

europäische zeitschrift für berufsbildung

42

43

Europäische Zeitschrift für Berufsbildung

Nr. 42/43

2007/3 • 2008/1

Cedefop – Europäisches Zentrum
für die Förderung der Berufsbildung

Postanschrift: PO Box 22427

GR-551 02 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11

Fax (30) 23 10 49 00 20

E-Mail: info@cedefop.europa.eu

Homepage: www.cedefop.europa.eu

Interaktive Website: www.trainingvillage.gr

Verantwortlich

Aviana Bulgarelli, Direktorin

Christian Lettmayr,

stellvertretender Direktor

Layout

Colibri Graphic Design Studio,

Thessaloniki, Griechenland

Technische Produktion

M. Diamantidi S.A.,

Thessaloniki, Greece

Printed in Belgium, 2008

Katalognummer

TI-AA-07-042-DE-C

Redaktionsschluss: Oktober 2007

Nachdruck – ausgenommen zu kommerziellen Zwecken – mit Quellenangabe gestattet

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

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

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

Haben Sie Interesse daran, einen

Beitrag zu verfassen?

Dann lesen Sie bitte S. 314

© Cedefop

Redaktioneller Beirat

Vorsitzender

Martin Mulder

Universität Wageningen, Niederlande

Mitglieder

Steve Bainbridge

Cedefop, Griechenland

Ireneusz Białecki

Universität Warschau, Polen

Juan José Castillo

Universität Complutense Madrid, Spanien

Eamonn Darcy

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

Jean-Raymond Masson

Europäische Stiftung für Berufsbildung, Turin, Italien

Teresa Oliveira

Universität Lissabon, Portugal

Kestutis Pukelis

Universität Vytautas Magnus, Kaunas, Litauen

Peter Rigney

Irish Congress of Trade Unions
Vertreter des Verwaltungsrates des Cedefop

Hilary Steedman

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

Gerald Straka

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

Ivan Svetlik

Universität Ljubljana, Slowenien

Manfred Tessaring

Cedefop, Griechenland

Éric Verdier

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

Redaktionssekretariat

Erika Ekström

Ministerium für Beschäftigung, Stockholm, Schweden

Ana Luísa de Oliveira Pires

Hochschule für Erziehungswissenschaft,
Polytechnisches Institut Setúbal, Portugal

Tomas Sabaliauskas

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

Eveline Wuttke

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt,
Deutschland

Chefredakteur

Éric Fries Guggenheim

Cedefop, Griechenland

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

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

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

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

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

Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens

Jörg Markowitsch

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

Karin Luomi-Messerer

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

ZUSAMMENFASSUNG

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

Schlagwörter

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

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

1. Einführung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Die Entwicklung der EQR-Deskriptoren – diachrone Perspektive

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

3.1. Entstehung des EQR-Vorschlags für den Konsultationsprozess

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2. Abschluss des Konsultationsprozesses – die Budapester Konferenz

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3. Die Expertengruppe

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

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

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

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

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

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

Tabelle 1: Beispiel für die Anwendung der oben genannten Überarbeitungsprinzipien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Die Technische Arbeitsgruppe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quelle:

(1) Europäische Kommission, 2005a;

(2) Europäische Kommission, 2006b;

(3) Europäische Kommission, 2006a

4. Die Dimensionen der EQR-Deskriptoren – synchrone Perspektive

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

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

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

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

4.1. Bildungshierarchie

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2. Berufshierarchie

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

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

„The framework necessary for designing and constructing ISCO-88

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

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

4.3. Hierarchie des Erwerbs von Fertigkeiten bzw. der Kompetenzentwicklung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4. Der EQR in seiner Ganzheit

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

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

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

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

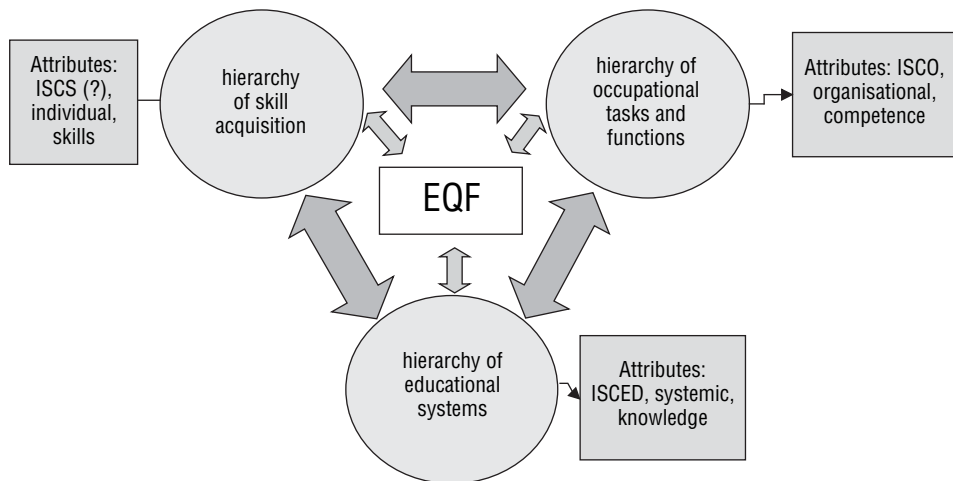
Stellvertretend für andere sei als konkretes Beispiel für diese Form der Kritik hier auf die Argumentation und Beispiele von Rauner (2006) verwiesen. Rauner (2006, S. 47) merkt richtig an, dass Absolventen „rein“ akademischer Ausbildungsgänge sich im Rahmen der praktischen Arbeit eine Reihe beruflicher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

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

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

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

Abbildung 1: Die drei Dimensionen des EQR und mögliche Attribute



Quelle: Autoren

5. Schlussfolgerung und offene Fragen

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

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

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

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

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

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

Bibliografie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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