

Zauberformel „competence-based-approach“?

Ein Beitrag zur Einordnung einer internationalen Strategie der Modernisierung der Berufsbildung aus Sicht der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.¹

KURZFASSUNG: Auch in den Niederlanden stellt der „competence-based-approach“ eine aktuelle Strategie zur Modernisierung der Berufsbildung und Qualifizierung dar. Damit knüpfen die Niederländer an Europäische Entwicklungen an. Im vorliegenden Beitrag werden die zentralen Merkmale des „competence-based-approach“ beschrieben und seine berufsbildungspolitischen Funktionen herausgestellt. Die anschließende berufs- und wirtschaftspädagogische Kritik zielt auf die Grenzen des Konzepts, insbesondere in Hinsicht auf die didaktische Reichweite.

ABSTRACT: One of the current strategies in the process of innovation of Dutch Vocational Education and Training is the so called „competence-based-approach“. This is not only a strategy in the Netherlands but also in other European countries and their VET-systems. This article describes the main characteristics of this „competence-based-approach“ and presents some critical considerations from a German point of view, particularly with regard to didactical arguments.

1. Eingrenzung der Betrachtung

Im vorliegenden Beitrag werden nicht die verschiedenen Details der niederländischen Reformentwicklungen im Bereich der Berufsbildung aufgegriffen, um diese der deutschen Situation gegenüber zu stellen und aus der berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive zu bewerten (vgl. dazu HÖVELS / KUTSCHA 2001; FROMMBERGER 1999; 2004). Vielmehr soll dazu beigetragen werden, die niederländischen Entwicklungen in jenen Reformkontext zu stellen und kritisch zu kommentieren, der die Berufsbildung und Qualifizierung auch in anderen Mitgliedstaaten der Europäischen Union sowie in diversen Staaten außerhalb Europas erfasst hat. Aus diesen Modernisierungsanstrengungen ragen Maßnahmen heraus, die mit der Bezeichnung „competence-based-approach“ gekennzeichnet werden. Die Strategie, die mit dieser Bezeichnung verknüpft wird, soll im vorliegenden Beitrag erörtert werden, um sie einerseits als durchaus legitime berufsbildungspolitische Maßnahme zu würdigen und um sie andererseits aus einem berufs- und wirtschaftspädagogischen und didaktischen Verständnis in ein rechtes Licht zu rücken.

1 Der vorliegende Beitrag ist eine inhaltlich und formal überarbeitete Version meiner Replik zum Vortrag von Prof. Dr. BEN HÖVELS im Rahmen des Symposium „Entgrenzung der beruflichen Bildung – Bildung über die Lebenszeit“ auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am 23. März 2004 in Zürich.

2. Hintergrund: Generelle Problemkontexte und disparate nationale Lösungsstrategien und -traditionen

Das Niederländische Modell der Berufsbildung, wie es BEN HÖVELS skizziert (siehe Beitrag in diesem Heft), stellt eine mögliche Antwort auf eine allgemeine und für die Berufsbildung und Qualifizierung in den verschiedenen Ländern zu generalisierende Problemlage dar: Den Lernenden soll – cum grano salis – ein landesweites Angebot offeriert werden, im Rahmen dessen

- auf der Basis beruflicher Bildung, Qualifizierung und Erfahrung eine Vorbereitung auf die zukünftige Erwerbsbeschäftigung und Karriere stattfinden kann und
- angemessene Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die von den Lernenden auch zur Bewältigung zukünftiger schulischer und privater Lernprozesse und Aufgabenbereiche genutzt werden können.

Diese Feststellung ist zwar trivial, aber sie gilt prinzipiell und für alle nationalen Berufsbildungs-, Qualifizierungs- und Zertifizierungssysteme, die einer mehr oder weniger ausgeprägten staatlichen Regulierung und Einflussnahme auf den Bereich der Berufsbildung unterliegen.² Gleichwohl sind in den verschiedenen Staaten sehr unterschiedliche real existierende Lösungsmuster zu erkennen, die der Annäherung an die genannten Zielperspektiven dienen sollen. Die Unterschiede sind vielfältig, sie können jedoch in analytischer Absicht mittels der folgenden drei Abstraktionen zusammengefasst und reduziert werden:

- Es gibt Unterschiede in Bezug auf die ordnungspolitischen, institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Die berufsbildungspolitischen Regelungsgebiete (Rolle des Staates, Rolle der Sozialpartner, zentrale versus regionale und lokale Zuständigkeiten), die Funktionen der schulischen und außerschulischen Lernorte und die Varianten der Lernortkoordination, die Finanzierungsmodalitäten (staatlich, individuell, betrieblich, branchenbezogen, umlagegestützt etc.), die Berechtigungsstrukturen (enge oder weite Bindung zwischen beruflichen Abschlüssen und Einstellungen im Beschäftigungssystem, Formen tariflicher Bindungen, Übergangsmöglichkeiten in das weiterführende Schul- und Hochschulsystem etc.) sowie die legislativen Grundlagen sind in Art und Form sehr unterschiedlich ausgestaltet.
- Es gibt Unterschiede in der Bestimmung und Auswahl der Bedarfe, Anforderungen, Qualifikationen, fachlichen Inhalte und Kompetenzen, die im Rahmen der beruflichen Bildung angezielt und erworben werden können. Anders als für die zentralen obligatorischen Inhalte und Ziele im Bereich der „compulsory education“, für die es derzeit möglich erscheint, länderübergreifende Standards in Form von Leistungserwartungen zum Zwecke der internationalen Lern Leistungsvergleiche in den Lernbereichen und Fächern literacy, mathematics und science zu definieren (vgl. OECD 2001), unterscheiden sich die berufsfachlichen Kombinationen und hierarchischen Zuordnungen der Standards für die

2 Zum Zwecke der Lesbarkeit wird hier die deutschsprachige Bezeichnung „Berufsbildung“ verwendet; für die Betrachtung im internationalen Kontext, das heißt zum Zwecke der Zusammenfassung der vielen verschiedenen nationalen Bezeichnungen und Bedeutungen für den Gegenstandsbereich, ist hingegen die Bezeichnung „Vocational Education and Training“ (VET) geläufig.

berufliche Bildung und Qualifizierung in einem sehr hohen Maße. Bis dato scheint es auch auf der europäischen Ebene keinen Konsens darüber zu geben, welches Wissen und Können für bestimmte Segmente beruflicher Bildung und Qualifizierung als elementar zu bezeichnen ist. Zum Zwecke der supranationalen Arbeitskräfte- und Bildungsmobilität, die im Zuge der „Freizügigkeit“ innerhalb der EU im Rahmen der Europäischen Integrationsabsichten politisch gewollt ist, existieren zwar Anerkennungs- und Entsprechungs- und Transparenzregelungen zur länderübergreifenden Abstimmung national erworbener beruflicher Abschlüsse (vgl. BAINBRIDGE / MURRAY 2000). Allerdings erscheint es unmöglich, die Vielzahl berufsbildender Varianten aufgrund der unterschiedlichen Zwecksetzungen im Rahmen der nationalstaatlichen Berufsbildungsprämisse auf eine gemeinsame inhaltliche und intentionale Basis zu stellen.³ Auch für die Allgemeinbildung, im Besonderen jedoch für den Bereich der Berufsbildung ist evident, dass curriculare Auswahlentscheidungen nicht deduktiv aus empirischen Befunden (sofern diese überhaupt vorhanden sind) abgeleitet werden können. Auch deswegen sind die Unterschiede zwischen den verschiedenen Ländern hinsichtlich der Ausbildungsberufsprofile markant.

- Schließlich sind die Formen und Prinzipien des Erwerbs und der Vermittlung der Kenntnisse und Fähigkeiten in den berufsbezogenen Lehr-Lern-Prozessen national und kulturell geprägt. Die Merkmale und Funktionen der methodisch-didaktischen Konzepte für den schulischen Unterricht und die betriebliche Ausbildung – zwischen direkter Instruktion, diskursiven Unterrichtsprinzipien und individualisierten Unterrichts- und Ausbildungsformen – unterliegen kulturspezifischen Einflüssen.⁴

Es ist also festzuhalten, dass trotz der ähnlichen Problemlage die Antworten, das heißt die nationalen Konstitutions- und Handlungslogiken zur Organisation und Durchführung beruflicher Bildung und Qualifizierung, mit Blick auf die drei Bereiche prinzipiell sehr divergent sind.⁵

3 Diesbezüglich gibt es allerdings sehr interessante Ausnahmen. So werden in einigen Branchen, etwa im KFZ-Service-Sektor (RAUNER / SPÖTTL 1995) und in der Chemie-Branche, europaweite Berufsbilder entwickelt. Ein weiteres Beispiel ist der EU-Kaufmann/frau für Verkehrsservice, ein Berufsbild, das das Unternehmen Deutsche Bahn derzeit mit europäischen Partnern entwickelt (vgl. WIEGAND 2003). Die wachsende Europäisierung und Internationalisierung der Wirtschafts-, Arbeits- und Beschäftigungsstrukturen sowie der pädagogisch-didaktischen und berufsbildungspolitischen Ansprüche ermöglichen demnach in zunehmendem Maße die Entwicklung supranational relevanter Ausbildungsstandards.

4 Gleichwohl sind diesbezüglich keine Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung für den berufsbezogenen Lernbereich vorhanden. Für den allgemeinen Bildungsbereich sprechen BAUMERT u. a. (1997) beispielsweise von „kulturspezifischen Unterrichtsskripts“, die im internationalen Vergleich – so die anschließende These – die Varianz der Unterrichtsmerkmale deutlich erhöhen.

5 Die Unterschiede der Ausprägungen der nationalen Konstitutions- und Handlungslogiken sind die Folge moderner Differenzierungsprozesse der nationalstaatlichen Gesellschaften und Ökonomien und der eingebundenen Bildungs-, Berufsbildungs- und Beschäftigungssysteme. Im Anschluss an eine alteuropäische „Ausgangssituation“, deren einheitliches Kennzeichen ein am Prinzip der Imitatio Majorum ausgerichtetes traditionelles Verständnis der ständischen Berufserziehung war (vgl. STRATMANN 1967), konnten sich vielfältige Strukturen und Formen gewerblich-technischer und kaufmännischer Berufsbildung und Qualifizierung entwickeln. Mit den gesellschaftlichen und ökonomischen Differenzierungsprozessen waren und sind diese „Berufsbil-

Der vorliegende Beitrag zielt auf die Differenzierung der Unterschiede hinsichtlich der Formen und Prinzipien der präskriptiven Kodifizierung intendierter Lernprozesse und Lernergebnisse, in die staatlicherseits zum Zwecke der Standardisierung beruflicher Bildung und Qualifizierung mittels Lehrpläne, Curricula, Assessment Standards etc. aktiv eingegriffen wird. Mit Blick auf die verschiedenen Lösungsmuster ist eine große Vielfalt zu verzeichnen, und zwar nicht nur in Bezug auf die real vorfindbaren Varianten der Auswahl und Bestimmung von Anforderungen, Ausbildungsprofilen, Inhalten und Zielen (siehe oben), sondern auch hinsichtlich der Konzepte, auf der Basis der formulierten Lernelemente Lernanlässe und Lernmöglichkeiten in einem nationalen und internationalen Rahmen anzubieten. In welcher Form werden Ausbildungselemente geordnet, um Aus- und Weiterbildungswege und Zertifizierungsmöglichkeiten zu offerieren? Welche pädagogisch-didaktischen Annahmen hinsichtlich des Erwerbs der angezielten Lernerfolge sind mit diesen Strategien verknüpft? Eine Problemlösestrategie, die international kommuniziert und in einer wachsenden Anzahl europäischer und außereuropäischer Länder – und so auch in den Niederlanden – eine zentrale Rolle spielt, wird allgemein als „competence-based-approach“ bzw. „Competence-Based Education and Training“ (CBET) bezeichnet (vgl. Green 1995). Nachfolgend soll dieser Ansatz in der gebotenen Kürze skizziert werden.

3. Merkmale des „competence-based-approach“ als curriculares Lösungsmuster

Wie angedeutet, wird der „competence-based-approach“ explizit als eine Curriculumstrategie gedeutet, deren zentrales Merkmal darin liegt, für den Bereich der Berufsbildung und Qualifizierung erwünschte Fähigkeiten und Dispositionsspielräume zu kodifizieren, die im Rahmen von erfahrungsbezogenen und arbeitsplatznahen sowie schulischen Lernprozessen angezielt oder mittels diverser Evaluationsverfahren festgestellt, beurteilt und zertifiziert werden sollen. Die kodifizierten Lernelemente können zusammenfassend als „standards“ bezeichnet werden, weswegen im Rahmen des „competence-based-approach“ auch von „competence-based-standards“ gesprochen wird (vgl. KOHN 2000). Die competence-based-standards sind zusammenfassend betrachtet durch die folgenden Merkmale geprägt (vgl. ausführlich FROMMBERGER 2004 und die dort angegebene Literatur):

- Die curricularen Einzelelemente, mithin die in Absicht der Standardisierung und Präskription von Lern- und Evaluationsprozessen kodifizierten Einheiten, werden primär in Bezug auf die gewünschten individuellen Eigenschafts-, Verhaltens- und Dispositionsspielräume formuliert;
- es handelt sich daher um die Festlegung intendierter Lernresultate bzw. „outcomes“.

„Lernsysteme“ in weitgehend nationalstaatlich geprägten Räumen und Kulturen eingebettet. Die historische Berufsbildungsforschung richtet den Blick auf die Genese der Berufsbildung und geht der Frage nach, wie und warum sich bestimmte Strukturen und Prinzipien beruflicher Bildung „herausschälen“ konnten. Gleichwohl steht die international-vergleichende Identifizierung der maßgeblichen historischen Verläufe der Berufsbildung und Qualifizierung hinsichtlich der konvergenten und divergenten Entwicklungen in den Nationalstaaten Europas bislang an ihren Anfängen (vgl. jüngst jedoch GREINERT / HANF 2004).

- Die „outcomes“ sind in der Regel übergeordneten Lerneinheiten zugewiesen (z. B. Marketing, Administration etc.), die als „Teilqualifikationen“ „units“ oder „modules“ bezeichnet werden.⁶
- Die übergeordneten Lerneinheiten sind auf komplexe betriebliche Funktions- und Aufgabenbereiche bezogen, die Einzelbestandteile dieser „Lerneinheiten“ hingegen bilden die erwünschten subjektiven Bewältigungsmöglichkeiten konkreter betrieblicher Anforderungen ab, die so genannten „outcomes“, und damit die maßgeblichen Kriterien für die intendierten Lernergebnisse. Sie werden aus vorhandenen Berufsprofilen „abgeleitet“.
- Die Zulassung der Absolventen und Kandidaten zu den Lernerfolgsfeststellungsverfahren ist weitgehend unabhängig von der Art, der aufgewendeten Zeit oder dem Ort des Erwerbs der „outcomes“. Auch die Leistungen und Erfahrungen in informellen Lernkontexten können anerkannt werden, denn es kommt nur darauf an, dass Lernende die festgelegten und erwarteten Lernerfolgskriterien nachweisen.
- Die Verantwortung für den Lernerfolg, also für den Erwerb der Leistungsfähigkeiten, liegt eher bei den Lernenden. Der Lernprozess (und damit auch der Lerngegenstand) ist weniger normiert als das Lernergebnis.

Im Detail werden diese Lernzielelemente in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedlich benannt (performance criteria, assessment standards etc., vgl. KOHN 2000), generell werden sie in der komparativen Betrachtung und Diskussion als „competencies“ bzw. „competence standards“ bezeichnet, woraus der Begriff „competence-based-approach“ abgeleitet wird. Indes werden in den diversen Sprachen bzw. mit Bezug auf die verschiedenen Berufsbildungs- und Qualifizierungssysteme mit den Bezeichnungen sehr divergente Auffassungen und Bedeutungen verknüpft. Besonders markant ist der Unterschied zum deutschsprachigen Verständnis, in dem der Begriff „Kompetenz“ grundsätzlich subjektbezogen verstanden wird und als Kategorie für einen breit angelegten potentiellen individuellen Dispositionsspielraum dient, der im Rahmen von Bildungs- und Berufsbildungsprozessen angezielt werden soll. Demgegenüber dienen die Kategorien „competence“ und „competencies“ im englischsprachigen Gebrauch primär der Bezeichnung von abgeschlossenen Lerneinheiten zum Zwecke der Zertifizierung. Ähnlich liegt auch der Bedeutungsunterschied zwischen der deutschsprachigen „Qualifikation“ und der englischsprachigen „qualification“. Das Konstrukt „competence-based-approach“ nimmt insbesondere die englischsprachige Bedeutung auf. Gleichwohl setzt die pädagogische und erziehungswissenschaftliche Kritik exakt an diesem verkürzten Verständnis an (siehe Ausführungen in Abschnitt 4 des vorliegenden Beitrags).

Demgegenüber erfolgt die Konstruktion von beruflichen Ausbildungsstandards auf Basis des „content-based-approach“ primär in Bezug auf die fachlichen Wissensbestände, die im Rahmen der berufsfachlichen Reflexionen und Erfahrungen, zum Teil auch in den Bezugswissenschaften, gesammelt, erarbeitet und elaboriert werden. Die Konstruktion beruflicher Ausbildungsstandards auf Basis des „competence-based-approach“ hingegen erfolgt in Bezug auf die beruflichen Aufgaben und Situationen und in Bezug auf die mit der beruflichen Ausbildung und Qualifi-

6 Mit Blick auf die Situation in Deutschland ähneln diese „übergeordneten Lerneinheiten“ durchaus den „Lernfeldern“ (vgl. FROMMBERGER / REINISCH 2004).

zierung präferierten funktionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Rahmen der Konstruktion der „content-based-standards“ wird die „Bewirkung“ der intendierten individuellen beruflichen Fertigkeiten und Fähigkeiten im Rahmen der Ausbildung primär auf das Vorhandensein bzw. den Erwerb der Ausschnitte des beruflich-fachlichen Wissens gestützt. Beim „competence-based-approach“ stehen die intendierten Ergebnisse der Ausbildungsprozesse im Vordergrund. Deren inhaltliche Bestimmung auf Basis eines umfassenden beruflich-fachlichen Wissens ist sekundär oder wird in den Ausbildungsstandards nicht unmittelbar erörtert. Aus der didaktischen Sicht steht beim „content-based-approach“ die Standardisierung eines Lernprozesses im Vordergrund des Interesses (auch: Prinzip der „Qualitätssicherung“ bzw. „Inputorientierung“), der auf Basis der Erweiterung der Kenntnisse zur Erweiterung der Dispositionsspielräume führen soll, während beim „competence-based-approach“ die Bestätigung und Zertifizierung von personalen Fertigkeiten und Fähigkeiten im Vordergrund stehen („Qualitätskontrolle“ bzw. „Outputorientierung“). Die Grundlage zur Erreichung dieser Kompetenzen wird dort nicht explizit berücksichtigt, die Lernergebnisse können deswegen auf sehr unterschiedliche Art und Weise erworben werden (z. B. auch in „nicht-formalen Lernumgebungen“ bzw. auf Basis eher „impliziter Lernprozesse“). Im Gegensatz dazu wird von einer „Inputorientierung“ der curricularen Organisation der Berufsbildung gesprochen, wenn das Ergebnis und die Prüfung einer zeitlich befristeten Ausbildung inhaltlich-curricular mit dem Ausbildungsprozess korrespondiert und darüber hinaus der Ausbildungsprozess selbst, mithin der Weg und die Basis zur Erreichung der intendierten Kompetenzen, relativ stark curricular normiert wird.

Der Unterschied zwischen den verschiedenen curricularen Konzepten beruht auf den zugrunde liegenden didaktischen Kriterien zur Planung respektive Feststellung von Lernprozessen und -ergebnissen und folglich in der disparaten Bestimmung der Ausbildungsstandards zur Erzielung der intendierten Lernergebnisse. Deutlich disparate Konzeptionen liegen wiederum in der Gegenüberstellung der deutschen Curricula im Rahmen der Berufsbildung gemäß Berufsbildungsgesetz („Duales System“) und der englischen NVQ-Standards vor (vgl. FROMMBERGER 2004). Erstere weisen ein hohes Maß berufsfachlicher Standardisierungen mit einem breiten und umfassenden Grundwissen mit bezugswissenschaftlicher Orientierung und somit vorwiegend material definierte Lernelemente auf. Die Lernleistungsfeststellung ist inhaltlich eng an die curricularen Vorgaben angelehnt und mit ihr ist primär die Absicht verknüpft, reliable und vergleichbare Lernevaluationen durchzuführen. Für die englischen NVQ-Standards lässt sich festhalten, dass sie auf ein spezialisiertes Set anforderungsorientierter betrieblich-beruflicher Fertigkeiten und Fähigkeiten bezogen sind, womit vorwiegend das notwendige „funktionale Können“ beschrieben wird und kein breites und umfassendes Grundwissen. Die Standards umfassen primär personengebundene formale Fähigkeiten und Eigenschaften. Die Lernerfolgskontrollen in Form von Prüfungen sollen zeitlich und räumlich relativ ausbildungs- bzw. unterrichtsnahe erfolgen, und zwar, indem von den zu beurteilenden Personen vorhandene und erworbene Fertigkeiten und Fähigkeiten nachgewiesen werden (zum Beispiel mittels des „Accreditation of prior learning“ (APL), vgl. ERTL 2003). Diese gezeigten vorwiegend über den betrieblichen Kontext erworbenen Fertigkeiten und Fähigkeiten werden – gegebenenfalls – bestätigt und zertifiziert. Darüber hinaus erfolgen aber auch alternative Prüfungsformen. Die Beherrschung des formulierten beruflichen Kö-

nens ist das entscheidende Kriterium für den Lernerfolg, und der Lerner muss die definierten Standards erreichen: „Assessment of such competencies is made concrete, in the British system, through highly specified *performance criteria*. These are statements by which an assessor judges whether an individual can perform the workplace activity at the standard required. In effect, the performance criteria state explicit measures of outcomes. To be accredited with a competence, a candidate must demonstrate successfully that he or she has met *every one* of these criteria. Assessment must be comprehensive: evidence must be collected of a candidate's having met every single performance criterion. Failure to do this, it is argued, removes an essential characteristic of the system – the fact that we know exactly what someone who has been assessed can do“ (WOLF 1998, S. 210f.).

4. Zauberformel „competence-based-approach“?

Die obigen Ausführungen stellen den „competence-based-approach“ in den Kontext curricularer Modernisierungsstrategien. Die Begründung für diesen Ansatz liegt vor allem darin, die Varianten beruflicher Bildungs-, Qualifizierungs- und Zertifizierungsmöglichkeiten in ein transparentes, standardisiertes und abgestimmtes Angebot zu überführen. Im Mittelpunkt dieser Strategie steht damit per se die ordnungspolitische Steuerungsfunktion, insbesondere dort, wo der Staat und die Sozialpartner bislang kaum regulierend und konsensuell in den Bereich der Berufsbildung und Qualifizierung eingegriffen haben. Die Kodifizierung von gemeinsamen Zielen ist weniger konfliktträchtig als die Einigung auf präskriptive inhaltliche Standards.

Die Ursprünge des Konzepts liegen in den USA (vgl. TUXWORTH 1989), Mitte der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts stellte das Konzept die Basis für die berufsbildungspolitischen Bemühungen in den Ländern Großbritanniens (vgl. HOTKINSON / ISSIT 1995; WILLIAMS / RAGGAT 1998) sowie in Australien (vgl. VELDE 1999) und diversen Schwellenländern (vgl. KOHN / RÜTZEL / SCHRÖTER / ZIEHM 2000) dar. Das englische Modell der National Vocational Qualifications (NVQ) gilt als einschlägiges Beispiel für den „competence-based-approach“. Bis zur Einführung des englischen NVQ-Rahmens war der Beitrag der betrieblichen Aktivitäten zur Ausbildung und Qualifizierung in England auf kurzfristigen und relativ unsystematischen Einarbeitungs- und Anlernpraktiken oder diverse innerbetriebliche Trainingsmaßnahmen beschränkt (vgl. ALDCROFT 1992, S. 52ff.). Die zentrale Absicht der Einführung eines transparenten und standardisierten Qualifikations- und Zertifizierungsrahmens bestand also darin, denjenigen meist jugendlichen Schulabgängern, die im Anschluss an ihre Vollzeitschulpflicht nicht die typischen allgemein bildenden Abschlüsse erwerben konnten und daher auf den Arbeitsmarkt strömten, ein Angebot zum Erwerb zusätzlicher, in diesem Falle betrieblich-funktionaler Abschlüsse auf der Sekundarstufe II („post-16“) zu offerieren (vgl. FRANKLIN 1997). Dazu war es vor allem notwendig, die Betriebe zu einem verstärkten Engagement in der systematischen Qualifizierung zu bewegen (vgl. JESSUP 1991, S. 95). Gleichwohl konnte der neue Qualifikationsrahmen für die betrieblichen Ausbildungspraktiken zu Beginn keine inhaltlich vollständig normierten Berufsbildungsgänge definieren. Vielmehr ging es primär darum – mithilfe relativ offen formulierter Ausbildungsziele – allmählich ein transparentes und abgestimmtes Gefüge von tauschbaren „Qualifikationseinheiten“ und „Kompetenzbausteinen“ zu schaffen.

nen“ zu gewinnen (exemplarisch für den wirtschaftsberuflichen Sektor siehe FROMM-BERGER 2004).

Mittlerweile wird diese originäre Begründung des Ansatzes allerdings kaum mehr in dieser Form vorgetragen, sondern im Mittelpunkt steht der Ansatz auch dort, wo Möglichkeiten der Flexibilisierung des Angebots beruflicher Bildung gesucht werden. Die Loslösung der curricularen Bestimmungen von den notwendigen „Inputs“ für die beabsichtigten Ausbildungsprozesse erweitere prinzipiell – so die Annahme – das räumliche und zeitliche Angebotsspektrum im Bereich der Berufsbildung, weil nicht mehr die „Qualitätsinputs“ gewährt werden müssen, sondern nur noch die „Outputs“ und diese vorwiegend in Hinsicht auf die Feststellung, Beschreibung und Bewertung individueller Kenntnisse und Fertigkeiten im Rahmen von formalisierten Kompetenzfeststellungsverfahren.

Selbstverständlich liegt hierin ein gewisser Charme des Konzepts. Nun wird allerdings in der berufsbildungspolitischen Programmatik – und so auch zunehmend in den Niederlanden – der Eindruck suggeriert, der „competence-based approach“ diene darüber hinaus als Lösungsmuster und gleichsam als „Zauberformel“ für die Bewältigung der Breite der eingangs (siehe Abschnitt 2) geschilderten Problembereiche; offenbar löse die „Zauberformel“

- das institutionelle und ordnungspolitische Problem, indem die Verantwortung für den Erfolg der Ausbildung an den Lernorten grundsätzlich in die Hände der Lernenden gelegt wird;
- das originäre Curriculumproblem, weil primär die Ziele der Ausbildung formuliert werden, also das, was am Ende der Lernprozesse erreicht und nachgewiesen werden soll; so ist das „lästige“ didaktische Auswahlproblem auf der Ebene der Lerngegenstände obsolet;
- das zentrale Lern- bzw. Transferproblem im Rahmen der Ausbildungs- und Lernprozesse, weil der Erwerb von „Können“ im Vordergrund der Lehr-Lern-Prozesse steht und nicht so sehr der langwierige Erwerb von Kenntnissen und Verständnis, der erst in Folge zeitlicher, inhaltlicher und kognitiver Entwicklungsprozesse und zudem unter Unsicherheit zu gewünschten Lernergebnissen führt.

Nun diene der competence-based approach in der angelsächsischen Tradition vornehmlich der Möglichkeit – bzw. Gewinnung der Möglichkeit – der ordnungspolitischen Steuerung der Berufsbildung und Qualifizierung. Die Kodifizierung von personenbezogenen Kompetenzen und „Könnensbereichen“, die von den Lernenden bzw. Erwerbstätigen erworben und/oder nachgewiesen werden sollen, diene primär dazu, ein ursprünglich unorganisiertes und wenig standardisiertes Angebot arbeitsmarkt- und betriebsbezogener Qualifizierung in ein standardisiertes Angebot zu überführen, das aber zugleich für sehr verschiedene Bildungsanbieter „passen“ musste. Der „competence-based approach“ ist also originär ein Ansatz, der der staatlichen Regulierung (im Sinne der „sanften Regie“) des Angebots und der Nachfrage auf dem Ausbildungs- und Weiterbildungsmarkt dient. Es ist kein Ansatz, der die originären didaktischen und lerntheoretischen Probleme löst. Gleichwohl wird diese Funktion in der Programmatik suggeriert. Hingegen ist es weiterhin aufgegeben – durchaus im Sinne der Kennzeichnung der curriculumtheoretischen Fragestellung von ROBINSOHN (vgl. ROBINSOHN 1967) – nicht nur die evidenten betrieblichen Anforderungen zu eruieren, sondern darüber hinaus auch die notwendigen Qualifikationen *sowie* diejenigen Lernbereiche und Lernformen auszu-

wählen und zu bestimmen, die erst die Grundlage für die Erreichung der gewünschten Kompetenzen darstellen. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und für die Fachdidaktiken liegt ja genau hierin ein zentraler Gegenstandsbereich der Betrachtungen.

Der „competence-based-approach“ ist also kein Unterrichtskonzept oder didaktisches Prinzip. Der Fokus liegt – bislang – nicht in der pädagogisch-didaktischen und lerntheoretisch relevanten Differenzierung individueller Lern- und Verhaltensdispositionen und der Auswahl valider Inputs zum Zwecke der Bewirkung der Lernerfolge. Freilich hat die Kritik der Erziehungswissenschaft und Berufs- und Wirtschaftspädagogik an dem zuletzt genannten Punkt anzusetzen, und zwar vor allem deswegen, weil in der primär ordnungspolitisch inspirierten Curriculumstrategie das didaktische und lerntheoretische Problembewusstsein fehlt.⁷ Anders ausgedrückt: Im Vordergrund der curricularen Modernisierungsstrategie auf Basis des „competence-based-approach“ steht die Erhöhung und Transparenz der Tauschwerte erworbener berufsbezogener Erfahrungen und Kenntnisse im weiterführenden Bildungs- und Beschäftigungssystem, nicht jedoch die Fundierung gewünschter individueller und subjektiver Gebrauchswerte der zertifizierten Kompetenzen.⁸

Gleichwohl sollten auch die Kritiker des Konzepts klarer herausstellen, dass bislang keine empirische Evidenz hinsichtlich der Frage vorliegt, inwieweit im Anschluss an die Analyse der dokumentierten Absichten berufsbezogener Aus- und Weiterbildung, mithin in Bezug auf die vorhandenen curricularen Grundlagen, auch haltbare Aussagen zu den Lernergebnissen formuliert werden können. Für den Bereich der Berufsbildung liegen diesbezüglich keine Untersuchungen vor, die solche vermuteten inferioren Lernergebnisse „behavioral“ ausgerichteter Präskriptionen systematisch untermauert hätten. Denn der Kausalzusammenhang zwischen der festgestellten Qualität der curricularen Präskriptionen und den erwünschten Lernerfolgen wird gelegentlich überstrapaziert – nicht zuletzt auch in der deutschsprachigen Kritik gegenüber den „Lernfeldern“.⁹

In den Niederlanden gewinnt der „competence-based-approach“ seit wenigen Jahren eine wachsende Bedeutung. In den neueren curricularen Ordnungsverfahren

7 Insofern erfährt das Konzept des „competence-based-approach“ auch von Seiten der englischsprachigen Erziehungswissenschaft eine breite und gediegene Kritik, die insbesondere auf die immanente „behaviorale Ausrichtung“ zielt (vgl. HYLAND 1994; ERAUT 1994; BATES / DUTSON 1995; MATLAY 1999).

8 Sofern also zum Zwecke der Steuerung von Bildungs- und Berufsbildungsprozessen lernzielbasierte Kodifikationen einen nachweisbaren Nutzen aufweisen (denkbar zum Beispiel im Rahmen der Standardisierung beruflicher Weiterbildungsmaßnahmen), so sind „theoretische Kompetenzmodelle“ unabdingbar, die einem solchen Curriculummodell zugrunde liegen und auf welche berufsbezogene Lernleistungen systematisch bezogen und differenziert werden können.

9 Mit Blick auf den deutschsprachigen wissenschaftlichen Curriculumsdiskurs soll abschließend angemerkt werden, dass der Faktor „Lernerfolg“ allenfalls implizit in die Argumentation einbezogen wird, streng genommen wird also im Bereich der Curriculumtheorie und -forschung nicht die Frage aufgegriffen, inwieweit über die Lerngegenstände die gewünschten Kompetenzen bewirkt werden können. So dominiert in der deutschen Curriculumtheorie aus Sicht des Autors noch immer der Aspekt der Vergewisserung und Legitimation, während die Begriffe und Konzepte relativ wenig im Sinne der Steuerung, Wirkung und Implementation sowie im Kontext von Unterricht gedeutet werden (vgl. auch FROMMBERGER / REINISCH 2004 sowie Frommberger 2004, dort Kapitel 2).

ren, zum Beispiel für den wirtschaftsberuflichen Bereich, ist eine Abkehr von der niederländischen Tradition zu beobachten, die Lernziele *und* -inhalte mit viel Aufwand zu bestimmen und zu differenzieren. Diese berufsbildungspolitisch motivierten Entwicklungen in den Niederlanden sind aus den oben skizzierten Motivlagen nachvollziehbar, auch deswegen, weil dort die internationale und europäische Kompatibilität und Anschlussfähigkeit ein zentrales bildungs- und berufsbildungspolitisches Argument darstellt. Gleichwohl darf die traditionell hoch geschätzte Verbindlichkeit der berufsbezogenen Aus- und Weiterbildungsprozesse nicht im Fahrwasser der Beliebigkeit verloren gehen.

Literatur

- Aldcroft, D. H. (1992): *Education, Training and Economic Performance 1944 to 1990*. Manchester/New York: Manchester University Press
- Bainbridge, S. / Murray, J. (2000): *Lernen in unserer Zeit. Die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Bates, I. / Dutson, J. (1995): A Bermuda Triangle? A case study of the disappearance of competence-based vocational training policy in the context of practise. In: *British Journal of Education and Work*, 8, S. 29–41
- Baumert, J. / Lehmann, R. / Lehrke, M. u. a. (1997). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich
- Eraut, M. (1994): *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer
- Ertl, H. (2003): Anerkennung beruflicher Qualifikationen im Rahmen des Systems der National Vocational Qualifications. In: Straka, G. A. (Hg.): *Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster u. a.: Waxmann, S. 69–81
- Franklin, K. (1997): National Vocational Qualifications, Scottish Vocational Qualifications and Competency-based Education and Training: from de Ville to Beaumont. In: *Journal of Vocational Education and Training*, 49, S. 511–529
- Frommberger, D. (1999): Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive. Markt Schwaben: EUSL
- Frommberger, D. (2004): *Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich. Zur didaktisch-curricularen Struktur und Funktion wirtschaftsberuflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland, England und den Niederlanden unter Einbezug einer komparativen Lehrplananalyse*. Baden-Baden: Nomos
- Frommberger, D. / Reinisch, H. (2004): Der Lernfeldansatz im Kontext des internationalen curriculumtheoretischen Diskurses und ausgesuchter Curriculumstrategien in Europäischen Ländern. In: Busian, A. / Drees, G. / Lang, M. (Hg.): *Mensch – Bildung – Beruf*. Bochum: Projekt-Verlag
- Green, A. (1995): The European Challenge to British Vocational Education and Training. In: Hodkinson, Ph. / Issitt, M. (eds.): *The Challenge of Competence. Professionalism through Vocational Education and Training*. London: Cassell
- Greinert, W.-D. / Hanf, G. (eds.) (2004): *History of VET in Europe in a Comparative Perspective*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften
- Hodkinson, Ph. / Issitt, M. (1995): The Challenge of Competence for the Caring Professions: an Overview. In: Hodkinson, Ph. / Issitt, M. (eds.): *The Challenge of Competence. Professionalism through Vocational Education and Training*. London: Cassell

- Hövels, B. / Kutscha, G. (2001): Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Entwicklungen im deutsch-niederländischen Systemvergleich. Bielefeld: Bertelsmann
- Hyland, T. (1994): Competence, Education and NVQs: dissenting perspectives. London: Cassell
- Jessup, G. (1991): Outcomes: NVQ and the emerging model of education and training. London: Falmer
- Kohn, G. (2000): Objectives and standards (in) of VET. In: Kohn, G. / Rützel, J. / Schröter, H.-G. / Ziehm, S. (eds.): Compatibility of Vocational Qualification Systems. Berlin: Overall, 143–149
- Matlay, H. (1999): Employers' Perceptions and Implementation of S/NVQs in Britain: a critical overview. In: International Journal of Training and Development, 3, S. 132–141
- OECD (2001): Bildung auf einen Blick – OECD Indikatoren. Paris: OECD
- Rauner, F. / Spöttl, G. (1995): Entwicklung eines europäischen Berufsbildes „Kfz-Mechatroniker“ für die berufliche Erstausbildung unter dem Aspekt der arbeitsprozeßorientierten Strukturierung der Lehrinhalte. Bremen: Arbeitspapiere des Instituts Technik und Bildung, Nr. 13
- Robinson, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied u. a.: Luchterhand
- Stratmann, K. (1967): Die Krise der Berufserziehung als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. Ratingen: Henn
- Tuxworth, E. (1989): Competence based education and training: background and origins. In: Burke, J. W. (ed.): Competency Based Education and Training. London: Falmer, S. 10–25
- Velde, C. (1999): An Alternative Conception of Competence: implications for vocational education. In: Journal of Vocational Education and Training, 51, S. 437–447
- Wiegand, U. (2003): EU-Kaufmann/-frau für Verkehrsservice. In: Zeitschrift für Wirtschaft und Berufserziehung, 55, S. 22–25
- Williams, S. / Raggat, P. (1998): Contextualising Public Policy in Vocational Education and Training: the origins of competence-based vocational qualifications policy in the UK. In: Journal of Education and Work 11, S. 275–292
- Wolf, A. (1998): Competence Based Assessment. Does it shift the demarcation lines? In: Nijhof, W. J. / Streumer, J. N. (ed.): Key Qualification in work and education. Dordrecht u. a.: Kluwer, S. 207–219

Anschrift des Autors: PD Dr. Dietmar Frommberger ist Hochschulassistent am Lehrstuhl Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität Jena; d.frommberger@wiwi.uni-jena.de