

2010

RPZ Impulse

Ferdinand Herget

Der Europäische Qualifikationsrahmen

Vehikel eines neuen Bildungsverständnisses
oder Instrument zur Schaffung eines
Europäischen Bildungsraums?

Impressum

RPZ Impulse
Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern, München
(RPZ in Bayern)

Veröffentlicht werden Beiträge der wissenschaftlichen Referentinnen und Referenten des RPZ, die zur Einführung in die religionspädagogischen Themen der Jahreskonferenzen verfasst werden. Dabei liegt das Augenmerk auf übergreifende Anliegen religiöser Bildung und Erziehung mit dem Schwerpunkt Religionsunterricht.

Verantwortlicher Herausgeber:
Dr. Norbert Weidinger, Direktor des RPZ

Erscheinungsweise:

Die RPZ Impulse erscheinen einmal jährlich als Online-Zeitschrift und sind kostenfrei zugänglich. Da die Zeitschrift eine ISSN-Nummer besitzt, werden ihre Hefte archiviert und sind bestandsgesichert. Damit sind die Beiträge allseits zitabel.

ISSN 2191-7930

www.rpz-bayern.de

© 2010 RPZ in Bayern. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Mit Ausnahme der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwendung ohne Einwilligung des Herausgebers unzulässig und strafbar.



RPZ-Impulse 2010

Ferdinand Herget

Der Europäische Qualifikationsrahmen:
Vehikel eines neuen Bildungsverständnisses
oder Instrument zur Schaffung eines
Europäischen Bildungsraums?

Abstract

Die Europäische Union (EU) will die „Humanressource“ Bildung besser ausschöpfen, um im globalen wirtschaftlichen Wettbewerb zu reüssieren und die europäische Identität zu fördern. Ein Mittel dafür ist der europäische Bildungsraum, der die Mobilität der Arbeitnehmer, damit den Transfer von Wissen und Können innerhalb der EU, und das gegenseitige Verstehen verbessern soll. Das erfordert auch, alle auf welchem Weg auch immer erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten transparent und vergleichbar zu machen. Der Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) soll das leisten, weil er für Qualifikationen das darstellt, was der Euro für den Wirtschaftsraum ist: die 'Umrechnungsbasis' für alle Lernleistungen. Der EQR ist eine Kriterienkatalog zur qualitativen Unterscheidungen von Lernleistungen entsprechend ihrer Komplexität und ihrer Befähigung zu Verantwortung und Selbständigkeit. Dieser Katalog ist das Ergebnis umfänglicher bildungspolitischen Diskussionen in der EU, bei dem politisch-pragmatische Setzungen den wissenschaftlich-theoretischen Dialog dominierten. Bislang ist die weitgehende Umwälzung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen von den Kirchen und der religionspädagogischen Diskussion nur oberflächlich zur Kenntnis genommen worden.

Inhaltsangabe

1	<i>Vorwort: Die Europäische Bildungspolitik und ihr prägende Kraft für die strukturelle und inhaltliche Gestaltung nationaler Bildung</i>	5
2	<i>Die politischen Ziele der EU und die Methode der politischen Entscheidungsfindung (Die Methode Monnet)</i>	6
	2.1 Friede durch Einheit in Verschiedenheit	6
	2.2 Die Methode Monnet	6
3	<i>Die Europäisierung des Bildungswesens: Die Entwicklung einer eigenständigen europäischen Bildungspolitik</i>	6
	3.1 Rechtliche Grundlagen europäischer Bildungspolitik: Übertragung von Souveränitätsrechten und Subsidiarität	6
	3.2 Ziele europäischer Bildungspolitik: Steigerung der Effizienz des Wirtschaftsraums und Entwicklung eines europäischen Staatsbürgerschaftsbewusstseins	7
	3.3 Instrumente europäischer Bildungspolitik : Bildungsprogramme und offene Koordination	8
4	<i>Die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit als Ziel des Europäischen Bildungsraums und das Instrument des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)</i>	8
	4.1 Die Schaffung eines Europäischen Bildungsraumes: Der Bologna-Prozess und der Kopenhagen-Prozess	8
	4.2 Bildungspolitische Ziele des EQR: Transparenz und Mobilität	9
	4.3 Grundlagen des EQR	10
	4.3.1 Lebenslanges Lernen	11
	4.3.2 Employability	12
	4.3.3 Lernergebnisse (learning-outcomes)	13
	4.4 Der EQR als Instrument der Wirkungssteuerung von Bildungsprozessen	13
	4.4.1 Die Struktur des EQR	13
	4.4.2 Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen (knowledge, skills, competences: Das KSC-Modell)	14
	4.4.3 Die Niveaustufen	14
	4.5 Positionen in der bildungspolitische Diskussion zum EQR	17
	4.6 Der EQR aus denkpsychologischer und religionspädagogischer Sicht	19
5	<i>Konsequenzen für die Diskussion von Bildungsthemen im kirchlichen Raum</i>	21
	Literatur	23

Der Europäische Qualifikationsrahmen: Vehikel eines neuen Bildungsverständnisses oder Instrument zur Schaffung eines Europäischen Bildungsraums?

1 Vorwort: Die Europäische Bildungspolitik und ihr prägende Kraft für die strukturelle und inhaltliche Gestaltung nationaler Bildung

Ab 2012 sollen alle Bildungsabschlüsse in Deutschland ausweisen, welcher Niveaustufe des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) sie zugehören. Die Abschlüsse können dann auf den europaweit gültigen Referenzrahmen, den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), bezogen werden, und so europaweit vergleichbar sein. Das soll u. a. die Bildungsergebnisse verbessern, um die Wettbewerbsfähigkeit auf dem globalen Markt zu steigern. Welche Auswirkungen die Schaffung des Europäischen Bildungsraumes, dessen Instrument auch der DQR ist, auf das deutsche Bildungssystem hat, ist umstritten. Einige meinen, dass es keine Änderungen geben wird, wie die augenscheinliche Wirkungslosigkeit des seit 1991 existierenden *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen (GER)* auf die schulischen Curricula belegt. Andere erwarten eine großflächige Umgestaltung des primären, sekundären und tertiären Bereichs angefangen bei der Auswahl der Lerninhalte bis hin zur Organisation der Bildungssysteme selbst. Als Indizien dafür gelten, dass in Niedersachsen der erste Lehrplanentwurf für das Fach katholische Religion an beruflichen Schulen erschienen ist, der sich an den Niveaustufen des DQR orientiert, wie auch die Einführung des Bachelor/Master-Studiengangs im Zuge der Schaffung des Europäischen Hochschulraums (EHR).

Offenbar ist die europäische Bildungspolitik schwer einschätzbar, weil ihre Motive, ihre Entscheidungswege und ihre konkreten Handlungen oft undurchschaubar wirken. Um den EQR in seiner Bedeutung für die Bildungspolitik zu erhellen, sind seine bildungspolitischen und pädagogischen Hintergründe zu analysieren. Wenn das Unterrichtsfach Religion kaum vorkommt, liegt das an der Fachdiskussion, die den Einfluss Europas auf die bildungspolitischen Rahmenbedingungen weitgehend ignoriert. Ziel sollte sein, die neuen Rahmenbedingungen religionspädagogisch und kirchenpolitisch zu diskutieren, um strukturell und inhaltlich handlungsfähig zu werden. Vorliegendes Papier leistet dazu einen Beitrag, indem es diese Rahmenbedingungen untersucht. Die Darstellung des DQR wird dem Referat der Religionspädagogischen Jahreskonferenz am Samstag vorbehalten bleiben.

2 Die politischen Ziele der EU und die Methode der politischen Entscheidungsfindung (Die Methode Monnet)

Zwei Vorbemerkungen sollen die politische Zielsetzung und eine der bislang einflussreichen Methoden der politischen Entscheidungsfindung in Europa verdeutlichen.

2.1 Friede durch Einheit in Verschiedenheit

Das innere Ziel der Einigung Europas ist die Sicherung des Friedens und des Wohlstandes durch die Schaffung einer 'Einheit in Verschiedenheit'. Europa hat dieses Ziel über die Schaffung einer wirtschaftlichen (EGKS, EWG) zu einer politischen Union (EG, EU) angestrebt. Deutlich wird dies durch den 1993 realisierten europäischen Binnenmarkt, der auf den sogenannten vier Freiheiten, der Freiheit des Personen-, Waren-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehrs, fußt. Er realisiert die von den Gründern Europas ersonnene Idee, die Einheit Europas nicht durch Soldatenstiefel, sondern durch die Verflechtung auf persönlicher, sozialer und ökonomischer Ebene zu erreichen.

2.2 Die Methode Monnet

Die auf *Jean Monnet* (1888-1979), dem geistigen Vater des die europäische Einigung begründenden Schuman-Plans, zurückgehende und bis heute einflussreiche Methode der politischen Willensbildung in der EU ist pragmatisch ausgerichtet.¹ Monnet war überzeugt, dass die politische Integration Europas am schnellsten voranzutreiben ist, wenn – basierend auf der Grundentscheidung einer europäischen Föderation als Friedensgemeinschaft – die Nationalstaaten in kleinen, überschaubaren Bereichen und für wichtige konkrete Aufgaben ('Solidarität der Tat') Souveränitätsrechte an ein überstaatliches Organ abtreten. Unter Verzicht auf oft ergebnislose Prinzipien Diskussionen und eine allzu präzise Zielfestlegung sollen überstaatliche Instrumente geschaffen werden, die die politische Integration nach sich ziehen. Die Parzellierung nationalstaatlicher Hoheitsrechte und deren kleinteilige Übertragung auf transnationale Institutionen entwickeln eine Dynamik, die andere Bereiche (Politik, Wirtschaft, Verwaltung) affiziert, und so einen überstaatlichen Regelungs- und Organisationsbedarf erzeugt.

3 Die Europäisierung des Bildungswesens: Die Entwicklung einer eigenständigen europäischen Bildungspolitik

Die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik ist auf den Ebenen der Ausgestaltung des europäischen Rechts, der Ziele und der Instrumente zu betrachten.

3.1.1 Rechtliche Grundlagen europäischer Bildungspolitik: Übertragung von Souveränitätsrechten und Subsidiarität

Mit der Gründung der Montanunion 1951 wurden erstmals Souveränitätsrechte des Bildungsbereichs an europäische Behörden übertragen. Die Ausgestaltung des europäischen Rechts ist seitdem durch die Ziele bestimmt, den europäischen Binnenmarkt zu entwickeln, insbesondere durch Förderung der Berufsbildung und der Mobilität der Arbeitnehmer, und nationale und europäische Hoheitsbereiche gegeneinander abzugrenzen. Das Gravier-Urteil des Europäischen Gerichtshofs von 1983 entwickelte die Zuständigkeit Europas für die Bildungspolitik formal

¹ Wessels (2001), 1ff.

und inhaltlich weiter. Es stellte fest, dass das Bildungswesen nicht außerhalb des Gemeinschaftsrechtes der EWG steht und *alle* Bildung Berufsbildung ist. Der Vertrag von Maastricht 1992 regelte die Kompetenzen zwischen der EU und den Mitgliedsstaaten durch die Einführung des Subsidiaritätsprinzips neu. Er nahm den Bereich Bildung in das Primärrecht auf und legte fest, dass die EG einen „Beitrag zu einer qualitativ hochstehenden allgemeinen und beruflichen Bildung“ zu leisten hat.² Bildung wurde zum Tätigkeitsziel der EG und Teil des Gemeinschaftsrechts. Zugleich schrieb er für den Bildungsbereich das Subsidiaritätsprinzip fest. Die EG-Staaten behielten die Oberhoheit über die Lehrinhalte und die Gestaltung der Bildungssysteme (Harmonisierungsverbot). Der heute gültige Vertrag von Lissabon (2009) übernahm diese Regelungen. Einen immensen Bedeutungsgewinn erfuhr das Thema Bildung durch die Aufnahme in die rechtsverbindliche Charta der Grundrechte der Europäischen Union 2007. Die Charta schreibt das Recht auf Bildung, Ausbildung und Weiterbildung sowie das Recht auf Zugang zu Bildungseinrichtungen fest.

3.1.2 Ziele europäischer Bildungspolitik: Steigerung der Effizienz des Wirtschaftsraums und Entwicklung eines europäischen Staatsbürgerschaftsbewusstseins

Inhaltlich treiben vor allem zwei Motive die EU-Bildungspolitik voran: 1. das wirtschaftspolitische Motiv der Förderung der beruflichen Bildung zur Steigerung der Effizienz des europäischen Wirtschaftsraums und 2. das kulturpolitische Motiv zur Entwicklung eines europäischen Staatsbürgerschaftsbewusstseins und einer europäischen Identität, um den Einzelnen zur aktiven Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben zu befähigen sowie eine europäische Gesinnung zu entwickeln. Wirtschaftspolitisch motiviert wurde bereits 1957 die europaweite Anerkennung nationaler Abschlüsse zum Ziel erhoben.³ 1976 kam im „Aktionsprogramm im Bildungsbereich“ auch die soziale und kulturelle Aufgabe der Bildung für die ‚volle und gesunde Entfaltung der Gemeinschaft‘ in den Blick.⁴ Das Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“⁵ von 1993 verknüpfte Bildungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik: Staatliche Bildungssysteme sollten u. a. durch die Entwicklung von Humanressourcen eine effizientere und wettbewerbsfähigere Wirtschaft erreichen.⁶ Als Mittel dafür wurden u. a. die Integration formalen, informellen und nonformellen Lernens in staatlichen Bildungssystemen, das lebenslange Lernen und die Verbesserung der Kompetenzen und die Qualifikationen für das persönliche, soziale und berufliche Leben genannt. Im März 2000 setzte sich der Europäische Rat in Lissabon für das kommende Jahrzehnt „das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (*Lissabon-Strategie*).⁷ Wissen und Bildung gelten seitdem als unerlässliche Instrumente zur Erzeugung von Wachstum, Wohlstand und Beschäftigung. Die Lissabon-Strategie soll die Entwicklung des *Bildungsraums Europa* vorantreiben, um die Prosperität des europäischen Wirtschaftsraums zu sichern. Auch wenn die Lissabon-Strategie fehlschlug, führte sie zu einer genaueren Betrachtung der Bildungssysteme. Ursächlich für die Zielverfehlung, so die EU 2003, waren die viel zu geringen Investitionen in die Humanressource.⁸ Deshalb haben sich die Staaten auf das Programm ET

² Art. 3 EUV. Das Primärrecht ist das ranghöchste Recht der EG und der EU. Es steht an der Spitze der europäischen Rechtsordnung und umfasst die Verträge zur Gründung der Europäischen Gemeinschaften und der Europäischen Union. Das Sekundärrecht enthält Rechtsnormen, die die EU-Organe auf Grund der Kompetenzen setzen, die ihnen das primäre Gemeinschaftsrecht einräumt. Dies sind Verordnungen und Richtlinien, die Bürger unmittelbar berechnigen oder verpflichten.

³ EWG-Vertrag: Art. 57 und Art. 128.

⁴ Vgl. Entschließung des Rates vom 09.02.1976.

⁵ KOM (93)7000 endg. vom 05.12. 1993. Ein Weißbuch enthält amtlich ausgearbeitete Vorschläge zu bestimmten Politikbereichen. Grünbücher sind konzeptionelle Ausarbeitungen, die als Vorlage zur Entscheidungsfindung dienen.

⁶ Den Begriffe „Humanressource“ oder „Humankapital“ wird gelegentlich eine ideologische Bedeutung unterschoben, die sie in der betriebswirtschaftlichen Theorie nicht haben. Beide Begriffe werden hier in ihrer entideologisierten Bedeutung verwendet. Vgl. Giesecke (2005), 377ff.

⁷ Europäischer Rat (Lissabon): Schlussfolgerungen des Vorsitizes, 23. und 24. März 2000.

⁸ KOM(2003) 685 endg. vom 11.11.2003.

2020 (Education and Training 2020 = allgemeine und berufliche Bildung 2020) geeinigt, das die Ziele der Lissabon-Strategie fortschreibt.

3.3 *Instrumente europäischer Bildungspolitik: Bildungsprogramme und offene Koordination*

Die europäische Bildungspolitik hat zur Förderung ihrer Ziele vor allem das Instrument der Bildungsprogramme entwickelt. Sie dienen u. a. dem Austausch von Beteiligten des sekundären und tertiären Bildungsbereichs sowie der Erwachsenenbildung (z. B. Sprachkurse, Teilnahme am Schulunterricht oder beruflicher Ausbildung, Studienaufenthalte). Das aktuelle Bildungsdachprogramm heißt „Lebenslanges Lernen (LLP)“ und enthält die Teilprogramme Comenius (Schulbildung), Erasmus (Hochschulbildung), Leonardo (Berufsbildung) und Grundtvig (Erwachsenenbildung).

Mit der Einführung des Subsidiaritätsprinzips hat die EU die *offene Methode der Koordinierung* (OMK) entwickelt. Die OMK ermöglicht eine politische Steuerung ohne Rechtssetzung in Kooperationsbereichen, die allein der nationalen Gesetzgebung unterliegen. Anstelle einer europäischen Gesetzgebung tritt die Selbstverpflichtung einzelner Staaten. Um den Verpflichtungscharakter zu stärken, werden u. a. quantitative und qualitative Indikatoren entwickelt, die Vergleiche der Staaten mit ihren eigenen Zielen und der Staaten untereinander ermöglichen. Dazu gehören die Offenlegung von Kennzahlen wie die Anzahl der Schüler die bestimmte ‚Niveaus der erworbenen Lese- und Schreibfertigkeit (PISA)‘ erreicht haben, einzuhaltende Zeitpläne oder die Bestimmung von Themen, über die sich die Staaten austauschen sollen (z. B.: ‚Beteiligung von Schülern, Eltern und sonstigen Betroffenen an der Schulverwaltung‘).

4 Die Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit als Ziel des Europäischen Bildungsraums und das Instrument des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)

4.1 *Die Schaffung eines Europäischen Bildungsraumes: Der Bologna-Prozess und der Kopenhagen-Prozess*

Die Schaffung des europäischen Bildungsraums fußt auf dem *Bologna-Prozess* und dem *Kopenhagen-Prozess*.

Der Bologna-Prozess:

Lange Zeit war die berufliche Bildung Motor der Entwicklung der europäischen Bildungspolitik. In den 1990er Jahren entdeckte man die Hochschulbildung als Schlüssel zur Ausbildung innovationsfähiger und hochqualifizierter Arbeitnehmer. Um die Arbeitsmarktfähigkeit der universitären Ausbildung zu sichern, sollte ein einheitlicher Bildungsraum in Europa geschaffen werden. Dies mündete in den 1999 initiierten Bologna-Prozess. Bis 2010 soll er einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum (EHR) u. a. mit der Etablierung von MA/BA-Studien, Einführung des Leistungspunktesystems ECTS, der Modularisierung von Studiengängen und der Schaffung eines eigenen Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse (EHR) realisieren. Der Bologna-Prozess folgt noch der älteren Doktrin einer europaweiten Vereinheitlichung des Bildungswesens. Trotzdem löste er den Kopenhagen-Prozess mit der Entwicklung des EQR als seinem Hauptinstrument aus.⁹

⁹ Vgl. Markowitsch, Luomi-Messerer (2007), S. 43.

Der *Kopenhagen-Prozess*:

Der 2002 auf den Weg gebrachte Kopenhagen-Prozess ist der Versuch, formale, nonformale sowie informelle Bildungsprozesse für die berufliche Qualifizierung in den Dienst zu nehmen.

Er folgt drei strategischen Leitzielen:

- der Erhöhung der *Qualität* der Bildungssysteme,
- dem leichteren *Zugang* zur Bildung für alle und
- der *Öffnung* europäischer Bildungssysteme für die übrige Welt.¹⁰

Die berufliche Bildung wurde zum Exerzierfeld der Europäisierung im Sinne der Einheit in Vielheit. Die Berufsbildungspolitik, an der Schnittstelle heterogener wirtschafts-, sozial- und kulturpolitischer Interessen und Ziele angesiedelt, setzt intrinsisch das Zusammenwirken verschiedener Akteure, der Mitgliedsstaaten der EU und der Sozialpartner, voraus. Sie ist auf Subsidiarität und Föderalismus angelegt, weil sich in den verschiedenen Staaten sehr unterschiedliche und nicht harmonisierbare Modelle der Berufsausbildung entwickelt haben (staatlich reguliertes Schulmodell (Frankreich), liberales Marktmodell (England), staatlich reguliertes (dual-korporatives) Marktmodell (Deutschland)).

Instrumente des Kopenhagen-Prozesses sind u. a.

- der hier thematisierte *Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)*,
- das europäische Leistungspunktesystem *ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training)*¹¹, das eine europaweit verständliche Akkumulierung, Anerkennung und Validierung beruflicher Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglicht,
- der *Europass*, mit dessen Hilfe eigene Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen europaweit nachvollziehbar präsentiert werden können,¹² sowie
- Elemente der *Qualitätssicherung*, z.B. Verfahren der externen Evaluation.

4.2 *Bildungspolitische Ziele des EQR: Transparenz und Mobilität*

Der EQR ist der am weitesten gediehene Versuch, alle allgemein- und berufsbildenden sowie im tertiären Sektor erworbenen Qualifikationen im europäischen Wirtschaftsraum vergleichbar zu machen, die Transparenz unterschiedlichster Bildungssysteme zu erhöhen und die Mobilität in Europa zu fördern. Transparenz soll das Vertrauen in die Qualität der Bildungssysteme und die Aussagekraft der von ihnen bescheinigten Qualifikationen in anderen europäischen Ländern heben. Der EQR stellt für die Qualifikationen somit das dar, was der Euro für den Wirtschaftsraum ist, eine gemeinsame Umrechnungsbasis für alle (Lern)Leistungen. Anders als beim Euro bleiben die nationalen „Bildungswährungen“ erhalten. Auf nationaler Ebene werden eigenständig und freiwillig nationale Qualifikationsrahmen (NQR) entwickelt, die jedes Land eigenverantwortlich zum EQR in Beziehung setzt. Jeder Niveaustufe können Qualifikationen verschiedener Lernbereiche zugeordnet werden, so dass z. B. auf der Niveaustufe 4 ein Berufsabschluss und ein allgemeinbildender Abschluss eingeordnet werden könnten (s. Abb. 1).

¹⁰ Amtsblatt 2002/C 142/01

¹¹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50_de.htm

¹² http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp?loc=de_DE

Als hermeneutische Schlüssel zum Verständnis der Funktion des EQR (und seines Derivats, des DQR) können die Konzepte des Lebenslangen Lernens (LL), der employability und der Lernergebnisse (learning-outcomes) gesehen werden.

4.3.1 Lebenslanges Lernen

Das Konzept des Lebenslangen Lernens (LL) setzt auf die Lernkompetenz des einzelnen (*Lernort Ich*), der immer neue Kompetenzen erwirbt. Die EU hat mit der Ausrufung des „Europäischen Jahres lebensbegleitenden Lernens“ 1996 das LL zu einer zentralen bildungspolitischen Leitidee erhoben. Das „Memorandum über Lebenslanges Lernen 2000“ betonte, dass „sich Angebot und Nachfrage in sämtlichen Lernkontexten“ am LL orientieren sollen.¹⁶ Das LL sichert in der Wissensgesellschaft die soziale Integration und die Chancengleichheit, weil es zur aktiven Staatsbürgerschaft befähigt und die Beschäftigungsfähigkeit fördert. LL integriert alle Lernprozesse ‚von der Wiege bis zum Grab‘¹⁷ in der Weise, dass sich ‚die Bildungs- und Ausbildungssysteme den individuellen Bedürfnissen und Wünschen anpassen‘ und nicht umgekehrt. LL umfasst das gesamte Leben in seiner zeitlichen Erstreckung und alle Lebensräume, denn immer und überall (Familie, Freizeit, Gemeinwesen) findet Lernen statt.

Eine Vertiefung erfuhr das Konzept des LL durch die Empfehlungen zu „Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“.¹⁸ Die Verknüpfung mit Schlüsselkompetenzen bedeutete eine inhaltliche Festlegung.¹⁹ Als Referenzrahmen definieren diese Kompetenzen das Wissen, die Fähigkeiten und die Einstellungen, die zu erwerben sind. Schlüsselkompetenzen

- befähigen zur Teilnahme an der Flexibilität fordernden Wissensgesellschaft,
- sind gewichtige Faktoren für Innovation, Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit und fördern Motivation und Jobzufriedenheit der Arbeitskräfte sowie die Qualität der Arbeit,
- fördern kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiven Umgang mit Gefühlen.

Im Einzelnen werden gleichgewichtig acht Kompetenzen benannt:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Diese eher unsystematische Ansammlung von domänen- (z. B. Computerkompetenz) und querschnittsspezifischer (z. B. Lernkompetenz) Kompetenzen und Inhalten, die besser als Werte und Einstellungen zu bezeichnen sind (Bürgerkompetenz), will normativ-programmatische Inhalte

¹⁶ Europäische Kommission (2000), S. 3.

¹⁷ a. a. O, S. 9; die BLK reduziert die Lernzeit auf die Spanne „von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands“ Vgl. BLK (2004), S. 13. Hier geht es nicht einfach um die quantitative Zeiterstreckung, sondern um eine doppelte Qualifizierung subjektiver Zeit entweder als Instrument der Ökonomie (Beschäftigungsfähigkeit) oder als Instrument der Emanzipation (aktive Staatsbürgerschaft). Muße ist in solchen Deutungskontexten ein Wort einer fremden Sprach- und Lebenswelt.

¹⁸ KOM(2005) 548, 10.11.2005.

¹⁹ Das Papier definiert Kompetenz als eine Kombination aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die einer bestimmten Situation angemessen sind. Schlüsselkompetenzen sind Kompetenzen, die die persönliche Entfaltung, soziale Integration, aktive Bürgerschaft und Beschäftigung fördern.

festlegen, die Zielvereinbarungen ermöglichen und eine Plattform für gemeinsame Aktionen der einzelnen Mitgliedsstaaten bieten. Diese Schlüsselkompetenzen sollen Jugendliche am Ende ihrer Grundbildung erworben haben, um für das Leben als Erwachsene und vor allem das Arbeitsleben gerüstet zu sein. Erwachsene sollen diese Kompetenzen beständig weiterentwickeln und aktualisieren. Der Kompetenzkatalog gilt auch für Benachteiligte wie Schulabbrecher, Migranten oder Behinderte.

Das LL-Konzept und seine inhaltliche Füllung, die Schlüsselkompetenzen, sind doppelgesichtig. Das LL dient der Entwicklung und Förderung des Humankapitals, befähigt also zur Teilnahme am Erwerbsleben in einer Weise, dass die Arbeitenden höchste Standards verwirklichen können. Damit trägt der einzelne zur Wohlfahrt der Gemeinschaft bei. Auf der anderen Seite baut das LL eine europäische Identität auf, die das gesellschaftlich-kulturelle Erbe Europas zur Grundlage hat und die Traditionen der Aufklärung und Demokratie weitertragen. Trotzdem hat das instrumentelle Verständnis des LL als Mittel zur Lösung der Probleme von Beschäftigung, Wettbewerb und sozialem Zusammenhalt ein Übergewicht. Das Konzept ET 2020 unterstützt diese Deutung, wenn sie den Zusammenhang zwischen LL und Mobilität als erstes strategisches Ziel der nächsten zehn Jahre ausgibt.²⁰ Grundsätzlich folgt das Konzept des LL und der Schlüsselkompetenzen der Idee der Individualisierung der Bildung und Weiterbildung. Die Lerngelegenheiten sollen dem einzelnen angepasst werden, zugleich ist er für die Sicherung seiner Beschäftigungsfähigkeit persönlich verantwortlich. Das LL-Konzept der EU zeigt als weiteres Merkmal die Verknüpfung von Prinzipien und konkreten Handlungsanweisungen, etwa der Befähigung zur Nutzung des Internets.²¹

4.3.2 *Employability*

Employability (Beschäftigungsfähigkeit, besser: Beschäftigbarkeit) soll das zentrale Ziel der EU-Bildungspolitik im Kontext der Lissabon-Strategie sichern. Employability lenkt den Blick auf die Fähigkeiten eines Individuums, die es braucht, um in Beschäftigungsverhältnissen zu bestehen: „Employability bezeichnet die Gesamtheit individueller Fähigkeiten und Bereitschaften, die es den Einzelnen ermöglichen, Beschäftigungsverhältnisse einzugehen, sich wertschöpfend in Arbeitsprozesse einzubringen und über eine beständige Anpassung der eigenen Arbeitskraft in Beschäftigung zu bleiben.“²² Der Beschäftigte soll sich selbstständig den rasch wandelnden technischen und ökonomischen Bedingungen durch eigene Qualifizierungsanstrengungen anpassen und so dem Arbeitsmarkt ein ‚transparentes Set an Fähigkeiten und Bereitschaften‘ bereitstellen, die die Voraussetzung für Beschäftigung bilden.²³ Das Modell ‚employability‘ entstammt dem angelsächsischen Kontext, dessen Berufsbildungssystem auf einem Zertifizierungsmodell gründet. In diesem System werden im Rahmen der Erwerbsarbeit individuell Kompetenzen erworben, die über das System der National Vocational Qualifications zertifiziert werden. Employability erzeugt individuelle Qualifikationsprofile, die man durch erfolgreiches Agieren auf dem flexiblen, polarisierten Beschäftigungsmarkt erwirbt: Der Berufstätige wandelt sich ‘vom ehrbaren Handwerker zum innovativen Self-Entrepreneur‘ (Philipp Gonon).

Dieses Konzept steht im Gegensatz zum in Deutschland gebräuchlichen Strukturprinzip ‚Beruf‘. ‚Beruf‘ beschreibt die objektive Seite, also die Inhalte, die zu erlernen sind, um eine Arbeit auszuführen. Diese Inhalte werden zwischen Gremien und Verbänden ausgehandelt und in Berufsbildern festgelegt. Der Beruf ist objektiver Ausgangspunkt und Ziel jeder Berufsausbildung, an dem sich das Individuum, die Wirtschaft, die Politik und die Gesellschaft ausrichten.

²⁰ Europäischer Rat (2009).

²¹ Das LL-Konzept trägt in sich auch ein Moment der Entmündigung, weil es den Lernenden immer und per definitionem als Abhängigen begreifen muss. Deshalb spricht man auch von „lebenslanglichem Lernen“.

²² Kraus (2006), S. 241.

²³ Kraus (2008), S. 12.

Das Berufskonzept ist Teil der deutschen Volkswirtschaft, die Berufsausbildung auf einem hohen Niveau betreibt, weitgehend klare Zusammenhänge zwischen Arbeitsmarktstrukturen und Lohnverteilung besitzt und zugleich eine relativ hohe Beschäftigungssicherheit bietet.

4.3.3 *Lernergebnisse (learning-outcomes)*

Die lerntheoretische Fundierung des LL- und des employability-Konzepts liefert der Begriff *Lernergebnis*. Lernergebnis ist „eine Beschreibung dessen, was der Lernende nach Abschluss des Lernprozesses weiß, versteht und zu tun in der Lage ist“.²⁴ Diese Zentrierung soll die gesamte Organisation des Bildungssystems angefangen bei den Menschen selbst, die zu aktivem Lernen animiert werden, über die Veränderung der Bildungseinrichtungen durch die neue Definition von Curricula bis hin zur Ausbildung der Lehrkräfte, die zu mehr Lernorientierung führen soll, verändern. Das gilt als Perspektivenwechsel, weil nun die tatsächlich erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten des Lernenden die Qualifikation definieren und nicht mehr die Curricula oder die Lernorte. Als Maßstab für Lernergebnisse dient vorrangig die Nutzbarkeit in Verwertungskontexten. Dazu gehören auch Beurteilungsverfahren, die das Erreichen von benchmarks empirisch belegen. Die Verwertungskontexte werden im Anschluss an den Delors-Bericht von 1997 als die vier Säulen der Bildung qualifiziert.²⁵ Das sind (1) das Lernen, Wissen zu erwerben, (2) das Lernen, zu handeln, (3) das Lernen zusammenzuleben und (4) das Lernen für das Leben. Das Lernen, Wissen zu erwerben, ist der Schlüssel für lebenslanges Lernen, um mit dem raschen Wandel der Wissensinhalte Schritt halten zu können. Das Lernen zu handeln bedeutet vor allem die Kompetenz, mit unvorhersehbaren Situationen fertig zu werden und nicht bloß regelgeleitet reagieren zu können. Das Lernen zusammenzuleben, gilt als tragendes Gerüst der Bildung, durch das Menschen Verständnis für Mitmenschen, deren Geschichte, Traditionen und Werte entwickeln. Das Lernen für das Leben meint, das Urteilsvermögen, die Eigenständigkeit und die persönliche Verantwortung zu entwickeln und keines der Talente eines Menschen ungenutzt zu lassen.

4.4 *Der EQR als Instrument der Wirkungssteuerung von Bildungsprozessen*

Der EQR gilt als zentrales Instrument, die Transparenz der Qualifikationen und die Mobilität der Beschäftigten zu erhöhen, damit ‘den Anforderungen von Angebot und Nachfrage des europäischen Arbeitsmarktes entsprochen wird’.²⁶ Der EQR beurteilt die Qualität von Bildungsprozessen von ihren Wirkungen her (Wirkungssteuerung), und steuert sie gemäß den Anforderungen, die die gesellschaftlichen Abnehmer von Bildung (Arbeitsmarkt, Lebenswelt) stellen.²⁷ Für das Lernen ist es entscheidend, dass der Lernende die Ergebnisse wirksam darstellen kann (learning-outcomes), während Lernwege im Blickfeld des EQR unwichtig sind. Der EQR gilt auch für benachteiligte Menschen.

4.4.1 *Die Struktur des EQR*

Kern des EQR sind Lernergebnisse. Die Lernergebnisse kombinieren auf horizontaler Ebene Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (knowledge, skills, competences = KSC) zu einem Niveau. Sie sind vertikal je nach Grad der Komplexität der Handlungssituation in acht Stufen differenziert. Daraus ergibt sich eine 3x8 Matrix mit 24 Zellen. Die Inhalte der Zellen werden mit Deskriptoren näher bestimmt.

²⁴ CEDEFOP (2009), S. 11.

²⁵ Delors (1997).

²⁶ Europäisches Parlament – Europäischer Rat (2008), (1).

²⁷ Dem steht die bisher übliche Kontextsteuerung gegenüber, die durch die Organisation des Curriculums (Lehrpläne, Unterrichtsmethoden, Lernzielkontrollen) den Lernerfolg sichern will.

4.4.2 Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen (knowledge, skills, competences: Das KSC-Modell)

Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (KSC) sind die Kernbegriffe der einzelnen Niveaustufen.²⁸ Sie benennen die Lernergebnisse, die notwendig sind, um eine Handlungssituation erfolgreich zu bewältigen. Diese Dreiteilung wurde von einem übergeordneten Kompetenzbegriff abgeleitet. Allerdings löste man sich vollständig von einem theoretischen Bezugsrahmen, so dass die Diskussion über die Kompetenzbegriffe französischer, deutscher und englischer Herkunft ergebnislos abgebrochen werden konnte.²⁹ Übrig blieben die drei Begriffe ‚Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen‘ in einer alltagssprachlichen Bedeutung, die weiteren Interpretationen zugänglich sind.

- *Wissen* wird zur Beschreibung von Theorie- und/oder Faktenwissen verwendet. Wissen ist ‚das Ergebnis der Verarbeitung aller Informationen durch Lernen‘, die zu einem Lern- oder Arbeitsbereich gehören. Wissen hat demnach eine deklarative und eine prozedurale Dimension. Außerdem ist Wissen das Ergebnis sozialer Interaktion.
- *Fertigkeiten* beschreibt die ‚Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen‘. Daher haben Fertigkeiten auch eine kognitive (logische, intuitive, kreative) und eine praktische (manuelle und methodische Geschicklichkeit) Seite.
- *Kompetenzen* meint hier die Übernahme von ‚Verantwortung und Selbstständigkeit‘. Kompetenzen sind übergreifend gemeint, weil sie die ‚nachgewiesene Fähigkeit sind, Kenntnisse und Fertigkeiten zu nutzen‘ (zur Diskussion s. u.).³⁰

Das KSC-Modell soll vor allem die Messung von Lernleistungen ermöglichen. Deshalb sucht man nach Faktoren, die Leistung messbar machen. Dazu greift man auf ein lernpsychologisches Prozessmodell und faktorenanalytische Beschreibungen von Lernprozessen zurück. Lernen ist entweder das standardmäßige Anwenden einer Voraussetzung (z. B. mentales Modell) auf eine Problemsituation (single-loop) oder das Entwickeln neuer Voraussetzungen, die notwendig werden, wenn eine Problemsituation nicht gelöst werden kann (double-loop).³¹ Dem Lernen liegen darüber hinaus intellektuelle Fähigkeiten zugrunde, die faktorenanalytisch analog der technischen Merkmale einer Maschine beschreibbar sind, wie Anpassungsfähigkeit an neue Problemsituationen (fluid intelligence) oder Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit.³²

4.4.3 Die Niveaustufen

Die vertikale Gliederung in acht Niveaustufen basiert auf dem Differenzkriterium zunehmender Selbständigkeit der handelnden Person, „ihre Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen entsprechend den je nach Kontext, Situation oder Problemstellung unterschiedlichen Anforderungen einzusetzen und zu kombinieren.“³³ Jeder Zelle der Matrix wird ein Deskriptor zugeordnet, der das Lernergebnis auf dem Standardniveau beschreibt.

²⁸ Vgl. KOM(2006) 479, S. 18f.

²⁹ Vgl. Markowitsch, Luomi-Messerer (2007), S. 47f.

³⁰ Vgl. zur Auswahl des Kompetenzbegriffs die Darstellung von Markowitsch, Luomi-Messerer (2007), S. 50f, die zeigt, dass hier eher die Begriffsnot als eine klare Definition federführend war. Es ist daher auch zu fragen, ob die in Deutschland heftig geführte Diskussion über die eher englische oder deutsche Provenienz des Kompetenzbegriffs nicht an der Sache vorbeigeht. Offenbar wird Kompetenz in zweifacher Bedeutung gebraucht: „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.“ (a. a. O., S. 51).

³¹ Vgl. Winterton (2006), S. 6f.

³² Vgl. a. a. O., S. 8.

³³ Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005), S. 13.

Es wird offen gesagt, dass die Kriterien bei der Erstellung der Matrix – wie es in vornehmer Umschreibung heißt – ‚weitgehend implizit‘ blieben.³⁴ Dennoch lassen sich folgende Bereiche der Unterscheidung identifizieren:

- 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.³⁵

Die Deskriptoren werden unabhängig vom Lernort, der Lerndauer oder den Lernformen formuliert, um die Qualifikationen auch aus nichtformalen und informellen Lernbereichen und zugleich eine europäische Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Die Niveauunterschiede zwischen den Stufen können sowohl eine Spezialisierung wie auch eine Generalisierung der Lernergebnisse beschreiben. Höheres Niveau kann sowohl eine Vertiefung in einem Fachgebiet wie auch eine Ausweitung über verschiedene Bereiche bedeuten. Grundsätzlich umfassen die höheren Niveaus auch die niedrigeren.

Im Bereich *Wissen* beschreibt das steigende Anforderungsniveau die Form des Wissens, die zunehmende Kritikfähigkeit und den allgemeinen Kontext (Arbeits- oder Lernbereich). Wie unten stehende Tabelle zeigt, geht die Stufung über Faktenwissen, dem Gemerkten, zu einer abstrahierenden Sicht von inneren Gesetzmäßigkeiten, dem Regelwissen, bis zum Begründungswissen, das nicht nur das Wie, sondern auch das Warum reflektiert.

Im Bereich *Fertigkeiten* hängt die Niveaustufe von der Fähigkeit zum Problemlösen in Theorie und Praxis ab. Je höher der Komplexitätsgrad und die Dynamik einer Situation, desto höher das Niveau. Unten steht das Anwenden gegebener Verfahren auf eine bekannte Situation (Routinelösung), darüber steht das Erkennen einer Problemlösesituation und die Auswahl der geeigneten Routine. Auf der dritten Ebene müssen Lösungsverfahren gefunden werden, auf der vierten schließlich das Entdecken und Lösen von Problemen.

Im Bereich *Kompetenzen* kennzeichnet die zunehmende Fähigkeit zu selbständigem Verhalten die Abstufung zwischen den einzelnen Niveaus. Unten steht die größte Abhängigkeit von Anleitung. Die nächste Stufe realisiert sich durch das eigenverantwortliche Handeln in Problemsituationen und Lernkontexten. Die dritte Ebene dehnt die Verantwortung auf das Handeln anderer aus und die vierte Stufe fokussiert auf die Leitungsverantwortung in veränderlichen Situationen, die strategische Entscheidungen verlangt (s. Tabelle 1).³⁶

³⁴ Vgl. Markowitsch, Luomi-Messerer (2007), S. 40.

³⁵ Vgl. ebda.

³⁶ Vgl. Sloane (2005), S. 45ff.

Niveaustufe	Bereich						
	Wissen		Fertigkeiten		Kompetenzen		
	Prinzip	Kategorien	Prinzip	Kategorien	Prinzip	Kategorien	
1	Wissensniveau	Faktenwissen	Problemorientierung	Anwendung	Grad der Selbständigkeit und Verantwortung	Unter Anleitung handeln	
2				Auswahl		Eigenverantwortlich handeln	
3		Regelwissen		Gestaltung		Verantwortung für das Handeln anderer	
4				Entwicklung und Evaluation		Führungsverantwortung	
5							
6		Begründungswissen		Problemorientierung		Grad der Selbständigkeit und Verantwortung	Führungsverantwortung
7							
8							

Tabelle 1: Die Tabelle veranschaulicht den Zusammenhang zwischen den Niveaustufe und den Bereichen des KSC-Modells (nach Sloane (2005), S. 54).

Für das Verständnis der Deskriptoren ist es wesentlich, sie einerseits in ihrem horizontalen Zusammenhang über alle drei Bereiche hinweg zu lesen, um durch die Bündelung der Lernergebnisse die Dimension in ihrem Gesamtbild zu verstehen. Andererseits müssen sie in ihrer vertikalen Abfolge gesehen werden, um die Abgrenzung nach unten und nach oben erfassen zu können.

Der EQR ist im Sinne des OMK eine unverbindliche Empfehlung, die die nationalen Qualifikationsrahmen NQR weder ersetzt noch definiert. Vielmehr sollen die EU-Staaten nationale Qualifikationsrahmen selbst entwerfen. Sie sind in deren Gestaltung frei und können z. B. mehr oder weniger Niveaustufen benennen, die Definitionen der Lernergebnisse festlegen oder die Deskriptoren verändern. Verpflichtend ist nur die Zuordnung der einzelnen Stufen des nationalen Qualifikationsrahmens zu denen des EQR. Der EQR unterstützt gemäß dem Subsidiaritätsprinzip die Tätigkeit der Mitgliedsstaaten bei deren Bemühungen, die Transparenz der Bildungssysteme zu erhöhen und die Mobilität zu fördern. Im Sinne des OMK ist eine Beteiligung am EQR-Prozess mit einer Rechenschaftspflicht gegenüber den anderen Staaten verbunden und daher an die Einrichtung eines Qualitätssicherungssystems geknüpft. Zentral für diese Systeme sind u. a. folgende Vorgaben:

- die Messbarkeit der Ziele und Standards,
- die Einbindung der Betroffenen,
- die Einheitlichkeit der Evaluierungsmethoden, die Selbstbewertung und externe Prüfung miteinander verbinden,
- Feedbackmechanismen und Verfahren zur Verbesserung,
- allgemein zugängliche Evaluierungsergebnisse.³⁷

Gerade die Einführung des Qualitätssicherungssystems wird die nationalen Bildungssysteme einem europaweiten Vergleich aussetzen und deren Stärken und Schwächen offenlegen.

³⁷ Europäisches Parlament – Europäischer Rat (2008), Anhang 3.

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben
Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	grundlegendes Allgemeinwissen	grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit
Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse	fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen
Niveau 7 erforderliche Lernergebnisse	hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Tabelle 2: Der EQR, seine Bereiche, Niveaustufen und Deskriptoren.

4.5 Positionen in der bildungspolitische Diskussion zum EQR

In Deutschland hat der EQR eine intensive, freilich nur auf einen kleinen Expertenkreis beschränkte Diskussion ausgelöst. Auffällig ist, dass sich zumeist nur Partner der beruflichen Bildung für dieses Thema interessiert haben, obwohl alle Bildungssektoren betroffen sein werden.

Die Diskussion um das nationale Derivat des EQR, den DQR, konzentriert sich meist auf die Frage der Zuordnung der Bildungsabschlüsse zu den Qualifikationsniveaus. Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Frage, wie das deutsche Bildungsverständnis im Sinne der Handlungskompetenz in den DQR integriert werden kann.

Die an der Diskussion beteiligten Verbände (BMBF, KMK, Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft, DGB und GEW) stimmen der Entwicklung des DQR auf der Grundlage des EQR grundsätzlich zu, auch wenn sie unterschiedliche Erwartungen damit verbinden.³⁸ Unstrittig ist, dass der EQR die Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöht, die Chancengleichheit verbessert und vor allem berufliche und allgemeine Bildung gleichwertig behandelt. Ebenso positiv wird die Entwicklung eines Qualitätssicherungssystems beurteilt, um Inhalte und Prozesse der Bildung und Fortbildung besser validieren zu können. Je nach politischen oder wirtschaftlichen Interessen wird Unterschiedliches kritisiert:

- *Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz: Betonung der nationalen Verantwortlichkeit*
Das BMBF und die KMK heben darauf ab, dass der EQR weder die nationalen Unterschiede der Bildungssysteme einebnen noch die nationale Verantwortung für die Bildung aufheben dürfe. Insbesondere sieht man Probleme, eine Qualifikation, die unterschiedliche Niveaustufen bündelt, angemessen abzubilden.
- *Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB): Begrenzung der Aufgaben des EQR*
Neben der Begrenzung des EQR auf seine Aufgaben als übernationales Transparenz-, Vergleichs- und Übersetzungsinstrument fordert das BIBB die Erhaltung des Berufsprinzips. Der EQR darf nicht dazu dienen, das duale System aufzuheben. Zugleich ist auch auf die gesellschaftliche Dimension der Bildung zu achten und alle maßgeblichen Akteure des Bildungssystems an der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens zu beteiligen.
- *Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft: Konzentration auf beruflichen Kompetenzerwerb*
Die Spitzenverbände sehen in der Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit die Hauptfunktion des EQF. Daher muss in ihren Augen der berufliche Kompetenzerwerb auf allen Stufen angemessen berücksichtigt und zugleich alle Stufen über verschiedene Bildungswege erreichbar sein. Der EQR darf nicht dazu dienen, das Berufsprinzip und die duale Ausbildung zu schwächen. Insbesondere machen sich die Verbände dafür stark, die u. a. soziale, ethische und die Kommunikationskompetenz nicht zu übernehmen, weil sie weder objektivierbar noch messbar sind.
- *Deutscher Gewerkschaftsbund und Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Gesellschaftliche Handlungskompetenz*
DGB und GEW stimmen in ihrer Kritik am EQR überein. Sie heben hervor, dass der EQR in der vorliegenden Form die gesetzten Ziele nicht zu erreichen vermag. Aufwand und Ertrag stehen in einem deutlichen Missverständnis. Daher soll die Umstellung auf Lernergebnisse nicht vollständig erfolgen, vielmehr sollten auch domänenspezifische Kompetenzen benannt werden. Für die GEW führt die Orientierung an den Lernergebnissen zur Beliebigkeit der Lerninhalte und -methoden. Die Fragmentierung der Lernergebnisse, so die Gewerkschaften, führt zum Bruch mit dem Prinzip der Beruflichkeit. Auch weisen beide Verbände darauf hin, das Prinzip der gesellschaftlichen Verantwortung im DQR als einem Teil umfassender Handlungskompetenz zu verankern.

³⁸ Vgl. Sloane (2008), S. 29-37.

Ökonomisierung von Bildung oder umfassende Handlungskompetenz

Eine zentrale Frage lautet, ob der EQR bildungspolitisch einen Kurswechsel zu einem ökonomischen Bildungsverständnis erzwingt oder ob eine öffentlich verantwortete, ganzheitliche Bildung möglich bleibt, die eine umfassende berufliche, gesellschaftliche und personale Handlungskompetenz anzielt.³⁹

Die Ausrichtung des EQR an den o. g. Begriffen des Lebenslangen Lernens und der employability legen die Vermutung nahe, die Bildung solle ökonomisiert werden. Gestützt wird diese Annahme durch die Feststellung, dass der Kompetenzbegriff des EQR deutlich im angelsächsischen Sinne verstanden wird, was die deutsche Übersetzung ‚Kompetenz‘ verschleiern. Dort unterscheidet man zwischen *competencies* und *competence*. *Competencies* meinen spezifische, einzeln trainierbare Fähigkeiten oder Qualifikationen (im deutschen wissenschaftlichen Sprachgebrauch). *Competence* dagegen entspricht eher der deutschen Handlungskompetenz und ist damit ganzheitlich zu verstehen als eine Disposition des Einzelnen, in Situationen fach- und sachgerecht sowie ethisch richtig zu handeln.

Weiterhin untermauert die Umorientierung auf eine Output-Steuerung die Annahme einer Ökonomisierung des Bildungsbegriffs. Mit diesem Systemwechsel von der Input- zur Output-Steuerung ist nämlich der Wechsel von einer erziehungswissenschaftlichen zu einer institutionstheoretischen Sichtweise verbunden. Die institutionstheoretische Perspektive stellt auf die Lernergebnisse ab. Daran schließt sich die Frage nach der Norm für die Qualität der Lernergebnisse an. Die Norm ist die Verwertbarkeit im Arbeitsprozess.

Gegen die Annahme der Ökonomisierung spricht die wiederholte Betonung der individuellen Entwicklung und der kulturellen Bedeutung von Bildung in den Papieren der EU. Das legt die Vermutung nahe, dass der EQR weniger im Sinne eines bildungstheoretischen Positionspapiers zu deuten ist, als vielmehr um ein politisch-pragmatisches Instrument, das nur bestimmte Rahmenbedingungen schafft. Auch ist darauf hinzuweisen, dass für den EQR nicht der Kompetenzbegriff maßgeblich ist, sondern der der Lernergebnisse.

Auswirkungen des EQR auf das deutsche Bildungssystem

Heftig umstritten ist die Frage, welche Auswirkungen der EQR/DQR auf die Inhalte des deutschen Bildungssystems haben wird. Ist er nur ein neutrales, technisch-administratives Instrument, das Vergleiche erlaubt, oder wird er, da er bestimmte Bildungsinhalte als relevant weil verwertbar bevorzugt, zu einer Unterteilung des Fächerkanons in wichtige und unwichtige Fächer führen? Erwartet wird, dass er Handlungsdruck erzeugt, an den Bildungsarten mehr Kapazitäten für jene Inhalte zur Verfügung zu stellen, die für das Ranking bedeutsam sind. Fächer, insbesondere allgemeinbildende wie Kunst, Religion oder Musik müssten dann um ihre Existenz bangen.

4.6 Der EQR aus denkpsychologischer und religionspädagogischer Sicht

Aus denkpsychologischer Sicht erscheint die Gliederung von Fakten- über Regel- hin zu Begründungswissen als aufsteigendes Schema, bei dem das Faktenwissen den rangniedrigsten Abschlüssen zugewiesen wird, als unpräzise. Gerade der weniger strukturierte Denker vermag sich nur sinnvolles, also begründetes Wissen anzueignen, während es ein Zeichen besonders hoher kognitiver Fähigkeiten ist, sich auch Sinnloses merken zu können.

³⁹ Vgl. GEW (2009), S. 54f; s. a. Bohlinger (2007), S. 122ff.

Dagegen sind Merkmale hoher kognitiver Leistungen die Transferfähigkeit, die Differenzierungsfähigkeit und die Kreativität. Diese Kriterien hätten zur Beschreibung der Niveaustufen genügt und auch den Ansprüchen einer empirischen Verifikation entsprochen.

Fragwürdig erscheint auch die horizontale Verknüpfung von Wissensniveau und Kompetenzen. Ob Begründungswissen wirklich zu Eigen- und Führungsverantwortung befähigt oder umgekehrt, Eigen- und Führungsverantwortung mit dem Besitz von Begründungswissen zusammenfällt, ist empirisch schwer belegbar. Bereits die philosophische Kritik an der instrumentellen Vernunft zeigt, dass hier auch andere Faktoren wirksam sind, als die, die der EQR insinuiert. Diese Verknüpfung im EQR ist in gleicher Weise demokratietheoretisch brisant, weil sie einem nicht unerheblichen Bevölkerungsanteil eine verminderte Fähigkeit zuspricht, sich vernünftig und sinnvoll an politischen Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Schließlich bleibt aus religionspädagogischer Sicht anzumerken, dass sich nach einem solchen Konzept die Werteerziehung und das ethische Lernen für bestimmte Gruppen nur auf die bloße Werteübertragung reduziert. Das ist mit dem christlichen Menschenbild kaum vereinbar.

Beide Einwände zeigen, dass der EQR in der jetzigen Form einer korrigierenden und optimierenden Weiterentwicklung bedarf. Offenbar vermag der pragmatisch-politische Zugriff auf eine solche Matrix nicht alle theoretischen Implikationen und praktische Folgen zu überblicken.

Trotz dieser Einwände stellt sich die Frage, ob Lernleistungen insbesondere schulischen Religionsunterrichts mittels einer Matrix wie der des EQR beschreibbar sind. Ein erstes Indiz für diese Möglichkeit ist, dass die Stufen 6 bis 8 auf die universitäre Bildung anwendbar sind und damit auch für Abschlüsse im Fach Katholische Theologie gelten. Daher ist anzunehmen, dass auch die übrigen Niveaustufen nicht völlig ohne Bezug zum schulischen Lernen sein werden.

Erfasst das KSC-Modell Lernergebnisse im Fach Religion? Aus der mittlerweile klassischen Zielsetzung für den katholischen RU „Schülerinnen und Schüler zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen“ leitet sich ab, dass es im RU nicht um „Bescheidwissen“, sondern immer um „die Ermöglichung von Religion und Glaube selbst“ geht. Der RU hat drei Hauptaufgaben ab, (1) die Vermittlung strukturierten und lebensbedeutsamen Grundwissens über den katholischen Glauben, (2) das Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und (3) die Förderung religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit. Die Aufgaben ‚strukturiertes Grundwissen, gelebte Glaubens- und Dialogfähigkeit sowie Urteilsfähigkeit‘ sind inhaltlich affin zum KSC-Modell, auch wenn die Formulierungen der kirchlichen Dokumente zumeist input-orientiert sind. Hilfreich ist auch der Umstand, dass ‚Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz‘ eher auf ein Bedeutungsfeld hinweisen als im strengen Sinne definierend sind. Denkpsychologisch gesehen schließt *strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen* auch deklaratives und prozedurales Wissen ein, das Fakten- und Handlungswissen des EQR. Das *Vertrautmachen* steht im engen Zusammenhang mit den Fertigkeiten, weil es schwerpunktmäßig um die Anwendung auf und die Gestaltung des Lebens geht. Schließlich entzieht sich auch der Kompetenz-Begriff nicht einer Ausdeutung im Horizont *religiöser Dialog- und Urteilsfähigkeit*. Anschlussfähig erweist sich der EQR dort, wo er auf die Selbständigkeit und die Verantwortung bei der Gestaltung von (Lebens)Situationen abhebt.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten zeigen sich Grenzlinien dort, wo der EQR nur die Anforderungen beschreibt, die sich aus der Beschäftigungsfähigkeit ableiten lassen, aber die Dimension der kulturellen Identität unberücksichtigt lassen. Der EQR ist darauf angelegt, evaluierbare Lern- und Arbeitsergebnisse zu beschreiben. Er bildet so nur einen Teil dessen ab, was nach kirchlichem Verständnis auch zur religiösen Bildung gehört, wie die ‚Förderung von christlichen Einstellungen und Haltungen sowie eine Unterrichtsgestaltung, die zum Glauben ermutigt‘.

Nicht minder problematisch ist, wenn im Bereich Kompetenz die Kommunikation ausschließlich unter dem Blickwinkel von Führen und Leiten gesehen wird. Dahinter verbirgt sich ein ein-dimensionaler Begriff von Kommunikation, der die Teilhabe an Gemeinschaft auf den Aspekt des Produktionszusammenhangs reduziert. Es ist empirisch hinreichend belegt, dass ein solch reduktionistischer Bildungsbegriff nahezu notwendig nicht nur die kulturelle Identität zerstört, sondern auch die berufliche Leistungsfähigkeit minimiert.

Impulse für die religionspädagogische und -didaktische Diskussion gibt der EQR durch seine akribischen Art und Weise der Klassifizierung von Lernergebnissen in Niveaustufen. Damit liegt ein präzises Instrument vor, das z. B. bei der Gestaltung von Lehrplänen oder im Bereich der religiösen Erwachsenenbildung nützlich sein kann.

Die Andeutungen zeigen, dass hier eine nicht unwesentliche Aufgabe für die religionspädagogische Forschung liegt, die Schnittmengen zu ermitteln, Abgrenzungen vorzunehmen, aber auch die eigene Sichtweise kritisch zu überprüfen.

5 Konsequenzen für die Diskussion von Bildungsthemen im kirchlichen Raum

Die vage Formulierung der Überschrift deutet schon an, dass m. E. die Diskussion über die Implementierung des Religionsunterrichts in die allgemeine und berufliche Bildung – so notwendig sie einerseits ist – unter den Auspizien der europäischen Bildungspolitik zu kurz greift. Auch kann sich die wissenschaftlich-theologische und kirchenpolitische Diskussion nicht darin erschöpfen, die Beiträge des Christentums zur europäischen Wertegemeinschaft hervorzuheben. Damit verbleibt man weitgehend außerhalb des Diskussionsfeldes der politischen und strukturellen Vorgaben der EU. Die wissenschaftlich-theoretische Unschärfe der EU-Papiere ist unbefriedigend. Umgekehrt verhindert sie die Deutungshoheit über die Begriffe. Das eröffnet Gestaltungsspielräume, die aktiv von unten und aus den Regionen zu besetzen sind.

Das europäische System der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung bietet auch der Religionspädagogik und kirchlichen Bildungspolitik viele Anknüpfungspunkte. Bedingung dafür ist, die Sprachspiele der EU zu kennen und sich dort mit Maßnahmen und Projekten zu Wort zu melden. Drei Hinweise sollen mögliche Themenfelder abgrenzen:

- *Individualisierung*: Die Umorientierung der Bildung von der Struktur oder dem Material auf das Subjekt kann in seiner Bedeutung gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, weil er den Wechsel von einer sachorientierten auf eine personorientierte Sicht bedeutet. Die Stärkung der personorientierten Sicht ist eine fundamentale Aufgabe für die Kirchen. Dazu gehört, die Implikationen des christlichen Personbegriffs gegenüber anderen Modellen zur Sprache zu bringen, etwa die Gedanken der Menschenwürde, der Freiheit, der Verantwortung und der Gemeinschaftsbindung.
- *Europäischer Kulturraum*: Die Einbindung und Zählung nationalstaatlichen Denkens ist ein fundamentales Ziel der EU. Ein Kulturraum definiert sich primär über die Ziele und den Sinn seiner Kultur(en) und erst sekundär über die Werte. Die Betonung europäischer Werte als Signum dieses Kulturraums darf, bei mancher Sympathie, nicht darüber hinwegtäuschen, dass das als Symptom einer tiefgreifenden Desorientierung und Entstrukturierung zu begreifen ist. Die Kirchen können hier eine tiefgehende Fundierung der Wertegemeinschaft diskursiv ermöglichen.

- *Gerechtigkeit*: Das immer wieder von der EU betonte Handlungsziel der Gerechtigkeit deckt sich mit der christlichen Intention der Verbesserung der Gesellschaft. Im Kontext der Bildungsdebatte können die Kirchen durch best-practice-Beispiele zeigen, wie sie z. B. in ihren Schulsystemen Gerechtigkeit realisieren und dies in EU-Projekten darstellen.

Zusätzlich drängen sich zwei aktuelle Aufgaben für die religionspädagogische Arbeit und die kirchliche Lehrerfortbildung auf:

1. Das Konzept des lebenslangen Lernens erfordert, in einer engeren Perspektive die Lehrerfortbildung als einen konsekutives Geschehen zu betrachten, dass berufsbegleitend zur Professionalisierung der Lehrkräfte beiträgt. Die bayerischen (Erz-)Diözesen haben durch das Qualitätshandbuch PODA schon relevante Handlungsvorschläge erarbeitet, die es nun umzusetzen gilt. In einer weiteren Perspektive ist die Integration der drei Phasen der Lehrerbildung voranzutreiben.
2. Bei der Neufassung der Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht sollte bereits in der Planungsphase die Kompatibilität mit dem DQR in den Blick genommen werden. Das erfordert, sich intensiv mit den Deskriptoren zu befassen und zu überlegen, wie Lehrplaninhalte in deren Sprache ausgedrückt werden können. Für die Verwendung der Deskriptoren spricht u. a., dass die Niveaustufen sechs bis acht auch für das Theologiestudium gelten. Das Fach Religion kann damit seine Anschlussfähigkeit an den DQR unter Beweis stellen. Zugleich erlaubt die theoretische Unbestimmtheit des KSC-Modells und der Deskriptoren, den DQR auch im Sinne religiöser Lernprozesse zu interpretieren. Das wäre ein nicht unwesentlicher Beitrag dazu, die Diskussion über die Aufgaben von Bildung um das christliche Erbe zu bereichern.

Literatur

- Amtsblatt 2002/C 142/01: RAT - Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa.
- Bohlinger, Sandra: Kompetenzen als Kernelement des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Nr. 42/43 (2007/3 - 2008/1), S. 112-130.
- Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004), Heft 115: Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland.
- CEDEFOP (2008): Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen: Entwicklungen im Hinblick auf Konzepte, Politik und Praxis in Europa / Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung [Hrsg.]. - Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- CEDEFOP (2009): Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen: Politik und Praxis in Europa / Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung [Hrsg.]. - Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Delors, Jacques (1997): Lernfähigkeit - Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Berlin.
- Die Türen öffnen zum Lernen und Arbeiten in Europa URL:
http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Introduction.csp?loc=de_DE [Stand: 24.06.2010].
- Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 9. Februar 1976 mit einem Aktionsprogramm im Bildungsbereich. Amtsblatt Nr. C 038 vom 19/02/1976 S. 0001 – 0005.
- Europäische Kommission (1993): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung - Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert - Weißbuch, KOM (93)7000 endg. vom 05.12. 1993.
- Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen SEK (2000) 1832 vom 30.10.2000.
- Europäische Kommission: Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET). URL:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc50_de.htm [Stand: 24.06.2010].
- Europäischer Rat – Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“) (2009/C 119/02).
- Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon. 23. und 24. März 2000.
- Europäisches Parlament – Europäischer Rat (2008): Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Text von Bedeutung für den EWR) (2008/C 111/01).
- EUV: Vertrag über die Europäische Union. Amtsblatt Nr. C 191 vom 29. Juli 1992.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten von Dehnbostel, Peter et al. im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt.
- Giesecke, Hermann: "Humankapital" als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln. In: Neue Sammlung 45 (2005) 3, S. 377-389.
- KOM (93)7000 endg. vom 05.12. 1993: Europäische Kommission - Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung - Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert – Weißbuch.
- KOM(2003) 685 endg. vom 11.11.2003: Europäische Kommission – Mitteilungen der Kommission „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie.
- KOM(2005) 548 endg. vom 10.11.2005: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen.
- KOM(2006) 479. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Brüssel (SEK (2005) 957).
- Kraus, Katrin (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden.
- Kraus, Katrin (2008): Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? Ein Beitrag zur Diskussion um neue Leitlinien für die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung: Bonn.
- Markowitsch, Jörg, Luomi-Messerer, Karin: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung. Nr. 42/43 (2007/3 - 2008/1), S. 39-67.
- Sloane, Peter F. E. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bielefeld.
- Wessels, Wolfgang: Jean Monnet – Überschätzt und überholt? In: Reihe Politikwissenschaft - Political Science Series, Heft 74 (2001).
- Winterton, Jonathan et al. (2006): Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Luxemburg; Amt für Veröffentlichungen (Cedefop Reference series).

Autor



Ferdinand Herget, Dr.theol., MAphil, 1956, ist wissenschaftlicher Referent für berufliche Schulen am RPZ in Bayern und Dozent an der Ludwig-Maximilians-Universität, München, für die fachdidaktische Ausbildung von Religionslehrkräften an beruflichen Schulen. Er hat als Religionslehrer an einer Münchner Berufsschule und als Assistent am Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, Katholisch-Theologische Fakultät, LMU München, gearbeitet. Schwerpunktmäßig befasst sich Dr. Herget mit den denkpsychologischen Grundlagen des einsichtigen Lernens und der didaktisch-methodischen Förderung des Verstehens im Religionsunterricht.

Auswahl weiterer Veröffentlichungen

2010: Einsichtiges Lernen – Grundlagen des Verstehens im Mathematikunterricht. (Im Druck).

2009: Einsichtiges Lernen und seine methodische Unterstützung im Unterricht. In: Hellmuth Metz-Göckel (Hrsg.): Gestalttheorie aktuell. Handbuch zur Gestalttheorie 1. Krammer, Wien, S. 133-158.

2005: Gleichnisse verstehen. Erwägungen zur Struktur von Gleichnissen aus denkpsychologischer Sicht. In: Herbert Stettberger (Hrsg.): Was die Bibel mir erzählt. Aktuelle exegetische und religionsdidaktische Streiflichter auf ausgewählte Bibeltexte. Festschrift für Prof. Dr. Franz Laub. Bibel - Schule - Leben 6. Lit-Verl., Münster, S. 101-114.

2010

RPZ Impulse

Die Europäische Union (EU) will die „Humanressource“ Bildung besser ausschöpfen, um im globalen wirtschaftlichen Wettbewerb zu reüssieren und die europäische Identität zu fördern. Ein Mittel dafür ist der europäische Bildungsraum, der die Mobilität der Arbeitnehmer, damit den Transfer von Wissen und Können innerhalb der EU, und das gegenseitige Verstehen verbessern soll. Das erfordert auch, alle auf welchem Weg auch immer erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten transparent und vergleichbar zu machen. Der Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) soll das leisten, weil er für Qualifikationen das darstellt, was der Euro für den Wirtschaftsraum ist: die 'Umrechnungsbasis' für alle Lernleistungen. Der EQR ist eine Kriterienkatalog zur qualitativen Unterscheidungen von Lernleistungen entsprechend ihrer Komplexität und ihrer Befähigung zu Verantwortung und Selbständigkeit. Dieser Katalog ist das Ergebnis umfänglicher bildungspolitischen Diskussionen in der EU, bei dem politisch-pragmatische Setzungen den wissenschaftlich-theoretischen Dialog dominierten. Bislang ist die weitgehende Umwälzung der bildungspolitischen Rahmenbedingungen von den Kirchen und der religionspädagogischen Diskussion nur oberflächlich zur Kenntnis genommen worden.

ISSN 2191-7930