

SOZIOLOGISCHES FORSCHUNGSINSTITUT GÖTTINGEN

SOFI

Prof. Dr. Martin Baethge

Stellungnahme zur Anhörung des „Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung“ des Deutschen Bundestages zum Thema „Europa entwickeln – berufliche Bildung gestalten. Entwicklung eines Europäischen und Nationalen Qualifikationsrahmens (EQR/NQR)“ 11.12.2006

1. Eine zukunftsgerichtete Betrachtungsperspektive von EQR/NQR

Soweit ich sehe, besteht unter den vielfältigen Wortmeldungen in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft zum EQR Konsens darüber, dass es zur Herstellung eines europäischen Arbeitsmarktes und zur Verbesserung der grenzüberschreitenden Mobilität von Arbeitskräften und Unternehmen eines Europäischen Qualifikationsrahmens bedarf, der Transparenz für Unternehmen und Beschäftigte über die in unterschiedlichen Ausbildungssystemen und kulturellen Kontexten erworbenen Kompetenzen und Leistungspotenziale von individuellen Arbeitsmarktteilnehmerinnen und –teilnehmern herzustellen gestattet. Differenzen in den Debatten treten bei den Vorstellungen über die konkrete Ausgestaltung eines EQR und seine möglichen Rückwirkungen auf die je nationalen Bildungs- und Ausbildungssysteme zu Tage. Dass es hier Interessen- und Interpretationsunterschiede gibt, ist unvermeidbar und hat den von der EU-Kommission vorgesehenen öffentlichen Diskussionsprozess in den Mitgliedstaaten begründet. Deswegen erscheint die Herstellung konsensfähiger Betrachtungsperspektiven und Ziele für den EQR und den NQR eine notwendige Voraussetzung, um für die Ausgestaltung beider Qualifikationsrahmen die erforderliche breite Legitimationsgrundlage zu verschaffen.

Da der EQR seinem Anspruch nach nicht einen Rahmen für einzelne Ausbildungsstufen oder –bereiche, sondern für Bildung im Lebensverlauf bzw. „Lebensbegleitendes Lernen“ abgeben soll, erscheint es wenig sinnvoll, die Betrachtungsperspektive nur eng immanent an einen jeweiligen Bildungsbereich, etwa die berufliche Bildung, zu binden. Selbst wenn man – wie in der Anhörung – auf den Bereich der beruflichen Bildung fokussiert, sollte man sich zunächst dessen Bedeutung für das Bildungssystem insgesamt vor Augen führen und nicht nur auf seine spezifische Funktion und Struktur für Arbeit und Arbeitsmarkt abstellen. Vor allem aber sollte man nicht den Status quo des Berufsbildungssystems, sondern seine mögliche und

wünschbare Entwicklungsrichtung als Teil des Bildungswesens zum Maßstab der Beurteilung des EQR und der Erarbeitung eines NQR machen.

Dies bedeutet, dass man die Herausforderung durch den EQR zum Anlass nehmen sollte, die notwendige Modernisierung des deutschen Bildungssystems in einer Weise voranzutreiben, die *seine Stärken sichert und weiterentwickelt und seine Schwächen verringert*.

Die Stärke des deutschen Bildungssystems liegt im internationalen Vergleich im mittleren, im beruflichen Bildungswesen und äußert sich darin, dass mehr Jugendliche als in beinahe allen anderen Ländern zu einem qualifizierten Berufsabschluss kommen. Das Berufsbildungssystem wird in der Nachkriegszeit als wesentlicher Faktor für den wirtschaftlichen Erfolg, den mit ihm verbundenen gestiegenen Wohlstand und die relativ hohe soziale Integration der Gesellschaft angesehen. Das Ausbildungssystem gilt in diesem Sinne als integraler Bestandteil des deutschen Produktions- und Sozialmodells. Von daher sind Befürchtungen verständlich, das deutsche Berufsbildungssystem könne im Zuge der Europäisierung an ökonomischer und gesellschaftlicher Leistungsfähigkeit einbüßen, die sowohl die starke Wettbewerbsposition der deutschen Wirtschaft innerhalb der stark wissensbasierten Ökonomien als auch das soziale Wohlfahrtsniveau gefährden könnten. Solche Befürchtungen allerdings richten sich nicht auf den EQR selbst, als mehr auf Vermutungen über Veränderungen, die in seiner Folge und bildungspolitischer Orientierung an ihm im deutschen Berufsbildungssystem vorgenommen werden könnten.

Auf der anderen Seite sind beträchtliche Schwächen des Bildungs- und Ausbildungssystems nicht zu übersehen, die im letzten Jahrzehnt immer deutlicher zutage getreten sind: zunehmende Engpässe in der Versorgung von Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen, gestiegene Probleme des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung, eine im internationalen Vergleich relativ niedrige Studierenden- und Hochschulabsolventen-Quote, eine geringe institutionelle Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung, nachlassende Weiterbildungsbeteiligung in der Bevölkerung, eine begrenzte Bildungsmobilität mit starken sozialen Selektionseffekten. Die Zunahme solcher Schwächen lässt sich m.E. vor allem darauf zurückführen, dass die Strukturen eines Bildungs- und Berufsbildungssystems, dessen Wurzeln in der industriellen, zum Teil in der vorindustriellen Gesellschaft liegen, den Anforderungen einer Wissensgesellschaft - um diesen plakativen Begriff für einen grundlegenden Wandel der Wissensgrundlagen in Wirtschaft und Gesellschaft zu verwenden - nicht mehr gewachsen sind.

Beides, Stärken sichern und Schwächen verringern, erscheint durchaus möglich durch neue Reformanstrengungen im Rahmen der Europäisierung der Bildungsräume.

EQR/NQR als Hebel einer (Berufs-)Bildungsreform

Die achtstufige Bildungsniveau-Matrix ermöglicht im Prinzip die Einordnung und Bewertung aller – wo immer erarbeiteter – Lernergebnisse unter Kompetenzgesichtspunkten. Kompetenz meint handlungsbezogenes Wissen und handlungsbezogene Fähigkeiten. Handlungsbezogenheit richtet sich nicht allein auf Funktionen in der Erwerbsarbeit, sondern ebenso sehr auf die Fähigkeit zur selbstständigen Organisation der je individuellen Bildungs- und Berufsbiographie und zum Leben in der sozialen Gemeinschaft.

Outcome-Orientierung und institutionelle Inputs

Den EQR leitet eine konsequente Outcome-Orientierung. Die Zuordnung zu den Niveaustufen erfolgt über die Lernergebnisse (Kompetenzen und Qualifikationen), unabhängig davon, wo sie erworben wurden. Der Vorzug der Orientierung an Outcomes liegt darin, dass eine höhere Flexibilität zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen entstehen kann und auch Kompetenzen, die in nicht institutionalisierten Lernprozessen im Bereich der Arbeit oder im sozialen Umfeld erworben werden, mit einbezogen werden können. Erfahrungsbasiertes und individuell gestaltetes informelles Lernen erhalte dadurch ein höheres Gewicht, was gerade unter dem Gesichtspunkt lebensbegleitenden Lernens einen hohen Wert hat. Die Outcome-Orientierung kann auch zu einer Gleichbewertung von beruflichen und allgemeinbildenden, von schulisch und betrieblich organisierten Lernprozessen beitragen.

Da aber auch in Zukunft der Großteil zertifizierter Kompetenzen in institutionalisierten Ausbildungsprozessen vermittelt werden dürften, bedarf die Outcome-Orientierung als Pendant einer Input-Flankierung in Form von Standards zur Qualitätssicherung in den Ausbildungsangeboten, von Instrumenten zur Beratung und Information von Jugendlichen und Arbeitsmarktakteuren und zur Herstellung von Transparenz und Kontrolle. Eine radikale Deinstitutionalisierung, wie sie etwa in den 1970er Jahren in den Debatten über „Entschulung der Gesellschaft“ erörtert worden ist, wäre eine realitätsfremde Perspektive.

Zum Verhältnis von Beruflichkeit und flexibler Ausbildungsorganisation: „Eingebettete“ Modularisierung

Die Ausbildung in Deutschland ist über komplexe Berufsbilder organisiert, deren Inhalte in der Regel in drei-/dreieinhalbjährigen Ausbildungsprozessen in Betrieb (on and off the job) und Berufsschule vermittelt werden. Die Berufsbezogenheit der Ausbildung hat zu einem spezifisch deutschen Qualifikationstypus (Facharbeiter, Fachangestellter, Geselle) geführt, der hohe Bedeutung für das deutsche Produktionsmodell, die Sozialstruktur und die persönliche und soziale Identität hat. Auf der anderen Seite erschwert die Berufsbezogenheit auch die Integration der Berufsbildung in das übrige Bildungssystem und die Bildungsmobilität der Absolventen.

Der EQR legt dagegen eine nach Modulen/Bausteinen gegliederte didaktische Organisation der Bildungsgänge nah (erzwingt sie aber nicht), durch die die horizontale und vertikale Flexibilität zwischen den unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungswegen oberhalb der schulischen Sekundarstufe ermöglicht werden soll und kann. Eine solche Organisation kann die Bildungsmobilität beträchtlich fördern, und zwar sowohl am unteren als auch am oberen Ende der Berufsbildung. Am unteren Ende – beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung – könnte sie die bedrohlich gestiegenen Probleme des sogenannten Übergangssystems (vgl. Nationaler Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ 2006) entschärfen helfen, indem sie den heute oft perspektivlosen Maßnahmen der Berufsvorbereitung oder von Berufsfachschulen durch auf die Berufsbildung anrechenbare Qualifizierungsbausteine eine motivationsförderliche Verbindlichkeit und Perspektive gäbe. Ebenso könnte die Durchlässigkeit am oberen Ende zur Hoch- und Fachhochschule verbessert und die Studierendenquote erhöht werden, da auch hier erworbene Qualifikationen anerkannt werden könnten.

Zugleich ergäben sich auch bessere Chancen, arbeitsplatzfixierte funktionalistische Verengungen der Berufsbildung zugunsten von breiter verwendbaren Kompetenzen aufzubrechen und auch die betriebliche Berufsbildung zu einer Phase der Bildungsbiographie und nicht nur der Vorbereitung auf ein relativ enges Feld der Erwerbsarbeit zu machen.

Diesen potenziellen Vorzügen stehen Befürchtungen gegenüber, dass durch eine modulare Ausbildungsorganisation die duale Berufsausbildung fragmentiert und auch die Berufsformigkeit der Erwerbsarbeit ausgehöhlt würde. Gefahren dieser Art sind zwar nicht von der Hand zu weisen, aber nicht zwingend vorgezeichnet. Will man die Stärken der Berufsbezogenheit nicht aufgeben, zugleich aber ihre Schwächen hinsichtlich systemischer Durchlässigkeit und individueller Bildungsmobilität verringern, so sollte man eine Strategie „*eingebetteter Modularisierung*“ als deutsche Variante des EQR verfolgen.

Eingebettete Modularisierung meint, dass Ausbildungsmodule/Bausteine im Rahmen von und mit Bezug auf übergreifende Berufsbilder bzw. Berufsfelder konstruiert werden sollten, und zwar eher in „großkalibrigen“ Einheiten als in „kleinteiligen“ Fragmenten. In solch einer Einbettung erhielten die Bausteine/Module auch für die Jugendlichen eine motivationsfördernde Sinnperspektive. Die Berufsbezogenheit der Modularisierung muss dabei nicht das ganze Feld der heute 300 bis 400 Ausbildungsberufe abdecken. Es spricht vieles dafür, die Gelegenheit zu einer Bereinigung und Konzentration der Berufssystematik zu nutzen.

Die berufsbildungspolitischen Anstrengungen zur Realisierung eines solchen Umbaus der Berufsausbildung sind sehr groß und werden Jahre, wenn nicht ein Jahrzehnt oder länger dauern. Sie betreffen eine umfassende Curriculum-Revision in der Berufsbildung, eine Neuorganisation des Prüfungs- und Zertifizierungswesens, damit vielfältige neue Aufgaben für die Berufsbildungsforschung (insbesondere des BiBB) und auch die Neubestimmung der Rolle der Sozialpartner und Kammern. Die Befürchtungen einer verstärkten Bürokratisierung in der Berufsausbildung teile ich nicht.

Qualifikationsniveaus und –dimensionen: zur Begrifflichkeit des EQR

Der EQR legt eine Systematisierung für die Einordnung aller im Lebensverlauf erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen in Form eines Schemas von acht Qualifikationsniveaus und drei zentralen Qualifikationsdimensionen – Kenntnisse, Fertigkeiten, persönliche und fachliche Kompetenz – vor, von denen die persönlichen und fachlichen Kompetenzen noch einmal in vier Unterdimensionen (Selbstständigkeit und Verantwortung, Lernkompetenz, Kommunikations- und soziale Kompetenz, fachliche und berufliche Kompetenz) untergliedert sind. Im Endeffekt ist es eine Frage der Praktikabilität der Begrifflichkeit in der internationalen Kommunikation, welche Kategorien man heranzieht. Da fast alle Begriffe der Qualifikations- und Kompetenz-Diskurse selbst innerhalb Deutschlands zwischen den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen (z.B. Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Ökonomie) differieren, wäre es sinnvoll, eine internationale und interdisziplinär zusammengesetzte Expertengruppe mit der begrifflichen Klärung und Vereinheitlichung zu betrauen.

Von politisch-strategischer Bedeutung halte ich aus der Perspektive des deutschen Ausbildungssystems vor allem zwei Punkte in dem achtstufigen Schema des EQR:

- Zum einen die Gewichtung von kognitiven Wissensdimensionen im Verhältnis zu praktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie zur motivationalen Dispositionen. Das Stufenschema scheint stark entlang der kognitiven Komplexität von zu bewältigenden Aufgaben konstruiert. Dies führt fast zwangsläufig zur Unterbewertung von praktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten und beruflichen Erfahrungsqualifikationen. Problematisch kann dies für die Einordnung der deutschen Berufsbildungsabschlüsse in den Niveaustufen 3 bis 5 und bei der Gewichtung von impliziten Erfahrungskompetenzen werden. Hier taucht das Problem früherer Stufenschemata der EU und der ISCED-Klassifikation der OECD wieder auf. Bei der Lösung dieses Problems ist allerdings genau zu prüfen, wie weit sich in stark wissensbasierten Ökonomien nicht auch das Verhältnis von praktischen Fertigkeiten und systematischem Wissen verschoben hat.
- Zum anderen und in engem Zusammenhang mit dem ersten Punkt steht die Ungenauigkeit – und zu hohe Abstraktheit – der Deskriptoren in den Spalten des Schemas; so beispielsweise die Differenzierung von Fertigkeiten (Spalte 2) und von fachlichen und beruflichen Kompetenzen in der Rubrik „persönliche und fachliche Kompetenz“ (Spalte 6) (vgl. Baethge/Achtenhagen u.a., Berufsbildungs-PISA/Machbarkeitsstudie 2006). Hier erscheint es mir sinnvoll, die in der deutschen Berufspädagogik eingeführte Differenzierung in Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz aufzugreifen. Zudem ist klärungsbedürftig, welches Gewicht jeweils die einzelnen Kompetenz-Dimensionen für die Einordnung in eine Niveaustufe haben sollen.

Überprüft werden sollte m.E. auch die Praktikabilität eines achtstufigen Schemas mit sechs relativ komplexen Kompetenz-Dimensionen. Ich halte einzelne Dimensionen wie z.B. „Selbstständigkeit und Verantwortung“ schlechterdings nicht trennscharf für jede einzelne

Stufe definierbar, von der Messbarkeit ganz abgesehen. Eine Vereinfachung des Niveaustufen-Schemas scheint mir dringend geboten. Für die deutsche Situation scheint mir hier ein besonders wichtiger Aspekt der Überlappungsbereich zwischen den Abschlüssen einer qualifizierten Berufsausbildung und den neu eingeführten BA-Studiengängen (betrifft im EQR-Schema die Stufen 4 bis 6).