

Josef Aff (Wirtschaftsuniversität Wien)

Europäisierung der beruflichen Bildung in Österreich

Kritische Anmerkungen zu den „Reformwerkzeugen“ NQR und ECVET

Abstract

Der aktuelle Diskurs über eine Europäisierung der Berufsbildung findet weitgehend unter institutionalisierten **Stakeholdern** wie Ministerien, Sozialpartner/innen und Verbänden statt, wobei eine kritische Auseinandersetzung über Chancen und Risiken geplanter Reformmaßnahmen – vor allem über die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) sowie eines Europäischen Credit Systems für die Berufsbildung (ECVET) – kaum stattfindet. Es werden daher die wichtigsten Stellschrauben einer Europäisierung der Berufsbildung (NQR und ECVET) vorgestellt und (einige) offene Fragestellungen sowie zu lösende pädagogische Herausforderungen thematisiert.

1 Problemstellung

In der Bildungspolitik gibt es immer wieder Reformagenden, die mit großer institutioneller, wissenschaftlicher und bildungspolitischer Wucht über die Schulpraxis hinwegfegen wie beispielsweise die Lernzielorientierung in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts, wo – ohne Kosten zu scheuen – voluminöse **Lernzielbanken** an alle Lehrer verteilt wurden, ohne jedoch die Betroffenen angemessen in diesen Reformprozess zu integrieren. Die Folgen dieser **Top-down-Strategien** zeichnen sich vielfach durch Folgenlosigkeit aus, weil beispielsweise der **Lernzieltotalitarismus** der 80er-Jahre die Schulrealität nur in homöopathischen Dosen veränderte. Wenn jedoch seitens der EU ein bildungspolitischer **Paradigmenwechsel** wie beispielsweise der **Wechsel von der Input- zur Outcomeorientierung** vertreten und mit großer institutioneller Kraft dessen (nationale) Umsetzung betrieben wird, dann ist nicht auszuschließen, dass diese Weichenstellungen, die das Potenzial einer nachhaltigen Veränderung der Berufsbildungsstrukturen beinhalten, den Schulalltag von Lehrer/innen berufsbildender Vollzeitschulen wesentlich beeinflussen.

Dass es sich bei den aktuell diskutierten europäischen „Reformmaßnahmen“ wie dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) nicht nur um technische **Werkzeuge** zur Erhöhung der Transparenz europäischer Abschlüsse handelt, sondern (möglicherweise) auch um tief greifende bildungspolitische Weichenstellungen, wird u. a. in der jüngsten Publikation zum österreichischen Qualifikationsrahmen (vgl. Markowitsch 2009a) wie folgt beschrieben: „Auch wenn es vordergründig um den EQR als ‚Übersetzungshilfe‘ geht, stellt das angebotene Instrumentarium für die meisten Länder (...) nicht weniger als die Aufforderung zu einer Neuausrichtung ihrer politischen Handlungsparameter dar. Mit der systematischen Umstellung auf Lernergebnisse werden die etablierten Input- und Prozesssteuerungsmechanismen von Qualifikationssystemen in Frage bzw. in einen neuen Zusammenhang gestellt. Die Verkopplung bzw. Integration der Qualifikationsteilsysteme in einem Rahmen erfordert möglicherweise einen völlig neuen umfassenden Politikansatz. [...] Diese Implikationen dringen erst nach und nach in den politischen Diskurs der beteiligten Länder“ (Hanf/Luomie-Messerer/Rein 2009, S. 19). Die kommenden Ausführungen verstehen sich als Beitrag zu einem – die Lehrer/innen einschließenden – politischen Diskurs über eine Europäisierung der Berufsbildung, weil es sich lohnt, über geplante neue Einseitigkeiten wie einen sich abzeichnenden **Lernergebnisfundamentalismus** nachzudenken.

2 Europäisierung oder Angelsächsisierung der Berufsbildung?

Ausgehend von der im Jahr 2000 abgegebenen **Lissabon-Erklärung**, wonach die EU bis 2010 zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt werden sollte, wurde auf Hochschulebene mit dem so genannten Bologna-Prozess die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums mit hoher Priorität ausgestattet, der heute vielen Studierenden u. a. durch die Bachelor-Masterstruktur der Studiengänge sowie der „Credits“ (ECTS) **erlebbar** wird. Nach dem Vorbild im Hochschulsektor wurde im Jahr 2002 in Kopenhagen für den Berufsbildungsbereich eine ähnliche Zielsetzung angestrebt, um durch größere Vergleichbarkeit von Kompetenzen und arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen die Mobilität von Auszubildenden und Berufstätigen zu fördern. Ebenso gilt es, durch transparente Anerkennung von Abschlüssen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung wie auch von am Arbeitsplatz erworbenen (informellen) Kompetenzen die Durchlässigkeit in der Berufsbildung zu erhöhen.

Die für die Umsetzung der Europäisierung der Berufsbildung entwickelten oder zu entwickelnden Hauptinstrumente, nämlich der **Europäische Qualifikationsrahmen** sowie das **Europäische Credit System für die Berufsbildung** basieren auf der Tradition der angelsächsischen kompetenzorientierten Berufsbildungsstruktur sowie den im Vergleich zu Österreich und Deutschland sehr unterschiedlichen wirtschafts- und sozialpolitischen Zielvorstellungen (vgl. exemplarisch Kraus 2005, S. 581 ff.; Deißinger 1998; Fisch 2005). So veranstaltete das Vereinigte Königreich im September 2005 im Rahmen seiner EU-Ratspräsidentschaft eine Konferenz, um das schottische Rahmensystem für Anrechnungseinheiten und Qualifikationen (SCQF) als Beispiel und Modell für den europäischen Qualifikationsrahmen vorzustellen (vgl. Raffae/Gallacher/Toman 2007, S. 68 ff.). Ebenso erarbeiteten im Jahr 2004 Coles, als leitender Mitarbeiter der **Qualifications and Curriculum Authority** im Vereinigten Königreich, und Oates die Grundlagen und einen ersten Entwurf zur Struktur eines Referenzrahmens für die berufliche Bildung in Europa. Diese Vorarbeiten dienten als Blaupause für die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) (vgl. Dunkel/Le Mouillour 2007, S. 229).

Es lohnt sich daher ein Blick in die Berufsbildungsarchitektur des Vereinigten Königreichs, die trotz unterschiedlicher Bildungsstrukturen in England, Wales, Schottland und Nordirland viele strukturelle Gemeinsamkeiten aufweist. So zeichnet sich die Berufsausbildung in England u. a. durch

- eine staatliche Abstinenz,
- eine Dezentralisierung der Strukturen mit einer fast unüberschaubaren Zahl von (privaten und öffentlichen) Anbieter/innen und
- eine Qualifizierungsstrategie, die sich primär an einzelbetrieblichen Anforderungen ausrichtet,

aus (vgl. Deißinger 1998, S. 216 ff.).

Vor diesem Hintergrund kam es in den 90er Jahren zur Einführung einheitlicher Standards in Gestalt von **National Vocational Qualifications (NVQs)**. Der Grundgedanke des NVQ-Ansatzes besteht darin, dass Individuen Kompetenzen nachweisen, die sich – wenn möglich in beobachtbaren Aktivitäten – an einem Arbeitsplatz äußern. Im Unterschied zur deutschsprachigen Kompetenzdiskussion, wo ein holistisches Verständnis von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz die Persönlichkeit der/des Auszubildenden in die Qualifizierungsstrategie einbindet, zeichnet sich das englische kompetenzbasierte Berufsausbildungskonzept durch eine einseitige instrumentell verkürzte Ausrichtung auf den Primat „Funktions- und Anwendungsorientierung“ aus. So merkt Deißinger an: „Es hat bis auf den heutigen Tag mit mentalitäts- und kulturbedingten Vorbehalten gegenüber der Berufsausbildung zu tun, dass bei den englischen bzw. britischen

Unternehmen – die im NVQ-Kontext durch die Lead Bodies repräsentiert sind – eine ‚strukturelle Bereitschaft‘ zugunsten einer engen Auslegung von Ausbildungszielen und Inhalten vorherrscht, die durch die Spielräume, die das ‚System‘ offeriert, verstärkt wird“ (Deißinger 1998, S. 232). Das englische System der Berufsausbildung ist charakterisiert durch

- eine modularisierte Struktur auf Teilkompetenzen, die vielfach ein nur sehr enges (und instrumentell verkürztes) Spektrum unmittelbar berufsrelevanter **Skills** abdecken,
- eine Abwertung des systematischen Lernens sowie eine weitgehende Ausklammerung der Allgemeinbildung,
- eine Outcome-Orientierung, also ein Zertifizierungskonzept ohne curriculare Basis,
- eine Beliebigkeit der Lernwege und Lernprozesse und als Folge
- eine nur begrenzte Vergleichbarkeit der Abschlüsse, also
- eine trotz NVQs mangelnde Transparenz.

Die zentrale Fokussierung auf die Lernergebnisorientierung (**Outcome-Paradigma**) wird von Kenner/innen des englischen Systems wie Fisch durchaus differenziert gesehen, wenn er anmerkt, dass die Konzentration der Leistungsfeststellung auf das Lernergebnis kritisch zu bewerten ist, weil sich nicht alle Facetten des Lernprozesses in Form eines quantifizierbaren Lernoutputs bewerten lassen (vgl. Fisch 2005, S. 270).

Aus der Perspektive der sehr erfolgreichen österreichischen beruflichen Erstausbildung stellt sich die grundsätzliche Frage, ob die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens sowie des **Credit-Systems** ECVET einen wünschenswerten Reformschritt darstellt, weil dadurch zumindest langfristig wesentliche Parameter der angelsächsischen Berufsbildung **importiert** werden. Jedenfalls stellt die aktuelle Struktur der beruflichen Erstausbildung in Österreich geradezu ein Gegenmodell zur englischen Ausbildungspraxis dar. Ähnlich wie in Deutschland (vgl. Greinert 2008, S. 11) sind die schulisch wie dual organisierten Ausbildungen nach Lerninhalten und Lernorten sowie nach der zeitlichen Dauer mehr oder weniger normiert. Demnach sind diese Ausbildungen über einen langen Zeitraum systematisch strukturiert, sei es durch Lehrpläne oder/und Ausbildungsordnungen und umfassen neben den beruflichen Qualifikationsprozessen die Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden im Sinne eines pädagogisch-didaktischen Anspruchs. Die Abschlüsse sind staatlich anerkannt und genießen auf Grund der überbetrieblichen Ausrichtung in der Wirtschaft eine große Akzeptanz. Transparenz und **Marktgängigkeit** der Abschlüsse sind daher – im Gegensatz zur angelsächsischen Berufsbildungsrealität – in hohem Maße gegeben.

Da sich die österreichische Architektur der beruflichen Erstausbildung sehr grundsätzlich vom angelsächsischen Modell, auf dem die Europäisierung der Berufsbildung basiert, unterscheidet, ist die Frage berechtigt, ob die durch die Europäisierung implementierten Reformschritte mittelfristig einen berufsbildungspolitischen Fortschritt darstellen oder die zusätzlich erforderlichen personellen, finanziellen und institutionellen Ressourcen primär zur Etablierung einer weiteren Akkreditierungs- und Zertifizierungsbürokratie führen. Aus der Sicht des Autors erfolgte bisher eine nur unzureichende kritische Abwägung der Vor- und Nachteile einer Europäisierung der Berufsbildung, deren zentrale Parameter aus der angelsächsischen Berufsbildungstradition stammen. Ein solcher Schritt wäre dann nahe liegend, wenn die angelsächsische Berufsbildung als besonders erfolgreich zu bewerten wäre. Folgt man der Einschätzung von Hyland, dann sind Zweifel in Bezug auf die Vorzüge der angelsächsischen (englischen) Berufsausbildung berechtigt, wenn er feststellt: „Es gab nie viele Belege dafür, dass das System der kompetenzbasierten Berufsbildung anderen Bewertungssystemen überlegen ist. Neben den Schwierigkeiten, die in

den letzten 20 Jahren im Umgang mit den NVQs aufgetreten sind, sind auch die zunehmenden Hinweise auf die Anfälligkeit des Systems für Missbrauch und unsachgemäße Nutzung zu erwähnen“ (Hyland 2007, S.39).

Die ärgerliche Realität, dass Österreich in internationalen Bildungsvergleichen – Stichwort **zu geringe Akademiker/innenquote** – stets unterschätzt wird, weil in Österreich die oberen mittleren Qualifikationen in Berufsbildenden Höheren Schulen (z. B. HTL, HAK, HLW) auf der oberen Sekundarstufe oder postsekundär und nicht im Rahmen von Kurzstudien an Hochschulen, also im Tertiärbereich, ausgebildet werden wie beispielsweise in den anglophonen und skandinavischen Ländern, kann jedenfalls nicht primär durch Einführung eines NQR gelöst werden. Vielmehr bedarf es dafür vieler Maßnahmen, u. a. ist ein offensiveres Agieren der österreichischen Repräsentant/innen der Bildungspolitik in den internationalen Gremien erforderlich, weil in dieser Frage auch beim heute weltweit wichtigsten Bildungsklassifikationssystem ISCED (International Standard Classification of Education) Handlungsbedarf besteht (vgl. Schneeberger 2009, S. 143 ff.).

3 Instrumente der Europäisierung der Berufsbildung

Auf europäischer Ebene wurden vor allem drei Instrumente geschaffen, mit denen die Vergleichbarkeit von Qualifikationen und die internationale Mobilität in der Berufsbildung gefördert werden sollen. Da die Implementierung von EQR (Europäischer Qualifikationsrahmen) und ECVET (European Credit Transfer System for Vocational Education and Training) eine komplexe bildungspolitische Herausforderung darstellt, werden diese beiden Instrumente in den folgenden Kapiteln näher beschrieben. Das dritte Instrument, der Europass, besteht aus den fünf Bausteinen Lebenslauf, Sprachenpass, Mobilitätsnachweis, Zeugniserläuterungen und Diplomzusatz. Seit Einführung eines Nationalen Europass Centre (NEC) und der Errichtung einer Homepage (www.europass.at) gewinnen die Europass Instrumente kontinuierlich an Bedeutung. Österreich stellte als erstes Land den neuen Europass Mobilitätsnachweis online und erzielte von Jänner bis Juni 2006 über 1200 Registrierungen. Bis Oktober 2006 wurden über 1400 Europass Zeugniserläuterungen in der beruflichen Erstausbildung von den zuständigen Bundesministerien erstellt (vgl. Tritscher-Archan/Mayr 2008, S. 55). Die Implementierung dieses Instruments in Österreich kann als sehr erfolgreich bewertet werden. Ebenso vermag es effizient und unbürokratisch zur Förderung internationaler Mobilität und Transparenz beizutragen.

3.1 Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) – Ziele, Aufbau und Konstruktionsprobleme

Die Idee des Europäischen Qualifikationsrahmens besteht darin, als Übersetzungsinstrument für alle lernergebnisorientierten Qualifikationen der europäischen Mitgliedsländer der EU zu fungieren. Dadurch soll europaweit die Transparenz der Abschlüsse, die Durchlässigkeit und in Folge die Mobilität gefördert werden. Ähnlich sind die Ziele des österreichischen Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR), dem eine orientierende Funktion zugeordnet wird. Mit Hilfe des NQR soll vor allem die transnationale Mobilität sowie die Durchlässigkeit gefördert werden (vgl. BMUKK/BMWF 2008, S. 7 ff.). Den Kern des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) bilden acht Referenzniveaus, die das gesamte Spektrum möglicher Qualifikationen von der Basisbildung bis zur höchsten Ebene akademischer und beruflicher Bildung umfassen. Ebenso werden dadurch Abschlüsse und Qualifikationen aller Bildungssektoren, von der Allgemeinbildung über die Berufs- und Weiterbildung bis zum tertiären Bildungsbereich, erfasst und zugeordnet. Die Zuordnung erfolgt ausschließlich anhand von Lernergebnissen, die mit Hilfe von drei Kriterien, nämlich Wissen, Fertigkeiten und Kompetenz, erfasst und bewert-

tet werden. Demnach ist für die Zuordnung unbedeutend, wie und in welchen Institutionen die Qualifikationen erworben werden. Ob beispielsweise die Qualifikation im Rahmen einer systematischen Ausbildung an einer HTL bzw. im dualen System (formales und systematisches Lernen) oder autodidaktisch am Arbeitsplatz erworben wird (informelles und implizites Lernen) spielt für die Zuordnung im EQR keine Rolle, weil eine strikte Ausrichtung auf Lernergebnisse erfolgt. Diese pointierte Outcome-Orientierung basiert auf der bildungspolitischen Grundüberlegung, wonach jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein soll. Inputfaktoren wie beispielsweise die Ausstattung des betriebswirtschaftlichen Zentrums in Handelsakademien, die Lehrplanvorgaben zur systematischen Strukturierung der Ausbildung spielen ebenso keine Rolle für die Zuordnung von Qualifikationen wie Prozessfaktoren zur professionellen Gestaltung von Lehr/Lernprozessen, beispielsweise die fachdidaktische Kompetenz der Lehrer/innen. Der Lernerfolg wird nicht auf Basis der Lehrpläne und Lernziele ermittelt, sondern im Zentrum der Zuordnung steht allein der Outcome, also das Können im Berufs- und Lebenskontext, ganz gleich wie und wo man dieses erworben hat. Dieser Outcome wird mit Hilfe der Kriterien Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz ermittelt, und das Ergebnis dieses Validierungsprozesses führt zur Zuordnung in eine der acht Referenzniveaus des Qualifikationsrahmens. Diese für Österreich neue bildungspolitische Fokussierung wird als Paradigmenwechsel von der Input- und Prozess-Steuerung zur Outcome-Steuerung bezeichnet (vgl. Frommberger 2007, S. 158).

Verknüpft man die acht Referenzniveaus mit den drei Kriterien zur Messung der Lernergebnisse, ergibt sich eine Matrix aus acht Zeilen und drei Spalten, die den europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) konfiguriert. Während in Deutschland noch eine Diskussion stattfindet (vgl. Sloane 2008) ob fünf, sieben oder acht Niveaustufen angemessen sind, plant Österreich die Struktur des EQR ohne Modifikationen zu übernehmen. Da Lernergebnisse den Dreh- und Angelpunkt des Qualifikationsrahmens darstellen und diese anhand von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen bestimmt werden, entbrannt(e) vor allem über den Kompetenzbegriff des EQR/NQR international wie auch in Österreich eine intensive Diskussion (vgl. exemplarisch Achtenhagen/Baethge 2005, Sloane 2008, Bohlinger 2007, Sellin 2007, Markowitsch 2009a/b, Hensge u. a. 2008). Im Kern geht es darum, dass sich der im EQR verwendete Kompetenzbegriff **Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit** durch ein hohes Maß an Unbestimmtheit und mangelnder Operationalisierbarkeit auszeichnet. Beispielsweise ist im Vergleich dazu das in der Wirtschaftspädagogik vorherrschende Konzept einer beruflichen Handlungskompetenz, das zwischen Selbst-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz unterscheidet, um vieles elaborierter.

Wenn man wie im EQR bzw. im österreichischen NQR die Zuordnung der Qualifikationen ausschließlich an Lernergebnissen auszurichten plant und dafür das Kriterium Kompetenz eine zentrale Rolle spielt, führt eine derart vage Kompetenzbeschreibung zur Gefahr einer Beliebigkeit der Zuordnung. Beispielsweise wird Kompetenz in der für Absolvent/innen berufsbildender höherer Schulen besonders interessanten Referenzstufe fünf wie folgt beschrieben: „Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfen und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen“ (EQR in Markowitsch 2009a, S. 242). Abgesehen davon, dass „nicht vorhersehbare Änderungen“ von jeder Akkreditierungsbehörde nur schwer überprüfbar sind, erfordert der Deskriptor insgesamt eine **heuristische Akrobatik**. Wenn in der Niveaustufe acht Kompetenz mit **Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbständigkeit etc.** konkretisiert wird, dann erinnern derartige Deskriptoren eher an Allgemeinplätze und Beispiele für Interpretationsbeliebigkeit als an einigermaßen valide Kriterien zur Zuordnung von Lernergebnissen und Qualifika-

tionen. Dies ist umso bedenklicher, weil ja auf (ergänzende) inputorientierte Zuordnungskriterien wie **Dauer der Ausbildung** gänzlich verzichtet werden soll.

Ein weiteres Konstruktionsproblem beim NQR besteht darin, dass dieser auf den Niveaustufen sechs bis acht auf den Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum Bezug nimmt, mehr noch, diesen integriert, wobei sich die Deskriptoren dieses Qualifikationsrahmens erheblich von jenen des NQR unterscheiden. Ergänzend ist anzumerken, dass auch die Credit-Systeme der Berufsbildung (ECVET) sowie jene für den Hochschulraum (ECTS) durch völlig andere Konstruktionsprinzipien gekennzeichnet sind (vgl. Pkt. 3.2). Demnach bildet der NQR bzw. der EQR ein **Patchwork-Produkt**, wo noch viele theoretische und bildungspolitische **Planierungsarbeiten** zu leisten sind.

3.2 Das europäische Credit System für die Berufsbildung (ECVET) – Ziele, Struktur und Konstruktionsprobleme

Laut Europäischer Kommission ist ECVET ein Instrument, „welches die Mobilität der Lernenden durch die Unterstützung der Zusammenarbeit zwischen Partnerorganisationen erleichtern und die internationale Übertragung, Akkumulierung und Anrechnung von Lernergebnissen ermöglichen soll“ (Dunkel/Le Mouillour 2007, S. 223). Es handelt sich demnach um einen europäischen Credit-Transfer- und Akkumulierungsmechanismus, wie es ihn bereits auf Hochschulebene mit ECTS (European Credit Transfer System) seit Jahren gibt. ECVET ist personenzentriert, d. h., es beruht auf der Validierung (und ziffernmäßigen Quantifizierung – Credits) der von der/dem Einzelnen erreichten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen – diese bilden die Grundlage für deren Akkumulation und Transfer. Die Credits bilden eine wichtige Ergänzung sowohl für den EQR als auch für den Europass, weil durch die ziffernmäßige Quantifizierung mehr Transparenz bei der Lernergebnisfeststellung ermöglicht wird.

Österreich hat sich am ECVET-Konsultationsprozess aktiv beteiligt und u. a. eine Studie zur Umsetzung von ECVET in der beruflichen Erstausbildung erstellt (vgl. Luomi-Messerer/Tritscher-Archan 2007). Aus österreichischer Perspektive soll mit ECVET vor allem die transnationale Mobilität gefördert und die Erprobung in der beruflichen Erstausbildung **gestartet** werden. Es wird vor allem der Anwendungsbereich von ECVET befürwortet, Lernergebnisse, die im Ausland erzielt wurden, sei es in der formalen, nicht-formalen oder informellen Berufsbildung, zu dokumentieren, zu validieren und anzuerkennen.

ECVET basiert auf drei Säulen (vgl. Fietz/Le Mouillour/Reglin 2008, S. 22 ff.):

- Zuerst müssen Lernergebnisse über so genannte **Einheiten (Units)** beschrieben werden. Units geben Auskunft über die in unterschiedlichen Lernkontexten zu erwerbenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen.
- Zuordnung von **Kreditpunkten (Credits)** zu den Units (Einheiten, Modulen), wobei sich die Kreditpunktzahl aus dem Verhältnis **Unit – Gesamtqualifikation** ergibt. Die Units sind die Elemente, die transferiert bzw. akkumuliert werden und damit Mobilität ermöglichen bzw. begünstigen. Bei ECVET sind Credits (Lernkredite) die bescheinigten Ergebnisse einer Lernleistungsprüfung. Demnach bildet die Ausrichtung auf Lernergebnisse (Outcomes) und deren numerische Bewertung (Credits) das Herzstück von ECVET. Im Gegensatz dazu orientiert sich das für Hochschulen geltende Kreditpunktesystem ECTS an Lernzeiten (workload), also an Inputs.
- Der **Transferprozess** bildet den dritten zentralen Umsetzungsschritt von ECVET, zum Beispiel die Anrechnung von Praktika oder Schulbesuchen im Ausland. In diesen Transfer sind

viele Akteur/innen in beiden beteiligten Ländern eingebunden und es handelt sich um einen komplexen Prozess. So bedarf es eines **Memorandums of Understanding** zwischen Anbieter/innen von Berufsbildung, nationalen Behörden und weiteren zuständigen Stellen in den jeweils beteiligten Ländern zur Schaffung gegenseitigen Vertrauens. Ebenso wird eine **Lernvereinbarung** von den Bildungseinrichtungen in beiden Ländern und der/dem Lernenden unterschrieben. Sie beschreibt die Lernergebnisse, die in der Mobilitätsphase erzielt werden sollen. Letztlich geht es darum, dass die Lernkredite, die im Land A erworben werden, im Land B von der zuständigen Stelle anerkannt werden. Die Prozedur veranschaulicht, dass der für den Transferprozess erforderliche Aufwand erheblich ist, wenn man bedenkt, dass derzeit die Anrechnung eines erfolgreich absolvierten Schuljahres an einer fremdsprachigen ausländischen Schule völlig unbürokratisch erfolgt.

Die Einführung von ECVET zur Erleichterung der internationalen Mobilität stellt zwar – zumindest im Bereich der schulischen beruflichen Erstausbildung – eine im Vergleich zum Status quo ungleich komplexere und bürokratischere Variante dar, die Auswirkungen auf die österreichische Bildungsarchitektur bleiben jedoch begrenzt.

Völlig anders sind die Auswirkungen von ECVET auf die österreichische berufliche Erstausbildung zu beurteilen, wenn damit ein System zur Anerkennung, Validierung, Übertragung und Akkumulierung von Lernleistungen zur Förderung der **nationalen Mobilität** begründet werden soll. Durch ECVET könnte auf zwei Ebenen die nationale Mobilität erhöht werden, nämlich vertikal und horizontal, sowohl zwischen Sektoren des formalen Bildungsbereichs als auch zwischen den Anbieter/innen von arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen im Spektrum zwischen formalem und informellem Lernen. Vertikale Durchlässigkeit im öffentlichen Bildungsbereich könnte u. a. bedeuten, dass Credits aus der HAK bzw. HLW an der WU-Wien angerechnet werden und man damit zum Beispiel die Studieneingangsphase verkürzen könnte. Horizontale Durchlässigkeit könnte die Durchlässigkeit zwischen Ausbildungswegen der gleichen Ebene (z. B. Sekundarstufe II) erleichtern, indem beispielsweise Credits aus der dualen Ausbildung auf die schulische Ausbildungsschiene (HTL, HAS etc.) übertragen werden. Praktiziert man – wie angedacht (vgl. Tritscher-Archan/Mayr 2008, S. 53) – Durchlässigkeit auch zwischen öffentlichen und privaten Bildungsanbietern unterschiedlichster Ausbildungswege, wäre mit Hilfe von ECVET denkbar, dass beispielsweise Credits von einem privaten Filialleiter/innenausbildungslehrgang in einer Supermarktkette oder Buchhalter/innenkurse am WIFI für die BW/RW-Ausbildung im Rahmen der HAK-Abendschule für Berufstätige, die ebenfalls modular zu strukturieren wäre, angerechnet werden (müssen?).

Setzt man ECVET gezielt ein, um die Durchlässigkeit zwischen allen Formen von Lernen (formal, nicht-formal, informell) mittels Credit-Anrechnungen von Modulen zu erhöhen, dann beinhaltet diese Europäisierungsstrategie (zumindest langfristig) den bildungspolitischen Sprengstoff, die bisherigen Strukturen der beruflichen Erstausbildung in Richtung einer „Angelsächsisierung“ tief greifend zu verändern. In diesem Fall müssten nicht nur – wie aktuell geplant – alle Lehr- und Ausbildungspläne lernergebnisorientiert formuliert, sondern diese auch modularisiert, also in Einheiten (Units) zerlegt werden. Ebenso müssten alle Units wie auch die Gesamtqualifikationen und Bildungsgänge mit Credits numerisch bewertet werden, die von einer „kompetenten Stelle“ zu vergeben wären. Die Beantwortung der Fragen,

- welcher Bildungsgang und welche Module mit wie vielen Credits auszustatten sind und
- ob Module unterschiedlicher Anbieter zu Gesamtqualifikationen gebündelt werden (dürfen) und

- in welchem Umfang und mit welcher Verbindlichkeit Anrechnungen von Credits erfolgen sollten,

wäre eine enorme bildungspolitische und pädagogische Herausforderung, die u.a. eine koordinierende Stelle, zum Beispiel eine ECVET Agentur, erfordern würde. Eine derartige ECVET-Strategie beinhaltet demnach – wie diese kurzen Ausführungen verdeutlichen – ein gewaltiges Veränderungspotenzial zur Um- und Neustrukturierung der beruflichen Bildung in Österreich.

4 Umsetzung von NQR und ECVET in Österreich – offene Fragen und pädagogische Herausforderungen

Europaweit wie auch in Österreich sind die Arbeiten zur Implementierung eines EQR bzw. NQR bereits um vieles weiter fortgeschritten als jene zu ECVET, wo die konzeptionelle Phase noch nicht überschritten wurde. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel primär offene Fragen in Bezug auf die Umsetzung eines NQR in Österreich aufgeworfen, wobei auch ergänzend auf die Synergieeffekte und Veränderungspotenziale eingegangen wird, die sich aus einer Verknüpfung von NQR und ECVET ergeben (könnten). Trotz einer sehr intensiven Diskussion über **Konstruktionsfragen** des NQR gibt es nur wenige kritische Stimmen, die die grundsätzliche Frage des **Kosten-Nutzen-Verhältnis** eines NQR (und noch mehr von ECVET) stellen. Diese Frage ist berechtigt, wenn – wie in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion von allen relevanten Stakeholdern stets betont wird – mithilfe des NQR im Sinne einer orientierenden Funktion primär bestehende Bildungsstrukturen transparent und internationale Schnittflächen sichtbar gemacht werden sollen. Sofern der NQR nicht als Reformwerkzeug betrachtet wird, um die bestehenden Bildungsstrukturen im Sinne einer regulierenden Funktion mittelfristig nachhaltig zu verändern, würde es sich lohnen, (noch einmal) nachzudenken, ob die zentralen Zielsetzungen des NQR wie Erhöhung von Transparenz und Durchlässigkeit in Österreich auf Grund der sehr speziellen Berufsbildungsarchitektur überhaupt jene Dringlichkeit wie in vielen anderen europäischen (z. B. angelsächsischen und skandinavischen) Ländern besitzen.

Generell ist die Einschätzung von Vertreter/innen der Berufsbildung zum EQR positiv bis euphorisch, wenn beispielsweise festgestellt wird, dass der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) nun als der krönende Abschluss der Bemühungen um Transparenz und Durchlässigkeit erscheint – an der Schnittfläche von Bildung und Beschäftigung (vgl. Hanf/Luomi-Messerer/Rein 2009, S. 15). In dieses Bild der tendenziellen Ausklammerung kritischer Positionen – sieht man von ganz wenigen Beiträgen wie jenem von Schneeberger (vgl. Schneeberger 2009) ab – passt auch die vor kurzem erschienene Publikation **Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich**, die von Markowitsch herausgegeben wurde, der seit Jahren sowohl in den Gremien der EU wie auch in Österreich an der Entwicklung des Projektes **Qualifikationsrahmen** durch theoretische und bildungspolitische Beiträge beteiligt ist (vgl. Markowitsch 2009). Obwohl der programmatische Titel dieser Publikation auf eine umfassende Auseinandersetzung mit der Entwicklung des NQR in Österreich schließen lässt, ist vor diesem Hintergrund erstaunlich, dass in diesem Sammelband die im Jahr 2008 stattgefundene Stakeholderbefragung mit 265 Stellungnahmen sowie der Expert/innenbericht zur Konsolidierung der Stellungnahmen (vgl. Aff/Arnold/Chishom/Fortmüller/Grätz/Zeitlinger 2008) überhaupt nicht berücksichtigt wird. Dies ist umso bedauerlicher, weil dadurch die Option, auf Basis empirischer Befunde kritische Aspekte und Fragen zu diskutieren, nicht genutzt wurde.

Sofern man die Position vertritt, dass auf Grund der europäischen Dimension des Qualifikationsrahmens sowie der weit fortgeschrittenen nationalen und internationalen Implementierungsarbeiten eine grundsätzliche Diskussion über den Sinn der Einführung nicht mehr auf

der bildungspolitischen Agenda steht, wären aus der Sicht des Autors u.a. folgende Fragen in Bezug auf die Einführung des NQR und in weiterer Folge von ECVET zu diskutieren und/oder zu beantworten:

1. Ist die mit Einführung des EQR verbundene, aus dem angelsächsischen Raum kommende, sehr pointierte Lernergebnisorientierung, also der Paradigmenwechsel von der bisherigen primären Input- und Prozessorientierung zur Outcomeorientierung in Österreich bildungspolitisch vordringlich und wird dadurch nicht wieder eine neue Einseitigkeit begründet? Verfügt die Wissenschaft und Bildungspraxis überhaupt über einigermaßen valide und ökonomisch vertretbare Diagnoseinstrumente, um so komplexe Konstrukte wie Kompetenzen, (berufliche) Handlungsfähigkeit und Lernergebnis (Outcome) ohne Einbeziehung von Inputfaktoren wie Lernzeit und curriculare Vorgaben zu überprüfen?

Geht man davon aus, dass im deutschsprachigen Raum die Berufsausbildung auf den zentralen Säulen

- **curriculare Normierung** (geordnete Ausbildungsgänge),
- **Unteilbarkeit und Ganzheitlichkeit** von Qualifikationsprofilen (der Bildungsgang ist mehr als ein Puzzle aus Teilqualifikationen) sowie
- **Universalität** durch verbindliche öffentlich sowie in der Wirtschaft anerkannte zertifikatorische Absicherung der Berufsausbildung (vgl. Deißinger 1998, S. 251)

basiert, dann impliziert dieses Verständnis von Berufsausbildung einen strukturellen Mix aus Inputfaktoren (Curriculum, Qualität der Lehrer und betrieblichen Ausbilder etc.) und Outputfaktoren wie Lernergebniskontrollen, die es auch schon bisher gegeben hat. Während die österreichischen Sozialpartner die Einführung des EQR sehr ausgeprägt befürworten (vgl. Aff u. a. 2008), ist der Deutsche Gewerkschaftsbund viel zurückhaltender, wenn er feststellt: „Auch die dauerhafte Tragfähigkeit des lernergebnisorientierten Ansatzes sowie die angemessene Einordnung der tatsächlichen Kompetenzen werden vonseiten des DGB angezweifelt“ (Sloane 2008, S. 34). Ebenso ist die Einschätzung des österreichischen Berufsbildungsexperten Schneeberger eher skeptisch, wenn er feststellt: „Ob der Übergang von Lernzeiten als Kriterium (z. B. Dauer der dualen Ausbildung – Anm. Aff) zugunsten des Lernergebnisvokabulars eine Verbesserung der Trennschärfe von Ausbildungsergebnissen bringt, hängt vermutlich davon ab, inwieweit die Lernergebnisorientierung über bloße Rhetorik hinausgeht“ (Schneeberger 2009, S. 156). Ein Blick in die sehr differenzierte Lernzieldebatte der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts würde den Optimismus, wonach Lernergebnisse ohne Bezug auf Lernwege und curriculare Vorgaben, also Inputfaktoren, eindeutig feststellbar sind, relativieren, weil bereits damals der Zusammenhang von Lernplanung, Lernorganisation und Lernkontrolle betont wurde (vgl. Möller 1973, Flechsig u. a. 1971, 250 ff.).

2. Kann die Addition von Teilqualifikationen eine umfassende (Aus)Bildung ersetzen?

Diese Fragestellung ist vor allem in Kombination mit ECVET von Interesse, wo eine Modularisierung und Akkumulation von Credits vorgesehen ist. Im Extremfall könnte man nach dieser (angelsächsischen) Zielvorstellung nach dem **Sushi-Bar-Prinzip** individuell Module zu Gesamtqualifikationen bündeln. Wenn man davon ausgeht, dass berufsbildende Vollzeitschulen in Zukunft – im Sinne von ECVET – auf eine modulare Struktur umsteigen, dann wäre zumindest langfristig das Szenario nicht mehr auszuschließen, dass im Rahmen einer HAK-Ausbildung das Modul **Kostenrechnung** am WIFI erworben wird, Englisch bei einem privaten zertifizierten Anbieter in Irland und sich demnach die/der Lernende – wie an der „Sushi-Bar“ – die Module in Bezug auf Anbieter/innen und Reihenfolge weitgehend selbst

zusammenstellen kann. Bei diesem Szenario würden verstärkt private Bildungsanbieter/innen in die berufliche Erstausbildung einsteigen. Der private Wirtschaftsführerschein und vor allem die Berufsreifeprüfung geben einen ersten Vorgeschmack, wie ein solches Szenario (langfristig) aussehen könnte. Die Berufsreifeprüfung, die als Modell für die Zukunft von den Sozialpartner/innen wie auch dem BMUKK gepriesen wird, sieht vier Teilprüfungen (Mathematik, Deutsch, Fremdsprache, Fachbereich) vor, die bei unterschiedlichen Anbieter/innen (z. B. WIFI, BFI) absolviert werden können, wobei zumindest eine Matura-Teilprüfung in einer öffentlichen Schule abzulegen ist. Die modulare **Credit-Struktur** wird u.a. dadurch sichtbar, dass die Matura-Teilprüfung in einer lebenden Fremdsprache entfällt (im Unterschied zu berufsbildenden Vollzeitschulen), wenn bestimmte Zertifikate (z. B. CAE, BEC, Niveau 3) vorgelegt werden.

3. Welche Berechtigungen/Erwartungen werden mit den Zuordnungen im NQR auf eine der acht Stufen verknüpft?

Diese Frage thematisiert die Relevanz der Zuordnungen. Wenn beispielsweise die Sozialpartner/innen sehr engagiert die Zuordnung des Meisters zur Stufe sechs fordern, die in der Bildungshierarchie dem Bachelor-Niveau entspricht, dann stellt sich u. a. die Frage der vertikalen Durchlässigkeit. Bedeutet diese Zuordnung, dass Meister ohne BA-Abschluss ein Masterstudium beginnen können (vertikale Durchlässigkeit), und wenn nicht, welchen **Tauschwert** hat diese Zuordnung für die Betroffenen, wenn auch arbeitsrechtliche und kollektivvertragliche Konsequenzen aus der Zuordnung ausgeschlossen werden. Handelt es sich bei beruflichen Zuordnungen auf den **akademischen Stufen** sechs bis acht primär um einen Ausdruck der Wertschätzung für die berufliche Verantwortung und Kompetenz, dann stellt sich die Frage, ob dafür der enorme bürokratische Aufwand eines NQR erforderlich ist. Zusätzlich beinhaltet die Klärung der Frage, wer nach welchen Kriterien eine Zuordnung nach den Niveaustufen vornimmt, eine enorme politische Sprengkraft, weil zu befürchten ist, dass die politische Durchschlagskraft der diversen Stakeholder für die Zuordnung von nicht unwesentlicher Bedeutung sein wird.

4. Soll es eine horizontale Differenzierung geben?

Bei der horizontalen Differenzierung geht es darum, ob innerhalb einer Stufe weiter differenziert werden soll. Beispielsweise treten Wirtschaftskammer, Gewerkschaftsbund und Berufsschulen dafür ein, alle Lehrlinge ohne Differenzierung derselben Stufe zuzuordnen, obwohl zwischen den Lehrberufen in Bezug auf Anforderungen und Länge der Ausbildung erhebliche Unterschiede bestehen, zum Beispiel zwischen Anlagenelektriker/in und Fleischverkäufer/in.

Der große Philosoph Karl Popper hat stets für die Wissenschaft den Grundsatz **Mutmaßung statt Anmaßung** eingemahnt und ich denke, dass diese Losung mindestens ebenso für die Bildungspolitik gilt. Im Rahmen dieses Beitrages war mir wichtig, mehr **Mutmaßung** in die Bemühungen zur Umsetzung einer angemessenen Europäisierung der (Berufs)Bildungspolitik in Österreich einzubringen, weil auch bei Befürwortung von NQR und ECVET nur dann ein bildungspolitischer Fortschritt zu erwarten ist, wenn ein (kritischer) Diskurs über die in diesem Artikel exemplarisch aufgezeigten zahlreichen offenen Fragen stattfindet und erst danach (transparente) Entscheidungen getroffen werden.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F./BAETHGE, M. (2005): Kompetenzentwicklung unter einer internationalen Perspektive – makro- und mikrostrukturelle Aspekte. In: GONON, P./KLAUSER, F./HUISING, R. (2005): Kompetenz, Kognition, und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden S.25 – 54.
- P./KLAUSER, F./NICKOLAUS, R./HUISINGA, R. (Hrsg.): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Wiesbaden, S.25 – 54.
- Aff, J./ARNOLD, M./CHISHOLM, L./FORTMÜLLER, R./GRÄTZ, W./ZEITLINGER, E. (2008): Bericht der Expertengruppe: Konsolidierung der Stellungnahmen zum Konsultationspapier zum österreichischen Nationalen Qualifikations Rahmen (NQR). Wien.
- BJORNAVOLD, J./COLES, M. (2007): Politische Gestaltung der allgemeinen Bildung am Beispiel der Qualifikationsrahmen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, 2007/3, 2008/1, S.240 – 282.
- BOHLINGER, S. (2007): Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, 2007/3, 2008/1, S.112 – 130.
- BUNDESMINISTERIUM für UNTERRICHT, KUNST und KULTUR (BMUKK)/BUNDESMINISTERIUM für WISSENSCHAFT und FORSCHUNG (BMWF) (2008) (Hrsg.): Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Wien.
- DEIBINGER, T. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der Deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben.
- DUNKEL, T./LE MOUILLLOUR, I. (2007): Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme – ein Baustein für die Bildung in Europa. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, 2007/3, 2008/1, S.218 – 239.
- FIETZ, G./LE MOUILLLOUR, I./REGLIN, T. (2008): ECVET – Einführung eines Leistungspunktesystems für die Berufsbildung. Bielefeld.
- FISCH, T. (2005): Modularisierung der beruflichen Bildung. Frankfurt.
- FLECHSIG, K.-H./GARLICH, A./HALLER, H.-D./HEIPKE, K./SCHLÖSSER, H. (1971): Probleme der Entscheidung über Lernziele: In: ACHTENHAGEN, F./MEYER, H. (Hrsg.): Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen. München, S.243 – 282.
- FROMMBERGER, D. (2007): Berufsausbildung in Deutschland vor dem Hintergrund europäischer Entwicklungen. In: DIETRICH, H./SEVERING, E. (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Bielefeld, S.143 – 160.
- GREINERT, W.-D. (2008): Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? In: BWP 4/2008, S.9 – 12.
- HANF, G./LUOMI-MESSERER, K./REIN, V. (2009): Österreich und „gleichgesinnte“ Länder. Ergebnisse aus dem internationalen Projekt TransEQFrame. In: MARKOWITSCH, J. (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Berlin, S.15 – 28.
- HENSGE, K./LORIG, B./SCHREIBER, D. (2008): Ein Modell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: BWP 4/2008, S.18 – 21.

- HYLAND, T. (2007): Entwicklung der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich. In: BWP 3/2007, S. 36 – 40.
- KRAUS, K. (2005a): Employability versus Beruf? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101. Band, Heft 4 (2005), S. 574 – 592.
- LE MOUILLOUR, I./GELIBERT, D. (2007): Wenn ECVET umgesetzt werden soll,... In: BWP 4/2007, S. 37 – 41.
- LUOMI-MESSERER, K./LENGAUER, S./MARKOWITSCH, J. (2009): Die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich im Kontext internationaler Beispiele und Erfahrungen. In: MARKOWITSCH, J. (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Berlin, S. 29 – 48.
- MARKOWITSCH, J. (2009a) (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Berlin.
- MARKOWITSCH, J. (2009b): Prädiktoren statt Deskriptoren. Zur Vorhersage der Zuordnung nationaler Qualifikationen zum Europäischen Qualifikationsrahmen mittels mathematischer Modellierung. In: MARKOWITSCH, J. (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Berlin, S. 163 – 181.
- MÖLLER, Ch. (1973): Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. 4. Auflage. Weinheim und Basel.
- PAULSEN, M. (2007): Freizügigkeit: vom Recht zur Möglichkeit. Anerkennung von Qualifikationen durch Rechtsvorschriften oder Informationen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, 2007/3, 2008/1, S. 22 – 38.
- SCHNEEBERGER, A. (2009): Was ist neu am Europäischen Qualifikationsrahmen? Vergleich mit vorhandenen Bildungsbezugsrahmen. In: MARKOWITSCH, J. (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Berlin, S. 135 – 162.
- SELLIN, B. (2007): Der Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen: Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung in die Realität. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, 2007/3, 2008/1, S. 4 – 21.
- SLOANE, P. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bielefeld.
- TRITSCHER-ARCHAN, S./MAYR, T. (2008) (Hrsg.): Berufsbildungspolitik in Österreich. Fortschrittsbericht zu den Entwicklungen 2002 – 2008. Wien. Online: <http://www.ibw.at/de/bbs> (18.09.2009)