

BIBB-Statement

zur Veranstaltung

Der Europäische Qualifikationsrahmen

Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von
Mobilität und Durchlässigkeit

27. Juni 2005

1. Vorbemerkung

Das BIBB beschäftigt sich bereits seit ein paar Jahren mit den Fragen, die heute zur Diskussion stehen. Das betrifft insbesondere die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflichem und hochschulischem Qualifikationssystem, aber auch grundlegende Arbeiten zur Kompetenzentwicklung. Im OECD-Kontext wurden Qualifikationssysteme in ihrer Bedeutung für Lebenslanges Lernen untersucht. Die Beobachtung und Begleitung der europäischen Entwicklungen, insbesondere des Kopenhagenprozesses gehört zu den Aufgaben des Arbeitsbereichs „Internationale Zusammenarbeit“. Seit Beginn dieses Jahre läuft ein abteilungsübergreifendes Vorhaben mit dem Titel „Europäischer und nationaler Qualifikations- und Creditrahmen“, auf dessen Arbeiten die folgenden Ausführungen weitgehend zurückgehen. Die Ausführungen konzentrieren sich auf die Frage nach der inneren Struktur und Systematik des EQF-Vorschlags. Davon hängt in erster Linie ab, inwieweit ein europäischer Qualifikationsrahmen Durchlässigkeit zwischen Bildungssystemen, bzw. Subsystemen und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt fördert.

2. Ziele und Zwecke

Die Ziele der Transparenz von Qualifikationen, der Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen, der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, der Mobilität auf dem Arbeitsmarkt sind allgemein akzeptiert. Mit der grundlegenden Orientierung an Lernergebnissen, als Kompetenzen gefasst, wie sie im EQF-Vorschlag angelegt ist, werden diese Ziele zusammengeführt.

Mit einem Rahmen, der Kompetenzen klassifiziert, lassen sich Niveaus von Tätigkeitsanforderungen und Kompetenzprofile unabhängig von Bildungsabschlüssen typisieren und somit Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt präzise abgleichen.

Bezogen auf das Bildungssystem werden mit einem kompetenzorientierten Referenzrahmen Bildungsangebote abschlussneutral darstellbar und aufeinander bezogen, Lernergebnisse qualifikations- und bildungsbereichsübergreifend anrechnen, sowie Lernprozesse und Lernwege kompetenzbezogen organisieren.

Die Ziele lassen sich aber auch **nur dann erreichen**, wenn die Orientierung an Lernergebnissen/Kompetenzen umfassend und konsequent durchgehalten wird und **nicht** mit Input- und Abschlusskategorien konterkariert wird.

Bei dem zu erarbeitenden Meta-Rahmen handelt es sich weniger um einen „**Qualifikationsrahmen**“, sondern eigentlich um einen „**Kompetenzrahmen**“.

3 Zur Struktur/Systematik des EQF-Vorschlags

Zentral ist das Tableau von sechs Kompetenzdimensionen auf acht Niveaus.

3.1 Zu den Deskriptoren/Kompetenzdimensionen

Die Kompetenzdimensionen sollen das gesamte Spektrum von Lernergebnissen widerspiegeln. Die Kompetenzdeskriptoren sind aus der Sicht des BIBB danach zu bewerten, inwieweit sie „berufliche Handlungskompetenz“ abzubilden vermögen. Nach der Definition der KMK (im Jahr 2000) entfaltet sich diese als Fach-, Personal-, Sozialkompetenz. Fachkompetenz umfaßt dabei Wissen und Können, die problembezogen integriert eingesetzt werden. In einer differenzierten Konzeption, die auch bei der Konstruktion von Ausbildungsordnungen zugrunde liegt, wird zusätzlich Methodenkompetenz unterschieden, die situationsübergreifende Handlungsdispositionen bezeichnet. Unter Berücksichtigung neuerer Expertisen zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Klieme-Gutachten) und Berufsbildungs-PISA wird eine Unterscheidung zwischen **Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz** für sinnvoll gehalten. Diese Differenzierung von Kompetenzdimensionen ist in großen Teilen deckungsgleich mit derjenigen des EQF-Entwurfs.

Im EQF-Vorschlag wird versucht, berufliche Handlungskompetenz in das Schema aufzunehmen, indem neben knowledge, skills, social and learning competences, professional and vocational competence sowie autonomy and responsibility unterschieden werden. Dies ist grundsätzlich zu begrüßen. Zu den Kompetenz-Schneidungen und Überschneidungen im Einzelnen:

Knowledge und Skills sind in Fachkompetenz enthalten. Communication and social competences stimmt weitgehend überein mit Sozialkompetenz. Methodenkompetenz ist im Kern mit „professional and vocational competence“ zur Deckung zu bringen, sollte aber auf die Dimension „Problemlösen“ focussiert werden. „Learning competence“ kann gesehen werden als Teil von Selbst-Kompetenz; allerdings sollte die Dimension in diesem Sinne weiter gefasst werden: hierher gehört Selbsteinschätzung im weiteren Sinn, Motivation/Bereitschaft zu Gestaltung und Entwicklung.

Im Übrigen bedürfen die Dimensionen an vielen Stellen einer Bereinigung und Schärfung. Eine Dimension des EQF-Vorschlags fällt aus der Logik der Gliederung heraus: Autonomie/Verantwortung ist keine Kompetenzdimension; vielmehr handelt es sich hierbei

um eine mögliche Achse, entlang derer der wachsende Kompetenzgrad festgemacht/abgelesen werden kann.

Grundsätzlich ist bei der Ausformulierung der Deskriptoren darauf zu achten, dass die bezeichneten Lernergebnisse unterscheidbar beobachtet und wiederholbar gemessen werden können. Wichtig ist, wie die einzelnen **Deskriptoren** gefaßt werden, d.h. nicht zu eng, damit es noch nationalen Spielraum gibt. Es sollte möglich sein, unterhalb der allgemeinen Deskriptoren nationale Konkretisierungen/Ergänzungen vornehmen zu können.

3.2 Zu den Levels/Niveaus

Vorweg ein Hinweis zum Sprachgebrauch: Eine Übersetzung von Levels mit „Stufen“ würde zu sehr eine hierarchische Abgrenzung betonen, die Konnotation „Stufenausbildung“ läge nahe; statt dessen sollte von „Niveaus“ gesprochen werden, die am ehesten eine graduelle Kompetenzentwicklung bezeichnen.

Eine Graduierung der Kompetenzdimensionen ist aus verschiedenen Gründen zweckmäßig: als Information darüber, auf welchem Niveau sich eine Person hinsichtlich der Kompetenzentwicklung befindet, als Grundlage für die Planung/Gestaltung von Lernprozessen und Bildungswegen und für die Zuerkennung von Berechtigungen im Bildungs- und Arbeitssystem. Es sind diese Systeme, die eine Stufung verlangen, bzw. erzeugen. Als Achse auf der die relative Kompetenzhöhe skaliert werden kann, bietet sich z.B. die Elaboriertheit mentaler Modelle an. Aus Sicht der Berufsbildung allerdings soll gelten: Je größer die strategische Handlungsflexibilität, desto höher das Kompetenzniveau.

Woher nehmen vorliegende QR die Zahl der Niveaus? Sie nehmen sie nicht von einer (idealen) Stufung der menschlichen Kompetenzentfaltung. Sie nehmen sie von einer bestehenden Beschäftigungs-Hierarchie und/oder von einer Hierarchie vorhandener Abschlüsse - und variieren sie zu Steuerungszwecken. Mehr oder weniger zufällig hat der EQF 8 Levels - wie das englische QualifikationsSystem.

Kompetenz-Levels sollten das Niveau der Anforderungen an die jeweiligen Lern- und Arbeitsergebnisse strukturneutral beschreiben und so die Bewertung und damit eine Einstufung von Kompetenzen erlauben, die in formalen und nicht-formalen (z.B. arbeitsplatzbezogenen) Lernprozessen in unterschiedlichen Kontexten erworben werden.

Nicht alle Kompetenzarten können/müssen in acht Niveaus gegliedert werden. Beispiel Lernkompetenz: hier ist auf den Niveaus 5-8 keine klare Unterscheidung möglich; man könnte möglicherweise mit 4-5 Niveaus auskommen.

Insgesamt könnte Deutschland mit weniger Niveaus auskommen; könnte sich aber mit 8 Niveaus arrangieren.

3.3 Zum "Indicative summary of EQF-levels"

Die Kompetenzbeschreibungen in den sechs Dimensionen können zusammengezogen werden, um Qualifikationsniveaus zu charakterisieren. Klar ist: Auf der Ebene des Individuums bewegen sich Kompetenzen nicht in allen Dimensionen auf dem gleichen Niveau. Aber auch die in Qualifikationen gebündelten Kompetenzen können sich in den verschiedenen Dimensionen auf unterschiedliche Niveaus erstrecken. Gleichwohl erscheint eine solche Charakterisierung sinnvoll, um nationale Qualifikationen aufeinander zu beziehen.

4. „Supporting Information“

Was sich als "**supporting information**" tarnt, widerspricht fundamental der Philosophie und dem Ziel eines EQF, wie er im Einleitungstext beschrieben wird, nämlich: outcomes vs input descriptors; EQF als Meta-Rahmen.

Hinweise wo und wie Kompetenzen erworben werden, wie - nach Stufen unterschiedlich - Qualität zu sichern ist, welche Anschlussmöglichkeiten bestehen, haben in einem EQF nichts zu suchen. Die Verbindung eines Instruments zur Bewertung von Kompetenzen und eine Stufung von Abschlüssen, und sei sie auch dezent im Anhang ist nicht zielführend.

Diese Informationen können, wenn überhaupt, bei der Konstruktion nationaler Qualifikationsrahmen dienlich sein. Bleiben diese Informationen Teil des Vorschlags, wird damit eine Vereinheitlichung von Abschlüssen wie im Hochschulbereich nahegelegt; dies ist widerspricht aber diametral den gemeinsamen Zielen.

5. Verbindung von EQF und ECVET

Eine konsekutive Entwicklung: erst EQF, dann ECVET, erscheint sinnvoll. Allerdings sind beide konsequent kompetenz- und nicht abschlussbezogen anzulegen, nur dann sind sie miteinander zu verbinden. Die Zuordnung von Punkten zu einzelnen Qualifikationen auf den

verschiedenen Niveaus und Festlegungen hinsichtlich ihrer Anrechenbarkeit bedarf noch gründlicher Diskussionen.

6. Gemeinsame Prinzipien

Der EQF-Vorschlag nimmt Ergebnisse verschiedener europäischer Arbeitsgruppen auf, die gemeinsame Prinzipien zu **Qualitätssicherung, Anerkennung informellen Lernens, Bildungs- und Berufsberatung, Schlüsselqualifikationen** entwickelt haben/entwickeln. Im Sinne größerer Kohärenz der Aktivitäten ist dies zu begrüßen; allerdings muß die nationale Gestaltungshohheit gewahrt bleiben und eine Justierung der Prinzipien möglich sein.

7. EQF-NQF

Denkbar ist die Entwicklung eines EQF ohne einen Nationalen Qualifikationsrahmen. Deutschland verfügt über Teilrahmen für Gruppen von Qualifikationen, die als solche in einen europäischen Meta-Rahmen eingelesen werden könnten. Deutschland gehört traditionell zu den Ländern mit einem institutionen- oder prozessorientierten Ansatz; d.h. Qualifikationen sind verbunden mit Bildungswegen und sind tief verankert in institutionellen (beruflichen oder akademischen) Gemeinschaften. Die prinzipielle Ergebnisorientierung anglophoner Länder wie sie für Qualifikationsrahmen konstitutiv ist, steht im Gegensatz dazu. Ist die Einführung eines ergebnisbasierten Nationalen Qualifikationsrahmens vorstellbar, bei der - zumindest für die Erstausbildung - auch weiterhin an dieser Verankerung festgehalten wird? Aus Sicht des BIBB: Ja! Allerdings erfordert dies neue Formen der Zusammenarbeit über die Grenzen bestehender Qualifikations-Territorien hinweg.

Das BIBB plädiert entschieden dafür, die Diskussion über den EQF-Vorschlag nicht losgelöst von nationalen Entwicklungen zu führen bzw. sich auf nationaler Ebene nicht länger auf den Hochschulbereich zu beschränken. Vielmehr ist der Vorschlag zum Anlaß zu nehmen, die Arbeiten an den verschiedenen Baustellen der Zugänge zum und der Übergänge im Bildungssystem in einen expliziten Zusammenhang zu bringen, also einen Nationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Die konzeptionellen Arbeiten zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Studiengänge, zur Kompetenzentwicklung, zu Bildungsstandards, Berufsbildungs-PISA etc. weisen bereits in diese Richtung.

Die nationale Debatte über einen Qualifikationsrahmen könnte nebenbei die gegenwärtig hitzige Auseinandersetzung um Bachelor/Bachelor professional in rationalere Bahnen führen.

Wir brauchen Zeit!