

Hermann Nehls

O razvoju nemškega ogrodja kvalifikacij s sindikalnega vidika

Povzetek: Združenje nemških sindikatov (*Deutscher Gewerkschaftsbund* – DGB) in sindikati, ki ga sestavljajo, kritično spremljajo razvoj Evropskega ogrodja kvalifikacij (EOK) in z njim povezano priporočilo državam članicam o pripravi nacionalnih ogrodij kvalifikacij. Bojijo se, da se v kontekstu Lizbonske strategije spreminja perspektiva v nacionalnem izobraževalnem sistemu, ki o ustaljenih strukturnih elementih, kot je na primer usmerjenost v poklic, dvomi in s tem podpira deregulacijo. Hkrati pa vidijo tudi priložnost za vpliv na proces izdelave nacionalnega ogrodja kvalifikacij glede na sindikalne cilje. Zato je nujna kritična refleksija terminologije in zgradbe Evropskega ogrodja kvalifikacij (EOK). K temu sodi predvsem razvoj definicije kompetenc, ki zajema vsa področja izobraževanja in omogoča enakovreden opis kvalifikacijskih profilov. Za razliko od Evropskega ogrodja kvalifikacij (EOK) vsebuje opis kompetenc Nemškega ogrodja kvalifikacij (*Deutscher Qualifikationsrahmen* – DQR) tudi dimenzijo soustvarjanja in refleksivnosti. Prispevek opisuje možnosti Nemškega ogrodja kvalifikacij (DQR) s stališča delojemalca.

Ključne besede: Lizbonska strategija, enakovrednost, prehodnost, funkcionalna kompetenca, priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih kompetenc

UDK: 377

Strokovni prispevek

*Hermann Nehls, Združenje nemških sindikatov, Henriette-Herz-Platz 2, 10178 Berlin, Nemčija;
e-naslov: hermann.nehls@dgb.de*

Evropeizacija poklicnega izobraževanja

Evropska unija (EU) si je leta 2000 z Lizbonsko strategijo zastavila cilj, da bo postala »najbolj konkurenčni, dinamični, na znanju temelječi gospodarski prostor na svetu« (Europäischer Rat ... 2000). Lizbonska strategija vsebuje tudi eksplicitno strateško usmeritev politike poklicnega izobraževanja glede na svoje gospodarske cilje in cilje na področju konkurenčnosti (prim. Greinert 2007, str. 7). Če bi se ta usmeritev uveljavila, bi bilo poklicno izobraževanje zgolj del strategije socialne in gospodarske politike. To bi za poklicno izobraževanje pomenilo spremembo paradigme, ki bi bila v nasprotju z njegovimi vodilnimi cilji, tj. humanizacijo, demokratizacijo in participacijo.

Malo lizbonskih ciljev je bilo uresničenih, toda na področju poklicnega izobraževanja je bilanca drugačna: doseženega je bilo veliko. Potekala je in še poteka živahna diskusija o instrumentih, s katerimi naj bi izvajali evropeizacijo poklicnega izobraževanja. Vse države članice razpravljajo, kako bi lahko razvile nacionalna ogrodja kvalifikacij. Razpravljajo, kako bodo upoštevale Priporočilo o vzpostavitvi evropskega referenčnega okvira za zagotavljanje kakovosti poklicnega izobraževanja (EQARF) in Evropski sistem prenašanja kreditnih točk v poklicnem izobraževanju (ECVET), ne nazadnje pa poteka tudi diskusija o priznavanju neformalno in priložnostno pridobljenih kompetenc.

Članice EU naj bi svoja nacionalna ogrodja kvalifikacij ali druge sisteme razvrščanja kvalifikacij uskladile z Evropskim ogrodjem kvalifikacij (EOK). Od leta 2012 naj bi vse kvalifikacijske listine vsebovale tudi podatke, kateri ravni v Evropskem ogrodju kvalifikacij ustreza pridobljena kvalifikacija. K temu so se članice EU sicer zavezale, toda zelo težko je primerjati različne izobraževalne sisteme. Primerljiv dualni sistem poklicnega izobraževanja, kot ga ima Zvezna republika Nemčija, imajo le še na Danskem, v Avstriji in Švici (pri čemer slednja ni članica EU). Evropsko ogrodje kvalifikacij naj bi bilo pri tem v pomoč.

Dolgo se je zdelo, da bo evropeizacija poklicnega izobraževanja zvođenela. Dinamiko, ki spremlja razpravo, je mogoče razložiti z zastojem reforme poklicnega izobraževanja, ki traja že več desetletij. V ospredju so zlasti vprašanja enakovrednosti kvalifikacij in prehodnosti med splošnim, visokošolskim in poklicnim izobraževanjem.

Razvoj Nemškega ogrodka kvalifikacij (DQR)¹

V Združenju nemških sindikatov (DGB) poudarjamo cilj evropske izobraževalne politike, ustvariti izobraževalni prostor z neomejeno mobilnostjo na področju izobraževanja in izpopolnjevanja. Da bi to dosegli, je treba izboljšati preglednost in kakovost evropskih izobraževalnih sistemov in ponudb. Aprila 2008 so izšla Priporočila evropskega parlamenta in Sveta za oblikovanje Evropskega ogrodka kvalifikacij za vseživljenjsko učenje, ki so bila skladna z lizbonskim procesom. Članice Evropske unije so od takrat deležne spodbud, da nacionalne kvalifikacije in kvalifikacijske listine prilagodijo Evropskemu ogrodju kvalifikacij.

V ta namen imamo v Nemčiji pripravljen osnutek ogrodka kvalifikacij (DQR), ki naj bi omogočalo strukturno preglednost, enakovrednost in prehodnost procesov izobraževanja, pa tudi individualni razvoj kakovosti in kompetenc. Združenje nemških sindikatov nemškega ogrodka ne razume le kot administrativnega in tehničnega orodja, pač pa kot prispevek k nadaljnjemu razvoju in reformi izobraževalnega sistema.

V Združenju nemških sindikatov pričakujemo, da bo nemško ogrodge kvalifikacij izboljšalo prehodnost znotraj in med področji izobraževanja, še posebej dostop do terciarne ravni (Anforderungen des DGB ... 2006, str. 6). Cilj je povečati enakost možnosti in vzpostavitev enakovrednosti splošnega in poklicnega izobraževanja v izobraževalnem sistemu. Spremeniti je treba ostro razmejevanje poklicnega in visokošolskega izobraževanja, prehodnost med prvim in drugim je namreč mogoča le izjemoma, ter v študijskih programih omogočiti priznavanje poklicno pridobljenih kompetenc.

Funkcionalna kompetenca² kot temeljni cilj

V kontekstu razvoja DQR smo se sindikati zavzeli za razumevanje kompetence kot pojma, ki vsebuje poklicne, osebne in družbene dimenzije. Pojem se tako nanaša na poklicno usposobljenost in na osebni razvoj, hkrati s sposobnostjo organizacije in odločanja (prav tam, str. 4). Referenčne točke so: celovite delovne naloge, zahteve trga dela z vidika dolgoročne uporabnosti kvalifikacij, individualni razvoj kompetenc, sodelovanje pri delovnih in socialnih procesih ter sposobnost refleksije. Refleksivnost pomeni zavestno, kritično in odgovorno presojo delovanja na podlagi izkušenj in znanja. Omogočila naj bi individualno in družbeno odgovorna dejanja ter razvoj v življenjskem in delovnem okolju. Tako razumevanje kompetenc je sestavni del obstoječe sheme nemškega ogrodka kvalifikacij.

¹ Uredniška opomba: V tem besedilu za besedno zvezo »nemško ogrodge kvalifikacij« uporabljamo kratico DQR (in ne NOK, kot bi bilo sicer smiselno), saj kratica NOK v tem in drugih v tej tematski številki objavljenih besedilih pomeni »nacionalno ogrodge kvalifikacij«.

² Uredniška opomba: Z izrazom »funkcionalna kompetenca« prevajamo nemški termin »Handlungskompetenz«.

Orodja, ki so jih razvili v evropskem kontekstu, so le pogojno primerna za primerjavo funkcionalnih kompetenc, pridobljenih v različnih izobraževalnih sistemih. Posamezne ravni so v evropskem ogrodju kvalifikacij opisane v kategorijah znanje, spretnosti in kompetence. Te sistematike v nemškem ogrodju kvalifikacij nismo privzeli, saj se je snovalcem zdelo narobe, da bi kompetence uvrstili k znanju in spretnostim. Za nemški prostor je bila zato razvita definicija funkcionalne kompetence.³ Poklicne kvalifikacije je s tem lažje uvrstiti tudi na višje ravni.

Ugotavljamo namreč, da imajo vse države, ki so privzele terminologijo in sistematiko evropskega ogrodja kvalifikacij, težave z uvrščanjem poklicnih kvalifikacij na 6., 7. in 8. raven ogrodja. V evropskem ogrodju kvalifikacij so te ravni namenjene predvsem visokošolskim inštitucijam oz. kvalifikacijam, pridobljenim v teh inštitucijah.

K diskusiji o kompetencah

Na prvi pogled se je zdelo, da se tisti, ki so v Nemčiji sodelovali pri pripravi ogrodja kvalifikacij, strinjajo glede njegovih ciljev. Tako je na primer delovna skupina glavnega odbora Zveznega inštituta za poklicno izobraževanje (*Bundesinstitut für Berufsbildung* – BIBB) dosegla konsenz o ciljih, za katere si je treba prizadevati. Usmeritev je večinoma ustrezala ciljem evropskega ogrodja kvalifikacij. Vodilna združenja so ob tem pripomnila, da lahko Evropsko ogrodje kvalifikacij uspe samo »če je usmerjeno v potrebe gospodarstva in v korist podjetij« (Brunner idr. 2006, str. 14). Podobno so se izrazili v panožnih združenjih kovinske in elektroindustrije: odločilni naj bi bili tako uvrstitev kompetenc na ravni, usposobljenost za delovanje, pa tudi orientacija glede na kvalifikacijske zahteve sistema zaposlovanja (*Die Anforderungen des Beschäftigungssystems ...* 2007, str. 3). To je enostranska in utilitaristična usmeritev, manjka namreč družbena dimenzija izobraževanja, tudi poklicnega.

Panožna združenja so v svojih diskusijskih prispevkih pri opisu vsebin posameznih ravni dosledno sledila zahtevam sistema zaposlovanja in se nato spraševala po kompetencah, ki bi lahko tem zahtevam zadostile. Ta sicer izvedljiv predlog pa prezre izobraževalni sistem kot tak: izobrazbe, tudi poklicne, ne smemo omejiti le na vidik uporabnosti. Izobrazba ima vedno vrednost tudi sama po sebi in je v razmerju do sistema zaposlovanja tako odvisna kot tudi neodvisna kategorija. To je pomembno in nujno poudariti, saj strukturni elementi nemškega ogrodja kvalifikacij izhajajo iz njegovih ciljev.

³ Izraz »funkcionalna kompetenca« razlagamo v nadaljevanju (gl. podpoglavje »K diskusiji o kompetencah«).

Konferenca kulturnih ministrov (KMK)	Sindikati	BIBB AG DQR	Delodajalci	Nemško ogrodje kvalifikacij (DQR)
Poklicna šola naj (...) pri pouku obravnava, kolikor je to v okviru strokovnega poučevanja možno, ključne probleme našega časa, kot so delo in brezposelnost, mirno sožitje ljudi, narodov in kultur v svetu, v katerem bomo ohranjali kulturno identiteto, naravne življenjske pogoje in spoštovali človekove pravice. Navedeni cilji so usmerjeni v pridobivanje funkcionalne kompetence. To razumemo kot pripravljenost in usposobljenost posameznika, da se v poklicnih, družbenih in zasebnih okoliščinah obnaša strokovno premišljeno, individualno in družbeno odgovorno. Funkcionalna kompetenca se razvija v dimenzijah strokovne, humane in socialne kompetence.	Razvoj kompetenc naj vodi k poklicno funkcionalni kompetentnosti in naj pripomore k refleksivni opravljeni sposobnosti, ki omogoča takšno opravljanje nalog, ki v pripomore k soodločanju in participaciji pri delu in v družbi. Refleksivna opravilna sposobnost pri delu pomeni tako refleksijo struktur in okolja kot tudi lastno refleksijo v procesu priprave, izvedbe in kontrole delovnih nalog. Refleksivnost pri tem pomeni zavestno, kritično in odgovorno oceno dejanj na podlagi izkušenj in znanja. Omogoča individualna in socialno odgovorna dejanja in razvoj v življenjskem in delovnem svetu.	Funkcionalno kompetenco definiramo kot enotnost strokovne, socialne in humane oz. osebnostne kompetence. Služi obvladovanju različnih kompleksnih zahtev v delovnih in učnih situacijah. Ljudem tako omogoča, da na podlagi podlagi znanja in izkušenj ovrednotijo rešitve in razvijajo svojo opravilno sposobnost. Široka funkcionalna kompetenca je nujni pogoj za usmerjenost v poklic in trajno zaposlitveno sposobnost ter podpira družbeno udeležbo.	Funkcionalno kompetenco definiramo kot enotnost strokovne, socialne in humane oz. osebnostne kompetence. Služi obvladovanju različnih kompleksnih zahtev v delovnih in učnih situacijah. Ljudem tako omogoča, da na podlagi znanja in izkušenj rešitve ovrednotijo in razvijajo svojo opravilno sposobnost.	Kompetenca v nemškem ogrodju kvalifikacij označuje zmožnost in pripravljenost uporabiti znanje, spretnosti ter osebne, socialne in metodne zmožnosti v delovnih in učnih situacijah za poklicni in osebnostni razvoj. Kompetenco v tem pogledu razumemo kot funkcionalno kompetenco. V DQR je kompetenca predstavljena v dimenzijah strokovne in osebnostne kompetence. Metodna kompetenca je integralni del te dimenzije. (V nasprotju s tem je kompetenca v EOK opisana le v smislu samostojnosti in prevzemanja odgovornosti.)
Uporabljeni viri: Handreichung für ... 2007	Anforderungen des DGB ... 2006	Leitlinien zur Gestaltung ... 2007	Stellungnahme der ... 2005	BMBF (2009)

Preglednica 1: *Kompetenca oz. funkcionalna kompetenca v konceptih akterjev, ki sodelujejo pri pripravi Nemškega ogrodja kvalifikacij (DQR)*

Delovna skupina glavnega odbora BIBB se je po intenzivni diskusiji poenotila glede definicije pojma funkcionalna kompetenca: »Funkcionalno kompetenco definiramo kot enotnost strokovne, socialne in humane oz. osebnostne kompetence. Služi obvladovanju različnih kompleksnih zahtev v delovnih in učnih situacijah. S tem ljudem omogoča, da na podlagi znanja in izkušenj rešitve ovrednotijo in razvijajo svojo opravilno sposobnost. Široka funkcionalna kompetenca je nujni pogoj za usmerjenost v poklic, trajno zaposlitveno sposobnost in podpira družbeno udeležbo.« (Leitlinien zur Gestaltung ... 2007) Ta definicija je zelo podobna definiciji funkcionalne kompetence, kot jo predlaga Konferenca kulturnih ministrov (prim. Handreichung für ... 2007, str. 10).

Snovalcem DQR se je zdelo nujno, da se pri oblikovanju ogrodja distancirajo od definicije kompetenc iz EOK, da bi lahko smiselno opisali ravni. Opisnika »samostojnost in odgovornost«, kakor sta pojmovana v EOK, imata sicer osrednje mesto v izobraževalno-politični diskusiji, nista pa primerna za natančno razlikovanje ravni. Opisnike »strokovna, socialna in humana oz. osebnostna kompetenca« so snovalci DQR sprejeli in so primernejši za razvijanje parametrov razlikovanja, usmerjenih na posameznika (glej Preglednico 1).

Kar zadeva odnos med evropskim in nemškim ogrodjem kvalifikacij, velja zapisati:

- EOK vsebuje krajšo definicijo kompetenc: samostojnost in odgovornost ter »znanje, spretnosti in kompetenca« le deloma opisujejo realnost družbe in podjetij.
- EOK s svojo sistematiko in zgradbo ne podpira prehodnosti in enakovrednosti med splošnimi in poklicnimi izobrazbami oz. kvalifikacijami ter izpopolnjevanjem.
- Izkušnje drugih držav kažejo, da ravni 6, 7 in 8 niso odprte za ljudi s poklicnimi kvalifikacijami.
- DQR definira funkcionalno kompetenco tako, da vključuje tudi participacijo in refleksivnost.
- Primerljivost med nacionalnimi ogrodji kvalifikacij zahteva novo usmeritev EOK.

Pri tem je nujna dvojna refleksija: strukturna, ki preizprašuje in sooblikuje delo, delovno okolje in delovne strukture, ter avtorefleksija, ki opisuje udeležence same, na primer njihov lasten razvoj kompetenc. Takšno razumevanje kompetenc je bilo podlaga za pripravo Nemškega ogrodja kvalifikacij (DQR).

O naravnosti na rezultat učenja

Prednostna naravnost na rezultat učenja (*Outcome-Orientierung*) se očitno distancira od tradicije izobraževanja, v kateri so učne vsebine, učni proces in rezultati v kurikulumu uglašeni in ustrezno opisani, da bi zagotovili družbeni standard in usmerjenost v svoboden osebnostni razvoj. Naravnost zgolj na rezultat učenja ne upošteva dejstva, da je kakovost rezultatov učenja. in izobraževanja odvisna predvsem od učnega procesa.

Za sindikate ni nobenega dvoma, da mora biti naravnost na rezultat tesno povezana z zagotavljanjem kakovosti vhodnih parametrov (*input*) in procesa. Družbeno normiranih in standardiziranih poti učenja, kakor in kolikor so te zasidrane v izobraževanju in izpopolnjevanju, ni dopustno zamenjati s poljubnimi tržno usmerjenimi cilji učenja. Preprečiti je treba drobljenje izobraževalnih programov, ki so formalizirani in usmerjeni samo v zaključek šolanja, ter ohraniti usmerjenost v poklic.

Načeloma je treba upoštevati vhodne parametre, proces in naravnost na rezultat učenja. V poklicnem izobraževanju in usposabljanju so ti trije dejavniki že dolgo podlaga usmerjenosti v poklic, ki je določena z različnimi predpisi s področja izobraževanja in nadaljnega izobraževanja. Standardi za posamezne poklice so bili doslej določeni v obliki kvalifikacij, merjenih glede na rezultat, ki je določal poklicno usposobljenost. Poklicna usposobljenost obrtnika, strokovnega delavca, uslužbenca, mojstra in drugih poklicev tvorijo orientacijski okvir za izobraževanje in izpopolnjevanje v podjetjih in poklicnih šolah. Pri tem se glede na vsebino poklica in zagotavljanje kakovosti kvalifikacijskega procesa enakopravno upošteva tako vhodne parametre kot tudi proces.

Poleg tega formalnih programov poklicnega izobraževanja ne smemo drobiti. Upoštevati je treba usmerjenost v poklic, ohraniti pa moramo obsežno poklicno kvalifikacijo ter institucionalno in zakonsko zagotovljeno pridobitev poklicne in strokovne usposobljenosti.

Priznavanje neformalno in priložnostno pridobljenih kompetenc

Z uveljavitvijo Lizbonske strategije se pojavlja tudi zahteva po priznavanju priložnostnega učenja (Der Europäische Qualifikationsrahmen ... 2011). Priporočilo o razvoju EOK pravi, da mora opis in definicija kvalifikacij upoštevati rezultate učenja in podpirati priznavanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja. V različnih državah se ukvarjajo z različnimi načini priznavanja neformalnega izobraževanja in predhodnega učenja, da bi tako ugotovili dejanske kompetence posameznika (Dehnbostel, Seidel in Stamm-Riemer 2010). V nekaterih evropskih državah (v Švici, Franciji, na Portugalskem itd., glej prav tam) obstajajo postopki priznavanja, v katerih je mogoče prepoznati tudi doslej skrite, a poklicno relevantne kompetence.

Priznavanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja v ZRN še nima velike teže. Poklicne kvalifikacije posamezniki pridobivajo skoraj izključno v formalnih izobraževalnih programih, prav tako izdajanje kvalifikacijskih listin večinoma poteka na podlagi opravljenih izpitov in zaključenega formalnega izobraževanja. Učenje, ki poteka zunaj formalnega izobraževanja, je le malo dokumentirano.

V Nemčiji še nismo dovolj diskutirali o vprašanju, kateri postopki in ustanove so potrebni, da bi rezultate učenja oz. formalno, neformalno in priložnostno pridobljene kompetence vnesli, prenesli in upoštevali v evropskem ogrodju. Državam članicam je svetovano, naj za to ustanovijo pristojne službe (*competent bodies*)

(ki pa jih ne smemo zamenjati z industrijskimi in gospodarskimi oz. obrtnimi zbornicami) (Der Europäische Qualifikationsrahmen ... 2011).

Če želimo zagotoviti, da bo priznavanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja družbeno sprejemljivo, je treba upoštevati naslednja merila:

- Priznavanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja moramo razumeti kot integralno sestavino nacionalnih kvalifikacijskih sistemov.
- Poklicna funkcionalna kompetenca in usmerjenost v poklic morata tvoriti okvir, ki ga upoštevamo pri priznavanju neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja.
- Razvoj nemškega ogrodja kvalifikacij omogoča sistematično vpetost priznavanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja v kvalifikacijski sistem.
- Socialni partnerji morajo imeti ključno vlogo v procesu razvoja sistemov priznavanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja.
- Metode priznavanja neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja se morajo praviloma opirati na orodja, ki jih uporabljamo tudi v formalnem izobraževanju. Privzeti, povezovati in uporabljati jih moramo tako, da ustrezajo individualnim posebnostim in nestandardiziranemu značaju neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja.
- Učinkovito priznavanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja je precej odvisno od strokovne usposobljenosti svetovalk in svetovalcev, ocenjevalk in ocenjevalcev, organizatoric in organizatorjev v tem procesu.
- Nujno je vzpostaviti formalni okvir, znotraj katerega poteka priznavanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja. Eden od modelov za to je lahko nemška uredba o priznavanju certificiranja ukrepov in nosilcev (*Anerkennungsverordnung zur Zertifizierung von Maßnahmen und Trägern* – AZWV). Državna pravna uredba na zvezni ravni vzpostavlja merila in standarde kakovosti za priznavanje neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja. Obstoječe in na novo ustanovljene institucije morajo dobiti pooblastila, da lahko izvedejo postopek priznavanja.
- Postopek priznavanja mora biti za posameznico oz. posameznika brezplačen, financiran iz javnih sredstev.

O vprašanju umestitve

Pri razvrščanju kvalifikacij sta v ospredju dve vprašanji: vprašanje razmerja med visokošolskimi programi in programi za izpopolnjevanje izobrazbe ter vprašanje razmerja med splošno in poklicno izobrazbo.

Zdi se, da je nemškemu ogrodju, ki vključuje vsa področja izobraževanja, uspelo razviti skupne opisnike za uvrščanje kvalifikacij na vse ravni. To vključuje tudi ravni 6, 7, in 8, za katere si v Evropi tako zelo prizadevajo. Medtem ko na teh ravneh v večini članic prevladujejo visokošolski programi, ki dajejo univerzitetno,

magistrsko in doktorsko izobrazbo, nemško ogrodje omogoča, da se lahko na te najvišje ravni uvrstijo tudi poklicno kvalificirani posamezniki, ki od znotraj niso nikoli videli visokošolske ustanove. Za sindikate je bil to nujni pogoj.

Ni pa še končana razprava o razmerju med splošnimi in poklicnimi izobraževalnimi programi. Konferenca kulturnih ministrov (*Kultusministerkonferenz* – KMK) vztraja, da se »nemško maturo« uvrsti na raven 5, medtem ko naj bi poklice po zakonu o poklicnem izobraževanju in obrtnem redu diferencirano uvrščali na ravni 3 do 5. To sindikati in številna združenja delodajalcev odklanjajo.

Spričevala splošnoizobraževalnih šol izkazujejo osnovne kompetence za nadaljnje izobraževanje in te praviloma niso relevantne za trg dela. To velja za strokovno usposobljenost, zlasti pa za socialno in osebnostno kompetenco, kot je opisana v nemškem ogrodju. Uvrščanje strokovnega zaključnega izpita⁴ in splošne mature za univerzitetni študij na raven 5, kakor predlaga KMK, zato ni sprejemljiva in se je nikakor ne da upravičiti.

Če dosledno upoštevamo relevantne opise kompetenc za uvrščanje v nemško ogrodje kvalifikacij, strokovnega zaključnega izpita in splošne mature ne bi smeli uvrščati višje kot triletnega in triinpolletnega poklicnega izobraževanja. Tudi z ozirom na EOK in razvrstitvene predloge drugih držav članic, ki, denimo, na raven 5 uvrščajo kompetence, pridobljene v t. i. kratkih programih (*Short Cycle Program*), je uvrstitev poklicne mature prav tako kot strokovnega zaključnega izpita in splošne mature na raven 4 vsebinsko utemeljena in smiselna.

Sklep

Države, kot sta Irska in Škotska, so za pripravo nacionalnega ogrodja kvalifikacij porabile veliko časa. Pred tem so izpeljale različne reformne procese, ki so jih združile v nacionalno ogrodje. Udeleženci, ki so v tem procesu sodelovali v Nemčiji, so si pred evropskimi razpravami o izobraževanju dolgo zatiskali oči. Medtem so te prišle in določajo ton političnih diskusij. Pri tem se pojavljajo svarila pred logiko naglice, ki se odraža v motu: »Hitro razvijmo DQR, da nam vlak ne bo ušel.« Dosledno bi bilo, da za izdelano ogrodje kvalifikacij predvidimo poskusno obdobje.

Pri tem ne smemo preizkušati le njegove tehnične uporabnosti. Izrecno je treba predvideti posodabljanje, revizijo in evalvacijo ogrodja. Preizkusno fazo mora spremljati zahteven program raziskovanja. Pri tem se ne smemo omejiti le na ozko definirane cilje evropskih razvojnih programov. Še posebej nujno je raziskati posledice, ki jih ogrodje prinaša za delojemalce, za njihov razvoj kompetenc, pa tudi za njihove poklicne ter delovne izkušnje, za trg dela in kadrovski ter organizacijski razvoj podjetij. Prizadevati si je treba, da bodo posamezniki sodelovali pri razvoju in uveljavljanju orodij za oblikovanje evropskega izobraževalnega prostora. Pokazati je treba na možnosti in tveganja, ki jih prinaša ogrodje.

Vprašanje, kako je mogoče v nemško ogrodje umestiti kompetence, pridobljene z neformalnim izobraževanjem in priložnostnim učenjem, terja še veliko raziskovanja. V ta namen je treba v dogovoru s socialnimi partnerji in na njihovo pobudo razviti

⁴ Strokovni zaključni izpit omogoča omejen vpis v strokovne programe terciarne stopnje.

nacionalno veljavne standarde, ki bi bili sprejemljivi za vsa področja izobraževanja in dela. Ni pa mogoče pristati na to, da bi standarde oz. certificiranje kompetenc, pridobljenih z neformalnim izobraževanjem ali priložnostnim učenjem, prepustili podjetjem, zbornicam, ponudnikom izobraževanja ali agencijam.

Literatura in viri

- Anforderungen des DGB an einen Nationalen Qualifikationsrahmen.* (2006). Dostopno na: www.dgb.de (pridobljeno 1. 12. 2010).
- Brunner, S., Esser, F. H. in Kloas, P. W. (2006). Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 35, št. 2, str. 14–17.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Deutscher Qualifikationsrahmen (BMBF)*. (2009). Dostopno na: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (pridobljeno 10. 2. 2010).
- Dehnbostel, P., Seidel, S. in Stamm-Riemer, I. (2010). *Kurzexpertise: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR*. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität.
- Der Europäische Qualifikationsrahmen.* (2011). Dostopno na: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm (pridobljeno 3. 5. 2011).
- Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR), Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht.* (2008). Dostopno na: www.dgb-bestellservice.de (pridobljeno 3. 5. 2011).
- Die Anforderungen des Beschäftigungssystems – Ein Beitrag zur Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens.* (2007). Berlin/Frankfurt am Main: BITKOM – Gesamtmetall – VDMA – ZVEI. Dostopno na: http://www.zvei.org/fileadmin/user_upload/Forschung_Bildung/Bildungspolitik/DQR-Anforderungen-IT-M_E-Verbaende_13082007.pdf (pridobljeno 3. 5. 2011).
- Europäischer Rat Lissabon.* (2000). Lissabon: Europäisches Parlament. Dostopno na: www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (pridobljeno 3. 5. 2011).
- Greinert, W. D. (2007). *Kernschmelze – der drohende GAU unseres Berufsausbildungssystems*. Dostopno na: www.ibba.tuberlin.de/download/greinert/Kernschmelze.pdf (pridobljeno 8. 2. 2008).
- Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.* (2007). Bonn: KMK. Dostopno na: www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf (pridobljeno 7. 2. 2008).
- Leitlinien zur Gestaltung eines DQR, unveröffentlichtes Dokument.* (2007). Bonn: BIBB. Dostopno na: www.bibb.de (pridobljeno 3. 5. 2011).
- Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen.* (2005). Dostopno na: www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_EQF_Stellungnahme.pdf (pridobljeno 7. 2. 2008).
- Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.* (2010). Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Dostopno na: http://www.bmas.de/portal/41629_un_konvention.html (pridobljeno 3. 5. 2011).