

Europäischer Qualifikationsrahmen

Die Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) in Verbindung mit dem Leistungspunktesystem ECVET ist bedeutsam für künftige Arbeits-, Berufs- und Einkommenschancen der EU-Bürgerinnen und Bürger. Diese Erkenntnis setzt sich - auch bei den Gewerkschaften - erst schrittweise durch. Entsprechend ist auch die Auseinandersetzung um EQR/ECVET noch wenig entfaltet.

Die Verwirklichung der Ziele des EQR (siehe den Beitrag von Hanf in diesem Heft) ist allerdings an Voraussetzungen gebunden und mit Nebenfolgen belastet, die von den Befürwortern bisher wenig bedacht werden. Die deutsche Politik und mit ihr die deutschen Gewerkschaften sind auf die Herausforderungen der Europäisierung von Bildungspolitik bisher nur unzureichend vorbereitet.

Der Europäische Qualifikationsrahmen wird zusammen mit einem Leistungspunktesystem von seinen Initiatoren in Deutschland als Systemwechsel in der Berufsbildung interpretiert, analog zu dem bereits weit fortgeschrittenen Systemwechsel im Hochschulbereich. Ein solches Großexperiment sollte diesmal nicht ohne breite und neutrale Information, gesellschaftspolitische Reflexion und gesellschaftliche Partizipation über die Bühne gehen.

1. Die deutsche Debatte: Chancen oder Risiken

In Fachkreisen wurde die Debatte belebt und polarisiert durch ein von IG Metall und ver.di in Auftrag gegebenes Gutachten von Ingrid Drexel (Drexel 2005) und einen Artikel mit Manifestcharakter von Felix Rauner "Rettet den Facharbeiter!" (Rauner 2005)

Zu den von Drexel, Rauner und weiteren Berufsbildungsexperten aufgezeigten Risiken bei Einführung des EQR gehören:

- eine Schwächung von auf das Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit bezogenen Bildungswegen und Bildungsgängen durch eine vereinseitigte outcome-Orientierung;
- eine organisatorische und institutionelle Aufsplitterung von Bildungs- und Ausbildungswegen durch eine Modularisierung von Ausbildung;
- eine dementsprechende Fragmentierung bzw. Aushöhlung von Berufsqualifikationen, die durch Flexibilitäts- und Kosteninteressen von Unternehmen befördert wird;
- eine Schwächung öffentlicher Regelungen, gesellschaftlicher Normierungen und gesellschaftlicher Beteiligung zugunsten von marktgesteuerten Bildungs- und Zertifizierungsorganisationen;
- eine weitere Ausdifferenzierung und Verfestigung betrieblicher (und möglicherweise auch gesellschaftlicher) Abstufungen im Sinne von entlohnungsrelevanten Hierarchie-Ebenen durch eine Aufblähung von "Niveaustufen";
- eine Erosion von Beruf und Beruflichkeit als gesellschaftliche Institution mit gravierenden betrieblichen (z.B. Arbeitsorganisation, Entlohnung) und gesellschaftlichen (z.B. Arbeitsmarkt und Arbeitsverhalten) Folgen.

Von Drexel und Rauner wird der EQR als nicht kompatibel mit dem deutschen Berufsbildungssystem

interpretiert. In der Konsequenz führe der EQR - so die Einschätzung der Autoren - zur Atomisierung beruflicher Qualifizierung (Rauner 2005) und potenzieller Zerstörung dualer Berufsausbildung (Drexel 2005).

Von den Befürwortern des EQR (z.B. Hanf/Rein 2006, Kremer 2006) werden vor allem mögliche positive Effekte hervorgehoben.

Zu diesen gehören unter anderem:

- die Erleichterung von Bildungs- und Arbeitsmarktmobilität durch Transparenz der Bildungsinhalte und Abschlüsse;
- die größere Durchlässigkeit zwischen den nationalen Bildungssystemen durch eine einheitliche Währung von Leistungspunkten;
- die größere Durchlässigkeit innerhalb der nationalen Bildungssysteme, zwischen allgemeinbildenden, beruflichen und hochschulischen Bildungsbereichen;
- Förderung des Zugangs zu Bildung durch Modularisierung und Anerkennung von Teilqualifikationen;
- Förderung lebenslangen Lernens durch Einbeziehung informellen Lernens.
- Dies alles wird nur zu haben sein, wenn Bildungsinhalte und Bildungsgänge sowie die gesamte Bildungsarchitektur umgebaut und erneuert werden. Gewerkschaftliche Reformvorstellungen könnten dazu ein guter Wegweiser sein (IG Metall/ver.di 2006).

Die Debatte um Pro und Contra des EQR wird fast ausschließlich als eine Auseinandersetzung zwischen Bildungspolitikern und Bildungsexperten geführt. Betriebliche Sichtweisen und die der Arbeitnehmer spielen in der Debatte kaum eine Rolle. Mit dazu bei trägt sicher auch die Absicht, politische Entscheidungen über den EQR nicht durch Interessenkonflikte zu belasten. Vor diesem Hintergrund bleibt die Auseinandersetzung um EQR und ECVET weitgehend eine Debatte "ohne Unterbau", die nur von wenigen nachvollzogen und auch nur von wenigen aktiv getragen wird.

Warum konnten mit dem EQR anvisierte Ziele wie die Durchlässigkeit zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung in der Vergangenheit nicht verwirklicht werden? Auch diese Frage gehört zur inhaltlichen Auseinandersetzung über Chancen und Risiken von EQR und ECVET. Es spricht vieles dafür, dass die notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen zum dafür notwendigen Umbau von Bildungsinstitutionen nicht zur Verfügung gestellt wurden. Bis zum heutigen Tag besteht auch kein gesellschaftlicher Konsens über den Abbau von Schranken im Bildungssystem. Hier stehen sich unterschiedliche Interessen im Wege. Eine Abwägung dieser Interessen und das Ringen um politische Mehrheiten kann nicht übersprungen werden, indem mit Verweis auf Europa nationale Bildungs- und Beschäftigungspolitik als Sachzwang legitimiert wird.

2. Im Zentrum der deutschen Debatte: Beruflichkeit und Durchlässigkeit

Die Diskussion um den Europäischen Qualifikationsrahmen wirkt auf nationaler Ebene wie ein "Katalysator", der dazu zwingt, Vorstellungen über künftige Bildungsstrukturen, Inhalte und Funktionen auf den Tisch zu legen und zu präzisieren.

Fördert die Umsetzung der Beschlüsse von Lissabon egalitäre Bildungsstrukturen mit mehrheitlich verbesserten Zugangs- und Aufstiegsmöglichkeiten zu qualifizierter Aus- und Weiterbildung? Werden die Voraussetzungen verbessert, um hierarchische Strukturen im Beschäftigungssystem abzubauen und lebenslanges Lernen auch in der Arbeitswelt zu ermöglichen?

Wie zu erwarten, sind damit einhergehende Kontroversen grundsätzlicher Art. Sie lassen sich verdeutlichen an der Diskussion über Beruflichkeit und die Zukunftsfähigkeit des dualen Systems beruflicher Bildung in Deutschland und an der Diskussion über Durchlässigkeit innerhalb und zwischen unterschiedlichen Lern- und Bildungswegen

2.1. Beruflichkeit

Zwischen der EU-Politik bzw. der EU-Programmatik, die beide auf die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit (employability) zielen und der Orientierung an Beruflichkeit besteht ein Konkurrenzverhältnis (Kraus 2005, S. 575). Beschäftigungsfähigkeit setzt im vorherrschenden Verständnis auf flexibel gestaltete, flexibel anwendbare und einzeln zertifizierbare Teilqualifikationen, die entsprechend wechselnden betrieblichen Bedarfen und individuell unterschiedlichen Voraussetzungen entwickelt und vermittelt werden.

Die Orientierung an Beruflichkeit setzt auf anerkannte und institutionell geregelte Berufsabschlüsse. Sie sollen zur umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit über einzelne Arbeitsplätze und Branchen hinaus befähigen und mit strukturierten Erwerbs- und Karrieremustern sowie der Einbindung in das bestehende Tarifsystem und in die Sozialgesetzgebung verbunden sein. Während "employability" tendenziell alle Facetten beruflichen Kompetenzerwerbs der Individuen dem Ziel der Stärkung von Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit unterordnet, zielt die Vermittlung von Beruflichkeit auch auf die Herausbildung von Individuen mit eigenständiger beruflicher Identität und damit verbundener Fähigkeit, Interessen zu formulieren und durchzusetzen.

Das Konkurrenzverhältnis zwischen Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit könnte auch auf die Frage zugespitzt werden, ob in einem künftigen Europa berufliche Bildung vorrangig nach dem Grundprinzip der Eigenverantwortung gestaltet wird, oder ob kollektiv-rechtlichen Regelungen und gesellschaftlicher Verantwortung Vorrang eingeräumt werden soll.

Die Kritik des Berufskonzeptes weist trotz einer großen Bandbreite der Positionen eine Gemeinsamkeit auf. Für sie ist das traditionelle Berufskonzept überholt, weil neue Produktionskonzepte nach dem Prinzip von Just-in-time, inner- und außerbetriebliche Vernetzung und Flexibilisierung der Arbeitsorganisation zu grundlegend veränderten betrieblichen Qualifikationserfordernissen führen. "Die spezifische Verbindung von (Berufs-)Fachlichkeit, sozialer Integration im Betrieb und gesellschaftlichem Status, die das traditionelle deutsche Berufskonzept ausgezeichnet hat, löst sich immer mehr auf und unterminiert damit das Berufsprinzip in seiner Gültigkeit" (Baethge 2004, S. 345).

Severing bedauert eine solche Entwicklung nicht, denn: "Die strikte Berufsförmigkeit, der sich die monolithische deutsche Ausbildung verdankt, steht im Gegensatz zur Deregulierung der Arbeitsmärkte, die in Europa zum wesentlichen Element der Standortkonkurrenz geworden ist" (Severing 2006, S. 24).

Dieser Position gilt das deutsche duale System der Berufsausbildung "mit seinem formell einheitlichen Niveau der Berufsabschlüsse als wenig kompatibel zu den europäischen Verfahren."

Die Beruflichkeit dualer Ausbildungsstrukturen gilt hier als Hemmnis flexibler, bedarfsorientierter und an betrieblichen Verwertungsinteressen ausgerichteter Qualifizierung. Europäische Berufsbildungspolitik wird interpretiert und unterstützt als entscheidender Beitrag zur weiteren Erosion dualer Berufsstrukturen und deren Ersatz durch "kostengünstige Bereitstellung nachgefragter Qualifikationen" in einem marktförmig organisierten Berufsbildungssystem (Severing 2006, S. 23).

Eine konträre Position setzt auf eine Neubestimmung und Weiterentwicklung von Beruflichkeit. Vertreter dieser Position einer "neuen" (Kutscha) oder "modernen" (Rauner) Beruflichkeit halten an der Idee von Beruflichkeit als Arbeitsmarkt und Bildung prägendes Grundprinzip fest und setzen sich für die Anpassung beruflicher Ausbildungsstrukturen an neue Anforderungen industrieller Fachkräfte ein. Ein Modell dafür ist das Konzept der offenen, dynamischen Beruflichkeit. Dieses umfasst Kernberufe und eine erweiterte, auf Arbeitsprozesse ausgerichtete Wissensvermittlung (Pahl et al. 2000).

Ergänzend dazu plädiert Kruse dafür, "das Spezialistische und einzelbetrieblich Beschränkte der überkommenen Beruflichkeit zu überwinden und diese neu zu öffnen. Dies wäre ein wichtiger deutscher Beitrag für ein Europa, in dem es noch kein konsensfähiges Leitkonzept offener, moderner Beruflichkeit gibt" (Kruse 2002, S. 158).

Beschäftigungsfähigkeit und Beruf werden hier nicht als Konkurrenzmodelle bewertet. Bestandteile des Konzeptes von Beschäftigungsfähigkeit, wie Selbstmanagement, werden in ein erweitertes Verständnis von Beruflichkeit integriert. Die Kompromisslinie umfasst mehr Eigenverantwortung bei gleichzeitiger Wahrung institutioneller Regelungen und gesellschaftlicher Zuständigkeit in der beruflichen Bildung. Die Diskussion um EQR und ECVET wird zum Anlass genommen, einerseits überfällige Reformen des dualen Systems beruflicher Bildung zu thematisieren und andererseits die Stärken des dualen Systems in der europäischen Debatte geltend zu machen.

Im Unterschied dazu gibt es Tendenzen, das duale System in erster Linie als zu verteidigende Bastion zu begreifen. Eine Gegenüberstellung von intaktem dualen System und dessen Gefährdung durch europäische Berufsbildungspolitik sieht sich zu Recht dem Vorwurf "einer Glorifizierung deutscher Berufsausbildung" ausgesetzt, mit der die Chance vertan wird, in der europäischen Berufsbildungspolitik überhaupt mitzureden (Ehrke 2006, S. 20).

2.2. Durchlässigkeit und outcome-Orientierung

In der aktuellen Auseinandersetzung um Für und Wider des EQR ist Durchlässigkeit das Pfund, das die Befürworter einer raschen Europäisierung dualer Ausbildungsstrukturen in die Waagschale werfen. Innerhalb Deutschlands soll Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Ausbildung vor allem dazu beitragen, die Berufsausbildung für Jugendliche mit besseren Schulabschlüssen attraktiver zu machen und qualifizierten Facharbeiternachwuchs auch in Betrieben und Branchen mit abnehmenden Bewerberzahlen sicherstellen. In diesem Kontext wird die outcome-Orientierung des EQR als Schlüsselinstrument erhöhter Durchlässigkeit im Bildungssystem eingeschätzt. Um die in

von: Eva Kuda (Soziologin) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

unterschiedlichen europäischen Ländern erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen europaweit lesbar und vergleichbar zu machen, sollen im EQR und in der Folge auch im nationalen Qualifikationsrahmen keine formalen Bildungsabschlüsse, sondern als Kompetenzen beschriebene Lernergebnisse (outcome) abgebildet werden.

Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) sieht in der "Fixierung auf Abschlüsse" und damit verbundener Abschottung innerhalb und zwischen schulischen, beruflichen, akademischen und betrieblichen Bildungswegen das größte Hindernis auf dem Weg zur Stärkung der Wettbewerbsfähigkeit. Mehr Durchlässigkeit ist für die BDA an die rasche Umsetzung der Instrumente des europäischen Qualifikationsrahmens gebunden. So müsse "die formalisierte Bildung in allen Teilbereichen des Bildungssystems verstärkt in Lernmodulen und Qualifizierungsbausteinen organisiert sein" (BDA 2005, S. 18). In der Sicht der BDA sollen der Tendenz nach öffentlich geregelte Bildungsgänge durch "bedarfsorientierte Personalentwicklungsprozesse" und eigenverantwortlich gestaltete Bildungsbiografien abgelöst werden. Gefordert wird eine stärkere Ausrichtung der Kompetenzvermittlung an "Potenzial und Bedarf", wobei die "Betriebe die zentralen Drehscheiben eines durchlässigen Bildungssystems sein (müssen)" (BDA 2005, S. 9-16). Dazu gehört auch das Recht auf betriebliche Zertifizierung.

Für die Gewerkschaften ist die Forderung nach Durchlässigkeit im Bildungssystem Bestandteil eines Reformkonzepts. Es verbindet die Forderung nach Abbau von Bildungsprivilegien mit der Forderung nach Ausbau öffentlicher Verantwortung und Kontrolle im Bildungssystem sowie nach demokratischen Beteiligungsrechten in Betrieb und Gesellschaft.

Wenn im Kern der Durchlässigkeitsproblematik die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung steht, so muss dabei unterschieden werden zwischen "bildungstheoretischer Gleichwertigkeit und der Frage der Gleichwertigkeit von Abschlusszertifikaten und damit verbundenen Zugangsberechtigungen" (Eckert 1996, S. 15). Bildungstheoretische Gleichwertigkeit meint, allgemeine und berufliche Bildung sind gleichermaßen in der Lage, berufliche, personale und gesellschaftliche Kompetenzen zusammenhängend zu vermitteln.

Da der EQR ausschließlich Lernergebnisse und Kompetenzen unabhängig von den Bedingungen ihrer Vermittlung vergleichen will, kann er keinen Beitrag zur Lösung der zentralen Frage leisten, wie Studierfähigkeit in der Berufsbildung und Berufsbefähigung im Hochschulstudium und damit ein Stück weit Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung vermittelt werden kann. Der EQR lässt ja bewusst Input-Kriterien und damit auch unterschiedliche Didaktiken wissenschaftsorientierten und berufsorientierten Lernens außer Acht.

Die Erwartung auf mehr Durchlässigkeit fußt vor allem darauf, dass der EQR sich nicht an formalen, anerkannten Berufsabschlüssen und damit verbundenen Zugangswegen orientiert. Vorgesehen ist die Zertifizierung einzelner Kompetenzbündel, beschrieben als Lernmodule oder Bildungsbausteine. Durchlässigkeit beruht in diesem Konzept auf dem formalen Abbau von Zugangsschranken. Das didaktisch relevantere Problem, auf die Institution der Hochschule dahingehend einzuwirken, sich auf die Lernvoraussetzungen beruflich Vorqualifizierter durch Neugestaltung der Lehrpläne einzustellen, wird nicht berührt.

Die outcome-Orientierung des EQR legt zusammen mit einem Leistungspunktesystem die Aufgliederung ganzheitlicher Qualifikationen in modularisierte Bildungsabschlüsse jenseits didaktischer Notwendigkeiten nahe und erleichtert die Akkumulation von Teilqualifikationen ohne Bezug zu anerkannten Berufsabschlüssen. Sie begünstigt im Zusammenhang damit die Verlagerung von Zertifizierung auf private, öffentlich nicht kontrollierte Einrichtungen. Darüber hinaus vernachlässigt sie die didaktische Bedeutung von Lernprozessgestaltung.

Um Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zu verwirklichen, wäre vor allem auch eine stärkere Durchlässigkeit im Beschäftigungssystem gefordert. Dazu gehören berufliche und betriebliche Entwicklungsmöglichkeiten, die den gleichberechtigten Zugang zu höher bewerteten und attraktiven Berufspositionen auch für Absolventen einer dualen Berufsausbildung ermöglichen.

3. Offene Fragestellungen und Handlungsperspektiven

3.1 Tote Winkel der Debatte

In der deutschen Debatte fallen zwei Engführungen auf. Bislang stehen Fragen und Probleme der Konstruktion, Praktikabilität und Umsetzung von Instrumenten und Verfahren im Vordergrund. Vom wissenschaftlichen Zugang her beherrschen berufspädagogische Sichtweisen und bildungspolitische Einschätzungen das Feld. Gesellschaftliche Auswirkungen geraten so nicht in den Blick. Das Know-how der sozialwissenschaftlichen, europäisch ausgerichteten Bildungs- und Arbeitsmarktforschung bleibt ungenutzt. Beispiele für Lücken und tote Winkel der Debatte sind:

- Die Fragen nach den Auswirkungen auf Arbeitswelt und gesellschaftliche Schichtung, z.B. welche Wechselwirkungen bestehen zwischen Qualifikations- bzw. Niveaustufen der Qualifikationsrahmen und betrieblichen Eingruppierungen, betrieblicher Arbeitsorganisation sowie gesellschaftlichen Statuszuweisungen?
- das Verhältnis von europäischen Vorgaben und nationalen Antworten, z.B. wie beeinflussen nationale Bildungssysteme und -traditionen sowie gesellschaftliche Interessen die Umsetzung von europäischen Vorgaben?
- vorliegende Erfahrungen mit nationalen Qualifikationsrahmen, (Ausnahme: Young 2005), z.B. Ergebnisse vergleichender empirischer Forschung über Erfahrungen mit nationalen Qualifikationsrahmen.
- die unterlassene Fundierung der Niveaustufen, z.B. welche an subjektiven Voraussetzungen der Lernenden und Arbeitenden ansetzende entwicklungs- und lernpsychologisch Fundierung der Niveaustufen gibt es?

3.2 Ein Großexperiment ohne sozialwissenschaftliche Forschung?

Entsprechend den Absichten der Initiatoren werden EQR und ECVET eine weitreichende Veränderung der europäischen und auch der deutschen Bildungslandschaft "auslösen". Es wäre naheliegend, Möglichkeiten sozialwissenschaftlicher Forschung zu nutzen, um Folgewirkungen besser abschätzen zu können. Bisher wird vor allem Implementationsforschung gefördert, um die von den Expertengruppen konstruierten Instrumente in der betrieblichen und politischen Praxis zu testen. Sie erscheint sinnvoll,

wenn sie nicht als Durchsetzungsinstrument missverstanden wird.

Wenn es um einen Paradigmenwechsel im Bildungssystem geht, sollte eine Perspektive selbstverständlich sein, die Folgewirkungen für die Bildung mit Folgen für Arbeit, Betrieb und Gesellschaft verbindet. Anderenfalls würde ein politisches und soziales Großexperiment ohne ausreichende Transparenz und ohne ausreichende Grundlagen für Reflexionen und verantwortungsvolle Entscheidungen vonstatten gehen. Welche Forschung wird hierfür gebraucht?

- Die Beschränkung der Perspektive auf das Bildungssystem sollte aufgegeben werden. Die Wechselwirkungen von durch Qualifikationsrahmen "ausgelöste" oder beschleunigte Veränderungen des Bildungssystems mit dem Arbeits- und Sozialsystem wären zu berücksichtigen.
- In den offiziellen Dokumenten zum EQR werden zumeist die angestrebten Ziele so behandelt, als seien sie identisch mit den durch den EQR beförderten Wirkungen. Das Erreichen bildungspolitischer Ziele ist aber bekanntlich ein offener Prozess, bei dem auch unbeabsichtigte Nebenfolgen zu berücksichtigen sind.
- Wir plädieren für Folgeabschätzungen - für Arbeitnehmer, für Unternehmen, für Arbeitsmärkte etc. - und verstehen darunter Szenarien. Derartige Szenarien, ob Experten-Szenarien oder Szenarien unter Einbeziehung von Laien/Betroffenen können gut dazu dienen, die Meinungs- und Willensbildung zum EQR/NQR gerade für eine interessierte Öffentlichkeit zu erleichtern.
- Forschung zum EQR/NQR sollte möglichst eine aktivierende, die Beteiligung unterschiedlicher Akteurs- und Betroffenen-Gruppen fördernde Rolle spielen. Europäische Konsultationsverfahren sind nicht mit gesellschaftlicher Partizipation zu verwechseln. Forschung kann z.B. durch Aufdeckung spezifischer Interessenlagen der Arbeitnehmer und Aufklärung ihrer Handlungsbedingungen gute Dienste leisten.

3.3 Perspektiven

Der bisherige Umgang mit dem EU-Vorhaben lässt wichtige Voraussetzungen einer verantwortbaren politischen Entscheidung vermissen:

- Die *Information* der Bevölkerung, der Beteiligten und Betroffenen über das Vorhaben muss in einer Weise erfolgen, die ihre Partizipation fördert. Sie darf nicht erst im Nachhinein geschehen. Und sie sollte nicht, wie es in regierungsamtlichen Verlautbarungen der Brauch zu sein scheint, die Form von "Öffentlichkeitsarbeit", also einseitiger Kommunikation, eine weiche Form von Propaganda, annehmen.
- Die *Zielbestimmungen* von Qualifikationsrahmen müssen "auf dem Teppich bleiben". Die schrankenlose Aneinanderreihung von Zielen in der Vorlage der EU zum EQR trägt nicht zur Klärung, sondern zur Verwirrung bei. Wir plädieren dafür, sich zunächst darauf zu beschränken, die Transparenz zwischen den Bildungssystemen und die Lesbarkeit von Qualifikationen zu fördern.
- Das Vorhaben muss in ein *Konzept* eingebettet werden, das Richtmarken formuliert, wie die angestrebten Ziele der Individualisierung von Bildungs- und Berufsbiografien und der gesellschaftlichen Standardisierung von Bildung ausbalanciert werden sollen. Ein "Flexicurity-

von: Eva Kuda (Soziologin) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Konzept", wie es für die Arbeitsmarktpolitik entwickelt wurde, muss auch für die Bildungspolitik entworfen und politisch umgesetzt werden.

- Der Qualifikationsrahmen ist unter breiter Beteiligung der Betroffenen in Modellversuchen zu *erproben* und zu *evaluieren*. Eine *Rückholbarkeit* muss ausdrücklich vorgesehen sein. Die Evaluierung sollte sich auf ein *Bilanzierungskonzept* stützen, das Hypothesen zu Chancen und Risiken des Qualifikationsrahmens und darauf bezogener Politikansätze, Prüfkriterien und Prüfwege umfasst und partizipativ zu entwickeln und abzustimmen ist.
- *Sozialwissenschaftliche Forschung* zur Europäisierung von Bildungspolitik, hier zu sozialen Voraussetzungen und Auswirkungen von Qualifikationsrahmen in transnational vergleichender Perspektive, sollte begleitend zu den Modellversuchen entsprechend der Reichweite und Bedeutung der angestrebten Veränderungen gefördert werden.

Bei dem hier veröffentlichten Beitrag handelt es sich um (geringfügig veränderte) Auszüge des Beitrags von Eva Kuda und Jürgen Strauß: Europäischer Qualifikationsrahmen - Chancen und Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland, in: WSI-Mitteilungen 11/2006, S. 630-637.

Zum weiterlesen

Baethge, M. (2004): *Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industrie-soziologischen Forschung*, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 3, S. 336-347

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2005): *Bildungsbiografien und Berufskarrieren neu entwickeln*, Berlin

Drexel, I. (2005): *Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall*, Berlin/Frankfurt am Main

Eckert, M. (1996): *Berufsausbildung, Berufstätigkeit und Hochschulausbildung – Einschätzungen aus der Sicht der Berufsbildungsforschung*, in: *Ruhr-Universität Bochum/IG Metall (Hrsg.), Bildung für die Zukunft*, Bochum/Frankfurt am Main

Ehrke, M. (2006): *Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften*, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2, S. 18-23

Hanf, G./Rein, V. (2006): *Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen*, <http://www.bibb.de/de/25722.htm>

IG Metall/ver.di (Hrsg.) (2006): *Bildung ist keine Ware. Wie wir morgen arbeiten, leben und lernen wollen*, Berlin/Frankfurt am Main

Kraus, K. (2005): *Employability versus Beruf? Zur Kontextualisierung der Diskussion um Employability in Deutschland*, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 4, S. 574-592

Kremer, M. (2006): *Die europäische Berufsbildungspolitik aus Sicht des Bundesinstitutes für Berufsbildung, Redebeitrag im Rahmen der Hochschultage Bremen vom 17.03.2006*

Kruse, W. (2002): *Selbstmanagement und Beruflichkeit beim Übergang ins Arbeitsleben*, in: *Kuda, E./Strauß, J. (Hrsg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung*, Hamburg, S. 145-159

Kutscha, G. (1992): *„Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“*, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 7, S. 535- 548

Pahl, J.-P./Rauner, F./Spöttl, G. (Hrsg.) (2000): *Berufliches Arbeitsprozesswissen*, Baden-Baden

Rauner, F. (2005): *Rettet den Facharbeiter!* in: *Die Zeit*, 01.12.2005

Severing, E. (2006): *Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung*, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 1, S. 15-29

Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft (2005): *Stellungnahme zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ vom 15.11.2005*

Young, M. (2005): *National qualifications frameworks. Their feasibility for effective implementation in developing countries*, *Skills Working Paper Nr. 22*, ILO, Geneva

01-08: Europäische Kernberufe

von: Eva Kuda (Soziologin) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.
