



**Stellungnahme
der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft¹ zur
Arbeitsunterlage der EU-Kommission
"Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen
für Lebenslanges Lernen (vom 8.7.2005)"**

Berlin, 15.11.2005

Präambel

Die Spitzenorganisationen der deutschen Wirtschaft begrüßen die Fortschreibung des Kopenhagen-Prozesses und die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens. Sie haben sich daher an seiner Entwicklung konstruktiv beteiligt. Die Zustimmung zu bzw. das Gelingen eines EQF in Europa hängt entscheidend von seiner Ausrichtung am Bedarf der Wirtschaft und am Nutzen für die Unternehmen ab.

Dies wird nur dann der Fall sein, wenn der EQF grundsätzlich folgende Prämissen erfüllt:

- Die **Lesbarkeit** der in den verschiedenen Bildungssystemen erworbenen Kompetenzen muss tatsächlich **verbessert** werden – im Unterschied zu den bisherigen Initiativen (beispielsweise ISCED, ISCO).
- **Beruflicher Kompetenzerwerb** muss auf **allen Stufen** angemessen berücksichtigt werden – d.h., alle Stufen des EQF müssen über verschiedene Bildungswege erreicht werden können (Gleichwertigkeit* allgemeiner und beruflicher Bildung).
- Die **Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit** und **Beschäftigungsfähigkeit** muss seine Hauptfunktion sein.
- Die **Architektur** des EQF muss **stringent und lückenlos** sein – das bedeutet eine konsequente Orientierung an Lernergebnissen ("Outcome-Orientierung") und die Streichung der Tabelle 2.
- Der EQF muss **für seine Nutzer handhabbar** sein – d.h., dass die Deskriptoren zur Beschreibung von Kompetenz valide und einfach nachvollziehbar sind.
- Die Deskriptoren müssen so formuliert sein, dass sie **für eine nationale Umsetzung keinerlei Restriktionen** beinhalten.
- Die **Ganzheitlichkeit von Qualifikationen** muss gewahrt und deren Atomisierung nicht gefördert werden. Das bedeutet, das Berufsprinzip* darf nicht berührt werden.
- Es muss ein **einheitliches Verständnis der Begrifflichkeiten** zugrunde liegen – So gehen wir u.a. davon aus, dass Qualifikationen als durch eine ganzheitliche* Prüfung der zuständigen Stelle zertifizierte Kompetenzbündel definiert werden.
- **Freiwilligkeit und gegenseitiges Vertrauen** müssen die maßgeblichen Umsetzungs- und Ausgestaltungsprinzipien für den EQF sein.
- Der Einführung des EQF muss eine **Phase der Erprobung, Evaluation und Revision** vorausgehen.

In diesem Verständnis beteiligen sich die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft am Konsultationsverfahren zum EQF durch die Beantwortung des nachstehenden Fragenkatalogs.

¹ Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), Bundesverband des Deutschen Groß- und Außenhandels (BGA), Deutscher Bauernverband (DBV), Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK), Hauptverband des Deutschen Einzelhandels (HDE), Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH)

Die mit * gekennzeichneten Begriffe sind im Glossar erläutert.

Das Grundprinzip des EQF

1. Sind die wichtigsten Ziele und Funktionen, die ein EQF erfüllen muss, diejenigen, die im Konsultationsdokument dargelegt werden?

Die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft teilen die Hauptziele des EQF, nämlich die Förderung von Transparenz und Mobilität. Transparenz und Mobilität müssen aber nicht nur innerhalb Europas, sondern auch zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen der nationalen Systeme gewährleistet werden. Das heißt, der EQF muss unter der Prämisse der Gleichwertigkeit von akademischer und beruflicher Bildung Impulse liefern, dass die Bildungssysteme durchlässig* werden.

Zusätzlich zur Herstellung von Transparenz der Bildungssysteme muss der Bezug zum europäischen Arbeitsmarkt stärker herausgestellt werden. Kompetenzen sollten mit Blick auf Beschäftigungsfähigkeit („employability“) formuliert werden. Dazu müssen die Deskriptoren auf berufliche Handlungsfähigkeit ausgerichtet sein (s. Frage 4). Beschäftigungsnahe Qualifizierungsprozesse müssen gegenüber schulischen Systemen adäquate Berücksichtigung finden.

Kompetenzen müssen auf die Ganzheitlichkeit* von Qualifikationen abstellen. Die Identifikation des Einzelnen mit seiner Qualifikation (Beruf) ist auf diese Weise wesentlich einfacher möglich und daher erheblich größer als bei akkumulierten Teilqualifikationen (Atomisierung). Darüber hinaus ist eine ganzheitliche Basisqualifikation (Initialqualifikation) eine notwendige Voraussetzung für das lebenslange Lernen.

2. Welche Vorkehrungen sollten getroffen werden, damit der EQF in der Praxis (für die einzelnen Bürger, die Bildungs- und Ausbildungssysteme, den Arbeitsmarkt) funktionieren kann?

Da der EQF als Meta-Rahmen konzipiert ist, hat er auf den einzelnen Lernenden, Lehrenden sowie das einzelne Unternehmen nur eine indirekte Wirkung. Weder der einzelne Arbeitnehmer mit seinen individuellen Qualifikationen noch der einzelne nationale Bildungsanbieter ordnet sich direkt einem Referenzniveau des EQF zu. Die Vorkehrungen für ein Funktionieren des EQF in der Praxis müssen daher von den Nationalstaaten getroffen werden.

Für die Umsetzung und Akzeptanz in der Praxis ist die Einbeziehung der Wirtschafts- und Sozialpartner* von zentraler Bedeutung. Sie sind das Bindeglied zur nationalen und lokalen Wirtschaft, die für die Akzeptanz des EQF entscheidend sind. Die erprobten und allgemein unterstützten nationalen Zuständigkeiten und Regelungsbefugnisse müssen weiterhin ihre Gültigkeit behalten.

Eine Bezugnahme des EQF auf die EU-Richtlinie für die Anerkennung beruflicher Qualifikationen wird strikt abgelehnt, weil in der Richtlinie Zugänge zu Beschäftigung über formale Abschlüsse geregelt werden. Dies ist nicht die Aufgabe des EQF.

Die Referenzniveaus und Deskriptoren

3. Spiegelt die durch die acht Referenzniveaus beschriebene Struktur des EQF die Komplexität des lebenslangen Lernens in Europa wider?

Beim EQF geht es um definierte Kompetenzen für definierte Referenzniveaus. Dafür darf nicht ausschließlich in nationalen Bildungssystemen gedacht werden. D.h. es muss eine differenzierte und systematische Ordnung der Referenzniveaus geben. Sie muss sich an der Entwicklung von Kompetenz, nicht an formalen Abschlüssen orientieren. Die Referenzniveaus müssen eindeutig und klar von einander abgrenzbar sein und eine eindeutige Zuordnung von Lernergebnissen erlauben.

Der EQF soll ein Qualifikationsrahmen sein, der auf das Lebenslange Lernen abstellt. Dies muss sich einerseits in der Anzahl der Referenzniveaus als auch – analog einer Bildungsbiographie – in einer angemessenen Verteilung der Referenzniveaus widerspiegeln. Eine Acht-Stufensystematik ist angemessen, nicht aber der Zuschnitt der einzelnen Stufen.

Im vorliegenden Vorschlag der EU-KOM stehen vier Stufen für eine Basisqualifizierung vier Stufen der gesamten Erwerbstätigkeit bzw. Weiterbildung gegenüber. Unter diesem Anspruch muss dem Lebenslangen Lernen und der Berufserfahrung dadurch Rechnung getragen werden, dass das 8. (bzw. höchste) Referenzniveau nicht allein durch formale Qualifikationen in akademischer und beruflicher Bildung, sondern nur mit ergänzender Berufserfahrung erreicht werden kann (s. auch Antwort 6). Prinzipiell muss jedes Niveau über unterschiedliche Bildungswege erreichbar sein, d.h. es darf keine "automatische Reservierung" von Niveaustufen für die akademische Bildung geben.

4. Beschreiben die Deskriptoren für die einzelnen Niveaus in Tabelle 1 die Lernergebnisse und die Unterschiede zwischen verschiedenen Niveaus in angemessener Weise?

Um Lernergebnisse in angemessener Weise zu beschreiben, wird ein differenziertes Raster (Tabelle 1) benötigt. Die Deskriptoren des EQF müssen derart beschaffen sein, dass sie in ihrer Anzahl überschaubar (handhabbar und zugleich aussagekräftig), voneinander abgrenzbar und messbar sind. Zugleich müssen sie offen genug sein, um nationale Spezifizierungen zuzulassen („Meta-Rahmen“).

Der Ansatz der EU-Kommission geht hier in die richtige Richtung. Mit den vorgesehenen Deskriptoren sollen die für ein Referenzniveau typischen Lernergebnisse beschrieben werden. Der derzeitige Vorschlag der EU-KOM weist jedoch eine Schwäche bei der Bestimmung der Referenzniveaus auf: Diese sind zum Teil nicht klar voneinander abgegrenzt, und die einzelnen Referenzniveaus umfassen eine unterschiedliche Bandbreite von Kompetenzen.

Wir schlagen daher ergänzend zu den EU-KOM Deskriptoren zur Beschreibung der Lernergebnisse vier qualitative Deskriptoren vor, die die Referenzniveaus nach dem Erwerb/Aufbau beruflicher Handlungskompetenz* systematisch konstruieren und differenzieren. Sind die Referenzniveaus eines jeweiligen Qualifikationsrahmens einmal geschaffen, haben diese vier Deskriptoren ihre Funktion erfüllt. Die vier Deskriptoren kennzeichnen Handlungssituationen, für deren Bewältigung bestimmte Kompetenzen erforderlich sind.

Es handelt sich dabei um den

- Grad der Komplexität: Damit ist die Anzahl der möglichen Variablen einer Handlungssituation bezeichnet.
- Grad der Unsicherheit: Damit ist die Anzahl der Variablen einer Handlungssituation bezeichnet, die für den Handelnden nicht von vornherein ersichtlich sind.

- Grad der Vernetztheit: Damit ist die Verknüpfung der Variablen einer Handlungssituation untereinander bezeichnet.
- Grad der Dynamik: Damit ist die Schnelligkeit bezeichnet, mit der sich die Handlungssituation verändert.

Je komplexer, je intransparenter, je vernetzter und je dynamischer Handlungssituationen sind, desto höher ist der Anforderungsgrad einer Handlungssituation und folglich das zugehörige Referenzniveau.

Die von der EU-KOM vorgesehenen Deskriptoren zur Beschreibung der Lernergebnisse bieten bereits eine gute Diskussionsgrundlage. Sie müssen jedoch weiterentwickelt werden, um folgende Nachteile des Konzepts aufzulösen:

- Die derzeit im EU-KOM-Vorschlag vorgenommene Unterteilung von Kompetenzen in Kenntnisse, Fertigkeiten und persönliche und fachliche Kompetenz ist eine künstlich-theoretische Trennung (und keine klar abgrenzbare). Beispiel: „fachliche und berufliche Kompetenz“ (siehe Tabelle 1): aus deutscher Sicht könnte die gesamte Tabelle 1 unter beruflicher Kompetenz subsumiert werden. Auch stellt sich die Frage wie z.B. die Fertigkeit „eine Reihe fachspezifischer Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben nutzen und persönliche Auslegung und durch Auswahl und Anpassung von Methoden, Werkzeugen und Materialien demonstrieren“ von der Lernkompetenz „eigenverantwortlich lernen“ abgegrenzt werden kann (Stufe 3, Tabelle 1).
- Die gewählten Deskriptoren sind schwer nach objektiven, allgemein nachvollziehbaren Kriterien oder einheitlichen Verfahren messbar (z.B. Selbständigkeit, soziale, ethische oder Kommunikationskompetenz). Die Einschätzung hierzu basiert auf einer subjektiven und punktuellen Wahrnehmung ohne eindeutig trennbare Stufen.

Um diese Konzeptnachteile zu beseitigen, halten wir folgende Schritte für notwendig:

1. Weiterentwicklung bzw. Ergänzung der Deskriptoren "Kenntnisse" und "Fertigkeiten" um den Kompetenzbegriff.
2. Einführung eines quantitativen Deskriptors, d.h. Leistungspunktesystem

ad 1: Es ist nicht logisch begründbar, nur beim Deskriptor „persönlicher und fachlicher Kompetenz“ den Kompetenzbegriff anzuwenden und Kompetenzen zu messen. Daher sollte diskutiert und erprobt werden, wie Kenntnisse in Richtung kognitiver Kompetenz und Fertigkeiten in Richtung funktionaler Kompetenz weiterentwickelt werden können.

ad 2: Zur Beschreibung der Lernergebnisse sollte ein fünfter, quantitativer Deskriptor eingeführt werden, der den durchschnittlichen Lernaufwand ausdrückt, der zur Herausbildung der Kompetenzen erforderlich ist (dies entspricht dem „Workload-Gedanken“ aus dem Hochschulbereich). Damit wird eine Leistungspunktesystematik in das EQF-Modell als fester Bestandteil integriert. Sie ist unabdingbar, da Kompetenzen nicht über qualitative Deskriptoren - auch bei noch so optimalen Konzepten - exakt messbar sind.

Unter der Zielsetzung der Durchlässigkeit* zwischen allen Bildungsbereichen sollte die Berechnung der ECVET-Leistungspunkte nach denselben Modalitäten wie im Hochschulbereich (ECTS-System) erfolgen. Dabei gelten folgende Grundsätze:

- Alle Lernzeiten sind einzubeziehen: Präsenzphasen, E-Learning, Studienarbeiten, Selbstlernen, Prüfungszeiten etc.
- Es wird über ein Expertenmonitoring oder andere Verfahren die Norm-Lernzeit bemessen, die unter den üblichen Lernbedingungen durchschnittlich benötigt wird
- Ratsam erscheint die Festlegung einer Mindestlernzeit pro Unit, um nicht zu kleinteilige und damit unübersichtliche Module zu erhalten
- Arbeitsprozesse, die nach Lernzielen gestaltet sind (z.B. betriebliche Ausbildungszeiten) rechnen mit den vollen Punktwerten

Gerade das System der Deskriptoren sollte durch eine intensive Testphase mit Modellprojekten, deren Evaluation und ggf. Revision intensiv auf seine Tragfähigkeit hin überprüft und um die vorgeschlagenen Deskriptoren zur Bildung der Referenzniveaus ergänzt werden.

5. Welchen Inhalt und Rolle sollten die „ergänzenden und erläuternden Informationen“ (oder Hilfsinformationen) über Bildung, Aus- und Weiterbildung sowie Lernstrukturen und Input haben (Tabelle 2)?

Die „ergänzenden und erläuternden Informationen“ weichen den kompetenzbasierten Ansatz wieder auf. Es wird auf Lernorte und formale Qualifikationen, wie z.B. den Hochschulzugang, Bezug genommen. Statt Transparenz zu schaffen, ist dies nur verwirrend. Die „ergänzenden und erläuternden Informationen“ tragen nicht der Tatsache Rechnung, dass es viele verschiedene Zugangswege zu einem bestimmten Referenzniveau gibt und nicht einen einzigen „Königsweg“.

Tabelle 2 passt nicht auf alle europäischen Bildungssysteme. In diesem Zusammenhang ist darüber hinaus festzustellen, dass diese Einstufung nach formalen Kriterien eindeutig die schulischen Systeme im Vergleich zu den beruflichen Systemen begünstigt. Die Verbindung von bestimmten formalen Anforderungen mit einzelnen Referenzniveaus kann, wenn überhaupt, national definiert werden und muss daher den Mitgliedstaaten überlassen werden. Wenn es de facto auf europäischer Ebene keine vergleichbaren formalen Qualifikationen gibt, die mit einem bestimmten Referenzniveau in Verbindung gebracht werden können, dürfen diese nicht durch Tabelle 2 geschaffen werden! Tabelle 2 ist daher ersatzlos zu streichen.

6. Wie können Ihre nationalen und sektoralen Qualifikationen den vorgeschlagenen EQF-Niveaus und den Deskriptoren der Lernergebnisse zugeordnet werden?

Wie unter Frage 3 bereits dargestellt, sind immer zuerst die jeweiligen Kompetenzen in Bezug auf ein Referenzniveau zu definieren und erst dann Qualifikationen (und deren Abschlussbezeichnungen) zuzuordnen (s. „automatische Reservierung“). Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Kompetenzen der einzelnen Qualifikationen so beschrieben werden, damit sie ein bestimmtes Niveau erreichen (Beliebigkeit, keine echte Outcome-Orientierung). Es sollte folglich nicht der gleiche Weg wie beim Qualifikationsrahmen der European Higher Education Area (Bologna-Qualifikationsrahmen) beschritten werden. Dort wurden drei "Cycles" vereinbart, und jeder Bachelor-Abschluss ist automatisch im Cycle/Referenzniveau 1 des Bologna-Qualifikationsrahmens einzustufen, jeder Master-Abschluss auf Referenzniveau 2.

Eine automatische Zuordnung von Qualifikationen zu einem Referenzniveau ist nicht akzeptabel. Beispiel: Die drei Cycles des Bologna-Qualifikationsrahmens entsprechen grundsätzlich derzeit den Stufen 5, 6, und 7 (siehe unseren Vorschlag Frage 3). Jedoch gilt es, dies für jeden Studiengang einzeln auf Basis der tatsächlich erworbenen Kompetenzen nachzuweisen und nicht pauschal eine Zuordnung nach der Abschlussbezeichnung vorzunehmen. Das sollte als Verfahrensgrundsatz festgelegt werden.

Für die Zuordnung zu den einzelnen Referenzniveaus sind die etablierten nationalen Prozesse und die differenzierten nationalen Zuständigkeiten beizubehalten. Für Deutschland und die berufliche Bildung heißt dies beispielsweise, dass die Unterlegung von einzelnen Qualifikationen mit Kompetenzen sowie die folgende Zuordnung zu einem Referenzniveau im Rahmen der Ordnungsarbeit von den beteiligten Parteien, den Wirtschafts- und Sozialpartnern sowie den Ministerien, vorgenommen würde.

Nationale Qualifikationsrahmen

7. Wie können nationale Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – aufbauend auf den Prinzipien des EQF – in Ihrem Land entwickelt werden?
8. Wie und innerhalb welcher Zeitspanne kann Ihr nationales Qualifikationssystem in Richtung eines lernergebniszentrierten Ansatzes entwickelt werden?

Wie bereits unter der Frage 2 dargestellt, sind für die Umsetzung des EQF in die Praxis die nationalen Akteure verantwortlich. Gerade in Deutschland ist die Einbeziehung der vielen unterschiedlichen Akteure – gerade im Sinne der Herstellung einer möglichst breiten Akzeptanz – unbedingt notwendig. Die Möglichkeiten der nationalen Umsetzung sollen durch nationale, regionale sowie sektorale Projekte eruiert und erprobt werden. Die Fragestellung solcher Projekte sollte insbesondere folgende Aspekte berücksichtigen:

- Bietet ein NQF für die Anwender (Unternehmen, Bildungsträger, zuständige Stellen) einen zusätzlichen Nutzen, und ist er für sie handhabbar?
- Leistet ein NQF einen direkten Beitrag zur Förderung von Transparenz, Mobilität und Durchlässigkeit?
- Welche Implikationen hat eine Ausweitung für das nationale Bildungssystem?
- Wie läuft das Zusammenspiel zwischen EQF und einem möglichen NQF?

Die EU-Kommission sollte ein Eigeninteresse daran haben, dass eine Vielzahl solcher Projekte in den europäischen Staaten angestoßen wird. Eine finanzielle Förderung ist wünschenswert.

Sektorale Qualifikationen

9. In welchem Ausmaß kann der EQF ein Katalysator für Entwicklungen auf Sektorebene werden?
10. Wie kann der EQF genutzt werden, um eine systematischere Entwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen auf Sektorebene zu unterstützen?
11. Wie können die Akteure auf sektoraler Ebene zur Unterstützung der Einführung des EQF einbezogen werden?
12. Wie kann die Verbindung zwischen sektoralen Entwicklungen und nationalen Qualifikationen verbessert werden?

Der Begriff Sektor ist im vorliegenden Vorschlag nicht operativ handhabbar definiert. Durch die Zweiteilung (Hauptwirtschaftstätigkeit vs. horizontale Beschäftigungskategorie) entstehen Parallelstrukturen. Querschnittsqualifikationen (z.B. Controller) müssten verschiedenen Qualifikationsrahmen zugeordnet werden. Sektorinitiativen sollten keine Parallelinitiativen zu möglichen NQFs sein. Das führt zu Intransparenz.

Sektoren sollten samt ihrer internationalen Netzwerke zur Ausfüllung bzw. Umsetzung von NQF und transnationaler Mobilität genutzt werden. Sektorinitiativen leisten wertvolle Beiträge zur Weiterentwicklung des europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraums. Die EU sollte auch in diesem Bereich weiterhin Modellprojekte fördern. Die Ergebnisse dieser Projekte sollten in die europäische und nationale Diskussionen zur Umsetzung des EQF einbezogen werden.

Gegenseitiges Vertrauen

14. Wie kann der EQF beitragen zur Entwicklung eines Klimas des Vertrauens (z.B. auf der Grundlage gemeinsamer Qualitätssicherungsgrundsätze) zwischen den auf europäischer, nationaler, sektoraler und lokaler Ebene mit dem lebenslangen Lernen befassten Akteuren?
15. Wie kann der EQF eine Referenz für die Qualitätsverbesserung auf allen Ebenen des lebenslangen Lernens werden?

Gegenseitiges Vertrauen baut auf Transparenz der Strukturen auf ebenso wie auf persönlichen Kontakten. Die gegenseitige Bekanntheit und Akzeptanz der Akteure ist ein wesentlicher Schlüssel hierzu. Unter anderem deshalb sollten nationale Zuständigkeiten maßgeblich sein.

Gegenseitiges Vertrauen wird sich vor allem in Bezug auf die Zuordnung der nationalen Qualifikationssysteme zum EQF entwickeln müssen. Um dies zu erreichen, sollte auf vorhanden Transparenz-Instrumenten, Partnerschaften, etc. aufgebaut werden (z.B. dem neuen Europass, PLO-TEUS oder Abkommen wie dem deutsch-französischen Abkommen zur generellen Vergleichbarkeit von Berufsqualifikationen). Die zuständigen Akteure sollten darüber hinaus den gegenseitigen Austausch pflegen.

Die Einführung eines Leistungspunktesystems, das alle Referenzebenen des Qualifikationsrahmens umfasst, würde darüber hinaus mehr Vergleichbarkeit schaffen und könnte damit einen essentiellen Beitrag zu gegenseitigem Vertrauen zwischen den einzelnen Bildungsbereichen leisten (s. Frage 4).

Glossar

Berufsprinzip und Ganzheitlichkeit

Das Berufsprinzip steht für die Anforderung der Betriebe an qualifizierte Fachkräfte und für den Anspruch der zukünftigen Fachkräfte auf eine zukunftsfeste, d.h. auf längere Sicht arbeitsmarktverwertbare Berufsausbildung.

Der deutsche Bundestag hat mit dem am 1. April 2005 in Kraft getretene, novellierte Berufsbildungsgesetz (BBiG) das Berufsprinzip bestätigt. Berufsausbildung – nach BBiG und Handwerksordnung – sichert dem Einzelnen "...durch eine mehrjährige Berufsausbildung in breit angelegten bundeseinheitlichen Ausbildungsberufen die Möglichkeit, eine Vielzahl von konkreten beruflichen Tätigkeiten wahrzunehmen".

Eine Berufsausbildung / ein Beruf soll die größtmögliche Gewähr für spätere Beschäftigung bieten, eine Grundlage für das lebenslange Lernen legen und eine bestmögliche soziale Sicherheit gewährleisten.

Die Integrations- und Sozialisationsfunktion (über Arbeitsmärkte/ "Beschäftigungsfähigkeit", etc.) und die **Ganzheitlichkeit** der Berufserziehung beinhaltet:

- Vermittlung einer Qualifikation für den Arbeitsmarkt (nicht nur auf den Ausbildungsbetrieb bezogen)
- Vermittlung einer umfassenden Qualifikation (Beruf) nach beruflichen Standards der Branche, die ganzheitlich sind, d.h. nur (arbeits-)prozessbezogen erlernt werden können (und nicht in Einzeltätigkeiten aufgeteilt werden können!)
- Vermittlung berufsübergreifender Kompetenzen

Der Beruf ist ein wichtiger gesellschaftlicher und individueller Orientierungspunkt (Berufsidentifikation, Berufsstolz).

Zum anderen steht der Beruf im ordnungspolitischen Raum für:

- das Prinzip der Vollständigkeit und nationalen Einheitlichkeit der beruflichen Inhalte (Berufsbefähigung)
- die Selbstverwaltung der Wirtschaft (s. "Regelungsbefugnisse der deutschen Wirtschaft")

Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit

In den meisten Bildungssystemen der EU ist es bisher so, dass die akademische und berufliche Bildung als separate, Bildungs- und Qualifizierungswege von einander abgegrenzt nebeneinander stehen. Für mehr Beschäftigung in Europa ist es aber wichtig, dass alle Bildungssysteme und damit auch der EQF dem Arbeitsmarkt nah sind und auf die Beschäftigungsfähigkeit des Individuums abzielen.

Daher müssen erbrachte Bildungsleistungen und erworbene Kompetenzen nach ihrer Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt bewertet werden. Entscheidend ist die Bewertung der "beruflichen Handlungsfähigkeit" (die Kompetenz, berufliche Aufgaben und Anforderungen selbständig bewältigen zu können), die ein bestimmtes Stellenprofil bedienen soll. So zum Beispiel hat ein Handwerksmeister nach mehreren Jahren der Berufstätigkeit (Betriebsleitung) mehr Managementkompetenz als jemand, der direkt von der Hochschule in das Berufsleben eintritt. Über den Vergleich der tatsächlichen Lernergebnisse (hier: Managementkompetenz) werden Bildungsleistungen verschiedener Art vergleichbar.

Was nicht gemeint ist: dass mit dem Erreichen einer Niveaustufe jegliche Bildungsleistungen automatisch anerkannt und bescheinigt werden. Aber das Erreichen derselben Stufe erlaubt einen Wechsel in das jeweils andere Bildungssystem und eine (Teil-)Anrechnung bereits erbrachter Bildungsleistungen. Somit werden die Zugänge zu den jeweiligen Systemen leichter, da ein Individuum Bildungsleistungen nicht immer neu von vorn erbringen muss. Über den jeweiligen Zugang bzw. über den Umfang der (Teil-)Anrechnung entscheiden die Bildungsanbieter entweder bilateral oder über maßgebliche nationale Verfahren (EQF-Grundsatz der Freiwilligkeit). Es gilt: Bildungswege werden effizienter, Kompetenzen und erbrachte Bildungsleistungen werden validiert und nutzbar gemacht, "Bildungssackgassen" vermieden.

Regelungsbefugnisse der deutschen Wirtschaft

Das Berufsprinzip ist der konstituierende Faktor für die Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft. Die Wirtschaft (über Fachverbände) legt gemeinsam mit den Sozialpartnern und den zuständigen Ministerien die Qualifikationen fest, die für einen bestimmten Beruf gebraucht werden. Sie sind nah an den Unternehmen und kennen ihre Bedürfnisse am Besten. Aus diesem Grund hat der Staat gewisse Aufgaben an die Selbstverwaltungseinrichtungen der Wirtschaft (Kammern) delegiert. Erst durch die Kammern wird die Marktgängigkeit und Überbetrieblichkeit der (an Berufe gebundenen) Qualifizierungsprozesse möglich.

Die Ausfüllung bzw. Umsetzung des EQF mit allen nationalen Konsequenzen muss daher die bestehenden Zuständigkeiten achten bzw. gezielt diese Expertise einbeziehen.

"Automatische Reservierung"

Mit diesem Begriff weisen wir nochmals auf die Problematik des "Denkens in formalen Abschlüssen und Bildungssystemen" hin. Eine Qualifikation, ein Bildungsgang darf nicht allein aufgrund ihrer Bezeichnung in eine bestimmte Stufe eingeordnet werden. Es muss a) über geeignete Zuordnungsverfahren und b) über geeignete Qualitätssicherungsmechanismen nachgedacht werden, die auch die Überprüfung und Zuordnung der Bologna-Abschlüsse (Bachelor, Master...) vorsehen. Eine zentrale Akkreditierungsstelle z.B. auf EU-Ebene lehnen wir dabei strikt ab.

Ferner sollte unter diesem Gesichtspunkt ausgeführt werden, wie die Schaffung eines EQF mit dem Bologna-Prozess der Hochschulen zusammengeführt werden soll. Der EU-KOM-Vorschlag liefert hier keine Hinweise.

Einbindung der Wirtschafts- und Sozialpartner

Gemäß dem Berufsprinzip (s.o.) sind die Wirtschafts- und Sozialpartner in die Festlegung beruflicher Standards fest eingebunden. Auf diese Weise soll die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft und jedes einzelnen Betriebs durch die Ausbildung qualifizierten Fachkräftenachwuchses gesichert werden. Die Einbindung der Wirtschafts- und Sozialpartner hat damit einen hohen wirtschafts- und beschäftigungspolitischen Stellenwert und sollte auch bei einer Einführung und Umsetzung des EQF eine wesentliche Rolle spielen.

Rolle der Berufserfahrung

Wenn Kompetenzen und Qualifikationen den Arbeitsmarkt bedienen sollen, kommt der Berücksichtigung (Validierung) von Berufserfahrung eine Schlüsselrolle zu. Studien belegen, dass das praktische, ganzheitliche Erfahrungslernen in der Praxis am effizientesten zur Berufsbefähigung führt.

Dieses Lernen ist an den Anforderungen der Arbeitswelt ausgerichtet und für die Erlangung (und Erhaltung) der Beschäftigungsfähigkeit zentral. Der EQF sollte daher Berufserfahrung auf allen Stufen berücksichtigen, schon allein, um das lebenslange Lernen, das in den meisten Fällen berufsbegleitend stattfindet, geeignet abzubilden. Daher sollte auch das oberste Referenzniveau nicht automatisch mit einem hohen akademischen Bildungsgrad (Abschluss) bereits erreicht sein.

Berufliche Handlungskompetenz

Berufliche Handlungskompetenz umschreibt ein komplexes, berufliches Anforderungsprofil, das über die Qualifikation selbst hinausgeht und auch Verhaltensdispositionen und Handlungsfähigkeiten beinhaltet (Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und personale Kompetenz).

Berufliche Handlungskompetenz bezieht sich auf die Handlungsmöglichkeiten der Individuen, Handlungen selbstorganisiert auszuführen und ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbstständig und flexibel in berufliches Handeln umsetzen zu können.