. Diese Berufsstandards werden ausnahmslos anhand von Lernergebnissen definiert, wenngleich es möglich ist, Lernergebnisse mit den Definitionen von Lernprogrammen zu kombinieren. Die Arbeitgeber ihrerseits dürften die mit den Lernergebnissen verbundene Transparenz schätzen und werden auch in der Lage sein, diese in der betrieblichen Ausbildung und bei der Personaleinstellung zu nutzen.

Wenn Lernende, Lehrkräfte und Arbeitgeber an der Bestimmung und Prüfung von Lernergebnissen beteiligt sind, besteht Aussicht auf eine stärkere Vernetzung zwischen verschiedenen Sektoren und ein gewisser Druck zu besserer Koordinierung und zur Abschaffung von unnötigen Wiederholungen. Wahrscheinlich ist auch, dass dadurch die Sozialpartnerschaft gestärkt werden kann.

Schlussfolgerungen

NQR werden in immer mehr Ländern eingeführt; sie werden zunehmend als Instrument für Reformen und Wandel betrachtet. Durch die Übersetzung von implizit definierten Qualifikationsniveaus in offizielle, explizit definierte und auf Lernergebnissen beruhende Klassifikationen bieten Qualifikationsrahmen Koordinierungs- und Planungskompetenz quer über alle Bildungssektoren und den Arbeitsmarkt hinweg. Der EQR ist hierbei zu einem Katalysator geworden, der den Akteuren auf der nationalen Ebene als Ausgangspunkt und als Vergleichsgröße für die Kodifizierung von Qualifikationsniveaus und -bereichen dient (wodurch diese vermehrt explizit definiert und berechenbar werden).

In zahlreichen europäischen Ländern wird der EQR bereits angewendet, obwohl er voraussichtlich erst gegen Ende 2007 offiziell angenommen wird. Hieraus lassen sich mehrere Erkenntnisse ziehen:

In der Bildungspolitik ist eine Internationalisierung zu beobachten. Die Vorstellung, dass die Bildungspolitik als ein Bereich angesehen werden kann, der ausschließlich der nationalen Sphäre zuzuordnen ist, steht im Widerspruch zu den aktuellen Gegebenheiten.

Die Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen – die Interaktion zwischen politischen Maßnahmen auf europäischer und auf nationaler Ebene – macht die Vielschichtigkeit der politischen Entwicklung deutlich, an der verschiedene Interessengruppen aus verschiedenen Bereichen beteiligt sind, die unter anderem auch die Interessen der nationalen und der europäischen Wirtschaft vertreten.

Die Akteure auf der europäischen Ebene sind in der Lage, die Agenda zu bestimmen und die Schwerpunkte in der Bildungspolitik zu strukturieren. Allerdings ist mit der Festlegung der Agenda die Notwendigkeit verbunden, die politischen Maßnahmen auf europäischer Ebene stabiler und nachhaltiger zu gestalten. Verlagerungen des politischen Schwerpunkts, mit denen die Akteure von Thema zu Thema wechseln, bedrohen die langfristige Umsetzung von Initiativen. Eine Hauptaufgabe in einer Situation, in der „harte“ rechtliche und wirtschaftliche Sanktionen bzw. Anreize nicht zu Gebote stehen, besteht daher in der Sicherung von Kontinuität und Dauerhaftigkeit. Dies wird für die künftige Umsetzung des EQR von entscheidender Bedeutung sein.

Unabhängig vom EQR bestand die politische Absicht, Lernergebnisse für die Analyse des Arbeitsmarktbedarfs heranzuziehen, Lernprogramme aufzustellen und (formale und informelle) Lernerfahrungen zu va-

lidieren. Bei der Transformation von Unterrichtsspezifikationen in Lernergebnisse handelt es sich um einen Prozess der Kodifizierung oder Modellbildung, der es ermöglicht, Programme erneut zu überprüfen und den Prozess der Lehre und Bewertung grundlegend zu überarbeiten. Der Arbeitsmarkt ist an klaren Lernergebnissen interessiert, und den Interessengruppen wird Raum gegeben, um sich verstärkt engagieren zu können.

Die EQR, NQR und Lernergebnisse führen in der politischen Gestaltung der Angebote im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung auf allen Ebenen eine Verschiebung herbei. Generell bedeutet dies, dass dadurch die Selbstbestimmung der Lernenden und anderer Nutzer des Systems gestärkt wird und bedarfsorientierte Reformen gefördert werden.

Bibliografie

- Adam, S. *A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*, Scottish Executive, 2004. Im Internet abrufbar unter: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09/19908/42704> [Stand 30.4.2007].
- Cedefop; Bjørnåvold, J. *Making learning visible; identification, assessment and recognition of non-formal and informal learning in Europe*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2000 (Cedefop Reference series).
- Cedefop; Coles, M. Oates, T. *European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust, study commissioned to the Qualifications and Curriculum Authority, England*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2004 (Cedefop Panorama series, 119). Im Internet abrufbar unter: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/pan/2005_5146_en.pdf [Stand 11.10.2007].
- Cedefop; Colardyn, D., Bjørnåvold, J. *The learning continuity; national policies in validating non-formal and informal learning*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2005 (Cedefop Reference series, 117).
- Coles, M. *A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks*, ETF, Turin 2006. Im Internet ab-

- rufbar unter: [http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/\(getAttachment\)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCAO6NYL38.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/(getAttachment)/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCAO6NYL38.pdf) [Stand 11.10.2007].
- Corbett, A. *Universities and the Europe of knowledge. Ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Union higher education policy, 1955-2005*, Houndmills: Palgrave Macmillan, 2005.
- Dehousse, R. 'The open method of coordination: a new policy paradigm?' In: *First pan-European conference on European Union policies 'The politics of European integration: academic acquis and future challenges. Bordeaux, 26.28. September 2002.*
- Europäische Kommission. *Report 2006 on Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Commission Staff working paper*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006a (SEC (2006) 439). Im Internet abrufbar unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress-report06.pdf> [Stand 11.10.2007]
- Europäische Kommission. *Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen – Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*, Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2006b, (KOM (2006) 479 endg.). Im Internet abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf [Stand 11.10.2007]
- Europäische Kommission. *Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen*, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg 2005, (SEK (2005) 957). Im Internet abrufbar unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [Stand 3.5.2007].
- Europäische Stiftung für Berufsbildung. Kapitel 9, Policy Learning, in *Jahresbericht*. ETF, Turin 2004.
- Gornitzka, A. *The open method of coordination as practise – a watershed in European education policy?* Universität Oslo, 2006 (Arena working papers).
- Laffan, B., Shaw, C. *NEWGOV New models of Governance: Classifying and mapping OMC in different policy areas*, University College Dublin, Dublin 2005. Im Internet abrufbar unter: http://www.eu-newgov.org/database/DELIV/D02D09_Classifying_and_Mapping_OMC.pdf [Stand 30.4.2007].

- OECD. *Qualifications systems: bridges to lifelong learning*, OECD, Paris 2007.
- Olsen, J.P., Peters, B.G. Learning from experience? in Olsen, J.P., Peters, B.G., *Lessons from experience – Experiential learning in administrative reforms in eight democracies*, Scandinavian University Press, Oslo 1996.
- Radaelli, C.M. Europeanisation: Solution or problem? *European integration online papers*, Bd. 8, Nr. 16, 2004. Im Internet abrufbar unter: <http://eiop.or.at/eiop/texte/2004-016a.htm> [Stand 30.4.2007].
- Southern African Development Community (SADC). *Towards a Southern African development community qualifications framework - concept paper and implementation plan*, Technical committee on certification and accreditation, Maseru, Lesotho 2005.
- Tuck, R., Keevy, J.A., Hart, J., Samuels, J. *The emergence of the meta-framework. A critical comparison of the development of regional qualifications frameworks in SADC and the EU* [2006, noch nicht veröffentlicht].

Literaturhinweise

Diese Rubrik wurde von Bettina Brenner, Bibliothekarin beim Cedefop, mit Unterstützung der Mitglieder des europäischen Fachwissens- und Referenznetzwerkes (ReferNet) zusammengestellt.

Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen.

Brüssel: Europäische Kommission, 2005, 58 S. (SEK (2005) 957 vom 08.07.2005).

In diesem Arbeitspapier werden die Hauptmerkmale eines möglichen künftigen Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) vorgestellt. Die Schaffung eines EQF wurde von den Regierungschefs der EU auf der Tagung des Europäischen Rates in Brüssel im März 2005 gefordert, wodurch frühere Empfehlungen der für die allgemeine und berufliche Bildung zuständigen Minister (Februar und Dezember 2004) unterstützt und gestärkt wurden. Das Arbeitspapier stellt die Grundlage für einen ausführlichen Konsultationsprozess dar, der im Zeitraum von Juli bis Dezember 2005 mit politischen Entscheidungsträgern, Sozialpartnern, Interessengruppen und Fachleuten für die Qualifikationssysteme in ganz Europa stattfinden wird.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf

Thematic group on transparency of qualifications, validation of non-formal and informal learning, credit transfer: background report [Themengruppe zur Transparenz von Qualifikationen, Validierung nicht formaler und informeller Bildung, Übertragung von Leistungspunkten: Hintergrundbericht.]

Leonardo da Vinci Nationale Agentur Italien - ISFOL; Agence Europe Education Formation France; Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur. Brüssel: Europäische Kommission, 2007, 31 S.

Der Hintergrundbericht stellt die Mitglieder, die Ziele, die geplanten Aktivitäten und die einschlägigen Strategiefragen der Themengruppe zur Transparenz von Qualifikationen, Validierung nicht formeller und informeller Bildung sowie zur Übertragung von Leistungspunkten im Rah-

men des Programms Leonardo da Vinci 2000-2006 und des Programms Lebenslanges Lernen 2007-2013 vor. Eine einschlägige Bibliografie, einige interessante Websites, die Kontaktadressen der Mitglieder der Themengruppe und einige Beispiele von Leonardo-da-Vinci-Projekten zu den Themen vervollständigen das Dokument.

http://www.tg4transparency.com/Background_report.pdf

Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen: das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen.

Brüssel: Europäische Kommission, 2005, 21 S. (KOM (2006) 479 vom 5.9.2006).

Der Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) ist eine Art gemeinsame Sprache, mit der sich die Qualifikationen der verschiedenen Aus- und Weiterbildungssysteme innerhalb der EU beschreiben lassen. Mit seiner Hilfe können Mitgliedstaaten, Arbeitgeber und Bürger unterschiedlichste Qualifikationen miteinander vergleichen. Den Kern des Europäischen Qualifikationsrahmens bildet ein Satz von 8 Referenzniveaus, mit denen „Lernergebnisse“ beschrieben werden – d. h., was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun – unabhängig davon, in welchem System eine bestimmte Qualifikation erworben wurde. Die EQR-Referenzniveaus sind also eine Abkehr vom traditionellen Ansatz, bei dem der Lerninput im Vordergrund steht (Dauer einer Lernerfahrung, Art der Einrichtung). Die Verschiebung des Schwerpunktes auf die Lernergebnisse macht es leichter. Der Entwurf der Empfehlung sieht vor, dass die Mitgliedstaaten ihre nationalen Qualifikationssysteme (bis 2009) an den EQR koppeln.

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/com/2006/com2006_0479de01.pdf

Summary of responses received to the Commission's consultation on the EQF [European qualification framework] during the 2nd half of 2005.

[Zusammenfassung der Reaktionen auf die Konsultation der Kommission zum EQR [Europäischen Qualifikationsrahmen] in der 2. Jahreshälfte 2005.]

Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur. Brüssel: Europäische Kommission, 2006, 26 S.

Diese Abhandlung fasst die Reaktionen im Rahmen des EQR-Konsultationsverfahrens zusammen und basiert auf einem einleitenden, für die Kommission erstellten Bericht des *Pôle universitaire européen de Lorraine* und einer Analyse des Cedefop. Die Kommission konsultierte die 32 am Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ teilnehmenden Länder, die europäischen Organisationen der Sozialpartner (Arbeitgeber und Gewerkschaften), die europäischen Verbände und Nichtregierungsorganisationen im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Branchenverbände der europäischen Industrie und die Ausschüsse und Netzwerke der Generaldirektion Bildung und Kultur. Im Allgemeinen wird der EQR als konstruktive Initiative betrachtet, die einen wichtigen Beitrag zur Transparenz, zur Übertragung und zur Anerkennung von Qualifikationen innerhalb des europäischen Arbeitsmarktes leisten sollte. Der EQR wird zudem als Initiative betrachtet, die zu nationalen und sektoralen Reformprozessen anregen sollte.

http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0002_en.pdf

A framework for qualifications of the European higher education area / Bologna Working Group on Qualifications Frameworks.

[Qualifikationsrahmen im Bereich der europäischen Hochschulbildung / Bologna-Arbeitsgruppe für Qualifikationsrahmen.]

Kopenhagen: Ministerium für Wissenschaft, Technologie und Innovation, 2005, 197 S. ISBN 87-91469-53-8

Dieser Bericht befasst sich mit der Ausarbeitung von Qualifikationsrahmen, wie sie von den Ministern im Berliner Kommuniqué verlangt werden; er beinhaltet Empfehlungen und Vorschläge zu einem übergreifenden Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums (EHEA) und bietet Ratschläge für eine erfolgreiche Praxis bei der Erarbeitung nationaler Qualifikationsrahmen für Hochschulqualifikationen. Der Bericht umfasst sechs Kapitel: Der Kontext – 1. Hochschulqualifikationen in Europa, 2. Nationale Hochschulqualifikationen, 3. Der Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums, 4. Die Verknüpfung von Qualifikationsrahmen in der Hochschulbildung, 5. Rahmen für Hochschul- und andere Bildungsbereiche, 6. Schlussfolgerungen.

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf

The development of qualifications frameworks in European countries based on responses to the EQF consultation process.

[Die Entwicklung von Qualifikationsrahmen in den europäischen Ländern basierend auf den Reaktionen zum EQR-Konsultationsverfahren.]
Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Der Europäische Qualifikationsrahmen: Consultation to Recommendation Conference, Budapest, 2006.

Diese Informationsbroschüre konzentriert sich auf die folgenden Fragen: Was ist der Unterschied zwischen einem nationalen Qualifikationssystem und einem nationalen Qualifikationsrahmen? Wie können wir die Rollen und Funktionen von Systemen/Rahmen auf nationaler und europäischer Ebene unterscheiden? Was ist zu beachten, wenn ein Land einen NQR in Angriff nehmen möchte? Wie ist der Stand in Europa hinsichtlich der Entwicklung von NQR?

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/develeqf.pdf>

Summary of responses received to the Commission's consultation on the EQF during the 2nd half of 2005.

[Zusammenfassung der Reaktionen auf die Konsultation der Kommission zum EQR in der 2. Jahreshälfte 2005.]

Kommission der Europäischen Gemeinschaften. Der Europäische Qualifikationsrahmen: Konsultation im Hinblick auf die Erarbeitung einer Empfehlung, Budapest, 2006.

Diese Schrift fasst die Reaktionen auf die EQR-Konsultation zusammen. Im Allgemeinen wird der EQR als konstruktive Initiative betrachtet, die einen wichtigen Beitrag zur Transparenz, Übertragung und Anerkennung von Qualifikationen innerhalb des europäischen Arbeitsmarktes leisten sollte. Der EQR wird auch als Initiative betrachtet, die zu nationalen und sektoralen Reformprozessen anregen sollte.

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/results/summary.pdf>

ES politikos ir atskirų salių patirties, kuriant nacionalines kvalifikacijų sistemas, analizė.

[Analyse der EU-Politik und der Erfahrungen der Länder mit der Entwicklung nationaler Qualifikationssysteme.]

Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba, 2006, 172 S.

Die Publikation stellt Ergebnisse der Forschungsarbeiten über die Erfahrung mit der Entwicklung nationaler Qualifikationssysteme in Irland, Schottland, Finnland, Frankreich, Australien, Südafrika und den USA vor. Es werden die wesentlichen Grundsätze für die Entwicklung von Qualifikationssystemen umrissen und eine vergleichende Analyse der nationalen Qualifikationssysteme vorgestellt. Zusätzlich gibt die Publikation Empfehlungen zur Entwicklung nationaler Qualifikationssysteme in Litauen.

http://www.lnks.lt/index.php?option=com_remository&Itemid=22&func=download&filecatid=13&chk=41c7aa9e6bda92f5266159813b4ba240

Europäischer Qualifikationsrahmen: EQF im Kontext der tertiären Bildung: Analyse auf der Grundlage eines ausgewählten Ländervergleichs = European Qualifications Framework - EQF in the context of tertiary education: analysis based on a comparison of selected countries.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – BMBWK. Wien: BMBWK, 2006, 60 S.

Die vorliegende Studie analysiert die Implikationen des vorgesehenen Europäischen Qualifikationsrahmens (QR) für den Bereich der tertiären Bildung. Ausgangspunkt war der nationale Konsultationsprozess über den EQR in Österreich, in dem die Möglichkeiten der Umsetzung und die Handlungsoptionen für die Institutionen näher untersucht werden sollten. Dabei sollten insbesondere die Zusammenhänge zwischen den im Bologna-Prozess entwickelten Ansätzen für Qualifikationsrahmen im Europäischen Hochschulraum (EHR), und die in diesem Zusammenhang gemachten Erfahrungen mit den neuen Ansätzen im Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR) ausgeleuchtet werden.

<http://www.equi.at/pdf/ihs-duk-efq-lassnigg-vogtenhuber-pellert-cendon.pdf>

Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries: report of the Glasgow Conference, 22-23 September 2005 / David Raffe.

[Qualifikationsrahmen in Europa: Grenzüberschreitendes Lernen: Bericht der Glasgow-Konferenz, 22.-23. September 2005 / David Raffe.]

Scottish Credit and Qualifications Framework - SCQF [Schottischer Leistungspunkte- und Qualifikationsrahmen]; Britischer EU-Ratsvorsitz. Edinburgh: SCQF, 2005, 70 S.

Dieser Bericht fasst Themen zusammen, die in der Konferenz „*Qualifications frameworks in Europe: learning across boundaries*“ vom 22. und 23. September 2005 in Glasgow erörtert wurden. Die Konferenz sollte einen Beitrag zur Bereitstellung von Informationen für die Konsultation zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) leisten. Sie diente dazu, die Zielsetzung und Form des in Entwicklung begriffenen EQR im Kontext mit den existierenden und vorgeschlagenen Qualifikationsrahmen zu besprechen, die Herausforderungen und Möglichkeiten, die der EQF für die vorhandenen Rahmen darstellte, zu veranschaulichen, die vorhandenen Rahmen darzustellen und die Erfahrung mit der Entwicklung von Qualifikationsrahmen zu teilen. Es nahmen Delegierte aller EU-Mitgliedstaaten daran teil und eine Vielzahl von Interessengruppen war vertreten. Die Konferenz bot den Delegierten reichlich Gelegenheit für eine aktive Beteiligung, darunter Workshops, eine Podiumsdiskussion, schriftliche Beiträge und eine interaktive Wahlsitzung.
<http://www.scqf.org.uk/downloads/EQF%20Conference%20-%20Conference%20Report.pdf>

Transparency of qualifications: a European process: a challenge for citizenship and social cohesion / Simone Barthel et al.

[Transparenz von Qualifikationen: ein Europäischer Prozess: eine Herausforderung für Bürger und sozialen Zusammenhalt / Simone Barthel et al.]

Brüssel: European Network of Education Councils, 2005, 205 S.

Diese Publikation ist das Ergebnis der EUNEC-Konferenzen in Riga und Brüssel, die mit Unterstützung des Programms Leonardo da Vinci veranstaltet wurden. Sie bietet einen Überblick über die neuesten europäischen Entwicklungen bezüglich der Transparenz von Qualifikationen und erörtert ihre Auswirkungen auf die europäischen Bürger und den sozialen Zusammenhalt. Sie soll Politikern, Lehrern, Ausbildern, Sozialpartnern und Bürgern nahebringen, wie sich die europäische Bildungspolitik entwickelt.

[http://www.vlor.be/webEUNEC/10Reports%20and%20publications/A%20transparency%20of%20qualifications%20\(book\).pdf](http://www.vlor.be/webEUNEC/10Reports%20and%20publications/A%20transparency%20of%20qualifications%20(book).pdf)

Vier Jahre später – am Ball bleiben: von Kopenhagen bis Helsinki: Fortschritte in der Modernisierung der Berufsbildung.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung – Cedefop. Luxemburg: EUR-OP, 2006, S. 8.

Im Jahre 2000 forderte der Europäische Rat in Lissabon die Mitgliedstaaten auf, ihre Bildungs- und Ausbildungssysteme zu modernisieren, um Europa wettbewerbsfähiger zu machen und zu mehr und besserer Beschäftigung beizutragen. Kopenhagen 2002 markierte den Anfang der gemeinsamen Bestrebungen der Mitgliedstaaten, der EEA/EFTA und Beitrittskandidatenländer, der Europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission, ihre Berufsbildungspolitik weiterzuentwickeln. Das Maastricht-Kommuniqué 2004 legte die Prioritäten für die Berufsbildung sowohl auf europäischer als auch auf nationaler Ebene fest. Trotz erheblicher Fortschritte sind wir noch weit von der Vision eines Europas mit hoch qualifizierten, flexiblen und anpassungsfähigen Arbeitskräften und einem hohen Ausmaß an sozialer Integration entfernt. Allerdings arbeiten die EU, ihre Mitgliedstaaten und die Sozialpartner geschlossener als je zuvor an einer gemeinsamen europäischen politischen Agenda für berufliche Bildung, die zu politischen Maßnahmen, Reformen und Strategien sowie zur Entwicklung gemeinsamer europäischer Instrumente für die berufliche Bildung anregt.

http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/444/8020_de.pdf

Fostering mobility through competence development: the role of competence and qualification development in fostering workforce mobility: Conference summary, Thessaloniki, November 2006

[Mobilitätsförderung durch Kompetenzentwicklung: die Rolle der Kompetenz- und Qualifikationsentwicklung bei der Förderung der Mobilität der Beschäftigten: Zusammenfassung der Konferenz, Thessaloniki, November 2006]

Europäische Stiftung für die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen - EFILWC; Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung - Cedefop;

Luxemburg: EUR-OP, 2007

Dieser Bericht ist das Ergebnis des ersten Seminars des Unternehmensnetzwerks EMCC, das von der Europäischen Stiftung zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen und dem Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung gemeinsam veranstaltet wurde. Dieser Seminarbericht fasst die Schlussfolgerungen des Seminars zusammen und zeigt, was der Einzelne, was Unternehmen und Politiker tun können, um Pläne zu entwickeln, die gleichzeitig die Mobilität von Arbeitnehmern fördern und ihre Fertigkeiten entwickeln. Zu den Inhalten zählen: Geografische Mobilität innerhalb der EU – Die Einstellung der Öffentlichkeit zur Arbeitsmobilität in einem erweiterten Europa; Politische Initiativen zur Förderung einer größeren Mobilität; Vorteile eines Arbeitsplatzwechsels; Übertragbarkeit von Fähigkeiten und Qualifikationen; Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR).
<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2007/13/en/1/ef0713en.pdf>

International: Informationen, vergleichende Studien

Qualifications systems: bridges to lifelong learning

[Qualifikationssysteme: Brücken für lebenslanges Lernen]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung – OECD.
Paris: OECD, 2007, 237 S. (Schul- und Ausbildungspolitik)

Im Bestreben nach mehr und besserem lebenslangem Lernen nimmt das Bewusstsein für die Notwendigkeit von Qualifikationssystemen in diesem Bereich zu. Einige Länder haben bereits erkannt, dass isolierte Entwicklungen bei Qualifikationsstandards zu unkoordinierten, unzusammenhängenden Systemen führen. Die Länder sind inzwischen daran interessiert, breit angelegte Systemkonzepte für Qualifikationen zu entwickeln. Diese breit angelegten nationalen Konzepte und ihre positiven Auswirkungen werden in diesem Buch untersucht. Die Verfasser stellen neun breit angelegte politische Konzepte zu den Erfordernissen des lebenslangen Lernens vor, die von den betreffenden Ländern an ihr nationales Qualifikationssystem angepasst wurden und in direktem Zusammenhang damit stehen.

National qualifications frameworks: an international and comparative approach.

[Nationale Qualifikationsrahmen: ein internationaler und vergleichender Ansatz.]

Sonderausgabe des Journal of Education and Work, Bd. 16, Nr. 3, Routledge, 2003. ISSN 1363-9080

Diese Sonderausgabe enthält acht Artikel, die die Einführung und die Ergebnisse nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) in Schottland, Irland, Australien, Neuseeland, Südafrika und Frankreich beschreiben. Zu den Themen gehören unter anderem NQR als globales Phänomen, neoliberale Einflüsse und erkenntnistheoretische Fragen.

A review of international and national developments in the use of qualifications frameworks

[Ein Überblick über internationale und nationale Entwicklungen in der Anwendung von Qualifikationsrahmen]

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Turin: ETF, 2006.

Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) bieten gemeinsame Grundsätze und Bezugspunkte. Sie geben die Möglichkeit, fundierte Entscheidungen über Relevanz und Bedeutung von Qualifikationen zu treffen. Sie ermöglichen es dem Nutzer selbst zu entscheiden, ob Qualifikationen ihnen Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt und für das weitere Lernen eröffnen oder nicht. Die Ansätze, wie durch NQR Kohärenz und Klarheit zu erreichen sind, variieren von Land zu Land. In einigen sind es hauptsächlich die Berufsbildungsrahmen, die eine Verbindung zwischen Arbeitsmarkt und Berufsbildung herstellen sollen. In anderen sind sie umfassender und versuchen gemeinsame Grundsätze bereitzustellen, die Qualifikationen aller Bildungsbereiche berücksichtigen.

Dieser Bericht blickt auf die neuesten internationalen Erfahrungen bei der Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen. Der Überblick zeigt, wie weit verbreitet die Thematik in der ganzen Welt ist. Viele Länder haben begriffen, dass sie mehr tun müssen, als nur an der Aktualisierung der Standards einzelner Programme oder beruflicher Profile zu arbeiten.

[http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/\\$File/SCA06NYL38.pdf](http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.nsf/4B4A9080175821D1C12571540054B4AF/$File/SCA06NYL38.pdf)

An introductory guide to national qualifications frameworks: conceptual and practical issues for policy makers / Ron Tuck

[Ein einführender Leitfaden für nationale Qualifikationsrahmen: begriffliche und praktische Themen für politische Entscheidungsträger / Ron Tuck]

Internationale Arbeitsorganisation, Skills and Employability Department. Genf: ILO, 2007. ISBN 978-92-2-118611-3

Die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) ist seit den späten 1990er Jahren ein starker internationaler Trend bei der Reformierung nationaler Bildungs- und Ausbildungssysteme. Es wurden eine Vielzahl von Studien und politischen Dokumenten über NQR erstellt, von denen sich die meisten auf die potenziellen Vorteile solcher Rahmen konzentrieren. Die Besonderheit dieses Leitfadens ist, dass er eine ausgewogenere Sicht auf das Thema bietet. Während es eine Vielzahl potenzieller Vorteile gibt, deuten die auf internationaler Ebene gewonnenen Erfahrungen darauf hin, dass die Entwicklung von NQR auch technischer, institutioneller und finanzieller Unterstützung bedarf, vor allem für Entwicklungsländer.

Der Leitfaden hebt hervor, dass NQR zwar ein nützliches Instrument im Umgang mit zahlreichen Herausforderungen bei der Beurteilung von Fertigkeiten sein kann, es aber keine alleinige bzw. universelle Form von NQR gibt, die alle Probleme in dieser Hinsicht lösen kann. Die Einführung eines NQR muss zweckdienlich sein und klare Ziele verfolgen. Ein NQR kann ein Hilfsmittel sein, ist aber keine schnelle Lösung für die vielen Herausforderungen hinsichtlich Beurteilung von Fertigkeiten, denen ein Land gegenübersteht. Ohne klare Ziele und ohne Verständnis dafür, wie ein NQR am besten entwickelt wird, kann die Einführung von NQR zu einer langwierigen und kostspieligen Investition werden, die sich viele Entwicklungsländer nicht leisten können.

<http://www.ilo.org/public/english/employment/skills/download/nqfframe.pdf>

The role of national qualification systems in promoting lifelong learning

[Die Rolle nationaler Qualifikationssysteme bei der Förderung des lebenslangen Lernens]

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung - OECD; Department of Education, Science and Training – DEST. Paris: OECD, 2004

Während der Diskussion des OECD-Bildungsausschusses über das Arbeitsprogramm 2001-2002, haben zunächst 17 Länder Interesse an der vorgeschlagenen Aktion „Die Rolle nationaler Qualifikationssysteme bei der Förderung des lebenslangen Lernens“ geäußert. Ein Expertentreffen im September 2000 diente dazu, zugrunde liegende Themen zu untersuchen und einen ersten Eindruck von den Reform- und Politikansätzen in verschiedenen Ländern zu gewinnen. Als Ergebnis dieses Treffens wurde der Vorschlag unterbreitet, eine Untersuchung dafür durchzuführen, welche Auswirkungen Qualifikationen und Qualifikationsstrategien auf verschiedene Aspekte des lebenslangen Lernens haben können. Der Vorschlag schlägt einen Untersuchungsansatz vor sowie eine Reihe internationaler Treffen zu bestimmten Aspekten der Beziehung zwischen Qualifikationen und lebenslangem Lernen. Infolgedessen besteht die OECD-Aktion „Die Rolle nationaler Qualifikationssysteme bei der Förderung des lebenslangen Lernens“ aus drei Hauptaktivitäten. Zunächst haben sich einige Länder freiwillig bereit erklärt, einen Hintergrundbericht basierend auf den vom OECD-Sekretariat herausgegebenen Richtlinien vorzubereiten. Die Hintergrundberichte selbst sind weder untereinander vergleichbar noch sind sie als Grundlage für Vergleiche gedacht, da sie die Themen nur aus einem inländischen Blickwinkel betrachten und analysieren. Sie bestehen aus vier Teilen und einer Reihe von Schlussfolgerungen. Um die Hintergrundberichte zu ergänzen, wurde zudem ein stärker vergleichender Ansatz, basierend auf internationalen Workshops, vorgeschlagen. Drei Themen wurden von den Ländern für diese internationalen Workshops angenommen. Eine abschließende Aktivität bestand darin, Daten über lebenslanges Lernen zu sammeln, um einen quantitativeren Ansatz zur Analyse zu gewähren.

http://www.oecd.org/document/16/0,2340,en_2649_34509_32165840_1_1_1_1,00.html

National qualifications frameworks: an international and comparative approach: special issue / Michael F.D. Young

[Nationale Qualifikationsrahmen: ein internationaler und vergleichender Ansatz: Sonderausgabe / Michael F.D. Young]

Journal of Education and Work, Bd. 16, Nr 3 (2003), S. 219-347. Oxford: Carfax Publishing Company, 2003. ISSN 1363-9080

Der Gedanke, Qualifikationen hinsichtlich ihrer Ergebnisse zu definieren, der in dieser Sonderausgabe des *Journal of Education and Work* diskutiert wird, findet seinen Ursprung in frühen Entwicklungen der Berufspsychologie in den Vereinigten Staaten und den darauf folgenden Versuchen, die Kompetenz von Lehrern zu messen. Jedoch verdankt die jüngste Entwicklung des Gedankens von nationalen Qualifikationsrahmen (NQF) einen großen Teil seiner Inspiration dem Aktionsplan 16+, der 1984 in Schottland in Kraft trat, und dem nationalen Qualifikationsrahmen für die Berufsbildung, der 1986 in ganz Großbritannien eingeführt wurde. Seit Mitte der 1980er Jahre wurden die nationalen Qualifikationsrahmen von einer wachsenden Anzahl von Ländern entwickelt, was nahelegt, dass es sich eher um die Reaktion auf globale Zwänge als auf länderspezifische Zwänge handelt. Jedoch gab es, von der Anzahl länderspezifischer Analysen abgesehen, weder in der Politik noch der Forschungsliteratur relativ wenige Debatten über Qualifikationsrahmen als globales Phänomen. NQR sind ein relativ neues Phänomen, mit dem viele, die sich mit allgemeiner und beruflicher Bildung befassen, noch in Berührung kommen müssen. Diese Ausgabe des *Journal of Education and Work* zeigt, dass NQR weit davon entfernt sind, ein nebensächliches Thema zu sein. Sie werden nicht nur von mächtigen politischen und wirtschaftlichen Kräften vorangetrieben, sondern dringen bei Debatten über Art und Zweck allgemeiner und beruflicher Bildung bis zum Kern der Sache vor.

Aus den Mitgliedstaaten

- CZ National qualifications framework in the Czech Republic**
[Nationale Qualifikationsrahmen in der Tschechischen Republik]
Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. Prag: Nationales Institut für technische und berufliche Bildung, 2007.

Das Kultusministerium startete im April 2005 das Projekt „Die Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens als Bindeglied zwischen Grund- und weiterführender Bildung“ (NQR) in Zusammenarbeit mit dem Nationalen Institut für technische und berufliche Bildung. Dieses Systemprojekt wird kofinanziert vom Staatshaushalt der Tschechischen Republik und dem Europäischen Sozialfonds. Der nationale Qualifikationsrahmen, dessen

Schaffung eine zentrale Rolle in dem Projekt spielt, ist in einen Gesetzentwurf zur Überprüfung und Anerkennung weiterer Bildungserfolge eingebettet. Die hier zum Herunterladen angebotene Datei enthält Informationen über Ziele, neueste Entwicklung und Ergebnisse des Projektes. Alle verfügbaren Ergebnisse sind vorläufig und haben Arbeitscharakter.

<http://www.nsk.nuov.cz/index.php?r=63>

DK The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: country background report - Denmark

[Die Rolle nationaler Qualifikationssysteme bei der Förderung des lebenslangen Lernens: Hintergrundbericht der Länder – Dänemark]

Dänisches Ministerium für Bildung; Dänisches Technologisches Institut. Paris: OECD, 2004, 90 S.

Lebenslanges Lernen für alle ist der Leitfaden für die Anstrengungen der OECD im Bereich der formellen als auch informellen Bildung. Die systembezogenen Überlegungen enthalten Grundlagen; Ergebnisse, Zugang und Gleichberechtigung, Ressourcen, Wege, Klarheit und Anerkennung und politische Zusammenarbeit. Der Bericht unterteilt sich in drei Hauptabschnitte, die einer gängigen Leitlinie der OECD folgen. Abschnitt I befasst sich mit einer Beschreibung des dänischen Qualifikationssystems, der Teilhabe und den Ergebnissen. Abschnitt II befasst sich mit den Auswirkungen von Qualifikationssystemen. Abschnitt III befasst sich mit aktuellen Erfordernissen und Initiativen.

<http://www.oecd.org/dataoecd/33/40/34259829.pdf>

DE Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen: eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) Nr. 3, S. 7-13. Bonn, BIBB, 2007.

In der Diskussion über den Entwurf eines Europäischen und die mögliche Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) besteht in Deutschland ein breiter Konsens darüber, Bil-

derung im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger unter den Makrozielen Transparenz, Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung von Qualifikationen zu gestalten. Angestrebt wird dabei ein bildungsbereichsübergreifender und europäisch anschlussfähiger DQR, der sich in seiner Zielsetzung nicht auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen beschränkt, sondern sich an Kompetenzen und beruflichen Handlungsfähigkeiten ausrichtet. Politik, Berufsbildung und Wissenschaft stehen hier vor einer Reihe von Herausforderungen, die je nach Perspektive unterschiedliche Antworten generieren können.

Europäische Herausforderungen und Potenziale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung / von Günter Pätzold, Anne Busian, Julia von der Burg.

Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, 2007, 166 S. (Wirtschaftspädagogisches Forum, 35). ISBN 978-3-933436-77-1

Nach den Zielsetzungen der Lissabon-Strategie soll Europa bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden. Einen wichtigen Schritt in diese Richtung stellt die Entwicklung eines einheitlichen Qualifikationsrahmens in der beruflichen Bildung auf europäischer Ebene (EQR) und dessen Ausfüllung durch nationale Qualifikationsrahmen dar, wodurch erlangte Qualifikationen und Kompetenzen auch außerhalb des nationalen Kontextes transparent werden und ihre Anerkennung erleichtert wird. Von erheblicher Bedeutung ist dabei zudem die Verbindung mit dem Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET). Die Einführung des EQR wird die nationalen Berufsbildungssysteme grundlegend verändern, sie aber gleichzeitig für europäische Entwicklungen öffnen. Hierbei ist zu bedenken, dass in vielen Ländern Europas berufliche Bildung weitgehend in beruflichen Schulen stattfindet. Insofern sind Lösungen anzubieten, in welchem Umfang in Deutschland das Duale System der Berufsausbildung sowie vollzeitschulische Berufsbildungsgänge, aber auch die berufliche Fortbildung mit Blick auf die europäischen Entwicklungen neu zu ord-

nen sind und wie der Übergang von der beruflichen Bildung zur Hochschulbildung flexibel gestaltet werden kann. In diesem Zusammenhang gewinnen die sich zunehmend etablierende Früherkennungsforschung und die Curriculumentwicklung, insbesondere durch wirtschaftliche Strukturverschiebungen, die Entwicklung von der Industrie- zur Wissensgesellschaft sowie demografische Veränderungen, an Bedeutung.

Qualifikationsentwicklung und -forschung für die berufliche Bildung.

bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Nr 11. Hamburg: Universität Hamburg, 2006.

Mit dieser Ausgabe Nr. 11 von *bwp@* werden in unterschiedlichen Teilen verschiedene Aspekte der Qualifikationsentwicklung und -forschung vorstellen. Teil 1: Aufgaben und Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsforschung; Teil 2: Nationale und internationale Konzepte zur Strukturierung von Qualifikationen – Anforderungen an die Qualifikationsforschung; Teil 3: Aspekte und Perspektiven berufs- und wirtschaftspädagogischer Qualifikationsentwicklung und -forschung
<http://www.bwpat.de/ausgabe11/>

- IE Review of qualifications frameworks - international practice**
[Überblick über Qualifikationsrahmen – internationale Praxis]
National Qualifications Authority of Ireland – NQAI. Dublin: NQAI, 2006.
34 S.

Diese Abhandlung bietet einen Überblick über die internationale Praxis bei der Überprüfung nationaler Qualifikationsrahmen in den fünf Rechtssystemen Südafrikas, Neuseelands, Australiens, Schottlands, Englands und Wales sowie Nordirlands. Dies stellt den ersten Schritt der nationalen Qualifikationsbehörde zur Entwicklung eines Ansatzes dar, um den irischen nationalen Qualifikationsrahmen zu überprüfen (NFQ). Die Abhandlung verdeutlicht, dass Überprüfungen erst kürzlich und in geringer Zahl erfolgten. Sie betreffen hauptsächlich Auswirkungen, Umset-

zung, Zweckdienlichkeit und/oder grundlegende Ziele von Qualifikationsrahmen. Der Behörde zufolge werfen die durchgeführten Überprüfungen wichtige Fragen und Überlegungen auf, die in das Konzept zur Überprüfung des irischen NFQ einfließen können.

<http://www.nqai.ie/en/LatestNews/File,1759,en.doc>

Policies and criteria for the establishment of the National Framework of Qualifications

[Strategien und Kriterien für die Schaffung des Nationalen Qualifikationsrahmens]

National Qualifications Authority of Ireland – NQAI. Dublin: NQAI, 2003. 28 S.

Diese Publikation fasst in einem einzigen Dokument alle im Zeitraum von April 2002 – März 2003 im Zusammenhang mit den allgemeinen nationalen Qualifikationsrahmen verfolgten Strategien und Kriterien zusammen, die von der nationalen Qualifikationsbehörde in Irland im Abschnitt 8 Absatz 2 Buchstabe a des Qualifikationsgesetzes (allgemeine und berufliche Bildung) 1999 bestimmt wurden.

http://www.nfq.ie/nfq/en/public_resources/documents/PoliciesandCriteriafortheEstablishmentoftheNFQ.pdf

ES Sistema Nacional de Cualificaciones y Formacion Profesional

[Nationales Qualifikations- und Berufsbildungssystem]

Instituto Nacional de las Cualificaciones – INCUAL. Madrid: INCUAL, 2007, CD-ROM.

Diese vom Nationalen Qualifikationsinstitut erstellte CD-ROM enthält alle einschlägigen Gesetze, angefangen mit dem Verfassungsgesetz 5/2002 vom 19. Juni 2002 zur Qualifikation und Berufsbildung bis zu Gesetzen vom Jahresende 2006 sowie dem Nationalen Katalog der Berufsqualifikationen vom Januar 2007. Die CD-ROM enthält einen nach Qualifikationsgruppen und -ebenen gegliederten Katalog, eine Einheit zur Qualifikation, eine Einheit zur Kompetenz, den modularen Berufsbildungskatalog und das Berufsbildungsmodul etc. Schließlich liegt der Schwerpunkt der

CD-ROM auf den im Katalog aufgeführten Qualifikationen, die den 26 existierenden Berufsgruppen entsprechen.

FR Les diplômes de l'Education nationale dans l'univers des certifications professionnelles: nouvelles normes et nouveaux enjeux / Fabienne Maillard [et al.]

[Staatliche Diplome in der Welt der beruflichen Zeugnisse: neue Standards und neue Risiken]

Paris: CEREQ. Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications [Studien- und Forschungszentrum für Qualifikationen], 2007, 321 S. (RELIEF; 20).

Diese Studie gibt einen Gesamtüberblick über die Seminare, die von 2004 bis 2006 von der DGESCO – *Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'éducation nationale* [Generaldirektion Schulbildung des Ministeriums für staatliche Bildung] und dem CEREQ – *Centre d'études et de recherches sur les qualifications* veranstaltet wurden. Nach einem historischen Abriss über die Entwicklung der Abschlusszeugnisse stellt Teil 2 die Zeugnisse des staatlichen Bildungssystems in den neuen sozioökonomischen und rechtlichen Kontext des Zugangs zu den Zeugnissen. Vorgestellt werden einige Beispiele zum Aufbau von Zeugnissen im medizinisch-sozialen Bereich (DEAVS), die Anwendung der CQP – *Certificats de qualification professionnelle* [berufliche Befähigungsnachweise] und das neue europäische Zeugnis für die Bediensteten der Flugzeugwartung. Teil 4 stellt Strategien der Sozialpartner im Bereich der Zeugnisse dar (Sport und Telefonie) sowie die Reformen der beruflichen Bildung, besonders die VAE – *Validation des acquis de l'expérience* [Anerkennung erworbener Erfahrung]. Die Schlussbetrachtung eröffnet Perspektiven zu einer neuen Nomenklatur der Zeugnisklassifizierung.

<http://www.cereq.fr/pdf/relief20.pdf>

Construction des qualifications européennes: actes du symposium Strasbourg 30 septembre -1^{er} octobre 2004.

[Aufbau der europäischen Qualifikationen: Berichte des Symposiums vom 30. September bis 1. Oktober 2004 in Straßburg.] Paris: Haut Comité éducation-économie-emploi [Hoher Ausschuss Bildung-Wirtschaft-Beschäftigung], 2005, 247 S.

Dieses Symposium, das vom HCEEE (*Haut Comité éducation-économie-emploi*) zusammen mit der Universität Louis-Pasteur/BETA Céreq in Straßburg veranstaltet wurde, bot die Gelegenheit, die Meinungen von mehr als 220 Teilnehmern – darunter Mitglieder des HCEEE, Verwaltungsfachleute, nationale und internationale Experten der teilnehmenden Länder, Vertreter der nationalen und europäischen Sozialpartner, Unternehmens- und Branchenvertreter, Akademiker und Forscher – über die zentrale Frage der europäischen Qualifikationen und ihres Aufbaus einander gegenüber zu stellen. Die von dem für die Organisation zuständigen wissenschaftlichen Ausschuss erarbeiteten Schlussfolgerungen des Symposiums wurden dem niederländischen Ratsvorsitz der Europäischen Union übermittelt. Diese Publikation enthält die Berichte und stellt Beiträge auf Englisch, Deutsch und Französisch vor, mit oder ohne englische Übersetzung. Nach den einleitenden Bemerkungen sind vier Beiträge zum Aufbau der Qualifikationen auf europäischer Ebene enthalten. Beitrag 1 beschäftigt sich mit Fragen zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens und die drei anderen Beiträge beschreiben die beruflichen Qualifizierungssysteme im Vereinigten Königreich, in Deutschland und Frankreich. Anschließend werden vier Workshops dargestellt: Workshop 1 – Die Vorschläge der Europäischen Kommission; Workshop 2 – Die Ermittlung des Bedarfs an neuen Qualifikationen, ein prospektiver Ansatz; Workshop 3 – Verschiedene Ansätze zu Verbindungen zwischen nationalen Systemen und europäischen Qualifikationen; Workshop 4 – Die Alternativen betreffend das europäische Zeugnis und das Qualitätskennzeichen. Am Ende des Bandes finden sich die Schlussbetrachtungen und Schlussfolgerungen des Symposiums, die Tagesordnung und die Liste der Teilnehmer.

<http://cisad.adc.education.fr/hce3/HC/Symposium/default.htm>

Le point sur...la formation professionnelle et la mobilité en Europe: dossier / Jean-Michel Joubier [et al.]

[Aktuelle Daten zur beruflichen Bildung und Mobilität in Europa: Sonderbericht]

Paris: Ministère de l'Education Nationale [Ministerium für staatliche Bildung], 2005 (CPC INFO: bulletin d'information des commissions professionnelles consultatives [Informationsblatt für beratende berufliche Ausschüsse], Nr. 40)

Da es zu dem Begriff Diplom innerhalb der Europäischen Union unterschiedliche Anschauungen und Interpretationen gibt, wird versucht, durch Schaffung der notwendigen Bedingungen die Transparenz der Qualifikationen zu fördern, um die Mobilität zur Realität werden zu lassen. Dies ist eine schwierige Aufgabe, da die Gemeinsamkeiten zwischen den Modellen der Beziehungen zwischen Ausbildung und Beschäftigung der verschiedenen Mitgliedstaaten schwer zu finden sind. Dieser Sonderbericht enthält die folgenden Beiträge: Der Standpunkt der CGT [*Confédération générale du travail*, Allgemeiner Gewerkschaftsbund]; Der Standpunkt der CGPME [*Confédération générale des petites et moyennes entreprises*, Allgemeiner Bund der kleinen und mittelständischen Unternehmen]; Der Standpunkt der UNSA Education [*Union nationale des syndicats autonomes*, Nationale Union der unabhängigen Gewerkschaften Bildung]; Der Standpunkt der CGI [*Confédération française du commerce interentreprises*, Französischer Bund des Handels zwischen Unternehmen]; Der Aufbau der europäischen Qualifikationen; Berufliche Diplome und Zeugnisse; Die Transparenz der Qualifikationen und ihr Ausdruck mit dem Aufbau der Diplome in Frankreich und Europa; Eine Nomenklatur der Zeugnisniveaus; Praktika der Schüler in technischen und beruflichen Bildungszweigen in Europa; Das BTS [*Brevet de technicien supérieur*, Fachhochschulabschluss] „Verantwortlicher im Hotelgewerbe“ mit gemeinsamem europäischen Referenzsystem; Euroguidance, die europäische Dimension der Orientierung.

IT L'European Qualifications Framework: una proposta per la trasparenza e la trasferibilità delle competenze in Europa / Gabriella Di Francesco.

[Der Europäische Qualifikationsrahmen: ein Vorschlag zur Transparenz und Übertragbarkeit von Fähigkeiten in Europa.] *Professionalità*, 26 (2006), Nr. 91, S. 30-40. Florenz: La Scuola, 2006

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) wird als Metastruktur definiert, über die Bildungs- und Ausbildungssysteme auf verschiedenen Ebenen (national, regional und sektoral) sich mit anderen Systemen in Verbindung setzen und mit diesen kommunizieren können. Seine Hauptaufgabe besteht darin, die gegenseitige Anerkennung der verschiedenen Akteure im Bereich allgemeine und berufliche Bildung und Lernen Beteiligten zu stärken. Der Europäischen Kommission zufolge hat der EQR folgende Funktionen: Bereitstellen eines gemeinsamen Bezugsrahmens zur Vereinfachung der Kommunikation zwischen den Anbietern und Rezipienten von allgemeiner und beruflicher Bildung, Bereitstellen eines „Übersetzungs“-Instruments zur Klassifizierung und zum Vergleich der unterschiedlichen Lernergebnisse und als gemeinsamen Bezugspunkt für die Qualität und Entwicklung von allgemeiner und beruflicher Bildung, Bereitstellen eines Bezugspunktes für eine qualifizierte Entwicklung auf sektoraler Ebene.

LT Parametrisation of content of the national framework of qualifications / Vidmantas Tūtlys; Rimantas Laužackas

[Parametrisierung des Inhalts des Nationalen Qualifikationsrahmens]

Vocational Education: Research and Reality [Berufsbildung: Forschung und Realität], 2006, Nr.12, S. 10-21. Vilnius: Vytauto Didžiojo Universitetas, 2006.

Der Artikel analysiert theoretische Aspekte von Parametern, die die Entwicklung des Qualifikationsrahmens bestimmen, basierend auf der Entwicklung des litauischen nationalen Qualifikationsrahmens. Es werden Ziel und Zweck des nationalen Qualifikationsrahmens genannt, Arbeitsspezifikationen und ihre Erscheinungsformen auf verschiedenen Ebenen der Qualifikations-

rahmen beschrieben und die Verbreitung funktionaler, kognitiver und allgemeiner Fähigkeiten sowie die Bedeutung dieser Fähigkeiten auf Ebene der Qualifikationsrahmen analysiert.

Zusätzlich bietet diese Ausgabe von „*Vocational Education: Research and Reality*“ andere Artikel zu diesem Thema, z. B. Hochschulqualifikationen im nationalen Qualifikationsrahmen, Karriereplanung: wichtige Voraussetzung für eine effiziente Funktionsweise des nationalen Qualifikationssystems, Sozialpartnerschaft im Bereich Qualifikationsanerkennung, Beurteilung und Validierung nicht formeller und informeller Bildungserfolge im nationalen Qualifikationssystem, Modelle nationaler Qualifikationssysteme, Auswirkung auf die Personalentwicklungsstruktur bei der Schaffung eines nationalen Qualifikationssystems in Litauen.

Analysis of the current state of qualifications in Lithuania

[Analyse des aktuellen Qualifikationsstandes in Litauen]

Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba - LDRMT; Vytauto Didžiojo Universitetas - VDU, Profesinio rengimo studijų centras. Vilnius: LDRMT, 2006, 144 S. ISBN 9955-647-22-1.

Ziel dieser Studie ist die Untersuchung der Voraussetzungen für die Einführung des nationalen Qualifikationssystems in Litauen. Hauptziele sind der Überblick über die Entwicklung der Prozesse, die vor 2005 Einfluss auf das Qualifikationssystem hatten, die Analyse der Entwicklungsprozesse im litauischen Qualifikationssystem bis 2005, die Analyse der politischen Maßnahmen, die die Voraussetzungen für das Qualifikationssystem beeinflussen, die Analyse der Tätigkeiten und Erfahrungen der Einrichtungen des Systems, die Analyse einschlägiger Gesetze und Rechtsakte sowie strategischer Dokumente, Programmmentwurf sowie die Darstellung der Prozesse im Zusammenhang mit dem Qualifikationssystem in Litauen 2005. Die Studie wurde als ein Ergebnis des Projektes „Entwicklung eines nationalen Qualifikationssystems“ erstellt.

[http://www.lnks.lt/english/images/stories/dokumentai/dabartine_kvalifikacij_bukle_engl_pask.var._\[1\].doc](http://www.lnks.lt/english/images/stories/dokumentai/dabartine_kvalifikacij_bukle_engl_pask.var._[1].doc)

MT Towards a national qualifications framework for lifelong learning

[Auf dem Weg zu einem nationalen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen]

Ministerium für Bildung, Jugend und Beschäftigung, Malta Qualifications Council [Qualifikationsrat von Malta]. 2006. 18 S.

Malta hat erstmals seinen nationalen Qualifikationsrahmen definiert. Er bietet Lernenden einen klaren Überblick über sämtliche Qualifikationsebenen, die Eingangs- und Ausgangsniveaus auf den einzelnen Qualifikationsebenen sowie über die Qualifikationsebenen, aufgeschlüsselt nach Sektor und Beruf. Die nationalen Qualifikationsrahmen sind in acht Ebenen gegliedert, die in der Legal Notice 347 vom Oktober 2005 festgelegt sind. Die acht Ebenen sind vergleichbar mit den acht Ebenen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF), die die Europäische Kommission am 5. September 2006 festgelegt hat.

http://www.mqc.gov.mt/pdfs/nqf_outline.pdf

NL The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: country report: the Netherlands / Ben Hövels

[Die Rolle nationaler Qualifikationssysteme bei der Förderung des lebenslangen Lernens: Länderbericht: die Niederlande]

Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsoponderwijs Arbeidsmarkt, 2004, 64 S. ISBN 90-77202-05-6

Lebenslanges Lernen für alle ist der Leitfaden für die Arbeit der OECD zum Thema formelles sowie informelles Lernen. Die systembezogenen Überlegungen umfassen Grundlagen, Ergebnisse, Zugang und Gleichberechtigung, Ressourcen, Wege, Sichtbarkeit und Anerkennung sowie Politikkoordination. Der aktuelle Bericht beinhaltet den Hintergrundbericht der Niederlande als Beitrag zum OECD-Projekt „Die Rolle nationaler Qualifikationssysteme bei der Förderung des lebenslangen Lernens“. Die folgenden Kapitel dieses Hintergrundberichts folgen so weit wie möglich den Leitlinien des OECD-Sekretariats und passen diese an die niederländische Situation an. Die zentrale Frage im Hinter-

grundbericht besteht darin, die Aspekte des niederländischen Qualifikationssystems, die sich sowohl auf formelle Bildung als auch auf nicht formelle und informelle Bildung auswirken, hervorzuheben. Gemäß den OECD-Leitlinien und dem neuesten Beitrag von Mike Coles schließen Qualifikationssysteme alle Aspekte der Aktivitäten eines Landes ein, die in die Bereitstellung oder Anerkennung von Bildung münden. Diese Systeme umfassen die Entwicklungs- und Operationalisierungsinstrumente nationaler oder regionaler Politik in Bezug auf Qualifikationen, institutionelle Regelungen, Qualitätssicherungsprozesse, Bewertungs- und Auszeichnungsverfahren, Anerkennung der Fertigkeiten und andere Mechanismen, die den Arbeitsmarkt mit allgemeiner und beruflicher Bildung verknüpfen. Qualifikationssysteme können mehr oder weniger integriert und kohärent sein. Ein Merkmal des Qualifikationssystems könnten ausdrückliche Qualifikationsrahmen sein.

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/15/33777767.pdf>

AT Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen: Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich / Jörg Markowitsch, Peter Schlögl, Arthur Schneeberger.

Wien: 3s, 2006, 51 S.

Der vorliegende Abschlussbericht dokumentiert im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) Arbeiten im Zusammenhang mit dem Österreichischen Konsultationsprozess zum Arbeitspapier der Europäischen Kommission über einen möglichen künftigen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der im Anschluss an die Veröffentlichung des Konsultationsdokuments vom BMBWK durchgeführt wurde.

PT The role of national qualifications systems in promoting lifelong learning: background report for Portugal

[Die Rolle nationaler Qualifikationssysteme bei der Förderung des lebenslangen Lernens: Hintergrundbericht Portugal]

Ministério da Educação; Ministério da Segurança Social e do Trabalho. Paris: OECD, 2004, 63 S.

Die Untersuchung von Qualifikationssystemen und ihren Auswirkungen auf das lebenslange Lernen ist eine relevante Tätigkeit der OECD. Sie beinhaltet mehrere Themen – vom OECD koordinierte Plenarsitzungen, drei von verschiedenen Ländern durchgeführte thematische Workshops, nationale Berichte, erarbeitet von Ländern, die diese Maßnahme umsetzen, und schließlich einen von der OECD ausgearbeiteten zusammenfassenden Bericht. Dieses Dokument stellt den portugiesischen Beitrag dar, der in Form eines nationalen Berichts vorgelegt wird, da Portugal eines der Länder ist, die diese Aktivität der OECD durchführen. Mehrere Dienststellen des Ministeriums für soziale Sicherheit und Arbeit haben einen Beitrag zur Herausgabe dieses Dokuments geleistet, unter ihnen die Abteilung für Forschung, Prognosen und Planung (DSFP), die Generaldirektion für Arbeit und Arbeitsbeziehungen (DGELR) und das Institut für Bildungsinnovation (INOFOR). Es beinhaltet auch die Beiträge des Bildungsministeriums, namentlich der Generaldirektion für Berufsbildung, die die Aufgaben und Kompetenzen von ANEFA (Nationales Amt für die schulische und berufliche Erwachsenenbildung) übernommen hat. Hingewiesen sei auch darauf, dass sich Professor Roberto Carneiro von der Katholischen Universität in Portugal als leitender Berater an der Erarbeitung dieses Dokuments beteiligt hat.

<http://www.oecd.org/dataoecd/17/21/33776801.pdf>

RO Tripartite agreement on the national framework of qualifications

[Dreiparteien-Vereinbarung zu Nationalen Qualifikationsrahmen]

Bukarest: Nationaler Rat für die Berufsbildung Erwachsener; Nationale Qualifikationsbehörde, 2007

Die Dreiparteien-Vereinbarung zum nationalen Qualifikationsrahmen wurde am 23.2.2005 von den folgenden rumänischen Regierungs-, Arbeitgeber- und Gewerkschaftsvertretern auf nationaler Ebene unterzeichnet: Premierminister der Regierung von Rumänien, Arbeitgeberverbände; Gewerkschaftsverbände.
http://www.cnfpa.ro/Files_en/acord%20cnc.pdf

- SI The role of national qualification systems in promoting lifelong learning: country background report - Slovenia / prepared by: Miroljub Ignjatovic, Angela Ivančič, Ivan Svetlik**
[Die Rolle nationaler Qualifikationssysteme bei der Förderung des lebenslangen Lernens: Hintergrundbericht - Slowenien]
Department of Education, Science and Training - DEST
Paris: OECD, 2004, 86 S.

Lebenslanges Lernen für alle ist der Leitfaden für die Arbeit der OECD zum Thema formelles und informelles Lernen. Die systembezogenen Überlegungen umfassen Grundlagen, Ergebnisse, Zugang und Gleichberechtigung, Ressourcen, Wege, Sichtbarkeit und Anerkennung und Politikkoordination. Dieser Hintergrundbericht zu Slowenien wurde für das OECD-Projekt, „Die Rolle nationaler Qualifikationssysteme bei der Förderung des lebenslangen Lernens“ erstellt. Das Bildungssystem in Slowenien war bis Anfang der 1980er Jahre in zwei parallele Bildungswege unterteilt. Auf der einen Seite gab es die schulorientierte Bildung, bei der die praktische Ausbildung teilweise in Schulworkshops und teilweise in Unternehmen stattfand. Auf der anderen Seite gab es ein Berufsausbildungssystem, das dem deutschen Dualmodell ähnelte.

<http://www.oecd.org/dataoecd/33/28/34258475.pdf>

UK Evaluation of the Impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) / Scottish Executive - Enterprise and Lifelong Learning

[Bewertung der Auswirkungen des schottischen Leistungs- und Qualifikationsrahmens (SCQF) / Schottische Exekutivgruppe – Unternehmen und lebenslange Bildung]

Scottish Executive; Glasgow Caledonian University, Centre For Research In Lifelong Learning; University Of Stirling; University Of Edinburgh, School Of Education

Glasgow: Scottish Executive, 2005, 101 S.

Diese Studie ist eine Bewertung der ersten Auswirkungen des schottischen Leistungs- und Qualifikationsrahmens SCQF. Ein Schwerpunkt dieses im Dezember 2001 ins Leben gerufenen Projektes lag auf der Erfassung der Meinungen von zahlreichen Beteiligten, Interessengruppen und Praktikern. Zu den Hauptzielen des SCQF gehört unter anderem, Menschen aller Altersstufen und aller Lebensumstände beim Zugang zu angemessener Bildung und Ausbildung zu unterstützen. Außerdem soll Arbeitgebern, Lernenden und der allgemeinen Öffentlichkeit ermöglicht werden, einen Überblick über die vollständige Bandbreite der schottischen Qualifikationen zu gewinnen und zu erkennen, wie sie miteinander in Beziehung stehen und auf welche Weise unterschiedliche Arten von Qualifikationen dazu beitragen können, die Fertigkeiten der Beschäftigten zu verbessern. Der SCQF zielt zudem darauf ab, ein nationales Vokabular zur Beschreibung von Bildungsmöglichkeiten bereitzustellen. Ferner dient er dazu, die Beziehung zwischen Qualifikationen klarer zu definieren, Eingangs- und Ausgangsniveaus sowie Entwicklungswege zu verdeutlichen, die Möglichkeiten der Übertragung von Leistungspunkten zu erweitern und Lernenden dabei zu helfen, ihr berufliches Vorankommen und ihre Bildung zu planen. Der SCQF schließt Hochschulbildung und akademisch-berufliche Qualifikationen mit ein und soll auch die informelle Bildung umfassen.

The National Qualifications Framework in England: a summary outline / Dave Brockington

[Der nationale Qualifikationsrahmen in England: ein zusammenfassender Überblick]

Oxford: Nuffield 2005. 10 S. (Nuffield Review of 14-19 Education and Training briefing paper; 6).

Wie sich bei der „Nuffield Review of 14-19 Education and Training“ (von der Nuffield-Stiftung durchgeführte Überprüfung der Bildung und Ausbildung von 14- bis 19-Jährigen) herausstellte, spielen Qualifikationen und der Rahmen, in dem sie geäußert, gruppiert, definiert und reguliert werden, eine sehr bedeutende Rolle im englischen Bildungssystem. Das trifft nicht nur zu auf die Anerkennung einzelner Lernerfolge, sondern auch auf die Festlegung der Ziele der Regierung, die Veröffentlichung der Leistungen von Schulen und Hochschulen auf Ranglisten und die Bereitstellung eines Instruments zur Ergebnismessung, die die Grundlage für die Finanzierung von Schulen und Hochschulen, vor allem für über 16-Jährige, mithilfe der Finanzierungsmechanismen des *Learning and Skills Council* (LSC) [Rat für Lernen und Fertigkeiten] bildet. Ein Fragenkatalog der verschiedenen Websites der *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) [Qualifikations- und Lehrplanbehörde] und des Instituts für Bildung und Kompetenzen (DfES) und amtliche Publikationen ergeben das folgende Bild des nationalen Qualifikationsrahmens (NQR). Dank gebührt auch dem Beitrag von Geoff Hayward „*Vocationalism and the decline of vocational learning in England*“ (2004) [Berufsbildung und der Niedergang des beruflichen Lernens in England, katalogisiert unter TD/TNC 88.113] für eine anschauliche Beschreibung der jüngsten NQR.

<http://www.nuffield14-19review.org.uk/files/documents110-1.pdf>

Zuletzt
erschienene
deutsche
Ausgaben

Nr. 39/2006

Thematische Analyse

- IKT im Bildungswesen: die Chance für demokratische Schulen? (Helen Drenoyianni)

Forschungsbeiträge

- Arbeitsidentitäten in vergleichenden Perspektiven: die Rolle der nationalen und sektoralen Kontextvariablen (Simone Kirpal)
- Verhaltenstraining für leitende Bedienstete in der öffentlichen Verwaltung Portugals (César Madureira)
- Berufswissenschaftlicher Ansatz zur Früherkennung von Qualifikationsbedarf (Georg Spöttli, Lars Windelband)
- Ökonomische Analyse der Fortsetzung des Studiums der Absolventen der kurzen technischen Studiengänge im französischen Hochschulwesen (Bénédicte Gendron)

Analyse der Berufsbildungspolitiken

- Jugendarbeitslosigkeit. Konturen einer psychosozialen Betrachtung (Margrit Stamm)

Fallstudie

- Die berufliche Entwicklung einer Lehrerin: Eine Ausbildung für den Wandel bei der Durchführung experimenteller Arbeit (Maria da Conceição dos Santos, Maria Teresa Oliveira)

Nr. 40/2006

Forschungsbeiträge

- Neuerungen in der Berufsbildung und Schwierigkeiten ihrer empirischen Fundierung (Reinhold Nickolaus, Bernd Knöll, Tobias Gschwendtner)
- Kompetenzbasierte Berufsbildung aus der Sicht der niederländischen Wissenschaftler (Renate Wesselink, Harm J. A. Biemans, Martin Mulder, Elke R. van den Elsen)
- Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz (Felix Rauner)
- Kompetenzen und berufsorientierte höhere Ausbildung: heute und morgen (Marcel van der Klink, Jo Boon, Kathleen Schlusmans)
- Bildung der sozioemotionalen Kompetenzen über Betriebspraktika (Juan Carlos Pérez-González, Elvira Repetto Talavera)
- Erwerb und Verlust individueller Kompetenzen – die Rolle der Berufserfahrung (Fátima Suleman, Jean-Jacques Paul)
- Für ein Rahmenmodell für die Bewertung der Kompetenz von Lehrkräften (Erik Roelofs, Piet Sanders)

Vergleichende Analyse

- Konkurrierende Konzepte für die Arbeitsprozessorientierung in der deutschen Curriculumentwicklung (Martin Fischer, Waldemar Bauer)

Nr. 41/2006

Dossier: Willkommen, Bulgarien und Rumänien!

- Für den Zweck geeignet? Das rumänische Berufsbildungssystem
John West, Madlen Șerban
- Neue Trends in der beruflichen Erstausbildung in Bulgarien
Penka Ganova
- Herausforderungen und Perspektiven für das Berufsbildungssystem für Erwachsene in Bulgarien
Elka Dimitrova
- Der Beitrag der europäischen Berufsbildungspolitik zu den Reformen in den Partnerländern der Europäischen Union
Jean-Raymond Masson

Forschungsbeiträge

- Die Ausgrenzung aus dem Arbeitsmarkt bekämpfen: Ist berufliche Ausbildung erfolgreich?
Pascaline Descy, Manfred Tessaring
- Entwicklung eines Instrumentes zur Erfassung von Problemlösefähigkeit – Ergebnisse einer Pilotstudie
Eveline Wuttke, Karsten D. Wolf
- Werte- und Moralerziehung in berufsbildenden Schulen
Sigrid Lüdecke-Plümer
- Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung
Beatrix Niemeyer

Analyse der Berufsbildungspolitik

- Die Rolle staatlicher Maßnahmen für die Weiterbildung der Arbeitnehmer in Italien
Giuseppe Croce, Andrea Montanino
- Aktuelle nationale Berufsbildungsstrategien: Konvergenz oder Divergenz?
Anders Nilsson

Bestellschein bitte an das Cedefop schicken

- Ich abonniere hiermit die Europäische Zeitschrift für Berufsbildung (3 Ausgaben, EUR 35 zzgl. MwSt. und Versandkosten)
- Bitte schicken Sie mir die folgenden Ausgaben der Europäischen Zeitschrift für Berufsbildung gegen eine Schutzgebühr von EUR 17 (zzgl. MwSt. und Versandkosten) je Heft

Publicationsnr.

Sprachversion

Bestellschein bitte an das zuständige Vertriebsbüro schicken. Absender bitte gut lesbar in Druckbuchstaben eintragen. Unvollständige oder nicht lesbare Adressen können leider nicht bearbeitet werden!

Nachname

Vorname

Organisation/
Abt.

Straße/Nr.

Postleitzahl/
Ort

Land

E-Mail



EUROPÄISCHE Zeitschrift

Cedefop

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: PO Box 22427
GR-551 02 Thessaloniki
E-Mail: caherine.wintreb@cedefop.europa.eu

Datum

Unterschrift

12/2007

BESTELLSchein

ReferNet – Das europäische Fachwissens- und Referenznetzwerk

IBW

Institut für Berufsbildungsforschung der Wirtschaft. Institute for Research on Qualifications and Training of the Austrian Economy
A Rainergasse 38, A-1050 Wien Österreich
T (43-1) 5451671-0
F (43-1) 5451671-22
K Herr Thomas Mayr
E mayr@ubw.at
W <http://www.ibw.at>
<http://www.abf-austria.at>

VDAB

Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding. Flems Unemployment Service and Vocational Training
A Kaizerlaan 11
B-1000 Brüssel
Belgien
T (32-2) 5061511
F (32-2) 5061525
K Herr Reinald Van Weydeveldt
E Reinald.VanWeydeveldt@vdab.be
W <http://www.vdab.be>
<http://www.refernet.be/>

HRDC

Центърът за развитие на човешките ресурси. Human Resource Development Centre
A 15 Graf Ignatiev street
BG-1000 Sofia
Bulgarien
T (359-2) 915 50 10
F (359-2) 915 50 49
K Herr Ludmil Kovachev
E hrdc@hrdc.bg
W www.hrdc.bg

HRDA

Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού της Κύπρου. Human Resource Development Authority of Cyprus
A Anavissou 2, 2025 Strovolos
CY-1392 Nikosia
Zypern
T (357-22) 51 50 00
F (357-22) 49 69 49
K Herr Yanna Korelli
E y.korelli@hrdauth.org.cy
W www.hrdauth.org.cy
<http://www.refernet.org.cy/>

NUOV

Národní ústav odborného vzdělávání. National Institute of Technical and Vocational Education
A Weilova 1271/6
CZ-102 00 Prag 10
Tschechische Republik
T (420-2) 74022111
F (420-2) 74 86 33 80
K Herr Miloš Rathouský
E milos.rathousky@nuov.cz
W <http://www.nuov.cz>
<http://www.refernet.cz/>

BIBB

Bundesinstitut für Berufsbildung
Federal Institute for Vocational Education and Training
A Robert-Schumann-Platz 3
D-53175 Bonn
Deutschland
T (49-228) 107-0
F (49-228) 107-29 77
K Frau Gisela Dybowski
E dybowski@bibb.de
W www.bibb.de
<http://www.refernet.de/>

INNOVE

Elukestva Õppe Arendamise Sihtasutus. Foundation for Lifelong Learning Development
A Lõõtsa 4. EE-11415 Tallinn
Estland
T (372) 69 98 080
F (372) 69 98 081
K Frau Evelin Silla
E evelin.silla@innove.ee
W www.innove.ee
<http://www.innove.ee/refernet/>

OPH

Opetushallitus. Finnish National Board of Education
A Kumpulantie 3
FI-00520 Helsinki
Finnland
T (358-9) 77 47 75
F (358-9) 77 47 78 65
K Herr Matti Kyrö
E matti.kyro@oph.fi
W www.oph.fi
<http://www.oph.fi>

Centre INFFO

Centre de développement de l'information sur la formation permanente. Centre for information development on continuing training
A 4, avenue du Stade de France
FR-93218 Saint Denis de la Plaine. Frankreich
T (33-1) 93 55 91 91
F (33-1) 93 55 17 25
K Herr Régis Roussel
E r.roussel@centre-inffo.fr
W www.centre-inffo.fr
<http://www.centre-inffo.fr/Le-reseau-REFER-France.html>

OEEK

Όργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Organisation for Vocational Education and Training
A Ethnikis Antistaseos 41
GR-14234 Nea Ionia Athen
Griechenland
T (30-210) 270 90 02
F (30-210) 277 74 32
K Frau Ermioni Barkaba
E t.m.t-v@oEEK.gr
W <http://www.oEEK.gr>

OED, CUB

Oktatásfejlesztési Observatory. Observatory for Educational Development - Corvinus University of Budapest
A Fovam ter 8, HU-1093
Budapest, Ungarn
T (36-1) 354 36 80
F (36-1) 482 70 86
K Herr Tamás Köpeczi Bócz
E tamas.kopeczi.bocz@uni-corvinus.hu
W www.observatory.org.hu/
www.refernet.hu/

FÁS

An Foras Áiseanna Saothair. Training and Employment Authority
A 27-33 Upper Baggot Street
IE- Dublin 4
Irland
T (353-1) 607 05 00
F (353-1) 607 06 34
K Herr Roger Fox
E roger.fox@fas.ie
W <http://www.fas.ie>
<http://www.fas.ie/refernet/>

RLO

Rannsóknáþjónusta Háskóla Íslands
University of Iceland - Research Liaison Office
A Dunhagi 5
IS-107 Reykjavík
Island
T (354) 525 49 00
F (354) 552 88 01
K Frau Dóra Stefánsdóttir
E ds@hi.is
W www.rthj.hi.is
<http://www.refernet.is/>

ISFOL

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori
A Via G. B. Morgagni 33
I-00161 Rom
Italien
T (39-06) 44 59 01
F (39-06) 44 25 16 09
K Frau Isabella Pitoni
E i.pitoni@isfol.it
W www.isfol.it
http://www.isfol.it/BASIS/web/prod/document/DDD/rnet_hompag.htm

AIC

Akadēmiskās Informācijas Centrs. Academic Information Centre
A Valnu 2
LV-1050 Riga
Lettland
T (371-6) 722 51 55
F (371-6) 722 10 06
K Frau Baiba Rami a
E baiba@aic.lv
W <http://www.aic.lv>
<http://www.aic.lv/refernet/>

PNMC

Profesinio mokymo metodikos centras. Methodological Centre for Vocational Education and Training
A Gelezinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius
Litauen
T (370-5) 249 71 26
F (370-5) 29 81 83
K Frau Gierdė Beleckienė
E giedre@pmmc.lt
W <http://www.pmmc.lt>
<http://www.pmmc.lt/refernet/>

Assoziierte Organisationen

MEYE

Ministeru ta' l-Edukazzjoni, Żgħażaġh u Xogħol. Ministry of Education, Youth and Employment

A Great Siege Road
MT-CMR02 Floriana
Malta
T (356) 25 98 25 14
F (356) 25 98 24 62
K Frau Margaret M. Ellul
E margaret.m.ellul@gov.mt
W www.gov.mt

CINOP advies BV

Expertisecentrum - Centrum voor Innovatie van Opleidingen. Centre for the Innovation of Education and Training

A Pettelaarpark 1
NL-5216 BP 's-Hertogenbosch
Niederlande
T (31-73) 680 07 27
F (31-73) 612 34 25
K Herr Karel Visser
E kvisser@cinop.nl
W www.cinop.nl
<http://www.cinop.nl/projecten/refernet/>

BKKK

Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr „Cooperation Fund“ Foundation

A ul. Górnośląska 4A
PL-00-444 Warschau
Polen
T (48-22) 450 98 57
F (48-22) 450 98 56
K Frau Kinga Motysia
E kingam@cofund.org.pl
W <http://www.bkkk-cofund.org.pl>
<http://www.refernet.pl/>

DGERT / MTSS

Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho / Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Directorate General for Employment and Industrial Relations / Ministry of Labour and Social Solidarity

A Praça de Londres, 2, 5º andar
P-1049-056 Lissabon,
Portugal
T (351) 21 844 14 00
F (351) 21 844 14 66
K Frau Maria da Conceição Alfonso
E conceicao.alfonso@dgert.mtss.gov.pt
W www.dgert.mtss.gov.pt
<http://www.iqf.gov.pt/refernet/>

Skolverket

Statens Skolverk. Swedish National Agency for Education

A Alströmergatan 12
S-10620 Stockholm
Schweden
T (46-8) 52 73 32 00
F (46-8) 24 44 20
K Herr Shawn Mendes
E shawn.mendes@skolverket.se
W www.skolverket.se

CPI

Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje

National Institute for Vocational Education and Training of the Republic of Slovenia

A Ob Železnici 16, SI-1000
Ljubljana, Slowenien
T (386-1) 586 42 00
F (386-1) 542 20 45
K Frau Mojca Cek
E mojca.cek@cpi.si
W <http://www.cpi.si>
<http://www.refernet.si/>

Šiov

Štátny inštitút odborného vzdelávania. State Institute of Vocational Education / Slovak National Observatory of Vocational Education

A Bellova 54/a, SK-831 01
Bratislava, Slowakei
T (421-2) 54 77 67 74
F (421-2) 54 77 67 74
K Herr Juraj Vantuch
E sno@siiov.sk
W <http://www.siov.sk>
<http://www.siov.sk/refernet/>

QCA

Qualifications and Curriculum Authority

A 83 Piccadilly
UK-W1J8QA London
Vereinigtes Königreich
T (44-20) 75 09 55 55
F (44-20) 75 09 66 66
K Frau Isabel Nisbet
E nisbeti@qca.org.uk
W www.qca.org.uk
<http://www.refernet.org.uk/>

CINTERFOR/OIT

Centro interamericano de investigación y documentación sobre formación profesional

A Avenida Uruguay 1238
Casilla de correo 1761
UY-11000 Montevideo,
Uruguay
T (598-2) 92 05 57
F (598-2) 92 13 05

DG EAC

European Commission Directorate-General for Education and Culture

A Rue de la Loi 200
B-1049 Bruxelles, Belgien
T (32-2) 29 94 208
F (32-2) 29 57 830

EFVET

European Forum of Technical and Vocational Education and Training

A Rue de la Concorde 60
B-1050 Bruxelles, Belgien
T (32-2) 51 10 740
F (32-2) 51 10 756

ETF

European Training Foundation

A Villa Gualino
Viale Settimio Severo 65
I-10133 Turin, Italien
T (39-011) 630 22 22
F (39-011) 630 22 00
W www.etf.eu.int

European Schoolnet

A Rue de Trèves 61
B-1000 Brüssel, Belgien
T (32-2) 79 07 575
F (32-2) 79 07 585

EURYDICE

The Education Information Network in Europe

A Avenue Louise 240
B-1050 Brüssel, Belgien
T (32-2) 600 53 53
F (32-2) 600 53 63
W www.eurydice.org

EVTA / AEFP

EVTA – European Vocational Training Association

A Rue de la Loi 93-97
B-1040 Brüssel, Belgien
T (32-2) 64 45 891
F (32-2) 64 07 139
W www.evta.net

ILO

International Labour Office

A 4 Route des Morillons
CH-1211 Genf, Schweiz
T (41-22) 79 96 959
F (41-22) 79 97 650
W www.ilo.org

KRIVET

The Korean Research Institut for Vocational Education and Training

A 15-1 Ch'ongdam, 2-Dong
KR-135-102 Kangnam-gu,
Seoul, Korea
T (82-2) 34 44 62 30
F (82-2) 34 85 50 07
W www.krivet.re.kr

NCVRER

National Centre for Vocational Education Research Ltd.

A P.O. Box 8288
AU-SA5000 Station Arcade,
Australien
T (61-8) 82 30 84 00
F (61-8) 82 12 34 36
W www.ncver.edu.au

OVTA

Overseas Vocational Training Association

A 1-1 Hibino, 1 Chome,
Mihama-ku
JP-261-0021 Chiba-shi
Japan
T (81-43) 87 60 211
F (81-43) 27 67 280
W www.ovta.or.jp

UNEVOC

International Centre for Technical and Vocational Education and Training
Unesco-Unevoc

A Görresstr. 15
D-53113 Bonn, Deutschland
T (49-228) 24 33 712
F (49-228) 24 33 777
W www.unevoc.unesco.org

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Aufforderung zur
Einreichung
redaktioneller
Beiträge

Die *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* veröffentlicht Artikel von Berufsbildungs- und Beschäftigungsforschern und -fachleuten. Interesse besteht vor allem an Beiträgen, die Ergebnisse hochkarätiger Forschungsarbeiten, insbesondere grenzübergreifender vergleichender Forschung, einem breiten, internationalen Publikum aus politischen Entscheidungsträgern, Forschern und praktisch Tätigen nahe bringen.

Die *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* ist eine unabhängige Veröffentlichung, deren Inhalt einer kritischen Bewertung unterzogen wird. Sie erscheint dreimal jährlich in spanischer, deutscher, englischer, französischer und portugiesischer Sprache und wird in ganz Europa, sowohl in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union als auch in einigen Nicht-Mitgliedstaaten, vertrieben.

Die Zeitschrift wird vom Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) herausgegeben und soll der Diskussion über die Entwicklung der beruflichen Bildung, insbesondere durch die Darstellung der europäischen Sichtweise, Impulse verleihen.

In der Zeitschrift sollen Beiträge veröffentlicht werden, die neues Gedankengut enthalten, Forschungsergebnisse verbreiten und über Vorhaben auf einzelstaatlicher und europäischer Ebene berichten. Ferner werden Positionspapiere zu berufsbildungsrelevanten Themen sowie Reaktionen auf diese veröffentlicht.

Eingereichte Artikel müssen wissenschaftlich exakt, gleichzeitig jedoch einem breiten und gemischten Leserkreis zugänglich sein. Sie müssen Lesern unterschiedlicher Herkunft und Kultur verständlich sein, die nicht unbedingt mit den Berufsbildungssystemen anderer Länder vertraut sind. Das heißt, die Leser sollten in der Lage sein, Kontext und Argumentation eines Beitrags vor dem Hintergrund ihrer eigenen Traditionen und Erfahrungen nachzuvollziehen.

Neben der Hardcopy-Fassung werden Auszüge aus der Zeitschrift in das Internet gestellt. Auszüge der letzten Ausgaben können eingesehen werden unter: http://www.trainingvillage.gr/etv/projects_networks/EJVT/

Die Autoren sollten ihre Beiträge entweder unter ihrem eigenen Namen oder als Vertreter einer Organisation verfassen. Die Beiträge sollten rund 15 000 bis 35 000 Zeichen (ohne Leerzeichen) umfassen und müssen in einer der offiziellen Sprachen der Europäischen Union, der Kandidatenländer oder der Länder des Europäischen Wirtschaftsraums abgefasst sein.

Die Artikel sollten beim Cedefop per E-Mail (als Textanlage im Word-Format) eingereicht werden; außerdem sollten eine Kurzbiografie des Autors mit knappen Angaben zu seiner derzeitigen Stellung, eine kurze Inhaltsangabe für das Inhaltsverzeichnis (maximal 45 Wörter), eine Zusammenfassung (zwischen 100 und 150 Wörtern) sowie 6 Schlagwörter auf Englisch und in der Originalsprache, die nicht im Titel des Artikels enthalten sind, beigefügt werden.

Alle eingereichten Artikel werden vom redaktionellen Beirat der Zeitschrift geprüft, der sich die Entscheidung, diese zu veröffentlichen, vorbehält. Die Verfasser werden über seine Entscheidungen unterrichtet. Die veröffentlichten Artikel müssen nicht unbedingt die Meinung des Cedefop widerspiegeln. Die Zeitschrift bietet vielmehr die Möglichkeit, unterschiedliche Analysen und verschiedene, ja sogar kontroverse Standpunkte darzustellen.

Wenn Sie einen Artikel
einreichen möchten,
so wenden Sie sich bitte
telefonisch
(30) 23 10 49 01 11,
per Fax
(30) 23 10 49 01 17 oder
via e-mail
(eric.friesguggenheim@
cedefop.europa.eu)
an den Herausgeber Éric
Fries Guggenheim.

THEMATISCHE AUSGABE: DER EUROPÄISCHE QUALIFIKATIONSRAHMEN

Der Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen: Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung in die Realität

Burkart Sellin

Freizügigkeit: vom Recht zur Möglichkeit

Anerkennung von Qualifikationen durch Rechtsvorschriften oder Informationen

Mette Beyer Paulsen

Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens

Jörg Markowitsch, Karin Luomi-Messerer

Das schottische Rahmensystem für Anrechnungseinheiten und Qualifikationen – ein Beispiel für den Europäischen Qualifikationsrahmen

David Raffae, Jim Gallacher, Nuala Toman

Koppelung von Deskriptoren für Lernergebnisse in nationalen und Meta-Qualifikationsrahmen – Lernen aus den Erfahrungen in Irland

Bryan Maguire, Edwin Mernagh, James Murray

Das System der beruflichen Qualifikation in Spanien und die geringqualifizierten Arbeitnehmer

Joan Carles Bernad i Garcia, Fernando Marhuenda Fluixá

Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens

Sandra Böhlinger

Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Berufsbildung in Deutschland

Georg Hanf, Volker Rein

Der Europäische Qualifikationsrahmen: Welche Wirkung hat er im irischen Fort- und Weiterbildungssektor entfaltet? Was bleibt zu tun?

Lucy Tierney, Marie Clarke

Einfluss des Europäischen Qualifikationsrahmens auf nationale Qualifikationsrahmen am Beispiel Sloweniens

Dejan Hozjan

Trägt der europäische Qualifikationsrahmen zur Verbindung von Berufsbildung und Hochschulbildung bei?

James Calleja

Modellierung des nationalen Qualifikationsrahmens in Litauen in Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen

Rimantas Laužackas, Vidmantas Tūtlys

Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme: ein Bausatz für die Bildung in Europa

Torsten Dunkel, Isabelle Le Moullour

Politische Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung am Beispiel der Qualifikationsrahmen

Jens Bjørnåvold, Mike Coles



CEDEFOP

Europäisches Zentrum für
die Förderung der Berufsbildung

Europe 123, GR-570 01 Thessaloniki (Pylea)
Postanschrift: PO Box 22427, GR-551 02 Thessaloniki
Tel. (+30) 23 10 49 01 11, Fax (+30) 23 10 49 00 20
E-Mail: info@cedefop.europa.eu
Homepage: www.cedefop.europa.eu
Interaktive Website: www.trainingvillage.gr



Amt für Veröffentlichungen

Publications.europa.eu

Preis in Luxemburg (ohne MwSt.)

Einzelnummer	EUR 17
Doppelnummer 42/43	EUR 25
Jahresabonnement	EUR 35