

Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften

► Das Konsultationsverfahren zum *Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR/EQF)* macht vielen schlagartig klar, dass die *europäische Bildungspolitik mehr und breitere Aufmerksamkeit verdient, als dies bisher in Berufsbildungskreisen üblich war. Durch den Maastrichter Vertrag sind den EU-Institutionen in Sachen Bildung weit gehend die Hände gebunden, war das gängige Urteil. In der Tat: Bildung ist und bleibt nationales Recht. Tatsächlich hat die Europäische Kommission aber nicht nur durch Förderprogramme wie LEONARDO und SOKRATES, sondern auf vielfältige Weise in den letzten Jahren bildungspolitische Projekte in Gang gesetzt, die auch für die nationale Bildungsdebatte wichtig sind. Im Zentrum stehen der Bologna-Prozess und der Brügge-Kopenhagen-Prozess, deren Aktivitäten und Ergebnisse auf nationale Bildungspolitiken ausstrahlen.*



MICHAEL EHRKE

Dr., Bildungsexperte beim Vorstand
der IG Metall, Frankfurt/Main

Die europäische Entwicklung mobilisiert nicht nur Begeisterung, sondern auch Skepsis. Nicht nur bei den Gewerkschaften, aber bei denen besonders stark. Sie fürchten, dass die EU zu einer Gemeinschaft der „GROSSBANKEN UND PFEFFERSÄCKE“ statt der Bürger wird, wie Heribert PRANTL dies in der SÜDDEUTSCHEN ZEITUNG formuliert hat. Jedoch: „Der nostalgische Rückzug auf das Prinzip des Nationalstaats, ..., ist ein Irrweg, weil er verkennet, dass Europa heute eine existenzielle Notwendigkeit für die Gewährleistung von Sicherheit und Wohlfahrt ist“, sagt Ulrich K. PREUSS.¹ Dies gilt sicherlich auch für die Bildung, die historisch und auch künftig ein konstitutives Merkmal eines europäischen Wohlfahrtsmodells darstellt. Abwehrhaltung und Desinteresse sind folglich nicht die richtigen Antworten, das ist auch den Gewerkschaften bewusst. Speziell in der Bildung ist die Art ihrer Einmischung aber noch nicht adäquat organisiert.

Der neoliberale *mainstream* schien die Gewerkschaften bisher in die völlige Defensive zu drängen. Allmählich aber dreht sich der Wind. Mit neoliberalen Parolen ist kaum noch eine Wahl in Europa zu gewinnen. Es gibt also keinen Grund, auf Pessimismus zu setzen. Aber Vorsicht ist geboten und gewerkschaftliches Engagement gerade im Bildungsbereich dringend gefordert. Starke Interessen an mehr Privatisierung und Kommerzialisierung von Bildung und an der Ausweitung vorhandener Bildungsmärkte versuchen in Kerneuropa Fuß zu fassen. Tony Blair hat gerade eine Bildungsreform angekündigt und will staatliche Schulen an private Firmen verkaufen, um mehr Wettbewerb herzustellen. Aber selbst im UK ist der Aufschrei groß. Mit der marktformigen Organisation von Bildung haben wir ja im dualen System durchaus Erfahrung. Ein angebotsorientierter „Ausbildungsmarkt“ verstärkt viele Probleme eher noch. Daher ist es gut zu wissen, dass auch hochrangige Manager wie der Deutschland-Chef von McKinsey, Jürgen KLUGE, warnen: „Wer die Rettung unseres Bildungssystems durch Privatisierung erwartet, macht einen großen Fehler. Bildung muss eine originäre Staatsaufgabe bleiben.“²

Europa setzt bildungspolitische Impulse

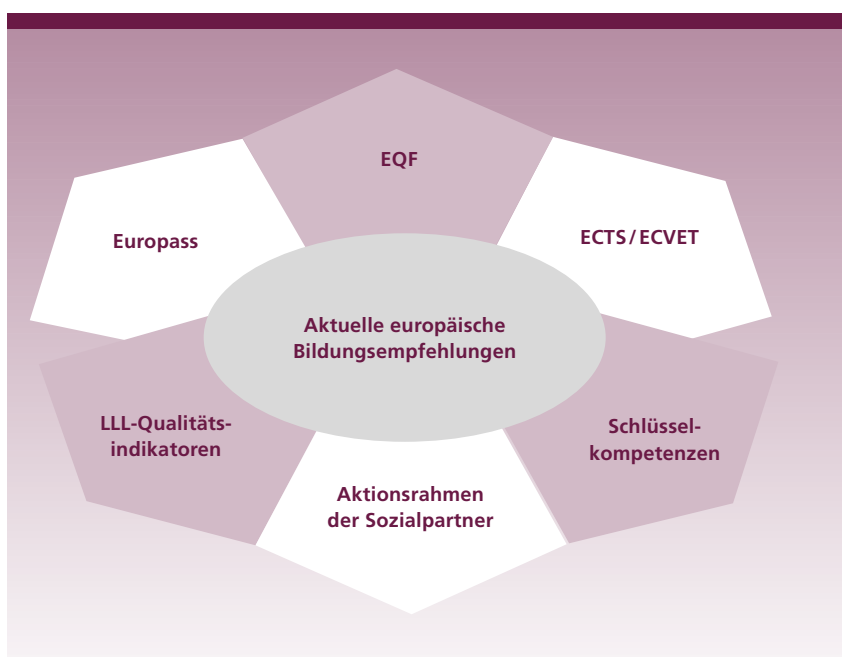
Aber sind die Strategie der „offenen Koordinierung“ und das Konzept eines output-orientierten Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)/European Qualifications Framework (EQF) eine neoliberale „Verschwörung“ gegen staatliche Bildung, und will der EQR in der Hauptsache die deutsche Berufsbildung herabzerren auf das Niveau britischer Module? Wer so diskutiert, wird sich womöglich der Chance berauben, in der europäischen Bildungspolitik überhaupt etwas zu bewegen.

Der EQF kann auch als ein Projekt verstanden werden, um unter den Bedingungen des Bildungsföderalismus, wie ihn der Maastrichter Vertrag festlegt, wenigstens einige „weiche“ Instrumente zu mehr Koordinierung zu vereinbaren. Warum auch nicht? Das Thema Bildung kann nicht auf Dauer den Einzelstaaten allein überlassen werden. Es ist schließlich konstitutiv für einen „europäischen Weg“ in Wirtschaft und Gesellschaft.

Natürlich ist es auch erlaubt, freimütig zu sagen: Der vorliegende EQR ist nicht perfekt. Eher könnte man behaupten, dass er noch wenig ausgereift ist. Das zeigt sich schon allein daran, dass die drei Dokumente: Annex I mit dem Kompetenzrahmen, Annex II mit der herkömmlichen Zuordnung von Bildungsabschlüssen und die Erläuterungen zum Kompetenzrahmen alle miteinander nicht wirklich kompatibel sind. Verwirrend wirkt auch, dass eine Verzahnung mit anderen Initiativen wie der Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen, den diversen Reports zum lebenslangen Lernen, den fünf Referenzniveaus (benchmarks) des Europäischen Rates von 2003 und dem Europäischen Sprachenportfolio, dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse usw. nicht deutlich wird. Nicht hinreichend klar ist auch die Beziehung zwischen EQR und dem geplanten Leistungspunktesystem ECVET sowie zwischen ECVET und dem bereits an den Hochschulen etablierten ECTS. Deshalb kann man den EQR in der vorliegenden Form auch nicht inthronisieren. Dies ist nach den Diskussionen der letzten Monate mittlerweile Konsens unter allen Beteiligten in Deutschland.

Frust über Europa am EQR auszulassen, ist trotzdem nicht sinnvoll. Denn auch wenn das Papier noch viele Mängel hat, so stellt es doch einen positiven und wichtigen Impuls für die Bildungsdebatte dar. Zwar darf man sich nicht vom EQR die Lösung aller Probleme erwarten, insbesondere das Recht auf Bildung für Bürgerinnen und Bürger der EU wird er nicht durchsetzen. Aber vielleicht kann er den Prozess zu mehr Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zwischen Beruflicher und Hochschulischer Bildung verbessern? Dies wäre für Gewerkschaften immerhin ein essentieller Gesichtspunkt, für den es sich zu streiten lohnt.

Übersicht 1 Die vielfältigen Initiativen, um Bildungsangebote national und international transparenter zu gestalten, sind nicht leicht zu überschauen



EQR kontra duales System ?

In Deutschland hat der EQR-Entwurf erneut eine Debatte über die Zukunft der dualen Berufsausbildung ausgelöst. Anstoß hierzu gab ein Gutachten im Auftrage von IG Metall und ver.di, aus dem die *Frankfurter Rundschau* Auszüge am 15.12.2005 abgedruckt hat.³ Dieses Papier kommt zu einem vernichtenden Ergebnis und sieht den EQR im Verein mit ECVET als Hebel zur endgültigen Auflösung der dualen Ausbildung zugunsten des Training-on-the-job-Systems und der angelsächsischen Modulqualifizierung. Das Risiko dieses Szenarios besteht freilich darin, dass eine unvoreingenommene Diskussion über Stärken und Schwächen europäischer Bildungspolitik sich nicht entwickeln kann. Allzu schnell wird der Untergang des dualen Systems der Berufsausbildung an die Wand gemalt und die Sichtweise auf Europa dadurch unzulässig verengt. Das Ende der dualen Berufsausbildung prophezeien uns besorgte Wissenschaftler/-innen seit mindestens 20 Jahren immer wieder. In einer neuen BLK-Studie werden für das Jahr 2035 insgesamt 1,1 Mio. Auszubildende prognostiziert im Verhältnis zu 1,4 Mio. Azubis heute. Nach Untergang liest sich das nicht – insbesondere nicht vor dem Hintergrund des demografischen Wandels. Auch der „Berufsabschluss“ behauptet sich weiterhin als zentrale Kategorie des Arbeitsmarkts, wie Studien von MEIFORT (1997) und JACOBS (2004) zeigen.

Gleichwohl bleibt das „Berufsprinzip“ umstritten. Das scheint aber weniger ein europäisches als ein deutsches Thema zu sein. Insoweit fragt man sich, ob hier nicht der

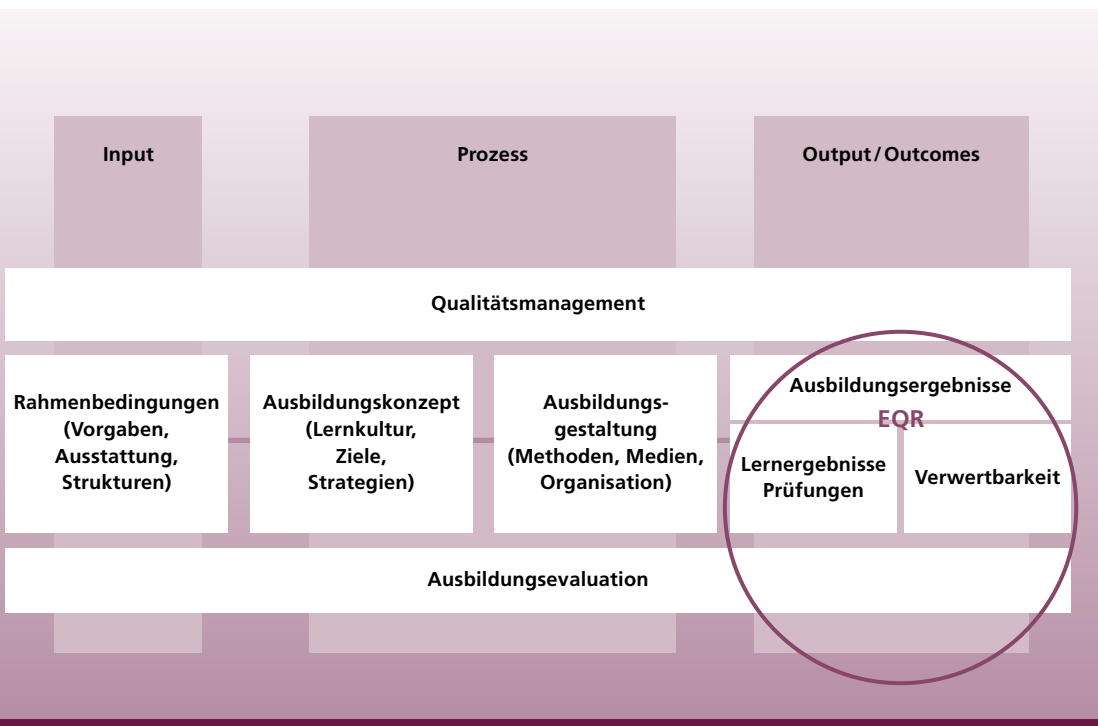
EQR für eine typisch deutsche „Stellvertreterdebatte“ erhalten muss. Ich verweise auf die Sitzung der Berufs- und Wirtschaftspädagogen beim letzten Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften 2004. In der Wissenschaft stehen sich seit längerem zwei „Lager“ gegenüber. Auf der einen Seite Wissenschaftler wie BAETHGE, die „das Berufskonzept in seiner Gültigkeit unterminiert“ sehen (vgl. ZBW Heft 3/2004 S. 345), für die andere Seite formulieren KONIETZKA/LEMPERT die „anhaltende soziale Bindekraft des Berufs“ und betonen seine fortdauernde Bedeutung für Lebensplanung und Lernprozesse (vgl. ZBW Heft 3/1998, S. 321). Die IG Metall hat auf die Kontroverse zwischen „Beruflichkeit“ und „Employability“ bereits in den 90er Jahren reagiert mit dem Konzept der „dynamischen, offenen Berufsbilder“, das sich auf die Ansätze zu einer „neuen Beruflichkeit“ von KUTSCHA (vgl. ZBW Heft 7/1992) bzw. einer „modernen Beruflichkeit“ von RAUNER⁴ (2000) stützt. Dies wurde bei der Schaffung der IT-Berufe erfolgreich umgesetzt, inzwischen auch bei den Metall- und Elektroberufen sowie bei den Industriekaufleuten. Das Berufsprinzip behauptet sich trotz allen Expertenstreits. Auch in Ländern, die uns angeblich via Europa zur Modularisierung zwingen wollen, stehen (deutsche) Berufe hoch im Kurs. So in England, wo sich das NVQ-System in 15 Jahren nicht landesweit durchgesetzt hat und Zweidrittel aller beruflichen Zertifikate außerhalb von NVQ vergeben werden (vgl. die Evaluationsstudie von ERTL in ZBW Heft 3/2003), und auch in Irland. GONON hat einmal gesagt: Berufe gibt es, solange Berufspädagogen über Berufe reden.⁵

So weit, so gut: dennoch sollte die deutsche Berufsbildungszunft in der europäischen Präsentation auch zu selbstkri-

tischen Tönen fähig sein. Nicht zuletzt, weil Schwächen unserer dualen Ausbildung sich längst in Europa herumgesprochen haben – als Hauptproblem natürlich die Ausbildungslücke, vor der die eigene Politik bisher letztlich kapituliert hat. Auch die Qualitätsprobleme sind ernst zu nehmen; die sozialen Standards sinken. Zudem: Beruf ist nicht gleich Beruf! Gerade die Forcierung von Schmalspurberufen durch die letzte Bundesregierung (inzwischen festgeschrieben im neuen BBiG), die von der neuen Regierung fortgesetzt wird, kratzt an der Wettbewerbsfähigkeit der dualen Ausbildung. Hier ist der Ruf „Rettet den deutschen Facharbeiter!“⁶ durchaus angebracht. Ein deutsches „Berufsbildungs-Pisa“ würde wahrscheinlich nicht gut ausfallen. Mit einer Glorifizierung der deutschen Berufsausbildung ist daher nirgends mehr ein „Blumentopf“ zu gewinnen. Was PISA und OECD-Studien zeigen, lässt sich auch kaum durch die duale Ausbildung widerlegen: dass wir inzwischen doch nur ein sehr mittelmäßiger Bildungsstandort sind. All das sind aber hausgemachte Probleme, die man kaum der europäischen Bildungspolitik in die Schuhe schieben kann. Sie müssen bei uns gelöst werden.

Erzwingt Outcome-Orientierung die Modularisierung?

Rahmenwerke zum Niveauvergleich der Bildungsabschlüsse sind in Europa nicht neu. Eine Einstufung gab es bereits im Rahmen der sogenannten ISCED- und ISCO-Systematiken. Neu ist etwas anderes: Künftig soll die Niveaueinstufung der nationalen Bildungs- und Berufsbildungsab-



Übersicht 2
Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR/EQF) deckt nicht alle Qualitätsbereiche der Berufsbildung ab

schlüsse von den *Lernergebnissen* (den in einem Bildungsgang erreichbaren Kompetenzen) abhängig gemacht werden und nicht mehr von der Institution, auf der man den Abschluss erworben hat. Wenn diese Linie sich durchsetzen würde, dann wäre dies in der Tat ein weit reichender Positionswechsel, denn damit würde die traditionelle Dominanz der schulischen und hochschulischen Abschlüsse in Europa zum ersten Mal wirklich infrage gestellt und zwar relativ unabhängig davon, wie die Outcomes im Einzelnen beschrieben sind. Der Übergang von einem zertifikatorientierten zu einem kompetenz- bzw. outcome-orientierten Paradigma ist eine zentrale Voraussetzung für

- Anschlussfähigkeit der Berufsbildung an akademische Kompetenzen im Sinne des Bologna-Prozesses
- Anschlussfähigkeit an andere berufliche Bildungssysteme in Europa; wobei wir im Erfolgsfall sogar die Chance haben, eine Führungsrolle zu übernehmen.⁷

Für eine Öffnung zur Berufsbildung hin spricht auch, dass die Level-Kategorien sich nicht allein auf Wissen beziehen sollen, sondern soziale und praktische Kompetenzen sowie Lernkompetenz einbeziehen. Das nähert sich dem, was in der deutschen Berufsbildung Handlungskompetenz genannt wird. Auch ein Blick in den Annex II zeigt, dass sich schon etwas bewegt hat in der Bewertung der dualen Ausbildung gegenüber der bisherigen Praxis: Dort sind nämlich Berufsausbildungsabschlüsse auf den Levels 3, 4 und 5 angesiedelt. Das eröffnet für die deutschen Ausbildungsberufe ein weites Feld.

Freilich muss dafür noch einiges geschehen, denn bisher wird der EQR diesem Anspruch in seinen Details nicht gerecht. Die Deskriptoren stammen primär nicht aus der Berufsbildung, sondern kommen eher aus dem Bologna-Prozess. Insoweit der EQR auch Hochschulabschlüsse erfassen soll, ist dies nicht abzulehnen, jedoch dominiert die Hochschule zu stark. Ein Beispiel: Level 8 ist praktisch für den Doktorgrad reserviert, mit lebenslangem Lernen und entsprechenden betrieblichen Karrieren hat dies nichts zu tun. In diesem Punkt sind sich inzwischen alle deutschen *stakeholder* einig: Die Deskriptoren brauchen mehr Berufs- und Praxisbezug. SPÖTTL ist daher zuzustimmen, wenn er sagt: Es ist ein *kulturübergreifender* Ansatz (analog PISA) zu entwickeln, bei dem primär berufliche Anforderungen eine Rolle spielen.⁸

Dessen ungeachtet hat die duale Ausbildung mit einer Outcome-Orientierung die geringsten Probleme. Denn sowohl Ausbildungs- wie Fortbildungsordnungen nach BBiG sind outcome-orientiert. Die Ausbildungsordnungen enthalten die wesentlichen Inhalte eines Berufsbildes, die im *Ausbildungsrahmenplan* spätestens seit den 90er Jahren durchweg als „*Endqualifikationen*“ beschrieben werden. In den Fortbildungsordnungen werden Qualifikationen als Prüfungsanforderungen, also eindeutig output-bezogen, geregelt.

Die Modernisierung beruflicher Prüfungen in den letzten Jahren ist ebenfalls outcome-geleitet, d. h., Prüfungsaufgaben sollen besser auf Handlungskompetenz abgestellt sein und die tatsächlich berufsrelevanten Kompetenzen erfassen. Das war ja auch der ursprüngliche Sinn paritätischer, ehrenamtlicher Prüfungsausschüsse, dass Betriebsexperten im Lichte der „Praxisgemeinschaft“ diese Feststellung treffen sollen. Das leisten sie wahrscheinlich nicht immer zuverlässig, aber das ist der Grundgedanke.

Ungewöhnlich ist die Outcome-Orientierung allerdings für Schulen und Hochschulen. In diesen Bereichen ging es bisher um Vergabe von Berechtigungen, weniger um die Kompetenz, das Erlernte in gesellschaftlichen Praxisfeldern auch umzusetzen. Die eigentliche Innovation für die Schule, so SLOANE, besteht darin, dass Bildungsstandards dazu auffordern, Lernen als Tätigkeit zu begreifen. Es geht darum, was Lerner tun sollen. Wissen wird anwendungsbezogen abgeprüft. Für die *berufliche* Didaktik ist dies nicht wirklich neu.⁹

Sind Outcome-Orientierung und Input-Orientierung unvereinbar?

Kritiker warnen, die Outcome-Orientierung führe notwendig zur Abkehr von jeder Inputorientierung, ohne die man Bildung und vor allem Bildungsgerechtigkeit nicht organisieren könne. Der EQR wird indirekt mit dem englischen NVQ-System gleichgesetzt, und es wird unterstellt, dass dieses dann künftig wohl das alleinige Steuerungsinstrument der beruflichen Bildung in Deutschland werden wird. Das läuft aber auf eine Überschätzung von EQR und ECVET hinaus. Als Meta-Rahmen setzt der EQR Output-Standards, zu denen sich nationale Qualifikationsrahmen in Bezug setzen sollen. Er ersetzt keineswegs andere für die Sicherung von Aus- und Weiterbildung wichtige Strategien, Standards und Strukturen. Er kann auch nicht nationale Systeme verpflanzen oder Bildungsgänge definieren. Gerade deshalb behandelt der EQR *nicht* die Frage, wie Kompetenzen vermittelt und erworben werden. Dies muss er auch nicht, denn dafür gibt es einen nationalen Rechtsrahmen.

Eine weitere Kritik geht dahin, dass Kompetenzen kontextneutral nicht beschrieben werden und deshalb auch keine steuernde Wirkung entfalten können. Man fragt sich allerdings, welche Funktion dann Schlüsselqualifikationen noch haben sollen. Selbstverständlich werden Kompetenzen über konkrete Aus- und Weiterbildungsinhalte, in konkreten Lernformen und an konkreten Lernorten erworben. Entstehung und Umsetzung von beruflichen Kompetenzen geschehen immer in konkreten Situationen. Dies bedeutet aber nicht, dass sie nicht (relativ) kontextneutral beschrieben und vergleichbar gemacht werden können. In neuen

Ausbildungsordnungen tragen die Experten der Sozialpartner diesem Zusammenhang dadurch Rechnung, dass sie Schlüsselkompetenzen als Kernqualifikationen formulieren und zugleich auf eine integrierte Vermittlung mit speziellen Fachqualifikationen orientieren.

In einem modernen Qualitätsverständnis werden alle Phasen des Ausbildungsprozesses betrachtet: die Inputseite, der eigentliche Lernprozess und der Output. Durch die Outcome-Diskussion wird die Outputseite noch einmal präzisiert. Es wird nicht nur danach gefragt, ob die curricularen Ziele auch erreicht wurden (Prüfungen, Tests usw.), sondern auch, ob die erworbenen Kompetenzen den Anforderungen der gesellschaftlichen und beruflichen Praxis entsprechen. Jedes dieser einzelnen Handlungsfelder für Qualitätspolitik hat seine eigenen Methoden und Instrumente. Der EQR bringt zusätzlich eine Dimension ins Spiel, die im Bildungssektor mit Ausnahme der Berufsbildung bisher eher vernachlässigt wurde. Er steht aber nicht im luftleeren Raum. Die Kommission schlägt z. B. – gestützt auf den Gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmen für die Berufsbildung und die Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum – gemeinsame Grundsätze für die Qualitätssicherung in Bildung und Berufsbildung vor. Dabei wird ausdrücklich betont, dass Qualitätssicherung die Dimensionen Kontext, Input, Prozess und Output umfassen soll. Die Systeme und Instrumente der Qualitätssicherung verbleiben allerdings voll in der Zuständigkeit der Mitgliedstaaten.¹⁰

Wer stuft wen wie ein?

In der Diskussion über den EQR-Entwurf sollte sauber unterschieden werden, wer von was betroffen ist. Die einzelne Bildungsteilnehmerin/der einzelne Bildungsteilnehmer wird weder im europäischen nationalen noch in einem sektoralen Qualifikationsrahmen eingestuft. Es werden ausschließlich Bildungsgänge eingestuft, und zwar nicht durch EU-Kommissionen, sondern durch die nationalen zuständigen Stellen (was nicht mit den Kammern gleichzusetzen ist) bezogen auf einen NQR, für den es bisher in Deutschland noch keinen entwickelten Sachstand gibt.

Erste Probeeinstufungen einzelner Ausbildungsberufe in Expertengruppen, an denen auch IG-Metall-Sachverständige teilgenommen haben, sind im BIBB durchgeführt worden. Dabei hat man versucht, die Ausbildungsberufe nach einer Vorgabe des BMBF nur einer Niveaustufe des EQF zuzuordnen. Es zeigen sich technisch-pragmatische Probleme, die die Notwendigkeit einer EQF-Überarbeitung bestätigen:

Probleme bei der Einstufung in den Europäischen Qualifikationsrahmen

- Der Bezug der berufsspezifischen Qualifikationen zu den („Dubliner“) Deskriptoren war in vielen Fällen nur schwer herzustellen, weil die Formulierungen zu abstrakt und praxisfremd waren.
- Die Bezug von Ausbildungsinhalten zu den Kompetenzkategorien des EQF-Rasters war nicht immer eindeutig herstellbar. Das Kategorienraster ist in sich nicht stimmig (z. B. Kenntnisse, Fertigkeiten versus fachliche und berufliche Kompetenzen).
- Die Abgrenzung zwischen den Niveaustufen war nicht immer nachvollziehbar und überzeugend formuliert – wobei logischerweise die Abgrenzungsprobleme mit der Anzahl der Niveaustufen steigen.
- Offen ist, wie fein Einstufungen operationalisiert werden können. Es macht vielfach keinen Sinn, Einzelqualifikationen, von denen es in einem Berufsbild durchaus 180 geben kann, zu bewerten, weil sie nur im Zusammenhang mit anderen Qualifikationen relevant sind.
- Ungeklärt sind die Kriterien, nach denen Experten bei der Einstufung vorgehen sollten.
- Wofür es ein Level 1 gibt, ist nicht erkennbar, da dieses Level bei Ausbildungsberufen keine Rolle spielt.

Voraussetzung für Einstufungen ist ein Nationaler Qualifikationsrahmen, dessen Geburt hierzulande nicht einfach sein dürfte. Die Hochschulen haben nämlich bereits im Vorgriff reagiert und über die KMK einen Teil-NQR verabschiedet. Dies war nicht ungeschickt, denn so hat man die obersten drei Levels (Level 6 bis 8) scheinbar für sich reserviert. Genau das aber müsste infrage gestellt werden, denn ein konsequent outcome-orientierter EQR oder NQR kann keine Privilegien für Hochschulabschlüsse vorsehen.

Zusätzlich zur NQR-Niveaueinstufung soll ein Leistungspunktesystem analog zu ECTS auch in der Berufsbildung eingeführt werden: ECVET. ECTS wird bereits seit Jahren auch an deutschen Hochschulen praktiziert. Aus diesem Bereich wissen wir deshalb einiges darüber, wie sich die Zuordnung von Punkten zu Studieneinheiten auswirkt. Was offenbar Verwirrung stiftet, ist, dass das ECVET-Konzept verlangt, credit points einzelnen units zuzuweisen. Dafür sollen in den Bildungsgängen ggf. units neu gebildet werden. Daraus wird abgeleitet, dass die Ausbildungsordnungen allesamt erneuert werden müssen und letztlich die vollständigen Bildungsgänge in Ausbildungsberufen aufgelöst werden – in einzeln zertifizierte Qualifizierungsbausteine, die man sich dann im Laufe seines Lebens sammelt. Dazu besteht jedoch kein Sachzwang, und das ist auch mit dem derzeit gültigen Berufsbildungsgesetz nicht zu machen. In der IT-Weiterbildung ist bereits ganz konkret vorgeführt worden, wie eine Punktevergabe sinnvoll und für die Hochschule kompatibel erfolgen kann, ohne dass die

beruflichen Weiterbildungsgänge sich in ihrer Logik verbiegen müssen und vollständige Abschlüsse erodieren.¹² Was unter units zu verstehen ist, ist völlig offen. Das Handwerk will z. B. Credits nur kompletten Berufe zuordnen.¹³

Ob am Ende eine „Bildungswährung“, die für den europäischen Transfer erdacht wurde, auch im nationalen Rahmen die optimale Lösung für mehr Durchlässigkeit, einfachere Anrechnung und den Durchstieg zum Studium darstellt, wird sich noch herausstellen müssen. Solange ECVET und ECTS nebeneinander existieren, dürfte die Bedeutung von ECVET sehr begrenzt sein. Im Übrigen haben wir im nationalen Rahmen auch andere Möglichkeiten. Die Wissenschaftliche Begleitung seit Herbst 2005 laufender Entwicklungsprojekte, die sich mit der Anerkennung von beruflichen Kompetenzen beschäftigen, hat sechs verschiedene Verfahrensmodelle aufgezeigt, die künftig die Anerkennung von beruflichen Kompetenzen sichern können.¹⁴ Innerhalb der Berufsbildung verfügen wir bereits jetzt über Rechtsgrundlagen für unterschiedliche Anrechnungen. Leider funktionieren Anrechnungen in der betrieblichen Ausbildung bisher kaum. Ausnahmen: die Verkürzung der Ausbildung für Abiturienten oder die Übernahme von Konkurslehrlingen (wofür es ja auch Geld gibt!). Berufsgrundbildungs- und Berufsvorbereitungsjahr-Anrechnung, Anrechnung von Berufsfachschule und Qualifizierungsbausteinen – all das gibt es in der Praxis nicht wirklich! Ob hier ein ECVET zu einem Wandel der Anrechnungsbereitschaft von Betrieben führt, bleibt abzuwarten. Immerhin, versuchen könnte man es. Einen Durchstieg zur Hochschule jedenfalls wird ECVET allein nicht ermöglichen.

Zur Bedeutung von Sektorrahmen: das Beispiel IT

Ein interessanter Ansatz, den die Kommission neu eröffnet hat, der aber in der EQR-Diskussion bisher weitgehend ausgeblendet wird, ist die Entwicklung von Qualifikationsrahmen in den einzelnen Wirtschaftssektoren. Dieser Ansatz „ist bedeutsam, da er anerkennt, dass – auf der Ebene der Sektoren entwickelte – sektorale Standards und Qualifikationen außerhalb der nationalen Rahmen und Systeme entwickelt werden und häufig auf die Notwendigkeit europäischer bzw. internationaler Bildungs- und Ausbildungsleistungen abheben... Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass zu der Frage, welchen Nutzen die Akteure auf sektoraler Ebene aus einem EQF ziehen könnten, ein Dialog zwischen eben diesen Akteuren in die Wege geleitet wird.“¹⁵

Dies entspricht der allgemeinen Forcierung einer industriellen „Sektorpolitik“ der Kommission sowie des „sozialen Dialoges“.

Der IT-Sektor ist der erste Bereich, in dem die Sozialpartner gemeinsam mit der Kommission, dem CEDEFOP und dem europäischen Normeninstitut CEN einen Sektorrahmen zu entwickeln versuchen, der weiter geht und konkreter ist als der EQR. Die deutschen IT-Berufe und das neue IT-Weiterbildungssystem spielen dabei durchaus die Rolle eines anerkannten Qualitätsmaßstabes. Nicht zuletzt deshalb, weil die Zertifizierung der IT-Spezialisten nicht durch Kammerprüfungen, sondern nach ISO-Standards erfolgt und dadurch ohne weitere Anerkennungsregelungen internationale Geltung beanspruchen kann. Praktisch sind es europäisch ausgelegte Berufsbilder. Die Bedeutung von AITTS (Advanced IT Training System) wie die deutsche IT-Weiterbildung im europäischen Sprachgebrauch jetzt heißt, ist dadurch gewachsen (vgl. auch den Beitrag von B. SELLIN, CEDEFOP in der FR vom 10. 9. 2005).

Noch liegen zu diesem Projekt erst Zwischenergebnisse vor, die über zwei Jahre hinweg in einem E-Skill-Forum hart erarbeitet werden mussten.

Wenn der BIBB-Hauptausschuss nun fordert, Sektorrahmen müssten sich nationalen Rahmen unterordnen, widerspricht das eindeutig den Notwendigkeiten im IT Sektor.¹⁶ Die deutschen IT-Sozialpartner haben sich jedenfalls verabredet, diese Arbeit mit Nachdruck auf europäischer Ebene fortzuführen. Darüber hinaus wird in Zusammenarbeit mit Airbus und dem französischen Arbeitgeberverband CIGREEF der Versuch unternommen, zu gemeinsamen deutsch-französischen IT-Weiterbildungsprofilen zu kommen. Dies soll ein Projekt sein, das in den politischen Rahmen der deutsch-französischen Freundschaft eingebettet ist. Damit kommen wir dem Ziel europäischer Berufsbilder nicht nur im IT-Bereich näher. Das ist ein Weg, der dem EQR-Ansatz nicht entgegensteht, sondern von der Kommission sogar empfohlen wird, indem sie die Existenz sektoraler Qualifikationen über nationale Grenzen hinaus anerkennt. Eine Herausforderung für die Gewerkschaften, die sich anzunehmen lohnt. ■

Anmerkungen

- 1 In: *Wie weiter mit Europa? Blätter für deutsche und internationale Politik*. Heft 12/2005, S. 1454
- 2 In einem Interview der Frankfurter Rundschau am 31. 12. 2005
- 3 Drexel, I.: *Das duale System und Europa*. August 2005, www.igmetall-wap.de/publicdownload/Gutachten_Drexel.pdf
- 4 In: Pahl, J.-P.; Rauner, F.; Spöttl, G. (Hrsg): *Berufliches Arbeitsprozesswissen*, Baden-Baden 2000, S. 49–66
- 5 Gonon, P.: *Ende oder Wandel der Beruflichkeit? ZBW Heft 3/2001*
- 6 So der Titel eines Beitrages von Rauner, F. In: *DIE ZEIT* vom 2. 12. 2005
- 7 Vgl. hierzu auch HIS/VDI/VDE: *Präsentation zum Konzept der Begleitforschung zur Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“*
- 8 *So geschehen auf einer Tagung des DGB am 29. 9. 2005*
- 9 Sloane, P. F. E.: *Standards von Bildung – Bildung von Standards*. In: *ZBW Heft 4/2005*, S. 492
- 10 Vgl. *EQF-Konsultationsdokument*, S. 33
- 11 Vgl. Rauch, Ch.: *HRK, Stellungnahme zum EQF vom 27. 6. 2005*
- 12 Vgl. Grunwald, S.; Mucke, K.: *Hochschulkompatible Leistungspunkte in der beruflichen Bildung*. Bielefeld 2005
- 13 ZDH: *Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells*, Berlin, Januar 2005
- 14 *So in einer Präsentation im BMBF-Beirat: Direkte Anerkennung, Anerkennung nach Prüfung vorgelegter Zertifikate, Evidenz aufgrund von Dokumenten, Assessments, nachlaufende Akademisierung*
- 15 *Festgelegt wurde dies schon im Maastrichter Kommuniqué von 2004*. Siehe *EQF-Konsultationsdokument*, S. 41
- 16 *In seiner Stellungnahme vom Dezember 2005*