

# **Kompetenzorientierung in lernfeldstrukturierten Curricula: Die Ausbildung von Erzieherinnen im Lichte des Qualifikationsprofils Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie**

von

Peter F. E. Sloane, Universität Paderborn

## **Ausgangsfrage**

Für die zukünftige Ausbildung von Erzieherinnen hat eine bundesweite Arbeitsgruppe\* der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens ein Konzept mit dem Titel „Profis in Kindertageseinrichtungen“ vorgelegt.\*\* In diesem Papier wird ein Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ entwickelt, welches zum einen i. S. eines Lernfeldcurriculums auf den beruflichen Tätigkeiten der Zielgruppe aufbaut und diese in Form von sechs Handlungsfeldern verdichtet. Diese Handlungsfelder werden mit Hilfe von prozessorientierten Wissensklassen skaliert. Zugleich wird auf den Aufbau einer notwendigen professionellen Haltung abgehoben. Das Papier bietet einen modernen Lehrplanentwurf für die Ausbildung des Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen.

Das vorgelegte Konzept ist jedoch nicht nur ein curricular interessanter und innovativer Entwurf. Es hat zugleich einen expliziten bildungspolitischen Anspruch. Es thematisiert die institutionelle Einordnung der Ausbildung des Fachpersonals im Gefüge der beruflichen und akademischen Bildungsgänge in Deutschland. Dies ergibt sich gleichsam extern durch die sich zurzeit vollziehende Implementation des Deutschen Qualifikationsrahmens. Dieser Rahmen ‚positioniert‘ sämtliche Bildungsgänge (Sekundarstufe, Hochschulbildung, Weiterbildung) zueinander. Damit wird zugleich die Frage der Positionierung der Ausbildung des Fachpersonals neu gestellt.

---

\* Mitglieder der Arbeitsgruppe waren: Siegfried BECKORD, Manfred MÜLLER-NEUENDORF, DR. Volker PUDZICH, Wolfgang RÜTER, Dorothee SCHNEPPER-LEUCK, Christine ULRICH, Irene WALLER-KÄCHELE, Mechthild WEßELS, Karl-Heinz WOLF, Detlef ZECH.

\*\* Gefördert wurde die Arbeit der Gruppe von der Robert Bosch Stiftung und unterstützt durch die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.

Nachfolgend werden *erstens* die Besonderheiten von Qualifikationsrahmen erörtert, *zweitens* auf den Zusammenhang von Kompetenzorientierung und Qualifikationsrahmen eingegangen, um dann *drittens* eine outcome-orientierte Interpretation des vorliegenden Kompetenzprofils vornehmen zu können und um *viertens* eine institutionelle Interpretation anzubieten, die auf die notwendige ordnungspolitische Einbindung des Kompetenzprofils abhebt. *Abschließend* wird eine Kommentierung der Entwicklung vorgenommen.

## Über Qualifikationsrahmen

Am 14. Dezember 2004 beschlossen die europäischen Bildungsminister (aus insgesamt 32 Staaten) das so genannte Maastricht-Kommuniqué. Damit wurde der 2002 begonnene *Kopenhagen-Prozess* zur verstärkten Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung fortgesetzt. In diesem Kommuniqué wurde die Grundstruktur des *Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)* fixiert.

Unter einem Qualifikationsrahmen versteht die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005)

„... ein Instrument zur Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem Satz von Kriterien zur Bestimmung des jeweiligen Lernniveaus. Dieser Satz von Kriterien kann implizit sein, d. h. in den Qualifikationsdeskriptoren selbst liegen, oder aber er wird durch eine Reihe von Niveaudeskriptoren explizit gemacht. Ein Qualifikationsrahmen kann alle Lernergebnisse und Lernwege umfassen oder auf einen bestimmten Bildungs-/ Berufsbereich (z. B. Erstausbildung, Erwachsenenbildung oder berufliche Fachausbildung) bezogen sein. Einige Rahmen haben mehr definitorische Elemente und eine straffere Struktur als andere. Einige sind gesetzlich verankert, einige beruhen auf einem Konsens der Sozialpartner. Immer aber schafft ein Qualifikationsrahmen die Voraussetzungen für eine Verbesserung der Qualität, der Zugänglichkeit und der Durchlässigkeit sowie der Anerkennung von Qualifikationen auf dem nationalen oder internationalen Arbeitsmarkt.“ (S. 14)

Qualifikationen werden als geprüfte bzw. nachgewiesene Bündel von Kompetenzen strukturiert; sie sind nicht an einen bestimmten Lernweg gebunden sind (vgl. Bohlinger, 2006, S. 1). Vielmehr wird von einer Outcome-Perspektive ausgegangen. Der *EQR* wird als Übersetzungshilfe nationaler beruflicher Bildungssysteme und Klassifikations-schemata zur Einordnung von Lernergebnissen (*learning outcomes*) genutzt (vgl. Power-Point-Präsentation, Folie 3):

„Ein Europäischer Qualifikationsrahmen soll es ermöglichen, nationale und sektorale Qualifikationsrahmen und -systeme in Bezug zueinander zu setzen – womit wiederum die Übertragung und Anerkennung der Qualifikationen einzelner Bürger erleichtert wird.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005, S. 4).

*Learning outcomes* geben wieder, „was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 18).

Der EQR (vgl. Power-Point-Präsentation, Folien 3-6) stellt daher einen Meta-Rahmen dar. Er ist eine Übersetzungshilfe zwischen nationalen sowie sektoralen Qualifikationsrahmen und -systemen (vgl. Sellin, 2005, S. 2), „an dem die Benutzer genau ablesen können, wie sich die in verschiedene nationale und sektorale Systeme eingebetteten Qualifikationen aufeinander beziehen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005, S. 15).

Für die Umsetzung sind deshalb *Nationale Qualifikationsrahmen (NQR)*, in Deutschland: ein Deutscher Qualifikationsrahmen (*DQR*) notwendig. Diese sind zum Teil schon entwickelt worden (etwa in Österreich); in Deutschland wird der DQR zurzeit vorbereitet. Entsprechend der deutschen neo-korporativen Politikkultur geschieht dies in einem Prozess der Auseinandersetzung der Sozialpartner und der staatlichen Träger (KMK, HRK).

Der EQR in der Fassung von 2006 ist eine „kompetenzorientierte Matrix, in die komplette Bildungsgänge, aber auch einzelne Kompetenzmodelle eingeordnet werden können“ (Schopf, 2005, S. 4). Der Rahmen besteht aus acht *vertikalen* Niveaustufen, den sogenannten *levels* und einer dreigeteilten *horizontalen* Ebene, den Deskriptoren. Die acht Niveaus haben die Funktion, die erworbenen Kompetenzen zu graduieren (skalieren), und die Deskriptoren beschreiben Art und Umfang der erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, „die für die Erlangung der [dem jeweiligem] Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 19).

So ergibt sich ein Rahmen mit acht Referenzniveaus, wobei jedes Niveau wiederum in die drei Deskriptoren (Untergruppen) *Kenntnisse (knowledge)*, *Fertigkeiten (skills)* und *persönliche und fachliche Kompetenz (personal and professional competence)* unterteilt

ist. Sie werden durch die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006) wie folgt definiert:

„'Kenntnisse': das Ergebnis der Verarbeitung von Informationen durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich. [...]

„Fertigkeiten': die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. [...]

„Kompetenz': die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. [...].“ (Kommission der europäischen Gemeinschaften 2006, S. 18).

## **Kompetenzorientierung und Qualifikationsrahmen**

Die Diskussion um den Qualifikationsrahmen ist eigentlich in einen größeren Diskurs eingebunden. Dabei geht es um die Frage der Kompetenzorientierung. Leider wird der Kompetenzbegriff dabei sehr unterschiedlich genutzt. So findet man ihn u. a. in folgenden Arbeitszusammenhängen in durchaus unterschiedlicher Art und Weise (vgl. Power-Point-Präsentation, Folien 8 und 9):

In der Diskussion um Bildungsstandards – Hier wird von einem kognitions-theoretischen Ansatz ausgegangen. Kompetenzen sind dabei personale Dispositionen, die sich in aktuellen Handlungen (Performanz) zeigen. Mit Hilfe von fachlichen Aufgabensätzen (performative Aufgaben) sollen Fachkompetenzen empirisch überprüft werden.

In der Diskussion um Lernfeldcurricula – Hier wird in einem handlungs-theoretischen Ansatz vom Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenz ausgegangen, die als Fach-, Sozial- und Personalkompetenz ausdifferenziert wird, wobei sich gleichsam als Querstruktur in diesen Kompetenzbereichen jeweils Methoden-, Sprach- und Lernkompetenz zeigen. Diese Kompetenzen sollen über berufliche Aufgabenstellungen, die in Lernsituationen angeboten werden, gefördert werden.

Die Diskussion um Qualifikationsrahmen – In Qualifikationsrahmen\* werden Kompetenzen als Handlungsklassen aufgefasst, die über Deskriptoren beschrieben werden.

Im Februar 2009 wurde die DQR-Matrix verabschiedet. Sie unterscheidet in Anlehnung an den EQR acht Niveaustufen, wobei zwei Deskriptorengruppen mit jeweils zwei

---

\* Neben dem EQR/DQR-Ansatz wäre noch der Deutsche Hochschulqualifikationsrahmen zu nennen.

Untergruppen definiert werden: Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbstkompetenz). Für jede der vier Kompetenzbereiche werden Hinweise gegeben, wie eine Stufenunterscheidung möglich ist (vgl. Power-Point-Präsentation, Folien 11 ff):

Das Wissen wird über eine zunehmende Tiefe und Breite des Wissens differenziert.

„Fertigkeiten“ wird als Zuwachs an instrumentellen und systematischen Fertigkeiten sowie der Beurteilungsfähigkeit graduiert.

„Sozialkompetenz“ wird in Form einer Ausdifferenzierung von Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation berücksichtigt.

„Selbstkompetenz“ schließlich wird über den Grad der Selbständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz skaliert.

Mit dem EQR-/DQR-Ansatz sind folgende Probleme verbunden:

Problem 1: Werden Bildungsgänge akkreditiert oder Qualifikationen diagnostiziert?

Es ist unklar, wie ein Rahmen praktisch gehandhabt werden soll. So wäre festzulegen, ob er genutzt wird, um mit Hilfe von diagnostischen Verfahren zu überprüfen, ob bestimmte *learning outcomes* erreicht wurden, um auf diese Weise eine Qualifikation auf einem bestimmten Niveau zertifizieren zu können. Dies ist sicherlich für Länder, die kein formalisiertes berufliches Bildungssystem haben, eine gute Lösung, um informell erworbene Qualifikationen zertifiziert zu bekommen. Es stellt sich aber dann die Frage, wer z. B. in Deutschland eine solche Zertifizierung übernehmen würde – ganz unabhängig von der Feststellung, dass allein die Forderung, dass eine Zertifizierung vorgenommen werden soll, nicht das Problem löst, dass es bisher eigentlich keine zuverlässigen diagnostischen Verfahren gibt.

Vieles spricht dafür, dass es in Deutschland darum gehen wird, Bildungsgänge zu akkreditieren. Dann stellt sich aber die Frage, wer diese Akkreditierung durchführt und mit welchen Verfahren dies geschehen soll.

Problem 2: Welche konzeptionellen Grundlagen können für das Lernen vorgegeben werden?

Es ist nicht wirklich klar, was unter *learning outcome* verstanden wird. Eher allgemein wird der Hinweis auf *knowledge worker* gegeben. Hiermit meint man in der angelsächsischen Literatur v. a. eine Veränderung in der Facharbeit. Es geht um die zunehmende Bedeutung von wissensbasierten Tätigkeiten. Die deutsche Rezeption von Lernen ist jedoch durchaus differenzierter; sie zeigt sich etwas in Konzepten zum strukturellen Zusammenhang von Lernen und Arbeiten.

Problem 3: Wie wird die Zuordnung zu Klassen getroffen und welchen Zusammenhang gibt es zwischen den Klassen?

Es ist letztlich nicht geklärt, wie mit den (im DQR vier parallelen) „Deskriptorensträngen“ umzugehen sein wird. Muss man beispielsweise davon ausgehen, dass eine Qualifikation oder ein Bildungsgang immer vollständig alle

Teilklassen einer Niveaustufe abdeckt (Parallelthese), oder es ist der Fall denkbar, dass Qualifikationen resp. Bildungsgänge zugleich auch unterschiedliche Niveaustufen betreffen (Amplitudenthese). So wäre es im Hinblick auf den zweiten Fall ja vorstellbar, dass eine Qualifikation im Bereich Wissen und Fertigkeiten auf der Stufe 5, im Bereich Sozialkompetenz auf der Stufe 6 und im Bereich Selbstkompetenz auf der Stufe 4 eingeordnet werden könnte. Wie würde dann die Gesamteinordnung aussehen?

Eine weitere Frage bezieht sich auf den Expertiseerwerb. Teilweise suggeriert der Aufbau des Rahmens, dass Menschen sich über Stufen entwickeln. Mit anderen Worten: Die jeweils höhere Niveaustufe wird durchaus i. S. eines Inklusionsprinzips als höhere Entwicklungsleistung der Person angesehen. Dies ist aber genau dann widersprüchlich, wenn man zugleich davon ausgeht, wie dies gemacht wird, dass auf einer bestimmten Stufe immer auch eine bestimmte berufliche Professionalität erworben wird. Wenn man zum Beispiel festlegt, dass eine Tätigkeit als Schreiner auf der Stufe 4, ein Abitur auf der Stufe 5, eine Tätigkeit als Erzieher auf der Stufe 6, eine Tätigkeit als Chirurg auf der Stufe 7 ausgewiesen werden soll, dann kann nicht zugleich angenommen werden, dass man sich vom Schreiner bis zum Chirurgen weiterentwickeln kann, weder faktisch noch strukturell. Vielmehr ist doch davon auszugehen, dass jeder Beruf es ermöglicht, sich zum Experten des Berufes zu entwickeln. Dann gibt es aber Entwicklungen in den Stufen und nicht (nur) zwischen den Stufen.

Problem 4: Wie wird Kompetenz empirisch erfasst?

Hier verbergen sich zwei Teilprobleme: Zum einen werden auf den Niveaustufen immer wieder Hinweise auf Domänen gegeben. Dabei bleibt aber offen, was genau unter einer solchen Domäne zu verstehen ist. Ist damit ein fachlicher Zusammenhang (Fach als Domäne) oder ein beruflicher Zusammenhang (Domäne als Handlungskontext) gemeint? Zum anderen werden immer wieder unterschiedliche Perspektiven eingenommen. So werden Deskriptoren aus der Anwendungsperspektive und aus der Kompetenzperspektive angesprochen. Genaugenommen sind Handlungen immer Relationen zwischen persönlichen Fähigkeiten und situativen Problemstellungen oder Handlungskontexten. Folgerichtig kann man ein Anforderungsniveau beschreiben, indem man den Handlungskontext präzisiert (Qualifikationsanforderung) oder indem man die personalen Fähigkeiten auflistet (Fähigkeitsprofil). Voraussetzung ist aber immer, dass man dies konzeptionell präzise definiert.

## **Outcome-orientierte Interpretation: Das Anforderungsniveau des Kompetenzprofils ‚Frühpädagogik‘**

Geht man von den Anforderungen des DQR aus, so wäre in einem ersten Schritt zu klären, wie Anforderungen überhaupt präzisiert werden können. Hierbei muss zwischen einer Anforderungs- und einer Kompetenzstruktur (vgl. Power-Point-Präsentation, Folien 20 f) unterschieden werden. Die Deskriptoren eines Qualifikationsrahmens umschreiben Handlungsansprüche. Handlungen sind letztlich auf Probleme bzw. Handlungskontexte gerichtete zielgerichtete Tätigkeiten, die zugleich auf Dispositionen beruhen. Während in kognitionstheoretischen Ansätzen die dispositive Ebene als

Kompetenz und die aktualisierte Handlung als Performanz gelten, folgen Qualifikationsrahmen letztlich einer eher handlungstheoretischen Vorstellung. Handlungen sind dabei Anwendungen (Applikation) von Dispositionen, die über Merkmale der Situation (Tätigkeitsraum) sowie über Merkmale der Persönlichkeit beschrieben werden können. Situationsmerkmale sind die Komplexität, die Problemhaftigkeit und die mögliche Autonomie, Merkmale der Person wären Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Lernen usw. Beide Merkmalsgruppen finden sich im DQR.

Das Qualifikationsprofil ‚Frühpädagogik‘ folgt einem strukturgleichen Konzept. Es wird von sechs Tätigkeitsbereichen (Handlungsfelder) ausgegangen. Diese werden curricular mit einem fünfstufigen Handlungsprozess in Form einer Matrix verbunden. Daraus ergeben sich dreißig Zellen. Diese Zellen stehen in einem taxonomischen Zusammenhang, d. h. jedes Handlungsfeld wird in fünf Niveaustufen abgebildet. Diese drücken letztlich aus, auf welchem Ausprägungsgrad ein einzelnes Handlungsfeld beherrscht wird. Dies ist tätigkeits- und somit outcome-orientiert dargestellt.

Zugleich wird davon ausgegangen, dass sich in diesen Handlungsfeldern eine personale Kompetenz i. S. einer professionellen Haltung ausprägt. Diese dritte Dimension wird über eine offene Aufzählung von Merkmalen dargestellt.

Durch diese Darstellungsweise ergibt sich eine Beschreibung des Kompetenzprofils der Fachkräfte, die Situationsmerkmale mit Prozessmerkmalen sowie personalen Merkmalen zusammenführt.

Vergleicht man dieses Qualifikationsprofil mit dem DQR (vgl. Power-Point-Präsentation, Folien 15 und 17), so kann in der Tat formell begründet werden, dass der Handlungsanspruch an die Fachkräfte dem Anforderungsniveau entspricht, was auf der Stufe 6 des DQR formuliert worden ist. Man muss allerdings zugleich berücksichtigen, dass viele Formulierungen des DQR relativ offen sind.

### **Institutionelle Interpretation: Die institutionelle Einbindung des Kompetenzprofils ‚Frühpädagogik‘**

Es kann eigentlich nicht davon ausgegangen werden, dass in Deutschland einzelne faktisch erworbene Qualifikationen überprüft werden und darüber dann eine Zuordnung der *learning outcomes* zu einer Niveaustufe erfolgt. Dies kann es durchaus in

den Fällen geben, wenn jemand seine im Arbeitsvollzug informell erworbenen Fähigkeiten zertifiziert haben möchte. Hiermit sind einige Fragen verbunden, u. a.: Wer zertifiziert? Wie werden die Prüfungsaufgaben entwickelt? Wer entwickelt die Aufgaben? Wie wird die Qualität des Verfahrens sichergestellt?

Vor dem Hintergrund der doch sehr ausdifferenzierten beruflichen Bildungsgänge in Deutschland stellt sich eher die Frage, wie eine Akkreditierung von Bildungsgängen erfolgen wird. Mit anderen Worten: Es ist wohl davon auszugehen, dass man die Bildungsgänge den Niveaustufen zuordnet. Dies wäre eine institutionelle – und eben nicht eine individuelle – Anerkennung. Dies verweist auf einen politischen Abstimmungsprozess, der bereits bei der Entwicklung des DQR sichtbar wird.

Beteiligte an diesem Abstimmungsprozess sind: Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter, der Bund und die Länder, das BIBB, die KMK und die HRK. Innerhalb dieses Diskurses sind bereits konkrete Festlegungen getroffen worden. So gibt es neben dem DQR einen Hochschulqualifikationsrahmen, den die HRK auf den DQR projiziert. Dabei ist vereinbart, dass die drei Stufen des Hochschulqualifikationsrahmens (Bachelor-niveau, Masterniveau, Doktoratniveau) den Stufen sechs, sieben und acht des DQR zugeordnet sind. Von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite wurde eingebracht, dass die Stufen sechs bis acht auch durch Führungspositionen erlangt werden können (vgl. Power-Point-Präsentation, Folien 11 ff). Von Seiten der KMK wurde die Festlegung durchgesetzt, dass das Abitur der Stufe fünf zuzuordnen ist. Zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer scheint sich herauszubilden, dass demnach die duale Ausbildung auf Stufe vier zu verankern sein wird. Dies folgt der Logik, dass alle dualen Ausbildungsgänge auf dem gleichen Niveau sein sollen. Ob dies durchzuhalten ist und ob dies überhaupt von den unterschiedlichen faktischen Anforderungen von beruflichen Tätigkeiten her betrachtet sinnvoll ist, kann im Übrigen bezweifelt werden.

Die beabsichtigte Einordnung des Qualifikationsprofils ‚Frühpädagogik‘ auf die Stufe sechs impliziert eine Gleichwertigkeit mit dem ersten Hochschulabschluss, dem Bachelor. Damit wird eine Angliederung des Profils an die Hochschulausbildung vorgenommen, was gerade im Vergleich mit der im europäischen Ausland üblichen Einordnung der Erzieherausbildung auf akademischer Ebene nicht verwunderlich ist.

## Schlussbemerkung

Es wird wohl keine Prüfung tatsächlicher Kompetenzen gebe, sondern eher eine Akkreditierung von Bildungsgängen. Die vorausgehende Zuordnung von Bildungsgängen zu Niveaustufen ist das Ergebnis eines politischen Abstimmungsprozesses, d. h. es werden Strukturvorgaben gemacht. Fraglich ist dabei, ob ‚traditionelle‘ Bildungsgänge dabei tatsächlich im Einzelfall geprüft werden oder ob nicht eine generelle Zuordnung stattfinden wird. Möglicherweise wird es in einem begleitenden System der Qualitätsentwicklung dazu kommen, dass Akkreditierungen von einzelnen Bildungsgängen vorgenommen werden, ähnlich dem Modell der Akkreditierung in den Hochschulen. Offen ist zurzeit noch, wer die Zuordnung neuer Bildungsgänge feststellt.

Letztlich deckt die Diskussion um den DQR deutsche Systembrüche im Übergang von beruflicher zu akademischer Bildung auf (vgl. Power-Point-Präsentation, Folie 29).

Daher stellt sich letztlich die Frage, ob eine Zuordnung des Qualifikationsprofils auf Stufe sechs nicht auch implizieren müsste, dass der Bildungsgang in die Hochschule überführt werden muss. Hiermit ist nicht eine Überführung der Zielgruppe gemeint. Vielmehr stellt sich die Frage, ob die Fachschulen nicht in Fachhochschulen überführt werden müssten.

Dies entspricht im Übrigen einem historischen Prozess, der sich in Deutschland seit Anfang der 60er Jahre beobachten lässt. So wurden die Höheren Berufsfachschulen und die Verwaltungsschulen in Fachhochschulen überführt. Die Berufsakademien wurden als Schulen der beruflichen Bildung eingeführt und sind heute den Fachhochschulen gleichgestellt. Ähnliches ist vielleicht auch für die Fachschulen und Fachakademien zu erwarten.

## Literaturverzeichnis

Bohlinger, Sandra (2006). Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nichtabsehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens. In bwp@, Nr. 11, November 2006. Im Internet unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger\\_bwpat11.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf) [18.05.2007].

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2005). Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 8. Juli 2005.

Kommission der europäischen Gemeinschaften (2006). Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel, 5. September 2006.

Schopf, Michael (2005). EUROPASS, EQF, ECVET und CQAF – reformiert die EU jetzt die deutsche Berufsbildung? In bwp@, Nr. 8, Juli 2005. Im Internet unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/schopf\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/schopf_bwpat8.pdf) [04.09.2007].

Sellin, Burkhard (2005). Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. In bwp@, Nr. 8, Juli 2005. Im Internet unter: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sellin\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sellin_bwpat8.pdf) [04.09.2007].

Sloane, Peter F. E. (2007). Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.