

Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland?

Eva Kuda
Jürgen Strauß

Im Frühjahr 2007 sollen EU-Parlament und Rat der EU einen Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) beschließen. Der EQR stellt ein Raster für die Einordnung und Wertigkeit von Kompetenzen jeglicher Art dar. Er zielt auf europaweite Vergleichbarkeit und darüber hinaus auch auf die Anrechnung und Zertifizierung von Qualifikationen. Der EQR wird weitreichende Veränderungen des Bildungssystems und der Bildungs- und Berufschancen von Arbeitnehmern auslösen. Welcher Art sie sein werden und wie sie zu werten sind, darüber gehen die Meinungen in Deutschland auseinander.

1

Einleitung

Die bevorstehende Verabschiedung des Europäischen Qualifikationsrahmens markiert eine neue Phase der Europäisierung von Bildungspolitik in Deutschland. Die Bundesregierung hat bereits angekündigt, alsbald einen nationalen Qualifikationsrahmen ausarbeiten zu lassen, der mit den europäischen Vorgaben kompatibel ist. Das Ziel besteht transnational in einer stärkeren Durchlässigkeit zwischen Bildungssystemen; national sollen die Durchlässigkeit zwischen allgemeiner, beruflicher und Hochschulbildung erleichtert und informelles Lernen anerkannt werden. Nicht mehr die Absolvierung bestimmter Bildungsgänge und formaler Abschlüsse sollen über Arbeits- und Berufschancen entscheiden, sondern allein das, was jemand nachweisbar weiß, versteht und kann.

Die Verwirklichung solch bestechend anmutender Ziele ist allerdings an Voraussetzungen gebunden und mit Nebenfolgen belastet, die von den Befürwortern bisher wenig bedacht werden. Auch die deutsche Politik und mit ihr die deutschen Gewerkschaften sind auf die Herausforderungen der Europäisierung von Bildungspolitik bisher nur unzureichend vorbereitet. Denn immerhin wird der Europäische Qualifikationsrahmen 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 nicht ohne breite

und neutrale Information, gesellschaftspolitische Reflexion und gesellschaftliche Partizipation über die Bühne gehen. Im Folgenden werden nach einer Beschreibung und Einordnung des Europäischen Qualifikationsrahmens (Abschnitt 2) einige Schwachstellen im Umgang mit dieser noch unvertrauten Materie benannt, analysiert und Anregungen zur Abhilfe gegeben. Thematisiert werden die notwendige Chancen- und Risikenabwägung (Abschnitt 3), eine vertiefte Beschäftigung mit Beruflichkeit und Durchlässigkeit (Abschnitt 4), die Nutzung der Möglichkeiten sozialwissenschaftlicher Forschung (Abschnitt 5 und 6) und eine Erweiterung von Partizipation über den Kreis von Bildungsexperten hinaus, auch im gewerkschaftlichen Bereich (Abschnitt 7).

2

Europäische Beschäftigungs- und Bildungsstrategie

Mit den Beschlüssen von Lissabon (2000) erklärt der Europäische Rat Beschäftigungsfähigkeit und lebenslanges Lernen zu zentralen Zielen künftiger (Berufs-)Bildungspolitik. Die ehrgeizigen Absichten des Lissabonner Gipfels, Europa bis 2010 zum weltweit wettbewerbsfähigsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum zu entwickeln, hängt, so die EU-Kommission, wesentlich von der „Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit“ der Menschen ab.

Der Gipfel von Lissabon betont die strategische Ausrichtung europäischer Bildungspolitik auf wettbewerbs- und be-

schäftigungspolitische Ziele. Das EU-Konzept des lebenslangen Lernens (LLL) begünstigt zudem Interpretationen, die den Individuen einseitig die Verantwortung für ihren Berufserfolg übertragen und den individuellen Beitrag zu Wirtschaftswachstum und Wettbewerbsfähigkeit hervorheben. Damit wird individuelles Bildungsverhalten zum wichtigen Parameter für das Erreichen ökonomischer Zielvorstellungen.

2.1 EQR/ECVET – EUROPÄISCHE ZIELSETZUNGEN

In der Erklärung von Kopenhagen (November 2002) zeigen die Europäische Kommission und die Bildungsminister Europas die Vision eines europäischen Bildungsraumes auf, der mittels verstärkter Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten in der beruflichen Bildung und der Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) verbunden mit einem

*Eva Kuda, Diplom-Soziologin, Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik beim Vorstand der IG Metall. Arbeitsschwerpunkte: Arbeits- und Ausbildungsmarkt, Qualifizierung und Personalentwicklung, Demografischer Wandel.
e-mail: eva.kuda@igmetall.de*

*Jürgen Strauß, Diplom-Soziologe, Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsbereich „Europäische Arbeitspolitik“ des Landesinstituts Sozialforschungsstelle Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Arbeitssoziologie, Qualifikationsforschung, Demografischer Wandel.
e-mail: strauss@sfs-dortmund.de*

Credit Transfer System in der beruflichen Bildung (ECVET) sowie gemeinsamer Kriterien für die Sicherung der Qualität von Berufsbildung verwirklicht werden soll.

Im Vorlauf wurde bereits 1999 in Bologna ein Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich initiiert. Mit der Maastrichter Erklärung des Europäischen Rates (Dezember 2004) wird die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens konkret beschlossen und für die Berufsbildung unmittelbar mit der Entwicklung eines europäischen Systems von Leistungspunkten (ECVET) verknüpft. Nach Auffassung der EU-Kommission besteht „die wichtigste Funktion des EQR darin, den Vergleich und die Übertragung von Qualifikationen zu erleichtern, die von nationalen Stellen verliehen wurden“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006b, S. 10). Der EQR ist, beginnend bei einfachen Tätigkeiten bis hin zu klassischen akademischen Professionen, in acht Niveaustufen hierarchisch gegliedert. Horizontal besteht der EQR aus drei Kategorien – Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Sie werden jeweils mithilfe sogenannter Deskriptoren beschrieben, mit denen die Stufen voneinander abgegrenzt werden. Die Beschreibung der Lernergebnisse erfolgt im EQR unabhängig davon, in welchem Bildungssystem, in welchen Lernformen und an welchen Lernorten sie erworben wurden. „Lernergebnisse (learning outcomes) sind Aussagen über das, was ein Lernender am Ende einer Lernperiode wissen, verstehen, können soll“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 13). Eine durchgehende Orientierung an Lernergebnissen würde für die deutsche Berufsbildung einen Systemwechsel bedeuten (Abschnitt 3.1).

Zielsetzung eines Credit Transfer Systems (ECVET) ist es, die quantitative Bewertung von Qualifikationen und deren Bestandteilen (units) zu ermöglichen. Jeder EQR-Stufe (sowie den Qualifikationen und units) wird eine bestimmte Zahl von Kreditpunkten zugeordnet, die nach verschiedenen Kriterien (Dauer des Lernprozesses, Lernaufwand und anderes mehr) vergeben werden sollen (EU-Kommission 2006a).¹ Die Leistungspunkte sollen europaweit „wie eine gemeinsame Währung“ einsetzbar sein. Es wird nahegelegt, bisherige abschlussbezogene Qualifikationen in Module aufzugliedern und im Verlauf des Bildungsweges zu einer Teil- oder Vollqualifikation aufzusummieren (Akkumula-

tionsfunktion). EQR und ECVET sollen gleichermaßen dazu beitragen, Vertrauen zwischen den Akteuren beruflicher Bildung zu entwickeln.

Durch die Aufwertung und Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens soll die Beteiligung der EU-Bürgerinnen und Bürger am lebenslangen Lernen verstärkt werden. Durch Anerkennung von Teilqualifikationen soll die hohe Zahl Unqualifizierter und Schulabbrecher in Europa verringert werden.

Die europäischen Mitgliedstaaten sind auf „freiwilliger“ Basis aufgefordert, nationale Qualifikationsrahmen (NQR) zu entwickeln. Sie sollen nationale Bildungstraditionen berücksichtigen, aber gleichzeitig mit den Konstruktionsprinzipien des EQR kompatibel sein.

2.2 VOM KONSULTATIONSPROZESS ZUR VERABSCHIEDUNG ALS „EMPFEHLUNG“

Ein erster Entwurf der EU wurde bis Ende 2005 im sogenannten Konsultationsverfahren mit Regierungen, Arbeitgebern, Gewerkschaften und Bildungsanbietern „abgestimmt“ und anschließend von einer technischen Arbeitsgruppe überarbeitet. Der neue Entwurf soll im Frühjahr 2007 unter deutscher Ratspräsidentschaft als EU-Empfehlung verabschiedet werden.

Der Maastrichter Vertrag (1992) untersagt der EU alle Maßnahmen zur Harmonisierung von Verwaltungs- und Rechtsvorschriften in der beruflichen Bildung. Die eher weiche Charakterisierung des EQR als Antriebskraft und damit Motor sowie Unterstützer nationaler und sektoraler Reformen bewegt sich im Rahmen der EU-Kompetenzen als Impulsgeber und Innovationsförderer. In der EU-Strategie ist jedoch die Möglichkeit der Nichtbeteiligung am EQR nicht vorgesehen bzw. wird als schwerwiegende Gefährdung der Ziele von Lissabon interpretiert. Damit besteht ein erheblicher Anpassungsdruck für die Mitgliedsländer.

Unter der Überschrift: „Welche Auswirkungen hätte der EQR auf das deutsche Bildungssystem“ führt die Regierung aus: „Der EQR erfüllt keine gesetzgeberische Funktion und stellt kein Instrumentarium zur rechtlichen Anerkennung von Abschlüssen dar. Das für die duale Ausbildung geltende Berufsprinzip in Deutschland wird durch den EQR nicht infrage gestellt“ (BMBF 2006a, S. 3f.). Die Bundesregierung

hält also am Paradigma der Beruflichkeit fest. Im Widerspruch dazu heißt es wenige Zeilen weiter: „Die konsequente Orientierung an Lernergebnissen im EQR stärkt den europaweiten Paradigmenwechsel hin zu einer stärkeren outcome-Orientierung im Bildungssystem.“

Dieser von der Bundesregierung begrüßte europaweite Paradigmenwechsel in der Berufsbildung, der angelsächsischen Vorbildern folgt, wird demnach durch den EQR-Vorschlag der EU-Kommission weiter vorangetrieben. Mit der Betonung nationaler Freiwilligkeit und Autonomie wäre er nur dann vereinbar, wenn er als strukturelle Weiterentwicklung nationaler Reformansätze dargestellt und verstanden würde.

3

Die deutsche Debatte: Chancen oder Risiken?

Die Einführung eines 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.

3.1 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 2005b).

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;

¹ Das offizielle EU-Konsultationsdokument lag bei Redaktionsschluss noch nicht vor.

- eine dementsprechende Fragmentierung bzw. Aushöhlung von Berufsqualifikationen, die durch Flexibilitäts- und Kosteninteressen von Unternehmen befördert werden;
- 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 2005b*) und potenziellen Zerstörung dualer Berufsausbildung (*Drexel 2005*).

Auch von Berufsbildungsexperten, die diese zugespitzten Einschätzungen nicht teilen, werden ähnliche Risiken als Entwicklungstendenzen gesehen.

3.2 CHANCEN

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 dafür ein guter Wegweiser sein (*IG Metall/ver.di 2006*).

3.3 VERENGTER DISKURS

Die Debatte um Pro und Kontra des EQR wird fast ausschließlich als eine Auseinandersetzung zwischen Bildungspolitikern und Bildungsexperten geführt. Betriebliche Sichtweisen und die der Arbeitnehmer spielen in der Diskussion 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. Ein Grund ist sicherlich, dass die für den notwendigen Umbau von Bildungsinstitutionen erforderlichen finanziellen und personellen Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt wurden. Auch besteht bis zum heutigen Tag 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 können jedoch nicht übersprungen werden, indem mit Verweis auf Europa die Ausgestaltung nationaler Bildungs- und Beschäftigungspolitik zum Sachzwang erklärt wird.

4

Kern 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 offenzulegen 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 optimiert, um hierarchische Strukturen im Beschäftigungssystem abzubauen und lebenslanges Lernen auch in der Arbeitswelt zu ermöglichen?

Wie zu erwarten war, sind die Diskussionen über solche Fragen kontrovers und grundsätzlicher Art. Dies lässt sich verdeutlichen an den Debatten 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.

4.1 BERUFLICHKEIT

Zwischen der EU-Politik bzw. der EU-Programmatik, die beide auf die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) zielen (Abschnitt 2.1) 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 Förderung 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 Grund-

prinzip 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, inner- und außerbetriebliche Vernetzung und die 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 Berufsförderung, die 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“. Von einer Europäisierung dualer Ausbildungsstrukturen durch EQR und ECVET erwartet Severing „fällige Modernisierungen der nationalen Zertifizierungsverfahren“. Dabei sei vor allem wichtig, dass diese vorrangig „den Bedarf der Nutzer von Bildungszertifikaten“ aufgreifen, insbesondere den Bedarf der Unternehmen und Betriebe. 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 1992) oder „moderneren“ (Rauner 2005a) Beruflichkeit halten an der Idee von Beruflichkeit als Arbeitsmarkt und Bildung prägendes Grund-

prinzip 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 hervorzuheben.

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 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).

4.2 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 Facharbeiternach-

wuchs auch in Betrieben und Branchen mit abnehmenden Bewerberzahlen sicherzustellen. In diesem Kontext wird die outcome-Orientierung des EQR als Schlüsselinstrument erhöhter Durchlässigkeit im Bildungssystem eingeschätzt. Um die in unterschiedlichen europäischen Ländern erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen europaweit sichtbar 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.

4.3 GEWERKSCHAFTLICHE SICHT

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 Gleich-

wertigkeit 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 einer 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 be-

werteten und attraktiveren Berufspositionen auch für Absolventen einer dualen Berufsausbildung ermöglichen.

5

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 tote Winkel der Debatte sind:

- die Fragen nach den Auswirkungen auf Arbeitswelt und gesellschaftliche Schichtung (welche Wechselwirkungen bestehen z. B. zwischen Qualifikations- bzw. Niveaustufen der Qualifikationsrahmen und betrieblichen Eingruppierungen, betrieblicher Arbeitsorganisation sowie gesellschaftlichen Statuszuweisungen?);
- das Verhältnis von europäischen Vorgaben und nationalen Antworten (wie beeinflussen z. B. 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 Fundierung der Niveaustufen (welche an subjektiven Voraussetzungen der Lernenden und Arbeitenden ansetzende entwicklungs- und lernpsychologische Fundierung der Niveaustufen gibt es zum Beispiel?).

6

Ein Großexperiment ohne sozialwissenschaftliche Forschung?

Entsprechend der Absichten der Initiatoren werden EQR und ECVET eine weitrei-

chende 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 jedoch auch eine Analyseperspektive selbstverständlich sein, die Auswirkungen auf 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 vortreten gehen. Welche Forschung wird hierfür gebraucht?

- Die Beschränkung der Perspektive auf das Bildungssystem sollte aufgegeben werden. Die Wechselwirkungen von durch den Qualifikationsrahmen „ausgelöste“ oder beschleunigte Veränderungen im Bildungssystem 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 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.

7

Deutsche Gewerkschaften und europäische Bildungspolitik

7.1 UNTERSCHIEDLICHE SICHTWEISEN DER EUROPÄISIERUNG

Ob mit der europäischen Bildungspolitik und dem EQR primär Chancen oder Risiken verbunden werden, hängt mit davon ab, wie der politische Prozess der Europäisierung in den Gewerkschaften *generell* eingeschätzt wird. Die Bandbreite reicht hier von einer eher auf Mitwirkung in den Gremien bedachten konstruktiv-kritischen Sicht bis zu einer eher Aufklärung und Basis-Aktionen bevorzughenden fundamental-kritischen Sicht. Auf dem einen Pol werden Fortschritte der Demokratisierung akzentuiert, auf dem anderen Pol wird eine grundsätzliche Kritik an Demokratie- und Öffentlichkeitsdefiziten geübt. Im Kern geht es darum, ob der gegenwärtige Prozess der Europäisierung überwiegend als neoliberale Durchdringung gesehen wird oder als chancenreicher Prozess der Entwicklung von Standards eines europäischen Sozialmodells.

Auch die Europäisierungs-Methoden finden ein sehr unterschiedliches Echo, insbesondere die Methode der offenen Koordinierung. Eine kritische Sicht betont den politischen und sozialen Druck auf nationale Entscheidungsträger und wertet die Methode als ein verdecktes Harmonisierungsinstrument. Des Weiteren wird kritisiert, dass es für Mitbestimmungsträger kaum Chancen gibt, im Koordinierungsverfahren Einfluss zu nehmen. Aufschlüsse dazu sind von einem aktuellen Projekt der FU Berlin „Die Methode der offenen Koordinierung. Gefährdung und Chancen gewerkschaftlicher Politik in Deutschland und Europa“ zu erwarten.²

7.2 GEWERKSCHAFTLICHE ROLLENKONFLIKTE

Die skizzierten kontroversen Einschätzungen spiegeln den Spagat wider, den die Gewerkschaften im „Handlungsfeld europäische Integration“ in besonderer Weise zu leisten haben. Sie haben sich im europäischen Institutionengefüge als wirksame Partner in der europäischen Realpolitik zu bewähren. Das erfordert kooperative Ein-

stellungen und Verhaltensweisen sowie Kompromissbereitschaft. Gleichzeitig dürfen sie ihre strategischen Interessen sowie die häufig distanzierten Einstellungen ihrer Mitglieder zur europäischen Politik nicht aus den Augen verlieren. Das erfordert Konfliktbereitschaft sowie das Bemühen um eine breite Partizipation von Funktionären und Mitgliedern. Diese zum Teil widersprüchlichen Anforderungen müssen in einer Phase bewältigt werden, in der die Gewerkschaften selbst erst dabei sind, sich organisatorisch und kulturell zu europäisieren.

Bildungsexperten der Gewerkschaften müssen deren Interessen in spezialisierten europäischen Expertenkreisen vertreten und häufig erst definieren. Sie müssen auf der Klaviatur des europäischen Mehrebenensystems spielen können. Sie müssen Übersetzer zwischen europäischen Expertenkreisen und nationalen Mitgliederinteressen sein. Systemfragen der Bildung müssen in biografische Fragen übersetzt werden: Was bedeuten Veränderungen des Bildungssystems für Bildungs- und Berufsbiografien? „Unterschiedliche Geschwindigkeiten der Europäisierung“, die der europäischen Politik und die im Bewusstsein der Gewerkschaftsmitglieder, sind zu synchronisieren.

In der Gewerkschaft selbst besteht die Aufgabe darin, den isolierten Spezialistenstatus der für Europafragen zuständigen Bildungsexperten zu überwinden. KollegInnen in der Organisation sowie Betriebsräte und Kollegen in den Betrieben sind zu informieren und in die Meinungs- und Willensbildung mit einzubeziehen. Diese Rollenanforderungen sind noch wenig eingebettet in organisatorische Strukturen oder Netzwerke in und zwischen den Gewerkschaften. Eine wirksame gewerkschaftliche Mitgestaltung der europäischen Bildungsstrukturen ist auf engagierte gewerkschaftliche Akteure mit Europa-Idealismus angewiesen. Diese können nur erfolgreich agieren vor dem Hintergrund einer tatsächlichen Verflechtung von Bildungsstrukturen (Bildungs- und Berufsmobilität) und einer für nationale Bildungsstrukturen folgenreichen europäischen Bildungspolitik, wie sie sich aktuell andeutet. Sie sind in hohem Maße angewiesen auf europaweite gewerkschaftliche Netzwerke von Bildungsexperten, die bald geknüpft werden sollten. Ohne solche Netzwerke und ohne Fortschritte in der „alltäglichen Europäisierung“ der Praxis

von Gewerkschaftsfunktionären und -mitgliedern wird Europa auch in der Bildungspolitik ein „Elitenprojekt mit gewerkschaftlicher Garnierung“ bleiben.

8

Schlussfolgerungen

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 sollte 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, annehmen.
- Die *Zielbestimmungen* des Qualifikationsrahmens 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 können. Ein „Flexicurity-Konzept“, wie es für die Arbeitsmarktpolitik entwickelt wurde, sollte 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 bezogene Politikansätze, Prüfkriterien und

² Zum Thema „Methode der offenen Koordinierung“ vgl. auch Schäfer (2006).

Prüfwege umfasst und partizipativ zu entwickeln und abzustimmen ist.

– *Sozialwissenschaftliche Forschung* zur Europäisierung von Bildungspolitik, hier zu sozialen Voraussetzungen und Auswirkungen des Qualifikationsrahmens in transnational vergleichender Perspektive, sollte be-

gleitend zu den Modellversuchen entsprechend der Reichweite und Bedeutung der angestrebten Veränderungen gefördert werden.

Es fehlt in Deutschland nicht an Beteiligungen über den zukunftsentscheidenden

Stellenwert von Bildung in einer „Wissengesellschaft“. Der Umgang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen ist ein Prüfstein für die Seriosität solcher Proklamationen.

LITERATUR

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

Beerhorst, J./Urban, H. J. (Hrsg.) (2005): Handlungsfeld europäische Integration. Gewerkschaftspolitik in und für Europa, Hamburg

Bundesinstitut für Berufsbildung (2005): Erste Stellungnahme des Hauptausschusses vom 14.12.2005 zum ersten Entwurf der Europäischen Kommission für einen EQR vom 08.07.2005

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006a): Informationen zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen, S. 3–4

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006b): Programmskizze. Pilotprogramm zur Entwicklung eines Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung

Bundesministerium für Bildung und Forschung/Kultusministerkonferenz (2005): Erste Stellungnahme zum ersten Entwurf eines EQR vom 15.11.2005

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

Deißinger, T. (2006): Wege und Umwege zum EQR – Fragestellungen und Probleme aus nationaler Perspektive, in: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. (Hrsg.): Auf dem Weg zum Nationalen Qualifikationsrahmen, Heft 54 der Sonderschriftenreihe des VLW, S. 9–16

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2005): Stellungnahme zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen“ vom 06.12.2005

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

Gerhards, J. (2000): Europäisierung von Ökonomie und Politik und die Trägheit der Entstehung einer europäischen Öffentlichkeit, in: Bach, M. (Hrsg.): Die Europäisierung nationaler Gesellschaften, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 40, S. 277–305

Grollmann, P./Kruse, W./Rauner, F. (Hrsg.) (2005): Europäisierung Beruflicher Bildung, Münster

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

Homs, O./ Kruse, W./Lafoucriere, C./Tilly, P. (2005): Contribution of Trade Union Organisations to the Evaluation of the Actions Conducted and their Impact in Terms of the European Employment Strategy, hrsg. von ETUC, Bruxelles

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

Kloas, P. W. (2006): Zugang zum Studium für beruflich Qualifizierte – ein notwendiger Schritt zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2, S. 34–38

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“, Brüssel, 08.07.2005

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006a): Europäisches Leistungspunktesystem in der Berufsbildung (ECVET). „Ein Instrument für die Übertragung, Akkumulation und Anerkennung von Lernleistungen in der Berufsbildung in Europa“, Entwurf Konsultationspapier, Brüssel, 02.06.06

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006b): Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft umsetzen. Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Brüssel, 05.09.2006

Konietzka, D./Lempert, W. (1998): Mythos und Realität der Krise beruflicher Bildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3, S. 321–339

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

Kruse W. (2005): Europäisierung beruflicher Bildung: Hemmnisse, Beiträge, in: Grollmann, P./Kruse, W./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung, Münster, S. 159–181

Kuda, E. (2005): Auf der Suche nach Transparenz in der Europäischen Berufsbildung – Was ist ECVET und wie gehen wir damit um? IG Metall, Frankfurt am Main

Kuda, E./Strauß, J. (2002) (Hrsg.): Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung, Hamburg

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., unter Mitarbeit von I. Herrmann und W. Wittig (2005a): Berufliche Bildung in Europa – und was Deutschland daraus lernen kann, Universität Bremen

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

Schäfer, A. (2006): Aufstieg und Grenzen der offenen Methode der Koordinierung, in: WSI-Mitteilungen, 10, S. 540–546

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

Sloane, P. F. E. (2005): Standards von Bildung – Bildung von Standards, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 4, S. 484–496

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

Spöttl, G. (2006): Thesen zum „EQR-Workshop“ der IGM am 30./31.03.2006 in Berlin

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