

Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 14, 2011

Nationaler Qualifikationsrahmen

„Castle in the Cyberspace“ oder Förderung
der Erwachsenenbildung?



Magazin

erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Ausgabe 14, 2011

Nationaler Qualifikationsrahmen

„Castle in the Cyberspace“ oder Förderung
der Erwachsenenbildung?

Herausgeber der Ausgabe:

Lorenz Lassnigg

Wien

Online verfügbar unter:

www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:

Books on Demand GmbH, Norderstedt

Inhaltsverzeichnis

Aus der Redaktion

- 01 **Editorial**
Lorenz Lassnigg
- 02 **Martin Netzer im Interview.**
„Wir brauchen einen Kulturwandel bei der Anrechnung von Fähigkeiten“
Mark Hammer

Thema

- 03 **The shift to outcomes based frameworks.**
Key problems from a critical perspective
Michael Young and Stephanie Allais
- 04 **Problems with National Qualifications Frameworks in practice: the English case**
Alan Brown
- 05 **Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie**
Peter Dehnbostel
- 06 **Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung und Volkshochschulen.**
Das Projekt EU-Transfer
Sandra Fuchs
- 07 **Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogischer Professionalität.**
Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis
Regina Egetenmeyer
- 08 **Unterwegs zu länderübergreifenden, sektoralen Qualifikationsrahmen.**
Zwei Beispiele
André Schläfli
- 09 **Erwachsenenbildung zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und Bologna-Prozess**
Arthur Schneeberger
- 10 **Politische Bildung und der Nationale Qualifikationsrahmen.**
Über Sinn und Unsinn einer Zuordnung
Ingolf Erler

Praxis

- 11** **Kompetenz mit System.**
Lernergebnisorientierte AMS-Schulungen als Schritte zur Qualifikation Lehrabschluss
Friederike Weber, Sabine Putz und Hilde Stockhammer
- 12** **Die lernergebnisorientierte Beschreibung der wba-Curricula.**
Ein Praxisbericht aus der Weiterbildungsakademie
Karin Reisinger und Giselheid Wagner
- 13** **Nationale Koordinierungsstellen für den Europäischen Qualifikationsrahmen in Europa.**
Ein Befund
Sonja Lengauer

Rezension

- 14** **Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur.**
Regina Klein und Susanne Dungs (Hrsg.)
Barbara Schöllenger

Da alle Artikel sowohl einzeln als auch in der Gesamtausgabe erhältlich sind, wurde jeder Beitrag mit laufender Nummer (01, 02 ...) versehen. Die Seitennummerierung beginnt jeweils bei 1.

Englisch- bzw. deutschsprachige Abstracts finden sich im Anschluss an die Artikel (ausgenommen Rezensionen).

Editorial

Lorenz Lassnigg

Lassnigg, Lorenz (2011): Editorial.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Nationaler Qualifikationsrahmen, Europäischer Qualifikationsrahmen, Österreich, Lernergebnisorientierung, Kompetenzbegriff

Kurzzusammenfassung

Ein wichtiges bildungspolitisches Thema in Österreich ist die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR). Diese Politik ist wegen ihrer abstrakten und komplexen Annahmen und Implikationen nicht nur schwer zu verstehen, sondern auch hinsichtlich der zu erwartenden Ergebnisse umstritten. Das Bild vom „Castle in Cyberspace“ verweist auf die Möglichkeit, dass neben den gewünschten wie auch gefürchteten Folgen des NQR schlicht auch keine Wirkungen eintreten können. Die vorliegende Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ beschäftigt sich mit Forschungen, die eher grundlegendere Fragen mit übernationalem Bezug aufwerfen. Neben zwei Beiträgen in englischer Originalfassung, die sich direkt auf den internationalen Forschungs- und Erfahrungsraum beziehen, werden die Erfahrungen mit NQRs in England, Deutschland und der Schweiz reflektiert. Auch die Beiträge aus Österreich nehmen eine vergleichende Perspektive ein und behandeln folgende Aspekte: die Besonderheiten der institutionellen Gestaltung am Übergang vom sekundären zum tertiären Bildungswesen, die Frage der Einordnung allgemeiner Erwachsenenbildung in den Qualifikationsrahmen am Beispiel der BürgerInnenkompetenz bzw. Politischen Bildung und die Erfahrungen mit lernergebnisorientierten Beschreibungen am Beispiel von zwei Programmen (Weiterbildungsakademie und Ausbildungen zum Lehrabschluss im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik). Das Gesamtbild zeigt: Die „reine Ergebnisorientierung“ wird als desaströs für die Qualität der Bildung und des Lernens gesehen. Aus den bisherigen Erfahrungen kann geschlossen werden, dass der NQR aus sich selbst im Wesentlichen nichts bewirkt. Wenn er etwas bewirken soll, ob in Richtung Effizienz oder in Richtung Gerechtigkeit, so muss er in eine entsprechende Strategie von weitergehenden Maßnahmen eingebunden werden – so eine der Schlussfolgerungen des Herausgebers.

Editorial

Lorenz Lassnigg

Qualifikationsrahmen haben sich weltweit zu einem politischen „Renner“ entwickelt. Mehr als 30 Länder sind allein an der Beteiligung am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) interessiert. Auch in Österreich ist die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) – nach anfänglichem Zögern – rasch zu einem wichtigen bildungspolitischen Thema geworden. Diese Politik zeichnet sich dadurch aus, dass sie schwer verständlich ist: sehr abstrakt in ihrer Gestaltung und gleichzeitig auch besonders komplex in ihren Annahmen und Implikationen.

In Österreich wurde entschieden, die unterschiedlichen Dimensionen von Lern- und Bildungsgelegenheiten – formale, nicht formale und informelle Bildungs- und Lernprozesse – in drei verschiedenen „Korridoren“ getrennt und auch zeitlich versetzt abzuhandeln. Die Erwachsenenbildung wird zu einem großen Teil dem zweiten Korridor: der nicht formalen Bildung zugeordnet.¹

Ziele der Ausgabe

Der Call for Papers zu dieser Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ hat zwei Aspekte in den Vordergrund gestellt. Zum einen sollten die Implikationen des NQR für die Erwachsenenbildung ausgelotet werden. Zum anderen sollte die Ausgabe zu einer vertiefenden kritischen Auseinandersetzung unter Berücksichtigung der theoretischen und akademischen Diskurse beitragen. Letzteres sollte bereits durch den Titel provoziert werden, der mit dem Aufgreifen des Ausdrucks „Castle in Cyberspace“ von Stephanie Allais² auf die Möglichkeit hinweist,

dass es sich bei diesem Unterfangen lediglich um eine virtuelle Aktivität handelt. Diese ist – im Unterschied zu einem Luftschloss – zwar wirklich da, hat aber – im Gegensatz zu den Versprechungen – nur wenig oder keinen Bezug zur Praxis in Bildung und Beschäftigung.

Als Anreiz für die Auseinandersetzung wurde im Call for Papers ausdrücklich auf einige Problemdimensionen und Widersprüchlichkeiten im Bereich der Politik mit Qualifikationsrahmen hingewiesen:

- Das Konzept wird mit hohem Zeitdruck „überfallsartig“ lanciert, indessen das Wissen und die Hintergrunddiskurse unter den betroffenen AkteurInnen fehlen, die unvorbereitet von diesem komplexen Unterfangen getroffen wurden (vgl. z.B. Cedefop 2009a, S. 89-140).
- Anknüpfend daran entstehen zwei getrennte Welten der Auseinandersetzung und Expertise: das unterstützende und erklärende Umsetzungswissen („Advocacy“) einerseits (siehe z.B. Bjørnåvold/Coles 2007-2008) und die theoretisch

1 Zur Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand der NQR-Politik vgl. das Themendossier „Nationaler Qualifikationsrahmen und Erwachsenenbildung“ unter <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr> sowie Mayer/Staudecker 2011.

2 Stephanie Allais hatte den NQR in Südafrika analysiert (siehe Allais 2007a).

orientierte akademische Grundlagenforschung, die dem Konzept weitgehend kritisch gegenübersteht, andererseits (siehe Young 2005).

- Trotz der Beschwörung einer „evidenzbasierten Politik“ wurde diese Politik ohne bzw. auch in weiten Bereichen gegen vorhandene Evidenzen vorangetrieben.³
- Es zeigen sich Widersprüchlichkeiten innerhalb der politischen Programmatik selbst: lernergebnisorientierte Qualifikationsrahmen sollen unter hohem Zeitdruck entwickelt und eingerichtet werden, gleichzeitig ist aber klar, dass die meisten Bildungsinstitutionen und -bereiche nicht lernergebnisorientiert funktionieren und gerade diese grundlegende Umorientierung besonders viel Zeit erfordert (siehe Cedefop 2009b).
- Grundlegende begriffliche Unklarheiten bestehen bei den zentralen Begriffen des EQR, insbesondere der Kompetenzbegriff (der Teil der Trias von KSC: „Knowledge, Skills und Competences“ ist) wird in verschiedenen nationalen Systemen (z.B. England vs. Deutschland) gegensätzlich interpretiert (siehe Brockmann/Clarke/Winch 2008; Bohlinger 2006; Bohlinger 2007-2008).⁴
- Extrem unterschiedliche Erwartungen und Bewertungen existieren seitens der BefürworterInnen und KritikerInnen des NQR. Zwischen den Polen von Panakeia (Heilung) und Pandora (Unheil) angesiedelt, sehen sie als dritte Möglichkeit auch die Wirkungslosigkeit (siehe z.B. Bjørnåvold/ Coles 2007-2008; Drexel 2008; Rauner 2010; Allais et al. 2009; Cort 2010).

Die eingegangenen Beiträge haben vor allem auf den Aufruf zur vertiefenden kritischen Auseinandersetzung mit dem NQR reagiert. Sie stehen diesem eher kritisch, hinterfragend und skeptisch gegenüber. Ausdrückliche VertreterInnen der

„Advocacy“-Position haben sich leider offensichtlich nicht angesprochen gefühlt, was die skizzierte Problematik der „zwei Welten“ zum Ausdruck bringt.

Ohne dass dies geplant war, ist es in hohem Maße eine internationale Ausgabe geworden. Die beiden Artikel, die in englischer Sprache eingegangen sind, wurden in der Originalfassung belassen, um die heute erwünschte Internationalität auch für die österreichische Erwachsenenbildung zu demonstrieren.⁵ Neben dem englischsprachigen Beitrag von **Michael Young** und **Stephanie Allais**, der sich mit grundsätzlichen Fragen direkt auf den internationalen Forschungs- und Erfahrungsraum bezieht, werden die Erfahrungen in England (**Alan Brown**), Deutschland (**Peter Dehnhostel**, **Sandra Fuchs**, **Regina Egetenmeyer**) und der Schweiz (**André Schläfli**), ebenfalls teilweise mit übernationalen Bezügen, angesprochen. Auch die österreichischen Beiträge, vor allem von **Sonja Lengauer** und **Arthur Schneeberger**, nehmen eine vergleichende Perspektive ein. Dies bringt zum Ausdruck, dass die Politik mit Qualifikationsrahmen einen starken übernationalen Bezug hat und die nationalen Grenzen überschreitet. Interessanterweise wurde aus Österreich kein Beitrag eingereicht, der sich auf dieser grundsätzlichen Ebene mit den Problemen des Qualifikationsrahmens auseinandersetzt, dies mag vielleicht auf einen gewissen Bias der Diskurse, auf die „Advocacy-Welt“ hinweisen.

Die eingelangten Beiträge zu den Implikationen des Qualifikationsrahmens für die österreichische Erwachsenenbildung, die im Call for Papers schwerpunktmäßig nachgefragt wurden und sich auf die Aspekte Voraussetzungen – Grundlagen, Vorschläge – Lösungen, Entwicklung – Umsetzung – Wirkungen beziehen sollten, gehen zwar auf sehr spezielle, aber nichtsdestoweniger wesentliche Aspekte

³ Pia Cort (2010) zeigt auf der Basis der Erfahrungen mit den Qualifikationsrahmen der ersten Generation, dass von den drei allgemeinen Zielsetzungen (übernationale Transparenz, über- und innernationale Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Qualifikationen) bestenfalls bei der dritten Zielsetzung unterstützende wissenschaftliche Evidenzen verfügbar sind (siehe Cort 2010). Terry Hyland (1998) beschreibt bereits Ende der 1990er Jahre das erklärensvalue Paradox, dass das Konzept der englischen NVQs (National Vocational Qualifications) trotz ihres einheimischen Versagens so erfolgreich in andere Länder exportiert wurde (siehe Hyland 1998; siehe dazu auch Allais 2007a u. 2007b).

⁴ Eine Studie über die Verwendung von Lernergebnissen in den Europäischen Bildungssystemen legt mehr oder weniger nahe, den Kompetenzbegriff aus der Debatte zu streichen. Leider ist er in der Einstufungstabelle und im KSC-Definitions-Mantra von „Knowledge, Skills and Competences“ enthalten und hat daher eine gewisse Rechtsverbindlichkeit: „*The problem is that the term competence (as well as competences and competencies) lacks a clear, standard meaning both in the English language and across European language traditions. Once we introduce the term competence, definitions become fuzzy at best, and there is no way to place a single discipline or definition on it*“ (Cedefop 2009b, S. 18).

⁵ Wohlgemerkt: „*Wer im Beruf und zunehmend im privaten Verkehr [...] dem Englischen den Vorzug gibt, hat sich damit als Bürger einer Weltzivilisation ausgewiesen, den nichts mehr mit dem verbohrt Rest der Bevölkerung verbindet, auch scheint er gefeit vor jeder Form reaktionärer Deutschtümelei*“ (Liessmann 2008, S. 134f.).

ein: die institutionellen Abgrenzungen und (möglichen) Verbindungen im Übergang zur tertiären Bildung und Ausbildung (**Arthur Schneeberger**); die Anwendung des Qualifikationsrahmens in der Politischen Bildung (**Ingolf Erler**); die Nutzung von Lernergebnissen in der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) (**Karin Reisinger** und **Giselheid Wagner**) und in arbeitsmarktpolitischen Ausbildungen (**Friederike Weber**, **Sabine Putz** und **Hilde Stockhammer**). Umrahmt werden die Beiträge von einer Rezension von **Barbara Schöllenger**. Sie bespricht den von Regina Klein und Susanne Dungs herausgegebenen Sammelband „Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur“.

Die einzelnen Beiträge

Der Eröffnungsbeitrag in Gestalt eines Interviews von **Mark Hammer** mit **Martin Netzer**, stellvertretender Sektionsleiter im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, setzt sich intensiv mit der Frage der Machbarkeit und des Nutzwertes des NQR für Einrichtungen der österreichischen Erwachsenenbildung wie für Einzelpersonen auseinander. Netzer führt unter anderem aus, dass der NQR – obwohl er kein Minimalstandard ist, der über alles drüber gelegt werden kann – ein wichtiger Wettbewerbsfaktor für Bildungsanbieter der Erwachsenenbildung werden könnte.

Der Beitrag von **Michael Young** und **Stephanie Allais** interpretiert die Politik des Qualifikationsrahmens in einem breiteren theoretischen Zusammenhang. Thematisiert wird die Entwicklung der Bildungspolitik vor dem Hintergrund neoliberaler Zielsetzungen. Diese Argumentation wurde von dem Autor und der Autorin auf Basis ihrer Erfahrungen mit den Qualifikationsrahmen „erster Generation“ aus der Hochzeit neoliberaler Umgestaltungen im anglophonen Raum entwickelt und bildete auch die konzeptionelle Grundlage ihrer umfassenden Analysen der weiteren internationalen Erfahrungen mit dieser Politik im Rahmen der ILO (International Labour Organisation) (siehe Young 2003 u. 2005; Young/Gordon 2007; Young/Allais 2011; Allais/Raffe/Young 2009; Allais et al. 2009). Im vorliegenden Beitrag arbeiten Young und Allais einige grundlegende Fragen und Aspekte mit dem Ziel heraus, eine vertiefte Diskussion zu provozieren:

- Die neue und wichtige politische Rolle von Qualifikationen, die in den neoliberalen Ansätzen zur Bildungsreform entstanden ist, wird auch in Zukunft ein wesentlicher Aspekt der Bildungspolitik bleiben, auch wenn es nicht einen Qualifikationsrahmen, sondern eine breite Vielfalt davon gibt, die mit der jeweiligen Umgebung zusammenwirken und auch nur daraus verstanden werden können.
- Ein gemeinsamer Zweck der radikalen Ergebnisorientierung, d.h. der konzeptionellen Abtrennung der Qualifikationsbeschreibung von den Prozessen und Programmen, besteht in der Entmachtung der BildungsanbieterInnen.
- Lernergebnisse sind auch nur Worte: Das Versprechen, mittels der Lernergebnisse bei den Qualifikationen „wirklich“ zu sichern, dass „das drin ist, was draufsteht“, ist eine Illusion. Der Inhalt von komplexeren Qualifikationen kann nicht mehr als grob und annähernd beschrieben werden („*a qualification can only ever be a proxy*“).
- Auch die vordergründige Überlappung von Effizienz- und Gerechtigkeitszielen ist eine Illusion, da die Beschreibungen allein keine Veränderungen in den Zugangsmöglichkeiten bewirken. Dazu sind geeignete Fördermaßnahmen nötig, deren Einsatz jedoch durch das illusionäre Versprechen untergraben wird.
- Die Versprechen, dass die radikale Ergebnisorientierung als Reformhebel für Verbesserungen der Lern- und Bildungsprozesse dienen kann, sind nicht realistisch, da sie die Erwartungen allein in die Wirksamkeit des Wettbewerbs setzen und die Bedeutung von Anstrengungen der professionellen Verbesserung gering schätzen.

Eine wichtige Botschaft des Beitrags von Young und Allais besteht darin, dass eine Ausgewogenheit von institutioneller „inputorientierter“ Entwicklung und von Ergebnisorientierung nötig ist, wobei letztere nicht zur Schwächung der Bildungsinstitutionen genutzt werden darf. Insbesondere wenn die Bildungsinstitutionen ohnehin bereits relativ schwach sind, kann man von ihrer weiteren Schwächung keine positiven Resultate erwarten. Qualifikationsrahmen werden in Zukunft ein Element des Bildungswesens sein. Es geht darum, sie sinnvoll den Ausgangsbedingungen entsprechend einzusetzen. Dazu bedarf es neben dem Verständnis der Politik auch der Analyse der Ausgangsbedingungen.

Alan Brown beschreibt in seinem Beitrag das Versagen des Qualifikationsrahmens der ersten Generation in England ab den späten 1980er Jahren. Dieser Qualifikationsrahmen war „exklusiv“ auf Lernergebnisse aufgebaut und enthielt auch extensive bürokratische Regelungen hinsichtlich der Formate. In der weiteren Entwicklung wurden die Qualifikationen zusätzlich nach der erforderlichen Lernzeit durch Credits bewertet (1 Credit entspricht 10 Stunden Lernzeit) und in drei Typen nach diesem Volumen unterteilt (1-12 Credits: Awards, 13-36 Credits: Certificates, mehr als 36 Credits: Diplomas). Für Brown sind die Klassifizierung der Qualifikationen und die Förderung des Lernens „zwei Paar Schuhe“. Auch folgt das eine – entgegen den Versprechungen der PromotorInnen der Qualifikationspolitik – nicht aus dem anderen. Brown trifft eine grundlegende Unterscheidung zwischen der Zuordnung von Qualifikationen und dem tatsächlichen Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Kompetenzen. Daher seien Instrumente der Zuordnung keine geeigneten Instrumente für Verbesserungen des Lernens. Für ihn ist zentral, dass eine entwicklungsorientierte Perspektive eingenommen wird, die das Lernen in allen Bereichen fördert, unabhängig davon, ob ein Level übersprungen wird oder nicht. Die Energie müsse dort eingesetzt werden, wo sich die tatsächlichen Praktiken des Lernens abspielen, und nicht auf der bürokratischen Ebene der Klassifikationen. Die Politik des Qualifikationsrahmens richte die Aufmerksamkeit aber auf die Zuordnung zu den Levels und nicht auf die Verbesserung des Lernens – „*in the Field of NQFs less is more!*“.

Der Beitrag von **Peter Dehnbostel** fokussiert explizit auf die Spannung zwischen Bildung und Ökonomie, die auch in anderen Beiträgen dieser Magazinausgabe eine Rolle spielt. Qualifikationsrahmen wie auch die Lernergebnis- und Outcomeorientierung werden als neue Steuerungsformen gesehen, die auf dem Hintergrund des sozio-ökonomischen Wandels entwickelt und eingesetzt werden. Die zentrale Spannung ortet Dehnbostel zwischen dem unzweifelhaften Druck in Richtung Ökonomisierung (Effizienz, Effektivität, Ergebnisse und Marktbedarfe), der oft auch mit Selektion und Exklusion in eins gesetzt wird, und den sozialen Zielen der Chancengleichheit

und Integration. Bei der Frage nach der möglichen Auflösung der Spannung rekurriert Dehnbostel auf die Diskussionen in der deutschen Berufspädagogik, wo die Frage der Vereinbarkeit humaner Zielsetzungen mit den Entwicklungen und Anforderungen in der Arbeitswelt seit den 1990er Jahren ein zentrales Thema ist. Hierbei wird auf einen normativen Bildungsbegriff abgestellt: Die humanen und gesellschaftlich-politischen Kompetenzen müssen seitens der Pädagogik eingebracht werden. Sie stehen in keinem unbedingten Gegensatz zu den sozio-ökonomischen Anforderungen und Entwicklungstendenzen, erwachsen aber auch nicht aus diesen. Werden sie nicht seitens des Bildungswesens eingebracht und eingefordert, bleiben sie auf der Strecke. Damit wird automatisch auch eine wichtige Rolle der Bildungsinstitutionen aufgezeigt.

Ganz zentral auf das Thema der vorliegenden Ausgabe zielt der Beitrag von **Sandra Fuchs** über die möglichen Auswirkungen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) auf die Erwachsenenbildung und die Volkshochschulen (VHS). Die Autorin beschreibt wesentliche Aspekte des DQR und betont die zentrale Rolle des non-formalen und informellen Lernens für die Erwachsenenbildung, welche ihrer Analyse zufolge von den zuständigen politischen Instanzen jedoch nicht ausreichend gewürdigt wird. Aktuell läuft in Deutschland eine intensive Diskussion zu dieser Frage, an der sich auch die Volkshochschulen stark beteiligen.⁶ Stärker als in Österreich geht es in dieser Auseinandersetzung auch darum, ob diese Dimensionen des non-formalen und informellen Lernens in den DQR überhaupt einbezogen werden sollen bzw. können. Fuchs beschreibt die Ergebnisse eines Projekts der Münchner Volkshochschulen, bei dem die Erwartungen von VHS-AkteurInnen zu den Auswirkungen des DQR erhoben wurden. Als wichtige positive Auswirkungen werden von den befragten ExpertInnen genannt:

- der Perspektivenwechsel weg von der Lernort- hin zur Lernergebnisorientierung
- die Einbeziehung politischer, sprachlicher, interkultureller und personaler Kompetenzen als wichtige Bestandteile der beruflichen Handlungskompetenz

⁶ Siehe dazu die umfassenden Stellungnahmen auf der Homepage zum Deutschen Qualifikationsrahmen: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_g14wdxqs.html.

- die Möglichkeiten der Integration bildungsbenachteiligter Zielgruppen durch Berücksichtigung nicht geradliniger Bildungsbiographien und die Wertschätzung informell und non-formal erworbener Kompetenzen
- ein besseres Zugehen auf spezielle wichtige Zielgruppen wie BerufsrückkehrerInnen, Jugendliche am Übergang mit mangelnden Grundkompetenzen (Mathematik, Sprache) und Weiterbildungsqualifikationen (MeisterInnen), MigrantInnen sowie berufliche QuereinsteigerInnen
- viele Aspekte institutionellen Nutzens (Qualitätssicherung und Lernergebnisorientierung, Förderung der MitarbeiterInnen, Entwicklung von Netzwerken und Kooperationen, Aufwertung durch Anschlussfähigkeit der Qualifikationen, Hilfestellung für ArbeitgeberInnen durch bessere Verständlichkeit der Qualifikationen).

Als negativ wurden herausgearbeitet:

- begriffliche Unklarheiten und die fehlende Trennschärfe in der Diskussion, wann von formalem, informellem und non-formalem Lernen zu sprechen ist
- das hohe Abstraktionsniveau des EQR und DQR, das die einzelnen Kompetenzkategorien und -stufen schwer verständlich und eine eindeutige Zuordnung von Qualifikationen zu einer Stufe problematisch macht
- ein zu starker Fokus des DQR auf die Abbildung des formalen Bildungssystems und eine ungenügende Diskussion der Berücksichtigung non-formalen und informellen Lernens im DQR
- Interessens- und Machtkonflikte sowie Konkurrenzgedanken der unterschiedlichen AkteurInnen, WeiterbildungsträgerInnen und Volkshochschulen.

Als Handlungsperspektiven für eine angemessene Berücksichtigung der Erwachsenenbildung im DQR wird von der Autorin ausdrücklich auf die österreichischen Initiativen Weiterbildungsakademie (wba), Weißbuch der Wiener Volkshochschulen über die acht Europäischen Schlüsselkompetenzen (siehe Rieder et al. 2009) und das Projekt zur Politischen Bildung verwiesen (siehe auch die Beiträge

von Karin Reisinger und Giselheid Wagner sowie von Ingolf Eler in der aktuellen Magazinausgabe). Die Ergänzung der vorliegenden Qualifikationsbeschreibungen durch standardisierte Schlüsselqualifikationen wird von Fuchs kurz- und mittelfristig auch als Weg gesehen, um Teilqualifikationen zu entwickeln und diese längerfristig mit einem System von Leistungspunkten zu verknüpfen. Eine begriffliche Klärung, was unter „Qualifikationen“ in der Erwachsenenbildung zu verstehen ist, und die Entwicklung einer angemessenen Kompetenzdiagnostik sind für sie wesentliche Herausforderungen und Aufgabenstellungen. Die Autorin betont, *„dass das VHS-Programm nicht allumfassend dem DQR zugeordnet werden soll und kann, sondern gezielt beruflich relevante Qualifikationen und Lernergebnisse zu selektieren sind.“*

Der Beitrag von **Regina Egetenmeyer** behandelt das zentrale Thema der Professionalisierung im Verhältnis zur Lernergebnisorientierung am Beispiel der Erwachsenenbildung und arbeitet die Unterschiede und Gegensätzlichkeiten zwischen den Professionalisierungsbegriffen, die inhaltsorientiert sind, und der „reinen Ergebnisorientierung“ heraus. Die Unterscheidungen, die Alan Brown auf verallgemeinerter Ebene trifft und diskutiert, werden im Beitrag von Egetenmeyer in Form einer Selbstanwendung auf die Erwachsenenbildung an drei unterschiedlichen Ansätzen näher konkretisiert: Die österreichische Weiterbildungsakademie wird als eine mögliche Form der Verbindung der beiden Orientierungen gegenüber einem deutschen Modell der starken Inhaltsorientierung und einem Modell reiner Ergebnisorientierung charakterisiert.

André Schläfli zeigt am Beispiel länderübergreifender sektoraler Qualifikationsrahmen in der Erwachsenenbildung (Flexi-Path für Ausbildung der AusbilderInnen) und in der Versicherungsbranche (EII: European Insurance Intermediary im Rahmen von EFICERT)⁷ wie die Internationalisierung von Qualifikationen von Seite der Anforderungen und der Verwendung auf Seite der Beschäftigung unter Einbeziehung der Stakeholder entwickelt werden kann. Hier können sich übernational bestimmte Wirtschafts- oder Berufsbereiche unabhängig vom

7 Auf der Website von EFICERT (European Financial Certification Organisation e.V.) kann man für die Länder Österreich, Dänemark, Deutschland und Schweiz die Namen der zertifizierten Personen einsehen. Im Rahmen von EFICERT gibt es auch die Profile von Financial Adviser und Financial Planner.

Stand der Entwicklung von NQRs auf Qualifikationsprofile einigen, die dann in der Personalrekrutierung und -ausbildung genutzt werden können und die Mobilität fördern. Flexi-Path ist als Forschungsprojekt zu den Qualifikationen auf den EQR-Levels 6 und 7 organisiert und ist mit der Entwicklung von Selbstevaluierungsinstrumenten (noch) eher auf die Ausbildungsseite bezogen, während das EFICERT auf dem EQR-Level 3 angesiedelt ist und auf einer stärkeren Einbindung der Branche beruht. Der Autor sieht diese Initiativen als wichtige Ergänzungen zu den NQRs, deren praktische Auswirkungen jedoch noch nicht klar sind.

Die direkt auf Österreich bezogenen Beiträge behandeln drei zentrale Aspekte: die Besonderheiten der institutionellen Gestaltung am Übergang vom sekundären zum tertiären Bildungswesen, die Frage der Einordnung allgemeiner Erwachsenenbildung in den Qualifikationsrahmen am Beispiel der BürgerInnenkompetenz bzw. Politischen Bildung und die Erfahrungen mit lernergebnisorientierten Beschreibungen am Beispiel von zwei Programmen (Weiterbildungsakademie und Ausbildungen zum Lehrabschluss im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik).

Arthur Schneeberger legt den Finger auf die Schnittstellenprobleme am Übergang in die tertiäre Bildungsebene, die in Österreich einen zentralen Konfliktpunkt in der Gestaltung des NQR darstellt. Obwohl ein einheitlicher Rahmen angestrebt war, in dem auf den Stufen 6 bis 8 sowohl akademische als auch nicht akademische Qualifikationen eingeordnet werden sollten, war das Ergebnis letztlich das bekannte Y-Modell mit der Teilung in einen EQR-Rahmen und einen Bologna-Rahmen auf den tertiären Stufen. Es ist das ein Modell, das bisher nur selten in dieser Form eingerichtet wurde (z.B. in Belgien-Flandern und in Zukunft vermutlich auch in Wallonien), obzwar in vielen Ländern offene oder verdeckte Spannungen zwischen den Hochschulen und den anderen Bereichen bestehen.⁸ Schneeberger beschäftigt sich mit den Bildungsgängen, die sich an der Einstiegsstelle zum Hochschulwesen befinden, und mit deren begrifflicher und klassifikatorischer

Zuordnung zu den oberen Ebenen und den Bildungsbereichen sekundär, post-sekundär und tertiär. Sein zentrales Argument ist, dass im internationalen Vergleich der Bereich der tertiären Bildung weiter gefasst wird als in Österreich und daher auch die Tertiärquote, die als Europäische Benchmark fungiert, rein aus Gründen der institutionellen Zuordnung größer sei. Als eine wesentliche Aufgabe der österreichischen Politik wird daher abgeleitet, den Übergang in das tertiäre Bildungswesen vor allem im Bereich der „Short-cycles“ (bzw. der ISCED 5B-Programme) besser zu gestalten, indem auch außerhalb der traditionellen Hochschulen tertiäre Angebote mit Anrechnungsmöglichkeiten geschaffen bzw. erweitert werden. Diese Unterscheidung wird von Schneeberger als Stärke der Dublin-Deskriptoren des Bologna-Rahmens im Vergleich zu den EQR-Deskriptoren gesehen. Als Beispiele führt er hierzu Angebote der berufsbegleitenden tertiären Weiterbildung als auch zweijährige tertiäre Bildungsgänge an. Diese Angebote könnten auch in der Erwachsenenbildung erweitert werden: *„Machen wir es konkret: Wenn jemand aus Linz z.B. Geschichte, Philosophie, Psychologie oder Pädagogik studieren will, muss er/sie heute nach Salzburg, Innsbruck oder Wien. In einem modernisierten tertiären System könnte er/sie bis zum Short cycle z.B. an der Volkshochschule Linz studieren.“* Als weitere Beispiele nennt Schneeberger Anrechnungen von Kollegs, WIFI- oder BFI-Programmen auf das Wirtschaftsstudium. Dadurch könnte sowohl die Mobilität im Bildungswesen unter Einbeziehung der Erwachsenenbildung verbessert werden als auch die Tertiärquote direkt durch die Zuordnung erhöht werden. Um die Anrechnungsmöglichkeiten zu verbessern, wäre nach Meinung des Autors auch die Einrichtung von Credits und Teilqualifikationen erforderlich.⁹

Aus einem ganz anderen Blickwinkel behandelt **Ingolf Erler** die zentrale Thematik dieser Magazinausgabe. Er präsentiert die Ergebnisse eines Pilotprojektes, das die Möglichkeiten der Einbeziehung der allgemeinen Erwachsenenbildung in den NQR am Beispiel der Politischen Bildung untersucht.

⁸ In Belgien-Wallonien, Dänemark und Rumänien sind die Levels 6 bis 8 nur für traditionelle Hochschulen reserviert. In vielen Ländern wurde zuerst ein Bologna-Rahmen eingerichtet (siehe Cedefop 2010) und es bestehen gewisse Bruchlinien zum NQR, wenn diese auch nicht so offensichtlich sind (siehe Cort 2010).

⁹ Diese Thematik der „höheren Berufsbildung“ ist auch Gegenstand der Diskussion und Analyse in der Europäischen Berufsbildungsforschung (siehe Cedefop 2011).

Damit dies konzeptionell grundsätzlich möglich wurde, mussten die Lernergebnisse vorab als Qualifikationen definiert werden. Dies wurde über die Vermittlung der acht Europäischen Schlüsselkompetenzen, wovon eine die BürgerInnenkompetenz ist, durchgeführt. Die Definition dieser Kompetenz ließ sich in die Begrifflichkeit der Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen als Lernergebnisse übertragen. Diesem Raster wiederum konnten die vorhandenen Bildungsangebote zugeordnet werden. Zusätzlich wurde das Kompetenzmodell der schulischen Politischen Bildung herangezogen. Auch in diesem Bereich zeigte sich die Unschärfe der Level-Deskriptoren des EQR. Bei den Diskussionen im Anschluss an das Projekt wurde vor allem die Frage der Inhalts- versus der Lernergebnisorientierung debattiert: Kann ein rechtsextrêmes Seminar auf der höchsten Qualifikationsstufe zertifiziert werden? Bzw. umgekehrt: kann ein Angebot, das die definierten Qualitätskriterien erfüllt, überhaupt noch rechtsextrém sein? Die andere zentrale Frage, ob es überhaupt sinnvoll sei, BürgerInnenkompetenz als Qualifikation aufzufassen, spielte in diesen Diskussionen dagegen nur eine geringe Rolle. Der Autor stellt abschließend Überlegungen darüber an und meint ziemlich im Einklang mit der Einschätzung von Sandra Fuchs über die deutschen Volkshochschulen, dass der Bedarf einer Zuordnung von Angeboten zum NQR in manchen Fällen aus Gründen der Nachfrage oder der Anreizwirkung sinnvoll sein kann, dass aber der Bedarf nach Zuordnung im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung gering einzuschätzen ist.

In den Praxisbeiträgen von **Karin Reisinger** und **Giselheid Wagner** über die Weiterbildungsakademie (wba) bzw. von **Friederike Weber**, **Sabine Putz** und **Hilde Stockhammer** zum Bereich arbeitsmarktpolitischer Ausbildungen werden unterschiedliche Aspekte des Einsatzes von Lernergebnissen deutlich gemacht. Die wba stellt Kompetenzen fest und zertifiziert diese in zwei Kategorien (Zertifikat und Diplom), dabei werden auch Kompetenzlücken festgestellt, die überbrückt werden müssen, um das Ziel zu erreichen. Reisinger und Wagner zeigen, dass die Neufassung der Kriterien im Hinblick auf NQR-kompatible Lernergebnisse zu einer Reflexion der bisherigen Vorgangsweise und einer erhöhten Objektivierung und Transparenz der Feststellungsverfahren führte. Im Bereich der arbeitsmarktpolitischen Ausbildungen wird ein anderer Aspekt

herausgearbeitet: Wie können nicht formale Ausbildungskurse durch eine kompetenzorientierte Beschreibung in den Kontext von formalen Ausbildungen – in diesem Fall Lehrausbildungen bzw. die außerordentliche Lehrabschlussprüfung – gestellt werden? Dies wird von den drei Autorinnen am Beispiel des Einzelhandels demonstriert, wo gleichzeitig unmittelbar verwendbare Teilqualifikationen und Module für die Lehrabschlussprüfung erworben werden können. Damit werden Weber, Putz und Stockhammer zufolge sowohl die Aufmerksamkeit der AnbieterInnen für die Inhalte wie auch der Anreiz und das Interesse der TeilnehmerInnen erhöht. Als Vision wird von den Autorinnen eine modulare Lehrausbildung anvisiert.

Der Beitrag von **Sonja Lengauer** über die bürokratisch-politische Komponente des Qualifikationsrahmens beschreibt die verschiedenen Gestaltungsformen der Nationalen Koordinierungsstellen für den Qualifikationsrahmen im Hinblick auf ihre institutionelle Einbindung wie auch auf die Verteilung der Aufgaben und Zuständigkeiten. Es zeigt sich eine beträchtliche Vielfalt an Gestaltungsformen. Für Österreich wurde 2010 eine Nationale Koordinierungsstelle (NKS) eingerichtet, die gegenwärtig als Kommunikationsplattform dient. Ihre Aufgaben bei der Implementierung des NQR sind noch nicht klar.

Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt ergibt sich aus den Beiträgen eine bemerkenswerte Konvergenz der Themen und Argumentationen. Das grundlegende Thema ist die Balance zwischen den Ergebnissen und den Prozessen, die sowohl in den englisch- als auch in den deutschsprachigen Beiträgen in den verschiedensten Facetten als generell notwendig herausgearbeitet wird: Die „reine Ergebnisorientierung“ wird als desaströs für die Qualität der Bildung und des Lernens gesehen. Das bedeutet, dass der Stärkung und Professionalisierung der Bildungsinstitutionen und der Lehrenden wesentliches Augenmerk geschenkt werden müsse – die Betonung von Markt und Wettbewerb durch die alleinige Stärkung der NutzerInnen sei ein „Holzweg“. Ein Unterschied zwischen den deutsch- und den englischsprachigen Beiträgen besteht darin, wie das Lernen konzeptualisiert und abgegrenzt

wird: Während die englischsprachigen Beiträge eher utilitaristisch auf eine Eigendynamik des Lernens in den beruflichen Kontexten fokussieren, welche stark das Zusammenspiel von Wissen und praktischen Fertigkeiten betont, wird in den deutschsprachigen Beiträgen auf dem Hintergrund eines normativen Bildungsverständnisses vor allem das notwendige Zusammenspiel von berufsfachlichen Inhalten mit humanen und gesellschaftlich-politischen Zielen und Lernprozessen betont. Letztere müssen von den PädagogInnen in die Prozesse hineingebracht werden und brauchen dabei die öffentliche Auseinandersetzung und Unterstützung gegen die inhärenten Ökonomisierungs- und Privatisierungstendenzen. Der Begriff des „Powerful Knowledge“ von Michael Young setzt gegenüber dieser normativen Komponente stärker auf die inhärenten emanzipatorischen Dynamiken, die mit der Stärkung von Wissen und Reflexion gegenüber der bloßen praktischen Einübung sozusagen generisch verbunden sind: Wer in seinen/ihren beruflichen Kontexten und Tätigkeiten gelernt habe nachzudenken, werde das (zumindest mit höherer Wahrscheinlichkeit) auch in seinen/ihren anderen Lebensvollzügen und in den sozialen und politischen Vollzügen tun.

Wenn man die konkreten Ansatzpunkte für die Erwachsenenbildung betrachtet, so werden einige österreichische Initiativen und Projekte, auf die in der vorliegenden Magazinausgabe eingegangen wird, auch in Deutschland als ziemlich bahnbrechend wahrgenommen: Die Weiterbildungsakademie, das Weißbuch zur Entwicklung eines Rahmencurriculums der Wiener Volkshochschulen und das Projekt über die Verbindung der Politischen Bildung zum NQR. Lernergebnisse scheinen aktuell ein „heißes“ Thema in Österreich zu sein, auf die grundlegenden Fragen zu den Voraussetzungen und Erwartungen hinsichtlich der NQR-Politik wurde jedoch nicht reagiert. Diese Fragen werden zwar vielfach besprochen und diskutiert, aber im Wesentlichen informell und hinter vorgehaltener Hand, eine offene und wissenschaftlich fundierte Diskussion gibt es dazu nicht. Es wurde bislang einiges geschrieben, was in der „Advocacy-Welt“ angesiedelt ist, für weitere Publikationen gab es keine Mittel und keine Zeit. Die vorliegende Magazinausgabe kann vielleicht eine derartige Diskussion anstoßen.

Abschließend können noch auf dem Hintergrund der Erfahrungen des Herausgebers und seiner heutigen Perspektive einige Reflexionen darüber angestellt werden, was denn aus den grundlegenden Problematikationen dieser Magazinausgabe für die österreichische NQR-Politik abgeleitet werden könnte. Folgende Punkte sind hervorzuheben:

Die Entwicklung des NQR sollte auf die bestehenden Ausgangsbedingungen und Probleme zugeschnitten sein. Eine ausreichende Analyse wurde nicht geleistet, im Gegenteil, es wurde vom gegebenen Modell ausgegangen und dieses auf kurzem Wege auf Österreich angewandt. Die verschiedenen Akteure und Akteurinnen haben ihre Erwartungen und Befürchtungen in die Politik projiziert. Eine Auseinandersetzung mit den vorgängigen Erfahrungen der „ersten Generation“ an NQRs hat nicht stattgefunden, und es sind auch keine Spuren einer derartigen kritischen Auseinandersetzung in den Publikationen und Diskussionsbeiträgen zu finden. Lediglich zum Kompetenzbegriff gibt es eine kritische Auseinandersetzung, die jedoch nicht wirklich an die NQR-Diskussion anschlussfähig ist.¹⁰

Die „reine Lernergebnisorientierung“ ist in Österreich nicht so sehr als „Gefahr“ zu sehen, da diese von niemandem wirklich stark forciert wird. Die Wichtigkeit der Inhalte, Institutionen und Prozesse wird als solche wahrgenommen, die Frage ist jedoch, welche Konsequenzen daraus gezogen werden. Bedeutender erscheint die Frage, welche Erwartungen in den NQR gesetzt werden. Problematisch ist, dass es große Versprechungen gibt – die auch eine gewisse Plausibilität haben –, dass der NQR als Hebel für Verbesserungen genutzt werden kann. Es ist jedoch zu wenig klar, dass dies großteils Versprechungen sind, die keine Evidenzgrundlage haben und die überdies durch die realen Erfahrungen nicht gedeckt sind. Die Anstrengungen, die in diese Aktivitäten gesteckt werden, sind also so etwas wie ein ungedeckter Wechsel auf die Zukunft.

Als wesentliche Botschaft ist aus den präsentierten Ergebnissen und Diskussionen mitzunehmen, dass der NQR aus sich selbst im Wesentlichen nichts bewirkt, wie die Erfahrungen zeigen. Um Wirkungen zu erzielen, ob in Richtung Effizienz oder in Richtung Gerechtigkeit, kommt es auf die realen substantiellen Maßnahmen an. Im Rahmen der projektierten

10 Als Versuch einer kritischen Diskussion siehe Lassnigg 2009.

LLL-Strategie ist der NQR ein Aspekt in einer der fünf Leitlinien, also vielleicht hoch gegriffen ein Zehntel der erforderlichen Anstrengungen. Wenn man dies ernst nimmt, so könnte man als Faustregel sagen, dass die Intensität der Anstrengungen für den NQR gerechtfertigt werden kann, wenn für jeden Euro NQR zehn zusätzliche Euros für substantielle Maßnahmen veranlagt werden. Analog kann man dies auf die aufgewendete Energie umlegen – im Sinne von Alan Brown: „*in the Field of NQFs less is more!*“

Aus der Redaktion

In der vorliegenden Ausgabe findet sich erstmalig ein von der Redaktion beauftragtes Interview.

Mit diesem Format will die Redaktion dem aus der LeserInnenbefragung 2011 hervorgegangenen Wunsch nach übersichtlichen, leicht lesbaren und praxisrelevanten Informationen Rechnung tragen.

Im Februar 2012 erscheint die Ausgabe 15, die danach fragt, wie Kunst und Literatur sich in der Erwachsenenbildung zeigen, beispielsweise als Lehrformat oder didaktische „Rahmung“.

Im Juni 2012 erscheint die Ausgabe 16. Sie widmet sich der Globalisierung als Herausforderung für das Bildungssystem und dem Bildungskonzept „Globales Lernen“. Beiträge können noch bis 1. März 2012 eingereicht werden. Der Call for Papers ist online verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/magazin/redaktion/meb12-16_callforpapers.pdf.

Literatur

Verwendete Literatur

Cedefop (2009a): Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: Background report. Volume 3. Luxembourg: Publications Office of the European Union (= Cedefop Reference series. 71). Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3050_3_en.pdf [Stand: 2011-10-11].

Cedefop (2009b): The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (= Cedefop Reference series. 72). Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/3054_en.pdf [Stand: 2011-10-11].

Liessmann, Konrad P. (2008): Theorie der Unbildung. München: Piper.

Weiterführende Literatur

Allais, Stephanie M. (2007a): Why the South African NQF Failed: lessons for countries wanting to introduce national qualifications frameworks. In: European Journal of Education, 42(4), S. 523-547. Auch online im Internet: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00320.x> [Stand: 2011-10-12].

Allais, Stephanie M. (2007b): The disastrous case of outcomes-based qualifications frameworks. Progress in Development Studies, 7(1), S. 65-78.

Allais, Stephanie/Raffe, David/Young, Michael (2009): Researching NQFs: Some conceptual issues. Employment Sector. Employment Working Paper No. 44. Online im Internet: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_emp/@ifp_skills/documents/publication/wcms_119307.pdf [Stand: 2011-10-11].

Allais, Stephanie/Raffe, David/Strathdee, Rob/Wheelahan, Leesa/Young, Michael (2009): Learning from the first qualifications frameworks. Employment Sector Employment Working Paper No. 45. Geneva: International Labour Office. Online im Internet: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcm_041902.pdf [Stand: 2011-10-11].

Bjørnåvold, Jens/Coles, Mike (2007-2008): Politische Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung am Beispiel der Qualifikationsrahmen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, 2007/3 u. 2008/1, S. 240-282. Online im Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/42-de.pdf> [Stand: 2011-10-11].

- Bohlinger, Sandra (2006):** Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nicht absehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: bwp@, Nr. 11, November 2006, S. 1-14. Online im Internet: http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf [Stand: 2011-10-11].
- Bohlinger, Sandra (2007-2008):** Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, 2007/3 u. 2008/1, S. 112-130. Online im Internet: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/42-de.pdf> [Stand: 2011-10-11].
- Brockmann, Michaela/Clarke, Linda/Winch, Christopher (2008):** Länderübergreifende Gleichwertigkeit beruflicher Qualifikation. In: BiBB BWP, 5/2008, S. 14-17. Online im Internet: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1386> [Stand: 2011-10-11].
- Cedefop (2010):** The development of national qualifications frameworks in Europe. Working paper No. 8. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6108_en.pdf [Stand: 2011-10-12].
- Cedefop (2011):** Vocational education and training at higher qualification levels. Paper No.15. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Online im Internet: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5515_en.pdf [Stand: 2011-10-12].
- Cort, Pia (2010):** Stating the obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool. In: European Educational Research Journal, 9, No. 3, S. 304-316.
- Drexel, Ingrid (2008):** Berufsprinzip oder Modulprinzip? Zur künftigen Struktur beruflicher Bildung in Deutschland. In: vlbs (Hrsg.): Berufskollegs stärken heißt die berufliche Bildung zu stärken. Dokumentation zum Berufsbildungskongress des vlbs 2007. Krefeld. Online im Internet: <http://www.antibertelsmann.de/berufsbildung/20082009/Berufsprinzip%20oder%20Modulprinzip%20-%20Aufsatz%20VLBS.pdf> [Stand: 2011-10-11].
- Hyland, Terry (1998):** Exporting failure: the strange case of NVQs and overseas markets. In: Educational Studies, 24, No. 3, S. 369-380.
- Lassnigg, Lorenz (2009):** „Evidence“ about „outcome-orientation“ – Austria in a comparative perspective. Contribution to VETNET-Forum: Outcome orientation – where is the evidence? September 2009, ECER'09, Vienna. In: Deitmer, Ludger/Lassnigg, Lorenz/Manning, Sabine (Hrsg.): Proceedings of the ECER VETNET Conference. Online im Internet: <http://vetnet.mixxt.org/networks/files/download.12047> und <http://vetnet.mixxt.org/networks/files/download.7890> [Stand: 2011-10-12].
- Mayer, Stephanie/Staudecker, Eduard (2011):** Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich – Hintergrund, Ziele und aktueller Implementierungsstand. Austrian Education News 66/2011, S. 1-7. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20994/aen_66.pdf [Stand: 2011-10-21].
- Rauner, Felix (2010):** Vortragsmanuskript. „Lässt sich berufliche Bildung modularisieren?“ Tagung der IG Metall am 9./10. Februar 2010. Online im Internet: http://www.anti-bertelsmann.de/berufsbildung/2010/Vortrag_Rauner.pdf [Stand: 2011-10-11].
- Rieder, Mario/Brugger, Elisabeth/Hackl, Wilfried/Aschemann, Birgit (2009):** Weißbuch Programmplanung Teil I. Wien/Graz: Die Wiener Volkshochschulen GmbH und Institut EDUCON. Online im Internet: http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Wiener_VHS_Wei%C3%9Fbuch_Programmplanung_Teil_1.pdf [Stand: 2011-10-21].
- Young, Michael (Hrsg.) (2003):** Journal of Education & Work, Sep. 2003, Vol. 16, Issue 3.
- Young, Michael (2005):** National qualifications frameworks: Their feasibility for effective implementation in developing countries (= Skills Working Paper. 22). InFocus Programme on Skills, Knowledge and Employability Geneva: International Labour office. Online im Internet: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_103626.pdf [Stand: 2011-10-11].
- Young, Michael/Gordon, Jean (Hrsg.) (2007):** European Journal of Education, 2007, Vol. 42, Issue 4.
- Young, Michael/Allais, Stephanie (Hrsg.) (2011):** Journal of Education & Work, 2011, Vol. 24, Issue 3/4.

Weiterführende Links

EFICERT (European Financial Certification Organisation e.V.): <http://www.eficert.eu>

DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html

Nationaler Qualifikationsrahmen und Erwachsenenbildung: <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/>



Photo: K.K.

Dr. Lorenz Lassnigg

lassnigg@ihs.ac.at
<http://www.ihs.ac.at>
+43 (0)1 59991-214

Lorenz Lassnigg studierte Pädagogik und Politikwissenschaft und absolvierte einen Postgradualen Lehrgang in Soziologie am Institut für Höhere Studien. Seit 1985 geht er Forschungs- und Lehrtätigkeiten am IHS nach. 1990 war er Gastwissenschaftler am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin, 1991 Visitor an der University of California (Berkeley, Center for Studies of Higher Education, CSHE). Im Jahr 1995 war er Mitglied eines Review-Teams zur Evaluation des Systems der Berufsbildung von Minas Gerais, Brasilien, 1998/99 Consultant für die OECD. Seine laufenden Tätigkeiten liegen in der Erstellung von Gutachten für verschiedene nationale und internationale Stellen, zudem nimmt er verschiedene Lehraufträge an den Universitäten Wien, Klagenfurt, Graz und der Wirtschaftsuniversität Wien wahr. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung an der Schnittstelle zwischen sozialen, politischen und ökonomischen Fragestellungen, insbesondere im Umkreis der Koordination von Bildung und Beschäftigung, sowie in der Evaluationsforschung im Bereich der Arbeitsmarktpolitik und in der Organisationstheorie.

Editorial

Abstract

An important topic in educational policy in Austria is the development of a national qualifications framework (NQF). Because of its abstract and complex assumptions and implications, this policy is not only difficult to understand but also controversial with regard to the expected results. The image of the ‘Castle in Cyberspace’ refers to the possibility that instead of either the desired or feared consequences of the NQF, there may simply be no effect. This issue of the Austrian Open Access Journal of Adult Education (*Magazin erwachsenenbildung.at* in German) deals with research that raises more basic questions in reference to the supranational level. Along with two articles in the original English version directly related to international research and experiences, the experiences with NQFs in England, Germany and Switzerland are reflected on. The articles from Austria also approach the subject from a comparative angle and treat the following aspects: the special features of institutional structures at the transition from secondary to tertiary education, the question of classifying general adult education into the qualifications framework using an example of civic competence and political education and the experiences with learner outcome-oriented descriptions using the example of two programmes (Austrian Academy of Continuing Education and the external final apprenticeship exam as part of labour market policy). The overall picture reveals the following: “Pure outcome orientation” is seen as disastrous for the quality of education and learning. From experiences up to now, it can be concluded that the NQF on its own essentially achieves nothing. If it should achieve anything, whether in the direction of efficiency or in the direction of justice, the framework must be integrated into an appropriate strategy with more far-reaching measures – thus is one of the main conclusions of the editor.

Martin Netzer im Interview

„Wir brauchen einen Kulturwandel bei der Anrechnung von Fähigkeiten“

Mark Hammer

Mark Hammer (2011): Martin Netzer im Interview: „Wir brauchen einen Kulturwandel bei der Anrechnung von Fähigkeiten“.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 14, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: NQR, Qualifikationsrahmen, Zertifizierung, Bildungssystem, informelle Bildung, Qualifikation

Kurzzusammenfassung

In den nächsten Jahren wird mit dem Europäischen (EQR) und den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQRs) ein umfassendes Klassifikationssystem für Qualifikationen vorliegen. Von der daheim gelernten Muttersprache über das selbst beigebrachte Garteln bis zum Universitätsabschluss sollen so Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen für den Arbeitsmarkt beurteilbar gemacht werden. Menschen können ihre Qualifikationen einem Acht-Stufen-System zuordnen lassen und haben damit etwas Nachweisbares in der Hand, auch wenn sie keine formale Ausbildung abgeschlossen haben. Denn für den Erwerb der Qualifikationen zählen neben Schulen und Hochschulen auch der nicht-formale Sektor, also zum Beispiel die Erwachsenenbildung, und der informelle Bereich. Im Mittelpunkt der Zertifizierung steht dabei das Lernergebnis – was Menschen können – und nicht der Lerninhalt, also zu welchem Thema jemand einen Kurs besucht hat. Die Teilnahme am Nationalen Qualifikationsrahmen erfolgt für Erwachsenenbildungseinrichtungen freiwillig. Einrichtungen, die ihre Kurse in den Qualifikationsrahmen einordnen wollen, müssen auf diese Lernergebnisorientierung umstellen. Welche Vorteile dies hat, wo die Schwierigkeiten liegen und welches Potenzial im Nationalen Qualifikationsrahmen steckt, erklärt Martin Netzer, stellvertretender Sektionsleiter des Unterrichtsministeriums, im Interview.

02

Martin Netzer im Interview

„Wir brauchen einen Kulturwandel bei der Anrechnung von Fähigkeiten“

Mark Hammer

Angelsächsische und skandinavische Länder sind im Anrechnen von Qualifikationen weiter als wir. Bei uns braucht es dafür noch einen kulturellen Wandel und mehr Vertrauen in das, was Menschen können. Ihre jetzt schon bestehende Serviceorientierung wird Erwachsenenbildungseinrichtungen den Umgang mit dem Nationalen Qualifikationsrahmen erleichtern. Profitieren werden von diesem vor allem schlechter qualifizierte Arbeitskräfte.

Mark Hammer: *Herr Netzer, was wird der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung bringen?*

Martin Netzer: Auf die kommt sicher Arbeit zu, wenn sie ihre Angebote im NQR verorten wollen. Das ist aber freiwillig. Der NQR ist kein Minimalstandard, der über alles drüber gelegt werden soll. Das wäre kontraproduktiv, wenn man versuchen würde, alles da hinein zu trimmen. Das wäre für alle Beteiligten nur frustrierend und ohne Mehrwert.

Der NQR orientiert sich an Lernergebnissen. Was wird sich für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung dadurch ändern?

Im Kursprogramm steht derzeit, was behandelt wird, aber nicht, was die Leute können werden. Das muss man dann anders ausschildern. Dann steht dort zum Beispiel nicht mehr, dass man Excel für Fortgeschrittene lernt, sondern dass man Formelbezüge kennt, Tabellen verknüpfen und Pivot-Tabellen erstellen kann usw. Das muss man auf jede einzelne Kurseinheit herunterbrechen.

Wird dieser Arbeitsaufwand für die Erwachsenenbildungseinrichtungen machbar sein?

Ich glaube, dass die Erwachsenenbildung hier besser aufgestellt ist als Schulen und Hochschulen. Die



Im Interview: Martin Netzer (Foto: K.K.)

sind auf Zeugnis und Workload fixiert. In vielen Schulen schleppen sich die Kids durch, damit sie zum Beispiel zu einem Maturazeugnis kommen, auch wenn sie nicht einsehen, wozu das Ganze gut ist. Die Erwachsenenbildungseinrichtungen mussten immer schon sehr serviceorientiert denken und mussten den Mehrwert für die Kundinnen und Kunden ausschildern. Diese höhere Serviceorientierung erleichtert der Erwachsenenbildung das Umstellen auf Lernergebnisorientierung. Aber das ist dennoch nicht einfach. Das erfordert methodisches Know-how, das oft nicht vorhanden ist. Die Einrichtungen können dann aber vielleicht Teilnehmer

und Teilnehmerinnen ansprechen, die bisher den Nutzen eines Kurses nicht gesehen haben. Wenn potenzielle Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen wissen, was sie nach einem Kurs können, und wenn es eine Bestätigung über das erreichte Niveau von einer unabhängigen Stelle gibt, kann das für die Einrichtung aus Marktsicht attraktiv sein.

Wie viele Stellen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, schätzen Sie, werden ihre Kurse beim NQR zertifizieren lassen?

Das ist schwierig. Aber ganz aus dem Bauch heraus würde ich sagen: maximal 30 Prozent der gesamten Angebotspalette.

Was passiert mit Einrichtungen und Bildungsangeboten, die nicht NQR-zertifiziert sind? Laufen diese Gefahr, als zweitklassig zu gelten?

Es könnte eine Dynamik in diese Richtung entstehen. Ich sehe die Gefahr, dass diejenigen, die NQR-lastig unterwegs sind, dies auch als Marketinginstrument handhaben und am Markt die Nase vorn haben, und die anderen dem nichts entgegenhalten können. Darum ist es wichtig, dass auch jene lernergebnisorientiert ausschildern, bei denen es nicht um die Eingliederung in den NQR geht. Das kann jeder. Und der NQR hat den Fokus auf Qualifikation und Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt. Der NQR kann Teilaspekte von Bildung abdecken, aber Bildung ist mehr. Da geht es um gesellschaftliche Teilhabe, persönliche Entfaltung und um Wissen und Fertigkeiten, die nicht automatisch in eine Qualifikation münden. Bildung hat einen Wert an sich und Qualifikation ist nur ein Teil davon.

Wird der NQR für die Vergabe öffentlicher Förderungen an Bildungseinrichtungen eine Rolle spielen?

Das war eine große Befürchtung, ist aber für uns gar kein Thema, weil eben Bildung mehr ist als Qualifikation. Da würden wir unglaublich werden, wenn wir sagen, dass Bildung wichtig ist, dass es aber Förderung nur mehr für Qualifikation gibt.

Ist die Dreiteilung in den formalen, nicht-formalen und informellen Sektor aus Ihrer Sicht sinnvoll?

Es ist ein bisschen willkürlich, weil sich die drei Korridore nicht klar trennen lassen. In der Schule und an der Hochschule wird immer auch nicht-formal gelernt. Man lernt ja auch Dinge, die nicht im

Zeugnis stehen. Und in nicht-formalen Bildungsgängen ist informelles Lernen implementiert. Doch der Begriff ist etwas unglücklich: Korridor signalisiert Tunnelblick. Ich finde die Dreiteilung einen pragmatischen Ansatz, aber man darf nicht glauben, dass das Bildung abbildet. Es sind Schablonen, mit denen man versucht, die Prozesse zu strukturieren.

Welches Potenzial sehen Sie im NQR?

Die Pointe im NQR ist, dass eine Qualifikation verwertbar ist, unabhängig davon, wo man sie erworben hat. Bei der Anrechnung von Fähigkeiten und Kenntnissen, hinter denen kein staatliches Zeugnis steht, haben wir wenig Tradition im Vergleich zu angelsächsischen und skandinavischen Ländern. Da bedarf es bei uns struktureller Vorkehrungen auf der Organisationsebene, aber auch eines Kulturwandels.

Diese Länder wären also ein Vorbild?

Dort gibt es eine Reihe von Anrechnungsinstrumenten, die am Arbeitsmarkt einen hohen Stellenwert haben. Dahin müssen wir kommen, ohne die guten Grundlagen der Erstausbildung in Frage zu stellen. Aber es gibt Personen, die diese Schienen nicht durchlaufen haben: weil sie später zugewandert sind oder weil es in ihrem Bildungsgang damals nicht gepasst hat, diesen Weg zu durchlaufen. Unsere Bildungssysteme sind sehr gut, aber sie sind für junge Menschen konzipiert, wie zum Beispiel Handelsschule, HTL und Studien. Wir haben zu wenig Angebote für Menschen, die im Erwerbsalter stehen. Da sehe ich eine große Chance für den NQR. Was während der Erwerbsphase an Bildungsprozessen passiert, ist selten ein berufsbegleitendes Studium oder eine berufsbegleitende Schule. Das passiert über Lernen am Arbeitsplatz, über Kurse oder über AMS-Schulungen während temporärer Arbeitslosigkeit. Da haben wir ein ganzes Puzzle an Weiterbildungsmöglichkeiten und Weiterbildungsverhalten. Es geht darum, das sichtbarer und für die Menschen verwertbarer zu machen.

Wie kann sich jemand informelles Wissen, das er oder sie erworben hat, anerkennen lassen?

Es gibt in den angelsächsischen Ländern Awarding Bodies, die über verschiedene Instrumentarien feststellen, was die Leute können: mit Zeugnissen von Arbeitgebern oder mit Assessments. Das gibt es für Gärtner, Dachdecker, Maurer, für jeden Beruf. Wer einen grünen Daumen hat und gerne gärt, gärt, gärt, gärt.

kann sich das dort unter Beweis stellen lassen. In diese Richtung müssen wir gehen. Wir haben viele Fälle, wo Leute formal gering qualifiziert sind und dennoch viel können. Im Baubereich haben wir 300.000 Beschäftigte, 100.000 davon haben maximal einen Pflichtschulabschluss, nicht einmal einen Lehrabschluss. Für diese Menschen brauchen wir Nachweise, was sie können. Und die können offenkundig was, weil sie sonst nicht beschäftigt wären. In 20 Jahren im Betrieb lernen auch Leute mit einem Pflichtschulabschluss was. Wenn die Firma in Konkurs geht oder der Arbeiter sich verändern möchte, wissen nur der Chef und der Vorarbeiter, was einer eigentlich alles kann. Da ist der NQR die Rutsche, auch wenn das nicht im Fokus des Erfinders war.

Trotzdem soll durch den NQR das formale Bildungssystem nicht umgangen werden. Wer zum Beispiel die NQR-Stufe einer Matura ohne diese erreicht, soll trotzdem nicht ohne Studienberechtigungsprüfung studieren können.

Hier werden wir vor allem im tertiären Bereich die emotionale und heftige Diskussion haben: Welche Erwartungshaltung weckt man damit und welche Ansprüche könnten manche daraus ableiten? Beim NQR sind ja von Anfang an alle für mehr Transparenz und Durchlässigkeit gewesen. Das Auffallende ist, dass sich auf jedem Level in der Diskussion die Durchlässigkeit auf den nächst höheren bezogen hat und nach unten immer die Firewall eingezogen worden ist. Die eigene Klientel soll oben hinein dürfen und nach unten neigen alle zum Abschotten. Das ist eine Frage der Kultur. Es erfordert ein anderes Denken und einen anderen Umgang mit Bildungswegen. Es geht letztlich um Vertrauen: dass man vertraut, dass Leute trotzdem was können, auch wenn sie nicht den Bundesadler auf ihrem Zertifikat haben.

Der Bologna-Prozess an den Unis ist heftig kritisiert worden. Ist ähnlich starker Widerstand auch gegen den NQR zu erwarten?

In dieser Dimension nicht, glaube ich. Bologna hat eine andere Intention gehabt. Hier mussten Ausbildungen in Bezug auf einen Mindeststandard konzipiert werden. Der NQR ist kein Standard. Da geht es nicht darum, dass ein Erwachsenenbildungsangebot, das nicht einem bestimmten Mindest-Level zuordenbar ist, kein ernst zu nehmendes Angebot wäre. Was die grundsätzliche Skepsis betrifft, ist es

vielleicht vergleichbar: „Da kommt schon wieder was Gescheites aus Europa daher, das in Richtung Monokultur geht.“ Da gibt es eine Grundanimosität, die sich auch bei Bologna bis heute hält.

Wird durch den NQR Vielfalt an Bildungsangeboten verloren gehen?

Das glaube ich nicht. Ich vergleiche das gerne mit der Vielzahl an Schulversuchen im berufsbildenden Schulwesen. Da gibt es im technischen Bereich 160 verschiedene Lehrpläne, aber am Ende haben alle ein HTL-Zeugnis. Man hat trotz aller Vielfalt nach außen hin totale Vergleichbarkeit. Die Schülerinnen und Schüler haben die Gewähr, dass sie etwas in der Hand haben, das von der Gesellschaft, der Familie und von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite anerkannt ist. Da müssen wir hinkommen. Wir müssen die Vielfalt in der Erwachsenenbildung erhalten und gleichzeitig etwas Verlässliches haben: damit man nicht erklären muss, welche Ausbildung man wann und wo gemacht hat, was das für ein Zeugnis ist und damit man nicht Unverständnis erntet. Da hilft der NQR, wenn jeder weiß, wofür die Levels stehen.

Was raten Sie Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Hinblick auf den NQR?

Da würde ich unverschämt lieber einen Wunsch nennen: dass sich die Einrichtungen das zunächst leidenschaftslos ansehen und dann für sich herunterbrechen, in welchen Bereichen der NQR für sie sinnvoll ist.

Kein Ratschlag?

Es gibt ja den Kalauer: „Auch Ratschläge sind Schläge“. Aber man sollte sich den NQR vor dem Hintergrund der Internationalisierung und Mobilität genau ansehen. Hier braucht es mehr Transparenz im Weiterbildungssektor und dafür ist der NQR ein gutes Instrument. Auch vor dem Hintergrund der Durchlässigkeit wären Chancen drinnen. Wir haben bei den gering Qualifizierten einen hartnäckigen Sockel und kommen nicht nennenswert weiter. Das schafft das erste Ausbildungssystem nicht. Hier wäre viel Potenzial für die Erwachsenenbildung drinnen. Eine weitere wichtige Herausforderung für die Erwachsenenbildung wäre, den Anschluss an den tertiären Bereich zu finden. Da könnte der NQR ein Instrument sein: Man ist keine Uni oder Fachhochschule, bietet aber in gewissen Bereichen Angebote auf hohem NQR-Level. Da sind neue

Marktsegmente drinnen. Alleine mit dem tollen Vortragenden von der Uni zu werben, ist mühsame Überzeugungsarbeit. Von einer unabhängigen Stelle bestätigt zu haben, dass ein Angebot dem Bachelor-Level entspricht, kann ein ganz anderer Rückhalt für die Erwachsenenbildung sein.

Ab wann könnte der NQR für die Erwachsenenbildung relevant werden?

Wenn das 2013 in einer Pilotierung funktioniert – nicht flächendeckend, aber für bestimmte Bereiche – und wenn es ab 2016 für die Bürgerinnen und Bürger spürbar wird, dann sind wir gut unterwegs.

Martin Netzer arbeitete als Trainer und Pädagogischer Assistent im Bereich der Erwachsenenbildung, bevor er im Jahr 2000 ins Unterrichtsministerium wechselte, um dort den nationalen Konsultationsprozess zum „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission zu betreuen. Nach mehrjähriger Tätigkeit als Referent und Büroleiter der ehemaligen Bundesministerin Elisabeth Gehrler ist er seit Februar 2007 mit der Funktion des stellvertretenden Leiters der Sektion II des BMUKK betraut.

Martin.Netzer@bmukk.gv.at, +43 (0)1 53120



Foto: K.K.

Mag. Mark Hammer

mark.hammer@live.at
+43 (0)699 12306017

Mark Hammer hat Humanökologie und Umweltökonomie studiert und mehrere Jahre als Wissenschaftler am Sustainable Europe Research Institute (SERI) in Wien gearbeitet. Er ist freier Journalist und schreibt unter anderem für die Ö1-Wissenschaftsredaktion, science.ORF.at und die Tageszeitung Der Standard.

Interview with Martin Netzer

“We need a cultural change in the acknowledgement of qualifications”

Abstract

Within the next few years, the European (EQF) and National Qualifications Frameworks (*Nationaler Qualifikationsrahmen* in German – NQR) will set up a classification scheme for qualifications. From the native language learned at home and the self-study of gardening to the degree obtained from a university, knowledge, skills, and competences which are useful for the labour market will be classified. People can allow their qualification to be classified into one of the eight levels of the qualifications framework. This gives them proof of their abilities even if they have not finished any formal education. In the qualifications framework not only the formal sector of schools and universities provides qualifications but also the non-formal sector of adult education and the informal sector. Central to the qualifications framework are learning outcomes – things that people can do – instead of learning contents, e.g. the topic of the course attended. Adult education institutions can participate in the qualifications framework on a voluntary basis. Institutions that would like to do so have to have their certificates based on the learning outcomes for their courses. Martin Netzer, assistant head of the department in the Ministry of Education, explains in an interview the advantages of choosing this option, the obstacles to be overcome and the general potential of the qualifications framework.

The shift to outcomes based frameworks

Key problems from a critical perspective

Michael Young and Stephanie Allais

Young, Michael/Allais, Stephanie (2011): The shift to outcomes based frameworks: Key problems from a critical perspective.

In: Austrian Open Access Journal of Adult Education.

Issue 14, 2011. Vienna.

Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

Print Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Key Words: qualifications framework, institutions-based qualifications, outcomes-based qualifications, outcomes-based frameworks

Abstract

This paper takes a step back from the discussions and debates about qualifications frameworks per se, to think more broadly about the role of „qualifications“ in educational reform. The aims of the paper are to locate the reform of qualifications in its broader social and institutional context, to propose a way of conceptualizing the change from qualification systems as they have emerged historically to qualifications frameworks and outcomes-based qualifications and to explore the tensions involved in the different goals that the introduction of a (National) Qualifications Framework – (N)QF will achieve. We argue that what is at stake in current reforms is the role of educational institutions in the education and training of the next generation, the balance between institution-based education and informal (in some cases work-based) learning, and the ways in which trust in qualifications is established and maintained. Our two-model analysis explores the balance between an emphasis on institutions and outcomes. This paper was written to provoke debate, and help all involved in researching qualifications frameworks to think more clearly about the issues.

03

The shift to outcomes based frameworks

Key problems from a critical perspective

Michael Young and Stephanie Allais

This paper sets out to offer a way of thinking about the reform of qualifications and in particular to provide a basis for analyzing the introduction of outcomes-based qualifications frameworks. We have suggested that this change is best seen in terms of the shift from “institution-based” to “outcomes-based” models of qualifications. Our two models highlight the emphasis in qualifications frameworks that is placed on “written outcomes” and that qualifications should not be dependent on any specific institutions or learning pathways that may lead to them.

Introduction

This paper tries to take a step back from the discussions and debates about qualifications frameworks *per se* and to think more broadly about the role of “qualifications” in educational reform. We aim to develop insights into qualifications frameworks as policy mechanisms and the likelihood of achieving their goals. The possible consequences of moving from the qualification systems that have emerged historically and often in largely *ad hoc* ways, to qualifications frameworks and the outcomes-based (or competency-based) approaches that usually are part of qualifications frameworks, have been assumed rather than proven or made explicit.

The aims of this paper therefore are to:

- locate the reform of *qualifications* in its broader social and institutional context
- propose a way of conceptualizing the change from qualification systems as they have emerged historically to qualifications frameworks and outcomes-based qualifications

- explore the tensions involved in the different goals that the introduction of an (N)QF will achieve.

The arguments presented here are discussed in more depth in Young/Allais (2009) and Young/Allais (2011).

Qualifications reform in context

Over the past 30 years, governments have increasingly promoted policies that increase the role of the market in all aspects of life, including education (Harvey 2000; Bond 2005; Duménil and Lévy 2005). Cedefop has referred in a recent report to “*the shift to learning outcomes*” (Cedefop 2008) that is expressed in, among other ways, the emergence of NQFs. We suggest that the emergence of outcomes-based qualifications has been linked to the marketization of education. A common thread through reforms over the past decades, which will be explored later, is that they all seek to increase the “efficiency” and “effectiveness” (usually defined in terms of market outcomes) of providing

institutions such as colleges and universities by having to compete with each other, subject to government regulation. Learning outcomes or competency statements have come to prominence as a policy tool in this context. They have been seen by policy formulators as a way of driving the required change by playing the role of performance statements in contractual arrangements for educational provision. It is claimed by advocates that once qualification outcomes are “freed” from the institutions through which the outcomes are achieved, education systems will become more flexible, qualifications will become more portable and transparent, and recognition and accreditation can be given to informal- and work-based learning. As a consequence, institution-based learning comes to be seen as merely one of many ways of becoming qualified. We argue that what is at stake is the role of educational institutions in the education and training of the next generation, the balance between institution-based education and informal (in some cases work-based) learning, and the ways in which trust in qualifications is established and maintained.

Conceptualizing the shift from traditional qualification systems to outcomes-based frameworks

We can identify two models (or “ideal types”) of how qualifications operate at the user/provider interface. One is the traditional or “institutional” (Young 2007, Ch. 8) model in which the professions and educational providers have considerable autonomy and control over qualifications. The “outcomes” (and “competency”) model refers to a specific set of policy interventions which first appeared in the 1980s in New Zealand and the United Kingdom. In both countries, this model emerged as part of a broader set of neoliberal reforms. By defining qualifications in terms of written outcomes alone, an attempt was made to shift the balance of power away from provider-defined qualifications and curricula (which in many instances incorporated professional associations in various ways) towards a broader group of users – government, employers and learners. The logic of this trend is the emergence of a “qualifications market” in which qualifications increasingly

take the form of commodities, divorced from any direct relationship with either the learning programmes which lead to them or the skills and knowledge for which they act as “proxies”. It is also the manifestation of a particular type of instrumentalism, where knowledge is valued only in so far as it is seen as leading to “useful” skills or competencies, or what has come to be seen as “human capital”.

The shift from an “institutional” to an “outcomes” model of qualifications represents a change in the way in which qualifications make claims for a society’s trust. In the “institutional” model, qualifications are knowledge domain-based and embedded in institutions. Trust is located in those with specialist knowledge, the professional associations, in the links between teachers and the producers of specialist knowledge in different domains, and in the institutions in which the programmes of study leading to qualifications are located. In this model, we argue that there is far greater possibility for an emancipative approach to education, although it does not necessarily follow from it.

The alternative which has emerged is the “outcomes-based” model in which qualifications are specified in terms of “outcomes” or “competencies” that impose no constraints on how or where learners become qualified and lay down no rules for appropriate content, and only the criteria specified through the outcomes must be met. The outcomes-model approach is designed to shift power away from educational institutions and domain specialists by relying on generic outcome statements or criteria to define what a qualification is (usually in terms of various types of competence or capability) and the levels at which a qualification may be achieved. The latter criteria, known in qualifications framework documentation as “level descriptors”, rank cognitive and social abilities across knowledge disciplines and occupational fields. While it is described in emancipatory or progressive language, and outcomes are contrasted with institutions which are described as elitist and conservative, we argue below that this approach is inherently part of a rational-choice “human capital” approach to education, which works against the possibility of education playing an emancipatory role in society.

However, although many countries are shifting towards outcomes-based qualifications frameworks (Cedefop 2008), the concept of a “learning outcome” is extremely general and can be interpreted in many different ways. The fact that a country states that it is using learning outcomes, does not necessarily mean it is completely disembedding qualifications from institutions, or completely subordinating differences between knowledge domains to generic outcome statements. So, on the one hand, there seems to be a global shift towards learning outcomes as an approach for changing the ways in which qualifications operate, and on the other, there are important differences in the ways in which outcomes and competencies are understood and used in different countries. What seems to be common (beyond the use of the same term) are attempts to shift power away from educational institutions. What differs is the extent and nature of this shift, the strength and nature of institutions in different countries, and how far outcomes are treated as literally not dependent on any specific learning programme, or as merely a way of expressing the goals of such programmes.

Implications of the shift to outcomes-based qualifications frameworks

The introduction of qualifications frameworks can be conceptualized in terms of the shift from a model relying on domain-specific knowledge and programmes offered by specific institutions to a criterion- or outcome-based model. This raises a number of issues that countries introducing qualifications frameworks are likely to face. Here we will discuss the following:

- establishing the necessary trust in qualifications by different users
- resolving the tensions between governments seeking to use qualifications as “drivers of reform”; employers wanting to use them as “proxies” in recruitment, learners using them to progress in employment and education and providers using them as guides to developing their course programmes
- the implications of the shift from basing qualifications on domain-specific to generic criteria

- the extent to which outcomes-based qualifications can be used to promote both skill development and equity as well as access.

All these issues will be expressed differently in different national contexts, and in different models of qualifications frameworks.

Qualifications and trust

Qualifications emerged in most countries with at least a tacit consensus concerning what they were for. Defining qualifications through learning outcomes and creating qualifications frameworks are explicit attempts to challenge this consensus and in particular to challenge the powerful role of established institutions – especially the educational providers and professional associations. However, the process of shifting trust to qualifications and away from institutions may remove the *basis* for the trust placed by users in qualifications. A qualification is always, in some sense, a proxy for what a learner knows and can do. By virtue of being a “currency” which the holders can take beyond the educational institution where they acquired it and where teachers and trainers have a good sense of what it is that learners know and can do, a qualification is a token which mediates between educational institutions, and between educational institutions and the labour market.

In general, the more mobile people become – both within and between nation states – and the more complex the society becomes, the less people can rely on face-to-face contacts and on their familiarity with particular institutions as a basis for trust. It follows that establishing an alternative basis for trust becomes a crucial factor in the credibility of new qualifications. Qualifications that are not trusted by key users will not be used or will be bypassed, as we see from examples such as the United Kingdom’s National Vocational Qualifications (NVQs).

Qualifications frameworks present precisely-expressed statements of outcomes as an alternative basis for trust – the claim is that because the qualification is outcomes-based, it will provide a good description of what it is that the bearer is qualified to do. This raises two questions:

- To what extent can outcome statements that do not relate to learning programmes be trusted (or actually mean anything on their own)?
- What will be the new basis of trust, if the traditional sources of trust are seen by governments as too powerful and distorting qualifications away from the “real needs” of modern economies?

Qualifications as drivers of reform and as mediators

Qualifications emerged in society as mediators; that is why they exist, as proxies or short hands for what someone knows and can do. Once the role of providers of education and training has been reduced, it is questionable whether qualifications will then in fact mediate between them and the labour market effectively.

A qualification can only ever be a proxy; it can never summarize all that the holder knows, all that is required to undertake a task or to be accepted as a “qualified” member of an occupation; the issue of trust and its basis remains. If a qualification refers to the learning that has taken place *in an institution*, the qualification acts as a proxy for that learning. Hence it mediates between the learning that has taken place in that institution and the knowledge and skills needed in the world of work. If the qualification is not embedded in the institution, then the only evidence available to employers or other users is the written learning outcomes in the qualification document, which leads to the problem of over-specification, and hence narrowing.

Employers judge the holders of qualifications on the basis of their past experience of students. Lecturers and teachers draw on their professional expertise and, for occupational and professional programmes, their knowledge of employer needs in designing, teaching, and assessing programmes, as well as the strength of their relationships with professional bodies. It is these sets of processes to which we refer, with the idea that qualifications have a mediating role. In the case of outcome-based qualifications,

it is far from clear how the outcomes in practice do mediate the activities of employers, teachers and students and what actual role the outcomes themselves play.

In an outcomes-based framework where there are no explicit links between qualifications and educational institutions, outcomes are supposed to be assessed by an assessor in terms of “performance tasks”. However, such an approach assumes that knowledge in specialist domains can be inferred from the evidence of performance. Much of the criticism of outcomes or competence-based models both by academics and employers has focused on just this assumption. One possible consequence of such approaches is that the “powerful knowledge” that takes learners beyond their experience and beyond specific workplaces and which therefore provides them with a basis for progression, will become less and less important in obtaining a qualification. Unless the issue of “powerful knowledge”¹ and access to it is addressed, it is likely that qualifications frameworks will follow the path of the United Kingdom NVQs and will not escape the critique that they do little more than provide low-level qualifications for those in jobs with minimum demands and at the same time provide minimum opportunities for progression.

As discussed above, in using qualifications as instruments of educational reform, governments aim to improve their role as mediators by making more explicit what the holder of a qualification knows and can do, and at the same time to give more emphasis to users rather than providers in defining what is included in a qualification. In the case of vocational qualifications, governments hope that employers will find it easier to influence these qualifications, develop a sense of ownership of them as contributing to profitability, and therefore raise the qualification levels of their employees.

The idea of using learning outcomes or competencies is that instead of employers choosing from people who have qualifications from a range of different educational institutions and programmes, employers

¹ “Powerful knowledge” (Young 2009) refers to knowledge that is the basis for reliable explanations and exploring alternatives. It is the power of knowledge such as disciplinary knowledge to understand, describe, analyze, and change the world (physical and social) which makes it emancipatory. This is why, we argue, formal education is important. “Powerful knowledge” is expressed in conceptual rather than practical form and is frequently, but not necessarily, associated with science and technology.

are expected to specify to educational institutions what outcomes their programmes should achieve. However, it is one thing to make sure that learning programmes take into account employers needs. It is quite another to imagine that these demands can be adequately expressed by learning outcomes. Firstly, employers vary widely, there is no one “employer view” of qualifications, even in a specific sector. Secondly, while employers may be clear about their immediate needs, it is unlikely that they will have the knowledge to predict their future needs. Designing and developing qualifications and curricula cannot be based solely on the evidence of current employer needs. Thirdly, when employers are asked to express needs, they will necessarily have long wish-lists, which in many instances are beyond the capacity of educational institutions to deliver, and which take no consideration of (and have no knowledge of) what it actually takes to get people to master the skills and knowledge required in a particular occupation. This does imply, though, that the employers’ views should not be seen as the sole drivers of vocational education systems.

Governments also hope that by expressing qualifications as outcomes or competencies, they will encourage more employees and those seeking employment to obtain qualifications, especially because it is claimed that using learning outcomes opens up possibilities for credit accumulation and transfer and the accreditation of experiential learning. But there is little evidence that these hopes will be realized – particularly in relation to the accreditation of prior learning, but also to the transfer of learning credits between qualifications. There are situations when accrediting informal learning for qualifications may be important. Of no less significance is that the more learners identify with the possibility of obtaining qualifications by credit accumulation and transfer, the less they are likely to be convinced of the value of sustained learning in a particular domain. One possible consequence of placing less emphasis on what are sometimes referred to as “linear” learning pathways is that alternative routes to qualification via “credit transfer” may *seem* easier and fewer learners will opt for the pathways which provide the most likely basis for them to progress to higher levels. This could mean that in the longer term, employers find themselves worse off than before

with regard to finding appropriately-qualified job applicants.

From knowledge domain-based to criteria-based qualifications

Qualifications frameworks reflect a shift in the balance from differences – between domains, between vocational and academic qualifications, and between types of learning (at home, in the workplace or in the school or college) to similarities. This trend towards generic criteria for all qualifications is often presented as fairer and supporting widening participation and lifelong learning. Important though these goals are, it is important to raise questions about how far the quality of learning can be guaranteed without the stipulating content that is specific to different occupational sectors and without recognizing that the learning opportunities in college are different from and cannot be equated with those offered by workplaces and vice versa.

A crucial factor may be how, in a particular education and training system, qualifications and curricula are related. The experience of some “early starter” qualifications frameworks such as the NVQs in the United Kingdom (West 2004) suggests that outcomes-based qualifications derived from a functional analysis of workplace performance cannot be the basis for “deriving” or “designing down” curricula. If this is recognized, then qualification outcomes can take on a more appropriate role as broad guides to curricula which draw on specialist bodies of knowledge and how they are best paced, selected and sequenced for students with different prior levels of attainment.

Tensions in the goals of qualification reform

Most government statements about qualifications frameworks identify two very different types of goals as important: their role in supporting skill development and economic competitiveness on the one hand and their role in promoting equity, social justice, and social inclusion on the other. It is worth probing the possible tension between these two sets of goals more deeply. Furthermore, even if they represent aspects of a common (rhetorical) political agenda that is widely accepted, they

represent very different interpretations of this agenda with very different implications for the reform of education and training.

The issue, as the sociologist Johan Muller (2000) points out, is that qualifications frameworks represent a kind of hybrid mix of two very different ideas about how human beings learn and how the idea of competence is interpreted. One idea that emerged in the child-centred educational policies of the 1960s is expressed in the learner-centred assumptions on which qualifications frameworks are based and the equalizing of opportunities and widening of participation that some argue they will lead to. The alternative interpretation refers to the goals of portability and flexibility of qualifications, linked to the need for employees and those unemployed to be always open to retraining (the economic aspect of lifelong learning). These goals are best seen not as universal entitlements, but as associated with post-Fordist ideas about the economic changes that have been taking place in industrial societies.

These two sets of goals for qualifications frameworks tend to be based on different pedagogic and curricular assumptions. The “psychological” idea of competence implies that all learners can reach their potential if they are freed from the constraints that inhibit their “natural” capacity to learn. In contrast, the notion of competence associated with “post-Fordist” economic developments calls for a flexible learner always willing to take up new training opportunities. Whereas the “learner-centred” goals emphasize participation and the breakdown of barriers between teachers and learners, the post-Fordist interpretation of outcomes-based frameworks point to the need for elaborate and sophisticated “training packages” to support learners in acquiring skills and progressing “from sweeper to engineer” – a popular slogan in South Africa in the early 1990s. Both sets of assumptions make heavy, but quite different, pedagogic demands on teachers and assume very different models of teacher education.

Both visions of competence play down the extent to which progress to higher levels on the framework presupposes access to knowledge which is not made explicit in the framework itself. One of the

problems with frameworks based on outcomes that cuts across the claims that they can promote social justice and higher-skilled workforces is that they present themselves as “ladders of opportunity” for learners to “climb”. Because outcomes-based qualifications frameworks are presented as “ladders of opportunity”, there is a danger that they will lead to neglect of the wider reforms needed to promote opportunities that the levels of a qualifications framework can do no more than point to. This is because they are embedded in reforms which promote market regulation, instead of social provision of education and training.

Conclusions

This paper sets out to offer a way of thinking about the reform of qualifications and in particular to provide a basis for analyzing the introduction of outcomes-based qualifications frameworks. We have suggested that this change is best seen in terms of the shift from “institution-based” to “outcomes-based” models of qualifications. Our two models highlight the emphasis in qualifications frameworks that is placed on “written outcomes” and that qualifications should not be dependent on any specific institutions or learning pathways that may lead to them.

There are two themes of this paper which it is important to make explicit. The first is the emphasis that we have given to the role of employers. This reflects the fact that many NQFs have begun as frameworks for vocational qualifications and also that economic rather than social goals have been paramount for most countries introducing NQFs, and furthermore many of the rationales for expressing qualifications in terms of “written outcomes” stem from the assumption that this will facilitate greater employer involvement. The second feature of the paper is that we have been more explicitly critical of the “outcomes” model, not because we do not recognize the weaknesses of the “institution-based” model that it seeks to replace.

This paper has therefore raised questions about the claims that are so often made for the outcomes model. Unless it is possible to identify a space between the claims for qualifications frameworks

and what they might or might not realistically achieve, starter countries will have no reliable basis for making decisions about implementing an NQF and for realizing not only that there is no “one” NQF model that can be applied in all cases, but that just having written outcomes in a framework offers no panacea. The starting point must always be an analysis of the particular circumstances of a country, and the existing qualifications and what they offer and how new opportunities might be opened by a more explicit reference to outcomes and common levels. Only then will it be possible to see what role the writing of outcomes in a framework might play, together with the no less important complementary policies of strengthening of institutions and the professional development of teachers and trainers, and the building of employer/ education partnerships.

Our two-model analysis explores the balance between an emphasis on institutions and outcomes. The emphasis on institutions can, we argue, provide the basis for high quality learning and progression. While it can have a tendency to inflexibility and forms of exclusion, it also provides the basis for education to have an existence independently from the logic of the market. The emphasis on outcomes claims to offer the possibility of portability, transparency, and flexibility in how qualifications are achieved, but is essentially about the goals of learning programmes, not the processes involved, and therefore may undermine the ability of qualifications to mediate between education and

the world of work, the possibilities for learners to acquire powerful knowledge and the likelihood of governments expanding access to educational opportunities.

These can only be provisional conclusions, which are intended to contribute to the development of a conceptual framework for the analysis of qualifications frameworks.

Qualifications frameworks are taking real forms in an ever growing number of countries, and it is those diverse real forms, that make qualifications frameworks an important policy development that is shaping people’s lives in significant, but still largely unknown, ways. This paper was written to provoke debate, and help all of us involved in researching qualifications frameworks to think more clearly about the issues.

Qualifications frameworks and their international counterparts like the European Qualifications Framework (EQF) are not going away; they undoubtedly represent real changes in the world. The world is getting smaller, not bigger, in terms of our dependence on each other, and more, not less, mobility of labour is likely as businesses search for new locations for making profits, and as migration patterns constantly change in response to increasingly unstable economies. National and regional frameworks, despite all their problems, are attempts to take account of these changes. We need to know more about how superficially similar frameworks work out differently in practice.

References

- Bond, P. (2005):** "Neoliberalism in sub-Saharan Africa: From structural adjustment to NEPAD". In: Saad-Filho, A./Johnston, D. (eds.): *Neoliberalism: A critical reader*. London: Pluto Press, pp. 230-236.
- Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (2008):** *The shift to learning outcomes: Conceptual, political and practical developments in Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Online: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4079_EN.PDF [last access: 2011-11-14].
- Duménil, G/Lévy, D. (2005):** "The neoliberal (counter-)revolution". In: Saad-Filho, A./Johnston, D. (eds.): *Neoliberalism: A critical reader*. London: Pluto Press, pp. 9-19.
- Harvey, D. (2000):** *Spaces of hope*. Berkeley: University of California Press.
- Muller, J. (2000):** *Reclaiming knowledge*. London and New York: Routledge Falmer.
- West, J. (2004):** *Dreams and nightmares: The NVQ experience*. Centre for Labour Market Studies (CLMS) Working Paper No. 45. Leicester: CLMS/University of Leicester.
- Young, M. (2009):** „What are schools for?“ In: Daniels, H./Lauder, H./Porter J. (eds.): *Knowledge, values, and educational policy*, pp. 10-18.
- Young, M. (2007):** *Bringing knowledge back*. In: *Theoretical and applied studies in sociology of education*. London: Routledge Falmer.
- Young, M./Allais, S. (2009):** *Conceptualizing the role of qualifications in education reform*. In: Allais, S./Young, M./Raffe, D. (eds.): *Researching Qualifications Frameworks: Some conceptual issues*. Employment Sector Working Paper Number 44, pp. 5-22.
- Young, M./Allais, S. (2011):** *Qualifications in context: thinking about the "shift to learning outcomes" in educational reform*. In: Bohlinger, S./Münchhausen, G. (eds.): *Validation of learning outcomes/Validierung von Lernergebnissen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Stephanie Matseleng Allais, PhD

stephanie.matseleng@gmail.com
<http://www.wits.ac.za>

Stephanie Matseleng Allais is a Senior Researcher at the Education Policy Unit of the University of the Witwatersrand, leading the development of research into education and the labour market. Her research interests are in the sociology of education, policy (particularly qualifications frameworks), education and development, curriculum, sociology of knowledge, and political economy of education. Prior to this she was a postdoctoral fellow at the Centre for Educational Sociology at the University of Edinburgh. Immediately prior to joining the CES, she managed and conducted research for an international research project comparing qualifications frameworks in 16 countries, for the International Labour Organization. Before this, she was the director of the Research and Development unit of Umalusi, the statutory body responsible for the quality assurance of primary, secondary, and vocational education and training in South Africa. She has worked in various parts of the South African education system, including working for a non-governmental organization in distance education, running the education department of a trade union, and teaching in a high school, as well as teaching part time in adult basic education and training, and leading a student organization. She served on many committees by appointment of the Minister of Education in South Africa, and has been involved in numerous policy processes. She has a PhD in education policy from the School of Public and Development Management at Wits University in South Africa.



Foto: K.K.

Michael Young, PhD

M.Young@ioe.ac.uk
<http://www.ioe.ac.uk>

Michael Young is Emeritus Professor at the University of London, Institute of Education. Prior to that he was Professor of Education and Lecturer at the University of London and the University of Bath. His current research interests are the sociology of knowledge and its relevance for the curriculum and educational policy, the national and international role of qualifications and qualifications frameworks, professional/vocational knowledge, curriculum and pedagogy and disciplines, subjects and the school curriculum. He has lectured on National Qualifications Frameworks in the UK, South Africa, Slovenia, Germany, Lithuania, Australia and New Zealand and to the ETF and European Council.

Die Verlagerung hin zu ergebnisbasierten Qualifikationsrahmen

Schlüsselprobleme aus kritischer Perspektive

Kurzzusammenfassung

Dieser Beitrag versucht, einen Schritt hinter die Diskussionen und Debatten über Qualifikationsrahmen zu treten und in einem breiteren Zusammenhang über die Rolle von „Qualifikationen“ in der Bildungsreform nachzudenken. Der Beitrag hat folgende Punkte zum Ziel: die Qualifikationsreform in ihrem breiteren sozialen und institutionellen Kontext einzugrenzen, einen Weg zur Konzeptionalisierung des Wandels von historisch gewachsenen Qualifikationssystemen hin zu Qualifikationsrahmen und ergebnisorientierten Qualifikationen vorzuschlagen und die Spannungsfelder auszuloten, die die unterschiedlichen Zielsetzungen bei Einführung eines (Nationalen) Qualifikationsrahmens mit sich bringen würden. Die AutorInnen behaupten, dass in den aktuellen Reformen Folgendes auf dem Spiel steht: die Rolle der Bildungsinstitutionen in der Bildung und Ausbildung der nächsten Generation, die Balance zwischen institutionsbasierter Bildung und informellem (in einigen Fällen arbeitsbasiertem) Lernen sowie die Art und Weise, wie Vertrauen in Qualifikationen aufgebaut und erhalten wird. Ihre Zwei-Modell-Analyse untersucht die Balance zwischen Schwerpunktsetzungen auf Institutionen und Ergebnisse. Der vorliegende Beitrag wurde verfasst, um eine Diskussion in Gang zu setzen, die allen an der Forschung über Qualifikationsrahmen Beteiligten helfen soll, die Problemstellung mit mehr Klarheit zu reflektieren.

Problems with National Qualifications Frameworks in practice

The English case

Alan Brown

Brown, Alan (2011): Problems with National Qualifications Frameworks in practice.
The English case.

In: Austrian Open Access Journal of Adult Education.

Issue 14, 2011. Vienna.

Online: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

Print Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Key Words: qualifications frameworks, learning outcomes, developmental approach, expertise development

Abstract

National (and European) qualifications frameworks which map qualifications in a similar way according to the specification of learning outcomes and then assign them a unique position within a hierarchical system of levels have proved very attractive to policy makers. They offer the prospect of improving transparency between qualifications and aiding mobility, but as with all policies the acid test is how the policy is implemented in practice. As many countries now consider how to implement a National Qualifications Framework (NQF), it is perhaps instructive to look at the reasons for the policy failure of an NQF based exclusively on learning outcomes in England. The major lesson to be learned is that a focus on competence, mapping qualifications, levels and outcomes can become a distraction from the much harder goal of improving the quality of teaching and learning. Shifting attention to a developmental approach to the development of expertise may be more effective by highlighting the importance of processes of learning and the need to support the development of expansive learning environments in education, training and employment. Recognising that the development of an NQF has an important but limited part to play in this process, and that a „rough guide“ to equivalence will often be sufficient in mapping potential progression pathways, may be a useful starting point for this shift.

04

Problems with National Qualifications Frameworks in practice

The English case

Alan Brown

The intention of this article is to facilitate policy discussion about NQF design by outlining some of the particular problems encountered, and pitfalls for other countries to avoid, in the English experience of designing an NQF based on the exclusively on learning outcomes.

Introduction

Qualifications frameworks which map qualifications in a similar way according to the specification of learning outcomes have proved very attractive to policy makers and Europe has adopted a European Qualifications Framework (EQF). This development has acted as a spur for many countries to consider implementing a National Qualifications Framework (NQF). So it is perhaps instructive to look at the policy failure of an NQF based exclusively on learning outcomes in England and address the broader question of whether a focus on competence, mapping qualifications, levels and outcomes can become a policy distraction from the much harder goal of improving the quality of teaching and learning. Shifting attention to a developmental approach to developing skills and expertise may be an alternative way to drive moves towards a more knowledge-based society, replacing an essentially binary conception of competence at the heart of a hierarchical system of levels (Brown 2009).

The intention of this article is to facilitate policy discussion about NQF design by outlining some of the particular problems encountered, and pitfalls for other countries to avoid, in the English experience of designing an NQF based on the

exclusively on learning outcomes. Often policy learning is focused on policy development and by the time it is realized that policy implementation in the original case has been unsuccessful too much momentum has already been established behind the new development. The author is well placed to provide an overarching commentary on the English NQF policy failure having participated in five major national and European projects, over the past twenty-five years, which have reviewed the implications of the introduction of competence-based curricula (Haffenden/Brown 1989), the need to design learning programmes to promote a broader occupational competence (Brown 1998) and the limitations of levels, learning outcomes and qualifications as drivers towards a more knowledge-based society (Brown 2008). Overall, the lesson from the English experience is clear that an emphasis on qualifications development needs to be balanced with equal concern about how learning and development will be facilitated in practice.

Context: European Qualifications Framework

In September 2006, the European Commission adopted a proposal to establish a European

Qualifications Framework for lifelong learning (Commission of the European Communities 2006). The aim was to relate all education and training awards in Europe and provide a common language to describe qualifications across the European Union's diverse education and training systems. However, the development of national frameworks of qualifications remains an area of national responsibility, and the EQF is a referencing tool or translation device against which national frameworks can be compared, rather than an entity into which National Qualifications Frameworks have to fit. The EQF provided momentum for member states to consider introducing NQFs, although decisions about the value, development and implementation of a NQF are also framed by wider national discussions about priorities in the field of education, training and qualifications. The idea of having greater transparency between qualifications across Europe is widely accepted as an aspirational goal, but whether it is a good idea for all qualifications to be expressed in a similar way is partly an empirical question of whether the benefits outweigh the considerable transaction costs, but it is also a pedagogical issue concerned with the most appropriate forms of teaching, learning and assessment required to meet particular educational goals.

One core element of the EQF is a set of eight reference levels describing what a learner knows, understands and is able to do – their “learning outcomes” – regardless of the system where a particular qualification was acquired (European Commission 2008). The EQF reference levels are intended to support a better match between the needs of the labour market (for knowledge, skills and competences) and education and training provision; facilitate the validation of non-formal and informal learning; and facilitate the use of qualifications across different education and training systems. The EQF covers general and adult education, as well as Vocational Education and Training (VET) and Higher Education (HE). The eight levels are intended to cover all qualifications from those achieved at school to those awarded at the highest level of academic, professional or VET. The role of the EQF was intended to function as a translation device to make relationships between qualifications and different systems clearer, to make education and

training more transparent and to adapt both to the demands of the knowledge society and to the need for an improved level and quality of employment. Now increased transparency is a worthwhile goal in its own right, but a more highly qualified workforce does not necessarily equate to a more highly skilled and more knowledgeable workforce.

The focus on levels, qualifications and learning outcomes can be comforting because it gives the illusion of progress, but a much more sophisticated model of skill development and expertise is required to underpin meaningful movement towards a knowledge society. However, first, it may be instructive to examine the reasons behind the policy failure of an NQF based exclusively on learning outcomes in England.

Example of a policy failure of an NQF based exclusively on learning outcomes

The starting point for any analysis of English policy in the area of vocational qualifications was the almost complete failure of the attempted reformation of VET through the introduction of outcomes-based National Vocational Qualifications (NVQs) in the decade following 1986 (Williams 1999). The standards of occupational competence upon which the NVQs were based were too narrow; employers were reluctant to use the new qualifications; and the introduction of NVQs exacerbated, rather than mitigated, the “jungle” of vocational qualifications. In the mid-1990s unsuccessful attempts were made to restructure NVQs following a series of highly critical reports (Beaumont 1996; Dearing 1996; Hyland 1998), but the National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) and associated agencies continued to market the system overseas, without acknowledging the failings of NVQs and the competence-based education and training outcomes-driven system. Hyland (1998) highlighted how this was a strange case of exporting policy failure. The model was held up as promising reform even though it had not worked in practice in England.

Since then NVQs have been further reformed, a wider range of vocational qualifications have been encouraged and NCVQ was abolished and

replaced by the Qualifications and Curriculum Development Authority (QCDA), which had responsibility for the development of a National Qualifications Framework. However, the whole area of qualifications reform remained a policy failure and the decision was taken to replace the NQF with a Qualifications and Credit Framework (QCF) and when a new government came to power in 2010 they announced they would abolish the QCDA. In opposition they had used the QCDA as their prime example of abolishing of how a quasi-governmental organisation could be abolished without any ill effects whatsoever.

The reason for the move away from an exclusive focus on NQF outcomes, levels and qualifications were that they were too prescriptive – they excluded too many valuable qualifications, the system was too inflexible, did not support progression very well and “level” was not a very good discriminator of the value of a qualification. The QCF uses volume as well as level so that the system of credits can operate across units as well as whole qualifications. The credit based system recognises qualification size and represents a pragmatic and modest attempt at qualifications reform, and that the NQF development was the culmination of a major policy failure is now universally acknowledged. A realistic appraisal of the reasons for failure of the NQF could help other countries avoid similar mistakes.

The most obvious lesson is not to treat particular qualification design features as in some way inherently better than others and seek to apply them universally, even if this leads to a certain degree of tension with EQF developments, which also tend to promote “one best way.” The “pure” English outcomes-based NQF was inflexible and unhelpful in practice, and although the new QCF system aligns less well with the recommendations for qualifications framework development associated with the EQF, it was still possible to reference the QCF against the EQF.

The English Qualifications and Credit Framework

The key point about the QCF is that it is a pragmatic attempt to improve learner mobility, transferability

and progression. The introduction of the QCF has been low key, recognising that earlier grand schemes based around a major reformation of vocational qualifications through NVQs and the NQF have been failures. Underpinning this change is the belated recognition that it is the quality of teaching, learning and skill development associated with qualifications that is key to whether they help individuals in processes of upskilling, reskilling and progression, not the imagined benefits of having qualifications of a particular type. There is now recognition that qualifications are an inadequate proxy for skill development and that qualifications reform plays a much smaller role in improving the quality of VET than more direct measures to improve the quality of teaching, learning and skill development and that for much of the past 25 years qualifications reform has actually been drawing resources away from improving the quality of the teaching, learning and the inter-relationship between the two (Nash et al. 2008).

There is also an implicit recognition that the pragmatic evolution of the Scottish VET system over the last twenty five years, whereby each development built incrementally on a previous reform, has been much more successful in practice than the more radical attempts at reform of processes of qualifications design that have failed in England (Raffe 2011). The development of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) had been consolidated with other attempts to improve VET and the SCQF has performed a valuable, but relatively minor role in improving the communications function associated with attempts to relate and compare qualifications which went alongside other aspects of VET reform. As a consequence the SCQF, operating as a communicative framework for all levels of qualifications in Scotland, has gained widespread acceptance in practice (Raffe 2011).

The new QCF is itself not an exemplar of good practice, but there is no appetite for further major reforms in England and the removal of rigid bureaucratic limits as to what constitutes an acceptable qualification under the NQF means that it is at least an improvement on the previous system. Competence-based qualifications within the QCF now offer the accreditation of units, which are

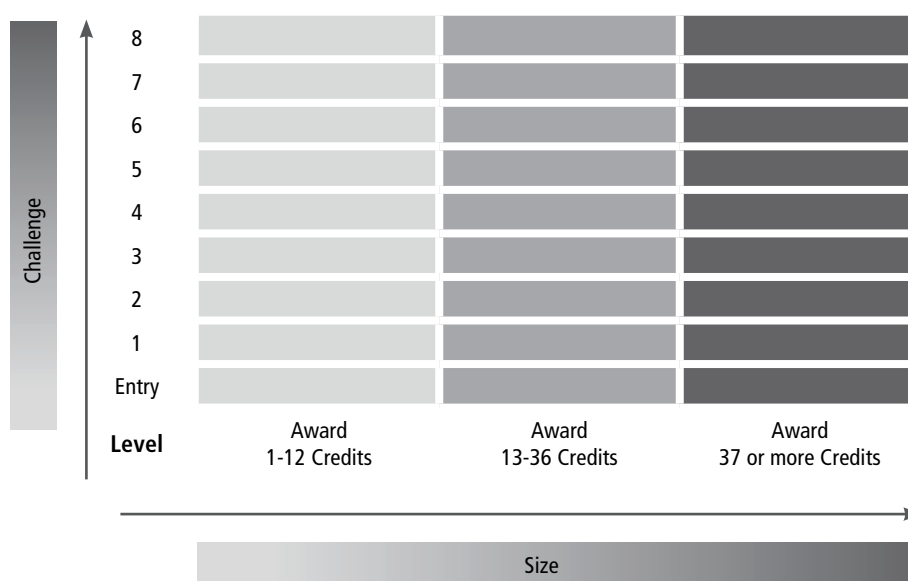
smaller steps of achievement, and QCF units and qualifications have now replaced NQF qualifications. The QCF qualifications cover the same levels of the NQF: Entry Level to Level 8, but qualifications are now split into three groups according to size – Awards, Certificates and Diplomas (QCA 2009). Qualifications in the QCF consist of a number of designated units, each of which has an approved credit value. These credit values represent the number of credits a learner will be awarded for successfully completing the unit. One credit is awarded for those learning outcomes notionally achievable in 10 hours of learning time. These changes were introduced to overcome the problems of having very different types of qualifications appear at the same level within a qualifications framework. An alternative approach may be just to exclude certain small qualifications from a NQF and keep the NQF just as a means of mapping the most important qualifications of a country in a way which could encourage progression within or across different pathways.

An Award may have between 1-12 credits, a Certificate 13-36 credits and a Diploma over 36 credits. This approach introduced a more flexible way of recognising achievement by awarding credit

for qualifications and units (small steps of learning) and allowing learners to gain qualifications at their own pace along flexible routes (along similar lines to the Scottish system) (Ofqual 2008). One major problem with the NQF had been that relying on level alone led to major inconsistencies whereby a small vocational qualification aimed at senior managers might be considered to be at the same level (7 or 8) as a post-graduate degree, although the former could be completed after perhaps 40 hours of learning and development, while the latter could extend over a number of years.

All QCF units have a credit level and credit value. The level signifies the level of challenge or difficulty, whereas the value indicates the amount of “notional” learning time required, on average, for a learner to achieve a unit. Notional learning includes activities that learners need to do while supervised in order to complete their qualification, such as classes, tutorials, practical work and assessments. In addition notional learning time includes non-supervised activities such as homework, independent research, unsupervised rehearsals and work experience. The role of learning processes is now acknowledged as key to achievement of learning outcomes. The QCF is represented in the following diagram (Fig.1).

Fig. 1: Qualifications and Credit Framework (QCF)



Source: OCN Northern Ireland (2009) (adapted by editor)

Because the QCF is a unit-based system the use of awards and certificates means that quite small amounts of learning, assembled into units in a specific area (such as Health and Safety) can be recognized and accredited either as a small award or linked with successful completion of other units to make a more substantive qualification (a certificate or diploma). For example, a Level 2 Award in Administration (Business Professional) is a bite-sized qualification that has been developed to recognise learners' understanding of key administrative functions and activities. It accredits learners' abilities to carry out a range of administrative tasks autonomously and has been designed to accredit their achievements in a modern, practical way that is relevant to the work context. It is seen as a starter qualification to which further units may be added later as a progression route to other Level 2 or Level 3 qualifications. In practice, such small qualifications have no labour market value and only become meaningful insofar as they lead to other more valued qualifications.

Underpinning any referencing process are implicit assumptions about the scope of qualifications in terms of breadth and depth and certain typical progression paths in terms of age, learning and institutions, periods of learning and volume of learning. In practice in England there are much larger differences in terms of achievement between qualifications at the same level than sometimes between qualifications at different levels. For example, a person with a level 2 NVQ may nevertheless have some problems with basic skills, especially with writing, and they may need to embark on a two year full-time learning programme in order to complete a more demanding learning programme leading to achievement of a level 2 in general education. This type of issue has now been covered in the QCF by inclusion of a volume of learning measure.

The aim of the QCF is to offer more flexibility, freedom, choice and opportunities for learners than was available under the NQF through a simple yet flexible structure that allows for the continuing development of a qualifications system that is inclusive, responsive, accessible and non-bureaucratic (Ofqual 2008). This approach acknowledged that the development of NVQs

(and the NQF) had led to a situation where many qualifications from this route within the NQF were exclusive, bureaucratic (concerned with form, specification of learning outcomes etc.), not easily understood and did not meet the needs of many employers and learners. The scepticism about the value of the NQF was also linked to the fact that over the preceding two decades many qualifications that were valued by employers and learners, were widely recognised and resulted in clear learner development and progression had remained outside the framework, largely because they did not follow the prescribed format. The QCF allows achievements to be recognised through the award of credits and qualifications and supports the accumulation and transfer of credits for purposes of progression. There is still room for debate about the value of this credit-based approach compared to offering more integrated (larger) qualifications, but what is not in doubt is that the system is more flexible than the rigid prescriptive NQF which it has replaced.

Because of the mobility of individuals within and between the United Kingdom and Ireland work has been underway over the last decade to compare qualifications across England, Scotland, Wales, Northern Ireland and the Republic of Ireland in terms of broad equivalence. This approach highlighted the necessity of comparing size, content and level of qualifications as closely as possible – crucially “level” alone appeared as an inadequate indicator. One problem for the English NQF had been that different qualifications at the same level could be very different in terms of content and duration. The QCF therefore makes allowance for differences in the breadth and depth of learning and if you have an understanding of this you can now see how a move from a higher level at an award level can still be progression to say a diploma at a lower level in terms of the learning and development of an individual. The use of a volume indicator resolves the issue of where an executive coach with a deep understanding of a very narrow part of the guidance and counselling domain (level 7 award in executive coaching obtained over say 40 hours) who wants to have a much broader understanding of the field as a whole takes a level 4 certificate in counselling (EQF level 5) that involves over 360 hours of study. Indeed an experienced executive

coach with a narrow specialist qualification at level 7 may take five years of further study before they would be qualified to act as a counsellor in a wider range of settings as say an occupational or educational psychologist. Leaving aside the issue of whether the QCF itself is now too complex for many users to understand, this example highlights four fundamental issues that can never be resolved by a simple comparison within an NQF or EQF:

- there is no reason why skills, knowledge and competence being developed and deployed in different education, training or employment settings should be at a similar level and frequently they are not;
- large integrated programmes of learning and development have a much wider range of social, educational and developmental purposes than short focused qualifications – the volume of learning being just one obvious difference;
- age, prior experience and purpose are inter-related and many people and their careers may not fit a basically linear model of moving (upwards) through levels which seems to underpin the EQF and NQFs;
- skills, knowledge and competences all change over time depending upon degree of use or non-use following qualification – even if exact equivalences could be applied at the moment of qualification, individual paths can and frequently do diverge sharply thereafter.

A focus on developing expertise rather than just checking competence may be a more effective driver of VET

The English case of NVQ and then NQF development highlights the weakness of using qualifications development as an almost exclusive policy lever to try to bring about reform in VET. The need for greater attention to be played to the challenges of policy implementation and the central importance of improving the quality of teaching and learning have been clearly demonstrated. However, there is also a more fundamental philosophical question about the purposes of education and training and whether a competence-based approach to VET is the most effective driver of VET in the current labour market and, crucially in terms of aspiration, for

moving towards a more knowledge-based society. An alternative approach could involve a change in direction away from a focus upon competence development based upon a hierarchy of skills levels towards a developmental perspective on skill development across the life-course. Such a shift may be a more effective way to drive moves towards a more knowledge-based society, replacing an essentially binary conception of competence at the heart of a hierarchical system of levels (Brown 2009).

A more developmental view of skills development would imply, rather than the focus being on individuals being viewed as competent to perform current tasks at a particular level, that people could still develop in a number of ways (at a range of “levels”) in order to improve their own performance, contribute to a team or enhance the effectiveness of the organisation. From this perspective it would be helpful if national policy also stopped thinking in terms of levels as being indicative of some overall level of skills, knowledge and understanding of individuals (irrespective of context or content) (Brown 2009).

The use of reflection, review and peer assessment and support could help individuals recognise that they need to continue to develop a range of skills and have a broad conception of expertise. This approach also offers, at a societal level, some possibility of moving towards a more knowledge-based society, if coupled with a more expansive view of the nature of skills, knowledge and competence development, which could address issues of transfer of skills, knowledge and experience between different settings; how to support individuals in developing a frame of mind whereby they continually look to improve their own performance through learning and development and to support the learning and development of others; and to recognise that in any organisation a commitment to continuing growth and development of its members is strategically important (Brown 2009). This broader view could also help deal with a perennial problem: in many occupations the types of knowledge developed through education and work differ, and it is the combination and integration of these different types of knowledge that is often the major challenge (Eraut et al. 2004).

The contention is that the way to move towards a more knowledge-based society is for as many people as possible, whatever their supposed highest overall “level” of skills, knowledge and competence, to believe that they should seek to develop their skills, knowledge and competence at a number of levels (including those below as well as above their current highest “level”). Interestingly, this approach has already been adopted by many companies, as when they distinguish between employees who:

- are technically able to perform a task but have very limited practical experience of actually doing so;
- have successfully performed the task on a number of occasions;
- have performed the task many times and under a variety of conditions (i.e. experienced worker standard);
- have substantial experience but are also able to support the learning of others (i.e. can perform a coaching or mentoring role);
- could be considered “world class”, those who are able to think through and, if necessary, bring about changes in the ways that tasks are tackled.

Adopting such an approach in VET would help alignment between education and work, as crucially under this model everyone would expect individuals completing their initial vocational education and training to be still some way from “experienced worker standard”. This approach could also provide the conditions in which a commitment to continuous improvement could flourish, as not only would most people believe that they needed to develop in a number of ways (at a range of “levels”) in order to improve their performance, but also the “working coaches” so critical to supporting the learning of others would increasingly be in place (Brown 2009).

The lessons from the English case are that the development of NVQs and a “hard” National Qualifications Framework, with tight rules upon how learning outcomes, competence and levels are described, and which sought to be comprehensive by incorporating all qualifications, was that the system was inflexible and bureaucratic. However, the heart of the policy failure was that at all levels

it was so consuming of time and other resources which were drawn away from much simpler and more productive ways to improve teaching, learning, skill development and organisational performance. Again and again over the last 25 years qualification reform and movement towards an NQF has been aspirational – it should lead to increased co-ordination; smoother access, transfer and progression; better accountability and control; improved quality assurance; and supply of learning being more responsive to demand. In practice, even the most ardent supporters would say the benefits were minimal given the massive investment of resources. The English NQF has been quietly replaced, with no-one wishing to draw attention to just how ineffective it has been. Indeed a prominent politician, speaking at a EQF conference in the UK in 2010, pointed to qualifications design needing a period when it was more or less invisible – a support in the background, but no longer a process that was absorbing large amounts of resource that could be more usefully employed in supporting learning and development more directly.

In summary, in alignment with moves towards a more knowledge-based society we need to support processes of learning and development by adopting a more expansive view of the nature of skills, knowledge and competence than that enshrined in recent NQF levels. This more expansive view will pay particular attention to the need to address issues of transfer of skills, knowledge and experience between different settings; how to support individuals in developing a frame of mind whereby they continually look to improve their own performance through learning and development and to support the learning and development of others; and to recognise that in any organisation a commitment to continuing growth and development of its members is strategically important. In this view VET programmes based in Further Education (FE), including those with a substantive amount of work-related learning, should seek to help individuals move in the direction of the chosen learning outcomes but their achievement should be regarded as partial – the value of VET can probably only be properly judged some time after individuals have been applying their skills, knowledge and experience in work settings over time and ideally across a range of contexts.

The importance of breadth and balance in VET

The argument made above is a subtle one – it is not saying that competence, learning outcomes and qualifications are not important, but rather that there are dangers in focusing on these too much, especially as drivers of education and training, which should have broader purposes. Education should be about the development of character as well as the intellect; helping individuals develop the emotional, social and intellectual capacities to participate fully in society (Brown 2010). If this leads to a sense that we need to reform aspects of our learning systems then this reform should be driven by clear purposes. Reform could be influenced by objectives such as young people feeling connected with the world, engaged with learning, valuing and respecting difference and wanting to be active citizens. Once we are clearer on educational purposes, then we can look to the pedagogic means to achieve those goals – for example, strategies might be put in place to develop greater resilience (Dweck 1999); improve informal reasoning (Perkins 1985); or help individuals develop a wider range of approaches to learning, as these are all things we do not do very well in many current approaches to education. Promoting learning and development in VET which is values driven, uses appropriate pedagogies, is technologically enhanced and underpinned by research and development looks like a balanced and sustainable approach to educational development.

The research of Jephcote and Salisbury (2007) revealed a complex picture of students' "learning journeys", the interplay between college and their wider lives and how post-compulsory education and training also contributed to the "wider benefits of learning". Students gain more benefits from college life than qualifications, important though these are. Gallacher et al. (2007) also point to the significance of social relationships in learning cultures in community-based Further Education (FE) and practices that increase students' re-engagement with learning.

Once the importance of wider purposes, including the social and affective dimension of learning, in VET is acknowledged then it is important to increase the scope for professional judgment of tutors: they need more room to decide "what works" in particular

circumstances. James and Biesta (2007) argue that, at its best, education builds on these learning cultures to encourage and challenge students to go beyond their existing dispositions and undergo personal change as well as acquiring knowledge. But such change is rarely recognised by a system in which success is measured by qualifications. Treating education as a simple mechanical process risks diminishing its transformative power, as teachers and managers need room to manoeuvre and exercise their professional judgment if they are to get the best out of the situation to benefit their students. Tutors are a key feature of any learning culture, and James and Biesta (2007) argue that the sector needs to be managed on a more flexible basis that allows room for professionals to act according to their own judgment of the local situations, within a set of national principles. These principles are that learning is about more than gaining qualifications; professionals should be able to choose systems and procedures that work together and support each other rather than undermining learning; they should also be able to decide "what works" for their own situation and not be confined to rigid procedures; there needs to be space for more localised judgment and creativity; and improvement in learning requires critical reflection at all levels; government, college, tutor and student.

VET is about exploring possibilities and offering new starts, new directions, and changes of identity as well as becoming practically competent within particular domains. A variety of teaching and learning approaches is essential. Edward et al. (2007) and Steer et al. (2007) also emphasise that there needs to be fewer constraints upon the scope of teachers to exercise their professional judgment. In an English context, significant many aspects of VET take place in FE colleges, which are entrepreneurial, and engage with issues and groups that schools and universities do not tackle, but the audit culture is distorting the priorities of people working in FE. There is also too much emphasis on assessment, at the expense of real learning. In some vocational areas, the focus on assessment overwhelms curriculum and pedagogy, and an over-emphasis on qualifications acts as an inadequate proxy for learning. This thinking centres on the completion of "units" and not on the course as a whole, nor on progression (Ecclestone, 2007).

More recently, the problems associated with targets and the audit culture have been recognised by policy makers, yet considerable changes are still needed to give tutors the intellectual space, capacity and freedom to do a wider job of educating the whole person. Nash et al. (2007) point to a limited understanding of learning by government agencies and policy makers, who often see it simply as a process of acquisition of knowledge and skills. This narrow approach does not link with knowledge of effective pedagogy nor to the idea that learners are often engaged in a process of constructing identities for learning and work. The question is whether VET is about acquiring knowledge and skills alone, or is it also about learning which changes the learner by engaging them in the process. From this perspective, VET is about learning how to become a learner and how to develop an identity across education, training and employment. It is about learners changing aspects of their lives and also the way they relate to the world.

Conclusion

In conclusion in the context of European goals for the development of a more knowledge-based society there is a temptation to focus upon the targets (percentage of people receiving qualifications at a particular level) rather than the goal itself. The focus upon outcomes and levels may exacerbate the problem whereby people think that a qualification marks a significant end to the learning process, rather than simply being a marker for a change of focus of learning. The political commitment to goals and targets means that qualifications frameworks, specification of learning outcomes

and hierarchical levels are likely to be retained, but we can at least remember that these are proxies for the real goal and not devote too many resources to what is a second order issue. Shifting attention to the need for a developmental approach to expertise, highlighting the importance of processes of learning, the need to support the development of expansive learning environments in education, training and employment may be a more promising way forward.

Developing an NQF which maps the broad pathways and major qualifications in a country, however they are described, and offers a “loose coupling” to the EQF is probably sufficient to support the role of the EQF as a translation device to make relationships between qualifications and different national systems clearer. In that respect the lesson from the demise of a pure outcomes-based NQF in England is unequivocal: the drive for comprehensiveness and standardization in a qualifications framework consumed vast amounts of resources, was unworkable in practice and produced a whole array of qualifications which were not fit for purpose and were inferior to the qualifications they replaced when judged against the criterion of whether they supported continuing learning and development. In the field of NQFs less is more! It is a common trap to think that a more highly qualified workforce equates to a more highly skilled and more knowledgeable workforce. Indeed the focus on levels, qualifications and learning outcomes can be comforting because it gives the illusion of progress, but a much more sophisticated model of skill development and expertise is required to underpin a more meaningful movement towards a knowledge society.

References

- Beaumont, G. (1996):** Review of 100 NVQs and SVQs. London: Department for Education and Employment.
- Brown, A. (1998):** Designing effective learning programmes for the development of a broad occupational competence. In: Nijhof, W./ Streumer, J. (eds.): Key qualifications in work and education. Dordrecht: Kluwer Press.
- Brown, A. (2008):** Limitations of levels, learning outcomes and qualifications as drivers towards a more knowledge-based society? In: US-China Education Review, 5, 1, pp. 9-17.

- Brown, A. (2009):** Developing expertise – moving beyond a focus on workplace competence, assessment and qualifications. Beyond Current Horizons report. London: DCSF/Futurelab.
- Brown, A. (2010):** Fresh directions for teaching and learning in Further Education. In: Dolphin, T./Clifton J. (eds.): Colleges 2020. London: IPPR.
- Commission of the European Communities (2006):** Implementing the Community Lisbon Programme: Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (presented by the Commission). Brussels, 5.9.2006, COM(2006) 479 final 2006/0163 (COD). Online: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_en.pdf [last access: 2011-11-14].
- Dearing, R. (1996):** Review of Qualifications for 16-19 Year Olds: Full Report. London: SCAA.
- Dweck, C. S. (1999):** Self-theories: Their role in motivation, personality and development. Philadelphia: Taylor and Francis/Psychology Press.
- Ecclestone, K. (2007):** Commitment, compliance and comfort zones: the effects of formative assessment on vocational education students' learning careers. In: Assessment in Education 14. Issue 3, pp. 315-333.
- Edward, S./Coffield, F./Steer, R./Gregson, M. (2007):** Endless change in the learning and skills sector: the impact on teaching staff. In: Journal of Vocational Education & Training, 59. Issue 2, pp. 155-173.
- European Communities (2008):** The European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Online: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_en.pdf [last access: 2011-11-14].
- Eraut, M./Maillardet, F./Miller, C./Steadman, S./Ali, A./Blackman, C./Furner, J. (2004):** Learning in the Professional Workplace: Relationships between Learning Factors and Contextual Factors. San Diego: AERA Conference Paper.
- Gallacher, J./Crossan, B./Mayes, T./Cleary, P./Smith, L./Watson, D. (2007):** Expanding our understanding of the learning cultures in community-based Further Education. In: Educational Review, 59. Issue 4, pp. 501-517.
- Haffenden, I./Brown, A. (1989):** Implications of Competence-based Curricula. London: FEU.
- Hyland, T. (1998):** Exporting Failure: the strange case of NVQs and overseas markets. In: Educational Studies, 24. Issue 3, pp. 369-380.
- James, D./Biesta, G. (2007):** Improving Learning Cultures in Further Education. Abingdon: Routledge.
- Jephcote, M./Salisbury, J. (2007):** The Long Shadow of Incorporation: the further education sector in devolved Wales. In: The Welsh Journal of Education, 14, Issue 1, pp. 93-109.
- Nash, I., Jones, S., Ecclestone, K. and Brown, A. (eds.) (2008):** Challenge and change in Further Education. London: TLRP.
- OCN Northern Ireland (2009):** OCN NI welcomes the new Qualifications and Credit Framework (QCF). News 24-05-09. Online: <http://www.ocnni.org.uk/newsindividual.asp?id=28> [11-11-11].
- Ofqual (2008):** Regulatory arrangements for the Qualifications and Credit Framework. Coventry: Ofqual.
- Perkins, D. N. (1985):** Post-primary education has little impact on informal reasoning. In: Journal of Educational Psychology, 77. Issue 5, pp. 562-571.
- QCA (2009):** The Qualifications and Credit Framework: an introduction for information, advice and guidance practitioners. London: QCA.
- Raffe, D. (2011):** Are "communications frameworks" more successful? Policy learning from the Scottish Credit and Qualifications Framework. In: Journal of Education and Work, 24. Issue 3-4, pp.283-302.
- Steer, R./Spours, K./Hodgson, A./Finlay, I./Coffield, F./Edward S./Gregson, M. (2007):** "Modernisation" and the role of policy levers in the learning and skills sector. In: Journal of Vocational Education & Training, 59. Issue 2, pp. 175-192.
- Williams, S. (1999):** Policy failure in vocational education and training: the introduction of National Vocational Qualifications (1986-1990). In: Education + Training, 41. Issue 5, pp. 216-226.



Foto: K.K.

Prof. Alan Brown

alan.brown@warwick.ac.uk
<http://www2.warwick.ac.uk>
+44 (0)2476 523512

Alan Brown is a Professorial Fellow at the University of Warwick Institute for Employment Research. His current research, which has a strong international orientation, focuses mainly upon changing occupational identities, continuing vocational training, qualifications development, skill formation, organisational performance, and supporting knowledge sharing and development and learning in professional communities of practice. He has been involved in the development of knowledge-sharing sites on research and practice in careers guidance.

Probleme mit Nationalen Qualifikationsrahmen in der Praxis

England als Fallbeispiel

Kurzzusammenfassung

Nationale (und Europäische) Qualifikationsrahmen, welche Qualifikationen auf ähnliche Art und Weise abbilden, indem sie Lernergebnisse festlegen und ihnen dann eine eindeutige Position innerhalb eines hierarchischen Stufensystems zuschreiben, haben sich als sehr attraktiv für politische EntscheidungsträgerInnen herausgestellt. Sie bieten Aussicht auf eine Verbesserung der Transparenz zwischen Qualifikationen und der Förderung von Mobilität. Wie bei allen Umsetzungen politischer Vorgaben besteht die Feuerprobe jedoch darin, inwieweit diese Qualifikationsrahmen in der Praxis umgesetzt werden. Da momentan viele Länder die Umsetzung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) in Betracht ziehen, ist es vielleicht aufschlussreich, sich anhand des Beispiels England die Gründe für das Versagen eines ausschließlich auf Lernergebnisse basierenden NQR vor Augen zu führen. Die Hauptlektion, die man daraus lernen kann, ist, dass Schwerpunktsetzungen auf Kompetenz und das Sichtbarmachen von Qualifikationen, Levels und Ergebnissen vom viel schwieriger zu erreichenden Ziel einer Verbesserung der Lehr- und Lernqualität ablenken können. Die Verlagerung des Augenmerks auf einen entwicklungsorientierten Ansatz, also der Entwicklung von ExpertInnenwissen, dürfte noch effektiver sein durch ein Hervorheben der Bedeutung von Lernprozessen und des Bedürfnisses, die Entwicklung einer expansiven Lernumgebung in Bildung, Ausbildung und Erwerbstätigkeit zu unterstützen. Anzuerkennen, dass die Entwicklung eines NQR in diesem Prozess eine eingeschränkte Rolle spielt, und dass eine „grobe Orientierung“ hin zur Gleichwertigkeit oft ausreichend sein wird bei der Aufzeichnung potentieller Fortschrittsverläufe, mag ein brauchbarer Ansatzpunkt für diesen Verlagerungstrend sein.

Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie

Peter Dehnbostel

Dehnbostel, Peter (2011): Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Qualifikationsrahmen, Outcome, Lernergebnis, Bildung und Ökonomie, Steuerung von Bildungssystemen, Kompetenz, Qualifikation

Kurzzusammenfassung

Der gesellschaftliche und ökonomische Wandel der letzten Jahre spiegelt sich deutlich in einer Um- und Neusteuerung von Bildungs- und Berufsbildungssystemen. Schlagworte wie „Qualifikationsrahmen“, „Outcome- und Lernergebnisorientierung“ und „Akkreditierung“ kennzeichnen diese Entwicklung. Wir erleben einen bildungspolitischen Perspektivenwechsel, der Bildung vorrangig auf Effizienz, Ergebnisse und Marktbedarfe ausrichten möchte. Sind der Europäische und die Nationalen und Sektorale Qualifikationsrahmen zugleich Instrumente für eine einseitig auf Markt- und Unternehmensbedarfe ausgerichtete Bildung? Entscheidend ist für die weitere Entwicklung, ob und wie die prinzipiell zwischen Ökonomie und Bildung angesiedelte Outcome- und Lernergebnisorientierung von Qualifikationsrahmen die Bildungsdimension berücksichtigt oder ob sie einseitig auf den zurzeit stattfindenden sozio-ökonomischen Wandel und betriebliche Qualifikationsbedarfe rekurriert. Der Beitrag versucht hier zu einer Antwort zu kommen und rückt dabei den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) in den Mittelpunkt.

05

Qualifikationsrahmen: Lernergebnis- und Outcomeorientierung zwischen Bildung und Ökonomie

Peter Dehnbostel

Es stellt sich natürlich die Frage, inwieweit der Europäische Qualifikationsrahmen normierend auf die nationalen Bildungssysteme und damit auf national ausgewiesene Standards der Inhalte und der Curriculumentwicklung wirkt.

Um- und Neusteuerung der Bildungssysteme

Der gesellschaftliche und ökonomische Wandel in den hoch entwickelten Ländern geht mit einer grundlegenden Veränderung ihrer Bildungssysteme einher. Die Um- und Neusteuerung der Bildungs- und Berufsbildungssysteme ist durch Schlagworte wie „Outcome- und Lernergebnisorientierung“, „Bildungsstandards“, „Akkreditierung“ und „Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“ gekennzeichnet. „*Der heutige Diskurs*“, so Jürgen Oelkers und Kurt Reusser, geht „*auf einen inzwischen international weitgehend akzeptierten Wechsel der Perspektive in der Bildungspolitik*“ (Oelkers/Reusser 2008, S. 17) zurück. Bisher standen Input-Faktoren wie Personal, Lehrpläne und Ausstattung im Mittelpunkt des Interesses bildungspolitischer Steuerung, während Prozess, Output, Outcome und zum Teil auch der Kontext vernachlässigt oder ausgeblendet wurden. Heute erfolgt die Steuerung und Lenkung im Bildungswesen vorrangig outcome- und lernergebnisorientiert, zumindest ist dies die bildungspolitische Intention. Dies wird an den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQRs), Sektorale Qualifikationsrahmen (SQRs) und an auf Bildungsbereiche bezogenen

Qualifikationsrahmen besonders deutlich. Sie sind grundsätzlich outcome- und lernergebnisorientiert und erfordern Verfahren und Instrumente der Kompetenz- und Leistungsfeststellung.

Der Fokus auf Lernergebnisse und Kompetenzentwicklung erfordert neue Wege ihrer Identifizierung, Bewertung und Validierung sowie entsprechende Standards und Kriterien der Qualitätssicherung. Ebenso wie die bildungsökonomische Betrachtung der Wirkung eingesetzter Ressourcen dienen sie sowohl im nationalen als auch im internationalen Vergleich als Benchmarks. Hierzu gehören u.a. auch die auf Initiative der OECD entwickelten „Large-scale-assessments“ zur Messung des Kompetenz- und Leistungsstands von Schülerinnen und Schülern (PISA) und Erwachsenen (PIAAC). Sie verbinden vorrangig unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten den Einsatz von Ressourcen mit den Ergebnissen.

Der zu konstatierende grundlegende Perspektivenwechsel in der Bildungspolitik führt dazu, dass sich – kurz gesagt – die Ziele von Bildung vorrangig an Effektivität, Ergebnissen und Marktbedarfen ausrichten und die öffentliche Verantwortung für Bildung

zurückgedrängt wird. Der Staat zieht sich zurück und Bildung wird zunehmend kommerzialisiert.¹

Mit Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) und dem damit verbundenen Leistungspunktesystem für berufliche Bildung (ECVET) wurden in verschiedenen Stellungnahmen die Gefahren einer auf Outcomeorientierung und Marktbedarfe ausgerichteten Bildungspolitik analysiert (siehe Drexel 2006; Rauner/Grollmann/Spöttl 2006). Es wurde auf eine mögliche Zersetzung des Berufsprinzips und des dualen Systems der Berufsausbildung hingewiesen, auf die drohende Privatisierung von Bildung und auf die Abkehr von den Zielen einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer auf das Individuum bezogenen Bildung. Argumentiert wurde, dass mit Einführung neuer Steuerungsinstrumente und der Modularisierung der Berufsbildung deren Aufsplitterung und Segmentierung erfolgen werde. Nicht zuletzt könnte die Orientierung von NQRs an den Erfordernissen und Zwängen des Marktes zu einer Schwächung gesellschaftlicher Partizipation und öffentlich-rechtlicher Standards im Bildungssystem führen (siehe ebd.).

Gleichwohl sind die neuen Steuerungs- und Gestaltungsinstrumente nicht per se einer bestimmten Bildungspolitik strukturell verpflichtet, für eine realiter reformbezogene Modernisierung des Bildungssystems sind sie größtenteils unerlässlich. In jedem Fall stellen sie in ihrer Funktionsweise und Wirkung die Weichen in Richtung Chancengleichheit und Integration versus Selektion und Exklusion neu. So wird mit der Einführung von Qualifikationsrahmen mehr Chancengleichheit und Transparenz versprochen, von KritikerInnen aber als tatsächliche Wirkung von Kompetenzmessungen und -abbildungen im Rahmen outcomegeleiteter Qualifikationsrahmen eine verstärkte Selektion und Exklusion befürchtet. Entscheidend ist für die weitere Entwicklung, wie die prinzipiell zwischen Ökonomie und Bildung angesiedelte Outcome- und Lernergebnisorientierung von Qualifikationsrahmen

und anderen neuen Steuerungsinstrumenten die Bildungsdimension konstitutiv berücksichtigt oder ob sie einseitig auf den zurzeit stattfindenden sozio-ökonomischen Wandel und betriebliche Qualifikationsbedarfe rekurriert.

Sozio-ökonomischer Wandel als Hintergrund

Der sozio-ökonomische Wandel ersetzt feste und unbefristete Beschäftigungsverhältnisse zunehmend durch temporäre und auf Selbstständigkeit beruhende Arbeitsverhältnisse. Die Arbeitslosigkeit, insbesondere die Jugendarbeitslosigkeit, verharrt in den meisten europäischen Ländern auf einem hohen Stand oder nimmt zu. Robert Castel und Klaus Dörre haben diese Entwicklungen analysiert und formulieren als Ergebnis das „Drei-Zonen-Modell“, das als Ausdruck einer tief greifenden gesellschaftlichen Veränderung die Zonen der Integration, der Gefährdung und der Ausgrenzung unterscheidet. Während die Zone der Integration mit stabilen Arbeitsverhältnissen und gesicherten sozialen Verhältnissen abnimmt, wächst die Zone der Gefährdung mit prekären Beschäftigungsverhältnissen und der Infragestellung sozialer Sicherheiten und Kontakte. In der dritten, ebenfalls wachsenden Zone befinden sich diejenigen, die vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt sind und außerhalb der sozialen Sicherungssysteme stehen (siehe Castel 2000; Castel/Dörre 2009)².

Der sozio-ökonomische Wandel in Gesellschaft und Unternehmen beruht auf einer Vielfalt von Ursachen, die sich aus dem Blickwinkel der Bildungsdiskussion in den folgenden fünf, hier nicht weiter erläuterten Megatrends zusammenfassen lassen (vgl. u.a. Sloane 2000, S. 93ff.; Schiersmann 2007, S. 16ff., Konsortium Bildungsberichterstattung 2010, S. 15ff.; Dehnbostel 2008, S. 24ff.):

- Internationalisierung und demographische Entwicklung

1 Diese Entwicklung wird mit dem Governance-Ansatz diskutiert (siehe u.a. Die Deutsche Schule 2009; Kussau/Brüsemeister 2007). Mit dem Begriff „Governance“ wird seit einigen Jahren in der Steuerung und Organisation von Bildungssystemen ein „Wandel von primär staatlich-rechtlicher Gestaltung zu an Effektivitäts- und Effizienzkriterien orientierten Wirkungsbedingungen konstatiert“ (Amos 2008, S. 69).

2 Die Zone der Prekarität und stärker noch die verschiedenen Formen der Ausgrenzung werden im Rahmen der Exklusionsdebatte thematisiert und als „Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus“ verstanden (siehe Bude/Willisch 2007; Hurrelmann/Quenzel 2010; Kronauer 2010).

- der wachsende Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnologien
- der wachsende Dienstleistungscharakter von Arbeit
- die wachsende Lern- und Prozessorientierung moderner Arbeitsorganisationen
- Wertewandel und die Subjektivierung der Arbeit

Diese Megatrends prägen gegenwärtig den Wandel von Arbeit und Unternehmenskonzepten und gehen mit umfangreichen betrieblichen Reorganisations- und Umstrukturierungsprozessen der Unternehmen einher. Es findet eine Renaissance des Lernens in der Arbeit statt. Lernen wird für Unternehmen ein wichtiger Wettbewerbsvorteil, was exemplarisch an der breiten Akzeptanz des Konzepts „Lernendes Unternehmen“ deutlich wird (siehe Geiselhart 2001).

Für Qualifikationsanforderungen, für die Berufsbildung und im weiteren Sinne für die Bildung hat diese Entwicklung Konsequenzen, die in mehrfacher Hinsicht ambivalent sind. Auf der einen Seite stehen Globalisierung, neue Technologien und erhöhte Produktivität für den massiven Abbau von Arbeitsplätzen, für höhere Belastung in der Arbeit und für die Zunahme von unsicheren Beschäftigungsverhältnissen im Sinne des angesprochenen Drei-Zonen-Modells. Auf der anderen Seite scheinen Enthierarchisierung und Dezentralisierung sowie die Schaffung ganzheitlicher und partizipativer Arbeitsformen durchaus bessere Lern- und Qualifizierungsmöglichkeiten zu bieten oder diese sogar notwendig zu machen. In Sektoralen und Nationalen Qualifikationsrahmen wird eine darauf bezogene Qualifikations- und Kompetenzentwicklung sowohl durch das Erfassen und Bewerten von in der Arbeit erworbenen Kompetenzen als auch durch die in der einschlägigen Aus- und Weiterbildung erworbenen Qualifikationen abgebildet. Sind Qualifikationsrahmen zugleich Steuerungs- und Gestaltungsinstrumente für eine einseitig auf Markt- und Unternehmensbedarfe ausgerichtete Bildung?

Differenzierung von Qualifikationsrahmen

Der Einführung von Nationalen und Sektoralen Qualifikationsrahmen kommt eine außerordentliche Bedeutung zu, da sie in einem bisher nicht gekannten globalen Ausmaß auf die Steuerung und Gestaltung von nationalen Bildungs- und Qualifikationssystemen Einfluss haben. David Raffé führt aus: *„Ten years ago very few countries had a National Qualifications Framework (NQF) [...] Today, around 120 countries around the world have a qualifications framework of some kind, are in the process of introducing one or are thinking of doing so. These include all 27 countries of the European Union and the 47 countries of the European Higher Education Area which are developing higher education frameworks“* (Raffé 2011, o.S.).

Es zeichnet sich eine Vielfalt von Nationalen Qualifikationsrahmen ab (vgl. Young 2006, S. 83ff.; Sellin 2008, S. 12ff.; siehe dazu auch Allais 2010; Bjørnåvold/Pevec-Grm 2010; Raffé 2011). Die unterschiedlichen Modelle sind mehr oder weniger verordnend und beziehen sich auf unterschiedliche Bildungsbereiche. Einige basieren auf dem Berufsprinzip und andere auf Modulen unterhalb der Ebene von Bildungsgängen und Berufsordnungen, wie dies in England der Fall ist. Die meisten Mitgliedsstaaten der Europäischen Gemeinschaft setzen sich ohne Rechtsbindung durch die EU mit der Schaffung eines NQR oder adäquater Rahmenwerke auseinander. Einige Staaten verfügen bereits über einen NQR oder haben ähnliche Instrumente entwickelt, wie etwa Frankreich und Großbritannien. Einen achtstufigen NQR gibt es für England, Wales und Nordirland sowie einen zwölfstufigen für Schottland. Die Implementierung und die Wirkungen von Nationalen und Sektoralen Qualifikationsrahmen sind bisher kaum untersucht worden. Erste Analysen unterscheiden dabei verschiedene Schwerpunkte und Kategorien von Qualifikationsrahmen. So nennt Raffé auf der Grundlage mehrerer Studien drei Typen: einen kommunikationsorientierten, einen transformationsorientierten und einen reformorientierten Qualifikationsrahmen.³

³ Raffé charakterisiert NQRs zunächst als: *„social constructs, they are multi-purpose tools, and they differ from each other“* (Raffé 2011, o.S.), um in Übereinstimmung mit anderen Quellen drei Typen zu unterscheiden: *„a communications framework, a transformational framework and a reforming framework. A communications framework takes the existing system as its starting point and aims to make it more transparent as a basis for rationalising it, improving its coherence and developing progression pathways. It is typically loose in design, outcomes-referenced, voluntary and at least partly led by educational institutions. A transformational*

Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)

Die Einführung von Qualifikationsrahmen ist Teil der vorne thematisierten Umsteuerung des Bildungssystems. Wurden Bildungsgänge bisher durch eine inhaltliche Struktur, Zulassungsvoraussetzungen und Lehr- und Lernprozesse geprägt, also durch Elemente einer Input- und Prozesssteuerung, so sollen Qualifikationsrahmen nun eine Steuerung anhand von Lernergebnissen und Outcome ermöglichen. Im nationalen und internationalen Kontext sollen sie nicht nur der Transparenz und Vergleichbarkeit dienen, sondern auch bezogen auf die Aussagekraft von Qualifikationen vertrauensbildend wirken. Mithilfe des Instrumentes Qualifikationsrahmen soll die Nutzung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen optimal ermöglicht werden (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 17).

Der im Jahr 2008 verabschiedete EQR soll laut Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates mit Hilfe nationaler Regelungen umgesetzt werden. Die Empfehlungen der Europäischen Union sehen vor, „den Europäischen Qualifikationsrahmen als Referenzinstrument zu verwenden, um die Qualifikationsniveaus verschiedener Qualifikationssysteme zu vergleichen und sowohl das lebenslange Lernen und die Chancengleichheit in der wissensbasierten Gesellschaft als auch die weitere Integration des europäischen Arbeitsmarktes zu fördern, wobei die Vielfalt der nationalen Systeme zu respektieren ist“ (Europäische Union 2008, S. 6). Der EQR intendiert also nicht die direkte Anschlussfähigkeit oder sogar Übereinstimmung seiner Kategorien und Deskriptoren zur Erfassung der Qualifikationen mit nationalen Festlegungen, sondern fordert lediglich die Einordnung der jeweils national definierten und erfassten Qualifikationen in seine acht Niveaustufen. Die Anzahl der nationalen Niveaustufen ist dabei ebenso wie die Definition und Deskription der Qualifikationen nationalen Bestimmungen vorbehalten.

Der EQR hat die Funktion eines Übersetzungsinstrumentes oder eines Metarahmens für die nationalen Bildungs- und Qualifikationssysteme der Mitgliedsstaaten, welcher die national erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen europaweit transparent und vergleichbar machen und damit die Mobilität in und zwischen den europäischen Bildungssystemen sowie auf dem europäischen Arbeitsmarkt erleichtern und befördern soll (siehe Bohlinger 2007; Dehnbostel/Neß/Overwien 2009). Er soll eine „Navigation“ innerhalb komplexer Bildungssysteme ermöglichen und Behörden, Bildungsinstitutionen, Verbände und Unternehmen hierbei unterstützen. Ziele und Funktionen des EQR sind im Wesentlichen:

- Schaffung eines Metarahmens zur Einordnung und zum Vergleich jeweils national erworbener Qualifikationen
- Erhöhung länderübergreifender Mobilität und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen im Wirtschafts- und Bildungsbereich
- Erweiterung des formellen Lernens durch die gleichwertige Einbeziehung informellen und non-formellen lebenslangen Lernens
- Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung
- Herstellung der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Die acht Niveaustufen des EQR bilden die Grundlage zur Beschreibung von Lernergebnissen, die Aussagen darüber enthalten, „was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (Europäische Union 2008, Anhang I, S. 2). Auf jeder dieser Niveaustufen werden die Qualifikationen durch die drei sogenannten Deskriptoren: Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz beschrieben und erfasst. Die folgenden drei Merkmale sind für den EQR charakteristisch:

- Outcomeorientierung: Erfassung der Qualifikationen über Lernergebnisse, wobei diesen

framework takes a proposed future education and training system as its starting point and defines the qualifications it would like to see in this transformed system, without referring explicitly to existing provision. It is typically tighter in design, with stronger central direction, and it tries to drive change directly. A reforming framework is an intermediate category which combines features of the first two types. Like a communications framework it takes the existing system and its institutions as its starting point. But whereas a communications framework provides a tool to facilitate change driven from elsewhere, a reforming framework has more specific reform objectives of its own, for example, to fill gaps in provision or to make quality standards more consistent“ (ebd.).

- gleichermaßen ein formales, nicht-formales und informelles Lernen zugrunde liegen kann
- Acht Levels bzw. Referenzniveaustufen: In diese Niveaustufen sind sämtliche Qualifikationen der beruflichen und allgemeinen Bildung einzuordnen
 - 24 Deskriptoren: Auf jeder der acht Niveaustufen sind jeweils Kenntnisse (Knowledge), Fertigkeiten (Skills) und Kompetenz (Competence) als niveaustufenerfassende Deskriptoren auszuweisen⁴

Kritische Reflexion: Der kleinste gemeinsame Nenner?

Die Lernergebnis- und Outcomeorientierung als entscheidendes Kriterium für die Qualifikations- und Kompetenzfeststellung ist als unzureichend und problematisch anzusehen. Die Ausblendung der Input- und Prozessorientierung stellt eine perspektivische Verengung dar, die die Vorzüge geordneter beruflicher Entwicklungswege, Sozialisationsprozesse und Lernförderung offensichtlich ebenso unterschätzt wie die Notwendigkeit, die normative Ebene der Bildungsdimension über verbindliche Ziel- und Inputorientierungen zu sichern.

Allerdings ist zu konstatieren, dass es für die europäischen Länder mit ihren äußerst unterschiedlich entwickelten Bildungs- und Qualifizierungssystemen schlichtweg nicht möglich ist, bestimmte Inputs und Prozesse europaweit für verbindlich zu erklären. Insofern kann einem gemeinsamen Rahmen, dessen Notwendigkeit nicht zu bestreiten ist, nur der kleinste gemeinsame Nenner zugrunde liegen – und das ist der Outcome. Die länderspezifisch bestehenden Input- und Prozessesstandards sollten davon prinzipiell nicht beeinträchtigt werden, gleichwohl sich natürlich die Frage stellt, inwieweit der

EQR normierend auf die nationalen Bildungssysteme und damit auf national ausgewiesene Standards der Inhalte und der Curriculumentwicklung wirkt.

Die von der Europäischen Union postulierte offene Koordinierungsmethode und auch die mit dem EQR verbundene Qualitätssicherung und -entwicklung sind mit der Absicht konzipiert, Fehlentwicklungen zu unterbinden. Vorerst bleibt zweifelhaft, ob diese Steuerungsinstrumente diese Erwartungen zu erfüllen vermögen. In der bisherigen Erarbeitung und Durchsetzung Nationaler Qualifikationsrahmen findet die in der Anlage III des EQR geforderte Einbeziehung von Input- und Prozessfaktoren keine nennenswerte Berücksichtigung⁵. Stattdessen wird befürchtet, dass es bei der Einführung von Qualifikationsrahmen um eine vorrangig an Anforderungen der Wirtschaft orientierte Employability gehe (siehe u.a. Rauner/Grollmann/Spöttl 2006; Kraus 2007; vgl. dazu auch Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, S. 36ff.), die von einer kaum explizierten, gleichwohl in der Outcomeorientierung deutlich werdenden Unterordnung der Bildung unter die Ökonomie ausgehe.

Konvergenz und Koinzidenz von Bildung und Ökonomie?

Angesichts des oben skizzierten sozio-ökonomischen Wandels und des von Megatrends geprägten Wandels von Arbeit und Qualifikationsanforderungen stellt sich die für die Lernergebnis- und Outputorientierung zentrale Frage, inwieweit die betriebliche Kompetenzentwicklung und Weiterbildung nicht nur die Qualifikation der Beschäftigten fördert, sondern ebenso der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung des/der Einzelnen dienen kann. Das Qualifikations- und Kompetenzverständnis von NQRs und SQRs wird hiermit in den Rahmen der seit den 1990er Jahren geführten

⁴ Die Deskriptoren werden im EQR folgendermaßen verstanden und definiert: Kenntnisse sind „das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben“ (Europäische Union 2008, Anhang I, S. 2). Fertigkeiten zeigen „die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben“ (ebd.). Kompetenz ist „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben“ (ebd.).

⁵ In der Anlage III heißt es: „Qualitätssicherung sollte die Dimension Kontext, Input, Prozess und Output umfassen und den Schwerpunkt auf Output und Lernergebnisse legen“ (Europäische Union 2008, Anhang III, S. 1).

Auseinandersetzung über das Zusammentreffen bzw. die Übereinstimmung betriebswirtschaftlicher und pädagogischer Zielsetzungen in der Berufsbildung gestellt, die in der sogenannten „Koinzidenz- und Konvergenzdebatte“ ihren Niederschlag findet (siehe u.a. Achtenhagen 1990; vgl. Harteis/Bauer/Coester 2002, S. 17ff.; Gonon 2004, S. 42f.; siehe dazu auch Heid/Harteis 2004).

Inwieweit betriebliche und pädagogische Interessen konvergieren oder von einer Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft gesprochen werden kann, ist empirisch-analytisch nicht belegt. Auch wenn allgemein anerkannt wird, dass das Lernen im Prozess der Arbeit im Zuge betrieblicher Reorganisations- und Umstrukturierungsprozesse an Bedeutung gewonnen hat, so sagt dies noch nichts über dessen Reichweite, Qualität und Subjektbezug aus. Bisherige Einschätzungen und Analysen verweisen stattdessen eher auf die Ambivalenz und Unübersichtlichkeit der Entwicklungen in modernen Arbeitsprozessen. Zudem steht einer allzu optimistischen Sichtweise betrieblich-pädagogischer Entwicklungen die Autonomie und Eigenentwicklung der betrieblichen Handlungslogik gegenüber (siehe Harney 1998). In Anknüpfung an diese Position wird die betriebliche Bildung von Karin Büchter „als Instrument zur Qualifizierung, Sozialintegration und Verteilung von Zugangschancen zu betrieblichen Positionen“ (Büchter 2002, S. 338) und als „ein personalpolitisches Regulativ im Kontext relativ autonom gesteuerter Betriebsorganisationen“ (ebd.) verstanden.

Entscheidend für die Diskussion ist die reale betriebliche Entwicklung von Arbeits-Lern-Umgebungen und der damit verbundenen Lernoptionen und Lernchancen in der betrieblichen Arbeit. Sie sind Teil der im Spannungsverhältnis von ökonomischer Zweckorientierung und personaler sowie humaner Entwicklung neu auszulotenden betrieblichen Bildungsarbeit im Rahmen eines betrieblichen Bildungsmanagements. Reflexivität und Kompetenzentwicklung in der Arbeit zeigen, dass ganzheitliche Arbeits- und Organisationskonzepte den Erwerb von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen notwendig und möglich machen,

eine Konvergenz oder Koinzidenz von Bildung und Ökonomie ist damit aber nicht gleichzusetzen. Abgesehen von fehlenden empirischen Analysen, ist die weitgehende Übereinstimmung von Kompetenzentwicklung und betrieblicher Handlungslogik nicht auf Bildungsprozesse zu übertragen.

Kompetenzbegriffe implizieren häufig eine starke Affinität zwischen Bildung und Ökonomie, indem sie Kompetenzen als Dispositionen eines selbstorganisierten Handelns in komplexen Situationen verstehen und keine Differenz zur Bildungsdimension vornehmen⁶. Dies trifft ebenso auf die quantitative Reduktion des Begriffs zu, die etwa bei Guido Franke zu folgender Definition führt: „Kompetenzen sind Konfigurationen von strukturellen und funktionellen Personmerkmalen, die es dem Individuum in komplexen Situationen ermöglichen, Anforderungen zu bewältigen“ (Franke 2005, S. 35). Einigkeit besteht darin, dass Kompetenz u.a. von Berechtigung, Fähigkeit und Qualifikation zu unterscheiden ist und fachliche, soziale, personale und methodische Dimensionen vereint.

Auch wenn einschlägige Definitionen des Kompetenzbegriffs in ihrem Subjektbezug bildungstheoretische Ziele und Inhalte aufnehmen, so bleibt gleichwohl die Unterscheidung zum Bildungsbegriff und zum Qualifikationsbegriff für seine Bestimmung grundlegend. Bereits der Deutsche Bildungsrat hat hierzu deutlich Position bezogen. Ihm zufolge bezieht sich die Kompetenz als – immer vorläufiges – Ergebnis der Kompetenzentwicklung auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Unter Qualifikation hingegen sind Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissensbestände im Hinblick auf ihre Verwertbarkeit zu verstehen, das heißt, Qualifikation ist primär aus Sicht der Nachfrage und nicht des Subjekts bestimmt (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, S. 65). Der Deutsche Bildungsrat verweist dabei bereits auf unterschiedliche Kompetenzbereiche, indem er von integrierten Lernprozessen fordert, dass sie „mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln“ (ebd., S. 49).

6 Mit dem Thema „Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele“ beschäftigen sich mehrere Beiträge im Heft 49 des Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung (vgl. Nuissl/Schiersmann/Siebert 2002, S. 8ff.).

Diese drei Kompetenzen stehen aber nicht gleichwertig nebeneinander. Vielmehr misst der Bildungsrat der Humankompetenz eine größere Bedeutung zu und verbindet sie mit den emanzipatorischen und kritisch-reflexiven Bildungszielen der damaligen Bildungsreform. Als humane Kompetenz wird definiert, „*dass der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewusst wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbständig fassen und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag*“ (ebd.). Dabei bleibt Bildung eine dem Kompetenzbegriff übergeordnete Kategorie, die zwar partiell in den Kompetenzbegriff eingeht, aber insbesondere im Hinblick auf die Persönlichkeitsentfaltung und die Erlangung von Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation nicht darin aufgeht. Auch wenn Kompetenzen in ihrer Subjektgebundenheit eher zur Einlösung von Bildungszielen beitragen können als einseitig auf die Verwertung zielende Qualifikationen, wird damit keine Konvergenz oder Koinzidenz pädagogischer und ökonomischer Vernunft nahegelegt.

Andere Kompetenzbegriffe implizieren allerdings eine stärkere Affinität zwischen Bildung und Ökonomie, indem sie in Kompetenzen Dispositionen zu einem selbstorganisierten Handeln in komplexen

Situationen sehen und keine Differenz zur Bildungsdimension vornehmen. Entscheidend für die tendenzielle Übereinstimmung von Kompetenzentwicklung und betrieblich-ökonomischer Entwicklung ist das Verständnis der sogenannten Selbst-Kompetenz. Eigentlich bedürfte es keiner besonderen Nennung einer Selbst-Kompetenz, da Kompetenzen per se auf das Individuum bezogen und nur subjektbezogen zu erwerben sind. In verschiedenen Konzepten liegt aber gerade in der „Selbst-Kompetenz“ eine wissenschaftstheoretische oder anthropologische Bestimmung, die mit einer Harmonisierung des Spannungsverhältnisses von Ökonomie und Bildung einhergeht. Dabei wird konstatiert, dass Werteorientierungen und Einstellungen für berufliche und lebensweltliche Handlungssituationen übereinstimmen. Demgegenüber bleibt zu betonen, dass Bildung und Werteorientierung nur partiell in der Arbeit realisiert werden können und dass betriebliche Verwertungsinteressen und Bildung als Entfaltung von Persönlichkeit auch weiterhin in einem Spannungsverhältnis stehen werden. Damit sind der Lernergebnis- und Outcomeorientierung in der Steuerung von Bildungssystemen und Bildungsgängen enge Grenzen gesetzt. Anstelle des Primats der Outcomeorientierung ist die Einheit von Input-, Prozess- und Outcomeorientierung notwendig.

Literatur

Verwendete Literatur

Amos, S. Karin (2008): Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. Ein Deutungsvorschlag internationaler Entwicklungen im Lichte des Neo-Institutionalismus. In: Hartz, Stefanie/Schrader, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-90.

Büchter, Karin (2002): Betriebliche Weiterbildung – Historische Kontinuität und Durchsetzung in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, Heft 3, S. 336-355.

Dehnbostel, Peter (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin: edition sigma.

Dehnbostel, Peter/Neß, Harry/Overwien, Bernd (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Online im Internet: <http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf> [Stand: 2011-10-18].

Deutscher Bildungsrat (1974): Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn: Bundesdruckerei.

- Europäische Union (2008):** Gesetzgebungsakte und andere Rechtsinstrumente. Betr.: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. (Text von Bedeutung für den EWR). Brüssel. Online im Internet: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/EQR_DE.pdf [Stand: 2011-10-18].
- Franke, Guido (2005):** Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gonon, Philipp (2004):** Informelles Lernen im Lichte aktueller Theorieperspektiven betrieblicher Weiterbildung. In: Dehnbostel, Peter/ Gonon, Philipp (Hrsg.): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlegungen und Forschungsansätze. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 39-50.
- Harteis, Christian/Bauer, Johannes/Coester, Helene (2002):** Betriebliche Personal- und Organisationsentwicklung zwischen ökonomischen und pädagogischen Überlegungen. Universität Regensburg, Lehrstuhl Pädagogik für Lehr-Lern-Forschung und Medienpädagogik. Regensburg: Institut für Pädagogik (= Forschungsbericht. 2).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005):** Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. SEK (2005) 957. Brüssel. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [Stand: 2011-10-18].
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2010):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann. Auch online im Internet: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [Stand: 2011-10-18].
- Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.) (2002):** Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele. REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Heft 49. Auch online im Internet: http://deposit.ddb.de/ep/netpub/66/36/18/969183666/_data_deli/_deli_stand_2002_12_15/nuissl02_02.pdf [Stand: 2011-10-18].
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008):** Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Bonn/Berlin: BMBF (= Bildungsforschung. 27).
- Raffe, David (2011):** National Qualifications Frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann (im Erscheinen).
- Schiersmann, Christiane (2007):** Berufliche Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sellin, Burkart (2008):** Der Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen. Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung in die Realität. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, S. 4-21.
- Sloane, Peter F. E. (2000):** Veränderung der Betriebs- und Arbeitsorganisation – Konsequenzen für die betriebliche Bildungsarbeit. In: Dehnbostel, Peter/Dybowski, Gisela (Hrsg.): Lernen, Wissensmanagement und berufliche Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 93-109.
- Young, Michael (2006):** Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen: Einige kritische Bemerkungen. In: Grollmann, Philipp/Spöttl, Georg/Rauner, Felix (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg: LIT Verlag, S. 81-93.

Weiterführende Literatur

- Achtenhagen, Frank (1990):** Vorwort. In: Senatskommission für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland: Situation, Hauptaufgaben, Förderungsbedarf. Weinheim: VCH Acta Humaniora.
- Allais, Stephanie (2010):** The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries. Geneva 2010. Online im Internet: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/meetingdocument/wcms_126589.pdf [Stand: 2011-10-18].
- Bjørnåvold, Jens/Pevec-Grm, Slava (2010):** Development of National Qualifications Frameworks (NQFs) in Europe: Cedefop overview. June 2010. In: EQF Newsletter, July 2010, S. 6-7. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/news2_en.pdf [Stand: 2011-10-18].
- Bohlinger, Sandra (2007):** Steuerung beruflicher Bildung durch Qualifikationsrahmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103 (1), S. 41-58.
- Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hrsg.) (2007):** Die Debatte über die „Überflüssigen“. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Castel, Robert (2000):** Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hrsg.) (2009):** Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung: Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt/New York: Campus.

Die Deutsche Schule – Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (2009): Schwerpunktthema Governance im Bildungswesen, 101, (3).

Drexel, Ingrid (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Regulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECET. In: Grollmann, Philipp/Spöttl, Georg/Rauner, Felix (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg: LIT Verlag, S. 13-33.

Geiselhart, Helmut (2001): Das lernende Unternehmen im 21. Jahrhundert. Wissen produzieren, Lernprozesse initiieren, in virtuellen Realitäten agieren. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Harney, Klaus (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.

Heid, Helmut/Harteis, Christian (2004): Zur Vereinbarkeit ökonomischer und pädagogischer Prinzipien in der modernen betrieblichen Personal- und Organisationsentwicklung. In: Dehnbostel, Peter/Pätzold, Günter (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 18. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 222-231.

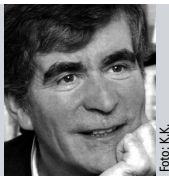
Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kraus, Katrin (2007): Beruflichkeit, Employability und Kompetenz. Konzepte erwerbsorientierter Pädagogik in der Diskussion. In: Dehnbostel, Peter/Elsholz, Uwe/Gillen, Julia (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin: edition sigma, S. 235-248.

Kronauer, Martin (2010): Exklusion: Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. 2., erweiterte Aufl. Frankfurt/New York: Campus.

Kussau, Jürgen/Brüsemeister, Thomas (Hrsg.) (2007): Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rauner, Felix/Grollmann, Philipp/Spöttl, Georg (2006): Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen. In: Grollmann, Philipp/Spöttl, Georg/Rauner, Felix (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg: LIT Verlag, S. 321-331.



Prof. em. Dr. Peter Dehnbostel

<http://www.peter-dehnbostel.de>
peter.dehnbostel@t-online.de

Peter Dehnbostel ist emeritierter Universitätsprofessor für Berufs- und Arbeitspädagogik an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Zuvor war er langjährig am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), an Hochschulen und in der Industrie tätig.

Qualifications Framework: Learning Outcome Orientation between Education and Economics

Abstract

The societal and economic transformation of the last few years is clearly reflected in the reversal of and new direction that educational and vocational training systems are taking. Buzz words like „qualifications framework“, „learning outcome orientation“ and „accreditation“ are characteristic of this development. We are experiencing a change in educational policy whose current priority is to bring education in line with efficiency, results and market requirements. Are the European Qualifications Framework and the national and sectoral qualifications frameworks all instruments for a one-sided education orientated towards the needs of the market and businesses? What is decisive for further development is whether and how the learning outcome orientation of qualifications frameworks, which in principle is positioned between economics and education, takes into account the dimension of education or if it only falls back on the socioeconomic transformation currently taking place and the qualifications required by companies. This article attempts to answer this question by focusing on the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF).

Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Auswirkungen auf die Erwachsenen- bildung und Volkshochschulen

Das Projekt EU-Transfer

Sandra Fuchs

Fuchs, Sandra (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung und Volkshochschulen. Das Projekt EU-Transfer.
In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Deutscher Qualifikationsrahmen, non-formales Lernen, informelles Lernen, Kursangebote, Volkshochschulen, EU-Transfer

Kurzzusammenfassung

Das Projekt EU-Transfer der Münchner Volkshochschule beschäftigt sich mit der Frage, welche Auswirkungen die Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für die Erwachsenenbildung und speziell für die Volkshochschulen hat. Welche Konsequenzen ergeben sich für die Planung und die Gestaltung von Kursangeboten? Der vorliegende Beitrag beschreibt den DQR mit Blick auf das non-formale und informelle Lernen und liefert eine Zusammenschau der Ergebnisse einer ExpertInnenbefragung und deren zentralen Positionen zu den erwarteten Chancen und Risiken im Zusammenhang mit der Einführung und Umsetzung des DQR.

06

Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Auswirkungen auf die Erwachsenenbildung und Volkshochschulen

Das Projekt EU-Transfer

Sandra Fuchs

Insbesondere für das in Deutschland nicht regulierte Berufsfeld der ErwachsenenbildnerInnen ist der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) eine Chance, pädagogische Kompetenz im Erwachsenenbildungsbereich deutlich und beruflich verwertbar zu machen. Als Beispiele können hier pädagogische Fortbildungen für ErwachsenenbildnerInnen der Volkshochschulen herangezogen werden.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

Nach europäischem Vorbild legten das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) im Rahmen des Arbeitskreises Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) im Februar 2009 einen ersten Vorschlag sowie nach Überarbeitung im März 2011 eine endgültige Fassung für einen Deutschen Qualifikationsrahmen vor (siehe AK DQR 2011).

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) wird erstmals versucht, ein umfassendes, bildungsbereichsübergreifendes Profil der in Deutschland erworbenen Qualifikationen abzubilden. Als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) (siehe Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2008) soll er die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigen und zur angemessenen Bewertung und europaweiten Vergleichbarkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen beitragen.

Grundgedanken sind hierbei die Erhöhung von Mobilität und Durchlässigkeit der Arbeitskräfte im europäischen Arbeitsmarkt sowie das Erreichen von Übergängen zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen.

Der DQR besteht aus insgesamt acht Niveaustufen, auf denen jeweils Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen mit Hilfe von Deskriptoren beschrieben werden. Diese Deskriptoren stellen die Lernergebnisse dar, die für die Erlangung der dem jeweiligen Niveau entsprechenden Qualifikation erforderlich sind. Der Kompetenzbegriff wird verstanden als *„Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“* (AK DQR 2011, S. 4). Der DQR unterscheidet dabei zwischen zwei Kompetenzkategorien: Fachkompetenz (operationalisiert in Wissen und Fertigkeiten) sowie Personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit). Tabelle 1 verdeutlicht die Gestaltung des DQR am Beispiel der Niveaustufe 1.

Tab. 1: Niveaustufe 1 des DQR

Niveau 1			
Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Soziale Kompetenz	Selbstständigkeit
Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.	Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge herstellen.	Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.	Unter Anleitung lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.

Quelle: AK DQR 2011 (red. bearb.)

In der zweiten Entwicklungsphase des DQR (bis Ende 2010) wurden ausgewählte formale Qualifikationen des deutschen Bildungssystems in den Bereichen Schule, Berufliche Bildung und Hochschulbildung exemplarisch diesen acht Niveaustufen zugeordnet. Künftig ist eine zentrale Koordinierungsstelle geplant, die in Zuordnungsfragen unterstützen soll. In welcher Art und Zusammensetzung diese ausgestaltet wird, ist zu diesem Zeitpunkt (Stand November 2011) jedoch noch unklar.

Die Berücksichtigung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Aktuell stellt sich die Frage, in welcher Form non-formal und informell erworbene Kompetenzen (die im Rahmen von Erwachsenen- und Weiterbildung von großer Bedeutung sind) im DQR berücksichtigt werden sollen. Bis dato wurden diese Bereiche im Rahmen der DQR-Diskussion sehr zurückhaltend und wenig konkret behandelt.

Aufbauend auf einen ersten ExpertInnenworkshop im Juli 2010 wurde ein Konzept zur Einbeziehung non-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR entworfen, das zwei Arbeitsgruppen – mit den Schwerpunkten allgemeine/politische/kulturelle und berufliche Bildung – als Grundlage diente. Diese Arbeitsgruppen entwickelten unter vorrangiger Beteiligung der HauptakteurInnen der

Fort- und Weiterbildung sowie der Sozialpartner von Juni bis August 2011 jeweils eine Stellungnahme, die in die weiteren Diskussionen des AK DQR eingebracht wurde. Eine Gesamtstrategie im DQR im Sinne eines gleichwertigen Einbezugs formalen, non-formalen und informellen Lernens wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie der Kultusministerkonferenz ausgeschlossen, da hierfür die Identifizierung, Dokumentation und Bewertung von Lernergebnissen vorausgesetzt werden muss. Diese Aufgabe sei im Rahmen der DQR-Diskussion nicht zu leisten, jedoch soll geprüft werden, was der DQR zum jetzigen Zeitpunkt (Stand November 2011) und für die Zukunft für diese Lernbereiche leisten kann (siehe BMBF/KMK 2011).

Das dem DQR zugrunde liegende Kompetenzverständnis ist insbesondere auf die berufliche Handlungskompetenz ausgerichtet. Für die berufliche Handlungsfähigkeit wiederum spielt informelles Lernen eine tragende Rolle (siehe BMBF 2005; Kuwan/Graf-Cuiper/Tippelt 2004), weshalb die Forderung nahe liegt, diese Form des Lernens angemessen in den DQR mit einzubeziehen (siehe AG 1 2011).

Diese Forderung gilt für die Erwachsenenbildung generell. Die Erwachsenenbildung stellt in Deutschland mit ca. 22 Millionen Teilnehmenden (ca. 43% der 18- bis 65-Jährigen) neben der Schule (9 Mio.), Hochschule (2 Mio.) und der beruflichen Bildung (ca. 3 Mio.) ein konstituierendes Element in

einem sich entwickelnden System des lebenslangen Lernens dar, das „*subsidiär, flächendeckend und allgemein zugänglich ist*“ (Tippelt 2010, S. 1). Für die Bevölkerungsgruppe der über 25-Jährigen wird in einer bundesweiten Erhebung zum Weiterbildungsverhalten eine geringe Beteiligung an formalisierten Lernprozessen (ca. 4%) sichtbar (siehe BMBF 2011). Lernergebnisse, die gezielt in der Erwachsenenbildung gefördert werden, wie unter anderem die Entwicklung von Gestaltungs-, Reflexions-, Urteilskompetenz und die Ausbildung von Selbstbewusstsein, sind sowohl für die Persönlichkeitsentwicklung als auch für eigenverantwortliches Handeln im Beruf entscheidend.

Diese Aspekte verdeutlichen, wie wichtig es ist, non-formal und informell in der Erwachsenenbildung erworbene Kompetenzen im Sinne eines breiteren Bildungsverständnisses im Deutschen Qualifikationsrahmen zu berücksichtigen, um die grundsätzlichen Ziele des DQR (Durchlässigkeit, Mobilität und Brücken zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen) realisieren zu können.

Projekt EU-Transfer an der Münchner VHS

Für die Volkshochschulen (VHS) und weitere Träger der Erwachsenenbildung ist zum derzeitigen Diskussionsstand (November 2011) bereits die Frage nach den Konsequenzen einer Umsetzung des DQR für die Erwachsenenbildung von großem Interesse, um sich zeitnah auf zukünftige Anforderungen einzustellen. Das Projekt EU-Transfer (Laufzeit Juni 2010 bis Mai 2012), das zu gleichen Teilen von der Münchner VHS und vom Bayerischen Volkshochschulverband gefördert wird, beschäftigt sich mit der Frage, welche konkreten Auswirkungen die Einführung des DQR auf die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten der Volkshochschulen haben wird und wie der Prozess von Seiten der VHS mitgestaltet werden kann. Dabei entwickelt das Projekt verschiedene Ansätze, beispielsweise wie eine praxisorientierte Umsetzung im VHS-Programm exemplarisch aussehen kann, wie berufsbezogene Bildungsangebote mit sogenannten „ECVET¹-Leistungspunkten“ bezeichnet und wie die

Systeme Weiterbildung und Hochschule durchlässiger gestaltet werden können. Insbesondere die Relevanz und auch die Grenzen des Themas DQR für die Volkshochschulen sowie exemplarische Umsetzungsstrategien und Empfehlungen stehen hierbei im Mittelpunkt.

Im Projekt wurden sieben qualitative ExpertInneninterviews mit AkteurInnen der VHS zu den oben benannten Fragestellungen geführt. Als ExpertInnen wurden Personen aus Deutschland und Österreich ausgewählt, die entweder im Kontext ihrer Tätigkeit beim Verband (Deutscher Volkshochschulverband und Landesverbände), beispielsweise im Rahmen von Arbeitsgruppen zum DQR, oder in ihrem operativen Aufgabenbereich über Erfahrungen zum DQR in Bezug auf Weiterbildung verfügen. Die problemorientierten Leitfadenterviews wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet (siehe Mayring 2008). Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse dieser Befragung dargestellt, die die mit der Umsetzung des DQR verbundenen Chancen und Herausforderungen reflektieren.

Erwartungen von VHS-AkteurInnen bezüglich der Auswirkungen des DQR

Chancen für die Erwachsenenbildung

Abhängig von der Akzeptanz des DQR, insbesondere seitens der ArbeitgeberInnen, aber auch seitens der breiten Bildungslandschaft, sehen die befragten VHS-AkteurInnen in diesem Instrument vor allem Chancen und Möglichkeiten für den Bereich der Erwachsenenbildung:

Als positive Auswirkung und grundsätzlich egalitär demokratischen Ansatz des DQR werten die befragten ExpertInnen einen möglichen radikalen Perspektivenwechsel weg von der Lernort- hin zur Lernergebnisorientierung. Wichtig ist nach diesem Verständnis, über welche Kompetenzen eine Person verfügt, und nicht mehr, wo und auf welchem Weg sie diese erworben hat. Non-formales sowie informelles Lernen erfahren dadurch allgemein

¹ ECVET steht für European Credit System for Vocational Education and Training (Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung).

eine Aufwertung und werden dem formalen Lernen gleichgestellt. Damit verbunden sehen die befragten ExpertInnen die Chance, die Erwachsenenbildung im Kontext anderer Bildungsbereiche neu zu bewerten und prominenter und angemessener zur Geltung zu bringen sowie die deutschen Bildungsstrukturen an europäische anzugleichen, die in diesem Kontext als Vorreiter gelten können (Die Entwicklungen zu einem NQR beispielsweise in Österreich, in der Schweiz, in Frankreich, den skandinavischen Ländern und in Irland gehen laut Quellenlage über eine reine formal-institutionelle Zuordnung von Zertifikaten zu Kompetenzlevels hinaus; siehe Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010).

Politische, sprachliche, interkulturelle und personale Kompetenzen müssen als wichtiger Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz angesehen werden. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten werden zu großen Teilen im Kontext non-formaler Weiterbildung und informeller Lernprozesse erworben. Werden diese Elemente im DQR angemessen berücksichtigt, besteht für die Befragten die Chance, einen breiteren berufsrelevanten Bildungsbegriff in Deutschland zu etablieren (vgl. Tippelt 2010, S. 1).

Vor allem bildungsbenachteiligte Zielgruppen (u.a. Niedrigqualifizierte und von Arbeitslosigkeit Betroffene), die sich oftmals außerhalb des formalen Bildungssystems und nicht auf geradlinigen Bildungsbiografien bewegen, können – so die befragten ExpertInnen – durch die Wertschätzung informell und in non-formalen Kontexten erworbener Kompetenzen stärker integriert werden (siehe Schmidt-Hertha 2001). Eine Zuordnung von Weiterbildungsangeboten zum DQR, welche diese Kompetenzen vermitteln, und Ansätze zur Validierung informell erworbener Kompetenzen müssen aus Sicht der Befragten somit ein wesentlicher Aspekt der Entwicklung des DQR sein, auch wenn dies komplex und aufwändig ist. Darüber hinaus können nach Aussage der ExpertInnen beispielsweise BerufsrückkehrerInnen, die im Familienkontext oder im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit beruflich relevante Kompetenzen informell erworben haben, vom DQR profitieren, würde dieser diese Kompetenzen sichtbar machen und würdigen. Letztlich würde das sogar in einen beruflichen Wiedereinstieg münden können (siehe Meisel 2011). Im Zuge der Diskussion um eine zunehmende mangelnde Ausbildungsreife der jungen Erwachsenen

birgt der DQR auch am Übergang Schule-Beruf Chancen, wenn grundlegende mathematische oder muttersprachliche Kompetenzen der Jugendlichen dem DQR zugeordnet und damit nachgewiesen und transparent gemacht werden (siehe ebd.). Darüber hinaus können aus Sicht der befragten ExpertInnen die Potenziale von MigrantInnen besser in das deutsche Bildungssystem eingebracht werden, können die im Ausland erworbenen Qualifikationen der Erwachsenenbildung durch ein praktikables Übersetzungsinstrument problemlos angerechnet werden. Die Dokumentation und Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen sowie deren Zuordnung zum DQR können nach Einschätzung der Befragten außerdem die berufliche Mobilität von QuereinsteigerInnen – beispielsweise von in der Erwachsenenbildung tätigen DozentInnen, die in vielen Fällen nicht über eine formale Qualifikation der Erwachsenenbildung verfügen (siehe BMBF 2004) – erhöhen.

Zudem erwarten sich die befragten ExpertInnen für die Volkshochschulen einen institutionellen Nutzen aus der Einführung des DQR, indem sie einen Zusammenhang zu Qualitätssicherungsaspekten herstellen. Mit dem DQR kann demnach die Chance einhergehen, sich als Volkshochschule neu zu definieren – sowohl auf institutioneller, organisatorischer als auch auf einer inhaltlichen Ebene. Herrscht in den Kursen eine Transparenz über die Lernergebnisse, dient dies auch einer gewissen Selbstreflexion, welche Kompetenzen vermittelt werden sollen. Dies kann für die strategische Ausrichtung einer Einrichtung genutzt werden. Sowohl Überschneidungen innerhalb des eigenen Programms als auch ein regionaler Benchmark werden dadurch möglich. Positive Auswirkungen hiervon wären noch stärker aufeinander abgestimmte Programmangebote der Volkshochschulen, die einen definierten und abgesicherten Standard aufweisen, und die Neuentwicklung von modularisierten, aufeinander aufbauenden Lehrgängen und Curricula. In diesem Kontext ergebe sich auch die Chance, transparente Lernergebnisorientierung als Bildungsmarketinginstrument zu nutzen, um dem Bedarf der Zielgruppen nach beruflich anerkannten und hochwertigen Qualifikationen und Abschlüssen zu begegnen. Innerhalb der dargestellten institutionellen Perspektive der ExpertInnen spiegelt sich eine starke TeilnehmerInnenorientierung, durch den DQR noch

transparentere und professionellere Lernangebote für die Zielgruppen der VHS bereitzustellen.

Das Weißbuch Programmplanung der Wiener Volkshochschulen, das sich auf die europäischen Schlüsselkompetenzen des Lebenslangen Lernens stützt (siehe Rieder et al.; Brugger 2010), basiert auf dieser Grundlage im Sinne einer systematischen und lernergebnisorientierten Programmplanung. Mit diesem Kompetenzraster kann nach Einschätzung der befragten ExpertInnen deutlich gemacht werden, welche Kompetenzen in welcher Tiefe auf der Ebene einzelner Kurse vermittelt werden. Auf diese Art und Weise wird das Kursangebot für die TeilnehmerInnen transparenter dargestellt, zudem könnten pädagogische MitarbeiterInnen Beratungsgespräche effektiver gestalten. Einen weiteren positiven Aspekt stellt die verbesserte Außenwirkung dar: Zertifikate können aussagekräftiger und einheitlicher gestaltet werden, wenn sie konkreter aussagen, über welche Kompetenzen TeilnehmerInnen bei erfolgreichem Abschluss eines Kurses verfügen.

Angesichts dieser Potenziale sei es notwendig, pädagogische MitarbeiterInnen und DozentInnen über die outcome- oder lernergebnisorientierte Planung und Beschreibung von Kursen zu informieren und hierzu Kompetenzen zu vermitteln. Der DQR wird demzufolge von den befragten VHS-AkteurInnen auch als ein mögliches Instrument zur Förderung von Qualitätssicherung, Professionalitäts- und Organisationsentwicklung eingeschätzt. Unabhängig von den Entwicklungen zum DQR und EQR können die Chancen, die mit dem Perspektivenwechsel hin zur lernergebnisorientierung einhergehen, für die Qualitätssicherung in der VHS genutzt werden. Jedoch sollte – aus Sicht der befragten ExpertInnen – diese interessante Kompetenzkategorisierung noch weiter ausdifferenziert werden (insbesondere für den Bereich der beruflichen Weiterbildung), um Angebotselemente der deutschen Volkshochschulen umfassend zuordnen zu können.

Das Ziel, Bildungssysteme durchlässiger zu gestalten, ermögliche aus Perspektive der befragten VHS-AkteurInnen neuartige regionale und bildungsbereichsübergreifende Kooperationen und Netzwerke (beispielsweise von Volkshochschulen, Kammern, Hochschulen und Betrieben). Durch die Anschlussfähigkeit von Qualifikationen der

Weiterbildung zum DQR werden diese aufgewertet und wichtige Synergien unter anderem in der Ansprache von Zielgruppen ausgeschöpft. Auf der anderen Seite wird der DQR von den befragten ExpertInnen als eine mögliche Hilfestellung für ArbeitgeberInnen im Personalauswahlprozess eingeschätzt. Vorausgesetzt, dass er praktikabel handhabbar und transparent dargestellt wird, können so die fachlichen, aber insbesondere auch überfachlichen Kompetenzen von BewerberInnen beurteilt werden.

Probleme und Herausforderungen

Begriffliche Unklarheiten und fehlende Trennschärfe in der Diskussion, wann von formalem, informellem und non-formalem Lernen zu sprechen ist, erschweren aus Sicht der befragten ExpertInnen eine erfolgreiche Umsetzung des DQR. Im Angebot der Volkshochschulen, die im DQR-Prozess dem non-formalen und informellen Lernen zugeordnet werden, sind nach Aussage der ExpertInnen auch stark formalisierte Lernprozesse enthalten.

Darüber hinaus üben die VHS-AkteurInnen Kritik an der traditionellen Differenzierung in berufliche und nicht berufliche Weiterbildung, wie sie auch die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen zur Berücksichtigung non-formalen und informellen Lernens im AK DQR illustriert. Diese Differenzierung müsse als nicht trennscharf und als nicht mehr tragbar bewertet werden. Beispielsweise seien zahlreiche Angebote der Volkshochschulen, die nach diesem Verständnis der allgemeinen Erwachsenenbildung zugeordnet werden, als Teil beruflicher Weiterbildung zu sehen.

Zusätzlich werde eine spätere praktische Umsetzung des EQR und DQR durch deren Abstraktionsniveau erschwert. Die Differenzierung von einzelnen Kompetenzkategorien und -stufen wird von den ExpertInnen als sehr komplex für die Praxis eingeschätzt. Theoretisch scheine sie zwar erst einmal plausibel, das Potenzial einer praktischen Umsetzung sei jedoch kritisch zu sehen. Das eindeutige Zuordnen von Qualifikationen zu einer Stufe wurde nach Aussagen der befragten ExpertInnen bereits bei formalen Qualifikationen von den Mitgliedern des AK DQR als problematisch eingestuft. Diese Zuordnungen würden vielmehr gesetzt als systematisch

evaluiert vorgenommen werden. Aus Sicht der ExpertInnen könne das Abstraktionsniveau des EQR und DQR eine Barriere für deren Akzeptanz seitens der ArbeitgeberInnen und Betriebe darstellen. Hier wird von den VHS-AkteurInnen noch einmal auf die Notwendigkeit verwiesen, das Erwachsenenbildungspersonal im Zusammenhang mit der Einführung des DQR über Lernergebnisorientierung zu informieren und diesbezüglich fortzubilden.

Von den befragten ExpertInnen kritisch wahrgenommen wird der starke Fokus auf die Abbildung des formalen Bildungssystems im DQR. Damit sei die Gefahr verbunden, andere und insbesondere im Sinne des lebenslangen Lernens immens wichtige Bildungsbereiche, wie die Erwachsenenbildung, gänzlich zu vernachlässigen oder dem formalen Bereich unterzuordnen. Non-formale und informelle Bildungsbereiche sollten gemäß der ursprünglichen Zielsetzung des DQR dem formalen Bildungssystem gleichgestellt werden. Die befragten VHS-AkteurInnen sehen hierin ein nicht zu unterschätzendes Risiko: Zukünftige finanzielle Mittelvergaben könnten mit der Wertigkeit im DQR verknüpft und so der humanistische Bildungsbegriff in den Hintergrund gedrängt werden. Im Zuge der Fokussierung auf das formale Lernen im DQR könnten nicht zertifizierte und nicht standardisierte – aber dennoch beruflich relevante – Lernprozesse gänzlich vernachlässigt werden.

Darüber hinaus kritisieren die Befragten die Kurzfristigkeit in der Diskussion um die Berücksichtigung non-formalen und informellen Lernens im DQR. Um Qualifikationen, evtl. in Form von Teil- bzw. Weiterbildungsqualifikationen dem DQR zuordnen zu können, seien aufgrund fehlender lernergebnisorientierter Ordnungsmittel, Regularien und Lernzielbeschreibungen teilweise umfangreiche Vorarbeiten zu leisten, die in einer kurzen Zeitspanne nicht ausreichend zu bewerkstelligen sind.

Als Barrieren für bildungsbereichsübergreifende Kooperationen im Zusammenhang mit der Einführung und Umsetzung des DQR lassen sich aus den Interviews Interessens- und Machtkonflikte sowie Konkurrenzgedanken der unterschiedlichen AkteurInnen ablesen. Konkurrenzfelder können sich hemmend auf die angestrebte Durchlässigkeit und Anerkennungsstrukturen auswirken. Hier gelte

es, bestehende verhärtete Strukturen langfristig aufzuweichen, um die Ziele eines DQR für lebenslanges Lernen (Schlagworte: Durchlässigkeit, Anerkennung non-formalen und informellen Lernens) zu realisieren.

Darüber hinaus sind nach Meinung der befragten ExpertInnen – in den intransparenten Diskussionen zum DQR begründete – Unklarheiten im Rahmen des DQR erkennbar (beispielsweise bezüglich der Abbildung informellen Lernens, der Überprüfung von Zuordnungen seitens einer unabhängigen Stelle), da man sich nicht ausreichend über den Stand der Diskussion informiert sieht. Aus diesem Grund könnten auch gewisse Ängste (siehe oben) auf der Ebene der Weiterbildungsinstitutionen geschürt werden.

Allgemein halten es die Befragten im Kontext der Weiterbildungsträger und Volkshochschulen für gefährlich, sich verzögert und damit zu spät am Prozess des DQR zu beteiligen. Derart würden wesentliche Entwicklungen – äquivalent zum Bologna-Prozess im Hochschulsystem – auf der operativen Ebene nicht ausreichend aktiv mitgestaltet werden.

Praktische Ansatzpunkte für die Erwachsenenbildung – ein Ausblick

Aus den oben angeführten ExpertInnen-Positionen bezüglich der erwartbaren Auswirkungen des DQR lassen sich praktische Ansatzpunkte ableiten, wie die Erwachsenenbildung im DQR berücksichtigt werden kann.

Für einen angemessenen Einbezug von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in den DQR stellen die Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (siehe Europäisches Parlament/Europäischer Rat 2006) einen möglichen Ansatz und Zwischenschritt dar, um Lernergebnisse und Qualifikationen der Erwachsenenbildung im DQR einordnen zu können. Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, die von Trägern der Erwachsenenbildung vermittelt werden und im Rahmen beruflicher Handlungskompetenz im DQR berücksichtigt werden sollen, sind unter anderem muttersprachliche bzw. grundsprachliche Kompetenzen, wie sie z.B. im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (siehe Goethe Institut 2001) sowie

in entwickelten Kompetenzmodellen zur Alphabetisierung lernergebnisorientiert und gestuft vorliegen (siehe Grotlüschen et al. 2010). Auch fremdsprachliche Kompetenz in Form von Sprachzertifikaten im Rahmen des europäischen Referenzrahmens für Sprachen ist als beruflich relevant einzuordnen und muss in Verknüpfung zum DQR und EQR diskutiert werden. Darüber hinaus werden mathematische und grundlegend naturwissenschaftliche Kompetenzen von ArbeitgeberInnen als notwendige Voraussetzung für den Beruf und die Ausbildungsreife formuliert (siehe Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2011). Diese Kompetenzen werden unter anderem in Grundbildungskursen zur Mathematik und in Angeboten der „Jungen VHS“ vermittelt. Vorliegende Anschlussmöglichkeiten, wie Rahmenverordnungen, Bildungspläne und weitere Kompetenzmodelle für mathematisches Grundwissen (siehe Kretschmann/Wieken 2010), können hier mit einbezogen werden.

Insbesondere für das in Deutschland nicht regulierte Berufsfeld der ErwachsenenbildnerInnen ist der DQR eine Chance, pädagogische Kompetenz im Erwachsenenbildungsbereich deutlich und beruflich verwertbar zu machen. Als Beispiele können hier pädagogische Fortbildungen für ErwachsenenbildnerInnen der Volkshochschulen (z.B. KursleiterInnenfortbildungen, VHS-Grundlagenqualifikationen Erwachsenenbildung, LernberaterIn/LernbegleiterIn – eine Qualifizierung des Bildungszentrums Nürnberg, die von der Münchner VHS und den Wiener VHS angeboten wird) herangezogen werden. Eine Anschlussmöglichkeit für das deutsche System stellt in diesem Zusammenhang die Weiterbildungsakademie Österreich² dar, die bereits im Rahmen eines aufeinander aufbauenden modularisierten Zertifizierungssystems beispielsweise Leistungspunkte mit einbezieht und Anerkennungsstrukturen geschaffen hat. Darüber hinaus existieren in der Weiterbildung eine Fülle von bundes- oder europaweit anerkannten Zertifikaten, die einen hohen workload erfordern, Curricula-gestützt konzipiert sind und objektivierte Leistungsfeststellungen beinhalten. Diese sollen im DQR Berücksichtigung

finden können. Auch für soziale, personale, interkulturelle, politische und IT-Kompetenz liegen bereits international anerkannte Qualifikationen und Kompetenzmodelle vor, teilweise sind diese jedoch noch zu erarbeiten. Erfahrungen, wie sie beispielsweise im Projekt „BürgerInnenkompetenz“ des Österreichischen Instituts für Erwachsenenbildung entworfen wurden (siehe Erler 2009), sollten hier aufgegriffen und für weiterführende Ansätze vertieft werden.³

Um non-formales und informelles Lernen angemessen im DQR berücksichtigen zu können, erscheint ein zweiteiliges, aufeinander aufbauendes Vorgehen zielführend. Im Rahmen einer kurz- bis mittelfristig möglichen Strategie sind vorliegende Kompetenzbeschreibungen im DQR um Schlüsselkompetenzen des lebenslangen Lernens (Beispiel Weißbuch Programmplanung) zu erweitern und zu ergänzen. Dieser Ansatz würde der Logik der in Österreich anvisierten Teilqualifikationen entsprechen. Darüber hinaus können zu diesem Zeitpunkt bereits in Grundzügen vorliegende lernergebnisorientierte, beruflich relevante Qualifikationen der Erwachsenenbildung ausgewählt, um Lernzielbeschreibungen ergänzt und zugeordnet werden. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass das VHS-Programm nicht allumfassend dem DQR zugeordnet werden soll und kann, sondern gezielt beruflich relevante Qualifikationen und Lernergebnisse zu selektieren sind.

In diesem Kontext erscheint es zentral, sich auf ein gemeinsames Begriffsverständnis des non-formalen und informellen Lernens bzw. auf eine Festlegung, wann von „Qualifikationen“ in der Erwachsenenbildung gesprochen werden kann, zu verständigen.

Auf der anderen Seite muss für eine angemessene Berücksichtigung des informellen Lernens im DQR langfristig insbesondere eine erwachsenengerechte Kompetenzdiagnostik im Sinne von Forschung und Umsetzungserprobung fortentwickelt werden. Vorhandene Instrumente zur Validierung informellen Lernens müssen für dieses Ziel in Kooperationen von Wissenschaft, Weiterbildungspraxis,

2 Zur Weiterbildungsakademie Österreich siehe den Beitrag von Anneliese Heilinger mit einem Serviceteil von Anita Eichinger und Karin Reisinger in der Ausgabe 4, 2008 des „Magazin erwachsenenbildung.at“ (http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_05_heilinger.pdf) und den Beitrag von Giselheid Wagner und Karin Reisinger in der vorliegenden Ausgabe (http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_12_wagner_reisinger.pdf); Anm.d.Red.

3 Genaue Ausführungen dazu finden sich in Ingolf Erlers Artikel in der vorliegenden Ausgabe des „Magazin erwachsenenbildung.at“ (http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_10_erler.pdf); Anm.d.Red.

Bildungsberatung und Betrieben gebündelt und weiterentwickelt werden. Zu prüfen ist weiterhin in nachfolgenden Schritten, welche Rolle informell erworbene Kompetenzen, die im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit, eines Ehrenamts, eines Selbstlernprozesses oder im Familienkontext erworben wurden, im DQR einnehmen können.

Abschließend sind Diskussionen zum DQR mit den vorliegenden Leistungspunktesystemen der Hochschule (ECTS) sowie der beruflichen Erstausbildung (ECVET) zu verknüpfen, um Vergleichbarkeit herzustellen, Anerkennungsstrukturen zu erleichtern und damit Übergänge zwischen Bildungsbereichen zu fördern.

Literatur

Verwendete Literatur

AG 1 – Arbeitsgruppe 1 (2011): DQR: Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR. Ergebnisse der AG 1: Allgemeine, politische und kulturelle Bildung (= unveröffentlichtes Dokument).

AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online im Internet: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-für-lebenslanges-le_gh3psgo.html? [Stand 2011-10-21].

Tippelt, Rudolf (2010): Deutscher Qualifikationsrahmen – European Qualification Framework: Die Perspektive der Weiterbildung. Workshop der DGfE am 18.06.2010 in Berlin (= unveröffentlichte Unterlagen).

Weiterführende Literatur

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Berufliche und Soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Bericht zur Pilotstudie. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_der_weiterbildung.pdf [Stand: 2011-10-21].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn. Online im Internet: http://bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_9.pdf [Stand: 2011-10-13].

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Bonn. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf [Stand: 2011-10-21].

BMBF/KMK – Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2011): Konzept Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR. Stand 14.4.2011 (unveröffentlichtes Dokument).

Brugger, Elisabeth (2010): Kulturbewusstsein und künstlerische Kompetenz. Europäische Schlüsselkompetenzen im Weißbuch der Wiener Volkshochschulen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 3/2010, S. 43ff.

Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine/Stamm-Riemer, Ida (2010): Einbeziehung von Ergebnissen des informellen Lernens in den DQR – eine Kurzwertung. Online im Internet: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html [Stand: 2011-10-21].

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2011): Ausbildung 2011. Ergebnisse einer IHK-Online-Unternehmensbefragung. Online im Internet: http://www.chemnitz.ihk24.de/servicemarken/presse/Presseinformation/Pressemeldungen_2011/Pressemeldungen_Suedwestsachsen/1372000/Ausbildung_2011_Ergebnisse_einer_IHK_Online_Unternehmensbefragung.html [Stand: 2011-10-12].

Erler, Ingolf (2009): Die Allgemeine Erwachsenenbildung und der Nationale Qualifikationsrahmen. Modellprojekt zur BürgerInnenkompetenz. Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet: http://www.oieb.at/upload/3458_NQR_Bericht.pdf [Stand: 2011-10-21].

Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:de:PDF> [Stand: 2011-11-14].

Europäisches Parlament/Europäischer Rat (2008): Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (April 2008). Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm [Stand: 2011-10-21].

Goethe Institut (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Online im Internet: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i1.htm> [Stand: 2011-10-21].

Grotlüschen, Anke/Dessinger, Yvonne/Heinemann, Alisha/Schepers, Claudia (2010): Kompetenzmodell Schreiben. Online im Internet: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/09/Kompetenzmodell-Schreiben.pdf> [Stand: 2011-10-21].

Kretschmann, Rudolf/Wiiken, Petra (2010): Kompetenzmodell für mathematisches Grundwissen. Online im Internet: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea/files/2009/09/Kompetenzmodell-Mathematisches-Grundwissen.pdf> [Stand: 2011-10-21].

Kuwan, Helmut/Graf-Cuiper, Angelika/Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildungsnachfrage in Zahlen – Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 19-86.

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel: Beltz.

Meisel, Klaus (2011): AG 1: Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung. Stellungnahme. Online im Internet: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html [Stand: 2011-10-21].

Rieder, Mario/Brugger, Elisabeth/Hackl, Wilfried/Aschemann, Birgit (Hrsg.) (2009): Weißbuch Programmplanung Teil I. Online im Internet: http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Wiener_VHS_Wei%C3%9Fbuch_Programmplanung_Teil_1.pdf [Stand: 2011-10-21].

Schmidt-Hertha, Bernhard (2011): Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung. Stellungnahme. Online im Internet: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/gutachten-und-stellungnahmen-zum-nicht-formalen-un_gl4wdxqs.html [Stand: 2011-10-21].

Weiterführende Links

Weiterbildungsakademie Österreich: <http://www.wba.or.at>

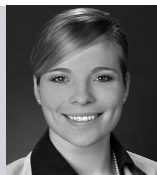


Foto: Foto Sexauer

Dr.ⁱⁿ Sandra Fuchs

sandra.fuchs@mvhs.de
<http://www.mvhs.de>
+49 (0)89 548476-15

Sandra Fuchs studierte Pädagogik in München und promovierte 2010 zum Thema „Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals“. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin in verschiedenen Projekten der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) und auch als freiberufliche Beraterin, Evaluatorin und als Fachstudienberaterin tätig. Seit 2010 ist sie pädagogische Mitarbeiterin und Projektleiterin des Projekts „EU-Transfer“, in dem es um die Entwicklung und Erprobung von Umsetzungsstrategien europaweiter Transfersysteme an der Volkshochschule geht, und des Projekts „ProGrundbildung“, das Grundbildung am Übergang von Schule bzw. Ausbildung in den Beruf zum Thema hat – beide an der Münchner Volkshochschule.

The German Qualifications Framework – Effects on Adult Education and Adult Education Centres

The EU Transfer Project

Abstract

The EU Transfer Project of the Munich Adult Education Centre is concerned with the question of what effects the implementation of the German Qualifications Framework (GQF) has had on adult education and on adult education centres in particular. What consequences have arisen for the planning and organisation of course offerings? This article describes the GQF with regard to non-formal and informal learning and provides a synopsis of the findings from a survey of experts and their basic positions on the opportunities and risks that can be expected in connection with the introduction and implementation of the GQF.

Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogischer Professionalität

Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis

Regina Egetenmeyer

Egetenmeyer, Regina (2011): Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogischer Professionalität. Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Europäischer Qualifikationsrahmen, Professionalisierung, Erwachsenenbildung, Weiterbildung, Inhaltsorientierung, Lernergebnisorientierung

Kurzzusammenfassung

Der Beitrag geht der Frage nach, welchen Einfluss der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa hat. Dazu werden zunächst Paradigmen des Europäischen Qualifikationsrahmens erläutert, um sodann auf die Frage von Professionalität in der Erwachsenenbildung einzugehen. Im Anschluss werden ausgewählte europäische Professionalisierungsansätze hinsichtlich ihres Spannungsverhältnisses zwischen EQR und Professionalität analysiert: das Kerncurriculum Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland, das Studiengänge in Deutschland miteinander vergleichbar macht; die Key Competence Studie, durchgeführt vom niederländischen Institut Research voor Beleid mit Gruppendiskussionen in und Fragebögen aus ganz Europa; die Weiterbildungsakademie Österreich, ein modulares Zertifizierungs- und Anerkennungsmodell für ErwachsenenbildnerInnen. Anhand dieser Beispiele werden am Ende des Beitrags Chancen und Probleme des EQR resümiert.

07

Zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und erwachsenenpädagogischer Professionalität

Drei Fallbeispiele zu einem Spannungsverhältnis

Regina Egetenmeyer

Die neuen Ansätze zur Professionalisierung des Erwachsenenbildungspersonals in Europa stehen zwischen zwei sich im Prinzip widersprechenden Konzepten: dem EQR und den klassischen Ansätzen erwachsenenpädagogischer Professionalität.

Vom Bologna-Prozess zum Europäischen Qualifikationsrahmen

In Europa erfolgt die Ausbildung des Erwachsenenbildungspersonals auf mehreren Wegen (siehe Research voor Beleid/Plato 2008): Neben einer akademischen Professionalisierung gibt es Wege der nicht-akademischen Qualifizierung in Form non-formaler Weiterbildungsangebote. In der Praxis häufig anzutreffen sind zudem informelle Lernwege. Ausbildungs- und Professionalisierungsprozesse in der Erwachsenenbildung finden sich demnach sowohl im akademischen als auch im nicht-akademischen Umfeld.

Betrachtet man die Professionalisierung des Erwachsenenbildungspersonals vor dem Hintergrund des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR), so kann diese als eine Entwicklung verstanden werden, die an den Bologna-Prozess anschließt. Ziel des Bologna-Prozesses ist

- die Erhöhung der Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit europäischer Hochschulabschlüsse
- die Steigerung der Mobilität von Studierenden und AbsolventInnen europäischer Hochschulen
- die Steigerung der Attraktivität des europäischen Hochschulraumes
- die Förderung einer europäischen Dimension in der Hochschulbildung
- sowie die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum.

Dazu vereinbarten die BildungsministerInnen der beteiligten Länder

- die Einführung der dreistufigen Studienstrukturen (im deutschen Kontext zumeist als Bachelor, Master und Promotion bezeichnet)
- die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS), das Studienleistungen, die in der Hochschule eines Landes erbracht werden, in eine andere Hochschule transferierbar macht

- die Schaffung von Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen
- die Orientierung in allen drei Zyklen des Bologna-Rahmens an persönlichen und akademischen Anforderungen sowie an jenen des Arbeitsmarktes.

Der Bologna-Rahmen formuliert die sogenannten „Outcomes“ – also Lernergebnisse –, die aufeinander aufbauend in den dreistufigen Studienstrukturen erreicht werden sollen (siehe European Ministers of Education 1999; European Ministers in Charge of Higher Education 2001, 2003, 2005 u. 2007).

An den Bologna-Prozess schließt der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) an, der im Jahr 2008 von der Europäischen Kommission verabschiedet wurde (siehe Europäische Kommission 2008). Kernstück des EQR sind acht aufeinander aufbauende Stufen, die formulieren, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen als Lernergebnisse der einzelnen Stufe erworben wurden. Dabei sollen die drei Zyklen des Bologna-Prozesses (Bachelor, Master und Promotion) die Stufen sechs bis acht des Europäischen Qualifikationsrahmens darstellen. Angelehnt an die Ziele des Bologna-Prozesses intendiert auch der EQR die Schaffung eines Referenzrahmens, der die Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit europäischer Qualifikationen unterstützt, Mobilität fördert und zur Qualitätsentwicklung im europäischen Bildungsraum beiträgt. Darüber hinausgehend fokussiert der EQR die Berücksichtigung informellen und non-formalen Lernens in den acht Stufen (siehe Dehnbostel/Neß/Overwien 2009).

Der Bologna-Prozess wie der Europäische Qualifikationsrahmen setzen neue Schwerpunkte für Bildungsprogramme. Im deutschen Bildungsraum stellen sie bisherige Ansätze regelrecht „auf den Kopf“. Erstens birgt der EQR eine Verschiebung von einer Inhaltsorientierung zu einer Lernergebnisorientierung in sich. Eine Inhaltsorientierung bedeutet, dass die Inhalte und Themen, die in einer Ausbildung gelernt werden, im Mittelpunkt stehen. Die Lernergebnisorientierung hingegen stellt das Können sowie Wissen einer Person in den Mittelpunkt, gleich wo dieses erworben wurde.

Damit rückt der Ort, an dem die im EQR formulierten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen erworben wurden, in den Hintergrund, was die Möglichkeit einer stärkeren Privatisierung des Bildungssektors und eines Rückzugs des Staates impliziert. In Australien etwa ist seit der Einführung des Qualifikationsrahmens in den 1980er Jahren eine stärkere Privatisierung im Bildungssektor zu beobachten (siehe Flowers 2009)¹.

Zweitens wird durch den EQR die Anerkennung von informell erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen den Urkunden und Bescheinigungen formaler Bildungsprogramme prinzipiell gleichgestellt. Denn Qualifikationen, also Nachweise über absolvierte Bildungsprogramme, werden beobachtbarem Verhalten und vorzeigbarem Können, vorausgesetzt dieses erfuh eine Validierung und Zertifizierung, gleichgesetzt.

Und drittens stellt der EQR den bislang mehrgleisigen und durch Diversität gekennzeichneten Bildungssystemen im deutschsprachigen Raum eine eingleisige, streng aufeinander aufbauende Abfolge von acht Stufen gegenüber. Im Rahmen des Bologna-Prozesses sind dabei nicht nur die Stufen als strenge Abfolgen zu verstehen, sondern zum Teil auch die Module, die innerhalb der einzelnen Stufen angeboten werden.

Professionalität in der Erwachsenenbildung

Problematisch sind diese Entwicklungen, da sie dem Professionalitätsverständnis erziehungswissenschaftlicher Studiengänge, wie beispielsweise dem der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, entgegenstehen. Diese sind stärker heuristisch und ganzheitlich angelegt und orientieren sich vorrangig an dem übergeordneten Ziel der Entwicklung von Professionalität, die auf vielfältigen Lernwegen vonstattengehen kann.

Nach Hans Tietgens bedeutet Professionalität in der Erwachsenenbildung *„auf eine Kurzformel gebracht, die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältig*

¹ Ein Überblick über die verschiedenen internationalen Qualifikationsrahmen findet sich im Aufsatz von Sandra Bohlinger (siehe Bohlinger 2011).

abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken“ (Tietgens 1988, S. 37f.). In der Weiterentwicklung dieses Ansatzes und vor dem Hintergrund verschiedener empirischer Studien formuliert Wiltrud Giesecke Professionalität als den „*differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden aus der Disziplin und mit interdisziplinärem Wissen zur Deutung von Handlungssituationen mit Handlungsanspruch in einem bestimmten Praxisfeld*“ (Giesecke 2010, S. 386).

Zentral sind also die von ErwachsenenbildnerInnen vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu leistenden Deutungen und Interpretationen in jeder Einzelsituation. Diese sind deshalb notwendig, da ErwachsenenbildnerInnen ihre Professionalität in Situationen zeigen müssen, die durch Widersprüchlichkeiten gekennzeichnet sind. In diesen müssen sie handeln, auch wenn ihnen teilweise anwendbares Wissen fehlt oder die notwendigen Informationen lückenhaft sind (siehe Dewe 1988; Nittel 2000). Professionalität zeigt sich folglich in einem adäquaten Handeln und muss in jeder Situation neu hergestellt werden. Nicht das vorzeigbare Verhalten ist primär, sondern dieses muss von einer auf Interpretation und Deutungen beruhenden Begründung des Handelns ergänzt werden.

Nach Ulrich Oevermann stellen Hochschulstudiengänge folglich nur den ersten Schritt zur Professionalitätsentwicklung dar. Im Sinne einer doppelten Professionalisierungsbedürftigkeit der Pädagogik braucht diese als zweiten Schritt eine ergänzende Ausbildung in Praxiskontexten (siehe Oevermann 1996). Dieser heuristische Ansatz steht einer linearen Abfolge des EQR entgegen².

Vor diesem Hintergrund stehen die neuen Ansätze zur Professionalisierung des Erwachsenenbildungspersonals in Europa zwischen zwei sich im Prinzip widersprechenden Konzepten: dem EQR und den klassischen Professionalisierungsansätzen. Im Folgenden sollen drei dieser neueren Ansätze³ daraufhin untersucht werden, ob und inwiefern sich die Paradigmen des EQR bzw. ein Verständnis erwachsenepädagogischer Professionalität in ihnen wiederfinden lassen.

Inhaltsorientierung: Kerncurriculum Erwachsenenbildung/Weiterbildung

Das Kerncurriculum Erwachsenenbildung wurde von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Kontext eines Diskussionsprozesses innerhalb der Sektion Erwachsenenbildung/Weiterbildung erstellt (siehe DGfE 2008). Es verfolgt die Idee „eines gemeinsamen Kerns an Studieninhalten“ in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Deutschland und kann als Ersatz für die Rahmenprüfungsordnung für Diplom-Pädagogik (siehe KMK 1989) in Deutschland verstanden werden. Eingebettet in die verschiedenen Kerncurricula der Erziehungswissenschaft, soll so die Vergleichbarkeit der Studiengänge, die Verständigung in den verschiedenen Berufsfeldern und die innerdeutsche Mobilität der Studierenden erleichtert werden (vgl. DGfE 2008, S. 49).

Für Bachelor- und Masterstudiengänge in der Erwachsenenbildung werden jeweils sogenannte „Studieneinheiten“ formuliert.⁴ Diese Studieneinheiten werden im Kerncurriculum inhaltlich weiter differenziert. Zudem werden jeder Studieneinheit Aufgaben zugeordnet, die als Ziele verstanden werden können. Mit dieser Struktur folgt das Kerncurriculum Erwachsenenbildung/Weiterbildung klar einer Inhaltsorientierung und damit einer Orientierung

2 Professionalität steht damit auch in einem besonderen Widerspruch zu herkömmlichen Qualitätsmanagementkonzepten, die im EQR angelegt und mitgedacht sind. Welche Problematik sich ergibt, wenn ein Qualitätsmanagementansatz für Professionalisierungskonzepte in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung herangezogen wird, wurde am Beispiel der von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebenen Key Competence Studie an anderer Stelle ausgearbeitet (siehe Egetenmeyer/Käpplinger 2011).

3 Zu weiteren Professionalisierungssystemen und -strategien in Europa siehe Schübler/Mai 2008.

4 Für das Bachelor-Studium sind das die Studieneinheiten „(1) Grundlagen der Erziehungswissenschaft; (2) Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen von Bildung, Ausbildung und Erziehung in schulischen und nicht-schulischen Einrichtungen unter Einschluss internationaler Aspekte; (3) Einführung in erziehungswissenschaftliche Studienrichtungen; (4) Theoretische und historische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit; (5) Professionelle Handlungskompetenzen und Arbeitsfelder in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Grundlagen“ (DGfE 2008, S. 49f.). Im Masterstudiengang werden folgende Studieneinheiten formuliert: „(6) Bildungsforschung und forschungsmethodische Grundlagen; (7) Theorie, Forschung und Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“; (8) Professionelle Handlungskompetenzen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Vertiefung; (9) Lehrforschungsprojekt“ (ebd.).

an einem erwachsenenpädagogischen Professionalitätsverständnis: Die Themen und Inhalte für die Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung werden definiert, konkrete Lernergebnisse dagegen im Rahmen der formulierten Aufgaben lediglich vage angerissen, z.B. „*Überblick über die theoretischen, historischen, politischen und gesellschaftlichen Grundlagen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*“ (ebd.). Das Kerncurriculum ist zudem eher heuristisch angelegt, d.h., es werden verschiedene Inhalte aufgezeigt, mit denen sich die Studierenden auseinandersetzen sollen. Ein linearer, aufeinanderfolgender Ablauf der Studieneinheiten wurde – wird von der Abfolge vom Bachelor zum Master abgesehen – weitgehend vermieden. In den Ausführungen gibt es des Weiteren keine Ansätze, informell oder außeruniversitär erworbene Kompetenzen zu validieren. Damit impliziert das Kerncurriculum eine Qualifikationslogik, die das Absolvieren einer Ausbildung bescheinigt.

Lernergebnisorientierung: Key Competence Studie

Die im Jahr 2008 von der Europäischen Union in Auftrag gegebene Key Competence Studie (siehe Research voor Beleid 2010) hatte das Ziel, einen Kompetenzrahmen für das Personal in der Erwachsenenbildung zu formulieren. Im Rahmen der einjährigen Studie analysierte das beauftragte niederländische Forschungsinstitut wissenschaftliche und bildungspolitische Dokumente, Stellenbeschreibungen und -ausschreibungen, Kompetenzprofile sowie Lernergebnisse von Ausbildungsprogrammen, ergänzt um ExpertInnenworkshops. In Anlehnung an die Studie „Qualifying adult learning professionals in Europe“ (siehe Nuissl/Lattke 2008) wurden die Aktivitäten des Erwachsenenbildungspersonals sodann zusammenfassend dargestellt und daraus ein additiver Kompetenzrahmen abgeleitet, der sogenannte „allgemeine Kompetenzen“ (generic competences) formuliert,

über die alle Personen verfügen sollen, die in der Erwachsenenbildung arbeiten:

- A1 Personalkompetenz: ein/e autonome/r Lebenslange/r Lernende/r sein
- A2 Soziale Kompetenz: eine kommunikative Person und teamfähig sein
- A3 Professionskompetenz: sich für die Weiterentwicklung von Erwachsenenlernen verantwortlich fühlen
- A4 Fachwissen (theoretisches/praktisches Wissen)
- A5 Didaktische Kompetenz
- A6 Motivationskompetenz
- A7 Diversitäts- und Heterogenitätskompetenz.⁵

Diese Kompetenzen werden ergänzt durch „spezifische Kompetenzen: mit direktem Bezug zum Lernprozess“ (Specific competences: directly involved in the learning process) B1-B6 und „spezifische Kompetenzen: unterstützend für den Lernprozess“ (Specific Competences: supportive for the learning process)“ B7-B12.

- B1 Fähig sein, eine Lernbedarfsanalyse für Erwachsene durchzuführen
- B2 Fähig sein, Lernprozesse zu gestalten
- B3 Fähig sein, Lernprozesse zu ermöglichen
- B4 Fähig sein, Lernprozesse zu evaluieren
- B5 BeraterIn sein
- B6 ProgrammentwicklerIn sein⁶
- B7 Finanzielle Verantwortung haben
- B8 PersonalmanagerIn sein
- B9 Allgemeine Managementverantwortung haben
- B10 Public Relation- und Marketingverantwortung haben
- B11 Unterstützung in administrativer Hinsicht
- B12 Multimediaunterstützung⁷

Die Key Competence Studie verfolgt eine Lernergebnisorientierung. Die formulierten Kompetenzen

5 Im englischen Original: „A1 Personal competence: being a fully autonomous lifelong learner; A2 Interpersonal competences: being a communicator and team player; A3 Professional competence: being responsible for the further development of adult learning; A4 Expertise (theoretical/practical knowledge); A5 Didactical competence; A6 Competence in empowering adult learners; A7 Competences in dealing with diversity and groups“ (Research voor Beleid 2010, S. 12; übersetzt von der Autorin).

6 Im englischen Original: „B1 Being capable of assessment of adult learners' learning needs; B2 Being capable of designing the learning process; B3 Being a facilitator of the learning process; B4 Being an evaluator of the learning process; B5 Being an advisor/counselor; B6 Being a programme developer“ (ebd.; übersetzt von der Autorin).

7 Im englischen Original: „B7 Being financially responsible; B8 Being a people manager; B9 Being a general manager; B10 Dealing with PR and marketing; B11 Being supportive in administrative issues; B12 Being an ICT-facilitator“ (ebd.; übersetzt von der Autorin).

werden als eine Addition von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen verstanden, die zu Professionalität führen sollen. Keine Angaben finden sich dazu, mit welchen konkreten wissenschaftlichen Inhalten und Themen sich die ErwachsenenbildnerInnen zu beschäftigen haben. Professionalität wird teilweise weg von den Personen hin auf die Organisations-ebene verlagert, was einer Logik des Qualitätsmanagements und nicht einer Professionalitätslogik entspricht (siehe Egetenmeyer/Käpplinger 2010). Im Mittelpunkt steht die Validierung der Kompetenzen, unabhängig davon, wo die formulierten Kompetenzen erworben wurden. Damit erhalten informell erworbene Kompetenzen mehr Gewicht.

Die Synthese: Weiterbildungsakademie Österreich

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) richtet sich als modulares Zertifizierungs- und Anerkennungsmodell an berufserfahrene Personen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (siehe Heilinger 2008). Basierend auf einer Standortbestimmung können PraktikerInnen in einem ersten Schritt das „wba-Zertifikat Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“ im Umfang von 30 Credit Points erwerben.⁸ Die einzelnen Module sind so aufgebaut, dass formuliert wird, welche Kompetenzen die TeilnehmerInnen vorweisen müssen, welche Ziele – in Form von Lernergebnissen – erreicht werden sollen, mit welchen Inhalten sich die TeilnehmerInnen verpflichtend auseinandersetzen müssen und welche Nachweismöglichkeiten sie dazu haben.⁹ Die TeilnehmerInnen haben dabei die Möglichkeit zur Schwerpunktsetzung im Umfang von sieben Credit Points. Die einzelnen Kompetenzen können auf verschiedene Art nachgewiesen werden: als formal erworbene Kompetenzen im Kontext der Schulbildung, im Rahmen einer Berufsausbildung und Hochschulbildung; als non-formal erworbene Kompetenzen (Kurse, Seminare, Lehrgänge, Tagungen, Konferenzen, Vorträge) oder als informell erworbene Kompetenzen (Aufsätze, Veröffentlichungen, Kompetenzbestätigung durch Dienst- bzw.

AuftraggeberIn, Projekt, Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, geschlossene Lehrgangsguppen, Supervision, Coaching, Prüfungen und weitere Nachweisformen)¹⁰. Mit Hilfe akkreditierter Angebote können die Teilnehmenden bei Bedarf fehlende Nachweise ihrer Kompetenzen nachholen. In einem zweiten Schritt und darauf aufbauend können die TeilnehmerInnen ein „wba Diplom Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in“ erwerben und dabei aus vier Schwerpunkten wählen. Im Anschluss haben sie die Möglichkeit, einen Masterstudiengang an der Universität Klagenfurt zu besuchen. Damit gelingt eine Synthese aus den Impulsen und Anforderungen des Europäischen Qualifikationsrahmens und einem klassischen erwachsenenpädagogischen Professionalitätsverständnis.

Hier wurde ein Modell entwickelt, das Weiterbildungsangebote modular miteinander vernetzt und damit Übergänge zwischen einzelnen Weiterbildungsangeboten in Österreich, aber auch in die Hochschule schafft.

Durch die Formulierung von Inhalten und Lernergebnissen orientiert sich das Curriculum sowohl am EQR als auch an einem klassischen Professionalitätsverständnis in der Erwachsenenbildung. Unter anderem zeigt sich das daran, dass „Bildungstheoretische Grundlagen“ eine eigene Kompetenz darstellen. Informell erworbene Kompetenzen können validiert und gleichzeitig weitere Credit Points über Weiterbildungen erworben werden – das ermöglicht individuelle Lern- und Ausbildungswege. Die Kompetenzbereiche sind als Rahmen zu verstehen, die durch Schwerpunktsetzungen zur individuellen Weiterentwicklung erwachsenenpädagogischer Professionalität beitragen. Damit werden gleichzeitig eine systematisch aufeinander aufbauende Orientierung gegeben und heuristische Professionalisierungswege gewürdigt. Als Zertifizierungsmöglichkeit für PraktikerInnen in der Erwachsenen-/Weiterbildung stellt sich für die wba unter professionalisierungstheoretischem Gesichtspunkt zudem die Frage des Theorie-Praxis-Verhältnisses neu. Professionalität

8 Hierbei sind von den TeilnehmerInnen folgende Kompetenzen vorzuweisen: 1. Standortbestimmung (1 ECTS); 2. Bildungstheoretische Grundlagen (3-6 ECTS); 3. Didaktische Kompetenz (1,5-4 ECTS); 4. Managementkompetenz (1,5-4 ECTS); 5. Beratungskompetenz (1,5-4 ECTS); 6. Kompetenz in Bibliothekswesen & Informationsmanagement (1,5-4 ECTS); 7. Soziale Kompetenz (2-5 ECTS); 8. Personale Kompetenz (2-5 ECTS) (vgl. Weiterbildungsakademie Österreich 2011, S. 1f.).

9 Diese sind im Curriculum des wba-Zertifikats formuliert.

10 Eine Übersicht über die verschiedenen Nachweismöglichkeiten stellt die Homepage der wba zur Verfügung.

wird als ein Such-Prozess begriffen, der auf die Praxiserfahrungen der TeilnehmerInnen aufbaut.¹¹

Chancen und Probleme

Worin liegen die Chancen, worin die Probleme des Europäischen Qualifikationsrahmens für die Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung?

Die aufeinander aufbauende Abfolge von Qualifikationswegen birgt die Herausforderung und Chance, kleinteiligere Ausbildungsangebote und gleichzeitig Übergänge zwischen verschiedenen Bildungsangeboten zu schaffen. So können Lehrende, die nebenberuflich nur vereinzelt Aufträgen nachgehen, andere Qualifizierungsmöglichkeiten wahrnehmen als der/die ProgrammplanerIn oder ManagerIn einer Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtung. Probleme birgt die aufeinander aufbauende Abfolge insoweit, als dass sie einen linearen Lernweg impliziert, das heißt eine strenge Abfolge von klar aufeinander aufbauenden Teilen, die wenig Abweichung vorsieht. Ferner widerspricht die „Teilorientierung des EQR“ einem akademischen Professionalitätsverständnis in dem Sinne, dass der EQR das Ganze lediglich als Summe von Einzelteilen versteht und weder heuristische noch hermeneutische Lernwege mitdenkt.

Die Herausforderung liegt also darin, Bildungsprogramme so zu gestalten, dass sie auch heuristische Lernwege zulassen und hermeneutische Lernwege intendieren. Hilfreich kann es sein, ähnlich wie dies das Modell Weiterbildungsakademie Österreich vornimmt, zwischen der Professionalisierung für PraktikerInnen und akademischer Professionalisierung zu unterscheiden. Dadurch kann der Bedarf von PraktikerInnen nach Weiterbildung bedient werden,

gleichzeitig werden Übergänge zu akademischen Professionalisierungswegen eröffnet.

Die Lernergebnisorientierung des EQR beinhaltet die Chance, informelle Kompetenzen anzuerkennen, gleich wo diese erworben wurden. Dies ist gerade im Feld der Erwachsenenbildung notwendig, in dem sich das Personal oftmals erwachsenenpädagogische Kompetenzen vor allem durch informelle Lernwege aneignet. Gleichzeitig drängt eine Lernergebnisorientierung die Inhaltsorientierung in den Hintergrund, welche als Basis einer akademischen Ausbildung verstanden werden kann. Professionalität ist eben nicht durch beobachtbares Verhalten feststellbar. Vielmehr kennzeichnet Professionalität begründetes Handeln. Diese Begründung muss dabei auf akademischen Wissensinhalten und Fähigkeiten beruhen. Unter europäischem Gesichtspunkt herrscht Einigkeit darüber, dass es wesentlich einfacher ist, auf der Ebene der Lernergebnisse Transparenz und Vergleichbarkeit herzustellen als auf der Ebene der Inhalte. Dies trifft vor allem auf stark kulturgebundene Disziplinen wie die Erwachsenenbildung/Weiterbildung zu. Als „Übersetzungsinstrument“ birgt der EQR die Chance in sich, die Transparenz der Ausbildungen und die Mobilität des Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Europa zu erhöhen. Ausbildungen werden für KollegInnen anderer Länder besser verständlich, Übergänge in Bildungssysteme und Arbeitsmärkte anderer europäischer Länder vermutlich leichter. Dieser Vorteil ist nicht zu unterschätzen. Damit einhergeht jedoch auch die Problematik der Eingrenzung der bisherigen Heterogenität der Ausbildungsstruktur, die an den individuellen Bedarfen der Erwachsenen- und WeiterbilderInnen orientiert ist. Es wird eine Herausforderung darstellen, beiden Aspekten gerecht zu werden.

11 Nähere Einblicke und ausführlichere Beschreibungen zur Weiterbildungsakademie Österreich finden sich im Beitrag von Anneliese Heilinger in der Ausgabe 4 des „Magazin erwachsenenbildung.at“ und in jenem von Giselheid Wagner und Karin Reisinger in der vorliegenden Ausgabe. Heilinger stellt in ihrem Beitrag Überlegungen zu überinstitutionellen Qualifizierungskonzepten für ErwachsenenbildnerInnen an, ergänzt um einen von Anita Eichinger und Karin Reisinger verfassten Serviceteil über die Weiterbildungsakademie (siehe http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_05_heilinger.pdf). Giselheid Wagner und Karin Reisinger beschreiben in ihrem Beitrag die Überarbeitung der wba-Curricula in lernergebnisorientierte Curricula (siehe http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_12_wagner_reisinger.pdf); Anm.d.Red.

Literatur

Verwendete Literatur

- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2008):** Kerncurriculum Erziehungswissenschaft. Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich.
- Gieseke, Wiltrud (2010):** Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 385-403.
- Research voor Beleid (2010):** Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Final report. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf> [Stand: 2011-10-21].
- Tietgens, Hans (1988):** Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37-41.
- Weiterbildungsakademie Österreich (wba) (2011):** wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. Wien. Online im Internet: <http://www.wba.or.at/studierende/wba-Zertifikat.pdf> [Stand: 2011-10-21].

Weiterführende Literatur

- Bohlinger, Sandra (2011):** Qualifikationsrahmen als globales Phänomen. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 18. Jg., Heft 3, S. 29-32.
- Dehnbostel, Peter/Neß, Harry/Overwien, Bernd (2009):** Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main. Online im Internet: <http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf> [Stand: 2011-10-21].
- Dewe, Bernd (1988):** Wissensverwendung in der Fort- und Weiterbildung. Baden-Baden: Nomos.
- Egetenmeyer, Regina/Käpplinger, Bernd (2011):** Professionalisation and Quality Management: Struggles, Boundaries and Bridges between two Approaches. In: European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 2. Jg., Heft 1, S. 21-35. Online im Internet: http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201121/rela0058/10.3384rela.2000-7426.rela0058.pdf [Stand: 2011-10-21].
- Europäische Kommission (2008):** Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf [Stand: 2011-10-21].
- European Ministers in Charge of Higher Education (2001):** Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001. Online im Internet: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf [Stand:2011-10-21].
- European Ministers in Charge of Higher Education (2003):** „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen.“ Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister. Online im Internet (engl. Fassung): http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf [Stand: 2011-10-21].
- European Ministers in Charge of Higher Education (2005):** Der Europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der für Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. 19.-20. Mai 2005. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pubRD/bergen_kommunique_dt.pdf [Stand: 2011-10-21].
- European Ministers in Charge of Higher Education (2007):** London Kommuniqué. Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. Online im Internet: http://www.bmbf.de/pubRD/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf [Stand: 2011-10-21].
- European Ministers of Education (1999):** The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Online im Internet: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf [Stand: 2011-10-21].
- Flowers, Rick (2009):** Can Competency Assessment Support Struggles for Community Development and Self-determination? In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 32. Jg., Heft 2, S. 23-35.
- Heiling, Anneliese (2008):** Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>. [Stand: 2011-10-21].

KMK – Kultusministerkonferenz (1989): Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Erziehungswissenschaften. Bonn.

Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Nuissl, Ekkehard/Lattke, Susanne (Hrsg.) (2008): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182.

Research voor Beleid/Plato (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Zoetermeer. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/adultprofreport_en.pdf [Stand: 2011-10-21].

Schübler, Ingeborg/Mai, Jürgen (2008): Weiterbildung der erwachsenenpädagogischen Professionals in Europa – Situation, Strategie, Systeme. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 31. Jg., Heft 2, S. 69-82.

Weiterführende Links

Curriculum des wba-Zertifikats: <http://www.wba.or.at/studierende/wba-Zertifikat.pdf>

Nachweismöglichkeiten für das wba-Zertifikat: <http://www.wba.or.at/studierende/nachweise.php>



Foto: Fotostudio Bötz

Prof. in Dr. in Regina Egetenmeyer

egetenmeyer@uni-mainz.de
<http://www.adult-education.info>

Regina Egetenmeyer hat die Juniorprofessur für Lebenslanges Lernen an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz inne. Sie promovierte im Jahr 2007 an der Universität Duisburg-Essen. Bis Ende 2009 war sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Duisburg-Essen und am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: internationale und vergleichende Erwachsenenbildungsforschung, Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, Auslandsmobilität im Bildungsbereich sowie informelles Lernen in Arbeitskontexten.

Between the European Qualifications Framework and Professionalism in Adult Education

Three Examples of a Tense Relationship

Abstract

This article investigates the question of what influence the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) has on the professionalisation of adult education in Europe. Firstly, paradigms of the European Qualifications Framework are explained so that the question of professionalism in adult education can be dealt with. Following this, selected European approaches to professionalisation are analysed with regard to their tense relationship to EQF and professionalism: the core curriculum adult education/continuing education in Germany that makes courses of study comparable to each other; the study of key competences by the Dutch institute Research voor Belied conducted throughout all of Europe with group discussions and questionnaires; the Austrian Academy of Continuing Education (*Weiterbildungsakademie* in German), a modular model for certifying and recognising adult education trainers. At the end of the article, the opportunities and problems of the EQF are summarised using these examples.

Unterwegs zu länderübergreifenden, sektoralen Qualifikationsrahmen

Zwei Beispiele

André Schläfli

Schläfli, André (2011): Unterwegs zu länderübergreifenden, sektoralen Qualifikationsrahmen. Zwei Beispiele.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Sektorale Qualifikationsrahmen, Nationale Qualifikationsrahmen, Schweiz, Flexi-Path, Flexi-Path Toolkit, EFICERT, Qualifikationsprofile, ErwachsenenbildnerInnen, ANCHOR

Kurzzusammenfassung

Der folgende Beitrag befasst sich mit dem Potenzial und den Realisierungschancen sektoraler Qualifikationsrahmen (SQRs) im internationalen Kontext. Im Anschluss an eine allgemeine Auseinandersetzung mit SQRs präsentiert der Autor zwei Beispiele: einen teilweise bereits implementierten sektoralen Qualifikationsrahmen (für die Versicherungsbranche „European Insurance Intermediary“ im Rahmen von EFICERT) und einen, der konzeptionell entwickelt, aber noch nicht umgesetzt wurde („Flexi-Path“ für Ausbildung der AusbilderInnen). Er kommt zu dem Schluss, dass europäische sektorale Qualifikationsrahmen eine attraktive Ergänzung zur Entwicklung von Nationalen Qualifikationsrahmen (NQRs) darstellen. Das Besondere daran: Sektorale Qualifikationsrahmen wurden von der EU-Kommission ursprünglich als Nationale Qualifikationsrahmen vorgeschlagen. Sie etablieren sich aber (auch) als internationale Qualifikationsrahmen. Erste Erfahrungen zeigen, dass internationale SQRs, die auf der Eigeninitiative gut vernetzter Organisationen basieren, eine vielversprechende Dynamik entfalten können. Dies kann auch der Entwicklung von NQRs Impulse geben.

08

Unterwegs zu länderübergreifenden, sektoralen Qualifikationsrahmen

Zwei Beispiele

André Schläfli

Wer in Österreich beispielsweise ein Diplom in einem Gesundheitsberuf erworben hat, kann sich nicht darauf verlassen, dass sein/ihr Abschluss in der Schweiz anerkannt wird. Die betroffene Person muss möglicherweise ihre Ausbildung in der Schweiz ganz oder teilweise wiederholen, um die entsprechende Anerkennung zu erhalten. Dasselbe gilt für Schweizer Abschlüsse im Ausland – das erschwert die Mobilität im europäischen Arbeitsmarkt. Das Problem ist seit vielen Jahren bekannt. Da die nationalen Systeme höchst unterschiedlich und die Interessen der Akteure und Akteurinnen nicht immer kompatibel sind, birgt die Suche nach Lösungen aber zahlreiche Stolpersteine. Einen Lösungsansatz bietet das Modell des sektoralen Qualifikationsrahmens (SQR).

Was ist und wozu braucht es einen sektoralen Qualifikationsrahmen (SQR)?

Ein SQR ist ein Qualifikationsrahmen, der sich nur auf eine bestimmte Branche bezieht. Statt eines abstrakten, das ganze System umfassenden Rahmens ist der SQR ein spezifisches Instrument, das die Qualifikationen und Berufsabschlüsse einer konkreten Branche zueinander in Bezug setzt. Von Nutzen ist dies sowohl in der Berufsbildung wie im non-formalen Bereich, für Arbeitnehmende ebenso wie für Arbeitgebende. Sektorale Qualifikationsrahmen schaffen internationale Transparenz, indem sie die für ein Berufsfeld erforderlichen Kompetenzen auf den unterschiedlichen Qualifikationsstufen mit den zugehörigen Abschlüssen beschreiben (siehe Lattke/Strauch 2011).

Bekannt geworden ist der Ausdruck „sektoraler Qualifikationsrahmen“ aber in einem eingeschränkteren

Sinn: Der SQR wurde von der EU-Kommission nicht für die internationale Ebene, sondern als Variante für Nationale Qualifikationsrahmen (NQRs) zur Diskussion gestellt. So schlug die EU-Kommission in einer Publikation aus dem Jahr 2010 drei Varianten für NQRs vor (siehe Tab. 1).

In dieser Typologie ging die EU-Kommission davon aus, dass SQRs auf nationaler Ebene erstellt würden. Wie sich inzwischen gezeigt hat, entstehen SQRs aber auch auf internationaler Ebene, d.h., es schließen sich Organisationen aus mehreren Ländern zusammen, um gemeinsam einen Qualifikationsrahmen für ihre Branche zu schaffen. Was dabei herauskommt, sind europäische SQRs, also etwas, das von EU-Seite her zwar nicht vorgesehen, aber ohne Weiteres mit dem EQR-Konzept kompatibel ist. Kurz gesagt, sind europäische SQRs Bottom-up-Initiativen mit einer Vorliebe für pragmatische, praxisorientierte Strategien.

Tab. 1: Drei Varianten für NQRs

Art des Qualifikationsrahmens	Merkmale
sektoral (sectoral)	Eigenständiger Qualifikationsrahmen für einen oder mehrere Bildungsbereiche mit einer bestimmten Anzahl an Qualifikationsniveaus, die für den jeweiligen Sektor Gültigkeit haben.
verknüpfend (bridging)	Dieser Qualifikationsrahmen verbindet eine Reihe eigenständiger sektoraler Rahmen. Es gibt eine Anzahl von Qualifikationsniveaus, die für alle Bildungsbereiche gelten.
integral (integrating)	Ein einziges Set von Qualifikationsniveaus und Deskriptoren deckt alle Bildungsbereiche ab. Es gibt keine separaten, eigenständigen sektoralen Rahmen.

Quelle: eigene Darstellung; übersetzt vom Autor basierend auf EQF Series 2010, S. 29. (red. bearb.)

Die bisherige Entwicklung zeigt, dass europäische SQRs gegenüber dem EQR und den NQRs zwei wesentliche Vorteile aufweisen. Der Vorteil des internationalen SQR gegenüber dem EQR liegt in seinem Bezug zu bestehenden Qualifikationsprofilen und individuellen Kompetenzerfassungen – ein Bezug, den der EQR nicht leisten kann, weil er dazu viel zu abstrakt ist. Der Vorteil des internationalen SQR gegenüber dem nationalen, integralen NQR liegt in der erweiterten Perspektive sowie in der Möglichkeit, bei der Entwicklung von Qualifikationsrahmen nicht nur EQR-Deskriptoren im Auge zu haben, sondern auch die konkrete, internationale Branchenentwicklung.

Sektorale Qualifikationsrahmen haben dort gute Chancen, wo der Staat nicht gewillt oder nicht in der Lage ist, sämtliche Bildungsbereiche selbst zu regeln. In solchen Fällen können sich beispielsweise Berufsverbände selbst organisieren, ihre Abschlüsse vergleichen und deren Niveaus von einer unabhängigen Instanz beurteilen lassen. Damit ist bereits die wichtigste Basis für einen SQR gelegt. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass innerhalb der Branche ein Kompetenzvergleich unterschiedlicher Abschlüsse von Fachleuten vorgenommen werden kann. Diese Art von Vergleichen erzielt innerhalb einer Branche in der Regel höhere Akzeptanz als der NQR oder der EQR.

Hat sich eine Branche schließlich auf gemeinsame Standards geeinigt, übernehmen diese eine entscheidende Orientierungsfunktion für die Arbeitswelt. Auf internationaler Ebene ist dies u.a. bereits in den Bereichen Marketing und Versicherungen geschehen (siehe dazu die zwei Beispiele in diesem Beitrag sowie Dehnbostel/Neß/Overwien 2009).

Darüber hinaus kann der SQR einen einheitlichen Bezugsrahmen für unterschiedliche Ausbildungen und damit auch für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen schaffen (siehe Lattke/ Strauch 2011).

Aufgrund der nationalen Eigenheiten und des unterschiedlichen Standes bei der Entwicklung von NQRs in den einzelnen Ländern ist davon auszugehen, dass die Verbindung eines internationalen, branchenspezifischen SQR mit dem NQR in jedem Land anders aussehen wird. So könnte Land A den SQR in einen verknüpfenden NQR einfügen, während Land B den SQR so modifiziert, dass er in einen integralen NQR passt. Im Prinzip ist es auch möglich, ganz ohne NQR auszukommen. Zumindest kann man sich vorstellen, dass Branchen, die stark auf europäische Märkte ausgerichtet sind, einen internationalen, branchenspezifischen SQR nützlicher finden als einen NQR, der zwar das ganze Land abdeckt, aber den Eigenheiten der Branche wenig Raum gibt. Langfristig ist aber doch damit zu rechnen, dass alle EU-Länder die Vorgabe erfüllen und einen NQR einführen. Wie die diversen NQRs mit den Branchen verknüpft werden, hängt davon ab, ob die Branchen ihre Vorstellungen aktiv – zum Beispiel über einen SQR – einbringen oder ob sie sich „zurücklehnen“ und auf den staatlichen NQR warten.

Diese Entwicklung hat viele Gesichter. So wurden beispielsweise in Österreich unterschiedliche Branchen und Interessenkreise für den NQR einbezogen. Das gilt nicht für alle Länder und jedenfalls (bisher) nicht für die Schweiz. England wählte wieder einen anderen Weg und passte bestehende Systeme an einen NQR an, womit der Grundsatz der Output- und Kompetenzorientierung etwas vernachlässigt wurde.

Grundsätzlich ist es immer sinnvoll, wenn staatliche Stellen, die am NQR arbeiten, mit den Branchen kooperieren, die einen eigenen SQR entwickelt haben.

Weshalb lohnt sich der SQR für Länder mit dualem System?

Wie Österreich verfügt auch die Schweiz über ein duales System. Das heißt unter anderem: Durch die Verbindung von Abschlüssen der höheren Berufsbildung und Praxiserfahrung erreichen die AbsolventInnen ähnlich hohe Kompetenzniveaus wie Personen mit akademischem Abschluss. Viele Personalverantwortliche, speziell in internationalen Großbetrieben, kennen das duale System jedoch kaum und sind damit nicht in der Lage, nichtakademische höhere Qualifikationen einzuordnen und angemessen zu beurteilen.

In der Schweiz stehen 400 praxisorientierte Berufs- und höhere Fachprüfungen zur Verfügung. Obwohl deren AbsolventInnen in der Schweizer Wirtschaft gefragte Fach- und Führungskräfte sind, fehlt ihnen oft die internationale Anerkennung. Ein internationaler SQR ist für sie von großem Interesse, da er ihnen den Zugang zu ihrem professionellen Umfeld in Europa erleichtern würde.

Konkrete Beispiele

Nachfolgend werden zwei Beispiele europäischer SQRs in unterschiedlichen Realisierungsstadien vorgestellt.

Beispiel 1: Qualifikationsprofile für ErwachsenenbildnerInnen (Flexi-Path)

Im Bereich Ausbildung der Auszubildenden (AdA) gibt es europaweit kaum Maßnahmen zur Erhöhung von Transparenz und Mobilität. Ein internationaler Qualifikationsrahmen existiert für dieses Feld nicht und in den meisten Ländern wurde der AdA-Bereich bisher auch nicht im NQR integriert. Deshalb entschlossen sich Fachleute aus sieben Ländern in einem gemeinsamen Projekt die Vorarbeit für solche Maßnahmen zu leisten. Beteiligt waren die Länder: Deutschland (Projektleitung), Großbritannien,

Italien, Spanien, Rumänien, Estland und die Schweiz (siehe Strauch/Radtke/Lupon 2010).

Ziel des Projektes Flexi-Path (Flexible Professionalisation Pathways for Adult Educator between the 6th and the 7th level of EQF) war es, den Prozess zur Förderung von Mobilität und Transparenz im AdA-Bereich voranzubringen. Als bevorzugter Weg dazu zeichnete sich rasch die Entwicklung eines europäischen SQR ab. Dabei gab es aber eines zu bedenken: Mit seinen drei Dimensionen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen verlangt der EQR, dass mitunter sehr Unterschiedliches verglichen werden muss. Das gilt beispielsweise für den Vergleich eines universitären Masters in der Erwachsenenbildung (Tertiär A) mit dem praxisorientierten Ausbilderdiplom einer Höheren Fachschule (Tertiär B). Während die universitäre Qualifikation bei den Kenntnissen (Theorie- und Faktenwissen) größere Anforderungen stellt als die höhere Berufsbildung, verhält es sich bei den praktischen Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) umgekehrt. Trotzdem können Qualifikationen aus beiden Systemen im EQR auf demselben Niveau liegen. Gemäß offiziellen EQR-Publikationen ist es nicht nötig und auch nicht die Regel, dass Qualifikationen desselben EQR-Niveaus in allen drei Dimensionen gleich hohe Anforderungen an die zu erzielenden Lernergebnisse aufweisen.

So ist der EQR letztlich ein Instrument, das Äpfel mit Birnen vergleicht, was allerdings nicht gegen den EQR spricht. Denn gerade im Fall der Bereiche Tertiär A (akademische Hochschulen) und B (höhere Berufsbildung) ist es wichtig, Vergleiche und Äquivalenzen zu schaffen, ohne die Unterschiede einzuebrennen. Um im Bild zu bleiben: Es ist nicht nötig, Äpfel in Birnen zu verwandeln, um sie auf einem gemeinsamen Gestell unterzubringen.

Die dem Projekt zugrunde liegende Frage lautete: Wie lassen sich Kompetenzen von Auszubildenden vergleichen, die in unterschiedlichen Ländern und in einem breiten Spektrum von Lernformen oder Qualifikationssystemen erworben wurden? Mit Blick auf die bestehenden Ausbildungssysteme und Qualifikationsprofile beschlossen die ProjektpartnerInnen, sich auf die EQR-Niveaus 6 und 7 zu konzentrieren.

In einem ersten Schritt trugen die PartnerInnen umfassende Informationen zusammen und gaben bei Fachleuten aller Partnerländer Fallbeispiele von typischen Qualifikationsprofilen und Ausbildungswegen in Auftrag. Anschließend wurden diese Materialien in einem aufwändigen Prozess des Sichtens, Vergleichens, Diskutierens und wieder neu Ordnen zu einem internationalen Raster verdichtet, in dem sämtliche in den Partnerländern bekannten AdA-Angebote der EQR-Niveaustufen 6 und 7 untergebracht werden konnten.

Ziel von Flexi-Path war jedoch kein abstrakter Rahmen, sondern ein Instrument, das Auszubildenden für ihre berufliche Entwicklung zur Verfügung steht. So entstand ein Instrument mit dem Titel „Flexi-Path Toolkit. Erstellung eines Portfolios zum Nachweis hoher professioneller Kompetenzen von Weiterbildner/innen“. Abgesehen vom individuellen Nutzen ist das Toolkit zusammen mit einer Buchpublikation zugleich der wichtigste Beitrag zu einem europäischen SQR für WeiterbildnerInnen (siehe Flexi-Path Toolkit o.J.).

Die Entwicklung eines gemeinsamen Kompetenzrasters erwies sich als herausfordernde Aufgabe. Neben nationalen Eigenheiten der Ausbildungssysteme mussten auch die unterschiedlichen Entwicklungsstadien der NQRs und ihre Referenz zum EQR berücksichtigt werden. In anderen Worten: Der in Flexi-Path anvisierte SQR muss mit den nationalen Entwicklungen kompatibel sein, andernfalls tendieren die Chancen für eine erfolgreiche Implementierung gegen Null.

Beispiel 2: Qualifikationsprofil für die Versicherungsbranche (EFICERT)

Die Versicherungsbranche ist generell an internationaler Zusammenarbeit interessiert. So erstaunt es nicht, dass sie zu den ersten gehörte, die das Potenzial branchenspezifischer Qualifikationsrahmen aus europäischer Perspektive nutzte. Dabei setzten die Akteure und Akteurinnen nicht von Anfang an auf Vollständigkeit: Sie starteten mit dem Vorhaben, ein spezifisches Profil auf der Basis bestehender Aus- und Weiterbildungsangebote zu entwickeln und in mehreren Ländern parallel zu implementieren. Das dafür ausgewählte Profil

– VersicherungsvermittlerIn – ist auf Stufe 3 des EQR angesiedelt. Nach erfolgreicher Einführung arbeiten die Branchenorganisationen zurzeit an weiteren Profilen für Versicherungsfachleute auf höheren Levels. Bei diesem ganzen Prozess war es irrelevant, wie weit die beteiligten Länder mit ihren NQRs waren.

Um das Ziel eines gemeinsamen SQR zu erreichen, musste zunächst eine geeignete Form der Kooperation gefunden werden, wobei man sich für einen Verein entschied. Im Ende 2002 gegründeten Verein EFICERT (European Financial Certification Organisation) sind Organisationen zusammengeschlossen, die sich für die Aus- und Weiterbildung in der Versicherungs- und Finanzbranche engagieren (siehe EFICERT 2008). Zu den 17 in EFICERT vertretenen Ländern gehören auch Österreich (Bildungsakademie der Österreichischen Versicherungswirtschaft BÖV) und die Schweiz (Berufsbildungsverband der Versicherungswirtschaft VBV).

Vor fünf Jahren initiierte EFICERT unter dem Namen ANCHOR ein Projekt mit dem Ziel, ein internationales Qualifikationsprofil für VersicherungsvermittlerInnen (insurance intermediaries) zu entwickeln und in den beteiligten Ländern zu implementieren. Dieses Vorhaben wurde inzwischen erfolgreich realisiert: EFICERT hat in seinen Mitgliedsländern fünf solche Qualifikationen akkreditiert (Deutschland, Schweiz, Österreich, Dänemark, Türkei) und bereits hunderte von „European Insurance Intermediary (eficert)“-Zertifikaten verliehen. Damit wurde von der Einigung auf bestimmte Kompetenzen bis zur Definition des Akkreditierungsverfahrens der vollständige Prozess zur Implementierung einer internationalen Qualifikation durchlaufen.

Die Qualifikation „European Insurance Intermediary (eficert)“ ist auf dem EQR-Level 3 angesiedelt. Sie wurde gemäß EQR-Vorgaben in den Bereichen Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen definiert und basiert größtenteils auf bestehenden Profilen oder Ausbildungsangeboten. In einzelnen Fällen – Beispiel Türkei – wurde das Profil VersicherungsvermittlerIn neu entwickelt, da noch gar keine entsprechenden Ausbildungsmodelle bestanden. Damit trug EFICERT den unterschiedlichen Bedingungen der Mitgliedsländer Rechnung.

Mit der Einführung des neuen Zertifikats sind die Ambitionen von EFICERT nicht erschöpft: Das erwähnte Qualifikationsprofil ist nur die erste Etappe einer Entwicklung, die zu einem sektoralen Qualifikationsrahmen für die Versicherungsbranche führen soll. Der nächste Schritt in diese Richtung ist bereits in Gang. Aktuell arbeitet eine Arbeitsgruppe von EFICERT daran, weitere Qualifikationen zu definieren, darunter Profile wie SchadenmanagerIn (claims manager) oder RisikomanagerIn (risk manager), welche auf EQR-Level 5 oder 6 angesiedelt sein werden.

Aus Sicht der InitiantInnen darf vom neuen Zertifikat und damit von einem internationalen SQR der Versicherungsbranche folgender Nutzen erwartet werden¹:

- Anerkennung eines Benchmark für Institutionen auf kompetenzorientierter Basis
- Motivation zum lebenslangen Lernen für Angestellte der Versicherungsbranche
- Orientierung für das Personalmanagement in global tätigen Gesellschaften
- Qualitätssicherung bei der Qualifikation
- Zuwachs an Glaubwürdigkeit und Akzeptanz für nationale Qualifikationen
- Orientierung für Behörden beim Vergleich von Qualifikationsniveaus im internationalen Kontext
- Keine neuen Vorschriften, sondern freiwillige Entwicklung in den beteiligten Ländern

Ob alle Erwartungen in Erfüllung gehen, lässt sich erst in einigen Jahren beurteilen. Fest steht jedenfalls, dass das von EFICERT gewählte Vorgehen in der Branche auf gute Resonanz stößt.

Im Fall der Schweiz ist die Implementierung des europäischen Zertifikats gemäß Auskunft von BranchenvertreterInnen sehr erfolgreich verlaufen. Da der Staat hierzulande in Sachen NQR zögerlich vorgeht, gehört die Versicherungsbranche also gewissermaßen zur schweizerischen EQR-Avantgarde. Die EFICERT-VertreterInnen haben ihre internationale Vorarbeit in der Schweiz bisher in Form von Präsentationen und Tagungsbeiträgen eingebracht. Sie werden die Gelegenheit nutzen, auch beim NQR mitzureden, sobald dessen Entwicklung

vorankommt. Parallel dazu arbeiten sie vorerst mit den europäischen PartnerInnen an weiteren Profilen auf höheren EQR-Levels.

Wie die skizzierte Entwicklung zeigt, führen viele Wege zum EQR. Es spricht nichts dagegen, auf mehreren Schienen gleichzeitig unterwegs zu sein.

Fazit

Auf EU-Ebene wird der Fortschritt bei der Implementierung des NQR und seiner Referenz zum EQR laufend reflektiert und dokumentiert. Vor gut einem Jahr kamen die ExpertInnen aufgrund ihrer Analysen und ExpertInnenbefragungen zum Schluss, dass der nationale Mehrwert von NQRs von drei Faktoren abhängt (vgl. EQF Series 2010, S. 35):

- NQRs bilden einen Anreiz, nationale Qualifikationssysteme vermehrt an Lernergebnissen zu orientieren, was auf nationaler wie auf internationaler Ebene zur Transparenz beiträgt
- NQRs sollten als Plattformen für neue Visionen, Kooperation und Dialog betrachtet werden
- NQRs können ihr Potenzial nur entfalten, wenn die Kontextbedingungen passen

Wie die hier präsentierten Beispiele zeigen, können auch internationale SQRs ihren Teil zum nationalen Mehrwert beitragen. In beiden Fällen ist der Anreiz zur Output-Orientierung auf nationaler Ebene deutlich. Ebenso klar ist die Tatsache, dass die involvierten Organisationen die Perspektive übergreifender Qualifikationsrahmen als Plattform für neue Visionen und Kooperationen nutzen.

Hinsichtlich der Kontextbedingungen sind die Beispiele unterschiedlich gelagert. Im Beispiel Flexi-Path sind die Kontextbedingungen für die Implementierung eines SQR noch nicht gegeben, während im Fall EFICERT dank starker Branchenbeteiligung bereits gute Voraussetzungen bestehen, um das Potenzial des SQR zu realisieren. Noch offen ist aber in beiden Fällen, ob und wie gut die Verbindung des internationalen SQR mit NQRs in den unterschiedlichen Ländern gelingt.

¹ Diese Angaben stützen sich auf eine unveröffentlichte Tagungspräsentation von Matthias Stettler, der für den VBV als Schweizer Projektpartner bei EFICERT mitarbeitet.

Aus Sicht des Autors lautet das Fazit: Internationale SQRs sind eine nützliche Ergänzung zur Gesamtentwicklung des EQR. Attraktiv sind sie insbesondere für die Wirtschaft, da im SQR Praxisnähe genauso garantiert ist wie internationale Transparenz. Aber auch dieser Ansatz hat seine Tücken: Die Eigeninitiative der involvierten

Organisationen ist zugleich die Stärke und die potenzielle Schwachstelle des SQR-Modells. Der langfristige Erfolg von SQRs hängt maßgeblich davon ab, ob nationale Stellen die von Bildungs- und Branchenorganisationen geleistete internationale Vorarbeit anerkennen und diese aktiv in ihre NQR-Strategien einbinden.

Literatur

Verwendete Literatur

EQF Series (2010): Note 2. Added Value of National Qualifications Frameworks in Implementing the EQF Qualifications (Feb. 2010).
Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/note2_en.pdf [Stand: 2011-10-21].

Weiterführende Literatur

Dehnbostel, Peter/Neß, Harry/Overwien, Bernd (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Online im Internet: <http://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf> [Stand: 2011-10-18].

EFICERT (2008): Project „ANCHOR“. Anchoring Insurance Intermediaries according to the standards of EQF and IMD. Information for stake holders in the insurance industry. Version 15th April 2008. Online im Internet: http://www.eficert.eu/fileadmin/eficert/doc/2008-04-15_Information_on_eficert_Anchor_for_stake_holders.pdf [Stand: 2011-10-21].

Flexi-Path Toolkit (o.J.): Erstellung eines Portfolios zum Nachweis hoher professioneller Kompetenzen von Weiterbildner/innen.
Online im Internet: http://www.flexi-path.eu/tools/C.3.5.2_Toolkit_German.pdf [Stand: 2011-10-21].

Lattke, Susanne/Strauch, Anne (2011): Ein sektoraler Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung: Herausforderungen DQR, Ausgabe 3/2011, S. 39-42.

Strauch, Anne/Radtke, Miriam/Lupou, Raluca (Hrsg.) (2010): Flexible Pathways Towards Professionalisation. Senior Adult Educators in Europe. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weiterführende Links

EFICERT: <http://www.eficert.eu>

Flexi-Path Toolkit: <http://www.flexi-path.eu>



Foto: K.K.

Dr. André Schläfli

andre.schlaefli@alice.ch
<http://www.alice.ch>
+41 (0)44 3197171

André Schläfli ist seit 1992 Direktor des Schweizerischen Verbandes für Weiterbildung (SVEB). Nach seinem Studium der Psychologie und Pädagogik war er als Berufsberater und als Projektleiter im Bereich berufliche Weiterbildung an der Universität Freiburg tätig. Anschließend arbeitete er einige Jahre als Neuropsychologe am Züricher Universitätsspital und übernahm dann die Leitung der Management- und Lehrlingsausbildung einer Großbank. Als SVEB-Direktor hat er seine Arbeitsschwerpunkte unter anderem in den Bereichen Bildungspolitik, Qualitätsentwicklung, Professionalisierung und internationale Zusammenarbeit.

On the Way to International, Sectoral Qualifications Frameworks

Two Examples

Abstract

The following article is concerned with the potential and prospects for realising sectoral qualifications frameworks (SQFs) in an international context. Following a general examination of SQFs, the author presents two examples: a sectoral qualifications framework that has been partially implemented (“European Insurance Intermediary” as part of EFICERT for the insurance industry) and one whose concept has been developed but not yet implemented (Flexi-Path for training the trainers). He comes to the conclusion that European sectoral qualifications frameworks are an attractive addition to the development of national qualifications frameworks (NQFs). What is remarkable is that sectoral qualifications frameworks were originally proposed as national qualifications frameworks by the EU Commission. However, they are (also) being established as international qualifications frameworks. The first results have shown that international SQFs based on organisations that are well-connected due to their own initiative can develop into a promising dynamic. This can also stimulate the development of NQFs.

Erwachsenenbildung zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und Bologna-Prozess

Arthur Schneeberger

Schneeberger, Arthur (2011): Erwachsenenbildung zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und Bologna-Prozess.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

Ausgabe 14, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Europäischer Qualifikationsrahmen, tertiäre Bildung, Hochschulsystem, Qualifikation, Short cycles, Kurzstudiengänge

Kurzzusammenfassung

Die Bildungssysteme in den Ländern der Europäischen Union unterscheiden sich traditionell sehr voneinander, was Qualifikationen oft nur schwer international vergleichbar und anrechenbar macht. Um dieser Vielfalt begegnen zu können, hat die Europäische Union zwei Instrumente entwickelt: den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) für den gesamten Bildungsbereich und die Dublin-Deskriptoren für den tertiären Bildungssektor. Der vorliegende Beitrag bringt beide in Zusammenhang und diskutiert neue Möglichkeiten der tertiären Bildung. Analog zu anderen Bildungssystemen denkt der Autor auch für Österreich sogenannte „Short cycles“ (übers. Kurzstudiengänge) an. Das sind zweijährige tertiäre Bildungsgänge, die auch an Einrichtungen der Erwachsenenbildung absolviert werden können und an ein universitäres Bachelorstudium anschlussfähig sind.

09

Erwachsenenbildung zwischen Europäischem Qualifikationsrahmen und Bologna-Prozess

Arthur Schneeberger

Seit Mitte der 1990er Jahre ist in Österreich viel in Richtung Modernisierung des Hochschulsystems geschehen. All das reicht aber nicht aus und wird den Herausforderungen einer international orientierten Lifelong-learning-Strategie mit einer tertiären Abschlussquote von mindestens 40 Prozent noch nicht gerecht. Wir brauchen eine Verbreiterung des Zugangs zu tertiärer Bildung nach Abschluss der oberen Sekundarschulbildung nach international bewährtem Muster.

Erwachsenenbildung und Zweiter Bildungsweg

Zentrale Legitimation des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ist nicht nur die Erleichterung geografischer und beruflicher Mobilität, sondern auch Bildungsmobilität, welche die Erstausbildung mit der Erwachsenenbildung verbinden soll. Der EQR als Empfehlung zum lebenslangen Lernen betrifft auch den „Zweiten Bildungsweg“. Abschlussbezogene Erwachsenenbildung¹ hat sich in Österreich im Zweiten Bildungsweg seit Langem an formalen Bildungsebenen orientiert – dies reicht von den Abendschulen für Berufstätige, den Facharbeiterintensivausbildungen des AMS bis zur Berufsreifeprüfung (BRP). Der NQR-Prozess muss hieran anknüpfen, um Relevanz zu gewinnen.

Traditionell basiert das österreichische Qualifikationssystem auf folgenden gesetzlich fundierten „Bildungsebenen“:

- Hochschulabschluss (Differenzierungen nach Hochschularten und -abschlüssen sind ein Novum)
- Berufs- und Lehrerbildende Akademien²
- Höhere Schule (BHS/Kolleg)
- Höhere Schule (AHS)
- Fachschulabschluss
- Lehrabschluss und
- Allgemeine Pflichtschule

Tabelle 1 zeigt den formalen Bildungsstand nach Bildungsebenen für zwei große Altersgruppen im Sinne der nationalen Bildungsklassifikation. Deren empirische Validität hat sich anhand von Arbeitsmarktdaten, Berufstätigkeitsanalysen und nicht zuletzt Einkommensdifferenzierung (vgl. Schneeberger 2009, S. 136ff.) sowie auch in der Weiterbildungsbeteiligung (vgl. Statistik Austria 2009, S. 29) – jedenfalls anhand von Mittelwerten – immer wieder bestätigt. Legt man bisherige Diskussionsergebnisse, Stellungnahmen und sektorbezogene Projekte zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zugrunde,

1 Zur abschlussbezogenen Erwachsenenbildung zählen Kurse, die mit einem Zeugnis oder Diplom abgeschlossen werden.

2 Mit der Umwandlung der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen verändert sich die Bildungsebene.

Tab. 1: Bildungsstand der österreichischen Wohnbevölkerung im Haupterwerbsalter im Wandel, 2008; in %

Formale Bildung	25-34 Jahre	35-64 Jahre	Prozentpunktdifferenz
Universität, Fachhochschule	14,6	9,4	5,2
Hochschul-verwandte Lehranstalten	2,6	2,8	-0,2
Kolleg	1,0	0,7	0,3
BHS	12,9	6,4	6,5
AHS	8,3	4,9	3,4
Höhere Schule oder mehr	39,4	24,2	15,2
BMS	12,9	16,7	-3,8
Lehre	33,6	37,9	-4,3
Berufsbildung	46,5	54,6	-8,1
Allgemeinbildende Pflichtschule*	14,2	21,2	-7,0
Gesamt	100,0	100,0	0,0
In Absolutzahlen	1082.033	3.527.275	

* Inklusive Personen ohne Pflichtschulabschluss

Quelle: Statistik Austria, Bildungsstandregister 2008; eigene Berechnungen (red. bearb.)

so kann man daraus die Schlussfolgerung ziehen, dass in Zukunft rund 85 Prozent der jüngeren Erwachsenen zumindest mit einer Level 4 Qualifikation ausgestattet sein werden. Zumindest dreijährige duale Ausbildungen oder Fachschulen (BMS) dürften eine einheitliche Einstufung auf NQR-Niveau 4 und die allgemeine Anerkennung der „Stakeholder“ in der Bildungspolitik erreichen. Hieran wird sich die Erwachsenenbildung im Hinblick auf das Anforderungsniveau der Angebote sowie die Einstufung etwaiger gehobener Abschlüsse auszurichten haben.

Relevanz von EQR und ECVET für das Nachholen von Berufsbildung

Angebote, die sich am Niveau 4 (voraussichtlich Fachschul- oder Lehrabschluss) orientieren, werden zur Erhaltung und fachlichen Verbreiterung bzw. Vertiefung oder auch zum horizontalen Wechsel der Qualifikation in der beruflichen Erwachsenenbildung eine quantitativ bedeutende Rolle spielen. Im Hinblick auf Lehrabschlüsse ist noch hinzuzufügen, dass – bei steigender Tendenz – bereits heute schätzungsweise 15 Prozent der Personen mit Lehrabschluss diese formale Qualifikation im Zweiten Bildungsweg erworben haben. In Wien, das den mit Abstand höchsten Dienstleistungsanteil an der Erwerbstätigkeit aufweist (über 80 Prozent),

entfallen bereits etwa 30 Prozent der Lehrabschlüsse auf Erwachsene im Zweiten Bildungsweg (vgl. Schneeberger/Nowak 2010, S. 35; Schneeberger/Petanovitsch 2010b, S. 92ff.).

Für die Zukunft gilt generell: Je mehr Lehrberufsabschlüsse in der Erwachsenenbildung erworben werden, desto stärker werden sich zwingend Fragen einer modularen Struktur, der Anrechnung von im Erwerbsleben, in Vorbildung, durch Kurse oder im Selbststudium erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten und möglichst validen und zeitsparenden Feststellungsverfahren stellen. Eine Bezugnahme auf den EQR wird dabei vor allem in Kombination mit dem ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) hilfreich sein. Während der EQR die vertikale Einstufung zum Ziel hat, bedeutet ECVET im Wesentlichen die möglichst genaue Gliederung erworbener Qualifikationen nach „Einheiten (Units)“, um die Aussagefähigkeit zu erhöhen (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union 2009, S. 15).

Die Fixierung auf Berufsbildung im Rahmen der Erstausbildung auf der oberen Sekundarstufe, sei es in berufsbildenden Schulen oder der Lehrlingsausbildung, ist in einer von Dienstleistungsberufen, häufiger Mobilität im Verlaufe des Erwerbslebens und erheblicher Migration gekennzeichneten

Gesellschaft nicht mehr zeitgemäß. Berufliche Bildung wird zunehmend im Erwachsenenalter stattfinden. Besondere Bedeutung wird daher dem EQR Level 4, aber auch dem Level 5 – für die gehobenen Bereiche der beruflichen Erwachsenenbildung – zukommen.

Berufsbegleitende tertiäre Weiterbildung

Mit wachsender postsekundärer Bildungsbeteiligung im Erwachsenenalter nahm die Nachfrage nach regional leicht zugänglichen und neben Erwerbstätigkeit „studierbaren“ Studiengängen deutlich zu. Der Fachhochschulsektor dient – erwartungsgemäß – häufiger als der traditionelle Universitätssektor diesem Ziel berufsbegleitender Qualifizierung Erwachsener. So belief sich etwa der Anteil der erstmalig aufgenommenen Studierenden in Fachhochschul-Studiengängen im Alter von 25 oder mehr Jahren im Wintersemester 2008/09 auf rund 36 Prozent, der vergleichbare Anteil der erstimmatrikulierenden ordentlichen Studierenden an öffentlichen Universitäten im gleichen Zeitraum aber nur auf 10,5 Prozent (vgl. Statistik Austria 2010, S. 248 u. S. 307).

Auch an der Befragung von Studierenden lässt sich der hochschulartspezifische Unterschied aufzeigen: Bei einer schriftlichen Befragung von rund 15.500 Bachelor-Studierenden 2009³ zum Beispiel haben auf die Frage nach den Gründen für die Studienaufnahme unter den Respondierenden aus dem Fachhochschulsektor rund 33 Prozent mit „Weil ich mich in meinem ausgeübten/erlernten Beruf weiterbilden wollte“, geantwortet, an den Universitäten waren es mit rund 19 Prozent deutlich weniger, aber immerhin auch noch fast ein Fünftel der Studierenden (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2010a, S. 18). Neben der wachsenden Aufnahme an Hochschulstudien im Alter von 25 oder mehr Jahren

wächst auch die Beteiligung an verschiedenen Arten von Hochschullehrgängen (vgl. Statistik Austria 2011, S. 32).

Trotz dieser auffälligen Entwicklungen der „Erwachsenenbildung im Hochschulsektor“ und trotz keineswegs unterdurchschnittlicher öffentlicher Ausgaben für tertiäre Bildung (vgl. OECD 2010, S. 249) liegt Österreich bei den tertiären Abschlussquoten mit großem Abstand unter jenen Ländern, die seit Langem kurze tertiäre Ausbildungen, European Credit-Transfer-Systeme (ECTS), konsekutive Studiengänge⁴ und starke Partnerschaften zwischen Hochschulen und Erwachsenenbildung aufweisen.

Tertiäre Bildung umfasst international auch zweijährige Ausbildungen

Aufgrund des Mangels an kurzen Hochschulstudien löste der 2009 publizierte – und nachfolgend genannte – EU-Benchmark über Hochschulabschlüsse in Österreich Bestürzung aus. *„Bis 2020 sollten mindestens 40% der 30- bis 34-Jährigen einen Hochschulabschluss besitzen“* (Rat der Europäischen Union 2009, S. 7). Als Fußnote wird ausgeführt: *„Gemeint ist der prozentuale Anteil der 30- bis 34-Jährigen, die erfolgreich eine tertiäre Ausbildung abgeschlossen haben (ISCED Niveaus 5 und 6) (Eurostat, UOE)“* (ebd.). Damit ist auch ISCED⁵ 5B enthalten, also etwa zweijährige Bildungsprogramme nach der Sekundarschulbildung.⁶

Diese Definition von tertiären Abschlüssen ist weit gefasst und subsumiert viele zwei- und dreijährige Ausbildungen innerhalb oder außerhalb des Hochschulsektors in Österreich (z.B. die BHS-Kollegs, die Werkmeister- oder die Bauhandwerkerschule). Tertiäre Bildung wird in der EU und weltweit damit als Breitenbildung mit innerer Differenzierung verstanden und geht über den traditionellen

3 Es handelt sich hierbei um die Studierenden-Sozialerhebung 2009, eine Online-Befragung von Studierenden an Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen zu ihrer Studien- und Lebenssituation. An der Umfrage haben sich in Österreich mehr als 40.000 Studierende beteiligt, 15.555 bzw. rund 39 Prozent hiervon waren Bachelor-Studierende. Die Gesamtergebnisse der Erhebung wurden vom Institut für Höhere Studien (IHS) veröffentlicht.

4 Es sind die Studiengänge, die aus einem Bachelor und einem darauf aufbauenden und fachlich zusammenhängenden Master bestehen; Anm.d.Red.

5 ISCED = International Standard Classification of Education der UNESCO: derzeit in der Version von 1997 in Verwendung; im Herbst 2011 soll eine neue Version beschlossen werden.

6 Dem Niveau 5 ist die erste Stufe der tertiären Bildung zugeordnet, das Niveau 5B umfasst praxisbezogene Studiengänge an Fachschulen, Berufsakademien u.Ä., das Niveau 5A die Hochschulausbildung unterhalb der Promotion. Das Niveau 6 steht für tertiäre Bildung als Forschungsqualifikation; Anm. d. Red.

Tab. 2: Tertiäre Abschlussquoten und Bildungsausgaben im ausgewählten Ländervergleich, 2008, in %

Land (Auswahl)	Tertiärbereich B (ISCED 5B)	Tertiärbereich A (ISCED 5A)	Addierte Tertiärabschlüsse (Rangreihe)	Öffentliche Ausgaben für tertiäre Bildung als Prozentsatz des BIP	Private Ausgaben für tertiäre Bildung als Prozentsatz des BIP
Irland	26,0	46,1	72,1	1,0	0,2
Finnland	–	62,6	62,6	1,6	0,1
Slowakische Republik	0,9	57,1	58,8	0,7	0,2
Dänemark	10,6	46,8	57,4	1,6	0,1
Schweden	5,9	39,9	45,8	1,4	0,2
Schweiz	18,7	32,4	51,1	1,3	–
Vereinigtes Königreich	15,8	34,9	50,7	0,7	0,6
Polen	0,1	50,0	50,1	0,9	0,4
Portugal	2,4	45,3	47,7	1,1	0,5
Spanien	14,2	33,1	47,3	0,9	0,2
Deutschland	10,1	25,5	35,6	0,9	0,2
Italien	0,7	32,8	33,5	0,6	0,3
Österreich	7,8	25,0	32,8	1,3	0,1
Außereuropäische Länder					
Neuseeland	21,3	48,3	69,6	1,0	0,5
Japan	27,2	39,4	66,6	0,5	1,0
Australien	17,8	48,5	66,3	0,7	0,9
Vereinigte Staaten	10,2	37,3	47,5	1,0	2,1
EU-19 Ø	6,5	38,2	44,7	1,1	0,2
OECD Ø	9,5	38,0	47,5	1,0	0,5

Quelle: OECD 2010 (red. bearb.)

Hochschulbegriff in Österreich weit hinaus. Auffällig am Zusammenhang von tertiären Bildungsabschlüssen und Ausgaben für tertiäre Bildung ist, dass mit Ausnahme der skandinavischen Länder die meisten Länder weniger öffentliche Mittel für tertiäre Bildung als Österreich ausgaben (vgl. OECD 2010, S. 249).

Da es nicht an der öffentlichen Finanzierung liegen kann, wie der internationale Vergleich zeigt, ist das Hauptproblem der relativ niedrigen tertiären Abschlussquoten in der Struktur des österreichischen tertiären Bildungssystems zu suchen. Faktum ist, dass in Österreich der Tertiärbereich 5A nach ISCED bis vor wenigen Jahren fast ausschließlich auf Studien mit Erstabschluss Diplomniveau eingeschränkt wurde, der dem EQR Level 7 von 8 möglichen Stufen

entsprechen soll. Seit Langem haben viele Länder im Hochschulbereich ein bis zwei Stufen unter dem Level 7 des EQR etabliert.

Legt man die Messlatte „zumindest dreijährige Bildungsprogramme“ nach der oberen Sekundarstufe an den Ländervergleich und beschränkt sich damit – terminologisch betrachtet – auf die Vergleichskategorie ISCED 5A, so wird 2008 eine Graduiertenquote von 38 Prozent im Ländermittel errechnet (siehe Tab. 2). Österreich bleibt mit 25 Prozent deutlich darunter.

Der Trend zu älteren Studierenden, der sich ansatzweise auch für Österreich gezeigt hat, ist international häufig noch stärker ausgeprägt. Länder mit hohen Graduiertenquoten haben in der Regel

Tab. 3: Vergleich ausgewählter Länder: Hochschulabschlussquoten nach Alter, 2008; in %

Land (Auswahl)	Gesamt (ISCED 5A*)	Unter 30 Jahre alt	30 Jahre und älter (Rangreihung)
Hohe Werte älterer Graduiertes			
Finnland	62,6	44,2	18,4
Slowakische Republik	57,1	43,3	13,8
Schweden	39,9	27,0	12,9
Niedrige Werte älterer Graduiertes			
Österreich	25,0	20,5	4,5
Deutschland	25,5	21,5	4,0

* Zumindest dreijährige Bildungsgänge

Quelle: OECD 2010 (red. bearb.)

auch hohe Anteile an Graduierten im Alter von 30 oder mehr Lebensjahren. In Finnland sind es 18 Prozent der Bevölkerung im vergleichbaren Alter. Dies hat sowohl damit zu tun, dass sich die Hochschulsysteme der genannten Länder stärker als in Österreich und Deutschland berufsbegleitenden Qualifizierungsbedürfnissen geöffnet haben (vom Gesundheits-, Freizeit- bis zum Sicherheitssektor), als auch mit stärkerer Verschränkung von gehobener Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung.

EQR-Deskriptoren reichen für gehobene allgemeine Erwachsenenbildung nicht

Level 4 des EQR bezeichnet Fachkräfte, für die folgendes Kompetenzniveau typisch ist: *„Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter 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“* (Amtsblatt der Europäischen Union 2008, S. 5). Level 5 als Qualifikationsniveau darüber soll typischerweise wie folgt beschreibbar sein: *„Leiten und Beaufsichtigen in*

Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten – Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen“ (ebd.).

Die EQR-Terminologie lässt ihre Wurzeln in der Arbeitswissenschaft unschwer erkennen, kollektivvertragliche Einstufungen in Industrie und Gewerbe verwenden eine ähnliche Lexik, in der Komplexität der Aufgaben, Verantwortung und Autonomiespielraum am Arbeitsplatz wesentliche Kriterien sind. Soweit es um Zeugnisse zu beruflicher Erwachsenenbildung geht, kann dieses Klassifikationssystem aufschlussreich sein. Es fragt sich aber, ob es nicht viele abschlussbezogene Aktivitäten in Erwachsenenbildungseinrichtungen gibt, die mit den „Dublin-Deskriptoren“⁷ für den Zwischenabschluss (Short cycle⁸) und den Bachelor degree besser zu erfassen wären. Hierfür sollen nachfolgend Belege beigebracht werden.

Zwei Einstufungslogiken ab Level 5 des EQR

Aufgrund der Bildungsdynamik sollte Niveau 5 der 8 Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens in Zukunft für aufwärtsmobile Bildungsambitionen Erwachsener in Österreich und sollten auch

7 Es handelt sich dabei um Deskriptoren, die von einer europäischen Gruppe von ExpertInnen zur Beschreibung und Differenzierung der Lernergebnisse von Hochschulabschlüssen gemeinsam erarbeitet und publiziert wurden.

8 „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“ (siehe Amtsblatt der Europäische Union 2008, S. 6).

die Institutionen der Erwachsenenbildung eine bedeutende Rolle spielen. Ab Niveau 5 ist – so die hier vertretene These – prinzipiell eine doppelte Ausrichtung der Einstufung möglich: Einerseits die arbeitswissenschaftlich fundierten EQR-Deskriptoren, andererseits die primär an der Aneignung von systematisierten Wissen und Verständnis wissenschaftlich fundierter Literatur orientierten Bologna-Deskriptoren.

Forschungsgeleitete Lehre im Regelkreis des gestuften Studiensystems

Es gibt wenige Dokumente, die eine differenzierte Sicht des allgemeingültigen Prinzips der Einheit von Forschung, Lehre und Studium unter den Bedingungen eines breiten Hochschulzugangs im 21. Jahrhundert ermöglichen. Die Dublin-Deskriptoren von 2004 sind ein solches Dokument.

Als Legitimation für Hochschulbildung gilt nach den Dublin-Deskriptoren – also international – für die etwa zweijährigen Programme bis zum Zeugnisabschluss (Short cycle), dass Lernende Wissen und Verständnis demonstrieren haben „in a field of study that builds upon general secondary education and is typically at a level supported by advanced textbooks; such knowledge provides an underpinning for a field of work or vocation, personal development, and further studies to complete the first cycle“ (Joint Quality Initiative 2004, S. 2).

Der Short cycle kann innerhalb oder außerhalb der Hochschulen angeboten werden und etwa zwei Drittel eines Bachelorstudiums abdecken. Der Short cycle sollte für die Erwachsenenbildung auch in Österreich ohne Zweifel qualifiziert angeboten werden. Ohne einen zumindest im Prinzip möglichen Anschluss in einem Bachelorstudium, hat der Short cycle aber keine ausreichende Attraktivität.

Tab. 4: Österreichische Hochschultradition und internationale Levelstruktur tertiärer Bildung

ISCED-97-Einstufung*			EU-Empfehlungen	
Gehobene Berufsbildung	Österreichische Hochschultradition	ISCED-97-Levels ⁹	Hochschulabschlüsse laut Bologna-Prozess**	Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)
	Doktorat	6	PhD	8
	Diplom (UNI, FH)*	5A	Master degree	7
		5A	Bachelor degree	6
BHS-Kolleg; Werkmeister, Bauhandwerker usw.		5B	Short cycle***	5
BHS-Hauptform; BHS für Berufstätige; Diplomkrankpflege u.a.		4		4****
		3		3
		2		3
		1		1

Fett = Hochschuldefinition des EU-Benchmarks

* Fachhochschuldiplom seit 1994

** Unterzeichnung der Bologna-Erklärung 1999

*** In Österreich nicht beachteter Aspekt des Bologna-Prozesses: Laut Leuvenkommunique von 2009 des Bologna-Prozesses wichtige „Zwischenstufe“ zur sozialen Öffnung des Zugangs zu hochschulischer Bildung.

**** Über 80 Prozent der erwachsenen Wohnbevölkerung im jüngeren Haupterwerbsalter werden voraussichtlich einen formalen Bildungsabschluss mit NQR-Einstufung auf Level 4 aufweisen.

Quelle: eigene Darstellung (red. bearb.)

9 Im Herbst 2011 soll eine neue Struktur von ISCED beschlossen werden, bei der die Levels 5B bis 6 durch die Levels 5 bis 8 ersetzt werden sollen: Damit ergibt sich im Wesentlichen Strukturidentität mit dem EQR.

Die EQR-Nomenklatur entspricht der Erwachsenenbildung dort, wo berufsbezogene Erwachsenenbildung stattfindet (beispielsweise Meisterkurse, Speziallehrgänge, Zertifikatslehrgänge usw.) problemlos. Die Kriterien des Bologna-Prozesses – beispielhaft in den Dublin-Deskriptoren entwickelt – sind insbesondere für die allgemeine Erwachsenenbildung auf gehobenen Niveaus passender. EQR und Bologna-Qualifikationsrahmen sollen verbunden bleiben, wozu „eine kontinuierliche Koordination auf der Ebene des EHR und mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen erforderlich“ (BMWF 2009, S. 3) ist. Ziel ist dabei insbesondere, durch „Zwischenqualifikationen innerhalb der ersten Studienstufe dazu beitragen, den Zugang zur Hochschulbildung zu verbreitern“ (ebd., Hervorh. durch den Autor).

In der „Vor-Bologna-Ära“ wurde als Erstabschluss an Universitäten und in den Fachhochschulstudiengängen in der Regel eine Qualifikation verliehen, die dem Level 7 von 8 möglichen EQR-Levels zugeordnet werden soll, während in den anglophonen, asiatischen und vielen anderen Ländern Bildungssysteme ein oder zwei Abschlüsse unter dem Level 7 seit Langem kennen. Aus Gründen der „technischen Gestaltung“ des NQR – so der Originaltext¹⁰ – wurde Ende 2009 in Österreich entschieden, zwei Stränge im NQR für die Levels 6 bis 8 vorzusehen und dabei für den Hochschulstrang die Bologna-Abschlüsse zu verwenden (siehe BMUKK/BMWF 2009). Problem dabei ist, dass damit das für die Erwachsenenbildung so wichtige EQR Level 5 zu wenig oder leider überhaupt nicht beachtet wird.

Neue Partnerschaften zwischen Berufs- und Erwachsenenbildung und Hochschulen

Seit Mitte der 1990er Jahre ist in Österreich viel in Richtung Modernisierung des Hochschulsystems geschehen. Dies reicht von der Einführung des Fachhochschulsektors, der Bologna-Studienarchitektur und der Forcierung berufsbegleitender

FH-Studiengänge bis zu einem breiten und wachsenden Angebot an Hochschullehrgängen und Lehrgängen universitären Charakters (LuCs). All das reicht aber nicht aus und wird den Herausforderungen einer international orientierten Lifelong-learning-Strategie mit einer tertiären Abschlussquote von mindestens 40 Prozent noch nicht gerecht. Wir brauchen eine Verbreiterung des Zugangs zu tertiärer Bildung nach Abschluss der oberen Sekundarschulbildung nach international bewährtem Muster.

Beispiel: Ausbildung im nicht-ärztlichen Gesundheits- und Pflegebereich

Ein gutes Beispiel hierfür sind die qualifizierten nicht-ärztlichen Ausbildungen im Gesundheits- und Pflegebereich. Mit 2011 ergibt sich durch die raschen Veränderungen der Ausbildung im nicht-ärztlichen Gesundheits- und Pflegebereich eine neuartige und noch nicht zur Gänze in den Folgen absehbare Situation. Der Weg in die Berufstätigkeit der „Diplomkrankenpflege“ kann einerseits über die traditionelle Fachschule beschritten werden, andererseits über entsprechende Bachelorstudien im Fachhochschulsektor. De facto gibt es damit zwei Ausbildungsrouten, die auf die gleichen beruflichen Tätigkeiten und Kompetenzen hinführen. International wird dies Probleme einer transparenten Einstufung noch weiter erhöhen.

Für die Ansiedelung der Diplomkrankenpflegeausbildung auch auf postsekundärer oder Tertiärebene wird unter anderem ins Treffen geführt, dass bei einer Maturantinnenquote von 46 Prozent der weiblichen Jugendlichen im typischen Abschlussalter 2008/09 (vgl. Statistik Austria 2011, S. 40) und wachsender Tendenz dieser Quote für einen zunehmenden Anteil der Frauen die Ausbildung zur „Diplomkrankenpflege“ formal nicht ausreichend attraktiv wäre, wenn er systemisch nur auf der oberen Sekundarstufe und nicht auch postsekundär oder tertiär angesiedelt bliebe. Mittelfristig zeichnet sich Bedarf an einer Diskussion und umfassenden Konzeption für diese Qualifizierungswege und ihre Zugänge ab.

¹⁰ „Keine Forderungen wurden im Rahmen der Konsultation für den Aufbau von unabhängigen Teilrahmen (z.B. eigener Rahmen in der Erwachsenenbildung, eigener Rahmen für den tertiären Bereich) gestellt – die Idee eines gemeinsamen Rahmens wurde grundsätzlich als nachvollziehbar und pragmatisch eingeschätzt. Die Schwierigkeiten beginnen erst bei der ‚technischen‘ Gestaltung eines gemeinsamen Rahmens, denn es wird in den Stellungnahmen implizit die Autonomie des Bologna-Prozesses sowie die Notwendigkeit einer eigenen Gestaltung („regulierende Elemente“) für nicht formal erworbene Qualifikationen betont“ (BMUKK/BMWF 2009, S. 9).

Steigende Studienberechtigtenquote als Hintergrund des Modernisierungsbedarfs tertiärer Bildung

In Österreich hat man sich angewöhnt, Hochschulentwicklungen primär nach dem Bedarf des Arbeitsmarktes zu diskutieren. Das ist aber nur ein wesentlicher Faktor der gesellschaftlichen Dynamik von Universitäten und Arbeitsmärkten. Es ist eine gesicherte Erkenntnis der international vergleichenden Bildungsforschung, dass mit der Quote der Studienberechtigten überall als Folge die Studierquote steigt. Chancengleichheitsgebot, gesellschaftlicher Inklusionsdruck, Wunsch nach kultureller Teilhabe und wachsende Statuskonkurrenz in beruflichen und außerberuflichen Lebensbereichen bei wachsendem Wohlstand sind in diesem Kontext genauso wichtig wie die Nachfrage am Arbeitsmarkt.

Im Schuljahr 2008/09 haben – laut Statistik Austria – rund 40 Prozent der Jugendlichen im typischen Abschlussalter die Reifeprüfung abgeschlossen; im Jahrgang 1986/87 lag die Reifeprüfungsquote erst bei rund 25 Prozent (vgl. ebd.). Alle bildungspolitischen Bemühungen laufen derzeit auf eine weitere Erhöhung der Abschlussquoten in der oberen Sekundarstufe – insbesondere dabei der maturaführenden Zweige – hinaus. Dies reicht von der Frühförderung der Kinder mit Migrationshintergrund oder sonstiger sozialer Benachteiligung bis hin zur öffentlichen Förderung der Berufsreifeprüfung (BRP), die von allen politischen Kräften getragen wird.¹¹ Folge dieser Bemühungen wird zweifellos eine weiter steigende MaturantInnenquote sein. Die österreichische Qualifikationsstrategie wird sich damit schrittweise der international verbreiteten Postsekundarisierung der Vorbereitung auf das Erwerbs- und Erwachsenenleben annähern. Das wird Strukturveränderungen im tertiären Bereich erfordern.

Um dem wachsenden Anteil an MaturantInnen in der Bevölkerung weitere Ausbildungsmöglichkeiten mit beruflicher Perspektive und um Abschlussquoten von zumindest 40 Prozent an der altersmäßig vergleichbaren Bevölkerung anzupeilen, brauchen wir insbesondere

1. zweijährige tertiäre Bildungsgänge innerhalb und außerhalb der Hochschulen, die zumindest

bis zu einem Bachelor degree im Weiteren aufbaufähig sein müssten

2. mehr Partnerschaften zwischen Berufsbildenden höheren Schulen (BHS), Erwachsenenbildung und Hochschulen.

Machen wir es konkret: Wenn jemand aus Linz z.B. Geschichte, Philosophie, Psychologie oder Pädagogik studieren will, muss er/sie heute nach Salzburg, Innsbruck oder Wien. In einem modernisierten tertiären System könnte er/sie bis zum Short cycle z.B. an der Volkshochschule Linz studieren. Ein anderes Beispiel: Anstatt an die völlig überlasteten Universitäten ins Wirtschaftsstudium zu strömen, könnte ein Teil der Studierenden an BHS-Kollegs, am Weiterbildungsinstitut der Wirtschaftskammer (WIFI) oder im Berufsförderungsinstitut (BFI) mit dem Short cycle in zwei Jahren die Hälfte oder zwei Drittel des Bachelors (je nach Gesamtdauer des Bachelor-Studiums) absolvieren. Anstatt Massenlehrveranstaltungen und „Knock-out“-Lehrveranstaltungen zu Studienbeginn gäbe es Seminarprinzip und Persönlichkeitsbildung, wobei die Hochschule mehr Kapazität für Graduiertenstudium und Forschung frei bekommen würde. Entscheidende Fragen werden dabei sein, bis zu welchem Niveau (5 oder 6 des EQR) und unter welchen Bedingungen BHS-Kollegs und/oder ErwachsenenbildungsanbieterInnen eigenständig anbieten können, ab wann Kooperationen mit Hochschulen erforderlich werden bzw. welche anderen institutionellen Formen der Qualitätssicherung eingeführt werden können. International haben sich Bildungssysteme aber fast durchgängig in Richtung Verlagerung der berufsspezifischen Qualifizierung in den postsekundären/tertiären Bereich der Erwachsenenbildung oder der Hochschulen entwickelt, welche sich sozial und beruflich breit geöffnet und diversifiziert haben, nicht zuletzt um Chancengerechtigkeit im Zugang zum tertiären Bildungswesen zu erhöhen. Österreich gibt nicht weniger öffentliches Geld für tertiäre Bildung aus als viele Länder mit deutlich höheren tertiären Abschlussquoten (z.B. Irland). Was fehlt, sind moderne Konzepte tertiärer Bildung sowie entsprechende Strukturen und Finanzierungsformen, deren Umsetzung insgesamt mehr öffentliche und private Mittel zu mobilisieren in der Lage sind.

¹¹ So wird in der Strategie „LLL: 2020“ als Maßnahme unter anderem die „*unentgeltliche Absolvierung der Berufsreifeprüfung*“ (Republik Österreich 2011, S. 23) gefordert.

Literatur

Verwendete Literatur

- Amtsblatt der Europäischen Union (2008):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. (Text von Bedeutung für den EWR). (2008/C 111/01). Brüssel. Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> [Stand: 2011-10-21].
- Amtsblatt der Europäischen Union (2009):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). (Text von Bedeutung für den EWR). (2009/C 155/02). Online im Internet: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF> [Stand: 2011-10-21].
- BMUKK/BMWF – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2009):** Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Schlussfolgerungen, Grundsatzentscheidungen und Maßnahmen nach Abschluss des NQR Konsultationsverfahrens. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19300/nqr_positionspapier200910.pdf [Stand: 2011-10-21].
- BMWF – Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2009):** Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009. Online im Internet: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/europa/bologna/Leuven-Kommunique_2009-dt.pdf [Stand: 2011-10-21].
- European Union (2008):** Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, Brussels, 29 January 2008, PE-CONS 3662/07. Online im Internet: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/07/st03/st03662.en07.pdf> [Stand: 2011-10-21].
- Joint Quality Initiative (2004):** Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group (contributors to the document are provided in the Annex). 18 October 2004. Online im Internet: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/EUA1_documents/dublin_descriptors.pdf [Stand: 2011-10-21].
- OECD (2010):** Bildung auf einen Blick 2010 – OECD-Indikatoren. Paris. Online im Internet: http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/_Politikfelder/Arbeitsmarkt/Dokumente/Bildung%202010%20OECD%209610075e.pdf [Stand: 2011-10-21].
- Rat der Europäischen Union (2009):** Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). In: Amtsblatt der Europäischen Union 28.5.2009, DE C 119/2 - 10. Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:DE:PDF> [Stand: 2011-10-21].
- Republik Österreich (2011):** Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll-arbeitspapier_ebook_gross.pdf [Stand: 2011-10-11].
- Schneeberger, Arthur (2009):** Was ist neu am Europäischen Qualifikationsrahmen? Vergleich mit vorhandenen Bildungsbezugsrahmen. In: Markowitsch, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Wien/Berlin: LIT Verlag, S. 135-162.
- Schneeberger, Arthur/Nowak, Sabine (2010):** Lehrlingsausbildung im Überblick 2010. Strukturdaten, Trends und Perspektiven. Wien (= ibw-Forschungsbericht. 158). Online im Internet: <http://www.ibw.at/de/ibw-studien/1-studien/fb158/P377-lehrlingsausbildung-im-ueberblick-2010> [Stand: 2011-10-21].
- Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander (2010a):** Bachelor-Studium und Arbeitsmarkt aus Sicht der Studierenden. Analyse nach Hochschularten und Fachrichtungen. Wien (= ibw-Forschungsbericht. 154). Online im Internet: <http://www.ibw.at/de/ibw-studien/1-studien/fb154/P363-bachelor-studium-und-arbeitsmarkt-aus-sicht-der-studierenden-2010> [Stand: 2011-10-21].
- Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander (2010b):** Bildungsstruktur und Qualifikationsbedarf in Wien. Trendanalysen und Zukunftsperspektiven. Wien (= ibw-Forschungsbericht. 159). Online im Internet: <http://www.ibw.at/de/ibw-studien/1-studien/fb159/P381-bildungsstruktur-und-qualifikationsbedarf-in-wien-2010> [Stand: 2011-10-21].
- Statistik Austria (2009):** Erwachsenenbildung 2007. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). Wien. Auch online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html Stand: 2011-10-10].
- Statistik Austria (2010):** Bildung in Zahlen 2008/09. Tabellenband, Wien. Auch online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html [Stand: 2011-10-10].

Statistik Austria (2011): Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien. Auch online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html [Stand: 2011-10-10].

Weiterführende Links

Studierenden-Sozialerhebung 2009: <http://www.equi.at/de/projekte/schwerpunkt/8/Studierenden-Sozialerhebung+2009>



Dr. Arthur Schneeberger

schneeberger@ibw.at
<http://www.ibw.at>
+43 (0)1 5451671-17

Arthur Schneeberger studierte an der Universität Wien. Seine Forschungstätigkeiten führten ihn an das Institut für Angewandte Soziologie (IAS) in Wien, an die Universität Erlangen-Nürnberg und an das Österreichische Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). Er ist Leiter nationaler und internationaler Forschungsprojekte und Verfasser zahlreicher Publikationen zu den Themen: berufliche Bildung, Hochschulbildung, Erwachsenenbildung sowie internationaler Vergleich der Bildungssysteme. 2009 wurde er mit dem Österreichischen Staatspreis für Erwachsenenbildung in der Kategorie „Wissenschaft 2009 – Gesamtwerk“ ausgezeichnet.

Adult Education between the European Qualifications Framework and the Bologna Process

Abstract

The educational systems in the countries of the European Union have traditionally been very distinct from one another, which often makes it difficult to compare qualifications and recognise them internationally. To respond to this diversity, the European Union has developed two instruments: the European Qualifications Framework (EQF) for the entire field of education and the Dublin Descriptors for the tertiary education sector. This article establishes a connection between the two and discusses new opportunities for tertiary education. The author proposes so-called „short cycles“ analogous to other educational systems for Austria. These cycles are two-year tertiary educational programmes that can also be completed at adult education institutions and that may be followed by a bachelor's programme at a university.

Politische Bildung und der Nationale Qualifikationsrahmen

Über Sinn und Unsinn einer Zuordnung

Ingolf Erler

Erler, Ingolf (2011): Politische Bildung und der Nationale Qualifikationsrahmen.
Über Sinn und Unsinn einer Zuordnung.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.
Ausgabe 14, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: BürgerInnenkompetenz, Politische Bildung, Nationaler Qualifikationsrahmen,
Europäischer Qualifikationsrahmen, allgemeine Erwachsenenbildung, Qualifikationsstufen,
Niveaustufen

Kurzzusammenfassung

Welche Auswirkungen hat die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) auf die allgemeine und politische Erwachsenenbildung? Auf Initiative einiger großer Verbände der allgemeinen Erwachsenenbildung und im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erarbeitete das Österreichische Institut für Erwachsenenbildung (oieb) eine Projektstudie zur Beantwortung dieser Frage. Es wurde versucht herauszuarbeiten, ob eine Zuordnung allgemeiner Erwachsenenbildung zu einem Qualifikationsrahmen überhaupt möglich wäre und welche Perspektiven sich dadurch für das bestehende Angebot ergeben könnten. Ziel war es, über das Beispiel Politische Bildung zu zeigen, wie eine solche Zuordnung aussehen würde, um damit eine Diskussionsgrundlage für die AnbieterInnen allgemeiner Erwachsenenbildung zu schaffen. Der vorliegende Beitrag beschreibt die Projektstudie und berichtet von den Ergebnissen.

10

Politische Bildung und der Nationale Qualifikationsrahmen

Über Sinn und Unsinn einer Zuordnung

Ingolf Erler

Eine Zuordnung zum Qualifikationsrahmen hat nur für größere, regelmäßig stattfindende und zertifikatsrelevante Bildungsangebote Sinn: Einerseits müssen Aufwand und Nutzen in einem sinnvollen Zusammenhang stehen, andererseits macht eine Zuordnung keinen Sinn in Bereichen, für die es keine Nachfrage nach Zuordnung gibt. Realistisch gesehen wird daher in naher Zukunft nur ein sehr kleiner Teil des Angebots allgemeiner Erwachsenenbildung zugeordnet werden.

Der gerade in seiner Einführungsphase befindliche Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) soll in wenigen Jahren eine wichtige Rolle in der österreichischen Bildungslandschaft einnehmen. Vordergründiges Ziel ist die bessere internationale Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse und die Schaffung einer Bezugsgrundlage, um Qualifikationen verknüpfen zu können. Dadurch sollen auch Lernleistungen anerkannt werden, die außerhalb des formalen Systems erworben wurden. Für die Erwachsenenbildung könnte darin eine große Chance liegen. Gleichzeitig sollte man sich schon frühzeitig Gedanken über – eventuell unerwünschte – „Nebenwirkungen“ machen.

Die Diskussionen rund um die Einführung des NQR sowie des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) selbst haben in Österreich unter den großen Verbänden der allgemeinen Erwachsenenbildung eine Debatte zu Chancen und Risiken eines solchen Unterfangens ausgelöst. Wenn der NQR seinem Selbstverständnis zufolge alle Bildungsprozesse umfasst, was bedeutet das dann für die nichtberufliche Erwachsenenbildung? Wird die humanistische Bildung endgültig dem Primat der Wirtschaft und

des Arbeitsmarkts unterworfen? Kann man überhaupt noch von „allgemeiner Erwachsenenbildung“ sprechen oder hat sich diese Unterscheidung zur beruflichen Weiterbildung bereits aufgelöst? Besteht dementsprechend eine Anschlussfähigkeit für Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung an einen Qualifikationsrahmen? Welche Konsequenzen kann ein so umfassend angelegtes Projekt für Bildungsbereiche haben, die sich außerhalb des Rahmens positionieren? Welche Risiken und Chancen ergeben sich durch eine Zuordnung für die TeilnehmerInnen, für die AnbieterInnen und für das Feld der Erwachsenenbildung insgesamt?

Der Qualifikationsrahmen – ein Werkzeug der allgemeinen Erwachsenenbildung?

Auf Initiative einiger großer Verbände der allgemeinen Erwachsenenbildung und im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erarbeitete das Österreichische Institut für Erwachsenenbildung (oieb) eine Projektstudie zur Beantwortung einiger dieser Fragen (siehe Erler 2009). Es wurde herausgearbeitet, ob eine Zuordnung

allgemeiner Erwachsenenbildung zu einem Qualifikationsrahmen überhaupt möglich wäre und welche Perspektiven sich dadurch für das bestehende Angebot ergeben. Am Beispiel Politische Bildung wurde gezeigt, wie eine solche Zuordnung aussehen könnte, um damit eine Diskussionsgrundlage zu schaffen. Denn es darf natürlich nicht übersehen werden, dass auch das Feld der Erwachsenenbildung – so wie jedes andere soziale Feld – ein Ort der Auseinandersetzung um die Definitionsmacht der hegemonialen Konzepte und Prinzipien ist. Die Idee eines Qualifikationsrahmens stellt eine klare Positionierung für eine individualisierte, zertifikats- und arbeitsmarktorientierte Bildungskonzeption dar – eine Konzeption, die umstritten ist. Gleichzeitig ist bekannt, dass traditionelle Angebote der Politischen Bildung Schwierigkeiten haben, Personen anzusprechen, die nicht bereits politisch engagiert oder zumindest interessiert sind. Es wäre denkbar, dass neue TeilnehmerInnen gewonnen werden könnten, wenn der persönliche Nutzen eines Kursbesuchs deutlich nachvollziehbar wird. Damit stellt sich die – womöglich naive – Frage, wie ein Qualifikationsrahmen als Werkzeug für die allgemeine und politische Erwachsenenbildung benutzt werden könnte, und die Aufgabe, sich nicht von vornherein völlig affirmativ oder negativ zu dieser Frage zu positionieren.¹

Im Gegensatz zu anderen Klassifikationssystemen bezieht sich der Europäische sowie Nationale Qualifikationsrahmen (EQR/NQR) auf Lernergebnisse und nicht auf Inputfaktoren (z.B. Ort, Dauer, Länge einer Ausbildung). Zugeordnet werden dem EQR/NQR Qualifikationen und nicht Bildungsabschlüsse oder Bildungsangebote. Kernelement ist eine Deskriptorentabelle, die sich in acht Niveaustufen unterteilt, welche wiederum durch Lernergebnisse in den Bereichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz bestimmt werden. Der Versuch, das gesamte Bildungssystem in einer Matrix von acht Ebenen darzustellen, erzeugt zuerst eine große Irritation. Man mag an Max Horkheimer und Theodor W. Adorno denken, wenn sie schreiben: *„Die bürgerliche Gesellschaft ist beherrscht vom Äquivalent. Sie macht Ungleichnamiges komparabel, indem sie es auf abstrakte Größen reduziert“* (Horkheimer/

Adorno 2004 [1969], S. 13). In dieser Zuordnung könnte auch eine Sollbruchstelle für die Frage zu finden sein, ob der EQR/NQR tatsächlich eine Umstellung auf Lernergebnisorientierung unterstützt. Denn in den Auseinandersetzungen zur Positionierung der verschiedenen Qualifikationen auf einer möglichst „hohen“ NQR-Stufe zeigt sich die Gefahr, dass sich letztlich bestehende Hierarchien des Bildungssystems reproduzieren².

Seinem eigenen Selbstverständnis zufolge möchte der Qualifikationsrahmen alle Bildungsbereiche (von der allgemeinen über die berufliche bis hin zur universitären Ausbildung) umfassen und über einen relativ breiten und offenen Qualifikationsbegriff darüber hinausgehend jedes validierbare Lernergebnis einbinden. Trotzdem ist der Qualifikationsrahmen aufgrund seiner Intention auf den berufsbildenden Sektor ausgelegt. So zeigte sich in der hier vorgestellten Projektstudie, wie unscharf das Messinstrument Deskriptorentabelle mit Angeboten aus der Persönlichkeitsbildung umgeht (siehe Erler 2009). Für die allgemeine Erwachsenenbildung bedeutet das, dass einer möglichen Zuordnung in den allermeisten Fällen eine eigene Qualifikationskonstruktion vorangestellt werden muss.

Für die allgemeine und politische Erwachsenenbildung erscheint eine Zuordnung nur dann als sinnvoll, wenn es eine entsprechende Nachfrage danach gibt. Dabei wird es sich vor allem um diejenigen Angebote handeln, die für eine berufliche Tätigkeit relevant werden könnten.

Eine Hilfestellung, welche Angebotsbereiche das sein können, bietet der Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission. Er umfasst acht Schlüsselkompetenzen und definiert das Wissen, die Fähigkeiten und Einstellungen, die für die einzelnen Kompetenzen benötigt werden:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz

1 Zu weiteren Kritikpunkten, aber auch Chancen des NQR/EQR siehe Erler 2009.

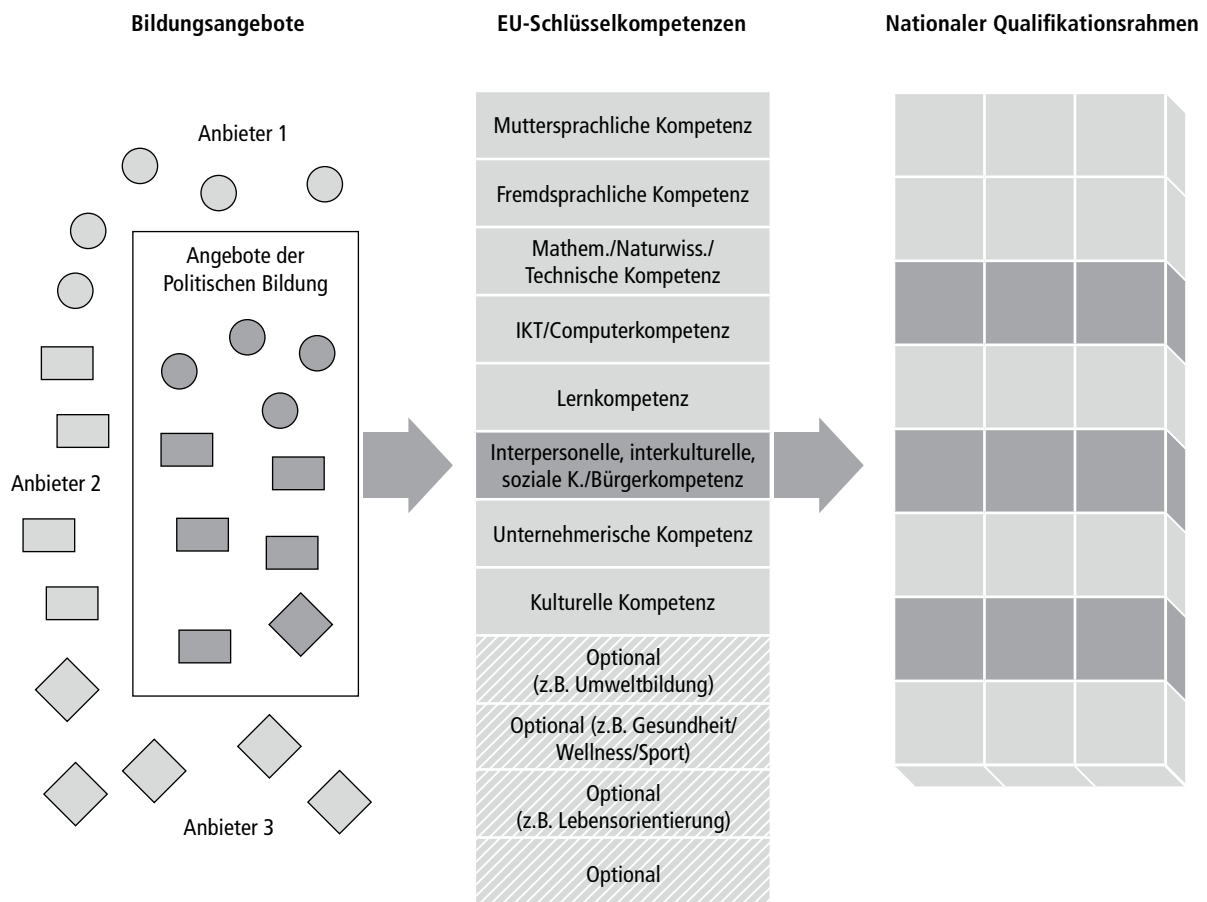
2 Dies zeigte sich in den bisherigen Diskussionen (siehe Erler 2009).

5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und BürgerInnenkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Die Europäische Union hat damit einen Rahmen von Basiskompetenzen erarbeitet, die sie in einer „wissensbasierten Gesellschaft“ als grundlegend erachtet (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 2). Dabei flossen eindeutig vor allem ökonomische Überlegungen ein, so dass diese „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“ auch als diejenigen Aspekte von Persönlichkeitsbildung gesehen werden können, die für den Arbeitsmarkt Relevanz erlangen. Damit ermöglichen die Schlüsselkompetenzen eine

gute Referenzstruktur für Angebote der allgemeinen Erwachsenenbildung, die in weiterer Folge an den NQR angebunden werden könnten (siehe Abb.1). So könnten ähnliche Bildungsangebote verschiedener AnbieterInnen mittels der EU-Schlüsselkompetenzen als Qualifikationen definiert und anschließend dem Nationalen Qualifikationsrahmen zugeordnet werden. Im Falle der Abbildung 1 werden Angebote der Politischen Bildung (in der Abb. hervorgehoben) von drei AnbieterInnen (Kreis, Rechteck, Raute) über die Schlüsselkompetenz „Interpersonelle, interkulturelle, soziale und BürgerInnenkompetenz“ den drei Niveaustufen des NQR (hier Stufe 2, 4 und 6) zugeordnet. Es kann davon ausgegangen werden, dass die verschiedenen Angebotsbereiche in der Regel nicht für alle acht möglichen Niveaustufen Qualifikationen anbieten können.

Abb. 1: EU-Schlüsselkompetenzen als mögliches Übersetzungsinstrument zwischen Persönlichkeitsbildung und dem NQR



Quelle: eigene Darstellung (red. bearb.)

Projektstudie

BürgerInnenkompetenz als Qualifikation?

Um eine solche Zuordnung beispielhaft auszuprobieren, wurde in der vorliegenden Projektstudie die Schlüsselkompetenz 6b „BürgerInnenkompetenz“ ausgewählt, da sie einen zentralen Stellenwert im Angebot allgemeiner Erwachsenenbildung innehat. Gleichzeitig existiert hierzu ein breites Angebot auf verschiedenen Niveauebenen, beginnend bei der Basisbildung bis hin zu postgradualen Ausbildungen. Grundlage der Zuordnung war die Beschreibung der Europäischen Kommission aus den „Schlüsselkompetenzen des lebenslangen Lernens“.³ Ihr zufolge beinhaltet BürgerInnenkompetenz (vgl. European Commission 2004, S. 17; übersetzt und zusammengefasst vom Autor):

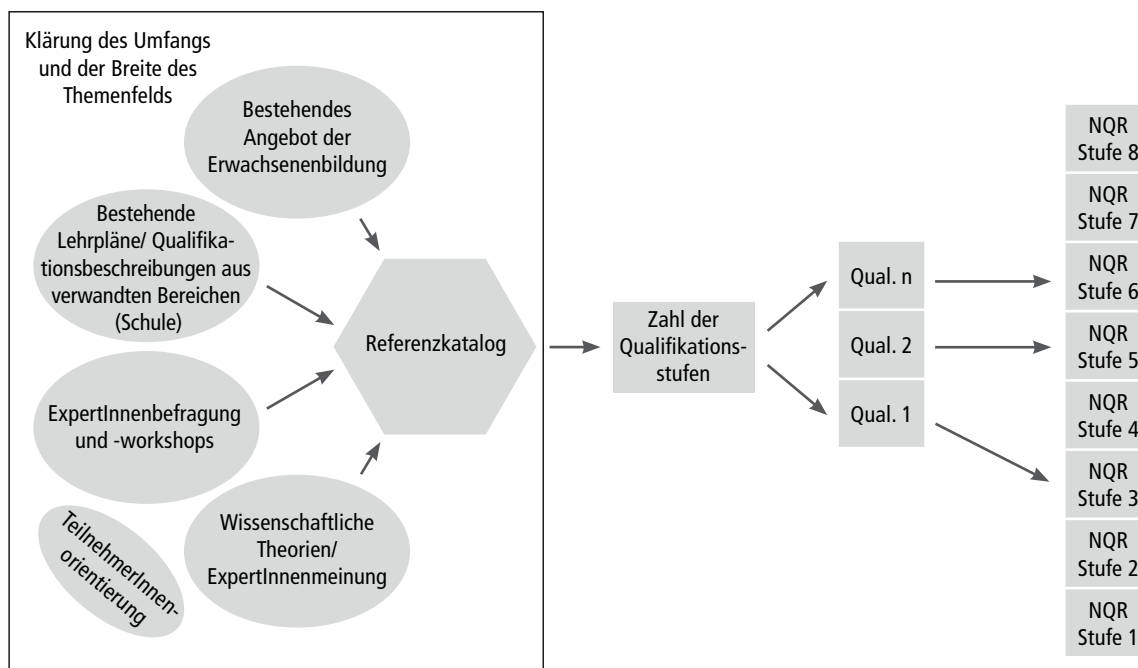
die Kenntnisse

- der Konzepte Demokratie, StaatsbürgerInnen-schaft und BürgerInnenrechte (z.B. Charta der Grundrechte der EU)
- der wichtigsten Ereignisse, Trends und Akteure und Akteurinnen des Wandels in der nationalen, europäischen sowie Weltgeschichte und -gegenwart mit besonderer Berücksichtigung der europäischen Vielfalt
- der Ziele, Werte und politischen Konzepte gesellschaftlicher und politischer Bewegungen

die Fähigkeit

- tatsächliche Beziehungen zu anderen Menschen im öffentlichen Bereich einzugehen, Solidarität zu demonstrieren und Interesse an der Lösung

Abb. 2: Prozess der Qualifikationsentwicklung



Quelle: eigene Darstellung (red. bearb.)

³ „Diese Kompetenzen betreffen alle Formen von Verhalten, die Personen ermöglichen, in effizienter und konstruktiver Weise am gesellschaftlichen und beruflichen Leben teilzuhaben, insbesondere in zunehmend heterogenen Gesellschaften, und gegebenenfalls Konflikte zu lösen. Bürgerkompetenz rüstet den Einzelnen dafür, umfassend am staatsbürgerlichen Leben teilzunehmen, ausgehend von der Kenntnis der gesellschaftlichen und politischen Konzepte und Strukturen und der Verpflichtung zu einer aktiven und demokratischen Beteiligung“ (Europäische Kommission 2007, S. 9).

von Problemen der lokalen und weiter gefassten Gemeinschaft zu zeigen

- zu kritischem und kreativen Nachdenken
- zur konstruktiven Beteiligung an gemeinschaftlichen/nachbarschaftlichen Aktivitäten sowie an der Entscheidungsfindung auf allen Ebenen, von der lokalen über die nationale bis hin zur europäischen Ebene, insbesondere durch die Teilnahme an Wahlen

die Einstellungen

- Achtung der Menschenrechte sowie der Gleichheit als Grundlage für Demokratie
- Anerkennung und Verstehen der Unterschiede zwischen Wertesystemen unterschiedlicher Religionen oder ethnischer Gruppen
- Zugehörigkeitsgefühl zu Stadt – Land – EU – Europa – Welt
- Bereitschaft, an der demokratischen Entscheidungsfindung mitzuwirken
- Unterstützung von gesellschaftlicher Vielfalt, Zusammenhalt und nachhaltiger Entwicklung
- Bereitschaft, die Werte und Privatsphäre anderer zu respektieren

Nun galt es, diese grundlegende Beschreibung mit Hilfe verschiedener Quellen zu erläutern, entsprechend zu ergänzen sowie zu adaptieren. Dabei sollten die Heterogenität und Breite des Angebots in der Erwachsenenbildung nicht um der Theorie willen beschnitten werden. Eine erste Herausforderung bestand in der Frage nach der Bezeichnung sowie Abgrenzung der zu bestimmenden Qualifikation/en. Die Qualifikationsbezeichnung sollte auch über spezifische Fachkreise hinaus allgemein verständlich sein und eine ungefähre Vorstellung von dem Themengebiet ermöglichen. „BürgerInnenkompetenz“ als offizielle Übersetzung von „civic competencies“ schien der Frage der „StaatsbürgerInnenenschaft“ zu nahe. Begriffe wie „Politische Bildung“ oder „Zivil-Kompetenzen“ wurden als zu wenig ansprechend wahrgenommen. Letztlich wurde deshalb der Begriff „BürgerInnenkompetenz“ als Arbeitsbegriff beibehalten.

Inhalte einer „BürgerInnenkompetenz“

Die anschließende Frage nach der inhaltlichen Bestimmung nahm den größten Teil der Entwicklung

einer NQR-kompatiblen Qualifikation ein. Verschiedene Quellen boten sich dafür an (siehe Abb. 2).

So sollte das bereits bestehende, gewachsene und in der Praxis erprobte Bildungsangebot berücksichtigt werden. Angebote Politischer Bildung in der Erwachsenenbildung können sich in vielen Themenbereichen finden: Angefangen bei den klassischen Themen Politik, Gesellschaft und soziales Zusammenleben, spannt sich ein weites Feld zu Fragen der Ethik, Interkulturalität, Wirtschaft und Arbeit, Gesundheit, Geschichte, Gender, Umwelt bis hin zu Gemeinwesen und Kultur (siehe Körber 2003, vgl. dazu auch Hoskins et al. 2008, S. 21ff.). Auch die Angebote der österreichischen Erwachsenenbildung im Bereich Politische Bildung/BürgerInnenkompetenz entsprechen dieser thematischen Breite.

Als inhaltliche Quellen herangezogen wurden in der Studie vor allem umfangreichere Angebote wie Lehrgänge: von der Politischen Basisbildung über die Gewerkschaftsschule, Lehrgänge der katholischen Sozialakademie und der einzelnen Bildungshäuser, LA21-Ausbildungen bis hin zu Angeboten der Parteiakademien und Universitäten. In den konkreten Angeboten konnte die oben angesprochene inhaltliche Vielfalt gefunden werden: vom Wissen über politische Systeme und Prozesse, Fragen der sozialen Differenzen und Gerechtigkeiten, Gender, Ökonomie, Recht, Ökologie etc. bis hin zu Fertigkeiten des politischen und bürgerschaftlichen Lebens, von der aktiven Beteiligung am öffentlichen Leben hin zum Projektmanagement und zur Prozessbegleitung, zu Verhandlungs- und Präsentationstechniken und zur Öffentlichkeitsarbeit.

Als sinnvolle Ergänzung zu den Angeboten der Erwachsenenbildung wurden bereits ausgearbeitete und in der Praxis erprobte Lehrpläne aus dem formalen Bildungsbereich (Schulen, Universitäten etc.) herangezogen. Dies sollte auch eine dem formalen System möglichst anschlussfähige Qualifikation ermöglichen. Dabei kam dem Projekt zugute, dass für die Sekundarstufe I erst 2008 neue Lehrpläne im Bereich Politische Bildung in Kraft getreten waren (BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008). Diese stehen in Bezug zum „Kompetenzmodell Politische Bildung“, das im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur von einer Kommission aus VertreterInnen der Pädagogischen

Hochschulen und der Universitäten ausgearbeitet wurde (siehe Krammer/Kühberger/Windischbauer 2008; Krammer 2008). Dabei sollten Jugendliche in die Lage versetzt werden, im Sinne eines „*reflektierten und (selbstreflexiven) politischen Denkens und Handelns*“ (Krammer 2008, S. 5) politisches Denken selbstständig zu entwickeln und aufzubauen „*sowie an politischen Prozessen eigenverantwortlich und aktiv teilzunehmen*“ (ebd.). Entsprechend werden im „Kompetenzmodell Politische Bildung“ Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz als Lernziele definiert.

Neben den bestehenden formalen und non-formalen Angeboten der Erwachsenenbildung wurden auch Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung einbezogen. Dazu wurden Expertisen von WissenschaftlerInnen aus dem Fachbereich sowie von BildungsanbieterInnen über Gespräche, Workshops, Recherche sowie mittels einer begleitenden Steuerungsgruppe eingeholt.

Die gesammelten Informationen aus den verschiedenen Quellen (bestehende Angebote, Lehrpläne, wissenschaftliche Theorien und Forschung, ExpertInnenbefragungen) flossen schließlich in einen Referenzkatalog ein. Dieser stellte, bereits entsprechend der NQR-Tabelle, die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen dar, die eine Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“ umfassen könnte. Dabei wurde noch nicht auf eine inhaltliche Tiefe und Breite im Sinne einer Niveaustufe eingegangen.

Vielmehr galt es, Mindeststandards zu definieren, z.B. die Orientierung an demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit oder die Akzeptanz von Heterogenität. Ziel war es auch, dass die Konzeption grundsätzlich offen für Personen unterschiedlicher weltanschaulicher Lager, Konfessionen und Milieus bleibt. Sie sollte nachhaltig im Sinne von langfristig ausgerichtet sein und daher auch auf dynamisch veränderte Umfelder reagieren können. Als Lernziel galt das Erarbeiten eines reflektierten und (selbst-)reflexiven politischen Denkens und Handelns.

Anschließend wurde festgelegt, wie viele Qualifikationen auf unterschiedlichen Niveaustufen für den Bereich der „BürgerInnenkompetenz“ definiert werden sollen. Mit Rückgriff auf Modelle der Kompetenzentwicklung, von BürgerInnenleitbildern sowie den Erfahrungen des bestehenden Angebots wurden letztlich in der Studie drei Niveaustufen als sinnvoll erachtet. Diese stellen analog zum bestehenden Angebot eine politische Grundbildung zum/zur demokratiekompetenten BürgerIn („reflektierte/r ZuschauerIn“), eine Qualifikation zum/zur gemeinschaftlich aktiven BürgerIn („interventionsfähige/r BürgerIn“) sowie eine Qualifikation auf akademischem Niveau dar.

Folgende Tabelle soll diese drei Qualifikationsstufen grob umreißen und einen Bezug zum bestehenden Angebot in der politischen Erwachsenenbildung herstellen (siehe Tab.1).

Tab. 1: Empfehlung für die Skalierung einer Qualifikation „BürgerInnenkompetenz“

Qualifikation	Inhaltliche Bestimmung	Mögliche Angebote
demokratiekompetente/r BürgerIn („reflektierte/r ZuschauerIn“)	politisches/demokratisches Basiswissen, also die <i>Entwicklung eines selbstbestimmten, politischen Denkens und die eigenverantwortliche Teilnahme an politischen Prozessen</i>	z.B. Politische Basisbildung in der Basisbildung
gemeinschaftlich aktive/r BürgerIn („interventionsfähige/r BürgerIn“)	politisches/demokratisches Wissen, aktive Partizipation (z.B. NGO, gemeinwesenorientiert)	z.B. Gewerkschaftsschule des Verbands österreichischer gewerkschaftlicher Bildung
akademische Ausbildung „Politische Bildung“		z.B. Politische Bildung (Univ. Salzburg), Akademische/r Politische/r BildnerIn (Univ. Krems)

Quelle: eigene Darstellung (red. bearb.)

Tab. 2: Die NQR-Niveaustufen 3 und 5

NQR Qualifikationsstufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
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
zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	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

Quelle: BMUKK/BMWF 2008, S. 7. (red. bearb.)

In einem abschließenden Schritt wurden diese Qualifikationen aus den Lernzielen des Referenzkatalogs abgeleitet und letztlich dem NQR-Dekriptorenschema zugeordnet. Dabei wurde empfohlen, die beiden entwickelten Qualifikationen „Politische Basisbildung“ sowie „interventionsfähige/r BürgerIn“ den Stufen 3 und 5 zuzuweisen (siehe Tab. 2).

Diskussion des Projekts

Nachdem es nicht das Ziel der Projektstudie gewesen war, eine vollständige und abgeschlossene NQR-Qualifikation zu entwickeln, sondern Argumente für einen Diskussionsprozess zu erarbeiten, stand das Projekt nach dessen Abschluss in mehreren Veranstaltungen zur Debatte. AnbieterInnen allgemeiner Erwachsenenbildung erörterten vor allem die Frage nach der Sinnhaftigkeit und Zweckmäßigkeit einer Zuordnung ihres Angebots an einen Qualifikationsrahmen. Eine Anbindung wurde zumeist kritisch gesehen.

Überraschenderweise lag der Fokus der Diskussionen aus dem Bereich der Politischen Bildung weniger auf der Frage nach der Sinnhaftigkeit einer NQR-kompatiblen Qualifikation als auf der Frage nach der adäquaten inhaltlichen Bestimmung. Maßgeblich war die Auseinandersetzung innerhalb der deutschen Politischen Bildung zwischen AnhängerInnen eines kompetenzorientierten Schwerpunkts (u.a.

Wolfgang Sander; siehe Sander 2008) sowie den VertreterInnen einer „kategorialen Politikdidaktik“ (u.a. Klaus-Peter Hufer; siehe Hufer 2008).

Aus einer Reihe von Gründen hatten wir uns in der Projektstudie für einen eher kompetenzorientierten Schwerpunkt entschieden: Die AnbieterInnenorganisationen der Erwachsenenbildung stammen aus den verschiedensten weltanschaulichen und konfessionellen Lagern. Daher war es uns wichtig gewesen, diese verschiedenen Positionen so weit zu respektieren, dass möglichst wenige inhaltliche Restriktionen („Stoff“) vorgegeben werden. Als Argument gegen eine solche kompetenzorientierte Position wurde in einer Diskussion – ohne damit direkt auf die vorliegende Studie einzugehen – vorgebracht, dass in diesem Fall „grenzenlose Beliebigkeit“ herrschen würde: *„Mit einem so allgemeinen Raster lässt sich selbst ein rechtsextrems Seminar auf der höchsten Qualifikationsstufe zertifizieren“* (Klaus-Peter Hufer zit.n. Dilk 2010, S. 13). Ähnlich argumentiert auch Johannes Schillo im Editorial einer Ausgabe der Zeitschrift Praxis Politische Bildung: *„Wie es allgemein heißt, findet seit einiger Zeit eine pädagogische Umorientierung statt – weg von den Stoffen und hin zu den Kompetenzen, damit der Nachwuchs nicht mit theoretischem Schulwissen befrachtet ins Leben tritt und sich erst mühsam mit den praktischen Anforderungen vertraut machen muss, sondern gleich kompetent alle Chancen und Herausforderungen der*

globalisierten Marktwirtschaft ergreift, um daran lebenslänglich & selbst gesteuert zu lernen, was man für den Ernst des Lebens wirklich braucht“ (Schillo 2008, S. 243).

Etwas überraschte der Stil der Auseinandersetzung gerade in einem Bereich, in dem Argumentation und Reflexion im Vordergrund stehen. Wohl steckt dahinter die Befürchtung einer Entpolitisierung, Instrumentalisierung und Orientierung von (Politischer) Bildung ausschließlich an der Nachfrage des Arbeitsmarkts.

Unsere Wahl eines kompetenzorientierten Schwerpunkts in der Projektstudie lag auch in der besseren Anbindung an das formale System sowie einer möglichen Anrechenbarkeit am Arbeitsmarkt: Selbstverständlich sollen Angebote der Politischen Bildung nicht dahingehend geplant werden, dass sich ihre Lernziele ausschließlich an den Anforderungen des Arbeitsmarkts orientieren. Gleichzeitig sollte es vor allem Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen möglich gemacht werden, ihre Lernergebnisse aus Politischer Bildung am Arbeitsmarkt nutzbar und nachweisbar zu machen. Daher erschien es zweckmäßig, eine möglichst hohe Kompatibilität zum formalen System, in diesem Fall zum Schulsystem zu erreichen. Nachdem die Lehrpläne der Sekundarstufe I nun ebenfalls auf ein kompetenzorientiertes System setzen, schien es sinnvoll, sich an diesem Modell anzulehnen. Denn letztlich stellt sich auch die Frage, welchen Zweck eine Zuordnung von Politischer Bildung zum NQR für den/die TeilnehmerIn haben könnte. Das gewichtigste Argument liegt dabei sicherlich in einer möglichen Anschlussfähigkeit zum formalen System. Vor allem für VertreterInnen aus dem Bereich der Basisbildung galt dies als Anreiz für den Besuch von Angeboten Politischer Basisbildung.

Beide Positionen – die AnhängerInnen eines kompetenzorientierten Schwerpunkts und die VertreterInnen einer „kategorialen Politikdidaktik“ – stehen vor dem Problem, dass es eine Instanz geben muss, die letztlich die Inhalte der Angebote auswählt. Es stellt sich die Frage, wo sich diese Instanz befindet und wie sie legitimiert wird. Im Falle der Schule und ihrer gesetzlichen Basis ist dies noch relativ einfach zu beantworten. AnbieterInnen der Erwachsenenbildung muss und wird es freigestellt bleiben, diejenigen

Inhalte zu definieren und anzubieten, die ihnen als zweckmäßig erscheinen. TeilnehmerInnen kommen in der Regel freiwillig zu den Veranstaltungen und suchen sich die Themen nach ihren Interessenlagen aus. Wichtig ist, dass ihnen die vermittelten Inhalte und die dahinterstehenden Positionen transparent gemacht werden. So werden sich beispielsweise Angebote des Renner Instituts der SPÖ vermutlich immer etwas von Angeboten der Politischen Akademie der ÖVP unterscheiden. Um beim polemischen Beispiel von Klaus-Peter Hufer zu bleiben: Wenn ein Seminar bestimmte Qualitätsstandards, wie sie oben genannt wurden, erfüllt, stellt sich die Frage, ob ein solches Seminar überhaupt noch „rechtsextrem“ sein kann.

Resümee

Am Beispiel der „BürgerInnenkompetenz“ konnte gezeigt werden, wie Angebote mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten, Traditionen und weltanschaulichen Perspektiven über den Text der EU- Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen zu einer gemeinsamen Qualifikation gebündelt werden könnten. Aufgrund des großen Aufwands der Erstellung einer solchen Qualifikation, macht eine Zuordnung zum NQR nur für größere, regelmäßig stattfindende und zertifikatsrelevante Bildungsangebote Sinn: Einerseits müssen Aufwand und Nutzen in einem sinnvollen Zusammenhang stehen, andererseits macht eine Zuordnung keinen Sinn in Bereichen, für die es keine Nachfrage nach Zuordnung gibt. Realistisch gesehen wird daher in naher Zukunft nur ein sehr kleiner Teil des Angebots allgemeiner Erwachsenenbildung dem NQR zugeordnet werden. Aus der humanistischen Tradition der allgemeinen Erwachsenenbildung, die den intrinsischen Wert der Bildung für den lernenden Menschen hervorhebt und nicht auf eine Funktionalisierung bzw. Validierung des Gelernten zielt, wird für einen großen Teil des Bildungsangebotes kein Bedarf nach einer Zuordnung zum NQR entstehen.

Es stellt sich schließlich die Frage, welchen Sinn eine Zuordnung von Angeboten der Politischen Bildung, aber auch allgemeiner Erwachsenenbildung insgesamt zum NQR haben könnte. Einfach zu beantworten ist die Frage in denjenigen Fällen, in denen Lernende eine Zertifizierung ihrer

Lernergebnisse nachfragen, beispielsweise wenn sie ihre Lernergebnisse anrechnen lassen wollen, sei es beruflich oder als Teilqualifikation einer umfassenderen Ausbildung (z.B. für das Modell der Weiterbildungsakademie Österreich). Vermutlich liegt jedoch die größte Chance einer Anbindung darin, dass Angebote miteinander vergleichbar gemacht werden und sich damit Diskussionen über gemeinsame Kriterien innerhalb eines Lernbereichs entwickeln können.

Ein wichtiger Aspekt bleibt in der Frage des Qualifikationsrahmens jedoch offen. Indem sich der Rahmen auf die Lernergebnisse bezieht, kann er die individuellen Lernleistungen nicht berücksichtigen.

Validiert wird, was der/die Lernende am Ende weiß, kann und in der Lage ist zu tun. Um tatsächliche Lernleistungen anzuerkennen, müsste einberechnet werden, was der/die Lernende davor wusste, kannte und in der Lage war zu tun. Nun kann eingewendet werden, dass es auf dem Arbeitsmarkt relativ gleichgültig ist, wie viel jemand in einem Bildungsprozess dazugelernt hat. Doch gerade für unterprivilegierte Lernende spielt es eine große Rolle, ihre eigene Lernleistung richtig einschätzen zu können und mit Personen verglichen zu werden, die den Lernprozess mit einem höheren Vorwissen beginnen konnten. Eine solche „rationale Pädagogik“ (Pierre Bourdieu) wäre eine wichtige Etappe in der Umsetzung der Strategie, „den/die Lernende/n in den Mittelpunkt zu stellen“.

Literatur

Verwendete Literatur

BMUKK/BMWF – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wirtschaft und Forschung (2008): Anhänge zum Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Wien. Online im Internet: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/NQR_Konsultationspapier_Anhaenge.pdf [Stand: 2011-10-10].

Dilk, Anja (2010): In die Offensive gehen – GEW-Herbstakademie in Weimar, Artikel aus der E&W 1/2010. In: Gewerkschaft Erziehung und Wirtschaft (Hrsg.): Die Menschen stärken und die Dinge klären – Politische Bildung und Handlungskompetenz. Dokumentation zur Herbstakademie 2009, S.12-13. Online im Internet: <http://gew.de/Binaries/Binary62052/Dokumentation%20-%20Herbstakademie%202009%20-%20politische%20Bildung.pdf> [Stand: 2011-10-10].

European Commission (2004): Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. November 2004. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf> [Stand: 2011-10-10].

Europäische Kommission (2005): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (von der Kommission vorgelegt). Brüssel. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf [Stand: 2011-10-10].

Europäische Kommission (2007): Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg. Online im Internet: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf [Stand: 2011-10-10].

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2004 [1969]): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.

Hoskins, Bryony/Villalba, Ernesto/Van Nijlen, Daniel/Barber, Carolyn (2008): Measuring Civic Competence in Europe. A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. In: Forum Politische Bildung 29, S. 5-14.

Schillo, Johannes (2008): Editorial. In: Bundesausschuss Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzen in der außerschulischen Bildung. Praxis Politische Bildung, 12. Jg., 4/2008, S. 243-244.

Weiterführende Literatur

- Erler, Ingolf (2009):** Die Allgemeine Erwachsenenbildung und der Nationale Qualifikationsrahmen. Modellprojekt zur BürgerInnenkompetenz. Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung (oieb): Wien. Online im Internet: http://www.oieb.at/upload/3458_NQR_Bericht.pdf [Stand: 2011-10-10].
- Hufer, Klaus-Peter (2008):** Politik entdecken – oder aus dem Blick verlieren? Anmerkungen zur Politikdidaktik Wolfgang Sanders. In: Bundesausschuss Politische Bildung (Hrsg.): Kompetenzen in der außerschulischen Bildung. Praxis Politische Bildung, 12. Jg., 4/2008, S. 278-284.
- Körber, Klaus (2003):** Checkliste Politische Bildung. Bonn. Online im Internet: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/koerber03_01.pdf [Stand: 2011-10-10].
- Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (2008):** Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Wien. Online im Internet: http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/e_bibliothek/methodik-didaktik-1/Kompetenzmodell%20Politische%20Bildung%20Kurz-Langversion%202008-03-18.pdf/view [Stand: 2011-10-10].
- Sander, Wolfgang (2008):** Politik entdecken – Freiheit leben. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

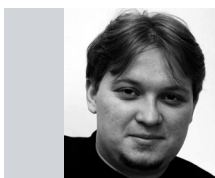


Photo: K.K.

Mag. Ingolf Erler

ingolf.erler@oieb.at
<http://ingolferler.net>
+43 (0)1 5322579-14

Ingolf Erler studierte Sozialwissenschaften an den Universitäten Wien und Nijmegen (NL). Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (oieb). Daneben lehrt er an den Universitäten Wien und Innsbruck. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen: Zugang und Teilhabe an Bildung, Nationaler Qualifikationsrahmen, Lernende Regionen und Sozialkapital.

Political Education and the National Qualifications Framework

On the Sense and Nonsense of Classifying

Abstract

What effects has the development of a national qualifications framework (NQF) had on general and adult political education? On the initiative of several large adult education associations and on behalf of the Federal Ministry for Education, Arts and Culture, the Austrian Institute for Adult Education (*Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung – oieb* in German) created a study to answer this question. It was attempted to find out whether it would be possible at all to classify general adult education according to a qualifications framework and what the resulting prospects would be for existing offerings. The goal was to show what such a classification would look like using the example of political education in order to create a basis for discussion for general adult education providers. This contribution describes the study and reports on the results.

Kompetenz mit System

Lernergebnisorientierte AMS-Schulungen als Schritte zur Qualifikation Lehrabschluss

Friederike Weber, Sabine Putz und Hilde Stockhammer

Weber, Friederike/Putz, Sabine/Stockhammer, Hilde (2011): Kompetenz mit System. Lernergebnisorientierte AMS-Schulungen als Schritte zur Qualifikation Lehrabschluss.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Personen ohne formalen Abschluss, PflichtschulabsolventInnen, Kompetenzmatrix, Kompetenz mit System, Schulung Arbeitsloser, AMS

Kurzzusammenfassung

„Kompetenz mit System“ (KmS) ist ein Modell, das fachliche Schulungen des Arbeitsmarktservice (AMS) stärker als bisher in den Kontext von formalen Ausbildungsabschlüssen stellt. KmS soll arbeitslosen Menschen ermöglichen, im Rahmen mehrerer Bildungsbau- steine die Kompetenzen zu erwerben, die notwendig sind, um über den Weg der außerordentlichen Lehrabschlussprüfung einen formalen Abschluss zu erwerben. Dabei orientiert sich KmS vorausschauend an den zukünftigen Veränderungen im Bildungssystem wie dem Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) oder dem Europäischen Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) und greift Entwicklungen wie die Anerkennung von non-formal und informell erworbenem Wissen sowie Lernergebnis- bzw. Kompetenzorientierung auf. Kompetenzmatrizen, die Zielkompetenzniveaus von AMS-Qualifizierungsangeboten beschreiben und in den Rahmen entsprechender Lehrberufskompetenzniveaus einordenbar sind, bilden die Basis für KmS. Der vorliegende Beitrag beschreibt Ziel, Entwicklung und Aufbau des Modells „Kompetenz mit System“ und bildet zur Illustration der Umsetzungserfahrungen die Kompetenzmatrix einer/eines Einzelhandelskauffrau/-mannes – Allgemeiner Einzelhandel ab. Als Abschluss werden die Chancen und Herausforderungen eines solchen Ausbildungsmodells mit kompatiblen Bildungsbausteinen reflektiert.

Kompetenz mit System

Lernergebnisorientierte AMS-Schulungen als Schritte zur Qualifikation Lehrabschluss

Friederike Weber, Sabine Putz und Hilde Stockhammer

Arbeitslose Menschen sollen die Chance haben, sich im Rahmen mehrerer kürzerer Schulungseinheiten, die in wiederkehrenden Episoden der Arbeitslosigkeit absolviert werden können, die Kompetenzen bis zum Niveau des Lehrabschlusses anzueignen und über den Weg der außerordentlichen Lehrabschlussprüfung einen formalen Abschluss zu erwerben. Damit ist ein guter Grundstein für eine nachhaltigere Arbeitsmarktintegration, für berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und eine bessere Einkommenssituation gelegt.

Die Motivation für Kompetenz mit System (KMS)

Personen mit geringem Qualifikationsniveau bilden die Hauptgruppe der im Arbeitsmarktservice (AMS) arbeitslos Vorgemerkten. Es handelt sich dabei vor allem auch um eine immer wiederkehrende Gruppe von Personen. Im Jahr 2010 hatten 45% der Arbeitslosen keine die Pflichtschule übersteigende formale Ausbildung aufzuweisen. Mit 17,9% verzeichnen Personen mit geringem Qualifikationsniveau zudem das mit Abstand höchste Arbeitslosigkeitsrisiko, bei den LehrabsolventInnen sind vergleichsweise nur 6,1% von Arbeitslosigkeit bedroht (vgl. Putz 2011, S. 2). Frauen sind trotz aller Aufholprozesse im Bildungsbereich im besonderen Ausmaß von der Korrelation zwischen niedrigem Ausbildungsniveau und geringer Beschäftigungsmöglichkeit und -sicherheit betroffen: Im Jahr 2008 hatten 24,5% aller 25- bis 65-jährigen Frauen keine über

den Pflichtschulabschluss hinausgehende formale Ausbildung, bei den Männern waren es im Vergleich nur 14,5% (vgl. Statistik Austria 2011, o.S.).

Im Dienstleistungsspektrum des AMS finden sich durchaus Schulungen – insbesondere die FacharbeiterInnenintensivausbildungen –, die zu einem formalen Abschluss führen. Dieses Angebot kann aber nicht in allen Regionen und nicht für alle Lehrberufe zur Verfügung gestellt werden. Außerdem verfügt ein Teil der arbeitslos vorgemerkten Personen, insbesondere jene, die Familie haben, nicht über die erforderlichen Ressourcen und Rahmenbedingungen, um eine mindestens ein bis eineinhalb Jahre dauernde Ausbildung erfolgreich absolvieren zu können.¹ Mit Ressourcen und Rahmenbedingungen sind einerseits finanzielle und zeitliche Faktoren, andererseits Durchhaltevermögen, Selbstvertrauen und Lernkompetenz angesprochen.

¹ Das Modell KMS will im Sinne der Leitlinie „Lebensphasenorientierung“ der LLL-Strategie gerade der Position dieser Personengruppe Rechnung tragen (vgl. Lassnigg 2010, S. 28ff.).

Die Mehrheit der vom AMS finanzierten fachlichen Kurse sind kürzere Schulungen, die zu keinen anerkannten Abschlüssen führen. Die Idee von KmS, das im Jahr 2009 initiiert und umgesetzt wurde, war es, einige dieser Schulungen, insbesondere solche, die überproportional von Frauen in Anspruch genommen werden, stärker als bisher in den Kontext von formalen Ausbildungsabschlüssen zu stellen und ein aufbauendes System zu konzipieren. Arbeitslose Menschen sollen die Chance haben, sich im Rahmen mehrerer kürzerer Schulungseinheiten, die in wiederkehrenden Episoden der Arbeitslosigkeit absolviert werden können, die Kompetenzen bis zum Niveau des Lehrabschlusses anzueignen und über den Weg der außerordentlichen Lehrabschlussprüfung einen formalen Abschluss zu erwerben. Damit ist ein guter Grundstein für eine nachhaltigere Arbeitsmarktintegration, für berufliche Entwicklungsmöglichkeiten und eine bessere Einkommenssituation gelegt.

Ziel war es von Anfang an auch, die Entwicklungen im Kontext der verstärkten europäischen Zusammenarbeit auf dem Sektor der beruflichen Bildung vorausschauend aufzugreifen, was sich beispielsweise in der Orientierung an Lernergebnissen ausdrückt.

Der Aufbau von Kompetenz mit System

Das Arbeitsmarktservice wählte zunächst vier Lehrberufe aus, für die ein KmS-Modell entwickelt wurde (Einzelhandelskauffrau/-mann – Allgemeiner Einzelhandel, EDV-Kauffrau/-mann, Informationstechnologie – Technik, Hotel- und GastgewerbeassistentIn). Die Ausweitung auf weitere Lehrberufe, insbesondere aus dem Tourismusbereich ist geplant. Gerade im Tourismusbereich könnten zum einen die saisonfreien Zeiten für Bildungsaktivitäten genutzt werden, sind zum anderen generell viele Personen ohne Ausbildungsabschluss tätig, was auf einen Bedarf an flexiblen Qualifizierungsmöglichkeiten schließen lässt.

Der erste Entwicklungsschritt bei jedem Lehrberuf bestand in der Erarbeitung einer Kompetenzmatrix, die alle Inhalte des gesetzlich vorgeschriebenen Lehrberufsbildes abbildet. Die Erarbeitung erfolgte durch das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw) in Kooperation mit dem

Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf).

In der Matrix finden sich jene Kompetenzbereiche, die sich aus dem Berufsbild, das in der Ausbildungsordnung beschrieben ist, ergeben. Für jeden dieser Kompetenzbereiche gibt es drei Kompetenzentwicklungsstufen. Angelehnt an den Aufbau des künftigen Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) handelt es sich um aufsteigende Referenzniveaus, wobei das jeweils vorhergehende Niveau implizit im nächst höheren eingeschlossen ist. Das Niveau 3 in der Kompetenzmatrix entspricht dem Niveau eines Lehrabschlusses. So soll gewährleistet werden, dass sich das KmS-Modell relativ leicht in den zukünftigen NQR einordnen lässt. Auf eine Aufsplitterung in die Dimensionen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, wie es der NQR tut, wurde im Sinne der besseren Kommunizierbarkeit der Matrix verzichtet.

Der nächste Schritt bestand darin, sinnvolle Schulungsbausteine zu entwickeln, die eine Teilmenge der Kompetenzmatrix darstellen und gleichzeitig für sich alleine eine Qualifikation für eine Arbeitsaufnahme bilden. Für den Lehrberuf „Einzelhandelskauffrau/-mann – Allgemeiner Einzelhandel“ (kurz KmS Einzelhandel) wurden beispielsweise drei Schulungsbausteine in der Dauer von rund 8 bis 14 Wochen konzipiert, die in der folgenden Kompetenzmatrix mit Grauabstufungen gekennzeichnet sind (siehe Tab. 1).

Der in der Matrix weiß gekennzeichnete Bereich stellt die Zielkompetenzen des ersten Bildungsbausteines dar. Es handelt sich um eine Basisschulung, die Personen zum Ersteinstieg in den Verkauf befähigt. Der erste Bildungsbaustein ist im KmS-Modell immer so konzipiert, dass er für sich alleine bereits auf bestimmte Tätigkeitsfelder vorbereitet. Auch wenn die TeilnehmerInnen danach keine weiteren Bildungsbausteine mehr besuchen, haben sie eine am Arbeitsmarkt nachgefragte und anhand der Kompetenzmatrix nachvollziehbare Qualifikation erlangt.

In der Matrix hellgrau markiert sind die Zielkompetenzen, die im Bildungsbaustein zwei erworben werden sollen. Im Zuge dessen erhalten Personen aus dem Verkauf betriebswirtschaftliche Kompetenzen und Kompetenzen für administrative Aufgaben. Diese sollen ihnen ermöglichen, einen breiteren

Tab. 1: Kompetenzmatrix Einzelhandelskauffrau/-mann – Allgemeiner Einzelhandel

Kompetenzbereiche	Aufgaben nach Anweisung/Anleitung erfüllen	Routineaufgaben des Berufsfeldes erfüllen	Berufstypische Aufgaben auch in Ausnahmesituationen selbstständig und eigenverantwortlich erfüllen
1. Einkauf	Er/Sie weiß über den Beschaffungsprozess im Überblick Bescheid und kennt die wesentlichen Dokumente des Beschaffungsbereiches (z.B. Anfrage, Bestellung). Er/Sie wirkt nach entsprechender Information bei der Bedarfsermittlung und bei Routinebestellungen mit und erledigt einfache Aufgaben mit Hilfe der jeweiligen Informations- und Kommunikationstechnologien.	Er/Sie führt regelmäßig anfallende Bestellungen mit Hilfe der jeweiligen Informations- und Kommunikationsmittel durch. Er/Sie berücksichtigt dabei die rechtlichen Grundlagen für das Zustandekommen eines Kaufvertrages und kennt die betriebswirtschaftlichen Auswirkungen einer falschen Bestellung in Grundzügen. Er/Sie kennt die allgemeinen Kriterien zur Auswahl von LieferantInnen und kann im Bedarfsfall an der Auswahl eines/r Lieferanten/in mitarbeiten (z.B. Angebote einholen).	Er/Sie stellt den Bedarf fest. Er/Sie ermittelt alternative Bezugsquellen. Bei der Beschaffungsentscheidung berücksichtigt er/sie sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte. Er/Sie wickelt Bestellungen im Rahmen des jeweiligen Bestellsystems ab und überwacht vereinbarte Liefertermine. Er/Sie weiß über die Steuerung und Kontrolle der betrieblichen Warenbeschaffung Bescheid. Das gilt auch für anlassbezogene Bestellungen (z.B. vor Feiertagen) und individuelle KundInnenaufträge.
2. Warenan- und -übernahme	Er/Sie kennt die übliche Vorgehensweise bei der Warenan- und -übernahme und hilft dabei nach Anweisung mit. Er/Sie weiß, welche grundlegenden Informationen in Lieferpapieren zu finden sind. Bei der Warenannahme und -übernahme erkennt er/sie offensichtliche Mängel und weiß, wen er/sie darüber zu informieren hat.	Er/Sie nimmt regelmäßige Warenlieferungen an und kontrolliert sie auf Mängel und Schäden. Er/Sie kennt die Rechtsfolgen von unsachgemäßer Warenprüfung. Er/Sie arbeitet mit den gängigen Lieferpapieren. Bei häufig vorkommenden Mängeln ergreift er/sie die üblichen Maßnahmen. Er/Sie setzt zur Erfassung der Wareneingänge die jeweiligen Informations- und Kommunikationsmittel und Arbeitsgeräte ein.	Er/Sie ist in der Lage, sämtliche Lieferungen anzunehmen und zu überprüfen. Die Vorgehensweise bei Lieferverzug, falscher oder fehlerhafter Warenlieferung kann von ihm/ihr im Einklang mit den betrieblichen Usancen durchgeführt werden.
3. Lager	Er/Sie kennt die Funktionen des Lagers und die wichtigsten Dokumente des Lagers. Er/Sie kennt seine/ihre Verpflichtung, durch sauberes und exaktes Arbeiten im Lager Schäden und Verluste für das Unternehmen zu minimieren. Er/Sie führt Ein-, Um- und Auslagerungen mit Hilfe von einfachen Lagergeräten nach Anweisung durch. Auf Anweisung führt er/sie Inventurarbeiten wie Zählen durch.	Er/Sie führt Ein- und Auslagerungen nach den jeweiligen Vorgaben (z.B. Lagerpläne) durch und setzt dazu Informations- und Kommunikationsmittel sowie Lagervorrichtungen und -geräte, für die keine spezielle Ausbildung erforderlich ist, ein. Er/Sie ist in der Lage, mit Lagerbelegen zu arbeiten. Er/Sie kann im System nachschauen, ob ein gewisses Produkt, eine gewisse Größe noch im Lager (oder gegebenenfalls in einer anderen Filiale) vorhanden ist.	Er/Sie lagert Waren auch bei fehlenden Vorgaben der Geschäfts- bzw. Filialleitung ordnungsgemäß ein, um und aus. Er/Sie kontrolliert und verwaltet Teilbereiche des Lagers, stellt den Bedarf fest und überwacht den Lagerbestand und die Aktualität der Produkte. Er/Sie stellt allgemeine Abweichungen und Schäden fest und setzt geeignete Maßnahmen zur Abwehr von Schäden oder zur Schadensbegrenzung. Er/Sie berücksichtigt die jeweiligen Kennzahlen bei seinem/ihrem Handeln. Er/Sie weiß über mögliche Gründe von Inventurdifferenzen Bescheid und entwickelt Vorschläge für Inventursicherungsmaßnahmen.
4. Warenpräsentation und Verkaufsförderung	Er/Sie kennt die grundlegenden Aufgaben der Warenpräsentation und Verkaufsförderung. Er/Sie bereitet das Sortiment nach Anweisung für den Verkauf vor (in den Verkaufsraum bringen, auspacken, Preisauszeichnung durchführen) und schlichtet Waren nach Anleitung in Regale/Warenträger.	Er/Sie schlichtet Waren unter Berücksichtigung der jeweiligen Schlichtpläne bzw. Präsentationskonzepte. Er/Sie kann einfache Warenpräsentationen unter Beachtung der Vorschriften der Preisauszeichnung umsetzen. Er/Sie kennt die einer zielgerichteten Warenpräsentation zugrunde liegenden psychologischen Grundlagen im groben Überblick. Er/Sie kennt verschiedene verkaufsfördernde Maßnahmen und Gestaltungsmöglichkeiten der Warenpräsentation.	Er/Sie setzt verkaufsfördernde Maßnahmen nach den zentralen Vorgaben um und sorgt für eine zielgruppengerechte Warenpräsentation. Bei fehlenden Vorgaben der Geschäfts- bzw. Filialleitung ist er/sie in der Lage, das auch eigenständig zu tun. Er/Sie bringt dabei diverse Aktionen, Anlässe, saisonale Schwerpunkte ein. Er/Sie kann durch aktive Marktbeobachtung zusätzliche verkaufsfördernde Maßnahmen vorschlagen und weiterleiten. Er/Sie kann bei Bedarf einfache saisonale Dekorationen durchführen und werbetechnische Hilfsmittel für die Warenpräsentation auswählen.

Kompetenzbereiche	Aufgaben nach Anweisung/Anleitung erfüllen	Routineaufgaben des Berufsfeldes erfüllen	Berufstypische Aufgaben auch in Ausnahmesituationen selbstständig und eigenverantwortlich erfüllen
5. Verkauf	Er/Sie weiß, was KundInnenorientierung und KundInnenbindung bedeutet und dass diese für den Erfolg des Unternehmens wichtig sind und dass er/sie mit seinem/ihrer Verhalten einen wesentlichen Beitrag dazu leistet. Er/Sie kennt den generellen Ablauf eines Verkaufsgesprächs. Er/Sie begrüßt und verabschiedet KundInnen freundlich und zuvorkommend und gibt einfache Auskünfte. Er/Sie reagiert im Reklamationsfall freundlich, beruhigt die KundInnen und übergibt sie an eine/n passende/n Ansprechpartner/in. Er/Sie kennt die wesentlichen Dokumente des Verkaufsbereiches (z.B. Angebot) und kann sie unterscheiden.	Er/Sie führt alltägliche KundInnengespräche und wendet dabei Verkaufstechniken an. Dabei geht er/sie auf die unterschiedlichen KundInnen-typen ein. Er/Sie erkennt verbale und non-verbale Signale. Er/Sie bietet Zusatz- und Ergänzungsprodukte an. Er/Sie kennt die grundlegenden Regeln für Umtausch und Reklamation und wendet diese entsprechend der jeweils geltenden Vorschriften an. Er/Sie kann betriebliche Serviceleistungen anbieten und durchführen.	Er/Sie wickelt komplexe Verkaufs- und Beratungsgespräche ab und setzt seine/ihre Fachkenntnisse ein. Er/Sie kann einfache Beratungs- und Verkaufsgespräche auch in Englisch durchführen. Er/Sie bearbeitet auch schwierige Reklamationen, Umtausche und Beschwerden und ist befähigt, daraus Verbesserungsvorschläge abzuleiten. Er/Sie setzt sich aktiv für die KundInnenbindung ein.
6. Kassa	Er/Sie kann verschiedene Arten von Zahlungsbelegen unterscheiden (Kassazettel, Rechnung) und weiß, welche Inhalte auf einem Kassazettel angeführt sind. Er/Sie kennt die geltenden USt-Sätze. Er/Sie versteht den Unterschied zwischen Umsatz und Gewinn. Er/Sie kennt den Ablauf des Kassierens in Grundzügen.	Er/Sie wickelt Zahlungsvorgänge mit dem jeweiligen Kassasystem (z.B. Scannerkassa) ab und weiß Bescheid um die korrekte Prüfung von Bargeld, Kreditkarten, Gutscheinen etc. Dabei kann er/sie mit Routinesituationen an der Kassa (z.B. Wechseln der Kassarolle, Wechselgeldreklamation, Preisreklamation) umgehen. Er/Sie stellt sowohl einfache Kassazettel als auch USt-Rechnungen aus.	Er/Sie bedient die Kassa auch in schwierigen Situationen (z.B. Fremdwährung) eigenverantwortlich. Er/Sie bearbeitet an der Kasse auch Beschwerden, Umtausche und Reklamationen. Er/Sie wendet erweiterte Funktionen des Kassensystems an. Er/Sie rechnet die Kassa ab und erstellt Kassaberichte. Bei etwaigen Kassaindifferenzen reflektiert er/sie die Ursachen und zieht entsprechende Konsequenzen.
7. Administration, Rechnungswesen*	Er/Sie arbeitet mit verschiedenen Anlagen und Geräten (PC, Drucker, Telefonanlage etc.). Er/Sie wendet die gängigen EDV-Programme (z.B. Textverarbeitungs-, Tabellenkalkulations-, Datenbank-, Präsentationsprogramme, Internet, E-Mail) an. Er/Sie verfügt über Grundkenntnisse des Datenschutzes. Er/Sie kann die wichtigsten kaufmännischen Aufzeichnungen (z.B. Anfragen, Angebote, Aufträge, Rechnungen) nennen und kann deren grundlegenden Inhalt wiedergeben. Er/Sie weiß, dass er/sie mit kaufmännischen Aufzeichnungen sorgfältig umgehen muss.	Er/Sie verfasst standardisierte Schriftverkehrsdokumente. Er/Sie erledigt Arbeiten im Postein- und -ausgang, Ablage und Evidenz unter Anwendung der betrieblichen Informations- und Kommunikationsmittel. Er/Sie kennt die Grundzüge der doppelten Buchhaltung bzw. der Einnahmen-/Ausgabenrechnung sowie der Kostenrechnung insbesondere der Preiskalkulation. Er/Sie überprüft Eingangs- und Ausgangsrechnungen auf ihre Richtigkeit. Er/Sie ordnet die Belege für die interne Buchhaltung oder externe Steuerberatung vor.	Er/Sie verfasst verschiedene Schriftstücke unabhängig von ihrer Form (z.B. Brief, E-Mail, Formular etc.). Er/Sie berücksichtigt die großen Gruppen an betrieblichen Kosten (Wareneinsatz, Personal, Infrastruktur etc.), ihre grundlegende Zusammensetzung und deren Einfluss auf den Erfolg des Unternehmens bei seinem/ihrer Handeln. Er/Sie ist in der Lage, kaufmännische Berechnungen anzustellen. Dazu zählt die Berechnung von Preisen, Kosten und Deckungsbeiträgen. Entsprechende Vorgaben der Geschäfts- bzw. Filialleitung (Umsatz- und Deckungsbeitragsziele etc.) können von ihm/ihr nachvollzogen werden.
8. Sortiment*	Er/Sie kennt das grobe Sortiment im Überblick und kann KundInnen über die Warenbereiche eines Geschäfts informieren. Er/Sie versteht und verwendet einfache branchenübliche Fachwörter.	Er/Sie kennt die wesentlichen Produkte der Branche bzw. mehrere Produktgruppen und kann grundlegende Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten von diesen beschreiben bzw. erklären.	Er/Sie berücksichtigt die Gesichtspunkte, nach denen Sortimente im Betrieb zusammengestellt werden und setzt diese bei Sortimentsaufbau bzw. -änderungen ein. Er/Sie besitzt tiefgehende Kenntnisse des jeweiligen Sortiments (z.B. Sortimentsstruktur, Zielgruppen, Alternativprodukte).

Kompetenzbereiche	Aufgaben nach Anweisung/Anleitung erfüllen	Routineaufgaben des Berufsfeldes erfüllen	Berufstypische Aufgaben auch in Ausnahmesituationen selbstständig und eigenverantwortlich erfüllen
9. Qualitätsmanagement (QM), Hygiene und Sicherheit*	Er/Sie kennt die grundlegenden Elemente des QM (z.B. Prüfung, Verbesserung) und die Bedeutung von Unfallverhütungsmaßnahmen bei der Arbeitsdurchführung. Er/Sie kennt die gesetzlichen und branchenüblichen Vorgaben im Hygienebereich und ist sich deren Bedeutung für die eigene bzw. die Gesundheit Dritter bewusst. Er/Sie befolgt die grundlegenden Hygieneanforderungen durchgängig, sowohl beim persönlichen Erscheinungsbild als auch im täglichen Arbeitsablauf (z.B. Sauberkeit und Ordnung im Verkaufsraum) und achtet auf ein sauberes und ansprechendes persönliches Erscheinungsbild.	Er/Sie achtet während des gesamten Arbeitsablaufs auf die durchgängige Einhaltung der relevanten betrieblichen QM-Kriterien, der Hygienestandards und ist in der Lage, typische Gefahrenquellen aktiv zu reduzieren. Er/Sie kennt Maßnahmen zur Verhütung von Diebstählen und wendet sie an. Er/Sie hat Kenntnisse über den Umweltschutz und achtet auf eine fachgerechte Entsorgung.	Er/Sie schlägt Verbesserungen in Bezug auf die Qualitäts- und Hygienestandards vor. Er/Sie erkennt besondere (Gefahren-)Situations und setzt präventiv Maßnahmen, um diese zu verhindern. Er/Sie leitet bei Unfällen erste Maßnahmen ein.

* Querschnittsthema

Quelle: ibw, öibf, Prospect (red. bearb.)

Tätigkeitsbereich und Zusatzaufgaben im Handel zu übernehmen. Diese Schulung ist auch für Personen aus anderen kaufmännischen Berufsfeldern geeignet.

Dunkelgrau markiert ist der letzte Bildungsbaustein. Es handelt sich um eine Ergänzung und Vertiefung des Wissens im Einzelhandel und um eine Vorbereitung auf den außerordentlichen Lehrabschluss. Die TeilnehmerInnen werden zur Übernahme von verantwortungsvollen Aufgaben im Handel befähigt.

Es soll nicht nur während des gesamten Schulungszeitraums mit den TeilnehmerInnen ihr bisheriger Kompetenzerwerb reflektiert, sondern am Ende jedes Bildungsbausteins mit einem sogenannten „Kompetenzcheck“, bei dem auch VertreterInnen der Wirtschaft involviert sind, überprüft werden, ob die TeilnehmerInnen über die in der Matrix beschriebenen Zielkompetenzen für den jeweiligen Bildungsbaustein verfügen. Ist das der Fall, erhalten die AbsolventInnen ein Zertifikat, auf dem sich die Kompetenzmatrix wiederfindet, in der die bereits erworbenen Kompetenzen farblich markiert sind. Dies soll zum Weiterlernen motivieren, weil dadurch transparent wird, dass eine Reihe von Kompetenzen, die in der Lehre gefordert werden, bereits vorhanden sind. Andererseits bietet das Zertifikat den Unternehmen, die AbsolventInnen solcher Schulungen einstellen, eine gute Orientierung

darüber, was diese wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun.

Die Bildungsbausteine zwei und drei sind einerseits für jene Personen gedacht, die im Anschluss an einen vorherigen Bildungsbaustein in Beschäftigung waren und nun in einer neuerlichen Phase der Arbeitslosigkeit ihre Ausbildung fortsetzen können und wollen, andererseits für sogenannte „QuereinsteigerInnen“. Als QuereinsteigerInnen werden Personen bezeichnet, die im jeweiligen Tätigkeitsbereich bereits Berufserfahrung aufweisen können oder die eine entsprechende Lehrausbildung abgebrochen haben. Im Rahmen eines Assessments wird ausgelotet, über welche Kompetenzen die QuereinsteigerInnen verfügen. Sie werden dabei unterstützt, eventuelle Lücken bis zum Start des eigentlichen Kurses individuell auszufüllen.

Für die Ausarbeitung der Schulungsbausteine und die Abstimmung mit dem AMS zeichnet die Prospect Unternehmensberatung GmbH unter Zuhilfenahme von FachexpertInnen und Unternehmen sowie unter Berücksichtigung bestehender AMS-Schulungen verantwortlich. Einbezogen werden außerdem jene AMS-Landesorganisationen, die besonderes Interesse an Schulungen im jeweiligen Berufsfeld haben, sowie in deren Auftrag tätige Weiterbildungsorganisationen.

Um die österreichweite Nutzung der entwickelten Schulungsbausteine zu gewährleisten, wird der Entwicklungsprozess durch eine von der Bundesgeschäftsstelle des Arbeitsmarktservice Österreich einberufene Projektgruppe, die sich aus VertreterInnen aller AMS-Landesorganisationen und der relevanten Abteilungen der Bundesgeschäftsstelle zusammensetzt, begleitet. Im Zuge dieser Abstimmungsprozesse kommt es meist noch zu Adaptionen der Kompetenzmatrix, da sich letztendlich aus dieser die entsprechenden Zielkompetenzen für die Schulungsbausteine ergeben. Die umfassend abgestimmte Kompetenzmatrix sowie eine Beschreibung von Lerninhalten bilden die Basis für die Leistungsbeschreibung in einer Mustervergabeunterlage, die alle Landesorganisationen des AMS als Grundlage für die Vergabe von Schulungsleistungen an externe Weiterbildungsorganisationen heranziehen können, womit ein österreichweiter Mindeststandard angestrebt werden soll.

Der aktuelle Stand der Umsetzung von Kompetenz mit System

Die Umsetzungserfahrungen beschränken sich bis jetzt noch auf KmS Einzelhandel, weil die Mustervergabeunterlagen für die anderen Lehrberufe erst seit kurzem zur Verfügung stehen.

Im Rahmen des Praxistests im Auftrag des AMS Oberösterreich wurden auf jeden Fall positive Erfahrungen gemacht. Eine solcherart konzipierte Schulungsmaßnahme bedeutet den mündlichen Aussagen der involvierten Weiterbildungsorganisationen BFI und WIFI zufolge einen Mehraufwand gegenüber den bisherigen AMS-Schulungen, der sich eindeutig lohnt. Es erfolgte – so die mündlichen Rückmeldungen – eine viel tiefere Auseinandersetzung mit den Zielen der Schulungsmaßnahme und eine viel stärkere Reflexion der erworbenen Kompetenzen sowohl auf der Ebene der TrainerInnen, die sich vor allem in der Rolle der Lernbegleitung sahen, als auch und insbesondere bei den TeilnehmerInnen. Letztere identifizierten sich sehr stark mit dem Gelernten sowie mit dem Berufsbild und entwickelten ein hohes Interesse am Weiterlernen. Die Kompetenzorientierung hat sich nach Aussage der durchführenden Weiterbildungseinrichtungen positiv auf das Lernklima und die Gruppendynamik

ausgewirkt und stärkte das Selbstbewusstsein der TeilnehmerInnen. Auch die Integration der Wirtschaft im Rahmen des Kompetenzchecks am Ende der Schulung hat sich bewährt.

Aus den Rückmeldungen ging zudem hervor, dass eine hohe Durchlässigkeit des KmS-Modells gegeben ist. Drop-Out kann aufgrund der Möglichkeiten des Wiedereinstiegs reduziert werden. Als Beispiel hierfür wurde eine Schulungsteilnehmerin genannt, die nach ihrer Schwangerschaft dank des modularen Aufbaus von KmS und der Nachvollziehbarkeit der erworbenen Kenntnisse wieder anschließen kann. Darüber hinaus bestätigt sich den Aussagen zufolge, dass kleinere Bildungsschritte für Personen mit geringerem Durchhaltevermögen leichter bewältigbar sind.

Diese Umsetzungserfahrungen decken sich mit jenen anderer Länder. So zeigen zum Beispiel die Ergebnisse einer von Cedefop durchgeführten Studie über die Entwicklungen in Ländern wie Litauen, Malta, den Niederlanden und Finnland, dass lernergebnisbasierte Curricula die Motivation von Lernenden erhöhen (weil sie Menschen ermutigen, ihren Bildungsweg fortzusetzen, und die Abbrecherquoten senken) und die Arbeitsmarktintegration verbessern. In Finnland wird erkennbar, dass die Lernenden besser begreifen, was von ihnen erwartet wird, dass sie engagierter geworden sind und sich stärker in den Lern- und Bewertungsprozess einbringen (vgl. Cedefop 2011, S. 2).

Chancen, Herausforderungen sowie Visionen von Kompetenz mit System

KmS soll durch das schrittweise Hinführen an einen (außerordentlichen) Lehrabschluss den arbeitsmarktpolitischen, zeitlichen und finanziellen Rahmenbedingungen vieler arbeitslos vorgemerakter Erwachsener entgegenkommen, damit diese ein längeres Schulungsangebot absolvieren können. Phasen der Arbeitslosigkeit können gezielt für die Chance auf einen formalen Berufsbildungsabschluss nutzbar gemacht werden. Und schließlich soll KmS es ermöglichen, Ausbildungsprozesse jederzeit wieder aufzugreifen.

Darüber hinaus sichert KmS eine einheitliche Qualität arbeitsmarktpolitischer Schulungsangebote, da

diese, unabhängig vom Bildungsträger, bestimmten Standards genügen sowie Eingangsniveaus und Handlungskompetenzen nach Absolvierung von Lernphasen transparenter machen müssen. Und: KmS bietet Arbeitssuchenden wie Unternehmen eine gute Orientierung über die im Rahmen der Schulungen erworbenen Kompetenzen sowie darüber, wie diese in Bezug auf das Niveau Lehrabschluss einzuordnen sind.

Die Herausforderungen für das Arbeitsmarktservice sind vor allem organisatorischer Art wie bundesländerübergreifende Koordination, regelmäßiges Angebot unter Sicherstellung einer ausreichenden TeilnehmerInnenanzahl sowie die Wiedererkennung von „alten“ AbsolventInnen. Zudem gilt es insbesondere Saisonbeschäftigte zu motivieren, in der saisonfreien Zeit nicht „eine verdiente Pause zu machen“, sondern ein zeitintensives Bildungsangebot zu absolvieren. Die Erfahrung aus Oberösterreich zeigt, dass die Herausforderung bei

den beauftragten Weiterbildungsorganisationen vor allem darin liegt, in noch stärkerem Ausmaß lernergebnis- bzw. kompetenzorientierte Curricula zu entwickeln und umzusetzen. Methodisch-didaktisch bedeutet das beispielsweise, die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten mit persönlichen und soziokulturellen Kompetenzen zu verbinden, interdisziplinäres Lernen, Lernen an Arbeitsaufgaben oder Individualisierung des Unterrichts.

Eine Vision von KmS ist, dass über das in Aussicht gestellte ECVET-System mittel- bis langfristig die Schulungsbausteine anerkannt werden und nicht mehr der Weg über eine außerordentliche Lehrabschlussprüfung notwendig ist. Eine weitere Vision: Kompatible Bildungsbausteine sollten nicht nur in Phasen der Arbeitslosigkeit absolviert werden können, sondern auch als berufsbegleitendes Angebot zur Verfügung stehen. Das wäre eine besondere Chance für Frauen in Teilzeitbeschäftigung.

Literatur

Verwendete Literatur

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training/Das europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2011): Kurzbericht März/April 2011. Die in Curricula beschriebenen Lernergebnisse sollen allen Lernenden gerecht werden. Online im Internet http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9060_de.pdf [Stand: 2011-10-18].

Lassnigg, Lorenz (2010): LLL-Strategie in Österreich. Praktische Überlegungen zu Entwicklung und Umsetzung (= Materialien zur Erwachsenenbildung). Online im Internet: http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/materialien-eb_2010_2_LLL-Strategie.pdf [Stand: 2011-10-18].

Putz, Sabine (2011): Arbeitsmarkt & Bildung – Jahreswerte 2010 (= AMS info. 181). Online im Internet: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo181.pdf> [Stand: 2011-11-18].

Statistik Austria (2011): Bildungsstand der Bevölkerung. Online im Internet: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html [Stand: 2011-11-18].



Foto: Brigitte Gradwohl

Mag.^a Friederike Weber, M.A.

f.weber@pro-spect.at
<http://www.pro-spect.at>
+43 (0)1 5237239 20

Friederike Weber ist Soziologin, ausgebildete Personalentwicklerin sowie systemische Beraterin und arbeitet seit 15 Jahren in der Forschung und Unternehmensberatung, insbesondere zu Arbeitsmarktfragen. Seit 2003 ist sie Prokuristin der Prospect Unternehmensberatung GmbH in Wien. Sie leitet im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich das Projekt Kompetenz mit System (KmS). Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Lebensbegleitendes Lernen, Personalmanagement und Personalentwicklung, Evaluation arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen und Betriebliches Gesundheitsmanagement.



Foto: K.K.

Mag.^a Sabine Putz

sabine.putz@ams.at
<http://www.ams.at>
+43 (0)1 33178 260

Sabine Putz studierte Soziologie an der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Linz. Über mehrere Jahre hinweg war sie in wissenschaftlichen Projekten tätig – in der quantitativen sowie qualitativen Markt- und Sozialforschung. Seit 2006 arbeitet sie als Projektleiterin in der Abteilung Arbeitsmarktforschung und Berufsinformation des Arbeitsmarktservice Österreich. Sie betreut das Projekt KmS und eine Reihe anderer Projekte zur Arbeitsmarktentwicklung und zum künftigen Qualifikationsbedarf. Die Überführung der Forschungsergebnisse in konkrete Weiterbildungsmaßnahmen zählt dabei zu ihren Hauptaufgaben.



Foto: AMS/Petra Spola

Mag.^a Hilde Stockhammer

hilde.stockhammer@ams.at
<http://www.ams.at>
+43 (0)1 33178 615

Hilde Stockhammer ist Soziologin und war über 10 Jahre im Bereich der Jugendarbeit und Frauenpolitik tätig. Seit 1990 ist sie im Arbeitsmarktservice beschäftigt, seit 1997 Leiterin der Abteilung Arbeitsmarktpolitik für Frauen in der Bundesgeschäftsstelle. In dieser Funktion ist sie unter anderem verantwortlich für die Entwicklung und Umsetzung frauenspezifischer Bildungsangebote. Die Projektentwicklung „Kompetenz mit System“ wurde auf ihre Initiative hin gestartet und sie ist als Projektleiterin im AMS für die Ausarbeitung und Pilotierung zuständig.

Competence with System (*Kompetenz mit System* in German – KmS)

Learner Outcome-Oriented AMS Training as Steps toward the “Completion of Apprenticeship” Qualification

Abstract

“Competence with System” is a model that puts occupational training by the Public Employment Service Austria (*Arbeitsmarktservice* in German – AMS) in the context of formal training qualifications more than it has been before. KmS should make it possible for the unemployed to acquire as part of several education and training modules the competences necessary to pass the external final apprenticeship exam and thus earn a formal qualification. With its eye to the future, KmS is orientated to coming changes in the educational system such as the National Qualifications Framework (NQF) or the European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) and has picked up on developments such as the recognition of non-formal and informal knowledge as well as learning outcome and competence orientation. Competence matrices that describe the targeted competence level of AMS qualifications offerings and that can be categorised according to competence level in the framework for the skilled trade form the basis for KmS. This article describes the objective, development and structure of the KmS model and reproduces the competence matrix of a trained retail salesperson – general retail trade in order to illustrate the experiences with implementation. In the conclusion, the opportunities and challenges of such a training model with compatible education and training modules will be reflected on.

Die lernergebnisorientierte Beschreibung der wba-Curricula

Ein Praxisbericht aus der Weiterbildungsakademie

Karin Reisinger und Giselheid Wagner

Reisinger, Karin/Wagner, Giselheid (2011): Die lernergebnisorientierte Beschreibung der wba-Curricula. Ein Praxisbericht aus der Weiterbildungsakademie.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Weiterbildungsakademie Österreich, wba, Lernergebnisorientierung, wba-Diplom, wba-Zertifikat, Zertifizierungswerkstatt, Nationaler Qualifikationsrahmen, Qualifizierung

Kurzzusammenfassung

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) bietet ein Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren für ErwachsenenbildnerInnen. In diesem Beitrag wird von den Erfahrungen und Erkenntnissen im Zusammenhang mit der lernergebnisorientierten Beschreibung der wba-Curricula berichtet. Mit der Umgestaltung der Curricula wurden intensive Diskussions- und Reflexionsprozesse ausgelöst. Detaillierte Beschreibungen wurden nötig, die Entwicklungspotenziale der bisherigen Curricula aufzeigten. Die Orientierung an Lernergebnissen trug somit zu einer Konkretisierung und Operationalisierung der wba-Curricula bei. Der Beitrag beschreibt diesen Prozess und stellt altes und neues Curriculum einander gegenüber. Damit ist er ein Beispiel, wie Curricula oder Bildungsangebote der Erwachsenenbildung schon jetzt – bevor der Nationale Qualifikationsrahmen für das non-formale Bildungssystem überhaupt verabschiedet wurde – im Hinblick auf eine spätere Einstufung von Abschlüssen in den NQR anschlussfähig gemacht werden können.

12

Die lernergebnisorientierte Beschreibung der wba-Curricula

Ein Praxisbericht aus der Weiterbildungsakademie

Karin Reisinger und Giselheid Wagner

Seit 2007 leistet die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung und Qualitätssicherung der Erwachsenenbildung in Österreich. Sie selbst ist kein Bildungsanbieter, sondern überprüft und anerkennt formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen nach definierten Standards. Personen, die in der Erwachsenenbildung lehren/trainieren, beraten, im Bildungsmanagement oder in öffentlichen Bibliotheken tätig sind, können so Abschlüsse auf zwei Stufen erwerben: das wba-Zertifikat und das wba-Diplom mit Spezialisierung auf einen Schwerpunktbereich.¹

Als der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) 2007 in Österreich erstmals thematisiert wurde, waren sich alle Beteiligten im Kooperativen System² einig, dass eine Einstufung der wba-Abschlüsse in einen künftigen NQR naheliegend sei. Im Februar 2008 wurde deshalb begonnen, die bereits existierenden Curricula³ der wba in eine lernergebnisorientierte Sprache zu übersetzen. In bewährter Weise wurde hierfür eine konzeptive Gruppe eingerichtet, die aus VertreterInnen des Kooperativen Systems und der wba bestand⁴. Ziel war, zunächst das Curriculum eines der vier wba-Diplome lernergebnisorientiert umzuformulieren. Nach diesem ersten erfolgreichen Probelauf beschloss das Lenkungsgremium, alle fünf Curricula der wba (ein wba-Zertifikat und vier wba-Diplome) lernergebnisorientiert zu gestalten.

Es ging dabei nicht nur um eine rein sprachliche Umformulierung, sondern um eine ganzheitliche Betrachtung der Curricula, zum Beispiel auch in Hinblick auf die Feststellungs- und Anerkennungsverfahren. Grundsätzlich stand dabei nicht nur die zukünftige Anpassung an einen künftigen NQR im Vordergrund, sondern die Optimierung der Transparenz und Nachvollziehbarkeit für wba-Studierende und AnbieterInnen akkreditierter Angebote. Denn durch die Formulierung der Lernergebnisse wird deutlich, was auf welchem Niveau gekonnt und nachgewiesen werden muss. Dies erleichtert es Bildungsinstitutionen, passgenaue Angebote zu entwickeln und anzubieten.

Der Prozess der Umgestaltung fand im Wesentlichen im Laufe des Jahres 2010 statt. Eine fachlich versierte

-
- 1 In Anneliese Heilingers Beitrag findet sich eine Zusammenschau der Gründungsgeschichte und Ziele der wba (siehe Heilinger 2008).
 - 2 Träger der wba ist das Kooperative System der österreichischen Erwachsenenbildung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, dessen Gründungspartner die KEBÖ und das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) sind.
 - 3 Der Begriff „Curriculum“ bedeutet gemeinhin Lehrplan oder Lehrprogramm. Er wurde von der wba für die anzuerkennenden Kompetenzen gewählt. Die wba-Curricula sind daher keine Lehrprogramme, sondern „Kompetenzprogramme“. Sie beinhalten jene Kompetenzen, die anerkannt und zertifiziert werden.
 - 4 Wissenschaftlich begleitet wurde dieser Prozess von Peter Schlögl – geschäftsführender Institutsleiter des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf) und Experte in Bezug auf den NQR.

Redakteurin und ExpertInnen aller vier Schwerpunkte der wba-Curricula – zu Lehren/Gruppenleitung/Training, Beratung, Bildungsmanagement und Bibliothekswesen – wurden als KonsulentInnen herangezogen bzw. mit der Überarbeitung beauftragt. Die Zwischenergebnisse wurden laufend mit der Arbeitsgruppe des Kooperativen Systems und dem Lenkungs-gremium abgestimmt.

Nach derzeitigem Stand (November 2011) ist die Umarbeitung der lernergebnisorientiert formulierten Curricula abgeschlossen. Das neue Curriculum für das Zertifikat wurde vom Lenkungs-gremium der wba Mitte 2011 angenommen, über die Curricula für die vier Diplome soll im Herbst 2011 abgestimmt werden. Die endgültige Entscheidung ist noch nicht getroffen, eine Einführung wird aber grundsätzlich angestrebt – auch unabhängig von der Entwicklung des NQR. Allerdings wird dies sicherlich eine längere Vorbereitungsphase in Anspruch nehmen. Bis dahin sind die alten Curricula weiterhin gültig.

Lessons Learned – ein Beispiel

Bei all diesen Vorarbeiten für eine potenzielle NQR-Einstufung wurde eine Reihe von Unklarheiten in den derzeitigen wba-Curricula augenscheinlich. Während einerseits festgestellt werden musste, dass in den bisherigen Curricula Anforderungen enthalten waren, die kaum zu leisten waren, wurde andererseits klar, dass die wba-Studierenden bereits Kompetenzen mitbrachten, die an keiner Stelle im Curriculum sichtbar gemacht werden konnten. Zu hoch gesteckte Anforderungen wurden vor allem im wba-Zertifikat deutlich, wo dezidiert nur Grundlagen der erwachsenenbildnerischen Tätigkeitsfelder gefragt sind (Grundlagen der Didaktik, Grundlagen des Bildungsmanagements, Grundlagen der Beratung, Grundlagen des Bibliothekswesens und Informationsmanagements). Die Formulierungen im Curriculum waren allerdings so gewählt, dass die Ziele ohne vertieftes Wissen und praktische Erfahrung kaum zu erfüllen sind. Nur die wenigsten wba-Studierenden bringen in allen vier Tätigkeitsfeldern der Erwachsenenbildung vertiefte

praktische Erfahrung mit, sie holen die fehlenden Grundlagen durch entsprechende Weiterbildungen nach. Die Kompetenzbeschreibungen im bisherigen Curriculum wurden folglich durch die Umgestaltung und -formulierung den tatsächlichen Anforderungen angepasst.

Zur Veranschaulichung werden in Tabelle 1 die Managementkompetenz im wba-Zertifikat abgebildet und die Unterschiede zwischen altem und neuem Curriculum durch eine Gegenüberstellung verdeutlicht. Durch ein 3-tägiges Seminar, welches in etwa den geforderten 1,5 ECTS entspricht, können diese Ziele ohne praktische Vorerfahrungen realiter nicht erreicht werden. Bei der Umgestaltung in die Lernergebnisorientierung wurden die Ziele angepasst und die Lernergebnisse formuliert.

Kompetenzfeststellung in der Zertifizierungswerkstatt

Die wba-Studierenden bringen aus mindestens einem Tätigkeitsfeld vertieftes Praxiswissen mit. Dieses Praxiswissen demonstrieren sie im Rahmen der verpflichtenden dreitägigen Zertifizierungswerkstatt⁵, indem sie eine Sequenz aus ihrer alltäglichen beruflichen Praxis vorführen. Während der Überarbeitung der Curricula wurde deutlich, dass ohne umfassende Berufspraxis ein Bestehen der Zertifizierungswerkstatt kaum möglich ist. Dieser Umstand spiegelt sich in den derzeit gültigen Curricula nicht ausreichend wider. Bei der Überarbeitung wurde daher darauf geachtet, das Ausmaß der in der Zertifizierungswerkstatt gezeigten Kompetenzen sichtbar zu machen: *„In einem speziell entwickelten dreitägigen Assessment erfolgt die Leistungsfeststellung in Bezug auf berufsspezifische Aufgaben von Erwachsenenbildner/innen. Soziale und Personale Kompetenzen werden bewertet. Der professionelle Umgang in speziellen beruflichen Situationen, Stärken, Schwächen, Entwicklungspotenziale werden ebenso festgestellt wie gegebenenfalls eine nicht ausreichende Leistung. Das Assessment hat einen standardisierten Ablauf, transparente Bewertungskriterien, einen öffentlichen Beurteilungsvorgang mit dafür qualifizierten und autorisierten Leiter/innen. Die Ergebnisse werden dokumentiert und archiviert“* (wba 2011, S. 33).

⁵ Die Zertifizierungswerkstatt ist eine dreitägige Pflichtveranstaltung, die alle AnwärterInnen auf das wba-Zertifikat durchlaufen müssen. Hier werden die Kompetenzen der wba-Studierenden vor Ort überprüft. Da die wba-Studierenden beobachtet werden und Feedback zu ihren gezeigten Kompetenzen bekommen, wird von einem Assessment (deutsch: Einschätzung, Beurteilung, Abwägung) gesprochen.

Der NQR als Impuls zur Qualitätssicherung: Valide Feststellungsverfahren

Der künftige NQR soll (Stand November 2011) dazu dienen, dass „Qualifikationen, die auf unterschiedliche Weise (formal, nicht-formal, informell) und auf unterschiedlichen Niveaus erworben werden, [...] transparent und vergleichbar werden – und zwar innerhalb der Union und ihrer verschiedenen Bildungssysteme sowie innerhalb Österreichs“ (Koreimann 2011, S. 1). Es ist also unerheblich, ob die Lernergebnisse in einem formalen, non-formalen oder informellen Kontext erreicht wurden. Wichtig ist, dass valide festgestellt wird, ob die Lernergebnisse den gesetzten Standards entsprechen. Die wba musste sich also fragen, ob ihre Feststellungsverfahren auch im Sinne eines künftigen NQR ausreichend sind. Sie selbst unterzieht sich als Servicestelle einem professionellen Qualitätsmanagementverfahren; die Qualität ihrer Prozesse wird nach ISO 9001:2008 überprüft und zertifiziert.

wba-Zertifikat: Die Zertifizierungswerkstatt

Da die wba ein Anerkennungssystem ist, das auf der Anerkennung andernorts erworbener Lernleistungen basiert, musste ein Modus gefunden werden, der überprüft, ob die schriftlich bestätigten Lernergebnisse⁶ tatsächlich vorliegen. Grundlage für die Anerkennung der Kompetenzen ist ein Portfolio, das von den wba-Studierenden zusammengestellt und eingereicht wird. Die wba-MitarbeiterInnen ordnen die Nachweise den im Curriculum geforderten Kompetenzen zu und legen sie dem Akkreditierungsrat zur Freigabe der Standortbestimmung und später zur Anerkennung von „Nachreichungen“⁷ vor. Der Kontakt zwischen wba und Studierenden findet zumeist telefonisch oder via E-Mail statt. Daher wurde in den Zertifizierungsprozess ein Kontrollmechanismus eingebaut: Bei der bereits oben beschriebenen Zertifizierungswerkstatt, die verpflichtend für sämtliche wba-Studierende im Rahmen des wba-Zertifikats zu besuchen ist, werden die im Curriculum geforderten Kompetenzen überprüft. Dies wird auch nach Einführung der neuen Curricula so bleiben. Neu ist, dass die hohen Anforderungen, die immer schon

in der Zertifizierungswerkstatt erbracht wurden, im lernergebnisorientiert formulierten Curriculum nun sichtbar gemacht und mit einer höheren ECTS-Anzahl bewertet werden. Für die wba hat dies einen enormen Vorteil: Die Zertifizierungswerkstatt wird aufgewertet.

Bereits vor der Umarbeitung der Curricula waren der Ablauf dieses dreitägigen Assessments standardisiert und die Bewertungskriterien klar formuliert. Zusätzlich eingeführt werden sollen ein präziserer Anforderungskatalog sowie ausführlichere Bewertungskriterien, was eine Höherbewertung der Zertifizierungswerkstatt im Vergleich zu bisher bedeutet. Die detaillierteren Bewertungskriterien erleichtern den LeiterInnen der Zertifizierungswerkstatt die Arbeit und bringen noch mehr Transparenz in das Verfahren.

wba-Diplom: Kombination mehrerer Feststellungsverfahren

Im wba-Diplom werden die Kompetenzen durch mehrere Feststellungsverfahren überprüft:

- Eine schriftliche Arbeit, die sich auf den gewählten Schwerpunkt (Lehren/Gruppenleitung/ Training, Bildungsmanagement, Beratung oder Bibliothekswesen und Informationsmanagement) bezieht, ist zu erstellen. Die Arbeit wird durch externe wba-GutachterInnen bewertet und überprüft. Ein detaillierter Beurteilungsbogen liegt vor. Durch die schriftliche Arbeit werden folgende Kompetenzen festgestellt: Kompetenz im gewählten Schwerpunkt; Bezug zur einschlägigen beruflichen Praxis; Wissenschaftsorientiertes Arbeiten.
- Zwei Rezensionen: Hierdurch wird die Fähigkeit nachgewiesen, sich Wissen und Kenntnisse aus Fachliteratur anzueignen und die Essenz des Gelesenen in einer Rezension zusammenzufassen. Die Rezensionen werden ebenfalls durch externe wba-ExpertInnen begutachtet.
- Abschlusskolloquium: In einem abschließenden Fachgespräch stellen die wba-Studierenden ihre schriftliche Arbeit einer Prüfungskommission vor

6 Mögliche Nachweisformen sind z.B.: Kurs-, Seminar- oder Lehrgangsbestätigungen, Schulzeugnisse, Universitätszeugnisse, Arbeitgeberbestätigungen, Kompetenzbestätigungen etc.

7 Nachreichungen sind in der wba eingebrachte Ergänzungen wie z.B. Seminarbestätigungen, mit denen offene Kompetenzen nachgewiesen werden.

und diskutieren sie anschließend vor dem Hintergrund allgemeiner andragogischer Fragestellungen. Die Prüfungen werden protokolliert und anhand vorliegender Bewertungsbögen beurteilt.

Generell wird darauf geachtet, die Feststellungsverfahren valide und transparent zu gestalten. Die Abläufe werden dokumentiert und die Teilnehmenden nach einem standardisierten Schema beurteilt. Dies sind nach EU-Vorgaben auch die Anforderungen an ein Feststellungsverfahren und somit die Voraussetzungen für eine Einstufung in den künftigen NQR (vgl. Nationale Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich 2011, S. 11).

Der NQR – Mehrwert und Herausforderungen

Auch wenn das Modell der wba grundsätzlich NQR-affin ist – dies zeigt u.a. ein Blick auf die Ziele des künftigen NQR (vgl. Koreimann 2011, S. 1) und die Anliegen der wba⁸ –, wirft die Diskussion um die Einführung der lernergebnisorientierten Curricula und eine Einstufung der wba-Abschlüsse in den NQR viele Fragen auf. Der Aufwand dieser Umstellung ist nicht zu unterschätzen: Erst nach und nach wurde den Verantwortlichen bewusst, dass neben den pädagogischen Fragen rund um die Umformulierung der Curricula erhebliche organisatorische und technische Probleme zu bewältigen sind. Zum einen muss der über die wba-Website zugängliche Login-Bereich für wba-Studierende umgestellt werden. Die Studierenden führen ein Online-Portfolio, in das sie sämtliche Bildungsnachweise eingeben. Die Zuordnung zu den Kompetenzen erfolgt in der wba-Geschäftsstelle ebenfalls online. Somit können

die Studierenden jederzeit online den Stand ihres Portfolios einsehen. Durch Veränderungen des Curriculums verändert sich auch die Curriculumansicht im Login-Bereich. Diese technische Umstellung ist aufwändig und mit Kosten verbunden. Zum anderen ist der organisatorische Aufwand der Umstellung ebenfalls nicht unerheblich. Viele Abläufe in der wba-Geschäftsstelle sind neu zu strukturieren, Informationsmaterial online zur Verfügung zu stellen sowie Beratungsgespräche und Informationsveranstaltungen zu organisieren. Es ist bis dato schwer einzuschätzen, wie groß der Beratungsbedarf unter Studierenden, Bildungsanbietern und sonstigen Interessierten sein wird. Vieles hängt davon ab, welche Öffentlichkeitswirkung der künftige NQR insgesamt haben wird.

Eine weitere Frage, die sich stellt, ist: Welche Möglichkeiten kann/soll es für Personen geben, die ihren wba-Abschluss vor der Umstellung der Curricula und der möglichen Einstufung in den NQR gemacht haben? Bei einigen AbsolventInnen wird vermutlich der Wunsch entstehen, ein „Upgrade“ zu machen und so ein Zeugnis mit einer NQR-Einstufung zu erhalten. Die wba will eine solche Option nach Möglichkeit eröffnen. Lösungswege dafür sind aber abhängig davon, wie sich die Einführung des NQR in Österreich insgesamt gestaltet und welche Vorgaben von der Nationalen Koordinierungsstelle gemacht werden.

Gedanken zur potenziellen Einstufung von wba-Abschlüssen in den NQR

Von Seiten der NutzerInnen – der Studierenden, AbsolventInnen – ist das Wissen um die möglichen Vorteile und Folgen der NQR-Einstufung von Qualifikationen bislang gering. Zum Teil kursieren hohe

8 Dies betrifft die Ziele: Anerkennung formal, non-formal und informell erworbener Qualifikationen; Förderung des Lebenslangen Lernens und Durchlässigkeit zwischen Erwachsenenbildung und tertiärem Sektor. Letzteres war seit Beginn der wba ein erklärtes Ziel. Eine hochschulische Anbindung an die beiden wba-Abschlüsse „Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“ und „Diplomierter/r Erwachsenenbildner/in“ sollte realisiert werden. Dieses Ziel wurde 2011 mit dem Start des Universitätslehrgangs „Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ mit Abschluss Master of Advanced Studies (MAS) verwirklicht, der in Kooperation der Universität Klagenfurt mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) entstand. Zum einen wird Personen, die aufgrund ihres Schulabschlusses über keinen allgemeinen Hochschulzugang verfügen, nunmehr der Zugang zu einem akademischen Abschluss ermöglicht. Universitäten erkennen also einen in der Erwachsenenbildung erworbenen Abschluss (das wba-Diplom) als Zugangsvoraussetzung für einen universitären Masterstudiengang an. Zum anderen werden in diesem Zusammenhang Kompetenzen aus der Erwachsenenbildung an einer Universität anerkannt: Personen mit wba-Diplom erhalten im Rahmen des o.g. Universitätslehrgangs ausgewählte Inhalte in einem bestimmten ECTS-Ausmaß angerechnet. Mit der Anerkennung von Lernleistungen, die nicht auf österreichische Bildungsabschlüsse beschränkt sind, fördert die wba – so eines ihrer Ziele wie auch eines der Ziele des künftigen NQR – internationale Mobilität. Sofern sie in das wba-Curriculum passen, können nämlich weltweit erworbene Nachweise anerkannt werden. Insofern sind die wba-Abschlüsse einerseits für in Österreich lebende Personen mit Migrationshintergrund attraktiv, die Teile ihrer Bildungserfahrungen im Ausland gemacht haben und diese nun für den österreichischen Arbeitsmarkt nutzbar machen wollen bzw. ein in Österreich anerkanntes Zertifikat benötigen, das ihnen berufliche Kompetenz bescheinigt. Andererseits ist die wba auch für im benachbarten Ausland lebende Personen attraktiv: Eine Anzahl von Personen aus Südtirol und Deutschland, wo es kein vergleichbares landesweites Verfahren gibt, ist bei der wba angemeldet.

Tab. 1: Gegenüberstellung des alten und neuen Curriculums anhand der Managementkompetenz

Managementkompetenz (für Bildungsveranstaltungen) DERZEIT NOCH GÜLTIG	Managementkompetenz (für Bildungsveranstaltungen) NEU
<p>Anforderungen im Beruf bzw. in der erwachsenenbildnerischen Praxis</p> <p>In allen Bereichen der Erwachsenenbildung ist ein grundlegendes allgemeines Wissen in Bezug auf Bildungsmanagement gefragt. Im Vordergrund stehen dabei gesellschaftlich verantwortungsvolles, den Leitlinien der Einrichtung entsprechendes, aber auch ein unternehmerisches, zielgerichtetes strategisches Denken und Handeln sowie die Entwicklung von Visionen.</p> <p>Erwachsenenbildner/innen müssen in der Lage sein, zielgruppen- bzw. adressatInnengerechte Konzepte für Bildungsangebote zu entwickeln. Dabei berücksichtigen sie organisatorische, institutionelle und wirtschaftliche Rahmenbedingungen sowie gesellschaftliche Entwicklungen. Sie können Bildungsveranstaltungen und Projekte kalkulieren sowie Evaluationsmaßnahmen entwickeln und einsetzen. Sie kennen Qualitätssicherungssysteme in Bildungseinrichtungen. Ihr Aufgabenfeld ist extrem breit und vielfältig.</p> <p>Im Rahmen des wba-Zertifikats sind Erwachsenenbildner/innen verpflichtet, grundlegende Managementkompetenz in Bezug auf Bildungsveranstaltungen nachzuweisen.</p>	
<p>Im Rahmen des wba-Zertifikats müssen folgende grundlegende Managementkompetenzen nachgewiesen werden:</p> <p>Ziele entsprechendes Grundlagenwissen besitzen, um Bildungsveranstaltungen für Erwachsene konzipieren, planen, organisieren, administrieren und evaluieren zu können.</p> <p>Verpflichtende Inhalte Studierende benötigen aus dem Bereich „Managementkompetenz (für Bildungsveranstaltungen)“ mindestens 1,5 ECTS. Die unten angeführten Inhalte sollen den eben genannten Zielen entsprechend Berücksichtigung finden.</p> <p>Grundlagen des Bildungsmanagements</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programm-/Projektmanagement • Evaluation/Qualitätssicherung • Finanzplanung • Rechtliche Grundlagen 	<p>Ihr Aufgabenfeld ist extrem breit und vielfältig. Im Rahmen des wba-Zertifikats sind Erwachsenenbildner/innen verpflichtet, grundlegende Managementkompetenz in Bezug auf Bildungsveranstaltungen nachzuweisen. Das betrifft folgende Themenfelder:</p> <p>Grundlagen des Bildungsmanagements (1,5 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programm-/Projektmanagement • Evaluation/Qualitätssicherung • Finanzplanung • Rechtliche Grundlagen <p>Managementkompetenz mit dem Ziel über Abläufe von Managementprozessen in Bildungseinrichtungen wie Programmentwicklung, Qualitäts- und ggf. Projektmanagement Bescheid zu wissen, Bildungsveranstaltungen kalkulieren und rechtliche Bestimmungen bei der eigenen Tätigkeit beachten zu können.</p>
	<p>Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen wba-zertifizierte Erwachsenenbildner/innen</p> <ul style="list-style-type: none"> • können Abläufe der Programmplanung, Veranstaltungsorganisation, ggf. auch des Projektmanagements in Bildungseinrichtungen beschreiben. • sind in der Lage, eine Bildungsveranstaltung auf betriebswirtschaftlicher Basis zu kalkulieren. • können Qualitätsmanagementsysteme in der österreichischen Erwachsenenbildung sowie einige Qualitätssicherungsinstrumente nennen und Auswirkungen auf Erwachsenenbildungsorganisationen beschreiben. • kennen Evaluationsmaßnahmen und können die Bedeutung von Evaluation in ihrem Tätigkeitsfeld darlegen. • kennen die Rechtsmaterie bezüglich Bildungsveranstaltungen und können sie in Bezug zu Rechten und Pflichten des Bildungsanbieters setzen. • können ihre arbeits- und sozialrechtliche Situation darlegen.

Quelle: derzeit gültiges Curriculum für das wba-Zertifikat, S. 10 und Lernergebnisorientiertes Curriculum für das wba-Zertifikat (vgl. wba 2011, S. 18) (red. bearb.)

Erwartungen wie die Annahme, man könne mit einem Abschluss Zugangsberechtigungen zur nächst höheren NQR-Stufe erlangen oder europaweit mit der Anerkennung des Abschlusses rechnen. Hier gibt es sicherlich Aufklärungsbedarf. Das führt zur Frage, welchen praktischen Nutzen der NQR haben wird. Möglich, dass für viele Personen der Vorteil verschwindend ist, da durch die Freiwilligkeit⁹ des Europäischen Qualifikationsrahmens keine Verpflichtungen entstehen. Die Auseinandersetzung mit Lernergebnisorientierung hat insgesamt sicherlich zu einem

Reflexionsprozess in der wba geführt. Die Überarbeitung der bestehenden Curricula hat Optimierungsfelder und auch Paradoxien aufgezeigt, die mit der Umgestaltung beseitigt werden können. Der Blick für die Kompetenzen wurde insgesamt geschärft. Die neuen Curricula haben die Erfahrungen der ersten Jahre der wba integriert und sind näher an der Realität. Die wba will Standards für die Erwachsenenbildung setzen und muss daher auch ihre eigenen Vorgaben permanent reflektieren. Diesen Prozess hat der NQR neu angeregt und intensiviert.

Tab. 2: Managementkompetenznachweis im Assessment

Managementkompetenz als gewählter Bereich, nachzuweisen im Assessment	
<p>Alle Erwachsenenbildner/innen sind verpflichtet, im Rahmen des wba-Zertifikats bei der Zertifizierungswerkstatt <i>einen</i> Bereich aus den vier erwachsenenbildnerischen Tätigkeitsfeldern zu wählen und dort persönlich in einem Assessment erfahrungsgestützte, spezielle Kompetenzen zu demonstrieren bzw. nachzuweisen.</p> <p>Die vier wählbaren Domänen sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lehren/Gruppenleitung/Training • (Bildungs-)Management • Beratung • Bibliothekswesen & Informationsmanagement <p>Erwachsenenbildner/innen, die bei der Zertifizierungswerkstatt Aufgaben aus dem Bereich „Bildungsmanagement“ wählen, bedürfen einer Praxis im Bildungsmanagement auf hohem Niveau. Sie weisen ihre formal, non-formal oder informell erworbene Kompetenz im Bildungsmanagement ausführlich, vertieft und sehr konkret nach. Das betrifft folgende Themenfelder, wobei aufgrund des extrem breiten Tätigkeitsfeldes im Bildungsmanagement eine Einschränkung auf das eigene Aufgabenfeld vorzunehmen ist:</p> <p>Bildungsmanagement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzeptentwicklung • Programm-/Projektmanagement • Qualitätssicherung • Marketing • operative Führung • Finanzplanung <p>Managementkompetenzen mit dem Ziel über entsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten zu verfügen, um eigenständig Bildungsmanagementaufgaben in Konzeption, Planung, Organisation, Administration und Evaluation professionell abwickeln zu können.</p>	
<p>Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen wba-zertifizierte Erwachsenenbildner/innen, die im Bildungsbetrieb für Managementaufgaben unter bestimmten Rahmenbedingungen selbständig und eigenverantwortlich tätig sind,</p>	
Konzept	<ul style="list-style-type: none"> • können ein Konzept – Bildungsmanagement betreffend – (mit-)entwickeln und schriftlich darlegen. Das kann – je nach Tätigkeits- und Verantwortungsfeld – ein Programmplanungskonzept, Konzepte für eine zu leitende strategisch bedeutende Sitzung oder ein Mitarbeiter/innengespräch aus der Leitungsposition heraus, ein Marketingkonzept, ein EU-Projekt, das Konzept für Personal-, Organisationsentwicklung oder ein Qualitätssicherungssystem usw. sein. • sind in der Lage, ein Konzept adäquat zu strukturieren und alle planungs- wie handlungsrelevanten Dimensionen deutlich zu machen: Worum genau geht es? Was sind Ausgangslage, Ziele, Chancen, Hürden und Risiken? Was sind die Rahmenbedingungen (welche Organisation)? Ablauf, Zeit-, Ressourcenplanung, Kalkulation. Woran wird die Zielerreichung erkannt? Ggf. die eigene Rolle, Funktion, Aufgaben.

Quelle: Lernergebnisorientiertes Curriculum für das wba-Zertifikat (vgl. wba 2011, S. 19f.) (red. bearb.)

9 Freiwilligkeit bezieht sich auf die freiwillige Ausarbeitung eines NQR durch die Nationalstaaten als auch auf die freiwillige Einstufung von (Erwachsenen-)Bildungsangeboten seitens der Bildungsanbieter.

Literatur

Verwendete Literatur

Nationale Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich (Hrsg.) (2011): Handbuch für die Zuordnung von formalen Qualifikationen zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). Kriterien und Verfahren (Simulationsphase) (unveröffentlichtes Dokument).

Koreimann, Astrid (2001): Ziele des NQR. In: erwachsenenbildung.at. Das Portal für Lehren und Lernen Erwachsener. Online im Internet: <http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/grundlagen/ziele.php> [Stand: 2011-10-18].

wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2011): Lernergebnisorientiertes Curriculum für das wba-Zertifikat (unveröffentlichtes internes Dokument).

Weiterführende Literatur

Heilinger, Anneliese (2008): Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> [Stand: 2011-10-18].

Weiterführende Links

Derzeit gültiges Curriculum für das wba-Zertifikat: <http://www.wba.or.at/studierende/wba-Zertifikat.pdf>



Foto: Lisa Bolyos

Mag.ª Karin Reisinger

karin.reisinger@wba.or.at
<http://www.wba.or.at>
+43 (0)1 524200012

Karin Reisinger studierte Soziologie und Pädagogik in Wien. Sie war mehrere Jahre in der Erwachsenenbildung als Trainerin und Beraterin tätig. Anschließend war sie Mitarbeiterin in der dreijährigen Projekt- und Entstehungsphase der Weiterbildungsakademie Österreich (wba). Seit 1. Mai 2008 leitet Karin Reisinger die Weiterbildungsakademie Österreich.



Foto: Lisa Bolyos

Dr.ª Giselheid Wagner

giselheid.wagner@wba.or.at
<http://www.wba.or.at>
+43 (0)1 524200013

Giselheid Wagner studierte Germanistik und Romanistik (Lehramt) in Würzburg, Avignon und Padua. Sie dissertierte in Neuerer Deutscher Literaturwissenschaft an der Universität Bayreuth. Seit 2000 ist sie in der Erwachsenenbildung tätig, zunächst als Trainerin für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, ab 2004 im Bildungsmanagement. Giselheid Wagner ist seit 1. Jänner 2009 pädagogische Mitarbeiterin der Weiterbildungsakademie Österreich.

The Learner Outcome-Oriented Description of the wba Curricula

A Report on the Practice of the Austrian Academy of Continuing Education

Abstract

The Austrian Academy of Continuing Education (*Weiterbildungsakademie* in German – wba) provides recognition and certification procedures for adult educators. This article reports on experiences and insights in connection with the learner outcome-oriented description of the wba curricula. The reorganisation of the curricula provoked intensive discussion and reflection. Detailed descriptions were necessary to show the potential for developing of the previous curricula. The orientation towards learner outcomes therefore contributed to a concretisation and operationalisation of the wba curricula. The article describes this process and compares the old curriculum with the new. It is thus an example of how curricula or educational offerings for adult education can already be adapted to the National Qualifications Framework now – before the NQF has even been adopted for the non-formal educational system – in view of a later classification of qualifications into the NQF.

Nationale Koordinierungsstellen für den Europäischen Qualifikationsrahmen in Europa

Ein Befund

Sonja Lengauer

Lengauer, Sonja (2011): Nationale Koordinierungsstellen für den Europäischen Qualifikationsrahmen in Europa. Ein Befund.

In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien.

Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.

Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Europäischer Qualifikationsrahmen, Nationaler Qualifikationsrahmen, Koordinierungsstelle für den EQR, Qualifikationsverantwortliche Stellen, National Coordination Point

Kurzzusammenfassung

Als Folge der Entwicklung und Implementierung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) werden in den Ländern Europas nationale Koordinierungsstellen für den EQR eingerichtet. Diese dienen den Nationalen Qualifikationsrahmen (NQRs) als Kommunikationsplattform sowie dem jeweiligen NQR als Schnittstelle zum EQR. Europaweit sind Unterschiede in der organisatorischen Struktur und im Aufgabenportfolio dieser nationalen Koordinierungsstellen zu erkennen. Die Autorin geht diesen Unterschieden nach und stellt Überlegungen an, ob und welche Konsequenzen die Einrichtung von Koordinierungsstellen für den EQR und die Bildungssysteme in Europa haben kann.

Nationale Koordinierungsstellen für den Europäischen Qualifikationsrahmen in Europa

Ein Befund

Sonja Lengauer

Seit einigen Jahren – spätestens seit dem Konsultationsprozess im Jahr 2005 – ist der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) regelmäßig wiederkehrendes Thema im Bildungsbereich. 2008 wurde die Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens durch das Europäische Parlament und den Europäischen Rat ausgesprochen.

Darin wird den europäischen Mitgliedstaaten u.a. empfohlen, den EQR als Referenzinstrument zum Vergleich unterschiedlicher Qualifikationsniveaus verschiedener Qualifikationssysteme einzusetzen. Damit sollen Lebenslanges Lernen und Chancengleichheit sowie die weitere Verwirklichung des europäischen Arbeitsmarkts gefördert werden (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union 2008, S. 3). Als Transparenzinstrument soll der EQR die Niveaus von Qualifikationen sowie die Lernergebnisse – definiert als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz –, welche durch die jeweiligen Qualifikationen erworben werden, sichtbar machen. Die Mitgliedstaaten werden außerdem aufgefordert, „*nationale, mit den spezifischen Strukturen der Mitgliedstaaten verbundene und ihren jeweiligen Anforderungen genügende Koordinierungsstellen zu benennen*“ (vgl. ebd.). Jene Koordinierungsstellen sollen die erste Anlaufstelle für die Europäische Kommission (EK), Interessierte und betroffene Personen/Institutionen in Belangen des EQR sein. Seit 2008 und teilweise schon früher wurden in den europäischen Mitgliedstaaten nach und nach Koordinierungsstellen für den EQR eingerichtet; seit 2009 finden

halbjährliche Vernetzungs- und Informationstreffen der Koordinierungsstellen für den EQR (National Coordination Points – NCP) mit der Europäischen Kommission statt.

Status quo der Koordinierungsstellen für den EQR

Die dritte EQR Information, publiziert im Auftrag der Europäischen Kommission im Frühjahr 2011, hat das Referenzieren der einzelnen NQRs zum EQR zum Thema. Bei der Organisation des Referenzierungsprozesses wird den Koordinierungsstellen für den EQR eine tragende Funktion zugedacht. Diese bekleiden europaweit aber sehr unterschiedliche Rollen (vgl. European Qualifications Framework Series 2011, S. 16).

Alle europäischen Mitgliedstaaten sowie Kroatien und die Türkei haben bereits Koordinierungsstellen für den EQR installiert. Die organisatorische Einbettung der Koordinierungsstellen variiert in den Ländern sehr. Sie wurden großteils in Bildungs- oder

Unterrichtsministerien angesiedelt oder teilweise in für Qualifikationen zuständigen Agenturen sowie Organisationen, die von der jeweiligen Regierung der Länder unterstützt werden (siehe European Qualifications Framework 2011).

Elf Länder – darunter Bulgarien, Zypern, Island, die Niederlande, Spanien und die Slowakei – haben ihre Koordinierungsstelle innerhalb eines Ministeriums installiert. In vielen Fällen sind es konkret die Bildungsministerien, welche die Rolle der Koordinierungsstelle für den EQR übernehmen/übernommen haben. In zahlreichen Ländern wurden aber auch bereits existierende Organisationen und Agenturen mit der Erfüllung der Aufgaben der Koordinierungsstelle für den EQR betraut. In Norwegen beispielsweise wurde die „Agentur für Qualitätssicherung für Bildung (NOKUT)“ als Koordinierungsstelle benannt. In Polen wiederum wurde das „Bureau for Academic Recognition and International Exchange“, ein Bildungsforschungsinstitut, das mit der Entwicklung des NQR und des NQR-Registers, der Durchführung des Referenzierungsprozesses sowie der Erstellung des Referenzierungsberichts betraut ist, als Koordinierungsstelle eingerichtet (siehe Bader/Bureau for Academic Recognition and International Exchange (EQF NCP) 2011). In einigen Ländern erfüllen die für das Lifelong Learning Programm zuständigen Nationalagenturen, welche oft auch das Nationale Europass Center (NEC)¹ betreiben, nun die Aufgaben der Koordinierungsstelle für den EQR.

Neben dem Europäischen Qualifikationsrahmen sehen auch das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) sowie der Europäische Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF) vor, dass Koordinierungsmechanismen/Koordinierungsstellen in den Ländern eingerichtet werden². Auch für die Implementierung des Europass wurde die Einrichtung von nationalen Europass Zentren empfohlen (siehe Amtsblatt der Europäischen Union 2004, 2009a u. 2009b). Diese Parallelen in der Implementierung und Umsetzung, zumindest auf Ebene der Koordinierungsstellen, dürften auch

zu Synergien in der Umsetzung der einzelnen europäischen Transparenzinstrumente führen bzw. könnten dafür genützt werden.

Aufgaben der Koordinierungsstellen für den EQR

Abgesehen von der Verortung der Koordinierungsstellen für den EQR in den Strukturen des jeweiligen nationalen Bildungssystems stellt sich die Frage nach der Rolle/den Rollen, den Aufgaben und dem institutionellen Profil dieser neuen Instanzen. Eine erste Analyse führt zu der Vermutung, dass die jeweiligen Profile sehr unterschiedlich ausgelegt wurden und so große Unterschiede im Handlungsspielraum bzw. der Unabhängigkeit der einzelnen Koordinierungsstellen vorhanden sind (vgl. EQF-Ref 2011, S. 10).

Grundsätzlich sieht die Empfehlung zur Implementierung des EQR folgende Aufgaben vor: Die Koordinierungsstellen für den EQR sollen *„die Beziehung zwischen den nationalen Qualifikationssystemen und dem Europäischen Qualifikationsrahmen unterstützen und zusammen mit anderen zuständigen nationalen Behörden lenken, um die Qualität und die Transparenz dieser Beziehung zu fördern“* (Amtsblatt der Europäischen Union 2008, S. 3). Außerdem sollen die Koordinierungsstellen für den EQR die Qualifikationsniveaus der nationalen Qualifikationssysteme mit den beschriebenen Niveaus des EQR verknüpfen, dadurch die Vergleichbarkeit zwischen diesen erleichtern und eine transparente Methodik gewährleisten. Die getroffenen Zuordnungen und Entscheidungen sollen von den Koordinierungsstellen für den EQR veröffentlicht und breit zugänglich gemacht werden, gleichwie der Zugang zu Informationen und Leitlinien des Referenzierungsprozesses gewährleistet werden. Die Koordinierungsstellen sollen zudem, um den Vergleich und die Nutzung von Qualifikationen auf europäischer Ebene realisieren zu können, VertreterInnen aller relevanten Bildungs- und Arbeitsbereiche einbinden (vgl. ebd.).

1 Der Europass besteht aus den fünf Dokumenten: Lebenslauf, Sprachenpass, Mobilitätsnachweis, Zeugniserläuterung und Diplommzusatz. Diese sollen zur Bewerbung eingesetzt werden und damit den europaweiten Vergleich von Kompetenzen, Bildungsabschnitten und Lernerfahrungen ermöglichen. Die nationalen Europass Zentren (NEC) haben die Aufgabe, alle Tätigkeiten zu koordinieren.

2 Für den EQARF wurden solche Koordinierungsstellen bereits eingerichtet.

Basis des Prozesses des Referenzierens sind zehn Kriterien, die von der Europäischen Kommission gemeinsam mit den Ländern entwickelt wurden. Der Referenzierungsbericht eines NQR zum EQR soll Bezug auf die Kriterien nehmen und die Umsetzung/ Erfüllung dieser dokumentieren (siehe European Qualifications Framework 2009). Zwei der Kriterien gehen explizit auf die Rolle der Koordinierungsstellen für den EQR ein:

1. Kriterium: Die Zuständigkeiten aller am Zuordnungsprozess beteiligten nationalen Organe einschließlich der nationalen Koordinierungsstelle sind eindeutig festgelegt und werden von den zuständigen staatlichen Behörden veröffentlicht.
8. Kriterium: Das zuständige nationale Organ bzw. die zuständigen nationalen Organe bestätigen die Zuordnung des Nationalen Qualifikationsrahmens bzw. -systems an den EQR. Ein umfassender Bericht, der das Zuordnungsverfahren und die ihm zugrundeliegenden Nachweise erläutert, wird von den zuständigen nationalen Organen einschließlich der nationalen Koordinierungsstelle veröffentlicht. In dem Bericht soll auf jedes der zehn genannten Kriterien eingegangen werden (vgl. European Qualifications Framework Series 2011, S. 16 u. S. 23; aus dem Englischen übersetzt von der Autorin; eine offizielle deutsche Übersetzung liegt nicht vor).

In den bisher veröffentlichten bzw. vorgestellten Referenzierungsberichten der Länder Irland, Malta, Großbritannien und Frankreich wurde teilweise bereits Bezug auf die Koordinierungsstellen des EQR und deren Aufgaben genommen. Während die Koordinierungsstellen grundsätzlich als Koordinierungsstellen „für den EQR“ bezeichnet werden und laut Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates die Zuordnung des EQR zum jeweiligen NQR zur Aufgabe haben, werden in den Ländern die Koordinierungsstellen oft als „für den NQR“ bezeichnet und auch mit weiterführenden, anderen Aufgaben betraut. Die Aufgabe des Referenzierens der Niveaus des jeweiligen NQR zum EQR ist sogar oft geteilt zwischen mehreren Organisationen (z.B. in Tschechien). So wird auch in der vorne bereits

erwähnten dritten EQR Information angemerkt, dass klar und eindeutig zwischen der Entwicklung der NQRs und dem Referenzieren zum EQR unterschieden werden muss (vgl. ebd., S. 27).

Welche Aufgaben erfüllen nun aber die Koordinierungsstellen für den EQR?

Eine (informelle) Umfrage im Frühjahr 2011 durch das Bureau for Academic Recognition and International Exchange, das neben anderen Funktionen auch selbst die Koordinierungsstelle für den EQR in Polen darstellt, hat ergeben, dass die einzelnen Koordinierungsstellen für den EQR neben den für sie vorgesehenen Aufgaben eine Reihe weiterer erfüllen. So sind beispielsweise einige Koordinierungsstellen für den EQR gleichzeitig die Ländervertretungen in der EQR Advisory Group – diese wurde von der Europäischen Kommission eingerichtet und setzt sich aus 32 LändervertreterInnen, den Sozialpartnern, dem Council of Europe (EHEA) sowie weiteren Stakeholdern (The Association of European Chambers of Commerce and Industry – Eurochambres, The European Civil Society Platform on Lifelong Learning – EUCIS-LLL, European University Association – EUA) zusammen. Kurzinformationen über die Aufgaben nationaler Koordinierungsstellen finden sich im Serviceteil am Ende des Artikels.

Im Folgenden wird die österreichische Koordinierungsstelle für den EQR dargestellt:

In Österreich wurde 2010 die Koordinierungsstelle für den EQR, genannt Nationale Koordinierungsstelle³ (NKS) für den NQR, als Stabstelle der Nationalagentur Lebenslanges Lernen in der Österreichischen Austauschdienst (OeAD) GmbH eingerichtet. Die NKS übernimmt zum jetzigen Zeitpunkt vor allem die Funktion einer Kommunikationsplattform für den NQR. Dabei sind die folgenden Aufgaben zentral:

- Unterstützung und Begleitung der NQR-Steuerungsgruppe bei der Entwicklung des NQR
- Entwicklung, Aufbau und Wartung des NQR-Registers
- Öffentlichkeitsarbeit und Beratung zum NQR
- Vernetzung

3 Die Nationale Koordinierungsstelle findet sich unter: <http://www.lebenslanges-lernen.at/nqr>.

Die NQR-Steuerungsgruppe wird (voraussichtlich) unter Berücksichtigung der bisherigen nationalen Verantwortungen und Zuständigkeiten die Entscheidungen über Zuordnungen von Qualifikationen zum NQR sowie die Verbindung der Niveaus des NQR zum EQR übernehmen. Dabei sind die konkreten Prozessabläufe noch nicht entschieden, unterschiedliche Vorgehensweisen im Umgang mit formal und non-formalen Qualifikationen aber wahrscheinlich.

Im Konsultationspapier „Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich“, das Grundlage für den 2008 durchgeführten Konsultationsprozess war, findet sich eine erste Beschreibung der Koordinierungsstelle (2008 noch als NQR-Geschäftsstelle des Entscheidungsgremiums benannt): *„Die NQR Geschäftsstelle in Österreich ist ein Service- und Exekutivorgan. Sie soll grundsätzlich 4 Funktionen erfüllen: Sie soll erste Anlaufstelle [...] zu allen Fragen des NQR in Österreich sein“* (BMUKK/BMWF 2008, S. 29), eine Informations- und Kommunikationsstrategie zu den österreichischen Stakeholdern verfolgen, das NQR-Register führen, Beschlüsse und Richtlinien zum NQR vorbereiten und diese nach Entscheidung durch das entsprechende Gremium umsetzen. Darüber hinaus soll sie als Kontaktstelle für den EQR fungieren (vgl. ebd.).

Koordinierungsstellen für den EQR und die Erwachsenen-/Weiterbildung

Für die Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich werden im Zusammenhang mit dem EQR und NQR verschiedene Ziele verfolgt bzw. erwartet: die Förderung der Integration und Anerkennung nicht formal und informell erworbener Lernergebnisse in formalen Bildungsprozessen (u.a. Basisbildung, Bildungsabschlüsse) und die Stärkung der sozialen Inklusion. Darüber hinaus werden die Erhöhung der Transparenz im Weiterbildungssektor für Weiterbildungsnachfragende, für Bildungsberatung

und ArbeitgeberInnen, das Sichtbarmachen von Qualifikationen, die im sogenannten nicht formalen Bereich erworben wurden, und die Erleichterung einer Systematisierung von Qualifikationen durch Lernergebnisse angestrebt (vgl. ebd., S. 8f.; Schlögl 2009, S. 24).

Sollen diese Ziele für die Erwachsenen- und Weiterbildung mittel- bis langfristig tatsächlich erreicht werden, soll außerhalb der traditionellen Bildungseinrichtungen erworbenes Wissen, sollen erworbene Fertigkeiten und Kompetenzen validiert und über den NQR transparent und den formalen Qualifikationen zuordenbar gemacht werden, so braucht es einen konkreten, verhandelten Verwaltungsablauf. Dieser muss klar und eindeutig die Verantwortungen der jeweiligen Stellen und Instanzen – die Governance Strukturen – beschreiben und voneinander abgrenzen. Bezogen auf weiterführende, konkrete Aufgaben der Koordinierungsstelle für den NQR im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung bedeutet dies, dass klar definiert sein muss, welche Rolle diese übernimmt/übernehmen kann und welche Aufgaben und Funktionen andere – eventuell neu zu schaffende Stellen – übernehmen werden. In der 2011 veröffentlichten Strategie für lebensbegleitendes Lernen in Österreich wird die Einrichtung von „Qualifikationsverantwortlichen Stellen“ (QVS) im Rahmen der Umsetzung des Nationalen Qualifikationsrahmens als eine der Maßnahmen zur Erreichung von Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in allen Bildungssektoren angeführt (vgl. Republik Österreich 2011, S. 46). Es gilt also, Struktur, Aufbau, Wesen, Funktionen und Aufgaben jener Qualifikationsverantwortlichen Stellen zu definieren, aufzubauen und schließlich zu implementieren – in Balance mit den Aufgaben der Koordinierungsstelle für den NQR in Österreich und den entsprechenden Strukturen in den Ländern Europas mit vergleichbarer Erwachsenen- und Weiterbildung.

Koordinierungsstellen für den EQR (Auszug)

Bulgarien

Aufgaben: Organisation, Koordination und Unterstützung der Berichtlegung, Referenzieren zwischen NQR- und EQR-Niveaus, transparente Methodik, Information und Beratung
Link: http://mon.bg/left_menu/documents

Finnland

Aufgaben: u.a. Entwicklung des NQR und Implementierung des EQR, Referenzierungsbericht, Information und Beratung, Kooperationen (Teilnahme und Bewerbung), Entwicklung von beruflichen Qualifikationen
Link: <http://www.oph.fi/qualificationsframework>

Großbritannien: England und Nordirland, Schottland, Wales

Aufgaben: Referenzieren des NQR der jeweiligen Region zum EQR, Durchführung von Implementierungsprojekten
Links: <http://www.ccea.org.uk>, <http://www.scqf.org.uk>, <http://www.cqfw.net>

Norwegen

Aufgaben: Kommunikation mit Europäischen Institutionen, anderen Koordinierungsstellen, Arbeitsmarkt und Gesellschaft
Link: <http://www.nokut.no>

Polen

Aufgaben: Anlaufstelle zu EQR/NQR, internationale Kooperationen, Publikationen zu EQR/NQR

Slowenien

Aufgaben: Information, Organisation und Durchführung öffentlicher Diskussionen, Bewerbung des NQR-Vorschlags, Kooperation mit anderen Einrichtungen zum NQR
Link: <http://www.cpi.si/en/>

Tschechien

Aufgaben: Organisation des Referenzierungsprozesses und Bericht, Koordination, Beratung und Öffentlichkeitsarbeit, Zusammenhänge zum tschechischen Qualifikationssystem herstellen

Stand: November 2011

Literatur

Verwendete Literatur

Amtsblatt der Europäischen Union (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Text von Bedeutung für den EWR) (2008/111/01). Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> [Stand: 2011-10-21].

BMUKK/BMWF – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2008): Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15830/nqr_konpap_08.pdf [Stand: 2011-10-21].

European Qualifications Framework Series (2011): Referencing National Qualifications Levels to the EQF. EQF Note 3. Online im Internet: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm [Stand: 2011-10-11].

EQF-Ref (2011): EQF Referencing Process and Report. EQF project, EQF Referencing Process – Examples and Proposals. Online im Internet: http://www.eqf-ref.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=6 [Stand: 2011-10-21].

Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020. Online im Internet: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll-arbeitspapier_ebook_gross.pdf [Stand: 2011-10-11].

Schlögl, Peter (2009): Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Endfassung September 2009. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (unveröffentlichtes Dokument).

Weiterführende Literatur

Amtsblatt der Europäischen Union (2004): Entscheidung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Dezember 2004 über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen (Europass). Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2004:390:0006:0020:DE:PDF> [Stand: 2011-10-21].

Amtsblatt der Europäischen Union (2009a): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (Text von Bedeutung für den EWR). Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0001:0010:DE:PDF> [Stand: 2011-10-21].

Amtsblatt der Europäischen Union (2009b): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET) (Text von Bedeutung für den EWR). Online im Internet: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF> [Stand: 2011-10-21].

Bader, Agata/Bureau for Academic Recognition and International Exchange (EQF NCP) (2011): NCP information table. Umfrage an alle EQF NCP per E-Mail vom 9.5.2011 (unveröffentlichtes Dokument).

European Qualifications Framework (2009): Criteria and procedures for referencing national qualifications levels to the EQF. Online im Internet: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/criteria_en.pdf [Stand: 2011-10-21].

European Qualifications Framework (2011): EQF National Coordination Points. Online im Internet: <http://ec.europa.eu/eqf/uploads/file/EQF%20National%20Coordination%20Points.pdf> [Stand: 2011-10-21].

Weiterführende Links

Europass Österreich: <http://www.europass.at>

Referenzierungsberichte der einzelnen Länder: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm



Foto: Hannes Eichinger

Mag.^a Sonja Lengauer

lengauer@3s.co.at
<http://www.3s.co.at>
+43 (0)1 5850915-40

Sonja Lengauer ist Sozialpädagogin und Bildungswissenschaftlerin bei 3s research laboratory/3s Unternehmensberatung GmbH. Sie war an der Studiengangsentwicklung an der IMC FH Krems beteiligt, arbeitete in der Sektion Berufsbildung des BMUKK (Abteilung Strategieentwicklung in der Berufsbildung) sowie in der NQR-Koordinierungsstelle in der Nationalagentur Lebenslanges Lernen/OeAD GmbH. Derzeitige Schwerpunkte ihrer Arbeit sind die Begleitung und Entwicklung der europäischen Transparenzinstrumente (Europäischer/Nationaler Qualifikationsrahmen, Europäisches Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung), Lernergebnis- und Kompetenzorientierung von Qualifikationen, Curriculumentwicklung und Bildungssysteme.

National Coordination Points for the European Qualifications Framework in Europe

A Report

Abstract

As a result of the development and implementation of the European Qualifications Framework (EQF), national coordination points for the EQF have been established in the countries of Europe. These points serve as a communication platform for the national qualifications frameworks (NQFs) and as an interface between the EQF and the respective NQF. Differences can be found across Europe in the organisational structure and task portfolio of the national coordination points. The author looks into these differences and considers what consequences the establishment of coordination points has for the EQF and educational systems in Europe.



Rezension

Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur

Regina Klein und Susanne Dungs (Hrsg.)

Barbara Schöllenger

Schöllenger, Barbara [Rez.] (2011): Klein, Regina/Dungs, Susanne (2010) (Hrsg.): Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 14, 2011. Wien.
Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14.pdf>.
Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Schlagworte: Subjekt, Kultur, Politik, Diskurs, Organisationen, Institutionen, Bildung, Wissen, Lernen, Effizienz, Standard

„Ausgehend von Adornos paradigmatischem Satz ‚Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Aneignung‘, untersucht dieser Band die Wechselwirkung zwischen Subjekt- und Kulturbildung. Analysiert wird, welchen manifesten und latenten Logiken die Diskurskarriere der Standardisierungssemantik und begleitende Leitbegriffe wie Kompetenz, Skills und Strategie folgt. Kritisch hinterfragt wird, welche paradigmatischen Modellvorstellungen wie Bildungsideale und -utopien, Lehr- und Lernkonzepte durch Bildungsstandards (re)produziert werden und welche Schließungstendenzen damit einhergehen. Reflexiv durchdrungen wird, wie sich der über Bildungsstandards implementierte kulturelle Zugriff auf das Subjekt auswirkt, dadurch aktiv aneignende Formen der Subjektkonstituierung nachhaltig verändert und das Soziale aushöhlt.“ (Verlagsinformation)



Regina Klein, Susanne Dungs (Hrsg.)
Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur
Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010
281 Seiten

14

Rezension

Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur

Regina Klein und Susanne Dungs (Hrsg.)

Barbara Schöllenger

Standardisierung und Qualifizierungsrahmen werden EU-weit – nicht zuletzt seit der Lissabon-Strategie 2002 – als politische Forderungen an alle Bildungsbereiche gerichtet. In dem von Regina Klein und Susanne Dungs 2010 herausgegebenen Sammelband „Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur“ werden zwölf kritische Stimmen aus Wissenschaft und Bildungspraxis, die sich den Begrifflichkeiten Standard, Qualität und den damit verbundenen Bildungstheorien und Praktiken widmen, zusammengeführt.

Die Publikation entstand als Projekt der Arbeitsgruppe „Kulturen der Bildung“, die während des Dresdner Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 2008 Standardisierung und Wechselwirkungen zwischen Subjekt- und Kulturbildung auslotete. Dabei wurde hinterfragt, welcher Logik die Verwendung von Standardisierung jeweils folgt, insbesondere welchen Selbst- und Fremdbildern, Bildungskonzepten und Wirtschaftsmodellen.

In drei Abschnitten zu „Standardisierungsformaten im Wechselspiel zwischen Subjekt und Kultur“, „in Diskurs und Politik“, „in Organisationen und Institutionen“ wird ein breites Spektrum der formalisierten/ institutionalisierten Bildungslandschaft behandelt. Alle AutorInnen stützen sich in dieser kritischen und gleichzeitig konstruktiven Zusammenschau des Diskursfeldes Bildung, Wissen, Lernen, Effizienz auf den klassischen Bildungsbegriff Humboldts, der für

die Ausstattung des Menschen mit formalen geistigen und sittlichen Fähigkeiten steht und als nicht abschließbarer Vorgang keinen Zwecken außer sich selbst unterworfen ist (vgl. Leitner 2010, S. 166f.). Wie die beiden Herausgeberinnen **Regina Klein** und **Susanne Dungs** einleitend konstatieren, werden Bildung und die Ergebnisse von Bildung in der Wissensgesellschaft indes wie materielle Produkte behandelt und zu einer Ware umfunktioniert, die gemessen und berechnet werden soll, um damit Menschen effizient und nutzenmaximierend zu Humankapital zu machen (vgl. Klein/Dungs 2010, S. 9).

Zu den einzelnen Beiträgen

Den Auftakt des ersten Abschnitts bildet **Regina Kleins** Beitrag „Fest-Stellungen: Zur Entsorgung von Reflexivität durch Kultur- und Bildungsstandards“. Darin erklärt die Autorin die Entstehung

von Bildungs- und Kulturstandards mit dem Globalisierungsdruck, dem mit den ursprünglich aus Managementtrainings stammenden Kompetenzmodellen bislang unzureichend zu begegnen versucht wird. Klein plädiert für Reflexion und Reflexivität, um die Vereinheitlichung der Bildungspläne und die Nivellierung menschlicher Leistungen anzuhalten.

Susanne Dungs zeigt in ihrem Artikel auf, wie die neoliberale Aktivierungspolitik den Einzelnen/die Einzelne zwar zum ungebundenen Selbstmanagement aufruft, jedoch in diesem vermeintlichen Freiheitsversprechen das soziale Grundverständnis verloren geht. Sie macht deutlich, mit welchen Mitteln hier „der Markt“ oder Corporate Social Responsibility (übersetzt Unternehmerische Sozialverantwortung) unechte soziale Verbindungen zu erzeugen versuchen.

Ute Karl klärt in „Geschäftige Körper: Bio-Macht und kulturelle Standardisierungsprozesse“ schließlich, wie Bio-Macht als Disziplinar- und Regulationsmacht am individuellen Körper ansetzt und dessen Aktivitäten ökonomisiert, zum Beispiel im Konzept des „erfolgreichen“ Alterns.

Den zweiten Abschnitt „Standardisierungsformate in Diskurs und Politik“ eröffnet der Beitrag von **Michael Winkler**. Darin entschlüsselt der Autor kulturelle Standards als Mittel zur Differenz- und Hierarchieerzeugung. Winkler arbeitet die Zwiespältigkeit von Standards heraus, die Qualität beschreiben, gleichzeitig aber normgebend sind. Es bestehe die Tendenz, staatliche Kontrolle auszuschalten, wenn Zertifizierungsagenturen beurteilen und Konzerne ihre eigenen Schulen einrichten bzw. durch Sponsoring beeinflussen (vgl. Winkler 2010, S. 122).

Auch der Aufsatz von **Uwe Gerber** liegt auf dieser Linie. Er untersucht den historischen Entwicklungspfad von Standardisierungen und kritisiert den aktuellen Anspruch „*Vom Gebildet-werden-Sollen unter nicht-gebildeten Bildungsbedingungen*“ (Gerber 2010, S. 137).

Kriemhild Leitner geht in ihrem Beitrag auf die EU-Bildungspolitik des lebenslangen Lernens ein, das gleichzeitig Kapital für den Erfolg des/der Einzelnen sein und Chancengleichheit bieten soll.

Mit der Nutzung von Standards durch Steuerungsgruppen in Schulen setzt sich **Achim Würker** zu Beginn des dritten Abschnitts intensiv auseinander und folgert, dass hier versteckt der von Erich Fromm beschriebene „Marketing-Charakter“ wirksam wird. Würker zeigt, wie nachteilig zum Beispiel unangebrachte KundInnenorientiertheit des Lehrpersonals gegenüber allen Beteiligten wirken könnte (vgl. Würker 2010, S. 189), und deckt Standards als leere Schablonen und Ersatzbefriedigungen auf.

Mit Standards, die die Ausbildung für Logopädische Sprachtherapie in Deutschland betreffen, beschäftigt sich **Kathrin Schulz** in ihrem Beitrag „Kulturen der Bildung“. Diese Standards schaffen der Autorin zufolge zwar eine nützliche Verbindlichkeitsplattform, durch zu viel Nivellierung komme jedoch der Symbolgehalt des Sprachlichen abhanden und damit der Bezug zur Lebensrealität. Schulz fordert deshalb eine Bildung, die die Entwicklung von Reflexionsvermögen, Urteilskraft und Kritikfähigkeit ermöglicht.

Astrid Messerschmidt plädiert in ihrem Beitrag für eine postkoloniale Perspektive und für Bildungskonzepte, die Migration als Teil des neuen globalen Unternehmertums sehen. Dominanzverhältnisse müssten bewusst analysiert werden; Differenz sei als Voraussetzung für Partizipation zu sehen und nicht als Ausschlussgrund.

Desgleichen bemängelt **Sandro Bliemetsrieder** in „Aspekte einer menschenwürdigen Bildungskultur“, dass die gegenwärtige Bildungskultur zu oft auf Leistungsparameter und Kompetenzbegrifflichkeiten reduziert wird. Werden die Erziehungs- und Bildungsprozesse für Kinder in schwierigen Lebenslagen betrachtet, sind die wichtigsten Faktoren Autonomieförderung, Anerkennung und Integritätsförderung, die sich eben kaum standardisieren lassen.

Barbara Schmidt stellt sich in ihrem Beitrag die Aufgabe, Erhard Meuelers Anleitung „Wege zum Subjekt“ aus der Erwachsenenbildungsarbeit auf Soziale Arbeit umzulegen. Der standardisierungskritische Ansatz liege hier bereits in Meuelers Forderung, Lehrtätigkeit müsse stets intersubjektiv sein und vom Anderen her denken. Hier geht die Rezensentin mit der Meinung der Autorin konform.

Hardy Freye beschreibt abschließend den Wandel von Standardisierung im Zusammenhang mit der Fachdidaktik in der Philosophie und in der aktuellen deutschen Hochschulreform.

Resümee

Der Sammelband richtet sich an ErziehungswissenschaftlerInnen in Forschung und Lehre, an MultiplikatorInnen, PädagogInnen sowie an die in der Politik und Verwaltung Gestaltenden. Er zeigt vor allem in Bezug auf Deutschland, warum und in welcher Form sich Standardisierungs- und Kompetenzmodelle durchsetzen. Gemeinsames Ziel ist den Beiträgen die Darstellung der befürchteten negativen Folgen von Standardisierungen und Optimierungsrichtlinien auf die in den pädagogischen Berufen Arbeitenden, auf die zu bildenden Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen und auf die gesamtgesellschaftliche Entwicklung. Besonders beeindruckend ist dabei der Einsatz bildhafter Denkfiguren, die komplexe Zusammenhänge

sehr erhellend aufzuschlüsseln vermögen (dies gelingt vor allem Regina Klein), und beeindruckt, wie kritisch, tiefgründig und doch auch spielerisch philosophische und sozial- und kulturhistorische Grundlagen nachvollziehbar dargestellt werden. Bemerkenswert ist auch die Vehemenz, mit der die verschiedenen Argumentationsstränge eine Funktionalisierung von Bildung für marktfähige Leistungsorientiertheit ablehnen, da diese mit dem humanistischen Bildungsbegriff nicht vereinbar ist.

Die vielfältigen Perspektiven der AutorInnen zeigen gangbare Wege auf, wie ein Bildungsbegriff wirksam wird, der jenseits von messbarer Effektivität und objektivierbaren Kriterien dem Menschen und nicht nur dessen Ökonomisierung dienlich ist. Der Leser/die Leserin kann also optimistisch bleiben und wie Uwe Gerber in seinem Beitrag einfordern: Es muss eine demokratisierende, emanzipatorische, altruistisch orientierte, von Kritik- und Konfliktfähigkeit lebende Bildungsintention erhalten bleiben (vgl. Gerber 2010, S. 139).



Foto: K.K.

Mag.^a Barbara Schöllenger

b.schoellenberger@netzwerkerin.at
<http://netzwerkerin.at>
+43 (0)1 3330747

Barbara Schöllenger verfügt über einen Abschluss als Literaturwissenschaftlerin und ist Absolventin der ksoe-Frauenakademie. Bis 2008 war sie Geschäftsführerin der Österreichischen Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB), wo sie die jährliche Projektmittelausschreibung koordinierte. Seit vielen Jahren arbeitet sie an der Vernetzung von Kompetenzen im Erwachsenenbildungsbereich zur Stärkung politischer und ökonomischer Selbstbestimmung und Gleichstellung von Frauen und Männern, u.a. bei JOAN ROBINSON (Verein zur Förderung frauengerechter Verteilung ökonomischen Wissens). Seit 2010 ist sie selbstständige Netzwerkerin, Trainerin und Bildungsmanagerin.

Impressum/Offenlegung

Magazin erwachsenenbildung.at

Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs

Gefördert aus Mitteln des ESF und des BMUKK
Projekträger: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Koordination u. Redaktion: Institut EDUCON – Mag. Wilfried Hackl

erscheint 3 x jährlich online, mit Parallelausgabe im Druck

Online: www.erwachsenenbildung.at/magazin

Herstellung und Verlag der Druck-Version:
Books on Demand GmbH, Norderstedt

ISSN: 1993-6818 (Online)
ISSN: 2076-2879 (Druck)
ISSN-L: 1993-6818
ISBN: 9783844806168

Medieninhaber



Bundesministerium für Unterricht,
Kunst und Kultur
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien



Bundesinstitut für Erwachsenenbildung
Bürglstein 1-7
A-5360 St. Wolfgang

Herausgeber der Ausgabe 14, 2011

Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)

HerausgeberInnen des Magazin erwachsenenbildung.at

Mag.^a Regina Rosc (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
Dr.ⁱⁿ Margarete Wallmann (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Mag. Wilfried Hackl (Geschäftsführender Hrg., Institut EDUCON)

Fachredaktion

Mag.^a Barbara Daser (ORF Radio Ö1, Wissenschaft/Bildung)
Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Elke Gruber (Universität Klagenfurt)
Dr. Christian Kloyber (Bundesinstitut für Erwachsenenbildung)
Dr. Lorenz Lassnigg (Institut für höhere Studien)
Dr. Arthur Schneeberger (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft)
Dr. Stefan Vater (Verband Österreichischer Volkshochschulen)

Online-Redaktion, Satz

Mag.^a Bianca Friesenbichler (Institut EDUCON)
Andreas Brandstätter (/andereseiten / grafik.layout)

Lektorat

Mag.^a Laura R. Rosinger (Textconsult)

Übersetzung

Übersetzungsbüro Mag.^a Andrea Kraus

Design

Karin Klier (tür 3))) DESIGN)

Website

wukonig.com | Wukonig & Partner OEG

Medienlinie

Das „Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs“ enthält Fachbeiträge von AutorInnen aus Wissenschaft und Praxis und wird redaktionell betrieben. Es richtet sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung und verwandten Feldern tätig sind, sowie an BildungsforscherInnen und Studierende. Jede Ausgabe widmet sich einem spezifischen Thema. Ziele des Magazin erwachsenenbildung.at sind die Widerspiegelung und Förderung der Auseinandersetzung über Erwachsenenbildung seitens Wissenschaft, Praxis und Bildungspolitik. Weiters soll durch das Magazin der Wissenstransfer aus Forschung und innovativer Projektlandschaft unterstützt werden. Die eingelangten Beiträge werden einem Review der Fachredaktion unterzogen. Zur Veröffentlichung ausgewählte Artikel werden lektoriert und redaktionell bearbeitet. Namentlich ausgewiesene Inhalte entsprechen nicht zwingend der Meinung der HerausgeberInnen oder der Redaktion. Die HerausgeberInnen übernehmen keine Verantwortung für die Inhalte verlinkter Seiten und distanzieren sich insbesondere von rassistischen, sexistischen oder sonstwie diskriminierenden Äußerungen oder rechtswidrigen Inhalten.

Als Online-Medium konzipiert und als solches weitergeführt, ist das Magazin erwachsenenbildung.at beginnend mit der Ausgabe 7/8, 2009 zusätzlich in Druckform erhältlich.

Urheberrecht und Lizenzierung

Wenn nicht anders angegeben, erscheinen die Artikel des „Magazin erwachsenenbildung.at“ unter der „Creative Commons Lizenz“. BenutzerInnen dürfen den Inhalt zu den folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich aufführen:

- Namensnennung und Quellenverweis. Sie müssen den Namen des/der AutorIn nennen und die Quell-URL angeben.
- Keine kommerzielle Nutzung. Dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.
- Keine Bearbeitung. Der Inhalt darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.
- Nennung der Lizenzbedingungen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter die dieser Inhalt fällt, mitteilen.
- Aufhebung. Jede dieser Bedingungen kann nach schriftlicher Einwilligung des Rechtsinhabers aufgehoben werden.

Die gesetzlichen Schranken des Urheberrechts bleiben hiervon unberührt. Nähere Informationen unter www.creativecommons.at.

Im Falle der Wiederveröffentlichung oder Bereitstellung auf Ihrer Website senden Sie bitte die URL und/oder ein Belegexemplar elektronisch an redaktion@erwachsenenbildung.at oder postalisch an die angegebene Kontaktadresse.

Kontakt und Hersteller

Magazin erwachsenenbildung.at
Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs
p.A. Institut EDUCON
Bürgergasse 8-10
A-8010 Graz
redaktion@erwachsenenbildung.at
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin>