

Felix Rauner/Philipp Grollmann

Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Berufsbildungsraum – Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen (EQF)

1 Bologna, Lissabon, Kopenhagen – Die neue Verbindlichkeit in der europäischen Bildungskoope- ration

Die Verbindlichkeit der europäischen Berufsbildungszusammenarbeit hat sich in den letzten zwei Jahren massiv erhöht. Während in der Diskussion um berufliche Bildung bisher fast reflexartig auf das in den Römischen und Maastrichter Verträgen¹ fest geschriebene Subsidiaritätsprinzip verwiesen wurde und in der Regel die Vielfalt beruflicher Bildung in Europa beschworen wurde, sind mit dem so genannten Kopenhagen-Prozess neue Zeiten angebrochen.

- Das durch die Lissabon-Strategie des europäischen Rates formulierte Zieldreieck von Wettbewerbsfähigkeit, Dynamik und Innovation und gleichzeitigem Sozialen Zusammenhalt eignet sich in der angestrebten Kohärenz als ein Leitbild für die Weiterentwicklung und Reform von nationalen Qualifizierungsstrategien nach der Maßgabe eines „Europäischen Sozialmodells“²;
- Die aus der Lissabon-Strategie abgeleiteten Teilpolitiken haben eine weit höhere Verbindlichkeit gewonnen, als das bisher der Fall war. Als ein wirksames Instrument wurde die „Offene Methode der Koordinierung“ eingeführt. Diese Methode wurde in der europäischen Beschäftigungspolitik erprobt und sieht eine Einigung der Mitgliedsstaaten auf sehr konkrete Kennzahlen (sog. Benchmarks) vor, die innerhalb eines bestimmten Zeithorizontes erreicht werden sollen³.
- Ein letzter Grund für die im Vergleich zu früher starken Interventionen dürfte auf die Erfolgserfahrung auf europäischer Ebene mit dem so genannten Bologna-Prozess zurückzuführen sein. In nur kurzer Zeit ist es gelungen, die flächendeckende Einführung des Bachelor-Master Stufenmodells in der europäischen Hochschullandschaft in Verbindung mit einem Kreditpunkte-System zu veranlassen. Ohne eine Erprobung wurde dieser Prozess mit einer Geschwindigkeit vorangetrieben, der in der Geschichte der europäischen Bildungspolitik keinen Vergleich kennt.

Ist die neue Verbindlichkeit der europäischen Kooperation in der Berufsbildung zwar auf der einen Seite zu begrüßen, stellt sich auf der anderen Seite aber umso mehr die Frage, ob die eingesetzten Instrumente geeignet sind, die generellen Ziele der Lissabon-Strategie zu erreichen.

Im Rahmen des Kopenhagen-Prozesses haben sich die Bildungsminister der EU-Mitgliedsstaaten darauf geeinigt, ihre Berufsbildungspolitik an gemeinsamen Zielen und Maßnahmen auszurichten. Spätestens seit der Folgekonferenz zur Bewertung des Fortschritts des Kopenhagen-Prozesses unter der niederländischen Präsidentschaft in Maastricht im Dezember 2004

¹ *Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur, Communiqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung (Fortsetzung der Kopenhagener Erklärung vom 30. November 2002), Maastricht 2004.*

² Vgl. die Beiträge in *Grollmann, P./Kruse, W./Rauner, F., Europäisierung beruflicher Bildung Bd. 14, Münster 2005.*

³ *Loney, T., Reflections on the five priority benchmarks, in: Standaert, R. (Hrsg.), Becoming the best. Educational ambitions for Europe, CIDREE Yearbook, Bd. 3, Enschede 2004.*

kommen den Maßnahmen der Erarbeitung eines europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) und dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) eine besondere Bedeutung zu⁴. Bis Mitte 2006 soll dieser europäische Qualifikationsrahmen eingeführt werden. Ende Dezember 2005 ist eine durch die Kommission einberufene Konsultationsphase abgelaufen, in der es möglich war, zu einem von der Kommission unterbreiteten Vorschlag vonseiten der Mitgliedsstaaten Stellung zu nehmen. Der Vorschlag, der von Experten der englischen Bildungsbehörde QCA in Kooperation mit der Kommission erarbeitet wurde, bildet die Grundlagen für die Realisierung eines europäischen Berufsbildungsraumes⁵. Wir wollen an dieser Stelle den Vorschlag zu einem EQF einer kritischen Bewertung unterziehen, da er grundlegenden Ansprüchen, die man aus wissenschaftlicher und praktischer Sicht an ein solches Instrument stellen müsste, nicht Stand hält.⁶ An andere Stelle haben wir die grundsätzliche Orientierung des Kopenhagen-Prozesses einer kritischen Bewertung unterzogen^{7,8}.

2 Berufliche Kompetenz und Qualifikationsrahmen

Bei der Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens geht es um

- die Festlegung von Gleichwertigkeiten von Qualifikationen und Berechtigungen;
- die Anerkennung von Kompetenzen im System der Bildungs- und Studiengänge bzw. der beruflichen Karriereentwicklung und
- die Gestaltung der Übergänge von einem Qualifikationsniveau zum anderen und von einer fachlichen bzw. beruflichen Domäne zu einer anderen.

Das Kernstück des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) unterscheidet acht Qualifikationsniveaus. Horizontal werden diese Niveaus durch drei bzw. sechs Qualifikationsdeskriptoren näher bestimmt (Abb. 1).

Kenntnisse
Fertigkeiten
persönliche und fachliche Kompetenz
– Selbstständigkeit und Verantwortung
– Lernkompetenz
– Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz
– fachliche und berufliche Kompetenz

Abb. 1: Qualifikationsdeskriptoren

⁴ Europäische Kommission. Generaldirektion Bildung und Kultur, Communiqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit in der Berufsbildung (Fortschreibung der Kopenhagener Erklärung vom 30. November 2002), Maastricht 2004.

⁵ *Commission of the European Communities*, Commission staff working document. Towards a European qualifications framework for lifelong learning, SEC (2005) 957, Brüssel 2005.

⁶ Zwar ist der Konsultationsprozess in der Zwischenzeit weiter fortgeschritten und es sind Überarbeitungen zum EQF vorgelegt worden, ein Großteil der hier vorgebrachten Kritik und alternativen Vorschläge wird aber dadurch nicht entkräftet.

⁷ Grollmann, P./Kruse, W./Rauner, F., *Europäisierung beruflicher Bildung*, Bd. 14, Münster 2005.

⁸ Rauner, F., *Europäische Berufsbildung – eine Voraussetzung für die im EU-Recht verbriefte Freizügigkeit der Beschäftigten*, RdJB 2004.

Mit diesem Raster sollen die Lernergebnisse und Lernwege – ob formelle oder informelle – im Prozess des lebenslangen Lernens erfassbar sein. Die Lernergebnisse, so die EQF-Idee, schreiten vom niedrigsten bis zum höchsten Qualifikationsniveau voran. Jemand, dessen „Kenntnisse“ einem bestimmten Niveau zugeordnet werden, soll auch über alle anderen durch die sechs Deskriptoren definierten Kompetenzen dieses Niveaus verfügen. Dass jemand wie ein Goldschmied über eine hohe, gestalterische Kompetenz verfügen muss, aber dafür über eher weniger spezialisiertes, theoretisches Wissen oder soziale Kompetenz ist nicht vorgesehen. Auch die Definition des Lernbegriffes als einem „kumulativen“ Prozess⁹ entspricht nicht den gängigen lerntheoretischen Konzepten. Eher werden hier die qualitativen Unterschiede zwischen verschiedenen Entwicklungsstufen hervorgehoben¹⁰.

Die europäische Kommission stellt im Rahmen des Konsultationsverfahrens unter anderem zwei Fragen, deren Beantwortung über die Zukunft dieses Rahmenwerkes entscheiden werden.

1. Spiegelt die durch die acht Referenz-Niveaus beschriebene Struktur des europäischen Qualifikationsrahmens die Komplexität des lebenslangen Lernens wider?
2. Beschreiben die Deskriptoren für die einzelnen Niveaus die Lernergebnisse und die Unterschiede zwischen den verschiedenen Niveaus?

Natürlich kann man bei der Beantwortung dieser beiden Fragen nicht außer Acht lassen, dass sich das lebenslange Lernen in bestimmten Berufen, beruflichen Domänen und Berufsfeldern vollzieht und dass die Einzelnen in ihrer beruflichen Karriere aufeinander aufbauende Qualifikationsniveaus erreichen, sondern auch gelegentlich von einem Beruf bzw. Berufsfeld in ein anderes wechseln. In jedem Fall aber spielt die berufsförmig organisierte Arbeit und die darauf bezogene Berufsbildung eine maßgebliche Rolle.

2.1 Lern-/Kompetenzniveaus

Zur Frage der Lernniveaus – oder besser Qualifikationsniveaus – müssen zwei Aspekte unterschieden werden. Zunächst ist klärungsbedürftig, ob die Qualifikationsniveaus auf *einer* graduell wachsenden Skala angeordnet werden können. Letztlich stellt eine solche Synchronität der Entwicklung auf verschiedenen Kompetenzdimensionen auch die Vieldimensionalität des Rahmens selbst in Frage. In logischer Konsequenz wird die Frage provoziert, ob es nicht möglich ist, die Kompetenzstufen auf der Grundlage eines einzelnen Faktors zu beschreiben. Man wäre dann nicht mehr weit entfernt von dem Vorschlag, die „allgemeine Intelligenz“ zum entscheidenden Merkmal der Zuweisung von Kompetenzstufen zu machen. Die Kritik am allgemeinen Intelligenzkonzept und der häufig hergestellte Zusammenhang zwischen psychologisch definierter, messbarer Intelligenz und dem sozialen und beruflichen Status verweist auf die ethische Brisanz, die der Frage nach der Konstruktion eines EQF zugrunde liegt¹¹.

Vergleicht man die berufliche Karriere eines Unternehmers, der als Meister ein mittelständisches Handwerksunternehmen leitet, mit einem Absolventen eines Bachelor-Studienganges, in dem in der Regel die wissenschaftlichen Grundlagen eines Fachgebietes vermittelt werden, dann wird deutlich, dass sich beide „Lernwege“ nur sehr schwer mit dem EQF-Raster rea-

⁹ *Commission of the European Communities*, Commission staff working document. Towards a European qualifications framework for lifelong learning, SEC (2005) 957, Brüssel 2005.

¹⁰ Vgl. etwa *Eraut, M.*, Developing professional knowledge and competence, London u.a. 1994.

¹¹ *Carson, J.*, Defining and Selecting Competencies: Historical Reflections on the case of IQ, in: Rychen, S./Hersh Salganik, L. (Hrsg.), Defining and Selecting Key Competencies, Seattle, Toronto, Bern, Göttingen 2001.

listisch abbilden und einordnen lassen. Vor allem bleibt die Frage offen, wem diese Einordnung nutzt.

Der Meister (Betriebsinhaber) hat mit der Meisterprüfung in der Regel einen Lernweg hinter sich, der die folgenden Stufen umfasst

- Sekundarschul-(I)-Abschluss oder Abitur,
- duale Berufsausbildung,
- mehrjährige Berufspraxis sowie
- die schrittweise Übernahme von Führungsaufgaben im Betrieb,
- nebenberufliche Vorbereitung auf die Meisterprüfung,
- Meisterprüfung (mit durchschnittlich 30 Jahren).

In einem dreijährigen Bachelor-Studiengang wird im Anschluss an den Erwerb der Hochschulreife in der Regel das Fundament für ein darauf aufbauendes Master-Studium gelegt. Zugleich werden in Verbindung mit betrieblichen Praktika berufsorientierende Kompetenzen vermittelt. Die Einstufung der Absolventen dieser Studiengänge ist schon deshalb schwierig, da hochschulische Studiengänge zwar auf einen beruflichen Karriereweg vorbereiten, jedoch nicht beruflich qualifizieren, so wie es beispielsweise für die Ausbildung von Facharbeitern oder Meistern gegeben ist. Nach aller Erfahrung braucht der Absolvent eines Bachelor-Studienganges noch einmal etwa zwei Jahre, um sich in eine berufliche Aufgabe einzuarbeiten (Man denke hierbei an die üblichen Trainee-Programme, die etwa dem Niveau eines Industriemeisters entsprechen). Will der Hochschulabsolvent mit einem Bachelor-Examen die Meisterkarriere einschlagen, müsste er buchstäblich wieder von vorne anfangen, wenn er nicht über eine berufliche Erstausbildung verfügt. Teile seines theoretischen Wissens könnte er sicher in diese Karriere einbringen. Nicht anders würde es dem Meister ergehen, wenn er ein wissenschaftliches Studium beginnen wollte. Verallgemeinert bedeutet dies, dass „Kenntnisse“, die sich jemand auf dem einen Lernweg angeeignet hat, noch lange keine Kenntnisse für einen anderen Lernweg sind. Während es in einem fachwissenschaftlichen Studium auf die Grundlagen wissenschaftlicher Kenntnisse und Methoden in genau jenem Fach ankommt, muss der Meister über ein umfangreiches Erfahrungswissen, über unternehmerische, praktische und Ausbildungskompetenz verfügen.

Fazit: Mit einem linearen Stufenkonzept lässt sich die Wirklichkeit beruflicher Karrierewege prinzipiell nicht abbilden. Vergleichbar sind allenfalls verwandte Studiengänge (z. B. naturwissenschaftliche) oder die duale Berufsausbildung in verwandten Berufen und Berufsfeldern von Auszubildenden bis zum Meister. Das Wechseln von einem in einen anderen Lernweg sollte so unkompliziert und effektiv wie nur möglich geregelt werden. Die objektiv notwendigen Voraussetzungen für das Wechseln zwischen verschiedenen Lernwegen lassen sich jedoch nicht durch eine eindimensionale Skala wegdefinieren. Will ein Steinmetz Bankkaufmann werden, da nicht mehr so viele Steinmetze auf dem Arbeitsmarkt benötigt werden, dann muss dieser den neuen Beruf von Anfang an erlernen. Will er ein Studium aufnehmen, dann wird die Hochschule bzw. der entsprechende Fachbereich prüfen, ob er über die entsprechenden Studienvoraussetzungen verfügt. Selbst die umfangreiche Kompetenz eines „Meisters“ zählt für ein akademisches Studium wenig. In der Praxis wäre schon viel erreicht, wenn einem Meister überall der Hochschulzugang ermöglicht wird. Ebenso wenig lassen sich die Kompetenzen, die der Absolvent eines Master-Studienganges in einem Schwerpunkt Schiffbau erwirbt, mit der Breite und Tiefe von Können und Fähigkeiten vergleichen, über die ein Kapitän zur großen Fahrt verfügen

muss, um ein Schiff zu führen. Welches Lernniveau höher einzustufen ist, das des Kapitäns zur großen Fahrt, der mit 35 Jahren zum ersten Mal ein Schiff führen darf oder die eines Absolventen eines Master-Studienganges Schiffsbau, der anschließend noch eine Doktorarbeit zu einem hydrodynamischen Spezialgebiet anfertigt, vermag man ohne die entsprechende inhaltliche Expertise kaum einzuschätzen. Unterschiede, die es z. B. bezüglich der Gehälter gibt, haben mit Kompetenz genauso zu tun wie mit vielen anderen Bestimmungsfaktoren, die sich nicht aus den Lernbiographien der beiden ergeben. Beide Lernwege so in das EQF-Raster einzuordnen, dass man den wissenschaftlichen Kompetenzen des einen und zugleich den umfangreichen theoretischen und erfahrungsbasierten Kompetenzen des anderen gerecht wird, dürfte nicht gelingen.

Der zweite Teil der Frage nach der Sinnhaftigkeit eines achtstufigen Qualifikationsrahmens für die Einordnung von Lernergebnissen im Sinne beruflicher Kompetenzen bedarf zunächst der Klärung des Nutzens, der durch die Hierarchisierung von Kompetenzen erreicht werden soll. Richtet man den Blick auf ein Bildungssystem, das berufliche Kompetenzen vermitteln soll, dann lassen sich je nach Blickwinkel drei oder vier (Aus)Bildungsniveaus unterscheiden:

- Fachkräfte auf dem Niveau von Fachangestellten und Facharbeitern,
- operative Professionals,
- strategische Professionals.

Eine Differenzierung in eine größere Zahl von Niveaus, so wie es im EQF vorgesehen ist, ist wohl im wesentlichen auf die existierende Vielzahl möglicher Bildungsabschlüsse in Europa zurückzuführen. Die Erfahrungen aus Bildungssystemen, die in besonderer Art und Weise den Gesetzen der „Meritokratie“ folgen, zeigt, dass eine Vielzahl von Niveaus mit tayloristischen Formen der Arbeitsorganisation korrespondiert¹². Das kann eigentlich nicht im Sinne der Europäischen Kommission sein.

2.2 Fachkräfteniveau

Sowohl im Bildungssystem als auch im Beschäftigungssystem repräsentiert die erste Stufe der fachlich bzw. beruflich qualifizierten Absolventen einer etwa dreijährigen dualen Berufsausbildung. Als gleichwertig können Absolventen von Berufsfachschulen mit einer daran anschließenden Einarbeitungsphase betrachtet werden. Alle Versuche, ein Qualifizierungsniveau für Un- und Angelernte zu konstruieren, sind bisher gescheitert. Die Arbeitsmarktforschung ordnet ca. zehn Prozent der Beschäftigten, mit fallender Tendenz, den Un- und Angelernten zu. Eine Normierung der außerordentlich verschiedenen Kompetenzen auf dem Niveau der Un- und Angelernten ist kaum möglich. Einerseits umfasst der Bereich der Un- und Angelernten „Jedermanns-“ Qualifikationen sowie andererseits eine große Vielfalt vor allem betriebsspezifischer Qualifikationsprofile. Sehr häufig fallen diese Tätigkeiten der fortschreitenden Rationalisierung zum Opfer. Andererseits beinhalten die Jedermanns-Qualifikationen keine spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten.

¹² Vgl. zuletzt Drexel, I. (2005). Die Alternative zum Konzept des Berufs: Das Kompetenzkonzept – Intentionen und Folgeprobleme am Beispiel Frankreichs, in: Jakob, M./Kupka, P. (Hrsg.), Perspektiven des Berufskonzepts – die Bedeutung des Berufs für Ausbildung, Erwerbstätigkeit und Arbeitsmarkt, Bd. 297, Nürnberg 2005, S. 39–53.

2.3 Operative Professionals

Dieses Niveau umfasst einerseits Fachkräfte, die auf dem Wege der beruflichen Fort- und Weiterbildung zum Beispiel an Fachschulen oder in einer Kombination zwischen seminaristischer Fortbildung und mehrjähriger Berufserfahrung zum Beispiel als Techniker, Meister oder Fachwirt dieses Qualifikationsniveau erreichen. Zum anderen kann man den akademischen Lernweg zum Niveau des Bachelor-Abschlusses als gleichwertig einstufen, wenn sich an das Studium eine entsprechende, berufsqualifizierende Einarbeitungsphase anschließt.

2.4 Strategische Professionals

In der Regel umfasst dieser Lernweg ein vollständiges Studium von wenigstens fünf Jahren sowie eine zweijährige Einarbeitungszeit in den jeweiligen Beruf. Dabei kann man unterscheiden zwischen dem in der Regel zweijährigen Referendariat (für berufliche Aufgaben im Öffentlichen Dienst), entsprechende Einarbeitungszeiten für eine berufliche Tätigkeit in der Wirtschaft oder eine Promotion als Voraussetzung für eine wissenschaftliche Tätigkeit innerhalb und außerhalb von Hochschulen. Der Lernweg über eine Kombination von Berufserfahrung und fachtheoretischen Studien wie beim Meister findet seine Fortsetzung in Berufen, die über weitere, vertiefende Studien und Praxiserfahrungen ebenfalls das Niveau strategischer Professionals erreichen. Für diesen Lernweg ist nicht nur das Beispiel des Kapitäns auf großer Fahrt ein charakteristisches Beispiel, sondern eine Vielfalt von Positionen des oberen Managements, für die der berufliche (im Gegensatz zum akademischen) Lernweg der angemessene ist. Wissenstheoretisch besteht die Differenz zwischen „beruflichem“ und „akademischem“ Lernweg in der Betonung des durch die Wissenschaften repräsentierten Wissens sowie des praktischen, erfahrungsgestützten Wissens.

Natürlich lassen sich Skalen mit sehr viel mehr Kompetenzniveaus konstruieren. Dies zeigen vor allem die Tarifabschlüsse und entsprechend Entlohnungsskalen. Es dürfte allerdings schwierig sein, Einstufungskriterien für das Lohngefüge in valide Kriterien zur Konstruktion von Ausbildungs- und Lernniveaus zu übersetzen.

Schließlich erleichtert eine Differenzierung der Kompetenzniveaus nach den oben begründeten drei Qualifikationsstufen die betriebliche Organisationsentwicklung, die spätestens seit den 1980er Jahren unter dem Druck des internationalen Qualitätswettbewerbes auf die Einführung flacher betrieblicher Hierarchien bedacht ist.

2.5 Dimensionen und Deskriptoren

Die Dimensionen, die dem EQF zugrunde gelegt sind, lassen sich nur schwer den in der Kompetenzforschung verbreiteten Theorien und Konzepten zuordnen. Die traditionelle Trennung in „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ wurde in der deutschen Berufsbildungsplanung und Berufsbildungsforschung spätestens bei der Neuordnung großer Berufsfelder Ende der 1980er Jahre zugunsten der Kategorie „Qualifikation“ aufgegeben. Damit sollte eine Berufsbildung gestützt werden, der es um die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz geht. Zugrunde gelegt wurde dabei unter anderem das Konzept der vollständigen Arbeitshandlung. Aus dieser Sicht würde eine erneute Aufsplitterung beruflicher Handlungskompetenz (Qualifikation) in Kenntnisse und Fertigkeiten einen qualitativen Rückschritt für die Berufsbildung bedeuten.

Bei den EQF-Deskriptoren wird neben den Dimensionen Kenntnisse und Fertigkeiten die „fachliche und berufliche Kompetenz“ hervorgehoben. Nach allgemeinem Verständnis sind darin natürlich die fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten eingeschlossen. In der berufspädagogischen

Diskussion umschließt die berufliche Handlungskompetenz auch die personalen und sozialen Kompetenzen. Damit stellt sich eines der vier Unterkriterien der insgesamt drei Hauptkriterien als Schlüsselkategorie heraus, die üblicherweise für den Gesamtzusammenhang beruflicher Handlungskompetenz verwendet wird. Diese Kategorisierung entspricht daher weder dem allgemeinen Sprachgebrauch im Bereich der beruflichen Bildung noch den in der Berufsbildungsforschung üblichen Kategorien. Interpretiert man die EQF-Deskriptoren im Sinne des weithin eingebürgerten Begriffes beruflicher Kompetenz, der die fachliche, methodische, soziale und personale Kompetenz einschließt, dann würde man mit einer entsprechenden Überarbeitung des Rasters wenigstens die Anschlussfähigkeit an die einschlägige Diskussion und Praxis herstellen.

Damit stehen jedoch noch keine Deskriptoren zur Verfügung, um die Vielfalt individueller Kompetenzprofile angemessen zu beschreiben. Howard Gardner verweist in einem ähnlichen Zusammenhang auf die in den verschiedenen Kulturen angesehenen Rollen und Berufe wie Jäger, Bauer, Schamane, Psychiater, Sportler, Künstler und Wissenschaftler. Der Versuch, die von den verschiedenen Professionen und Rollen verkörperten Fähigkeiten auf eine universelle Intelligenz zurückzuführen, werden den vielfältigen Fähigkeiten, über die Menschen verfügen und die sie sich aneignen können, nicht gerecht¹³. Diese Kritik lässt sich unmittelbar auf die Anwendung eines universellen Kompetenzbegriffes übertragen. Geht man in Anlehnung an Gardner von einem multiplen Intelligenzbegriff aus, dann wird deutlich, dass individuelle Kompetenzprofile nur angemessen erfasst werden können, wenn sie mehrdimensional konzipiert sind. Üblicherweise wird das Kompetenzprofil in Analogie zu Aufgaben in den entsprechenden Berufsbildern eines Berufes beschrieben. In Anlehnung an Howard Gardners Theorie der multiplen Intelligenz, die eine Nähe zur Kompetenzforschung ausweist, lassen sich individuelle Kompetenzprofile nach sieben Dimensionen miteinander vergleichen.

Multiple Intelligenz: Die Intelligenzen nach Gardner

linguistische Intelligenz
 musikalische Intelligenz
 logisch-mathematische Intelligenz
 räumliche Intelligenz
 körperlich-kinästhetische Intelligenz
 intrapersonale Intelligenz
 interpersonale Intelligenz

Abb. 2: Das Konzept der multiplen Intelligenz nach Gardner

Diese können Berufsprofilen zugeordnet werden. Im Ergebnis wird dann sichtbar, worin sich das für einen Beruf erforderliche Kompetenzprofil von denen anderer Berufe charakteristisch unterscheidet (Abb. 2).

¹³ Gardner, H., Frames of mind: the theory of multiple intelligences (2nd ed ed.), London 1993.

2.6 Zwei hypothetische Kompetenzprofile für Berufe Goldschmied und Erzieher(in)

Es bleibt noch die Frage nach der Zuordnung von Lernkarrieren zu Qualifikationsstufen. Hier helfen Beispiele aus der Welt des Sports weiter. Auch im Sport geht es um Kompetenzen in einer Vielzahl von Sportarten (Disziplinen). Für den Marathonlauf sind andere „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ etc. erforderlich als für den 100-Meter-Lauf oder den Zehnkampf. Trotzdem markiert eine olympische Medaille oder der Titel eines Landes- oder Kreismeisters ein über alle Sportarten hinweg definiertes Kompetenz- bzw. Leistungsniveau. Insofern lässt sich Vergleichbarkeit genau definieren. Mit der Annäherung an das Niveau olympischer Spitzenleistungen nimmt der Trainingsaufwand zu. Das Verhältnis von Breite und Tiefe des Trainings hängen von der Sportart ab. Ein Zehnkämpfer muss sein Training breit anlegen und muss sich notgedrungen bei der Ausbildung von Einzelsportarten zurückhalten. Spitzenleistungen in einer einzelnen Spezialdisziplin lassen sich dagegen nur erreichen, wenn der gesamte Trainingsaufwand in diese Sportart investiert wird. Ebenso unterscheiden sich enger und breiter zugeschnittene Berufsbilder. Der Facharzt für Allgemeinmedizin unterscheidet sich in seinem Lernweg deutlich vom Facharzt für Anästhesie, nicht nur in Bezug auf die inhaltlichen Kompetenzen, sondern auch in Bezug auf die Breite des Kompetenzprofils. Auf das Produkt aus Tiefe und Breite des Trainings bzw. der Ausbildung kommt es also an. Insofern verfehlen die Kategorien des EQF-Rasters auch hier den Zweck, „Lernergebnisse“ einem Qualifikationsniveau zuzuordnen. Das Kriterium „ein breites Spektrum fachspezifischer, fachpraktischer und theoretischer Kenntnisse nutzen“ (EQF-Stufe IV) gilt in dieser allgemeinen Form möglicherweise für einige berufliche Tätigkeiten, für andere dagegen nicht, wenn es zum Beispiel auf engere und dafür tiefere Fachkenntnisse ankommt.

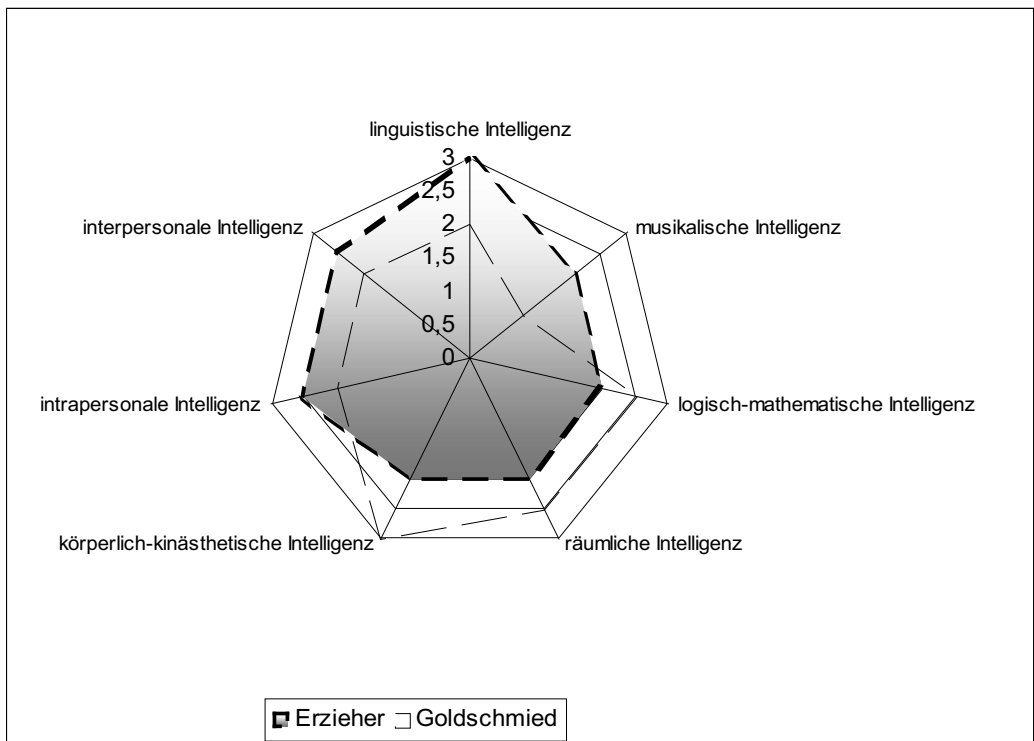


Abb. 3: Die Kompetenzprofile eines fiktiven Goldschmiedes und einer Erzieherin

Kompetenzniveaus werden üblicherweise, durchaus vergleichbar mit dem Trainingsaufwand im Sport, durch den Trainingsaufwand bzw. den Ausbildungsumfang, gemessen in Kreditpunkten angegeben.

Exkurs: ECVET

Die Einführung eines Kreditpunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) bietet den Vorteil, dass der Lernertrag unterschiedlicher Lernformen besser gewichtet werden kann. Danach bestünde die Möglichkeit, eine seminaristische Form beruflicher Bildung, die wenig zur Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz beiträgt, geringer zu gewichten als etwa die Aneignung beruflichen Könnens in einer systematischen betrieblichen Ausbildung. Ebenso vorteilhaft ist es, „Lernergebnisse“ aus Prozessen informellen Lernens in den Prozess des lebenslangen Lernens besser einzubeziehen. Natürlich steckt auch hier der berühmte „Teufel im Detail“. Nicht jede Arbeitserfahrung bedeutet „Lernen“ im positiven Sinne. Wird Arbeitserfahrung nicht reflektiert und systematisiert, dann kann sie auch Bornierung hervorrufen. Aufgeklärt werden kann dies nur durch eine entwickelte Berufsbildungsforschung, die berufs- und berufsfeldspezifisch ausdifferenziert ist.

3 Fazit

Die von der Europäischen Kommission für das Konsultationsverfahren formulierten Fragen lassen sich nach diesen Überlegungen eindeutig beantworten.

1. Ein achtstufiger Qualifikationsrahmen ist unter Berücksichtigung der Strukturen des Beschäftigungssystems und der Ergebnisse der Arbeitsmarktforschung nicht zu begründen. Danach lassen sich vier Qualifikationsstufen unterscheiden:

- a. Un- und Angelernte,
- b. Qualifikationen auf dem Niveau von Fachangestellten und Facharbeitern (intermediärer Bereich I),
- c. Fachschulabsolventen (intermediärerer Bereich II),
- d. Hochqualifizierte.

Klammert man die Un- und Angelernten aus, da es bei diesen Beschäftigten einerseits um „Jedermanns-Arbeitsplätze“ geht sowie um sehr spezielle produkt- und betriebsspezifische ausführende Tätigkeiten, lassen sich unter dem Gesichtspunkt unterscheidbarer Qualifikationsniveaus drei Ebenen voneinander unterscheiden. Jede darüber hinausreichende Hierarchisierung kompliziert die Strukturen im Bildungssystem und birgt Risiken für eine unnötige Hierarchisierung betrieblicher Strukturen.

2. Der dem EQF zugrunde liegende Kompetenzbegriff sowie seine Ausdifferenzierung nach drei bzw. sechs Dimensionen verfehlt die Komplexität der Prozesse und Ergebnisse beruflicher Kompetenzentwicklung. Lineare, eindimensionale Skalen sind für das Erfassen beruflicher Kompetenzen gänzlich ungeeignet.

Die im Konsultationsverfahren gestellte Frage, wie sektorale Qualifikationen den EQF-Niveaus sowie den Deskriptoren zugeordnet werden können, unterstellt bereits, dass dies möglich sei. Mit dieser Frage unterstellen die Autoren des EQF, dass die vorangegangenen Fragen positiv beantwortet werden.

Eine europäische Berufsbildungspolitik, die sich darum bemüht, die Herausbildung europäischer Berufsbildungsstrukturen zu befördern, ist in jeder Beziehung wünschenswert, schon um die Mobilität der Beschäftigten zu erhöhen und dem Ziel zur Schaffung eines europäischen Arbeitsmarktes näher zu kommen. Der dabei eingeschlagene Weg über einen so genannten europäischen Qualifikationsrahmen steht einem solchen Ziel dagegen eher im Wege. Dagegen sind die vielfältigen Versuche, die Menge der Berufe, die europaweit etabliert sind, auszuweiten und wechselseitig voneinander an den Beispielen von good practice zu lernen, der richtige Weg. Das setzt einen auf europäischer Ebene funktionierenden Diskurs über die Gestalt beruflicher Bildung unter Einschluss von Berufsbildungsforschung, -praxis und -politik voraus. Dagegen ist der Weg, funktionierende Berufsbildungssysteme durch das Konzept der nationalen Qualifikationsrahmen abzulösen, wie es Mitte der 1980er Jahre im Vereinigten Königreich etabliert wurde, eher ein Beispiel schlechter Praxis, wie eine Analyse zeigt, die der bekannte englische Berufsbildungsforscher Michael Young für die ILO durchgeführt hat¹⁴.

Verf.: Prof. Dr. Felix Rauner, Institut Technik und Bildung, Universität Bremen, Am Fallturm 1, 28359 Bremen

Dr. Philipp Grollmann, Institut Technik und Bildung, Universität Bremen, Am Fallturm 1, 28359 Bremen

¹⁴ Young, M., National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries, Genf 2005.