

Berufsbildungs-Rap: ECTS & EQR, (D)ECVET & DQR...

Plädoyer für eine pragmatische, ressourcenorientierte Berufsbildungspolitik

„Every single unit must lead to something!“¹

An der Bildung wird gebaut. (Nicht nur) in der beruflichen Bildung wird geklopft, gepocht, gemeckert (to rap). Einige fürchten, dass nach Umbau und Neusortierung der Systeme und Abschlüsse alles zu Bruch gegangen ist, viele, dass viel Lärm um nichts war, wenige, dass alles neu gebaut, schöner, haltbarer und energiesparender ist. Und vielerorts ist man sich sicher, dass man es nie allen Recht machen wird, und daher jeder nur das betrachten sollte, was ihn betrifft, und rausholen sollte, was er braucht.

Einig ist man sich nur in einem: Nicht nur auf dem Gebiet der allgemeinbildenden Schulen, auch in der beruflichen Bildung muss etwas geschehen. Das gilt nicht nur für Deutschland, sondern in europäischer Perspektive. Die Handlungsbedarfe leiten sich her aus

- Effekten des demographischen Wandels,
- Barrieren in der wechselseitigen Anerkennung von in der EU erworbenen Abschlüssen,
- nationalen Reformbedarfen.

Nun ist dies ja nichts Neues. Der demographische Knick bei den Schulabgängerzahlen war lange prognostiziert, das Ringen um eine einfache und verlässliche wechselseitige Anerkennung der Abschlüsse in Europa geht in eine neue Runde, eine dynamische Veränderung der Arbeitswelt und der erforderlichen Qualifikationen wirkt regelmäßig auf die Berufsbildungssysteme – derzeit besonders intensiv.

Hinter allen Anstrengungen und Strategien steht die Sorge, dass absehbar geeignete Fachkräfte fehlen werden. Für die personenorientierten Dienstleistungen im Segment Gesundheit und Soziales fürchtet man zudem, dass man um die knappen Personalressourcen mit zahlungskräftigeren und attraktiveren Branchen konkurrieren muss und hier kaum gewinnen können wird. Dass die prognostizierte Not beginnt, Wirklichkeit zu werden, zeigt sich an dem seit ca. zwei Jahren sichtbar werdenden Mangel an qualifiziertem Personal in den Sozial- und Gesundheitsberufen, aktuell an Erzieher- oder Altenpfleger/-innen. Schien es noch in 2005 den Trägern zu teuer und verzichtbar auszubilden, sehen sich viele zwischenzeitlich zum Handeln gezwungen.

Dass ein Teil des Notstands in den früheren Jahren erst erzeugt bzw. mittelfristig gebahnt worden ist durch

- Anhebung von Zugangsvoraussetzungen²,
- Reduzierung bei der Finanzierung von Umschulungen³,
- Begrenzung von Ausbildungsplatzzahlen durch die Länder⁴,
- neue geschaffene Akkreditierungshürden für die Bildungseinrichtungen⁵.

mag man feststellen. Weiter hilft dies jedoch nur, wenn daraus eine Erkenntnis erwächst: Helfen wird nur eine pragmatische, ressourcenorientierte Berufsbildungspolitik mit

¹ Tom May, Qualification and Curriculum Authority (QCA), London, anlässlich der Fachtagung zum „Berliner Masterplan Qualifizierung“, 16.06.09

² siehe zum Beispiel die Zugangsvoraussetzung Fach/Abitur für die Erzieherausbildung im Land Berlin

³ siehe zum Beispiel der drastische Einbruch bei Umschulungen in der Altenpflege seit 2003

⁴ siehe zum Beispiel die Begrenzung der Schulplätze in der Altenpflege in einzelnen Bundesländern, obwohl die Träger mehr Auszubildende eingestellt hätten

⁵ siehe zum Beispiel die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung für Träger und Maßnahmen der Weiterbildung nach dem Dritten Buch Sozialgesetzbuch (AZWV), vom 16.06.04, auch für Schulen im Schulrecht der Länder



Anerkennungskultur. Barrieren zur Realisierung von Qualifizierung müssen abgebaut werden, damit mittelfristig bewährte, hochwertige Berufsbildungssysteme nicht unter die Räder kommen. Ein Paradoxon?

Nicht, wenn man sich bewusst macht, dass gegenwärtig die unterschiedlichen Strategien einer Reform der beruflichen Bildung einem Drahtseilakt gleichen, bei dem bereits einige Abstürze zu konstatieren sind. Die Grundsätzlichkeit der Veränderungen, vor allem im Zuge der europäischen Politik, siehe hier zum Beispiel des Bologna-Prozesses (Umstellung der Abschlüsse an den Hochschulen auf Bachelor- und Masterstudiengänge) bewirkt derzeit eine Offenheit, wie das ganze Unterfangen ausgehen wird, in alle Richtungen. Dabei sind massive divergierende Interessen im Spiel. Es geht um:

- die Abschaffung alter Hierarchien und die Besetzung neuer Positionen, beispielhaft zwischen den Fachhochschulen, Hochschulen, Berufsakademien verhandelt,
- die Schaffung neuer standortspezifischer Bildungsprodukte, beispielhaft an der Akademisierung bisheriger Ausbildungsgänge in der Pädagogik, Pflege etc. sichtbar,
- die Verkürzung der Dauer von Ausbildungen bei Verengung des Zugangs zu weiterführenden Qualifikationen, beispielhaft sichtbar an den unterschiedlichen Planungsquoten für Bachelor- und Masterabsolventen,
- die Aufweichung der starren Orientierung an Abschlüssen zugunsten einer Stufung in Niveaus, beispielhaft sichtbar in der Strategie des Europäischen Qualifikationsrahmens,
- die Chance der Durchsetzung berufspolitischer Interessen und die Organisation des Zuwachses an Bedeutung, beispielhaft sichtbar in Bemühungen der Berufsverbände der Pflegeberufe, die eigene Kompetenzdomäne auszuweiten und dies gesetzlich zu sichern,
- die Sicherstellung von überhaupt ausreichendem Personal, beispielhaft sichtbar in der für viele überraschenden Absenkung der Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung in den Pflegeberufen auf einen 10-jährigen allgemeinbildenden Schulabschluss (also auch Hauptschule),
- die Sicherung eines lukrativen Marktes an Akkreditierungen von Bildungs“produkten“, beispielhaft sichtbar im Prozess der Akkreditierung von Studiengängen.

Bildung und berufliche Bildung sind ein umkämpftes Gut geworden. Der Prozess einer grundsätzlichen Infragestellung der eigenen Zukunft und der Teilhabe, nicht zuletzt im Sinne existenzsichernder Arbeit und der Existenzsicherung im Alter, die Wahrnehmung der Möglichkeit von Krisen (beispielhaft die weltweite Bankenkrise), die man zuvor für undenkbar hielt, produzieren eine Gefahr für gesellschaftliche Kohärenz. Wie üblich reagieren Menschen mit einem individuellen Kampf um Zugänge, wobei in unsicheren Zeiten der Zugang zu Bildung unter dem Gesichtspunkt ihrer *Verwertbarkeit* stets eine besondere Bedeutung erlangt.

Die jüngst in Deutschland stattgefundenen Bildungsproteste sind handfeste Zeichen einer Auseinandersetzung über Bildungschancen – in qualitativer und quantitativer Hinsicht. Die Gegenwehr richtet sich

- *qualitativ* gegen einen Bildungsbegriff und eine Gestaltung von Bildungsprozessen, die Lernende zu reaktiven Produzenten von Leistungen unter zeitlichem Druck macht, beispielhaft sichtbar
 - in der Kritik am Bachelor-Studium, das als im negativen Sinne als verschult erfahren wird, so dass für selbstgesteuertes Lernen kein Raum mehr bleibt,
 - an der Befürchtung, dass mit dem Druck der Erreichung von Beschäftigungsfähigkeit für die Bachelor-Absolventen die Grundlagenforschung und -entwicklung der wissenschaftlichen Disziplinen auf der Strecke bleibt.
- *quantitativ* gegen eine weitere Engführung von Bildungschancen, beispielhaft sichtbar
 - in der Kritik an den Zugängen zu Masterstudiengängen, die nicht für alle offen und ggf. bezahlbar sein werden,
 - im Befund, dass ein Bachelor-Studium für Studierende, die für ihren Unterhalt arbeiten müssen, kaum studierfähig ist.



Befunde, die seitens der Arbeitgeber, so gespiegelt werden: zu wenig Praxis, daher Trainee-Erfordernisse („Welpenstatus“), zu allgemeine Kenntnisse, zu wenig Soft Skills und das bei der Aussicht, dass nach ein bis zwei Jahren von vielen ein Masterstudium angestrebt wird.⁶

Es geht also im Kern zum einen um die Frage, welche Gewinner und Verlierer die Neuordnung der Systeme bringt, zum anderen um Fragen des Wertes von Bildung, nicht zuletzt im Kontext der Rede von der Wissensgesellschaft und der essentiellen Notwendigkeit lebenslangen Lernens für die Entwicklung von Gesellschaften.

Der Blick auf weitere bereits erfolgte Weichenstellungen macht sichtbar, dass oben skizzierter Umbruch und die damit als Risiko verbundenen Einbrüche in Qualifizierungsniveaus und -volumina erst begonnen haben. Auf der Ebene der Berufs-/Bildungspolitik ist es vorrangig die Umsetzung europäischer Beschlüsse in Deutschland, die die oben skizzierte Dynamik entfaltet.

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) – Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)

Die Empfehlung des Europäischen Parlaments vom 23.04.08, einen europäischen Qualifikationsrahmen zu definieren, mit dem es endlich möglich wird, erworbene Abschlüsse in den europäischen Nationalstaaten einem einheitlichen europäischen Niveau zuzuordnen, ist ein weiterer Schritt zur europäischen Harmonisierung und Neuordnung beruflicher Bildung, der mit dem Bologna-Prozess einen wirkungsreichen Auftakt genommen hat. Im Jahr 2012 wird dieser Referenzrahmen ein verbindlicher Maßstab sein, der die bis dahin entwickelten Nationalen Qualifikationsrahmen zusammenführt. Wobei Zusammenführung meint, dass jeweils verbindlich übersetzt werden kann, dass ein Abschluss, der im jeweiligen Nationalen Qualifikationsrahmen in z. B. die Niveaustufe 5 einsortiert wird, dem europäischen Niveau Stufe X⁷ entspricht. Ab 2012 sollen alle Qualifikationsbescheinigungen mit einem Verweis auf den EQR ausgestattet sein.

Der DQR folgt in seinem Entwurf wie der EQR einer Einteilung in acht Niveaus, andere Nationalstaaten weichen von der Zahl Acht ab. Im Entwurf des DQR vom Februar 2009 heißt es:

„Bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR werden alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung einbezogen. Darüber hinaus sollen Ergebnisse des informellen Lernens berücksichtigt werden...“ (S. 4)

Schon vor der ersten Entwurfsfassung des DQR wurde, ggf. als Ausdruck kulturspezifischer Strategien, deutlich: Man sieht die Chance zum Grundsätzlichen und (durch)denkt von Grund auf. Dass dies nicht zwingend der Fall sein muss, beschrieb eine französische Teilnehmerin an der Bund-Länder-Konferenz zum DQR im März 2008 in Berlin mit den Worten: In Frankreich sei man sehr pragmatisch vorgegangen bei der Zuordnung der Abschlüsse. Man habe einfach die vorhandenen Abschlüsse einsortiert und abgewartet, ob sich jemand beschwert, und dann vorhandene fehlerhafte Zuordnungen korrigiert. Bei den von den deutschen Teilnehmern und Teilnehmerinnen aufgeworfenen Fragen fürchte sie, dass die hier dominierende sehr fundamentale Diskussion um Begriffe und Niveaus zu einem außerordentlich schwierigen und langwierigen Prozess führen werde, an dessen Ende nicht unbedingt ein größerer Gewinn stehe. M. a. W. auch ein Schaden entstehen kann...

Ob diese pessimistische Prognose eintreffen wird, kann sich bereits in der jetzigen Erprobungsphase des DQR zeigen: In einem nächsten Schritt soll eine domänenspezifische Zuordnung versucht werden. Ausgewählt sind dafür die Bereiche Gesundheit, IT-Bereich, Metall/Elektro, Handel.

Wessen Aufmerksamkeit den Entwurf des DQR nur streift, der wird zunächst nicht die mögliche Brisanz erkennen, die sich aus diesem Prozess ergeben kann. Schließlich ist das

⁶ vgl. „Bachelor: Umgang und Pflege“, Personalmagazin, 4, 2009

⁷ Die Zuordnungen zu Niveaus in den einzelnen Nationalstaaten entsprechen nicht automatisch dem gleichen Niveau im EQR und müssen daher noch einmal zusortiert werden.



Abstraktionsniveau so hoch, die dahinter liegende Terminologie so spezifisch (siehe unverzichtbares Glossar), dass die Folgen für die Berufsbildung und damit für künftige Fachlichkeit sich nicht sofort erschließen.

Jede/r mag sich daher an den Beginn des Bologna-Prozesses erinnern. Es ist noch nicht lange her, dass in einschlägigen Gremien die Auffassung vertreten wurde, dass man erst einmal abwarten könne und ohnehin das deutsche Diplom zunächst beibehalten werde. Seitdem hat ein Umwälzungsprozess an den Hochschulen stattgefunden, der in einem Ausmaß personal- und geldintensiv war, wie viele es sich nicht haben vorstellen können.

Mit dem DQR geht es nun an alle Qualifizierungsniveaus – und dies mit einer weiteren Zielsetzung:

„... dass wir in Deutschland dem Prinzip näher kommen, wichtig ist, was jemand kann, und nicht wo er es gelernt hat.“⁸

Ein Ziel, das es in sich hat und bei dem Risiken und Chancen sehr dicht beieinander liegen. Entscheiden wird sich dies u. a. am Gleichgewicht

- zwischen Akkreditierungsaufgaben und Vertrauen in die Expertise der Bildungsinstitutionen,
- zwischen Interessenpolitik (Arbeitgeber, Kammern, Berufsverbände...) und Gestaltung von Qualitäten über Berufsprofile,
- zwischen Ad-hoc-Strategien und Langfristperspektiven.

Kriterien für eine erfolgreiche Umsetzung wären demnach, inwieweit

- berufliche Entwicklung barrierefreier als bisher gestaltet werden kann,
- Qualifikationen auf dem erforderlichen Niveau auf verschiedenen Wegen erreicht werden können,
- die Entwicklung von Lernkompetenz systematisch unterstützt wird.

Genannte Ziele und Kriterien korrespondieren mit den jüngst formulierten „vier Prinzipien einer Politik der Maximierung von Beschäftigungsoptionen“:

- Lebenssituationsorientierung,
- Stärkung individueller Handlungsfähigkeit,
- institutionelle Flexibilisierung,
- Verbindung von Tradition und Dynamik⁹.

Was dies ganz konkret für das Feld beruflicher Bildung bedeuten kann, sei im Folgenden skizziert.

1. Akkreditierungsbürokratie oder Bildungsgebervertrauen¹⁰

EQR und DQR folgen einer Input-, Output- und einer Outcome-Orientierung. Neben den Aufwendungen an Ressourcen (Zeit, Lern- und Arbeitsmittel etc.), dem unmittelbaren Ergebnis derselben (z. B. Prüfungen) ist mit Outcome der „weiterwirkende Effekt einer Aktivität – im Falle des Qualifikationsrahmens von Lernprozessen“ bezeichnet.¹¹

⁸ DQR-Entwurf, Februar 2009, S. 5

⁹ Kraus, Katrin: Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen? Ein Beitrag zur Diskussion um neue Leitlinien für Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, Dezember 2008, S. 25 ff.

¹⁰ Dass Arbeitgeber wissen, was und wen sie brauchen für ihre Unternehmungen, wird akzeptiert. Dass „Bildungsgeber“ wissen, wie kurz-, mittel- und langfristig Qualifizierung gesichert werden kann, wird nicht in gleichem Maße angenommen.

¹¹ vgl. Leitfaden Phase II der DQR-Erarbeitung, S. 9



Es geht also in einer dritten Dimension gleichrangig darum, dass Motivation und Fähigkeit zum lebenslangen Lernen erworben werden bzw. dass diese selbstorganisiert und selbstgesteuert verfolgt werden können. Das bedeutet zugleich auch, dass in diesem Prozess, wenn wohl auch nicht im ersten Schritt, non-formale oder informell erworbene Qualifikationen eine Anerkennung erlangen sollen und müssen.

Nichts scheint seit langem vielen absurder als z. B., dass jemand, der Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem spezifischen Bereich und auf einem spezifischen Niveau in einem Berufsfeld erworben hat, dennoch als Ungelernter gelten kann, weil er diese Qualifikationen nicht an einem formalen Bildungsort erwarb oder sein Berufsabschluss nicht zu 100 % deckungsgleich mit dem geforderten ist.

Will man diese Barrieren abbauen, gibt es u. a. drei Wege:

- die Anerkennung von Qualifikationen auch formal im Sinne des je erforderlichen Abschlusses durch die Anstellungsträger,
- der Aufbau eines Prüfungssystems, das die Anerkennung normiert und sanktioniert,
- die Anerkennung der erworbenen Kompetenzen durch Bildungsinstitutionen, so dass eine Verkürzung der Qualifizierung für den jeweilig formalisierten Abschluss erfolgt.

Eine *Übereignung der Anerkennung an die Anstellungsträger* kann nicht wünschenswert sein – auch nicht für diese selbst. Schließlich sind z. B. im Sozial- und Gesundheitswesen am Fachkräfteschlüssel und der Definition, wer was tun darf, Entgelte gekoppelt. Gäbe man z. B. die Heimpersonalverordnung auf, so befänden sich die Leistungsentgelte in der derzeitigen Situation absehbar im „freien Fall“. Mit unabsehbaren Folgen für die Beschäftigten (überwiegend Frauen) hinsichtlich existenzsichernder und angemessener Gehälter und unabsehbaren Folgen für die Klienten hinsichtlich der Dienstleistungs- und ihrer Lebensqualität.

Der *Aufbau eines Prüfungssystems* wäre ebenso kontraproduktiv. Schon jetzt produziert eine Akkreditierungsbürokratie neue Barrieren in der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit – mit teilweise absurden Folgen. Gegenwärtig wird dies an der Anerkennung von Leistungen aus dreijährigen Ausbildungen auf Hochschulausbildungen sichtbar. Damit es diese geben darf (!), wird zunächst ein curricularer Abstimmungsprozess zwischen der berufsbildenden Schule und der Hochschule erforderlich. Im Anschluss entsteht ein Vertragswerk zwischen beiden, das eine wesentliche Grundlage dafür darstellt, dass bei der Akkreditierung des Studiengangs die Agentur dem entsprechenden Anerkennungsverfahren, das die Hochschule praktizieren will, zustimmt. Die getroffene Anerkennungsregelung zwischen beiden gilt dann aber immer noch nicht für alle Absolventen desselben z. B. staatlich anerkannten Berufs. Alles auf Anfang heißt es, sofern jemand den gleichen Abschluss an einer anderen berufsbildenden Schule erworben haben sollte. Und gehört man zu den „Glücklichen“ bedeutet die Anerkennung dennoch längst nicht zwingend eine Verkürzung des Studiums, da die anerkannten Module über die 6 Semester eines Bachelor-Studiums verteilt liegen können.

Wenn dann noch die Hochschule – derzeit – von ihren Kapazitäten nicht unbedingt Interesse bzw. Möglichkeiten hat, diese Bewerber aufzunehmen, ist ein sehr personal- und kostenintensiver Irrsinn im Umgang mit Bildungsressourcen perfekt.

Auch wenn es Gründe geben mag, diese Form der Öffnung zwischen Bildungssystemen über diesen exemplarischen Weg erwirken zu wollen: Wer will sich tatsächlich ein solches System von Einzelverträgen wünschen, in dem der Einzelne, der sich für einen Beruf qualifiziert, Glück haben muss, wenn er tatsächlich den Ort wählt und findet, der ihm in seiner späteren Entwicklung eine Tür öffnet, von der er zu Beginn seiner Ausbildung evtl. noch gar nicht wusste, dass er sie brauchen wird?! Von den Aufwendungen, die Bildungsinstitutionen haben, ganz zu schweigen.

Die dritte Variante folgt dem Prinzip *Verbindung von Tradition und Dynamik*. Es wäre doch ein einfaches, denjenigen, die schließlich die Expertise in Sachen Bildung besitzen, die zudem sicher stellen müssen, dass ihre Absolventen erfolgreich abschließen, die Verantwortung zu übereignen, wen sie wie verkürzt zum selben „Output“ führen können. Wobei das Wort



„führen“ insofern irre führt, da es ja gerade darauf ankommt, dass (a) informelles Lernen und non-formales Lernen anerkannt wird und dass (b) der Fokus darauf gesetzt wird, Menschen für einen eigenen Lernprozess und –weg zu motivieren.

Wenn es stimmt, dass die Halbwertszeit von dem, was gewusst und gekonnt werden muss, ständig kürzer wird, kommt es auf dieses letzte Drittel, den Outcome, in besonderer Weise an. Dies gilt im Übrigen auch für die Fachkompetenz. Jede Qualifizierung muss mehr abdecken, als momentan gebraucht wird. Sonst wäre diese bloße Spiegelung einer Alltagsrealität, die sich an den jeweiligen Möglichkeiten orientiert, die unterhalb des Machbaren bleiben.

Angesichts des Arbeitsmarkts und der Veränderung von Beschäftigung ist es zudem erforderlich, dass multiple Optionen wahrgenommen, Übergänge zu anderen Segmenten gelebt werden können.¹² Die Stärkung und Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit speist sich aus einem „Qualifizierungsüberschuss“: Eigene Möglichkeiten werden wahrgenommen, erweiterte Perspektiven eingenommen, Kontexte gesehen und alle Ebenen systematisch und kontinuierlich reflektiert.

Um dieser Forderung nach Reflexivität als essentiellem Bestandteil beruflicher *und* betrieblicher Bildung nachkommen zu können, braucht es ein Höchstmaß an Bewegungsfreiheit für alle an Bildung Beteiligten. Normierte Bildungsproduktionen, festgelegte Module, auf *Reproduktion* zielende Formen der Bildungsorganisation verhindern dieses mehr als dies zu fördern, beispielhaft sichtbar in der einschlägigen Kritik an einer Verkürzung von Schulzeiten, siehe verkürztes Abitur, ohne Entschlackung der Lehrpläne, oder an durchstrukturierten Bachelor-Studiengängen, die die individuellen Freiheitsgrade in der Gestaltung des eigenen Bildungsprozesses gegen Null bringen.

Ohnehin ist hier eine paradoxe Entwicklung zu verzeichnen. Während die Reform der beruflichen Bildung an Berufs-, Berufsfach- und Fachschulen dazu geführt hat, dass die alte Fächerorientierung abgeschafft wurde zugunsten einer Orientierung an Lernfeldern und Lernsituationen, die zentrale Situationen des beruflichen Alltags und Anforderungsprofils spiegeln, gingen die Hochschulen in eine ECTS-belegte Entwicklung von Modulen, die lernprozessorientierte Abweichungen und exemplarische Annäherungen strukturell verhindert.¹³ Das Ziel der Reform beruflicher Bildung droht jetzt umstandslos verloren zu gehen. Kaum einer stellt sich derzeit noch oder schon die Frage, was eine straffe Vorgabe von Inhalten z. B. für das künftige Profil und Selbstverständnis Sozialer Arbeit bedeuten mag, ein Feld, in dem Aushandlungsprozesse, Partizipation, Empowerment zentrale Leitlinien professionellen Handelns sind.

Wenn nun im Zuge von EQR und DQR Ernst gemacht wird, mit der Einführung von (D)ECVET als Leistungsbemessungssystem in der beruflichen Bildung, dann wäre mit dem ohnehin wachsenden System einer verpflichtenden Beschäftigung mit Formalia und Zertifizierungen eine weitere Steigerung in der Richtung zu verzeichnen, dass sich Bildungsinstitutionen immer mehr bzw. noch mehr mit sich selbst beschäftigen (müssen). Besser wird hiervon, erst recht im oben beschriebenen Sinne einer Stärkung von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz, das Qualifizierungsgeschehen nicht. Denn schließlich bleibt neben Qualitätsmanagement, AZWV, Anforderungen unterschiedlicher Aufsichtsbehörden und in der Folge Logiken dann noch weniger Zeit für individuelle Lernberatung und kontinuierliche, ausbildungsgruppenbezogene Qualifizierung.

Dänemark vertraut seinen Bildungsinstitutionen, so ein Vertreter des dänischen Ministeriums für Bildung auf der Auftaktveranstaltung zum „Berliner Masterplan Qualifizierung“ am 16.6.09. Das Land versuche über den Weg der „Flexicurity“ (Flexibilität und Sicherheit) alle Beteiligten in die Verantwortung zu nehmen und ihnen diese zu übertragen: Ein Ko-Produktions-Prinzip, das helfen soll, Barrieren zu verringern. Bildungsinstitutionen verantworten ihre Anerkennungsentscheidungen zu mitgebrachten Leistungen selbst. Wer Risiken befürchtet, mag an eines denken: Wer soll besser wissen als die Verantwortlichen in Bildungsinstitutionen, wie man Menschen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen so

¹² vgl. Kraus

¹³ ... auch wenn sie vielleicht dennoch möglich gemacht werden, denn wer will wirklich glauben, dass die akkreditierten Module 1:1 umgesetzt werden.



qualifiziert, dass alle Absolventen dieselbe Grundausstattung für das jeweilige Berufsfeld mitbringen? Schließlich müssen diese (sich) mit ihren Absolventen beweisen, dass sie bedarfsgerecht und auf dem erforderlichen Niveau das notwendige Personal qualifizieren können. Wer einen schlechten Ruf hat, verliert seine Bewerber sogar dann, wenn sein Bildungsangebot (deutlich) weniger als bei anderen kostet. Wer riskiert also mehr als eben jene Bildungsakteure, wenn sie Absolventen „durchschleusen“ würden? Denn schließlich würde ein schlechter Ruf (bei den Arbeitgebern) schwindende Bewerberzahlen zur Folge haben! Und ohnehin müsste und würde es ja bei einer Aufsichtspflicht der je zuständigen staatlichen Institutionen bleiben – in diesem Modell allerdings konzentriert auf „Notstands- und Aufbauarbeiten“.

Vertrauen, um Dynamik zu erreichen! Es ist ja nicht so, dass wir bei diesem Umstrukturierungsprozess bei Null anfangen. Es gibt mehr als genug ausdifferenzierte Gesetze, Ausbildungsordnungen und Richtlinien. Eine pragmatische, ressourcenorientierte Berufsbildungspolitik könnte und sollte sich darauf konzentrieren, den großen Rahmen zu gestalten und gegen kurzfristige Interessen zu sichern. Eine Bildungsinstitution, die staatliche Abschlüsse vermittelt, muss und kann selbst verantworten, wen sie z. B. in welches Ausbildungsjahr aufnimmt. Schließlich wird sie von ihren Klienten und den Arbeitgebern an ihrem Bildungserfolg gemessen.

2. Interessenpolitik oder langfristige Gestaltung von Bildungsqualitäten

Es ist nicht übertrieben sich Sorgen zu machen, dass der gegenwärtige Neustrukturierungsprozess dazu genutzt werden könnte, berufspolitisches Interesse auf Kosten anderer Berufe und letztlich zum Schaden der Gesellschaft durchzusetzen.

Schließlich trifft dieser Prozess auf teilweise in den Berufsfeldern langjährig geführte Konkurrenzen um Kompetenzen und Bedeutungszuwachs. Ein gutes (oder schlechtes) Beispiel gibt dafür die Pflege ab. Bekanntlich geht es hier u. a. seit nun Jahrzehnten um die Abgrenzung zu ärztlichen Tätigkeiten einerseits und die Übernahme selbiger in eigener Verantwortung andererseits. Entsprechende Erfolge waren in jüngster Zeit aus Sicht der Pflege zu verzeichnen (siehe Pflegeweiterentwicklungsgesetz, § 63 SGB V). Dass die Bedeutung einer angemessenen pflegerischen Versorgung und Infrastruktur in einer alternden Gesellschaft den beteiligten zentralen Berufsgruppen eine besondere Aufmerksamkeit im gesellschaftlichen Diskurs sichert, ist dabei dem berufspolitischen Anliegen nützlich.

Eine solche Gemengelage bewirkt bei der Neuordnung beruflicher Niveaus leicht ein kurzsichtiges Übergewicht der Belange einzelner Berufsgruppen, wie die ersten Vorschläge für domänenspezifische Qualifikationsrahmen unmittelbar zeigen.

Aus einer sehr berufsbezogenen Sicht auf Qualifikation und Vorbehaltsaufgaben passiert es dann schnell, auch wenn vorerst im Entwurf, z. B. ein Modell für einen „Qualifikationsrahmen Unterstützung, Betreuung *und* Pflege alter Menschen“ zu schaffen, das ein hierarchisch organisiertes Modell unter dem „Regime“ der Pflege definiert: In dem sowohl eingegrenzt wird, was fachlich im Arbeitsfeld zentral ist als auch, wer es machen darf. Im genannten Entwurf ressortieren dann die hauswirtschaftlichen Aufgaben nur mehr auf den Niveaustufen 1 und 2, mehr erreichen die Profis (von der Hauswirtschaft bis zur Ernährungswissenschaft) auf der Niveauleiter nicht mehr. Denn ab Niveaustufe 3 wird als zentrales Merkmal die Steuerung des Pflegeprozesses eingeführt, hier noch unter Anweisung einer Pflegefachkraft, die nun systematisch als Leitungsfigur definiert und je nach Niveau mit erweiterten Kompetenzen „ausgestattet“ wird: um die betriebswirtschaftliche Verantwortung, die Übernahme ärztlicher Tätigkeiten, „um“ schließlich auf Niveau 8 den Verantwortungsbereich für die „Sicherung und Optimierung der Versorgungsqualität in Einrichtungen des Beschäftigungsbereiches“ zu erreichen, wobei sich dieser in seinen „Konzept(e)n und Modelle(n) ... vordringlich auf die Ernährung, Mobilität, Ausscheidung, Hygiene und soziale



Integration älterer Menschen sowie auf die Bewältigung von Schmerzen und kognitiven Beeinträchtigungen“ bezieht.¹⁴

Das Beispiel zeigt, wie ein irrigerweise als ganzheitlich erklärtes Pflegeverständnis, kombiniert mit vorrangiger Interessenpolitik, dazu führen kann, dass in der Erarbeitung zentraler Dokumente mal eben so ganze Berufsgruppen der Unterstützung und Begleitung, die im Feld der Altenhilfe unverzichtbar sind, „vergessen“ werden: Ergotherapeuten, Hauswirtschaftler, Ärzte, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter, Betriebswirte etc.

Der Qualifikationsrahmen für eine Kompetenzdomäne wird aus dem Blickwinkel einer Berufsgruppe zum Interessendurchsetzungsinstrument.

Entsprechende Unterstützung ist vorhanden: Ein Verständnis von „Pflege als Anlass sozialer Arbeit“¹⁵ wird hier – siehe die Diskussionen und Gestaltungslinien in der Steuerung des Sozial- und Gesundheitswesens – nicht „zufällig“ billigend an den Rand gedrängt. Entwicklungen zur Etablierung einer Mehrklassenmedizin sind längstens im Gange. Die Übernahme ärztlicher Tätigkeiten durch Pflegekräfte, analog zu Verfahrensrealitäten in anderen europäischen Ländern, siehe Großbritannien, wäre ein nächster Schritt.

Nun könnte man dem entgegen setzen, dass es sich erstens nur um einen Entwurf handelt und zweitens ein QR nur partiell Logiken eines Systems, das durch verschiedene andere Gesetze und Regularien gesteuert und gesichert wird, außer Kraft setzen kann. Ja – das ist sicher richtig. Doch zeigen sich am Beispiel die Gefahren dieses erst jüngst gestarteten Prozesses. Auch im Bologna-Prozess hätte es zunächst wohl niemand für möglich gehalten, welche weitreichende Veränderung der Strukturen und Bildungsqualitäten er bewirken würde, nicht nur im gewünschten Sinn: Dass ohne Diploma-Supplement viele neu kreierte Abschlüsse von Personalverantwortlichen gar nicht mehr verstanden werden könnten, dass die Mobilität, die gefördert werden sollte, eher abgenommen hat, da neue Barrieren, die Hochschule zu wechseln, hinzugekommen sind (Anforderungsdichte, Anerkennungsfragen, Pflichtmodule), dass die gewünschte Vereinheitlichung der Abschlussbezeichnungen auf internationaler Ebene eine Vervielfältigung von nationalen Profilen bei den Abschlüssen gebracht hat, die selbst der, der sich in einem vertrauten Berufsfeld wähnt, kaum mehr überblicken kann und ihn erstaunen.

Wie stark Interessenpolitik, hier ab Niveau 5 plus, einsetzt, zeigt auch das starke Engagement seitens der Industrie und des Handwerks zu erreichen, dass Meisterabschlüsse dem Bachelor gleichgestellt werden, hilfsweise mit der Bezeichnung „Bachelor Professionell“. Zwar haben KMK und WMK sich an diesem Punkt nicht einigen können, siehe Beschluss vom Dezember 2008; fraglich ist, ob und wie lange es dabei bleibt. Die Erklärung der Berufsakademien zu dualen Hochschulen durch das Land Baden-Württemberg verweist in die gleiche Richtung. Bildungsorte werden nicht mehr in der tradierten Hierarchie gesteuert, sondern sie werden an ihrem Output gemessen bzw. Niveaus, die als selbstverständlich galten, zuvor zwischen den Fachhochschulen und Hochschulen, nun dazu kommend die Akademien, werden neu sortiert und bewertet. In der Tat spricht ja auch einiges dafür, jene Bildungsorte, die bildungssystematisch sämtlich Teil des tertiären Sektors sind – dazu gehören auch die Fachschulen –, nicht streng vertikal zu unterscheiden. Dass Qualifikationen, die auf einer anderen Systemstufe erworben worden sind, *automatisch* mit unterschiedlichen Währungen bei Anerkennungsfragen gehandelt werden, macht nur begrenzt Sinn, da es die Beweglichkeit der Systeme und der Bildungsteilnehmer in den Systemen zu sehr beeinträchtigt. Dass zum Beispiel Qualifikationen, die auf Fachschuleebene erworben wurden und in Hochschulwährung gewechselt werden sollen, zwingend einen schlechteren Wechselkurs haben sollen, bzw. Hochschulqualifikationen einen verlustreichen Wechselkurs für die Anrechnung auf Fachschulausbildungen erfahren, ist nicht regelhaft zu rechtfertigen. Schließlich kann, ob die Bildungswährungen und Wechselkurse stimmen, mit einer klaren Outputorientierung überprüft werden. Dass Lerngeschwindigkeiten und Bildungsbiographien *rein formalisiert* normiert

¹⁴ Qualifikationsrahmen für den Beschäftigungsbereich der Unterstützung, Betreuung und Pflege älterer Menschen (Entwurf – Stand Juni 2009), Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Wirtschaft und Gesundheit / Deutsches Institut für Pflegeforschung (dip), Köln, S. 27

¹⁵ vgl. Hoppe, Birgit: Pflege. In: Kreft, D.; Mielenz, I. (Hg.), Wörterbuch Soziale Arbeit, Weinheim/München, 2008, 6. überarb. und aktualisierte Auflage



werden, überzeugt nicht und schafft im Blick auf künftige Personalbedarfe ausnahmsweise mal Probleme, die wir nicht haben *müssten*.

Entschiede man sich für eine solche Berufsbildungsperspektive, wäre zudem mit einem Strich die ohnehin irreführende Debatte, dass Deutschland das einzige europäische Land sei, dass z. B. seine Erzieher nicht akademisch ausbilde, vom Tisch. Schließlich befinden sich diese mit ihren Ausbildungen im tertiären Bildungssektor.¹⁶ Die Parallelisierung der Bildungswährungen auf *diesen* verschiedenen Niveaus, unabhängig vom Lernort-Typus, wäre keine Mogelpackung, sondern die konsequente Anerkennung der Tatsache, dass Deutschland ein System beruflicher Bildung auf mittlerem (und qualitativ hohem) Niveau besitzt, das es im europäischen Vergleich bei den akademischen Abschlüssen scheinbar schlechter dastehen lässt, als es ist. Davon unbelassen ließen sich weiterhin vorhandene Profildifferenzen zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen anerkennen, in dem man pauschale Obergrenzen für die Anerkennung anderer Orts erworbener Qualifikationen, die sich ja nicht nur vom Ort, sondern wesentlich *inhaltlich* unterscheiden, festlegt... nach dem Motto: Fachschule zu Fach-/Hochschule wechselseitig zu maximal 50 % bei fachlicher Entsprechung.

Alles ganz einfach? Wenn da nicht der Gedanke einer mit den Bildungsorten verbundenen Eingruppierung in eine bestimmte Gehaltsstufe verbunden wäre. Zwar wird bei der Umsetzung des DQR ausdrücklich betont, dass damit keine Fragen der Eingruppierung verknüpft seien, aber es will so recht keiner daran glauben, mindestens nicht daran, dass es so bleibt.

3. Ad-hoc-Strategien oder Langfristperspektiven

Die Europäische Kommission identifiziert als zentrales Problem künftiger Beschäftigungspolitik, dass es in naher Zukunft allen Ländern an ausreichend qualifizierten Personen mangeln wird. Im Ergebnis der Untersuchungen zur beruflichen Entwicklung der Beschäftigten wird deutlich, dass Absolventen mittlerer und hoher Berufsabschlüsse in ihren Qualifikationsanstrengungen konstant und kontinuierlich am Ball bleiben, wenn auch die Personen, die auf der Basis eines ersten Berufsabschlusses einen akademischen Abschluss erwerben und auch insgesamt die Zahl derer, die studieren, erhöht werden sollte/könnte. Nicht nur für gesellschaftliche Kohärenz und Teilhabe, sondern aus reinen Beschäftigungserfordernissen rücken daher diejenigen in den Fokus, die motiviert und fähig wären, sich zu qualifizieren. Hier heißt der Befund, wie anlässlich der Auftaktveranstaltung „Masterplan Qualifizierung“ auch für Berlin konstatiert, jedoch: Qualifizierungsangebote erhalten die schon Qualifizierten. Selbst seitens der Arbeitgeber gehen die Geringqualifizierten bei Personalentwicklungsangeboten weitgehend leer aus.

Die Starrheit und Kurzschlüssigkeit solcher Personalgewinnungsstrategien spiegelt sich auch darin, dass schon bei den ersten Überlegungen zum DQR Diskussionen aufbrannten, wer in Niveaustufe 1 anzusiedeln sei. Seitens bestimmter Lobbygruppen und Interessenverbände schien zunächst ausgemacht, dass entweder in Niveau 1 niemand sein könne, der keinen Schulabschluss besitzt oder gar in Niveau 1 nur der sein könne, der einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss nachweise.

Sämtliche Programme für Menschen mit schwierigen Bildungsbiographien, sämtliche beruflichen Erfahrungen, die zu einer Kompetenzentwicklung geführt haben, wären mit einer solchen Einordnung – ganz gegen den Sinn des EQR – entwertet worden. Fast zynisch wurde kurzfristig die Einführung einer Niveaustufe 0 oder -1 erwogen.

Frei nach dem Motto, einmal von Exklusion betroffen, immer exkludiert. Mögliche Langfristperspektiven wären nicht nur für die Individuen, sondern auch im gesellschaftlichen Sinne verstellt worden. Denn wenn zunächst immer nur und zu allererst über das Nachholen von Schulabschlüssen geredet werden muss (ohne zu negieren, wie wichtig diese sind), wären tradierte Barrieren erneut stabilisiert worden. Dass ein fehlender oder „zu geringer“ Schulabschluss nicht zwingend eine Aussage über die Bildungsfähigkeit einer Person – lebenslang – trifft, dieses Wissen und die Erfahrungen von Bildungsinstitutionen und die daran

¹⁶ vgl. Übersicht zur Grundstruktur des Bildungswesens in der BRD (Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung), in: Forum e, 4, 2007, S. 20



anknüpfenden Möglichkeiten blieben zum Nachteil aller Betroffenen ungenutzt. Entsprechend eindeutig und massiv waren die Stellungnahmen gegen die vollständige Abwertung nicht-formaler und informell erworbener Qualifikationen seitens derjenigen Organisationen und Verbände, die mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten.

„Lebenssituationsorientierung“ sollte, neben dem wichtigen Verweis auf vorübergehende Ausstiege, Aspekte von Familienplanung und Wiedereinstieg u. ä. m., auch die Erkenntnis und Schlussfolgerung für die Praxis umfassen, dass die jeweilige Situation und das Entwicklungspotential eines Schulabgängers nicht für den gesamten Lebenslauf eingefroren sind und eine andauernde Beurteilung legitimieren. Von der „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr-Perspektive“ sollten wir uns endlich verabschieden.

„Lebenssituationsorientierung“ heißt auch zur Kenntnis zu nehmen, dass Menschen, die nicht unmittelbar nach der Schule eine Ausbildung machen (können), für eine Ausbildung in späteren Jahren andere Strukturen brauchen. Das umfasst Gehaltsfragen ebenso wie die zeitliche Organisation von Ausbildung. Wie viele geeignete Fachkräfte so gewonnen werden können, zeigt sich in den, z. B. im Land Berlin, umfangreich realisierten berufsbegleitenden Ausbildungen. Die Verbindung von Berufstätigkeit und einschlägiger Qualifizierung macht es so Personengruppen möglich, sich beruflich zu entwickeln: unabhängig vom Lebensalter, ohne Zwang zum Ausstieg aus der Berufstätigkeit oder der Akzeptanz einer Ausbildungsvergütung, von der man seinen Lebensunterhalt nicht mehr bestreiten könnte, und „selbstverständlich“ mit der Anerkennung vorhandener Kompetenzen, sofern berufsbegleitende Ausbildungen gegenüber den Vollzeitausbildungen geringere Theoriestunden aufweisen, da die kontinuierliche Erprobung und der Transfer in die berufliche Praxis als Qualifizierungsmerkmal gewichtet werden. Voraussetzungen sind lediglich, siehe oben, die Bereitschaft (1) der Arbeitgeber, die Ausbildung zeitlich zu ermöglichen sowie praktische Ausbildungsverantwortung zu übernehmen, und (2) der Schulen, ein inhaltlich und organisatorisch, hier vor allem zeitlich, passfähiges Angebot zu gestalten.

Will man erreichen, dass Menschen sich von 20 bis 55plus qualifizieren können, so hat man hier ein lange praktiziertes erfolgreiches Modell, das viel zu wenig systematisch angeboten wird und bekannt ist.

Dabei muss man selbstverständlich nicht nur „in“ Ausbildungen denken. Ebenso tragfähig wäre das berufsbegleitende Modell auch für Teilqualifikationen – allerdings sinnvoll nur unter einer Bedingung: Diese müssen vorab so „gestrickt“ und definiert sein, dass sie für formale Ausbildungsabschlüsse angerechnet werden können. Ohnehin gibt es einen viel zu hohen Verschleiß an Bildungsressourcen durch ad hoc „erfundene“ Bildungsprodukte, die nirgendwo anschlussfähig sind. Will man eine systematische Ermöglichung von individueller beruflicher Entwicklung, müssten alle nicht anschlussfähigen Bildungsangebote daraufhin geprüft werden, ob sie (1) tatsächlich notwendig und (2) nur so möglich sind. M. a. W. die Anbieter von Bildung müssten mindestens sich selbst dazu verpflichten, dass sie *vorab* sicherstellen, dass die vergebenen Zertifikate nicht nur einen kurzfristigen Wert besitzen. Was macht es für einen Sinn, sogenannte „Fachkräfte für Altenbetreuung“, „Fachkräfte für Pflegeassistenz“, „ambulante Altenpflege“, „Präsenzkräfte in der Altenpflege“, „Haus-, Heim- und Familienpflege“¹⁷ etc. zu qualifizieren – um nur einmal ein Berufsfeld beliebig herauszugreifen –, wenn dies maximal dazu führt, als ungelernte Arbeitskraft in dem jeweiligen Arbeitsfeld etwas bessere Einstellungschancen zu besitzen? Sinn machen solche Qualifizierungen doch nur dann, wenn sie auf einem vorhandenen Berufsabschluss aufbauen *oder* der erste Baustein für eine künftige Qualifikation sind. Man mag sich gar nicht vorstellen, wie hoch die Investitionen in Bildung sind, die im o. a. Sinne ins Leere führen und schlimmstenfalls noch die Bildungsmotivation der Betroffenen „ruinieren“. Und die Gründe dafür? Sie liegen sicherlich größtenteils in einem Bildungs*markt*, der sich im Zuge wachsender Arbeitslosigkeit etabliert hat, und dessen Akteure in der Regel weniger in den „Normalfall“ (beruflicher) Bildung involviert sind und daher deren Logiken nicht wahrnehmen bzw. kennen. Dass die Absolventen dann nicht verstehen können, dass z. B. eine erworbene Altenbetreuer-„Ausbildung“ nicht, auf die z. B. Altenpflegeausbildung, angerechnet werden kann, weil diese „Ausbildung“ ein trägerspezifisches Unikat darstellt, liegt auf der Hand. Akteure, die staatlich

¹⁷ siehe www.kursnet.arbeitsagentur.de



anerkannte Bildungsabschlüsse vermitteln, kennen diese Probleme zuhauf. Man versucht den Bewerbern etwas zu erklären, was den unerfreulichen Inhalt hat: „Schade, dass Sie Ihre Zeit und ggf. noch Geld vergeudet haben! – Leider, alles auf Anfang!“ Die Bildungsproduzenten dergestalter Nöte bemerken davon nur wenig. Die Teilnehmer kehren ja nicht zu ihnen zurück – und ohnehin ist man ggf. schon bereits dabei, das nächste förderfähige Produkt zu erfinden. Meistens trifft es auch hier wieder insbesondere diejenigen mit schlechteren Bildungschancen bzw. -biographien: Menschen, die keinen ersten Ausbildungsabschluss besitzen.

Würde es gelingen, hier klarere Pfade zu etablieren, dann könnten mit Bildungsinstitutionen, die formalisierte Abschlüsse vergeben *und* in einer neuen Rolle über die Anerkennung von anderweitig erworbenen Qualifikationen entscheiden, die Grundlagen geschaffen werden, um lebenslanges Lernen unter einer umfassenden Nutzerperspektive (Arbeitnehmer – Arbeitgeber - Gesellschaft) möglich zu machen. Ein solcher Weg nähme zur Kenntnis, dass es eine Pfadabhängigkeit beruflicher Systeme gibt.¹⁸ Auch wenn diese beklagt werden mag, kann man sie nicht ignorieren.

Unberührt davon ist natürlich die notwendige Vielfalt anderer Bildungsangebote für diejenigen, die sich „just for fun“ bzw. aus purer Erkenntnisfreude bilden. Bei der Wahl sollte für die Nutzer jedoch klar erkennbar sein, um welche Sorte Bildung es sich handelt.

Will und muss man jedoch langfristig gestalten, dass Berufswege und -erfordernisse über Qualifizierung gesichert werden, so kommt man nicht darum herum, sicher zu stellen, dass nur solche Bildungsangebote für Teilqualifikationen gemacht werden, bei denen *zuvor* geklärt ist, auf welche geregelten Aus- und Weiterbildungen diese angerechnet werden können. Und das natürlich nicht als eine Regelung zwischen einzelnen Institutionen (siehe oben), sondern in einem definierten Rahmen pauschaler Anerkennungsoptionen. Eine solche Prioritätensetzung würde die Tatsache begrenzter Ressourcen anerkennen. Sie würde Bildungsinstitutionen zu „Türöffnern“¹⁹ machen und unnötige Bürokratie reduzieren. Und in einem zweiten Schritt könnte es dann auch gelingen, non-formal und informell erworbene Qualifikationen in diesen Prozess mit einzubeziehen.

Im ersten Schritt könnte dies z. B. konkret bedeuten: Tagespflegepersonen für die Kindertagespflege, die eine Qualifizierung nach einem definierten Curriculum erhalten haben, können diese auf eine Erzieherausbildung anrechnen lassen. Blicke es bei den derzeitigen 160 Stunden des DJI-Curriculums hieße dies, dass drei weitere, darauf aufbauende 160-Stunden-Module zu konzipieren wären, um eine Anerkennung im Umfang von einem Semester zu erhalten. Oder, in Anerkennung der Struktur einschlägiger in punkto Anschlussfähigkeit relevanter Ausbildungen, man definiert von vornherein ein Semester-Äquivalent, also 640 Qualifizierungsstunden, als Mindestqualifizierung für diese Tätigkeit.

Möglicherweise würde uns ein solches Verfahren vor noch einer anderen unproduktiven Ad-hoc-Strategie beschützen: Der Erfindung neuer Berufsbilder, *weil* jemand bemerkt, dass in einem Teilbereich etwas fehlt, oder *weil* für eine Tätigkeit Personen gebraucht werden, für die man eine teilbereichs-spezifische Mindestqualifizierung „aushandelt“ (siehe oben). Jede/r, der seit längerer Zeit im Bereich der Berufsbildung tätig ist, weiß: Es gibt nichts an Vorschlägen, was nicht schon einmal da war, entschieden bekämpft wurde, wieder kam, ggf. wieder verschwand und dann doch gemacht wurde. Als jüngstens Beispiel kann die Veränderung der Zugangsvoraussetzungen für die Pflegeberufe dienen – eben noch schien einigen die Akademisierung der Regelausbildung in greifbarer Nähe, nun eine schnelle gesetzliche Absenkung der Mindestvoraussetzungen auf den 10-jährigen Hauptschulabschluss. Oder: Vor wenigen Jahren wurde noch skandalisiert, dass es in einzelnen Bundesländern noch eine 2-jährige Altenpflegeausbildung gab, heute wird uns als gefeiertes Reformmodell der 2-jährig ausgebildete Pflegeassistent geboten.

¹⁸ vgl. Kraus, S. 29

¹⁹ ... nicht „Gate-Keepern“, wie es May anlässlich der Berliner Tagung für die englische Perspektive formulierte



Fazit:

Berufliche Bildung ist ein hoher Wert. Und zweifelsohne hat unser Berufsbildungssystem eine hohe Qualität. Jedoch braucht es Dynamisierung, für die verantwortlichen Akteure größere Entscheidungsräume, das System mehr Offenheit. Sicherheit und Flexibilität (flexicurity), wie die Dänen es nennen, oder, wem es sprachlich so lieber ist, die Verbindung von Tradition und Dynamik.

Wir müssen nicht alles Vorhandene über Bord werfen, nur weil es klare Erstarrungssymptome zu beobachten gibt. Diese haben zum Teil hausgemachte Gründe: Man muss sich nicht darüber wundern, wenn die Dinge schlechter als gewünscht funktionieren, wenn man nicht bedenkt,

- wo man unnötig Entscheidungen nicht dort belässt, wo sie am qualifiziertesten getroffen werden können (Stichwort: Anerkennung),
- wo man Abschlüsse produziert, die beim besten Willen nicht anschlussfähig sind für anerkannte Aus- und Weiterbildungswege (Stichwort: arbeitsmarktgesteuerte Bildungsprodukte),
- wo unproduktiv Ressourcen durch doppelt und dreifache Zertifizierungsanforderungen gebunden werden (Stichwort: AZWV),
- wo Bildungsanstrengungen zunichte gemacht werden, indem Ausbildungsreformen nach dem Motto passieren „Nach der Reform ist vor der Reform“ (Stichwort: Ausbildung in den Pflegeberufen),
- wo reine Interessenpolitik dazu führt, dass neue Barrieren entstehen (Stichwort: Einzelverträge über Anerkennung von Abschlüssen zwischen Bildungsinstitutionen).

Die Diskussionen um den DQR zeigen, dass im oben skizzierten Sinne ggf. alles noch schlechter kommen kann, obwohl im europäischen Gesamtprozess anders intendiert: Weitere Akkreditierungen, weitere Modularisierungen auf der Basis formalisierter Anforderungen (ECVET), weitere Zugangsbarrieren für Quereinsteiger sowie ein Festhalten an einem System von Exklusion und Dominanz spezifischer Berufsgruppen und Bildungsakteure.

Die bereits vorhandenen Hemmnisse machen es ohnehin schon nicht leicht. Dazu zählen u. a.

- „Unterschiedliche Inhalte, Ziele und Anspruchsniveaus in verschiedenen Aus- und Weiterbildungseinrichtungen; Beispiel: Berufsbildung versus Hochschulbildung,
- Disparate Ausbildungskulturen; Beispiel: Erfahrungs- und arbeitsprozessbezogene Lernprozesse im Betrieb versus schulischem Lernen,
- Nutzen für die Ausbildungsanbieter? Beispiel: Warum sollen Lernleistungen aus der Berufsausbildungsvorbereitung in der betrieblichen Berufsausbildung angerechnet werden?
- Unkenntnis der Bildungswege, deren Lerneinheiten angerechnet werden sollen: Misstrauen; Beispiel: Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen und Teilleistungen aus dem Ausland,
- ‚Abschottung‘: Tendenz der Verknappung von Zugängen und Abschlüssen“²⁰.

Die skizzierten Probleme kreisen um einen Kern. Wenn es nicht gelingt, den gemeinsamen Nutzen in der Gestaltung von mehr Beweglichkeit und Anerkennungskultur sichtbar und erlebbar zu machen, wird sich jede/r zu allererst immer fragen, wozu er „selbst“ denn den ganzen Aufwand betreiben soll, und auf dieser Basis entscheiden.

Will man die Risiken eindämmen und die Hemmnisse überwinden, so muss und sollte man alle Entscheidungen und Weichenstellungen daran messen und so gestalten,

- dass es nicht komplizierter wird, weder für die lebenslang-lernen-sollenden Menschen noch für die in Bildung verantwortlich involvierten Institutionen und ihren Akteuren

²⁰ Frommberger, Dietmar: Leistungspunkte in der beruflichen Bildung (ECVET/DECVET), Vortrag anlässlich der Fachtagung des AAA, Qualifizierungswege in der Altenpflege, 06.05.09, Hamburg, unveröffentl. Manuskript



sowie dass

- die vorhandenen Ressourcen gewertschätzt werden,
- Verantwortung und Entscheidungshoheit übereignet werden,
- Kontrolle sich auf den Rahmen bezieht und nicht auf das Detail,
- Lösung zugunsten und nicht auf Kosten anderer gesucht werden.

Ohnehin werden nicht nur weniger Menschen bei wachsendem Bedarf an qualifiziertem Personal im Sozial- und Gesundheitswesen zur Verfügung stehen – sondern uns werden auch Fachkräfte für die Bildung fehlen. Auch hier gilt: Die Konkurrenz zwischen möglichen beruflichen Optionen wird nur zugunsten der Bildung ausfallen, wenn das Bildungsklima stimmt.

