

Arbeitsgruppe: Berufsbildung in Europa

Berufsbildung in Europa – zur Begründung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF)

ITB – Diskussionspapiere 1.05 / 2005
Mai 2005
Bearbeitete 2. Auflage

Arbeitsgruppe: Berufsbildung in Europa

Felix Rauner/Graham Attwell/Rainer Bremer/Ludger Deitmer/Philipp Grollmann/
Bernd Haasler/Ines Herrmann/Georg Spöttl

Berufsbildung in Europa – zur Begründung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF)

Bremen: Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen, 2005
Abteilung Internationale Berufsbildungsforschung

ITB-Diskussionspapiere 1.05 / 2005
Bearbeitete 2. Auflage

Mit den ITB-Diskussionspapieren werden Forschungsergebnisse und neue Forschungskonzepte sowie Expertisen für die Politikberatung veröffentlicht, die zur Diskussion anregen sollen. Die ITB-Diskussionspapiere können kostenlos von der Webseite des ITB geladen werden oder als Druckversion gegen Erstattung der Druck- und Versandkosten angefordert werden.

ITB-Diskussionspapiere is a publication series which disseminates research results, new research concepts and expert reports to stimulate the general discussion. ITB-Diskussionspapiere can be downloaded from the ITB website. A printed version can be ordered against a small contribution towards expenses.

© 2005 ITB, Universität Bremen
Am Fallturm 1, 28359 Bremen
Tel.: +49 (0)421 218-46 34, Fax: +49 (0)421 218-46 37
itbs@uni-bremen.de
<http://www.itb.uni-bremen.de>

Redaktion: Lisa Artinger

Arbeitsgruppe: Berufsbildung in Europa

**Berufsbildung in Europa –
zur Begründung eines europäischen
Qualifikationsrahmens (EQF)**

ITB-Diskussionspapiere 1.05/2005

Mai 2005

Bearbeitete 2. Auflage

Inhalt

1	Die gemeinsamen Wurzeln europäischer Berufsbildung. Reetablierung einer europäischen Berufsbildung zwischen Divergenz und Konvergenz.....	3
2	Ein europäischer Qualifikationsrahmen.....	4
2.1	Qualifikationsniveaus in Beschäftigungssystemen.....	4
2.2	Berufliche Qualifikation und Kompetenz.....	5
2.3	Domänenspezifische Kompetenz.....	5
2.4	Kompetenzentwicklung: vom Anfänger zum Experten.....	6
2.5	Berufsfähigkeit/Berufliche Kompetenz.....	7
3	Ein Qualifikationsrahmen.....	9
	Erläuterungen.....	9
4.	Das ECVET-Konzept sowie die Anrechnung von Qualifikationen.....	12
4.1	Anrechnung von Qualifikationen und Übergänge zwischen den Qualifikationsniveaus.....	12
4.2	Modulstruktur und ECVET.....	13
	Kern- und Zusatzmodule.....	13
	Module.....	13
	Beschreibung eines Berufsbildungsganges.....	14
4.3	Die Modulbeschreibung.....	14
5	Literatur.....	15

Berufsbildung in Europa – zur Begründung eines europäischen Qualifikationsrahmens

1 Die gemeinsamen Wurzeln europäischer Berufsbildung. Reetablierung einer europäischen Berufsbildung zwischen Divergenz und Konvergenz

Je nach zeitlichem Horizont, den man bei der Entwicklung der beruflichen Bildung in Europa in den Blick nimmt, kommt man bei der Einschätzung der Größe und Schwere der Aufgabe, einen europäischen Berufsbildungsraum zu schaffen, zu sehr unterschiedlichen Bewertungen. Bezieht man das Europa vor der Herausbildung der europäischen Nationalstaaten in den historischen Rückblick ein, dann gerät die Meisterlehre in der Form der Lehrlingsausbildung als eine gemeinsame europäische Wurzel der beruflichen Bildung in das Blickfeld. Die Wanderschaft der Handwerksgesellen, Bestandteile dieser in jeder Beziehung den Horizont erweiternden europäischen Ausbildungstradition, stieß erst mit der Durchsetzung merkantiler Wirtschaftsstrukturen an die zunehmend undurchlässigeren Grenzen der Nationalstaatlichkeit. Die Herausbildung der europäischen Nationalstaaten und der Nationalökonomien sind die auslösenden und prägenden Momente für die Entstehung höchst verschiedener Berufsbildungssysteme in Europa über einen Zeitraum von ca. drei Jahrhunderten (vgl. hierzu Hanf/Greinert 2004).

Die hochschulische Bildung ist durch die Entstehung der Universitäten und des Wissenschaftssystems von Anfang an auf Internationalität gegründet. Der relativ problemlose Austausch von Schülern der gymnasialen Oberstufe, von Studenten und Wissenschaftlern sowie die verhältnismäßig unproblematische Angleichung der Studienstrukturen im Rahmen des so genannten Bologna-Prozesses sind dafür ein überzeugendes Indiz.

Ganz anders verhält es sich mit der beruflichen Bildung: mit der Tradition der Lehrlingsausbildung und der darauf aufbauenden Ausbildung von Meistern und Technikern, wie sie in einigen zentraleuropäischen Ländern überlebt hat. Damit konkurrieren schulische Berufsbildungssysteme und marktgestützte Formen der Qualifizierung auf der Grundlage modularisierter Zertifizierungssysteme.

Die Prozesse der Internationalisierung nahezu aller gesellschaftlicher Sphären, vor allem im Bereich der technologischen und ökonomischen Entwicklung sowie der Schaffung eines europäischen Wirtschaftsraumes und Arbeitsmarktes erfordern die Etablierung von Berufsbildungsstrukturen für den intermediären Beschäftigungssektor. Die Zeiten, in denen berufliche Bildung vor allem auf regionale Arbeitsmärkte zielte, sind endgültig vorbei. Die Verflechtung der Industrien in Europa sowie darüber hinaus setzt vergleichbare Organisations- und Qualifizierungsformen voraus. Das so genannte Harmonisierungsverbot, das in den europäischen Verträgen für den Bildungssektor verankert ist, kann angesichts der engen Verschränkung zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystemen und der elementaren Bedeutung, die der beruflichen Bildung für die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Wirtschaft zukommt, seine Wirkung nicht entfalten. Die Initiative der europäischen Bildungsminister zur Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) ist Ausdruck eines fortschreitenden Integrationsprozesses in Europa, der durch die technisch-ökonomische Entwicklung angetrieben wird und durch das politische Projekt der europäischen Union gefördert wird: "VET is seen as a means of up-skilling the workforce, changing work practice and as a motor of

innovation. Governments see VET as a means of increasing competitiveness, employment and growth by securing the supply of skills to the economy.⁴¹

2 Ein europäischer Qualifikationsrahmen

Da die nationalen Berufsbildungstraditionen sich weit voneinander entfernt haben, kommt der Begründung eines EQF eine besonders große Bedeutung zu. Dieser erleichtert es, die verschiedenen Formen beruflicher Bildung in EU-Mitgliedsländern anhand eines Maßstabes zu vergleichen.

2.1 Qualifikationsniveaus in Beschäftigungssystemen

Für eine Annäherung an den Begriff der Qualifikationsniveaus bieten sich zunächst die Ergebnisse der Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung an. Danach lassen sich in nahezu allen Sektoren des Beschäftigungssystems drei bis vier Qualifikationsniveaus unterscheiden.

- Un- und Angelernte
- Beschäftigte des intermediären Bereichs (Mittelqualifizierte)
- Hochqualifizierte (mit Hochschulabschluss).

In der KMU-Forschung (KMU: kleine und mittlere Unternehmen) wird der intermediäre Bereich häufig unterteilt in das Niveau der Facharbeiter und Fachangestellten sowie das der Führungskräfte auf der Ebene von Meistern, Technikern und Fachwirten. In den meisten Branchen des Handwerks sowie in anderen Branchen der KMU's existieren faktisch nur zwei Qualifikationsniveaus: Facharbeiter/-angestellte und Meister/Techniker/Fachwirte. Prominente Beispiele dafür sind die Kfz-Vertragshändler und -werkstätten, das Bau- und Ausbaugewerbe sowie große Teile des Maschinen- und Anlagenbaus.

Auf dem Qualifikationsniveau der Un- und Angelernten haben sich in den letzten zwei Jahrzehnten deutliche Veränderungen vollzogen. Einerseits ist der Anteil der Un- und Angelernten stetig abgesunken. Die Arbeitsmarktforschung erwartet, dass sich längerfristig ein Wert von deutlich unter 10 % für Angelernte einstellen wird. Dabei gibt es erhebliche Schwankungen zwischen Branchen und Unternehmen. So haben zum Beispiel im Maschinen- und Anlagenbau die Qualifikationsanforderungen für Angelernte deutlich zugenommen. Der Beschäftigtenanteil von Angelernten in der Montagetätigkeit ist in hoch entwickelten Ökonomien deutlich zurück gegangen a) durch eine fortschreitende Automatisierung sowie b) durch die Verlagerung montageintensiver Unternehmen in Niedriglohnländer. Dabei handelt es sich in der Regel um Beschäftigte, die hochspezialisierte und durchaus anspruchsvolle Tätigkeiten ausführen, die sich der Einordnung in Berufsbilder und geregelte Bildungsgänge entziehen. Die Qualifizierung dieser Beschäftigten erfolgt durchgängig in der Form des Anlernens in den Unternehmen. Zur etablierten Qualifizierungspraxis „Training on the Job“ gibt es keine Alternative. Eine Einbeziehung der Angelernten in einen europäischen Qualifikationsrahmen ist daher kaum möglich².

¹ Achieving the Lisbon Goal: The Contribution of VET: Final Report to the European Commission 1-11-04, p. 8.

² Level 1 und 2 des QCA-Vorschlages für einen achtstufigen europäischen Qualifikationsrahmen charakterisieren keine arbeits- und berufsbezogenen Qualifikationen. Level 3 beschreibt typische Anlernetätigkeiten. Daher han-

Fazit

Die Arbeitsmarkt- und Qualifikationsforschung legt eine vertikale Differenzierung von vier Qualifikationsniveaus nahe.

- (1) Un- und Angelernte
- (2) Intermediärer Bereich 1
- (3) Intermediärer Bereich 2
- (4) Hochqualifizierte.

2.2 Berufliche Qualifikation und Kompetenz

Mit dem Begriff der Qualifikation werden die Fähigkeiten zusammengefasst, die zur Bewältigung der objektiven, den Arbeitsprozessen innewohnenden Aufgaben notwendig sind. Daher wird häufig von Qualifikations*anforderungen* gesprochen. Mit Kompetenzen werden die subjektiven Leistungsvoraussetzungen bezeichnet, über die Beschäftigte verfügen, um den objektiven Qualifikationsanforderungen gerecht zu werden. Anhand von Arbeits- und Arbeitsplatzanalysen lassen sich die durch die Arbeitsprozesse gegebenen Anforderungen an die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Beschäftigten ermitteln. Entscheidend dabei ist als eine intervenierende Variable die gesellschaftliche Organisation der Arbeit, also der Aufgabenzuschnitt und damit die Arbeitsorganisation. Am Beispiel des Kfz-Servicesektors lässt sich dieser Zusammenhang eindrucksvoll demonstrieren. Im Rahmen der einschlägigen Force-Sektorstudie wurde ermittelt, dass zum Beispiel Griechenland über 13 unterschiedliche Kfz-Berufe verfügte, während dieselben Aufgaben bei den Megadealern in den USA von einem einzigen „Allround-Mechanic“ (Kfz-Mechatroniker) wahrgenommen werden. Das heißt, nicht die Technik ist das alleinige Definitionsmerkmal für die Qualifikationsanforderungen, sondern das Zusammenwirken zwischen Arbeitsorganisation, Arbeitsgegenstand und der beruflichen Kompetenz der Beschäftigten. Das bedeutet, dass bei der Festlegung von beruflichen Qualifikationen in der Form von Berufsbildern ein erheblicher Gestaltungsspielraum besteht. Die Berufsentwicklung in unterschiedlichsten Ländern zeigt, dass es bei der Einführung moderner Organisationskonzepte in den Unternehmen, die sich an betrieblichen Geschäftsprozessen orientiert, zu einer deutlichen Rücknahme der horizontalen Aufgabenteilung und damit zu einer Reduzierung der Berufsbilder kommt. Ganz im Sinne des in der Lissabon-Strategie festgeschriebenen Ziels von „more and better [sic!] jobs“ (Europäischer Rat 2000) legt dies für den europäischen Qualifizierungsrahmen die Einführung entwicklungsöffener, breitbandiger Kernberufe nahe.

2.3 Domänenspezifische Kompetenz

In der sozialwissenschaftlichen Qualifikationsforschung wurde in den 80er und 90er Jahren das Argument einer systematischen Entwertung fachlichen Wissens (Entfachlichung) und eine damit einhergehende Aufwertung des so genannten überfachlichen Wissens hervorgehoben. Daraus resultierte u. a. die Initiative zur Begründung von so genannten Schlüsselqualifikationen, eine Aufwertung formaler Bildung und in der Wissenschaft eine besondere Aufmerksamkeit für den Lerntransfer zwischen Domänen.

delt es sich bei diesen drei Levels nicht um Qualifikationsniveaus, die Eingang in einen europäischen Qualifikationsrahmen finden sollten.

Mittlerweile hat die Expertiseforschung die These vom Primat formaler Denkstrategien bei der erfolgreichen Wissensanwendung widerlegt. Zum Experten wird man durch reflektierte Praxis in einer bestimmten Domäne³, zum Beispiel in einem Beruf. Viele der in einem Beruf angeeigneten Kompetenzen lassen sich auf eine andere Domäne nicht übertragen. In einer neuen Domäne beginnt man wieder als Anfänger und muss sich schrittweise zum Experten entwickeln. Der Dreh- und Angelpunkt beruflicher Kompetenz ist das domänenspezifische Wissen und Können. „Auch in Gesellschaften, die eine zunehmende Diskontinuität von Berufslaufbahnen mit multiplen Berufslaufbahnmustern charakterisiert, sind Bildungsprozesse notwendig, die das Können mit dem intelligent organisierten Domänenwissen verbinden“ (Gerstenmaier 1999, S. 67). Dem Lernen in beruflichen Arbeitszusammenhängen kommt daher eine grundlegende Bedeutung zu (Boreham/Samurcay/Fischer 2002).

2.4 Kompetenzentwicklung: vom Anfänger zum Experten

Die domänenspezifische Kompetenzentwicklung vollzieht sich in Stufen vom Anfänger zum Experten. Die Kompetenzforschung unterscheidet zwischen 4 und 5 Kompetenzstufen. Das von Dreyfus vorgelegte fünfstufige Kompetenzentwicklungsmodell hat in der Expertiseforschung eine gewisse Prominenz erlangt (Abb. 1).

Domänen sind am ehesten als Berufe fassbar. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um einen akademischen Beruf oder einen nicht akademischen Beruf handelt. Eine Krankenschwester kann ebenso nach diesem Novizen-Experten Paradigma das Expertenniveau erreichen (vgl. Benner 1997) wie ein Arzt. Beide repräsentieren voneinander relativ unabhängige Domänen, die sich auf dem Niveau der Expertenkompetenz deutlich voneinander unterscheiden: der Arzt ist nicht die bessere Krankenschwester. Eine Hierarchisierung von unterschiedlichen Qualifikationsniveaus lässt sich mit der Expertiseforschung nicht begründen. Die von Esser und anderen vorgeschlagenen Kriterien zur Beschreibung von komplexen Handlungssituationen (Komplexität, Intransparenz, Vernetztheit, Dynamik) eignet sich zur Charakterisierung der Entwicklung vom Anfänger zum Experten und damit für die Expertise- und domänenspezifische Qualifikationsforschung ebenso wie für die Begründung beruflicher Bildungsgänge, die nach dem Novizen-Experten-Konzept gestaltet werden (Esser u. a. 2005, S. 3). Experte kann man in jedem Beruf werden, soweit die Arbeitsbedingungen die Herausbildung von Expertise ermöglichen. Die Expertise- und Kompetenzforschung legt daher nahe, berufliche Bildungsgänge nach dem Novizen-Experten-Paradigma zu gestalten. In den Theorien des „Situated Learning“, „Cognitive Apprenticeship“ und „Community of Practice“ werden entwicklungs- und lerntheoretische Erkenntnisse zusammengefasst, die es nahe legen, berufliche Bildung in der Tradition der Meisterlehre zu organisieren und nicht an einem akademischen Bildungskonzept der Aufeinanderfolge von Grund- und Fachbildung⁴.

³ Genannt „Deliberate Practice“ in der Expertiseforschung

⁴ Vgl. dazu das europäische Projekt „Kfz-Mechatroniker“ (Rauner/Spöttl 2002).

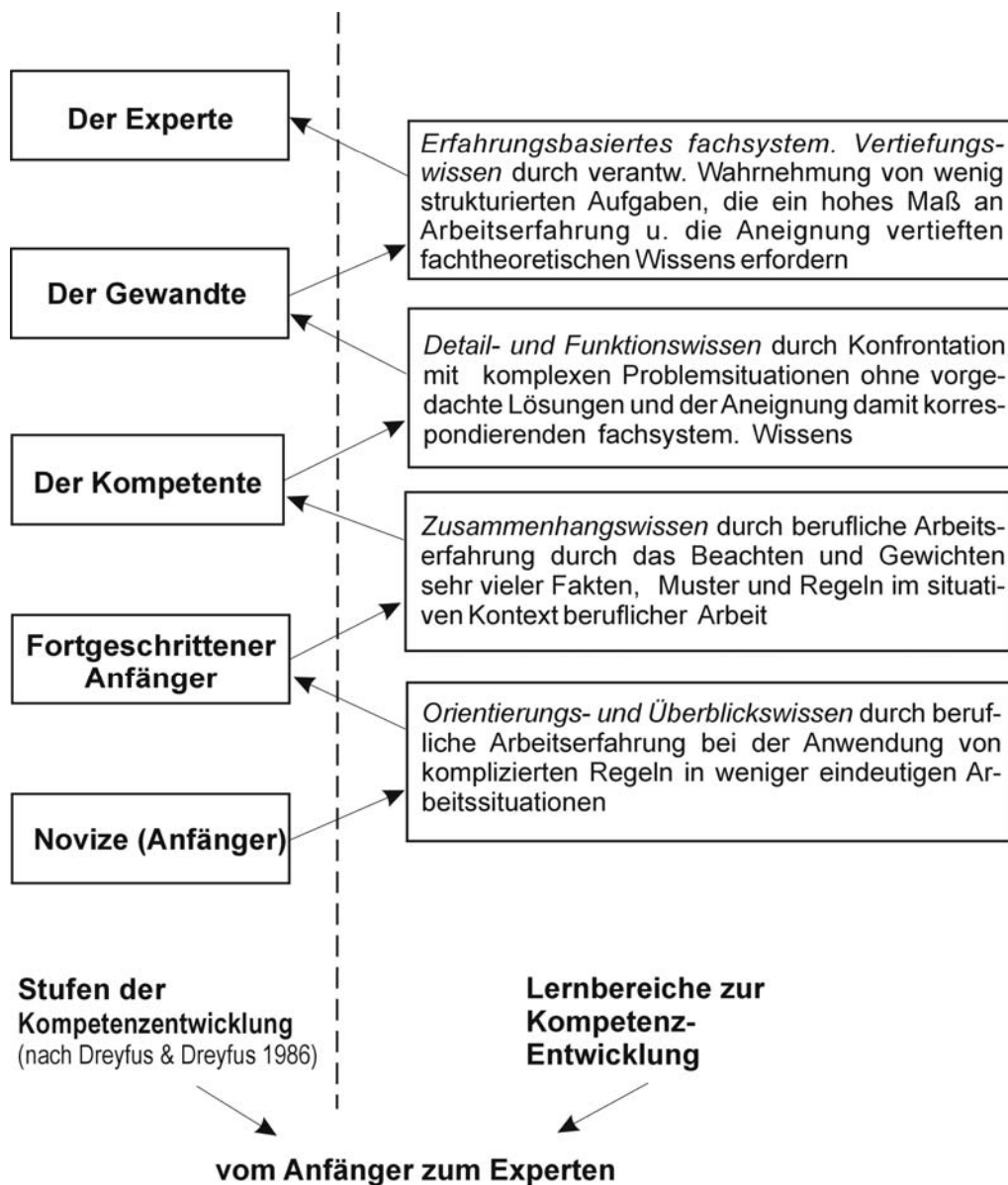


Abb. 1: Fünf Stufen auf dem Weg vom Novizen zum Experten (Quelle: Rauner 2002)

2.5 Berufsfähigkeit/Berufliche Kompetenz

Das zentrale Merkmal beruflicher Bildung ist das Ziel des Erreichens der Berufsfähigkeit im erlernten Beruf. Dies unterscheidet die berufliche Bildung grundsätzlich von jeder schulischen und hochschulischen Bildung. Berufliche Bildung und Berufsfähigkeit schließen daher prinzipiell reflektierte Arbeitserfahrung, und damit das Lernen im Arbeitsprozess ein. Auf allen Ebenen beruflicher Tätigkeiten ist dies formell geregelt oder mindestens informelle Praxis. Auf der Ebene der Facharbeiter-/Angestelltenausbildung ist das Erreichen der Berufsfähigkeit, das Hineinwachsen in die jeweilige Praxisgemeinschaft und die damit verbundene Herausbildung berufliche Kompetenz und Identität verknüpft mit einer dualen Organisation von Berufsbildung, die auf reflektierter Arbeitserfahrung basiert. In einem modernen breitbandigen Beruf dauert das Erreichen der Berufsfähigkeit und der damit verbundenen beruflichen Identität zwischen drei und vier Jahren. Natürlich ist die berufliche Kompetenzentwicklung auf der Basis von Ar

berufserfahrung ein darüber hinaus fortschreitender Prozess, der vor allem eine Gewähr dafür bietet, dass das erreichte Qualifikationsniveau erhalten bleibt.

Ordnet man die Phasen des schulischen und des praktischen Lernens in getrennten Phasen nacheinander an, dann verlängert sich i. d. R. die Ausbildungszeit. Dasselbe gilt für das Hochschulstudium. Dieses ist prinzipiell nicht gleichzusetzen mit einer Berufsausbildung. Ein Studium führt nicht zur Berufsfähigkeit. Erst nach einer an das Studium anschließenden praktischen Berufsausbildung, zum Beispiel in der Form eines zweijährigen Referendariats oder einer mehrjährigen Berufserfahrung erreichen Hochschulabsolventen die Berufsfähigkeit.

Fazit

Das Kriterium der Berufsfähigkeit erlaubt es, einen Qualifikationsrahmen zu entwickeln und die beruflichen Qualifikationsniveaus aufeinander zu beziehen. Ohne dieses Kriterium lassen sich Kompetenzen, die in dualen Berufsbildungsgängen erreicht werden, mit Kompetenzen, die aus schulischer Berufsbildung oder einem Hochschulstudium erwachsen, nicht miteinander vergleichen. Das Konzept der Berufsfähigkeit korrespondiert mit den Erkenntnissen der Expertise- und Qualifikationsforschung. Danach resultiert berufliches Können aus einem Prozess der Kompetenzentwicklung und dieser setzt domänenspezifische, reflektierte Arbeitserfahrung voraus (vgl. Schön 1983; Röben 2004; Fischer/Rauner 2002; Chi/Glaser/Farr 1988; Gruber 1999)⁵.

Damit lässt sich nun die grobe Einteilung der Qualifikationsniveaus, wie sie die Arbeitsmarktforschung nahe legt, präzisieren. Hochqualifiziert ist danach jemand, der nach seinem Universitätsstudium in einem Masterprogramm eine einschlägige, ca. zweijährige praktische Ausbildung oder eine entsprechende Berufserfahrung anschließt. Die britische Tradition des Chartered Engineer und die Zweiten Staatsexamen sind dafür Beispiele, die dieser Einsicht Rechnung tragen. Die Expertise- und Qualifikationsforschung legt außerdem nahe, die Qualifikationen des intermediären Sektors auf zwei Qualifikationsniveaus, nämlich das der Fachkräfte auf Facharbeiter/-angestelltenniveau und das der operativen Professionals, aufzuteilen.

Die Unterschiede zwischen den Qualifikationsniveaus ergeben sich nicht aus dem Grad der Expertise, sondern aus der für eine bestimmte Domäne (Beruf) charakteristischen Breite und Tiefe des beruflichen Wissens und Könnens. Darauf gründet der Qualifizierungsumfang. Und dieser schlägt sich vor allem in der Ausbildungszeit nieder.

⁵ Da das Kriterium „Learning Outcomes“ nicht zwischen den (hoch)schulisch angeeigneten und den für die Berufsfähigkeit ausschlaggebenden Kompetenzen unterscheidet, eignet es sich nicht für die Definition und Begründung von Qualifikationsniveaus.

3 Ein Qualifikationsrahmen

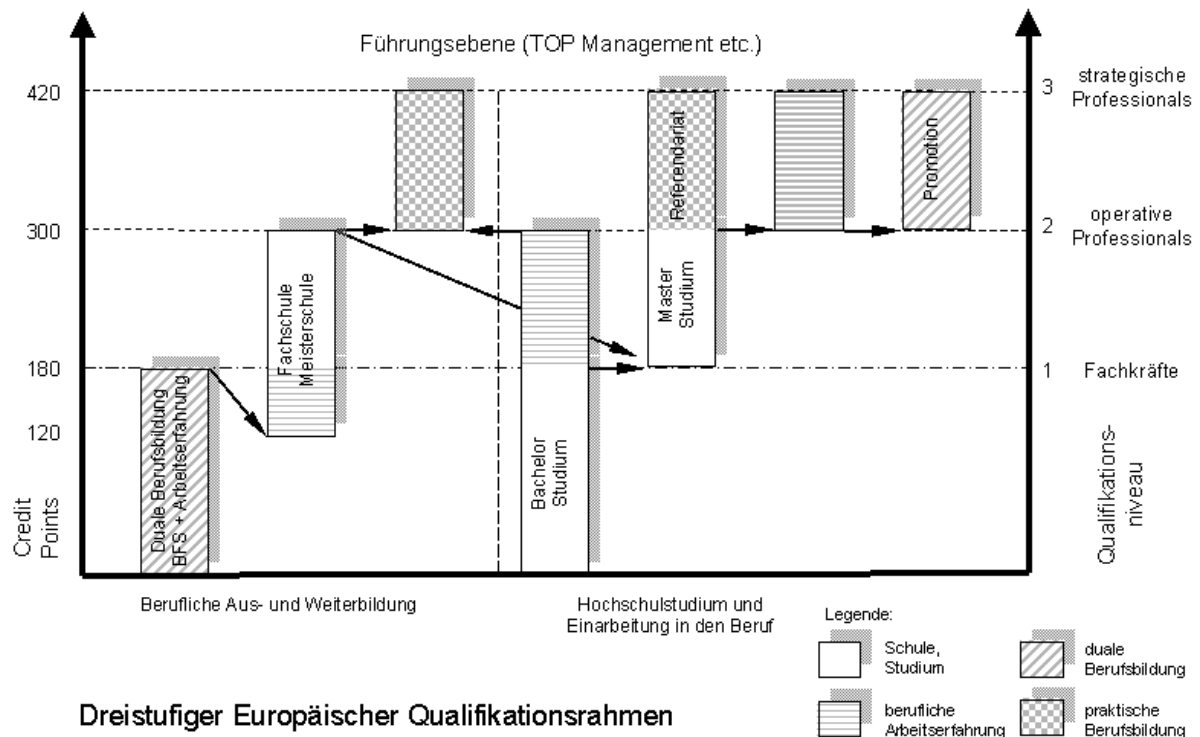


Abb. 2: Dreistufiger Europäischer Qualifikationsrahmen

Erläuterungen

- Berufliche Kompetenzen werden definiert als die Fähigkeit, in einer spezifischen (beruflichen) Domäne Aufgaben wahrzunehmen, die als charakteristisch für den jeweiligen Beruf gelten. In jeder beruflichen Domäne kann das Expertenniveau erreicht werden. Für die Prüfungs- und Assessment-Verfahren hat eine solche Regelung den Vorteil, dass europaweit berufliche Kompetenzen nach den Kriterien der Berufsfähigkeit überprüft werden können. Zwei allgemeine Regeln bieten sich für die Überprüfung der Berufsfähigkeit an

- (1) Überprüfen der für die Ausübung eines Berufes unverzichtbaren (obligatorischen) Kompetenzen

Dieses Kriterium ist für Beruf und berufliche Tätigkeiten von zentraler Bedeutung, bei denen sicherheits-, gesundheits- und umweltrelevante Kompetenzen zum Berufsprofil gehören. Verfügt ein beruflich Ausgebildeter nicht über die als notwendig ausgewiesenen Kompetenzen, dann ist das entsprechende Qualifikationsniveau nicht erreicht.

- (2) Überprüfen des Kompetenzniveaus, das für eine spezifische (berufliche) Domäne zu erreichen ist.

Es bietet sich unter Bezugnahme auf das Novizen-Experten-Konzept an, zu überprüfen, ob neben den obligatorischen Kompetenzen wenigstens das vierte Kompetenzniveau erreicht ist (Abb. 1).

- Der Qualifikationsrahmen unterscheidet drei Qualifikationsniveaus.

Niveau 1: Fachkräfte (180 Creditpoints (CP) mit einer Bandbreite von 150–210 CP)

Dem Niveau 1 werden zugeordnet:

- Duale Berufsbildungsgänge mit einer Dauer von 2,5 bis 4 Jahren;
- Fachkräfte, die im Anschluss an eine zweijährige schulische Berufsbildung eine zweijährige praktische Ausbildung anschließen, bzw. über eine entsprechende Berufserfahrung verfügen;
- vergleichbare Berufsbildungsgänge, bei denen die praktische und theoretische Berufsausbildung integriert oder miteinander verschränkt sind. Dabei muss die praktische Berufsausbildung das Lernen in realen Arbeitsprozessen einschließen.

Niveau 2: Operative Professionals (300 CP)

Dem Niveau 2 werden zugeordnet:

- Techniker und Fachwirte, die nach einer Berufsausbildung und einer ein- bis zweijährigen Berufserfahrung eine zweijährige Fachschule absolvieren;
- Techniker und Fachwirte, die im Anschluss an ihre Berufsausbildung ein zweijähriges duales Fachschulstudium anschließen;
- Meister (Industrie und Handwerk);
- Hochschulabsolventen mit einem Bachelorabschluss, die eine zweijährige einschlägige Berufsausbildung anschließen oder über eine entsprechende Berufserfahrung verfügen.

Auf dem Niveau der operativen Professionals werden Fachkräfte zusammengefasst, deren Qualifikationsniveau zwar vergleichbar ist, die sich jedoch durch sehr unterschiedliche Qualifikationsprofile und Qualifikationskarrieren unterscheiden. So basiert z. B. die Kompetenz eines Meisters auf einer vorausgegangenen dualen Berufsausbildung, einer daran anschließenden beruflichen Arbeitserfahrung sowie einer ergänzenden theoretischen Ausbildung, die auf eine Ausweitung der Kompetenz zur Ausübung von unternehmerischen Tätigkeiten zielt. Bei der Ausbildung von Technikern hat dagegen die theoretische Vertiefung des Arbeitsprozesswissens ein größeres Gewicht. Schließlich konzentriert sich das Bachelor-Studium in der Regel auf eine wissenschaftlich akzentuierte theoretische Ausbildung, die mit dem Bachelor-Degree zunächst nicht zu einem Qualifikationsprofil auf dem Qualifikationsniveau 2 führt. Die Absolventen von Bachelor-Studiengängen erreichen dagegen die Berechtigung zur unmittelbaren Fortsetzung des Studiums in einem einschlägigen Master-Studiengang.

Die Gleichwertigkeit der Qualifikationen auf dem zweiten Qualifikationsniveau bedeutet nicht, dass die Diplome und Berufsbezeichnungen

gegeneinander austauschbar sind. Das Ablegen einer Meister- oder Technikerprüfung schließt nicht die Zuerkennung eines Bachelor-Degrees ein. Ebenso wie umgekehrt Absolventen von Bachelor-Studiengängen nach dem Erreichen des zweiten Qualifikationsniveaus nicht den Meistertitel führen können.

Niveau 3: Strategische Professionals (420 CP)

Dem Niveau 3 werden zugeordnet:

- Hochschulabsolventen mit einem Masterabschluss, die eine zweijährige praktische Berufsausbildung anschließen oder über eine entsprechende Berufserfahrung verfügen.
 - Hochschulabsolventen, mit einem Masterabschluss, die sich mit einer Promotion für wissenschaftliche Tätigkeiten qualifizieren.
 - Operative Professionals, die sich über eine 120 Kreditpunkte umfassende berufliche Weiterbildung für Leitungsaufgaben qualifizieren. Ein dafür typisches Beispiel ist der planende Baumeister (Österreich) oder das Kapitänspatent für große Fahrten.
- Kompetenzen, die in Allgemeinbildenden Schulen erreicht werden, werden in diesem Qualifizierungsrahmen nicht berücksichtigt. Abschlüsse Allgemeinbildender Schulen sind die Voraussetzung für die berufliche Kompetenzentwicklung und markieren als Kompetenz den Punkt des Erreichens der *Ausbildungsfähigkeit*.⁶
- Ein Kompetenzniveau ist erreicht, wenn die Berufsfähigkeit nachgewiesen werden kann. (Hoch-)Schulische (Aus-)Bildungsgänge führen erst nach einer durchschnittlich zweijährigen Phase der praktischen Ausbildung zur Berufsfähigkeit.
- Die Un- und Angelernten werden in dem Qualifikationsrahmen nicht mit einbezogen, da sich ihre Qualifizierung sowohl einer geregelten Berufsausbildung als auch einer Zertifizierung erreichter Kompetenzen entzieht.
- Bei der Gewichtung der Qualifikationsabschnitte wird das europäische Kreditpunktesystem zu Grunde gelegt, das im Hochschulsystem erprobt ist und welches es erlaubt, alle Lernformen angemessen zu berücksichtigen und entsprechend zu gewichten.
- Die Gewichtung unterschiedlicher Ausbildungsformen erfolgt in Anlehnung an die Erfahrungen aus dem Hochschulbereich. Generell haben praktische Ausbildungsphasen dasselbe Gewicht wie theoretische Ausbildungs- und Studienzeiten.
- Die berufsbezogene Arbeitserfahrung geht, soweit sie als eine Voraussetzung für das Erreichen der Berufsfähigkeit gilt, nur mit der Hälfte der Zeit in die Kreditpunktbewertung ein. Eine zweijährige Referendarausbildung hat danach einen Umfang von 120 Credit Points. Zwei Jahre unregelmäßige Berufserfahrung dagegen nur 60 Kreditpunkte.

⁶ Wir bedanken uns bei Georg Hanf für diesen und zahlreiche andere nützliche Hinweise.

- Positionen oberhalb der drei Qualifikations- bzw. Kompetenzniveaus zeichnen sich durch die Wahrnehmung von Aufgaben aus mit
 - höherer Verantwortung
 - höherem Risiko
 - einem höheren Wertschöpfungsniveau.

Damit verbunden sind Kompetenzen, die aus den individuellen Berufsbiografien, -ambitionen und -motivationen erwachsen und nicht unmittelbar durch Ausbildung und Studium abgedeckt werden. Sie finden daher in diesem Kompetenzrahmen keine Berücksichtigung.

- Domänenspezifische Arbeitserfahrung kann nicht durch theoretische Studien oder schulisches Lernen ersetzt werden. Daher können Kompetenzen, die auf dem Niveau qualifizierter Facharbeit erworben werden, nur begrenzt auf die Qualifizierung für operativen oder strategische Professionals angerechnet werden. Die Anrechnung von Kompetenzen erfolgt daher im Kontext der jeweiligen (beruflichen) Domänen.

4. Das ECVET-Konzept sowie die Anrechnung von Qualifikationen

4.1 Anrechnung von Qualifikationen und Übergänge zwischen den Qualifikationsniveaus

Die Qualifizierung für das erste Qualifikationsniveau sollte so ausgestaltet werden, dass die (fachgebundene) Hochschulreife erreicht werden kann. Mit diesem erweiterten Berufsabschluss ist der Zugang zum Studium möglich, sowie eine Weiterbildung zum Techniker, Meister oder Fachwirt. Da für eine Meister-, Techniker-, Fachwirtausbildung die Berufsausbildung vorausgesetzt und damit zum Bestandteil der Weiterbildungen wird, werden 2/3 der Credit Points der Erstausbildung auf die Weiterbildung angerechnet. Angenommen wird, dass ca. 2/3 der Kompetenzen, die auf dem ersten Qualifikationsniveau angeeignet werden, in die Kompetenzentwicklung auf dem zweiten Qualifikationsniveau eingehen.

Im Kontext des Bolognaprozesses organisieren die Hochschulen nicht nur die Struktur des Studiums um, auch die Zulassungsvoraussetzungen und -möglichkeiten werden neu gefasst. So gewinnen hochschulinterne Instrumente, beispielsweise besondere Tests bzgl. der Sprach- oder Mathematikfähigkeiten, immer mehr an Bedeutung. Diese Entwicklung gilt es zu antizipieren, um die horizontale Durchlässigkeit der Bildungssysteme zu stärken. Qualifizierte Facharbeiter erhalten die Möglichkeit, an diesen Beratungs- und Auswahlprozessen für einen Studienplatz in einem Bachelor-Programm teilzunehmen. Die konkrete Ausgestaltung liegt dann bei den Hochschulen bzw. Hochschulverwaltungen.

Der Zugang von Technikern, Meistern und Fachwirten (Qualifikationsniveau 2) zum Hochschulstudium betrifft die Zulassung zu einem einschlägigen Masterprogramm. Operative Professionals werden für einschlägige Masterprogramme zugelassen. Für Absolventen von Bachelorstudiengängen gilt dies bereits unmittelbar im Anschluss an das abgeschlossene Bachelorprogramm.

Auf dem dritten Qualifikationsniveau wird im Anschluss an das Masterstudium zwischen vier Formen der beruflichen Qualifizierung unterschieden:

- (1) die Promotion für wissenschaftliche Tätigkeiten,
- (2) das Referendariat für Tätigkeiten, die ein zweites Staatsexamen vorsehen,
- (3) praktische Berufserfahrung als Voraussetzung für das Erreichen der Berufsfähigkeit.
- (4) Außerdem kann dieses Qualifikationsniveau auch über die berufliche Weiterbildung erreicht werden.

4.2 Modulstruktur und ECVET

Die Gestaltung beruflicher Bildungsprozesse orientiert sich an Berufsbildungsplänen, deren Inhalte und Ziele Bezug nehmend auf die charakteristischen beruflichen Arbeitsaufgaben bzw. -situationen. Diese entsprechen den in den Ausbildungsordnungen und Berufsbildern festgelegten *Berufsbildpositionen* bzw. Lern- und Handlungsfeldern. In der Terminologie der Modulbeschreibung entspricht dies den *Units*. Danach lässt sich jeder moderne Beruf mit etwa 15 bis maximal 20 charakteristischen beruflichen Arbeitsaufgaben beschreiben. An die Stelle traditioneller Ausbildungspläne und Rahmenlehrpläne tritt eine Modulbeschreibung, mit der festgelegt wird, welche beruflichen Kompetenzen mit dem jeweiligen Modul vermittelt werden sollen (Outcome). Außerdem beinhaltet die Modulbeschreibung die Festlegung der Lernformen, das Zusammenspiel der Lernorte sowie die Kriterien für das Assessment (die Überprüfung der zu vermittelnden Kompetenzen).

Das Instrument der Modulbeschreibung erlaubt eine deutliche bessere Abstimmung zwischen den Lernorten dualer Berufsausbildung, das Assessment eingeschlossen. Mit der Modulbeschreibung eines beruflichen Bildungsganges steht außerdem ein Instrument zur Verfügung, mit der die inhaltlichen Zusammenhänge zwischen den einzelnen Stufen der Kompetenzentwicklung im Rahmen einer vollständigen Berufsausbildung deutlicher als bisher beschrieben werden können.

Die Modulbeschreibung ist mit einem Leistungspunktesystem ausgestattet. Hier beziehen wir uns lediglich auf die nicht-hochschulische Berufsbildung, da die Hochschulen bereits auf der Basis einer Vereinbarung der KMK diese Strukturen eingeführt haben, bzw. dabei sind, sie einzuführen.

Kern- und Zusatzmodule

Es wird unterschieden zwischen Kernmodulen und Zusatzmodulen. Mit den Kernmodulen wird das Kerncurriculum für eine Berufsausbildung oder einen beruflichen Weiterbildungsgang beschrieben. Die Zusatzmodule sind dem Wahl- und Wahlpflichtbereich zugeordnet. Sie dienen der Lokalisierung der beruflichen Bildung (z. B. der betriebsspezifischen Implementationen). „Offene Ausbildungsordnungen“ bedürfen der Implementation unter Berücksichtigung der Qualifizierungspotentiale, über die die Ausbildungsbetriebe verfügen. Im einzelnen ist festzulegen, welche Zusatzmodule als Wahl- oder Wahlpflichtbereich definiert werden.

Module

Module haben üblicherweise einen Umfang von sechs bis höchstens zwölf Kreditpunkten. Sie sind inhaltlich miteinander über die Berufsbilder verschränkt und können sich in der Ausbildungspraxis zeitlich überlappen, wenn sie parallel zum Gegenstand der Berufsausbildung werden. Module sind den für einen Beruf charakteristischen Ar

beitsaufgaben (Units, Lern- und Handlungsfeldern, Berufsbildpositionen) zugeordnet. Bildungsgänge von drei Jahren lassen sich mit ca. 15 bis 20 charakteristischen Arbeitsaufgaben charakterisieren.

Beschreibung eines Berufsbildungsganges

Die Beschreibung eines Berufsbildungsganges kann sich an die bisherige Form der Beschreibung in den Ausbildungsordnungen anlehnen. Außer dem Berufsbild beinhaltet die Bildungsgangbeschreibung die Berufsbezeichnung, die entwicklungslogisch nach dem Novizen-Experten-Konzept systematisierten Modulbeschreibungen, die Ausbildungsziele, das Prüfungskonzept, die Beschreibung der Weiterbildungsmöglichkeiten, bzw. der Übergänge in weiterführende Bildungs- und Studiengänge, das Niveau der Qualifikation, die Regelausbildungszeit sowie die Zugangsvoraussetzungen.

4.3 Die Modulbeschreibung

Modulart	Es wird unterschieden zwischen Kern- und Zusatzmodulen. Bei den Zusatzmodulen wird unterschieden zwischen Wahl- und Wahlpflichtmodulen.
Stundenbelastung	Lehrveranstaltungen und Unterrichtszeiten werden sowohl in Credit Points als auch in Unterrichtsstunden angegeben. Darüber hinaus werden das Lernen in beruflichen Arbeitszusammenhängen, die Vor- und Nachbereitung sowie die Belastung für die Prüfungsvorbereitung und Prüfungen in Kreditpunkten angegeben. Die Zeiten der praktischen und der theoretischen Berufsausbildung werden gleich gewichtet.
Lehr- und Lernformen, Lernorte (Angaben zu konzeptionellen Aspekten)	Hier wird unterschieden zwischen den üblichen Lehr- und Lernformen in der beruflichen Bildung. Einen besonderen Stellenwert hat das Lernen in qualifizierenden Arbeitszusammenhängen (Aufträge, Projekte, etc.) Bei einer dualen Organisation beruflicher Bildung ist die Form der Lernortkooperation darzustellen.
Dauer für ein Modul	Die Bearbeitung eines Modules sollte zwei Halbjahre nicht überschreiten. Dabei wird davon ausgegangen, dass auch mehrere Module parallel bearbeitet werden können.
Inhalte	Hier ist darzustellen, welche Ausbildungs- bzw. Lerninhalte die beruflichen Aufgaben (Module) enthalten. Es empfiehlt sich dabei, das folgende Raster anzuwenden: <ul style="list-style-type: none"> – Gegenstand der (Fach-)Arbeit – Formen, Methoden und Organisation der Facharbeit – Anforderungen an die Facharbeit.

	Dadurch kann eine hinreichende arbeitsprozess-bezogene Darstellung der Ausbildungsinhalte sichergestellt werden.
Lernziele/ Qualifizierungsziele	Bei der Beschreibung der Ausbildungsziele ist zu differenzieren zwischen <ul style="list-style-type: none"> – dem beruflichen Können, – dem handlungsleitenden Wissen, – dem handlungserklärenden und – dem handlungsreflektierenden Wissen. Das handlungserklärende und -reflektierende Wissen zielt auf das Verstehen und Bewerten des beruflichen Handelns.
Einordnung des Moduls in den Ausbildungsgang	Festzulegen ist, ob ein Modul eine fachliche/berufliche Anfänger-, Fortgeschrittene-, oder Expertensituation repräsentiert.
Voraussetzung für die Vergabe der Kreditpunkte	Hier ist anzugeben, unter welchen Voraussetzungen die Adressaten die vorgegebenen Kreditpunkte erreichen. Wenn sich die praktische Berufsausbildung in der Form von Aufträgen und Projekten vollzieht, dann vereinfacht sich dieses Verfahren erheblich, da mit den abgeschlossenen Vorhaben auch dokumentiert ist, ob die erforderlichen Qualifikationen erreicht sind. Hier bietet sich an, das traditionelle Berichtsheft an die neue Lernform zu adaptieren. Gegebenenfalls kann das Assessment durch Präsentationen und Fachgespräche ergänzt werden. Am Lernort Schule stehen die üblichen Verfahren zur Überprüfung des zu vermittelnden handlungserklärenden und handlungsreflektierenden Wissens zur Verfügung.
Angaben zu Medien, Literatur und Ausbildungsmitteln	In besonderen Fällen können hierzu Angaben gemacht werden. Dies ist vor allem wichtig, wenn es um sicherheitsrelevante Ausbildungsinhalte geht.
Allgemeinbildende Module	In der Regel ist mit der beruflichen Bildung auch ein Bildungsauftrag verbunden, der über die zu vermittelnden fachlichen Kompetenzen hinaus weist. Es bietet sich an, diese Bildungsziele im Kontext der Modulbeschreibungen explizit oder implizit zu verankern, oder aber eigenständige Module auszuweisen. Letzteres bietet sich zum Beispiel für die Fremdsprachenausbildung an.

5 Literatur

- Benner, Patricia (1997): *Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert.* (2. Nachdruck) Hans Huber Verlag Bern
- Boreham, Nicholas/Fischer, Martin/Samurçay, Renan (2002): *Work Process Knowledge.* London: Routledge Research Studies in Human Resource Development
- Chi, M. T. H.; Glaser, R.; Farr, M. J. (Hg.) (1988): *The nature of expertise.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum
- Dreyfus, Hubert L./ Dreyfus, Stuart E. (1986): *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer.* Oxford: Blackwell
- Esser, H./Kloas, P.-W./Brunner, S./Witt, D. (Zentralverband des Dt. Handwerks): *Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells.* ZDH, Berlin, 01/2005
- Europäischer Rat (2000): *Schlussfolgerungen des Vorsitzes.* Lissabon: Europäischer Rat
- Fischer, Martin/Rauner, Felix (Hg.) (2002): *Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen.* S. 53–86. Baden-Baden: Nomos
- Gerstenmaier, Jochen (1999): *Denken benötigt Wissen. Die Bedeutung des bereichsspezifischen Wissens für Wissenserwerb und Leistung.* In: *GdWZ* 10, 2, S. 65–67
- Gruber, Hans (1999): *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns.* Verlag Hans Huber Bern
- Georg Hanf/Wolf-Dietrich Greinert (eds.): *Towards a history of vocational education and training in Europe in a comparative perspective, Volume 1,* Luxembourg 2004
- Rauner, Felix (2002): *Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten.* In: Peter Dehnbostel/Uwe Elsholz/Jörg Meister/Julia Meyer-Menk (Hg.): *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung.* edition sigma. Berlin. S. 111–132
- Rauner, Felix/Spöttl, Georg (2002): *Der Kfz-Mechatroniker – Vom Neuling zum Experten.* *Berufsbildung, Arbeit und Innovation*, Bd. 12. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Röben, Peter (2004): *Kompetenzentwicklung durch Arbeitsprozesswissen.* In: Jenewein, Klaus/ Knauth, Peter/ Röben, Peter/ Zülch, Gert: *Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen.* Baden-Baden, Nomos
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. – How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books Inc.