

Karin Büchter, Peter Dehnbostel, Georg Hanf (Hrsg.)

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit
und Chancengleichheit im Bildungssystem?



Karin Büchter, Peter Dehnbostel, Georg Hanf (Hrsg.)

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

**Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit
und Chancengleichheit im Bildungssystem?**

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1155-4



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.053

© 2012 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1155-4

ISBN E-Book: 978-3-7639-5084-3



Inhalt

Editorial	7
Entwicklung und bildungspolitische Einordnung	15
<i>Susanna Schmidt/Lothar Herstix</i>	
Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Bildungspolitische Optionen	17
<i>Friedrich Hubert Esser</i>	
Die Entwicklung des DQR: bildungspolitische Rückschau und Positionierung	23
<i>Hermann Nehls</i>	
Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens aus gewerkschaftlicher Sicht.....	33
<i>Reinhold Weiß</i>	
Der Deutsche Qualifikationsrahmen: Schlüssel für mehr Durchlässigkeit oder Muster ohne Wert?.....	41
Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und Chancengleichheit	59
<i>Karin Büchter, Peter Dehnbostel</i>	
Der lange bildungspolitische Weg zu Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit – die Hypothek des Deutschen Qualifikationsrahmens	61
<i>Dietmar Frommberger</i>	
Mainstream Durchlässigkeit – Relevanz, Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung	81
<i>Hans-Jürgen Lindemann</i>	
Den DQR als Reformimpuls in der schulischen Berufsausbildung nutzen – Perspektiven beruflicher Schulen im Bausektor	99
<i>Gabriele Molzberger</i>	
Abschlüsse, Anschlüsse, Ausschlüsse – (Re)konfigurationen von Berufs- und Weiterbildung	119

Dieter Münk

Bologna, Lissabon, der EQR und die pädagogische Perspektive – Von der Schwierigkeit eines Berufs- und Wirtschaftspädagogen, in Europa das Pädagogische zu finden.....	135
---	-----

Konstruktion, Steuerung und Gestaltung.....	161
--	------------

Peter F. E. Sloane

Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Interessen, Reformansprüche und Umsetzungsmöglichkeiten. Eine kritische Bestandsaufnahme	163
---	-----

Irmgard Frank

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Konsequenzen für die Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel	187
--	-----

Stephanie Odenwald

DQR – quo vadis? Europäisierung der Bildung braucht gewerkschaftliche Einflussnahme	199
--	-----

Thomas Reglin

Zu Struktur und Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens.....	213
---	-----

Georg Spöttl

Der DQR-Vorschlag im Stresstest – Pragmatismus versus Powerplay bei der experimentellen Zuordnung von Qualifikationen.....	225
---	-----

Anerkennungs-, Validierungs- und Qualitätsfragen.....	243
--	------------

Anke Hanft, Wolfgang Müskens

Qualitätsgesicherte Anrechnung durch bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen?	245
---	-----

Sabine Seidel, Ida Stamm-Riemer

Wege zur Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR.....	261
---	-----

Iris Freytag, Angelina van den Berk

Standards als Beitrag zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung.....	279
--	-----

Holger Tiedemann

Vom Nutzen und Nachteil des Qualifikationsrahmens für den Tertiärbereich	293
---	-----

Sandra Bohlinger, Gesa Münchhausen

Erfassung und Validierung von Lernergebnissen – Ansätze, Entwicklungstrends und Herausforderungen 303

Ute Clement

Anerkennung vorgängig erworbener Kompetenzen und die verborgenen Mechanismen der Macht 319

Europäische Erfahrungen und Erkenntnisse 335

Eva Cendon, Peter Schlögl

Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich: Vorhaben und Umsetzung – Befunde und kritische Anmerkungen 337

David Raffe

National Qualifications Frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective 357

Gerald Heidegger, Wiebke Petersen

Validierung von nicht-formal und informell erworbenen Fähigkeiten im DQR? – Europäische Impulse für die Erweiterung ihrer Bedeutung 375

Anhang 393

Autorinnen und Autoren 419

Editorial

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) wurde ein Konzept vorgelegt, das es ermöglichen soll, Kompetenzen, die sowohl auf schulischen, beruflichen, hochschulischen, betrieblichen als auch auf non-formalen und informellen Lernwegen erworben worden sind, zu bewerten und innerhalb Europas vergleichbar zu machen. Ziel dabei ist es, Transparenz und Mobilität im europäischen Raum zu fördern sowie Durchlässigkeit und Chancengleichheit im deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu verbessern.

Nach einem fünfjährigen Diskussions- und Entwicklungsprozess im Nationalen Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen tritt der DQR 2012 in Kraft: Anerkannte Abschlüsse werden den unterschiedlichen Niveaus des DQR zugeordnet und alle neuen Qualifikationsbescheinigungen enthalten einen Hinweis auf das entsprechende Niveau.

Der Prozess kam „auf den letzten Metern“ ins Stocken. Nach dem grundsätzlichen Konsens über eine gemeinsame Sprache für die Beschreibung von Lernergebnissen aller Bildungsbereiche und Lernwege konnte keine Einigkeit über die Verortung der Allgemeinen Hochschulreife hergestellt werden. Der Vorschlag der KMK, diese dem Niveau 5 zuzuordnen, war für die Vertreter der Berufsbildung (gemäß Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung) nicht akzeptabel, da aus ihrer Sicht die Facharbeiter-/Fachangestelltenqualifikation auf Niveau 4 gehört und diese Qualifikation als prinzipiell gleichwertig mit dem Abitur gilt. Um die Blockade zu überwinden, wurde am 31. Januar 2012 in einem Spitzengespräch von Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, Kultusministerkonferenz und Wirtschaftsministerkonferenz der Länder, Zentralverband des Deutschen Handwerks, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Deutscher Gewerkschaftsbund sowie Bundesinstitut für Berufsbildung beschlossen, die allgemeinen Schulabschlüsse zunächst nicht zuzuordnen (dies soll nach einer Revision des Rahmens in fünf Jahren geschehen).

Aber was geschieht nach der Zuordnung? Bleibt es beim DQR als einem Transparenzinstrument oder wird er dem in seinem Titel gesetzten Anspruch („Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“) gerecht? Handelt es sich um ein papierernes Monstrum oder um ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Wird er den Status quo zementieren oder wird er zum Ferment eines Reformprozesses?

Um die verschiedenen Perspektiven und Reformvorstellungen zu diskutieren, haben die beiden Professuren für Berufsbildung der Helmut-Schmidt-Universität (HSU) im Wintersemester 2010/11 in Kooperation mit dem Bundesinstitut für Be-

rufsbildung (BIBB) und dem Hamburger Amt für Weiterbildung der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) eine Vortragsreihe mit Expertinnen und Experten aus Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis angeboten. In dem vorliegenden Band sind die Beiträge der Vortragsreihe (leicht verändert) zusammengefasst. Zusätzlich haben wir im Anschluss daran Kolleginnen und Kollegen der Berufsbildungsforschung dazu eingeladen, sich mit Artikeln an der Auseinandersetzung zu wesentlichen Aspekten des DQR zu beteiligen. Die Beiträge beziehen sich einerseits auf den Prozess der Entwicklung; sie widmen sich jedoch insbesondere der Frage nach der künftigen Nutzung des DQR als Reforminstrument in Bezug auf Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem.

Bislang unzureichend diskutiert und untersucht sind unseres Erachtens noch folgende Fragen:

- Welche Bedeutung hat der DQR im Vergleich zu anderen Steuerungsinstrumenten im Bildungs- und Beschäftigungssystem?
- Welche unterschiedlichen Interessen werden mit dem DQR verfolgt?
- Sind die bildungspolitischen Ziele der Durchlässigkeit und Chancengleichheit mit dem DQR zu erreichen?
- Wie können Beurteilung und Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen erfolgen?
- Wie kann Qualität bei Verfahren der Anerkennung und Zuordnung von Kompetenzen gewährleistet werden?
- Welche europäischen Erfahrungen mit anderen nationalen Qualifikationsrahmen liegen vor?

Die Autorinnen und Autoren der in diesem Band zusammengestellten Beiträge beziehen zu den Fragen Position, nehmen Analysen vor und formulieren konzeptionelle Vorschläge. Die Beiträge behandeln grundlegende Aspekte von Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit, sie beziehen sich auf den Prozess der DQR-Entwicklung, sie reichen weit über den Beschluss zur Zuordnung und die Inkraftsetzung des DQR hinaus – wenngleich sie vor diesen entscheidenden Schritten verfasst wurden.

Die Vielfalt der Beiträge haben wir fünf thematischen Schwerpunkten zugeordnet.

Im ersten Themenblock wird von verschiedenen bildungspolitischen Standpunkten aus die **Entwicklung und bildungspolitische Einordnung des Deutschen Qualifikationsrahmens** dargestellt.

Susanna Schmidt und **Lothar Herstix**, die Vorsitzenden der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR beschreiben aus der Perspektive des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) die Entwicklung des DQR, wesentliche Schritte seines Erarbeitungsprozesses und den Stand des Erreichten. Sie nehmen u. a. Stellung zum zugrunde liegenden Kompetenzbegriff

und seiner bildungsbereichsübergreifend angelegten Struktur ebenso wie zu den entscheidenden Schritten auf dem Weg bis zur Einführung des DQR im Jahr 2012.

Ausgehend davon, dass der DQR neue Impulse für die Intensivierung des lebenslangen Lernens und für die Sicherung des Bedarfs an qualifizierten Fach- und Führungskräften auslöst, skizziert **Friedrich Hubert Esser** den Handlungsbedarf bei der Weiterentwicklung und künftigen Nutzung des DQR. Wesentliche Ziele bestehen für ihn darin, die Umsetzung des DQR im bisherigen Ordnungsrahmen der Teilsysteme des Bildungssystems zu realisieren sowie Zuständigkeiten und Standards bei Verfahren der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR zu klären. Wesentliche Ziele bestehen für ihn darin, die Umsetzung des DQR im bisherigen Ordnungsrahmen der Teilsysteme des Bildungssystems zu realisieren sowie Zuständigkeiten und Standards bei Verfahren der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR zu klären.

Hermann Nehls rekonstruiert in seinem Beitrag die Einstellung des DGB und seiner Mitgliedsgewerkschaften zum DQR, die einerseits aus der Annahme resultiert, dass mit der Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens tradierte Strukturelemente wie Beruflichkeit und Sozialpartnerbeteiligung in Frage gestellt würden, andererseits aber auch davon ausgegangen werde, dass gewerkschaftliche Ziele den Prozess der Implementation des DQR steuern könnten. Die Arbeitnehmersicht auf zentrale Elemente des DQR, wie Kompetenzverständnis, Outcome-Orientierung, Anerkennungs- und Zuordnungsverfahren, ist Gegenstand des Beitrags.

Mit Blick auf die Genese der Diskussion über einen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen rekonstruiert **Reinhold Weiß** als Forschungsdirektor des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) die hohen, teils unrealistischen Erwartungen und Hoffnungen, die mit dem DQR verbunden waren und sind. Dennoch könne seiner Meinung nach nicht auf den DQR verzichtet werden, vielmehr müssten rechtzeitig die Handlungsfelder geklärt werden, die sich ergeben, wenn die Arbeiten am DQR bis Ende 2012 abgeschlossen und Konsens über die Zuordnung der Abschlüsse hergestellt sein werden. Hierzu liefert der Beitrag Vorschläge.

Dem zweiten Themenblock sind Artikel zugeordnet, die sich mit den bildungsprogrammatischen Leitbildern des DQR befassen: **Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und Chancengleichheit**.

Karin Büchter und **Peter Dehnhostel** zeigen, dass der Umsetzung des DQR die historische Hypothek der Bildungsungleichheit und der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung gegenübersteht. Ausgehend von der Berechtigungspolitik im 18./19. Jahrhundert, über die Bildungsexpansion Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts wird gezeigt, dass Forderungen nach offenen Bildungswegen bereits früh interessenpolitisch ausgebremst wurden. Erst seit den 1960er-Jahren ergeben sich bildungspolitische und -praktische Konsequenzen aus den Forderungen nach Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit, die jedoch in langwierigen Debatten ausgelegt und durch-

gesetzt werden mussten. Am Ende des Beitrags steht die Frage, ob und inwieweit der DQR einen Beitrag dazu leisten kann, die bildungspolitischen Ziele zu erreichen.

Dietmar Frommberger rekonstruiert zunächst verschiedene Gesichtspunkte, unter denen das Thema Durchlässigkeit in der (Berufs-)Bildung behandelt wird. Er weist darauf hin, dass ein Impuls für Qualifikationsrahmen auf europäischer und nationaler Ebene darin lag, die Übergänge zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen verschiedener Mitgliedstaaten zu verbessern. In Deutschland hätten derzeit aufgrund des Fachkräftemangels Fragen der Anerkennung und Anrechnung eine hohe Aktualität. Die Frage nach der Verbesserung von Übergängen an den Schnittstellen der beruflichen Bildung ist zentraler Gegenstand des Beitrags.

Davon ausgehend, dass es in Zukunft angesichts eines drohenden Ingenieurmangels darauf ankomme, die Zahl junger Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung zu erhöhen, richtet **Hans-Jürgen Lindemann** den Blick auf die schulische Berufsbildung und fragt danach, wie mit den Instrumenten des DQR die Durchlässigkeit im berufsbildenden Schulwesen verbessert und damit die Vorbereitung auf die Hochschule flexibler gestaltet werden kann. Vorgestellt wird ein in Modellvorhaben erprobtes Konzept zum Ausweis von Lernergebnissen gemäß den Vorgaben des DQR in einer nach wie vor überwiegend inputgesteuerten Institution Schule.

Vor dem Hintergrund früherer Reformkonzepte beschäftigt sich **Gabriele Molzberger** mit der Frage nach theoretischen und konzeptionellen Annahmen zum lebenslangen Lernen, die dem DQR zugrunde liegen. Zentrale Fragen des Beitrags sind die nach der Vorstellung lebenslangen Lernens im Entwurf zum DQR und danach, ob der DQR-Entwurf genügend Raum für ein dynamisches Modell lebenslangen Lernens bietet, das eine moderne Beruflichkeit sowie berufs- und erwerbsbiografische Gestaltungskompetenzen integriert.

Dieter Münk geht in seinem Beitrag der Frage nach dem Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor dem Hintergrund der europäischen Reformen in der beruflichen und hochschulischen Bildung seit den 1990er-Jahren nach. Einer grundsätzlichen Auseinandersetzung mit der aktuellen Diskussion um den disziplinären Standort folgt eine Erörterung darüber, wie die europäische (Berufs-)Bildungsdiskussion von der Berufs- und Wirtschaftspädagogik rezipiert und mitgetragen werden könnte. Der EQR/DQR sei als pädagogische Herausforderung zu begreifen und dementsprechend die Suche nach dem Pädagogischen wesentliche Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.

Die Beiträge im dritten Teilbereich des Bandes behandeln Fragen der **Konstruktion, Steuerung und Gestaltung** des DQR.

Peter F. E. Sloane verdeutlicht, dass in Deutschland eher allgemein vom Qualifikationsrahmen gesprochen werde, ohne dabei die unterschiedlichen Diskurse auf europäischer Ebene zu berücksichtigen, die mit durchaus unterschiedlichen Konse-

quenzen für Hochschul- und Berufsbildung verbunden sein könnten. Im Beitrag geht es zunächst um die Frage nach der Grundkonzeption des Europäischen Qualifikationsrahmens und seiner Adaption im DQR. Dabei werden zentrale Probleme herausgearbeitet, die im Zuge der konkreten Anwendung des DQR noch zu klären seien.

Irmgard Frank befasst sich in ihrem Beitrag mit den Konsequenzen des DQR für die Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel. Aus Sicht des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wird der DQR insbesondere bei der künftigen Entwicklung von Ausbildungsordnungen relevant.

Anknüpfend an Forschungs- und Entwicklungsbefunde des BIBB werden anhand eines elaborierten Kompetenzmodells Leitlinien für die Gestaltung kompetenzorientierter Ordnungsmittel entwickelt und Möglichkeiten aufgezeigt, Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen stärker inhaltlich miteinander zu verzahnen und sprachlich aufeinander zu beziehen.

Stephanie Odenwald hinterfragt aus gewerkschaftlicher Sicht, ob und inwieweit der nun vorliegende DQR brauchbar ist, der Steuerung und Gestaltung in Richtung auf mehr Chancengleichheit und Durchlässigkeit des Bildungssystems zu dienen. Einerseits könne der DQR als eine Art Katalysator verstanden werden, Bildungsungleichheiten abzubauen, andererseits könnten durch ihn selektive Strukturen gefestigt werden. Im Mittelpunkt des Beitrags steht eine kritische Reflexion des Konstruktionsprozesses des DQR, die sowohl den Einsatz der Beteiligten und die positiven Aspekte des Entwurfs würdigt, wie auch die Unzulänglichkeiten benennt und eine Perspektive der Veränderung aufzeigt.

Thomas Reglin weist darauf hin, dass bei der Entwicklung des DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems angemessen zum Ausdruck gebracht werden sollten. Dies werde deutlich an der Struktur des DQR und dem Kompetenzbegriff. Die Besonderheit zeige sich aber auch in der Gestaltung der Deskriptoren, die z. B. Subkategorien wie Beurteilungsfähigkeit und Lernkompetenz aufnahmen und damit – zum Teil in Anknüpfung an das EQR-Konsultationsdokument – über den EQR in der 2008 verabschiedeten Fassung hinausgingen. Der Beitrag erläutert Charakter und Intentionen des Deutschen Qualifikationsrahmens.

Um exemplarisch ausgewählte Qualifikationen des deutschen Bildungssystems lernergebnisorientiert zu beschreiben, sind 2009 vier berufsfeldbezogene Arbeitsgruppen beauftragt worden, erste Vorschläge für Niveauzuordnungen zu unterbreiten. **Georg Spöttl** beleuchtet in seinem Artikel dieses Verfahren kritisch. Zudem wird den Fragen nachgegangen, ob tatsächlich ein Beitrag geleistet würde, einen europäischen Bildungsraum in Anlehnung an die Zielperspektiven des Kopenhagen-Prozesses zu unterstützen, und ob nicht die dringende Notwendigkeit bestehe, den weiteren Entwicklungs- und Umsetzungsprozess des DQR durch einen entsprechenden (berufs-) bildungspolitischen Diskurs zu fördern.

Im vierten Teil geht es um **Anerkennungs-, Validierungs- und Qualitätsfragen** im Kontext der DQR-Debatte.

Mit dem Hinweis darauf, dass die deutschen Hochschulen aufgrund der geänderten Strukturvorgaben der KMK für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen und deren Umsetzung in Länderrecht vor der Herausforderung stehen, die Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen flächendeckend als Bestandteil ihrer Studiengänge einzuführen, zeigen **Anke Hanft** und **Wolfgang Müskens**, dass bildungsbereichsübergreifende Qualifikationsrahmen, wie der DQR, als Grundlage qualitätsgesicherter Anrechnungsverfahren dazu beitragen könnten, gelingende Übergänge zwischen beruflicher Bildung und Hochschulstudiengängen zu entwickeln und damit auch die Akzeptanz von Anrechnung bei allen Beteiligten zu erhöhen.

Sabine Seidel und **Ida Stamm-Riemer** monieren, dass bei der Konzeption und Auslegung des DQR bislang nur vorgesehen sei, Qualifikationen des formalen Bildungswesens, also der Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung, bei der Zuordnung in die vorgesehenen acht Lern- bzw. Kompetenzniveaustufen zu berücksichtigen, wodurch das vielfältige Lernen in nicht-formalen und informellen Kontexten unberücksichtigt bleibe. Um den Prozess der Einbeziehung nicht-formalen und informellen Lernens zu unterstützen und damit dem Anspruch und der Zielsetzung eines Referenzrahmens für lebenslanges Lernen näher zu kommen, erörtert der Beitrag Möglichkeiten, auch dieses Lernen in den DQR zu integrieren.

Iris Freytag und **Angelina van den Berk** fokussieren in ihrem Beitrag auf Standards zur Qualitätssicherung, auf die in nahezu allen offiziellen Stellungnahmen zur beruflichen Bildung, auch im Zusammenhang mit dem DQR, hingewiesen würde. Als ersten Schritt zur Qualitätssicherung habe Hamburg „Standards“ zur Darstellung von Bausteinen/Modulen für die berufliche Qualifizierung auf formaler Ebene entwickelt. Diese beinhalteten Mindestanforderungen zur outcome-orientierten Darstellung und qualitative Aspekte. Im Beitrag werden die Entwicklung und Umsetzung der „Hamburger Standards“ für Bausteine in der Berufsvorbereitung, in der Ausbildung und in der Weiterbildung dargestellt.

Holger Tiedemann hinterfragt in seinem Artikel Nutzen und Nachteil eines Qualifikationsrahmens für den Hochschulbereich. Nach einem Einblick in die Anfänge der Diskussion um Qualifikationsrahmen im Hochschulbereich werden unterschiedliche Interessen, die sich mit dem DQR verbinden, umrissen und schließlich die Ansicht vertreten, dass im Hochschulbereich vergleichsweise wenig Begeisterung für den DQR wahrzunehmen sei. Am Ende des Beitrags geht es um die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Qualifikationsrahmen und Qualitätsentwicklung an Hochschulen.

Mit der Erfassung und Validierung von Lernergebnissen setzen sich **Sandra Bohlinger** und **Gesa Münchhausen** auseinander. Sie geben zunächst einen Über-

blick über Ansätze der Validierung in Europa, bevor sie Entwicklungstrends und Herausforderungen der Validierung von Lernergebnissen im deutschen Anwendungskontext betrachten. Sodann werden Kriterien diskutiert, die eine vergleichende Analyse von Verfahren der Kompetenzerfassung ermöglichen. Schließlich werden Chancen und Grenzen der bildungs- und arbeitsmarktpolitisch motivierten Entwicklungen skizziert und zukünftige Handlungs- und Forschungsfelder aufgezeigt.

Ute Clement weist darauf hin, dass in über 70 Ländern der Welt Anstrengungen unternommen werden, um Kompetenzen mithilfe von Qualifikationsrahmenwerken transparent und anrechenbar zu gestalten. Die Erfolge dieser Anstrengungen würden jedoch nur bedingt Anlass zu der Hoffnung geben, hier entstehe ein umfassendes und tragfähiges Instrument zur Vermittlung zwischen Kompetenzerwerb und Bildungs- bzw. Arbeitsmarkt. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche „verborgenen Mechanismen der Macht“ (Bourdieu) an dieser Stelle wirksam werden und welche bildungspolitischen Schlüsse daraus gezogen werden können.

Der abschließende fünfte Teil des Bandes umfasst Beiträge, in denen **europäische Erfahrungen und Erkenntnisse** mit Qualifikationsrahmen dargestellt und reflektiert werden.

Eva Cendon und **Peter Schlögl** werfen einen kritischen Blick auf die Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Der Entwicklungsprozess habe in Österreich zunächst offen und vielversprechend begonnen und wurde von Beginn an durch eine Gruppe einschlägiger Forscherinnen und Forscher begleitet. Der Konsultationsprozess fand unter breiter Beteiligung der unterschiedlichen Akteure und Akteurinnen statt. Der Beitrag fokussiert auf die Fragen: Was hat sich seitdem getan? Was wurde umgesetzt? Wo gab es Hürden? Und was bedeutet dies insbesondere für den sogenannten dritten Korridor – den Bereich des informellen Lernens?

Nicht mit der Intention, bestimmte europäische Konzepte und Praktiken bei der Entwicklung und Umsetzung von Qualifikationsrahmen als geeigneter als andere zu bevorzugen, auch nicht um auszuloten, welche Erfahrungen Deutschland aus anderen Ländern übernehmen könnte, sondern vielmehr mit der Absicht, verschiedene europäische Möglichkeiten, über Qualifikationsrahmen zu diskutieren, solche zu konzipieren und Erfahrungen einzuschätzen, rekonstruiert **David Raffe** die Besonderheiten des schottischen und irischen Qualifikationsrahmens.

Gerald Heidegger und **Wibke Petersen** erklären das in den Ländern der Europäischen Union unterschiedliche Engagement bei der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens aus der Perspektive gesellschaftlicher und (berufs-) bildungspolitischer Strukturen. Dabei greifen sie auf eine Typologie zurück, die zwischen „career orientation cultures“, „learning cultures“ und „VET-cultures“ unterscheidet. Ein Weg, um in den starren Strukturen des deutschen Berufsbildungs-

wesens Anerkennungsverfahren im Rahmen des DQR Relevanz zu verleihen, wird in der Stärkung der Externenprüfung gesehen. Auf Basis der Ergebnisse zweier europäischer Projekte werden Anregungen zur Gestaltung der Prüfungsverfahren und zur Ausbildung der Prüfungsberater gegeben.

Trotz unterschiedlicher Schwerpunkte, Perspektiven und Positionen machen die Beiträge insgesamt deutlich, dass es im Hinblick auf die Auslegung und Umsetzung des DQR noch einen erheblichen Diskussions-, Forschungs- und Handlungsbedarf gibt. Nachdem der Rahmen etabliert ist, beginnt die Auseinandersetzung darüber, wie er im Sinne lebenslangen Lernens auszugestalten und zu nutzen ist. Hierzu will der vorliegende Band Anregungen geben.

Karin Büchter, Peter Dehnbostel, Georg Hanf

Entwicklung und bildungspolitische Einordnung

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Bildungspolitische Optionen

1 Die Ziele des Deutschen Qualifikationsrahmens

Mit dem Projekt des Europäischen Qualifikationsrahmens schaffen die Mitgliedstaaten der Europäischen Union zum ersten Mal in der europäischen Geschichte ein über alle Bildungsbereiche greifendes Vergleichssystem. Sie gehen damit einen entscheidenden Schritt hin zu einem europäischen Bildungsraum und ermöglichen mehr Transparenz und Freizügigkeit – nicht nur für Waren oder Dienstleistungen, sondern für die Menschen, nämlich zwischen den verschiedenartigen, national gewachsenen Ausbildungs- und Qualifikationssystemen.

Das Projekt ist komplex und ambitioniert. Zum ersten Mal sollen Qualifikationen (d. h. „anerkannte Lernergebnisse“) aus unterschiedlichen Bildungsbereichen in den Blick genommen werden. Zum ersten Mal sollen diese Qualifikationen nach den tatsächlich vermittelten Kompetenzen beschrieben werden. Es geht also nicht mehr darum, wo oder wie lange jemand lernt, sondern darum, was er am Ende eines Bildungs-/Ausbildungsprogramms kann. Und zum ersten Mal sollen Bildungsabschlüsse auf ein gemeinsames Raster von acht Niveaus bezogen werden, um so einen Vergleich aller Abschlüsse in Europa zu ermöglichen.

Bund und Länder sehen in der Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmens die Chance, die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems im europäischen Kontext angemessener zu verorten und so zu einer besseren Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen beitragen zu können. Die besonderen Qualitäten des deutschen Bildungssystems sollen daher mit diesem neuen Instrument angemessen berücksichtigt und zur Geltung gebracht werden: der hohe Qualitätsstand der dualen Ausbildung, die exzellenten Traditionen unserer Hochschulen in Forschung und Lehre oder die vielen Wege der Weiterbildung.

Erstmals wird in einem transparenten Prozess und unter Beteiligung der Akteure im Bildungsbereich ein Rahmen entwickelt, der unterschiedliche Bildungsbereiche umfasst. In einem deutlichen Paradigmenwechsel werden nicht mehr Inputfaktoren bei der Bewertung von Qualifikationen zugrunde gelegt, sondern Lernergebnisse. Entscheidend ist somit zukünftig, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun.

Ziele des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) sind¹,

- das deutsche Qualifikationssystem transparenter zu machen, damit Vertrauen, Durchlässigkeit sowie Qualitätssicherung zu unterstützen und die Gleichwertigkeiten bzw. Unterschiede von Qualifikationen sichtbarer zu machen;
- den Akteuren im Bildungs- und Beschäftigungssystem ein Übersetzungsinstrument an die Hand zu geben, um Qualifikationen besser einordnen zu können und die Anerkennung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in Europa zu erleichtern;
- die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern sowie in Deutschland im Sinne bestmöglicher Chancen zu fördern;
- die Orientierung der Qualifikationen an Kompetenzen zu fördern;
- die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen (Outcome-Orientierung) zu fördern;
- Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen informellen und nicht-formalen Lernens zu verbessern, um lebenslanges Lernen insgesamt zu stärken.

2 Ausgangssituation

Im Oktober 2006 verständigten sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. Ausgangspunkt war die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), der am 23. April 2008 in Kraft trat. Danach sollten nationale Qualifikationssysteme an den EQR gekoppelt werden und alle neuen Qualifikationsbescheinigungen einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des EQR enthalten. Zudem soll eine nationale Koordinierungsstelle die Qualifikationsniveaus der nationalen Systeme mit den Niveaus des EQR verknüpfen.

Der EQR bildet als Referenzrahmen für lebenslanges Lernen die Leistungen der jeweiligen nationalen Bildungssysteme auf europäischer Ebene in acht Niveaus ab. Ziel ist es, als Übersetzungsinstrument zwischen den Bildungs- und Qualifikationssystemen der Mitgliedstaaten Lernergebnisse aus unterschiedlichen Bildungsbereichen international verständlicher und vergleichbarer zu machen und so die Mobilität der Arbeitnehmer in Europa zu fördern.

1 Eckpunkte für die Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen – erarbeitet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 15.04.2008

Inzwischen hat der Prozess in Europa deutliche Fortschritte gemacht. Eine Vielzahl von Staaten – soweit sie nicht bereits darüber verfügen – hat auf der Basis des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) Nationale Qualifikationsrahmen erarbeitet. Der intensive Austausch zwischen den Mitgliedstaaten und das gegenseitige Lernen über die durch die verschiedenen Qualifikationen vermittelten Kompetenzen haben bereits jetzt zu einem vertieften Verständnis und größerer Transparenz beigetragen.

Es besteht Einvernehmen zwischen Bund und Ländern, dass die Zuordnung von Qualifikationen und Abschlüssen zu den Niveaus des neuen Qualifikationsrahmens das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzt und mit der Maßgabe erfolgt, dass jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein kann. Das Erreichen eines Niveaus berechtigt nicht automatisch zum Zugang zum nächsten Niveau und ist entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen. Die EU-Richtlinie zur Anerkennung von Befähigungsnachweisen für die reglementierten Berufe bleibt von der EU-Empfehlung zum EQR unberührt.

Zur nationalen Umsetzung der EU-Empfehlung setzten BMBF und KMK 2007 eine gemeinsame „Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen“ (B-L-KG DQR) ein, die beauftragt wurde, den Prozess der Erarbeitung eines DQR zu steuern. An diesem Prozess sind Akteure aus der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, die Sozialpartner und weitere Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis beteiligt, die zusammen mit der B-L-KG DQR den „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) bilden. Die Arbeitsergebnisse werden laufend an die entsendenden Institutionen und Gremien zurückgekoppelt.

Im Februar 2009 legte der AK DQR den ersten Entwurf eines DQR-Diskussionsvorschlags vor. Im Zentrum der Erarbeitung standen vor allem folgende Fragen: Welcher Kompetenzbegriff liegt dem DQR zugrunde? Wie erreichen wir einen bildungsübergreifenden Rahmen? In der Diskussion wurden hierzu grundlegende Vereinbarungen erzielt.

- Der Fokus des DQR und EQR, die auch einem transparenten europäischen Arbeitsmarkt dienen, liegt zunächst auf Kompetenzen, die in beruflichen Zusammenhängen von Bedeutung sind. Bei der Erarbeitung des Qualifikationsrahmens war daher darauf zu achten, dass nicht einseitig die wirtschaftliche Verwertbarkeit von Gelerntem im Vordergrund steht, sondern das Ideal einer umfassenden Bildung erhalten bleibt. Kompetenz im Sinne des DQR wird daher als umfassende Handlungskompetenz verstanden, die neben Wissen und Fertigkeiten auch Sozialkompetenz und Selbstständigkeit umfasst. Das gilt im beruflichen, aber auch im akademischen Kontext. Handlungskompetenz wird auf der Basis von Persönlichkeitsbildung entwickelt. Haltungen wie Zuverlässigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhal-

tensweisen sind konstitutiv für Handlungskompetenz, wie sie im DQR verstanden wird – sie werden allerdings nicht auf acht Niveaus ausdifferenziert.

- Ein besonderer Wert des DQR liegt in seiner bildungsbereichsübergreifenden Erarbeitung. So ist es gelungen, gemeinsam mit Hochschule, Schule und beruflicher Bildung Beschreibungen für die Kompetenzniveaus zu finden. Alle Niveaus des DQR können auf verschiedenen Qualifikationswegen erreicht werden. Eine solche gemeinsame Haltung und Sprache zu finden, ist aufgrund der unterschiedlichen Kulturen und Perspektiven nicht immer leicht, wie auch die Erfahrungen anderer EU-Länder zeigen. Der schließlich verabschiedete Text stellt daher eine bedeutende Konsensleistung dar.

3 Prüfphase des DQR-Entwurfs

Der Diskussionsvorschlag für den DQR wurde in einer im Mai 2009 begonnenen einjährigen Testphase auf seine Funktionsfähigkeit geprüft. Die Zuordnung von Qualifikationen erfolgte exemplarisch in vier Berufs- und Tätigkeitsfeldern über alle Niveaustufen hinweg, um bildungsbereichsübergreifend eine höhere Aussagekraft zu gewinnen. Die ausgewählten Sektoren waren Metall/Elektro, IT, Handel sowie Gesundheit. Die 15 bis 20 Mitglieder der Arbeitsgruppen wurden als ausgewiesene Expertinnen und Experten der verschiedenen Bildungsbereiche direkt berufen oder über Institutionen und Verbände benannt.

Ziel dieser Phase war es, die Strukturen der DQR-Matrix zu überprüfen und mögliche Folgerungen für die Brauchbarkeit der Beschreibungskategorien zu treffen. Die Arbeitsgruppen sollten die Argumente für die getroffenen Zuordnungen explizit machen und Einstufungsschwierigkeiten, die auf einen Überarbeitungsbedarf bei den Matrix-Formulierungen hindeuten, beschreiben.

Positives Ergebnis der Erarbeitungsphase war, dass die Expertinnen und Experten nach der exemplarischen Zuordnung bestätigten, dass der Entwurf des Qualifikationsrahmens („Matrix“) grundsätzlich für die Einordnung von Abschlüssen über die ganze Breite des Spektrums der jeweils untersuchten Fachbereiche geeignet ist. Ergänzungsvorschläge betrafen vor allem einzelne Formulierungen in der Matrix. Deutlich wurde aber auch, dass die Zuordnung nach Lernergebnissen dort schwierig ist, wo die verwandten Ordnungsmittel, die die Qualifikationen beschreiben, noch nicht auf solche Lernergebnisse ausgerichtet sind.

Die Berichte der vier Arbeitsgruppen sind als Expertenvoten auf der Homepage der an der Entwicklung des DQR interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.²

2 http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/expertenvotum-zur-zweiten-erarbeitungsphase-des-dq_gmelt2ej.html

In den Gremien Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR (B-L-KG DQR) und Arbeitskreis DQR (AK DQR) wurde beraten, wie die Ergebnisse der Prüfungsphase zu bewerten, ob und ggf. welche Änderungen an der Matrix vorzunehmen und nach welchen Kriterien Qualifikationen zuzuordnen sind. Bildungsbereichsübergreifend wurde der DQR-Entwurf von 2009 (Text, Matrix, Glossar) anschließend überarbeitet. Weiterführende Formulierungsvorschläge des Hochschulbereichs wurden aufgenommen und der Kompetenzbegriff erweitert. Im März 2011 verabschiedete der Arbeitskreis DQR den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.³

4 Stand der Entwicklung

Ein wesentlicher Meilenstein wurde Anfang 2012 mit einem Kompromiss zur Zuordnung wesentlicher Qualifikationen in Deutschland erreicht (s. Anlagen am Ende des Bandes). Derzeit wird ein Handbuch erstellt, das die Zuordnung der formalen Qualifikationen ausweist und die Einheitlichkeit in der Umsetzung des DQR/EQR gewährleisten soll.

Zudem wird derzeit abgestimmt,

- wie die Empfehlung des EQR staats- und verwaltungsrechtlich umgesetzt und
- wie eine nationale Koordinierungsstelle eingerichtet werden kann.

Zur Klärung der sich in diesem Kontext ergebenden Rechtsfragen wurde ein Rechtsgutachten erstellt.⁴

Nach Klärung all dieser Fragen wird Deutschland den im EQR-Beschluss vorgesehenen Bericht über die Zuordnung des DQR zum EQR („Referencing-Report“) an die advisory group für den EQR übermitteln.

Neben der Zuordnung von formalen Qualifikationen sollen durch den DQR auch die Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens verbessert werden, um lebenslanges Lernen insgesamt zu stärken. Daher gilt es parallel zu bedenken, wie das nicht-formale und das informelle Lernen integriert werden können. Mittlerweile liegen dazu zwei Gutachten vor, die sich mit den verschiedenen Möglichkeiten der Berücksichtigung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens beschäftigen⁵ sowie die Empfehlung von zwei Experten-AGs.

3 http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/deutscher-qualifikationsrahmen-f-%C3%BCr-lebenslanges-le_ght3psgo.html

4 <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&fileID=1268992250172>

5 http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/expertenvoten-zum-nicht-formalen-und-informellen-l_gqf6d5a1.html?

Voraussetzung für die Einbeziehung des nicht-formalen und informellen Lernens in den DQR ist, dass die auf unterschiedlichen Wegen gewonnenen Lernergebnisse zunächst als solche identifiziert, dokumentiert und in Bezug auf anerkannte Qualifikationen auch bewertet werden. Dazu bedarf es eines abgestimmten Vorgehens und begleitender Maßnahmen. Ziel ist es, mögliche Verfahrenswege zur Einbeziehung nicht-formalen und informellen Lernens in den DQR unter Beteiligung insbesondere der Hauptakteure der Fort- und Weiterbildung sowie der Sozialpartner zu erarbeiten und auf ihre Anwendbarkeit zu prüfen. Der auf Basis der Ergebnisse der zweiten Erarbeitungsphase weiterentwickelte DQR bildet dabei die Arbeitsgrundlage.

In weiteren Workshops wurden mit Vertreterinnen und Vertretern der europäischen Nachbarstaaten Erfahrungen bei der Entwicklung der Nationalen Qualifikationsrahmen und der Referenzierung mit dem EQR ausgetauscht.

5 Ausblick

In wenigen Monaten wird es geschafft sein: die Qualifikationen werden eine Zuordnung zum jeweiligen Niveau des EQR erhalten. Die Bundesregierung und die Länder erhoffen sich von der Einführung des DQR und des EQR einen Zuwachs an Transparenz, Mobilität und Vergleichbarkeit in Europa. Auch wenn es noch viele Jahre dauern wird: der EQR ist ein wichtiger Schritt hin zu einem gemeinsamen europäischen Bildungsraum. Der DQR wird aber auch zu mehr Durchlässigkeit und Transparenz in unserem nationalen Bildungssystem führen. Nach seiner Einführung wird sich zeigen, wie es in den verschiedenen Bildungsbereichen von Arbeitgebern und Bürgern als die Orientierungshilfe genutzt wird. Im Rahmen der Qualitätssicherung kann dann für alle Bildungsbereiche auch eine Umorientierung der Ordnungsmittel und Curricula auf Lernergebnisse und eine Bezugnahme auf die Deskriptoren des DQR erwartet werden. Der DQR wird damit nicht nur zu einer Stärkung des lebenslangen Lernens beitragen, sondern auch zu einer grundlegenden Umorientierung: weg von starren Lernorten hin zu der entscheidenden Frage, was jemand kann, und nicht, wo er oder sie es gelernt hat.

Die Entwicklung des DQR: bildungspolitische Rückschau und Positionierung

1 Der DQR und seine Ziele

Der „Deutsche(r) Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“(DQR)¹, wie er am 22. März 2011 vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen verabschiedet wurde, versteht sich als eine bildungsbereichsübergreifende Matrix für die Zuordnung von Qualifikationen in eine achtsstufige Niveauskala. Niveau 1 stellt dabei das Einstiegs- und Niveau 8 das höchste Niveau dar. Die acht Niveaus des DQR korrespondieren mit den acht Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), der wiederum als Referenzinstrument zu anderen Bildungssystemen in Europa dient. Mit dem DQR sollen Qualifikationen im internationalen wie auch nationalen Kontext hinsichtlich ihrer Wertigkeit verständlich und vergleichbar gemacht werden. Der DQR ist folglich in erster Linie ein Transparenzinstrument! Ab 2012 sollen gemäß EQR-Empfehlung alle neuen Qualifikationsbescheinigungen, worunter bspw. die Schul- und Hochschulzeugnisse wie auch die Gesellen- und Meisterbriefe zählen, mit einem Verweis auf das jeweilige EQR-Niveau ausgestattet werden.

Qualifikationen werden im DQR durch die beiden Kategorien Fachkompetenz und Personale Kompetenz beschrieben. Dabei umfasst Fachkompetenz das im Rahmen einer Aus- oder Weiterbildung, an einer allgemeinbildenden Schule oder Berufsfachschule oder in einem Studium erworbene Fachwissen sowie die erworbenen Fertigkeiten. Personale Kompetenz umfasst Sozialkompetenz (z. B. Team-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit) und Selbstständigkeit (im Sinne von selbstständigem und verantwortungsvollem Handeln). Für diese kompetenzorientierte Beschreibung von Qualifikationen im DQR ist unerheblich, wo (Lernort), wie und wie lange (Lernzeit) etwas gelernt wurde (so genannte Inputfaktoren). Entscheidend ist vielmehr, welche Handlungskompetenz am Ende einer Qualifizierung vorhanden ist (sogenannter Outcome).

Dabei hat der DQR eine internationale und eine nationale Zielsetzung:

- Zum einen soll die Wertigkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen europaweit verständlich und somit vergleichbar zu entsprechenden Qualifikationen anderer EU-Länder werden. Dies geschieht dadurch, dass die Niveaus des DQR mit den Niveaus des EQR zueinander in Beziehung gesetzt werden. Dabei berücksichtigt der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems, z. B.

1 Siehe dazu <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>.

die praxisorientierte duale Ausbildung und die geregelte berufliche Fortbildung, und fördert so die Verwertung bzw. Anerkennung deutscher Qualifikationen auch in Europa.

- Zum anderen soll der DQR dazu beitragen, dass die Durchlässigkeit zwischen den in Deutschland bislang noch weitgehend voneinander getrennten Teilsystemen allgemeinbildende, berufliche und hochschulische Bildung verbessert wird. Einen besonderen Schwerpunkt bildet hierbei die Beziehung zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung. Mithilfe des DQR kann die notwendige Transparenz zwischen Qualifikationen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen hergestellt werden. Damit werden Voraussetzungen für entsprechende Modalitäten der Anrechnung von beruflich Gelerntem auf Studienleistungen geschaffen. Von daher kann über den DQR gerade auch die Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer bzw. allgemeiner Bildung gefördert werden.

Mit dem DQR sind also Chancen verbunden, die Ziele

- mehr Mobilität in Deutschland und Europa
- sichtbare Gleichwertigkeit beruflicher und hochschulischer Bildung
- mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem und
- mehr Transparenz von Qualifikationen

besser erreichen zu können. Der DQR kann damit auch neue Impulse zur nachhaltigen Intensivierung des lebensbegleitenden Lernens sowie zur Sicherung des Bedarfs der Wirtschaft an qualifizierten Fach- und Führungskräften auslösen.

Mit diesen Einschätzungen sind gleichermaßen auch Begründungen aufgeführt, warum mit der Entwicklung des DQR hohe Erwartungen für die Weiterentwicklung des deutschen Berufsbildungssystems verbunden werden². Es geht um:

- die Gestaltung und Entwicklung des europäischen Bildungsraums und damit auch des europäischen Wirtschaftsraums;
- mehr Transparenz zwischen den Bildungssystemen in Europa aber auch zwischen den Teilsystemen unseres Bildungssystems in Deutschland;
- die Erarbeitung eines tragfähigen Instruments zur europakompatiblen Standardisierung von Qualifikationsniveaus.

Mit der Entwicklung und Umsetzung eines DQR geht es vor allem aber auch um die Neujustierung des Verhältnisses von allgemeiner, hochschulischer und beruflicher Bildung. Der DQR ist ein ehrgeiziges Modernisierungsprojekt mit historischen Bezügen!

2 Siehe dazu Esser, Friedrich Hubert: Zum Verhältnis von allgemeiner, hochschulischer und beruflicher Bildung im DQR. Statement anlässlich der zweiten Fachtagung der Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales, Berlin am 17./18. November 2009 in Berlin.

Hervorzuheben sind hier vier ‚Erbstücke‘ der deutschen Bildungsgeschichte bzw. ihrer Debatten:

- die neuhumanistische Reform des Bildungswesens in Preußen 1809/10, die von Wilhelm von Humboldt mit dem Selbstverständnis vorangetrieben wurde, die allgemeine Bildung für die ganze Nation zu ermöglichen, strikt getrennt von der speziellen und damit auch der beruflichen Bildung;
- die 3-Stufen-Theorie Eduard Sprangers, nach der der Weg zur höheren Allgemeinbildung über den Beruf und nur über den Beruf führt;
- die integrierte Sekundarstufen II-Konzeption von Herwig Blankertz, nach der die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Rahmen einer integrierten, studien- und berufsqualifizierende Bildungsgänge umfassenden Oberstufengesamtschule aufgehoben wird;
- das Schlüsselqualifikationskonzept von Dieter Mertens, das ebenfalls allgemeine und berufliche Bildungsinhalte integriert.

Im Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen wurde ein „Diskurs der Systeme“ organisiert, der – zumindest historisch betrachtet – in der deutschen Bildungsgeschichte bemerkenswert ist! Vertreter von Allgemeinbildung, Hochschulbildung und Berufsbildung haben sich im Arbeitskreis DQR mit ihrer definitorischen Festlegung von „Handlungskompetenz“ auf den zentralen und strukturprägenden Schlüsselbegriff im DQR und damit konsequenterweise auch im deutschen Bildungssystem verständigt³. Handlungskompetenz wird im DQR nicht nur als verbindliche Leitkategorie für alle Teilsysteme unseres Bildungssystems bestimmt. Handlungskompetenz wird darüber hinaus gleichsam auch über den DQR durch alle Teilsysteme als Zielkategorie anerkannt. Das sind beste Voraussetzungen dafür, um in Deutschland dem bildungspolitischen Ziel der gesellschaftlich anerkannten Gleichwertigkeit von allgemeiner, hochschulischer und beruflicher Bildung entscheidend näherzukommen.

2 Der DQR-Vorschlag – erste Schlussfolgerungen⁴

Mit dem Verfahren zur Erstellung eines Vorschlags für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) wurde ein Diskurs der Systeme in Gang gesetzt. Bisher war man im deutschen Bildungssystem eher gewohnt – wenn überhaupt – übereinander zu sprechen. Der Arbeitskreis DQR, der für die Erarbeitung des Vorschlags maßgeblich verantwortlich ist, setzt sich aus den wichtigsten Akteu-

3 Siehe dazu das Glossar im „Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (DQR). In: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>.

4 Siehe dazu auch Esser, Friedrich Hubert: Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2009) 4, S. 45-49

ren des Bildungssystems zusammen, die in vielen Diskussionen auf Basis der Erprobungsergebnisse in der Erarbeitungsphase II gemeinsam ihre Idee für einen bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmen abstimmten. Damit wurden nicht nur systembedingte und föderalistische Grenzen überwunden. Vielmehr werden dadurch auch wichtige Impulse dafür gesendet, dass es mit der Einführung eines DQR wirklich gelingen kann, die „Entsäulung“ im Bildungssystem voranzutreiben und damit den Weg für ein durchlässiges und gleichzeitig europaaoffenes Bildungssystem zu ebnen. Genau an diesem Punkt kann der DQR im Falle seiner Umsetzung seine Bedeutung für eine nachhaltige Bildungsreform in Deutschland und in Europa entfalten. Der vorliegende DQR-Vorschlag ist demnach auch in der Weise ausgerichtet, dass er die Integration der Teilsysteme des Bildungssystems auf nationaler Ebene fördern kann. Dadurch können Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit gesteigert werden mit neuen Perspektiven für die berufliche Bildung, insbesondere für die Berufsausbildung im dualen System. Die Anrechnung von beruflichen Qualifikationen auf Studienleistungen kann mit dem DQR einfacher werden, da über ihn mehr Transparenz zu gleichwertigen Qualifikationsprofilen hergestellt werden kann. Absolventen der beruflichen Bildung, die studierfähig sind, sollten auch dann studieren können, wenn sie nicht über eine formale Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Kompetenzen, die sie nachweislich bereits erworben haben, sollen auf das Studium angerechnet werden. Derzeit müssen beispielsweise auch erfahrene Meister oder Fachwirte bei Aufnahme eines Hochschulstudiums in der Regel wieder „bei null“ anfangen. Auf internationaler Ebene können über den Anschluss des DQR an den EQR Brücken zu den Bildungs- und damit auch Beschäftigungssystemen in den anderen EU-Mitgliedstaaten gebaut werden, die auch eine Verständigung über gemeinsame Qualifikationsstandards in Europa befördern können. Neben dem bereits weitgehend realisierten europäischen Wirtschaftsraum könnte sich der europäische Bildungsraum damit weiter entfalten – eine wesentliche Bedingung für die Förderung von Mobilität in Europa. Berufsbildungspolitisch ebenso bedeutsam sind die Berücksichtigung des Berufsprinzips im DQR, die gleichwertige Betrachtung beruflicher Tätigkeitsfelder und wissenschaftlicher Fächer sowie die Ausrichtung der Niveaubeschreibungen an „Handlungskompetenz“, womit auch die Zielkategorie der beruflichen Bildung ausdrücklich aufgenommen ist und im Falle der Umsetzung mit Blick auf hochschulische Bildungsziele eine gleichwertige gesamtgesellschaftliche Anerkennung finden könnte.

Die in 2010 in vier Arbeitsgruppen durchgeführte Testphase des DQR diene insbesondere dem Ziel, die Eignung des entwickelten Instrumentariums durch eine beispielhafte Zuordnung von Qualifikationen zu überprüfen. Es ging noch nicht um die abschließende Zuordnung einzelner Qualifikationen. Dabei hat sich insbesondere gezeigt:

- Qualifikationen des formalen Bildungssystems können grundsätzlich anhand der DQR-Matrix einzelnen Niveaus zugeordnet werden;
- die Orientierung an Lernergebnissen/Kompetenzen ist vielfach noch ungewohnt und in den Ordnungsmitteln, Studiengängen, Curricula, Lehrplänen usw. noch nicht hinreichend vorhanden;
- die probeweise Einordnung von Qualifikationen wurde auch anhand von politischen und institutionellen Interessen sowie rein inputorientierten Kriterien beeinflusst (z. B. Zugangsberechtigungen, Dauer der Ausbildung);
- eine stimmige outcome-orientierte Zuordnung von Qualifikationen in den DQR konnte noch nicht durchgängig vorgenommen werden.

Non-formal und informell erworbene Qualifikationen wurden aus methodischen Gründen aus der Zuordnung zu den DQR-Niveaus ausgeklammert. Expertisen zeigen hier noch erheblichen Klärungsbedarf, bevor abschließend über die Zuordnung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, die als (Teil-)Qualifikationen anerkannt sind, entschieden werden kann. Insofern wurde bislang nur ein Teil des Bildungssystems und der Qualifikationen behandelt. Für das umfassende Erreichen der DQR-Ziele ist es aber bedeutsam, dass zukünftig auch solche Kompetenzen zugeordnet werden können. Die Entwicklung hierzu erforderlicher Verfahren ist unverzichtbar.

Der DQR soll im Sinne eines politisch-gesellschaftlichen Konsenses als Transparenzinstrument angewendet werden. Nur wenn Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Lehrende und Lernende sowie bildungspolitische Akteure als potenzielle Anwender den DQR akzeptieren und darin einen Mehrwert erkennen, kann er mehr Transparenz im Bildungssystem ermöglichen und das Vertrauen der Bildungsbereiche untereinander stärken. Der DQR hat dabei keine direkten rechtlichen Auswirkungen. Er verleiht unmittelbar weder Rechte noch Pflichten und hat auch keine Auswirkungen auf tarif- und besoldungsrechtliche Regelungen. Eine gesetzliche Grundlage ist daher zunächst nicht erforderlich. Spätere Anpassungen von Rechtsvorschriften können sich jedoch grundsätzlich als sinnvoll erweisen. Der DQR sollte deshalb soweit wie möglich ohne Änderungen bestehender Rechtsvorschriften eingeführt werden. Das erleichtert auch ggf. erforderliche Änderungen bzw. Anpassungen während der Startphase. Nach dem Start bzw. der Einführung müssen die Auswirkungen des DQR auf die Funktionalität des Bildungssystems evaluiert werden.

3 Die Zuordnung von Qualifikationen – Eine Herausforderung⁵

Der DQR kann nur dann einen Mehrwert entfalten, wenn Qualifikationen in den verschiedenen Bildungsbereichen nach einheitlichen Prinzipien, Kriterien und Methoden zugeordnet werden.

Für die Zuordnung von Qualifikationen lassen sich aus den Ergebnissen der Erprobung folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Allgemeinbildende Qualifikationen könnten und sollten – auch unter Berücksichtigung der Praxis im internationalen Bereich – den DQR-Niveaus 1–4 zugeordnet werden. Eine höhere Einordnung der allgemeinen Hochschulreife auf Niveau 5 – wie von der KMK vorgeschlagen – würde zu einer verzerrten Darstellung des deutschen Bildungssystems und seiner Qualifikationen in dem 8-stufigen Rahmen führen. Da die allgemeine Hochschulreife in der Regel der Ausgangspunkt und die Basis für eine fachlich orientierte Qualifizierung ist, würde eine derartige Einordnung die Realität des deutschen Bildungssystems nicht adäquat abbilden und das tatsächliche Kompetenzniveau der Hochschulreife in der DQR-Systematik überbewerten. Die Qualifikationen bis zum Niveau der allgemeinen Hochschulreife würden überdies zu viel Raum einnehmen (insgesamt fünf Niveaus 1–5), wohingegen für die weiterführenden Qualifikationen (Fort- und Weiterbildung, Studium) zu wenig Raum bliebe (insgesamt nur drei Niveaus 6–8).
- Für die Zuordnung von Qualifikationen aus dem berufsvorbereitenden Bereich kommen je nach Ausgestaltung der berufsvorbereitenden Maßnahmen die DQR-Niveaus 1–2 in Betracht.
- Die Zuordnung der anerkannten Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO könnte prinzipiell auf den DQR-Niveaus 3–5 erfolgen. Die Zuordnung einer Ausbildungsberufsqualifikation auf DQR-Niveau 5 würde aber eher die Ausnahme sein und wird hier ausdrücklich kritisch gesehen.
- Die Zuordnung der berufsschulischen Grundbildungs- und Ausbildungsqualifikationen könnte zu den DQR-Niveaus 2–4 erfolgen.
- Fachschulische Weiterbildungsqualifikationen könnten den DQR-Niveaus 5–7 zugeordnet werden.
- Die Qualifikationen der beruflichen Fortbildung nach BBiG/HwO könnten den DQR-Niveaus 5–7 zugeordnet werden (Fachberater, Spezialisten u. Ä. dem Niveau 5; Fachwirte, Fachkaufleute, Meister, Techniker. Operative Professionals dem Niveau 6; Betriebswirte, strategische Professionals dem Niveau 7).

⁵ Die folgenden Ausführungen geben die Diskussionen vor der Entscheidung vom 31.1.2012 wieder, an deren Ende – vorläufig – auf eine Zuordnung der allgemeinen Schulabschlüsse verzichtet wurde. Noch unklar waren bei Drucklegung die Modalitäten und Zuständigkeiten für den Zuordnungsprozess.

- Hochschulische Qualifikationen könnten den DQR-Niveaus 6–8 zugeordnet werden (Bachelor dem Niveau 6 und Master dem Niveau 7).

Die Erprobung des DQR hat angesichts der zum Teil nicht im Konsens erfolgten Zuordnungsvorschläge und der eingangs benannten Probleme dazu geführt, dass einzelne Qualifikationen noch nicht abschließend einem DQR-Niveau zugeordnet wurden. Hauptaufgabe der probeweisen Zuordnungen war es zunächst, die innere Konsistenz der Matrix zu überprüfen. Die Zuordnungsvorschläge konnten daher nur als Indiz für eine zukünftige Einordnung dienen.

Nach wie vor sagen die Ergebnisse der Erprobungsphase noch wenig aus über die Zuordnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen/Qualifikationen. Gerade hier müssen Präzisierungen erfolgen. Die Anschlussfähigkeit der nationalen Zuordnungen zum EQR ist zum jetzigen Zeitpunkt noch ungeklärt. Überdies sind ordnungspolitisch bedeutsame Fragen offen, beispielsweise: Wer ordnet künftig welche Qualifikationen wie zu? Oder: Welche Rechtsfragen sind mit der Einführung und Umsetzung eines DQR im deutschen Bildungssystem berührt?

4 Überlegungen zum weiteren Vorgehen

Aus Gründen der Effizienz wird zunächst dafür plädiert, die Umsetzung des DQR möglichst im bisherigen Ordnungsrahmen der Teilsysteme des Bildungssystems zu realisieren und d. h.: Im System bleiben und keine neue Bürokratie schaffen!

Für die Zuordnung von Qualifikationen nach BBiG/HwO wären entsprechend zuständig:

- In der beruflichen Ausbildung die jeweiligen Verordnungsgeber (insbesondere BMWi und BMBF) in Zusammenarbeit mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern.
- In der beruflichen Weiterbildung bei Verordnungen des Bundes die Verordnungsgeber (insbesondere BMBF und BMWi) in Zusammenarbeit mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern.
- Bei Kammerregelungen die Berufsbildungsausschüsse der zuständigen Stellen.

Die mit Zuordnungen beauftragten Stellen sollten zur Umsetzung ihrer Zuordnungsaufgabe mit verbindlichen Standards operieren, die bildungssystemübergreifend abgestimmt sind.

Des Weiteren wird empfohlen, bei der Einführung des DQR eine Zuordnung der Qualifikationen zu den Niveaus des DQR nach Qualifikationstypen vorzunehmen.

D. h.: Es gibt vor dem Hintergrund der bisher üblichen ordnungspolitischen Praxis Unterschiede in den Anspruchsniveaus von Qualifikationen innerhalb eines Qualifikationsbereichs, aber zunächst keine Niveauunterschiede zwischen den Qualifikatio-

nen von Qualifikationsbereichen auf gleicher Ebene! Eine Zuordnung exemplarischer Qualifikationen könnte dann am Beispiel des Kfz-Handwerks wie folgt vorgenommen werden: Qualifikationen, die Lernergebnisse eines gelenkten Praktikums in einem Kfz-Betrieb darstellen = Niveau 1; Qualifikationen, die Lernergebnisse einer Einstiegsqualifizierung im Kfz-Handwerk darstellen = Niveau 2; Qualifikationen, die Lernergebnisse, einschließlich Berufserfahrung, einer Ausbildung zum Kfz-Servicemechaniker darstellen = Niveau 3; Qualifikationen, die Lernergebnisse, einschließlich Berufserfahrung, einer Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker darstellen = Niveau 4; Qualifikationen, die Lernergebnisse einer Fortbildung zum Kfz-Servicetechniker, einschließlich Berufserfahrung, darstellen = Niveau 5; Qualifikationen, die Lernergebnisse einer Fortbildung zum Kfz-Technikermeister, einschließlich Berufserfahrung, darstellen = Niveau 6; Qualifikationen, die Lernergebnisse einer Fortbildung zum Kfz-Betriebswirt, einschließlich Berufserfahrung, darstellen = Niveau 7; Qualifikationen, die über das Potenzial des Kfz-Betriebswirt hinausgehen = Niveau 8. Entsprechend wäre mit allen anderen vergleichbaren Berufen nach BBiG/HwO, bspw. mit den Qualifikationen der IT-Berufe, zu verfahren: Ausbildungsberufsqualifikation DQR-Niveau 4, Spezialisten DQR-Niveau 5, operative Professionals DQR-Niveau 6, strategische Professionals DQR-Niveau 7.

Die folgende Abbildung veranschaulicht einen möglichen Zuordnungsvorschlag am Beispiel des Berufslaufbahnkonzepts des Kfz-Handwerks.

Nach der Einführung des DQR müssten dann in jedem Neuordnungsverfahren die vormals getätigten Niveauzuordnungen überprüft und je nach Prüfergebnis bestätigt oder verändert werden. Die gleiche Logik würde selbstverständlich auch für die Qualifikationen des Hochschulbereichs gelten müssen.

Die Vorteile dieses Vorschlags liegen auf der Hand: Zum einen könnte der DQR relativ zügig eingeführt werden, da hier zunächst Setzungen erfolgen, die auch unter den betroffenen Qualifikationsbesitzern weitgehend konsensfähig wären. Diskussionen um ungerechte Zuordnungen würden entsprechend vermieden. Würde jede einzelne Qualifikation individuell geprüft und zugeordnet werden, entstünde zudem bei allein über 350 Ausbildungsberufen und über 10.000 Hochschulqualifikationen ein kaum zu bewältigendes Mengenproblem, was die flächendeckende Einführung des DQR erheblich behindern würde.

EQR/DQR								Berufsaufbahnkonzept des Kfz-Techniker-Handwerks											
Abschlussbezeichnungen repräsentieren Kompetenzprofile																			
1	2	3	4	5	6	7	8												
allgemeinbildendes Schulsystem								berufliche Weiterbildung											
								Berufsbildungssystem				Hochschulsystem							
												Bachelor of Business Administration (BBA)				Master: Fahrzeugtechnik			
												Kfz-Service-techniker/-in gepr. Automobil-Serviceberater/-in							
								Zusatzqualifikationen, z. B. Betriebsassistent/-in im Handwerk											
								Kfz-Mechatroniker/-in											
								Schwerpunkt: Pkw-Technik											
								Schwerpunkt: Nfz-Technik											
								Schwerpunkt: Motorradtechnik											
								Schwerpunkt: Fahrzeug- kommunikation											
								weitere Kfz-Berufe											
								Mechaniker/-in für Karosseriestand- haltungstechnik											
								Fahrzeugaackiere/-in											
								Automobilkaufmann/- -frau											
								Bürokaufmann/-frau											
								Kaufmann/-frau im Einzelhandel Wahlbereich Kfz-Teile, Zubehör											
								Kfz-Service- mechaniker/-in anschlussfähig an mehrere Kfz-Berufe											
								Kfz-Service-Assistent/-in											
								EQ, Ausbildungsbausteine											
								Berufsorientierung											
gelenktes Praktikum																			

Handlungsbedarf besteht darüber hinaus insbesondere in folgenden Punkten:

Die Einführung und dauerhafte Anwendung des DQR muss beobachtet und ausgewertet werden. Hierfür bietet sich ein Gremium/eine Clearingstelle an, das/die, wie der derzeitige Arbeitskreis DQR, bildungsbereichsübergreifend zusammengesetzt ist. Dieses Gremium/diese Stelle hat darauf hinzuwirken, dass im Rahmen der Umsetzung auftretende Fragen und Probleme im Dialog möglichst konsensual gelöst werden. Dies gilt zum Beispiel für Leitlinien, auf deren Basis der DQR organisiert und administriert wird. Gegenstände von Leitlinien können zum Beispiel sein: die Zuordnung von Qualifikationen, die Qualitätssicherung, die wissenschaftliche Beratung, die Verbindung zum EQR, die Lösung von Konflikten bei der Zuordnung sowie die Anpassung des DQR als Folge eines Evaluationsergebnisses.

Es muss bei allen betroffenen Institutionen Einigkeit hergestellt werden, dass die Zuordnung von Qualifikationen losgelöst von Berechtigungssystemen jeglicher Art erfolgt. Aufgabe des DQR ist es nicht, Zugangswege zu beschreiben oder Berechtigungen zu vergeben. Es geht ausschließlich darum, Fach- und Personale Kompetenz abzubilden und transparent zu machen.

Die Ordnungsmittel, Studienmodulbeschreibungen und Lehrpläne sollen kompetenzorientierter gestaltet werden; dabei sind Begrifflichkeiten des DQR zu berücksichtigen.

Das Denken in den Kategorien von Lernergebnissen muss vermittelt und gefördert werden. Zudem muss dem Missverständnis entgegengewirkt werden, dass der DQR eine „Leiterfunktion“ hat, d. h. dass man jedes einzelne DQR-Niveau nach und nach „erklimmen“ muss. Der DQR bildet keine individuellen Bildungsbiografien ab, sondern ausschließlich die Bezüge von Qualifikationen. Da die Qualifikationen unabhängig voneinander dem DQR zugeordnet werden, ist es jederzeit möglich, mit einer entsprechenden Qualifizierung im Vergleich zu der Ausgangsqualifikation DQR-Niveaus zu überspringen. Das gilt auch für den Bereich des non-formalen und informellen Lernens. Instrumente und Verfahren zur Einordnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen sind zügig weiter zu entwickeln und zu erproben.

Eine öffentlich zugängliche Datenbank über alle EQR-Zuordnungen und die zugrundeliegenden nationalen Zuordnungen ist erforderlich.

Hermann Nehls

Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens aus gewerkschaftlicher Sicht

Die Europäische Union hatte 2000 das Ziel vorgegeben, die Union zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“ zu machen; in diesem Ziel wurde die sogenannte Lissabon-Strategie gebündelt. Die Ziele der EU-Kommission klingen in der Strategie für die Zeit bis 2020 verhaltener. Angestrebt wird jetzt „eine intelligente, nachhaltige und integrative Wirtschaft“. Stärker denn je wird angesichts der weltweiten Krise auf Bildung und Forschung gesetzt. Die Lissabon-Strategie beinhaltet auch eine explizite strategische Ausrichtung der Berufsbildungspolitik auf wirtschafts- und wettbewerbspolitische Ziele (GREINERT 2007). Setzte sich diese Ausrichtung durch, wäre dies ein Paradigmenwechsel für die Berufsbildung, der konträr zu deren Leitzielen Humanisierung, Demokratisierung und Partizipation stünde. Von den Lissabon-Zielen wurde insgesamt wenig erreicht, doch die vorläufige Bilanz für den Bereich der Berufsbildung sieht anders aus: Es wurde viel erreicht. Es gab und gibt eine lebhafte Debatte zu den Instrumenten, mit denen die Europäisierung der beruflichen Bildung vorangerieben werden sollte.

Alle Mitgliedstaaten haben damit begonnen, nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Sie diskutieren die Umsetzung der Empfehlung des Europäischen Rahmens für Qualitätssicherung in der Beruflichen Bildung (EQAVET und ECVET); nicht zuletzt gibt es eine Debatte über die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen. *Ziel ist die Verknüpfung der nationalen Qualifikationsrahmen oder anderweitiger Klassifikationssysteme mit dem EQR. Ab 2012 sollen dann alle individuellen Qualifikationsbescheinigungen einen Verweis auf das zutreffende EQR-Niveau enthalten. Das haben die EU-Mitglieder verbindlich zugesagt. Doch es ist schwierig, die unterschiedlichen Ausbildungssysteme der EU zu vergleichen: Die duale Berufsausbildung der Bundesrepublik Deutschland gibt es vergleichbar nur in Dänemark, Österreich und der Schweiz (nicht Mitglied der EU). Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) soll hier helfen.*

Lange Zeit schien es so, als ob die Europäisierung der Berufsbildung im Sande verlaufen würde. Die Dynamik, die die Diskussion begleitet, ist mit dem Reformstau in der Berufsbildung zu erklären, der sich über Jahrzehnte aufgetürmt hat. Dies betrifft vor allem die Themen Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zwischen allgemeiner, hochschulischer und beruflicher Bildung.

1 Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens

Der DGB unterstreicht die Zielrichtung europäischer Bildungspolitik, einen Bildungsraum zu schaffen, mit ungehinderter grenzüberschreitender Mobilität in der Aus- und Weiterbildung. Dabei sollen die Transparenz zwischen den europäischen Bildungssystemen und Bildungsangeboten hergestellt und ihre Qualität verbessert werden. Im April 2008 wurde die im Zusammenhang mit dem Lissabon-Prozess stehende Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für lebenslanges Lernen vorgelegt. Die Mitgliedstaaten der EU sind seitdem aufgefordert, nationale Qualifikationen und Abschlüsse dem Europäischen Qualifikationsrahmen zuzuordnen.

Zur Gestaltung dieses Prozesses wurde 2009 der Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) vorgelegt und 2011 beschlossen. Dieser DQR ist darauf ausgerichtet, strukturelle Transparenz, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit von Bildungsprozessen sowie individuelle Qualitäts- und Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Für den DGB ist der DQR nicht nur ein administratives oder technisches Instrument, sondern ein Beitrag zur weiteren Entwicklung und Reform des Bildungssystems.

Der DGB erwartet, dass der DQR die Durchlässigkeit in und zwischen den Bildungsbereichen, insbesondere die Zugänge zum tertiären Bereich verbessert. Insgesamt geht es um mehr Chancengleichheit und die Herstellung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung im Bildungssystem. Die weitgehende Abschottung beruflicher von hochschulischen Bildungsgängen, der nur in Ausnahmefällen mögliche Übergang von der Berufs- zur Hochschulbildung und die kaum bestehenden Möglichkeiten der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Studiengänge bedürfen einer Veränderung.

2 Handlungskompetenz als Leitziel

Im Kontext der Entwicklung des DQR haben sich Gewerkschaften für einen Kompetenzbegriff stark gemacht, der berufliche, personale und gesellschaftliche Dimensionen beinhaltet. Er zielt auf berufliche Handlungsfähigkeit und persönliche Entwicklung unter Einschluss von Planungs- und Entscheidungsfähigkeit. Bezugspunkte sind: ganzheitliche Arbeitsaufgaben, die Anforderungen des Arbeitsmarktes unter dem Aspekt langfristiger Verwertbarkeit der Qualifikationen, die individuelle Kompetenzentwicklung, die Mitwirkung an betrieblichen und sozialen Prozessen, reflexive Handlungsfähigkeit. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen. Sie soll individuell und sozial verantwortliche Handlungen und Entwicklungen in der

Lebens- und Arbeitswelt ermöglichen. Dieses Kompetenzverständnis ist Bestandteil der kategorialen Matrix des Deutschen Qualifikationsrahmens.

Es zeigt sich, dass alle Länder, die die Terminologie und Systematik des EQR übernommen haben, mit dem Problem konfrontiert sind, Ergebnisse beruflicher Lernprozesse auf den höheren Niveaus 6, 7 und 8 angemessen zu verorten. Im EQR sind diesen Niveaus vorab die Abschlüsse der Universitäten (BA, MA, Doktor) zugeordnet worden. Es wird zwar gleichzeitig die prinzipielle Offenheit dieser Niveaus für berufliche Qualifikationen betont, Schwierigkeiten ergeben sich jedoch insofern, als die Lernergebnis-Kategorien des EQR (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz) ohne integrierendes Konzept nebeneinander stehen. Deshalb sind sie nur bedingt geeignet, in unterschiedlichen Ausbildungssystemen erworbene Handlungskompetenz zu vergleichen.

Die Lernergebnis-Kategorien des EQR wurden für den DQR nicht übernommen. Es wurde als falsch erachtet, Kompetenz neben Kenntnisse und Fertigkeiten zu stellen. Für Deutschland wurde eine Kompetenzdefinition entwickelt, die sich an Handlungskompetenz orientiert. Die Zuordnung von beruflichen Qualifikationen auch auf den höheren Niveaus ist so viel besser möglich.

3 Zur Kompetenzdebatte

Auf den ersten Blick schien zwischen den beteiligten Akteuren die größte Übereinstimmung im Hinblick auf die Ziele eines DQR vorzuliegen. So hatte beispielsweise die Arbeitsgruppe des Hauptausschusses des BIBB zur Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens aus der Sicht der Berufsbildung einen Konsens darüber erzielt, welche Ziele verfolgt werden sollen. Die Ausrichtung entsprach im Wesentlichen der des EQR. Die Spitzenverbände ergänzten den Zielkanon allerdings um den Hinweis, dass ein EQR nur dann gelingen könne, „wenn er am Bedarf der Wirtschaft und am Nutzen für die Unternehmen ausgerichtet ist“ (BRUNNER u. a. 2006, S. 14). Ähnlich äußerten sich Branchenverbände der Metall- und Elektroindustrie: Entscheidend seien die Einordnung von Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit sowie die Orientierung an den qualifikatorischen Anforderungen des Beschäftigungssystems. Dies ist eine einseitige utilitaristische Ausrichtung, die gesellschaftliche Dimension von Bildung, auch beruflicher Bildung, wird ausgeblendet.

Der Diskussionsbeitrag der Branchenverbände folgte konsequent dem Verständnis von Anforderungen des Beschäftigungssystems, um die Inhalte der Niveaus zu beschreiben, und fragte anschließend nach den Kompetenzen, die zur jeweiligen Erfüllung erforderlich sind. Dies ist ein sehr praktikabler Vorschlag, er vernachlässigt jedoch den Blick auf das Bildungssystem als solches: Bildung, auch berufliche

Bildung, darf nicht auf Nützlichkeitsaspekte reduziert werden. Bildung hat immer auch einen Wert an sich und ist im Spannungsverhältnis zum Beschäftigungssystem eine sowohl abhängige wie auch unabhängige Größe. Dies festzuhalten ist notwendig, weil sich die Strukturelemente eines DQR aus seinen Zielen ergeben.

Die Arbeitsgruppe des Hauptausschusses des BIBB hat sich nach intensiver Diskussion auf eine Definition verständigt, was unter Handlungskompetenz zu verstehen ist. Diese lautet: „Handlungskompetenz wird als Einheit von Fach-, Sozial- und Human- bzw. personaler Kompetenz definiert. Sie dient der Bewältigung unterschiedlich komplexer Anforderungen in Arbeits- und Lernsituationen. Sie versetzt damit, basierend auf Wissen und Erfahrung, Menschen in die Lage, gefundene Lösungen zu bewerten und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Eine umfassende Handlungskompetenz ist unabdingbare Voraussetzung für Beruflichkeit, nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit und fördert die gesellschaftliche Teilhabe.“ Diese Definition ist der KMK-Definition von Handlungskompetenz sehr ähnlich (vgl. KMK 2007, S. 10).

Es wurde als notwendig erachtet, sich bei der Gestaltung eines DQR von der Kompetenzdefinition des EQR zu lösen, um eine sinnvolle Beschreibung von Niveaus vornehmen zu können. Handlungskompetenz umfasst eine zweifache Reflexivität: eine strukturelle Reflexivität, die Arbeit, Arbeitsumgebungen und Arbeitsstrukturen hinterfragt und mitgestaltet, und die Selbstreflexivität, die das Reflektieren der Handelnden über sich selbst, bspw. die Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung, bezeichnet. Dieses Verständnis von Kompetenz liegt dem DQR jetzt zugrunde.

4 Zur Outcome-Orientierung

Der EQR basiert auf der Orientierung an Lernergebnissen (outcomes) als zentralem Konstruktionsprinzip. Damit grenzt er sich eindeutig ab von einer Bildungskonzeption, in der Lerninhalte, Lernprozesse und Lernergebnisse curricular aufeinander abgestimmt und entsprechend beschrieben werden, um gesellschaftliche und auf eine freiheitliche Persönlichkeitsentwicklung zielende Standards einzulösen. Die reine Outcome-Orientierung berücksichtigt nicht, dass die Qualität von Lernergebnissen vor allem davon abhängt, wie vorhergehende Lernprozesse gestaltet werden.

Für die Gewerkschaften steht außer Frage, dass die Outcome-Orientierung eng mit einer Qualitätssicherung von Input und Prozess verknüpft werden muss. Gesellschaftlich normierte und standardisierte Lernwege, wie sie in Aus- und Weiterbildungsordnungen verankert sind, dürfen nicht durch beliebige marktorientierte Lernvorgaben ersetzt werden. Die Fragmentierung abschlussbezogener, formalisierter Bildungsgänge muss verhindert und die Beruflichkeit gewahrt werden.

Es gilt, Input-, Prozess- und Outcome-Orientierung zu integrieren. In der Berufsbildung liegen diese drei Orientierungen der in Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen fixierten Beruflichkeit seit jeher zugrunde. Die mit den Berufen vorgegebenen Standards sind bisher in Form von Qualifikationen festgelegt worden, die auf die berufliche Handlungsfähigkeit als Lernergebnis zielten. Die berufliche Handlungsfähigkeit des professionellen Handwerkers, Facharbeiters, Fachangestellten, Meisters und anderer Berufe bildet den Orientierungsrahmen für die Aus- und Weiterbildung der Betriebe und berufsbildenden Schulen. Dabei wird über berufsinhaltliche Grundlagen und die Qualitätsgestaltung des Qualifizierungsprozesses die Input- und Prozess-Orientierung gleichberechtigt einbezogen.

Darüber hinaus dürfen abschlussbezogene formalisierte Bildungsgänge nicht fragmentiert werden. Die Beruflichkeit ist zu beachten, eine umfassende berufliche Qualifizierung und der institutionell und gesetzlich gewährleistete Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit muss erhalten bleiben.

5 Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen

Im Zusammenhang mit der Umsetzung der Lissabon-Strategie wird auch die Anerkennung informellen Lernens gefordert. Die Empfehlung zur Implementation eines europäischen Qualifikationsrahmens beinhaltet, bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen einen Ansatz zu verwenden, der auf Lernergebnissen beruht, und die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens zu fördern. In verschiedenen Ländern wird an Zertifizierungsmodi für „informal and non-formal learning“ gearbeitet, um entsprechende Kompetenzen sichtbar zu machen. In einigen europäischen Ländern gibt es Anerkennungsprozeduren, die auch bisher eher versteckte, beruflich relevante Kompetenzen transparent machen können.

Die Validierung der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens hat in der Bundesrepublik Deutschland noch wenig Gewicht. Qualifikationsnachweise beruhen weitgehend auf formalisierten Bildungsgängen und Prüfungen. Lernen, das sich außerhalb der formalisierten Bildung in offenen Kontexten vollzieht, wird nur in geringem Maße dokumentiert.

Die Frage, welche Verfahren und Institutionen erforderlich sind, um Lernergebnisse bzw. Kompetenzen im formalen, non-formalen und informellen Bereich im europäischen Rahmen zu erfassen, zu übertragen und anzurechnen, ist in Deutschland noch nicht ausreichend diskutiert worden. Den Mitgliedstaaten wird aber empfohlen, dafür „competent bodies“ (zuständige Stellen – nicht zu verwechseln mit Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern) einzurichten.

6 Zur Frage der Zuordnung¹

Bei der Zuordnung von Qualifikationsprofilen stehen zwei zentrale Fragen im Vordergrund: die Frage des Verhältnisses von hochschulischen und beruflichen Aufstiegsfortbildungsgängen und die Frage des Verhältnisses von allgemein schulischer und beruflicher Bildung.

Allem Anschein nach ist es gelungen, im Interesse eines bildungsbereichsübergreifenden Ansatzes des DQR gemeinsame Deskriptoren für die Zuordnung zu allen Niveaus zu entwickeln. Dies schließt auch die in Europa heiß umkämpften Niveaus 6, 7 und 8 ein. Während diese Niveaus in den meisten Mitgliedstaaten von der Hochschule dominiert werden und Bachelor, Master und PhD ein Alleinstellungsmerkmal haben, sind im DQR die Voraussetzungen geschaffen worden, auch berufliche Qualifikationen den höchsten Niveaus zuzuordnen, ohne dass ihre Inhaber die Hochschule auch nur einen Tag von innen gesehen haben. Das war aus gewerkschaftlicher Sicht eine unerlässliche Bedingung für die Zustimmung zum DQR.

Noch nicht abgeschlossen ist die Diskussion um das Verhältnis zwischen allgemein schulischen und beruflichen Bildungsgängen. Die KMK beharrt offensichtlich auf einer Zuordnung des „deutschen Abiturs“ auf Niveau 5, während die Berufe nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung differenziert den Niveaus 3 bis 5 zugeordnet werden sollen. Dies ist nicht akzeptabel.

Allgemeinbildende Schulabschlüsse bilden die Grundlage für weiterführende Bildungswege und besitzen in der Regel für sich allein keine Arbeitsmarktrelevanz. Dies gilt für die Fachkompetenz, aber insbesondere auch für die Sozial- und Selbstkompetenz, wie sie im DQR beschrieben werden. Eine Zuordnung der Fachgebundenen und Allgemeinen Hochschulreife auf Niveau 5 des DQR, wie es die KMK vorschlägt, ist daher nicht nachvollziehbar und keinesfalls zu rechtfertigen.

Bei konsequenter Beachtung der für die Zuordnung relevanten Kompetenzbeschreibungen des DQR dürfen Fachgebundene und Allgemeine Hochschulreife nicht über den Abschlüssen einer drei- und dreieinhalbjährigen Berufsausbildung eingeordnet werden. Auch mit Blick auf den EQR und die Zuordnungsvorschläge anderer Mitgliedstaaten der EU, die unter anderem die im sogenannten „Short Cycle Program“ vermittelten Kompetenzen dem Niveau 5 zuordnen, ist eine Zuordnung der Fachhochschulreife ebenso wie der Fachgebundenen und Allgemeinen Hochschulreife auf das Niveau 4 inhaltlich begründet und sinnvoll.

1 Die folgenden Ausführungen geben die Diskussionen vor der Entscheidung vom 31.1.2012 wieder, an deren Ende – vorläufig – auf eine Zuordnung der allgemeinen Schulabschlüsse verzichtet wurde. Noch unklar waren bei Drucklegung die Modalitäten und Zuständigkeiten für den Zuordnungsprozess.

7 Fazit

Länder wie Irland und Schottland haben sich viel Zeit für die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens genommen, mit dem schließlich vielfältige Reformprozesse zusammengeführt wurden. Die Akteure in Deutschland haben lange Zeit die Augen vor der europäischen Bildungsdebatte verschlossen. Auch wenn diese uns jetzt erreicht hat, sollten wir uns nicht einer Sachzwanglogik nach dem Motto unterwerfen: Schnell einen DQR entwickeln, um nicht abgehängt zu werden. Es ist dringend geboten, für den DQR eine angemessene Erprobungsphase vorzusehen.

Dabei darf es nicht nur um die Erprobung der technischen Handhabbarkeit gehen. Es ist ausdrücklich eine Weiterentwicklung, Revidierbarkeit und Evaluation vorzusehen. Die Erprobungsphase sollte durch ein anspruchsvolles Forschungsprogramm begleitet werden. Es sollte sich nicht auf eng definierte Zielvorgaben europäischer Förderprogramme beschränken. Insbesondere besteht die Notwendigkeit, Folgewirkungen des DQR für Arbeitnehmer/-innen, deren Kompetenzentwicklung sowie Berufs- und Arbeitsbiografien für den Arbeitsmarkt und die Personal- und Organisationsentwicklung der Unternehmen zu untersuchen. Es sollten Anstrengungen unternommen werden, um eine breitere Beteiligung der Betroffenen über Fachkreise hinaus an der Entwicklung und Umsetzung der Instrumente zur Gestaltung eines europäischen Bildungsraums sicherzustellen. Chancen und Risiken möglicher Auswirkungen müssen sichtbar gemacht werden.

Es besteht erheblicher Forschungsbedarf bezüglich der Frage, wie durch non-formales und informelles Lernen erworbene Kompetenzen in einem DQR abgebildet werden können. Hierzu sollten auf der Grundlage eines Einverständnisses der Sozialpartner national gültige Standards entwickelt werden, um eine flächendeckende Akzeptanz zu ermöglichen.

Literatur

- BITKOM, GESAMTMETALL, VDMA, ZVEI (Hrsg.): Die Anforderungen des Beschäftigungssystems – Ein Beitrag zur Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin/Frankfurt M. 2007
- BRUNNER, Sonja; ESSER, Friedrich Hubert; KLOAS, Peter-Werner: Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) 2, S. 14–17
- DEHNBOSTEL, Peter; LINDEMANN, Hans-Jürgen; LUDWIG, Christoph (Hrsg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster 2007
- DER DEUTSCHE QUALIFIKATIONSRAHMEN (DQR), Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht, Mai 2008, Broschüre, www.dgb-bestellservice.de

- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (DGB); 2010: Öffentliche Anhörung der Enquetekommission „Fit fürs Leben in der Wissensgesellschaft – berufliche Schulen, Aus- und Weiterbildung“ zum Thema „Berufliche Bildung – Fit für Europa“. In: <http://www.dgb.de/>
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (DGB): Anforderungen des DGB an einen Nationalen Qualifikationsrahmen. Dezember 2006 URL: www.dgb.de
- EHKE, Michael: 2006: Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heft 2. S. 18–23
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Kernschmelze – der drohende GAU unseres Berufsausbildungssystems. Berlin 2007. URL: www.ibba.tuberlin.de/download/greinert/Kernschmelze.pdf (Stand 8.2.2008)
- HANF, Georg; REIN, Volker: Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Berufsbildungspolitik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 3, S. 7–12
- HERTLE, Eva M.; SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.): Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn 2007
- KUDA, Eva; STRAUSS, Jürgen: Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? In: WSI-Mitteilungen (2006) 11, S. 630–637
- NEHLS, Hermann: Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 2, S. 48–51
- Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (vom 8.7. 2005)“ Berlin 15.11. 2005. URL: www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_EQF_Stellungnahme.pdf (Stand 7.2. 2008)
- ZIMMER, Gerhard; DEHNBOSTEL, Peter (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Bielefeld 2009

Reinhold Weiß

Der Deutsche Qualifikationsrahmen: Schlüssel für mehr Durchlässigkeit oder Muster ohne Wert?

1 Zur Genese

Man schrieb das Jahr 1973. Damals wurde ein erster Qualifikationsrahmen für das Bildungswesen kreiert – obwohl man den Begriff noch gar nicht kannte. Es war der Bildungsgesamtplan, vorgelegt von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK¹). Dies war Ausdruck einer Reformpolitik und des Versuchs, alle Ebenen des Bildungswesens in einen gemeinsamen Rahmen einzubinden, die einzelnen Bildungseinrichtungen und ihre Abschlüsse aufeinander zu beziehen, gemeinsame Aufgaben zu beschreiben und nicht zuletzt die Durchlässigkeit zu fördern. Geblieben ist vor allem die Einteilung in unterschiedliche Ebenen und Bildungsstufen: Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich, tertiärer und quartärer Bereich. Intentionen zu einer verstärkten Durchlässigkeit wurden indessen größtenteils nicht eingelöst. In der Praxis hat der Bildungsgesamtplan und seine Umsetzung der „Versäulung“ der Bildungslandschaft eher noch Schubkraft verliehen. Die Durchlässigkeit konnte allenfalls partiell verbessert werden. Sie steht seither auf der bildungspolitischen Agenda.

Der Qualifikationsrahmen des Bildungsgesamtplans orientierte sich im Wesentlichen an den absolvierten Bildungsjahren bzw. am Lebensalter der Lernenden. Er war damit inputorientiert. Als sich die europäischen Bildungsminister aus 32 Mitgliedstaaten im Dezember 2004 auf die Schaffung eines gemeinsamen Rahmens für das Bildungswesen einigten, ging es darum, die einzelnen Abschlüsse/Qualifikationen auf der Basis der erreichten und nachgewiesenen Lernergebnisse zueinander in Beziehung zu setzen.

Die Europäische Kommission versteht den Qualifikationsrahmen als „ein Instrument zur Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem Satz von Kriterien zur Bestimmung des jeweiligen Lernniveaus“ (Kommission, 2005, 14). Ein (nationaler) Qualifikationsrahmen bezieht im Idealfall alle Abschlüsse mit ein. Er ist insofern bildungsgangübergreifend und kann dann „alle Lernergebnisse und Lernwege umfassen“. Er kann aber auch „auf einen bestimmten Bildungs-/Berufsbereich (z. B. Erstausbildung, Erwachsenenbildung oder berufliche Fachausbil-

1 Die BLK wurde im Zuge der „Föderalismusreform“ abgeschafft; sie ist jedoch in gewisser Weise wieder auferstanden in der B-L-KG, der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe für den Deutschen Qualifikationsrahmen.

dung“ oder einen bestimmten Sektor (z. B. IT) bezogen sein (Kommission, 2005, 14). Unabhängig von seiner rechtlichen Verankerung „schafft ein Qualifikationsrahmen die Voraussetzungen für eine Verbesserung der Qualität, der Zugänglichkeit und der Durchlässigkeit sowie der Anerkennung von Qualifikationen auf dem nationalen oder internationalen Arbeitsmarkt“ (Kommission 2005, S. 14).

Bund und Länder sowie die Sozialpartner haben sich bereits im Konsultationsprozess zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) darauf verständigt, einen Deutschen Qualifikationsrahmen bis 2012 zu entwickeln. Seit 2006 gibt es Arbeitsgruppen der KMK sowie des BIBB-Hauptausschusses. 2007 wurden die Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR (B-L-KG DQR) und der Arbeitskreis DQR (AK DQR) eingesetzt. Im Februar 2009 wurde von diesem Arbeitskreis ein Entwurf für einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR Diskussionsvorschlag 2009) vorlegt. Daraufhin wurden in vier Berufsfeldern Arbeitsgruppen eingesetzt, die den Auftrag hatten, den Entwurf im Hinblick auf die Abschlüsse in diesen Segmenten auf seine Tauglichkeit zu überprüfen. 2010 lagen Ergebnisse dieses Tests vor (DQR Expertenvotum, 2010), die zusammen mit der weiteren Diskussion Eingang gefunden haben in die schließlich verabschiedete Fassung des Qualifikationsrahmens (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011).

2 Hoffnungen und Befürchtungen

Die Diskussion über die Entwicklung eines Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen wurde und wird mit hohen, teils unrealistischen Erwartungen und Hoffnungen verfolgt. Zugleich wurde die Debatte von Anbeginn an von Missverständnissen, Irritationen und Ängsten begleitet.

2.1 Durchlässigkeit oder Qualitätsverlust

Die Entwicklung eines Europäischen und eines darauf basierenden Deutschen Qualifikationsrahmens bietet die Chance, die Transparenz der Bildungssysteme zu erhöhen und beim Thema „Durchlässigkeit“ endlich wirksame Fortschritte zu erzielen. Ursprünglich ging es dabei vor allem um die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen in Europa, inzwischen hat sich die Debatte mehr auf die Durchlässigkeit innerhalb des nationalen Bildungswesens verschoben. Sie betrifft die Übergänge aus dem allgemeinbildenden Schulwesen in die Berufsbildung, vor allem aber

- die Übergänge aus dem sogenannten „Übergangssystem“ in die Berufsbildung,
- die Übergänge innerhalb der beruflichen Ausbildung (vor allem zwischen vollschulischen und dualen Bildungsgängen),

- die Übergänge zwischen Aus- und Fortbildung,
- die Übergänge aus der Berufsbildung in den Hochschulbereich sowie
- generell die Gleichwertigkeit zwischen beruflichen und akademischen Qualifikationen.

Die Hoffnung auf spürbare Fortschritte liegt vor allem darin begründet, dass der Qualifikationsrahmen mit seinen Deskriptoren und Niveaus ein bildungsgangunabhängiges, bildungsgangübergreifendes Bezugssystem darstellt. Es normiert Lernergebnisse auf einer Meta-Ebene, und zwar unabhängig davon, in welchem Bildungsgang und auf welche Art und Weise sie erworben worden sind. Damit schafft er die Grundlage für eine wechselseitige Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen – seien sie in Bildungsgängen auf formalem Weg oder auf informelle Weise erworben worden.

Vom Qualifikationsrahmen wird erwartet, dass er Bewegung in festgefahrene Debatten, in versäulte und nicht ausreichend miteinander verzahnte Bildungswege bringt. Faszinierend ist die Idee, einen für alle Bildungsgänge und Bildungsbereiche gültigen Bezugsrahmen zu schaffen. Offen ist, ob der Qualifikationsrahmen diesen, zum Teil sehr weitgehenden Erwartungen gerecht werden kann. Denn der DQR ist – wie der Name bereits zutreffend zum Ausdruck bringt – zunächst nur ein Rahmen. Dieser Rahmen muss gefüllt werden mit konkreten Umsetzungsschritten und Maßnahmen. Er muss Eingang finden in Curricula und Zertifikate, in Verordnungen und möglicherweise sogar in Gesetze. Ohne diese Maßnahmen bliebe der Qualifikationsrahmen weitgehend wirkungslos.

Dem stehen die Sorgen der Hochschulen vor einer Einbindung in einen bildungsgangübergreifenden Rahmen gegenüber. In der Stellungnahme der HRK heißt es, der Stellenwert von forschungs- und entwicklungsbezogenen Kompetenzen sei zu gering, das Profil der Hochschulen werde geschwächt und es würde durch eine De-regulierung des Hochschulzugangs zu einem Niveauverlust kommen (HRK, 2010, 3). In ähnlicher Weise argumentiert der Wissenschaftsrat, wenn er betont, die „Spezifika der in der Hochschulbildung erworbenen Qualifikationen“ müssten in „hinreichender Trennschärfe zu Qualifikationen anderer Bildungsbereiche abgebildet werden“ (Wissenschaftsrat, 2010, 150).

Die zeitweilige Diskussion um die Einführung eines „Bachelor Professional“ zur besseren Kennzeichnung der Fortbildungsabschlüsse dürfte den in den Stellungnahmen zum Ausdruck kommenden Bedenken noch Vorschub geleistet haben. Denn dadurch musste für die Hochschulen der Eindruck entstehen, die Einrichtungen der beruflichen Bildung würden sich mit diesem schmückenden Zusatz einen unlauteren und in der Sache nicht gerechtfertigten Wettbewerbsvorteil verschaffen.

2.2 Aufwertung oder Deregulierung der beruflichen Bildung?

Ungeachtet der hohen Wertschätzung, die die deutsche Berufsausbildung international genießt, werden die beruflichen Abschlüsse in den internationalen Klassifikationen nicht angemessen abgebildet. In dem 5-Stufen-Schema der EU aus dem Jahr 2005, das Teil der Richtlinien für die Anerkennung von Berufsqualifikationen ist, wurden Meister und Gesellen beispielsweise lediglich der Stufe 2 zugeordnet. Mittlerweile wurde dies zwar korrigiert und der Meister auf Stufe 3 angesiedelt. Dennoch wird der Stellenwert der beruflichen Bildung in Deutschland in internationalen Vergleichen nicht deutlich. Deutlichster Beleg sind die regelmäßigen Berichte der OECD, in denen ein eklatantes Defizit an akademisch Qualifizierten festgestellt wird (OECD, 2010, 27). Daraus wird dann voreilig die Schlussfolgerung gezogen, Deutschland würde den Herausforderungen einer Wissensgesellschaft nicht gerecht.

Die Berechnungen und Schlussfolgerungen der OECD sind indessen wenig überzeugend. Würde man nämlich alle Abschlüsse in der Aufstiegsweiterbildung einrechnen, die in der Klassifizierung nach ISCED die Stufe 5B einnehmen und damit auf dem gleichen Niveau wie die Hochschulabschlüsse eingeordnet werden, würde sich die rechnerische Diskrepanz zum Durchschnittswert für alle OECD-Länder reduzieren. Werden nicht nur die jüngsten Alterskohorten berücksichtigt, sondern der Gesamtbestand zugrunde gelegt, bleibt von der Akademikerlücke nicht mehr viel übrig (Müller, 2009). Im Gegenteil: Das Angebot an Qualifikationen und die Nachfrage danach zeichnen sich im internationalen Vergleich durch eine gute Passung aus.

Mit der Einführung eines Qualifikationsrahmens verbindet sich aus Sicht der beruflichen Bildung die Erwartung, Abschlüsse in der beruflichen Aus- und Fortbildung angemessen zu verorten. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hat sich von Anfang an intensiv mit dem EQR und der Entwicklung eines DQR beschäftigt und zu seiner Grundidee sowie seiner Erprobung Stellung genommen (EQR, 2006; Stellungnahme, 2010). In seinen Beschlüssen begrüßte der Hauptausschuss ausdrücklich die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens. Er machte seine Zustimmung indessen davon abhängig, dass jedes Qualifikationsniveau auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein kann/soll (Entschließung, 2009). Diesem Grundsatz entsprechend müssten alle Niveaus auch über berufliche Abschlüsse und berufliche Lernprozesse erreichbar sein. Legt man das von den Sozialpartnern im Jahr 2000 beschlossene 3-Stufen-Schema für Fortbildungsabschlüsse zugrunde, bedeutet dies folgende Zuordnungen:

- Fortbildungsabschlüsse der Stufe 1, in denen Zusatz- oder Spezialqualifikationen erworben werden (z. B. Betriebsassistent im Handel; IT-Spezialisten), wären der Stufe 5 des DQR zuzuordnen.
- Fortbildungsabschlüsse der Stufe 2 (z. B. Fachwirte, Meister, Techniker) kämen auf die Stufe 6 und würden somit dem Bachelorniveau des DQR entsprechen.
- Fortbildungsabschlüsse der Stufe 3 (z. B. Betriebswirt HWK) wären der Stufe 7 des DQR zuzurechnen und damit dem Masterniveau äquivalent.

Die prinzipielle Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Abschlüsse ist sachlich geboten und lässt sich hinreichend begründen. Dafür sprechen das durch berufliche Abschlüsse erreichte Kompetenzniveau, die eingesetzten und bewährten Instrumente einer Qualitätssicherung, die Akzeptanz der Fortbildungsabschlüsse bei Arbeitnehmern und Arbeitgebern sowie nicht zuletzt die akademischen Abschlüsse vergleichbarer Karrieremöglichkeiten (FbH/FOM/WHKT, 2009). Namentlich in kleinen und mittelständischen Unternehmen üben Absolventen mit einem anerkannten Fortbildungsabschluss vergleichbare Tätigkeiten aus wie Hochschulabsolventen; und sie nehmen vergleichbare Positionen ein. Viele sind darüber hinaus als Selbstständige tätig und müssen auch vom Einkommen her den Vergleich zu Hochschulabsolventen nicht scheuen.

Auf der anderen Seite gab und gibt es Sorgen, dass ein nationaler Qualifikationsrahmen, der mit einem Europäischen Qualifikationsrahmen verzahnt ist, zu einer Preisgabe der Eigenständigkeit der deutschen Berufsbildung und einem Niveauverlust führen könnte. Anfangs war es vor allem ein Gutachten von Ingrid Drexel (2006), das die Diskussion bestimmt hat. Die These dieses Gutachtens lautet, vereinfachend dargestellt, dass die EU mit dem EQR (wie auch mit anderen Instrumenten) in die nationalen Zuständigkeiten eingreift, Kompetenzen an sich zieht und die Grundprinzipien der deutschen Berufsbildung unterminiert. Die Einführung von EQR und ECVET würde, so die Hypothese, „zur Auflösung bestehender Regelungen, Prinzipien, Standards und Abläufe führen, also zu einer weitreichenden Deregulierung von beruflicher Bildung, aus der auch eine Deregulierung von Arbeitsmarkt und Entlohnung resultieren müsste“ (Drexel, 2006, 14). Namentlich die Gewerkschaften, aber auch ein Teil der Wirtschaftsverbände haben sich dieser Argumentation anfangs angeschlossen. Sehr bald haben sie ihre Vorbehalte indessen aufgegeben, weil sie erkannt haben, welche Chancen eine verbesserte Durchlässigkeit international und vor allem national für die Arbeitnehmer bietet. Sie haben ihre Bedenken nicht zuletzt auch deshalb hintangestellt, weil ihnen klar geworden ist, dass sie mit ihrer Position in Europa keine Anhänger finden, und weil sie eingesehen haben, dass es besser ist, eine Entwicklung mitzugestalten als abseits zu stehen.

3 Strittige Punkte und offene Fragen

Nachdem ein Konsens hinsichtlich der grundlegenden Struktur (acht Niveaus, vier Lernergebniskategorien) gefunden wurde, müssen dieser nun Qualifikationen zugeordnet werden. Es müssen Instrumente und Verfahren für eine künftige Nutzung festgelegt werden; und es müssen Zuständigkeiten bestimmt werden. All dies ist mit kontroversen Positionen verbunden. Durch die Einbindung vieler Gruppen und Akteure soll versucht werden, unterschiedliche Positionen auszugleichen, um am Ende eine weitgehende Akzeptanz zu gewährleisten.

Im Kern wird der Qualifikationsrahmen nicht in Zweifel gezogen. Er wird von nahezu allen Expertinnen und Experten und von allen Beteiligten als ein sinnvolles Instrument zur Verbesserung der Transparenz und der Durchlässigkeit beschrieben (Sloane, 2008, 29 ff.; Deissinger, 2009). Auch der schließlich beschlossene Text wird, bei aller Kritik im Detail, als ein sinnvoller und richtungsweisender Ansatz verstanden. Allerdings liegen hinsichtlich des weiteren Umgangs mit dem Rahmen die Positionen der Beteiligten, vor allem der Kultusminister der Länder und der Wirtschaft sowie der Hochschulen, deutlich auseinander. Das kann indessen nicht verwundern, denn es wurden von allen Seiten zunächst einmal Maximalpositionen formuliert. Sie müssen nun im Laufe des Diskussionsprozesses zu einem gemeinsamen Ergebnis zusammengeführt werden. Kompromissfähigkeit und konstruktive Lösungen sind gefragt, um die Gegensätze zu überbrücken. Am Ende müssen Lösungen im Konsens gefunden werden, denn ein Scheitern und damit einen deutschen Sonderweg in der europäischen Bildungspolitik kann niemand ernsthaft wollen.

3.1 Zuordnung von Abschlüssen²

Einer der Kernpunkte, die es zu entscheiden galt, betrifft die Zuordnung der unterschiedlichen Abschlüsse zu den acht Niveaus. Es war klar, dass die Diskussion an viele „wunde Punkte“ geraten würde. Denn alle Institutionen wollen ihre Abschlüsse möglichst hoch eingestuft sehen. Allein durch fachliche Kriterien lassen sich die Zuordnungen nicht immer hinreichend, zumindest nicht immer zweifelsfrei begründen. Ergänzend notwendig sind politische Setzungen. Dies betrifft nicht zuletzt die Einstufung der allgemeinen Hochschulreife/der Fachhochschulreife, aber auch die Einstufung der Abschlüsse in der beruflichen Aus- und Fortbildung.

2 Die folgenden Ausführungen geben die Diskussionen vor der Entscheidung vom 31.1.2012 wieder, an deren Ende – vorläufig – auf eine Zuordnung der allgemeinen Schulabschlüsse verzichtet wurde.

Zunächst galt es, die Eignung des Instruments, seiner Begriffe und Klassifikationen, für eine Zuordnung von Abschlüssen kritisch zu prüfen. Dazu wurden Arbeitsgruppen mit Fachleuten aus vier exemplarischen Berufsfeldern eingerichtet

Die Diskussion in den Arbeitsgruppen hat gezeigt, dass es mithilfe der Definitionen, Niveaus und Deskriptoren möglich ist, unterschiedliche Abschlüsse zuzuordnen (DQR, Expertenvotum, 2010). Allerdings ergaben sich für die Sachverständigen immer wieder Interpretationsschwierigkeiten und Unsicherheiten. Sie liegen in der Natur und Komplexität der Sache begründet, haben ihren Ursprung aber auch in den Begrifflichkeiten des DQR-Entwurfs. Dazu einige Beispiele:

- Worin liegen die Unterschiede zwischen „einfach“ und „grundlegend“, zwischen „umfassend“ und „komplex“?
- Im Leitfaden ist von „grundlegendem allgemeinen Wissen“ und „grundlegendem fachlichen Wissen“ die Rede. Worin liegen die Unterschiede?
- Worin liegen die Unterschiede zwischen „detailliertem“ und „spezialisiertem Wissen“. Bedeutet es das Vorhandensein von Detailkenntnissen oder ist damit gemeint, ein Fachgebiet zu durchdringen?

Auch fiel es den Sachverständigen schwer, zwischen Selbst- und Sozialkompetenz zu differenzieren. Hier bestand noch Klärungsbedarf. Er berührte indessen nicht die Grundstruktur des Qualifikationsrahmens, sondern vor allem die sprachliche Ausgestaltung. Sowohl der Beschlusstext wie das Glossar wurden entsprechend überarbeitet.

Sodann waren die Abschlüsse dem Niveau zugeordnet. Die KMK hatte sich für eine Einstufung des Abiturs auf Niveau 5 und der Fachhochschulreife auf dem Niveau 4 ausgesprochen. In der Praxis hätte dies bedeutet, dass ein Abiturient/eine Abiturientin, der/die eine Ausbildung zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau absolviert, damit einen Ausbildungsgang beginnt, der hierarchisch unter dem Abitur eingestuft wird. Für die Attraktivität der beruflichen Bildung wäre dies ohne Zweifel abträglich. Eine höhere Einstufung des Abiturs ist aber auch sachlich nicht gerechtfertigt, da Abiturienten und Abiturientinnen die hier verlangten Qualifikationen kaum mitbringen. Aus Sicht der Berufsbildung war diese Zuordnung daher nicht akzeptabel. Damit wäre eine politische Setzung vorgenommen worden, die durch die Profile der Abschlüsse und das Kompetenzprofil nicht gerechtfertigt ist. Der gefundenen Kompromiss, das Arbeiter und die allgemeinbildenden Abschlüsse auszuklammern mag im Hinblick auf den Anspruch, einen bildungsüberprüfenden Rahmen zu schaffen, unbefriedigend sein, es ist aber eine praktikablere Lösung. Sie stellt sicher, dass berufliche Abschlüsse in anerkannten Ausbildungsberufen auf den Niveaus drei und vier, die Fortbildungsabschlüsse auf den Niveaus fünf, sechs und sieben zugeordnet werden. Akzeptiert ist damit, dass Fortbildungsabschlüsse wie der Meister oder Techniker auf

dem gleichen Niveau wie Bachelorabschlüsse eingestuft werden. Das ist ein wichtiges Signal für die Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung.

3.2 Rechtswirksamkeit

Die bisherigen Diskussionen wie auch das Rechtsgutachten von Professor Herdegen (Uni Bonn) haben gezeigt, dass der Qualifikationsrahmen in erster Linie als ein Instrument verstanden wird, das die Transparenz der Abschlüsse verbessern soll (Herdegen, 2009). Individuelle Ansprüche und Berechtigungen sollen damit (zunächst) nicht verbunden sein. Es heißt, der DQR solle rechtlich so niederschwellig wie möglich verankert werden. Angesichts der Unwägbarkeiten, die mit dem Ziel verbunden sind, alle Abschlüsse in ein einheitliches System einzuordnen, erscheint dies zweckmäßig und folgerichtig. Würde der DQR von Anfang an mit Rechtsansprüchen verbunden, wäre dies vermutlich das Ende der Diskussion. Hinzu käme das Problem, einen nationalen Qualifikationsrahmen in 16 Ländergesetzen zu verankern.

Damit entsteht eine paradoxe Situation: Wenn der Qualifikationsrahmen wirksam werden soll, bräuchte es verlässlicher und im Zweifel einklagbarer Regelungen. Da darüber aber bislang kein Konsens hergestellt werden kann, wird es am Ende wohl bei einer mehr oder weniger verbindlichen Vereinbarung zwischen dem Bund und den Ländern bleiben. Es bleibt abzuwarten, welche Wirkungen davon ausgehen werden bzw. inwieweit die Prinzipien des Qualifikationsrahmens in Gesetze und Verordnungen, Programme und Initiativen umgesetzt werden.

Mittelfristig und nach seiner erfolgreichen Etablierung werden von einem Qualifikationsrahmen allerdings Wirkungen ausgehen und auch ausgehen müssen, wenn er denn kein Muster ohne Wert bleiben soll. Konsequenzen müssten beispielsweise für die Entwicklung von Curricula gezogen werden, um die Kompatibilität der Bildungsgänge und ihrer Abschlüsse mit den Niveaus und den Deskriptoren herzustellen. Auch müsste bei den Abschlüssen, auch denen der beruflichen Bildung, in Zukunft nicht nur das erreichte Lernniveau beschrieben, sondern explizit eine Zuordnung zu den Niveaus des Qualifikationsrahmens vorgenommen werden.

Auch dürften sich mittelfristig Rückwirkungen für Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren ergeben. Denn natürlich werden Bildungsanbieter, Lernende und Betriebe, Lehrplankommissionen und Tarifvertragspartner und nicht zuletzt auch der Gesetz- oder Ordnungsgeber den Rahmen als Bezugssystem und Referenz ansehen. Welche Wirkungen als Folge der Einführung eines DQR einmal eintreten werden, lässt sich indessen kaum verlässlich abschätzen. Dass es aber mittelbare Wirkungen geben wird, wäre zu wünschen. Sie zu identifizieren und den Einführungsprozess zu begleiten, ist die Aufgabe einer Begleitforschung.

3.3 Verbindung zu Leistungspunkten

Vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen wurde entschieden, zunächst nur anerkannte Abschlüsse zuzuordnen. Formale Qualifikationen werden aber auch unterhalb dieser Ebene erworben. Dazu gehören betriebs- und branchenspezifische (Zusatz- und Teil-) Qualifikationen, die in der Ausbildungsvorbereitung oder in der Weiterbildung erworben werden. Im Sinne der Durchlässigkeit müssen auch für diese Qualifikationen Bezüge zu den Niveaus hergestellt werden.

Als Instrument dafür ist auf europäischer Ebene die Entwicklung eines Credit- oder Leistungspunkte-Systems (ECVET) vorgesehen. Eine erste Umsetzung erfolgt national im Rahmen einer Pilotinitiative (DECVET). Ihr Ziel ist die Entwicklung und Erprobung von Anrechnungsmechanismen zwischen verschiedenen Teilsystemen der beruflichen Bildung (Milolaza/Schiller, 2010). Dort, wo Partner sich zusammenfinden und gemeinsame Programme und Modelle der Qualifizierung durchführen, beispielsweise bei internationalen Austauschprogrammen oder auch im Rahmen dualer Studiengänge, funktioniert die Anerkennung bereits – auch ohne das Instrument der Credits oder Leistungspunkte. Jenseits derartiger Partnerschaften, die auf wechselseitigem Austausch, Abstimmung und Vertrauen basieren, fällt es den Lernenden indessen schwer, ihre in einem Bereich erworbenen Qualifikationen in andere Bereiche zu transferieren. Es existieren bislang keine transparenten und verlässlichen Strukturen, Verfahren und Instrumente.

Von daher macht ein Credit- oder Leistungspunktesystem Sinn. Offen ist bislang aber noch weitgehend, wie ein derartiges System angesichts der Vielfalt der beruflichen Abschlüsse und Qualifikationen ausgestaltet sein muss, um seinen Zweck zu erfüllen, ohne dabei das Berufsprinzip als tragende Säule der Berufsbildung zu beeinträchtigen oder gar infrage zu stellen. Denn eines ist klar: Die Entwicklung eines Credit- oder Leistungspunktesystems setzt definierte Teilleistungen voraus. Damit ist naturgemäß für Unternehmen die Möglichkeit verbunden, lediglich in Teilleistungen zu qualifizieren und sich auf diesem Wege aus dem dualen System zu verabschieden (Frommberger, 2008, 24). Die damit prinzipiell verbundene Gefährdung muss jedoch keineswegs zu einer Preisgabe des Berufsprinzips führen. Zum einen verlangt das Berufsbildungsgesetz, dass junge Menschen nur in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden dürfen. Zum anderen sorgt der Wettbewerb – auch der Wettbewerb um Fachkräfte – dafür, dass Unternehmen an qualifizierten, tendenziell sogar höher/besser qualifizierten Mitarbeitern interessiert sind. Denn mit gering oder lediglich teilqualifizierten Mitarbeitern dürften die Unternehmen auf den Weltmärkten kaum auf Dauer erfolgreich sein.

Ein Leistungspunktesystem kann wohl nur durch die Bezugnahme auf nationale Standards funktionieren bzw. akzeptiert werden. Von daher bedarf es einer Veror-

tung im System der (beruflichen) Abschlüsse und/oder im Qualifikationsrahmen. So gesehen würden Leistungspunkte eher zu einer Flexibilisierung denn zu einer Auflösung des Berufsprinzips führen. Derzeit ist all dies aber Spekulation: Noch laufen erste tastende Versuche mit Pilotprojekten. Inwieweit die Ziele erreicht werden, die Ergebnisse übertragbar sind und Akzeptanz finden, bleibt abzuwarten. Um die Erfahrungen auszuwerten und mit den Akteuren zu kommunizieren, hat das BMBF beim BIBB eine nationale Koordinierungsstelle eingerichtet.

3.4 Bezug zu Qualitätsstandards

Die formelle Anerkennung und Anrechnung von im Ausland erworbenen Qualifikationen ist die eine Seite, die Anerkennung bei den Akteuren eine andere. Die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens und darauf Bezug nehmender nationaler Qualifikationsrahmen muss deshalb auch im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Europäischen Qualitätsrahmens (EQARF) gesehen werden.

Dazu hat die Europäische Union mit EQARF, dem „Europäischen Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“, einen „Werkzeugkasten“ mit zehn Indikatoren zur Verfügung gestellt (ENQA-VET, 2009). Diese sollen vergleichbare Aussagen über den Stand der Qualitätssicherung beruflicher Bildung in den Mitgliedstaaten der EU ermöglichen. Im Rahmen des von der Kommission gesteuerten EQAVET-Prozesses sollen die Indikatoren des EQARF zwischen und in den Mitgliedstaaten auf ihre Anwendbarkeit hin überprüft, modifiziert und wenn nötig auch verworfen werden. Neben den zuständigen Ministerien des Bundes und der Länder gehören diesem Prozess die Dachorganisationen der Sozialpartner an. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung richtete zur Unterstützung dieses Prozesses 2008 die Nationale Referenzstelle DEQA-VET beim Bundesinstitut für Berufsbildung ein.

Diese Aktivitäten machen letztlich aber nur Sinn, wenn am Ende auch Vorschläge und Entscheidungen zur Verbesserung der Qualität generiert werden. Die Bereitschaft dazu ist bei den Akteuren sehr unterschiedlich ausgeprägt. Während es in den Gewerkschaften Stimmen für die Einführung eines Akkreditierungsverfahrens für Anbieter von Lehrgängen gibt, die auf anerkannte Abschlüsse vorbereiten (Nehls, 2009), sehen die Wirtschaftsverbände darin ein überflüssiges Instrument und eine die Initiative der Anbieter reglementierende staatliche Einflussnahme. Dabei böte ein einheitliches und anerkanntes Instrumentarium der Qualitätssicherung für Anbieter eine Reihe von Vorteilen. Die aktuelle Vielfalt unterschiedlicher Anerkennungs- und Akkreditierungsverfahren würde beseitigt, der Aufwand für die Anbieter dadurch reduziert und die Transparenz für Nachfrager erhöht.

4 Handlungsfelder bei der Umsetzung eines DQR

Nach dem Kompromiss über die Zuordnung von Abschlüssen stellt sich hier die Frage, wie es weitergeht.

4.1 Festlegung von Verfahren und Zuständigkeiten³

Es besteht ein breiter Konsens, die Umsetzung des Qualifikationsrahmens in den bestehenden rechtlichen und institutionellen Strukturen vorzunehmen und keine neuen Strukturen aufzubauen. Konkret würde dies bedeuten, dass für die Zuordnung der schulischen Abschlüsse und der Hochschulabschlüsse die Kultusministerkonferenz zuständig ist. Für die Zuordnung der beruflichen Abschlüsse nach BBiG wäre hingegen der Bund verantwortlich. Die Integration in die bestehenden Strukturen weist viele Vorteile auf. Der entscheidende ist, dass der Aufbau von Parallelstrukturen mit unklaren Kompetenzen vermieden wird.

Was die Zuordnung der beruflichen Abschlüsse nach Niveaus angeht, so bietet es sich an, dies mit den Verfahren der Entwicklung von Aus- und Fortbildungsordnungen zu verbinden (Esser, 2009). Mit anderen Worten: Die von den Sozialpartnern berufenen Sachverständigen könnten als Teil des Neuordnungsverfahrens zugleich einen Vorschlag für die Einstufung vorlegen. Auf diese Weise könnte künftig für jeden neuen Beruf eine Empfehlung für eine Zuordnung zu einem Kompetenzniveau vorgenommen werden. Diese Zuordnung wäre durch den Hauptausschuss des BIBB zu bestätigen und anschließend Grundlage für die Zuordnung durch den Verordnungsgeber. Der Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, dass keine neuen Strukturen oder Gremien aufgebaut werden müssten.

4.2 Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel

Die Herausforderung für die Berufsbildungsforschung besteht darin, die durch die Berufsbildung erworbenen Kompetenzen eindeutig und entsprechend den Vorgaben des DQR zu beschreiben. Dies wäre die Grundlage sowohl für eine Zuordnung der Abschlüsse zu den Niveaus des Qualifikationsrahmens als auch für individuelle Leistungsmessungen.

Ausgehend von „Learning Outcomes“, also erzielten Lernergebnissen als Leitbegriff des DQR, müssten alle Abschlüsse und die entsprechenden Prüfungen die Lernergebnisse entsprechend den Kriterien des DQR dokumentieren. Sie müssten zugleich dem komplexen Gegenstand umfassender beruflicher Hand-

3 Bei Drucklegung waren die Modalitäten und Zuständigkeiten für den Zuordnungsprozess noch unklar.

lungsfähigkeit, nämlich dem Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang, gerecht werden. Als ein erster Schritt sind die Ordnungsmittel, und hier vor allem die Prüfungsanforderungen, kompetenzorientiert zu formulieren. Implizit ist dies bereits der Fall, allerdings sind die Ordnungsmittel noch zu sehr auf Fachsystematiken ausgerichtet. Die Ausrichtung auf Kompetenzen erfordert demgegenüber eine andere Strukturierung sowie Formulierungen, die die zu erreichenden Kompetenzdimensionen und Kompetenzniveaus beschreiben. Das BIBB hat ein Kompetenzmodell entwickelt und zur Diskussion gestellt, das als Rahmen für die Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel dienen kann (Hensge/Schreiber/Lorig, 2009). Es wird zunächst auf der Basis ausgewählter Ausbildungsberufe umgesetzt und erprobt (siehe hierzu den Beitrag von Irmgard Frank in diesem Band).

4.3 Entwicklung von Instrumenten zur Kompetenzmessung

Alle Zuordnungen von Abschlüssen, die in einem Qualifikationsrahmen vorgenommen werden, sind letztlich vorläufiger Natur. Es handelt sich um Zuschreibungen, die sich wohl auf fundierte Einschätzungen von Expertinnen und Experten und einen politischen Konsens stützen können, nicht aber auf valide Messungen von Kompetenzen. Es wäre daher anzuraten, die Einstufungen mindestens exemplarisch durch eine wissenschaftliche Kompetenzdiagnostik zu überprüfen und zu validieren sowie gegebenenfalls im Lichte der Erkenntnisse und/oder der weiteren Diskussion in der Fachöffentlichkeit zu revidieren.

Diesem Zweck könnten zum einen Befragungen von Arbeitgebern oder von Expertinnen und Experten für die Berufsbildung und den Arbeitsmarkt dienen. Zum anderen wären vergleichende Analysen aufgrund valider und qualitätsgeprüfter Testverfahren erforderlich. Erste wissenschaftliche Grundlagen wurden im Zuge der Erarbeitung eines Konzepts für eine vergleichende Kompetenzmessung im Rahmen einer Machbarkeitsstudie für ein „Large Scale Assessment“ zur beruflichen Bildung entwickelt und erprobt (Winther/Achtenhagen, 2009). Die bisherigen Arbeiten haben gezeigt, dass es mithilfe des Item-Response-Ansatzes gelingt, Elemente der beruflichen Handlungsfähigkeit abzubilden und zuverlässig zu messen. Die hier gemachten Erfahrungen müssten jedoch vertieft und auf weitere Berufe/Berufsfelder ausgeweitet werden. Dazu liegt ein Vorschlag für ein Forschungsprogramm vor, das zum Ziel hat, die Methodik der beruflichen Kompetenzmessung zu verbessern und eine entsprechende Forschungsinfrastruktur aufzubauen (Seeber/Nickolaus, 2010). Die dabei entwickelten Instrumente – insbesondere die Simulation von Praxisaufgaben – können wichtige Hinweise für die künftige Prüfungsgestaltung oder eine Zertifizierung von Kompetenzen geben. Im Forschungsprogramm ASCOT (= Techno-

logy-based Assessment of Skills and Competencies in VET) des BMBF werden diese Instrumente berufsspezifisch weiterentwickelt und erprobt.

4.4 Anerkennung informell erworbener Kompetenzen

Unstrittig ist, dass der Qualifikationsrahmen ein Instrument sein soll, um informell erworbene Kompetenzen umfassender und leichter anzuerkennen und damit auf anerkannte Bildungsgänge oder Abschlüsse anrechenbar zu machen. Angesichts der Schwierigkeiten, informell erworbene Kompetenzen zu identifizieren und zu überprüfen, hat man sich zu Recht entschieden, diese Frage zunächst auszuklammern. Die Anerkennung und Anrechnung informell erworbener Kompetenzen soll, so heißt es, in einer späteren Bearbeitungsstufe erfolgen. Es erscheint auch schwer vorstellbar, wie dies angesichts der kontroversen Diskussion über die Anerkennung/Zertifizierung von beruflichen Teilqualifikationen im DQR geleistet werden kann.

Der Qualifikationsrahmen kann aber einen Anstoß geben, um entsprechende Instrumente und Verfahren zu entwickeln und zu erproben (Gutschow, 2010). Sie können allerdings stets nur auf spezifische Bildungsgänge oder Abschlüsse bezogen sein. Dafür gibt es bereits verschiedene Ansätze und Verfahren. Je nachdem, ob es um eine Entwicklungs- und Karriereberatung geht, um die Zulassung zu Bildungsgängen, die Anrechnung von Teilqualifikationen oder eine Zulassung zu Abschlussprüfungen werden unterschiedliche Verfahren infrage kommen.

Ein wichtiges Instrument stellt in diesem Zusammenhang der Zugang zu den sogenannten Externenprüfungen in der beruflichen Bildung nach § 45 Abs. 2 BBiG dar. Jedes Jahr entfallen darauf etwa 7 Prozent der Prüfungsteilnehmer/-innen in den Kammerprüfungen (BIBB, 2010, 170). Es handelt sich immerhin um rund 30.000 Prüfungsteilnehmer/-innen. Diese Zahl könnte mit Blick auf die Erwerbspersonen ohne beruflichen Abschluss noch erhöht werden. Dazu wäre erforderlich, diese Möglichkeit stärker zu propagieren und auch die Verfahren der Anerkennung von zuvor auf formellem wie auf informellem Wege erworbenen Kompetenzen transparenter zu machen. Bislang ist weitgehend unklar, wie die Kammern das Verfahren regeln, welche Nachweise anerkannt werden und wie viele Interessenten/Interessentinnen wegen unzureichender Voraussetzungen abgewiesen werden. Das Bundesinstitut widmet sich diesen Fragen in einem Forschungsprojekt (Schreiber u. a., 2010).

Auch der Zugang zu den nach BBiG geregelten Fortbildungsprüfungen ist nicht an die Teilnahme an Lehrgängen gebunden. Zulassungsvoraussetzung ist vielmehr eine abgeschlossene Berufsausbildung und/oder eine in der Regel mehrjährige berufliche Praxis. In vielen neuen Fortbildungsordnungen wurde der Zugang durch die Absenkung der erforderlichen Praxiszeiten bereits liberalisiert.

Und schließlich bietet auch die Eröffnung des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte durch die KMK und deren Umsetzung in den Bundesländern einen Weg, die im Rahmen der beruflichen Bildung und beruflichen Praxis erworbenen Qualifikationen bei der Zulassung zu einem Hochschulstudium anzuerkennen (KMK, 2010). Mit diesem Beschluss hat die KMK einen wichtigen Beitrag für mehr Durchlässigkeit geleistet. Einige Länder sind über diese Vorgabe sogar noch hinausgegangen. Es wäre wichtig, dass dieser liberale Rahmen nicht durch eine an schulischen Maßstäben orientierte Eingangsprüfung bei beruflich qualifizierten wieder eingeschränkt wird. Der BIBB-Hauptausschuss hat sich dafür ausgesprochen, die Eignungsprüfung konsequent auf die durch Berufsbildung und Berufspraxis erworbenen studienrelevanten Kompetenzen abzustellen.

5 Wirkungen eines Qualifikationsrahmens

Noch ist die Diskussion über die Implementation und Nutzung eines DQR im Gange. Es ist somit noch zu früh, Aussagen über die Wirkungen eines DQR auf die Gleichwertigkeit, Mobilität und Durchlässigkeit zu machen. Die Beobachtung und Analyse der Wirkungen wird indessen Gegenstand des Begleitprozesses sein müssen. Dabei wird zwischen den Wirkungen im Bildungsbereich (z. B. einer verbesserten Durchlässigkeit), den Wirkungen auf Übergangsentscheidungen sowie den Wirkungen auf dem Arbeitsmarkt (z. B. für die Mobilität oder den passgenauen Einsatz) zu unterscheiden sein. An diesen begleitenden Analysen wird sich das BIBB mit Forschungs- und Entwicklungsprojekten beteiligen.

Hinweise zu möglichen Wirkungen liefert ein Blick auf jene Staaten, die bereits Erfahrungen mit nationalen Qualifikationsrahmen gesammelt haben. Das sind beispielsweise England, Schottland und Irland. Eine Analyse des BIBB dazu hat gezeigt, dass jedes Land seinen sehr spezifischen Qualifikationsrahmen entwickelt hat. Das gilt für die Anzahl der Niveaus und die Deskriptoren, aber auch die Funktion und die rechtliche Verankerung. Die Auswertung des BIBB weist außerdem darauf hin, dass die Wirkungen von Qualifikationsrahmen im Hinblick auf die Durchlässigkeit bislang eher symbolisch waren (Hanf, 2010, 11; Hanf/Hippach-Schneider, 2005). Ein wichtiger und keineswegs gering zu schätzender Punkt ist die Verständigung auf eine gemeinsame Sprache über alle Bildungssektoren hinweg und die systematische Verbindung der einzelnen Bildungsbereiche. Der allgemein anerkannte Nutzen liegt vor allem in der Transparenz von Qualifikationen und potenziellen Bildungswegen. Der Rahmen findet daher in allen Ländern vor allem in der Bildungsberatung Verwendung. Positive Effekte sind bei der konsistenteren Gestaltung von Abschlüssen und Curricula erkennbar. Als kritischer Punkt erweist sich die Verknüpfung von Qualifikationsrahmen mit Finanzierungsarrangements

wie in England und Irland. Gefördert wird hier vorrangig das Weiterlernen zum nächsthöheren Niveau; horizontale Lernwege fallen aus der Förderung heraus. Dies hat negative Effekte auf das Angebot. Insgesamt liegen bislang nur spärliche Daten über die tatsächlichen Effekte und Wirkungen der Qualifikationsrahmen im Sinne erleichterter/verstärkter Weiterqualifizierung oder einer verbesserten Durchlässigkeit vor.

Das kann aber kein Argument sein, auf die Entwicklung und Umsetzung eines nationalen Qualifikationsrahmens zu verzichten. Es ist vielmehr eine Aufforderung, sich der Weiterentwicklung und deren Umsetzung intensiv anzunehmen und nicht auf eine gleichsam wundersame Hebelwirkung des Qualifikationsrahmens zu vertrauen. Denn das Ziel der Durchlässigkeit, vor mehr als 40 Jahren propagiert, steht nach wie vor auf der bildungspolitischen Tagesordnung. Wir wollen das Faktum, dass wir gleichzeitig mit der Abschaffung der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), der Autorin des Bildungsgesamtplans von 1973, eine Bund-Länder-Koordinierungs-Gruppe (B-L-KG) für den DQR bekommen haben, als Zeichen nehmen, dass die Fackel weitergetragen wird.

Literatur

- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2010
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGSFÖRDERUNG (BLK): Bildungsgesamtplan. Bonn 1973
- DEISSINGER, Thomas: Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chance zur Lösung nationaler Problemlagen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 6, S. 40–43
- DQR – DISKUSSIONSVORSCHLAG EINES DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMENS FÜR LEBENSLANGES LERNEN. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“, Februar 2009 (<http://www.Deutscherqualifikationsrahmen.de> [Zugriff: 3.1.2010])
- DQR – DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN: Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin, Juli 2010 (<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1286438830793> [Zugriff: 3.1.2011])
- DQR – DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN: Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010. (<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/onStory&e=UTFi=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1216806561491&StoryID=1292591686488> [Zugriff: 3.1.2010])

- DREXEL, Ingrid: Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Regulierung und die Folgen von EQR und EV CET. In: GROLLMANN, Philipp; SPÖTTL, Georg; RAUNER, Felix: Europäisierung Beruflicher Bildung: eine Gestaltungsaufgabe. Münster 2006, S. 13–33
- ENQA-VET – EUROPEAN NETWORK FOR QUALITY ASSURANCE IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING: Study on the set of indicators proposed in the European Quality Assurance Reference Framework for VET. Final Report. Lisbon 2009 (<http://www.eqavet.eu/gns/library/publications/2009.aspx> [Zugriff: 1.1.2010])
- EUROPÄISCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (EQR). Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Beilage zu Heft 1/2006
- Entschließung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) vom 18.12.2008 zur Gestaltung einer Erprobungsphase für den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Beilage zu Heft 1/2009
- ESSER, Friedrich Hubert: Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 38 (2009) 4, Seite 47–51
- FBH (= FORSCHUNGSMITTEL FÜR BERUFSBILDUNG IM HANDWERK DER UNIVERSITÄT ZU KÖLN/WHKT – WESTDEUTSCHER HANDWERKSKAMMERTAG/FOM – Fachhochschule für Oekonomie und Management): Studie zur Berufswertigkeit. Niveauvergleich von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Abschlüssen. Abschlussbericht – Kurzfassung, Düsseldorf 2007
- FROMMBERGER, Dietmar: Chancen und Risiken eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. In: Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung der BMBF-Pilotinitiative, 19.–20. Februar 2008 in Berlin, herausgegeben vom BMBF, Bonn/Berlin 2008, S. 18–26
- GUTSCHOW, Katrin u. a.: Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 118, Bonn 2010 (<http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6258> [Zugriff 19.7.2010])
- HANF, Georg: Nationale Qualifikationsrahmen in England, Irland, Schottland – Konstruktion, Nutzung, Wirkung. Abschlussbericht, Bonn 2010. (http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_15201.pdf; [Zugriff: 5.10.2010])
- HANF, Georg; HIPACH-SCHNEIDER, Ute: Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005) 1, S. 9–14
- HENSCHKE, Kathrin; SCHREIBER, Daniel; LORIG, Barbara: Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 4.3.201, Bonn 2009 (http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_43201.pdf [Zugriff: 11.1.2010])
- HERDEGEN, Matthias: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Rechtswirkungen der Empfehlung und Umsetzung in deutsches Recht. Rechtsgutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn 26. Juni 2009 (unveröff. Manuskript)

- HRK – HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlung des HRK-Senats vom 23.2.2010 (http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_DQR.pdf [Zugriff: 5.10.2010])
- KMK – STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.3.2009 (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009-03-06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf [Zugriff: 1.2.2010])
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Brüssel, 8.7.2005
- MILOLAZA, Anita; SCHILLER, Stefanie: Die DECVET-Pilotinitiative. Ein Leistungspunktesystem zur Anrechnung erworbener Lernergebnisse in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung 2010, Heft 125, S. 20–22
- MÜLLER, Normann: Akademikerausbildung in Deutschland, 2009: Blinde Flecken beim internationalen Vergleich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 2, S. 42–46
- NEHLS, Hermann: Qualitätssicherung in der beruflichen Aufstiegsfortbildung. DGB-Entwurf für ein Qualitätssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 5, S. 37–40
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT: Education at a Glance 2010. OECD Indicators. Paris 2010
- SCHREIBER, Daniel u. a.: Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung. Zwischenbericht. (http://www2.bibb.de/tools/foddb/pdf/zw_43301.pdf; [Zugriff: 7.12.2010])
- SEEBER, Susan; NICKOLAUS, Reinhold: Kompetenzdiagnostik in der Berufsbildung. Begründung und Ausgestaltung eines Forschungsprogramms. In: Beilage zu Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 1
- SLOANE, Peter F. E.: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld 2008
- Stellungnahme des BIBB-Hauptausschusses zur laufenden Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). In: Beilage zur Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010), 1
- WINTHER, Esther; ACHTENHAGEN, Frank: Berufsfachliche Kompetenz: Messinstrumente und empirische Befunde zur Mehrdimensionalität beruflicher Handlungskompetenz. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 39 (2010) 1, S. 18–21
- WISSENSCHAFTSRAT: Stellungnahme des Wissenschaftsrates zum Deutschen Qualifikationsrahmen. In: Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen, Drs. 10387-10, Lübeck 2010, S: 146–152 (<http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf> [Zugriff: 3.1.2011])

Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und Chancengleichheit

Karin Büchter, Peter Dehnhostel

Der lange bildungspolitische Weg zu Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit – die Hypothek des Deutschen Qualifikationsrahmens

1 Einleitung

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) ist die Hoffnung auf die Realisierung jener bildungspolitischen Forderungen verbunden, die spätestens seit der Bildungsreform der 1960-/70er-Jahre postuliert werden: Durchlässigkeit im Bildungswesen, Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung und Herstellung von Chancengleichheit. Trotz vielfältiger Reforminitiativen und -konzepte ist das Bildungssystem nach wie vor weit davon entfernt, diese allseits geforderten Ziele hinreichend zu realisieren. Die mangelnde Durchlässigkeit zeigt sich in den letzten Jahren besonders deutlich bei den Übergangsmaßnahmen an der Schnittstelle zwischen Schule und Berufsausbildung, aber ebenso beim Übergang von der beruflichen zur Hochschulbildung sowie in den einzelnen Bildungsbereichen. In der Aus- und Weiterbildung werden besonders den sozial Benachteiligten und Schlechtqualifizierten kaum Möglichkeiten des Übergangs in höhere Bildungsbereiche ermöglicht. Soziale Ungleichheiten und Exklusion sind die Folge.

Der DQR nimmt in seinen Zielsetzungen die Forderungen nach mehr Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit im Bildungssystem auf und verbindet sie mit der prinzipiellen Einbeziehung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen. Inwieweit er tatsächlich dazu beitragen kann, diese Ziele zu erreichen, ist offen. Wie die meisten bildungspolitischen Reformvorhaben sind Konzeption und Entwicklung des DQR mit interessenpolitisch bedingten Differenzen bei der Formulierung seiner Inhalte und Ziele sowie mit Unklarheiten der Einführung verbunden. Welches die Gründe hierfür sind und wie sich dies konkret darstellt, soll hier offen bleiben.

Im vorliegenden Beitrag wird vielmehr gezeigt, dass der Ausrichtung und Umsetzung des DQR auch die historische Hypothek der kontinuierlichen Reproduktion des selektiven Bildungswesens sowie der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung gegenübersteht. Ausgehend von der Berechtigungspolitik im 18./19. Jahrhundert, über die Bildungsexpansion Endes des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts wird gezeigt, dass Forderungen nach offenen Bildungswegen bereits früh interessenpolitisch ausgebremst worden waren. Erst seit der Bildungsreform der 1960er-Jahre ergeben sich bildungspolitische und -praktische Konsequenzen aus den Forderungen nach Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit, die allerdings langwierig ausgelegt

und durchgesetzt werden mussten. Am Ende des Beitrags steht die Frage, ob und inwiefern der DQR einen Beitrag dazu leisten kann, die bildungspolitischen Ziele Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit zu erreichen.

2 Soziale Bildungsidee und Berechtigungspolitik im Bildungswesen im 18./19. Jahrhundert

Gleichzeitig mit der Ausbreitung der aufklärerischen Idee von Bildung als größter Möglichkeit individueller Entfaltung und wichtiger Voraussetzung für soziale Gleichheit und der einsetzenden Bildungsexpansion im 18. Jahrhundert wurde offenbar, dass die Chancen an Bildung teilzunehmen ungleich verteilt sind und dass das Bildungswesen zugunsten von gesellschaftlich Privilegierten aufgebaut und untergliedert ist. So basierten die vertikale und horizontale Ausdifferenzierung des Bildungswesens sowie die in ihm verankerten Mechanismen der Bildungszuteilung an den verschiedenen Übergängen zwischen den Teilbereichen im Bildungswesen nicht auf dem Freiheits- und Gleichheitsprinzip, vielmehr wurde Bildung „zum Instrument der Gegenaufklärung“ und „Klassen- und Schichtdifferenzierung“ (FRIEDEBURG 1997, S. 117 f.). Der besitzenden Oberschicht und dem Bildungsbürgertum war eher daran gelegen, die Wege im Bildungswesen zu schließen, anstatt möglichst viele Kinder und Jugendliche durchzulassen. Besonders deutlich wurde das Bemühen, die hierarchische Sozialstruktur über Bildung zu reproduzieren, als Ende des 18. Jahrhunderts das Berechtigungswesen steuernd und legitimierend bei der Verteilung von Bildungschancen und -zugängen wirksam wurde. Nach seiner Logik hatte zwar jedes Individuum aufgrund nachweisbarer Qualifikationen das Recht, an (weiteren) Bildungsprozessen teilzunehmen und bestimmte Positionen in der betrieblichen Aufgaben- oder Stellenhierarchie wahrzunehmen (vgl. KELL 1982, S. 291), gleichzeitig war es aber eine formalisierte Form der Legitimation von Zugangsverweigerung im Bildungswesen.

Interessiert an „einer funktionstüchtigen, qualifizierten Beamtenschaft“ (HERRLITZ 1982, S. 92) trieben der Staat, die Obrigkeit und das Bildungsbürgertum die Berechtigungspolitik massiv voran, sodass beispielsweise der Zugang zu einem staatlichen Amt von nachgewiesener schulischer Bildung und berechtigungswirksamen Prüfungen abhängig war, für die nur entsprechend qualifizierte und sozialisierte Personen vorgesehen waren, die durch das Berechtigungswesen ausgesiebt wurden: „Schon durch den wachsenden Verwaltungs- und Beamtenapparat gewann das *System der Berechtigungen* im 19. Jahrhundert fortwährend an Bedeutung; schließlich waren nicht nur für den höheren Staats- und Kirchen-, für den Post- und Telegraphendienst, sondern auch für zahlreiche „bürgerliche Berufe“ [...] die erforderlichen Berechtigungen vorgeschrieben. [...] Die zunehmende Laufbahndifferenzierung,

zumal im Staatsdienst, stand mit dem im wachsenden Maße ausgefeilten Berechtigungssystem in einem Wechselverhältnis“ (NEUGEBAUER 1992, S. 758; Herv. i. O.).

Die Monopolbestrebungen sozial Privilegierter in der höheren Bildung zeigten sich deutlich an der „obrigkeitsstaatlichen Immatrikulationspolitik“ (HERRLITZ 1982, S. 93), die von vornherein „gegen die „Studierwut“ der niederen Stände, gegen die unkontrollierte Flucht der Handwerker- und Bauernsöhne aus dem Stand ihrer Väter und aus der Militärpflichtigkeit in die „akademische Freiheit“ gerichtet [war]“ (ebd.). Beim Bemühen um die „Statuierung einer unerbitterlichen Exklusivität des höheren Schulwesens“ (ebd., S. 94) war dem Bildungsbürgertum der in seinen Augen unberechtigte Zugang von Kindern unterer Sozialschichten zu höheren Abschlüssen lästig. Sie sahen ihn als Gefahr der Schmälerung ihrer Klasse bzw. der „Sozialisierung“ des „Eigentums“: „Bildung als Besitz schien nun genauso unter den Schutz des Eigentumsrechts zu gehören wie materieller Besitz: Wenn der Staat so viele Berechtigungen vergab, dass deren Marktwert sank, so verletzte er ein Eigentumsrecht“ (BLANKERTZ 1982, S. 198).

Eine zentrale Rolle in der Berechtigungspolitik spielte das Gymnasium als der eigentliche Ort, an dem die Berechtigung für höhere Laufbahnen vergeben wurde, der quasi „lange Arm der Obrigkeit“ (MUNDT 1987, S. 42). Seine „Mission“ bestand nach den Worten des badischen Kultusministers der 1920er-Jahre, Willy Hellpach, in der „Aristopädie“ (HELLPACH 1925, S. 93). Als bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der Gymnasialbesuch quantitativ dennoch schneller anstieg, als politisch gewünscht war, und die sozial und Bildungsprivilegierten viel damit zu tun hatten, „die aus ihrer Sicht Untauglichen von der Universität fernzuhalten“ (FRIEDBURG 1989, S. 142), wurden ihre Klagen über eine „Überfüllung“ der Gymnasien und Universitäten immer lauter, obwohl „objektiv betrachtet, nämlich bezogen auf die gesellschaftlich notwendige Ersatz- und Nachfrage der akademischen Berufe, gar keine „Überfüllung“ bestand“ (BLANKERTZ 1982, S. 326). Dennoch versuchte der Staat einer solchen „Überfüllung“ durch eine „Umschleusungsstrategie“ zu begegnen, die zum einen darauf abzielte, „den Bildungs- und Aufstiegswillen des neuen Mittelstandes durch den verstärkten Ausbau [des] „realistischen“ Schulwesens aufzufangen und eben dadurch das Berechtigungsprivileg des altsprachlichen Gymnasiums zu sichern“ (HERRLITZ 1982, S. 103) und zum anderen die noch minderjährigen, schulpflichtigen und schon volksschulentlassenen Jugendlichen stärker mit beruflicher Bildung zu versorgen.

In der Folge festigte sich ein Bildungswesen, das den sozialen Status- und Abgrenzungsinteressen der Obrigkeit und des Bildungsbürgertums und deren Vorstellungen einer sozialen Ordnung entsprach. Es umfasste Ende des 19. Jahrhunderts verschiedene Schulformen, die drei Komplexen zugeordnet werden konnten: Schulen für die „unterständigen und ungebildeten Massen (vgl. BLANKERTZ 1982, S. 185),

wie Volks-, Bauern-, Armen-, Industrie- und Fortbildungsschulen, für das mittlere Bürgertum, die „mittlere Bürgerschule“ (FRIEDEBURG 1989, S. 142), wie insbesondere die Real- und Fachschulen, sowie für das höhere finanzstarke Bürgertum die Gymnasien und Universitäten (vgl. FRIEDEBURG 1989, S. 140).

Bildungszugänge und -wege wurden somit nicht nur durch die Regulierung des Hochschul- und Gymnasialzugangs, sondern auch durch die institutionelle und berechtigungsspezifische Zweiteilung allgemeiner und beruflicher Bildung bzw. durch den „Dualismus neuhumanistischer und ‚realistischer‘ Bildungsziele“ (GEISSLER 2011, S. 35) festgelegt.

Zwar hatte das altsprachliche Gymnasium nach langen Konflikten (vgl. PAULSEN 1912, S. 132 ff.) sein Berechtigungsmonopol zugunsten der formalen Gleichheit der „realistischen Vollanstalten“ mit Zulassungsmöglichkeiten zu Universitäten aufgegeben, dennoch blieb das Berechtigungsvorrecht der Abiturienten traditioneller Gymnasien beispielsweise dadurch bestehen, dass diese sich ohne besondere Auflagen, etwa in Form von Zusatzprüfungen, an den Hochschulen einschreiben konnten (vgl. HERRLITZ 1982, 103). Das Berechtigungswesen stützte die Abschottung des herkömmlichen Gymnasial-Lehrplans gegenüber realistischen bzw. beruflich orientierten Bildungsangeboten und Fächern. Deutlich zeigten sich diese Abgrenzungsbestrebungen etwa am „Untergang der doppelqualifizierenden Fachschulen in Preußen und Bayern“ (GRÜNER 1991, S. 392) Ende des 19. Jahrhunderts.

3 Reforminitiativen im Bildungswesen, Kritik an der Berechtigungspolitik und Rückschläge in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Die Charakteristika des deutschen Bildungswesens, die eingeschränkten Bildungszugänge für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche sowie die institutionelle und berechtigungsbezogene Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung konnten auch durch den weiteren Ausbau des Schulwesens und die Ausdifferenzierung beruflicher Bildung seit Beginn des 20. Jahrhunderts nicht behoben werden. Einerseits sah zwar die Verfassung der Weimarer Republik mit dem Artikel 146 vor, dass es Pflicht und Aufgabe der Regierungen des Reiches und der Länder sein soll, dafür zu sorgen, dass das niedere, mittlere und höhere Schulwesen „organisch aufgebaut“ ist, außerdem sollten „für die Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Schule [...] seine Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis seiner Eltern maßgebend [sein]“, doch eine generelle Umsetzung dieses Artikels, der nur Bestandteil eines Rahmengesetzes war, scheiterte, und zwar nicht nur an den spezifischen Auslegungen der Länder und den von ihnen dafür zur Verfügung gestellten unterschiedlichen Ressourcen, sondern

vor allem auch an den interessenpolitischen Gewichtungen von Bildungsfragen auf der Reichsebene. Ende der 1920er-Jahre konnte festgehalten werden, dass von Kindern, „sofern sie der Arbeiterschicht angehören, doch nur 17 % in die höhere Schule [Realschule und Gymnasien] übertreten, dass es also heute noch nicht gelingt, den Begabungen aus unbemittelten Schichten tatsächlich den Aufstieg zu ermöglichen“ (BÄUMER 1930, S. 38).

Viele Initiativen zur Unterstützung eines „organisch“ aufgebauten Bildungswesens bzw. zur Förderung der Offenheit im Bildungswesen blieben im Ansatz stecken. Hierzu gehörte beispielsweise das durch den Deutschen Lehrerverein (DLV) und den Bund Entschiedener Schulreformer vertretene Konzept der Einheitsschule, das jedem Kind durch alle Bereiche des Bildungswesens hindurch, vom Kindergarten bis zur Hochschule eine „freie Bahn“ ermöglichen sollte. Weitgehend erfolglos blieben auch andere Reforminitiativen sowie unzählige Kongresse und Versammlungen im Anschluss an die Reichsschulkonferenz 1920, die auf mehr Offenheit im Bildungswesen zielten.

Insgesamt hatte die Bildungspolitik trotz der propagierten Bildungsbedeutung im politischen Gerangel der Weimarer Republik letztlich doch nur eine nachrangige Bedeutung. Vor dem Hintergrund der Verschlechterung der wirtschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Situation seit Mitte der 1920er-Jahre mussten sich viele engagierte Schulpolitiker und Reformpädagogen unter den Bedingungen des parlamentarisch-demokratischen Systems der Weimarer Republik gegenüber mächtigen berufsständischen Organisationen, Kirchen, konservativen Parteien und einer im Kaiserreich sozialisierten Bevölkerung behaupten. Zudem standen sie auch Parteien gegenüber, die zwar programmatisch von Schulreformen überzeugt waren und Ungleichheit abbauen wollten, jedoch aus einem Kompromissdruck heraus solche Reformen in ihren Forderungslisten hinten setzten (vgl. ZIERTMANN 1929, S. 590).

Am Ende bestand „die entscheidende schulstrukturelle Entwicklung während der Weimarer Zeit [...] darin, dass sich in Deutschland nun ein profiliertes dreigliedriges allgemeines Schulwesen festigen konnte“ (GREINERT 2003, S. 85).

Auch die Gleichberechtigung von allgemeiner und beruflicher Bildung konnte kaum hergestellt werden – obwohl die Zeit der Weimarer Republik als die Phase des Ausbaus des Berufsschulwesens gilt. Allerdings resultierten die Impulse hierfür nicht aus einem Bestreben, die Bildungsberechtigung der Berufsschulen mit der Perspektive höherer Bildungsabschlüsse auszuweiten. Ein wesentlicher Anstoß für die quantitative Expansion der Fortbildungsschulen, Vorläufer der späteren Berufsschulen, waren die Gewerbeförderung seit Ende des 19. Jahrhunderts und die technische Entwicklung im Zuge der Industrialisierung. Viel entscheidender aber war die Funktion der Fortbildungsschule bei der Schließung der „großen Lücke zwischen Schulentlassung und Militäreinstellung“ (PACHE 1893, 300) mithilfe der

„staatsbürgerlichen Erziehung“ (Kerschensteiner). Die Fortbildungsschule zielte damit vor allem auf die „Integration der proletarischen und kleinbürgerlichen Jugend in den bürgerlichen Nationalstaat“ (GREINERT 2003, S. 42) und darauf, sie von den Einflüssen der Sozialdemokratie fernzuhalten. Als Versorgungseinrichtung für Jugendliche unterer oder wenig privilegierten Bevölkerungsschichten war sie außerdem eine bildungspolitische Entlastung im Zuge steigender Bildungsaspiration, denn damit konnte sichergestellt werden, dass die „Positionen des höheren Beamtentums weiterhin den Söhnen des deutschen Bildungsbürgertums vorbehalten“ (ebd., S. 54) blieben.

Die Umwandlung der Fortbildungsschule in die Berufsschule zu Beginn des 20. Jahrhunderts war diesem Sozialisations- und Integrationsmuster verpflichtet. Allein an die Abschlüsse dieser Schulen war keinerlei Berechtigung geknüpft, die es ermöglicht hätte, das Lernen im allgemeinen höheren Schulwesen fortzusetzen oder eine qualifizierte Tätigkeit im Beschäftigungssystem aufzunehmen. Daran änderte weder die quantitative Entwicklung der Berufsschulen etwas noch die Tatsache, dass diese aufgrund der Integration in die auf das Schulwesen bezogenen Verfassungsgrundsätze staatlich anerkannt wurden. Denn die Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung im Hinblick auf weiterführende Berechtigungen im Bildungswesen war hierdurch nicht gegeben.

Faktisch hat sich damit die seit dem 18. Jahrhundert vollzogene Isolierung der beruflichen Bildung vom staatlichen Bildungswesen, die damals durch eigene formale Regelungen in der betrieblichen Ausbildung, wie Lehrlingsordnungen, Gesellen- und Meisterprüfungen und ein spezifisches System von Berechtigungen entstand (vgl. KELL 1982), perpetuiert. Berufliche Bildung konnte „an das System der ‚höheren Bildung‘, den akademischen Bildungsweg über Gymnasium und Universität nicht anschließen“ (GREINERT 2003, S. 85). Die eigenen Wege im Berufs- und Fachschulwesen, von der Berufsschule in die Fachschule bis hin in freiwillige Kurse stellten „eine Art Sackgasse dar“ (MUTH 1985, S. 62).

In dem Entwurf für ein eigenes „Reichsberufsschulgesetz“ von 1923, der jedoch nicht durchgesetzt werden konnte, war zwar die Funktion der Berufsschule als Ort der Förderung beruflicher Ausbildung, Vertiefung der Allgemeinbildung und staatsbürgerlichen Erziehung der Jugend festgeschrieben, der Anschluss der dort erwerbbaaren Abschlüsse an höhere Bildung im Bildungssystem wurde dabei jedoch nicht thematisiert. Hierbei spielte vor allem der Druck aufseiten der Arbeitgeber bzw. ihrer Vertreter eine nicht unwesentliche Rolle. Diese befürworteten zwar einerseits die Fortbildungs- bzw. Berufsschulen, lehnten jedoch eine in ihren Augen allzu weitgehende Verschulung ab: „Die Fortbildungsschule war [...] zwar begrüßter Teil der Ausbildungsreform, aber zugleich [...] auch beargwöhnt, zumal man schon damals meinte, ‚in unseren Werkstätten einen der Arbeitslust und dem Arbeitsge-

schieß nicht eben förderlichen Schulgeruch wahrnehmen‘ zu können“ (STRATMANN 1982, S. 190). Selbst in der Phase der Konsolidierung der Ausbildung und der Ausdifferenzierung des Berufs- und Fachschulwesens konnten die Betriebe ihre Dominanz in der beruflichen Bildung und damit ihren steuernden Einfluss in der Frage von Berechtigungen durch berufliche Ausbildungsabschlüsse wahren. Unterstützend hierbei war die gesetzliche Verankerung der beruflichen Bildung im Handels-, Gewerbe- und Kammerrecht, bei der Fragen weiterführender Berufsbildungsabschlüsse ausgeklammert waren. Auch in den langwierigen Konflikten um ein eigenständiges Berufsbildungsgesetz seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts war die Integration der beruflichen Bildung in das schulische Berechtigungswesen und den Lehrabschluss mit allgemeinen Bildungsabschlüssen zu kombinieren, kein Gegenstand der Politik (vgl. PÄTZOLD 1982). Ebenso wenig hatte der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) mit seiner Ordnungsarbeit und das Deutsche Institut für Technische Arbeitsschulung (DINTA) mit seinen beruflerzieherischen Konzeptionen Sinn für Fragen der gleichen Berechtigung von allgemeiner und beruflicher Bildung.

Doch auch die eher bürgerlich-liberalen Berufsbildungstheoretiker der Weimarer Republik grenzten sich zwar vom Neuhumanismus durch die Idee der Verzahnung von Allgemeinbildung und Berufsbildung ab, entfalteten ihre Überlegungen aber in erster Linie auf curricular-didaktischer Ebene, weniger unter dem Aspekt einer Erweiterung von Berechtigungen. Allerdings erwähnt Kerschensteiner in seinem posthum erschienenen Werk über die „Theorie der Bildungsorganisation“ (1933) ein „in den Elementarschulen schon beginnendes, bis zu einer Hochschule aufsteigendes Schulsystem der Werk tätigen“ (S. 237). Charakteristisch für die klassische Berufsbildungstheorie war jedoch, dass sie an einem tradierten ständischen Berufskonzept festhielt, dem zufolge der einmalige Erwerb eines Berufs dem Abschluss des Bildungsprozesses gleichkam, ein „begabungsbiologisches Modell“ (STRATMANN 1999, S. 665) von Bildung insgesamt vertrat und sich auch darüber hinaus „mit den Fragen des sozialen Aufstiegs schwer tat“ (ebd.).

Erst Ende der 1920er-Jahre wurde in der Diskussion um „Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens“ (BEHREND 1929) Kritik daran geübt, dass „die allgemeine Bildung der höheren Schule mit *zu viel* und die berufliche Bildung mit *zu wenigen* Berechtigungen ausgestattet ist“ (ZIERTMANN 1929, S. 48; Herv. i. O.). Zunehmend wurden Forderungen und Vorschläge zur Ausdehnung des Berechtigungswesens in der beruflichen Bildung formuliert. Ein zentrales Argument dabei war der Attraktivitätsverlust der Volksschulen: Die Rede war von einem „Schwund des Volksschulkörpers“ (BEHREND 1929, S. 58), von der „Auspowerung der Volksschule“ (ZIERTMANN 1929, S. 48), ihrer „Herunterdrückung [...] zu einer Art Hilfsschule“ (ebd.). Die Kinder auf der Volksschule könnten „dann mehr gehalten werden, wenn auch [...] der Weg über

den Beruf [...] zu Berechtigungen führt, die für die Fähigsten einen ungehemmten Aufstieg ermöglichen [...]. Dann wäre die berufliche Bildung als gleichberechtigt mit der allgemeinen Bildung anerkannt. [...] Es braucht nicht weiter dargelegt zu werden, dass dann auch das außerhalb der Schulen von alters her existierende Berechtigungswesen des Handwerks den Anschluss an jenes finden wird“ (S. 49 ff.).

Hierfür setzten sich vor allem die Berufsschullehrer ein. Diese sahen in der Erweiterung von Bildungsberechtigungen einen wichtigen Schritt, Bildungsprivilegien abzubauen. Auch die Gewerkschaften forderten die Einbeziehung der Berufsschule in das Berechtigungswesen, „weil nur so vermieden werden konnte, dass weite Teile der Bevölkerung vom Aufstieg in die höheren Berufe ausgeschlossen“ (MUTH 1985, S. 63) würden und „damit auch eine Möglichkeit eröffnet w[ü]rde, dass tüchtige Praktiker in solche Stellen aufrücken konnten, die dazu häufig besser geeignet waren als andere Bewerber, die sich eine rein theoretische Ausbildung über lange Jahre ersessen hatten“ (ebd.).

Erst nach langwierigen Auseinandersetzungen und Widerständen seitens Schulbehörden und Wirtschaft bestand nach 1931 die Möglichkeit, auch nach 3-jährigem Fachschulbesuch bzw. nach 2-jährigem Fachschulbesuch (einschließlich einer zweijährigen Berufspraxis) den Abschluss der mittleren Reife zu erwerben.

Einen Rückschritt für die ersten Ansätze offener Bildungswege und gleichwertiger Abschlüsse brachte die Machtergreifung der Nationalsozialisten. Diese begegneten der Weimarer Schulpolitik mit einer „herablassenden Polemik“ (ZYMEK 1989, S. 190) und verabschiedeten im Zuge der ersten schulpolitischen Aktionen 1933 das „Gesetz gegen die Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen“, in dessen erstem Paragraphen es heißt: „Bei allen Schulen außer den Pflichtschulen und bei den Hochschulen ist die Zahl der Schüler und Studierende so weit zu beschränken, dass die gründliche Ausbildung gesichert wird und dem Bedarf der Berufe genügt“. Kennzeichnend für das Schulsystem im Nationalsozialismus war, dass es in jedem seiner Teilbereiche ideologisch funktionalisiert und im Sinne des Antisemitismus als Selektionsmaschinerie missbraucht wurde. Die Dreigliedrigkeit wurde gefestigt und die primäre Bedeutung der von nun an militarisierten beruflichen Bildung, die im Sinne der „Betriebsgemeinschaft“ theoriegemindert und „betriebszentriert“ ausgerichtet war, bestand darin, die Lehrlinge in der Industrie zu „Soldaten der Arbeit“ zu erziehen (vgl. KIPP 2005).

Nach dem NS-Regime und einer Phase der Entideologisierung der Schulpolitik wurde auch in der Öffentlichkeit wieder erkennbar, dass sich die schichtspezifische Selektion im dreigliedrigen und weitgehend undurchlässigen Schulsystem durch das vorangegangene Jahrhundert hindurch hartnäckig gehalten hat (vgl. FÜHR 1979, S. 15). In der beruflichen Bildung ging es zunächst vor allem darum, das im Nationalsozialismus marode gewordene Berufsschulwesen zu reetablieren.

4 Durchlässigkeit im Bildungswesen und Gleichwertigkeit über berufliche Bildung nach 1945: Integration und Doppelqualifikation

In der Nachkriegszeit wurde mit dem Verweis auf die duale Berufsausbildung immer öfter die mangelnde Durchlässigkeit des Bildungssystems beklagt. Dabei ging es aber nicht um die Abschottung des dualen Systems gegenüber der Ausbildungsvorbereitung und entsprechenden Übergangsmaßnahmen, sondern um die nur eingeschränkten Aufstiegswege für Absolventen dieses Systems. So gab es allenfalls eine Fortbildung zum Meister und Techniker, der Zugang zu höheren Bildungsgängen und Berufsabschlüssen war verschlossen. Vom Sackgassencharakter der beruflichen Bildung war die Rede. Unter Hinweis auf den bereits oben angesprochenen Vorschlag eines bis zum Hochschulsystem durchlässigen „Schulsystems der Werktätigen“ durch Kerschensteiner wurde das Konzept eines beruflichen Bildungsweges entwickelt. Heinrich Abel sah im „Durchstoß zur Hochschulreife“ den Kern dieses Konzepts. Organisatorisch und didaktisch beinhaltet es die folgenden vier Stufen (vgl. ABEL 1968, S. 118):

- Die Grundstufe mit der Vorbereitung auf die Ausbildung,
- die Mittelstufe, die bis zur Fachschulreife führt,
- die berufliche Weiterbildung mit Techniker- und Fachschulen,
- die Oberstufe, die über Ingenieurschulen und andere Einrichtungen bis zu wissenschaftlichen Hochschulen führt.

Abel führte aus, dass dieser, „die berufliche Ausbildung wie die personale Bildung in sich verbindende Weg [...] die Alternative zum gymnasialen Bildungsweg werden“ muss, „wenn wir im Wettlauf zum Jahre 2000 [...] unter den Industrienationen einen qualifizierten Platz erreichen wollen“ (ebd.).

Im Rahmen der Arbeiten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966) wurde die Konzeption weiterentwickelt. Im „Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ des Ausschusses heißt es: „Der berufliche Bildungsweg führt Jugendliche von der Hauptschule – auch von der Realschule und von der Mittelstufe der Gymnasien – durch das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen zur Berufsreife. Von der Fachschulreife aus, die der anspruchsvollste Abschluss der Mittelstufe im Beruflichen Bildungsweg ist, öffnen sich für Begabte, die den Willen dazu haben, in der Oberstufe zwei Wege, die weiter ausgebaut werden: Der eine führt über Ingenieurschulen und Höhere Fachschulen zu einer gehobenen Berufsausbildung mit der Möglichkeit auch des Überganges in Hochschulen, der andere über mehrjährige Kollegs oder Institute zur Erlangung der Hochschulreife“ (S. 493).

Das Gutachten und die Ausführungen zum beruflichen Bildungsweg sind im Kontext der damaligen Diskussion des Berufsprinzips zu sehen. Das überkommene Berufskonzept, zu dieser Zeit vorrangig nach Berufsbildern aus den 1930er-Jahren geordnet, schien den veränderten fachlichen und sozialen Anforderungen nicht mehr Rechnung zu tragen. Für Abel stand die „von den zwanziger Jahren an aufgebaute berufliche Ordnung und berufliche Systematik in partiellem Widerspruch zur Berufswirklichkeit“ (1963, S. 4), die er in empirischen Untersuchungen erfasste. Angesichts der „Tatbestände der beruflichen Mobilität, des Arbeits- wie des Berufswechsels“ spricht er von der „Dynamisierung der beruflichen Inhalte und Grenzen“ (ebd., S. 180) – eine bis heute hochaktuelle Thematik. Im Begriff des „zeitnahen Berufsbewusstseins“ vereinen sich für ihn – in dialektischer Herangehensweise – herkömmliche Berufsbeständigkeit und gegenwartsbezogene Arbeits- und Berufsdynamik (ebd. S. 185). Bildungstheoretisch lag dem Konzept des beruflichen Bildungswegs ein verändertes Arbeits- und Berufsverständnis zugrunde, das die Position der klassischen Berufsbildungstheorie nicht mehr teilte.

Bildungsorganisatorisch erhöhte sich in den 1950er-/60er-Jahren mit der Umwandlung höherer Fachschulen bzw. Akademien in Fachhochschulen, der Einrichtung der Fachoberschule und der Expansion anderer, vor allem bundeslandspezifisch eingerichteter höherer berufsbildender Schulen wie den beruflichen Gymnasien zwar die Durchlässigkeit des Berufsbildungssystems, einen durchgehenden beruflichen Bildungsweg gab es aber nach wie vor nicht. Zudem widersprachen die neuen berufsbildenden Schulen in didaktischer Hinsicht der Idee des beruflichen Bildungsweges, da sie allgemeinbildend oder gymnasial ausgerichtet waren. Sie waren als „zentrale Institutionen des Zweiten Bildungsweges“ eher „Reparaturinstanz zum traditionellen ersten“ (GREINERT 1982, S. 125) als Ausdruck eines alternativen durchlässigen Bildungsweges.

In der Bildungs- und Berufsbildungsreform um 1970 spielte das Konzept des beruflichen Bildungsweges keine nennenswerte Rolle mehr. Anstelle zweier unabhängiger, dabei aber gleichwertiger Bildungswege sollten berufliche Bildungsgänge durch die Integration mit allgemeinen bzw. gymnasialen Bildungsgängen weiterentwickelt werden. Ausgehend von den übergeordneten Postulaten des Rechts auf Bildung, der Herstellung von Chancengleichheit und der Erlangung von Mündigkeit bestand die Zielsetzung in der „Herstellung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung als vordringliche bildungspolitische Aufgabe im Sekundarbereich II“ (BLK 1974, S. 30). Die geforderte Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung wurde programmatisch durch das „Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ des Deutschen Bildungsrats (1994) entwickelt. Die bildungspolitisch und bildungstheoretisch begründete Gleichwertigkeit zwischen den Bildungsgängen sollte hergestellt, neue Bildungsgänge konzipiert, bis-

herige gymnasiale und berufliche Bildungsgänge verbunden sowie Prüfungsleistungen polyvalent anerkannt werden. Zur Entwicklung, Erprobung und Durchsetzung dieser Ziele wurden im Zeitraum von 1971 bis 1985 über 40 Modellversuche gefördert. Die „Kollegstufe NW“ stellte dabei den wichtigsten und inhaltlich konsequentesten Modellversuch dar. Für dessen bildungstheoretische und didaktische Ausrichtung waren besonders die historisch-philosophischen Untersuchungen Blankertz' grundlegend, die in der Erkenntnis mündeten, dass „die Wahrheit der Allgemeinbildung in besonderer oder beruflicher Bildung“ bestehe (1963, S. 121).

In einem von Dauenhauer/Kell (1990) vorgelegten Auswertungsbericht über die Modellversuche wird auf bildungspolitische und „theoretisch-historische Überlegungen“ ausführlich eingegangen. Der Bericht wertet 33 Modellversuche mit 56 Bildungsgängen aus. Davon führten 34 Bildungsgänge zur vollen und 19 zu partiellen Doppelqualifikation. Beim Erwerb der vollen Doppelqualifikation wurde die allgemeine Hochschulreife ausschließlich mit Ausbildungsberufen nach Landesrecht (Assistentenberufe) verbunden, während die Fachhochschulreife überwiegend mit Ausbildungsberufen nach dem Berufsbildungsgesetz kombiniert wurde.

Ein zentrales Auswertungsergebnis ist die Benennung förderlicher und hinderlicher Faktoren für die Verknüpfung von Allgemeinbildung und Berufsbildung (ebd., S. 136 ff.). Zu den förderlichen Faktoren zählen u. a.: hohe theoretische Anforderungen im Qualifikationsprofil der Berufe; eine integrative Anlage des Bildungsgangs einschließlich integrativer Abschlussprüfungen; Neubestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis; auf die betriebliche Ausbildung und die Individualisierung des Lerntempos abgestimmte Lehrformen; berufliche Interessen der Jugendlichen. Als eher hinderliche Faktoren werden u. a. genannt: zeitlich umfangreiche Fertigkeitsteile; additive Anlage des Bildungsganges; unzureichende Zusammenarbeit von Schule und Betrieb; Orientierung am Prinzip inhaltlicher Gleichartigkeit und nicht am Prinzip lernniveaubezogener Gleichwertigkeit; zu große Heterogenität der Schüler. Es wird der Schluss gezogen, dass in den Modellversuchen bei förderlich angelegten Bildungsgängen motivationales Lernen und berufliche Einstiegschancen erhöht werden.

Insgesamt empfiehlt der Bericht, doppeltqualifizierende Bildungsgänge für grundsätzlich alle Abschlusskombinationen der Sekundarstufen I und II weiterzuentwickeln und neben den bestehenden einfach qualifizierende Bildungsgänge als Angebot in das Bildungssystem aufzunehmen. Für den Bildungsgang des Typs „Fachhochschulreife und Berufsabschluss“ wird zudem gefordert, „die (Teilzeit-)Berufsschule als Kern der beruflichen Schulen mit der Fachoberschule zu verzahnen und dadurch die Fachhochschulreife beruflich zu fundieren und vor einer Gymnasialisierung zu bewahren“ (ebd., S. 127).

Die modellhaft erprobten Reformen wurden mit dem Ende des Programms nicht auf das Regelsystem der beruflichen Erstausbildung übertragen. Die Verknüpfung

dualer Ausbildungsgänge mit studienqualifizierenden Bildungsgängen und damit der Anschluss an Berechtigungen und Abschlüsse des gymnasial-akademischen Bildungsweges erfolgten nicht, womit der Sackgassencharakter des dualen Systems bestehen blieb, wenn auch weiterführende Wege durch die Expansion höherer beruflicher Schulen erleichtert wurden.

Während in den 1980er-Jahren die Reformmodelle der 1970er-Jahre immer stärker aus dem Blickfeld gerieten, rückten seit Beginn der 1990er-Jahre der berufliche Bildungsweg bzw. vergleichbare berufliche Entwicklungs- und Bildungswege in der Aus- und Weiterbildung erneut in den Blickpunkt bildungspolitischer Prioritäten (vgl. KUTSCHA 1993, S. 45 ff.). Aber auch die Herstellung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung über Doppelqualifikation ist Gegenstand weiterer Aktivitäten, wobei nun aber nicht mehr die Integration von berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen Leitmotiv war. Stattdessen wurden doppeltqualifizierende Bildungsgänge in Einklang mit den Zielsetzungen beruflicher Entwicklungswege gesehen. So wurde vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefordert, dem „allgemeinbildenden Bildungsweg einen gleichwertigen berufsbildenden Weg mit Optionen bis zur Hochschulreife zur Seite“ zu stellen, um die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung zu verwirklichen (BMBW 1993, S. 6). Spitzenverbände der Wirtschaft schlugen vor, den Hochschulzugang über eine qualifizierte Berufsausbildung zu ermöglichen (vgl. BUNDESVERBAND DER DEUTSCHEN INDUSTRIE u. a. 1992). Der Hochschulzugang Berufserfahrener ohne Abitur wurde zum Gegenstand von Untersuchungen mit dem Ziel der weiteren Öffnung dieses Weges (vgl. MUCKE/SCHWIEDRZIK 1997). Von leitenden Mitgliedern des Bundesinstituts für Berufsbildung wurde ein „eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem“ vorgeschlagen, indem vorrangig über die berufliche Weiterbildung betriebliche Karrierewege und Studienabschlüsse im dualen Verbund ermöglicht werden sollten (DYBOWSKY u. a. 1994).

In diese bildungspolitische Entwicklung zur Herstellung von mehr Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit ordnet sich in jüngster Zeit vor allem das IT-Weiterbildungssystem ein (vgl. BMBF 2002; MEYER 2006). Die zurzeit im Aufbau befindliche IT-Weiterbildung und die bereits bewährten IT-Ausbildungsgänge führen erstmals in ein anerkanntes eigenständiges Berufsbildungssystem von der Ausbildung über mittlere Positionen bis zu Abschlüssen im tertiären Bereich. Das IT-Weiterbildungssystem stimmt in wesentlichen Punkten mit dem Konzept des beruflichen Bildungsweges überein. Gegenüber bisherigen Konzepten bricht das IT-Berufsbildungssystem allerdings mit der Dualität von betrieblichem und (hoch-)schulischem Lernen und den entsprechenden dualen Organisationsformen im Beschäftigungs- und Bildungssystem. Wissens- und Kompetenzzuwachs finden vorrangig in arbeitsgebundenen Lernformen statt, durch Lernen am Arbeitsplatz oder im Arbeitsprozess.

Einiges spricht dafür, dass gerade hierin der Erfolg dieses Ansatzes liegen könnte. Die erst vor wenigen Jahren einsetzende Verberuflichung im IT-Bereich geht nicht von einer wissenschaftsbezogenen Fachsystematik aus, sondern stellt das Lernen im Prozess der Arbeit und darüber zu erwerbende Qualifikationen und Kompetenzen in den Mittelpunkt. Dies gilt für die berufliche Ausbildung, stärker aber noch für die Weiterbildung.

Bildungspolitisch entscheidend ist, dass die IT-Berufsbildung in einem gestuften System mit unterschiedlichen Fortbildungsberufen über ein vorrangig arbeitsgebundenes Lernen erfolgt und dabei einen Durchstieg von der Ausbildung bis zu höchsten Berufsebenen und Studienabschlüssen ermöglicht. Die bisher in der Weiterbildung dominierenden Herstellerzertifikate sowie die von privaten Trägern und Kammern getragenen Angebote werden in ein System eingebunden, das branchen- und bundesweit anerkannt und international über Äquivalenzfeststellungen verwertbar wird, und zwar auch im akademischen Berufsbereich. Mit diesem IT-Berufsbildungssystem ist erstmals ein modernes, bundesweit geregeltes Konzept der Durchlässigkeit erarbeitet worden, das nur eingeschränkt mit der herkömmlichen Aufstiegsfortbildung vergleichbar ist. Vor allem wird die betriebliche Aus- und Weiterbildung an ein Berufssystem angebunden und es besteht eine zum gymnasial-akademischen Bildungsweg gleichwertige Alternative. Dabei wird – mehr oder weniger explizit – die IT-Arbeit als eine zukunftsorientierte Erwerbsarbeit angesehen, die sich zwar in entgrenzten Formen und Strukturen zeigt, dabei aber Möglichkeiten einer neuen Beruflichkeit eröffnet.

Insgesamt bleibt für die Zeit seit der Bildungsreform um 1970 festzuhalten, dass die bildungspolitisch und berufspädagogisch begründeten Reformkonzepte des beruflichen Bildungsweges, der Doppelqualifikation und Integration in der Sekundarstufe II sowie der dualen Studiengänge in einem differenzierten System zusammenzuführen sind, das den Reformforderungen der Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit nachkommt. Curricular und bildungsorganisatorisch ist die Realisierung eines pluralen Systems beruflicher Bildungsgänge von der dualen Ausbildung bis zu Abschlüssen im tertiären Bereich heute eher möglich als in der Vergangenheit. Zielsetzungen moderner Berufsausbildung wie der Erwerb von Schlüsselqualifikationen, die Erlangung beruflicher Handlungskompetenz bzw. beruflicher Handlungsfähigkeit bedeuten, dass der herkömmliche Gegensatz von Berufspragmatik und Wissenschaftspropädeutik nicht mehr aufrechtzuerhalten ist. Von daher sind Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit heute näher gerückt, auch wenn dies kaum Schlussfolgerungen über den Abbau sozialer Ungleichheiten im Bildungsbereich zulässt.

5 Der DQR unter der Zielsetzung der Verbesserung von Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit

Der DQR soll die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern fördern, indem er in Deutschland erworbene Qualifikationen in Verbindung mit dem EQR nach bestimmten Kriterien einordnet und europäisch vergleichbar macht. Er bezieht sich auf Kompetenzen und Qualifikationen, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden. Der DQR soll zu mehr Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungssystem beitragen. So heißt es in dem vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen vorgelegten Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen: „Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen für Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Beschäftigte transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen“ (AK DQR 2011, S. 2). Und weiter: „Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle – auch für benachteiligte und von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen betroffene Menschen – gefördert und verbessert werden“ (ebd.).

Durchlässigkeit im Bildungssystem soll den Zugang zu Bildung und die Übergänge zwischen unterschiedlichen Bildungsabschnitten, Bildungsgängen und Bildungsbereichen erleichtern und so Chancengleichheit, soziale Integration und Entwicklungs- und Aufstiegswege ermöglichen. Der DQR erfasst die Qualifikationen und Kompetenzen in den Bildungsbereichen oberhalb des Elementar- und Primarbereichs und in der Arbeits- und Lebenswelt. Bezogen auf das formale Lernen stellt sich die Frage von Transparenz und Durchlässigkeit in und zwischen vier Bildungsbereichen:

- dem allgemeinbildenden Schulwesen mit den Sekundarstufen I und II,
- der beruflichen Ausbildung mit dem dualen System und vollschulischen Ausbildungsformen und -maßnahmen,
- der hochschulischen Bildung mit Universitäten, Fachhochschulen und Akademien,
- der Weiterbildung in unterschiedlichen Formen und in der Unterteilung von beruflicher, allgemeiner und wissenschaftlicher Weiterbildung.

Innerhalb dieser Bildungsbereiche gibt es teilweise streng getrennte Teilbereiche, zwischen denen sich die Frage der Durchlässigkeit ebenso stellt wie zwischen den Bildungsbereichen selbst. So besteht die berufliche Ausbildung aus dem dualen System, dem Schulberufssystem und den Übergangsmaßnahmen; das allgemeinbildende Schulwesen aus einem zwei-, drei- oder viergliedrigen Schulsystem usw.

Für den DQR ist als einheitliche Struktur eine Matrix erarbeitet worden, die ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zum Ausdruck bringt. Beschreibungsmerkmale wie Beurteilungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Mitgestaltung und Reflexivität gehen ebenso über ein rein funktionales Qualifikationsverständnis hinaus wie die im Glossar definierten Begriffe der Fach-, der Selbst- und der Sozialkompetenz. Auf acht Niveaus werden insgesamt 32 Deskriptoren formuliert, die sich einerseits auf einen Lernbereich oder ein wissenschaftliches Fach beziehen, andererseits auf einen Arbeitsbereich oder ein berufliches Tätigkeitsfeld. Damit ist die Basis gelegt, informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen anzuerkennen und die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung durch die unterschiedslose Einordnung in die Niveaustufen festzuschreiben.

Offensichtlich ist es in der Matrix gelungen, wichtige soziale und bildungspolitische Forderungen strukturell zu fixieren. Die Anforderungsstruktur der Niveaustufen integriert auch Erwachsene ohne Berufsausbildung und Schulabschlüsse, wenn für die Niveaustufe 1 formuliert wird: „Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung“ (ebd., S. 7). Der Dualismus von „Lern- und Arbeitsbereich“ durchzieht alle Niveaustufen und weist die Selektionsforderung nach Reservierung der oberen Stufen für akademische Berufe zurück. In der Stufe 8 lautet die Anforderungsstruktur:

„Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet“ (ebd., S. 14). Hiermit ist – ebenso wie in den Formulierungen der Anforderungsstruktur der anderen Niveaustufen – die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung festgeschrieben. Die parallel zum formalen Lernen gleichwertige Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen ist unter diesen Formulierungen zu subsumieren.

Bietet somit die Matrix einen kategorialen Rahmen, der Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung untermauert, so bleibt der Einführungstext vielfach unbestimmt und gibt Anlass zu Kritik, auch wenn die im Vorentwurf enthaltenen Formulierungen eines vor allem um interkulturelle und politische Kompetenzen reduzierten Kompetenzbegriffs (vgl. DEHNBOSTEL/NESS/OVERWIEN 2009, S. 23) zurückgenommen wurden. Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten bleiben vor allem im Hinblick auf das Verhältnis von Qualifikations- zum Kompetenzbegriff, die Outcome-Orientierung und die Einbeziehung der Bildungsdimension. Diese Unstimmigkeiten weisen eher auf ungereimte Kompromissformeln der beteiligten sozialen Gruppen hin als auf eine bestimmte bildungspolitische Ausrichtung.

Auch wenn der DQR die Reformziele von mehr Transparenz und Durchlässigkeit sowie der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung in beschriebener Weise aufnimmt, so kann die Regelung der Übergänge ebenso wenig im oder über den DQR selbst erfolgen wie die Anerkennung der Kompetenzen. Der DQR ist nicht das Instrument, das die Durchlässigkeit durch Anerkennungen und Anrechnungen selbst herstellt. Er könnte aber die Grundlagen dafür entscheidend verbessern, indem die Einordnung von formal, informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen über Lernergebnisse ermöglicht, Beispiele validierter Wege der Durchlässigkeit aufgezeigt sowie institutionelle, organisatorische und qualitätssichernde Voraussetzungen genannt und gefordert werden. Auch hierzu bedarf es eines konzeptionellen und institutionellen Rahmens, wie er u. a. in den CEDEFOP-Leitlinien zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (vgl. CEDEFOP 2009, S. 42 ff.) und in der Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich entwickelt ist (siehe hierzu auch den Beitrag von CENDON/SCHLÖGL in diesem Band).

In Österreich wird mit Konstruktion und Realisierung des nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) ein Organisationsmodell vorgeschlagen (öibf 2009, S. 16 ff.), das auf gesamtstaatlicher Ebene ein sogenanntes NQR-Entscheidungsgremium einschließlich einer NQR-Geschäftsstelle, eine nationale EQR-Koordinierungsstelle und ein NQR-Register umfasst. In dem Register sind alle dem NQR zugeordneten Qualifikationsnachweise zu verzeichnen. Im Entscheidungsgremium sollen Verantwortliche aus relevanten gesellschaftlichen Sektoren auf der Basis von Vorgaben für die Form der Beschreibung erwarteter Lernergebnisse und einer allgemein akzeptierten Deskriptorentabelle landesweit bindende Richtlinien der Zuordnung von österreichischen Qualifikationsnachweisen verabschieden, evaluieren und die Einträge in das neu zu schaffende NQR-Register vornehmen. Auf der Ebene unterhalb dieser Institutionen sollen sogenannte qualifikationsverantwortliche Stellen (QVS) für die Validierung von Kompetenzen verantwortlich sein. Die QVS wären Regulatoren für sektoral oder national gültige Qualifikationen, die keine Entsprechung in den Institutionen für den Bereich des formalen Lernens haben und die eine enge Kooperation zwischen QVS und Bildungsträgern insbesondere bezüglich der Feststellung von Lernergebnissen erforderlich machen.

Inwieweit in Deutschland ein vergleichbarer Rahmen geschaffen wird und inwieweit darüber Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit umgesetzt und auch rechtlich abgesichert werden, ist beim jetzigen Stand der Entwicklung offen. Für die Durchsetzung einer breiten Durchlässigkeit im Bildungssystem bestehen hiermit erhebliche Chancen, da die in der historischen Entwicklung immer komplexer und spezialisierter werdenden Bildungswege und Bildungsbereiche unter vergleichenden und kontextualisierenden Kriterien betrachtet und verbunden werden. Die der historischen Entwicklung immanente Abschottung der Bildungs- und

Berufsbildungsbereiche und ihre stark entwickelten Berechtigungs-, Selektions- und Ausgrenzungsmechanismen können durchbrochen werden, indem Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen und innerhalb der Bildungsbereiche als funktionsfähige Zu- und Übergänge gestaltet und anerkannt werden. Das Denken in linearen Bildungswegen und Bildungssäulen könnte zurückgedrängt werden, vor allem indem die vertikale und ebenso die horizontale Durchlässigkeit über die Anerkennung und Anrechnung von formal, informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen möglich wird.

In der weiteren Entwicklung wird insbesondere die Einbeziehung dieser Kompetenzen Antwort darauf geben, welche Bedeutung der Qualifikationsrahmen im Bildungssystem erhalten wird. Gelingt die auch europäisch geforderte Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen, werden bisherige Erfassungs-, Bewertungs- und Zertifizierungsverfahren erweitert, sicherlich teilweise auch abgelöst. Zugleich bestünde für die Durchsetzung der mit dem DQR verbundenen Ziele von mehr Transparenz, Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem eine wesentlich verbesserte Grundlage. Allerdings ist auch auf die mit der Europäisierung verbundenen Risiken hinzuweisen, die u. a. in einer Outcome- und Modulorientierung liegen, die Bildung vorrangig auf Effizienz, Ergebnisse und Marktbearbeite bezieht. Wie von der europäischen Bildungspolitik aber immer wieder betont, sind und bleiben die Grundsätze, Orientierungen und Verfahren der Identifizierung und Bewertung von Kompetenzen und die Herstellung eines durchlässigen Bildungssystems nationale Aufgaben, die in Deutschland im Wesentlichen noch zu bewältigen sind.

Literatur

- ABEL, Heinrich: Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschlands (BRD). Braunschweig 1963
- ABEL, Heinrich: Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Braunschweig 1968
- AK DQR (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011 (<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>)
- BÄUMER, Gertrud: Schulaufbau, Berufsauslese, Berechtigungswesen. Im Auftrage des Reichsinnenministeriums. Berlin 1930
- BEHREND, Felix (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens. Leipzig 1929
- BLANKERTZ, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963
- BLANKERTZ, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
- BLK (BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG): Bildungsgesamtplan. Band I. Stuttgart 1974²

- BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG) (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1993. Bonn 1993
- BMBF (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG) (Hrsg.): IT-Weiterbildung mit System. Neue Perspektiven für Fachkräfte und Unternehmen. (BMBF PUBLIK). Bonn 2002
- BUNDESVERBAND DER DEUTSCHEN INDUSTRIE U. a.: Differenzierung – Durchlässigkeit – Leistung. Bonn 1992
- CEDEFOP (Hrsg.): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg 2009
- DAUENHAUER, Erich; KELL, Adolf: Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Materialien zur Bildungsplanung, Heft 21). Bonn 1990
- DEHNBOSTEL, Peter; NESS, Harry; OVERWIEN, Bernd: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt a. M. 2009
- DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN: Empfehlungen und Gutachten 1953–1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT/EMPFEHLUNGEN DER BILDUNGSKOMMISSION: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974
- DYBOWSKI, Gisela u. a.: Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1994, 23 (4), S. 3–7
- FINGERLE, Karlheinz: Berechtigungswesen und Schulstruktur. Blicke auf eine nachhaltige Schul- und Berufsbildungspolitik. In: WUTTKE, Eveline; BECK, Klaus (Hrsg.): Was heißt und zu welchem Ende studieren wir die Geschichte der Berufserziehung? Beiträge zur Ortsbestimmung an der Jahrhundertwende. Opladen 2010, S. 73–96
- FRIEDEBURG, Ludwig von: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main 1989
- FRIEDEBURG, Ludwig von: Differenz und Integration im Bildungswesen der Moderne. In: HRADIL, Stefan (Hrsg.): Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 118–134
- FÜHR, Christoph: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick. Weinheim und Basel 1979
- GEISSLER, Rainer: Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Bilanz zur Vereinigung. 6. Auflage. Wiesbaden 2011
- GREINERT, Wolf-Dietrich (1982): Einige Anmerkungen zur Periodisierung der Berufsschulentwicklung. In: BIERMANN, Horst; GREINERT, Wolf-Dietrich; JANISCH, R. (Hrsg.): Berufsbildungsreform als politische und pädagogische Verpflichtung. Velber, S. 115–129
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Realistische Bildung in Deutschland. Ihre Geschichte und ihre aktuelle Bedeutung. Hohengehren 2003
- GRÜNER, Gustav: Berufsausbildung in Fachschulen. In: LANGEWIESCHE, Dieter; TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918–1945. München, S. 299–306
- HELLPACH, Willy: Die Wesensgestalt der deutschen Schule. Leipzig 1925

- HERRLITZ, Hans-Georg (1982): Geschichte der gymnasialen Oberstufe. Theorie und Legitimation seit der Humboldt-Süvernschen Reform. In: BLANKERTZ, Herwig; DERBOLAV, Josef; KELL, Adolf; KUTSCHA, Günter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9 Sekundarstufe II. Stuttgart, S. 89–107
- KELL, Adolf: Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: BLANKERTZ, Herwig; DERBOLAV, Josef; KELL, Adolf; KUTSCHA, Günter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9 Sekundarstufe II. Stuttgart, S. 289–321
- KERSCHENSTEINER, Georg: Theorie der Bildungsorganisation. Leipzig 1933
- KIPP, Martin: Ganzheitliche Facharbeiterausbildung im Volkswagen-Werk Braunschweig. In: BÜCHTER, Karin; KIPP, Martin (Hrsg.): Der Betrieb als Lernort. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe 9 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe9/kipp_bwpat9.pdf (Stand 18.02.2011)
- KUTSCHA, Günther: Modernisierung der Berufsbildung im Spannungsfeld von Systemdifferenzierung und Koordination. In: BUTTLER, Friedrich; CZYCHOLL, Reinhard; PÜTZ, Helmut (Hrsg.): Modernisierung beruflicher Bildung vor den Ansprüchen von Vereinheitlichung und Differenzierung. (IAB, Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 177; Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN Nr. 1). Nürnberg 1993, S. 40–56
- MEYER, Rita: Theorieentwicklung und Praxisgestaltung in der beruflichen Bildung. Berufsbildungsforschung am Beispiel des IT-Weiterbildungssystems. Bielefeld 2006
- MUCKE, Kerstin; SCHWIEDRZIK, Bernd (Hrsg.): Studieren ohne Abitur. Berufserfahrung – ein „Schrittmacher“ für Hochschulen und Universitäten. Bielefeld 1997
- MUNDT, Jörn W.: Die Bildung der Herrschaft und die Herrschaft der Bildung. Über das Bildungswesen in Deutschland. Frankfurt am Main 1987
- MUTH, Wolfgang: Berufsausbildung in der Weimarer Republik. Wiesbaden 1985
- NEUGEBAUER, Wolfgang: Das Bildungswesen in Preußen seit der Mitte des 17. Jahrhunderts. In: BÜSCH, Otto (Hrsg.): Handbuch der Preußischen Geschichte. Band II. Berlin. 1992, S. 605–796
- ÖIBF (Hrsg.) (2009): Entwurf einer Teil-Strategie für den Korridor 2 (K2) in einem künftigen nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). Wien
- PACHE, Oskar Woldemar: Der Verband der Freunde und Lehrer deutscher Fortbildungsschulen. In: Ders. (Hrsg.): Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens. 1. T. Wittenberg. 1896, S. 184–188
- PÄTZOLD, Günter: Quellen und Dokumente zur Geschichte des Berufsbildungsgesetzes 1875–1981. Köln 1982
- PAULSEN, Friedrich: Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 1912
- STRATMANN, Karlwilhelm: Technik und Technikkritik in der Reformpädagogik – das Beispiel Georg Kerschensteiner. In: PÄTZOLD, Günter; WAHLE, Manfred (Hrsg.): Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt am Main 1999, S. 647–672
- ZIERTMANN, Paul: Das Berechtigungswesen. In: KÜHNE, Alfred (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig 1929, S. 571–604

- ZIERTMANN, Paul: Schule und Berechtigungswesen unter besonderer Berücksichtigung der Volks- und Berufsschule. In: BEHREND, Felix (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn des Berechtigungswesens. Leipzig 1929
- ZYMEK, Bernd: Schulen, Hochschulen, Lehrer. In: LANGEWIESCHE, Dieter; TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V. 1918–1945. München 1989, S. 155–208

Dietmar Frommberger

Mainstream Durchlässigkeit – Relevanz, Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung

1 Die Förderung durchlässiger Strukturen in Bildung und Berufsbildung: Problemstellung und Hintergründe

Die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen steht in einem engen Zusammenhang mit dem Thema Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung. Ein Qualifikationsrahmen stellt ein Instrument dar, das der Transparenz und Vergleichbarkeit erworbener Kompetenzen und Abschlüsse in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union dienen soll. Er kann damit die grenzüberschreitende Mobilität der Bürger und Bürgerinnen zwischen verschiedenen Bildungssystemen und Arbeitsmärkten befördern. Zugleich soll der Rahmen der Transparenz und Vergleichbarkeit der Kompetenzen und Abschlüsse dienen, die innerhalb eines Landes in den verschiedenen Angeboten der Allgemeinbildung, Berufsbildung und Hochschulbildung bzw. über alternative individuelle Bildungswege erworben werden.

Mit dem Begriff „Durchlässigkeit“ werden im Zusammenhang von Bildung und Berufsbildung die Zu- und Übergangsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Bereichen und Stufen des Bildungs- und Berufsbildungssystems thematisiert. Dem Begriff wird auch der grenzüberschreitende Zu- und Übergang subsumiert, also der Wechsel zwischen unterschiedlichen nationalen Bildungs- und Berufsbildungssystemen. Das Ziel der Schaffung durchlässiger Bildungsstrukturen und Ausbildungswege liegt in der Förderung der Möglichkeit individueller Mobilität und Mobilitätsbereitschaft. Diese umfassen die Bildungsmobilität, geografische Mobilität, berufliche Mobilität sowie grundsätzlich die soziale Mobilität, welche auf die Chance der sozialen Integration und des Aufstiegs zielt.

Das Thema ist nicht neu (vgl. MÜNK 2010; vgl. auch den Beitrag BÜCHTER/DEHN-BOSTEL in diesem Band). Das deutet das folgende Zitat aus dem Strukturplan für das Deutsche Bildungswesen vom 13. Februar 1970, Kapitel 5/5.1 (Organisation von Bildung/Durchlässige Bildungsgänge) an: „Kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden. Das Bildungswesen muss so eingerichtet sein, dass der Lernende früher gefällte Entscheidungen für dieses oder jenes Bildungsziel korrigieren kann.“ Es soll „grundsätzlich möglich sein, versäumte Chancen einzuholen.“ (...) Wechsel sollte möglich sein „innerhalb eines Bildungsganges“, (...) „hinsichtlich verschiedener schulischer Bildungsgänge“ (...) sowie auch „hinsichtlich der schulischen und der außerschulischen Bildungsgänge.“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 38)

Auch in anderen Ländern, insbesondere in den OECD-Staaten, durchzieht das Thema seit vielen Jahrzehnten die bildungspolitischen Entwicklungen. Aus der Sicht der Berufsbildungsforschung und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik stehen die Fragen der Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung in einem sehr engen Zusammenhang mit dem Diskurs um die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung. Virulent sind in diesem Zusammenhang insbesondere die Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Personen (vgl. hierzu ausführlicher FROMMBERGER 1999).

In der wissenschaftlichen Betrachtung kann der Begriff „Durchlässigkeit“ in die Nähe zur Übergangsforschung gestellt werden. „Übergänge“ finden an typischen Schwellen der persönlichen, schulischen und beruflichen biografischen Entwicklung statt. Beispiele sind der Wechsel von der vorschulischen frühkindlichen Hort- und Kindergartenerziehung in den Primarbereich des Bildungssystems, die Wechsel in die verschiedenen Varianten der schulischen, beruflichen und akademischen Bildung in den niederen, mittleren und höheren Sekundarstufen sowie in den Hochschulbereich, der Wechsel in die Erwerbsbeschäftigung bzw. -losigkeit oder auch der Wechsel von der Erwerbstätigkeit in den Ruhestand. In der Übergangsforschung werden die Übergangsprozesse auf der Individualebene sowie die hierfür relevanten Kontextbedingungen betrachtet. Von Interesse sind in diesem Zusammenhang die individuellen und strukturellen Faktoren und Korrelate, die zu erfolgreichen bzw. nicht erfolgreichen Übergangsprozessen beitragen. Üblicherweise wird zwischen kontextuellen, soziodemografischen, biografischen, arbeitsbezogenen, sozialen sowie personalen Faktoren und Korrelaten unterschieden.

Übergänge finden in der Mehrzahl der individuellen Bildungsverläufe erfolgreich statt, und zwar an vielen der genannten Schnittstellen und auf der Basis transparenter und legislativ geregelter Kriterien. Das Scharnier, mit welchem diese Übergänge in struktureller Hinsicht traditionell und maßgeblich gesteuert werden, stellt das Berechtigungssystem dar. Übergänge bzw. Übergangsmöglichkeiten sind eng an staatlich anerkannte Abschlüsse geknüpft. Die erworbenen Abschlüsse dienen als Eintrittskarte für weiterführende schulische und berufliche Karrieren.¹ Dieses relativ transparente Selektions- und Allokationsprinzip, also die Verbindung von Übergangs- und Einstiegschancen mit schulisch erbrachten Leistungen, ist historisch betrachtet gar nicht hoch genug einzuschätzen. Patronage als Prinzip der

1 Auf der Grundlage formal zertifizierter Qualifikationen und Kompetenzen werden in einem gegliederten und hierarchisierten Bildungssystem Zugangsberechtigungen für weiterführende Bildungswege und berufliche Karrierewege gesteuert. Schulische Laufbahn und berufliche Entwicklung hängen mithin in einem relativ hohen Maße vom Erwerb formaler schulischer Berechtigungen ab. Diese Verbindung von schulischen Abschlüssen und beruflichen Positionszuweisungen wird als Meritokratie oder „Meritokratische Logik“ bezeichnet (Lutz 1979).

Statuszuweisung wurde abgelöst (vgl. MEYER 1978). Der Leistungsnachweis trat an die Stelle des Geburtsscheins und der traditionellen absolutistischen Verteilungs- und Aufstiegsprinzipien.

Doch offenbar weist dieses traditionelle Selektions- und Allokationsprinzip Schwächen auf. Wie aussagekräftig bzw. prognosevalide sind die formal erworbenen Abschlüsse mit Blick auf die realen Kenntnisse, Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten eines Absolventen/einer Absolventin? Kann den verteilten Abschlüssen noch vertraut werden? Können Abschlüsse an Zugangsberechtigungen gekoppelt werden, die zugleich den Ausschluss für diejenigen Personengruppen darstellen, die genau diese Abschlüsse nicht erworben haben? Ist eine unmittelbare Eingangsprüfung, zielend auf das Individuum und dessen tatsächlich nachweisbare Eigenschaften und Fähigkeiten und prinzipiell unabhängig von den zuvor erworbenen Abschlüssen, nicht wesentlich aussagekräftiger als der Rückgriff auf solche Zertifikate, deren Qualität gegebenenfalls fraglich ist? Zudem: Können heutzutage für die individuellen Entwicklungsverläufe in Bildung, Berufsbildung und Beschäftigung noch typische Schneisen gezogen werden, deren Zugangswege und Verläufe an Abschlüssen gebunden sind, denen wiederum Prüfungen und Zeugnisse zugrunde liegen, von denen wir wissen, wie begrenzt die Aussagekraft und Qualität dieser Formen der Erfassung und Bewertung von individuellen Leistungen sind? Sind die erworbenen Abschlüsse mit Blick auf die zukünftigen und sich schnell wandelnden Anforderungen nicht viel zu schnell auch inhaltlich relativ aussagegelos?

Es kommt folgendes Problem hinzu, welches das Übergangsthema und die Durchlässigkeit virulent erscheinen lässt: Im Falle steigender individueller Aspirationen, die über den Erwerb Erfolg versprechender Abschlüsse befriedigt werden, erfolgt gewissermaßen eine Entwertung der Abschlüsse. Die „wertvollen“ Abschlüsse werden wichtiger und zugleich wertloser: Wer keinen weiterführenden Abschluss erreicht, verliert berufliche und soziale Chancen, wer aber einen weiterführenden Abschluss erreicht, gewinnt nicht in dem Maße Chancen, wie mit dem Zertifikatserwerb erwartet („Qualifikationsparadox“). Informelle Unterscheidungsmerkmale, institutionelle Zugehörigkeiten und diverse Zusatzleistungen gewinnen an Bedeutung, wodurch die Funktion des Berechtigungssystems ausgehöhlt wird und das qua Herkunft mitgegebene soziale Kapital erneut eine zentrale Bedeutung gewinnt. Wie ist es ansonsten zu erklären, dass Zugänge für bestimmte Personengruppen vergleichsweise schwierig bis völlig „verbaut“, obwohl im Einzelfall die erworbenen formalen schulischen Abschlüsse gleichwertig sind? Dieses Phänomen ist beispielsweise beim Zugang zum dualen System der Berufsausbildung für Personen mit Migrationshintergrund zu beobachten, die aufgrund dessen eine klare Benachteiligung erfahren (vgl. BEICHT, GRANATO 2009).

Hinzu kommt grundsätzlich das beobachtbare Phänomen, dass Übergangsmöglichkeiten auch durch das Bestreben der verantwortlichen Akteure erschwert wer-

den, ihr Gut bzw. ihren Bildungsabschluss, für welchen sie verantwortlich sind und der gegebenenfalls auch die eigene Bildungsbiografie prägte, knapp zu halten. Hierauf hat Max Weber bereits hingewiesen: Das im 19. Jahrhundert verstärkte „Verlangen nach der Einführung nach geregelten Bildungsgängen und Fachprüfungen“ folgte nach Weber dem „Streben nach Beschränkung des Angebotes für die Stellungen und deren Monopolisierung zugunsten der Besitzer von Bildungspatenten“ (WEBER 1956, S. 736; vgl. MÜLLER 1977, S. 29 f.). Was auf der einen Seite also dazu diente, die rigide Chancenverteilung der Ständeherrschaft durch das Prinzip der Leistung und des Verdienstes über den individuellen Bildungsprozess abzulösen, generierte auf der anderen Seite erneut ein starres Verteilungssystem, abgegrenzt durch Zuteilungsrechte und Zugangssperren. Diese Tendenz zur Abschottung ist prinzipiell durchgängig zu beobachten (Allgemeinbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung). Nur Nachfragedefizite auf dem Bildungsmarkt führen hier offenbar zu einschneidenden Veränderungen im Verhalten.

Neben diesen grundsätzlichen Funktionsdefiziten im Rahmen der Gestaltung von Selektions- und Allokationsmechanismen bzw. Übergangsstrukturen in Bildungssystemen, wodurch Anlass genug besteht, sich der Übergangsfrage zu widmen, sind es die folgenden zwei aktuellen Argumentationsfiguren, die im Zusammenhang mit der Forderung nach durchlässigen Strukturen vorgetragen werden:

- a) Aus Sicht der Organe der Europäischen Union ist es hinderlich, dass die transnationalen Übergänge zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen verschiedener Mitgliedstaaten nicht reibungslos funktionieren. Auf der Basis unterschiedlicher Bildungs- und Berufsbildungsstrukturen in den verschiedenen Ländern werden disparate Abschlüsse erworben, die innerhalb von Europa in den verschiedenen Ländern nicht nach transparenten Kriterien anerkannt und ggf. angerechnet werden können. Der Vergleich der Abschlüsse und der damit verbundenen Zugangsmöglichkeiten ist schwierig, es fehlen die Informationen und damit auch das Vertrauen mit Blick auf die Qualität der Zertifikate und der zugrunde liegenden Ausbildungsprozesse. Daher ist das Thema „Durchlässigkeit“ und „Förderung der Durchlässigkeit“, hier im Sinne der grenzüberschreitenden Mobilität, auch ein europäisches Thema. Seit Jahrzehnten werden Lösungsansätze für die supranationale Transparenz und internationale Vergleichbarkeit und Anerkennungsfrage gesucht und erprobt, Beispiele sind die bi-nationalen Anerkennungsvereinbarungen, Entsprechungssysteme oder sogar der alte Harmonisierungsansatz (vgl. FROMMBERGER 2006). Aktuell sind es die Ansätze Qualifikationsrahmen und Kreditpunktesysteme – europäisch (EQF/ECVET) wie national (DQR/DECET) –, welche die Transparenz, die Vergleichbarkeit und schließlich die Mobilität (das Übergangsverhalten) fördern sollen. Neben dem speziellen Aspekt der grenzüberschreitenden Mobilität und Durchlässigkeit hat die Frage der

Durchlässigkeit in den nationalen Systemen als Reformoption einen gewichtigen Impuls aus den europäischen Dokumenten, beispielsweise dem „Maastricht-Kommuniqué“ von 2004, gewonnen. Hier besitzt insbesondere die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung eine besondere Bedeutung.

- b) Im Kontext der Diskurse um den Fachkräftemangel in Deutschland sind Anerkennungs- und Anrechnungsfragen sowie Mechanismen der Förderung des lebenslangen Lernens und der Attraktivitätssteigerung beruflicher Bildung von großem Interesse. Einerseits steht damit die Erfassung von beruflichen Kompetenzen, wo und wie auch immer erworben, für die Eingliederung in das Beschäftigungssystem im Blickfeld. Andererseits gewinnen Ansätze an Bedeutung, die berufliche Bildung sowie die Abschlüsse in der beruflichen Bildung für den weiterführenden Bildungsweg, beispielsweise auch in die Hochschulen, anschlussfähig zu halten, also mit zusätzlichen allgemein bildenden Inhalten zu verknüpfen.

2 Schnittstellen in der Berufsbildung

Innerhalb der Berufsbildung stehen die folgenden Schnittstellen im Mittelpunkt der Betrachtung:

- a) Übergang von der Berufsbildung in die Hochschulen (3. Bildungsweg): Für den Weg in die Hochschulen dominiert auch in Deutschland der „Königsweg“, das heißt der Zugang auf der Basis einer allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung, erworben in der Sekundarstufe II an allgemein bildenden Schulen (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S.175 ff.²). Der Weg über die berufliche Bildung wird ebenfalls beschritten, gleichwohl fast ausschließlich über die schulische berufliche Bildung, hier insbesondere über die Fachschulen, Fachoberschulen und die Berufsoberschulen an die Fachhochschulen (vgl. ebd., S.175 ff.³). Eine marginale faktische Bedeutung für den Hochschulzugang besitzt derzeit noch der Weg über die betriebsnahen Formen der beruflichen Aus- und Weiterbildung (gemäß Berufsbildungsgesetz) sowie über weitere, schulische Formen der beruflichen Weiterbildung, beispielsweise über die Weiterbildung zum Techniker oder Betriebswirt. Die Studierendenzahlen, die über diesen Teil des dritten Bildungswe-

2 Das berufliche Gymnasium („Fachgymnasium“) wird dort der allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung subsumiert.

3 Die Berufsoberschule wird dort nicht aufgeführt, weswegen diese Daten nur eine begrenzte Aussagekraft haben. Dass die Berufsoberschulen eine große Bedeutung für den Übergang in die Hochschule besitzen, ist unbestritten (vgl. KÖLLER u. a. 2004).

ges an die Hochschulen kommen, sind ausgesprochen gering (vgl. ebd., S. 175 ff.⁴). Gleichwohl studieren relativ viele Personen in den Hochschulen (17 %; vgl. ebd., S. 173), die im Anschluss an den Erwerb einer allgemeinen Hochschulreife zunächst eine Berufsausbildung absolviert haben, diese meist im Vorfeld des Hochschulbesuchs. Streng genommen absolvieren diese jungen Erwachsenen zweimal die Sekundarstufe II, einerseits zum Erwerb der Hochschulreife, andererseits für den Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses. In anderen Ländern (z. B. in Großbritannien, den Niederlanden) ist die Zusammensetzung der Studierenden an den Hochschulen tendenziell heterogener. Dies liegt vor allem an den andersartigen Zugangs- bzw. Zulassungsmechanismen und Zielgruppenstrategien. Die Zulassung zu einem Hochschulstudium erfolgt weniger in Abhängigkeit von mitgebrachten Abschlüssen und stärker auf der Basis von hochschulinternen Zulassungsregelungen. Auch die Tendenz, berufsbegleitende Angebote zu offerieren (Stichwort „open university“), ist zum Teil stärker ausgeprägt. Dennoch ist in allen Ländern eine klare Dominanz des Königsweges nachzuweisen. Beispielhaft sei hier auf Ergebnisse aus England hingewiesen (vgl. HOELSCHER u. a. 2008).

Aktuell liegen für diese Schnittstelle zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung die Ergebnisse der Modellversuchsinitiative ANKOM vor. Dort ging es insbesondere um Ansätze zur Anrechnung beruflicher Aus- und Weiterbildungsleistungen für hochschulische Bildungsgänge (vgl. BUHR u. a. 2008).

b) Übergänge in die berufliche Bildung (1. Schwelle):

Generell sind vier Wege des Übergangs von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II verfügbar: duales System, Schulberufssystem, Übergangssystem, Eintritt in die Klasse 11 des allgemeinen oder beruflichen Gymnasiums. Der Weg in die Varianten der beruflichen Bildung hat an der 1. Schwelle in Deutschland eine große Bedeutung, da über die Hälfte eines Jahrganges in diesen Bereich wechselt. Für diese Personengruppe sah die Verteilung auf die drei Sektoren der beruflichen Bildung in 2008 folgendermaßen aus (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2010, S.96): Duales System: 47,9 Prozent; Schulberufssystem: 18,1 Prozent; Berufliches Übergangssystem: 34,1 Prozent. Der Übergang zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ist wesentlich durch die Attraktivität des Dualen Systems geprägt. Die Suche nach einer betrieblich-dualen Berufsausbildung dominiert das Such- und Übergangsverhalten derjenigen, die in die berufliche Bildung wechseln. Zugleich ist das Angebot insgesamt und vor allem mit Blick auf die besonders begehrten Ausbildungsplätze knapp. Trotz derzeitiger Veränderungen der Angebots-Nachfrage-Relationen auf dem Ausbil-

4 Dort wird dem dritten Bildungsweg auch die Begabtenprüfung subsumiert, wodurch die Zahlen eine begrenzte Aussagekraft haben.

dungsstellenmarkt, die tendenziell zur Entspannung aus Sicht der Nachfrager führen können, bleiben viele junge Erwachsene bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz entweder erfolglos oder sie finden einen Ausbildungsplatz, der nur eingeschränkt bzw. gar nicht ihren Ausbildungswünschen entspricht (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2011, S. 69 ff.). Für die Schnittstelle zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ist vor diesem Hintergrund die Frage virulent, inwieweit die Schüler und Schülerinnen auf die bevorstehende Statuspassage vorbereitet werden können, so vor allem mittels Formen der Berufsorientierung in der Allgemeinbildung.

c) Übergänge zwischen den verschiedenen Angeboten beruflicher Bildung:

Von besonderer Relevanz ist in diesem Zusammenhang der Wechsel aus den Angeboten der Berufsausbildungsvorbereitung bzw. der beruflichen Grundbildung in die vollqualifizierende berufliche Erstausbildung. Die Anerkennung oder gar Anrechnung berufsvorbereitender Qualifizierungsprozesse auf die Erstausbildung funktioniert kaum. Daneben besitzt die Frage eine Bedeutung, inwieweit ein Wechsel zwischen verschiedenen beruflichen Ausbildungsrichtungen (z. B. nach einem Ausbildungsabbruch im dualen System) oder Ausbildungsarten (z. B. zwischen schulischer und betrieblicher Erstausbildung) mittels Anerkennung und Anrechnung verbessert werden kann. Doch auch die Verbindungen zwischen Erstausbildung, beruflicher Erfahrung und beruflicher Fort- und Weiterbildung sowie die Durchlässigkeit zwischen diesen Phasen des beruflichen Kompetenzerwerbs sind für die Entwicklung der beruflichen Bildung und Fragen der Anrechnung von großer Bedeutung (vgl. DIETRICH u. a. 2008).

d) Übergänge zwischen informellen Lernprozessen und dem Berufsbildungssystem: Die Anschlussmöglichkeit informeller Lernprozesse an das institutionalisierte System der beruflichen Bildung ist eine zentrale Frage der Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung, da es sich um die Anerkennung und Anrechnung informell erworbener Kompetenzen für die Zulassung zu Prüfungen und für den Zugang zu weiterführenden Bildungs- und Berufsbildungsgängen handelt. Ein Beispiel für diese Schnittstelle stellt die sogenannte „Externenprüfung“ dar (gemäß Berufsbildungsgesetz, BBiG § 45(2), bzw. Handwerksordnung, HwO § 37(2); vgl. SCHREIBER 2010), die es Personen ermöglicht, einen Ausbildungsabschluss in einem staatlich anerkannten Ausbildungsberuf zu erwerben, ohne formal auf der Basis eines Ausbildungsvertrages in typischer Manier eine Berufsausbildung absolviert zu haben. Die Anerkennung der informell angeeigneten Kenntnisse und Fähigkeiten erfolgt durch ein Zulassungsverfahren und zielt auf die Teilnahmemöglichkeit an der regulären Abschlussprüfung. Weitere Modelle, beispielsweise für die Aufstiegsfortbildung (vgl. SYBEN, KUHLMIEIER 2010), sind denkbar.

e) Grenzüberschreitende Mobilität:

Im Kontext der Internationalisierung generell und konkret im Zusammenhang mit den Bemühungen der Organe der Europäischen Union ist die Möglichkeit der grenzüberschreitenden Mobilität in der Berufsbildung und auf dem Arbeitsmarkt von hohem aktuellen Interesse. Die zentrale Herausforderung liegt hier in der Vergleichbarkeit der verschiedenartigen Berufsbildungsgänge und Abschlüsse zum Zwecke der Anerkennung und Anrechnung zwischen In- und Ausland.

3 Konzepte und Instrumente

Wie können Übergänge an den Schnittstellen verbessert werden? Oder: Wie können erfolgreiche Übergangsraten unter der Bedingung der Gewährleistung der notwendigen Qualitätsstandards erhöht werden? Viele Absolventen und Absolventinnen eines Bildungs- oder Berufsbildungsganges wechseln erfolgreich in ein alternatives oder nachfolgendes Angebot. Die individuellen Wege sind sehr unterschiedlich. Ein wesentliches Merkmal für den erfolgreichen Übergang von einem Bildungsteilbereich in einen anderen liegt in der Anerkennung der erworbenen Abschlüsse und Kompetenzen der vorab durchlaufenen Bildungsprozesse. Für die Verfahren der Anerkennung als Voraussetzung für den Einstieg in einen nachfolgenden Bildungsgang gibt es vielfältige schulrechtliche, hochschulrechtliche oder gemäß Berufsbildungsgesetz normierte Regelungen. Häufig sind die Einstiegs- und Übergangsmöglichkeiten an fest definierte Kriterien gebunden, meist an obligatorische Inhalte, Lernzeiten, Lernorte und/oder erreichte Lernzielniveaus. Die Anrechnung erworbener Abschlüsse und Kompetenzen auf einen nachfolgenden Bildungsgang bzw. eine Prüfung, die gegebenenfalls mit einer inhaltlichen und zeitlichen Verkürzung einhergeht, ist ungleich schwieriger als die Anerkennung der Abschlüsse. Für die Anrechnung gibt es kaum pauschale, das heißt über Verordnungen oder andere gesetzesähnliche Regelungen normierte generelle Anrechnungsmodalitäten. Derzeit tragen die folgenden Ansätze zu einer Erhöhung der Durchlässigkeit im Bereich der beruflichen Bildung bei:

3.1 Erweiterung der Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten gemäß Berufsbildungsgesetz

Ein Reformgedanke bei der Neufassung des Berufsbildungsgesetzes von 2005 war: Erworbene Kompetenzen sowie Teil- und Gesamtabschlüsse sollen erfasst, dokumentiert, transparent ausgewiesen, anerkannt und ggf. angerechnet werden. Damals wurden im Gesetz Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung von Ausbildungsbestandteilen verankert, so vor allem in § 2 Abs. 3 (Berufsausbildung im

Ausland), § 5, Satz 3 (Stufenausbildung), Satz 4 (Anrechnung einer einschlägigen anderen Berufsausbildung), § 7 (Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit), § 8 (Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit), §§ 43–45 (Zulassung zur Abschlussprüfung). Eine systematische Analyse der Wirkungen des BBiG hinsichtlich Anrechnung und Anerkennung steht noch aus.

3.2 Erhöhung des Werts beruflicher Aus- und Fortbildungsabschlüsse

Berufsabschlüsse werden mit zusätzlichen Zugangsoptionen ausgestattet, in der Regel mit weiterführenden allgemeinbildenden Abschlüssen und Hochschulzugangsberechtigungen. Ein gutes Beispiel hierfür sind die Regelungen in den Schulgesetzen der Bundesländer, in welchen die erfolgreichen Berufsschulabschlüsse, die im Rahmen des dualen Systems der Erstausbildung erworben werden, aufgewertet werden. Ein Berufsschulabschluss ist unter bestimmten Bedingungen (z. B. Notendurchschnitt) mit einer weiterführenden schulischen Berechtigung verbunden, Personen ohne Schulabschluss können diesen über das Berufsschulzeugnis erwerben und Absolvent/-innen der Hauptschule können den erweiterten Abschluss der Sekundarstufe I erwerben. Ein weiteres und sehr aktuelles Beispiel stellen die Veränderungen der Hochschulzugsregelungen in den Hochschulgesetzen der Bundesländer dar (vgl. KMK 2006). Aus- und Fortbildungsabschlüsse der beruflichen Bildung werden mit zusätzlichen Hochschulzugangsoptionen verbunden. Meister und Techniker oder Fachkaufleute, Fachwirte und Betriebswirte dürfen ohne weitere allgemeine bzw. formale Hochschulzugangsberechtigung an den Hochschulen zugelassen werden. Auch Ausbildungsabsolventen und -absolventinnen können unter bestimmten Bedingungen, beispielsweise unter Einbezug einer Feststellungsprüfung, zugelassen werden.

3.3 Erhöhung der Transparenz der erworbenen Kompetenzen und Abschlüsse

Aktuelle Konzepte, vor allem solche, welche auch eine grenzüberschreitende Mobilität und Durchlässigkeit fördern sollen, zielen auf die Erhöhung der Transparenz und Vergleichbarkeit der erworbenen Kompetenzen und Abschlüsse. Zu nennen sind hier der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) sowie die nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). Es erfolgt eine qualitative Einstufung der nachgewiesenen Kompetenzen in eine Typologie bzw. Matrix allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Abschlüsse, wodurch die Unterschiede verschiedener Aus- und Weiterbildungswege sowie die Ähnlichkeiten ausgewiesen werden sollen. Der internationale Vergleich der nationalen Qualifikationsrahmen bzw. die Bezugnahme auf einen supranationalen (europäischen) Metarahmen kann die Informationsgrundlage für Transparenz,

Anerkennung und Anrechnung verbessern. Weiterhin ist hier der Ansatz der Kreditpunkte zu nennen, mit welchen vornehmlich (aber nicht ausschließlich) der Umfang von Lern- und Ausbildungsprozessen abgebildet werden kann. Kreditpunkte ersetzen national oder institutionell unterschiedliche Bemessungsgrundlagen für die Zeit und die Bedeutung, welche den Lernprozessen, meist bezogen auf normierte Bildungsgänge und Abschlüsse, idealtypischerweise zugrunde gelegt werden. Insofern handelt es sich um eine institutionen- und länderübergreifende „Währung“, die verschiedene Ansätze (z. B. Unterrichtsstunden, Ausbildungszeiten, Semesterwochenstunden) nivelliert. Im Hochschulbereich hat sich das Kreditpunktesystem im Zuge des Bologna-Prozesses etabliert (ECTS, European Credit and Transfer System), im Berufsbildungsbereich erfolgen im Rahmen des Brügge-Kopenhagen-Prozesses die ersten Schritte, ein solches System zu implementieren (ECVET, European Credit System in Vocational Education and Training). Das Kreditpunktesystem dient nicht nur der internationalen Vergleichbarkeit, sondern grundsätzlich auch der Möglichkeit, Lernergebnisse aus unterschiedlichen Kontexten zu akkumulieren.

3.4 Rekonstruktion und Reformulierung curricularer Grundlagen

Mit curricularen Grundlagen werden Aus- und Weiterbildungsprozesse standardisiert. Auch werden die Grundlagen für Prüfungsvorgänge gelegt. Curriculare Dokumente, die ähnlichen Standardisierungsprinzipien folgen, können besser miteinander verglichen werden, sodass Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten erhöht werden. Ein Ansatz ist hier die Rekonstruktion der Curriculumstrukturen, insbesondere zum Zwecke der Entwicklung abgrenzbarer Lerneinheiten (Bausteine, Module). Kompakte und geschlossene Bildungsgänge, die sich gegebenenfalls über mehrere Jahre erstrecken und mit nur einer zentralen Zwischen- sowie Gesamtabchlussprüfung verbunden sind, können für den Wechsel und die bereichsübergreifende Anerkennung und Anrechnung hinderlich sein. Abgeschlossene und zertifizierte Bausteine scheinen die Transparenz und damit die Mobilität und Flexibilität erhöhen zu können. Einen weiteren Ansatz stellt die Reformulierung der Curricula zum Zwecke der Veränderung der curricularen Bezugsprinzipien dar. Während die curricularen Dokumente traditionell ein hohes Maß inhaltlicher bzw. berufsfachlicher Elemente umfassen, mit denen die Unterschiede verschiedenartiger typischer Ausbildungsverläufe markiert werden konnten, gewinnt die Lernergebnisorientierung (Outcome-Orientierung) zunehmend an Bedeutung. Damit rücken in der Formulierung der curricularen Standards für die berufliche Bildung die gewünschten Lernergebnisse stärker in den Vordergrund. Inhalte, auch Fachinhalte, rücken tendenziell in den Hintergrund, an ihre Stelle treten individu-

elle Verhaltensdispositionen in typischen beruflichen oder betrieblichen Anwendungskontexten. Der Zusammenhang mit der Förderung der Durchlässigkeit liegt darin, dass die Lernergebnisse bzw. die Learning Outcomes per definitionem von inhaltlichen Unterschieden verschiedener Bildungsgänge abstrahieren. Dadurch könnten Anerkennung und Anrechnung erleichtert werden, welche ja häufig an Ungleichartigkeiten scheitern. Zudem beschreiben Learning Outcomes stärker das, wozu jemand in der Lage sein soll, also das Können bzw. die Dispositionen. Für die Frage der Anerkennung und Anrechnung in nachfolgenden Bildungsgängen erscheinen Outcomes offenbar aussagekräftiger und verlässlicher als ihre curriculare Basis. Eng im Zusammenhang mit der Lernergebnisorientierung stehen neue Ansätze der Kompetenzfeststellung und Kompetenzbewertung. In einem höheren Maße sollen die Verfahren zur Feststellung vorhandener und erworbener Kompetenzen sozusagen die output- und outcomeorientierte Qualitätssicherungsfunktion übernehmen, die bislang sehr stark auf der Basis der Standardisierung der Inputs erfolgen sollte. Wird die Kompetenzentwicklung nicht mehr – wie traditionell – an fixierte und bekannte Bildungsgänge geknüpft, sondern geöffnet und stärker an die individuellen Bildungs- und Berufsverläufe gebunden, gewinnen Verfahren der Kompetenzfeststellung an Bedeutung.

3.5 Entwicklung integrativer Bildungsgänge und Doppelqualifikationen

Ein Ansatz, der im In- und Ausland in der Allgemeinbildung und in der Berufsbildung in den vergangenen Jahrzehnten sehr häufig umgesetzt worden ist und auf die Durchlässigkeit zwischen ursprünglich getrennten und voneinander abgeschotteten Ausbildungsbereichen zielt, stellt die Entwicklung doppeltqualifizierender Bildungs- bzw. Berufsbildungswege dar. Bezogen auf die berufliche Bildung steht dieser Ansatz in einem engen Zusammenhang mit der Frage der Relation allgemeiner und beruflicher Bildung und dem Postulat der Chancengleichheit, eine besondere Bedeutung besitzt hier der integrative Ansatz, der verschiedenartige Bildungswege und Abschlüsse curricular zusammenführt (vgl. DAUENHAUER, KELL 1990; KUTSCHA 1995, 2003; FROMMBERGER 2004). Die Herausforderung der Anerkennung und Anrechnung unterschiedlicher Abschlüsse zum Zwecke der Übergangsgestaltung erübrigt sich – tendenziell – im Rahmen integrativ angelegter Konzepte, da Unterschiede der Inhalte und Ziele durch didaktische und organisatorische Konzepte der inneren Differenzierung ausgeglichen werden können. Auch im Rahmen der Förderung der länderübergreifenden Mobilität innerhalb Europas besitzen Ansätze eine Bedeutung, welche zu einer curricularen Abstimmung bzw. Zusammenführung unterschiedlicher Profile führen (vgl. HESS, SPÖTTL 2008).

3.6 Äquivalenz- und Kompetenzfeststellungsverfahren

Ein üblicher Ansatz zum Zwecke der Feststellung von Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten liegt in der direkten Prüfung formal zu erwartender und/oder faktisch vorhandener Kenntnisse und Kompetenzen. Formal zu erwartende Kenntnisse und Kompetenzen können auf der Basis der Analyse und des Vergleichs curricularer Grundlagen verschiedener Bildungsgänge und Abschlüsse erfolgen. Gegebenenfalls kann die Feststellung ausreichender Schnittmengen bzw. Äquivalenzpotenziale zu generellen Anrechnungsmodellen führen (vgl. STAMM-RIEMER u. a. 2008), im Einzelfall und langfristig durchaus auch zu kooperativ entwickelten eng abgestimmten oder sogar integrativen Bildungsgängen. Das traditionelle Verfahren, faktisch vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen, informell oder auf formalem Weg erworben, zum Zwecke der Anerkennung und Anrechnung festzustellen, sind Prüfungen, in denen die Kompetenzen von Personen mit den Anforderungen der anerkennenden, anrechnenden und aufnehmenden Instanzen „abgeglichen“ werden. Die Kompetenzfeststellungsverfahren können sehr unterschiedlicher Art sein, von der schriftlichen Abfrage bis hin zur Identifizierung bisheriger beruflicher Erfahrungen (vgl. FROMMBERGER, MILOLAZA 2010).

3.7 Qualitätssicherungsansätze

Die Frage der bildungsbereichsübergreifenden Anerkennung und Anrechnung zum Zwecke der Förderung der Durchlässigkeit sowie die diversen hier bereits skizzierten Ansätze machen für ihre Anwendung und weiterführende Umsetzung das Vertrauen der Akteure erforderlich. Insofern gewinnen Qualitätssicherungsinstrumente an Bedeutung, und zwar solche, die sich den verschiedenen Sequenzen Input, Throughput, Output, Transfer und Outcome zuordnen lassen (vgl. EBBINGHAUS 2006). Aktuell und im Zusammenhang mit den dargestellten Ansätzen gewinnen hier vor allem solche Instrumente auch in der beruflichen Bildung eine wachsende Bedeutung, die auf die Qualitätssicherung über die Kontrolle bzw. Standardisierung des Outputs und des Outcomes zielen. Dazu gehören Kompetenzfeststellungsverfahren (siehe Punkt 6), aber auch weitere Ansätze der Akkreditierung und Zertifizierung (vgl. FRIESE, FROMMBERGER 2009).

3.8 Finanzierungs- und Marketingansätze

Ein üblicher Ansatz zur Förderung bildungspolitisch gewünschter Entwicklungen liegt in der Veröffentlichung finanzieller Förderprogramme und Informationen. Mobilitätsprogramme, Bekanntmachungen, Beratungsleistungen, Marketing begleiten die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung.

4 Erfahrungen und Herausforderungen

Es ist bislang relativ wenig darüber bekannt, inwieweit die oben skizzierten Ansätze tatsächlich zu einer nachhaltigen Veränderung der Übergänge in Bildung und Berufsbildung beitragen. Mit den bisherigen Veränderungen der Übergangsraten an den diversen Schnittstellen, die oben ausschnittsweise vorgestellt worden sind, kann eine manifeste Veränderung des Übergangsverhaltens bislang nicht untermauert werden. Zugleich sind die Konzepte und Instrumente jedoch noch relativ frisch, kaum implementiert und zum Teil wenig bekannt.

Die Ansätze zur Förderung der Mobilität zielen durchgehend auf die erweiterte Möglichkeit der individuellen oder pauschalen Anerkennung und Anrechnung von Bildungsleistungen in weiterführenden bzw. alternativen Bildungsbereichen. Bislang dominiert die Frage der Anerkennung von Abschlüssen und individuellen Kompetenzen für die Zugangsmöglichkeit in weiterführenden Bildungsgängen. Eine besondere Herausforderung liegt in der Frage der Anrechnung von Teilleistungen in weiterführenden Bildungsgängen, das heißt in der Verrechnung von mitgebrachten Teilleistungen, sodass die Absolvierung des neuen Bildungsganges oder eine notwendige Prüfung gegebenenfalls verkürzt bzw. entfallen kann.

Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren von Bildungsleistungen sind mit typischen Schwierigkeiten verbunden. Diese strukturellen Gründe, welche die Wirkung der oben skizzierten Ansätze beeinträchtigen, können alltäglich beobachtet werden. Auch in den Pilotprojekten zur Förderung durchlässiger Strukturen werden diese Anerkennungs- und Anrechnungshindernisse bestätigt:

- Anerkennung und Anrechnung sind deswegen schwierig, weil innerhalb und zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen und Bildungsstufen häufig unterschiedliche Inhalte vermittelt werden und auf unterschiedliche Leistungs- und Anspruchsniveaus gezielt wird. Aus diesem Grunde ist insbesondere die Anrechnung für höherstufige Bildungsgänge enorm aufwendig, pauschale Anrechnungen sind schwierig, es werden in der Regel die Schnittmengen individuell identifiziert.
- Es bestehen also große Vorbehalte bei den handelnden und entscheidenden Akteuren darin, Lernleistungen, die fachlich und hinsichtlich der Ausbildungsniveaus unterschiedlich definiert sind, für einen anderen Bildungsgang anzuerkennen. Häufig besitzt – entgegen üblicher Annahmen – vor allem auch die Gleichartigkeit der Inhalte für einen curricular standardisierten Bildungsgang und Abschluss eine zentrale Bedeutung, das heißt ohne diese regulierten Mindestinhalte ist die Vergabe der Abschlüsse nicht möglich. Ganz besonders ist dies in regulierten Berufen der Fall.
- Die Ausbildungskulturen an verschiedenen Lernorten, die sich in der Art und Weise der Ausbildungs- und Lernprozesse widerspiegeln, sind disparat. So kön-

nen stärker erfahrungsgebundene stärker theoriebezogenen Lernmilieus gegenüberstehen, so vor allem bei den Lernorten des dualen Systems: Betrieb und Schule.

- Es ist nicht immer klar, worin der Nutzen der Anerkennung/Anrechnung für die beteiligten Akteure in der beruflichen Bildung besteht. Teilweise kollidieren die Interessen sogar. Während der Vorteil für die Absolventen und Absolventinnen aufgrund einer Zeit- und Kostenersparnis evident erscheint, dominiert speziell für die Ausbildungsbetriebe in vielen Fällen die Skepsis gegenüber möglichen oder gar notwendigen Anrechnungsmechanismen, da etwa eine Verkürzung der Ausbildungszeit nicht immer im Interesse der Ausbildungseinrichtungen liegt.
- Ein weiterer Grund für mangelnde Durchlässigkeit liegt in der Unkenntnis des anderen Systems oder Teilsystems. Daraus erwächst Misstrauen. Das Misstrauen bezieht sich vor allem auf die Qualität der Abschlüsse.
- Schließlich sind es die Traditionen gewachsener Abschottungen zwischen den Teilsystemen sowie die Interessen bzw. Überzeugungen der Akteure, die eine Durchlässigkeit erschweren.

Die quantitative Entwicklung auf dem Bildungs- und Ausbildungsmarkt wird einige Veränderungen herbeiführen. Wo weniger Nachfrage existiert oder zu erwarten ist, ändern sich die Verhaltensweisen der verantwortlichen Akteure in den Fragen der Anerkennung und Anrechnung von Leistungen. Die Hochschulen suchen nach neuen Studierenden und auch die Betriebe und damit die zuständigen Stellen werden im Zuge des Fachkräftemangels mit Anerkennungs- und Anrechnungsfragen in Zukunft sicherlich anders, wahrscheinlich wohlwollender umgehen.

Doch soll abschließend auf einen Aspekt hingewiesen werden, der aus der pädagogischen und didaktischen Perspektive in der Diskussion und Entwicklung um die Frage der Durchlässigkeit deutlich zu kurz kommt: Es werden – wie beschrieben – Mechanismen entwickelt und verankert, die zu einer Veränderung der Transparenz, Anerkennung und Anrechnung von Abschlüssen beitragen können. Diese sind primär auf die Einordnung und Bewertung bereits erfolgter Lernprozesse gerichtet. Insofern werden nicht die Lernprozesse und deren Bedingungen, sondern vor allem die Ergebnisse untersucht. Neue Formen der Anerkennung und Anrechnung erworbener Abschlüsse werden also überwiegend ohne Veränderungen der Bildungs- und Ausbildungsprozesse bzw. der Inhalte von Bildung und Ausbildung etabliert. Das heißt im Einzelfall sogar, dass Inhaber und Inhaberinnen von Abschlüssen neue und veränderte Zugangsberechtigungen gewinnen, ohne dass sich an den erworbenen Kompetenzen etwas verändert hätte. Zum Teil mag ein solcher Ansatz funktionieren, weil die bisherigen Tauschwerte der Abschlüsse nicht angemessen waren und die tatsächlich erworbenen Kompetenzen deutlich mehr Gebrauchswert besitzen, als

der bisherige Tauschwert bescheinigte. Andererseits ist es riskant und nicht immer im Sinne der Individuen, ihnen neue Chancen auf Zugänge zu eröffnen, sie damit aber gleichzeitig auf das Glatteis zu führen, weil sie die notwendigen Kompetenzen für die nachfolgenden Bildungs- und Karrierewege im vorgängigen Bildungsweg gar nicht erwerben konnten, da sie dort curricular nicht verankert sind oder gar nicht vermittelt werden.

Eine zentrale Herausforderung liegt also darin, denjenigen Personen ein Angebot zu unterbreiten, die diese Übergänge beschreiten (sollen). Fragen des Mentoring, die Etablierung von Brückenkursen und ggf. die inhaltliche Veränderung der curricularen Ausrichtungen von Bildungsgängen aufgrund der veränderten Zielrichtungen der Abschlüsse gewinnen hier an Bedeutung, und zwar für die abgebenden Instanzen wie für die aufnehmenden Instanzen an den diversen Schnittstellen. Bisherige Bemühungen um Durchlässigkeit zielen vor allem auf die formale Chancengleichheit im Bildungssystem. Die materiale Chancengleichheit kommt zu kurz.

Zugleich wissen wir derzeit noch viel zu wenig über die Bedingungen der Bildungserfolge und -misserfolge der Personen, die auf der Basis der neuen Übergangswege, z. B. in den Hochschulsektor, weiterlernen. Auch hinsichtlich der Bedarfe bezüglich der Frage der Anrechnung ist relativ wenig bekannt. Trotz der vielen Ansätze der Mobilitätsförderung ist an den Schnittstellen ein relativ geringes Mobilitätsverhalten im gewünschten Sinne zu beobachten, konkret etwa am Beispiel des Überganges von der Berufsbildung in die Hochschulbildung. Offenbar gibt es große Diskrepanzen zwischen der Forderung nach Mobilität und der Bereitschaft bzw. Fähigkeit hierzu. Aufschlussreich wäre hier die Erfassung der biografischen Konditionen von Personen in der beruflichen Bildung in Relation zu den genannten Mobilitätsaspekten. Sehr aufschlussreich wäre auch der Vergleich dieser Bedingungen und Zusammenhänge mit Blick auf die Situation in verschiedenen Ländern, also in der komparativen Perspektive.

All dies sind Fragen an die Forschung, die zu beantworten sind, wenn man die Möglichkeiten des DQR voll ausschöpfen und ihm zum Erfolg verhelfen will.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld 2010
- BEICHT, Ursula, GRANATO, Mona: Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn 2009
- BUHR, Regina u. a. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. München 2008

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Bonn 2011
- DAUENHAUER, Erich, KELL, Adolf: Modellversuche zur Doppelqualifikation/Integration. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 21), 1990
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Bad Godesberg 1970
- DIETRICH, Andreas u. a.: Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Pilotinitiative und berufs- und Wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 14, 2008. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_etal_bwpat14.shtml (Stand: 17.02.2011)
- EBBINGHAUS, Margit: Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung 78, Bonn 2006, S. 31–50
- FRIESE, Marianne; FROMMBERGER, Dietmar: Akkreditierung, Zertifizierung, Standardisierung. Berufliche Bildung im Spannungsfeld von Prozess- und Ergebnisorientierung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 63 (2009) 116/117, S. 4–7
- FROMMBERGER, Dietmar: Zur Anbindung beruflicher Weiterbildung an den tertiären Bereich des nationalen Bildungssystems. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung in deutsch-niederländischer Perspektive. Markt Schwaben 1999
- FROMMBERGER, Dietmar: Europa – Europäische Berufsbildungspolitik. In: LAUTERBACH, U. u. a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung (IHHB). Bielefeld 2006
- FROMMBERGER, Dietmar: Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: DIETRICH, Andreas; FROMMBERGER, Dietmar; KLUSMEYER, Jens (Hrsg.): Akzentsetzungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwpat@online. BÜCHTER, Karin u. a. (Hrsg.): Bd. Profil 2, 2009. – URL: <http://www.bwpat.de/profil2> (Stand: 17.02.2011)
- FROMMBERGER, Dietmar: Transitions and research on transitions in Vocational Education and Training. In: HIPPA-SCHNEIDER, Ute; TODT, Bernadette (Hrsg.): ReferNet-Research Report 2009: Germany. Bonn 2010, S. 117–153
- FROMMBERGER, Dietmar: Doppelqualifikationen in der Berufsbildung in europäischen Nachbarländern: Beispiele sowie Reflexionen und Schlussfolgerungen aus deutscher Sicht. In: MÜNK, Dieter (Hrsg.): Internationale Berufsbildung. Dokumentationsreihe der 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld 2004, S. 105–122
- FROMMBERGER, Dietmar; MILOLAZA, Anita: Kompetenzorientierte Prüfungen in der beruflichen Bildung in Deutschland – Entwicklungen, Anforderungen und Defizite. In: LOEBE, Herbert; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Bielefeld 2010, S. 117–132
- HESS, Erik; SPÖTTL, Georg: Kernberufe als Baustein einer europäischen Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (2008) 4, S. 27–30

- HOELSCHER, Michael u. a.: The transition from vocational education and training to higher education: a successful pathway? In: Research Papers in Education, 23 (2008) 2, S. 139–151
- KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ) (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Bonn 2006
- KÖLLER, Olaf u. a.: Wege zur Hochschulreife in Baden-Württemberg. Opladen 2004
- KUTSCHA, Günter: Integriertes Lernen in berufs- und studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II. Entwicklungen und Konzepte in der Bundesrepublik Deutschland. (Erstellt als Beitrag für das OECD-Programm Changing Role of Vocational and Technical Education and Training. New Approaches to Integrated Learning.) Paris 1995
- KUTSCHA, Günter: Integriertes Lernen – eine bildungstheoretische und bildungspolitische Herausforderung, In: BÜCHTER, Karin u. a. (Hrsg.): Den Menschen verpflichtet – Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexion. Digitale Festschrift für Willi Brand zum 60. Geburtstag. 2003. – URL: http://www.bwpat.de/profil_1_Willi_Brand (Stand: 17.02.2011)
- LUTZ, Burkart: Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion. In: MATTHES, Jürgen (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa – Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages. Frankfurt a. M. 1979
- MEYER, John W.: The Effects of Education as an Institution. In: American Journal of Sociology (1978) 87
- MÜNK, Dieter: The Times They Are a-Changin' (?). In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 64 (2010) 125, S. 2–3
- MÜLLER, Detlef Karl: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977
- SCHREIBER, Daniel: Ist die Externenprüfung eine Form der Anerkennung informellen Lernens? In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 64 (2010) 125, S. 18–19
- STAMM-RIEMER, Ida u. a. (Hrsg.): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen beruflicher und hochschulischer Bildung. HIS (Forum Hochschule, 13): Hannover 2008
- SYBEN, Gerhard; KUHLMIEIER, Werner: Berufserfahrungen in der beruflichen Fortbildung. Zur Frage der Anrechnung am Beispiel der Bauwirtschaft. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 64 (2010) 125, S. 26–28
- WEBER, Max: Wirtschaft und Gesellschaft, 2. Halbband. Köln, Berlin 1956

Hans-Jürgen Lindemann

Den DQR als Reformimpuls in der schulischen Berufsausbildung nutzen – Perspektiven beruflicher Schulen im Bausektor

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) wird kommen. Auch öffentliche Bildungseinrichtungen der beruflichen Bildung müssen sich darauf einstellen. Allerdings sind die Kultusministerien bzw. die Landesinstitute bisher noch kaum hierauf vorbereitet. EU-Referate oder Abteilungen für die Umsetzung des DQR gibt es (noch) nicht und auch die Fachleute in den Schulen sind bisher wenig mit der Materie vertraut. Auf dem jährlich stattfindenden Treffen der Berufsbildungsreferate der Landesinstitute wurde im Juni 2010 das Thema DQR ausführlich erörtert. Das Treffen diente in erster Linie einer ausführlichen Information der Verantwortlichen in den Landesinstituten. Verfahren, wie die beruflichen (Aus-)Bildungsgänge in den einzelnen Bundesländern einer Einordnung in den DQR zugeführt werden, existieren gar nicht oder – wenn überhaupt – nur in Umrissen.

In diesem Beitrag wird zunächst herausgearbeitet, wo es aus schulischer Perspektive Reformbedarf gibt. Am Beispiel der Baubranche wird im Teil 2 für die Region Berlin-Brandenburg gezeigt, wie grundlegend sich die Situation im vereinten Europa in den letzten 15 Jahren verändert hat. Sodann wird für die Fachoberschule bzw. Berufsoberschule dargestellt, wie eine Ausrichtung der studienqualifizierenden Bildungsgänge gemäß DQR vor dem Hintergrund der inzwischen sehr heterogenen Schüler dieser Bildungsgänge aussehen könnte. Im dritten Teil wird ausgeführt, wie sich die Ausbildung verändern kann, wenn die DQR-Instrumente im Sinne von Transparenz und Durchlässigkeit sowohl bezogen auf das Curriculum als auch bezogen auf den Ausweis von Kompetenzen konsequent angewendet werden.

1 Der DQR und seine Relevanz für deutsche Berufsbildungszentren

Im Frühjahr 2011 wurde nach den letzten Abstimmungen in der zentralen Arbeitsgruppe zur Ausarbeitung des DQR ein abgestimmter Entwurf des Deutschen Qualifikationsrahmens mit acht Niveaus vorgelegt. Nach Planung der EU sollen bis 2012 alle Abschlüsse einen Vermerk über die Zuordnung zu einem Niveau des DQR und damit auch eine Kompatibilität mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) haben. Bis Ende 2011 lagen hierzu KMK-Vorgaben so gut wie nicht vor. In den Berufsbildungszentren ist die Thematik bislang kaum präsent. Ausnahmen gibt es, vor allem da, wo Schulen mit IT-Berufen oder innovativen modernen Ausbildungen seit Langem einen intensiven europäischen Austausch pflegen. Genau wie im Studium,

gehört der Auslandsaufenthalt dort heute beinahe schon zum Pflichtprogramm. Für deutsche Schulen neu ist: Die jungen Fachkräfte oder Auszubildenden bringen EU-konforme Zertifikate mit. ECVET-Punkte sind ausgewiesen. Dies erzeugt in den Berufsbildungszentren einen Handlungsdruck in Bezug auf die Frage „Können wir den jungen Fachkräften aus Irland, Schottland, Spanien u. a. auch ein Zertifikat ausstellen?“ Die Problematik wird aus Europa in die deutschen Berufsbildungszentren getragen, liegt dort den Leitungen buchstäblich auf dem Tisch und harrt einer Lösung, will man sich nicht innerhalb der EU auf mittlere Sicht ins Abseits stellen.

Bevor auf Lösungsstrategien eingegangen wird, soll hier zunächst ein Überblick über die Bereiche gegeben werden, die einer Regelung im Sinne des DQR bedürfen. Festzustellen ist, dass die Bildungsministerien der Länder und die nachgeordneten Landesinstitute für die dualen Berufe nicht zuständig sind, dies ist Sache der Tarifpartner in Zusammenarbeit mit dem BIBB. Der schulische Teil der dualen Berufsausbildung orientiert sich an den für den betrieblichen Teil entwickelten Konzepten. Allerdings gibt es Handlungsbedarf wenn es darum geht, schulisch erworbene Kompetenzen in Verbindung mit der beruflichen Kompetenz im Hinblick auf ein Weiterlernen auszuweisen.

Duale Ausbildungen in Deutschland vermitteln z. T. Kompetenzen, die im europäischen Kontext auf der Ebene eines Bachelor-Studiums angesiedelt sind. Mit Blick auf ein Studium wird zu prüfen sein, wie diese beruflichen Kompetenzen in Verbindung mit der schulisch erworbenen Kompetenz der allgemeinbildenden Lernbereiche im Studium anerkannt werden können. Konkret: Welche Module eines Studiums können aufgrund in der dualen Berufsausbildung bereits erworbener Kompetenz anerkannt werden? Dies geht nur mit einer qualifizierten Kompetenzanalyse. Eine Zuordnung der Abschlüsse zu Niveaus im DQR ist eine notwendige Voraussetzung, aber nicht ausreichend für eine differenzierte Betrachtung zur Verkürzung von Lernzeiten. Auf das nicht gelöste Problem der Anerkennung von in einer Berufseinstiegsphase informell erworbenen Kompetenzen sei hier hingewiesen, ohne dass dies in diesem Kontext ausführlich behandelt wird.

Eine Zuständigkeit der Bildungsministerien der Länder und der Berufsbildungszentren ergibt sich primär für die Ausbildungsgänge nach Landesrecht. Vor dem Hintergrund eines Ingenieurmangels wird man über Studienzugänge aus der Berufsausbildung und dem Beruf heraus neu nachdenken müssen. Es geht dabei um Transparenz und Durchlässigkeit vollschulischer Bildungsgänge an den Berufsbildungszentren, insbesondere um die Fachoberschule bzw. Berufsoberschule. Der DQR bietet Ansatzpunkte und Instrumente, wie Lernergebnisse für weiteres Lernen an Hochschulen so ausgewiesen werden können, dass schulische Leistungen in den unterschiedlichen Stufen des Berufsbildungssystems auf der Basis ausgewiesener Kompetenzen später an den Hochschulen auf Bachelor-Studiengänge angerechnet

werden können. Dies wird zu einer deutlichen Aufwertung der Berufsausbildung und insbesondere der Ausbildungsleistungen in den Berufsbildungszentren beitragen, wenn die Instrumente des DQR und EQR konsequent Anwendung finden und Reformimpulse aufgegriffen werden. Das gilt sowohl für duale wie auch für vollschulische Ausbildungsgänge vornehmlich in der Berufsfachschule bzw. der Fachschule. Ähnliches gilt für das Übergangssystem. Auch hier muss es darum gehen, berufliche Kompetenzen nach einheitlichen Standards und Maßstäben auszuweisen und zu zertifizieren. Ich konzentriere mich in den weiteren Ausführungen auf den Übergang der zweiten Stufe, den Übergang von der Berufsbildung an eine Hochschule.

Grundsätzlich sind zwei Wege möglich, um den Anforderungen des DQR nachzukommen:

Es gibt eine verordnungsmäßige formale Regelung mit einer Niveauzuordnung von Ausbildungsleistungen. Damit wird man allerdings der Heterogenität von Kompetenzprofilen heutiger junger Erwachsener, die die verschiedenen Angebote der Berufsbildungszentren wahrnehmen, kaum gerecht. Der zweite Weg besteht darin, den DQR zum Anlass einer Reforminitiative zu nehmen mit dem Ziel, die in den Bildungsgängen erworbenen Kompetenzen in Kompetenzlisten auszuweisen, nachvollziehbar zu prüfen und in Zeugnissen systematisch in den Kategorien des DQR darzustellen. Teilleistungen einzelner Module oder Bausteine, Zusatzqualifikationen aus umfangreichen Lehrgängen sowie umfassender Projekte sind durch Zertifikate zu belegen.

In jedem Falle werden die Bildungsverwaltungen folgende Schritte gehen müssen:

1. Kompetenzorientierte Betrachtung der vorhandenen Ordnungsmittel: Welche Lernergebnisse werden erreicht? Wie lassen sich Lernergebnisse als Kompetenzen darstellen? Sodann erfolgt ein Vergleich der Lernergebnisse mit den Niveaubeschreibungen der DQR-Matrix.
2. Ordnungsmittel/Rahmenlehrpläne müssen zukünftig kompetenzorientiert formuliert sein.
3. Ordnungsmittel/Rahmenlehrpläne müssen in viel stärkerem Maße soziale und humane Kompetenzen ausweisen.
4. Zeugnisformulare müssen geändert werden. Als Minimalstandard muss ein Verweis auf das DQR-Niveau vorhanden sein.
5. Qualitätssicherung wird noch mehr an Bedeutung gewinnen, will man garantieren, dass ein Abschluss mit einem ausgewiesenen Niveau auch Kompetenzen ausweist, die dem Niveau entsprechen. Das Thema der Akkreditierung von staatlichen Berufsbildungszentren steht auf der Tagesordnung.
6. Rechtliche Fragen der Umsetzung sind noch zu klären.

Will man beruflich erworbene Kompetenzen mit Blick auf eine Anerkennung im Studium als bereits erbrachte Leistungen transparent darstellen und eine Anerkennung (Anrechnung von Studienleistungen) ermöglichen, bleibt nur der zweite Weg (s. o.). Das wird über die sechs oben beschriebenen Schritte hinaus viel Ordnungsarbeit nach sich ziehen. Um die Ziele des DQR erreichen zu können, muss Kompetenzorientierung ein durchgehendes Prinzip aller curricularen Neuordnungsverfahren in den berufsbildenden Bildungsgängen werden, die unter der Verantwortung der Länder stehen. Dazu sind vorhandene Kompetenzkonzepte und Verfahren der Rahmenlehrplangestaltung sowie Verfahren der Erstellung zentraler Prüfungsaufgaben zu analysieren, zu systematisieren und zu strukturieren. Erst nach einer experimentellen Phase, die die landeseigenen Ordnungsmittel systematisch aufarbeitet, wird dann ein Verfahren zur Kompetenzorientierung der Ordnungsmittel einerseits und Standardisierung von Kompetenzen für Prüfungs- und Anerkennungsverfahren andererseits zu entwickeln sein. Eine Beschreibung von „Learning Outcomes“ ist erforderlich, um überhaupt Bildungsgänge bildungsbereichsübergreifend vergleichbar machen zu können.

Es geht aber auch darum, dass Hochschulen Lernergebnisse transparent dargestellt bekommen, damit sie außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen mit dem Ziel der Lernzeitverkürzung anerkennen können. Eine Anrechnung wird immer nur bezogen auf den jeweiligen Studiengang möglich sein. Ein Technischer Assistent für Bauwesen wird für einen Studiengang des Bauingenieurs viel einbringen können, für ein Studium des Maschinenbaus einiges. Dazu gibt es heute hier und da bilaterale Vereinbarungen zwischen Berufsbildungszentren und Hochschulen, was einer standardisierten Darstellung eher zuwiderläuft, weil auch die Verfahren bisher je individuell gewählt wurden. Lernergebnisse sind im Bildungsbereich das „gemeinsame Dritte“, ohne das es keinen Vergleich und Abgleich gibt. Es geht dabei nicht um den formalen Abschluss von Bildungsereignissen (bestandene Prüfung, Zertifikat, Erwerb einer Zugangsberechtigung, Hochschulzugang über die Fachoberschule, Berufsoberschule), sondern einerseits um Kompetenzen, die in späteren Handlungssituationen angewendet werden können, und andererseits um eine Typisierung von Lernergebnissen, die für die Ordnungsmittel studienqualifizierender Bildungsgänge mit Blick auf die Hochschulen handlungsleitend sein muss. Die Vorgaben der KMK werden zu beachten sein, es werden aber auch Veränderungen der KMK-Vorgaben erforderlich sein. Ein solches Vorgehen entspricht einer Differenzierung der Vorgaben und Kriterien für die Erstellung von Ordnungsmitteln und damit dem eingeführten fachsprachlichen Gebrauch entsprechend den Begriffen „Input“, „Output“ und „Outcome“.

Vorhandene Ordnungsmittel enthalten in der Regel keine Beschreibung von Kompetenzen als ausgewiesene Lernergebnisse, die standardisierten Vorgaben folgen. Eine Ausnahme sind duale Ausbildungsgänge mit lernfeldstrukturierten Curri-

cula und ausgewiesenen Prüfungsanforderungen, insbesondere neugeordnete Ausbildungsberufe neueren Datums. Der Ausweis von Lernergebnissen ist erforderlich, wenn eine Einordnung in den Deutschen Qualifikationsrahmen und die Zuordnung zu einem Niveau qualifiziert (und nicht nur formal) erfolgen soll. Bezogen auf den DQR wird von einem Verständnis beruflicher Handlungskompetenz in den Dimensionen der Fach-, Sozial- und Humankompetenz auszugehen sein, wie sich dies mit der Einführung lernfeldstrukturierter Curricula seit Ende der neunziger Jahre herausgebildet hat. Andere Kompetenzen sind zu- bzw. untergeordnet, Methodenkompetenz wie auch Lernkompetenz sind zu den drei Kompetenzdimensionen transversal angelegt. Mit der Einführung des Lernfeldkonzepts vor zehn Jahren hat sich nach und nach ein Denken in Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz auch an den Berufsbildungszentren durchgesetzt (vgl. MEYSER/LINDEMANN 2009). In den vollschulischen, insbesondere studienqualifizierenden Bildungsgängen sind aber auch andere Kompetenzverständnisse anzutreffen, die sich mit der Ausarbeitung zentraler Prüfungen herausgebildet und weiterentwickelt haben.

Im DQR wird in der ersten und zweiten Säule von Kenntnissen und Fertigkeiten als Fachkompetenz ausgegangen, während soziale Kompetenzen und Selbstständigkeit die dritte und vierte Säule bilden (siehe www.deutscherqualifikationsrahmen.de). Für die Zuordnung der Bildungsgänge gemäß DQR sind Rahmenlehrpläne, Ausbildungsordnungen und andere relevante Dokumente mit Blick auf Inhalte und Terminologie des DQR qualitativ zu analysieren. Dabei kommt es ganz wesentlich darauf an, Kompetenzen aus den Ordnungsmitteln heraus nach den Vorgaben des DQR-Vorschlages zu generieren und darzustellen sowie gleichzeitig eine Neuordnung der Bildungsgänge im Blick zu haben.

2 Reformbedarf: Studienqualifizierende Bildungsgänge

2.1 Ausgangslage: Wirtschaft und Arbeitsmarkt im Bauwesen

Experten der Bauindustrie erwarten zukünftig einen Mangel an Bauingenieuren. Dennoch sind gegenwärtig insbesondere Architekten, aber auch Bauingenieure in der Region Berlin-Brandenburg, immer noch arbeitslos. Wie passt das zusammen? Die Bauindustrie hat sich längst vom baugewerblichen Betrieb zum System- und Projektanbieter gewandelt. Das Geld wird, wie Prof. Syben von der Hochschule in Bremen bemerkt, in den Büros verdient. Die deutsche Bauindustrie macht ca. 60 % ihres Umsatzes im Ausland. Sie ist Teil einer europäischen Bauindustrie geworden und agiert inzwischen europa- und weltweit.

Gerhard Syben hat den zukünftigen Bedarf an Bauingenieuren untersucht. Er kommt auf einen rechnerischen Ersatzbedarf von 38.000 Bauingenieuren in den

nächsten zehn Jahren oder 3.800 pro Jahr. Real ist von einem Bedarf in einem Korridor von 4.500–5.000 Bauingenieuren auszugehen (SYBEN 2010, S. 11). Auch Bautechniker werden in den nächsten Jahren gebraucht werden, da mehr ausscheiden als zurzeit Prüfungen ablegen. Aufgrund des demografischen Wandels ist nicht davon auszugehen, dass sich die Lücke der Bauingenieure und die der Bautechniker ohne besondere Reformanstrengungen schließt.

Mitte der 1990er-Jahre waren in der Baubranche (Bauhauptgewerbe) des geeinten Deutschland ca. 1,55 Millionen Menschen beschäftigt, 2009 waren es laut amtlicher Statistik nur noch 688.000. Dennoch wird kaum weniger gebaut. Große Anteile der Facharbeit werden längst durch ausländische Fachkräfte und vor allem durch umherziehende Kolonnen aus dem Ausland bewerkstelligt. Der deutsche Bauindustriebetrieb, der Kolonnen von Maurern, Zimmerleuten und Betonbauern vorgehalten und beschäftigt hat, gehört längst der Vergangenheit an. Große Betriebe bilden kaum noch Maurer, Zimmerer und Betonbauer aus. Ausnahmen gibt es. Der Tiefbau hält auch weiterhin viele Fachkräfte vor, und die Zahlen der Auszubildenden bleiben – auf niedrigem Niveau – relativ konstant. Auch Dachdecker werden nach wie vor ausgebildet und gebraucht. Das ausführende Bauhauptgewerbe findet man heute in Osteuropa, Wertschöpfungsketten gehen quer durch Europa.

In Zahlen: Im alten West-Berlin wurden Ende der 1980er-Jahre von den Betrieben pro Jahr allein 100–120 Maurer ausgebildet und dann auch eingestellt, im vereinigten Deutschland waren es Mitte der neunziger Jahre mindestens doppelt so viele. Von jährlich 600–800 dualen Auszubildenden im Bauhauptgewerbe (Mitte bis Ende der neunziger Jahre) sind heute jährlich um die 130 geblieben. Nur ca. 50 davon machen eine betriebliche Ausbildung. Die anderen werden in Trägermodellen (MDQM – modulare duale Qualifizierungsmaßnahme u. a.) ausgebildet. Die wenigen Daten, die die Schulen über deren Verbleib haben, deuten darauf hin, dass kaum die Hälfte von ihnen nach der Ausbildung im Baugewerbe arbeiten wird. Die Ausbildung ist vielmehr ein Start in unterschiedliche Tätigkeitsbereiche wie Wach- und Sicherheitsdienste, Bundeswehr, Feuerwehr u. a. mehr.

2.2 Auswirkungen auf den Erwerb einer Studienbefähigung

Der Hochbaufacharbeiterabschluss war immer auch die Ausgangsbasis für höhere Qualifikationen. Die Kombination der gewerblichen Berufsausbildung mit Erfahrungen in Bauindustrie und -handwerk und einem darauf aufbauenden Studium, zumeist Fachhochschulstudium, war ein Erfolgsmodell. Die Fachhochschulen bildeten Ingenieure aus, deren praxiserfahrene und -bezogene Qualifikationsprofile in den Betrieben nachgefragt waren und sind. Bei diesem Qualifikationsweg bereitete die einjährige Fachoberschule beruflich aufstiegswillige Facharbeiter gut auf ein Stu-

dium vor. Erfahrungslernen in der dualen Ausbildung und im Beruf sowie das Erlangen einer Studierfähigkeit in der Fachoberschule ermöglichten Jugendlichen den Zugang zum Architektur- und Ingenieurstudium. Viele, die zuvor am Gymnasium für sich nicht den richtigen Platz sahen, fanden so ihren Weg. Dieses seit den siebziger Jahren nach und nach in den Berufsbildungszentren wie z. B. in den Berliner Oberstufenzentren auf- und ausgebaute Erfolgsmodell funktioniert heute so nicht mehr, weil ihm die Basis entzogen ist. Wie oben dargelegt, fehlen die Hochbaufacharbeiter, aus denen sich eine relevante Gruppe für das Weiterlernen entscheiden könnte. Die Tendenz, eine praktische Berufsausbildung mit dem Abschluss an einer Fachoberschule zu kombinieren, nimmt seit zehn Jahren kontinuierlich ab. Hingegen steigt die Zahl derer, die ihre Ausbildung an einer mehrjährigen Berufsfachschule absolvieren.

Das bleibt nicht ohne Konsequenzen auf die bautechnische Kompetenz der Auszubildenden/Schüler. Eine Berliner Auswertung der seit 2005/2006 durchgeführten zentralen Prüfungen im Fach Technik, Schwerpunktbereich Bautechnik und Holztechnik, weist auf einige Kompetenzdefizite im technischen Fach, der Bautechnik und Holztechnik hin. Viele Schüler/-innen haben sich nur über die Vornote vor dem Scheitern in der Prüfung gerettet. Das hängt damit zusammen, dass sich die Zusammensetzung der Berufsoberschul- und Fachoberschulklassen (heute wird die Klasse 12 der einjährigen FOS als Berufsoberschule geführt und bezeichnet) stark geändert hat. Vollschemulische Bildungsgänge wie z. B. der/die vollschulisch ausgebildete Bauzeichner/-in in der dreijährigen Berufsfachschule sowie Trägermaßnahmen in den Berufen des Bauhauptgewerbes qualifizieren junge Menschen, ohne dass diese ausgewiesene Erfahrungen der Baupraxis erwerben. Den vollschulischen Bildungsgängen der Technischen Assistenten ergeht es kaum besser. Es fehlt die Praxis, es fehlt die Anschauung, es fehlt ein Begriff von Materialien, weil junge Menschen diese fast nie im wahrsten Sinne des Wortes „begriffen“ haben, um damit zu arbeiten.

Für die Berufspraxis wichtige Fragen wie: „Ist dies oder jenes baubar?“; „Sind die vorgeschlagenen Materialien geeignet?“; „Wie werden Baukörper erstellt?“; „Wie wird eine Wärmedämmung aufgebracht?“; „Wie wird ein Estrich gebaut?“ usw. erschließen sich den Jugendlichen nicht mehr ohne Weiteres.

Das handelnde Lernen im Bauwesen – durch das junge Auszubildende Dinge begreifen, indem sie sie (nämlich die Dinge bzw. Materialien) ergreifen – funktioniert heute für viele vollschulisch ausgebildete junge Menschen nicht mehr oder nur noch in Grenzen, denn Labore und Werkhallen vermitteln keine wirkliche Baupraxis. Das geltende Curriculum der Fachoberschule ging von der Ausbildung zum Gesellen aus und baut darauf auf. Durch die vollschulische Berufsausbildung ist die vorausgesetzte Grundlage der betrieblichen Praxis, das informelle Lernen, der Einblick in Bauprozesse jedoch nicht mehr gegeben. In den Kategorien der Kompetenzentwicklung: Die Inputseite hat sich radikal verändert. Daher bedarf das Curriculum der

Fachoberschule dringend der Modifizierung, die dieser Entwicklung Rechnung trägt. Deshalb muss der Fachoberschulunterricht heute in viel stärkerem Maße die häufig fehlende Praxis selbst ermöglichen, sei es verstärkt im schulischen Baulabor und insbesondere durch Praktika in den Betrieben.

Dies ist aber nur die eine Seite. Auf der anderen Seite hat sich die Zusammensetzung der Klassen stark verändert – Heterogenität herrscht vor. Die zweijährige Fachoberschule in Berlin besuchen heute 70 % bis 80 % Schüler/-innen mit Migrationshintergrund. In den vollschulischen Ausbildungen zum Technischen Assistenten ist das kaum anders, die Quote liegt bei 50 %. Wir haben es also mit jungen Menschen zu tun, die aus sehr unterschiedlichen Ländern und kulturellen Kontexten kommen. Ob Serben, Bosnier, Türken, Portugiesen, Polen, Russlanddeutsche, Vietnamesen: Die Gruppen sind sehr heterogen, was ihre Kompetenzen angeht. Die meisten von ihnen haben hier und da mit Bauen zu tun gehabt. Viele von ihnen ahnen, dass in ihren Ländern ein bedeutender Strukturwandel ansteht und dass dieser Wandel immer auch große Baumaßnahmen auslöst. Fragt man diese jungen Menschen, wo sie einmal arbeiten wollen, so können sie sich durchaus vorstellen, zwischen Deutschland und ihren Ursprungsländern pendelnd tätig zu werden. Sie verfügen über sehr unterschiedliche informell erworbene Baukompetenzen, auf die die Curricula der Berufsfachschule und Fachoberschule, die auf den Kompetenzen des deutschen Baufacharbeiters aufbauen, nur unzureichend Bezug nehmen. Die Jugendlichen bringen neben informell erworbener Kompetenz in aller Regel neben Deutsch mindestens eine weitere Sprache mit, die oft ihre eigentliche Muttersprache ist. Ihr Migrationshintergrund eröffnet oft noch breiter angelegte Sprachkompetenzen, die dringend der Förderung bedürfen. Schüler, die Serbisch und Russisch neben Deutsch und Englisch beherrschen, sind Jugendliche, die heute nur zu oft in den Berufsbildungszentren Wege zum Studium suchen, die sie am Gymnasium oder der Gesamtschule nicht gefunden haben.

2.3 Anforderungen an eine moderne Ausbildung der Studierbefähigung

42 % der Studierenden an den Fachhochschulen kommen über die berufsbildenden Schulen (vgl. MEYSER 2009). Der Weg zur Wissensgesellschaft und insbesondere der Ausbau höherer Qualifikationen technischer Fachrichtungen führt in verstärktem Maße über die „Berufsausbildung plus“. Studienbefähigende Bildungsgänge müssen zukünftig mit einer Vielfalt der Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler umgehen, wie dies bisher nicht der Fall war. Die Eckpunkte einer notwendigen Reform sowie die Beachtung von Heterogenität junger Menschen sind dabei relativ schnell und einfach beschrieben:

1. Viele Jugendliche bringen informell erworbene Kompetenzen des Bauens mit, die es zu nutzen gilt.

2. Beim Eintritt in ein Oberstufenzentrum bedarf es einer sehr differenzierten Kompetenzanalyse, um den jungen Menschen aus so unterschiedlichen Kontexten und Ländern gerecht werden zu können.
3. Fast alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund bringen mindestens eine weitere Sprache neben Deutsch und Englisch – oft auch zwei weitere Sprachen – mit. Eine davon ist die Muttersprache, und das ist nicht immer Deutsch.
4. Auch in der Allgemeinbildung bringen Jugendliche je nach Herkunft unterschiedliche Kompetenzen mit. Viele Jugendliche aus östlichen Nachbarländern beispielsweise verfügen über ein sehr gutes Abstraktionsvermögen, was für Ingenieurstudien eine gute Basis ist.

Das stellt die Berufsbildungszentren vor große Herausforderungen.

Betrachten wir den vorletzten Punkt, die Sprachkompetenz, genauer. Viele Jugendliche haben sehr gute sprachliche und interkulturelle Voraussetzungen, später einmal im europäischen und/oder außereuropäischen Kontext agieren und kommunizieren zu können. Interkulturelle Kompetenz und möglichst viele Sprachen fordert die Bauindustrie. Wenn heute die Fachhochschulreife nur mit der Sprachenfolge Deutsch – Englisch erworben werden kann, entspricht das nicht mehr der Realität eines zusammenwachsenden Europas. Für die Baubranche wäre es dringend erforderlich, in der Region Berlin-Brandenburg Sprachenfolgen wie Deutsch – Türkisch – Englisch; Türkisch – Deutsch – Englisch; Deutsch – Polnisch – Englisch und Polnisch – Deutsch – Englisch anbieten zu können. Die EU hat inzwischen das europäische Sprachenzertifikat geschaffen. In der Berufsbildung gibt es in einigen Berufen der dualen Ausbildung die externe Zertifikatszusatzprüfung, die auch von Firmen verlangt wird. Die Zertifikatsprüfung in Englisch gehört schon heute zum Standard vor allem kaufmännischer, aber auch gewerblicher Ausbildungsgänge.

Berufsbildende Schulen in Berlin benötigen Lehrer/-innen für mindestens die türkische und die polnische Sprache. Es soll hier gar nicht in Abrede gestellt werden, dass Deutsch zu den geforderten grundlegenden Sprachkompetenzen gehört. Ob allerdings die Forderung gymnasial geprägter literarischer Kompetenzen in Deutsch für Jugendliche aus anderen kulturellen Kontexten Voraussetzung einer Studienaufnahme in Deutschland sein muss, darf getrost bezweifelt werden. Die Sprachkompetenzförderung in der Fachoberschule orientiert sich nach der Einführung zentraler Prüfungen sehr stark am gymnasialen (Literatur-) Deutsch. Fachbezogene Sprachkompetenzen spielen nach wie vor so gut wie keine Rolle. Dabei geht es gar nicht darum, die Bedeutung einer Auseinandersetzung mit der Kultur und Literatur zu schmälern. Aber die Vielfalt der Kulturen, die wir heute in den Berufsbildungszentren antreffen, legt doch eher ein anderes Curriculum nahe, als es bisher vorliegt. Warum sollte es nicht möglich sein,

dass Jugendliche Literatur aus ihrem je unterschiedlichen kulturellen Kontext in deutscher Sprache bearbeiten, um so im Sinne kooperativen Lernens gegenseitig von den Mitschüler/-innen über deren kulturelle Identität etwas zu erfahren. Das Beispiel zweier Schüler mit afghanischem Hintergrund an der Martin-Wagner-Schule, dem Oberstufenzentrum Bautechnik II in Berlin, soll hier angeführt sein. Einer der Jugendlichen hat einen afghanischen Elternteil. Die Flucht gelang vor Jahren aus Afghanistan über Russland. Heute lebt die Familie in Deutschland. Der zweite Schüler war als Soldat in Afghanistan, hat den Dienst an der Waffe quittiert und eine dreijährige vollschulische Ausbildung begonnen. Wenn der Sprachunterricht viel stärker mit Gegenwartsliteratur arbeiten könnte, würden diese beiden jungen Menschen den jeweiligen kulturellen Hintergrund einbringen können. Ein gemeinsames kooperatives Lernen in einem Berufsbildungszentrum wäre viel stärker als bisher möglich, auch wenn junge Menschen aus sehr unterschiedlichen Ländern mit sehr heterogenen soziokulturellen Lernvoraussetzungen kommen. Dass ein solcher pluraler Ansatz eine ganz andere Motivation zur Auseinandersetzung mit Sprache und Kultur freisetzen würde, bedarf wohl keiner weiteren Erläuterung.

Zum zweiten Punkt, der praktisch erworbenen Kompetenz: Im Fach Bautechnik ist das kaum anders. Auch hier lassen sich zahlreiche Belege für das Vorhandensein informell erworbener Kompetenzen bei Schüler/-innen an der Martin-Wagner-Schule (Oberstufenzentrum Bautechnik II) finden. Um hier nur ein Beispiel zu nennen: Ein bosnischer Schüler fährt in den Schulferien regelmäßig mit seinem Onkel in sein Heimatland, um das im Krieg zerstörte Haus der Großmutter wieder herzurichten. Dadurch verfügt er über ausgeprägte Kompetenzen im Trocken- und Mauerwerksbau.

Bei der Anbahnung von Studierfähigkeit geht es darum, Grundkompetenzen technischer Zusammenhänge auszubilden. In Zeiten, in denen die energetische Sanierung wegen des drohenden Klimawandels in allen EU-Ländern und auch in den Balkanländern auf der Tagesordnung steht, kann das Thema der Transmission von Wärme und Feuchtigkeit in Bauteilen mit all den technischen Hintergründen ein Thema sein, das Bauen in unterschiedlichen Klimazonen und unterschiedlichen Kulturen zum Ausgangspunkt nimmt. Ein solcher Rückgriff auf eigene Erfahrungen, handelndes Lernen und informell erworbenes Wissen und Können würde es jungen Menschen ermöglichen, wieder einen Zugang zur Bautechnik zu finden, der ihnen im Curriculum stofflicher Prägung, wie es heute noch immer in der Berufsfachschule, der Fach- und Berufsoberschule vorherrscht, zu oft versperrt ist.

Ein solcher Ansatz wäre am besten mit einem modularen Konzept umzusetzen: Dazu muss es ein Kerncurriculum Bautechnik – Holztechnik geben. Im Zentrum stehen Kompetenzen, die für das weitere Lernen von zentraler Bedeutung sind. Eine Diagnoseeinheit zu Beginn der Ausbildung könnte dem Lernweg junger Menschen

mit heterogenen Lernvoraussetzungen unterschiedliche Bausteine je nach Stand der je individuellen Kompetenzentwicklung zuordnen. Zudem wäre den Jugendlichen ein Zugang zur Bautechnik unter Einbeziehung ihrer formell und informell erworbenen Kompetenzen zu ermöglichen, indem die je unterschiedlichen Kompetenzen in Praxisphasen überhaupt erst sichtbar gemacht werden.

2.4 Lösungsmöglichkeiten

Ein studienqualifizierender Bildungsgang in den Berufen der Bautechnik – Holztechnik sollte, wie oben dargelegt, ein modifiziertes Angebot an Fremdsprachen haben. Vor allem die Sprachenfolge neben und über Deutsch hinaus müsste plural gestaltet werden.

Erforderlich ist dafür zum einen die Änderung der rechtlichen Grundlagen, zum anderen benötigen die Schulen entsprechende Lehrkräfte, die Türkisch, Polnisch, Russisch u. a. Sprachen unterrichten können. Erst dann kann über eine curriculare und organisatorische Neugestaltung nachgedacht werden. Sinnvoll wäre in der Ausbildung eine Reorganisation des Schulalltages in modulare Einheiten unter Beibehaltung des Lehrgangsprinzips. So könnte z. B. ein „Sprachentag“ angeboten werden, an dem nebeneinander unterschiedliche Sprachen auf unterschiedlichen Sprachniveaus vermittelt werden. Der europäische Sprachenrahmen gibt das Raster vor. Eine solche Struktur aber macht nur dann Sinn, wenn sie über verschiedene Bildungsgänge hinweg angeboten wird, unterschiedliche Sprachniveaus verschiedener Sprachen vorgesehen und akzeptable Gruppengrößen gesichert sind. Unumgänglich sind ferner Maßnahmen wie z. B. die Förderstunde in Deutsch und Mathematik, um Defizite vieler Jugendlicher gerade in diesen beiden Fächern aufarbeiten zu können. Dies macht deutlich, dass nur eine umfassende Schulentwicklung solche Konzepte umsetzen kann.

Weiterhin gehört eine Diagnostik an den Anfang eines jeden Bildungsganges, in den Schüler/-innen mit heterogenen Berufs- und Bildungshintergründen aufgenommen werden, mit denen die Schule bisher nicht vertraut ist. Denn einfache Tests sind bei den Schülern, die in der Bau- und Holztechnik aus meist bildungsfernen Schichten kommen und sich zum Weiterlernen entschließen, nur bedingt tauglich, weil sie ein mögliches Stigma bestärken, das aus schulischen Vorerfahrungen, Abschulung vom Gymnasium etc. mitgebracht wird. Viel eher würden Einführungswochen, in denen die Erprobung bereits erworbener Kompetenzen in handlungspraktischer Weise im Vordergrund stünde, ein positives Verhältnis zum Weiterlernen eröffnen. Dies wären die Grundvoraussetzungen für das Gelingen eines differenzierten und pluralen Konzeptes. Allerdings sind – wie viele Erfahrungen in Berlin zeigen – sinnvoll gestaltete Einführungswochen mit Diagnoseelementen schwierig umzusetzen.

Dass an Berufsbildungszentren auch auf dem Weg zum Hochschulzugang anders gelernt wird, dass Jugendlichen mit Wertschätzung begegnet wird, müssen junge Menschen erst konkret erfahren. Lehrer/-innen müssen das selbst erst neu lernen oder sich dessen immer wieder vergewissern.

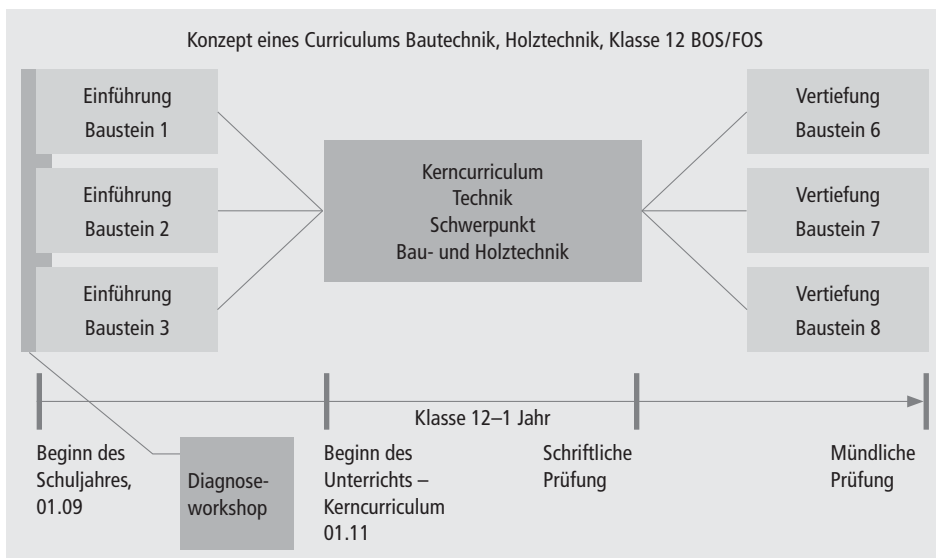
Für die Bautechnik bietet sich ein (Lern-) Konzept an, das aus drei Einheiten besteht:

- Einführungsbausteine
- ein Kerncurriculum mit ausgewiesenen Kompetenzen, die den Standards der Prüfung entsprechen und
- Wahlpflichtangebote: Vertiefungsbausteine in Form von Projektangeboten (z. B. Facharbeit im Team, Präsentationsprüfung).

Wie ist das zu verstehen?

Im Zentrum eines solchen Curriculums steht die Vermittlung der Kompetenzen, die in den Bildungsstandards niedergelegt sind bzw. aus den Bildungszielen abgeleitet werden, wie sie in den einheitlichen Prüfungsanforderungen Technik (EPA-Technik) hinterlegt sind. Bildungsstandards sind als Bildungsziele zu verstehen, wobei die zu vermittelnden Kompetenzen einer Kompetenzmatrix entsprechen müssen, die sowohl dem Curriculum als auch der Ausarbeitung der schriftlichen Prüfungsarbeit zugrunde liegt.

Abbildung 1: **Plurales Curriculum Technik, Schwerpunkt Bautechnik, Holztechnik**



Das Schuljahr beginnt mit einem Diagnoseworkshop, der sich durchaus nicht nur auf das technische Fach bezieht. Die Ausarbeitung von Anpassungsbausteinen hängt sehr stark von der Erfahrung ab, die in den einzelnen Bildungszentren in der Kompetenzdiagnose gemacht wurde.

Exemplarisch seien hier einige Strukturierungsmöglichkeiten angedeutet: Junge Erwachsene, die aus bautechnischen Berufen kommen, belegen einen Anpassungsworkshop der Holztechnik. Die Jugendlichen, die aus holztechnischen Berufen kommen, belegen einen Anpassungsworkshop Bautechnik. Ein weiteres Strukturierungsmerkmal wäre eine Zuordnung nach den konkreten Tätigkeiten im Beruf. Baufacharbeiter mit Berufserfahrung im Hochbau bzw. Tiefbauer frischen ihr Wissen in eher kognitiven Kompetenzbereichen mit einfachen Rechenverfahren auf. Technische Zeichner/-innen gehen in die Werkstatt und ergreifen Bindemittel, Steine, Holz und Beton, um sich praktisches Verständnis zu verschaffen. Hier sind curricular viele Varianten möglich.

Vor allem leistet ein Diagnoseworkshop eines: Jugendliche, die bereits über Erfahrungen mit Bauen auch in anderen Ländern verfügen, können hier zeigen, was sie gelernt haben. Je unterschiedlicher solche Kompetenzen anzutreffen sind, je eher lassen sich Formen kooperativen Lernens in den Anpassungsbausteinen zur Anwendung bringen. Die Schüler/-innen erfahren vor allem, dass sie etwas können, dass das wertgeschätzt wird, dass sie etwas mitzuteilen haben und Erfahrungen vermitteln können. Sie lernen von anderen und mit anderen, was sie können. Das Können und nicht das Defizit steht im Mittelpunkt eines solchen Unterrichtes. Ein Kompetenzraster und eine Sammlung von Lernaufträgen sind für einen solchen Unterricht unerlässlich. Das Kerncurriculum beginnt erst, wenn die vorgeschalteten Anpassungsbausteine durchlaufen sind.

Nach dem Kerncurriculum und der schriftlichen Prüfung steht ein Projekt der Vertiefung im Zentrum. Gelingt es im Anpassungsbaustein und im Kerncurriculum, das selbst gesteuerte und kooperative Lernen zu fördern, sind Projekten keine Grenzen gesetzt. Bauen verläuft in Projekten, da haben Berufsbildungszentren vielfältige Erfahrungen.

Ein solches Konzept stellt neben dem verbindlichen Teil des Curriculums die Förderung des Einzelnen in den Mittelpunkt. Das funktioniert, wenn sich alle am Bildungsprozess Beteiligten die zwei Fragen vorlegen:

1. Was können die jungen Menschen, die in die Fachoberschule kommen?
2. Wie können alle, Schüler/-innen und Lehrer/-innen wissen, wo die Schüler/-innen jeweils individuell stehen?

Das klingt einfach, ist aber schwierig umzusetzen.

3 Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen einer Reform nach DQR-Vorgaben

Um die geforderten Veränderungen in Bildungsgängen mit studienqualifizierenden Abschlüssen durchführen zu können, sind die Kompetenzen, die mit Bildungsgangende erworben sein müssen (Learning Outcomes), genau zu beschreiben. Im EU-Projekt Ko-Transfer wurde das für einen Assistentenberuf¹⁴ in Zusammenarbeit mit Berufsbildungszentren und Hochschulen in Polen, Belgien und Lettland realisiert. Entstanden ist für Deutschland eine Kompetenzmatrix mit elf standardisierten Kompetenzen für die berufliche Kompetenz, wobei allgemeinbildende Kompetenzen der Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch u. a. nicht einbezogen wurden. Im Kasten sind die Matrix und zwei Beispiele dargestellt.

Der Nutzen dieser Kompetenzmatrix ist vielfältig. Für die ausbildende Schule besteht er darin, dass die Lernergebnisse in Form der elf Kompetenzen im Zeugnis ausgewiesen werden können, und somit eine Zuordnung zu den Niveaus des DQR qualifiziert vorzunehmen ist. Hochschulen ermöglicht dies, aus den jeweils hinterlegten Blättern der einzelnen Kompetenzstandards abzulesen, welche Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnisse beim Studienanfänger vorhanden sind. Im europäischen Ausland können Institutionen aus den Beschreibungen entnehmen, was die jungen Fachkräfte an Kompetenzen mitbringen.

Für die Berufsbildungsinstitution – hier die Martin-Wagner-Schule (Oberstufenzentrum Bautechnik II) – ergibt sich damit die Möglichkeit, im Unterricht und in der Werkstatt binnendifferenziert arbeiten zu können. Im zweiten Teil wurde entwickelt, wie vor dem Hintergrund heterogener Schüler/-innen ein differenziertes Bildungsangebot für den Erwerb eines Hochschulzuganges aussehen könnte. Eine Kompetenzmatrix ermöglicht die Entwicklung von Diagnoseinstrumenten für eine Einführungsphase, weil die Ziele des Ausbildungsganges klar beschrieben sind. Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen können so ablesen, welche Kompetenzen junge Menschen bereits mitbringen. Auch die Lernenden selbst haben mit der Kompetenzmatrix ein Instrument an der Hand, mit dem sie

- a) wissen, worauf sie sich in dem Bildungsgang einlassen,
- b) im Laufe der Ausbildung ihren Lernfortschritt bezogen auf das Ziel des Bildungsganges jederzeit nachvollziehen können und
- c) selbstgesteuertes Lernen sowohl in der Schule wie auch sonst ermöglichen.

14 Die Lernergebnisse der Klasse 12 der Fachoberschule bzw. der Berufsoberschule sind im Kern der Bautechnik mit den Lernergebnissen des Assistentenberufes identisch. Die bautechnische Kompetenz des Assistenten ist umfassender und breiter.

Dazu bedarf es eines Pools ausgearbeiteter Lern- und Arbeitsaufgaben nebst zugehörigem Informationsmaterial. Die Aufgaben müssen den jeweiligen Kompetenzstandards zugeordnet sein. Die standardisierten Kompetenzen ermöglichen die Arbeit mit Kompetenzrastern im Unterricht. Das unterrichtende Lehrerteam muss die Kompetenzraster einmal systematisch auf alle Kompetenzstandards bezogen entwickeln. Wegen technischer Neuerungen und einer veränderten Arbeitsorganisation ist eine laufende Fortschreibung bzw. Aktualisierung erforderlich.

Die erarbeitete Kompetenzmatrix der Martin-Wagner-Schule soll das vorher Gesagte mit einem Auszug aus dem Einführungstext, der Kompetenzmatrix und zwei Kompetenzstandards verdeutlichen. Die bautechnischen Kompetenzen sind mit denen der Fach- und Berufsoberschule weitgehend identisch. Aus dem Einführungstext: *Die Berufsfachschule für die Technische Assistentin/den Technischen Assistenten, Bereich Bauwesen bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, den Berufsabschluss „Staatlich geprüfte technische Assistentin für Datenverarbeitung (Bauwesen)“/„Staatlich geprüfter technischer Assistent für Datenverarbeitung (Bauwesen)“/(gem. KMK Rahmenvereinbarung TA)“ zu erwerben. Die Schülerinnen und Schüler erhalten für die Tätigkeit als Technische/-r Assistent/-in für Datenverarbeitung im Bauwesen (Abkürzung im Folgenden: TA für DV/Bauwesen) eine umfassende berufliche Handlungskompetenz, die allerdings in den ersten Berufsjahren mit Weiterbildungsmaßnahmen zu vertiefen ist. Die Ausbildung endet auch mit der Fachhochschulreife.*

Im berufsbezogenen Lernbereich in der Berufsfachschule sollen die für die Tätigkeit einer/eines TA für DV/Bauwesen erforderlichen Kompetenzen vermittelt werden, um den vielfältigen und den sich ständig wandelnden Anforderungen des komplexen Handlungsfeldes in der Planung, Durchführung sowie Qualitätskontrolle, Dokumentation, Kalkulation und Abrechnung gerecht zu werden. Für Bauarbeit – vor allem für einen technisch und wirtschaftlich erfolgreichen Bauprozess – spielt die planende, vorbereitende, disponierende, organisierende und kalkulierende Arbeit eine zentrale Rolle.

In der Matrix werden kompetenzorientiert die Lernergebnisse beschrieben, die nach der dreijährigen Ausbildung verbindlich erreicht worden sind. Lernergebnisse (learning outcomes) bezeichnen im Deutschen Qualifikationsrahmen das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sowie bereit sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben. Die Ausbildung im beruflichen Handlungsfeld Bautechnik schließt mit elf standardisierten Lernergebnissen ab, die als Kompetenzstandards bezeichnet werden.

So findet – exemplarisch – der Deutsche Qualifikationsrahmen Eingang in die curriculare Arbeit der beruflichen Schulen.

Kompetenzmatrix Technischer Assistent für Datenverarbeitung (Bauwesen)

Kompetenzfeld	Bauplanungsprozesse bearbeiten und dokumentieren	
Kompetenzstandard K1:	Einfache Bauplanungsprojekte (HOAI-Phasen 1 bis 4) auf Anweisung des Architekten oder Ingenieurs durchführen (Bauaufnahme bis Genehmigungsplanung)	Zeitrichtwert: 130 Stunden
Kompetenzstandard K2:	Erstellen von Ausschreibungen einfacher Bauplanungsprojekte (HOAI-Phase 6) und Ausführungsplanung (HOAI-Phase 5) auf Anweisung des Architekten oder Ingenieurs durchführen	Zeitrichtwert: 40 Stunden
Kompetenzstandard K3:	Einfache statische Systeme unter Anleitung berechnen und dimensionieren sowie mit bautechnischen Tabellen umgehen	Zeitrichtwert: 160 Stunden
Kompetenzstandard K4:	Energiebilanzen im vereinfachten Verfahren der ENEC (2007/2009) für Neubauten und für Altbauten mit Sanierungsvorschlägen auf Anweisung des Architekten und Ingenieurs durchführen	Zeitrichtwert: 140 Stunden
Kompetenzstandard K5:	Gängige Bürosoftware (Office-Paket) zur Bearbeitung typischer Geschäftsprozesse im Baubereich anwenden	Zeitrichtwert: 160 Stunden

Kompetenzfeld	Grafische Datenbearbeitung	
Kompetenzstandard K6:	Sämtliche für Entwurf und Bauausführung erforderliche Zeichnungen DIN-gerecht mit CAD-Programmen erstellen	Zeitrichtwert: 160 Stunden
Kompetenzstandard K7:	Bauwerke und Bauteile dreidimensional mittels eines CAD-Programms darstellen und für Präsentationen in Grafikprogramme transformieren	Zeitrichtwert: 320 Stunden
Kompetenzstandard K8:	Mittels CAD erstellte Bauwerke und Bauteile in gängigen Präsentationsprogrammen visualisieren und animieren	Zeitrichtwert: 240 Stunden

Kompetenzfeld	IT-Anwendungen in Bauplanungsbüros umsetzen	
Kompetenzstandard K9:	Kleine Bauplanungs- und Bauunternehmen hinsichtlich der Auswahl adäquater Hard- und Software für bautechnische Anwendungen beraten	Zeitrichtwert: 120 Stunden
Kompetenzstandard K10:	Ein- und Mehrplatz-PC-Systeme sowie gängige Komponenten installieren, einrichten und warten	Zeitrichtwert: 120 Stunden
Kompetenzstandard K11:	Einfache Netzwerke administrieren und bei der Administration großer Netzwerke assistieren	Zeitrichtwert: 120 Stunden

Detaillierte Darstellung zweier Kompetenzstandards

TA – K3		
Kompetenzstandard:	Einfache statische Systeme unter Anleitung berechnen und dimensionieren sowie mit bautechnischen Tabellen umgehen können	Zeitrichtwert: 160 Stunden
Kompetenzfeld	Bauplanungsprozesse bearbeiten und dokumentieren	
Prüfungskriterium:		Prüfungsform:
Fach- Lernbereichszuordnung	Bautechnik, Architekturbüro (Lernfirma)	Abschluss- prüfung (schriftliche Arbeit, Teil- prüfung der Fachhoch- schulreife)
Kompetenzen (Handlungskompetenz, Fach-, Methoden, Sozial-, Humankompetenz)	Mit bautechnischen Normen der DIN, Verordnungen und einschlägigen Tabellenwerken fachgerecht umgehen Bauteile hinsichtlich des winterlichen Wärmeschutzes gemäß den Anforderungen der DIN 4108 und der ENEC 2009 bewerten Im Planungsteam an konstruktiven Verbesserungen kooperativ mitarbeiten Bautechnische Problemstellungen an Ein- und Zweifamilienhäusern erkennen und in Teilprobleme strukturieren Bauteile hinsichtlich des Wärme- und Feuchteschutzes bewerten Einfache Konstruktionen statisch berechnen	
Fertigkeiten	Lastannahmen treffen, bei einfachen Bauwerken Lastverteilung und Lastabtrag ermitteln Nachweise von Einzel- und Streifenfundamenten und Bodenpressung Berechnung von Wärmedurchgangskoeffizienten und Temperaturverläufen von inhomogenen Außenbauteilen Wasserdampfdiffusionsberechnung nach DIN 4108 selbstständige Berechnung der Auflager- und Schnittkräfte (Zustandslinien) von statisch bestimmten Trägern auf zwei Auflagern mit Kragarmen und Pendelstützen Biegebemessung von Balken (Holz und Stahl) und einer Holzstütze durchführen Standsicherheitsnachweise von Wänden und Stützen nach DIN 1052 durchführen Kalkulationen im Rahmen der Konstruktion und des Ausbaus von Ein- und Zweifamilienhäusern sowie Bürogebäuden erstellen	
Kenntnisse	Bautechnische Eigenschaften und Kennzeichnung von Baustoffen Prüfungsverfahren von Baustoffen, Nachweisverfahren im Bauprüflabor Bauablauf, Bauablaufsplanung, Grundlagen, exemplarisch: Baustelleneinrichtung Fertigungstechniken im Tiefbau, Mauerwerksbau, Betonbau, Holzbau und Ausbau Neubau und Bauen im Bestand DIN 4108, DIN 1052	
Curriculare Hinweise:	–	Vernetzung mit: Physik, Architekturbüro

TA/K4		
Kompetenzstandard:	Energiebilanzen im vereinfachten Verfahren der ENEV (07/09) für Neubauten und für Altbauten mit Sanierungsvorschlägen auf Anweisung des Architekten und Ingenieurs durchführen	Zeitrictwert: 140 Std.
Kompetenzfeld	Bauplanungsprozesse bearbeiten und dokumentieren	
Prüfungskriterium:	Abschlussprüfung	Prüfungsform: Projektarbeit, schriftliche Prüfung im Team
Fach-, Lernbereichs- zuordnung	Bautechnik, Architekturbüro (Lernfirma)	
Kompetenzen (Handlungskompetenz, Fach-, Methodenk., Sozialk., Humank.)	Tabellenkalkulationsverfahren mit gängigen Programmen durchführen Im Planungsteam wärmetechnische Lösungen für einzelne Bauteile mitentwickeln und die Wirkung auf die Gesamtenergiebilanz kalkulieren und zur Diskussion stellen. Ermittlung des Gesamtenergiebedarfs eines Wohngebäudes (Qp). Entwicklung von Sanierungsmaßnahmen im Altbau Probleme einer drohenden Durchfeuchtung von Bauteilen erkennen Bauherren Sanierungsvorschläge unterbreiten	
Fertigkeiten	U-Werte in mehrschaligen (homogenen und inhomogenen) Bauteilen berechnen Kompaktheitsgrad (A/V – Verhältnis) berechnen Berechnung des Primärenergiebedarfs im Vereinfachten Rechenverfahren nach EnEV und DIN 4108 mithilfe von Programmen erstellen Energiebedarfsausweise erstellen Anlage zum Bauantrag bearbeiten Präsentationstechniken mit im Bauwesen üblichen Kommunikationsmitteln	
Kenntnisse	Bauphysikalische Kenngrößen der Baustoffe U-Wert, Wärmedurchgang durch mehrschichtige Bauteile Tabellen der DIN 4108 und EnEV Glaserdiagramm, Taupunkt, Anfall von Tauwasser und Feuchtigkeit Wärmeverhalten von Baustoffen Feuchteprobleme und Feuchteschutz von Baustoffen und Konstruktionselementen Ursachen des Klimawandels, Einfluss des CO ₂ -Ausstoßes auf das Klima, Energieformen, Energiegewinnung, regenerative Energien	
Curriculare Hinweise:		Vernetzung mit: Bautechnik, Physik, Büro- kommunikation

Literatur

- DEHNBOSTEL, Peter; NESS, Harry; OVERWIEN, Bernd: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt a. Main 2009
- DEHNBOSTEL, Peter; SEIDEL, Sabine; STAMM-RIEMER, Ida: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover 2010
- Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR), 22. März 2011
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel, 5. September 2006
- MEYSER, Johannes; LINDEMANN, Hans-Jürgen (2009): Die Umsetzung des Lernfeldkonzeptes in den Berufsfeldern Bautechnik, Holztechnik sowie Farb- und Raumgestaltung – Ergebnisse einer Umfrage. In: Mitteilungsblatt der BAG Bau-Holz-Farbe, 11 (2009) 2, S. 14–24
- MEYSER, Johannes (2010): Studieren ohne Abitur – Zulassung beruflich Qualifizierter zur akademischen Bildung. In: BAG-Report der BAG Bau-Holz-Farbe, 12 (2010) 2, S. 16–18
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Stand: 15.09.2000
- SLOANE, Peter F. E.: Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn 2007
- SYBEN, Gerhard: Demografischer Wandel und Mangel an technischen Fachkräften – Grundlagen, Probleme und Handlungsnotwendigkeiten einer aktiven Personal- und Bildungspolitik in der Bauwirtschaft. In: BAG-Report der BAG Bau-Holz-Farbe, Ausgabe 12 (2010) 2, S. 8–15

Gabriele Molzberger

Abschlüsse, Anschlüsse, Ausschlüsse – (Re)konfigurationen von Berufs- und Weiterbildung

Moderne Gesellschaften charakterisieren sich als Dienstleistungs- und Wissensgesellschaften. Einen wesentlichen Beitrag zu ihrer dynamischen Weiterentwicklung sollen die Bildungssysteme leisten. Sie sind Hoffnungsträger in Bezug auf die Lösung technischer, wirtschaftlicher und sozialer Problemlagen, die teilweise durch den sozialen, wirtschaftlichen, technischen und wissenschaftlichen Fortschritt ausgelöst werden. Die Wissensgesellschaft wirft „die grundsätzliche Frage danach auf, was als Wissen gewertet wird, wer darüber verfügt, es managt und kontrolliert“ (EVANS 2005, S. 57). Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, wie sie derzeit in vielen Staaten entwickelt, erprobt und eingesetzt werden, lassen sich als Antwort auf eben diese Frage interpretieren. Darin liegt ihre gesellschaftspolitische Relevanz und Brisanz. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) versteht sich als ein bildungsbereichsübergreifendes Reforminstrument zur Steigerung von Transparenz, Durchlässigkeit und Mobilität im Bildungswesen. Entsprechend sind auch die wissenschaftlichen Fragestellungen bezüglich seiner Konstruktion unterschiedlich akzentuiert. Hochschulforschung, Schulforschung, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Weiterbildung, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Betriebspädagogik, Empirische Bildungsforschung, Sozialpädagogik, Andragogik artikulieren je eigene Fragestellungen, die sich nicht nur aus den divergenten Konstruktionen des jeweiligen Gegenstandsfeldes, sondern auch aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Fachkulturen und disziplinären Zugängen herleiten. Eine Beurteilung seiner Zielsetzungen, Konstruktionsprinzipien und möglichen Auswirkungen kann nur multiperspektivisch, inter- und transdisziplinär vorgenommen werden, was notwendigerweise auch Erkenntnisse aus Politikwissenschaft, Psychologie, Verwaltungswissenschaft, Rechtswissenschaft etc. einschließt. In den folgenden Ausführungen werden einige Überlegungen aus der Perspektive der Berufs- und Weiterbildung angestellt.

Berufs- und Weiterbildung bildet einen Teil des institutionell ausdifferenzierten Bildungswesens von der Sekundarstufe bis zum quartären Bereich und gleichzeitig eine ausdifferenzierte soziale Praktik lebenslangen Lernens. Das Forschungs- und Gegenstandsfeld der Berufs- und Weiterbildung inkludiert den institutionellen Raum der beruflichen sowie der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. Überschneidungen gibt es ferner mit der Erwachsenenbildung, welche ihrerseits Weiterbildung als Oberbegriff für allgemeine, politische und berufliche Bildungsprozesse von Erwachsenen betrachtet.

Berufs- und Weiterbildung formiert sich als soziale Praktik in differenten Figuren und gesellschaftlichen Konstellationen. Ortfried Schäffter spricht in seinem

erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramm in diesem Sinne von Institutionenformen für das lebenslange Lernen (vgl. SCHÄFFTER 2010). Zielsetzung des Beitrags ist es, die triadische Beziehung zwischen den Institutionenformen beruflicher Lern- und Aneignungsprozesse, der bildungspolitischen Steuerung von Berufs- und Weiterbildung und ihrer wissenschaftlichen Durchdringung und Theoretisierung zu reflektieren. Ausgangsthese ist, dass sich im bildungspolitischen Kontext einer Europäisierung der (Berufs)bildungspolitik auch (Re)Konfigurationen von Berufs- und Weiterbildung vollziehen, wie sie derzeit auch in anderen Ländern beobachtet werden (vgl. BUTLER/SHORE 2009).

1 Konfigurationen von Berufs- und Weiterbildung in der Bundesrepublik

Berufs- und Weiterbildung sind strukturell und inhaltlich differenziert. Zwischen den Bildungsbereichen und Bildungswegen existieren ausgeprägte Abschottungen, die sich auch in disziplinärer Betrachtung in einem divergierenden Diskurs zwischen Berufspädagogik und Weiterbildung respektive Erwachsenenbildung äußern.

Die berufliche Ausbildung ist als Teil des Sekundarbereichs und aufgrund ihrer institutionellen und curricularen Verfasstheit eng mit dem Schulsystem verbunden. Das Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 1969 hat die Ordnung und Durchführung der beruflichen Bildung geregelt und dabei die doppelte Systemreferenz zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in seiner einzigartigen Koppelung von Staatssteuerung, Marktregelung und korporativer Regulierung auf Dauer gestellt.

Die Weiterbildung als Begriff für das nachschulische organisierte Lernen von Erwachsenen hat sich erst seit 1970 etabliert. Der im Vormärz und zu Beginn des Deutschen Kaiserreiches übliche Begriff der Volksbildung rekurrierte noch auf die Unterscheidung zwischen oberen Ständen und niederem Volk, dessen unzulängliche Schulbildung mittels Erwachsenenbildung kompensiert werden sollte (vgl. STRZELEWICZ 1974). Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates definierte im Strukturplan für das Bildungswesen erstmals Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (BILDUNGSRAT 1972, S. 197) und nach Eintritt in die Erwerbstätigkeit. Weiterbildung umfasst in dieser Definition Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung. Die berufliche Fortbildung, Umschulung und die nicht berufsbezogene Erwachsenenbildung sollten durch Weiterbildung koordiniert und umfasst werden. Weiterbildung sollte als gleichberechtigte vierte Säule, als quartärer Bereich des Bildungswesens ausgebaut werden. Weiterbildung wurde „zur Aufgabe und zum Gegenstand staatlicher Planung und Verantwortung“ erklärt (RAAPKE 1974, S. 626). Rechtliche Regelungen und gesetzliche Förderungen von Weiterbildung wurden auf

Formen veranstalteter Bildung festgelegt, die die soziale Ordnung in der Gesellschaft erneuern sollte. Der Prozess der Verrechtlichung hatte wiederum Auswirkung auf das Selbstverständnis der Erwachsenen- und Weiterbildung als wissenschaftliche Teildisziplin, die sich „auf formal organisierte und institutionalisierte Formen des Erwachsenenlernens“ (KREIMEYER 2004, S. 45) konzentrierte.

Ein spezifisches Segment beruflicher Weiterbildung bildet die öffentlich geförderte berufliche Weiterbildung, welche sich in einem Phasenmodell veranschaulichen lässt (vgl. FAULTSCH/GNAHS/SAUTER 2004): Mit dem präventiven Ansatz (1969–1975) wurde Weiterbildung durch das Inkrafttreten des Arbeitsförderungsgesetz (AFG) sowie des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bzw. der novellierten Handwerksordnung (HwO) zunächst stark als aufstiegsorientierte Weiterbildung zur Erzielung von öffentlich-rechtlichen oder staatlichen Abschlüssen konzipiert. Angesichts der Massenarbeitslosigkeit verlagerte der kurative Ansatz (1976–1989) den Schwerpunkt der Förderung. Statt abschlussorientierter, langfristig angelegter Aufstiegsfortbildung wurde nun vorwiegend kurzfristige Anpassungsqualifizierung für Problemgruppen des Arbeitsmarktes gefördert. Der sozialintegrative Ansatz im Transformationsprozess der wiedervereinigten deutschen Teilstaaten (1990–1997) instrumentalisierte Weiterbildung für sozialpolitische Ziele (vgl. SAUTER 2004, S. 109). Der arbeitsmarktpolitische Ansatz (1998–2002) setzte auf die Wiedereingliederung von Arbeitslosen durch arbeitsnahe Qualifizierungen. Schließlich lässt sich seit 2002 der vermittlungsunterstützende Ansatz beschreiben, der auf eine rasche Vermittlung von leistungsfähigen Arbeitslosen in den ersten Arbeitsmarkt zielt. Aufschlussreich ist diese Phasenaufteilung, weil sie verdeutlicht, wie die öffentlich geförderte Weiterbildung seit den 1970er Jahren zwischen den arbeitsmarktpolitischen und sozialpolitischen Funktionen changierte und Weiterbildung für die Kompensation von Bildungsdefiziten von spezifischen Zielgruppen und gesellschaftspolitischen Missständen funktionalisiert wurde. Die Bundesagentur für Arbeit hat aufgrund ihrer Förderpolitik strukturbildenden Einfluss auf Anbieter und Angebote der Weiterbildung genommen, ohne damit aber auf „Strukturbildung“ zu zielen (vgl. HARTZ/SCHRADER 2008, S. 14).

Als soziale Praktik (vgl. SCHÄFFTER 2010) beschreibt Berufs- und Weiterbildung das gesellschaftlich verfestigte Muster lernender Aneignung von Jugendlichen und Erwachsenen in lebensweltlichen, beruflichen oder betrieblichen Praxen. Dieses Lernen findet eher unstrukturiert im Lebenszusammenhang, bei der Arbeit bzw. im sozialen Umfeld statt oder in spezifischen Formen in eigens dafür eingerichteten Organisationen, die diese Berufs- und Weiterbildung dann unter pädagogischen Prämissen und didaktisch-methodischen Prinzipien gestalten sowie für „erfolgreiche“ Lern- und Bildungsprozesse Zertifikate und Teilnahmebescheinigungen vergeben.

2 Bildungsreform im Kontext von Europäisierung und neuer Steuerung

Das Bildungswesen ist immer wieder Teil umfassender Reformkonzepte gewesen, in deren Tradition auch der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) steht. Die Formel „lebenslanges Lernen“ hat eine besondere Wirkkraft in der Reformdebatte entfaltet. Als deskriptiver Begriff zählt lebenslanges Lernen zur *conditio humana* (vgl. CASALE et al. 2006, S. 134); als Programmatik wurde lebenslanges Lernen seit den 1970er-Jahren bis heute national und international „sowohl Leitlinie als auch Ziel der Bildungspolitik“ (SCHAVAN 2006, S. 6).

Internationale Organisationen haben Ausdeutungen lebenslangen Lernens weltweit als normative Idee verbreitet. Die United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) offerierte eine kulturidealistische Vision lebenslangen Lernens als Ansatz zur Demokratisierung der Bildungssysteme (vgl. UNESCO 1973; KALLEN 1996). Lebenslanges Lernen wurde als Ergebnis unbehinderter gesellschaftlicher Teilhabe in sinnvoller Umgebung verstanden. Diese Konzeption war durchaus beeinflusst von Arbeiten wie der „Entschulung der Gesellschaft“ (vgl. ILLICH 1972) oder der „Pädagogik der Unterdrückten“ (FREIRE 1973). Emanzipatorische Ansprüche an Konzepte lebenslangen Lernens und konkrete Gestaltungsvorschläge für die Bildungssysteme wurden in den 1990er-Jahren zugunsten eines universellen Lernverständnisses in den Hintergrund gedrängt. Die ausgewiesene Strategie lebenslangen Lernens – beispielsweise durch die Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) lautet seit den 1990er-Jahren „to promote learning while working and working while learning“ (OECD 1996, S. 89). Unmittelbares und wesentliches Ziel lebenslangen Lernens ist in dieser konzeptionellen Grundlegung die Entwicklung des Humankapitals und der Beschäftigungsfähigkeit der Individuen. Im Zuge des europäischen Einigungsprozesses werden nun das lebenslange Lernen, die Leistungen der Bildungssysteme sowie deren Vergleichbarkeit zu einem europäischen Leitziel.

Für die pädagogische Theoriebildung hatten die Bezugnahme auf eine europäische Tradition und kulturelle Zugehörigkeit zu Europa eine wichtige Diskursfunktion. Europa bot eine „pädagogische Ersatzutopie“ und vermochte „den Utopiegedanken selbst in charakteristisch postmoderner Wendung zu (re-)territorialisieren“ (KÜNZLI 1993, S. 159). Durch die Vereinigung Europas als Wirtschafts- und Währungsunion wird nun diese Utopie gleichsam eingeholt. Der europäische Staatenverbund realisiert seine Europaidee unter formaler Achtung des Harmonisierungsverbots und des Subsidiaritätsprinzips.

Die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen ist direkte Folge einer Europäisierung der Bildungspolitik und steht im Kon-

text weltweit zu beobachtender veränderter Formen der Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben. Bildungspolitik und Bildungsreform als „staatlich organisierte Gestaltung und Weiterentwicklung von Erziehungs- und Ausbildungsprozessen“ (BAETHGE 1974, S. 89) haben ihre Formen und Prozesse der Steuerung gewandelt. Mit dem Begriff der Governance wird seit einigen Jahren in der Steuerung und Organisation von Bildungssystemen ein „Wandel von primär staatlich-rechtlicher Gestaltung zu an Effektivitäts- und Effizienzkriterien orientierten Wirkungsbedingungen konstatiert“ (AMOS 2008, S. 69). Es setzen sich im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen zunehmend neue Steuerungsmodelle der öffentlichen Verwaltung und Dienstleistung als New Public Management durch und lösen alte Formen bürokratischer Regulierung ab (vgl. BUCHMANN 2009). Diese neuen Formen der Bildungssteuerung umfassen ein nicht einheitlich definiertes Set unterschiedlicher Ansätze, zu denen unter anderem Bildungsstandards, Benchmarking, Qualitätsmanagement und eben auch Qualifikationsrahmen zählen. Auf gesamteuropäischer Ebene lösen sie normativen Druck zur Veränderung und auf der Ebene von Organisationen und Systemen mimetische Angleichungsprozesse aus (vgl. HARTZ/SCHRADER 2008).

Die beobachtbaren Veränderungen in der Bildungssteuerung sind zwar gerichtet, aber nicht im engeren Sinne geplant. Es gibt keinen „Masterplan“ in einer supranationalen „Schaltzentrale“ (AMOS 2008, S. 82). Politische Entscheidungen werden mehr und mehr oberhalb der Ebene des Nationalstaates in einem Kooperationsystem von staatlichen und nicht-staatlichen Akteuren getroffen und in einem Modus der formellen und informellen Regulierung sozialer Prozesse umgesetzt. Karin Amos zeigt in ihrer Analyse zur „new governance“, dass zwei Merkmale den Diskurs bestimmen: das Humankapital und der Gerechtigkeitsdiskurs (vgl. ebd.). Beide Merkmale sind Teil eines globalen Normen- und Wertesystems und zentrale Diskursfiguren in den Begründungen der europäischen Bildungsprogrammatik. Wirtschaftlicher Fortschritt und soziale Gleichheit werden zu „weltweiten Erwartungen“ (BECK 2008, S. 11), die in nationalstaatlichen Kategorien nicht mehr adäquat erfasst werden können.

Mit dem Inkrafttreten des Europäischen Vertrags von Maastricht im Jahr 1993 wurde das allgemeine und berufliche Bildungswesen in den Kompetenzbereich der Europäischen Union aufgenommen. Im März 2000 proklamierte dann der Europäische Rat auf einer Sondersitzung in Lissabon die Strategie, die Europäische Union solle bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ werden. Die demografische Entwicklung mit einer Überalterung der europäischen Gesellschaften und einer hohen Jugendarbeitslosigkeit sowie das im internationalen Vergleich insgesamt unterdurchschnittliche Bildungsniveau der Bevölkerung der Mitgliedstaaten

machte eine Veränderung und bessere Abstimmung der (Berufs-) Bildungssysteme Europas zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und des sozialen Zusammenhalts notwendig.

Als Instrument für eine transparente Abbildung und Vergleichbarkeit von Qualifikationen wurde der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) als Metarahmen zur Bewertung aller Bildungsabschnitte der beruflichen und allgemeinen Bildung entwickelt. Er ist kein Anerkennungssystem für individuelle Lernleistungen, sondern ein Bezugssystem für anerkannte Qualifikationen und andere Qualifikationsrahmen (vgl. HANF 2006; BOHLINGER 2007). Dem EQR ging im Zuge des Brügge-Kopenhagen-Prozesses bereits die Idee eines europäischen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET) voraus, welches sich derzeit in der Erprobung befindet.

Die legislativen Empfehlungen durch das Europäische Parlament und den Rat zur Einrichtung des EQR und des ECVET sind im Jahr 2008 und 2009 in Kraft getreten (vgl. AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION 2008, 2009). Grundlegendes Prinzip des EQR wie auch des ECVET ist die Orientierung an Lernergebnissen (learning outcomes). Standardisierungen zur Erzielung einer besseren Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen richten sich auf die Lernergebnisse, auf vorweisbare Kompetenzen und weniger auf eine Regelung und Standardisierung des Inputs und der Lernprozesse.

Aus deutscher Sicht wurden noch während des Konsultationsprozesses zum EQR Befürchtungen geäußert, dass mit der Einführung eines nationalen Qualifikationsrahmens und dem Leistungspunkteprinzip mittelbar eine Privatisierung von Bildung, eine Reregulierung von beruflicher Bildung unter hohem bürokratischem Aufwand und eine Abkehr vom Berufsprinzip erfolgen werden (vgl. DREXEL 2006; RAUNER/GROLLMANN/SPÖTTL 2006). Derlei Befürchtungen und widerständige Entgegensetzungen sind inzwischen einer konstruktiven Mitgestaltung eines nationalen Qualifikationsrahmens gewichen. Allerdings wird nach wie vor eine stärkere wissenschaftliche Begleitung reklamiert.

Im folgenden Abschnitt werden einige Grundlegungen des DQR-Vorschlags diskutiert. In der Absicht Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Bildungssteuerung zu thematisieren, werden dabei Reformperspektiven des Strukturplans für das Bildungswesen aus dem Jahr 1970 in die Argumentation aufgenommen. Der EQR als Metarahmen für den DQR ist insofern ein „*Strukturplan für Europa*“ (HANF 2006; Herv. d. V.), als ihm, wie auch der offenen Koordinierungsmethode, eine strukturbildende Wirkung unterstellt werden kann. Er ist jedoch – anders als der Strukturplan für das Bildungswesen – kein *Reformplan*, weil ihm dafür die Vision, die konkrete Utopie fehlt (vgl. LISOP 1997). Eine umfassende Analyse des Strukturplans und des DQR als zeitgeschichtliche Dokumente zur Bildungs-

reform in Deutschland kann und soll hier nicht geleistet werden. Die Argumentation ist darauf gerichtet Rekonfigurationen von Berufs- und Weiterbildung, die durch bildungspolitische Reformpapiere ausgelöst werden, deutlicher hervortreten zu lassen. Zentrale Aussagen des DQR-Entwurfs, die einer umfassenden analytisch-theoretischen Bearbeitung bedürften, werden jeweils vorangestellt. Diese Ergebnisformeln des politischen Aushandlungsprozesses sind Ausdruck der interessen geleiteten Auseinandersetzung mit den Zielen und Ausgestaltungen des DQR durch Akteursgruppen, die ihre jeweiligen Interessen zu sichern und Konkurrenz zu vermeiden suchen. Als Kompromissformeln folgen sie keiner bildungstheoretischen Logik, werden aber ihre Wirkungen in der sozialen Wirklichkeit des Bildungssystems entfalten.

3 (Re)Konfigurationen von Berufs- und Weiterbildung

„Dem DQR liegt entsprechend dem deutschen Bildungsverständnis ein weiter Bildungsbegriff zugrunde“ (ARBEITSKREIS DQR 2011, S. 2).

Die knappe Aussage des DQR-Vorschlags belässt den zugrunde gelegten Bildungsbegriff unterbestimmt. Sicherlich gibt es keinen universalistischen Standpunkt (mehr), von dem aus eine substanzielle Bestimmung von „Bildung“ vorzunehmen wäre. Es wird aber auch kein über diese Aussage hinausgehender Anschluss an den Reflexionshorizont europäischen Bildungsdenkens expliziert, um eine Relationierung zwischen den Anforderungsstrukturen von Qualifikationen und subjektbezogenen Aneignungsformen lernender Welterschließung zu verdeutlichen. Jeder Bildungsbegriff, jede Lerntheorie und jedes Kompetenzmodell operiert (wenn nicht explizit, dann implizit) mit einer spezifischen Subjekthypothese und einem Gesellschaftsbild. Die Unterbestimmtheit des Bildungsbegriffs ermöglicht eine interessen geleitete Beteiligung gesellschaftlicher Gruppen in einem pragmatischen Bewältigungsmodus.

Ein *„weiter Bildungsbegriff“* müsste Lernen jenseits formaler Abschlüsse und Berechtigungszuweisung einbeziehen (vgl. DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010). Zum jetzigen Erarbeitungsstand des DQR wurden jedoch die Anerkennung informellen Lernens und der Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen außerhalb der Erwerbstätigkeit (non-formale, nicht abschlussbezogene Erwachsenenbildung) ausgeklammert. Es werden nicht *sämtliche* Bildungs- und Lernprozesse in das Rahmenmodell integriert. Vielmehr sollen sämtliche *formale Qualifikationen* erfasst, systematisiert und hierarchisiert werden; sie sind gleichsam entpersonalisiert und abstrahieren von der entfalteten Wirklichkeit differenter Figuren der Aneignung von Lerngegenständen durch Jugendliche und Erwachsene.

Über die Vier-Säulen-Struktur (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) bildet der DQR die Anforderungen auf acht Qualifikationsniveaus ab und umfasst die Bildungsbereiche Allgemeinbildung, Hochschulbildung und berufliche Bildung (ARBEITSKREIS DQR 2010, S. 5). Weiterbildung sei in diesen jeweils eingeschlossen.¹ Die Anforderungsstruktur der Qualifikationen bildet die Basis für ihre Einordnung. Dadurch ist die Komplexität von Lern- und Bildungsprozessen auf den Aspekt ihrer Verwertbarkeit (auf dem Arbeitsmarkt) reduziert.

Ganz seiner Zeit entsprechend unterstellte der Strukturplan für das Bildungswesen der Weiterbildung noch ein emanzipatorisches Potenzial. Sie ziele darauf, „den Menschen zur bewussten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche zu befähigen und ihm dadurch die Entfaltung seiner Person zu ermöglichen“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1972, S. 52). Weiterbildung führe zu einer „Überqualifikation“ gegenüber bestehenden Anforderungen und Erwartungen und gehe insofern über eine Anpassung an die wissenschaftlich-technische Entwicklung hinaus. Eine „Absonderung beruflicher Weiterbildung“ oder „Isolierung sozio-kultureller oder politischer Inhalte“ der Weiterbildung lasse sich nicht rechtfertigen (ebd., S. 57).

Wenn der DQR einen Beitrag zur Mobilitätssteigerung der Menschen leisten will, gleichzeitig aber die Lernleistungen in ihrer Vielgestaltigkeit der subjektiven Lebenswelten nicht zulässt, sondern auf bestimmte Formen festlegt, dann verkennt er, dass Mobilität nicht nur eine geografische oder qualifikatorische Voraussetzung hat, sondern eben auch eine subjektgebundene. Mobilität bedeutet Grenzüberschreitung in geografischer, sozialer und subjektiver Hinsicht.

Die mit der DQR-Konstruktion verbundenen politischen Zielsetzungen einer gesteigerten Mobilität von Beschäftigten in vertikaler wie horizontaler und transnationaler Hinsicht (bis 2012 sollen alle Qualifikationsnachweise mit dem EQR verknüpft sein) greifen Anliegen älterer Reformvorhaben im Bildungswesen auf und sind auch gesellschaftlich weit akzeptiert. Die Frage nach der curricularen und institutionellen Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung (3.1) wird durch die Kreditierung und Modularisierung als durchgängiges Prinzip überlagert (3.2).

1 Weiterbildung bildet somit auch keine eigenständige quartäre Säule des Bildungswesens.

3.1 Äquivalenz oder Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung?

„Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen.“ (ARBEITSKREIS DQR 2011, S. 3).

Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung bedeutet, dass Abschlüsse verschiedener, nicht gleichartiger Bildungsgänge gemäß gesetzlicher, administrativer Normierungen und Regulierungen als äquivalent gewertet werden. Im Zentrum geht es bei der Frage nach der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung um die Studienberechtigung und den Zugang zum Hochschulsystem, welche in Deutschland überwiegend über die allgemeine Hochschulreife vergeben werden. Vergleichskriterium wäre demnach die „Studierfähigkeit“. Die Geschichte des Gymnasiums zeigt, dass die Gleichwertigkeit gymnasialer Bildungsabschlüsse stets auf kontingenten bildungspolitischen und administrativen Entscheidungen beruhte. Da die allgemeine Hochschulreife an ganz unterschiedlichen Gymnasialzweigen vergeben wird, ist die Schlussfolgerung plausibel, dass sich die allgemeine Studierfähigkeit „im Medium unterschiedlicher Bildungsgänge vermitteln“ lässt (KUTSCHA 2003, S. 10). Bildungspolitisch konnte zur Frage der inhaltlichen, methodischen und habituellen Leistungsanforderungen an die Studierfähigkeit jedoch über Jahrzehnte kein Konsens erzielt werden.

Grundsätzlich geht es bei der Gestaltung von Lernprozessen bzw. der Wissensvermittlung in der beruflichen Bildung nicht ausschließlich und primär um den praktischen Gebrauchswert von Bildung und Qualifikationen, sondern auch um den Tauschwert von Bildungsabschlüssen und zwar „in Abhängigkeit von den Konditionen des Berechtigungssystems sowie den Knappheitsbedingungen und Rekrutierungsstrategien im Beschäftigungssystem“ (ebd., S. 6).

Seit der Verstaatlichung des Bildungswesens im 19. Jahrhundert hat sich die institutionelle Segmentierung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung im sogenannten „Deutschen Bildungsschema“ (vgl. BAETHGE 2006) über viele Jahrzehnte verfestigt. In der bürgerlichen Gesellschaft bildete das Berechtigungswesen „die Waffe des Bürgertums gegen die Adels herrschaft“ (BLANKERTZ 1982, S. 183). Da die höheren Beamten- und Militärlaufbahnen ein entsprechendes Prüfungszeugnis verlangten, „trat der Leistungsnachweis an die Stelle des Geburtsscheines“ (ebd., S. 183). Das Berechtigungswesen erwies sich als wirksame Waffe nicht nur gegen den Adel, sondern auch gegen die mit der Industrialisierung auftretende Arbeiter-schaft, welche ihren Kindern nicht so leicht den Besuch der Bildungsgänge ermöglichen konnte, die Basis der entsprechenden Berechtigungen für die höheren Positionen und Staatsämter waren (vgl. ebd., S. 184).

Als bildungspolitisches Problem ist die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung umfassend in den späten 1960er-Jahren adressiert worden. So wurde im Strukturplan für das Bildungswesen festgehalten: „Kein Bildungsgang darf in einer Sackgasse enden“ (Strukturplan 1972, S. 38). Die Wissenschaftsorientierung wurde prinzipiell gleichermaßen studien- als auch berufsbezogenen Bildungsgängen attestiert: „[Es] besteht kein Unterschied hinsichtlich ihrer Wissenschaftsorientierung“ (ebd., S. 166).

In Ausdeutung des Strukturplans zielte der Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen konsequent auf die didaktisch-curriculare Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen, indem Wissenschaftspropädeutik und kritische Vernunft zu den beiden durchgängigen Prinzipien der Qualifizierung in der Sekundarstufe II gemacht wurden (vgl. BLANKERTZ 1971). Eine einheitliche Sekundarstufe II konnte der Kollegstufenmodellversuch dennoch nicht realisieren. Stärker als die curricular-didaktischen Herausforderungen einer Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung wogen dabei institutionelle Resistenzen.

Unter Rückgriff auf den Strukturplan für das Bildungswesen lassen sich drei Reformstrategien unterscheiden: die institutionelle und curriculare Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung (Integrationsprinzip), die Beibehaltung der Trennung allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge mit geöffneten Übergängen (Durchlässigkeitsprinzip) und der Ausbau eines getrennten, aber gleichwertigen beruflichen Bildungswesens (Äquivalenzprinzip) (vgl. KUTSCHA 2009, S. 179). Vieles spricht dafür, dass mit dem DQR das Äquivalenzprinzip und damit die Kontinuität im Wandel fortgeführt werden.

Die Formel „getrennt aber gleichwertig“ hat sich in Deutschland als die vorherrschende Modernisierungsstrategie gezeigt, auch wenn über das tertium comparationis zur Messung oder Abwägung der Gleichwertigkeit unterschiedlicher allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge lange Zeit „kaum noch ein Wort verloren“ wurde (KUTSCHA 2003, S. 2). Einerseits scheint dieses tertium comparationis im DQR über die Vier-Säulen Struktur gefunden bzw. bestimmt zu sein – auch wenn eine überzeugende theoretische Herleitung nicht auszumachen ist. Andererseits will der DQR das Berechtigungswesen nicht verändern. So ist im DQR-Vorschlag festgehalten, „dass die Zuordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungswesens zu den Niveaus des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzt“ (ARBEITSKREIS DQR 2010, S. 5). Die Bildungslaufbahnen bleiben somit getrennt voneinander. Der „Austausch von Wissen und die Verbindung unterschiedlicher Wissensarten im Sinne integrierten Lernens“ (KUTSCHA 2003, S. 12) wird dadurch erheblich erschwert.

3.2 Modularisierung als mittelbare Folge von Outcome-Orientierung

„Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo es gelernt wurde.“ (ARBEITSKREIS DQR 2011, S. 5).

Der DQR-Vorschlag versteht sich als nationale Umsetzung des EQR und hat wesentliche Steuerungsprinzipien, wie beispielsweise das der Outcome-Orientierung für den DQR übernommen.² Als mittelbare Folge wird mit der Outcome-Orientierung auch die Modularisierung für alle Teilbereiche beruflicher Aus- und Weiterbildung in Deutschland zum durchgängigen Prinzip – auch wenn die Definition von outcome-orientierten Kompetenzen nicht *zwingend* deren modulare Zertifizierung nach sich zieht (vgl. HANF 2006, S. 11). Wenn Kompetenzen zukünftig als bewertbare Einheiten beschrieben werden müssen, wird jedoch eine zumindest „virtuelle“ Modularisierung“ (SLOANE 2008, S. 24) als Folge dieses neuen Paradigmas einsetzen. Auch Münk und Schmidt beschreiben dies – verknüpft mit einer Verschiebung des Berufs- zum Arbeitsplatzbezug: „Wenn zertifizierte Kompetenzen nicht berufsbezogen, sondern als abgegrenzte arbeitsplatzbezogene Aufgaben definiert sind, verschiebt sich der didaktische und institutionelle Fokus von der ganzheitlichen Ausbildung zu streng abgegrenzten Lerneinheiten, welche als Module und units bezeichnet werden.“ (MÜNK/SCHMIDT 2009, S. 9)

In der beruflichen Bildung sind längst unterschiedliche Modularisierungskonzepte entwickelt, die zwischen Modularisierung als Instrument der Ordnungsarbeit, Modularisierung als didaktischem und curricularem Modell der Strukturierung vollständiger beruflicher Bildungsgänge, Modularisierung als zielgruppenspezifischer Qualifizierungsstrategie zur Steigerung von Teilnahme im Bildungswesen und Modularisierung zur Steigerung von Flexibilität und Anpassungsgeschwindigkeit an technisch-ökonomische Veränderungen unterscheiden (vgl. bspw. FROMMBERGER 2009). Auch erfährt die Analyse von Modularisierungskonzepten in international komparativem Zugriff neues Interesse (vgl. PILZ 2009).

Das Kernproblem der Modularisierungskonzepte besteht darin, die Anschlussfähigkeit an öffentlich anerkannte Abschlüsse zu sichern und „darauf zu bestehen, dass den zu vermittelnden fachlichen, sozialen und humanen Handlungsfähigkeiten reale und menschenwürdige Beschäftigungsmöglichkeiten im Erwerbssystem entsprechen“ (KUTSCHA 2008, S. 7). Aber wie sollte dies die Berufs- und Weiterbildung garantieren können?

2 Neu sind diese Überlegungen keinesfalls. So stellte Kerschensteiner in seinen Überlegungen zu den äußeren Grundlagen der staatsbürgerlichen Erziehung heraus: „England kennt nun im allgemeinen, ähnlich wie Amerika, kein Berechtigungsmonopol seiner Schulen. Man fragt nur nach der Güte der Kenntnisse, und nicht nach dem Orte, nach der Schule, wo sie gesammelt wurden. Nun möchten wir um keinen Preis unsere trefflichen deutschen allgemeinen und technischen Mittelschulen vermissen, um die uns wohl das Ausland beneiden kann. Allein eine größere Freiheit in der Zulassung zu dem letzten Examen besonders für die zahlreichen technischen Ämter erscheint uns sehr wünschenswert“ (KERSCHENSTEINER 1966 [1901], S. 27).

Die theoretische Auseinandersetzung mit Modularisierung im Bildungswesen weist auf eine Reihe von möglichen nicht intendierten Nebenwirkungen und Effekten hin, die mit den folgenden Fragen umrissen werden: Wann führt Modularisierung zu einer ordnungspolitischen Fragmentierung, einer Partialisierung von Abschlussformen und Zertifizierungen? Wie kann eine Anrechenbarkeit auf vollständige Bildungsgänge sichergestellt werden? Wie kann bei einer Rasterung pädagogischer Vorgänge entlang von (kleinteiligen) Outputs eine mögliche Vernachlässigung der Lernwege und Lernprozesse vermieden werden? Wie kann das Spannungsfeld zwischen einer Steigerung von Partizipationsmöglichkeiten einerseits und einer „Armenspeisung“ für aus dem Bildungssystem exkludierte „Problemgruppen“ andererseits ausgerichtet werden? Wie kann die Wahrnehmung der ambivalenten Steigerung von Optionen und Möglichkeiten durch die Subjekte als Entfaltungspotenzial oder Zumutung begegnet werden? Wie ist mit einer Modul- und Zertifikatsorientierung bei Lehrenden und Lernenden umzugehen? Wie kann das Bildungspersonal im Hinblick auf subjektorientierte Methoden, Beratung und Begleitung unter Bedingungen der Heterogenisierung von Lernvoraussetzungen und Lerngruppen professionalisiert werden?

Bildungsanbieter werden zukünftig vor der Anforderung stehen, Module kompetenzorientiert anzubieten und Kompetenzen modulbezogen anzuerkennen bzw. anzurechnen. Dies setzt ein stabiles, valides und handhabbares Kompetenzmodell voraus. Für die Berufs- und Weiterbildung könnte die stärkere Orientierung an den Lernergebnissen darüber hinaus bedeuten, dass ihr zentrales Theorem der Vermittlung bzw. Aneignung durch das der Selektion bzw. Zertifizierung überlagert würde (vgl. KADE/SEITTER 2009, HARNEY 2009a).

4 Fazit

In der Zusammenschau zeigt sich die Reichweite der aktuellen Reform des Bildungswesens im Zuge seiner Europäisierung und der Einführung neuer Formen der Bildungssteuerung. Stand früher die institutionelle und curriculare Verflechtung von allgemeinbildender schulischer Logik einerseits und berufsbildender Logik andererseits im Mittelpunkt, rücken nun die outcome-orientierte Kreditierung von Kompetenzen und Modularisierung in den Mittelpunkt. Für Klaus Harney geht es bereits „nicht mehr um die Anerkennung der Berufsbildung *als* Berufsbildung, sondern um deren Einordnung in ein eindimensionales, von der Hochschulebene her definiertes System der Kompetenzbewertung.“ (HARNEY 2009a, S. 38 f., Herv. i. O.)

Berufs- und Weiterbildung sind in der modernen Gesellschaft deren Steuerungsmechanismen unterworfen. Seit ihrem Ausbau, ihrer Verregelung und Ver-

rechtlich haben Berufs- und Weiterbildung gesellschaftliche und in der Folge auch staatliche Funktionen übernommen. Als Teil des öffentlichen Bildungswesens sind sie zu einer „zentralen Qualifizierungsinstanz für verschiedene Lebensbereiche“ (MADER 1984, S. 45) und über die Lebensspanne geworden. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Berufs- und Weiterbildung ist in diesen Vergesellschaftungsprozess, der aktuell durch die Europäisierung der (Berufs)Bildungspolitik an Geschwindigkeit gewinnt, eingebunden. Besonders deutlich wird dies, wenn man die Rolle und Funktion von Wissenschaft als Teil moderner Ansätze der Bildungssteuerung betrachtet (vgl. BELLMANN 2006). Die neuen Steuerungsinstrumente stoßen im System und der sozialen Praxis der Berufs- und Weiterbildung in den Nationalstaaten neben intendierten Wirkungen immer auch nicht beabsichtigte Entwicklungsprozesse an. Beabsichtigte und unbeabsichtigte, vorhergesehene und ungeahnte, direkte und indirekte Wirkungen von politischen Strategien und Steuerungsansätzen sind bislang ein vernachlässigtes Forschungsfeld der Berufs- und Weiterbildung. Für die Berufs- und Weiterbildungsforschung gilt es, theoriegeleitet intendierte und nicht intendierte performative Effekte der Europäisierung von Berufs- und Weiterbildung sichtbar zu machen und dabei ihren eigenen Beitrag kritisch zu reflektieren.

Literatur

- AMOS, S. Karin: Neue Governance-Skripte und die pädagogische Inskription von Personen. Ein Deutungsvorschlag internationaler Entwicklungen im Lichte des Neo-Institutionalismus. In: HARTZ, Stefanie; SCHRADER, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 2008, S. 65–90
- AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. (2008/C 111/01). [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>; 15.02.2011]
- AMTSBLATT DER EUROPÄISCHEN UNION: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Juni 2009 zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung. (2009/C 155/02). [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:DE:PDF>; 15.02.2011]
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet am 22. März 2011 [www.deutscherqualifikationsrahmen.de; 01.05.2011]
- BAETHGE, Martin: Bildungspolitik – Bildungsreform. In: WULF, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 89–94
- BAETHGE, Martin: Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen 34 (2006), S. 13–27

- BECK, Ulrich: Die Neuvermessung der Ungleichheit unter den Menschen: Soziologische Aufklärung im 21. Jahrhundert. Eröffnungsvortrag zum Soziologentag „Unsichere Zeiten“ am 6. Oktober 2008 in Jena. Sonderdruck. Frankfurt am Main 2008
- BELLMANN, Johannes: Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 4, S. 487–504
- BLANKERTZ, Herwig: Die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen. Zum Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen und seinen Konsequenzen für die Berufsbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971) 6, S. 809–821
- BOHLINGER, Sandra: Steuerung beruflicher Bildung durch Qualifikationsrahmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103 (2007) 1, S. 41–58
- BUCHMANN, Ulrike: Neue Steuerungslogik im Bildungssystem: New Public Management und die Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16 (2009), S. 1–18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/buchmann_bwpat16.pdf (30-06-2009)
- BUTLER, Elaine; SHORE, Sue: (Re)Configurations: Articulating VET Knowledge Making Practices. A Work in Progress. Vortrag im Rahmen der VET Research: Leading & Responding in Turbulent Times AVETRA 2010 Annual Conference. Surfers Paradise Queensland 7–9th April 2010 (unpublished manuscript)
- CASALE, Rita; JACOBI, Juliane; OELKERS, Jürgen; TRÖHLER, Daniel: Lebenslanges Lernen – ein alter Hut? In: FATKE, Reinhard; MERKENS, Hans (Hrsg.): Bildung über die Lebenszeit. Wiesbaden 2006, S. 131–142
- DEHNPOSTEL, Peter; SEIDEL, Ida; STAMM-RIEMER, Sabine: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover 2010 [<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>; 01.02.2011]
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. 4. Aufl. Stuttgart 1972
- DREXEL, Ingrid: Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Reregulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET. In: GROLLMANN, Philipp; SPÖTTL, Georg; RAUNER, Felix (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster 2006, S. 13–33
- EVANS, Karen: Konzepte des Wissens und soziale Ungleichheit. In: NIEMEYER, Beatrix (Hrsg.): Neue Lernkulturen in Europa? Prozesse, Positionen, Perspektiven. Wiesbaden 2005, S. 41–59
- FAULSTICH, Peter; GNAHS, Dieter; SAUTER, Edgar: Systemqualität in der beruflichen Weiterbildung. Fragestellungen, Konsequenzen und Alternativen nach Hartz. Bonn 2004
- FROMMBERGER, Dietmar: Berufliche Bildung in Europa. Entwicklungen im Vergleich. In: LISOP, Ingrid (Hrsg.): Der europäische Qualifizierungsweg – kritische Zwischenbilanz der deutschen Entwicklung. Frankfurt am Main 2006, S. 87–138
- FREIRE, Paolo: Pädagogik der Unterdrückten. 3. Aufl., Stuttgart 1973

- FROMMBERGER, Dietmar: Theorie Deutschland: Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland. In: PILZ, Matthias (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Bielefeld 2009, S. 21–34
- GROLLMANN, Philipp; KRUSE, Wilfried; RAUNER, Felix (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung. Münster 2005
- HANF, Georg: Neue Impulse für die Bildung: EQF – Ein Strukturplan für Europa. In: Weiterbildung (2006) 2, S. 8–11
- HARNEY, Klaus: Beruf als Referenz von Aus- und Weiterbildung – Überlegungen zur theoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LISOP, Ingrid; SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt am Main 2009, S. 37–63
- HARNEY, Klaus: Vereinheitlichungslogiken der Berufsbildung in Europa und im ehemaligen Deutschen Reich. In: MÜNK, Dieter; DEISSINGER, Thomas; TENBERG, Ralf (Hrsg.): Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum. Opladen 2009, S. 153–174
- HARTZ, Stefanie; SCHRADER, Josef: Steuerung und Organisation in der Weiterbildung – ein vernachlässigtes Thema? In: HARTZ, Stefanie/SCHRADER, Josef (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn 2008, S. 9–30
- ILLICH, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. 2. Aufl., München 1972
- KADE, Jochen; SEITTER, Wolfgang: Zwischen Entinstitutionalisierung und Reinstitutionalisierung. Zum Wandel der Formen der Strukturierung des Lernens im Erwachsenenalter. In: LANGE, Ute; RAHN, Sylvia; SEITTER, Wolfgang; KÖRZEL, Randolph (Hrsg.): Steuerungsprobleme im Bildungswesen. Wiesbaden 2009, S. 389–407
- KERSCHENSTEINER, Georg: Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. In: RUTT, Theodor (Hrsg.): Georg Kerschensteiner Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Pädagogische Schriften. Band I besorgt von Gerhard Wehle. Paderborn (1966 [1901]), S. 5–88
- KREIMEYER, Julia: Lebensbegleitendes Lernen – zur „informellen“ Dimension einer erwachsenenpädagogischen Aufgabe. In: BRÖDEL, Rainer; KREIMEYER, Julia (Hrsg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld 2004, S. 43–62
- KÜNZLI, Rudolf: Bildung und Europa – eine neue Bildungsutopie. In: GONON, Philipp; OELKERS, Jürgen (Hrsg.): Die Zukunft der öffentlichen Bildung. L'avenir de l'éducation publique. Bern 1993, S. 153–170
- KUTSCHA, Günter: Integriertes Lernen – eine bildungstheoretische und bildungspolitische Herausforderung. In: bwp@t (Berufs- und Wirtschaftspädagogik online) (2003) 9 [http://www.bwpat.de/profil_1_Willi_Brand; 30.12.2005]
- KUTSCHA, Günter: Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. 10 (2008) 14. [http://www.bwpat.de/ausgabe14/kutscha_bwpat14.pdf; 21.07.2008]

- KUTSCHA, Günter: Durchlässigkeit und Aufstieg über den Weg der Berufsausbildung im Dualen System? Schrittmacher zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung seit den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats bis zur Wiedervereinigung – Eine Retrospektive in kritischer Sicht. In: Pädagogische Rundschau 63 (2009) 2, S. 179–192
- LISOP, Ingrid: Zur Rolle der Berufsbildung in den bildungspolitischen Reformgutachten der Bundesrepublik Deutschland. In: ARNOLD, Rolf; DOBISCHAT, Rolf; OTT, Bernd (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Berufsbildungstheorie zur internationalen Berufsbildung. Stuttgart 1997, S. 97–113
- MADER, Wilhelm: Paradigmatische Ansätze in Theorien der Erwachsenenbildung. In: SCHMITZ, Enno/TIETGENS, Hans (Hrsg.): Erwachsenenbildung. 11. Stuttgart, Dresden 1984, S. 43–58 [Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; 11]
- MÜNK, Dieter; SCHMIDT, Christian: Qualifikationsrahmen. Instrument der Zertifizierung und Steuerung beruflicher Bildungsprozesse. In: berufsbildung (2009) 116/117, S. 8–11
- OECD: Lifelong Learning for All. Paris 1996
- PILZ, Matthias (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Bielefeld 2009
- PUHLMANN, Angelika: Erfahrungslernen nach der Lehre. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG, Der Generalsekretär (Hrsg.): Lernen für heute – Fragen für morgen: zur Lernforschung in der Berufsbildung. Bielefeld 1994, S. 185–192
- RAAPKE, Hans-Dietrich: Weiterbildung. In: WULF, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 625–630
- RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp; SPÖTTL, Georg: Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen. In: GROLLMANN, Philipp; SPÖTTL, Georg; RAUNER, Felix (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg 2006, S. 321–331
- SAUTER, Edgar: Vom Arbeitsförderungsgesetz (AFG) zum Sozialgesetzbuch III (SGB III (neu)). In: Hessische Blätter (2004) 2, S. 106–113
- SCHAVAN, Annette: Bildung und Wissenschaft – Schlüssel zur Zukunft. In: Weiterbildung (2006) 2, S. 6–7
- SCHÄFFTER, Ortfried: Institutionalformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte eines erwachsenenpädagogischen Forschungsprogramms. In: DOLLHAUSEN, Karin; FELD, Timm C.; SEITTER, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden 2010, S. 293–316
- SLOANE, Peter F. E.: Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Bielefeld 2008
- STRZELEWICZ, Willy: Erwachsenenbildung. In: WULF, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 183–186

Dieter Münk

Bologna, Lissabon, der EQR und die pädagogische Perspektive – Von der Schwierigkeit eines Berufs- und Wirtschaftspädagogen, in Europa das Pädagogische zu finden

1 Bologna – Hat das etwas mit Bildung zu tun?

„Von vorne bis hinten Murks“ sei das System, zu verbessern gebe es da nichts, urteilte der Mainzer Kollege Marius Reiser in einem Spiegel online-Interview am 11.5.2009 über die Bologna-Reform im deutschen Hochschulwesen. Er begründete diese Einschätzung u. a. damit, dass Bologna „all das abschaff(e), was eine Universität ausmacht“: „Die Universität war bisher autonom, und ihr Ziel hieß Bildung. Jetzt wird sie abhängig von den Vorgaben der Wirtschaft.“ Es gehe, so der Kollege weiter, „nicht mehr um Bildung, sondern nur noch um Ausbildung“.

Eigentlich hätten wir, d. h. die Vertreterinnen und Vertreter der universitär verankerten wissenschaftlichen Disziplin „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, schon Ende der 90er-Jahre den „Gruß aus der europäischen Küche“ mit einer Replik an die Köche der Sauce Bolognese beantworten müssen, worin Zweifel an der Qualität des angekündigten Menüs hinreichend deutlich hätten angemeldet werden müssen. Es ging – und es geht – um die Wahrung fachwissenschaftlicher Standards in formaler (Master als Regelabschluss), aber vor allem auch in curricularer Hinsicht, insoweit das Basiscurriculum seinem Anspruch nach sehr deutlich die Standards der zu vermittelnden (wissenschaftlichen) Gegenstände benennt, aber weit über diesen Anspruch hinausgeht und für das Studium einen – freilich nicht sehr klar definierten – Bildungsanspruch artikuliert, ohne dass indes der Begriff „Bildung“ im Sinne einer profunden bildungstheoretischen Positionsbestimmung in den Beschlüssen zur Bologna-Reform auftauchen würde.

Ganz ähnlich betont auch die DGfE in ihrer „Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner nationalen Umsetzung“ (DGfE 2010), sie gehe erstens „von der Voraussetzung aus, dass es sich bei dem Rahmenwerk tatsächlich um ein formales Instrument handelt und handeln soll und nicht um die Vorbereitung inhaltlicher Eingriffe in die Bildungseinrichtungen. ... Ein Umschlagen in Normierungen muss sorgfältig vermieden werden.“ (Ebda. S. 2) Und zweitens moniert die DGfE mit Blick auf das oben erwähnte Problem des pädagogischen Anspruches auf „Bildung“, „die Konzeption von EQR und DQR“ sei „insgesamt problematisch, insofern bei der Beschreibung von Qualifikationsniveaus die Perspektive der Funk-

tionserfüllung in Arbeits- und Wirtschaftsprozessen dominiert. Eine perspektivisch einseitige Ausrichtung auf Funktionen im Wirtschaftsraum ist jedoch unangemessen für die Beschreibung wünschenswerter Ergebnisse von Erziehungs-, Bildungs-, Ausbildungs- und Lernvorgängen.“ (Ebd.)

Bank bemerkt ebenfalls 2009 (S. 4) im Kontext eines kritischen Aufsatzes zu den Folgen von Bologna für die Wissenschaft und insbesondere für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, in „Bologna“ sei „für alle Fächer, die orchideenhaft oder ein wenig unscheinbar daherkommen (...) eine ganze Nekropole angelegt: Mit der Versteifung auf eine Berufsorientierung des Bachelorstudiums durch die Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2003, S. 3) ist für viele Wissenschaften (...) der Abgesang bereitet. Insofern können sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogen noch nicht einmal in besonderer Weise beklagen, wenn sie in den nächsten Jahren oder Jahrzehnten ihr Fach in Abwicklung erleben.“

Zwar ist der Bologna Prozess nicht identisch mit dem für die Berufsbildung relevanten „Kopenhagen-Prozess“ und dieser wiederum keineswegs deckungsgleich mit der neueren Debatte um den Europäischen Qualifikationsrahmen. Aber beide, sowohl der Bologna- als auch der Kopenhagen-Prozess atmen mit Blick auf ihre Zielkategorien einen ganz ähnlichen Geist und haben diese – gleichsam als bildungspolitisch notwendige Vorbereitung – auch auf den EQR übertragen. Spätestens seit dem Start des Brügge-Kopenhagen-Prozesses befindet sich die berufliche Bildung in Europa im europapolitischen Mainstream sowie im Fahrwasser des Lissaboner Bildungsgipfels und seiner klar ökonomisch bzw. beschäftigungspolitisch fokussierten Zielsetzungen. Das verwundert kaum, denn Lissabon war der eigentliche Startschuss für das gesamte europäische Reformpaket – und zwar sowohl bezogen auf die allgemeine wie auch auf die berufliche Bildung.

2 Und wo bleibt die Berufs- und Wirtschaftspädagogik?

Angesichts der genannten Umstände bedarf es einer disziplinär spezifischen Forschung, die eine eigenständige und das heißt: eine pädagogische Fragestellung verfolgt. Reinisch (2009, S. 8) definiert diese „pädagogische Brille“ mit Verweis auf den „pädagogische(n) Prozess“, der darauf ziele, „dass durch Hilfestellung des Erziehenden anfangs im geistigen Sinne „unvollständige“ Menschen zu „vollständigen“ werden, diese also den Zustand des Gebildetseins erreichen“. Wenn also, so Reinisch weiter, diese „pädagogische Perspektive“ durch „den Bezug auf das erziehungsbedürftige und lernende Subjekt und dessen Entwicklungsinteressen und -chancen“ entstehe, sei es unerheblich, ob dieser „gewünschte Zielzustand (...) als Bildung, Schlüsselqualifikation oder Kompetenz bezeichnet“ werde. Erst vor dem Hintergrund dieser pädagogischen Perspektive erschließen sich die disziplinär relevanten

und zentralen Kategorien „Subjektbezug, Bildung, Erziehung, Unterricht“ (REINISCH, 2009, S. 8). Und erst vor diesem Hintergrund erhalten auch die Debatten der 60er- und 70er-Jahre, wie sie etwa von Blankertz mit der berühmten Frage, ob Bildung im Medium des Berufes möglich sei, was dies mit Blick auf die Bedingungen ihrer Möglichkeit sowie für ihre Kategorien (Berufs-/Erwerbstätigkeit) bedeuten könne, ihren disziplinären Sinn und Bezug (vgl. BLANKERTZ 1985, S. 122).¹

Vor dem Hintergrund dieser und anderer (wissenschaftstheoretischer) Überlegungen fordert Reinisch (2009, S. 9) zu einem „Diskurs darüber“ auf, „was es heute bedeuten kann, das Berufsbildungssystem auf der Basis eines pädagogischen Denkstils zu beobachten“.

Sollte Bank seinen von ihm offenbar bereits formulierten Epitaph für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik tatsächlich in absehbarer Zeit auf dem Grabstein der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anbringen können, müsste die Disziplin sich die berechtigte Frage gefallen lassen, wie es denn dazu kommen konnte. Der Kern von Banks Sorge besteht in dessen Feststellung, dass es die „Berufs- und Wirtschaftspädagogik eindeutig versäumt“ habe, „sich ihrer disziplinären Grenzen in eigenständiger Form zu versichern“, was beispielsweise daran zu erkennen sei, dass „klar definierte Erkenntnisinteressen, wie sie in den Naturwissenschaften für jeden begreiflich zutage liegen, ..., erst zu bestimmen gewesen“ wären (BANK 2009, S. 6). Als Beleg für dieses Versäumnis führt Bank altbekannte Argumente, zum Teil aber auch unbelegte Behauptungen auf:

- so etwa die Polarisierung zwischen Wirtschafts- und Berufspädagogik,
- ferner den Verlust des Ursprungs und Kerns der BWP, nämlich ihrer sozusagen klassischen und unsere Disziplin begründenden Lehramtsstudiengänge für das berufliche Schulwesen durch die neuen gestuften Studiengänge,
- schließlich auch – mit explizit formuliertem Blick auf die europäischen Entwicklungen – die Befürchtung, dass ein „Qualifikationsrahmen als ordnende Instanz“ ... „mit allergrößter Wahrscheinlichkeit das Ende des dualen Systems“ bedeuten würde (BANK 2009, S. 7).

Gerade das letzte, den europäischen Integrationsprozess und den EQR betreffende Argument deutet auf den eigentlichen Schritt, den Bank zur disziplinären Rettung der BWP zu unternehmen empfiehlt, indem er die scientific community dazu auf-

1 Hier (BLANKERTZ 1985, S. 122) heißt es: „Damit ist weiter gesagt, dass man „Allgemeinbildung“ niemals als solche erstreben kann, sondern immer nur über eine jeweils besonders bestimmte; Allgemeinbildung als solche zu gewinnen ist das Verkehrte dessen, was sie eigentlich will. Der Weg der Bildung führt notwendigerweise über die Arbeit am besonderen bestimmten Gegenstand, doch wird der Gegenstand in seiner Besonderheit ausgewiesen durch die historisch bedingten Mächte des Lebens, die als solche außerhalb pädagogischer Zuständigkeit bleiben.“

fordert, „den Beruf wieder zu einem unbezweifelten Grundbegriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu machen“ (BANK 2009, S. 3).

Zweifelsohne ließe sich zu diesem Kernproblem der Zukunftsfähigkeit des Berufs als „Sinnzusammenhang“ im gesamten argumentativen Spektrum von begeisterter Zustimmung bis hin zu vollständiger Ablehnung mancherlei sagen. Und in der Tat bildet die inzwischen 50 Jahre alte Debatte um das Ende oder die Zukunft oder die Reformfähigkeit berufsförmig verfasster Arbeit – beginnend spätestens mit dem Diskurs in der Industriosozilogie der 50er-Jahre z. B. bei Scharmann, wenn man disziplinar in der Pädagogik bleiben will, in gewisser Weise auch schon seit den 1920er-Jahren bei Spranger – ein zentrales Leitmotiv des disziplinären Diskurses, wenn auch in sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontexten, unter anderem und in neuerer Zeit eben auch im europäischen Zusammenhang.

Aber die für den vorliegenden Beitrag eigentlich interessante Frage, die Bank – und übrigens im gleichen Schwerpunktheft ebenso kritisch auch Lempert (2009) und Lisop (2009) – aufwirft, zeigt sich dann, wenn die aktuelle Debatte zur europäischen Berufsbildungspolitik von EQF über ECVET und EQAVET aus einer originär berufspädagogischen Perspektive beleuchtet werden soll. Spitzt man Banks These nämlich zu, so könnte man sagen, dass das Typische an der berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive darin besteht, dass sie – zumindest im realen wissenschaftlichen Diskurs – nicht zu existieren scheint.

3 Auf der Suche nach Theorie, Empirie, Objektbezug und disziplinärem Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Bemerkenswert jedenfalls ist in der Tat, dass es einer längeren Suche bedarf, um die Diskursstränge zu einem theoretisch begründeten Selbstverständnis der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (wieder-)zu entdecken – und zwar aktuell wie auch – sozusagen und inzwischen schon – „historisch“ in den 60er- und 70er-Jahren.

Neuere disziplinäre Positionsbestimmungen, verbunden mit dem Versuch einer wissenschafts- und/oder bildungstheoretischen Standortbegründung, finden sich eher selten. In gewisser Hinsicht eine Ausnahme bildet das von Arnold und Lipsmeier (2006) herausgegebene Handbuch, das eine Positionsbestimmung nicht nur durch die Gegenständlichkeiten, d. h.: u. a. durch Bildung, Arbeit und Beruf als „berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns“ der BWP unternimmt (ARNOLD/MÜNK 2006), sondern in dem auch in einem Beitrag von Beck (2006, S. 580 ff.) zentrale Theorieansätze im Sinne wissenschaftstheoretischer Fundierung der Disziplin dargestellt werden (geisteswissenschaftlicher Ansatz sowie die beiden Pole des

Positivismusstreites kritische Theorie, kritisch-rationaler Ansatz). Ferner findet sich hier ein Beitrag von Sloane zur „Berufsbildungsforschung“ (SLOANE 2006, S. 618), in welchem explizit konstatiert wird, dass „die Berufsbildungsforschung“ über ihre Forschungsgegenstände hinaus (Professionalisierung, didaktische und sozialökonomische Forschung) im Kontext der BWP grundlagentheoretisch abgesichert und in einer Theorie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verankert“ sei (nämlich im „kritisch-rationale(n)“ und im „kritisch-theoretische(n)“ Paradigma sowie in dem von ihm vorgeschlagenen „Modell reflexiver Praxis“).

Beck (2006, S. 579) verweist darauf, dass für den Fall der „Verwendung des Berufsbildungsbegriffs“ nicht nur der Begriff „Beruf“, sondern auch der „Terminus Bildung zu bestimmen“ sei; und zwar im Hinblick darauf, „ob und wie er als Prozess oder als Zustand empirisch erkannt und methodisch gefasst zu werden vermag, sei es mit geisteswissenschaftlicher Hermeneutik, phänomenologischer Wesensschau, konstruktivistischer Systemanalyse oder einem indikatorenbasierten Operationalismus“.

Im Gegensatz hierzu finden sich in neueren Handbüchern der BWP überraschend wenige systematische wissenschaftstheoretisch interessierte Auseinandersetzungen mit der Disziplin. Lediglich ansatzweise und insofern gleichsam unterdefiniert geben etwa Nickolaus, Pätzold, Reinisch und Tramm (2010, S. 11) in ihrem Geleitwort zum Handbuch als die „zentrale Perspektive“ der Disziplin die Frage an, „inwieweit pädagogisches Handeln oder auch die Arbeitsbedingungen der Entwicklung von Individuen förderlich sind, wobei die Zielperspektive über die berufliche Tüchtigkeit hinaus auf die Mündigkeit des Einzelnen gerichtet ist“. Allenfalls im Kapitel zur „Berufsbildungsforschung“ lassen sich in diesem Handbuch Versuche der disziplinären Systematisierung und der theoretischen Selbstvergewisserung sowie der Bestandsaufnahme wissenschaftlicher „Paradigmata“ wiederfinden. Aber auch hier gilt, dass gerade die von vielen Disziplinen betriebene Berufsbildungsforschung keineswegs an die engen personellen und disziplinären Grenzen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gebunden ist (vgl. hierzu etwa die beiden AG BFN-Publikationen NICKOLAUS/ZÖLLER 2007 sowie die Dokumentation der AG BFN-Tagung im Jahre 2010 zur Qualitätssicherung in der Berufsbildungsforschung).

Auch in dem von Rauner (2005) herausgegebenen Handbuch schließlich wird die „Berufspädagogik“ direkt unter dem Untertitel „Historische Berufsbildungsforschung“ (PÄTZOLD/WAHLE 2005) sozusagen mitbehandelt und taucht als eigenständiges Stichwort („Berufs- und Wirtschaftspädagogik“) ansonsten nicht weiter auf, sieht man einmal von Lipsmeiers ebenfalls dezidiert historischem Beitrag über die „Genese der berufspädagogischen Forschung“ (2009) ab.

Auch jenseits der Handbücher, von denen man im Grundsatz einen Beitrag zur wissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung der Diszi-

plin erwarten könnte, sind Versuche einer wissenschaftstheoretischen Standortbestimmung eher Mangelware. Zu verweisen ist etwa auf das bereits zitierte Schwerpunktheft der online-Zeitschrift *bw@pat* (Ausgabe 16 vom Juni 2009) sowie – mit einigen inhaltlichen Überschneidungen – auf den von Lisop und Schlüter (2009) herausgegebenen Sammelband, der den bewusst an Blankertz erinnernden Titel trägt: „Bildung im Medium des Berufs“. Indes findet sich in diesen Versuchen der disziplinären Bestandsaufnahme nur wenig Hoffnungsvolles: Lempert (2009, S. 1) konstatiert schon einleitend, die BWP „als mittlerweile angejahrte (Doppel-) Disziplin“ kämpfe noch immer mit fundamentalen terminologischen, theoretischen und methodologischen Problemen“, die „unter bestimmten Umständen sogar das Ende der akademischen Karriere unseres Faches befürchten lassen“. Ähnlich, wenn auch mit anderer Fragestellung, konstatiert Zabeck (2009, S. 121), der methodologische Diskurs in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sei „so gut wie tot“.

Und Kutscha (2009, S. 14) assistiert mit dem Befund, „berufsbildungstheoretische Diskurse im Sinne bildungsphilosophischer Erwägungen“ seien „seit den 1970er-Jahren aus der Mode gekommen“ (KUTSCHA, 2009, S. 14). Weiter kritisiert Kutscha, „die Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ tue „sich schwer, den gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Herausforderungen im Hinblick auf die Tragfähigkeit ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlagen ins Auge zu blicken.“ Dies sei, so meint Kutscha mit Blick auf die Debatte um die Zukunft des Berufskonzepts, sogar „verständlich“; denn „mit der Infragestellung ihrer Grundbegriffe Bildung und Beruf und der wechselseitigen Beziehungen zwischen Bildung und Beruf, wonach Bildung durch den Beruf möglich sei und beruflich organisierte Arbeit der Bildung bedürfe, müsste sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als im deutschen Sprachraum fest etablierte Wissenschaftsdisziplin um ihre eigene Bestandserhaltung sorgen“ (KUTSCHA 2009, S. 23).

Folgt man Kutschas Hinweis auf die vermeintliche „Mode“ bildungstheoretischer Diskurse in den 1970er-Jahren, so stößt man u. a. auf den 1975 von Stratmann und Bartel herausgegebenen Sammelband und hier besonders auf den Beitrag von Lipsmeier (1975, S. 242), in dem dieser auch für die 1970er-Jahre beklagt, es müsse das „allenthalben in der Berufspädagogik konstatierte große Theorie-Defizit zutreffend sein“, sei doch „seit Jahren, ..., die ohnehin dürftige Theorie-Diskussion zum Stillstand gekommen“. Es sei, so Lipsmeier weiter, „schon verwunderlich, dass es keine neuere selbstständige Publikation zur Wissenschaftstheorie gibt“ und auch „die Zeitschriftenliteratur“ sei in dieser Hinsicht „äußerst dünn gesät und aussagearm“. Insoweit herrscht offenbar bereits seit den 70er-Jahren ein erstaunliches Maß an Kontinuität in der Disziplin.

Während Lipsmeier in den 70er-Jahren seine „definitivische Neufassung“ der BWP explizit „unter Ausklammerung stark umstrittener Begriffe, nämlich des Bil-

dungs-, Ausbildungs- und Erziehungsbegriffes einerseits und des Berufsbegriffs andererseits“ formuliert hatte², betont Lipsmeier neuerdings (2005), dass „die anthropologisch-philosophische Kategorie „Menschenbild“ im Sinne von Beck und Lempert“ es „aus berufspädagogischer Sicht“ nahelege, „vor allem die Relevanz des Bildungsbegriffs in der Berufsbildungsforschung herauszustellen.“ Gleichwohl weist er auf das implizite Problem, dass sich „aus der Einbringung des Bildungsbegriffes keine unmittelbaren Handlungsanweisungen für die Berufsbildungsforschung deduzieren lassen“. Dem Bildungsbegriff komme „vielmehr eine „diskursanleitende und regulative Funktion“ (KUTSCHA 1990, S. 4) zu“ (LIPSMEIER 2005, S. 27).

Zabeck (2009, S. 123) empfiehlt angesichts dieser Situation erneut den von ihm schon 1978 vorgeschlagenen „Paradigmenpluralismus“; denn innerhalb der paradigmatischen Ansätze spielen „wissenschaftstheoretische Reflexionen... nach wie vor eine Rolle“ und leben davon, dass diese sich gegenseitig respektieren (vgl. ZABECK 2009, S. 139). Indes urteilt auch Zabeck, auf den Diskurs seit den 70er-Jahren zurückblickend, der Paradigmenpluralismus sei eher ein „Burgfrieden“, mit „friedensstiftende(r) Wirkung“, der „ganz überwiegend den Grundzug eines die Einheit der Disziplin aufs Spiel setzenden Partikularismus“ (ZABECK 2009, S. 124) trage. Dennoch plädiert Zabeck (2009, S. 136) auf der Basis des von ihm verfochtenen Paradigmenpluralismus weiter für die Bindung an das (eigentlich selbstverständliche, D.M.) wissenschaftlich grundlegende „Wahrheitsprinzip“ und benennt als berufs- und wirtschaftspädagogischen Zuständigkeitsbereich „(1) den facettenreichen Komplex beruflicher Qualifizierung und Bildung junger Menschen sowie (2) die mit ihm verknüpften gesellschaftlichen Erwartungen“. Vor dem Hintergrund dieses fachdisziplinären „Zuständigkeitsbereiches“ übersetzt Zabeck (2009, S. 137) das „berufspädagogische Prinzip“ in die folgende „Fragestellung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“:

„Unter welchen Rahmenbedingungen und mittels welcher Treatments gelingt es dem Menschen, der sich um Versorgung bemühen muss, per Eingliederung in die Leistungsprozesse der arbeitsteilig strukturierten Gesellschaft die Chance wahrzunehmen, die Idee seiner Persönlichkeit realitätsbezogen zu fassen und seine Individualität in einer produktiven Auseinandersetzung mit Sachgegebenheiten und sozialen Ansprüchen unter Respektierung des Freiheitspostulats und des Prinzips der ökologischen Verantwortung zu entfalten?“

2 Hier (LIPSMEIER 1975, S. 243) heißt es: „Unter der Berufspädagogik wird die erziehungswissenschaftliche Disziplin verstanden werden, die sich mit den Zielen, Bedingungen, Möglichkeiten und Realitäten der Qualifizierung von Menschen (vornehmlich von Jugendlichen) durch (in der Regel institutionalisierte) Maßnahmen (unter Ausschluss der Qualifizierung durch Hochschulen) für eine Erwerbstätigkeit und für das Leben in der Gesellschaft beschäftigt.“

4 Zwischenbilanz zum Selbstverständnis der Disziplin

Was bei Zabeck anklingt, sei hier – gleichsam in einer kurzen Zwischenbilanz und mit Blick auf das eigentlich zu behandelnde Thema – kurz systematisiert.

Erstens kann man zwar eine theoretische Diskussion zur wissenschaftlichen Standortbestimmung in der Disziplin erkennen, sie findet indes eher rudimentär statt und vollzieht sich jedenfalls nicht systematisch und im Horizont der gesamten Disziplin; diese wissenschaftstheoretisch und paradigmatisch interessierte Debatte ist allenfalls im Zeitverlauf durch zeitweilige Präsenz und Absenz, vermutlich auch durch gewisse „Moden“ charakterisiert, wobei es regelmäßig eher externe Problemstellungen und/oder gesellschaftspolitische Ursachen sind, die in der Vergangenheit zu einer Revitalisierung der Debatte geführt haben (vgl. etwa DFG (1990), VAN BUER/KELL (1999) sowie NICKOLAUS/ZÖLLER (2007)).

Dass es *zweitens* so schwierig ist, eine allseits akzeptierte „Basisdefinition“ der Disziplin zu finden, hängt mit dem zuvor Dargestellten eng zusammen, ferner aber auch damit, dass die Debatte trotz wiederholter Anläufe und Anstrengungen – beispielsweise von Zabeck (1978, 1992, 2009) – bis heute nicht systematisch „zu Ende“ geführt wurde, ja dass – wie die bisher zitierten Ausschnitte zum Forschungsstand mehr oder weniger deutlich belegen – seit 40 Jahren von den generationsbedingt wechselnden Akteuren trotz des massiven sozialstrukturellen Wandels in ihrem theoretischen Kern sehr ähnliche Positionen vertreten und Argumente ins Feld geführt werden: Die von der Fokussierung auf Paradigmen geprägte Diskussion bewegt sich (fast) nicht, wohl aber die gesamte gesellschaftliche und – damit auch – die disziplinäre Systemumgebung. Europa und der EQR ist hierfür nur eines von vielen – allerdings in diesem Fall wichtigen – Beispielen. Darum bleibt dieses Defizit – vermutlich auch auf längere Sicht – ein zentrales Desiderat der Disziplin.

Drittens ist die disziplinäre Debatte seit Jahren von grundsätzlichen Polarisierungen geprägt, die über die Zeit hinweg von erstaunlichem Bestand sind – und zwar sowohl wissenschaftstheoretisch (was in der Natur der Sache liegt), aber auch im Hinblick auf die eingesetzte Methodologie und den jeweiligen Gegenstandsbezug. Euler (2009, S. 100) illustriert die polarisierte Struktur der Gegenstände mit den Gegensatzpaaren „Wirtschafts- und Berufspädagogik, DFG- vs. Modellversuchsforschung, Forschung vs. Praxisberatung oder ... Weiß- vs. Blaukittelforschung“.

In der disziplinären Auseinandersetzung wird dieses Spektrum verschiedener methodologischer Zugänge durch die beiden Pole der „DFG-Forschung“ (im Sinne eines „idealtypische(n) forschungslogischen Verlauf(s) einer hypothesenprüfenden empirischen Studie“; VAN BUER/KELL 2009; hier zit. nach EULER 2009, S. 100) auf der einen Seite und der „anwendungsorientierten Forschung“ im Kontext von Modellversuchsprojekten auf der anderen Seite diskutiert. Vor dem Hintergrund dieses

Spektrums differenzieren Euler (2009, S. 105 f., vgl. ganz ähnlich: SLOANE 2006 und 2007) in methodologischer Hinsicht drei Forschungstypen:

- „Distanzierte Forschung“ mit dem Primärziel der „Verbesserung von Theorie“;
- „Intervenierende Forschung“ mit dem Primärziel der „Theorieanwendung zur Verbesserung von Praxis“;
- „Responsive Forschung“ mit den Primärzielen der „Theoriebildung, -überprüfung und -anwendung“.

Viertens ist mit dem Problem der Methoden – vermutlich sogar ursächlich verbunden – eine bemerkenswert große Diversität der Themen, also des Gegenstands- und Objektbezugs in der Disziplin. Ein genauerer Blick auf die Kategorie Gegenstandsbezug kann durchaus zu der Erkenntnis führen, dass eine differenzierte Diagnose des diesbezüglichen Forschungsstandes mehr Fragen als Antworten generiert; dies fängt schon damit an, dass die Grenzziehung zwischen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Disziplin und den gleichsam disziplinar extraterritorialen Akteuren, welche die in Rede stehenden Gegenstandsbereiche im Kontext einer schwer abgrenzbaren „Berufsbildungsforschung“ ebenfalls bearbeiten, durchaus schwer fällt: Berufsbildungsforschung im Sinne der Forschung an disziplinär „relevanten“ Gegenstandsbereichen wird schließlich nicht allein von Mitgliedern der disziplinär begrenzten „scientific community“ betrieben. Dies nachgewiesen zu haben, ist eines der Verdienste der Studie von van Buer und Kell (2000), die der Berufsbildungsforschung rund zehn Jahre nach der DFG-Denkschrift (DFG 1990) eine höchst vielfältige (diversifizierte und fragmentierte) institutionelle Basis attestierten, die sich keineswegs auf die Vertreter der BWP beschränke und die zudem, gemessen an gängigen wissenschaftlichen Standards – explizit auch innerhalb der Disziplin BWP – durch ein ausgesprochen heterogenes Forschungsniveau charakterisiert sei (vgl. ebenfalls die bilanzierenden Beiträge von BROSI/KREKEL/ULRICH 2004, ferner speziell zur Lehr-Lernforschung: NICKOLAUS/RIEDL/SCHULTEN 2005 und BECK 2005, ferner speziell zur historischen Berufspädagogik WAHLE/PÄTZOLD 2006 sowie zur Problematik der Benachteiligtenförderung/Berufsvorbereitung: BOJANOWSKI 2006).

Vor dem Hintergrund dieser Befunde charakterisiert Euler (2009, S. 99) die bundesdeutsche Berufsbildungsforschung – und damit indirekt auch die BWP als universitäre Disziplin – weniger als ein „kohärentes Forschungsprogramm“, denn als „ein Sammelbecken mit unscharfen Rändern“.

Als Gegenstandsbereiche der Berufs- und Wirtschaftspädagogik identifiziert Euler (2009, S. 102) die

- „systemische Einbettung der Berufsbildung in Bildung und Beschäftigung“;
- die „Strukturfragen in Partialsystemen der Berufsbildung“ (BVB, berufliche Weiterbildung etc.);

- die „Kompetenzforschung“ (Kompetenzentwicklung und -feststellung inklusive methodologischer Instrumentarien,
- die „Lehr-Lernforschung“ inklusive Didaktik und Methodik, Bildungsstandards, Ordnungsarbeit, Diagnostik etc.);
- die „vergleichende Berufsbildungsforschung“ sowie
- den gesamten Bereich der Forschung zu „Innovations-, Implementations- und Transferprozesse(n)“.

Im Kern stellt sich also aus disziplinärer Sicht die Situation so dar, dass unterschiedliche Paradigmata in theoretischen wie methodologischen Fragen vorherrschen – ein Sachverhalt, der für eine wissenschaftliche Disziplin durchaus dem Normalfall entspricht – und dass sich insoweit das Forschungsfeld der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vor allem durch den Forschungsstand in Bezug auf das Feld ihres Objektbereiches ergibt.

Viertens aber wird diese gegenstandsbezogene Forschung erst eigentlich disziplinär spezifisch, wenn sie eine disziplinär spezifische, eigenständige – und das heißt: eine pädagogische Fragestellung verfolgt. Reinisch (2009, S. 8) definiert diese „pädagogische Brille“ mit Verweis auf den „pädagogische(n) Prozess“, der darauf zielt, „dass durch Hilfestellung des Erziehenden anfangs im geistigen Sinne „unvollständige“ Menschen zu „vollständigen“ werden, diese also den Zustand des Gebildetseins erreichen“. Wenn also, so Reinisch weiter, diese „pädagogische Perspektive“ durch „den Bezug auf das erziehungsbedürftige und lernende Subjekt und dessen Entwicklungsinteressen und -chancen“ entstehe, sei es unerheblich, ob dieser „gewünschte Zielzustand ... nun als Bildung, Schlüsselqualifikation oder Kompetenz bezeichnet“ werde. Erst vor dem Hintergrund dieser pädagogischen Perspektive erschließen sich die disziplinär relevanten und zentralen Kategorien „Subjektbezug, Bildung, Erziehung, Unterricht“ (REINISCH, 2009, S. 8). Und erst vor diesem Hintergrund erhalten auch die Debatten der 60er- und 70er-Jahre, wie sie etwa von Blankertz mit der berühmten Frage, ob Bildung im Medium des Berufes möglich sei, was dies mit Blick auf die Bedingungen ihrer Möglichkeit sowie für ihre Kategorien (Berufs-/Erwerbstätigkeit) bedeuten könne, ihren disziplinären Sinn und Bezug (vgl. BLANKERTZ 1985, S. 122).³

3 Hier (BLANKERTZ, 1985, S. 122) heißt es: „Damit ist weiter gesagt, dass man „Allgemeinbildung“ niemals als solche erstreben kann, sondern immer nur über eine jeweils besonders bestimmte; Allgemeinbildung als solche zu gewinnen ist das Verkehrte dessen, was sie eigentlich will. Der Weg der Bildung führt notwendigerweise über die Arbeit am besonderen bestimmten Gegenstand, doch wird der Gegenstand in seiner Besonderheit ausgewiesen durch die historisch bedingten Mächte des Lebens, die als solche außerhalb pädagogischer Zuständigkeit bleiben.“

Vor dem Hintergrund dieser und anderer (wissenschaftstheoretischer) Überlegungen fordert Reinisch (2009, S. 9) zu einem „Diskurs darüber“ auf, „was es heute bedeuten kann, das Berufsbildungssystem auf der Basis eines pädagogischen Denkstils zu beobachten“.

5 Europa, EQR und DQR als Forschungsfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die hier aufzuwerfende Frage ist nun, wie sich die europäische Debatte – mit den Worten Reinischs (2009, S. 9) – „auf der Basis eines pädagogischen Denkstils“ darstellt und wie sie sich idealtypischerweise darstellen könnte. A priori ist klar, dass die europäische Debatte, und hier insbesondere jene, die sich auf dem Feld der Berufsbildungspolitik vollzieht, schwerlich als berufs- und wirtschaftspädagogisch dominierter Diskurs darstellen lässt. Berufliche Bildung als gleichsam disziplinär typischer „Objektbereich“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik war in der Geschichte des europäischen Integrationsprozesses zu keinem Zeitpunkt das zentrale Thema der politischen Debatte; vielmehr entwickelte sich die berufliche Bildung im europäischen Integrationsprozess nur deshalb zum Thema (und dann zu einem eigenen Politikfeld), weil sie an der Schnittstelle zur Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik und damit zur ökonomischen Entwicklung überhaupt stand (vgl. MÜNK 1995 sowie MÜNK 2010 a und 2010 b).

Der Bologna-Prozess als europäische Strategie für die universitär-akademische Bildung, welche die Universitäten zwingt, den Berufsbezug und damit die Arbeitsmarkt-Verwertbarkeit in ihren Studiengängen nachzuweisen, ihren aus der deutschen Aufklärung und dem deutschen Idealismus rührenden universalen Bildungsanspruch durch taylorisierte Module, die Kompetenzen (und eben nicht: Bildung) vermitteln sollen, zu ersetzen, hat eine Analogie im „Brücke-Kopenhagen-Prozess“, dessen Ziel in einer auf den Arbeitsmarkt bezogenen „Employability“ (und eben nicht in einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz im Sinne des § 1 BBiG) besteht (vgl. etwa LISOP 2009).

Schließlich geht es im europäischen Integrationsprozess seit den Römischen Verträgen unverändert um die berühmten „vier Freiheiten“ des Vertragswerkes der damals nicht ohne Grund sogenannten „Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft“. Ferner sind auch die in neuerer Zeit, d. h.: insbesondere auf und nach dem Gipfel von Lissabon deklarierten Gemeinschaftsziele weniger auf „Bildungsphänomene“ fokussiert, sondern ihr erklärter Zweck liegt in der Erzielung von Transparenz und Vergleichbarkeit und weiterhin darin, mit den favorisierten Instrumenten Durchlässigkeit und (soziale und berufliche) Mobilität zu erreichen. Vor allem steht das Ziel im Vordergrund, das lebenslange Lernen zu fördern. Aufs Ganze gesehen steht

indes der gesamte Reformprozess – und zwar explizit nicht erst seit Lissabon – im Zeichen ökonomischer Entwicklung und aktiver Beschäftigungspolitik, wenngleich pädagogisch gewendet in das Paradigma vom Lebenslangen Lernen.

6 Das Paradigma vom Lebenslangen Lernen: Ökonomische oder pädagogische Chiffre im europäischen Reformprozess?

Der Gipfel von Lissabon im Frühjahr 2000 zielte vornehmlich auf die Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit und die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit (vgl. EUROPÄISCHER RAT, Lissabon 23. und 24. März 2000), letztlich darauf, die Gemeinschaft „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu entwickeln. Die Lissabon-Agenda formulierte Aufgaben und Funktionen der allgemeinen und beruflichen Bildung vor dem Hintergrund sozioökonomischer und demografischer Entwicklungen sehr klar: *„Europe is facing enormous socio-economic and demographic challenges associated with an ageing population, high numbers of low-skilled adults, high rates of youth unemployment, etc. At the same time, there is a growing need to improve the level of competences and qualifications on the labour market. It is necessary to address these challenges in order to improve the long-term sustainability of Europe’s social systems. Education and training are part of the solution to these problems“* (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2007).

Das Verdienst der Lissabon-Agenda besteht darin, dass hier erstmals so etwas wie ein bildungspolitisches Gesamtprogramm formuliert wurde. Die im Kern auf ökonomische Entwicklung und Beschäftigungspolitik zielende Agenda von Lissabon basiert einerseits auf den programmatischen Positionen der EU aus der Vergangenheit. Dieser Prozess begann mit den Römischen Verträgen (vgl. hierzu: MÜNK 1995), wurde aber deutlicher fokussiert in den 90er-Jahren (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 1991, 1993 und 1995) und in besonderer Weise bekräftigt im Jahr 1996, in welchem die Kommission das „Jahr des Lebenslangen Lernens“ proklamierte.

Konzeptionell unterstützt wurde diese gleichsam ökonomie- und humankapitallastige Agenda durch Forschungsarbeiten des CEDEFOP (vgl. etwa CEDEFOP 2006 sowie DESCY/TESSARING 2006), wozu auch jüngere Verlautbarungen von Bulgarelli als Direktorin des CEDEFOP, immerhin Europas zentraler Institution für die Erforschung der Berufsbildung, passen. Bulgarelli antwortete in einem Interview auf die Frage, was sie sich „mit Blick auf den europäischen Bildungsraum für die kommenden Jahre“ an erster Stelle wünsche: „Eine noch viel stärkere Verbindung von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik und eine engere Kooperation zwischen den Akteuren“ (HIPFACH-SCHNEIDER/JÄGER 2009, S. 9). An dieser primär ökonomischen Orientierung hat sich nach Lissabon nicht nur nichts geändert, sondern die Entwick-

lung wurde forciert und gleichsam paradigmatisch eingebettet in die Programmatik des „Lebenslangen Lernens“ (vgl. u. a. KOMMISSION 2000 und 2001).

In den 90er-Jahren erhielt die Debatte um lebenslanges Lernen eine neue Dynamik, die durch Veröffentlichungen der Europäischen Kommission (1991, 1993 und 1995), durch eine zentrale Publikation der OECD (1996) sowie der UNESCO (Delors-Bericht/UNESCO 1996) angetrieben wurde. Während der Delors-Bericht der UNESCO sozusagen in der Tradition der UNESCO blieb („Bildung muss jedem helfen, Bürger dieser Welt zu werden“ (UNESCO 1996, S. 40), finden sich in der OECD-Veröffentlichung (1997, S. 78) durchaus neben den alten auch neue Töne (Lifelong Learning als „personal development, social cohesion and economic growth“).

Von den beiden zuletzt genannten Positionsbestimmungen erkennbar inspiriert, betont auch die Europäische Kommission in ihrem Weißbuch (EUROPÄISCHE KOMMISSION 1995) sowie im Memorandum (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2000 und 2001) die Bedeutung der aktiven Staatsbürgerschaft, indes bleibt aber im Zentrum des Konzeptes sehr deutlich erkennbar die Anforderung der employability und damit zugleich auch der dominierende Bezug zu Beschäftigung und Ökonomie in modernen wissensbasierten Gesellschaften.

Schemmann (2007, S. 131) fasst in seiner historisch-systematisch vergleichenden Analyse zu den vorgängig gelisteten internationalen Ansätzen des Lebenslangen Lernens deren Perspektive in der Weise zusammen, dass das Grundverständnis der EU – ebenso wie das der OECD – „instrumentell und utilitaristisch (ist) insofern, als davon ausgegangen wird, dass sich mit Bildung Probleme der Beschäftigung, der Wettbewerbsfähigkeit oder des sozialen Zusammenhalts lösen lassen“.

Im Kern hat sich an der Polarisierung von Utilitarismus und allumfassendem Bildungsanspruch, von „Emanzipation und Obligation“ (KADE/SEITTERS 1998, S. 52) bzw. von „emanzipatorischer Steigerungsperspektive“ auf der einen und „gesellschaftlicher Zwangsperspektive“ (KADE/SEITTERS 1998, S. 52) auf der anderen Seite also kaum etwas geändert, auch wenn zumindest in den Begründungsjargon der „Utilitaristen“ von OECD und Weltbank subjekt- und damit bildungsbezogene Argumente Einzug gehalten haben.

Während indes bei der OECD (vgl. etwa OECD 2005, ferner auch mit der 2010 veröffentlichten Studie „Learning for Jobs“) sowie auch bei den Papieren der Kommission (2000, 2001) grosso modo auch weiterhin die ökonomische Zweckbestimmung von Bildung bzw. von Lifelong Learning dominiert, findet sich in den Positionsbestimmungen von allen supra- bzw. internationalen Organisationen seit Mitte der 90er-Jahre ein neuer Denkansatz, der inzwischen zu dem eigentlich zentralen Leitmotiv des Lebenslangen Lernens geworden ist. Sowohl die OECD als auch die UNESCO, ebenso die Kommission und das CEDEFOP propagieren seit Mitte der 90er-Jahre explizit die Verbindung von formalem, non-formalem und informellem

Lernen – einschließlich aller damit verbundenen Herausforderungen wie etwa der Messung, der Akkreditierung und der Anerkennung. Im Sinne von „more learning, less teaching“ erscheint nun informelles Lernen als höchst bedeutsame Basis für erweiterte Lernchancen, die durch das Subjekt im biografischen Kontinuum wahrgenommen werden. Und: Diese subjektorientierten Aneignungsprozesse von Bildung sollen nicht länger ausschließlich im Kontext streng isolierter Bildungsbereiche, -institutionen und -gänge erworben werden, sondern durch den Einbezug des informellen Lernens – sozusagen im Vollzug des bildungsbiografisch sich vollziehenden Kompetenzerwerbs der Subjekte.

Die Einführung des Kompetenzbegriffes sowie – auf der Systemebene – der Outcome-Orientierung sind einschließlich der resultierenden Anforderungen (Akkreditierungs-, Anerkennungs- und Messungsprobleme) allenfalls Folgen dieses Paradigmenwechsels zum Lebenslangen Lernen in diesem sehr spezifischen Verständnis der EU.

Wenn Gerlach (2000, S. 89) etwa konstatiert, Lebenslanges Lernen sei zu einer pädagogischen Leitidee geworden, „nach der Bildung umfassend und als lebenslanger Prozess gesehen werden muss, damit die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit (...) verwirklicht werden kann“, so klingt hier dieser doppelte Anspruch mit: Aneignung humaner Menschenbildung und das lebenslang und quasi selbstgesteuert.

7 Und wo bleibt das Pädagogische im EQR?

Vor diesem Hintergrund erinnert die Frage nach der berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive auf den EQR/DQR an jenes berühmte, aber trotzdem falsche Modell der „Laternensucher“, das davon ausgeht, die Menschen würden verlorene Dinge vorzugsweise unter der Laterne suchen, weil hier die Beleuchtungs Voraussetzungen am besten gewährleistet seien. Schließlich ist der DQR erklärtermaßen zunächst einmal nichts weiter als ein formaler Metarahmen ohne inhaltliche Implikationen. Zwar ist ebenso selbstverständlich, dass im Zuge der Umsetzung der Anforderungen auch mit Änderungen und Einflüssen auf die Inhalte dieses Rahmens zu rechnen ist, worauf auch Bohlinger (2007, S. 56) zu recht verweist, wenn sie mit Blick auf die inzwischen weltweit verbreiteten Qualifikationsrahmen den folgenden Befund formuliert: „Wenn ein Qualifikationsrahmen langfristig erfolgreich entwickelt und eingesetzt werden soll, kann er nicht ausschließlich als politisches Steuerungsinstrument losgelöst von jeglicher wissenschaftlicher Basis verstanden werden, sondern muss vielmehr Hand in Hand mit Bildungstheorie, Bildungspraxis und Bildungspolitik entwickelt werden.“ Wäre der EQR politisch und konzeptionell mehr als ein formaler Metarahmen, verstieße er gegen grundlegende politische In-

teressen, nämlich die Souveränitätsinteressen der Mitgliedstaaten und auch gegen grundlegende europarechtlich verankerte Prinzipien, allen voran das im *acquis communautaire* verankerte Subsidiaritätsprinzip. Wäre er aber genau dies und in keiner Hinsicht mehr, also ein rein formaler Rahmen ohne impliziten Sinn, wäre es mindestens fragwürdig, bestehende Strukturen eines Bildungssystems in einen solchen Rahmen einzupassen.

Genau hier liegt daher ein zentrales Problem der Pädagogik: Auch ein formaler Rahmen mit der „bloßen“ Funktion eines operativen Instruments fußt auf einem Konzept, auf einer systematischen Struktur oder einem irgendwie anders gearteten Begründungszusammenhang – sei es explizit oder sei es implizit.

Ein solcher Rahmen und übergeordneter Begründungszusammenhang ist seitens der EU mit der Agenda von Lissabon und dem Programm des Lebenslangen Lernens im europäischen Bildungsraum mindestens umrissen. Das konzeptionelle Korsett ist – wenn auch unterdefiniert (s. o.) – mit dem Programm des Lebenslangen Lernens, mit der Kompetenz- und Outcome-Orientierung, mit der Integration von formalem, informellem und non-formalem Lernen sowie nicht zuletzt mit der Öffnung der Binnengrenzen zwischen den Bildungsbereichen und Bildungsgängen mindestens sichtbar. Die Implikationen dieses Rahmens für die nationalstaatlichen Umsetzungsversuche auf der institutionalisierten Systemebene, ferner auch auf der didaktisch-curricularen Ebene sind deutlich, harren aber hierzulande – besonders angesichts unseres spezifischen bildungstheoretischen Anspruches – nach wie vor einer umfassenden und (bildungs-) theoretisch befriedigenden Antwort, weil es sozusagen immer ums Ganze, d. h.: um Bildung und Erziehung, um das Verhältnis von Subjekt, Gesellschaft und Ökonomie, also pädagogisch gesprochen: um die Entfaltungsinteressen des Subjektes geht.

Diese pädagogische Herausforderung findet sich im DQR-Vorschlag in der Fassung vom 22. März 2011 (S. 4) zumindest wieder; unter anderem heißt es dort:

„Die acht Niveaus des DQR beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Diese bilden jedoch nicht individuelle Lern- und Berufsbiografien ab. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. Dem DQR liegt entsprechend dem deutschen Bildungsverständnis ein weiter Bildungsbegriff zugrunde, auch wenn sich der DQR wie der EQR ausdrücklich nur auf ausgewählte Merkmale konzentriert. Gleichwohl sind beispielsweise Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität konstitutiv für die Entwicklung von Handlungs-

kompetenz. Der DQR unterscheidet zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz und Selbstständigkeit“ („Vier-Säulen-Struktur“). Diese analytischen Unterscheidungen werden im Bewusstsein der Interdependenz der verschiedenen Aspekte von Kompetenz vollzogen.“

Aus den Formulierungen wird der Zwang zum Konsens der bundesdeutschen Akteure deutlich; deutlich wird aber auch, dass die hier formulierten Eckwerte wissenschaftlichen Standards kaum genügen, was ja durchaus auch nicht der Sinn eines solchen bildungspolitisch motivierten Papiers sein kann; deutlich wird aber auch, dass mit Bezug auf das umfassende Gesamtkonzept (Lebenslanges Lernen) die pädagogisch zentralen Probleme im Kern weithin ungelöst bleiben:

- Es ist kein Zufall, dass zentrale Begrifflichkeiten in der Diskussion – vorsichtig formuliert – unterdefiniert sind (Lebenslanges Lernen, Kompetenz) bzw. mindestens wissenschaftlich nicht zweifelsfrei abgesichert und theoretisch fundiert sind.
- Es ist ebenfalls kein Zufall, dass trotz der zentralen Ziele der Kompetenz- und Outcome-Orientierung sowohl seitens der KMK als auch im DQR-Arbeitskreis des BMBF die Umsetzung in die Matrix des EQR in der Weise geschieht, dass bestehende institutionelle Strukturen und Abgrenzungen des bundesdeutschen Bildungssystems schlicht den Niveaustufen zugeordnet werden. Zwar widerspricht dies sehr deutlich dem Konzept des Lebenslangen Lernens, ferner auch der Kompetenzorientierung, aber es „funktioniert“, wenn auch lediglich auf formal-operativen Ebene.
- Es ist kein Zufall, dass der pädagogisch relevante Rahmen, nämlich das Konzept des Lebenslangen Lernens, im DQR bislang noch keine konsensfähige Antwort gefunden hat, dass also die größte pädagogische Herausforderung der Umsetzung des Gesamtkonzeptes – Einbindung informeller und non-formaler Bildungsprozesse auf der Basis von Kompetenzorientierung in einem System, das systemische Bingengrenzen zwischen Bildungsbereichen und Bildungsgängen tendenziell auflöst, mindestens jedoch relativiert – bisher unbewältigt und in der Agenda vertagt ist.

Der Umfang der hier deutlich werdenden bildungspolitischen, aber eben auch pädagogischen Herausforderung wird sichtbar, wenn dieser Diskussionsstand mit jenem des älteren Bologna-Prozesses für das bundesdeutsche Hochschulwesen konfrontiert wird; einmal ganz abgesehen von der umfassenden gesellschaftspolitischen, besonders auch studentischen Kritik an den gestuften Studiengängen als sichtbares Ergebnis des Bologna-Prozesses bilden auch hier nach wie vor die formalisierten Qualifikationen und Abschlüsse den Lackmustest für die Bologna-Kompatibilität. Gerade in der Frage der Öffnung der Hochschulen durch Zugangsberechtigungen für berufsbildende Abschlüsse sowie – damit verbunden – für die Anerkennung non-

formal erworbener Kompetenzen konstatiert das Entwurfspapier der KMK (2005, S. 3), dass der DQR „aufbauend auf dieser ersten grundlegenden Systematik (...) für andere Bereiche des Bildungssystems (vor allem Berufsbildung, Weiterbildender Bereich) in den nächsten Jahren weiterentwickelt werden“ soll.

8 Fazit

Wenn Reinisch (2009, S. 8) mit seiner Überlegung recht hat, nach welcher die „pädagogische Perspektive“ durch „den Bezug auf das erziehungsbedürftige und lernende Subjekt und dessen Entwicklungsinteressen und -chancen“ definiert sei, dann sollte die originäre Aufgabe der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als Disziplin darin bestehen, genau nach diesen auf Bildsamkeit gerichteten Interessen und Chancen des Subjektes zu suchen.

Dazu bedarf es sicher eines klar definierten wissenschaftstheoretischen Standortes – gleich, wie dieser auch immer orientiert ist, vermutlich sogar gleich, ob er von den Sozialwissenschaften mit oder ohne disziplinäre Adaptionen übernommen wird oder nicht. Dazu bedarf es ferner sicher auch eines gesicherten methodischen Instrumentariums, welches dabei durchaus von dem von Zabeck eingeforderten Pluralismus geprägt sein kann. Der Methodenstreit und die damit verbundene zwangsläufige Entscheidung für die eine oder andere empirische Orientierung spielt dabei insoweit und zumindest dann keine wesentliche Rolle, wenn den wissenschaftlichen (DFG-)Standards Rechnung getragen wird und wenn die Fragestellung die notwendige (pädagogische/erziehungswissenschaftliche) Relevanz besitzt. Eine empirische Arbeit wird nicht allein dadurch wissenschaftlich, dass sie – um mit Euler (2009, S. 98) zu sprechen – mit einem beschränkten „Drei-Variablen-Weltwissen“ operiert oder auch deshalb, weil sich mit solch parzellierter und kleinteiliger empirischer Forschung möglicherweise drittmittelträchtige Forschungsprojekte betreiben lassen. Die umfassenden empirischen Anstrengungen beispielsweise auf dem Gebiet der Kompetenzforschung und -messung belegen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik indes deutlich, dass wir in Kernbereichen der Disziplin nicht nur zu disziplinär relevanten, sondern – im Konzert des Drittmittelwettbewerbs gegenüber anderen Disziplinen wie etwa der Psychologie – auch zu interdisziplinär vorzeigbaren und in diesem Sinne wettbewerbsfähigen Ergebnissen gelangen können.

Sucht man nach der (berufs- und wirtschafts-)pädagogischen Perspektive, so kann dies nur durch Bezug auf den Objektbereich geschehen. Bezogen auf das Thema der beruflichen Bildung in Europa bieten sich vielfältige thematische Anschlussmöglichkeiten. Allerdings zeigt ein flüchtiger Blick auf das einschlägige berufs- und wirtschaftspädagogische Schrifttum der letzten Jahre eine starke Fokussierung des Forschungsstandes.

Eine grobe analog zu Klusmeyer (2010) vorgenommene Sichtung der für das Thema *Europa* fachwissenschaftlich einschlägigen Publikationen der ZBW, der BWP, der bw@pat sowie – ergänzend – einer Auswahlbibliografie des BIBB zu europarelevantem Schrifttum (LINTEN/PRÜSTEL 2010) und ferner von zwei „Jahresbibliografien“ der ZBW für die Jahre 2008 und 2009 (BOHLINGER/MÜNK 2010) ergeben ein zumindest teilweise überraschendes Bild. Der Verfasser hat insgesamt 235 Beiträge mit thematischem Bezug zur beruflichen Bildung in Europa gesichtet. Die vom Verfasser hierfür gebildeten (sehr groben) Kategorien waren „Berufsbildungspolitik“ (1), grundlegende theoretisch interessierte Beiträge zu den zentralen kategorialen Begriffen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Kategorietitel: Bildung, Arbeit und Beruf) (2) sowie (3) empirische Untersuchungen, die im Kontext von überwiegend anwendungsorientierten, meist auf Entwicklungsvorhaben zielenden Forschungsprojekten publiziert wurden. Die mit 15 % am geringsten besetzte Kategorie bilden die empirischen Forschungsarbeiten, der ganz überwiegende Teil von 58 % waren Forschungsarbeiten, die berufsbildungspolitische Themen im engeren Sinne thematisierten (Durchlässigkeit, ECVET, EQR, DQR, Anerkennungs- und Anrechnungsfragen im Zusammenhang mit der Kompetenzdebatte etc.), und lediglich 27 % der Arbeiten fokussierten im oben ausgeführten Sinne einer explizit „pädagogischen Perspektive“ auf disziplinär grundlegende Themen mit primär theoretischen Erkenntnisinteressen wie etwa Bildung, Arbeit, Beruf sowie – in den letzten Jahren mit erkennbar zunehmender Tendenz – das „Lebenslange Lernen“.

Zwar ist dieses vom Verfasser gewählte empirische Ad-hoc-Verfahren zugegebenermaßen weit davon entfernt, einen gesicherten empirischen und quantitativen Überblick über die thematische Verteilung des Forschungsstandes zu geben; ferner ist auch die vom Verfasser vorgenommene Kategorienbildung problematisch, weil sich vielfach Überschneidungen in der Zuordnung ergeben. Dennoch erwächst aus diesem unorthodoxen Erhebungsverfahren ein Bild mit einer gewissen Plausibilität. Deutlich wird, dass die Arbeiten zu konkreten umsetzungstechnischen, dann meist auch berufsbildungspolitisch orientierten Beiträgen sehr deutlich überwiegt; deutlich wird auch die erstaunlich geringe Anzahl empirischer Arbeiten, die zudem überwiegend Anwendungs-, Entwicklungs- und Umsetzungsinteressen verfolgen. Dies hat möglicherweise mit dem wachsenden Zwang zur Drittmittelakquise im Kontext universitärer Forschung zu tun.

In besonderer Weise bemerkenswert ist jedoch der geringe Anteil an grundlegenden und bildungstheoretisch interessierten Beiträgen. Um dieses Defizit zu monieren, muss man, ausgehend von dem Spannungsverhältnis von Bildung und Aufklärung in der Tradition einer kritischen Erziehungswissenschaft (vgl. KUTSCHA 1989, 1990), nicht einmal zwingend das utilitaristische Argument heranziehen – so zu finden bei Kutscha (2007), Arnold und Giesecke (1999) oder auch bei Lempert

(2009), welcher Ökonomismus, Modernismus, Sozialdarwinismus als Fehlinterpretationen des lebenslangen Lernens bezeichnet. Ganz in diesem Sinne diagnostiziert auch Brödel (1998, S. 2), dass „die Realität des lebenslangen Lernens ... zwischen den hypothetischen Polen von einerseits reiner Menschenbildung und andererseits purer Betriebsschulung“ wechsele.

Jenseits dieses Arguments des „Utilitarismus“ geben auch die im lebenslangen Lernen implementierten Logiken der Selbststeuerung Ansatzpunkte zu pädagogisch interessierter Kritik. Denn hier werden Risiken individualisiert, indem die Verantwortung zum lebenslangen Lernen als Gestaltungsaufgabe allein der Subjekte definiert wird. Kritisch nachdenken kann man mit Drexel (2006) ferner über neoliberale Steuerungslogiken und die resultierende neoliberale Umstrukturierung von Bildungssystemen sowie über die Effekte des damit zusammenhängenden „New Public Management“ (vgl. BUCHMANN 2009). Zentraler Ansatzpunkt bleibt zudem auch weiterhin die (berufs-)pädagogisch zu analysierende Relation des Konstrukts von „Beruf“ als konstituierendem Konzept gesellschaftlich und beruflich verfasster Arbeit und des – zumindest seitens der EU – nicht hinreichend definierten Konzepts der Employability (vgl. KRAUS 2006, schon früh: LUTZ 2003 GREINERT 2008 sowie LISOP 2009).

Immerhin: Entgegen den ausgesprochen pessimistischen Einschätzungen von Bank (2009), der seine Arbeitszeit bereits dafür verwendet, den Epitaph für die Disziplin zu verfassen, entgegen auch den Diagnosen des geschätzten Kollegen Lempert (2009), dessen Diagnose mindestens in der Wortwahl hart an die Grenze konservativer Kulturkritik reicht, zeigt ein Blick auf den Forschungsstand, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchaus grundlegende, theoretisch interessierte und inspirierte Forschungsarbeiten zu bieten hat. Insoweit sind auch die alten (z. B. LIPSMEIER 1975) und neuen (KUTSCHA 2009) Klagen über den traurigen (theorie-losen) Allgemeinzustand der Disziplin am Ende doch zu relativieren.

Indes, bei einem Blick auf den europabezogenen disziplinären Forschungsstand stechen zwei bemerkenswerte Phänomene ins Auge: Erstens sind die Kritiker mit dezidiert „pädagogischem“ Impetus insbesondere in den allgemeinen Erziehungswissenschaften und da vor allem im Bereich der Weiterbildung (BRÖDEL 1998, KADE/SEITTER 1998) erkennbar zahlreicher als jene in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Und zweitens – dies ist wissenssoziologisch interessant – scheint es innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik insbesondere die ältere Generation scheidender oder bereits ausgeschiedener Kolleginnen und Kollegen zu sein, die sich vor dem Hintergrund einer pädagogischen Perspektive kritisch äußern (LEMPERT 2009, LISOP 2009, RAUNER 2006, ZABECK 2009, REINISCH 2009, KUTSCHA 2009, DREXEL 2006, FAULSTICH 2003) – kritische Beiträge jüngerer Kolleginnen und Kollegen (BANK 2009, BUCHMANN 2009, KRAUS 2006) seien nicht verschwiegen, aber sie bilden deutlich die Minderheit.

Dieser Effekt kann – je nach Perspektive – aus Altersweisheit oder aus Altersstarrheit resultieren. Es könnte aber auch sein, dass die jüngeren Kolleginnen und Kollegen inzwischen in einer anderen Universität arbeiten (und leben) als ihre (meist männlichen) Präzedenzen. Der Forschungskontext nicht nur der Berufs- und Wirtschaftspädagogik findet sich wieder in einer Universität, in der sich im Rahmen neoliberalistischer Reformprozesse und des „New Public Management“ (vgl. BUCHMANN 2009) traditionelle Strukturen radikal verändert haben, in einer Universität schließlich, die durch ökonomische Zwänge (wie etwa durch das Instrument der zur Drittmittelakquise verpflichtenden Zielvereinbarung) massiven Einfluss auf die Formulierung von Forschungsstrategien und Forschungsschwerpunkten nimmt, ferner auch in einer Universität, die (inzwischen) von obligatorisch „berufsorientierenden“ gestuften BA/MA-Studiengängen geprägt ist. Und dies bei erkennbarer Unzufriedenheit der meisten Universitätsangehörigen, auch wenn sich alle Kollegen pflichtschuldigt (und vordergründig sogar mit Erfolg) um die technische Umsetzung der Bologna-Vorgaben bemüht haben (vgl. hierzu etwa die kritischen Ausführungen bei Bank (2009)).

Dies alles ist sicher nicht allein eine Folge des Bologna-Prozesses. Aber viele der Probleme der modern(isiert)en Universität lassen sich besser verstehen, wenn man Bologna als Hintergrundrauschen im Gefüge der sich fortentwickelnden (Bildungs-) Institution Universität in den Blick nimmt. Aus der Umsetzungsgeschichte und aus den Ergebnissen des Bologna-Prozesses kann man mindestens lernen, dass es sich – zumal für Pädagogen – lohnt, a prima vista rein formale und technische Umsetzungsanweisungen mit einer kritischen, und das heißt in unserem Fall: mit einer auf Genese und Entfaltung von Bildungsprozessen bezogenen und also auf das Subjekt orientierten Perspektive zu durchleuchten. Bezogen auf Bologna haben wir dies – weitgehend – versäumt; für das europäische Thema des lebenslangen Lernens besteht dazu indes noch die Chance. Auch dies ist ein wissenschaftlich reizvolles und pädagogisch anspruchsvolles Forschungsprogramm!

Literatur

- ARNOLD, Rolf; MÜNK, Dieter: Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 13–32
- ACHTENHAGEN, Frank; LEMPERT, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf. Opladen 2000
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22.3.2011. (<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>)
- ARNOLD, Rolf; GIESECKE, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. 2 Bände. Neuwied 1999

- BANK, Volker: Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16 (2009), 1–22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/bank_bwpat16.pdf (30-06-2009)
- BECK, Klaus: Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-Lernforschung in der kaufmännischen Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101 (2005) 4, S. 533–556
- BLANKERTZ, Herwig: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Weinheim/München 1985 (zuerst: Düsseldorf 1963)
- BOHLINGER, Sandra: Steuerung beruflicher Bildung durch Qualifikationsrahmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 103 (2007) 1, S. 41–58
- BOHLINGER, Sandra; MÜNK, Dieter: Jahresbibliographie 2008. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 106 (2010) 2, 125–131
- BOHLINGER, Sandra; MÜNK, Dieter: Jahresbibliographie 2009. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 106 (2010) 4, S. 618–624
- BOJANOWSKI, Arnulf: Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Berufspädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (2006) 3, S. 341–359
- BRÖDEL, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – Lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998
- BROSI, Walter; KREKEL, Elisabeth; ULRICH, Joachim Gerd (2002): Sicherung der beruflichen Zukunft: Anforderungen an Forschung und Entwicklung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 30 (2002) 1, S. 5–11
- BUCHMANN, Ulrike: Neue Steuerungslogik im Bildungssystem: New Public Management und die Konsequenzen für das disziplinäre Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16 (2009), S. 1–22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/buchman_bwpat16.pdf (30.06.2009)
- CEDEFOP (EUROPÄISCHES ZENTRUM FÜR DIE FÖRDERUNG DER BERUFSBILDUNG): Der Wert des Lernens – Evaluation und Wirkung von Bildung und Ausbildung. Dritter Bericht zum aktuellen Stand der Berufsbildung in Europa. Synthesebericht. Luxembourg 2006
- CLEMENT, Ute/LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Struktur und Innovation. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2003) Beih. 17
- COOMBS, Philip, H.: The World Educational Crisis – A System Analyze. Oxford 1968
- COUNCIL OF EUROPE: Permanent Education. Fundamentals of an integrated Educational Policy. Paris 1971
- DESCY, Pascaline; TESSARING, Manfred (Hrsg.): Berufsbildungsforschung in Europa. Synthesebericht. Luxembourg 2006
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner nationalen Umsetzung. In: Erziehungswissenschaft 22 (2011) 42, S. 23–25
- DFG – DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland (hrsg. Von der Senatskommission für Berufsbildungsforschung). Weinheim 1990

- DREXEL, Ingrid: Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Regulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET. In: GROLLMANN, Philipp; SPÖTTL, Georg; RAUNER, Felix (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung – Eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg 2006, S. 13–35
- EULER, Dieter: Berufsbildungsforschung zwischen atomistischer Empirie und responsiver Praxisgestaltung. In: LISOP, Ingrid; SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt 2009, S. 97–120
- EUROPÄISCHER RAT: Schlussfolgerungen des Vorsitzes: Europäischer Rat 23. und 24. März 2000 in Lissabon Nr. 100/1/00. Lissabon 2000
- FAULSTICH, Peter: Weiterbildung. München 2003
- FIELD John: Lifelong Learning and the New Educational Order. London 2006
- GERLACH, Christiane: Lebenslanges Lernen: Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln 2000
- GIESECKE, Wiltrud: Bildungspolitische Interpretationen und Akzentuierungen des Slogans vom Lebenslangen Lernen. In: ARNOLD, Rolf; GIESECKE, Wiltrud (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. 2 Bände. Neuwied 1999, S. 93–120
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit – zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 4, S. 9–12
- GROLLMANN, Philipp; SPÖTTL, Georg; RAUNER, Felix (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung – Eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg 2006
- HIPPACH-SCHNEIDER, Ute; JÄGER, Christiane: Für einen unverkrampfteren Umgang mit Innovationen! Interview mit der CEDEFOP-Direktorin Aviana Bulgarelli. In: BWP/Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 6, S. 5–9
- ILO (INTERNATIONAL LABOUR ORGANISATION) (ed.): Learning and training for work in the knowledge society. Report IV for the 91st Session of the International Labour Conference. Geneva 2002
- KADE, Jochen; SEITTER, Wolfgang: Bildung – Risiko – Genuss. Dimensionen und Ambivalenzen lebenslangen Lernens in der Moderne. In: BRÖDEL, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – Lebensbegleitende Bildung. Neuwied 1998, S. 51–60
- KLUSMEYER, Jens: Forschungsmethodische Grundorientierungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und in ihrem Fachschrifttum. In: NICKOLAUS, Reinhold; PÄTZOLD, Günter; REINISCH, Holger; TRAMM, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 383–385
- KMK (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken mit Hochschulrektorenkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.4.2005 beschlossen. (unveröff. Manuskript)
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT: Taking European Knowledge Society Seriously. Report of the Expert Group on Science and Governance to the Science, Economy and Society Directorate, Directorate-General for Research. Luxembourg 2007
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hrsg.): Weissbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Luxemburg 1995

- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hrsg.): Memorandum der Kommission der Europäischen Gemeinschaften über die Berufsausbildungspolitik für die 90er Jahre, Brüssel 1991
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hrsg.): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Weissbuch. Luxemburg 1993
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hrsg.): Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel, 30. Oktober 2000, SEK(2000) 1832
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hrsg.): Mitteilung der Europäischen Kommission: „Einen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“. Brüssel, 21. November 2001
- KRAUS, Katrin: Vom Beruf zur Employability. Zur Theorie der Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden 2006
- KUTSCHA, Günter: Bildung unter dem Anspruch von Bildung und Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz. Weinheim 1989
- KUTSCHA, Günter: Berufsbildungsforschung unter dem Anspruch des Bildungsprinzips. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 19 (1990) 6, S. 3–9
- KUTSCHA, Günter: Nationale Berufsbildungspolitik vor neuen europäischen Herausforderungen. Perspektiven progressiver Bildungsreform im Brügge-Kopenhagen-Prozess. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) NRW (2007): Berufskollegtag 2007. 22. Februar 2007. Neue Anforderungen in der beruflichen Bildung in NRW. Essen 2007, S. 33–50
- KUTSCHA, Günter: Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie beruflicher Bildung. In: LISOP, Ingrid; SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a. M. 2009, S. 13–36
- LEMPERT, Wolfgang: Die Fliege im Fliegenglas, der Globus von Deutschland und die Berufsbildung ohne Beruf. Über Krisensymptome, chronische Krankheiten und drohende Katastrophen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einer sozialwissenschaftlichen Disziplin. Zur Erinnerung an Herwig Blankertz (1927–1983). In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16 (2009), S. 1–22. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/lempert_bwpat16.pdf (30-06-2009)
- LENEY, Tom et al.: Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. Final Report for the European Commission. London 2004
- LINTEN, Markus; PRÜSTEL, Sabine: Auswahlbibliographie „Der europäische Berufsbildungsraum“. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung (www.lddb.de); Stand Dezember 2010
- LIPSMEIER, Antonius: Vom Beruf der Berufspädagogen. Zur Wissenschaftstheorie der Berufspädagogik. In: STRATMANN, Karlwilhelm; BARTEL, Werner (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln/Gütersloh 1975, S. 242–270

- LIPSMEIER, Antonius: Genese der berufspädagogischen Forschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 9–27
- LISOP, Ingrid: Identität und Krisenanfälligkeit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Kategorien Kompetenz und Employability. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16 (2009), S. 1–18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/lisop_bwpat16.pdf (30-06-2009)
- LISOP, Ingrid; SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt 2009
- MÜNK, Dieter: Kein Grund zur Eu(ro)phorie – Anmerkungen zu zentralen bildungspolitischen Kontroversen des „Memorandums der Kommission über die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995) 1, S. 28–45
- MÜNK, Dieter: Rom, Lissabon und Folgende: 50 Jahre europäische Berufsbildungspolitik. In: Bildung und Erziehung, 63 (2010) 2, S. 139–156
- MÜNK, Dieter: Berufsbildungspolitische Leitlinien des Rates und der Kommission der Europäischen Union, In: NICKOLAUS, Reinhold; PÄTZOLD, Günter; REINISCH, Holger; TRAMM, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 348–352
- NICKOLAUS, Reinhold; PÄTZOLD, Günter; REINISCH, Holger; TRAMM, Tade: Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Grundlagen und Erkenntnisse der Disziplin. Einleitung und Überblick. In: NICKOLAUS, Reinhold; PÄTZOLD, Günter; REINISCH, Holger; TRAMM, Tade (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn 2010, S. 11–19
- NICKOLAUS, Reinhold; RIEDL, Alfred; SCHELTEN, Andreas: Ergebnisse und Desiderata zur Lehr-/Lernforschung in der gewerblich-technischen Berufsbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005), S. 507–532
- NICKOLAUS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Bielefeld 2007
- OECD: Lifelong Learning for all. Paris 1996
- OECD: Human Capital Investment. An International Comparison. Paris 2005. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9698021E.PDF>
- OECD: Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung. Paris 2010
- OECD/CERI: Recurrent Education. A Strategy für lifelong Learning. Paris 1973 (Deutsch: Ausbildung und Praxis im Wechsel. KMK/Bonn, o. J.)
- PÄTZOLD, Günter; WAHLE, Manfred: Berufspädagogik – Historische Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2009, S. 193–198
- RAUNER, Felix: Berufliche Bildung – die europäische Perspektive. In: GROLLMANN, Philipp; SPÖTTL, Georg; RAUNER, Felix (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung. – Eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg 2006, S. 321–332
- PÄTZOLD, G.; WAHLE, M.: Berufspädagogik – Historische Berufsbildungsforschung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16 (2009), S. 1–18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf (30-06-2009)

- SCHEMMANN, Michael: Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld 2007
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik o.J. (2003). – URL: <http://www.bwp-dgfe.de/sektion/positionen/curriculum/>
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Stellungnahme zur Einrichtung gestufter Studiengangsmodelle als Ersatz für die existierenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Diplom- und Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen (Beschluss der Mitgliederversammlung in Zürich am 22. März 2004)
- SLOANE, Peter F. E.: Berufsbildungsforschung. In: ARNOLD, Rolf, LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung (zweite Auflage) Opladen 2006, S. 610–627
- SLOANE, Peter F. E.: Berufsbildungsforschung im Kontext von Modellversuchsforschung und ihre Orientierungsleistung für die Praxis – Versuch einer Bilanzierung und Perspektiven. In: NICKOLAUS, Reinhard; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Perspektiven der Berufsbildungsforschung – Orientierungsleistungen der Forschung für die Praxis. Bielefeld 2007, S. 11–60
- Spiegel Online: Interview mit Marius Reiser am 11.5.2009 (<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,620295,00.html>)
- STRATMANN, Karlwilhelm; BARTEL, Werner (Hrsg.): Berufspädagogik. Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung. Köln/Gütersloh 1975
- UNESCO: Learning to be. The world of Education – Today and Tomorrow. Paris 1972 (Deutsch: Wie wir leben lernen: Faure-Bericht)
- UNESCO/Delors-Bericht: Lernfähigkeit – Unser verborgener Reichtum. Neuwied 1997
- VAN BUER, Jürgen; KELL, Adolf: Berichterstattung über Berufsbildungsforschung – eine Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 96 (2000), S. 30–47
- WAHLE, Manfred; PÄTZOLD, Günter: Ergebnisse und Desiderata aus der berufspädagogisch-historischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (2006), S. 177–193
- WORLD BANK: Priorities and Strategies for Education – A World Bank Review, Washington 1995
- WORLD BANK (ed.): Lifelong Learning and the global knowledge economy. Washington DC 2003
- WORLD BANK (ed.): The World Educational Crisis – A System Analyze, Oxford 1968
- ZABECK, Jürgen: Paradigmenpluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. In: ZABECK, Jürgen: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Hohengrehn 1992, S. 101–125
- ZABECK, Jürgen: Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Hohengrehn 1992
- ZABECK, Jürgen: Über die Chancen einer Wiederbelebung des methodologischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: LISOP, Ingrid; SCHLÜTER, Anne (Hrsg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a. Main 2009, S. 121–147

Konstruktion, Steuerung und Gestaltung

Peter F. E. Sloane

Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Interessen, Reformansprüche und Umsetzungsmöglichkeiten. Eine kritische Bestandsaufnahme

In diesem Beitrag wird einleitend von einem Qualifikationsrahmen als „outcome-orientiertem“ Steuerungsinstrument ausgegangen; dabei wird in Anlehnung an die neue Institutionentheorie bewusst ein sozialökonomischer Ausgangspunkt gewählt, um die eher politische Funktion des Instruments zu bestimmen. Diesen Überlegungen folgt im zweiten Schritt eine kurze Betrachtung der Hintergründe – gemeint sind der Bologna- und der Kopenhagen-Prozess. Dabei ist m. E. schon auffällig, dass in Deutschland eher allgemein von dem Qualifikationsrahmen gesprochen wird, ohne die unterschiedlichen Diskurse zu beachten, die sich gerade im europäischen Kontext ergeben und die durchaus unterschiedliche Implikationen für Hochschul- und Berufsbildung thematisieren. Im Rahmen dieses Artikels wird der Schwerpunkt auf die berufliche Bildung gelegt; allerdings werden Bezüge zur Entwicklung in den Hochschulen hergestellt.

Im Kern geht es um die Grundkonzeption des Europäischen Qualifikationsrahmens und der Adaption des Konzeptes im Rahmen des Deutschen Qualifikationsrahmens. Es wird einerseits die Grundidee verdeutlicht; andererseits werden zentrale Probleme herausgearbeitet, die m. E. zugleich offene Fragen sind, die im Rahmen der konkreten Anwendung eines Qualifikationsrahmens letztlich noch beantwortet werden müssen.

Die Überlegungen werden durch ein Fallbeispiel abgerundet, welches dazu dient, die zentrale Problematik der „deutschen Situation“ zu vergegenwärtigen.

1 Qualifikationsrahmen als Steuerungsinstrument für das Bildungssystem

Bildung kann als gesellschaftliches Subsystem verstanden werden, in dem es um die Förderung des Menschen und den Aufbau von Qualifikationen für gesellschaftliche Funktionen geht. Versteht man Bildung als Gut, wird deutlich, dass es eine komplexe Aufgabe ist, dieses Gut zu produzieren. Die Aufgaben vieler Menschen – Lehrer, Trainer, Ausbilder im Betrieb, Prüfer usw. – müssen koordiniert werden. Dazu werden Regulierungs- bzw. Steuerungsinstrumente eingesetzt, die helfen sollen, die gesellschaftlichen Erwartungen an das Bildungssystem zu erfüllen.

Steuerungsinstrumente sind – institutionentheoretisch betrachtet – „Institutionen“. Es handelt sich um Regulative des Handelns (vgl. NORTH (1990, S. 4), um

Spielregeln einer Gesellschaft, die den äußeren Handlungsrahmen der Akteure festlegen (vgl. NORTH 1990, S. 3). Damit wird vorgeschrieben, was die Gesellschaft von einzelnen Akteuren erwartet und was diese Akteure weiterführend von anderen erwarten dürfen (vgl. PICOT/DIETL/FRANK 1999, S. 11). Institutionen senken auf diese Weise Organisations- und Koordinationskosten (vgl. PICOT 1991, S. 144), damit das Bildungssystem effizienter funktionieren kann. Neben Lehrplänen, Prüfungsordnungen, Bildungsstandards und Qualitätssicherungssystemen stellen auch Qualifikationsrahmen ein Beispiel für regulierende Normen im Sinne der Institutionentheorie dar.

Die Regulation von Bildung in Deutschland befindet sich seit den 1990er Jahren in einem starken Wandel. Es geht um den Paradigmenwechsel von der Input- zur Outcome-Steuerung. Diese Terminologie erschließt sich, wenn Bildung vereinfachend als Produktionsprozess verstanden wird. In Anlehnung an DUBS (1998, S. 34) lassen sich vier Phasen unterscheiden:

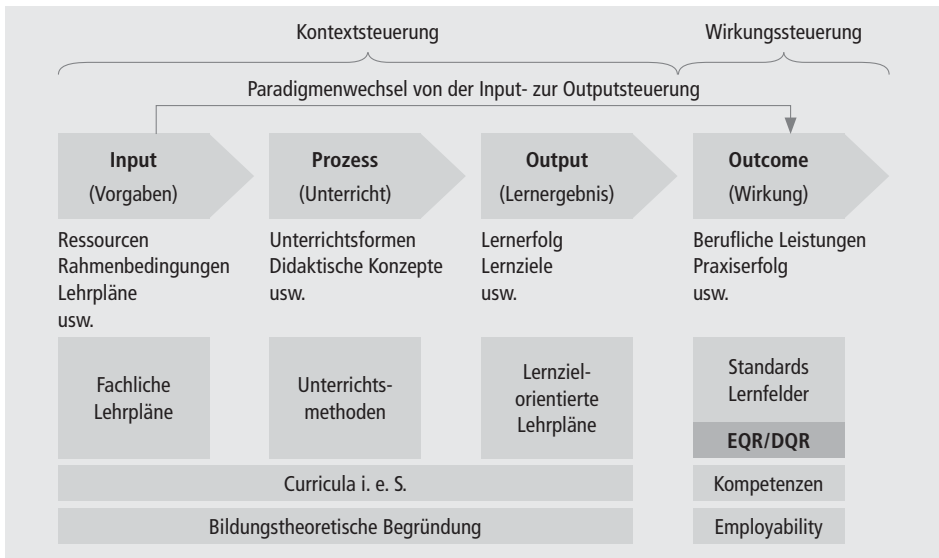
- (1) Input: rechtliche Vorgaben, Ausbildung von Lehrern usw.
- (2) Prozess: Organisation von Lernprozessen innerhalb von Bildungsgängen usw.
- (3) Output: das Ergebnis von Lernleistungen
- (4) Outcome: die Wirkung der Lernergebnisse in außerschulischen Handlungsräumen

Aus institutionentheoretischer Sicht wird dadurch der Handlungsrahmen aufgezeigt und angedeutet, welche Regulierungsmöglichkeiten es im Hinblick auf diesen Rahmen gibt (vgl. auch SCHEERENS 1990). Dabei ist die Trennung zwischen den einzelnen Phasen analytisch. Es handelt sich um eine logistische Beschreibung. Die Unterscheidung zwischen Output und Outcome ist m. E. durchaus wichtig. Während Output sich auf den unmittelbaren Lernerfolg bezieht, zielt Outcome auf die Anwendung bzw. Übertragung des Gelernten in Lebenssituationen (vgl. SLOANE 2007, S. 24).¹

In der Vergangenheit wurden in Deutschland vor allem Steuerungsinstrumente verwandt, die Input-Faktoren des Bildungssystems festlegen: Fachliche Lehrpläne bestimmen z. B. Lerninhalte, während das Schulgesetz z. B. die Ausbildung der Lehrenden reguliert und die Dauer von schulischen Bildungsgängen vorschreibt. Aktuelle Regulierungsformen wie lernfeldorientierte Curricula, Bildungsstandards und die hier fokussierten Qualifikationsrahmen legen hingegen einen Standard für die Wirkung von Bildungsprozessen fest. Der Outcome wird definiert. Die Vorgaben zum Input werden durch Vorgaben über die erwartete Wirkung von Bildungsmaßnahmen ersetzt. Durch den Wechsel des Bezugspunkts ergibt sich eine grundlegende Veränderung in der Steuerungslogik in Deutschland. Siehe im Überblick auch Abbildung 1.

1 Dieser Begriff von Outcome weicht von dem im EQR verwendeten ab, der einerseits auf unmittelbar abprüfbare Ergebnisse eines Lernprozesses abhebt, andererseits auch Autonomie/Selbstständigkeit in Wirkungssituationen einschließt.

Abbildung 1: Einordnung des EQR als Steuerungsinstrument (SLOANE 2008; S. 23)



2 Die Entwicklung von Qualifikationsrahmen in Europa

Das Konzept der Qualifikationsrahmen wurde in Ländern mit angelsächsischen Kulturtraditionen entwickelt, so etwa in Neuseeland, Irland und Großbritannien. Seitdem die Europäische Kommission dieses Konzept aufgegriffen hat, um die Integration des Bildungsbereichs zu erhöhen und lebenslanges Lernen zu fördern, beschäftigen sich Staaten mit unterschiedlichsten Bildungstraditionen mit der Einführung dieses Instruments – so auch Deutschland.

Dabei müssen zwei Prozesse unterschieden werden, die selbst von den beteiligten Akteuren der Bildungsadministration zuweilen vermischt werden. Zunächst ist der 1999 gestartete Bologna-Prozess und der damit verbundene Bologna-Qualifikationsrahmen zu nennen, der mit dem Ziel gestartet ist, einen einheitlichen Hochschulraum in Europa zu schaffen. Mit Bezug zu dem Bologna-Qualifikationsrahmen als europäischem Referenzpunkt wurden nationale Hochschulqualifikationsrahmen entwickelt und eingeführt.

Daneben gibt es den erst 2002 initiierten Kopenhagen-Prozess, der dem Bereich der beruflichen Bildung gewidmet ist, jedoch als integralem Teil des Bildungssystems. In diesem Zusammenhang steht die Entwicklung und Verabschiedung des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR), der wie der Bologna-Qualifikationsrahmen als Übersetzungsinstrument für nationale Qualifi-

kationsrahmen konzipiert ist, jedoch für alle Lernformen. Im Kopenhagen-Prozess wurden die Bologna-Erfahrungen aufgegriffen, was sicherlich zur Verwirrung beigetragen hat. Allerdings stellt der EQR den weitaus umfassenderen Ansatz dar. Aus nationaler Perspektive geht es also immer um einen nationalen Rahmen² mit Bezug zu einem europäischen Referenzrahmen, und zwar jeweils für den hochschulischen Bereich und für alle Lernbereiche insgesamt. Es ergibt sich folgende Übersicht:

Abbildung 2: **Qualifikationsrahmen auf europäischer und nationaler Ebene**

Europäische Ebene	Bologna-Qualifikationsrahmen	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)
Nationale Ebene	Nationaler Bologna-Qualifikationsrahmen	Nationaler Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (NQR)
Bezeichnungen für Deutschland	Hochschulqualifikationsrahmen (HQR)	Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)

In diesem Beitrag soll es um den im Zusammenhang mit dem Kopenhagen-Prozess stehenden Europäischen Qualifikationsrahmen und die darauf bezogenen Entwicklungen in Deutschland gehen.

3 Die konzeptionellen Grundlagen des Europäischen Qualifikationsrahmens

In einem der Vorbereitungsdokumente der KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005) für die Ausgestaltung des EQRs werden Qualifikationsrahmen definiert als:

„... ein Instrument zur Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem Satz von Kriterien zur Bestimmung des jeweiligen Lernniveaus. Dieser Satz von Kriterien kann implizit sein, d. h. in den Qualifikationsdeskriptoren selbst liegen, oder aber er wird durch eine Reihe von Niveaudeskriptoren explizit gemacht. Ein Qualifikationsrahmen kann alle Lernergebnisse und Lernwege umfassen oder auf einen bestimmten Bildungs-/Berufsbereich (z. B. Erstausbildung, Erwachsenenbildung oder berufliche Fachausbildung) bezogen sein. Einige Rahmen haben mehr definitorische Elemente und eine straffere Struktur als andere. Einige sind gesetzlich verankert, einige

² Einige europäische Länder haben sich darüber hinaus noch entschieden, das nationale Bildungssystem über mehrere sektorale Qualifikationsrahmen abzubilden. Dies ist in Deutschland jedoch nicht der Fall und soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden.

beruhen auf einem Konsens der Sozialpartner. Immer aber schafft ein Qualifikationsrahmen die Voraussetzungen für eine Verbesserung der Qualität, der Zugänglichkeit und der Durchlässigkeit sowie der Anerkennung von Qualifikationen auf dem nationalen oder internationalen Arbeitsmarkt“ (S. 14).

Qualifikationsrahmen lassen sich als Strukturierungsraster aufbauen, über deren Verknüpfungen die intendierten Ziele eines Bildungssystems bzw. seiner Teile bestimmbar und vergleichbar gemacht werden sollen. Ein Qualifikationsrahmen lässt sich dann als Zuordnungstabelle darstellen, in der zeilenweise Niveaus unterschieden werden und die Spalten jeweils eine Dimension für die Erfassung von Lernergebnissen mittels Deskriptoren darstellen. Der am 23. April 2008 als Empfehlung verabschiedete Europäische Qualifikationsrahmen besitzt den in Abbildung 3 illustrierten schematischen Grundaufbau (vgl. EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2008, S. 5 f.).

Die entscheidende konzeptionelle Grundlage des EQR ist die Orientierung an *Learning Outcomes*³. Learning Outcomes geben wieder, „was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2008, S. 4). Diese Outcomes werden beim EQR mithilfe von Deskriptoren beschrieben und in einer 3x8 Matrix dargestellt. Die acht Niveaus haben die Funktion, die erworbenen Kompetenzen zu graduieren (skalieren), die Deskriptoren beschreiben Art und Umfang der erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, „die für die Erlangung der [dem jeweiligen] Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind“ (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2008, S. 5). In diese Matrix sollen komplette Bildungsgänge sowie einzelne Kompetenzmodelle eingeordnet werden können (vgl. SCHOPF 2005).

Abbildung 3: Qualifikationsrahmen als Zuordnungstabelle – Struktur des EQR

Niveau	Wissen	Fertigkeiten	Kompetenz
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

3 In den deutschsprachigen Dokumenten der Europäischen Union wird der Ausdruck „learning outcomes“ mit „Lernergebnissen“ übersetzt. In Anlehnung an den internationalen Diskurs soll hier durchgängig von Outcomes gesprochen werden.

Ausgehend von der Idee, Bildung über die Standardisierung von Learning Outcomes zu steuern, weist der EQR fünf weitere konstituierende Merkmale auf, die Qualifikationsrahmen charakterisieren:

- Deskriptoren
- Abgrenzung von Lernprozess und -ergebnis
- Kompetenzorientierung
- Skalierung
- Nationale Zertifizierung und Validierung

4 Deskriptoren

Im EQR beschreiben die Deskriptoren Art und Umfang der erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, „die für die Erlangung der [dem jeweiligen] Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind“ (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2008, S. 5). Die Graduierung der Kompetenzen erfolgt – wie bereits oben dargelegt – auf acht Referenzniveaus, wobei jedes Niveau wiederum in die drei Deskriptorenbereiche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz unterteilt ist (SLOANE 2008, S. 486).

Zur Erläuterung der jeweiligen Dimension der Deskriptoren werden folgende Beschreibungen geliefert (vgl. EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2008):

- **Kenntnisse:** das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben;
- **Fertigkeiten:** die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben;
- **Kompetenz:** die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

5 Abgrenzung von Lernprozess und -ergebnis

In den Unterlagen zum EQR wird eine Unterscheidung zwischen „Lernen“ und „Qualifikation“ getroffen. Gemäß Definition im ersten EQR-Entwurf „bezeichnet (Lernen)

einen kumulativen Prozess, in dessen Rahmen sich der Einzelne Kenntnisse mit wachsendem Komplexitäts- und Abstraktionsgrad (Begriffe, Kategorien, Verhaltensmuster oder Modelle und/oder Kompetenzen) sukzessive aneignet“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005, S. 12). Dabei wird zwischen formell und informell erworbenen Kompetenzen unterschieden. (SLOANE 2007; S. 58).

Von diesem prozessorientierten Zugriff auf Lernen wird der produktorientierte Begriff „Qualifikation“ unterschieden: Dieser umfasst „Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (Europäisches Parlament und Rat 2008). Die Qualifikation verweist also auf den Outcome eines Lernprozesses. Qualifikationen, also das, was schließlich einem Qualifikationsrahmen zugeordnet wird, kann als Bildungsabschluss verstanden werden oder als die Beschreibung eines möglicherweise informell erworbenen individuellen Kompetenzprofils.

6 Kompetenzorientierung

Während der Begriff Qualifikation darauf abzielt, die Lernergebnisse einer Person zu beschreiben, umschreibt Kompetenz das, was das Denk- und Handlungsvermögen der Person ausmacht. Kompetenzen sind das, was Menschen in einem Bildungssystem konkret erwerben. Das soll, vermittelt über die Deskriptoren, in einem Qualifikationsrahmen strukturiert werden. Im ersten Entwurf des EQR wurde ein weiterer Kompetenzbegriff verwendet:

„Kompetenz umfasst: i) kognitive Kompetenz, die den Gebrauch von Theorien/Konzepten einschließt, aber auch implizites Wissen (tacit knowledge), das durch Erfahrung gewonnen wird; ii) funktionale Kompetenz (Fertigkeiten, Know-how), die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist; iii) personale Kompetenz, die das Verhalten/den Umgang in/mit einer gegebenen Situation betrifft; iv) ethische Kompetenz, die bestimmte persönliche/soziale Werte umfasst.“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005, S. 13).

Diese Definition lässt sich als eine Annäherung an die materiale Seite der Deskriptoren lesen; allerdings fällt auf, dass der Kompetenzbegriff nicht nur auf Deskriptoren bezogen verwendet wird, sondern auch als Subkategorie mit der Fokussierung auf persönliche und fachliche Kompetenz. An anderer Stelle wird im Rahmen der Arbeitsunterlage noch der Begriff „Schlüsselkompetenz“ eingeführt. Diese umfasst: „Kommunikation in der Muttersprache, Kommunikation in einer Fremdsprache, grundlegende Kompetenzen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie,

digitale Kompetenz, „Lernen wie, man lernt“, soziale Kompetenz, Unternehmergeist und kulturelle Kompetenz“ (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005, S. 35). Insgesamt gibt es also eine dreifache Verwendung des Kompetenzbegriffs mit jeweils unterschiedlicher Bedeutung (vgl. SLOANE 2007, S. 59).

7 Skalierung

Lernergebnisse sollen in einem achstufigen Modell eingeordnet werden. Diese Stufung wird als das Ergebnis internationaler Forschung angesehen und insbesondere anhand von Untersuchungen des CEDEFOP (vgl. COLES/OATES 2005) begründet (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005, S. 19). Insgesamt wird jedoch eher ein politischer Kompromiss zwischen verschiedenen nationalen Programmen, etablierten Strukturen der beruflichen Praxis und politischen Vereinbarungen – wie z. B. der Bologna-Deklaration – gesucht. Dies führt zu einem eklektizistischen Aufbau der Struktur mit einer zum Teil widersprüchlichen, zumindest jedoch uneindeutigen Skalierung der Niveaus. Insgesamt ergibt sich eine weitgehend dem angelsächsischen Modell angelehnte Struktur (vgl. auch BIBB 2005, S. 4). So wird im EQR-Entwurf nicht expliziert, wie innerhalb der einzelnen Dimensionen zwischen den Niveaus unterschieden wird. Durch Textanalyse können allerdings folgende Skalierungsprinzipien textimmanent herausgelesen werden (vgl. im Detail SLOANE 2007, S. 60 ff.):

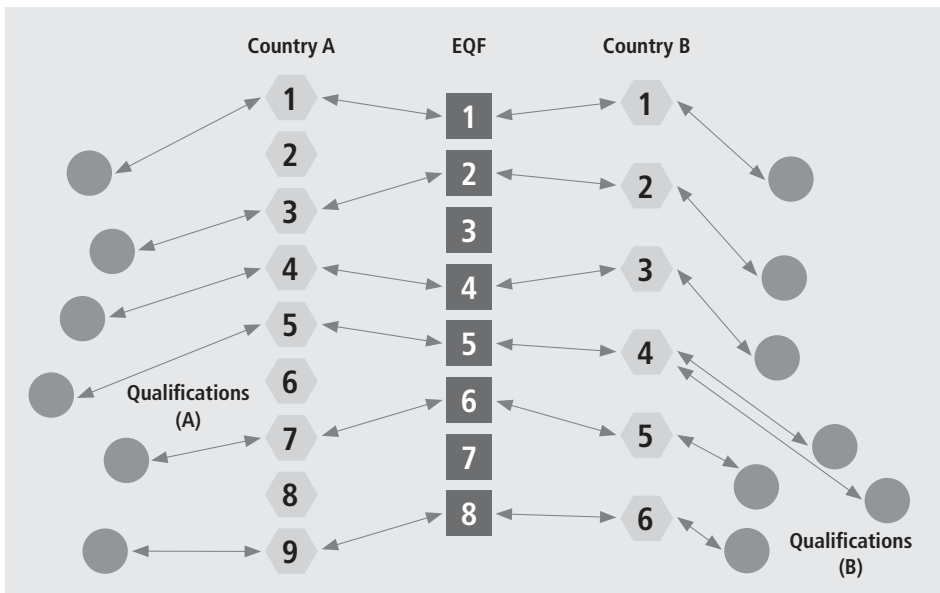
- **Kenntnisse:** Bei der Stufung handelt es sich um eine kognitive Taxonomie, die über die Stufen „Kennen“, „Fachwissen anwenden“ und „Wissen generieren“ strukturiert ist.
- **Fertigkeiten:** Als strukturbildendes Prinzip kann eine Aufgaben- und Problemorientierung angenommen werden. Aufgaben lösen, Probleme lösen, Forschen und Entwickeln.
- **Kompetenz:** Diese Kategorie wird im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit verstanden. Diese Stufung folgt dem Prinzip einer zunehmenden Selbstständigkeit und ist grob zu unterteilen in die Hauptstufen: „Verantwortung für Arbeits- und Lernaufgaben unter Anleitung“, „Leitungsverantwortung in Projekten u.Ä.“ sowie „Führungsverantwortung“.

8 Nationale Zertifizierung und Validierung

Beim Europäischen Qualifikationsrahmen handelt es sich allerdings nicht um eine Tabelle, der direkt bestimmte Qualifikationsbündel zugeordnet werden, sondern es handelt sich um ein Meta-Raster. D. h. der EQR versteht sich als Referenztafel für einzelne nationale Qualifikationsrahmen, die von den Mitgliedstaaten für ihr jeweiliges Bildungssystem umgesetzt werden. Er ist eine Übersetzungshilfe zwi-

schen nationalen sowie sektoralen Qualifikationsrahmen und -systemen (vgl. SELLIN 2005, S. 2). Dadurch wird „internationalen sektoralen Organisationen ermöglicht, ihre Qualifikationssysteme auf einen gemeinsamen europäischen Referenzpunkt zu beziehen und so die Beziehung internationaler sektoraler Qualifikationen zu nationalen Qualifikationssystemen aufzuzeigen“ (EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT 2008, S. 2). In der unten stehenden schematischen Abbildung wird dargestellt, wie lokal erworbene Qualifikationsbündel über nationale Qualifikationsrahmen erfasst werden und anschließend mithilfe des EQRs international aufeinander bezogen werden können.

Abbildung 4: EQR als Meta-Rahmen (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN 2005, S. 16)



Für die Umsetzung sind also Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) notwendig. Entsprechend der deutschen neo-korporativen Politikkultur geschieht dies in Deutschland in einem Prozess der Auseinandersetzung der Sozialpartner und der staatlichen Träger (KMK, HRK). Da die Bezugspunkte im EQR standardisiert sind, ist davon auszugehen, dass sich in Zukunft die Erhebung von Lernergebnissen angleicht und damit auch die Qualifizierungsprozesse mitgeprägt werden. Bildungsangebote werden sich künftig ebenfalls an den hier vorgeschlagenen Niveaus orientieren (vgl. SLOANE 2007, S. 69).

9 Die konzeptionellen Grundlagen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Bereits Ende 2005 wurde in der deutschen Stellungnahme zum ersten EQR-Entwurf die Entwicklung eines deutschen Qualifikationsrahmens angekündigt. Der daraufhin gebildete „Arbeitskreis deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) legte im Februar 2009 einen Diskussionsvorschlag für die DQR-Matrix vor. Dieser unterscheidet wie der EQR acht Niveaus, wobei zwei Deskriptorengruppen mit jeweils zwei Untergruppen definiert werden: Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit). Für jeden der vier Kompetenzbereiche werden Hinweise gegeben, wie eine Niveauunterscheidung möglich ist:

- Die Kategorie „Wissen“ wird über eine zunehmende Tiefe und Breite des Wissens differenziert.
- „Fertigkeiten“ werden als Zuwachs an instrumentellen und systematischen Fertigkeiten sowie der Beurteilungsfähigkeit graduert.
- „Sozialkompetenz“ wird in Form einer Ausdifferenzierung von Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation berücksichtigt.
- „Selbstständigkeit“ schließlich wird über den Grad der Selbstständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz skaliert. (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009)

Im Lauf des Jahres 2010 wurde der Begriff „Selbstkompetenz“ durch den Begriff „Selbstständigkeit“ ersetzt. Im aktuellen Entwurf der DQR-Matrix werden die Strukturierungsmerkmale wie folgt dargestellt:

Abbildung 5: **Struktur für die Beschreibung des DQRs (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2010)**

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

10 Die Implementation und Anpassungsprobleme des Deutschen Qualifikationsrahmens

Schwierigkeiten bei der Einführung eines deutschen Qualifikationsrahmens ergeben sich aus konzeptionellen Schwächen des EQRs. Im EQR ist nicht wirklich deutlich, was unter Learning Outcome verstanden wird. Eher allgemein wird der Hinweis auf den Knowledge Worker gegeben. Hiermit ist in der angelsächsischen Literatur v. a. eine Veränderung in der Facharbeit gemeint. Es geht um die zunehmende Bedeutung von wissensbasierten Tätigkeiten. Die deutsche Rezeption von Lernen ist jedoch durchaus differenzierter, sie zeigt sich etwa in Konzepten zum strukturellen Zusammenhang von Lernen und Arbeiten.

Darüber hinaus ist der Domänenbezug im EQR unklar. Kenntnisse werden als Theorie- und Faktenwissen, das auf einen Arbeits- und Lernbereich bezogen ist, bezeichnet und mit dem Konstrukt der Kritikfähigkeit in Verbindung gebracht. Ein Arbeits- und Lernbereich kann dabei ggf. als Domäne i. S. eines sinnhaft zusammengehörenden Bereichs, z. B. als Berufs- oder Handlungsfeld, verstanden werden. Die Niveaustufe 1 wird dabei gleichsam als Basisstufe verstanden. Die Niveaus 2 bis 6 beziehen sich jeweils auf eine Domäne, während die Niveaus 7 und 8 dann über die Domäne hinausweisen. Offen bleibt, ob es Unterschiede zwischen Domänen gibt oder ob diese als strukturell gleichwertig angesehen werden. So wäre schon zu überlegen, ob nicht die Domäne „Verkauf“ oder „Einzelhandel“ hinsichtlich „Kenntnisse(n) von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen“ eine andere Niveauanforderung, z. B. auf der Stufe 3, hat als etwa die Domäne „medizinische Beratung“. Hier scheint der Domänenbegriff – bzw. die Konnotation „Arbeits- oder Lernbereich“ – bei näherer Betrachtung nicht hinreichend genau zu sein. Der Begriffsumfang (Extension) – was sind Domänen? – ist unklar (vgl. SLOANE 2008, S. 482).

Beim Kopenhagen-Prozess, zu dem der EQR gehört, kann nicht davon ausgegangen werden, dass dieser linear in die deutsche Bildungslandschaft „gepflanzt“ wird. Vielmehr werden die europäischen Konzepte in der nationalen, also innerdeutschen Diskussion aufgegriffen. Solche Diskurse sind in Deutschland durch die korporative Mitwirkung gesellschaftlicher Gruppen gekennzeichnet. Die Sozialpartner sind an der politischen Willensbildung aktiv beteiligt (vgl. Sloane 2008, S. 481). Dabei treffen die bereits angesprochenen unterschiedlichen Steuerungskulturen aufeinander. An den Stellen, wo sich die bestehenden und neuen Konzepte systematisch unterscheiden, kommt es zu Brüchen.

Insgesamt lassen sich die Umsetzungsprobleme des DQRs zu sieben Problemerkisen zusammenführen:

Problem 1: Akkreditierung von Bildungsgängen versus Diagnose von Qualifikationen

Problem 2: Die Zertifizierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen

Problem 3: Zuordnung von Kompetenzbündeln zu Klassen und Klassenbildung

Problem 4: Empirische Erfassung von Kompetenzen

Problem 5: Kompetenzentwicklung versus Kompetenzzuschreibung

Problem 6: Analyse- versus Perspektivenmodell

Problem 7: Nationaler Diskurs über Abbildungs- und Entwicklungsfunktion des DQRs

Problem 1: Akkreditierung von Bildungsgängen versus Diagnose von Qualifikationen

Es ist unklar, wie der DQR praktisch gehandhabt werden soll. So wäre festzulegen, ob er genutzt wird, um mithilfe von diagnostischen Verfahren zu überprüfen, ob bestimmte Learning Outcomes erreicht wurden, um auf diese Weise eine Qualifikation auf einem bestimmten Niveau zertifizieren zu können. Dies ist sicherlich für Länder, die kein formalisiertes berufliches Bildungssystem haben, eine gute Lösung, um informell erworbene Qualifikationen zu berücksichtigen. Es stellt sich aber dann die Frage, wer z. B. in Deutschland eine solche Zertifizierung übernehmen würde, ganz unabhängig von der Feststellung, dass allein die Forderung, dass eine Zertifizierung vorgenommen werden soll, nicht das Problem löst, dass es bisher eigentlich keine zuverlässigen diagnostischen Verfahren gibt.

Werden Bildungsgänge akkreditiert, stellt der DQR ein normatives Gerüst dar. Dies wiederum würde bedeuten, dass bei der praktischen Umsetzung mithilfe von Ordnungsunterlagen u. Ä. geprüft wird, ob z. B. ein Bildungsgang das Niveau einer bestimmten Stufe des Qualifikationsrahmens erfüllt. Dann stellt sich aber die Frage, wer diese Akkreditierung durchführt und mit welchen Verfahren dies geschehen soll (vgl. SLOANE 2010: 4; SLOANE 2008, 498).

Inzwischen zeichnet sich ab, dass in Deutschland das Akkreditierungsmodell gewählt wird. So wurden inzwischen in einer Erprobungsphase formale Bildungsgänge exemplarisch in den DQR eingeordnet. Da die Probleme des Verfahrens nicht gelöst wurden und für viele Bildungsgänge keine oder keine ausreichend outcome-orientierten Ordnungsunterlagen verfügbar waren, nutzten die Vertreter ihr „professionelles Bauchgefühl“ zur Zuordnung von bestehenden Bildungsabschlüssen, wodurch es wohl eher zu einer Überführung bestehender Strukturen in den DQR kommt. Ob in einem nächsten Schritt eine Weiterentwicklung der eingeordneten Abschlüsse vorgenommen wird, ist noch offen.

Problem 2: Die Zertifizierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen

Verbunden mit der Zielsetzung lebenslanges Lernen zu fördern, sollen Qualifikationsrahmen nicht nur die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen erhöhen und Mobilität ermöglichen, sondern auch Bildungsleistungen berücksichtigen, die bisher nicht im formalen Bildungssystem anerkannt werden. Dabei geht es um die Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen. Mit dem Konzept

der Outcome-Orientierung liegt ein Programm vor, nach dem Kompetenzen unabhängig vom Lernort und -prozess geprüft werden sollen. Dies ist sehr vorsichtig zu betrachten. Weder der vorliegende EQR noch die Grundstrukturen des DQR geben Anlass zu der Vermutung, dass eine solche Zertifizierung geleistet werden kann. Hierfür müssten in der Tat diagnostische Verfahren entwickelt und erprobt werden, die zusätzlich heranzuziehen wären.

Für die Anerkennung von bisher nicht berücksichtigten Kompetenzen müssten diese jedoch zunächst identifiziert und dokumentiert werden, um nach einer Überprüfung eine Zuordnung vornehmen zu können. Nur so würden Input-Strukturen überwunden und Outcome-Strukturen eingeführt, was eine systematische Berücksichtigung informell und non-formal erworbener Kompetenzen ermöglichen würde. Neben der Entwicklung entsprechender Erfassungsinstrumente zur Bestimmung vorliegender Kompetenzen stellt auch die Akzeptanz im formalen Bildungssystem einen der Haupthinderungsgründe dar.

ANNEN/SCHREIBER (2010) gehen von drei unterschiedlichen Idealtypen von Anerkennungsverfahren für die Erfassung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen aus:

- Typ 1: Erlangung von Zertifikaten/Berechtigungen des formalen Bildungssystems
- Typ 2: Erlangung von Zertifikaten ohne Entsprechung im formalen Bildungssystem
- Typ 3: Verfahren zur Feststellung und Validierung informellen Lernens

Für den Typ 1 kommen dabei vor allem Methoden zur Überprüfung der Gleichwertigkeit von Kompetenzen im Vergleich zu formalen Qualifikationen zum Einsatz. Der Beurteilungsmaßstab sind die Normen und Standards des formalen Bildungssystems (z. B. Zulassung zur Externenprüfung). Der Typ 2 bezieht sich auf summative Verfahren, die sich an festgelegten Kriterien orientieren und meistens quantitativ ausgerichtet sind (z. B. Leistungsmessung in der individuellen oder betrieblichen Weiterbildung). Methoden des Typs 3 haben formativen Charakter und dienen der Förderung der einzelnen Person (z. B. Kompetenzbilanzen und Portfolios).

Problem 3: Zuordnung von Kompetenzbündeln zu Klassen und Klassenbildung

Es ist letztlich nicht geklärt, wie mit den vier parallelen „Deskriptorensträngen“ im DQR umzugehen sein wird. Muss man beispielsweise davon ausgehen, dass eine Qualifikation oder ein Bildungsgang immer vollständig alle Teilklassen einer Niveaustufe abdeckt (Parallelthese) oder ist der Fall denkbar, dass Qualifikationen resp. Bildungsgänge zugleich auch unterschiedliche Niveaus betreffen (Amplitudenthese)? So wäre es ja im Hinblick auf den zweiten Fall vorstellbar, dass eine Qualifikation im Bereich Wissen und Fertigkeiten auf der Stufe 5, im Bereich Sozialkompetenz

auf der Stufe 6 und im Bereich Selbstkompetenz auf der Stufe 4 eingeordnet werden könnte. Wie würde dann die Gesamteinordnung aussehen?

Problem 4: Empirische Erfassung von Kompetenzen: Disposition versus Anforderungen?

Hier verbergen sich zwei Teilprobleme: Zum einen werden auf den Niveaus immer wieder Hinweise auf Domänen gegeben. Dabei bleibt aber offen, was genau unter einer solchen Domäne zu verstehen ist. Ist damit ein fachlicher Zusammenhang gemeint (Fach als Domäne) oder ein beruflicher (Domäne als Handlungskontext)? Zum anderen werden immer wieder unterschiedliche Perspektiven eingenommen. So werden Deskriptoren aus der Anwendungsperspektive und aus der Kompetenzperspektive angesprochen. Genau genommen sind Handlungen immer Relationen zwischen persönlichen Fähigkeiten und situativen Problemstellungen oder Handlungskontexten. Folgerichtig kann man ein Anforderungsniveau beschreiben, indem man den Handlungskontext präzisiert (Qualifikationsanforderung) oder indem man die personalen Fähigkeiten auflistet (Fähigkeitsprofil). Voraussetzung ist aber immer, dass man dies konzeptionell präzise definiert (vgl. SLOANE 2010, S. 5).

Problem 5: Kompetenzentwicklung versus Kompetenzzuschreibung

Ein Qualifikationsrahmen bildet über die jeweiligen Niveaus nicht den Prozess der individuellen Kompetenzentwicklung ab. Strukturzusammenhänge zwischen verschiedenen Niveaus und innerhalb einer Niveaustufe müssen unterschieden werden. Auch wenn in den Erläuterungen zum EQR und DQR explizit Gegenteiliges ausgeführt wird, lässt sich m. E. der fatale Eindruck nicht vermeiden, dass die acht Niveaus eines Qualifikationsrahmens einen Prozess darstellen, der bei einem Novizen (Stufe 1) beginnt und zur Expertise (Stufe 8) führt. Genau genommen kann aber auf jeder Niveaustufe Expertise entwickelt werden. Es ließe sich also innerhalb einer Stufe ein Entwicklungsprozess abbilden. Die Idee ist wohl eher die, den Experten bzw. die Expertin der jeweiligen Stufe zu beschreiben. Dies macht auch die Grenzen struktureller Beschreibungen deutlich, denn strukturell wäre jede Stufe über eine Ausgestaltung der Handlungskompetenz beschreibbar. Dies würde aber implizieren, dass sich Strukturbeschreibungen von Stufe zu Stufe wiederholen könnten, ohne dass strukturell Unterschiede deutlich würden.

Zugleich werden sich individuelle Entwicklungen in einem Wechsel von einer Niveaustufe in die nächsthöhere zeigen. Es gibt wohl eine implizite Wertigkeit zwischen den Niveaus i. S. einer vermuteten individuellen „Höherentwicklung“. Trotzdem ist es wichtig, die jeweilige Handlungskompetenz, die auf einer Stufe vorliegen soll, als Expertise für diese Stufe zu verstehen und als solche zu beschreiben.

Dies ist sicherlich eine sehr deutsche Position, die sich im Übrigen aber durchaus in den Vorschlägen der Sozialpartner wiederfindet. Man sieht diese Besonderheit an den „Enden“ des Rahmens: Sowohl die Einstiegsniveaus als auch die Endniveaus sind aus deutscher Sicht diskussionswürdig. Bezogen auf die unteren Niveaus des EQR stellt sich aus deutscher Sicht durchaus die Frage, ob diese sinnvoll sind, da sie i. S. der deutschen Berufsbildungskultur keine vollständigen Handlungen abbilden. Somit stellen diese Beschreibungen reduzierte und segmentierte Tätigkeiten dar, die eigentlich vor dem Hintergrund jeder beruflichen Ausbildung in Deutschland als nicht akzeptabel anzusehen wären. Die Endniveaus sind beim EQR auf Hoch- und Fachhochschulen ausgelegt. Aus deutscher Sicht entsprechen sie aber in der Tat zugleich auch den Anforderungen einer qualitativ hochwertigen Berufstätigkeit und Berufsausbildung (vgl. SLOANE 2008, S. 498 f.), wie dies auch im DQR seinen Niederschlag fand.

Problem 6: Analyse- versus Perspektivenmodell

Die Deskriptorenklassen stehen für verschiedene Dimensionen von Kompetenz und dienen dazu, auf den Niveaus Aussagen zu treffen. Dabei muss auch die Frage gestellt werden, ob die notwendige Klassenbildung analytisch oder perspektivisch (genauer: kategorial) vorgenommen wird.

Geht man von einer analytischen Bestimmung aus, so wäre eigentlich ein theoretisches Konzept zu bestimmen, welches dann in Form von Klassen so ausdifferenziert wird, dass es zwischen den einzelnen Klassen keine Überschneidung gibt. Jeder Deskriptor wird demnach – in dem Fall wären dann auch Operationalisierungen möglich – eindeutig nur einer Klasse zugewiesen. Streng genommen müsste sich jede Klasse auf jeder Stufe präzisieren lassen, sodass sich in einer Matrix aus Klassen und Niveaus eindeutig voneinander abgrenzbare Zellen ergeben würden.

Geht man hingegen von einem kategorialen Modell aus, so werden Beschreibungsperspektiven gewählt, die sich überschneiden können, dem Grunde nach sogar überschneiden müssten. In diesem Fall wird ein Gegenstand nicht segmentiert, sondern aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet.

Rein pragmatisch scheint es so zu sein, dass bestimmte Qualifikationen oder „Learning Outcomes“ nicht immer aus den gleichen Perspektiven heraus beschreibbar sind. Auch ist es wohl so, dass es in der praktischen Umsetzung nicht immer die gleichen Informationen oder gar vollständige Informationen über Qualifikationen und „Learning Outcomes“ gibt.

Ein Perspektivenmodell bietet daher immer einen Satz möglicher Beschreibungskriterien (Klassen) an und zeigt über die Deskriptoren auf, wie diese Beschreibungen skaliert werden können. Die offene Frage jedes Qualifikationsrahmens ist dabei immer die „Querbetrachtung“ einer Niveaustufe. Wenn etwa vier Klassen ge-

bildet werden (z. B. Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz, Selbstständigkeit), so stellt sich die systematische Frage, ob alle vier Zellen einer Niveaustufe bei der Beschreibung „gefüllt“ werden müssen. Offene Fragen für die Feststellung sind allerdings: Wie geht man damit um, wenn bei einer spezifischen Qualifikation nur einige Zellen oder wenn gleichzeitig Zellen auf unterschiedlichen Niveaus „gefüllt“ werden (vgl. SLOANE 2008, S. 499)?

Problem 7: Nationaler Diskurs über Abbildungs- und Entwicklungsfunktion des DQRs

Der EQR basiert auf einer Empfehlung des Europäischen Parlaments. D. h. die Entwicklung eines korrespondierenden DQRs ist nicht verpflichtend. Ausgehend von der Kernmotivation für die Entwicklung von Qualifikationsrahmen – Erhöhung der Vergleichbarkeit von national erworbenen Qualifikationen, höhere Mobilität usw. – soll das deutsche Bildungssystem über den DQR international anschlussfähig gemacht werden. Man spricht von der Abbildungsfunktion des DQRs.

Allerdings wird in der nationalen Diskussion davon ausgegangen, dass es nicht bei dieser Abbildung des Bildungssystems bleiben wird, sondern dass sich auch Veränderungs- bzw. Entwicklungsimpulse durch die Implementation des DQRs ergeben werden. Diese Entwicklung wird sehr unterschiedlich bewertet. Einerseits wird befürchtet, dass die beruflichen Bildungsgänge im internationalen Vergleich unterbewertet werden und dieser Bildungszweig so an Bedeutung verlieren wird. RAUNER (2005) beispielsweise sieht die Stellung des deutschen Facharbeiters bedroht. Andererseits wird davon ausgegangen, dass die DQR-Implementation Mobilität und Transparenz nicht nur international, sondern auch national erhöhen kann (vgl. z. B. GEHMLICH 2009, S. 48 ff.).

ESSER (2009) geht beispielsweise davon aus, dass damit die Übergangsprobleme von der dualen Berufsausbildung zum Hochschulbereich gelöst werden könnten (S. 46 f.). DEISSINGER (2009) sieht die Einführung des DQRs sogar als Chance, um Probleme im deutschen Berufsbildungssystem zu adressieren; dazu zählt er (vgl. DEISSINGER 2009, S. 41):

- die zunehmende Pluralisierung des Berufsbildungssystems, das neben der dualen Berufsausbildung auch vollzeitschulische Bildungsgänge, Berufsvorbereitungs- und sonstige Trägermaßnahmen kennt;
- die Unterschiede der Kompetenzniveaus innerhalb der beruflichen Erstausbildung;
- die Entwicklung von politischen und didaktischen Instrumenten zur Verzahnung der unterschiedlichen Bildungsformen im Gesamtsystem der Berufsbildung;
- die Erfassung informell erworbener Kompetenzen.

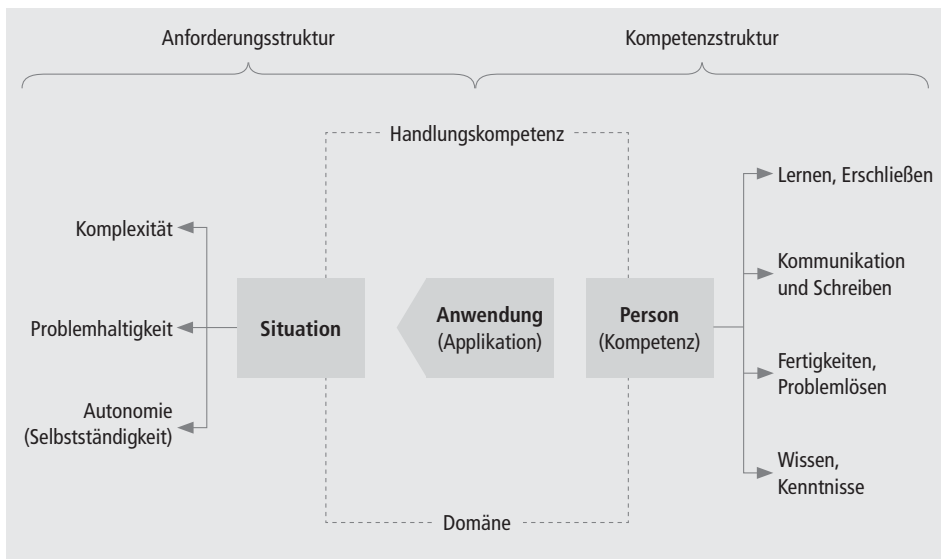
11 Fallbeispiel: Entwicklung des Qualifikationsprofils „Frühpädagogik“

Für die zukünftige Ausbildung von Erzieherinnen hat die bundesweite Arbeitsgruppe der Fachverbände und -organisationen des Fachschulwesens ein Konzept mit dem Titel „Profis in Kindertageseinrichtungen“ vorgelegt. In diesem Papier wird ein Qualifikationsprofil „Frühpädagogik – Fachschule/Fachakademie“ entwickelt, welches zum einen i. S. eines Lernfeldcurriculums auf den beruflichen Tätigkeiten der Zielgruppe aufbaut und diese in Form von sechs Handlungsfeldern verdichtet. Diese Handlungsfelder werden mithilfe von prozessorientierten Wissensklassen skaliert. Zugleich wird auf den Aufbau einer notwendigen professionellen Haltung abgehoben. Das Papier bietet einen modernen Lehrplanentwurf für die Ausbildung des Fachpersonals in Kindertageseinrichtungen. Das vorgelegte Konzept ist jedoch nicht nur ein curricular interessanter und innovativer Entwurf. Es hat zugleich einen expliziten bildungspolitischen Anspruch. Es thematisiert die institutionelle Einordnung der Ausbildung des Fachpersonals im Gefüge der beruflichen und akademischen Bildungsgänge in Deutschland. Dies ergibt sich gleichsam extern durch den Deutschen Qualifikationsrahmen. Damit wird zugleich die Frage der Positionierung der Ausbildung des Fachpersonals neu gestellt.

Outcome-orientierte Interpretation: Das Anforderungsniveau des Kompetenzprofils „Frühpädagogik“

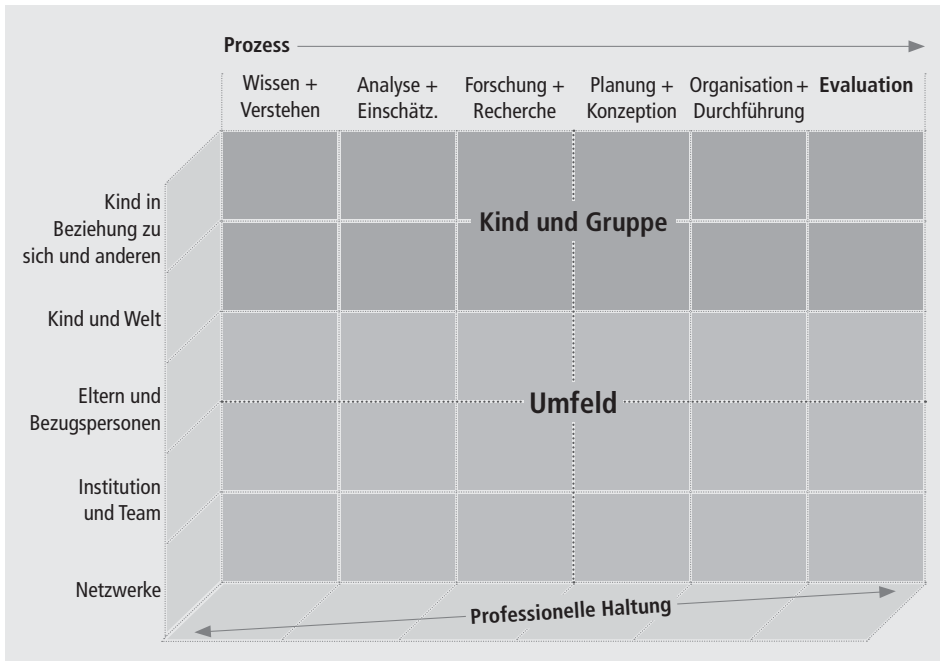
Geht man von den Anforderungen des DQR aus, so wäre in einem ersten Schritt zu klären, wie Anforderungen überhaupt präzisiert werden können. Hierbei muss zwischen einer Anforderungs- und einer Kompetenzstruktur unterschieden werden. Die Deskriptoren eines Qualifikationsrahmens umschreiben Handlungsansprüche. Handlungen sind letztlich auf Probleme bzw. Handlungskontexte gerichtete zielgerichtete Tätigkeiten, die zugleich auf Dispositionen beruhen. Während in kognitionstheoretischen Ansätzen die dispositive Ebene als Kompetenz und die aktualisierte Handlung als Performanz gelten, folgen Qualifikationsrahmen letztlich einer eher handlungstheoretischen Vorstellung. Handlungen sind dabei Anwendungen (Applikationen) von Dispositionen, die über Merkmale der Situation (Tätigkeitsraum) sowie über Merkmale der Persönlichkeit beschrieben werden können. Situationsmerkmale sind die Komplexität, die Problemhaftigkeit und die mögliche Autonomie. Merkmale der Person wären Wissen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Lernen usw. Es gibt also Merkmale der Situation und Merkmale der Person, beide Merkmalsgruppen finden sich im DQR.

Abbildung 6: Grundmodell für die Klassifikation von Outcomes (vgl. SLOANE 2008, S. 108)



Das Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ bezieht sich sowohl auf die Anforderungs- als auch auf die Kompetenzstruktur. Es wird von sechs Tätigkeitsbereichen (Handlungsfeldern) ausgegangen. Diese werden curricular mit einem fünfstufigen Handlungsprozess in Form einer Matrix verbunden. Daraus ergeben sich 30 Zellen. Diese stehen in einem taxonomischen Zusammenhang, d. h. jedes Handlungsfeld wird in fünf Niveaus abgebildet. Diese drücken letztlich aus, auf welchem Ausprägungsgrad ein einzelnes Handlungsfeld beherrscht wird. Dies ist tätigkeits- und somit outcome-orientiert dargestellt. Zugleich wird davon ausgegangen, dass sich in diesen Handlungsfeldern eine personale Kompetenz i. S. einer professionellen Haltung ausprägt. Diese dritte Dimension wird über eine offene Aufzählung von Merkmalen dargestellt. Durch diese Darstellungsweise ergibt sich eine Beschreibung des Kompetenzprofils der Fachkräfte, die Situationsmerkmale mit Prozessmerkmalen sowie personalen Merkmalen zusammenführt. Vergleicht man dieses Qualifikationsprofil mit dem DQR, so kann in der Tat formell begründet werden, dass der Handlungsanspruch an die Fachkräfte dem Anforderungsniveau entspricht, das im DQR auf Stufe 6 formuliert worden ist. Man muss allerdings zugleich berücksichtigen, dass viele Formulierungen des DQR relativ offen sind.

Abbildung 7: **Qualifikationsprofil Frühpädagogik** (entnommen aus dem Programm „PIK – Profis in Kitas“)



Institutionelle Interpretation: Die institutionelle Einbindung des Kompetenzprofils „Frühpädagogik“

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass einzelne erworbene Qualifikationen überprüft werden und darüber dann eine Zuordnung zu einer Niveaustufe erfolgt. Dies wäre Aufgabe eines umfassenden Zertifizierungssystems für (im Arbeitsvollzug, informell) erworbene Kompetenzen. Hiermit wären einige Fragen verbunden, u. a.: Wer zertifiziert? Wie werden die Prüfungsaufgaben entwickelt? Wer entwickelt die Aufgaben? Wie wird die Qualität des Verfahrens sichergestellt? Vor dem Hintergrund der doch sehr ausdifferenzierten beruflichen Bildungsgänge in Deutschland kommt es zurzeit daher zu einer Akkreditierung von Bildungsgängen. Dabei werden Bildungsgängen Niveaus zugeordnet, obwohl auch hier Verfahrensfragen offen sind. Dies entspricht einer institutionellen – und eben keiner individuellen – Anerkennung.

Dies verweist auf einen politischen Abstimmungsprozess bei der Zuordnung von Qualifikationen, der auch bei der Entwicklung des DQR sichtbar wurde. Beteiligte an diesem Abstimmungsprozess sind: Arbeitgeber- und Arbeitnehmerver-

treter, der Bund und die Länder, das BIBB, die KMK und die HRK. Innerhalb dieses Diskurses sind konkrete Festlegungen getroffen worden. So gibt es neben dem DQR einen Hochschulqualifikationsrahmen, den die HRK auf den DQR projiziert. Im EQR-Beschluss wurde festgelegt, dass die drei Niveaus des Hochschulqualifikationsrahmens – Bachelorniveau, Masterniveau, Doktoratsniveau – den Niveaus sechs, sieben und acht zugeordnet sind. Von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite wurde – bereits bei der Entwicklung des EQR – geltend gemacht, die Niveaus sechs bis acht z. B. auch für berufliche Fortbildungsmaßnahmen, die auf Führungsaufgaben vorbereiten, „freizuschalten“. Von Seiten der KMK wurde vorgeschlagen, das Abitur dem Niveau fünf zuzuordnen – aufgrund des heftigen Widerspruchs der Sozialpartner wurde am Ende auf eine Zuordnung gänzlich verzichtet. Dagegen wurde vereinbart, dass die Abschlüsse der drei-/dreieinhalbjährigen Ausbildung auf Niveau vier verankert werden. Ob dies durchzuhalten und angesichts der unterschiedlichen faktischen Anforderungen von beruflichen Tätigkeiten sinnvoll ist, kann bezweifelt werden. Die beabsichtigte Einordnung des Qualifikationsprofils „Frühpädagogik“ auf die Stufe sechs impliziert eine Gleichwertigkeit mit dem ersten Hochschulabschluss, dem Bachelor. Damit wird eine Angliederung des Profils an die Hochschulausbildung vorgenommen, was gerade im Vergleich mit der im europäischen Ausland üblichen Erzieherausbildung auf akademischer Ebene nicht verwunderlich ist.

12 Schlussbemerkung

Es wird wohl keine Prüfung tatsächlicher Kompetenzen geben, sondern eher eine Akkreditierung von Bildungsgängen. Die vorausgehende Zuordnung von Bildungsgängen zu Niveaus ist das Ergebnis eines politischen Abstimmungsprozesses, d. h. es werden Strukturvorgaben gemacht. Fraglich ist dabei, ob „traditionelle“ Bildungsgänge dabei tatsächlich im Einzelfall geprüft werden oder ob nicht eine generelle Zuordnung stattfinden wird. Möglicherweise wird es in einem begleitenden System der Qualitätsentwicklung dazu kommen, dass Akkreditierungen von einzelnen Bildungsgängen vorgenommen werden, ähnlich dem Modell der Akkreditierung in den Hochschulen. Offen ist zurzeit noch, wer die Zuordnung neuer Bildungsgänge vornimmt. Letztlich deckt die Diskussion um den DQR deutsche Systembrüche im Übergang von beruflicher zu akademischer Bildung auf. Daher stellt sich letztlich die Frage, ob eine Zuordnung eines Qualifikationsprofils auf Stufe sechs nicht auch implizieren müsste, dass der Bildungsgang in die Hochschule überführt werden muss. Hiermit ist nicht eine Überführung der Zielgruppe gemeint. Vielmehr stellt sich die Frage, ob die Fachschulen nicht in Fachhochschulen überführt werden müssten. Dies entspricht im Übrigen einem historischen Prozess, der sich in Deutschland seit Anfang

der 60er-Jahre beobachten lässt. So wurden die Höheren Berufsfachschulen und die Verwaltungsschulen in Fachhochschulen überführt. Die Berufsakademien wurden als Schulen der beruflichen Bildung eingeführt und sind heute den Fachhochschulen gleichgestellt. Ähnliches ist vielleicht auch für die Fachschulen und Fachakademien zu erwarten.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank: Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 8: Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn 2008. Online: http://www.bmbf.de/pub/expertisen_zd_konzept_grundlagen_fn_bildungsbericht_bb_wb_lll.pdf (Stand: Februar 2011)
- ABS, Hermann J.: Vortrag im Rahmen der Abschlusstagung des Modellversuchs FIT. Frankfurt 2005
- ANNEN, Silvia; SCHREIBER, Daniel: Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich. Ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE. Beitrag im Rahmen des AG BFN-Workshop „Prüfung und Zertifizierung in der beruflichen Bildung“ (2010). Online: http://www.f-bb.de/fileadmin/Veranstaltungen/Forum_2-Vortrag_Annen_Schreiber.pdf (Stand: Januar 2011)
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Februar 2009. Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de> (Stand: April 2011)
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2010): Vorschlag für einen deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. November 2010. Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de> (Stand: April 2011)
- BERGEN KONFERENZ (2005): The framework of qualifications for the European Higher Education Area. Abschlussdokument. Online: http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520_Framework_qualifications.pdf (Stand: April 2011)
- BIBB: Statement zur Veranstaltung „Der Europäische Qualifikationsrahmen. Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit“, 27. Juni 2005
- BOHLINGER, Sandra: Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nichtabsehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: bwp@ Nr. 11, November 2006. Online: http://www.bwp.at/de/ausgabe11/bohlinger_bwp11.pdf (Stand: Januar 2011)
- COLES, Mike; OATES, Tim: European reference levels for education and training – An important parameter for promoting credit transfer and mutual trust. Luxembourg 2005
- DEISSINGER, Thomas: Der Deutsche Qualifikationsrahmen. Chance zur Lösung nationaler Problemlagen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 38 (2009) 6, S. 40–43
- DUBS, Rolf (1998): Qualitätsmanagement für Schulen. Hrsg. vom Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität St. Gallen, St. Gallen 1998

- ESSER, Friedrich Hubert: Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 38 (2009) 4, S. 45–49
- EUROPÄISCHES PARLAMENT UND RAT: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. In: Amtsblatt der Europäischen Union (ABlEU) Nr. C 111/01 vom 06. Mai 2008. Online: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF> (Stand: Januar 2011)
- GEHMLICH, Volker: Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR). Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Band 2 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn 2009. Online: www.bmbf.de/pub/band_zwei_berufsbildungsforschung.pdf (Stand: Februar 2011)
- HANF, Georg; REIN, Volker: Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen. Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung (2006). Online: <http://www.bibb.de/de/25722.htm> und <http://d-nb.info/979947251/34> (Stand: Januar 2011)
- HQR: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf (Stand: April 2011)
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT: Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 8. Juli 2005
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT: Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel, 5. September 2006
- NORTH, Douglass Cecil: Institutions, institutional change and economic performance. Cambridge 1990
- PICOT, Arnold: Ökonomische Theorie der Organisation. Ein Überblick über neuere Ansätze und deren betriebswirtschaftliches Anwendungspotenzial. In: ORDELHEIDE, Dieter; RUDOLPH, Bernd; BÜSSELMANN, Elke (Hrsg): Betriebswirtschaftslehre und ökonomische Theorie. Stuttgart 1991, S. 143–170
- PICOT, Arnold; DIETL, Helmut; FRANCK, Egon: Organisation. Stuttgart 1999
- PiK – Profis in Kitas: Ein Programm zur Professionalisierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Robert-Bosch-Stiftung. Online: <http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/html/32446.asp> (Stand: April 2011)
- RAUNER, Felix: Rettet den Facharbeiter. In: Die Zeit, 1.12.2005
- SCHEERENS, Jaap: School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. In: School Effectiveness and School Improvement (1990) 1, pp. 61–80
- SCHOPF, Michael: EUROPASS, EQF, ECVET und CQAF – reformiert die EU jetzt die deutsche Berufsbildung? In: bwp@, Nr. 8, Juli 2005. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/schopf_bwpat8.pdf (Stand: Januar 2011)

- SELLIN, Burkhard: Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. In: bwp@, Nr. 8, Juli 2005. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sellin_bwpat8.pdf (Stand: Januar 2011)
- SLOANE, Peter F. E.: Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn 2007
- SLOANE, Peter F. E.: Vermessene Bildung – Überlegungen zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 104 (2008) 4, S. 481–502
- SLOANE, Peter F. E.: Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Interessen, Reformansprüche und Realisierbarkeit. Universität Paderborn 2.11.2010 (unveröff. Manuskript)
- VAN ACKEREN, Isabelle: Zur Diskussion um Bildungsstandards in Deutschland: Internationale Erfahrungen wahrnehmen und nutzbar machen. Beitrag für die GEW. Online: http://www.gew.de/Binaries/Binary3766/Bildungsstandards_in_Deutschland.pdf (Stand: Januar 2011).

Irmgard Frank

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Konsequenzen für die Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel

Ein zentrales Merkmal des Deutschen Qualifikationsrahmens ist die Orientierung an Lernergebnissen, also an dem, „was jemand nach Absolvierung eines Lernprozesses kann und zu tun in der Lage ist“. Eine konsequente Umsetzung dieses Leitgedankens hat erhebliche Auswirkungen auf die Strukturierung der Ordnungsmittel. In den nachfolgenden Ausführungen wird aufgezeigt, wie ein Weg zur kompetenzorientierten Gestaltung von Aus- und Fortbildungsregelungen aussehen kann; dabei werden Forschungs- und Entwicklungsbefunde des Bundesinstituts für Berufsbildung zugrunde gelegt.

1 Der Deutsche Qualifikationsrahmen und sein Kompetenzverständnis

Der Kern des DQR-Vorschlags ist eine kompetenzorientierte Matrix, die sich aus acht Niveaus und einer vierteilten horizontalen Ebene, den sogenannten Deskriptoren zusammensetzt. Die acht Niveaus haben die Funktion, die erworbenen Kompetenzen/Lernergebnisse zu graduieren; mit den Deskriptoren sollen Art und Umfang der erzielten Lernergebnisse beschrieben werden, die für die Zuordnung einer Qualifikation zum jeweiligen Niveau erforderlich sind. Die Graduierung erfolgt hierarchisch in den acht Niveaus, wobei für jedes Niveau Deskriptoren in zwei Kompetenzdimensionen – Sachkompetenz, differenziert nach „Wissen“, „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“ unterteilt in „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“ – formuliert sind (sogen. Vier-Säulen-Struktur). Damit unterscheidet sich das DQR-Kompetenzmodell von dem „Drei-Säulen-Modell“ des EQR.

Die Formulierungen, mit denen anhand dieser Struktur die acht Niveaus beschrieben werden, folgen grundsätzlich dem Inklusionsprinzip, d. h. Merkmale, die bereits auf einer unteren Stufe beschrieben wurden, werden auf den folgenden Stufen nur dann erwähnt, wenn sie eine Steigerung erfahren.

Nicht in den Niveaubeschreibungen enthalten, sondern in der Präambel vorangestellt, sind alle für die Konstitution einer umfassenden Handlungsfähigkeit relevanten Merkmale (z. B. Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer, Aufmerksamkeit, interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen), ohne diese allerdings explizit auszuweisen. Auf den acht Niveaus werden die Kompetenzen beschrieben, die zur Erlangung einer Qualifikation er-

forderlich sind. Grundsätzlich sollte jedes Bildungsniveau, das im DQR abgebildet wird, auf verschiedenen Wegen erreicht werden können. Künftig sollen auch Kompetenzen zugeordnet werden, die in non-formalen oder informellen Lernprozessen erworben wurden.

Abbildung 1: **Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens**

Niveaustufen	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Niveauindikator			
	Anforderungsstruktur			
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
	Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

**2 Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel –
Stand und Herausforderungen**

Aus Sicht des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) wird der DQR insbesondere bei der künftigen Entwicklung von Ausbildungsordnungen relevant. Das BIBB verfügt bereits über Erfahrungen in der Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen unter Einbeziehung von Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan. In den vergangenen Jahren wurde auf der Grundlage bestehender Ordnungsmittel unter Berücksichtigung geeigneter Kompetenzmodelle kompetenzorientiert „restrukturiert“. Die Entwicklungsarbeiten fanden in enger Kooperation mit den Sozialparteien statt, zudem ist es gelungen, die Länder in die Erarbeitungsprozesse einzubeziehen. Berufsbilder kompetenzbasiert und zugleich lernergebnisorientiert zu beschreiben, ist eine Möglichkeit, Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen stärker inhaltlich miteinander zu verzahnen und sprachlich aufeinander zu beziehen. Die Entwicklung der Ausbildungsordnungen, der betrieblichen Ausbildungsrahmenpläne und der Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen geschieht bisher in zwei parallel verlaufenden Verfahren, die Abstimmung der Ordnungsmittel findet erst zum Ende der Entwicklungsarbeiten statt. In der Praxis hat dies zur Folge, dass die jeweiligen Ordnungsmittel strukturell, inhaltlich und sprachlich stark voneinander abweichen. Während bei der Gestaltung der Ausbildungsrahmenpläne oftmals ein eher implizites Kompetenzverständnis vorhanden ist, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) bereits 1991 das bis heute gültige Ziel der schulischen Be-

rufsbildung formuliert, „eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet“. Aus diesen Zielformulierungen wurde ein Kompetenzmodell entwickelt, das eine Differenzierung der beruflichen Handlungskompetenzen in Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz vorsieht und im Lernfeldkonzept zusammengeführt wird. Dieses Kompetenzmodell ist Grundlage für die Gestaltung der in Handlungsfeldern strukturierten Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen. Mit der Zusammenführung der beiden Ordnungsmittel ist es gelungen, eine Verständigung über das den Arbeiten zugrunde liegende Kompetenzmodell zu erreichen.

2.1 Entwicklung von Ausbildungsbausteinen auf der Grundlage des KMK-Kompetenzmodells

Das BIBB hat im Rahmen einer Pilotinitiative im Auftrag des BMBF zunächst für 14, mittlerweile für 31 bestehende Berufsbilder in enger Abstimmung mit den Sozialpartnern unter Einbeziehung sämtlicher Ordnungsmittel und unter Berücksichtigung der geltenden Prüfungsregelungen *Ausbildungsbausteine* entwickelt. Für jeden Ausbildungsberuf wurden etwa sechs bis acht Ausbildungsbausteine entwickelt, die sich an den für jeden Beruf relevanten Handlungsfeldern orientieren, die erst in ihrem Zusammenspiel und in ihrer Gesamtheit das ganzheitliche Ausbildungsberufsbild repräsentieren. Das Berufsprinzip als konstitutive Basis für die duale Berufsausbildung bleibt damit bestehen. Grundlage für die Gestaltung der Ausbildungsbausteine war das dem Lernfeldkonzept der Berufsschule zugrunde liegende Kompetenzmodell, das eine große Nähe zu dem Kompetenzmodell des DQR aufweist. Die Kultusministerkonferenz hat in einem Beschluss von 1991 als Ziel der berufsschulischen Ausbildung „Handlungskompetenz“ gesetzt und formuliert: Handlungskompetenz ist „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz“. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.

Ausgehend von diesem Kompetenzkonzept wurden für die Entwicklung der Ausbildungsbausteine folgende methodische Schritte festgelegt:

- Formulierung der zu erreichenden Lernergebnisse des Berufs
- Identifikation der berufstypischen und einsatzüblichen Arbeits- und Geschäftsprozesse – Zuordnung zu Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan
- Identifikation von komplexen beruflichen Handlungsfeldern des Berufs
- Festlegung der Struktur und zeitlichen Abfolge der Bausteine zueinander zur Sicherung der Abschlussfähigkeit

- Beschreibung der Kompetenzen auf der Grundlage des Kompetenzmodells der KMK
- Differenzierte Zuordnung der Kompetenzen zu den entsprechenden Positionen in Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan
- Abgleich der Ausbildungsbausteine mit dem gesamten Berufsbild (Prüfung auf Vollständigkeit)
- Beschreibung von beispielhaften Handlungssituationen für die einzelnen Bausteine zur Förderung der Umsetzung in der Praxis.

2.2 Entwicklung eines Kompetenzmodells und anschließende Erprobung anhand von zwei Ausbildungsberufen

In einem weiteren BIBB-Projekt wurde ein *Kompetenzmodell zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen* entwickelt und anhand von zwei Ausbildungsberufen einer ersten Erprobung unterzogen. Auf der Grundlage eines theoretisch fundierten Kompetenzmodells wurden die bestehenden Ordnungsmittel in zwei Berufen „reformuliert“ und kompetenzorientiert beschrieben. Die Entwicklungsarbeiten umfassten die folgenden Schritte:

- Identifikation von Arbeits- und Geschäftsprozessen
- Beschreibung von für den Beruf relevanten Handlungsfeldern
- Formulierung der Kompetenzen der einzelnen Handlungsfelder.

Wie bei den Entwicklungsarbeiten der Bausteine erläutert, wurden sämtliche Ordnungsmittel in die Arbeiten einbezogen, auch hier ist es gelungen, die Länder einzubeziehen.

3 Leitlinien für die Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel

Die Entwicklung umfassender beruflicher Handlungskompetenz ist nach den Bestimmungen des Berufsbildungsgesetzes das Ziel der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. Berufliche Handlungskompetenzen sind Grundlage und Voraussetzung für die selbstständige und eigenständige Bewältigung von berufstypischen Aufgaben und Handlungsfeldern, verbunden mit dem Anspruch auf Ganzheitlichkeit und Vollständigkeit. Ganzheitlichkeit erfordert die Bewältigung der anstehenden Aufgaben in der Breite der fachlichen und personalen Kompetenzanforderungen. Vollständigkeit bedeutet in dem Zusammenhang die Ausrichtung des selbstständigen und eigenverantwortlichen Handelns an den Schritten des umfassenden Handlungsprozesses, der durch Planen – Ausführen – Kontrollieren – Bewerten gekennzeichnet ist.

Berufsbilder zukunftsorientiert zu gestalten bedeutet, zukünftige Entwicklungen zu antizipieren und umzusetzen. Die Entwicklung kompetenz- und zugleich lernergebnisorientierter Ordnungsmittel bedeutet die Verständigung auf einen Kompetenzbegriff. Gegenwärtig sieht das Berufsbildungsgesetz für den betrieblichen Teil eine andere Systematik vor als die Kultusministerkonferenz für den schulischen Teil. Ein erster Schritt besteht in der Festlegung eines konsistenten und für die Berufsbildung geeigneten Kompetenzmodells, in das die zentralen Merkmale der beruflichen Handlungskompetenz aufgenommen sind. Mit den zuvor beschriebenen Arbeiten zur kompetenzorientierten Restrukturierung bestehender Berufsbilder wurden bereits wesentliche Schritte zur Verständigung erreicht, die bei zukünftigen Entwicklungsarbeiten zur Umsetzung des DQR genutzt werden sollten.

Die im Folgenden skizzierten Leitlinien nehmen das Kompetenzverständnis des DQR auf und erweitern es zugleich.

3.1 Festlegung von Ausbildungsprofilen – Formulierung von Lernergebnissen der Berufsausbildung

In einem ersten Schritt sind die in der Berufsausbildung zu erzielenden Lernergebnisse festzulegen. Dabei wird konkretisiert, was Lernende nach Abschluss des Lernprozesses wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun. Zentraler Ausgangspunkt für die Festlegung ist das im §1 Abs. 3 Berufsbildungsgesetz (BBiG) formulierte Ziel, wonach *„die Berufsausbildung die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln“* hat. Handlungskompetenzen in diesem Verständnis kennzeichnen das vorhandene Potenzial für das Verhalten und Handeln in verschiedenen beruflichen Situationen.

Das Ausbildungsprofil beinhaltet die Gesamtheit der für die Ausübung des Berufs erforderlichen Kompetenzen auf der Grundlage der den Beruf prägenden relevanten Aufgaben und Tätigkeiten, die über einzelbetriebliche Sachverhalte hinausgehen (Euler; Frank 2011). Das Ausbildungsprofil sollte sich an berufstypischen und einsatzgebietsspezifischen Arbeits- oder Geschäftsprozessen orientieren, die ganzheitlich angelegt sind und konzeptionell eine Integration von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten vorsehen. Beschrieben werden dabei die Kompetenzen, die während der Ausbildung zu vermitteln sind und über die ein Berufsanfänger/eine Berufsanfängerin zur Ausübung des Berufs verfügen soll; dabei handelt es sich um Mindeststandards.

Eine Differenzierung der Lernergebnisse nach Lernorten sollte zunächst nicht erfolgen. Eine Orientierung können die in bestehenden Berufsbildern formulierten Handlungs- und Funktionsfelder sein, in die die für den Beruf wesentlichen Kom-

petenzbereiche aufgenommen sind (Beispiel Fachinformatiker/-in für Anwendungsentwicklung (Ausbildungsordnung von 1997): Mitgestalten betrieblicher Prozesse; Gestalten von Geschäftsprozessen im IT-Bereich; Konfigurieren von IT-Systemen; Entwickeln von (einfacher) Software; Entwickeln von Datenbanksystemen nach Kundenwünschen; Vernetzen von IT-Systemen; Organisieren und Durchführung von (komplexen) IT-Systemen; Erbringen von IT-Service; Vermarkten von IT-Systemen; Ermitteln der Wirtschaftlichkeit von IT-Leistungen, etc.).

3.2 Identifikation der relevanten beruflichen Handlungsfelder

Berufsbilder sind einerseits breitbandig zu strukturieren, sie sind zugleich einzelbetriebsübergreifend und technikoffen zu gestalten. Sie sollen darüber hinaus die relevanten Handlungsfelder umfassen und sich in größere Berufszusammenhänge einordnen lassen. Ausgehend von dem beschriebenen Ausbildungsprofil sind in einem weiteren Schritt relevante, den Beruf prägende hinreichend komplexe Handlungsfelder zu bestimmen bzw. abzuleiten und die durchschnittlichen Zeiten der Aneignung der Kompetenzen zu bestimmen. Handlungsfelder umfassen zusammengehörige Arbeits- und Geschäftsprozesse bzw. betriebliche Handlungssituationen und beinhalten die Handlungskompetenzen, die zur Bewältigung der formulierten Aufgaben und Tätigkeiten mindestens notwendig sind. Die in den Rahmenlehrplänen der schulischen Berufsausbildung festgelegten Handlungsfelder können dafür als Orientierung genutzt werden (Beispiel Personaldienstleistungskaufmann/Personaldienstleistungskauffrau (VO 2007): Die Ausbildung verantwortlich mitgestalten; Struktur und Geschäftsfelder des Ausbildungsbetriebes erkunden und präsentieren; Personalsachbearbeitung durchführen; Personal gewinnen; Personal einstellen; Personaleinsatz vorbereiten und durchführen; Personaldienstleistungen vermarkten; Betriebliche Wertschöpfungsprozesse dokumentieren und auswerten; Aufträge akquirieren und bearbeiten; Personal führen und fördern; Rahmenbedingungen für Personaldienstleistungen berücksichtigen; Berufsbezogenes Projekt planen, durchführen und auswerten). Eine weitere Orientierung geben die in einzelnen Berufen formulierten Wahlqualifikationseinheiten bzw. die verordneten Zusatzqualifikationen; sie haben den Charakter einzelner Handlungsfelder. Die Handlungsfelder gemeinsam strukturieren das Berufsbild, sie bestimmen zugleich die Dauer der Ausbildung.

3.3 Formulierung der Kompetenzen – Kompetenzdimensionen – Differenzierung nach Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen

Bezugspunkte der Ausbildung sind damit die sachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen, die zur Bewältigung der anstehenden Aufgaben erforderlich sind.

Ziel der Ausbildung ist der Erwerb einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, mit dem Anspruch auf Vollständigkeit und Ganzheitlichkeit. Vollständigkeit beinhaltet die Verzahnung von Theorie und Praxis und von Denken und Handeln unter konsequenter Berücksichtigung des Modells der „Vollständigen Handlung“ (informieren, planen, entscheiden, ausführen, kontrollieren, bewerten). Für die Beschreibung der Kompetenzen wird das DQR-Kompetenzmodell zugrunde-gelegt und hinsichtlich der sachlichen, personalen und sozialen Dimensionen präzisiert.

Damit Kompetenzen näher bestimmt werden können, ist die Frage zu beantworten, worauf sich eine Kompetenz beziehen soll. Eine erste Unterscheidung wird wie folgt vorgenommen:

- Insofern Auszubildende darauf vorbereitet werden, mit materiellen (z. B. aus Holz, Metall) oder symbolischen Dingen (z. B. Texten, Zahlen) umzugehen, stehen **Sachkompetenzen** im Vordergrund.
- Wenn sie lernen sollen, Herausforderungen im Umgang mit anderen Menschen (z. B. Vorgesetzte, Kollegen, Kunden) zu bewältigen, dann steht der Erwerb von **Sozialkompetenzen** im Vordergrund.
- Schließlich ist es auch im Berufsleben häufig notwendig, die eigene Entwicklung zu gestalten (z. B. das eigene Lernen zu steuern, moralische Vorstellungen zu entwickeln); in diesem Fall geht es um den Erwerb von **Selbstkompetenzen**.

Sachkompetenz ist die Bereitschaft und Fähigkeit, auf der Basis fachlichen Wissens und Könnens anstehende Aufgaben und Probleme zielorientiert, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Resultat zu bewerten.

Sozialkompetenz umfasst die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Beziehungen zu gestalten und sich mit anderen verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen. Die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität gehört dazu.

Selbstkompetenz ist die Bereitschaft und Fähigkeit, Anforderungen an die eigene Persönlichkeit zu klären und zu gestalten. Dazu zählen u. a. die Entwicklung der eigenen Lernkompetenz und die (Weiter-)Entwicklung von Wertvorstellungen.

3.4 Differenzierung der Kompetenzdimensionen in Handlungsschwerpunkte

Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen können jeweils über drei Handlungsschwerpunkte ausdifferenziert werden. Dabei wird zwischen *Wissen (Kennen)*, *Fertigkeiten (Können)* und *Einstellungen (Wollen)* unterschieden.

Wissen: Hier steht das Wissen über die Aufgaben und die Tätigkeiten im Mittelpunkt. Das kann das Wissen über die Durchführung von Kontrollarbeiten, über die wesentlichen Schritte eines Verkaufsgesprächs oder das Wissen, wie Arbeitserfahrungen im Betrieb gut dokumentiert werden, sein. Unterschieden werden dabei folgende Stufen, die mit steigenden Anforderungen verbunden sein können: (a) erinnern; (b) verstehen; (c) anwenden; (d) analysieren; (e) evaluieren und (f) weiterentwickeln.

Fertigkeiten: Mit Fertigkeiten werden – vereinfacht ausgedrückt – angefertigte Leistungen unter Verwendung bestimmter Techniken (z. B. Ersatzteile montieren, Baugruppen bewegen etc.) verstanden. Das Ergebnis liegt als „konkretes“ Arbeitsprodukt, z. B. als produzierter Gegenstand oder als geistiges Produkt vor.

Einstellungen: Hier stehen persönliche Grundhaltungen gegenüber Sachen und gegenüber anderen Menschen im Mittelpunkt. Während einer Kundenberatung ist z. B. das Bemühen zu erkennen, dem Kunden vorurteilsfrei und tolerant zu begegnen oder die Beratung bedacht und geplant zu gestalten. Werte, Normen und Einstellungen liegen jedem Handeln zugrunde.

Die Kompetenzbereiche und Handlungsschwerpunkte können im Rahmen einer Matrix zusammengeführt werden.

Diese Kompetenzmatrix kann als Instrument verwendet werden, um für bestimmte Aufgaben die einzelnen Sach-, Sozial- oder Selbstkompetenzen zu bestimmen und hinsichtlich der möglichen Schwerpunkte Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen näher zu beschreiben.

Die folgende Übersicht enthält eine beispielhafte Zuordnung:

Abbildung 1: Kompetenzmatrix Beispiel aus der KFZ-Mechatronik

Handlungs- dimensionen Kompetenz- bereiche	Wissen (Kennen)	Fertigkeiten (Können)	Einstellungen (Wollen)
Sachkompetenz	<i>Die Lernenden führen Kontrollarbeiten unter Berücksichtigung der relevanten Vorschriften und Anleitungen sorgfältig und fachgerecht durch.</i>		
	Vorschriften und Anleitungen zur Durchführung der Kontrollarbeiten verstehen	Kontrollarbeiten durchführen	sorgfältig und fachgerecht
Sozialkompetenz	<i>Die Lernenden verstehen die wesentlichen Schritte eines Beratungsgesprächs und führen dieses systematisch und geplant. Sie erkennen die Emotionen des Kunden und können diesem unter Zuhilfenahme bestimmter Gesprächstechniken vorurteilsfrei und verständnisvoll begegnen.</i>		
	wesentliche Schritte eines Beratungsgesprächs verstehen Emotionen des Kunden erkennen	Einsatz bestimmter Gesprächstechniken	auf den Kunden vorurteilsfrei und verständnisvoll zugehen das Beratungsgespräch systematisch und geplant gestalten
Selbstkompetenz	<i>Die Lernenden sind in der Lage, über die Arbeitserfahrungen im Betrieb selbstständig und eigenverantwortlich zu reflektieren und diese zu dokumentieren. Sie können Fehler beschreiben und sind bereit, aus ihnen zu lernen.</i>		
	Kriterien für die Reflexion von Arbeitserfahrungen verstehen Fehler analysieren und beschreiben	Arbeitserfahrungen im Betrieb dokumentieren	selbstständig und eigenverantwortlich die eigene Lernkompetenz entwickeln bereit sein, aus Fehlern zu lernen

3.5 Vorgehen bei der Formulierung von Kompetenzen

Die Kompetenzen werden für die einzelnen Handlungsfelder formuliert. Die zugeordneten Arbeits- und Geschäftsprozesse bzw. Aufgaben und Tätigkeiten bilden dafür die Grundlage.

Technisch betrachtet handelt es sich bei der Festlegung der Kompetenzen zunächst um eine einfache Übersetzung aus der Beschreibung von Arbeitsbereichen, Aufgaben und Tätigkeiten.

Wie die vorhergehende Grafik zeigt, wird jede Kompetenz über mindestens zwei Komponenten beschrieben:

- Gegenstand der Aktivitäten (Subjekt), z. B. Kontrollarbeiten;
- Aktivität (Prädikat), z. B. durchführen.

Begriffe wie beispielsweise „Analysefähigkeit“, „Planungsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ oder „Kritikfähigkeit“ sind nicht ausreichend präzise als Bezeichnung einer Kompetenz.

In einem weiteren Schritt wird deshalb die Kompetenzbestimmung genauer und konkreter. Hier werden nicht nur Sach-, sondern auch Aspekte von Sozial- und Selbstkompetenzen, nicht nur Wissen, sondern auch Einstellungen und Fertigkeiten in die Beschreibung einbezogen.

Beispiel für Kompetenzdefinition:

„Die Lernenden kennen die benötigten Ersatzteile und verstehen die Vorgehensweise zur Bearbeitung des Reparaturauftrages (Wissen), sie können die Bauteile ersetzen bzw. die Instandsetzungsarbeiten durchführen (Fertigkeiten). Dabei achten sie auf eine fachgerechte und sorgfältige Durchführung der Arbeiten (Einstellung).“

Für die konkrete Entwicklung von Ausbildungsprofilen ist zu klären, wie differenziert die Kompetenzen auf der Grundlage des Berufsprofils beschrieben werden sollen. Als Leitlinie bzw. zur Orientierung gilt:

- Prüfen, ob für die – innerhalb der Handlungsfelder strukturierten – Aufgaben neben der Ausführung auch Planungs-, Kontroll- und Bewertungshandlungen berücksichtigt sind.
- Die Bestimmung der Kompetenzen geschieht innerhalb der jeweils abgegrenzten Handlungsfelder. Die zugeordneten Aufgaben und Tätigkeiten sind dafür die Grundlage.

3.6 Abgleich der Handlungsfelder mit dem Ausbildungsprofil

Nach der Fertigstellung der Handlungsfelder findet ein Abgleich mit dem Ausbildungsprofil statt, gleichzeitig ist darauf zu achten, dass das Ausbildungsprofil nicht überfrachtet und dadurch nicht umsetzbar wird.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

- Das Ausbildungsprofil beschreibt das angestrebte Lernergebnis der gesamten Ausbildung, es ist strukturiert in eine überschaubare Anzahl von für den Beruf relevanten Handlungsfeldern.
- Die abgegrenzten Handlungsfelder beinhalten die relevanten Arbeits- und Geschäftsprozesse bzw. die zugeordneten Aufgaben und Tätigkeiten. Die Handlungsfelder beinhalten sämtliche für die Bewältigung der zugeordneten Arbeits- und Geschäftsprozesse bzw. der Aufgaben und Tätigkeiten Sach-, Sozial-, und Selbstkompetenzen einschl. der Handlungsschwerpunkte.

- Die Handlungsfelder strukturieren in ihrer Gesamtheit den Beruf, das Ziel des Erwerbs umfassender beruflicher Handlungskompetenz ist gebunden an die Absolvierung sämtlicher Handlungsfelder.

4 Ausblick

Eine konsequente Kompetenzorientierung der Ordnungsmittel bedeutet erhebliche Herausforderungen für die an der Entwicklung der Ordnungsmittel Beteiligten. Auch bei einer grundsätzlichen Klärung des Kompetenzbegriffs und der zugrunde liegenden Dimensionen sind die zu verwendenden Formulierungen ungewohnt, bislang gibt es kaum gelungene Beispiele. Während die Beteiligten bei der Formulierung der Sachkompetenzen oftmals nur geringe Schwierigkeiten haben und eine Orientierung vergleichsweise leicht fällt, ist eine Unterstützung bei der Formulierung der Sozial- und Selbstkompetenzen oftmals notwendig. Gegenwärtig sind diese Kompetenzen nur implizit in den Ordnungsmitteln enthalten. Die Sinnhaftigkeit, diese Kompetenzen explizit zu beschreiben und damit zum Bestandteil der Ausbildung zu machen, bedarf einer intensiven Erörterung. Die angemessene Graduierung der Kompetenzen, um die Kompetenzen hinreichend differenziert ausweisen zu können, ist ohne begleitende Unterstützung kaum zu leisten.

Eine konsequente kompetenzorientierte Neuausrichtung der Ordnungsmittel ist ohne entsprechende Anpassungen im Prüfungswesen kaum denkbar. Hier gilt es die Anstrengungen zu verstärken, Prüfungsformen (weiter-) zu entwickeln, die geeignet sind, die Kompetenzen unter Berücksichtigung der allgemeinen Gütekriterien zu erfassen und zu bewerten. In dem Zusammenhang sollte über eine Neuverteilung der Zuständigkeiten bei der Prüfungsabnahme nachgedacht werden. Eine stärkere Verantwortung der Lernorte, die die geltenden Bestimmungen der öffentlich-rechtlichen Prüfungen nicht infrage stellt, kann einen Beitrag zur Förderung der Validität und Aussagekraft der Prüfungen leisten.

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens; Band 2 der Reihe der Berufsbildungsforschung, Bonn, Berlin 2009
- DQR – Leitfaden Phase II der DQR Erarbeitung; Vorgehen in der nächsten Erarbeitungsphase der DQR Entwicklung, Berlin 2009
- DQR – Expertenvotum der Arbeitsgruppen zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens – Abschlussbericht Allgemeiner Teil; Entwurf; DQR-Büro, Berlin, 30. Juni 2010

DQR siehe auch: www.deutscherqualifikationsrahmen.de

EULER, Dieter; FRANK, Irmgard; KELLER, Martin; NÜESCH, Christa: Reform der Berufsausbildung in Luxemburg – Entwicklung von kompetenzorientierten und modularen Ausbildungsgängen. Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle. Luxembourg 2011

HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung zum weiteren Vorgehen bei der Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlung vom 10. März 2011, www.bibb.de/de/32327.htm

FRANK, Irmgard; GRUNWALD, Jorg-Günther: Schwerpunktthema Ausbildungsbausteine. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009, Bonn 2009

HENSCHKE, Kathrin; LORIG, Barbara; SCHREIBER, Daniel; Kompetenzorientierung in der Berufsausbildung – Wege zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 3, S. 18–22

KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK, (Hrsg.)): 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. Bonn 2007

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (2005): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 8. Juli 2005

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 5. September 2006

VERORDNUNG über die Berufsausbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik. Fundstelle: 1997 (Bundesgesetzblatt (BGBl) I S. 1741), Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Fachinformatiker/Fachinformatikerin. Fundstelle: KMK-Beschlussammlung

VERORDNUNG über die Berufsausbildung zum Personaldienstleistungskaufmann/zur Personaldienstleistungsauffrau. Fundstelle: 2008 (Bundesgesetzblatt (BGBl) I, S. 233); Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Personaldienstleistungskaufmann/Personaldienstleistungsauffrau. Fundstelle: 2007 (KMK-Beschlussammlung)

Stephanie Odenwald

DQR – quo vadis?

Europäisierung der Bildung braucht gewerkschaftliche Einflussnahme

1 Das gewerkschaftliche Interesse am DQR

Seitdem der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) beraten und im April 2008 durch das Europäische Parlament und den Rat beschlossen wurde, setzten sich die Gewerkschaften mit den Chancen und Risiken des EQR und des zu erarbeitenden nationalen Qualifikationsrahmens auseinander. Ihnen war und ist bewusst, dass sie die Auswirkungen europäischer Bildungspolitik nicht unterschätzen dürfen. Das zeigt das Beispiel der Bologna-Reform im Hochschulbereich mit dem ECTS; denn das Ziel europaweit mehr Mobilität zu schaffen, hat sich fast in sein Gegenteil verkehrt: Schon das Wechseln von einer deutschen Universität zu einer anderen ist mit „Bologna“ schwieriger geworden ist.

Innerhalb von zehn Jahren haben sich für Studierende Leistungsdruck und Selektivität im Studium verstärkt. Es gab vielfache heftige studentische Proteste, Alternativen zur jetzigen Misere wurden von gewerkschaftlicher Seite entwickelt. Verändert hat sich nichts. Im Unterschied zur Bologna-Reform geht es beim DQR nicht direkt um die Umgestaltung von Bildungsprozessen, sondern „nur“ um einen Referenzrahmen, der mehr Transparenz und Mobilität innerhalb der EU ermöglichen soll. Der EQR als Referenzrahmen hat nicht die Funktion, nationale Besonderheiten zu beseitigen, sondern es soll Transparenz darüber geschaffen werden, was die europäischen Bürger bei unterschiedlichsten Bildungssystemen an erreichten Lernergebnissen nachzuweisen haben. Dennoch werden damit, wie im GEW-Beschluss vom November 2008 festgestellt, Ziele verfolgt, die zu mehr Chancengleichheit führen sollen: Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung, Durchlässigkeit, Anerkennung auch von Lernergebnissen, bzw. Kompetenzen, die auf non-formalem und informellem Weg erreicht worden sind. So war es vor diesem Hintergrund konsequent, dass der DGB beim Thema DQR, der alle Bildungsbereiche betrifft, ein demokratisches Verfahren, Beteiligung und Öffentlichkeit gefordert hat.

Befürchtungen sind ernst zu nehmen, dass durch den DQR das deutsche, äußerst selektive Bildungssystem, das wie kaum ein anderes europäisches durch eine krasse Chancengleichheit gekennzeichnet ist, europakompatibel gemacht wird. Die Erwartungen sind unterschiedlich: Von manchen wird gehofft, dass der DQR eine Art

Katalysator sein kann, Bildungsungleichheiten abzubauen, während von den anderen befürchtet wird, dass selektive Strukturen sogar zementiert werden. Das geht bis hin zu der Einschätzung, dass EQR/DQR bewirken könnten, dass sich das in Deutschland verankerte duale System der beruflichen Bildung in Richtung Verschulung und Modularisierung von Ausbildung nach dem englischen Vorbild verändern wird.¹

Für die Beteiligung der Gewerkschaften am Konstruktionsprozess des DQR sprach, dass im Prozess der Erarbeitung der nationalen Qualifikationsrahmen ein europaweiter Austausch stattfindet, was für die Menschen durch Bildung im 21. Jahrhundert erreicht werden soll.² Dieser Austausch dient u. a. dazu, ein gemeinsames Begriffsverständnis zu erreichen, eine gemeinsame Sprache zu finden, heutige Bildungsanforderungen und -prozesse sowie Lernergebnisse zu beschreiben. Da ein sehr konkretes Endergebnis beabsichtigt ist, wonach nationale Qualifikationsrahmen ab 2012 in allen Zeugnissen europaweit ihren Niederschlag finden sollen, geht es um mehr als Diskussionsbeiträge auf dieser oder jener internationalen Tagung, deren Wahrnehmung sowieso meist ausschließlich auf Fachleute beschränkt ist. Im Folgenden sollen der Prozess der Erarbeitung des DQR und mögliche Folgen aus Sicht einer Beteiligten reflektiert werden.

Für die von gewerkschaftlicher Seite gewollte öffentliche Diskussion ist es geboten, dass die dabei eingegangenen Kompromisse als solche gekennzeichnet und Alternativen beraten werden. Die Unzulänglichkeiten des bisherigen Entwurfes müssen klar benannt und legitime Ansprüche weiter verfolgt werden. Entscheidungen müssen revidierbar sein, insbesondere wenn Kompromisse unter erheblichem Zeitdruck zustande gekommen sind, wie im Arbeitskreises DQR, in dem die Abstimmung über den DQR stattgefunden hat. In diesem Sinne soll dieser Text als kritische Reflexion des bisherigen Arbeitsprozesses und seiner Ergebnisse verstanden werden, der sowohl den Einsatz der Beteiligten und die positiven Aspekte des Entwurfs würdigt, wie auch die Unzulänglichkeiten benennt und eine Perspektive der Veränderung aufzeigt.

-
- 1 Diese Vielfalt an Einschätzungen findet sich in den Gewerkschaften wieder, siehe dazu auch folgende Gutachten: Drexel, I. (2006): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG-Metall. Berlin. Frankfurt. Dehnpostel, P., Ness, H., Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung Frankfurt. Im Rahmen gewerkschaftlicher Willensbildung diskutierte und abgestimmte Stellungnahmen der Einzelgewerkschaften gibt es vor allem in der GEW, im DGB wurde eine Arbeitsgruppe gebildet und die Mitarbeit im Arbeitskreis DQR (2007 von BMBF und KMK einberufen) koordiniert.
 - 2 Beispielsweise auf mit internationaler Beteiligung veranstalteten Tagungen des BIBB, weiterhin DQR-Tagungen von BMBF/KMK, oder Diskussionen im Rahmen der CEDEFOP, des europäischen Bildungsinstituts, sowie in gewerkschaftlichen EU-Projekten, wie das EU-Projekt „innovet – Europäischer Dialog zu den aktuellen Herausforderungen und innovativen Maßnahmen in der beruflichen Bildung“ von GEW, ÖGB und der polnischen Lehrgewerkschaft ZNP; siehe Kompendium zu aktuellen Herausforderungen beruflicher Bildung in Deutschland, Polen und Österreich, September 2008, Frankfurt am Main.

2 Zum Prozess der DQR-Erarbeitung

2007 entsandte der DGB drei Vertreter (plus Stellvertreter) in den Arbeitskreis DQR, später, in der sogenannten Erprobungsphase, wurden Vertreter der Praxis für die vier Arbeitsgruppen benannt.³ Im November 2010 wurde über die Konstruktion des DQR abgestimmt, einschließlich eines erklärenden Begleittextes und eines Glossars, allerdings mit einer einschränkenden Bemerkung im Protokoll.⁴ Noch Ende 2011 war die Zuordnung der im Bildungssystem erreichten Qualifikationen, bzw. Lernergebnisse (learning outcomes) zu den acht Niveaus des DQR nicht beschlossen. Bisher zeichnet sich lediglich das nicht unumstrittene Vorgehen ab, dass die Abschlüsse des deutschen Bildungssystems den einzelnen Niveaus des DQR und damit des EQR zugeordnet werden sollen. Dazu hat der Schulausschuss der KMK einen umstrittenen Vorschlag vorgelegt (siehe unten stehenden Kasten). Ungeklärt ist, wie der im Begleittext formulierte Anspruch, auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu erfassen, realisiert werden soll. Diese und andere Widersprüche sollen im Folgenden thematisiert werden. Welche gewerkschaftlichen Ziele zum jetzigen Zeitpunkt – Ende 2011 – erreicht wurden oder nicht, welche Kompromisse als heikel zu bewerten sind, wird durchaus nicht einheitlich gesehen und kontrovers diskutiert, auch innergewerkschaftlich im DGB.

Natürlich muss zugestanden werden, dass die Konstruktion des DQR davon geprägt ist, dass in dem Arbeitskreis DQR eine Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Interessen stattgefunden hat und ohne Kompromisse kein DQR zustande gekommen wäre. Sehr viel Aufmerksamkeit und Kraft wurde seitens der Sozialpartner dafür eingesetzt, dass die Beschreibung der Lernergebnisse bis hoch zur achten Niveaustufe sowohl für berufliche Bildung wie für hochschulische Bildung gilt. Das ist gelungen, wenn auch in der letzten Phase seitens der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Bedenken geäußert wurden. Demnach sei der Qualifikationsrahmen zu sehr an beruflicher Bildung orientiert. Letztendlich liegt ein Qualifikationsrahmen aus einem Guss für allgemeine, berufliche und hochschulische Bildung vor und nicht wie in Österreich ein sogenanntes Y-Modell, in dem die drei letzten Stufen jeweils für die hochschulischen und beruflichen Bildungswege als divergent ausgewiesen sind. Der DQR ist daher durchaus ein Ausdruck und ein Beitrag dafür,

3 Die Erprobungsphase in 2009/2010 beinhaltete, dass in den vier Arbeitsgruppen Metall, Informatik, Handel und Gesundheit Vertreter der Praxis in Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern den DQR-Entwurf auf seine Praxistauglichkeit prüften und die in den Domänen erworbenen Kompetenzen bzw. Abschlüsse dem DQR zuordneten (siehe hierzu den Beitrag von Spöttl in diesem Band).⁴

4 Im Ergebnisvermerk zur 17. Sitzung des Arbeitskreises DQR wird zu der Streitfrage, ob der die vierte Säule bezeichnende Begriff „Selbstkompetenz“ durch den von Bildungsministerin Schavan gewünschten Begriff „Selbstständigkeit“ ersetzt wird, ausgeführt, „dass dieser Punkt erneut wieder aufgerufen werden könne, wenn ein alternativer Begriff zur Diskussion stehe“ (S. 5).

berufliche Bildung aufzuwerten und die ideologischen Barrieren zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung abzubauen.

Doch Folgendes verdient besonders herausgestellt zu werden: Kurz vor der 17. Sitzung des Arbeitskreises DQR in 2010 ließ die zuständige Ministerin, bzw. die Vertreterin des BMBF, eine der zentralen Kategorien des DQR von einer Sitzung zur anderen als unpassend und unverständlich streichen und durch einen neuen Begriff ersetzen, obwohl im Arbeitskreis DQR mit seinen über 30 Teilnehmenden über zwei Jahre mit diesem Begriff gearbeitet wurde. Es handelt sich um den Begriff Selbstkompetenz als eine der vier Säulen des DQR, den Ministerin Annette Schavan durch „Selbstständigkeit“ ersetzt haben wollte. Dies bedarf einer kritischen Würdigung.

3 Zum Kompetenzverständnis

Zur Erklärung, warum an dieser Stelle Empörung angemessen ist: Die viersäulige Konstruktion des DQR unterscheidet sich vom dreisäuligen EQR, weil deutlich gemacht werden soll, dass Handlungskompetenz gleichgewichtig durch fachbezogene und durch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen begründet wird. Anders als beim EQR, der in acht Niveaus und drei Säulen, nämlich Wissen, Fertigkeiten und Kompetenz gegliedert ist, wurden für die ebenfalls achtstufige Matrix des DQR die Kategorien Wissen, Fertigkeiten, soziale Kompetenz und Selbstkompetenz herangezogen. Wissen und Fertigkeiten werden verstanden als Ausprägungen der „Fachkompetenz“ als einer der beiden Oberbegriffe, als zweiter wurde „Personale Kompetenz“ gewählt, die als „Soziale Kompetenz“ und „Selbstkompetenz“ definiert wurde.

Diese Konstruktion entspricht dem gewerkschaftlichen Anliegen, ein modernes Verständnis von Handlungskompetenz zu formulieren. Das heißt, dass zum einen ausgelöst durch die Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt die sogenannten „soft skills“ wichtiger werden und dass zum anderen insgesamt die Anforderungen in den Arbeitsprozessen steigen und althergebrachte Hierarchien und Trennungslinien zwischen universitärer und beruflicher Bildung obsolet geworden sind, soweit sie nicht sowieso elitären ideologischen Denkweisen geschuldet waren. Dieses Anliegen wurde im Arbeitskreis DQR von den Vertretern der Arbeitgeberverbände geteilt und war im Arbeitskreis DQR zustimmungsfähig. Nicht geteilt wurde die Auffassung der gewerkschaftlichen Vertreter, dass kritische Reflexion und Urteilsfähigkeit sowie Humankompetenz unverzichtbare Elemente heutiger Handlungskompetenz sein müssen. So wurde bei der Entscheidung über die Deskriptoren das Wörtchen „kritisch“ verbannt. Schon dieser Vorgang war höchst problematisch, wurde jedoch unter Kompromiss verbucht, um die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung zu retten.

Doch wie weit können Kompromisse gehen? Laut BMBF sollte „Selbstständigkeit“ an die Stelle von „Selbstkompetenz“ treten, da dieser Begriff für den norma-

len Bürger unverständlich sei, wenn auch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen verwendet. Meiner Auffassung nach ist diese Veränderung unvereinbar mit einem umfassenden Verständnis von Handlungskompetenz, denn der komplexe Sachverhalt der Ich-Entwicklung: Selbstregulierung, Reflexions-, Urteils- und Lernfähigkeit sowie die Fähigkeit, sich Rat und Hilfe zu holen (so die Deskriptoren auf den acht Niveaus), ist nicht auf Selbstständigkeit reduzierbar. Selbstständig zu handeln und Verantwortung für sich selbst zu übernehmen ist im Kontext anderer Merkmale persönlicher Handlungskompetenz ein positiver und unverzichtbarer Aspekt. Aber Selbstständigkeit ist nur eine Teilmenge von Selbstkompetenz.

4 Zum Menschenbild

Begriffe wie Selbstständigkeit oder auch Selbstverantwortung sind in der jüngsten Vergangenheit im Sinne einer neoliberalen Philosophie vereinnahmt worden. Demnach ist jeder nur für sich selbst verantwortlich, gibt es doch – gemäß der ehemaligen englischen Regierungschefin Margaret Thatcher – nur Individuen aber keine Gesellschaft. Ergo ist Selbstständigkeit das „Nonplusultra“. Selbstständig, flexibel, frei von unnötigen Skrupeln und im Sinne der Marktlogik effektiv handelnd, sind Merkmale eines Menschenbildes, nach dem im Sinne von reibungsloser Verwertung die Person als Wirtschaftssubjekt optimal funktioniert, dank der eigenen Selbstständigkeit möglichst keinen Sozialstaat braucht und ohne Beratung und Unterstützung von anderen auskommt.

Selbstständigkeit ist noch nicht einmal deckungsgleich mit Selbstverantwortlichkeit. Beruflich selbstständig handelnde Menschen können durchaus unverantwortlich mit ihrer eigenen Gesundheit, mit ihrem eigenen Selbst umgehen. Genauso wenig ist Selbstständigkeit deckungsgleich mit Verantwortlichkeit gegenüber anderen, gegenüber Mitarbeitern; gegenüber dem Gemeinwohl. Man denke an einen selbstständigen Unternehmer oder Manager, der zugunsten kurzfristiger Profiterhöhung und Erfolg an der Börse Löhne drückt und Personal massenweise entlässt. Verantwortlich im Sinne des Gemeinwohls und zugunsten dessen ökonomischer Grundlagen ist dies nicht. Selbstständigkeit als Bildungsziel, als Teil von Persönlichkeitsentwicklung macht nur Sinn als ein Aspekt in Verbindung mit vielen anderen Fähigkeiten, die persönliche Handlungskompetenz ausmachen wie Reflexivität, gesellschaftspolitische Kompetenz, kritisches Urteilsvermögen (Denken in Alternativen/Zusammenhangsdenken), Zivilcourage, Toleranzfähigkeit, eben Humankompetenz, Lernkompetenz, Verantwortungsbewusstsein, etc. Im Qualifikationsrahmen sind solche Fähigkeiten nur unzulänglich erfasst, obwohl sie zentrale Bedeutung für das Zusammenleben und -arbeiten in der Gesellschaft haben.

5 Zu weiteren Konstruktionsmängeln

Bereits zum Stein des Anstoßes wurde folgende Formulierung im Einführungstext des ersten DQR-Entwurfes: „Da der DQR Qualifikationen und nicht individuelle Lern- und Berufsbiografien abbildet, kann er manche in Bildungs- und Qualifikationsprozessen erworbene Fähigkeiten und Haltungen nicht adäquat erfassen. Individuelle Eigenschaften wie Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung, Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen haben aus diesem Grund – trotz der großen Bedeutung, die ihnen zukommt – keine Aufnahme in die DQR-Matrix gefunden. Wie der EQR konzentriert sich der DQR-Entwurf auf ausgewählte Merkmale, die für ein erfolgreiches Handeln in einem Lern- oder Arbeitsbereich relevant sind.“⁵ Von Seiten der Kritiker wurde angemerkt, dass weder demokratische Verhaltensweisen noch interkulturelle Kompetenz sowie Toleranz angeborene Eigenschaften sind, sondern durch Lernprozesse erworben werden und Bestandteil von Qualifikationen sind. Dies aufzunehmen müsste gewährleistet werden, wenn nicht, sei die Folge, dass die damit verbundenen Bildungsinhalte zukünftig vernachlässigt werden. So äußerten sich die religionspädagogischen Dozentinnen an berufsbildenden Schulen mit einer Stellungnahme in einem „Zwischenruf“.⁶

5 Im Februar 2009 wurde der vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ erarbeitete „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ veröffentlicht, der den Einführungstext, die DQR-Matrix und das DQR-Glossar enthält (www.deutscherqualifikationsrahmen.de).

6 Die Dozentinnen für berufliche Bildung der Religionspädagogischen Institute der Ev. Landeskirchen in Deutschland und in der EKD schrieben 2009 einen „Zwischenruf. Religiöse, ethische und interkulturelle Kompetenzen gehören in den DQR.“ Kritische Anmerkungen zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.

Auszug aus dem „Zwischenruf“ der Dozenten und Dozentinnen für berufliche Bildung der Religionspädagogischen Institute der Ev. Landeskirchen in Deutschland und der EKD:

„Vor diesem Hintergrund ist es nicht nachvollziehbar, dass im Einführungstext zentrale Aspekte der Sozial- und Selbstkompetenz wie z. B. religiöse, ethische und interkulturelle Kompetenzen, „gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen“ [...] „keine Aufnahme in die DQR-Matrix gefunden“ haben mit der Begründung, dass es sich dabei um „individuelle Eigenschaften“ bzw. „Persönlichkeitsmerkmale“ handelt, die nicht adäquat zu erfassen sind (ebd., S. 3).

Demgegenüber halten wir fest, dass religiöse, ethische und interkulturelle Kompetenzen, Toleranz und Demokratiefähigkeit

- in formalen und non-formalen Lernprozessen erworben werden können und müssen,
- essenzielle Bestandteile von Bildung sind,
- Grundlage sind, sich in konstruktiver und verantwortungsvoller Weise am gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Leben zu beteiligen (vgl. Bürgerkompetenz, siehe Amtsblatt der Europäischen Union vom 30.12.2006, S. 16: Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen),
- integrale Elemente beruflicher Bildung sind (mit dem Ziel, „umfassende Handlungskompetenz“ zu erwerben) und
- nicht weniger operationalisiert und evaluiert werden können als alle anderen Kompetenzen.

Die im Vorwort des DQR vorgenommene Reduktion auf formale Qualifikationen, „die für ein erfolgreiches Handeln in einem Lern- oder Arbeitsbereich relevant sind (S. 3 f.), berücksichtigt nicht die „Besonderheiten des deutschen Bildungssystems (S. 3) und stellt den Beitrag der berufsübergreifenden Lernbereiche grundsätzlich in Frage.

Darüber hinaus greifen auch die in der DQR-Matrix aufgenommenen personalen Kompetenzen (z. B. Verantwortungsbewusstsein, Kritikfähigkeit, Nachhaltigkeit und die Fähigkeit, das eigene Handeln in seinen kulturellen Auswirkungen einschätzen zu können) zu kurz und verhindern damit den Erwerb einer umfassenden beruflichen, gesellschaftlichen und personalen Handlungskompetenz.

Deshalb fordern wir den Arbeitskreis DQR auf,

- den entsprechenden Abschnitt im Einführungstext zu überarbeiten und die fehlenden, aber notwendigen Kompetenzen in die DQR-Matrix einzuarbeiten;
- im weiteren Prozess der Erarbeitung und Evaluation des DQR sicherzustellen, dass die deutschen Besonderheiten auch mit der Perspektive der berufsübergreifenden Lernbereiche eingebracht werden.

In Zeiten der Globalisierung, zunehmend heterogener Gesellschaften mit den damit einhergehenden interkulturellen und interreligiösen Herausforderungen sind religiöse, ethische und interkulturelle Kompetenzen unverzichtbar und dürfen nicht dem privaten Interesse Einzelner überlassen werden. Sie sind vielmehr eine gesamtgesellschaftliche Bildungsaufgabe und müssen notwendigerweise im DQR ihren Niederschlag finden. Vor allem die gegenwärtige Finanz- und Wirtschaftskrise hat nachdrücklich vor Augen geführt, dass Beruflichkeit ohne ethische Grundbildung zu fatalen Konsequenzen führt.

Auch vonseiten der politischen Bildung wurden Einwände gegenüber dem DQR-Entwurf geäußert. So referierte Theo Länge, damals Vorsitzender des Bundesausschusses für politische Bildung, im November 2009 anlässlich der GEW-Herbstakademie 2009 in Weimar zu „Kompetenzentwicklung und politische Bildung: Grenzen und Möglichkeiten der Profession. Politische Bildung im Kontext von DQR und EQR.“

Theo W. Länge (Ausschnitt aus der Dokumentation zur Herbstakademie 2009):

Lassen Sie mich eine Fantasie entwerfen: In Zukunft wird es bei der Suche nach einer Lehrstelle, bei Stellenbesetzungen, vielleicht auch bei Bewerbungen für das bürgerschaftliche Engagement, darum gehen nachzuweisen, was man denn so im Gepäck hat: was man weiß (Wissen), was man kann (Fertigkeiten), mit welcher Einstellung und welcher Energie (Fähigkeiten). Und dabei wird es nicht nur um das gehen, was in Schule, Hochschule, Aus- oder Weiterbildung gelernt wurde, sondern auch um die Erfahrungen, die man in Jugendarbeit oder Erwachsenenbildung gemacht hat, in Freizeitaktivitäten oder Ehrenamt.

Hier nun hat die politische Bildung einiges zu bieten. Im Konzert der zwei Kompetenz-Bereiche des DQR – Fachkompetenz und Sozialkompetenz – kann die politische Bildung „mitspielen“. Sie vermittelt Reflexions- und Urteilskompetenzen unter kategorialer Berücksichtigung etwa von Macht und Herrschaft, Utopiekompetenz in Beziehung auf die gedankliche Überschreitung der Verhältnisse, Kommunikationskompetenzen (sowohl rezeptiv wie aktiv), Medienkompetenz, Aushandlungs- und Entscheidungskompetenzen in Bezugnahme auf Strukturen, Regeln des politischen Lebens und Zusammenlebens. Sie fördert Teamverhalten, interkulturelle Kompetenzen und Konsensfähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Solidarität- und Gerechtigkeitskompetenz. Sozial- und Selbstkompetenzen dieser Art sollen – als Ergänzung zu den Fachkompetenzen – auf jeder DQR-Stufe erfasst werden. Das eben schon zitierte Gutachten kommt ebenfalls zu dem Schluss, dass zur beruflichen Handlungsfähigkeit – stufenangemessen – Reflexivität, Partizipation und Persönlichkeitsentwicklung gehören: Ziele und Kompetenzbereiche, die sich die politische Bildung mühelos zu eigen machen kann. So gesehen steht sie gut da und es stünde ihr gut an, ihre Möglichkeiten der Kompetenzvermittlung öffentlich einzubringen und darüber nachzudenken, wie sie sichtbar gemacht werden, „nachgewiesen“ werden können.

Letztendlich wurde der beanstandete DQR-Einführungstext wie folgt geändert: „Dem DQR liegt entsprechend dem deutschen Bildungsverständnis ein weiter Bildungsbegriff zugrunde, auch wenn sich der DQR wie der EQR ausdrücklich nur auf ausgewählte Merkmale konzentriert. Gleichwohl sind beispielsweise Zuverlässigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität konstitutiv für die Entwicklung von Handlungskompetenz.“⁷ Diese Formulierung bleibt trotz des Kompromisses unbefriedigend, da die Ziele einer Berücksichtigung von demokratischen Verhaltensweisen und Toleranz nicht in die Deskriptoren eingehen, obwohl sie als konstitutiv für Handlungskompetenz anerkannt werden. Ein weiter Bildungsbegriff mit ausdrücklicher Nennung von „religiöser Kompetenz“ wird zwar als Grundlage der Konstruktion des DQR behauptet, geht aber in seiner Weite eben nicht in die Deskriptoren ein. Als im Arbeitskreis DQR seitens der gewerkschaftlichen Vertreter geäußert wurde, dass z. B. demokratische Verhaltensweisen schon auf der niedrigsten Stufe sowohl zur Sozialkompetenz wie auch zur Selbstkompetenz/Humankompetenz gehören (letzterer Begriff fand übrigens keine Mehrheit), wurde dies als „politische Philosophie“ abgetan. Aber wer will abstreiten, dass optimalerweise schon in der Kita und umso mehr in Schule, Ausbildung und Weiterbildung Lernprozesse nötig sind, sich

7 Siehe ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis DQR am 22. März 2011, S. 4.

fair und demokratisch zu verhalten; sich untereinander abzustimmen, individuelle Eigenarten zu respektieren; sich gegen Ungerechtigkeiten und gewalttätiges Verhalten zu wehren; Demokratie wertzuschätzen. Mit Blick auf lebensbegleitendes Lernen brauchen sowohl die Verkäuferin im Supermarkt wie auch die Spitzenmanagerin bei einem Großunternehmen interkulturelle Kompetenz, Toleranz und gesellschaftspolitische Schulung, um Rechte und Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Arbeitswelt zu kennen und dementsprechend zu handeln.

Die Aussage im Einführungstext, dass nur ausgewählte Merkmale Eingang in den DQR finden, zieht sofort die Frage nach sich, wonach sie denn ausgewählt wurden. Diese Frage bleibt meines Erachtens auch in dem überarbeiteten Einführungstext ohne Antwort. Ausgeführt wird: Es geht um Kompetenzen, die „für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind“. Wenn eine Qualifikation demnach als eine Summe von Kompetenzen verstanden wird, ist das Entscheidende der Kompetenzbegriff, der explizit im Zentrum des DQR stehen soll. Er „bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ Einerseits wird also der Begriff Kompetenz unterhalb von Qualifikation eingeordnet, andererseits wird explizit darauf hingewiesen, dass damit auch persönliche Fähigkeiten gemeint sind. Damit wird zwar die Reduzierung auf reine Qualifikationsdeskription ad absurdum geführt, jedoch offen gelassen, warum als wichtig bezeichnete Fähigkeiten außen vor bleiben.

5.1 Zur – vorläufigen – Ausklammerung des non-formalen und informellen Lernens

Die hier aufgeführten Unstimmigkeiten und mangelnde Stringenz weisen darauf hin: In dem mühsamen Abstimmungsprozess wurde wissenschaftliche Durchdringung und Klarheit weitgehend vernachlässigt, eine Begleitforschung gab es nur sehr eingeschränkt. Ungeklärt ist nach wie vor, wie das non-formale und informelle Lernen einbezogen werden soll. Alle Kompetenzen anzuerkennen, wird sowohl im Kontext des EQR wie auch DQR als Anspruch formuliert. Formale Abschlüsse allein – bezeichnet als Qualifikationen – geben nur beschränkt wieder, was die Menschen in ihrer Bildungsbiografie an Fähigkeiten erworben haben, eine Einsicht, die dazu geführt hat, dass Verfahren zur Erfassung von Kompetenzen und Möglichkeiten für deren Anerkennung erforscht wurden.⁸ Im internationalen Vergleich hat Deutsch-

8 Siehe Kurzexpertise „Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR“, Peter Dehnbostel, Sabine Seidel, Ida Stamm-Riemer, Bonn, Hannover, 2010.

land bei der Einführung solcher Verfahren Nachholbedarf, da es die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens bisher nur sehr eingeschränkt, nämlich in Form der Externen-Prüfung bei den Kammern gibt.

Wer ohne formale berufliche Ausbildung im Verlauf seiner beruflichen Tätigkeit die für einen der anerkannten Ausbildungsberufe benötigten Kompetenzen erworben hat, kann dies in einer Prüfung nachweisen, die jedoch wie eine normale Prüfung gestaltet ist. Diese Prüfung ist also nicht speziell auf non-formale und informelle Lernprozesse zugeschnitten.

Der DQR hätte ein Anlass sein können, diesem Rückstand Rechnung zu tragen und die für eine Anerkennung non-formaler und informeller Kompetenzen erforderliche Infrastruktur zu schaffen. Stattdessen wurde diese Aufgabe als „zukünftig zu erledigen“ eingestuft.

Lediglich eine Vorstudie wurde in Auftrag gegeben, die den bisherigen Stand der Forschung reflektiert. Sie gibt jedoch noch keine Antwort darauf, wie im Rahmen des DQR non-formal und informell erworbene Kompetenzen berücksichtigt werden können. Dazu ist eine intensive Forschung unverzichtbar. Ohne sie wird aber nun so vorgegangen, dass im ersten Schritt – wann und wie der zweite kommt ist nicht verbindlich geplant – formale Qualifikationen den acht Niveaus zugeordnet werden. Der DQR soll also implementiert werden, ohne dass gewährleistet ist, wirklich alle Kompetenzen zu berücksichtigen, was eigentlich laut Einführungstext beabsichtigt ist.

5.2 Zur Kontroverse der Zuordnung von Abschlüssen

Bisher wurde in vier domänenspezifischen Arbeitsgruppen (Gesundheit, Metall, Informatik, Handel) besprochen, wie sich die beruflichen Abschlüsse zuordnen lassen (siehe Beitrag Spöttl in diesem Band). Damit wurden auch die allgemeinbildenden Abschlüsse thematisiert, die zum einen Voraussetzung für berufliche Ausbildung sind und zum anderen gleichzeitig mit beruflichen Abschlüssen vergeben werden. Wer zum Beispiel ohne Hauptschulabschluss eine berufliche Ausbildung absolviert, erhält den Hauptschulabschluss mit bestandener Ausbildung zuerkannt. Wie aus den Arbeitsgruppenberichten hervorgeht, wurde insbesondere in den Bereichen Informatik und Gesundheit problematisiert, dass hier informelles Lernen eine wichtige Rolle spielt und geklärt werden müsse, wie dies einbezogen wird.

Seitens der KMK war ein Vorschlag des Schulausschusses erarbeitet worden, der dem Arbeitskreis zugeleitet und vorgestellt wurde. Die KMK beschloss, die Diskussion abzuwarten und dann erst intern eine Entscheidung zu treffen, welchen Niveaus die Abschlüsse zugeordnet werden.

Aus dem Ergebnisvermerk der 13. Sitzung des Arbeitskreises „Deutscher Qualifikationsrahmen“ am 12.03.2010 in Berlin:

DQR-Niveau 1 = Basisqualifikationen³¹

DQR-Niveau 2 = Hauptschulabschluss

DQR-Niveau 3 = Mittlerer Schulabschluss

DQR-Niveau 4 = Fachhochschulreife

DQR-Niveau 5 = Allgemeine und fachgebundene Hochschulreife

Kontroverse Punkte waren:

- Eine Eingruppierung des Abiturs (Allgemeine und Fachgebundene Hochschulreife) auf Stufe 5 wurde von der Berufsbildungsseite als problematisch angesehen, weil dann die Verortung der beruflichen Ausbildung plus berufliche Weiterbildung unterhalb des Bachelor-Niveaus keinen Platz mehr hätte. Abitur und berufliche Ausbildung auf Niveau vier lautete daher die Option der Sozialpartner. Ihr Bestreben war, das Ergebnis einer beruflichen Ausbildung von drei oder dreieinhalb Jahren in ihrer gesamten Breite auf Niveau vier zu verorten. Niveau drei sollte für zweijährige Ausbildungsberufe in Betracht kommen.
- Auf Niveau zwei sollte der Abschluss der Hauptschule erfasst werden. Umstritten war, ob der Abschluss der Förderschule besonders aufgeführt wird. Nach Ansicht der GEW konnte dem nicht zugestimmt werden, da die Inklusion (lern-)behinderter Menschen ein explizites politisches Ziel ist und das Auslaufen der Förderschulen gefordert wird.

Nach intensiven kontroversen Diskussionen hinsichtlich des Abiturs wurde entschieden, die allgemeinen Schulabschlüsse zunächst (!) nicht zuzuordnen; darauf soll nach fünf Jahren Erprobung zurückgekommen werden.

6 Zum Zusammenhang von DQR und ECVET

Zur kritischen Sichtung der Verfahren und Kontroversen bei der Einführung ordnungspolitischer Strukturelemente der EU gehört auch das Europäische Kreditpunktesystem (ECVET). Obwohl ein enger Zusammenhang zwischen ECVET und EQR, demnach auch zu den nationalen Qualifikationsrahmen besteht, wurde die Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR (B-L-KG DQR) und damit auch der Arbeitskreis

⁹ Umfasst alle Kompetenzen unterhalb der festgelegten Standards des Hauptschulabschlusses. Die Bandbreite reicht von Teilleistungen auf dem Niveau des Hauptschulabschlusses bis hin zur Erfüllung eines individuell festgelegten Bildungsziels.

DQR (AK DQR) als nicht zuständig erklärt. Das ist besonders deshalb problematisch, weil gerade das klar avisierte Zusammenwirken von EQR und ECVET Anlass war zu befürchten, dass berufliche Bildung in Module aufgegliedert wird und kleinste Einheiten (units) mit Punkten versehen werden. Units als Bestandteile von Qualifikationen quantitativ zu bewerten, ist das vorrangige Ziel von ECVET, das auf den gleichen Prinzipien und Grundsätzen wie der EQR beruht, d. h. vor allem auf Lernergebnis-Orientierung und zusätzlich an der Modularisierung. Units sind definiert als Teil einer Qualifikation „bestehend aus einem Satz kohärenter Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die bewertet und validiert werden können“ (Dehnbostel u. a. 2009, S. 30). Die ECVET-Leistungspunkte legen das relative Gewicht von Einheiten in Bezug auf die Gesamtqualifikation fest, ohne Aussage oder gar Verpflichtung, dass einer Einheit andere folgen müssen. Damit wird eine Basis für die Fragmentierung von Qualifizierung geschaffen, die im Gegensatz zur Ganzheitlichkeit beruflicher Bildungsgänge steht. Das ist die eine Sichtweise. Die andere ist, dass damit auch denjenigen eine Anerkennung ihrer Fähigkeiten zuteil wird, die aufgrund einer brüchigen Bildungsbiografie Ausbildungen abgebrochen haben oder sich hier und da auf non-formalem Weg qualifiziert haben.

Die Folgewirkungen von ECVET sind jedenfalls beträchtlich: Den Individuen soll durch ECVET ermöglicht werden, ihren eigenen Lernweg zu dokumentieren und die Lernergebnisse von einem auf den anderen Lernkontext zu übertragen. ECVET soll innerhalb jeder beruflichen Qualifikation und jedes EQR-Referenzniveaus angewendet werden können und ist viel deutlicher als der EQR/DQR direkt auf die einzelnen Lernenden gerichtet. Im Unterschied zum European Credit Transfer System (ECTS) im Hochschulbereich sollen im ECVET bei der Vergabe von Leistungspunkten für Lerneinheiten neben dem Zeitfaktor auch qualitative Aspekte berücksichtigt werden. Für die berufliche Bildung stellt dies einen erheblichen Eingriff dar, der sozusagen mehr oder weniger hinter den Kulissen vorbereitet wird, nämlich durch EU-finanzierte Pilotprojekte.

7 Zur Weiterentwicklung

Gewerkschaftlicher Einfluss beim EQR/DQR ist wichtig, aber nicht um den Preis, neoliberales Gedankengut zu akzeptieren, wie den Begriff „Selbstständigkeit“ als übergreifende Kategorie für die Entwicklung persönlicher Handlungskompetenz. Hier ist längerfristig eine Veränderung nötig, damit die GEW den Qualifikationsrahmen auch voll mittragen kann. Die GEW wird sich auch nicht damit abfinden, dass die Anerkennung des non-formalen und informellen Lernens auf die lange Bank geschoben wird und der DQR lediglich eine abschlussbezogene Hierarchie abbildet. Die Brauchbarkeit des EQR und DQR muss sich schließlich in einer mehrjährigen

Erprobungsphase erweisen, in der es nicht nur um die technische Handhabbarkeit geht, sondern ausdrücklich um Weiterentwicklung, Revidierbarkeit und Evaluation. In dieser Erprobungsphase müssen die Tauglichkeit der DQR-Konstruktion und die Folgewirkungen für die Arbeitnehmer, für deren Kompetenzentwicklung, Berufs- und Arbeitsbiografien, für den Arbeitsmarkt und die Personal- und Organisationsentwicklung der Unternehmen untersucht werden. Dafür ist ein geeignetes anspruchsvolles Forschungsprogramm zu konzipieren und zu finanzieren. Schließlich muss auch der EQR auf den Prüfstand, denn was nützt letztendlich die Andersartigkeit des deutschen Qualifikationsrahmens, wenn in Europa eine fragwürdige Auffassung von Handlungskompetenz verbreitet ist und für die zwar unzulängliche aber weitergehende deutsche Auffassung zu konstatieren wäre: Lost in Translation.

Um zu verhindern, dass im Kontext der Einführung des DQR eines Tages ähnlich negative Folgen wie bei der Bologna-Reform zu konstatieren sind, ist die Entwicklung von ECVET im Auge zu behalten und die Mitwirkung der Sozialpartner zu sichern. Es ist nicht zu verantworten, ECVET einzuführen, ohne dass eine umfassende wissenschaftlich fundierte Auswertung der Einführung des Punktesystems ECTS im Hochschulbereich vorliegt. Eine unter großem Zeitdruck erfolgende Implementierung von ECVET ist abzulehnen. Die bisherigen Standards ganzheitlicher beruflicher Ausbildung dürfen nicht durch ECVET außer Kraft gesetzt werden, vielmehr ist im Zusammenhang mit dem DQR die Qualitätskontrolle auszubauen. Nicht nur der Output des Bildungssystems ist von Interesse, sondern selbstverständlich auch, wie eine hohe Qualität beruflicher Ausbildung gesichert wird, denn das ist die Voraussetzung dafür, dass die Lernergebnisse den formulierten Standards entsprechen. Die Gewerkschaften fordern jedenfalls eine qualitativ hochwertige berufliche Ausbildung für alle junge Menschen und damit die Überwindung bisheriger Bildungsbarrieren als den Leitgedanken für europäische Bildungspolitik.

Literatur

- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis DQR am 22. März 2011
- DREXEL, Ingrid: Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG-Metall. Berlin, Frankfurt am Main 2006
- DEHNBOSTEL, Peter; NESS, Harry; OVERWIEN, Bernd: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Ein Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main 2009
- DEHNBOSTEL, Peter; SEIDEL, Sabine; STAMM-RIEMER, Ida: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – Eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover 2010
- GEW (Hrsg.): Kompendium zu aktuellen Herausforderungen beruflicher Bildung in Deutschland, Polen und Österreich, Frankfurt am Main 2008

Expertenvoten der vier Arbeitsgruppen Metall, Informatik, Gesundheit und Handel im Kontext des Arbeitskreises DQR. – URL: http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/expertenvoten/expertenvotum-zur-zweiten-erarbeitungsphase-des-dq_gmel-t2ej.html

Thomas Reglin

Zu Struktur und Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens

Mit dem DQR (www.deutscherqualifikationsrahmen.de) wurde von 2006 bis 2012 ein Transparenz- und Mobilitätsinstrument entwickelt, das in Verknüpfung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) deutsche Qualifikationen europaweit besser verständlich machen und Gleichwertigkeiten von Qualifikationen aufzeigen soll. In der zweiten Erarbeitungsphase des DQR (vom Mai 2009 bis zum Juli 2010) ging es darum, exemplarisch ausgewählte Qualifikationen des deutschen Bildungssystems lernergebnisorientiert zu beschreiben und sodann den Niveaus des Qualifikationsrahmens zuzuordnen. Die Expertinnen und Experten in den hierzu ins Leben gerufenen vier Arbeitsgruppen für die Bereiche Metall/Elektro, Handel, Gesundheit und IT hatten aber nicht nur erste *Vorschläge für Niveauzuordnungen* zu unterbreiten. Die DQR-Erprobung schloss ebenso die *Überprüfung des Instruments* ein: Es ging darum, Aussagen zur Nachvollziehbarkeit der Niveaubeschreibungen und ihrer Trennschärfe zu treffen, die Handhabbarkeit der verwendeten Kategorien zu testen und Empfehlungen zur endgültigen Gestaltung der DQR-Struktur auszusprechen.

Um bei der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems angemessen zum Ausdruck zu bringen, stellt der DQR den Kompetenzbegriff – anders als der EQR – erkennbar in den Mittelpunkt. Das zeigt sich ebenso in der *Gestaltung der Deskriptoren*, die z. B. Subkategorien wie Beurteilungsfähigkeit und Lernkompetenz aufnehmen und damit – zum Teil in Anknüpfung an das EQR-Konsultationsdokument – über den EQR in der 2008 verabschiedeten Fassung hinausgehen. Der folgende Beitrag erläutert Charakter und Intentionen des DQR-Entwurfs und informiert über Ergebnisse der zweiten DQR-Erarbeitungsphase, die zu strukturellen Fragen der DQR-Gestaltung in Beziehung stehen.

1 Zentrale Rolle des Kompetenzbegriffs im DQR

Der „Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011“ sieht wie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) acht Niveaus vor, die entlang verschiedener Beschreibungskategorien charakterisiert werden. Die folgende Tabelle zeigt den Aufbau eines EQR-Niveaus:

Tabelle 1: **Struktur der EQR-Niveaus (Quelle: Europäische Kommission 2008, S. 12 f.)**

Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.			
	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau x	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

Tab. 2: **Struktur eines DQR-Niveaus (Quelle: DQR-Entwurf 2009, S. 4)**

Niveauindikator [Niveau x]			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Schon auf den ersten Blick sind einige Unterschiede erkennbar:

- Die Anzahl der verwendeten Beschreibungskategorien ist deutlich höher.
- Statt der drei Säulen der EQR-Matrix („Knowledge – Skills – Competence“) weist der DQR vier Säulen auf.
- Je zwei dieser Säulen sind unter einer Hauptüberschrift zusammengefasst („Wissen“ und „Fertigkeiten“ zu „Fachkompetenz“; „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“ zu „Personaler Kompetenz“).
- Jedem Niveau ist ein kurzer Text vorangestellt, der sie zusammenfassend – die vier Säulen übergreifend – charakterisiert („Niveauindikator“).

Diese Unterschiede sind keineswegs bloß darstellungstechnischer Natur. Schon der Aufbau der DQR-Matrix in der Entwurfssassung von 2009 machte deutlich, dass der *Kompetenzbegriff* im DQR die zentrale Rolle spielt. Er steht nicht – wie im EQR – *neben* den Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern bildet die Klammer für *alle* be-

trachteten Lernergebnisse. Er bezeichnet „die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“ (DQR-Entwurf 2009, S. 14). Wissen und Fertigkeiten werden daher als Aspekte von Fachkompetenz dargestellt. Fertigkeiten können wie im EQR praktischer oder kognitiver Natur sein. Neben instrumentellen (Anwendungs-)Fähigkeiten werden systemische (kreative) Fähigkeiten einbezogen. Die Fähigkeit, Arbeitsverfahren und Ergebnisse zu *beurteilen*, wird explizit berücksichtigt. Der Kompetenz-Säule des EQR, die sich lediglich der Beschreibungskategorien Selbstständigkeit und Verantwortung bedient, entspricht im DQR-Entwurf vom Februar 2009 der Bereich der personalen Kompetenz, der seinerseits zwei Säulen, „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ umfasst. „Diese analytischen Unterscheidungen“ wurden, wie es im Einführungstext heißt, „im Bewusstsein der Interdependenz der verschiedenen Aspekte von Kompetenz vollzogen“ (DQR-Entwurf 2009, S. 4). Der Bereich der personalen Kompetenzen schließt neben Selbstständigkeit und Verantwortung Team- und Führungsfähigkeit, die Fähigkeit zur Mitgestaltung von Lern- und Arbeitsbereichen, Kommunikation, die Fähigkeit zur Reflexion und Lernkompetenz ein.

2 Zentralbegriff „Lernergebnisse“: die EU-Dokumente und das Beispiel des irischen Qualifikationsrahmens

Der DQR-Entwurf knüpft zum Teil an Beschreibungskategorien des *EQR-Konsultationsdokuments* an, das sich durch einen gegenüber der schließlich verabschiedeten Version deutlich weiter gefassten Kompetenzbegriff auszeichnete. Er geht aber auch in entscheidenden Punkten über diese frühe EQR-Version hinaus, deren Struktur Tabelle 3 zu entnehmen ist.

Tabelle 3: **Struktur eines Niveaus im EQR-Konsultationsdokument**
(Quelle: Europäische Kommission 2005, S. 22)

Niveau x	Kenntnisse	Fertigkeiten	Persönliche und fachliche Kompetenz			
			(i) Selbstständigkeit und Verantwortung	(ii) Lernkompetenz	(iii) Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz	(iv) Fachliche und berufliche Kompetenz

Neben Selbstständigkeit und Verantwortung, die als Beschreibungskategorien im EQR beibehalten wurden, fanden in diesem Dokument noch Lernkompetenz, Kommunikations-/soziale Kompetenz und Problemlösefähigkeit („Fachliche und beruf-

liche Kompetenz“) Berücksichtigung. Aber auch hier stand der Kompetenzbegriff *neben* „Kenntnissen“ und „Fertigkeiten“.

In dieser Weise verfährt z. B. auch der irische Qualifikationsrahmen. Er entspricht in wesentlichen Punkten der Systematik des EQR-Konsultationsdokuments, ordnet Kompetenz dem Wissen und den Fertigkeiten bei, geht dabei jedoch von einem durchaus „reichen“ Kompetenzbegriff aus (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: **Beschreibungskategorien des irischen Qualifikationsrahmens**
(Quelle: National Qualifications Authority of Ireland 2009, S. 118;
zweite Spalte: eigene Zusammenfassung)

I. Wissen	Umfang, Spezialisierung, Systematisierung von Wissen	Knowledge <i>Breadth</i>
	Abstraktionsgrad, Detaillierung, kritisches Bewusstsein, Wissen um Grenzen	Knowledge <i>Kind</i>
II. Fertigkeiten	Reichweite praktischer und theoretischer Fertigkeiten, Spezialisierung, Kreativität	Know-How & Skill <i>Range</i>
	Entscheidungsfähigkeit, Umgang mit offenen Handlungssituationen/Dynamik	Know-How & Skill <i>Selectivity</i>
III. Kompetenz	Strukturiertheit und Voraussagbarkeit von Handlungssituationen	Competence <i>Context</i>
	Selbstständigkeit, Verantwortung, Führungsfähigkeit	Competence <i>Role</i>
	Lernkompetenz	Competence <i>Learning to Learn</i>
	Konsistentes Weltbild, Reflexivität, Solidarität	Competence <i>Insight</i>

Der irische Qualifikationsrahmen beschreibt mit „Knowledge“, „Know-How & Skill“ und „Competence“ drei *Arten von Lernergebnissen* und geht zugleich deutlich über den Kompetenzbegriff des EQR in der Endversion hinaus. Mit den Beschreibungskategorien „Entwicklung eines integrierten, konsistenten Weltbilds“ und „Solidarität“ kommen Aspekte ins Spiel, die weder im EQR-Konsultationsdokument noch im DQR explizit benannt werden.

3 Lernergebnisse als „kleinster gemeinsamer Nenner“

Im EQR-Entwicklungsprozess war von den beteiligten Expertinnen und Experten zunächst auch die Möglichkeit, *Kompetenz als Oberbegriff* zu verwenden, diskutiert worden (vgl. MARKOWITSCH/LUOMI-MESSERER 2007/08, S. 47 f. – im Folgenden wird der dort gegebenen Darstellung gefolgt). Der Versuch, den EQR in diesem Sinne zu gestalten, brachte jedoch unterschiedliche national geprägte Kompetenzverständnis-

se zutage (z. B. Zentralbegriffe *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être* für Frankreich; Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz für Deutschland; *cognitive competence*, *functional competence* und *social competence* für die englischsprachigen Länder). Im Weiteren einigte man sich daher auf Lernergebnisse als Oberbegriff des Rahmenwerks.

„Lernergebnisse sind jedenfalls umfassender als Kompetenzen, und daher kann der Begriff Lernergebnis als Oberbegriff für Kompetenz(en) verwendet werden, nicht jedoch umgekehrt. Lernergebnisse können auch in Form von Wissen, dem keine (Handlungs-)Kompetenz entspricht, vorliegen“ (ebd., S. 48).

Ebenso, wäre zu ergänzen, können durch Lernen kognitive oder praktische (Teil-) *Fertigkeiten* erworben werden, ohne dass damit eine Kompetenzentwicklung im Sinne der Definition des EQR verbunden sein muss, die Kompetenz als die „Fähigkeit“ versteht, Fertigkeiten „in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008, S. 11). Die Struktur sowohl des EQR in der Fassung des Konsultationsdokuments als auch der endgültigen Fassung von 2008 stellt also zumindest der Möglichkeit nach dekontextualisierte Teilkenntnisse und Fertigkeiten gleichrangig neben Kompetenz. Zu beachten ist dabei jedoch, dass in die Säule „Fertigkeiten“ der Endversion Aspekte der „fachlichen und beruflichen Kompetenz“ aus der Konsultationsversion übernommen wurden: So wurde in der Vorgängerversion fachliche und berufliche Kompetenz im Wesentlichen als „Problemlösefähigkeit“ gefasst und graduert (z. B. Niveau 4: „Probleme lösen unter Einbeziehung von Informationen aus Fachquellen und unter Berücksichtigung einschlägiger sozialer und ethischer Fragen“, EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005, S. 23), ein Aspekt, der in der Endversion für die Graduierung des Bereichs „Fertigkeiten“ genutzt wird (Niveau 4: „Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden“, EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008, S. 13).

Im Konsultationsprozess wurde von verschiedenen Seiten für eine Reduzierung der Beschreibungskategorien in der Kompetenz-Säule argumentiert. Beispielfhaft seien dazu Zitate aus zwei Dokumenten wiedergegeben:

“While admitting that this category covers many important learning outcomes, many respondents find the proposal to be overly complex (4 sub-categories) and difficult to apply in practise (how to measure personal competences?)” (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006, Summary, S. 3).

“(...) we see many of the descriptors as being related to personal qualities not obviously achieved by progression through the education system. In addition, these qualities are hard to assess and to measure” (ebd., Stellungnahme des Schwedischen Ministeriums für Erziehung, Forschung und Kultur, S. 2).

Man entschied sich schließlich für eine enge Auslegung des Kompetenzbegriffs im EQR. Sie drückt sich in der Reduzierung der Kompetenzsäule auf die Bereiche Selbstständigkeit und Verantwortung aus. Die Entscheidung für Lernergebnisse – nicht: Kompetenz – als übergreifende Kategorie weist in die gleiche Richtung. Die 2008 verabschiedete EQR-Version trägt so dem Umstand Rechnung, dass der EQR als „kleinste[r] gemeinsame[r] Nenner“ (DEHNBOSTEL/NESS/OVERWIEN 2009, S. 33) unterschiedlicher Bildungssysteme zu fungieren hat, ohne etwas über den in Anschlag zu bringenden Bildungsbegriff zu präjudizieren.

4 Der Ansatz des DQR: Kompetenz = Handlungskompetenz

Die Architektur der DQR-Matrix macht gegenüber den beschriebenen europäischen Ansätzen deutlich, dass ausschließlich „zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse“ (DQR-Entwurf 2009, S. 14) betrachtet werden sollen. Der Entwurfstext bringt insofern „ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zum Ausdruck“ (DEHNBOSTEL/NESS/OVERWIEN 2009, S. 8), wie es ansatzweise bereits im EQR-Konsultationspapier formuliert wurde. Der Begriff Kompetenz wurde dort „umfassend gebraucht, als Ausdruck der Fähigkeit des Einzelnen, die verschiedenen Elemente seines Wissens und seiner Fertigkeiten selbstgesteuert, implizit oder explizit und in einem bestimmten Kontext zu bündeln“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005, S. 13).

Die Struktur des DQR-Entwurfs drückt eine doppelte „Bündelung“ aus: Sie bezieht die mit einer Qualifikation verbundenen Lernergebnisse auf die berufliche und persönliche Entwicklung des Einzelnen (Fachkompetenz – Personale Kompetenz), und sie verdeutlicht die Ausrichtung *aller* erzielten Lernergebnisse auf das kompetente Agieren unter Bedingungen definierter Anforderungsstrukturen (beschrieben im Niveauindikator). „Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden“ (DQR-Entwurf 2009, S. 14). Damit ist der Kompetenzbegriff des DQR anschlussfähig an das Konzept der „beruflichen Handlungsfähigkeit“, das für die berufliche Ausbildung im dualen System charakteristisch ist (BBiG § 1 und öfter). Als bildungsbereichsübergreifender Rahmen reduziert er Handlungsfähigkeit jedoch nicht auf berufliche Handlungsfähigkeit, sondern fasst sie weiter. Die für die Deskriptoren gewählten Formulierungen bringen das dadurch zum Ausdruck, dass sie Niveauunterschiede von Qualifikationen mit Blick auf „Lern- *oder* Arbeitsbereiche“ beschreiben.

5 Ergebnisse der DQR-Erprobung 2009/2010

Die zentrale Stellung des Kompetenzbegriffs im DQR ist sowohl mit der Einführung des Niveauindikators als auch mit der Vier-Säulen-Struktur eng verknüpft. Insbesondere die Letztere ist in Deutschland auch kritisch diskutiert worden. So haben die Amtschefs der Länder gegenüber dem DQR-Entwurf vom Februar 2009 „eine Anpassung [...] an den EQR mit dem Ziel einer Drei-Säulen-Struktur geltend gemacht“ (BREMER SENAT 2009, S. 3). Hierin drückt sich die Präferenz für einen DQR aus, „der den EQR möglichst unverändert umsetzt und hinsichtlich dessen Niveauanforderungen mit ihm vergleichbar ist“ (HUSUNG 2010, S. 57). Neben vielen anderen Fragen wurde so auch die Beurteilung der Zweckmäßigkeit der Vier-Säulen-Struktur Teil des Prüfauftrags der Arbeitsgruppen in der zweiten Erarbeitungsphase des DQR. Im Fokus standen dabei jedoch nicht die in der dritten und vierten Säule zusammengefassten Beschreibungskategorien.

Insbesondere von Vertretern der beruflichen Bildung wurde deutlich gemacht, dass die Vier-Säulen-Struktur besser geeignet ist, Handlungskompetenz in allen ihren Aspekten angemessen abzubilden – so vom BIBB-Hauptausschuss in seiner Stellungnahme vom Dezember 2009:

„Unabdingbar für die Darstellung umfassender Handlungskompetenz im DQR ist die „Vier-Säulen-Struktur“, die eine Strukturierung in die Kategorien Fachkompetenz, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten, sowie personale Kompetenz, unterteilt in Sozial- und Selbstkompetenz, vorsieht“ (BIBB 2009, S. 1).

Schwierigkeiten, aufgrund von Lehrplänen, Studienordnungen und Ordnungsmitteln der beruflichen Bildung, wie sie gegenwärtig vorliegen, zu Aussagen über die vermittelten personalen Kompetenzen zu kommen, sollten aus dieser Sicht nicht dazu verleiten, diesen Bereich im DQR weniger stark zu gewichten, sondern verweisen eher auf bildungspolitische Gestaltungsaufgaben der Zukunft. Sie können – im Sinne der „Entschließung des BIBB-Hauptausschusses zur abgeschlossenen 2. Erarbeitungsphase der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für das lebenslange Lernen (DQR)“ – als Indiz dafür gelten, dass „Aus- und Fortbildungsordnungen, Studiengänge, Curricula, Lehrpläne und alle weiteren Ordnungsmittel [...] kompetenzorientiert weiterentwickelt werden [müssen]“ (HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDES-INSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG 2010, S. 3).

Tabelle 5: **Drei-Säulen- vs. Vier-Säulen-Lösung (Quelle: DQR-Büro 2010, S. 46, 75, 103, 130)**

Gesundheit	Die Vier-Säulen-Struktur wird für sinnvoll erachtet.	Die Aufteilung der personalen Kompetenz in Sozial- und Selbstkompetenz ist aussagekräftiger und stellt den Aspekt des lebenslangen Lernens stärker heraus.
Handel	In der Arbeitsgruppe bestand einvernehmliche Zustimmung zur Vier-Säulen-Matrix.	Ein Votum (eine Stimme) der AG empfahl die Kompetenzen „Fertigkeiten“ und „Wissen“ in der beruflichen Bildung in einer Säule zusammenzufassen. Ergänzend wurde darauf hingewiesen, dass eine Drei-Säulen-Matrix mit Blick auf die EQR-Referenzierung logischer wäre. Die Beschreibung der Quellen sollte sukzessiv dieser Vier-Säulen-Struktur angepasst werden.
IT	Bezüglich der Drei- oder Vier-Säulen-Struktur gibt es keine eindeutige Mehrheit in der AG IT, jedoch ein leichtes Übergewicht für vier Säulen.	Für ein Drei-Säulen-Modell spricht, dass die Selbstkompetenz in Ordnungsmitteln, Curricula und Studienordnungen kaum gesondert Erwähnung findet. Selbstkompetenz wird im fachlichen Kontext erworben, im aktuellen Modell ist sie mit einer eigenen Säule überbewertet. Für vier Säulen im DQR spricht, dass alle Kompetenzfacetten im Sinne des lebenslangen Lernens gleich wichtig sind. Es gilt, zukünftig Curricula in diesem Sinne besser auszugestalten.
Metall/ Elektro	Da jede Qualifikation ganzheitlich betrachtet wird, ist die Frage nach der Darstellung in drei oder vier Säulen nicht relevant.	Eine Minderheit spricht sich für eine Drei-Säulen-Struktur aus, da diese aus Gründen der Vereinfachung und der Kompatibilität mit dem EQR für sinnvoller gehalten wird und sich der Mehrwert einer Vier-Säulen-Struktur bislang nicht erschlossen hat.

Das Gewicht, das die personale Kompetenz im DQR erhalten hat, stieß auch in den Arbeitsgruppen kaum auf Kritik. Zwei Arbeitsgruppen stellten fest, dass alle im DQR verwendeten Beschreibungskategorien relevant sind (Handel, Metall/Elektro). Die AG IT sah nicht an allen Stellen eine hinreichende Differenzierung gewährleistet. Mehrfach wurde darauf hingewiesen, dass Zuordnungen, die ausschließlich die vorliegenden Curricula, Ordnungsmittel etc. nutzen, oftmals nur auf wenige Aussagen zur Sozial- und Selbstkompetenz zurückgreifen können. Dies wird jedoch nicht unbedingt als Hinweis auf eine Hypertrophie des Bereichs der personalen Kompetenz im DQR verstanden.

Die AG Gesundheit wies vielmehr sogar darauf hin, dass die für die Bereiche Gesundheit und Pflege relevanten Kompetenzen in der DQR-Version vom Februar 2009 *noch nicht hinreichend* abgebildet würden und Ergänzungen erforderlich seien:

„Die Personale Kompetenz bezieht sich im DQR nur auf Teambeziehungen. In den Gesundheitsberufen geht es aber vor allem um Beziehungen zu anderen Menschen, um den Umgang mit Patienten und Klienten“ (ebd., S. 44).

„Sozial- und Selbstkompetenz sind ab Niveau 6 zu stark auf das Führungsverhalten ausgerichtet. Eine Erweiterung der Sozialkompetenz um klienten- und patientenbezogene Aspekte wie Empathie, Verantwortung, kommunikative und edukative Kompetenz ist erforderlich“ (ebd.).

In der Überarbeitung vom November 2010 wurde versucht, diesen Hinweis aufzunehmen, ohne den generischen Charakter der DQR-Formulierungen infrage zu stellen (Formulierung auf Niveau 5: „Interessen und Bedarf von Adressaten vorausschauend berücksichtigen“).

Die Arbeitsgruppen Handel und Metall/Elektro hielten fest, dass für die vorgenommenen Einstufungen *alle* DQR-Kategorien *gleichermaßen bedeutsam* waren. Die AG Gesundheit betont demgegenüber, dass wegen „der in den Ordnungsmitteln fehlenden oder nur geringen Aussagen zur Sozial- und Selbstkompetenz die Kategorien Wissen und Fertigkeiten wichtiger für die Zuordnung [waren]“ (ebd., S. 45), was wiederum als Hinweis auf künftige Anforderungen an die Curriculum-Entwicklung verstanden werden kann.

Die *Einführung des Niveauindikators* blieb auch in den Arbeitsgruppen unstrittig. Die zusammenfassende Beschreibung der für ein Niveau charakteristischen Anforderungsstruktur wurde weitgehend als hilfreich empfunden. So stellte die AG Metall/Elektro fest, die „Gesamtbetrachtung“ habe „abweichende Einzelergebnisse relativiert“, und fügt hinzu: „Der Niveauindikator hat dabei eine entscheidende Rolle gespielt.“ (Ebd., S. 129) Die AG IT wies kritisch darauf hin, Aspekte der personalen Kompetenz würden im Niveauindikator nicht abgebildet.

6 Gleichwertigkeit von beruflicher und Hochschulbildung und DQR-Struktur

Hinweise, die sich auf die Struktur des DQR beziehen, ergaben sich auch aus der zum Teil kontroversen Diskussion um die Gleichwertigkeit von Lernergebnissen aus verschiedenen Bildungsbereichen. Die Einschätzungen der Experinnen und Experten zeigten, wie schwierig es ist, in diesem Bereich zu Lösungen zu kommen, die allgemeine Akzeptanz finden.

- So wurde in der AG Gesundheit festgehalten, die DQR-Deskriptoren seien „als allgemeinbildungs- bzw. wissenschaftslastig einzuschätzen“ (ebd., S. 45). „Die Anforderung des Niveaus 8 ist selbst im Kompetenzbereich „Fertigkeiten“ von Berufsangehörigen ohne Hochschulausbildung schwerlich zu erfüllen“ (ebd.).
- „Insgesamt sei der DQR durch die nicht akademische Ausbildungs- und Berufswelt geprägt“, stellten demgegenüber Vertreter der Hochschuleseite in der AG IT fest.

Im DQR bringen „Oder“-Formulierungen die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung an denjenigen Stellen zum Ausdruck, an denen übergreifende generische Formulierungen nicht gefunden werden konnten, z. B. auf Niveau 7 unter „Wissen“:

„Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach [...]“

oder

über umfassendes berufliches Wissen in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld [...] verfügen.“

In einigen Arbeitsgruppen wurden diese Formulierungen kritisiert, z. B. in der AG Metall/Elektro: „Die Parallelförmulierungen weisen keine angemessene Trennschärfe auf bzw. gehen nicht wirklich auf die Unterschiede der Bildungswege ein“ (ebd., S. 129). Verschiedentlich wurde diskutiert, ob eine „mögliche Trennung in a) = akademisch und b) = beruflich“ sinnvoll wäre (AG HANDEL, ebd., S. 76). Diesem „Y-Modell“ wurde jedoch nicht gefolgt – entsprechend der Zielsetzung, nicht Bildungswege, sondern Lernergebnisse zu beschreiben.

Literatur

- BIBB: Stellungnahme des BIBB-Hauptausschusses zur laufenden Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) vom 17.12.2009. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_Stellungnahme_DQR_final.pdf
- BREMER SENAT: Nationaler Qualifikationsrahmen für Deutschland – Auswirkungen auf Bremen. Bericht des Bremer Senats, 27.10.2009. – URL: www.buergerschaft.bremen.de/drucksachen/234/5614_1.pdf
- DEHNBOSTEL, Peter; NESS, Harry; OVERWIEN, Bernd: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt o. J. (2009). – URL: www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf
- DQR-BÜRO (Hrsg.): Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens 2010. – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/onStory&e=UTF-=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1216806561491&StoryID=1283182659646
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Brüssel, 8.7.2005, SEK (2005) 957

- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Website "European Qualifications Framework (EQF) – Responses to the consultation" – URL: ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/resultsconsult_en.html
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR), Luxemburg 2008. – URL: ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_de.pdf
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses zur abgeschlossenen 2. Erarbeitungsphase der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für das lebenslange Lernen (DQR) vom 15.12.2010. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA-Entschiessung_zum_DQR_.pdf
- HUSUNG, Hans-Gerhard [Statement]. In: SENATSVERWALTUNG FÜR INTEGRATION, ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Europäischer Qualifikationsrahmen – Deutscher Qualifikationsrahmen – Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. Zweite Fachtagung. Veranstaltet durch Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales, Berlin 2010, S. 56–59
- MARKOWITSCH, Jörg; LUOMI-MESSERER, Karin: Entstehung und Interpretation der Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: EUROPÄISCHE ZEITSCHRIFT FÜR BERUFSBILDUNG Nr. 42/43, Thessaloniki 2007/08, S. 39–67
- NATIONAL QUALIFICATIONS AUTHORITY OF IRELAND: Referencing of the Irish National Framework of Qualifications (NFQ) to the European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Annex 3: NFQ Grid of Level Indicators. [Dublin] June 2009

Georg Spöttl

Der DQR-Vorschlag im Stresstest – Pragmatismus versus Powerplay bei der experimentellen Zuordnung von Qualifikationen

1 Einleitung

Der europäische Entwicklungsprozess wird mittels mehrerer Visionen vorangetrieben. Zum einen gilt nach wie vor die in Lissabon lancierte und vom Europäischen Rat im Jahr 2000 verabschiedete EU-Agenda, wonach „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ (EUROPÄISCHER RAT 2000, S. 1) werden soll. Zum anderen steht das Bekenntnis europäischer Bildungsminister zum „Europe du Savoir“ (SORBONNE DECLARATION 1998) im Raum, das sich als Bologna-Prozess manifestiert hat und das sich auf die „Verwertbarkeit von Wissen für die Produktion im europäischen Binnenmarkt“ (SERRANO-VELARDE 2009, S. 341) konzentriert. In der Kopenhagen-Erklärung (2002) von Ministerrat und Kommission schließlich wurden der Rahmen und die zentralen Eckwerte für die Fortentwicklung der beruflichen Bildung definiert (Münk 2010; Hanf 2010): „Förderung der Europäischen Dimension (1), Transparenz, Information und Beratung (2), Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen (...) (3), Qualität und Qualitätssicherung in der Berufsbildung (...); Common Quality Assurance Framework) (4) (...) sowie die konsequente Verbesserung der Qualität von Ausbildern und Lehrkräften in der Berufsbildung (5)“ (MÜNK 2010, S. 146). Zwei Jahre nach Kopenhagen wurden im Maastricht-Communiqué 2004 verschiedene Aspekte dieser Programmatik in ein übergreifendes Projekt gefasst: das Projekt Europäischer Qualifikationsrahmen.

Die Initiative zum EQR zielt darauf, ein übergeordnetes Instrument verfügbar zu haben, um die Gestaltung von Bildungsprozessen in den europäischen Ländern dahingehend zu beeinflussen, dass mehr Transparenz, Vergleichbarkeit und Arbeitskräftemobilität möglich werden. Zwar wird dabei die reale Ausgestaltung des Umgangs mit dem europäischen Qualifikationsrahmen den Nationalstaaten überlassen. Gleichzeitig wird jedoch davon ausgegangen, dass der Umgestaltungsprozess und der in den realen nationalen Prozessen stattfindende überstaatliche Austausch dazu führen werden, dass Annäherungen der Bildungssysteme einzelner Staaten stattfinden werden.¹

1 Bei diesen Aussagen handelt es sich um Beobachtungen des Autors bei zahlreichen europäischen Workshops, Tagungen, Kongressen und im Rahmen von Projekten des Programms für Lebenslanges Lernen.

Bologna- und Kopenhagen-Prozess haben eine bildungspolitische Diskussion ins Leben gerufen, die die bedeutenden Interessengruppen in die Erarbeitung und Umsetzung der Reformagenda einbezieht. Deutschland ist in diesen Prozessen durchweg engagiert dabei und hat sich freiwillig zur Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) verpflichtet. Im Folgenden wird eine Etappe dieser Entwicklung, nämlich der experimentelle Zuordnungsprozess von „Qualifikationen“ zum DQR vorgestellt und diskutiert.

2 Phasen der DQR-Entwicklung

Mit der Etablierung des „Arbeitskreis(es) Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) (vgl. DQR 2009, S. 2) unter Beteiligung aller wichtigen gesellschaftlichen Gruppierungen sollte erreicht werden, dass die teils konträren Interessen im Entwicklungsprozess gestalterisch zum Tragen kommen. Eine wissenschaftliche Fundierung des Prozesses war nicht vorgesehen.

Mit dieser Konstellation wurde die Plattform für eine Debatte über vier Kernfragen etabliert:

- **Outcome-Orientierung:**
„Learning outcomes“ stehen im Mittelpunkt von Qualifikationsrahmen, also das, was jemand auch tatsächlich „kann“ (vgl. SLOANE 2007). Die Outcome-Orientierung wurde und wird als sinnvolle Erweiterung zu der bisher dominierenden Input-Orientierung gesehen. Die verfolgte Absicht ist, über Input, Prozess und Output zu einem Gesamtkonzept zu kommen, das auch die Voraussetzungen für qualitätsverbessernde Feedbackstrukturen schafft.
- **Lernergebnisdeskriptoren:**
Welche Deskriptoren sind erforderlich, um die Struktur von Beruf, Berufsbildung und Gesellschaft nicht zu zerstören? Diese Frage war zu Beginn der Diskussion um den Qualifikationsrahmen hoch relevant und es bestand Konsens darüber, dass das Berufsprinzip durch den Qualifikationsrahmen nicht ausgehebelt werden darf. Das führte zur Definition von Deskriptoren, die eine hohe Affinität zur Definition der Handlungskompetenz in der deutschen Aus- und Weiterbildung haben (vgl. NEHLS 2010).
- **Niveauzuordnungen:**
Wie und auf welchen Niveaus eines Qualifikationsrahmens sind Qualifikationen jeweils zuzuordnen? Die Niveauzuordnung ist vor allem für die Vertreter der beruflichen Bildung hoch relevant, weil sie darin die Möglichkeit sehen, die Berufsbildung international deutlich besser zu platzieren als das bisher der Fall ist. Für die Hochschulen ist dieser Punkt auf der einen Seite weniger herausfordernd, weil die Bachelor- und Masterprofile sowie der Doktorabschluss fest auf den obo-

ren Niveaus 6, 7 und 8 verankert sind. Andererseits könnte über die Durchlässigkeit und eine mögliche Platzierung beruflicher Profile auf den Niveaus 6 und 7 die Qualität und das Image der mit Hochschulabschlüssen verbundenen Profile infrage gestellt werden (vgl. SPÖTTL 2010b).

- Non-formal und informell erworbene Kompetenzen und deren Anerkennung:
Es besteht Konsens, dass sowohl formale als auch non-formale Kompetenzen bei der Zuordnung der Qualifikationen berücksichtigt werden sollen. Allerdings blieb bislang unklar, welche Kompetenzen damit genau gemeint sind wie deren Zuordnung zum DQR erfolgen soll.

Die bisherigen Entwicklungsschritte des DQR lassen sich in drei Phasen zusammenfassen (vgl. KASTENS 2010, S. 173):

1. Von Anfang 2006 bis Anfang 2009 wurde der Vorschlag für einen bildungsbereichsübergreifenden Rahmen entwickelt, der auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen beschreibt, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten bzw. soziale Kompetenzen und Selbstständigkeit – während der EQR nur Wissen, Fertigkeiten und Kompetenz unterscheidet.
2. In der zweiten Erarbeitungsphase (2009/2010) wurden probeweise Zuordnungen ausgewählter Qualifikationen zu den Niveaus vorgenommen, um die Anwendung des Rahmens zu erproben und einen möglichen Überarbeitungsbedarf zu identifizieren.
3. In der dritten Phase (2010/2011) wurde der Entwurf überarbeitet und von der DQR Arbeitsgruppe verabschiedet, um dann Qualifikationen in der gesamten Breite des deutschen Bildungssystems zuzuordnen und anschließend auch auf dem EQR abzubilden (2012).

3 Ziele und Akteure der Testphase

In der zweiten Erarbeitungsphase sollte erreicht werden, dass

- die Erarbeitung von nachvollziehbaren, konsensfähigen exemplarischen Zuordnungen ausgewählter Qualifikationen aus den Bildungssystemen stattfindet und
- überprüft wird, inwieweit die DQR-Matrix in der Praxis handhabbar ist (vgl. POHLMANN 2010, S. 105).

Die Prüfung sollte anhand von rund 60 ausgewählten Qualifikationen aus den Berufsfeldern Metall/Elektro, Handel, Gesundheit und IT-Bereich erfolgen.

Um die genannten Ziele zu erreichen, wurde für jedes Berufsfeld eine sorgfältig ausgewählte Expertengruppe eingerichtet. Versammelt wurden darin Vertreter/-innen aus den relevanten Bildungsbereichen und aller infrage stehenden So-

zialpartner, Fachexperten und Vertreter des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Bundesministeriums für Wirtschaft (vgl. Leitfaden 2009). Es galt also, einen ersten experimentellen Probelauf zu absolvieren, um ein tragfähiges Zuordnungsverfahren aufzuzeigen.

Die Implementierung des DQR ist ein hoch komplexer Vorgang, für den es keinerlei abgesichertes Verfahren gab und gibt. Im Sinne seiner Akzeptanz war es wichtig, dass in den Expertenteams alle relevanten Interessengruppen vertreten waren, um Konsens für die jeweilige Zuordnung und die Verfahrensschritte zu erarbeiten. Die Expertengruppen bestanden aus Vertretern von

- beruflichen Schulen,
- Ministerien, die berufliche und allgemeine Bildung und Hochschulbildung vertreten,
- den Unternehmensverbänden (Arbeitgebern),
- der betrieblichen Seite der Berufsbildung,
- den Gewerkschaften,
- den Weiterbildungseinrichtungen und Bildungsträgern,
- den wissenschaftlichen Einrichtungen.

Die beteiligten Experten und Expertinnen waren herausgefordert, nach bis dahin nicht eindeutigen Kriterien Zuordnungen vorzunehmen. Zudem mussten sie in den Arbeitsgruppen klären, wie das Zuordnungsverfahren konkret vorgenommen werden soll. Ein erster wichtiger Schritt war, zu entscheiden, welche Unterlagen und Methoden dafür herangezogen werden sollen. Es gab dazu als Hilfestellung zwar den Leitfaden (2009), dieser erreichte jedoch nicht das für diesen Schritt notwendige Konkretisierungsniveau. Es war Sache der Expertinnen und Experten festzulegen, mit welchen Ordnungs- und Hilfsmitteln gearbeitet werden soll.

4 Die Auswahl von Qualifikationen

Der Auftrag an die Experten und Expertinnen lautete: „... exemplarische Vorschläge für die Zuordnung der ausgewählten Qualifikationen ihrer Domäne zu den Niveaus des DQR-Entwurfes zu entwickeln und Empfehlungen für die in der übernächsten Phase beginnende Zuordnung von Qualifikationen in der Breite des deutschen Bildungssystems und für das hierfür zu erstellende DQR-Handbuch zu geben“ (LEITFADEN 2009). Die Dominanz von Qualifikationen – und nicht von Bildungsabschlüssen – wird durch den Auftrag eindeutig festgelegt. Dadurch waren die Expertengruppen gezwungen, infrage stehende Ordnungsmittel und deren Aussagekraft mit Blick auf Lernergebnisse zu analysieren. Die Standards der Ordnungsmittel, von denen hier die Rede ist, sind allerdings bisher nicht als Lernergebnisse formuliert. Das Erfas-

sen von Qualifikationen und deren Zuordnung zum Qualifikationsrahmen konnte deshalb nur durch eine ergebnisorientierte Interpretation der Ordnungsmittel durch die Expertinnen und Experten erfolgen.

Als Zeitraum für die Bearbeitung war ein knappes Jahr vorgesehen; eine gründliche theoretische Klärung vieler Fragen war in dieser Zeit nicht möglich.

In einem ersten Schritt war festzulegen, welche Qualifikationsprofile für die Zuordnung auszuwählen sind und wie dabei vorzugehen ist. In der Metall-Elektro-Arbeitsgruppe, auf die sich die folgenden Ausführungen konzentrieren, wurden als Erstes die Bildungsgänge identifiziert, aus denen die Qualifikationsprofile ausgewählt werden sollten. Ziel war, alle relevanten Bildungsgänge und Qualifikationen einzubeziehen. Als Hilfestellung lag den Expertengremien bei der konstituierenden Sitzung eine Kategorienliste vor, die diese Auswahl unterstützen sollte. Diese umfasste nachstehende Bildungsgänge (vgl. LEITFADEN 2009):

- Bildungsgänge mit allgemeinbildenden Abschlüssen,
- Bildungsgänge in der Berufsvorbereitung,
- teilqualifizierende Erstausbildungsgänge an beruflichen Schulen,
- vollqualifizierende Erstausbildungsgänge an beruflichen Schulen,
- berufliche Bildungsgänge zum Erwerb der Hochschulreife,
- duale Bildungsgänge nach dem Berufsbildungsgesetz,
- Bildungsgänge für Behinderte nach dem Berufsbildungsgesetz,
- geregelte Fortbildungen,
- Bildungsgänge an Hochschulen unter Einbeziehung dualer Studiengänge.

Diese Liste wurde von der Metall- und Elektrotechnik-Arbeitsgruppe auf Grundlage ihrer Expertise präzisiert (vgl. Übersicht 1). Damit sollte es möglich werden, zu prüfen, ob sich sehr verschiedene Qualifikationen zuverlässig den infrage kommenden Niveaus zuordnen lassen. Die Schwierigkeit der Auswahl ergab sich aus der Ungleichartigkeit der verschiedenen Bildungsgänge.

Übersicht 1: Ausgewählte Qualifikationen für die Zuordnung

Qualifizierungsangebote in der Berufsvorbereitung

- Berufsvorbereitungsjahr: Metall/Elektro/Kfz
- Einstiegsqualifizierung: Metall/Elektro/Kfz

Teilqualifizierende Erstausbildungsgänge

- Berufsgrundbildungsjahr: Metall/Elektro/Kfz
- Berufsfachschule (1 Jahr): Schwerpunkt Metall

Vollqualifizierende Erstausbildungsgänge

- Berufsfachschule: „Assistenten“ Kfz-Assistenz/Alternativ: Staatlich geprüfte elektrotechnische Assistenten oder Staatlich geprüfte/-r maschinenbautechnische/-r Assistent/-in

Berufliche Bildungsgänge Hochschulreife

- Berufliches Gymnasium (3 Jahre): Schwerpunkt Elektrotechnik oder Technik
- Berufsoberschule Metall/Elektro

Bildungsgänge nach BBiG §66

- Metallfeinbearbeiter/-in

Duale Bildungsgänge im Handwerk

- 2-jährige Ausbildung: Kfz-Servicemechaniker/-in
- 3,5-jährige Ausbildung: Kfz-Mechatroniker/-in

Duale Bildungsgänge in der Industrie/Elektro

- 2-jährige Ausbildung: Industrieelektriker/-in Maschinen- und Anlagenführer/-in
- 3,5-jährige Ausbildung: Elektroniker/-in für Betriebstechnik

Geregelte Fortbildung Handwerk

- Kfz-Servicetechniker/-in
- Meister: Kfz-Technikermeister/-in

Geregelte Fortbildung Industrie/Elektro

- Industriemeister/-in für Elektrotechnik
- Fachwirt, Geprüfter technischer Betriebswirt

Fachschulen

- Fach Elektro
- Fach Maschinenbau

Bildungsgänge an Hochschulen unter Einbeziehung dualer Studiengänge

- Bachelor of Engineering: Fahrzeugtechnik
- Master of Science: Fahrzeugmechatronik
- Graduiertenkolleg: Graduiertenkolleg Maschinenbau
- Promotion: Geordnetes Promotionsverfahren Maschinenbau

5 Zur Dichotomie der Deskriptoren – Gleichwertigkeit trotz Ungleichartigkeit?

Die Ungleichartigkeit von Qualifikationen manifestiert sich bei identischen Technikfeldern im unterschiedlichen Domänenverständnis beispielsweise eines Elektrikers/einer Elektrikerin in der Berufsausbildung und eines Bachelors im gleichen Feld.²

Der DQR umgeht diese schwierige Sachlage dadurch, dass an vielen Stellen abstrakte Domänenparameter als Platzhalter für die konkreten Gegenstände der Qualifikationen formuliert werden. Erforderlich wurde dies deshalb, weil der DQR sektor- und bildungsgangübergreifend formuliert werden musste, um dessen Allgemeingültigkeit zu gewährleisten. Möglich wird dieses durch eine allgemein gehaltene Beschreibung der Deskriptoren, unter die sich verschiedene Ausprägungen von Domänen subsumieren lassen.

Für den hochschulischen Bereich wird mit Blick auf Domänen bei der Zuordnung eher die Fachlichkeit und das dazugehörige Wissen betont, für den beruflichen Bereich sind es eher Lern- und Arbeitsbereiche, in denen konkrete Problemfälle zu lösen sind (vgl. SLOANE 2007, S. 17 f.). Konkret: Der DQR weist eine akademische (Orientierung an Wissenschaftsdisziplinen und deren Strukturierung) und eine praktische Ausprägung auf (Orientierung an Arbeitsbezügen und deren Anforderungen), ist also dichotomisch. Ungleichartige Qualifikationen können so nebeneinander verortet werden. Das stellt allerdings eines der zentralen Anliegen des Qualifikationsrahmens, nämlich die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung zu untermauern, wieder infrage (vgl. SPÖTTL 2010a, S. 198). Analytische Diagnose von Problemen in elektronischen Netzwerken soll, so das Verständnis der Konstrukteure des Qualifikationsrahmens, genauso gewichtet werden wie die anwendungsbezogene Prüfung/Änderung einer Schaltung, an der die zu untersuchenden Probleme auftreten.

In der Metall-Elektro-Gruppe zog sich diese Problematik durch den gesamten Zuordnungsprozess. Gleichwertigkeit wurde jedoch nicht infrage gestellt. Allerdings wurde auch sehr viel Wert darauf gelegt, dass die jeweils wahrzunehmenden Aufgaben ungleichartig sind. Aufgrund der Ungleichartigkeit wurde von der Hochschulseite sehr massiv eingefordert, die akademischen und beruflichen Qualifikationen

2 Es wird hier deutlich, dass die Domäne weder ein Fach noch ein Beruf ist, sondern es sind „Einsatzgebiete“, die auf unterschiedlichem Niveau beherrscht werden. Ein/-e Elektriker/-in, die Reparaturen in ihrem Spezialgebiet durchführt, nimmt die Domäne als mit Elektronik und Elektronikschaltungen ausgestattetes Technikfeld in einem speziellen Anwendungsfeld (z. B. Haus- und Gebäudeanlagen) wahr, in welchem im Betrieb Störungen auftreten, die zu beseitigen sind. Eine Bachelorstudentin im gleichen Technikfeld wird nicht mit Störungen und deren Beseitigung konfrontiert, sondern mit der Herstellung und Dimensionierung von Schaltungsstrukturen und im besten Falle noch mit deren Inbetriebnahme.

als solche zu kennzeichnen. Es sollte damit untermauert werden, dass sowohl der Qualifizierungsprozess als auch die Ergebnisse von akademischer oder beruflicher Bildung nicht gleichartig, aber durchaus gleichwertig sein können.

Gleichwertigkeit wird im DQR über die Beschreibung der Anforderungsstruktur für das jeweilige Niveau dargestellt, die es ermöglicht, ungleichartige Qualifikationen dem gleichen Niveau zuzuordnen. In der Anforderungsstruktur wird ein Dualismus von Lern- und Arbeitsbereichen formuliert, der sich konsequent durch alle Niveaus zieht. So heißt es beispielsweise bei Niveau 6: „Über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden fachlichen Aufgaben und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“ (DQR 2009, S. 11). Der Dualismus von „Lern- und Arbeitsbereichen“ ermöglicht auch, praktisches Wissen und Können, also Facharbeit, den Niveaus zuzuordnen.

6 Der Zuordnungsprozess und dessen Problematik

Der DQR gibt keine genaueren Auskünfte darüber, wie eine Aussage aus beruflicher bzw. wissenschaftlicher Sicht zu bewerten ist, wenn von eigenverantwortlicher Steuerung eines Prozesses in einem wissenschaftlichen Fach oder beruflichen Tätigkeitsfeld die Rede ist. Das gilt genauso für das Wissen, das sowohl an Hochschulen als auch bei beruflicher Tätigkeit erworben wird.³ Es oblag den Experten und Expertinnen in den Arbeitsgruppen, diese Sachverhalte in Anlehnung an den Stellenwert von Qualifikationsprofilen zu bewerten. Bei genauer Analyse der Beschreibungen der Deskriptoren auf den verschiedenen Niveaus finden sich weitere Schwierigkeiten bei deren praktischen Anwendung. Beispielsweise wird im Kontext von Wissen häufiger von einem „wissenschaftlichen Fach“ und im Kontext von Fertigkeiten von einem „Lernbereich“ gesprochen (vgl. KASTENS 2010, S. 175). An dem Beispiel wird deutlich, dass in den Hochschulen nach wie vor von einer Fächersystematik ausgegangen wird, während diese in der beruflichen Bildung zugunsten von Lernfeldern aufgegeben wurde. Allein diese Tatsache macht es nahezu unmöglich, direkte Vergleiche zwischen Qualifikationen verschiedener Bildungsgänge herzustellen.

In der Metall-Elektro-Gruppe konnte nach einer gründlichen Diskussion Einigkeit erzielt werden, dass die Qualifikationen von Bachelor-Absolventen, Meistern und Technikern auf dem gleichen Niveau 6 anzusiedeln sind. Dies konnte nach einem Abgleich der unterschiedlichen Profile mit im Arbeitsleben wahrzunehmen-

3 Beiträge zur Klärung derartiger Sachverhalte wurden in verschiedenen Gutachten geleistet (vgl. SLOANE 2007, S. 28). Allerdings wurden dort in erster Linie Vergleiche zwischen verschiedenen Qualifikationsrahmen (z. B. Hochschulqualifikationsrahmen und DQR) angestellt oder es wurden die Begriffe als solche analysiert. Eine Auseinandersetzung mit den praktischen Anwendungen wie in den Arbeitsgruppen erfolgte nicht.

den Aufgaben begründet werden. Für alle drei Profile wurde eindeutig benannt: Führungsaufgaben wahrnehmen, Verantwortung wahrnehmen, Anleitung anderer, Arbeitsprozesse gestalten, Fachwissen anwenden (wissenschaftlich, beruflich), Umgang mit Schnittstellen in anderen Bereichen, Beherrschen von Methoden (wissenschaftlich, beruflich). Wie oben schon ausgeführt, stellte sich jedoch auch heraus, dass sich in jedem Falle die Wissensstrukturen, die anzuwendenden Methoden, die Fertigkeiten und auch die in beruflicher Bildung und akademischer Bildung erworbenen Fähigkeiten deutlich unterscheiden. Allerdings lassen sich, so die Ergebnisse der Expertendiskussion in der Arbeitsgruppe, alle diese Eigenschaften und Anforderungen in der Arbeitswelt identifizieren und sind zudem Aufgaben, die von den genannten Zielgruppen auf qualitativ gleicher Ebene wahrgenommen werden sollten und auch wahrgenommen werden. Die Experten und Expertinnen hatten kein Problem, sich darauf zu verständigen, dass damit Gleichwertigkeit gegeben ist. Gleichzeitig wurde jedoch konstatiert, dass in den Aufgaben selbst Verschiedenartigkeiten bzw. Ungleichartigkeiten stecken. Beispielsweise wenden Bachelor-Absolventen wissenschaftliche Methoden und Techniker praktische Arbeitsmethoden an. Auch das Beherrschen von Fertigkeiten auf gleichem Niveau unterscheidet sich. Für wissenschaftliches Arbeiten bedeutet dieses bspw. die Auswahl der geeigneten Literatur und Zitatangabe, für einen Meister/eine Meisterin die Aufnahme und Abwicklung eines Garantiefalls nach eingespielten Routinen.

Diese Unterschiedlichkeit wurde in der Arbeitsgruppe trotz eines generellen Bekenntnisses zur Gleichwertigkeit wiederholt diskutiert. Im Abschlussbericht (2010, S. 3) ist dazu festgehalten: „Um die Gleichwertigkeit der Qualifikationen auf den Stufen 6–8 trotz ihrer Unterschiedlichkeit darzustellen, wurde die Möglichkeit einer Aufteilung in A (Akademische Bildung) und B (Berufliche Bildung) diskutiert. Eine Mehrheit lehnte jedoch eine Trennung der Deskriptoren ab.“ Letztendlich wurden zwar derartige Kennzeichnungen nicht in die Zuordnung von Qualifikationen zu den Niveaus aufgenommen, jedoch bestand Konsens, bei einer Überarbeitung der Deskriptoren den Unterschied zwischen wissenschaftlicher und beruflicher Qualifikation stärker zu verankern (a. a. O., S. 4).

7 Vorgehensweise bei der Zuordnung

In diesem Abschnitt wird beispielhaft dargestellt, wie das Zuordnungsverfahren der Arbeitsgruppe Metall/Elektro praktiziert wurde. Nachdem 28 Qualifikationen gemäß den oben genannten Kriterien aus allen wichtigen Bildungsbereichen und über alle Niveaus hinweg ausgewählt waren, galt es, das Verfahren für den Zuordnungsprozess festzulegen; eine Beschreibung des idealtypischen Verfahrens war im Leitfaden vorgegeben. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Zuordnung in-

interpretatorisch erfolgt. Als Prozessverlauf wurden vom DQR-Büro (vgl. HAHN/REGLIN 2009, S. 1) für die lernergebnisorientierte Analyse von Qualifikationen zwei Ansätze vorgeschlagen:

- „*ein induktives Herangehen*“, d. h. Formulierung der outcomes/des Profils einer Qualifikation ausgehend von den Formulierungen der vorliegenden Ordnungsmittel nutzen oder
- „*ein deduktives Herangehen*“, d. h. Formulierung der outcomes/des Profils einer Qualifikation ausgehend von erwarteten (typischen) Kompetenzen des jeweiligen Berufsbilds“ (ebd.) nutzen.

Ein weiterer wichtiger Hinweis im Leitfaden (2009) unterstreicht die Notwendigkeit der Nachvollziehbarkeit und Objektivität der Zuordnung.

Ausgehend von diesen Rahmenbedingungen organisierten sich in der Arbeitsgruppe Metall/Elektro die Experten und Expertinnen für den Zuordnungsprozess einzelner Qualifikationen. Es wurden Kleingruppen gebildet von in der Regel drei bis vier Personen, die erste Zuordnungsarbeiten leisteten. Genutzt wurden von den Ordnungsmitteln vor allem Berufsbilder, Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne. Prüfungsunterlagen wurden ausgeschlossen. Die Unterscheidung in induktiv/deduktiv wurde als Orientierung genutzt und es kamen bei der Umsetzung beide Verfahren, Mischformen oder andere, nicht eindeutig definierbare Prinzipien zur Anwendung. In den meisten Fällen gingen die Expertengruppen nach ihrem spezifischen Sachverstand vor, der von persönlichen und beruflichen Erfahrungen, vom aktuellen Umfeld (bspw. Mitarbeit in der Ordnungsarbeit), aber auch von Interessen verschiedener Art geprägt war. Als eine wichtige Erkenntnis aller Expertengruppen im Zuordnungsprozess kristallisierte sich heraus, dass eine eindeutige Zuordnung zu einem Niveau auf der Grundlage der benutzten Dokumente nicht immer möglich war, sondern die Experteneinschätzung eine wichtige Rolle spielte. Dieses führte jedoch durchaus zu Abweichungen. Per Diskurs wurde eine Verständigung über die endgültige Zuordnung herbeigeführt. Nachteilig war, dass die Experteneinschätzung und die von diesen verwendeten Zuordnungskriterien nur in Fragmenten dokumentiert wurden, weil die verfügbaren Zeitfenster sehr schmal waren. Im Abschlussbericht (2010, S. 3 ff.) ist zum Zuordnungsverfahren zusammenfassend festgestellt:

- Zum Teil schien eine Betrachtung von Inputfaktoren erforderlich, um Rückschlüsse auf die mit einer Qualifikation verbundenen Lernergebnisse zu ziehen.
- Bei der Betrachtung von Qualifikationen wurden teilweise auch Ergebnisse informellen/non-formalen Lernens einbezogen, wenn sie notwendige Voraussetzung für das Erlangen einer Qualifikation sind.
- Das deutsche Bildungssystem weist eine Stufung auf, die sich z. B. in Zugangsberechtigungen ausdrückt, sich aber nicht eins zu eins auf das achsstufige System

des DQR abbilden lässt. Die Beschränkung auf acht Niveaus führt dazu, dass manche Unterschiede nicht sichtbar gemacht werden können und der DQR auf jeder Stufe eine gewisse Bandbreite von Qualifikationen umfasst. So kann beispielsweise eine klassische Aufstiegsfortbildung auf dem gleichen Niveau angesiedelt sein wie eine Qualifikation, die ihre Zugangsvoraussetzung darstellt. Zugangsberechtigungen spielten aber – dies war eine Setzung des AK DQR – als Kriterium bei der Einstufung keine Rolle.

- Bei der Zuordnung wurde die jeweilige Qualifikation zum Zeitpunkt des Erwerbs betrachtet. Spätere Berufserfahrung und ein weiterer Kompetenzzuwachs sind bei der Einstufung nicht betrachtet worden.
- Um zu einer eindeutigen Zuordnung der Qualifikationen zu kommen, musste das Profil der Qualifikation als Ganzes betrachtet werden. Hierzu mussten zunächst subjektive Einschätzungen vorgenommen werden, die dann im nächsten Schritt durch intersubjektive Verständigung abzustimmen waren.
- Eine Doppelqualifikation (beispielsweise zwei Bachelor-Abschlüsse) führt nicht zu einer höheren Stufe. Zwar wird sie im Normalfall die individuellen Arbeitsmarktchancen erhöhen und die Handlungskompetenz erweitern. Dem DQR werden jedoch Qualifikationen mit zugehörigen Niveaus und nicht individuelle Berufsbiografien zugeordnet.
- Da es bei der Zuordnung von Qualifikationen einen Interpretationsspielraum gibt, ist bei den getroffenen Zuordnungen festzuhalten, dass eine Unschärfe bestehen bleibt, die Abweichungen im Umfang von einer Niveaustufe zulässt.
- Zur Qualitätssicherung sollte bei der Zuordnung ein „Sechs-Augen-Prinzip“ befolgt werden. Jeweils drei Experten bzw. Expertinnen aus unterschiedlichen Bereichen sollten eine Zuordnung vornehmen und in der Gruppe diskutieren.
- Die Einordnung einer einzelnen Qualifikation nur aufgrund der Deskriptoren ist weder sinnvoll noch kann sie zu einem „richtigen“ Ergebnis führen, denn es kommt immer auf die Relation der anderen relevanten Qualifikationen in der Domäne an. Nur wenn die Relationen zwischen den Qualifikationen einer Domäne stimmen, ist auch die einzelne Qualifikation richtig zugeordnet.

Nach diesen Grundsätzen wurden genau 21 Qualifikationsprofile zugeordnet. Ausgespart wurde eine Auseinandersetzung mit allgemeinbildenden Abschlüssen. Hierzu formulierte die Arbeitsgruppe ein politisches Statement, das darin mündete, die allgemeine Hochschulreife dem Niveau 4 zuzuordnen. Beispielhaft zeigt Tabelle 1 (vgl. ABSCHLUSSBERICHT 2010, S. 28) die Zuordnung ausgewählter Qualifikationsprofile aus dem Kfz-Sektor.

Die Auszüge aus dem Abschlussbericht demonstrieren, dass eine starke Steuerung der Zuordnung durch die Expertengruppen stattgefunden hat. Diese wiederum

gaben sich im Regelfall ihre eigenen Kriterien, die nicht immer kompatibel waren. Das führte auch dazu, dass die Toleranz von einem Niveau bei der Zuordnung voll zum Tragen kam. Die Diskussionen der Ergebnisse der Expertengruppen in der Großgruppe Metall/Elektro leisteten deshalb einen erheblichen Beitrag, um zu einer abgestimmten Zuordnung zu kommen.

Tabelle 1: Auszug aus den Zuordnungsvorschlägen der Arbeitsgruppe Metall/Elektro am Beispiel Kfz

Bildungsgang	Begründung für Zuordnung	Niveau
3,5-jährige Ausbildung/Kfz-Mechatroniker/-in	Absolventen bearbeiten selbstständig im gesamten beruflichen Tätigkeitsfeld die Arbeitsaufträge und planen nach fachlichen Vorgaben die erforderlichen Arbeitsschritte. Sie analysieren Fahrzeugsysteme, beurteilen Fehler und Störungen und setzen diese instand.	4
Kfz-Servicetechniker/-in	Das Niveau erschließt sich hier in Abgrenzung zur unteren und oberen Stufe. Der Servicetechniker ist im Gegensatz zum Meister „eindimensional spezialisiert“. Voraussetzung für den Servicetechniker ist aber ein Abschluss als Kfz-Mechatroniker.	5
Kfz-Technikermeister/-in	Kfz-Meister/-innen sind befähigt, selbstständig einen Handwerksbetrieb zu führen. Sie leiten die Werkstatt, führen das Personal und sind für den betriebswirtschaftlichen Erfolg des Betriebs verantwortlich.	6

Erwähnenswert ist, dass die Zuordnung nach den Vorstellungen der Expertinnen und Experten und nicht nach definierten Standards oder Qualitätsindikatoren vorgenommen wurde. Auch wurden die Experten und Expertinnen für diesen Prozess nicht besonders qualifiziert. Eine Reproduzierbarkeit mit den gleichen Ergebnissen ist deshalb so ohne Weiteres nicht möglich. Bisher wurde auch noch keine Validierung vorgenommen, um daraus mehr Sicherheit für den Zuordnungsprozess gewinnen zu können. Solche Arbeiten und wenigstens eine Standardisierung der Zuordnung mithilfe gängiger Ratingverfahren werden sehr empfohlen, um Validität zu gewährleisten.

8 Was wurde bisher erreicht?

Der DQR leistet in jedem Fall einen wertvollen Beitrag für die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung (vgl. GEHLERT 2010, S. 243 und SPÖTTL 2010a, S. 193 ff.). Vor allem in der Berufsbildung hat sich der Gedanke der vertikalen Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit inzwischen mit einer Intensität verfestigt, wie dieses vor fünf Jahren kaum vorstellbar war. Bereits heute kann festgestellt werden, dass die Berufsbildung (neben den Fachhochschulen) Gewinner dieser systembezogenen Bildungsinitiative ist. Gelingt es, in den nächsten Jahren diesen Entwicklungspro-

zess zu stabilisieren und durch die Bildungsinstitutionen abzusichern, dann wäre erreicht, was in den großen Reformansätzen der 1970er-Jahre nicht gelungen ist. Möglich wurde dieses durch die pragmatische Konzentration auf die Betrachtung der Lernergebnisse. Damit stehen Verwertungsaspekte im Mittelpunkt und nicht die Frage nach dem Bildungsgehalt. Das vereinfacht zweifellos den Entscheidungsprozess. Weniger intensiv hat sich an diesem Entwicklungsprozess bisher das allgemeinbildende Schulwesen beteiligt. Die Hochschulen haben sich auf ihren eigenen Reformprozess konzentriert, der weniger die Frage nach der Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit aus der Berufsbildung im Visier hatte. Was daraus folgt sind zwei bedeutende Schritte:

Schritt 1:

Bisher gibt es nur wenige zuverlässige und von allen Beteiligten in Europa anerkannte Verfahren zur Bewertung der Qualität von Qualifikationen in der Berufsbildung im Kontext der Diskussion um Anerkennung, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit. An dieser Stelle werden sich gründlichere Forschungsarbeiten nicht vermeiden lassen, die auch Fragen des Verfahrens zur Anerkennung, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit einschließen und diese aufklären.

Schritt 2:

Die institutionen-übergreifenden Diskussionen sind zu intensivieren, um Klärungen herbeizuführen, wie die Übergänge zu gestalten sind, damit sie erfolgreich praktiziert werden können. Komplexe administrative Vorgaben und Verfahren sollten dabei vermieden werden. Wie oben erwähnt, wurden durchaus gleichwertige Qualifikationen auf unterschiedlichen Niveaus zugeordnet. Das ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Deskriptoren „weich“ formuliert sind, Interpretationsspielräume zulassen und sich deshalb – zumindest auf den ersten Blick – nicht für scharfe Zuordnungsentscheidungen eignen. Die Zuordnungen sind damit sehr von den Experteneinschätzungen abhängig, die sich je nach Gewichtung einzelner Formulierungen voneinander unterscheiden können. Es ist allerdings auch nicht empfehlenswert, die Deskriptoren des EQR oder des DQR – bei einer künftigen Überarbeitung – allzu präzise zu formulieren, weil dies eine Anwendung der Deskriptoren auf die Vielzahl der von den Qualifikationsrahmen abzudeckenden Qualifikationen ausschließen würde. Eine Präzisierung müsste auf der Ebene von fach- bzw. sektorspezifischen Beschreibungen von Qualifikationen erreicht werden, die mehr ist als eine bloße Subsummierung von in existierenden Qualifikationen identifizierten Lernergebnissen. Auf dieser Ebene geht es darum, den Zusammenhang zwischen *Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz, Selbstständigkeit (DQR) bzw. knowledge, skills, competence (EQR)* und beruflichem Können darzustellen. Es gilt zu demonstrieren, wie die potenzielle Stellung der Qua-

lifizierten im (produktiven, dienstleistenden, wissenschaftlichen) Arbeitsprozess den Gebrauch von *Wissen* und *Fertigkeiten* steuert und welchen Stellenwert das jeweilige Wissen und Können hat. Geht man davon aus, dass *competence* bzw. *Personale Kompetenz* ein wichtiges Kriterium für die Zuordnung von Qualifikationen zu EQR- oder DQR-Niveaus liefert, dann fallen Entscheidungen über die Zuordnungen von *Wissen* und *Fertigkeiten* zu diesen Ebenen leichter, weil ihr Niveau mit *Personaler Kompetenz* bzw. *competence* zusammenhängt. Wenn dieser ganzheitliche Ansatz als Richtlinie für Zuordnungen gewählt würde, dann würden die Zuordnungsverfahren nicht nur transparenter; sie würden sich auch stärker von persönlichen Bewertungen und Einschätzungen der Expertinnen und Experten lösen. Wird *Fachkompetenz*, also *Wissen* und *Fertigkeiten* und *Personale Kompetenz* isoliert betrachtet, dann ergeben sich auf Basis der notwendigerweise nur graduellen Unterscheidungen innerhalb der dafür vorgesehenen Deskriptoren-Säulen Interpretationsspielräume, die zu den momentan beobachtbaren Unterschieden in der Zuordnung derselben Qualifikation durch verschiedene Experten und Expertinnen führen. Zu den Deskriptoren kann festgehalten werden, dass sie die zentralen Schlüsselemente für die Zuordnung darstellen. Im Rahmen der Zuordnung wurden sie pragmatisch „genutzt“ ohne weiter zu hinterfragen, ob Schwächen erkennbar sind, denen nachgegangen werden müsste. Sensible Zuordnungsfragen wie beispielsweise die Rolle ethischer Aspekte der Persönlichkeitsbildung, interkulturelle Kompetenz oder personale Kompetenz und anderes wurden in diesem experimentellen Zuordnungsprozess nicht gründlicher bedacht.

9 Schlussfolgerungen

Es muss alles daran gesetzt werden, zu verhindern, dass mit der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR einseitige oder gar selektive Wertvorstellungen verbunden werden (vgl. GEHLERT 2010, S. 242). Ein unterschiedliches Kompetenzniveau bei Qualifikationen heißt nicht, dass die Qualifikationen gesellschaftlich betrachtet unterschiedlich wertvoll sind. Deshalb ist es nicht empfehlenswert, die Zuordnung mittels personenbezogener Kompetenzmessungen zu unterstützen, weil immer nur Fragmente der real vorhandenen Kompetenzen feststellbar sind.

Konkrete Vorschläge zur Verbesserung des Zuordnungsprozesses und zum Umgang mit einigen bildungspolitischen Fragen wurden in den Abschlussberichten der Arbeitsgruppen benannt. Neben diesen, meist operativen Gesichtspunkten kommt es sehr darauf an, dass die Diskussion um den EQR und DQR mit einer weiterführenden berufsbildungspolitischen Auseinandersetzung überlagert wird (vgl. Spöttl 2010, S. 206). Damit soll erreicht werden, dass nicht nur funktionale, beliebig handhabbare Qualifikationselemente verfügbar sind, die dem Qualifikationsrahmen zugeordnet

werden. Wäre dies das Ergebnis der DQR-Arbeiten, wäre es – auch angesichts des Aufwands an Ressourcen – sehr bedenklich und ginge auch an der Interessenslage der Betroffenen und der Akteure vorbei. Sie sind vielmehr daran interessiert, dass mittels der Zuordnung die vorhandenen umfassenden Qualifikationen zum Tragen kommen. Mit der Diskussion um den Qualifikationsrahmen sind also weitergehende Ansprüche zu verbinden. Es geht um die Gestaltung eines europäischen Berufsbildungsraumes, der nicht nur den Ansprüchen der Wissensökonomie und Wissensgesellschaft gerecht wird, sondern auch die Förderung des Subjektes und eine humane Ausgestaltung der gesellschaftlichen Bedingungen zum Ziel hat. Dies schließt heterogene System- und Konzeptstrukturen ein (vgl. TILLE 2010).

Auf nationaler Ebene ist zu klären, wer zukünftig für die Zuordnung der Qualifikationen zuständig ist. Zu prüfen ist, ob die inhaltliche Verantwortung dem Hauptausschuss für Berufsbildung beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) übertragen wird und die operative Umsetzung an das BIBB delegiert werden soll. Eine weitere Institution dafür aufzubauen, so wie an einigen Stellen gefordert, scheint nicht angemessen, weil alle Verantwortungsträger für die Berufsbildung im Hauptausschuss des BIBB vertreten sind und eine weitere Institution nur eine Doppelung bedeuten würde. Für den praktischen Zuordnungsprozess das BIBB zu beauftragen ist deshalb naheliegend, weil dort die Verfahren zu den Ordnungsmitteln angesiedelt sind und deshalb das erforderliche administrative und inhaltliche Wissen verfügbar ist. Weiteres Spezialwissen für die Unterstützung des Zuordnungsprozesses kann von außen eingeworben werden. Neben den Zuständigkeitsfragen muss unbedingt geklärt werden, wie der Zuordnungsprozess zukünftig organisiert werden soll. Auch wenn die Pilotphase als erfolgreich gewertet werden kann, gilt es, einen stabilen, kontinuierlichen und kalkulierbaren Prozess in die Wege zu leiten. Das bisherige Verfahren funktionierte aufgrund der besonderen Anstrengungen der Expertinnen und Experten der Arbeitsgruppen, flankiert von den Sozialpartnern und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung. Für die Überführung in den Alltagsprozess ist es erforderlich, das Verfahren abzusichern. Das bedeutet, dass wissenschaftliche Erkenntnisse Eingang finden und objektivierte Verfahrensschritte festgelegt werden müssen. Wird dieser Schritt nicht getan, ist das Risiko sehr groß, dass jede Zuordnungsetappe zu anderen Ergebnissen kommt, weil die Verfahrensschritte jeweils neu definiert werden.

Zur Klärung steht auch an, wie mit Ergebnissen des informellen und nicht-formalen Lernens umgegangen werden soll. Diese haben bisher keinen Eingang in das Zuordnungsverfahren gefunden. Ähnliches gilt für die Prüfungsergebnisse. Auch für die Berücksichtigung der Prüfungsergebnisse sind noch Lösungen zu erarbeiten. Um diese praktischen Herausforderungen einer Klärung zuzuführen, ist es unbedingt empfehlenswert, die Wissenschaft zu Wort kommen zu lassen. Es handelt sich um

bildungsplanerische Schritte, die sehr viel Einfluss auf Bildung und Qualifizierung zukünftiger Generationen haben werden. Deshalb darf auf bereits vorliegende Erkenntnisse der Wissenschaft nicht verzichtet werden. Dadurch kann gewährleistet werden, dass nicht nur valide Verfahren zum Tragen kommen, sondern objektivierte, nachvollziehbare und wiederholbare Schritte Einzug in diesen bildungsplanerischen Prozess halten.

Ein anderer, unbedingt zu prüfender Gesichtspunkt ist die Feststellung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE): „Die Konzeption von EQR und DQR ist insgesamt problematisch, insofern bei der Beschreibung von Qualifikationsniveaus die Perspektive der Funktionserfüllung in Arbeits- und Wirtschaftsprozessen dominiert. Eine perspektivisch einseitige Ausrichtung auf Funktionen im Wirtschaftsraum ist jedoch unangemessen für die Beschreibung wünschenswerter Ergebnisse von Erziehungs-, Bildungs-, Ausbildungs- und Lernvorgängen“ (DGfE o. J., S. 2). Um bei diesem kritischen Punkt zu einer Aufklärung zu kommen, ist es erforderlich, die Deskriptoren und deren Verwendung bei der Zuordnung genauer zu untersuchen. Es ist herauszuarbeiten, ob die Deskriptoren im Zuordnungsprozess das von der DGfE benannte Risiko befördern. Sollte sich dieses bewahrheiten, dann sind dadurch nicht nur Bildungsansprüche infrage gestellt, sondern es wird auch Anpassungsqualifizierung riskiert, die zwar für ein Einzelunternehmen vorteilhaft sein kann, nicht jedoch für den Einzelnen und die Gesellschaft. Wichtige weitere Schritte sind, sich intensiv mit der Frage auseinanderzusetzen, inwieweit die Kompatibilität zwischen EQR und DQR gewährleistet ist. Die Aufklärung dazu ist eine unbedingte Voraussetzung, um die mit der Einführung des Qualifikationsrahmens verbundenen Ziele wie Mobilität, Durchlässigkeit und offene Zugänge zu Bildungsangeboten voranbringen zu können.

Das in der Pilotphase praktizierte pragmatische Zuordnungsverfahren bedarf, so belegen die Ausführungen, einer deutlichen wissenschaftlichen Absicherung, um längerfristig ein valides und reproduzierbares Verfahren zu gewährleisten. Zu klären sind auch noch die institutionellen Zuständigkeiten und die Verbindung des Prozesses mit den Verfahren zur Entwicklung von Ausbildungsordnungen, um ein Abgleiten in eine beliebige konzeptionelle Vielfalt zu verhindern und das Berufsbildungssystem zu erhalten.

Literatur

- Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Metall & Elektro. [Bundesministerium für Bildung und Forschung]. Berlin 2010
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner nationalen Umsetzung. In: Erziehungswissenschaft 22 (2011) 42, S. 23–25

- DQR-DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR LEBENSLANGES LERNEN: Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“. Februar 2009
- EUROPÄISCHES PARLAMENT: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg 2008
- EUROPÄISCHER RAT: Schlussfolgerungen des Vorsitzes: Europäischer Rat, 23. und 24. März 2000 in Lissabon, Nr. 100/1/100. Lissabon 2000
- GEHLERT, Berthold: Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Erprobung oder Durchsetzung von Interessen? Die berufsbildende Schule (BbSch), 62 (2010) 9, S. 241–244
- HAHN, Karla; REGLIN, Thomas: Zum Vorgehen bei der lernergebnisorientierten Analyse von Qualifikationen in den DQR-Arbeitsgruppen. Videokonferenz mit den AG-Vorsitzenden. Berlin: DQR-Büro, 20.07.2009
- HANF, Georg: Vom Europäischen zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Bildung und Erziehung, 63 (2010) 2, S. 175–192
- KASTENS, Uwe: Deutscher Qualifikationsrahmen: Erprobung und Kritik. it-Information Technology, 52 (2010) 3, S. 173–176
- Leitfaden Phase II der DQR-Erarbeitung. Vorgehen in der nächsten Erarbeitungsphase der DQR-Entwicklung. Arbeitsordner [Bundesministerium für Bildung und Forschung]. Berlin 2009
- MORAWIETZ, Natalie: Protokoll der konstituierenden Sitzung der Arbeitsgruppe M & E am 25. Mai 2009
- MÜNK, Dieter: Rom, Lissabon und Folgende: 50 Jahre Europäische Berufsbildungspolitik. Bildung und Erziehung, 63 (2010) 2, S. 139–156
- NEHLS, Hermann: Der DQR – ein Instrument für Transparenz und Mobilität in Europa. – Vortrag. Berlin: Zweite Fachtagung „Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ am 19.10.2010
- POHLMANN, Heiko: Der Deutsche Qualifikationsrahmen wird entwickelt. Die berufsbildende Schule (BbSch), 62 (2010) 4, S. 105–106
- Sorbonne Joint Declaration: Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European High Education System by the Four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, 25. Mai 1998, abgerufen im Mai 2004 unter <http://www.bologna-bergen2005.no>
- SERRANO-VELARDE, Kathia: Der Bolognaprozess und die europäische Wissensgesellschaft. Soziale Welt 60 (2010) 4, S. 339–352
- SLOANE, Peter F. E.: Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Gutachten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung. Paderborn 2007
- SPÖTTL, Georg: Qualifikationsrahmen und Facharbeit – eine ungewöhnliche Herausforderung! Bildung und Erziehung, 63 (2010a) 2, S. 193–208
- SPÖTTL, Georg: Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen und die Chancen für die Durchlässigkeit – Vortrag. Berlin: Zweite Fachtagung „Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ am 19.10.2010b

TILLE, Enrico: Der europäische Bildungsraum und das duale System der Berufsbildung in Deutschland. Rechtliche Rahmenbedingungen zur zukünftigen Gestaltung des deutschen Berufsbildungssystems. Hamburg 2010

Anerkennungs-, Validierungs- und Qualitätsfragen

Anke Hanft, Wolfgang Müskens

Qualitätsgesicherte Anrechnung durch bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen?

Aufgrund der Anfang 2010 geänderten Strukturvorgaben der KMK für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen und deren nunmehr erfolgende sukzessive Umsetzung in Länderrecht stehen die deutschen Hochschulen vor der Herausforderung, die Anrechnung beruflicher Kompetenzen und Qualifikationen flächendeckend als Bestandteil ihrer Studiengänge einzuführen. Da weder die Beschlüsse der KMK noch die entsprechenden Landeshochschulgesetze Verfahren oder Standards für die Anrechnung benennen, erfolgt deren Implementierung meist in Form von intransparenten Einzelfallentscheidungen. Können bildungsbereichsübergreifende Qualifikationsrahmen, wie der DQR, als Grundlage qualitätsgesicherter Anrechnungsverfahren dazu beitragen, gelingende Übergänge zwischen beruflicher Bildung und Hochschulstudiengängen zu entwickeln und damit auch die Akzeptanz von Anrechnung bei allen Beteiligten zu erhöhen?

1 Grundlagen der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) haben seit 2002 mehrfach eine verstärkte Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge gefordert (u. a. KMK 2002, BMBF; KMK; HRK 2003, HKR/DIHK 2008, WMK/KMK 2009, KMK 2010). So beschloss die KMK 2002: „Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können im Rahmen einer – ggf. auch pauschalisierten – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn [...] sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll [...]“. Ein gemeinsamer Beschluss von KMK und Wirtschaftsministerkonferenz bekräftigte diesen Beschluss in 2009: „Um den Übergang beruflich qualifizierter Bewerber in den Hochschulbereich zu erleichtern [...] setzen sich die WMK und die KMK für weitreichende Anrechnungsmöglichkeiten für die außerhalb von Hochschulen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten ein. [...] Sie bittet die Hochschulen hiervon verantwortungsvoll und stärker Gebrauch zu machen und in Kooperationsvereinbarungen mit Trägern der beruflichen Bildung Regelungen für die pauschale Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen zu treffen.“ In den ländergemeinsamen Strukturvorgaben der KMK heißt es seit dem 4.2.2010: „Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, sind bis

zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen“ (KMK 2010).

Die im Juni 2010 vom niedersächsischen Landtag beschlossene Novelle des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) schließlich sieht vor, dass „Prüfungsordnungen so zu gestalten sind, dass [...] die Anerkennung von [...] beruflich erworbenen Kompetenzen nach Maßgabe der Gleichwertigkeit gewährleistet ist“ (NHG 2010 – §7(3)). Durch Anrechnung sollen Dopplungen an der Schnittstelle zwischen außerhochschulischer (insb. beruflicher) und hochschulischer Bildung vermieden werden, der Weg zum Hochschulabschluss für beruflich Qualifizierte verkürzt und somit allgemein die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen verbessert und lebenslanges Lernen stimuliert werden (Müskens 2007). Angerechnet werden in aller Regel Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, die im Rahmen eines formellen oder informellen Lernprozesses erworben wurden (kurz: Kompetenzanrechnung). Davon abgrenzen lässt sich eine Anrechnung von Leistungen oder Erfahrungen ohne Bezug zu Lernergebnissen, z. B. im Sinne einer Würdigung gesellschaftlich erwünschter Leistungen.

Lernergebnisse beschreiben die im Rahmen eines Lernprozesses zu erwerbenden bzw. erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen ohne die Art und Weise bzw. den Kontext des Lernens vorzugeben. Damit können vergleichbare Lernergebnisse in unterschiedlichen Lernkontexten erworben werden. Durch Lernergebnisse definierte Qualifikationen eignen sich daher in besonderer Weise für die Implementierung von Anrechnungsmöglichkeiten bei Übergängen zwischen verschiedenen Bildungsbereichen. Die Anrechnung von Lernergebnissen soll für beruflich Qualifizierte in der Regel ohne weitere individuelle Lernerfolgskontrollen erfolgen, d. h. die entsprechenden Modulprüfungen sollen im Falle der Anrechnung entfallen. In einer gemeinsamen Erklärung von HRK und DIHK aus dem Jahr 2008 heißt es dazu: „Beruflich Qualifizierten darf nicht abverlangt werden, über bereits nachgewiesene Kompetenzen noch einmal geprüft zu werden. [...] Grundlage der Anrechnung sollten daher die in der Berufspraxis und in der Aufstiegsfortbildung erworbenen Kompetenzen sein. [...] Ziel muss es sein, möglichst ganze Studienabschnitte (sog. Module) anzurechnen, so dass diese Module nicht mehr studiert und geprüft werden müssen“ (HRK; DIHK 2008).

Wenn Lernergebnisse ohne Prüfungen anerkannt und im Rahmen des Hochschulabschlusses zertifiziert werden, können willkürliche und fehlerbehaftete Anrechnungsverfahren die Aussagekraft von Hochschulabschlüssen gefährden. Die Anrechnungsleitlinie des ANKOM-Projektverbundes für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM 2010) beschäftigt sich daher u. a. mit der Verlässlichkeit (Reliabilität), Gültigkeit (Validität) und Transparenz der im Rahmen der Anrechnung verwendeten Verfahren.

2 Anrechnung in der Praxis

Mittels einer Internetrecherche untersuchten wir im Oktober 2010, inwieweit welche Verfahren zur Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge mittlerweile tatsächlich verbreitet sind. Hierzu wurden die Webseiten sämtlicher (öffentlicher und privater) Hochschulen im Bundesland Niedersachsen nach Anrechnungsmöglichkeiten durchsucht. Die Recherche bezog sich auf Anrechnung an Hochschulen im engeren Sinne. Nicht betrachtet wurden daher:

- duale Studiengänge,
- Anrechnung in Studiengängen von Berufsakademien, sowie die
- Anrechnung von Berufserfahrung oder beruflichen Ausbildungen auf Praktika („Anrechnung berufspraktischer Leistungen“).

Bei insgesamt 19 Studiengängen an neun Hochschulen des Landes Niedersachsen (vier Universitäten, drei staatliche FHs zwei private FHs), fanden sich auf den jeweiligen Hochschulwebseiten konkrete Informationen zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen bzw. Qualifikationen. Dies entspricht rund 2 % der von niedersächsischen Hochschulen angebotenen akkreditierten Studiengänge.

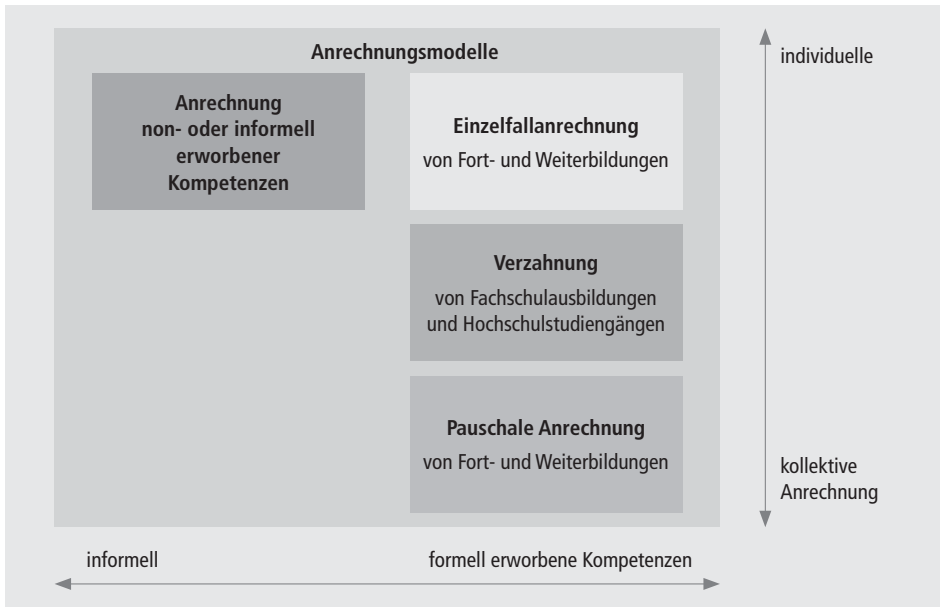
Es erwies sich als außerordentlich aufwendig, Anrechnungsmöglichkeiten der Studiengänge auf deren Webseiten aufzufinden: Häufig enthielten lediglich die Prüfungs- oder Zulassungsordnungen Hinweise auf eine Anerkennung außerhochschulischer Lernergebnisse. Aber selbst wenn man davon ausgeht, dass es uns möglicherweise nicht gelang, alle Anrechnungsmöglichkeiten ausfindig zu machen und vermutlich nicht alle Studiengänge ihre Anrechnungsmöglichkeiten im Internet darstellten, dürfte der Anteil der Studiengänge, die über in der Praxis nutzbare Anrechnungsverfahren verfügen, trotz der entsprechenden gesetzlichen Grundlagen und vielfachen Aufforderungen von KMK und HRK nach wie vor außerordentlich gering sein.

Die maximalen Anrechnungsumfänge bewegten sich (soweit angegeben) zwischen 15 und 90 Kreditpunkten und entsprachen damit bei allen Studiengängen den Vorgaben der KMK vom 28.6.2002, nach denen „außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten“ höchstens 50 % eines Hochschulstudiums ersetzen können (KMK 2002).

Es fanden sich insgesamt vier unterschiedliche Modelle der Anrechnung beruflicher Kompetenzen bzw. Qualifikationen, die von den Studiengängen zum Teil einzeln, zum Teil aber auch in Kombination miteinander eingesetzt werden (Abb. 1):

- Einzelfallanrechnung von Fort- bzw. Weiterbildungen,
- Anrechnung informeller Kompetenzen,
- Verzahnung von Fortbildungen mit Studiengängen sowie
- pauschale Anrechnung von Fort- bzw. Weiterbildungen auf Studiengänge.

Abbildung 4: Anrechnungsmodelle im Vergleich



3 Anrechnung non- und informell erworbener Kompetenzen

Verfahren zur Anrechnung non-formal oder informell erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen basieren in aller Regel auf Dokumentationsmethoden (z. B. Portfolios). Daneben bzw. in Ergänzung können hierbei aber auch Test-, Prüfungs- und Assessmentverfahren zum Einsatz kommen.

Unter einem „Portfolio“ versteht man eine strukturierte Sammlung authentischer Dokumente verbunden mit Darstellungen und Reflexionen zu deren Entstehung. Der/die Lernende dokumentiert – häufig unterstützt von einem oder einer professionellen Lernbegleiter/-in – seine oder ihre non- oder informellen Lernprozesse und -ergebnisse (KLEMMER u. a. 2009). Auf der Grundlage dieser Dokumentation wird von Fachdozenten/-dozentinnen eine Anrechnungsentscheidung getroffen. Der Nachweis der individuellen Lernergebnisse im Portfolio erfolgt häufig anhand authentischer Dokumente, die z. B. die Berufserfahrung und die damit verbundenen Fähigkeiten belegen.

Eine solche Form der Anrechnung ermöglicht es, Lernergebnisse aus beliebigen Lernkontexten zu berücksichtigen. Es können daher unterschiedlichste Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen anerkannt werden. Allerdings ist das Verfahren

für die Anrechnungsinteressierten mit sehr hohem Aufwand verbunden. So dauert beispielsweise das in Frankreich verbreitete Verfahren der „Validation des Acquis de l'Expérience“, das allerdings in Gegensatz zur Anrechnung in Deutschland die Anerkennung gesamter Studienabschlüsse beinhaltet, durchschnittlich länger als ein Jahr (PROST 2006).

Die Erstellung der Portfolios kann für die Anrechnungskandidaten/-kandidatinnen aber auch ein (selbst-) reflexiver Lernprozess sein, dessen Nutzen über den unmittelbaren Anrechnungskontext hinausreicht, indem eigene Kompetenzen und ggf. Kompetenzdefizite erkannt werden. Informelle Anrechnungsverfahren gelingen insbesondere dort, wo sie mit einer intensiven Betreuung und Beratung der Anrechnungswilligen verbunden werden. Durch den großen persönlichen Betreuungsaufwand verursachen sie jedoch hohe Kosten (HANFT u. a. 2008).

Die Beurteilung des Anrechnungsportfolios und damit die Entscheidung über die Anrechnung verlangt von den Fachdozenten/-innen eine Einschätzung der Gleichwertigkeit der dokumentierten Kompetenzen zu den Lernergebnissen des entsprechenden Studienmoduls oder -abschnittes. Eine solche Einschätzung ist am ehesten dann möglich,

- wenn dezidierte (Stufen-)modelle zum jeweiligen Kompetenzbereich vorliegen,
- wenn die Lernergebnisse der Studienmodule bzw. -abschnitte, auf die angerechnet werden soll, einer bestimmten Stufe des Kompetenzmodells zugeordnet worden sind, und
- wenn sich die individuelle Kompetenzstufe der Anrechnungskandidat/-inn/-en zweifelsfrei aus dem Portfolio ableiten lässt.

Bislang sind diese Voraussetzungen nur für sehr wenige Kompetenzbereiche (z. B. Sprachen) tatsächlich erfüllt. Für die weit überwiegende Mehrheit aller Anrechnungsentscheidungen sind die Fachdozenten/-dozentinnen daher gezwungen, methodisch unzureichend fundierte Anrechnungsentscheidungen „aus dem Bauch heraus“ zu treffen oder in Ermangelung ausreichender Entscheidungsgrundlagen prinzipiell auf eine Anrechnung zu verzichten.

Die Lernergebnisse einzelner Studienmodule lassen sich nicht in jedem Fall als Kompetenz(stufe) beschreiben. Aber selbst wenn sich akademische Lernergebnisse in Form von Kompetenzen darstellen lassen, finden sich in der Praxis häufig keine äquivalenten informell erworbenen Kompetenzen, die eine Anrechnung erlauben.

Die Einführung eines bereichsübergreifenden Deutschen Qualifikationsrahmens könnte vermutlich auch im Hochschulbereich bei der Gestaltung neuer Studiengänge eine stärkere Ausrichtung auf (berufliche) Kompetenzen anregen. Durch eine solche verstärkte Kompetenzorientierung im Hochschulbereich würde sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass entsprechende informell erworbene Kompetenzen

von beruflich qualifizierten Studienbewerbern/-bewerberinnen bereits bei Studienbeginn nachgewiesen werden könnten.

Eine Ausrichtung von Studiengängen auf Kompetenz(stufen) könnte gleichzeitig die Definition von Bewertungskategorien und -kriterien erleichtern, die die Grundlage für eine Bewertung informell erworbener Kompetenzen bilden. Solche Kompetenzstufen lassen sich unter Umständen unmittelbar in (domänenspezifischen) Qualifikationsrahmen abbilden.

Die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen könnte wesentlich erleichtert werden, wenn diese bereits vor Aufnahme eines Studiums (von externen Einrichtungen) erfasst und zertifiziert würden. Eine unmittelbar auf dem DQR basierende Zertifizierung informeller Kompetenzen (vgl. DEHNBOSTEL; SEIDEL; STAMM-RIEMER 2010) wäre allerdings zu grobmaschig, um eine Anrechnungsentscheidung über einzelne Studienmodule oder -abschnitte zu ermöglichen. Hier sind domänen- oder disziplin-spezifische Kompetenzmodelle bzw. Qualifikationsrahmen erforderlich, um individuelle Kompetenzstufen mit ausreichender Genauigkeit zu erfassen.

4 Einzelfallanrechnung von Fort- und Weiterbildungen

Auch die Anrechnung formeller Fort-, Aus- und Weiterbildungsqualifikationen kann auf der Basis von individuellen Entscheidungen erfolgen. Bei einer Einzelfallanrechnung reicht der/die Anrechnungskandidat/-in das Zeugnis einer formellen Qualifikation und evtl. weitere Unterlagen (z. B. das Curriculum der Qualifikation) ein. Über die Anrechnung entscheidet in der Regel der/die Fachdozent/-in auf der Grundlage der eingereichten Dokumente. Verfahren der Einzelfallanrechnung von Fort- und Weiterbildungen fanden sich bei 13 der von uns recherchierten 19 anrechnenden Studiengänge in Niedersachsen. Sie sind damit die am stärksten verbreiteten Anrechnungsverfahren.

Einzelfallanrechnungen von formellen Qualifikationen verlangen wenig Anrechnungsexpertise und gelten als flexible Verfahren, da sie auf praktisch alle (in- und ausländischen) Fort- und Weiterbildungen angewendet werden können. Für die Studierenden ist diese Form der Anrechnung mit verhältnismäßig wenig Aufwand verbunden. Dem steht allerdings ein sehr hoher Aufwand für die beteiligten Fachdozenten/-innen, die Einzelfallanrechnungsentscheidungen zu treffen haben, gegenüber. Diese sehen sich darüber hinaus häufig mit einer völlig unzureichenden Informationsgrundlage für die von ihnen verlangte Entscheidung konfrontiert. Fort- und Weiterbildungszeugnisse genügen in aller Regel nicht, um die Lernergebnisse einer Qualifikation einschätzen und ihr Niveau bestimmen zu können. Auch bieten Curricula und Rahmenstoffpläne, die von den Fort- bzw. Weiterbildungsträgern selbst herausgegeben werden, keine unabhängige Informationsgrundlage.

Berufliche Fort- und Weiterbildungen sind – anders als Studiengänge nach der Bologna-Reform – in aller Regel nicht modularisiert. Im Gegenteil: Der Unterricht und die Prüfungen folgen hier sogenannten „Lernfeldern“, die Inhalte aus unterschiedlichen Fächern auf bestimmte berufliche Anforderungen hin miteinander kombinieren. Fachdozenten/-innen, die über Anrechnungsanträge entscheiden sollen, stehen bei solchen Fort- und Weiterbildungen vor der Schwierigkeit, Studienmodulen Lernfelder zuzuordnen.

Aber auch bei Fortbildungen mit klassischen Fächern findet sich häufig eine völlig andere Verteilung der Lerninhalte auf die Lerneinheiten als in einem akademischen Studium. Eine 1 : 1-Zuordnung von Fächern und Studienmodulen lässt sich nur in sehr wenigen Fällen vornehmen. Zumeist stehen die Fachdozent/-inn/-en daher vor der Aufgabe, Lernergebnisse aus mehreren Fortbildungsfächern zu berücksichtigen, wenn es um die Anrechnung eines bestimmten Studienmoduls geht.

Der unterschiedliche Zuschnitt von Fort- und Weiterbildungsfächern und Studienmodulen erschwert auch die Übernahme von Noten aus beruflichen Abschlüssen in Hochschulzeugnisse. Weitere Schwierigkeiten ergeben sich aus unterschiedlichen Notensystemen in den beiden Bildungsbereichen sowie der in der Erwachsenen- und Weiterbildung verbreiteten Praxis, Abschlüsse generell unbenotet zu vergeben.

Eine qualitativ hochwertige Anrechnungsentscheidung ist bei einer Einzelfallanrechnung am ehesten dann zu erwarten, wenn der/die Fachdozent/-in sehr gut mit der anzurechnenden Qualifikation vertraut ist, z. B. weil er/sie gleichzeitig als Lehrkraft oder Prüfer/-in in der entsprechenden außerhochschulischen Qualifikation tätig ist. Gerade an Fachhochschulen findet man häufig Dozent/-inn/-en, die beispielsweise gleichzeitig eine entsprechende Funktion in Aufstiegsfortbildungen der Kammern ausüben. Als problematisch stellt sich in diesem Zusammenhang die Vielfalt der beruflichen Fortbildungen dar: So kennt das berufliche Fortbildungssystem beispielsweise die für Laien kaum unterscheidbaren Abschlüsse Geprüfte/-r Betriebswirt/-in (früher: Betriebswirt/-in IHK), Staatlich geprüfte/-r Betriebswirt/-in, Geprüfte/-r Technische/-r Betriebswirt/-in und Betriebswirt/-in (VWA).

Um Einzelfallanrechnungen zu erleichtern, sollte der Zugang zu Curricula bzw. Rahmenstoffplänen beruflicher Fortbildungen erleichtert werden. Diese sollten in einer zentralen Datenbank für berufliche Qualifikationen für Fachdozent/-innen abrufbar sein.

Auch durch eine Modularisierung beruflicher Fort- und Weiterbildungen und eine Angleichung der Modulbeschreibungen an das Bologna-System könnten Einzelfallanrechnungen gefördert werden. Dabei muss eine modularisierte Darstellung der Lernergebnisse einer Qualifikation nicht zwangsläufig unvereinbar mit dem Lernfeldansatz sein: Die Modularisierung kann gewissermaßen „virtuell“ erfolgen, indem

die Lernergebnisse der Lernfelder inhaltlich sortiert als Modulbeschreibungen in einer Form dargestellt werden, die es den Fachdozent/-inn/-en ermöglicht, Übereinstimmungen zum Studiengang festzustellen.

Bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen (wie der DQR) könnten den Fachdozent/-inn/-en, die bei der Einzelfallanrechnung über die Anerkennung entscheiden, allenfalls helfen, das Niveau einer beruflichen Fort- oder Weiterbildung grob einzuschätzen. Durch die Ausrichtung beruflicher und hochschulischer Qualifikationen auf einen gemeinsamen Qualifikationsrahmen könnte sich aber die Übereinstimmung der Lernergebnisse aus beiden Bildungsbereichen vergrößern und damit das Anrechnungspotenzial gesteigert werden.

5 Verzahnung von Fortbildungen mit Studiengängen

Bei einer Verzahnung mit einer außerhochschulischen Qualifikation bietet die Hochschule lediglich einen verkürzten oder unvollständigen Studiengang an, vergibt aber einen vollwertigen Hochschulabschluss. Hierzu werden die Lernergebnisse der außerhochschulischen Qualifikation als Teil des Studiengangs anerkannt. Der außerhochschulische Abschluss ist dann für alle Studierenden zwingende Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums. Ein Teil des Studiums wird somit nicht an der Hochschule, sondern in einer außerhochschulischen Einrichtung unterrichtet.

Verzahnungen bzw. Kurzzeitstudiengänge finden sich häufig in Disziplinen, die erst in jüngster Zeit „akademisiert“ wurden, z. B. Pflegemanagement oder Frühpädagogik. Der außerhochschulische Teil des Studiums besteht hier in aller Regel aus einer fachschulischen Ausbildung (vgl. FREITAG 2009).

Unsere Recherche ergab, dass bei fünf niedersächsischen Hochschulen verkürzte Studiengänge mit einer Verzahnung fachschulischer Abschlüsse angeboten wurden. In den Prüfungsordnungen werden Verzahnungen in Niedersachsen eher als „Einstufung“ charakterisiert, d. h. nicht als „Anrechnung“ im engeren Sinne. Dementsprechend ist die Anerkennung der Fachschulausbildung häufig mit einer Einstufungsprüfung oder einem Einstufungsassessment durch die Hochschule verbunden.

Verzahnungslösungen haben eine Reihe von Vorteilen gegenüber den anderen Formen der Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse: So führen Verzahnungen grundsätzlich zu einer tatsächlichen Verkürzung der Studienzeit für die Studierenden. Bei den anderen Anrechnungsformen hängt dies insbesondere von der Flexibilität der Modularisierung des Studiengangs ab. Ein starres Curriculum verhindert hier häufig, dass angerechnete Module zu Anrechnungssemestern kombiniert werden können. Ein weiterer Vorteil von Verzahnungslösungen besteht darin, dass das Hochschulstudium „passgenau“ an die außerhochschulische Ausbildung

anschließen kann. Die Studierenden haben meist die gleiche fachschulische Ausbildung absolviert und verfügen daher über homogene Vorkenntnisse und Kompetenzen, auf die das Hochschulstudium aufbauen kann.

Bei Verzahnungen wird der außerhochschulische Ausbildungsteil ein fester Bestandteil des Studiums und ist daher auch Gegenstand der Akkreditierung des Studiengangs. Die in den Fachschulen unterrichteten Lerneinheiten werden innerhalb der Studiengangsakkreditierung in gleicher Weise berücksichtigt wie die hochschulischen Studienmodule. Hierdurch ergibt sich die Notwendigkeit einer engen Abstimmung zwischen außerhochschulischem Bildungsträger (Fachschule) und der Hochschule bei der Gestaltung des gemeinsamen Curriculums. Auch die fachschulische Ausbildung muss zumindest teilweise den Anforderungen der Studiengangsakkreditierung angepasst, d. h. unter anderem modularisiert werden.

Aufgrund der erforderlichen Abstimmung akzeptieren Hochschulen bei Verzahnungslösungen i. d. R. nur die Absolvent/-inn/-en kooperierender Fachschulen. Die Hochschule bildet also mit einer oder mehreren Fachschulen einen Verbund, in dem die Ausbildungs- und Studiencurricula aufeinander abgestimmt und der Übergang der Lernenden vereinbart wird. Absolvent/-inn/-en anderer Fachschulen werden von der Hochschule, selbst wenn sie über den nominell gleichen Ausbildungsabschluss verfügen, entweder gar nicht oder nur unter besonderen Aufnahmebedingungen akzeptiert. Verzahnungslösungen basieren daher häufig auf regionalen Kooperationen zwischen einzelnen Fachschulträgern und Hochschulen. Dadurch werden die Mobilität der Studieninteressierten und ihre Möglichkeit zur Wahl des gewünschten Studiengangs erheblich eingeschränkt. Für den Studiengang ergibt sich eine starke Abhängigkeit von den Absolvent/-inn/-en der kooperierenden Fachschulen. Nur diese bilden das Studierendenpotenzial des Studiengangs.

Um die Qualität der fachschulischen Ausbildung (und damit der angerechneten Lernergebnisse) sicherzustellen, unternehmen die beteiligten Einrichtungen häufig vielfältige Anstrengungen. Denkbar ist z. B. eine inhaltliche Verschränkung fach- und hochschulischer Ausbildung, der Austausch von Lehrenden zwischen Fach- und Hochschulen und die Einführung vergleichbarer Bewertungs- und Benotungssysteme in den beiden Bildungsabschnitten. Häufig wird auch eine gemeinsame Nutzung von Bildungsressourcen (z. B. Bibliotheken) vereinbart.

Ein bereichsübergreifender Qualifikationsrahmen (wie der DQR) könnte die Ausrichtung von fachschulischer Ausbildung und hochschulischen Studiengängen auf anschlussfähige Kompetenzniveaus unterstützen und damit die Anpassung der zu verzahnenden Bildungsabschnitte aufeinander vereinfachen. Der DQR könnte auch zu einer Vereinheitlichung der Ausbildung innerhalb der beruflichen Bildung (hier: der Fachschulen) beitragen und damit auch verzahnte Angebote über regionale Kooperationen hinweg erleichtern.

6 Pauschale Anrechnung von Fort- und Weiterbildungen

Bei pauschalen Anrechnungsverfahren tritt an die Stelle einer Einzelfallprüfung der Anrechenbarkeit von Lernergebnissen ein einmaliger Äquivalenzvergleich der anzurechnenden Qualifikation mit dem anrechnenden Hochschulstudiengang. Allen Absolvent/-inn/-en der jeweiligen Qualifikation kann anschließend ohne Einzelfallprüfung die Anrechnung derjenigen Studienmodule gewährt werden, deren Anrechenbarkeit im Rahmen des Äquivalenzvergleichs nachgewiesen wurde. Nur drei Hochschulen in Niedersachsen hatten Ende 2010 pauschale Anrechnungsmöglichkeiten implementiert.

Im Rahmen der BMBF-Initiative ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge) wurden zwischen 2005 und 2008 unterschiedliche Verfahren des Äquivalenzvergleichs entwickelt (BMBF 2005). Hartmann (2008) unterscheidet beispielsweise schwach, mäßig und stark strukturierte Methoden des Äquivalenzvergleiches.

Äquivalenzvergleiche werden entweder von den Fachdozent/-inn/-en des jeweiligen aufnehmenden Studiengangs oder von externen Gutachter/-inne/n durchgeführt. Im Oldenburger Modell des Äquivalenzvergleichs wird sowohl die Bestimmung der Lernergebnisse und der Niveaus der Lerneinheiten der anzurechnenden Qualifikation als auch des anrechnenden Studiengangs von externen Gutachter/-inne/n vorgenommen (MÜSKENS 2006). Das Ergebnis dieser Vergleiche bildet eine Anrechnungsempfehlung in Form eines Gutachtens, über das i. d. R. der Prüfungsausschuss des Studiengangs entscheidet, sodass der/die Fachdozent/-in selbst vollständig von der Durchführung der Anrechnung entlastet wird (Abb. 2).

Bei formellen Äquivalenzvergleichen werden die anzurechnenden Lernergebnisse sehr genau bestimmt. Auch wenn den Lernergebnissen eines bestimmten Studienmoduls äquivalente Lernergebnisse einer außerhochschulischen Qualifikation gegenüberstehen, die auf unterschiedliche Fächer oder Lernfelder verteilt sind, können diese adäquat berücksichtigt werden. Dadurch liegen die Anrechnungsumfänge bei pauschalen Anrechnungen, die auf Äquivalenzvergleichen beruhen, häufig höher als bei Einzelfallanrechnungen.

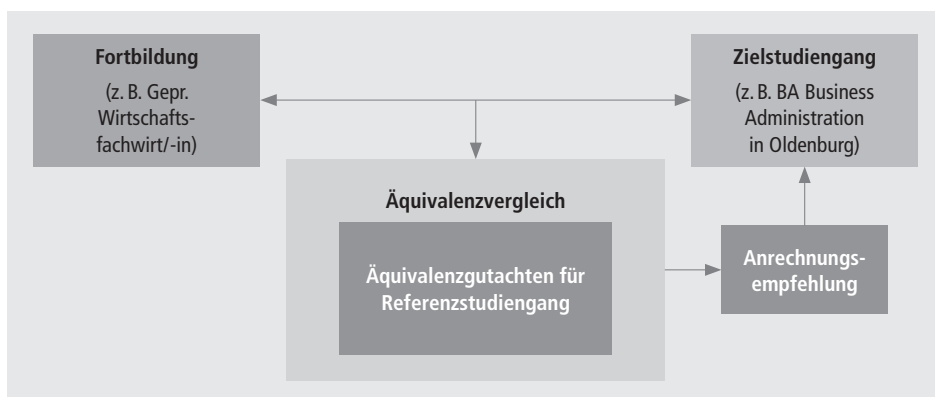
Die externe Begutachtung der zu vergleichenden Bildungsabschlüsse im Rahmen eines Äquivalenzvergleiches erlaubt eine unabhängige Bewertung der Lernergebnisse beruflicher und hochschulischer Abschlüsse. Im Oldenburger Modell der Anrechnung basiert diese Bewertung nicht nur auf Modulbeschreibungen oder Curricula der Bildungsanbieter, sondern auch direkt auf authentischen Lehr- und Lernmaterialien (u. a. Prüfungsliteratur, Prüfungsaufgaben und deren Bearbeitungen, Skripte und Unterrichtsfolien, Hausarbeiten und Projektpräsentation der Lernenden). Durch den Vergleich solcher authentischen Materialien können die Gut-

achter/-innen unmittelbar die Lernergebnisse hochschulischer und außerhochschulischer Qualifikationen ableiten, bewerten und miteinander vergleichen.

Nach Einrichtung einer pauschalen Anrechnungsmöglichkeit garantieren Hochschulen den Absolvent/-inn/-en einer beruflichen Qualifikation, dass ihr Abschluss in einem bestimmten Umfang auf den Zielstudiengang angerechnet wird. Für die Lernenden ergibt sich hieraus eine bessere Planbarkeit individueller Bildungswege über die Grenzen der Bildungssektoren hinweg. So können Lernende beispielsweise bereits vor Aufnahme einer beruflichen Aufstiegsfortbildung mögliche pauschale Anrechnungsmöglichkeiten auf Studiengänge recherchieren und deren Inanspruchnahme planen.

Pauschale Anrechnungsverfahren verursachen einmalig (durch den Äquivalenzvergleich) einen relativ hohen Aufwand (HANFT u. a. 2008). Anschließend kann die Anrechnung auf Hochschuleseite durch das Prüfungsamt übernommen werden, d. h. es entsteht überhaupt kein Aufwand mehr für die Fachdozenten/-innen. Auch der Aufwand für die Anrechnungskandidat/-inn/-en reduziert sich drastisch: Es genügt in der Regel das entsprechende berufliche Abschlusszeugnis einzureichen, um die Anrechnung in Anspruch zu nehmen.

Abbildung 5: Pauschale Anrechnung schematisch



An der Universität Oldenburg werden seit 2006 Äquivalenzvergleiche zur Einführung pauschaler Anrechnungsmöglichkeiten eingesetzt. So werden auf den berufsbegleitenden Bachelor-Studiengang „Business Administration“ mittlerweile eine Vielzahl beruflicher Fortbildungsqualifikationen angerechnet. Eine Schulung der Gutachter/-innen, die den Äquivalenzvergleich durchführen, sowie die Verwendung standardisierter Instrumente zur Bestimmung der Lernergebnisse und Niveaus von Lerneinheiten erwiesen sich als wirksame Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Anrechnungsentscheidungen.

Auch bei pauschalen Anrechnungsmöglichkeiten von beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildungen auf Hochschulstudiengänge könnten bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen wie der DQR durch eine gemeinsame Ausrichtung der verschiedenen Bildungsbereiche auf gemeinsame Lernergebnisse bzw. Kompetenzen potenziell zu höheren Anrechnungsumfängen führen. Darüber hinaus besteht aber häufig noch ein direkterer Zusammenhang zwischen bereichsübergreifenden Qualifikationsrahmen und pauschalen Anrechnungsverfahren: Bei Äquivalenzvergleichen wird die Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Lernergebnisse anhand von Kriterien bestimmt, die sich meist aus eben solchen Qualifikationsrahmen ableiten. Im Oldenburger Anrechnungsmodell basiert beispielsweise das Instrument zur Bestimmung des Niveaus von Lerneinheiten (Module Level Indicator) auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (GIERKE; MÜSKENS 2008).

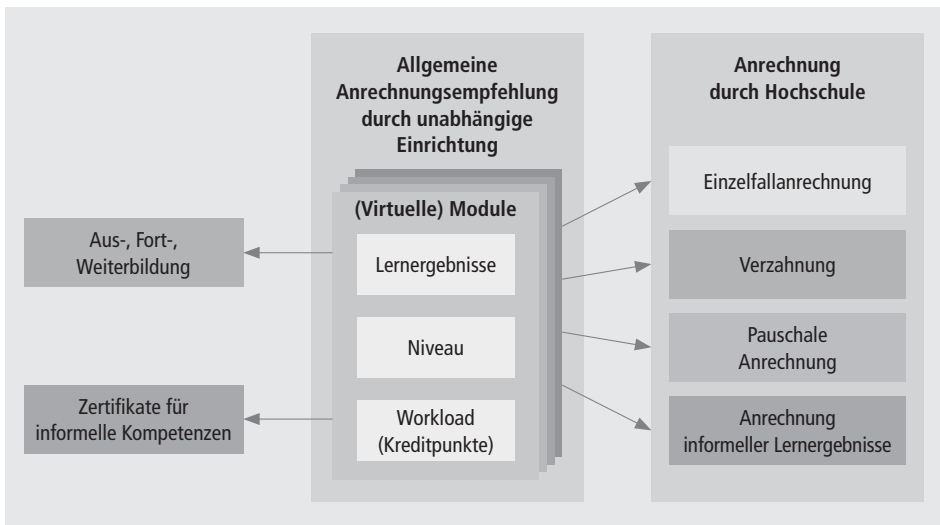
7 Der nächste Schritt zur Durchlässigkeit: Allgemeine Anrechnungsempfehlungen

Alle vier hier dargestellten Anrechnungsformen bewegen sich zwischen den gegensätzlichen Anforderungen von Effizienz und Qualität. Anrechnungsentscheidungen sollen auf der einen Seite objektiv, reliabel und valide sein (ANKOM 2010), auf der anderen Seite aber möglichst wenig Aufwand für Fachdozenten/-innen, Hochschulverwaltung, Fortbildungsanbieter und Lernende verursachen.

Im Modellprojekt „Offene Hochschule“ an der Universität Oldenburg wird gegenwärtig versucht, dieses Dilemma aufzubrechen, indem der Anrechnungsprozess aufgeteilt wird in eine studiengangsunabhängige, fortbildungsspezifische Begutachtung und einen anschließenden studiengangsspezifischen Abgleich der beruflichen und akademischen Lernergebnisse und Niveaus (Abb. 3).

Bei diesem neuen Anrechnungsverfahren werden zunächst von einer unabhängigen Einrichtung die Lernergebnisse der beruflichen Qualifikation begutachtet und in einer „Bologna-kompatiblen“ Form als allgemeine Anrechnungsempfehlungen dargestellt. Durch diese Empfehlungen entfällt für Hochschulen ein erheblicher Teil des Aufwandes für Anrechnungsverfahren, ohne dass es zu Einschränkungen der Qualität der Anrechnungsentscheidung kommt.

Allgemeine Anrechnungsempfehlungen sollen zunächst für formelle Aus-, Fort- und Weiterbildungsqualifikationen erstellt werden. An diese Empfehlungen können sich daher Einzelfallanrechnungen, Verzahnungen oder pauschale Anrechnungsentscheidungen anschließen. Prinzipiell denkbar ist aber auch die Erstellung allgemeiner Anrechnungsempfehlungen für Zertifikate informellen Lernens (z. B. für Fremdsprachenzertifikate), wenn diese hinreichend standardisiert vorliegen.

Abbildung 6: **Allgemeine Anrechnungsempfehlungen**

8 Fazit: Anrechnung und bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen

Weder bei den gegenwärtig schon verbreiteten noch bei den in naher Zukunft zu erwartenden Verfahren zur Anrechnung beruflicher Lernergebnisse auf Hochschulstudiengänge hat der Deutsche Qualifikationsrahmen eine unmittelbare Bedeutung. Alle dargestellten Anrechnungsverfahren basieren auf einzelnen Lernergebnissen und Lerneinheiten (z. B. Modulen) und nicht etwa auf Qualifikationen. Insofern bei der Anrechnung beruflicher Kompetenzen von „Niveaus“ die Rede ist, so sind auch hier stets Lerneinheiten, nicht aber Abschlüsse oder Qualifikationen gemeint. Für alle genannten Anrechnungsverfahren sind detaillierte Lernergebnisdarstellungen einzelner Lerneinheiten erforderlich – die grobe Beschreibung von Qualifikationen anhand der Deskriptoren des Qualifikationsrahmens genügt hier nicht.

Dennoch könnte der bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen zumindest indirekt dazu beitragen, dass Anrechnung gelingt und die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung verbessert wird: Durch die Ausrichtung beider Bildungsbereiche auf einen gemeinsamen Qualifikationsrahmen wird die Schnittmenge der Lernergebnisse beruflicher und akademischer Bildung möglicherweise vergrößert. Dadurch steigt auch das Anrechnungspotenzial bei Übergängen von einem Bildungsbereich in den anderen.

Darüber hinaus kann der bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen auch eine Grundlage für die theoretische Fundierung von Instrumenten und Verfahren zur Bestimmung der Gleich- oder Ungleichwertigkeit beruflicher und akademischer Lernergebnisse bilden.

Aber auch umgekehrt können die Ergebnisse detaillierter, auf Lernergebnisse gestützter Äquivalenzvergleiche dazu beitragen, das Niveau von Bildungsabschlüssen realistisch einzuschätzen (MÜSKENS; GIERKE; HANFT 2009). Solche Ergebnisse qualitätsgesicherter Anrechnungsverfahren und Äquivalenzvergleiche sollten daher in der Debatte um die Zuordnung von beruflichen und hochschulischen Abschlüssen zum DQR stärkere Berücksichtigung finden.

Literatur

- ANKOM – WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DER BMBF-INITIATIVE „ANRECHNUNG BERUFLICHER KOMPETENZEN AUF HOCHSCHULSTUDIENGÄNGE (ANKOM)“: Anrechnungsleitlinie – Leitlinie für die Qualitätssicherung und Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Stand Januar 2010. Hannover/Berlin 2010
- BMBF: Richtlinien für die Förderung von Initiativen „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ vom 14. Januar 2005
- BMBF; KMK; HRK: Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26. September 2003
- DEHNPOSTEL, Peter; SEIDEL, Sabine; STAMM-RIEMER, Ida: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. URL: [http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/\(Stand: 13.01.2011\)](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/(Stand: 13.01.2011))
- FREITAG, Walburga (Hrsg.): Neue Bildungswege in die Hochschule – Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen für Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Bielefeld 2009
- GIERKE, Willi B.; MÜSKENS, Wolfgang: Der Module Level Indicator – ein Instrument für qualitätsgesicherte Verfahren der Anrechnung. In: BUHR, Regina. u. a. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster 2008, S. 134–136
- HANFT, Anke; KNUST, Michaela, MÜSKENS, Wolfgang; GIERKE, Willi B.: Vom Nutzen der Anrechnung – Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive. In: Betriebliche Forschung und Praxis (2008) 4, S. 297–312
- HARTMANN, Ernst A.: Von der Lernergebnisbeschreibung zur Etablierung von Anrechnungsverfahren – Lösungswege für eine bessere Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung. In: BUHR, R. u. a. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster 2008, S. 157–172

- HRK; DIHK: Für mehr Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung! Gemeinsame Erklärung des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). Bonn 2008. – URL: http://www.hrk.de/de/download/dateien/081014_HRK_DIHK_Endfassung.pdf (Stand: 14.01.2011)
- KLEMMER, Beate u. a.: Individuelle Anrechnungsverfahren im Rahmen des IzAK-Projektes. In: WALKENHORST, U. u. a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich. Bielefeld 2009, S. 217–224
- KMK: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28. Juni 2002
- KMK: Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10. Oktober 2003 in der Fassung vom 04. Februar 2010
- MÜSKENS, Wolfgang: Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Das Oldenburger Modell. In: Hochschule & Weiterbildung 7 (2006) 1, S. 23–30
- MÜSKENS, Wolfgang: Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Erste Ergebnisse des Modellprojektes „Qualifikationsverbund Nord-West“. In: DRESDENER BEITRÄGE ZUR BERUFSPÄDAGOGIK (2007) 24, S. 37–49
- MÜSKENS, Wolfgang: Authentische Erfassung informeller Lernerfolge im Oldenburger Modell der Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: WALKENHORST, U. u. a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Gesundheits- und Sozialbereich. Bielefeld 2009, S. 225–236
- MÜSKENS, Wolfgang; GIERKE, Willi B.; HANFT, Anke: Der DQR aus der Sicht der Hochschulen unter Berücksichtigung der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen. In: DEHNPOSTEL, P.; NESS, H.; OVERWIEN, B. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt a. Main 2009, S. 103–129
- Niedersächsisches Hochschulgesetz vom 26. Februar 2007, zuletzt geändert am 10. Juni 2010. – URL: http://www.mwk.niedersachsen.de/live/live.php?navigation_id=6284&article_id=19107&psmand=19 (Stand: 14.01.2011)
- PROST, Karine: Die französische Regelung „Validation des Acquis de l'Expérience“ zur Anerkennung/Anrechnung vorgängigen Lernens und früherer Erfahrung: Ein pragmatischer Versuch vor dem Hintergrund offener theoretischer Fragen. In: HOCHSCHULE & WEITERBILDUNG (2006) 1, S. 31–40
- WMK; KMK: Bachelor- und Masterabschlüsse in der beruflichen Weiterbildung. Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz vom 15./16. Dezember 2008 und der Kultusministerkonferenz vom 05. Februar 2009. – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_05-Bachelor-Master-berufliche_Weiterbildung.pdf (Stand: 14.01.2011)

Sabine Seidel, Ida Stamm-Riemer

Wege zur Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR¹

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) bietet sich die Gelegenheit, die geforderte „Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens“ (DOHMEN 2001), das informelle Lernen, endgültig aus seinem Dornröschenschlaf zu erwecken. Diese Hoffnung legt der am 22. März 2011 verabschiedete DQR mit der Aussage nahe, dass über die Zuordnung der formalen Qualifikationen zum DQR hinaus „die Validierung des non-formalen und des informellen Lernens gefördert werden“ soll (AK DQR 2011, S. 5). In der Umsetzung des DQR wird die Chance gesehen, „dass man in Deutschland dem Prinzip näher kommt: Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo es gelernt wurde“ (ebd., S. 6). Wie aber kann das in der Praxis funktionieren, wenn bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR nur die im deutschen Bildungssystem der Allgemein-, Berufs- und Hochschulbildung formal erworbenen Qualifikationen einbezogen werden (ebd., S. 5)?

Bekanntermaßen sind – wie in der Übersicht 1 dargestellt – die Aneignungswege von formalem und informellem Lernen unterschiedlich. Während das informelle Lernen durch Individualität, Kontextbezogenheit und Beiläufigkeit gekennzeichnet ist, weist das formale Lernen strukturierte Lernziele, vorgegebene Lernzeiten und Unterstützung beim Lernen auf.

Übersicht 1: Merkmale des formalen und informellen Lernens

(Quelle: DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010, S. 9)

Formales Lernen	Informelles Lernen
• organisiert und strukturiert • Lernorte in Bildungseinrichtungen • Vermittlung curricular vorgegebener, auf ein Ergebnis angelegter Lerninhalte • Vermittlung von Theoriewissen als zumeist reduziertem wissenschaftlichem Wissen • pädagogisch-professionelle Begleitung der Lernprozesse • nur eingeschränkte Vermittlung von Sozial- und Personalkompetenz • verleiht Berechtigung	• unsystematisch, zufällig • Lernen in Arbeits- und Lebenswelten • beiläufiges Lernen, Lernergebnis wird nicht bewusst angestrebt • Erwerb von Erfahrungswissen durch Reflexion des in Handlungen Erfahrenen • ggf. Moderation von Reflexionsprozessen • gleichzeitiger Erwerb von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz • verleiht keine Berechtigung

¹ Der Artikel basiert auf der im Auftrag des BMBF durchgeführten Kurzexpertise Dehnbostel, Peter; Seidel, Sabine und Stamm-Riemer, Ida (2010). Er konzentriert sich auf Kapitel 3 der Expertise und ist in einzelnen Passagen wortgleich.

Soll sich das Prinzip der Lernortunabhängigkeit nicht nur auf die Gleichwertigkeit der verschiedenen Qualifizierungswege des formalen Bildungssystems, sondern auch auf die Lernergebnisse des informellen Lernens beziehen, bedarf es anerkannter Verfahren und Instrumente zur Identifizierung, Beurteilung und Bewertung der auf diese Weise erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern wie Finnland (NEVALA 2007), Frankreich (ANNEN/SCHREIBER 2011) und Großbritannien (LENEY 2007) besitzt Deutschland auf ordnungspolitischer Ebene kein formales Anrechnungs- bzw. Anerkennungssystem für informelles Lernen (vgl. GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009). Wie die informellen Lernergebnisse sichtbar gemacht, bewertet und vergleichbar gemacht werden können, welche Handlungsfelder sich dabei auftun und welche grundsätzlichen Entscheidungen im Vorfeld zu treffen sind, sind entscheidende Fragen für die Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR, die in diesem Beitrag erörtert werden.

1 Informelles Lernen und der Deutsche Qualifikationsrahmen

Qualifikationsrahmen sind Transparenzinstrumente, über die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen hergestellt werden soll. Um dies zu ermöglichen, hat sich der Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) auf „Kompetenz“ als zentrale Kategorie des bildungsbereichsübergreifenden Matrixmodells aus vier Säulen für acht Niveaustufen geeinigt. Aufgrund dieses konzeptionellen Ansatzes, den im Einführungstext gemachten Ausführungen und der vorgelegten Kompetenzdefinition fokussiert der DQR auf Kompetenzen als gebündelte Lernergebnisse. Damit ist er ein Bindeglied zwischen unterschiedlich formalisierten und informellen Lern- und Qualifizierungswegen. Als kompetenzorientierter Referenzrahmen ist er für das informelle Lernen offen und für die Einbeziehung jeglichen Lernens geeignet.

Voraussetzung für die Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR ist allerdings, dass die auf unterschiedlichen Wegen gewonnenen Lernergebnisse zunächst als solche identifiziert und dokumentiert und – sobald eine Vergleichbarkeit mit Qualifikationen des formalen Bildungssystems hergestellt werden soll – auch bewertet werden. Das bedeutet, dass die Berücksichtigung des informellen Lernens eines anerkannten Vorgehens und begleitender Maßnahmen bedarf.

In der internationalen, aber auch der nationalen Diskussion kristallisieren sich zunehmend fünf Verfahrensschritte zur Identifizierung und Beurteilung von informell erworbenen Lernergebnissen heraus (vgl. CEDEFOP 2009, BBT 2010). Idealtypisch handelt es sich dabei um folgende Schritte, für die jeweils im Vorhinein Standards formuliert sein müssen:

- (1) Information und Beratung (information and guidance)
- (2) Ermittlung (identification)

- (3) Bewertung (assessment)
- (4) Validierung (validation)
- (5) Zertifizierung (certification).

In der Praxis sind die Grenzen zwischen diesen Schritten jedoch fließend. Aus analytischen Zwecken werden sie in diesem Kontext getrennt betrachtet. Kern des Verfahrens sind die Schritte (2) bis (4), die Ermittlung, Bewertung und Validierung. Dieser Prozess wird im europäischen Kontext häufig nicht ganz präzise mit dem englischen Begriff „validating“ und im Deutschen mit „Validierung“ bezeichnet. Das Verb „to validate“ bedeutet „bestätigen“, „für gültig erklären“ und bezieht sich damit im ursprünglichen Wortsinn nur auf einen Teil des gesamten Verfahrens, den Schritt (4), für den die EU den Begriff „validation“ nutzt.

Im europäischen Kontext wird zwischen formativer und summativer Validierung unterschieden. Bei der formativen Validierung liegt der Schwerpunkt auf der Ermittlung von Lernergebnissen, bei der summativen auf der Bewertung, die „eine klar definierte, eindeutige Bezugnahme auf die in nationalen Qualifikationssystemen (oder Qualifikationsrahmen) verwendeten Standards“ erfordert (CEDEFOP 2009, S. 8).

Eine Herausforderung für die weitere Entwicklung der dargestellten Teilverfahren besteht darin, einerseits der besonderen Qualität des Lernens in anderen als formalen Kontexten Rechnung zu tragen und die Ergebnisse dieses Lernens als gleichwertig zu betrachten – und andererseits gleichzeitig die Qualität des formalen Bildungssystems zu erhalten und weiterhin zu verbessern. Die unmittelbare und ausschließliche Orientierung am formalen Bildungssystem trägt dazu bei, Glaubwürdigkeit und Vertrauen sicherzustellen und darüber Akzeptanz zu erzeugen. Sie birgt jedoch die Gefahr, dem Charakter des informellen Lernens nur eingeschränkt gerecht zu werden und die intendierten Ziele, wie Förderung des lebenslangen Lernens, alternative Zugänge und verbesserte Übergänge im Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie erhöhte Bildungsbeteiligung, höchstens teilweise einzulösen. Neben der methodischen Frage nach geeigneten Prüfungs- und Bewertungsformen stellt sich auch die grundsätzliche Frage nach dem Umgang mit einzelnen oder kleineren Bündeln von Lernergebnissen, denen keine formale Qualifikation oder kein formaler Abschluss gegenübersteht.

Mit der Einbeziehung der Ergebnisse des informellen Lernens in den DQR und damit in das formale Bildungssystem befindet sich Deutschland am Punkt eines notwendigen Wandels der Lern- und Anerkennungskultur, die bislang maßgeblich durch das formale Lernen bestimmt wird. Das bisherige Lernkulturverständnis fokussiert auf Theorie und Praxis des organisierten Lehrens und Lernens. Erfahrungsbezogenes, informelles Lernen wird im Bildungssystem weitestgehend ausgeklammert. In Teilen des Beschäftigungssystems, so traditionell im Handwerk und neu in der IT-Branche, wird es zwar betrieblich anerkannt, die Anerkennung bleibt jedoch auf den

einzelnen Betrieb beschränkt. Das natürliche, unmittelbar erfahrene Lernen spielt im Bildungssystem kaum eine Rolle. Dies impliziert zugleich, dass mit der systematischen Einbeziehung solcher Lernprozesse ein lernkultureller Paradigmenwechsel eröffnet wird. Wertschätzung und Berücksichtigung dieses Lernens tragen zudem zu einem Wandel der Anerkennungskultur bei, die, wie in den nordeuropäischen Ländern zu beobachten, wiederum eine erhöhte Beteiligung am Lernen insgesamt fördert (vgl. NEVALA 2007).

2 Handlungsfelder

Bevor informelles Lernen validiert und seine Ergebnisse in dem DQR Berücksichtigung finden können, zeichnen sich konkrete, das Verfahren und die Rahmenbedingungen betreffende Handlungsfelder ab, die nachfolgend aus analytischen Gründen getrennt dargestellt werden, sich in der Realität jedoch bedingen und überschneiden. Dabei handelt es sich um

- Feststellung von Lernergebnissen
- Beschreibung von Standards
- Bewertung
- Anerkennung bzw. Anrechnung von informell erworbenen Lernergebnissen
- Qualitätssicherung
- Information und Beratung
- Institutionelle und organisationale Absicherung
- Partizipations- und Wissenschaftsorientierung.

2.1 Feststellung informell erworbener Lernergebnisse

Wesentliche Voraussetzung für die Berücksichtigung des informellen Lernens ist die Ermittlung, d. h. die Identifizierung und Dokumentation dieser Lernergebnisse. Dabei lassen sich grundsätzlich zwei Zielrichtungen der Feststellung von Lernergebnissen unterscheiden: die Entwicklungs- und die Anforderungsorientierung. Entwicklungsorientierte Ansätze zielen auf die Ermittlung von in der Lebens- und Arbeitswelt erworbenen Kompetenzen und sind auf den gesamten Entwicklungsprozess bezogen. Bei ihnen stehen Selbsterkenntnis, Persönlichkeitsentwicklung, berufliche oder auch private Orientierung und Förderung von reflektiertem Handeln im Vordergrund. Bei den anforderungsorientierten Ansätzen stellen spezifische aktuelle oder zukünftige Aufgaben den Ausgangspunkt dar, und die Kompetenzen werden in Relation zu diesen Aufgaben eingeschätzt. Entsprechend kommen beim Individuum darüber hinausgehende Kompetenzen nicht zum Tragen. Diese Ansätze finden sich in Deutschland bislang überwiegend in betrieblichen Kontexten.

Die Wahl des Ansatzes hängt davon ab, ob die Ergebnisse informellen Lernens validiert und zertifiziert werden sollen oder nicht. Validierung und Zertifizierung können nur anhand von zuvor definierten Anforderungen oder Standards vorgenommen werden. Im Falle der beruflichen (Neu-)Orientierung ist es hingegen erforderlich, sämtliche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen einer Person in den Blick zu nehmen. Damit kann die entwicklungsorientierte Kompetenzfeststellung einerseits Vorstufe für eine an Anforderungen orientierte Feststellung sein, andererseits aber auch als individuelle Standortbestimmung und zur Abschätzung weiterer Perspektiven genutzt werden. In Deutschland gibt eine vielfältige Praxis der Kompetenzfeststellung (vgl. Übersicht 2), die für die Berücksichtigung von informellem Lernen im Rahmen des DQR genutzt werden sollte. Unabhängig von der Wahl des Ansatzes kommt der Information und Beratung in dem Prozess der Feststellung von Lernergebnissen eine wichtige Bedeutung zu.

Übersicht 2: Kompetenzfeststellungsverfahren nach Typ und Umsetzungsansatz
(Quelle: DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010, S. 25)

Verfahrenstyp	Umsetzungsansatz	Beispiele (Auswahl) ³⁶
(1) Testbasierte Verfahren	teil-/standardisierte Tests	Berufsinteressen-/Berufseignungstest Handwerklich-motorischer Eignungstest Persönlichkeitstest Schulleistungsmessung Wissens- und Intelligenztest
(2) Biografieorientierte Verfahren	biografisches Interview Verfahren zur geführten Selbstevaluation Kompetenzbilanzierung	Kompetenzbilanz für Berufsrückkehrer/-innen Kompetenznachweis Kultur ProfilPASS TalentKompass NRW
(3) Handlungsorientierte Verfahren	Assessmentverfahren an Assessment-Center angelehnte Verfahren Potenzialanalysen	Kasseler-Kompetenz-Raster Kompetenzreflektor Klassisches Assessment Center Taste for girls Profil AC

Für die Verfahrensauswahl bestehen grundsätzlich zwei Herangehensweisen: Eine vergleichsweise schnell zu realisierende Möglichkeit, Erfahrungen mit der Zuordnung informellen Lernens zu sammeln, bieten ausgefeilte entwicklungsorientierte Verfahren der Feststellung von Lernergebnissen, wie sie in Deutschland

2 Die Link-Liste zur Auswahl der Verfahren findet sich in DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010.

beispielsweise mit dem ProfilPASS vorliegen. Eine weitere Möglichkeit basiert auf einer umfänglichen Analyse bestehender Verfahren und ihrer Eignung. Dabei würden die bestehenden ausgereiften Instrumente und Ansätze der Kompetenzfeststellung systematisch daraufhin untersucht, ob sie grundsätzlich für eine umfassende Ermittlung von individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen und deren Bündelung geeignet sind und inwieweit sie als Grundlage für eine Bewertung dienen können. Ein zusätzliches Kriterium sollte ihre Offenheit für die DQR-Kategorien und die Möglichkeit ihrer Einbeziehung sein. Anschließend sollten zweckmäßige Verfahren erprobt und evaluiert werden. Vorteil dieser Vorgehensweise ist die umfassende wissenschaftliche Fundierung als Basis für weitere Entscheidungen. Bei beiden Herangehensweisen ist darüber hinaus grundsätzlich zu prüfen, ob und wenn ja, welche Art der Standardisierung sie benötigen, und ob die Verfahren möglicherweise zielgruppen- oder domänenspezifisch ausgerichtet sein sollten.

2.2 Beschreibung von informell erworbenen Lernergebnissen

Voraussetzung für die Bewertung und Einordnung von informell erworbenen Lernergebnissen ist ihre Beschreibung. Das gilt für Lernergebnisse in unterschiedlich komplexen Formen, wie eine volle Qualifikation (Makroebene), einzelne Bündel von Lernergebnissen als Fachkompetenz oder personale Kompetenz auf der Zwei-Säulen-Ebene der DQR-Matrix (Mesoebene) sowie einzelne Lernergebnisse, d. h. als Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz oder Selbstständigkeit auf der Vier-Säulen-Ebene der DQR-Matrix (Mikroebene). Die Umfang und Niveau enthaltenden Beschreibungen von Lernergebnissen bilden die „Referenzgröße“ für ihre Überprüfung und Bewertung (vgl. Bewertung von Lernergebnissen).

Hierzulande gibt es bereits in den verschiedenen Bildungsbereichen unterschiedlich weitreichende Erfahrungen mit der Beschreibung von Lernergebnissen, beispielsweise erste kompetenzbasierte Ausbildungsbausteine in der beruflichen Bildung, ein Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen (siehe den Beitrag von Irmgard Frank in diesem Band), das in Kürze in einzelnen Berufen umgesetzt und erprobt werden soll, sowie Bildungsstandards im Allgemeinbildungsbereich, Lernfelder im Bereich der Fortbildung und Studienmodule im Hochschulbereich. Diese Erfahrungen sollten für die Beschreibung aufgegriffen und als Referenzgröße für die Bewertung von Lernergebnissen genutzt werden. Für die weitere Entwicklung wäre hilfreich, sich auf eine bildungsbereichsübergreifende ergebnisorientierte Beschreibungssystematik oder Lernzieltaxonomie zu verständigen, die maßgeblich zur Vergleich- und Bewertbarkeit von Lernergebnissen beitragen könnte.

2.3 Bewertung von Lernergebnissen

Für die Beurteilung von (nicht nur) informell erworbenen Lernergebnissen stellt sich die Frage, was für welchen Zweck wie bewertet wird. Es bedarf geeigneter Methoden für die Überprüfung und den Abgleich, die den charakteristischen Merkmalen des informellen Lernens gerecht werden. Im Prozess der Validierung ist die Zertifizierung von Lernergebnissen der letzte Schritt. Mit ihr werden die Bewertung und Bestätigung von Lernergebnissen anhand festgelegter Standards durch eine autorisierte Stelle bescheinigt.

Bei der Auswahl des Bewertungsinstrumentariums für informelles Lernen ist darauf zu achten, welchem Zweck das jeweilige Instrument dient. Es zeigt sich ein breites Spektrum an Instrumenten zur Unterstützung eines validen Bewertungsurteils, die häufig dafür kombiniert werden. Dabei handelt es sich beispielsweise um Auswertungen von Diskussionen und Interviews mit den Kandidatinnen und Kandidaten, Bestätigungen der dargelegten Kompetenzen durch Dritte (deklarative Methode), um Beobachtungen von simulierten oder realen Arbeitssituationen sowie um Begutachtung von Portfolios. Weitere gängige Methoden zur Bewertung von informell erworbenen Lernleistungen sind Präsentationen sowie Tests und Prüfungen von Kandidatinnen und Kandidaten.

Ist das informell erworbene Lernen durch Feststellungsverfahren identifiziert und dokumentiert, bedarf es, wie dargestellt, einer „Referenzgröße“, um dieses auch bewerten und eventuell für weitergehende Zwecke, wie Anerkennung und Anrechnung, nutzbar zu machen. Bei Anrechnung auf einen Bildungsteilbereich kann die Strukturierung des Bildungsganges und Lernprozesses des anrechnenden Bildungssektors eine solche Orientierungsgröße darstellen. Bei Anerkennung von informellem Lernen auf einen Bildungsabschluss dienen die für die formale Qualifikation definierten Kompetenzen als Referenzgröße.

2.4 Anerkennung bzw. Anrechnung von informell erworbenen Lernergebnissen

Für die Berücksichtigung des informellen Lernens, die im Sinne des DQR zu einer erhöhten Durchlässigkeit und Beteiligung am lebensbegleitenden Lernen führt, gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten: die Anerkennung und die Anrechnung von gleichwertigen Lernergebnissen. Während die Anrechnung auf die Verkürzung von Lernzeiten und damit auf die Substitution von Lernergebnisbündeln eines Bildungsganges (Abschnitt, Studienmodul, Fachsemester) oder aber auf den Zugang zu einer regulären Abschlussprüfung (Externenprüfung nach BBiG/HwO) abzielt, bezieht sich die Anerkennung auf die – im Vergleich zum formalen Weg – alternative Erlangung eines Bildungsabschlusses. Letztere ermöglicht somit entweder einen

unmittelbaren Zugang zur nächsten Bildungsstufe (Zugangsberechtigung) oder eine alternative Abschlussprüfung, die zur Verleihung des formalen Abschlusses führt (z. B. Externenprüfung im Hochschulbereich).

Wie in der Übersicht 3 beispielhaft dargestellt, gibt es darüber hinaus die sogenannte De-facto-Anerkennung, die im Beschäftigungssystem oder zumindest einzelbetrieblich mit einer Würdigung einhergeht, nicht aber zu Berechtigungen im Bildungssystem führt.

Übersicht 3: Formen der Anerkennung von Lernleistungen (Auswahl)

(Quelle: DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010, S. 19)

Formen der Anerkennung von Lernleistungen		
Anrechnung/Anerkennung im Bildungssystem (mit Berechtigung)		Anerkennung im Beschäftigungssystem
Anrechnung	Spezielle Anerkennungsverfahren	De-facto-Anerkennung
Beruflich erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge	Begabtenprüfung (Hochschulzugang, KMK 2007)	Mitarbeitergespräche, Arbeitszeugnisse
Einstufungsverfahren im Hochschulbereich	Zugang zum Studium ohne Abitur (Dritter Bildungsweg, KMK 2009, 2010)	Kompetenzanalysen
Anrechnung beruflicher Vorbildung (BBiG § 7)	„Externenprüfung“ im Hochschulbereich (KMK 2008)	betriebliche Assessment-, Diagnostik-, Arbeitsanalyseverfahren
Abkürzung der Ausbildungszeit (BBiG § 8)	IT-Weiterbildungssystem	Herstellerzertifikate
„Externenprüfung“ – Zulassung in besonderen Fällen (BBiG § 45/HwO § 37)		Weiterbildungszertifikate
Gleichstellung von Prüfungszeugnissen (BBiG § 50)		tarifvertragliche Regelungen
IT-Weiterbildungssystem		IT-Weiterbildungssystem

2.5 Qualitätssicherung

Die Sicherung der Qualität der Prozesse und Ergebnisse ist eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz von Feststellung und Validierung von Lernleistungen. Das gilt für umfassende Verfahren insgesamt wie auch für die einzelnen Schritte des Verfahrens sowie für die beteiligten Personen und Institutionen. Das bedeutet, für die jeweiligen Bestandteile Standards zu formulieren und für ihre Einhaltung ein internes und externes System der Qualitätssicherung zu installieren.

2.6 Information und Beratung

Die Information über bestehende Ansätze und Verfahrensschritte und die Beratung der Individuen in dem gesamten Prozess der Ermittlung, Bewertung und Validierung von informellem Lernen sind essenziell für ihre breite Inanspruchnahme. Analog zu formativer oder summativer Validierung informellen Lernens ließen sich entsprechende Informations- und Beratungsangebote mit jeweiligen Strukturen entwickeln bzw. ausbauen. Bei der formativen Validierung steht vor allem die kompetenzbasierte Bildungsberatung im Fokus, die auf Ermöglichungshandeln und Hilfe zur Selbsthilfe zielt. Ohne diese Art der Unterstützung sind Zugang und Nutzung derartiger Verfahren für bestimmte Gruppen erschwert, wenn nicht gar versperrt. Bei der Information und Beratung zur summativen Validierung informellen Lernens stehen die Erfordernisse zur Zertifizierung auf der Ebene einer Qualifikation und eines Abschlusses im Mittelpunkt.

In Deutschland ist Beratung kein neues Feld. Beim Auf- und Ausbau von Beratungsstrukturen und -angeboten zur Einbeziehung informellen Lernens durch Validierungsverfahren sollte auf die bereits existierenden Erfahrungen und Ergebnisse in der Bildungsberatung und der aktuellen Forschung zurückgegriffen werden.

2.7 Institutionelle und organisationale Absicherung

Die Feststellung und Bewertung von Ergebnissen informellen Lernens ist nicht ohne erhebliche begleitende institutionelle und organisationale Absicherung realisierbar. Erforderlich sind bildungsplanerische Vorgehensweisen, die die konzeptionellen und institutionellen Entwicklungen als Wechselbeziehungen ansehen, die unter Qualitätsgesichtspunkten kein zeitliches Nacheinander erlauben. Herkömmliche Institutionen zur Erfassung und Bewertung des formalen Lernens sind für die Validierung des informellen Lernens nicht ohne Weiteres geeignet, da neben der fehlenden Expertise zur Beurteilung dieser Lernprozesse und ihrer Ergebnisse die Interessen und die Traditionslinien zu Widersprüchen führen können, zumal die Institutionen für den Bereich des formalen Lernens um ihre Monopolstellung fürchten (könnten).

Die europäischen Leitlinien für die Validierung informellen und nicht-formalen Lernens schlagen vor, dass eine Zertifizierungsstelle auf Regierungsebene die formale Anerkennung validierten nicht-formalen und informellen Lernens sicherstellen könne. Mithilfe einer zentralen Bewertungs- und Validierungsstelle könne ferner die Entwicklung von auf breiter Ebene anzuwendenden Verfahren betrieben werden, wobei die institutionellen und organisatorischen Strukturen nur länderspezifisch zu entwickeln und zu gestalten sind (CEDEFOP 2009, S. 56 f.).

In Deutschland stehen analoge Überlegungen an, wobei eine Option wäre, möglichst bestehende Organisationen unter Erweiterung des Aufgaben- und Leistungsspektrums zu nutzen. Das im Bereich der Hochschulen und in Teilen der Weiterbildung eingeführte organisationale Gefüge der Akkreditierung und akkreditierter Bildungsträger und Organisationen könnte dabei eine zentrale Rolle spielen. Akkreditierungsstellen wären Einrichtungen, denen grundlegend oder sektoral die Kompetenz zugestanden wird, Zertifikate oder Zertifizierer zu autorisieren. Dies könnten u. a. Behörden, Kammern, Berufsverbände, Unternehmen und – wie neuerdings in Deutschland geschaffen – intermediäre Organisationen wie Akkreditierungsagenturen sein, an denen Bund, Länder und Sozialpartner zu gleichen Teilen beteiligt sind. Es sollte sich allerdings um Einrichtungen handeln, die selbst keine Anbieter von Bildungsdienstleistungen sind und denen öffentlich oder sektorintern zugestanden wird, allgemeingültige Standards von Lernergebnisbündeln, Qualifikationen und auch Kompetenzfeststellungsverfahren festzulegen.

2.8 Partizipations- und Wissenschaftsorientierung

Eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass informelles Lernen einbezogen und anerkannt werden kann, ist die breite Beteiligung der Fachöffentlichkeit. Dies zeigen nicht zuletzt die erfolgreichen Entwicklungen in anderen Ländern (vgl. GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009). Neben den Sozialpartnern sind dies die unterschiedlichen, an Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsfragen interessierten und beteiligten Gruppen und Verbände, wie in der Schweiz beispielsweise die Organisationen der Arbeitswelt (OdA) (BBT 2010). In der praktisch-konzeptionellen Entwicklung sind sie unmittelbar an der Planung, Gestaltung und Umsetzung zu beteiligen.

Da die Einbeziehung des informellen Lernens auf breiter Basis und in prinzipieller Gleichwertigkeit unterschiedlicher Arten von Lernprozessen einen Wandel der Lern- und Anerkennungskultur impliziert, geht es nicht nur um die Einbeziehung der Fachöffentlichkeit, sondern darüber hinaus um die an Qualifikations- und Kompetenzfragen interessierte und von ihr betroffene allgemeine Öffentlichkeit. Hinzuweisen ist insbesondere auf die sozialen Gruppen, die einen unmittelbaren Nutzen von der Anerkennung informellen Lernens in ihrer Entwicklung und Berufsbiografie haben, d. h. Jugendliche in Übergangsmaßnahmen, An- und Ungelernte und Geringqualifizierte. Der Weiterbildung und ihren Organisationen kommt ein besonderer Stellenwert zu, da es sich um den größten Bildungsbereich handelt, in dem zudem das informelle und nicht-formale Lernen mit großem Abstand zu anderen Bildungsbereichen am stärksten auftritt. Unter dem Gesichtspunkt lebensbegleitenden Lernens und lebenslanger Kompetenzentwicklung schließt die betroffene Adressatengruppe tendenziell alle Erwerbspersonen ein.

Zur wissenschaftlichen Begleitung der Einbeziehung informellen Lernens kann die unmittelbare personelle Beteiligung der Wissenschaft an der Gestaltung von praktisch-konzeptionellen Prozessen beitragen; eine wissenschaftliche Durchdringung und forschungsgeleitete Einschätzungen sind damit im Allgemeinen nicht verbunden. Hierzu ist die Wissenschaft systematisch und organisiert zu beteiligen. Die Bereiche des informellen Lernens sind als zentraler Gegenstand der Bildungsforschung in Verbindung mit anderen auf Qualifikationen und Kompetenzen bezogenen (Teil-) Disziplinen zu erschließen. Das hierzu mögliche Spektrum reicht von Analysen des informellen und nicht-formalen Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt bis hin zu Machbarkeitsstudien über Validierungs- und Systemfragen. In Anknüpfung an bisherige Entwicklungen sollten modellhaft Verfahren der Ermittlung, Bewertung, Zuordnung und Einordnung von informell erworbenen Kompetenzen entwickelt und erprobt werden. Da es sich um praxisbezogene Entwicklungen handelt, kommt neben der Grundlagenforschung besonders einer an- und verwendungsbezogenen wissenschaftlichen Begleitung im Sinne der Aktionsforschung ein hoher Stellenwert zu. Die unerlässlich notwendigen Prozesse der Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Evaluation für die Entwicklung des DQR und die Einbeziehung der Ergebnisse informellen Lernens sind ohne eine wissenschaftliche Begleitung nicht leistbar. Dabei sind Fragen des Transfers und der Wirkung der mit der Einbeziehung des informellen Lernens verbundenen Anerkennungs- und Validierungsverfahren von besonderer Relevanz.

3 Systementwicklungen angesichts der Einbeziehung informellen Lernens

Mit der Anerkennung von Lernergebnissen durch die gleichwertige Einbeziehung informellen Lernens stellt sich die Frage nach der Differenzierung des Bildungs- und Qualifikationssystems (vgl. GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009, S. 108 ff.). Die Entwicklungen in anderen Ländern weisen auf zwei unterschiedliche Ansätze zur Berücksichtigung des informellen Lernens hin: den systemimmanenten Ansatz und den eines kompetenzorientierten Parallelsystems. Systemimmanent bedeutet, dass die auf das informelle und nicht-formale Lernen gerichteten Verfahren im Rahmen des bestehenden formalen Bildungssystems punktuell verankert sind. Demgegenüber bedeutet ein Parallelsystem, dass sich neben dem bestehenden formalen System ein eigenständiges kompetenzbasiertes System mit der Ermittlung, Bewertung und Zertifizierung anhand vereinbarter Standards konstituiert. Darüber hinaus wäre ein dritter, durchgängig kompetenzbasierter Systemansatz denkbar. Für die Weiterentwicklung des Bildungs- und Qualifikationssystems ergeben sich somit drei mögliche Ansätze, die im Folgenden erörtert werden.

3.1 Punktuelle Einbeziehung in das formale Bildungssystem (systemimmanent)

Die punktuelle Integration des informellen Lernens in den DQR unter Beibehaltung des Bildungssystems bedeutet die Orientierung an den Regelungen, der Infrastruktur und den Rahmenbedingungen der formalen Bildung. Bereits seit vielen Jahren existieren in Deutschland Verfahren zur Überprüfung von alternativem Bildungserwerb, allerdings mit sehr unterschiedlichen Zielrichtungen (Übersicht 4).

Übersicht 4: **Ausgewählte Verfahren der Anerkennung in Deutschland**
(Quelle: DEHNBOSTEL/SEIDEL/STAMM-RIEMER 2010, S. 50 ff.)

Verfahren		
Nichtschülerprüfung	Ziel	Allgemeinbildender Schulabschluss (alle)
	Voraussetzungen	In den meisten Ländern u. a.: • Mindestalter • Hauptwohnsitz im Bundesland • angemessene Prüfungsvorbereitung
	Vorbereitung	Spezielle Vorbereitungskurse (der Erwachsenenbildung)
	Anerkennung über	Nachweise
	Zuständigkeit	Länder
	Regelung	Länder
Externenprüfung nach BBiG § 45 (2)/HwO § 37 (2)	Ziel	Zulassung zur regulären Abschlussprüfung in den geregelten Ausbildungsberufen
	Voraussetzungen	Einschlägige Berufstätigkeit: • mindestens das 1½-fache der vorgeschriebenen Ausbildungszeit • oder Glaubhaftmachung der Handlungsfähigkeit, die Zulassung rechtfertigt • als Zeiten der Berufstätigkeit zählen auch Ausbildungszeiten in einem einschlägigen Ausbildungsberuf • ausländische Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland finden Berücksichtigung
	Vorbereitung	Optional spezielle Vorbereitungskurse
	Anerkennung über	Nachweise
	Zuständigkeit	Zuständige Stellen
	Regelung	Bund

Verfahren		
Studieren ohne Abitur	Ziel	Zulassung zu einem Bildungsgang (fachgebundene oder allgemeine Hochschulreife)
	Voraussetzungen	Erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung und mehrjährige einschlägige Berufspraxis bzw. qualifizierte Weiterbildung
	Anerkennung über	Nachweise und ggf. fachbezogene Eignungsprüfung, Eingangsgespräch oder Studium auf Probe
	Zuständigkeit	Hochschulen
	Regelung	Länder

Während beispielsweise das Verfahren der Externenprüfung nach BBiG/HwO auf die Zulassung zur regulären Abschlussprüfung zielt, ist über das „Studium ohne Abitur“ nach Durchlaufen gesonderter Verfahren oder mit bestimmten beruflichen Fortbildungsabschlüssen der Zugang zu einem (höheren) Bildungsgang möglich. In vielen Fällen ist eine abgeschlossene berufliche Qualifikation und/oder langjährige Berufstätigkeit eine entscheidende Voraussetzung für die Zulassung zu dem Verfahren. Die Ermittlung und Bewertung von informellem Lernen spielen dabei allerdings in der Regel höchstens mittelbar eine Rolle.

In Deutschland lassen sich, grob gesagt, zwei Wege zur Beurteilung der Voraussetzungen beobachten: zum einen anhand von Nachweisen über die Dauer und ggf. auch die Qualität der beruflichen Tätigkeit, wie bei der Externenprüfung nach BBiG/HwO; zum anderen über gesonderte Prüfungen oder spezielle andere Anerkennungsverfahren, wie beispielsweise beim Studium ohne Abitur. Überwiegend handelt es sich dabei um Einzelfallentscheidungen. Eine Prüfung und Beurteilung von informell erworbenen Kenntnissen, Fertigkeiten oder Kompetenzen anhand von definierten Standards und Kriterien findet bislang nur in Ansätzen statt. Überprüft und bescheinigt wird überwiegend das, was das formale System an Zertifikaten und Nachweisen vorsieht. Die vielfältigen in Deutschland existierenden Ansätze, unterschiedliche Lernerfahrungen nutzbar zu machen, kommen damit punktuell zum Tragen, sind für Interessierte aber nur sehr wenig durchschaubar und erschweren damit die Nutzung der bereits bestehenden Möglichkeiten. Zudem konzentrieren sie sich bislang auf berufliche Erfahrungen, einschlägige Erfahrungen in anderen Kontexten finden – anders als in kompetenzbasierten Ansätzen – bislang kaum Berücksichtigung.

3.2 Ergänzung durch ein Parallelsystem

In einer Reihe von europäischen Ländern gibt es – ergänzend zum formalen Bildungssystem – ein eigenständiges kompetenzbasiertes System zur Anerkennung von auf informellen und nicht-formalen Wegen erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten

und Kompetenzen. Während Finnland und Frankreich schon über langjährige Erfahrungen in diesem Feld verfügen, befindet sich die Schweiz seit einigen Jahren in der Entwicklungsphase (vgl. GELDERMANN/SEIDEL/SEVERING 2009). Aufgrund seiner Ähnlichkeit mit dem deutschen Bildungssystem wird hier das Schweizer Modell zur Veranschaulichung eines solchen Parallelsystems skizziert.

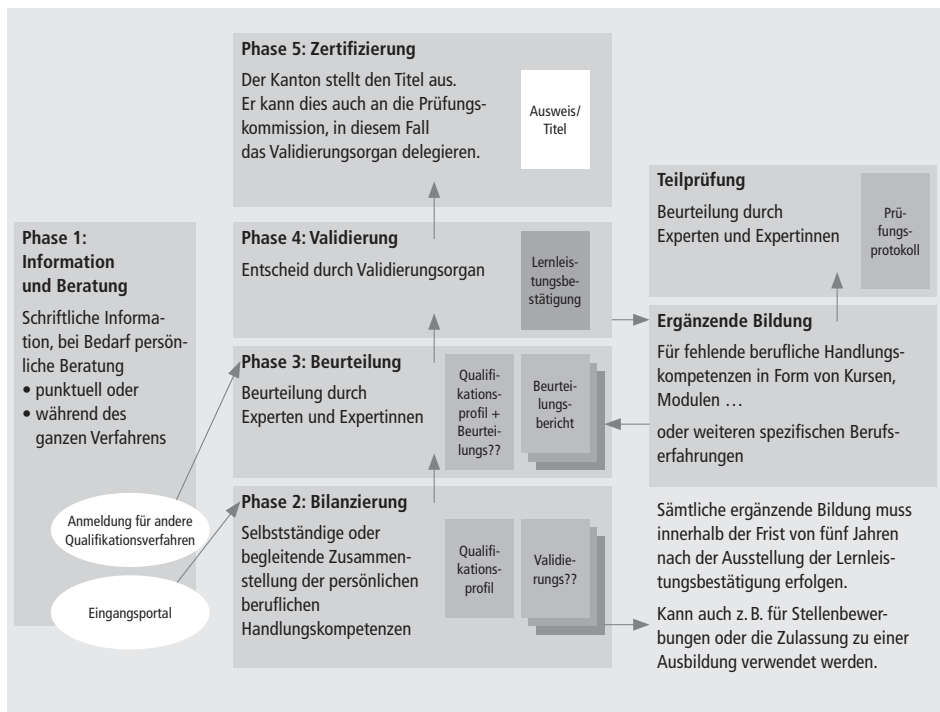
In dem Berufsbildungsgesetz (BBG) der Schweiz ist seit 2004 festgelegt, dass über den Weg der Validierung von Bildungsleistungen dieselben Titel erworben werden können wie über betriebliche und schulische Ausbildungsgänge. Nachgewiesen werden können die beruflichen Qualifikationen nicht nur über die üblichen Prüfungen, sondern auch durch sogenannte „andere Qualifikationsverfahren“ (aQV). Ziel ist es, Erwachsenen unter Anrechnung beruflicher und auch außerberuflicher Praxiserfahrung den Zugang zu eidgenössischen Bildungsabschlüssen zu ermöglichen. Um die Qualität und Vergleichbarkeit des Qualifikationsniveaus der zu entwickelnden Verfahren mit dem der herkömmlichen sicherzustellen, haben die Partner der Berufsbildung den Leitfaden „Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung“ (BBT 2010) und Zusatzdokumente zur besseren Handhabung und Qualitätssicherung entwickelt. Der Aufbau dieses Systems erfolgt schrittweise und zunächst für die berufliche Grundbildung. Die Validierung von Bildungsleistungen ist eine Ergänzung zur formalen Bildung und bezieht sich ausschließlich auf das Individuum, kollektive Anrechnungsverfahren sind damit nicht geregelt.

Voraussetzung für die Durchführung der Validierung sind drei für den jeweiligen Beruf zu entwickelnde zentrale Dokumente: das Qualifikationsprofil, die Bestehensregeln und das Anforderungsprofil für die Allgemeinbildung, die sich auf die bestehende Bildungsverordnung zu der entsprechenden Ausbildung stützen und als Instrumente für die Beurteilung der Kandidatinnen und Kandidaten dienen (BBT 2010). Die Kandidatinnen und Kandidaten durchlaufen die in der folgenden Übersicht dargestellten Phasen.

In der Regel handelt es sich dabei nicht um einen linearen Prozess. Fehlende berufliche Handlungskompetenzen werden durch den Besuch von Kursen oder weitere Berufserfahrung ergänzt, erneut bilanziert und validiert. Drei Hauptakteure sind an dem Verfahren beteiligt: Der Bund, dem die strategische Steuerung für die Berufsbildung obliegt, ist für die Qualitätssicherung, Weiterentwicklung des Gesamtsystems, Herstellung von Vergleichbarkeit und Transparenz sowie die Anerkennung von Bildungsgängen zuständig. Den Kantonen obliegt die Umsetzung und Aufsicht der Berufsbildung. Die Organisationen der Arbeitswelt (OdA), zu denen die Berufsverbände, Sozialpartner, andere zuständige Organisationen und Anbieter der Berufsbildung und Unternehmen zählen, haben die Aufgabe, gemeinsam mit dem Bund das Qualifikationsprofil und die Bestehensregeln zu definieren. Ziel ist eine hohe Transparenz, um das Vertrauen aller Beteiligten sicherzustellen.

Zur Implementation eines solchen Parallelsystems bedarf es, wie das Beispiel der Schweiz zeigt, einer grundsätzlichen Richtungsentscheidung, wie sie im Schweizer Berufsbildungsgesetz 2004 getroffen wurde, eines Konsenses der relevanten Akteure und vielfältiger Entwicklungsleistungen hinsichtlich des Verfahrens. Die Schweiz beginnt diesen Prozess in der beruflichen Grundbildung, die Erfahrungen sollen zu einem späteren Zeitpunkt auf die höhere Berufsbildung und andere Bildungsbereiche übertragen werden.

Abbildung 1: **Schematische Darstellung des Verfahrens zur Validierung von Bildungsleistungen in der Schweiz (Quelle: BBT 2010, S. 10)**



Mit dem System der Validierung von Bildungsleistungen und den in diesem Rahmen entwickelten Handlungskompetenzbereichen hat die Schweiz nicht nur die Voraussetzungen für die Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen beruflichen Handlungskompetenzen geschaffen, sondern auch eine wesentliche Grundlage für die Einbeziehung informellen Lernens in den Schweizer Qualifikationsrahmen gelegt.

3.3 Umstellung auf ein kompetenzbasiertes System

Ein einheitliches kompetenzbasiertes System erfasst und bewertet alle Qualifikationen bzw. zu Kompetenzen gebündelten Lernergebnisse unter einheitlichen Standards. Für das bestehende Bildungswesen bedeutet dies die kompetenzorientierte Neuformulierung von Standards und Kriterien unter gleichwertiger Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens. Von der Kompetenzfeststellung bis zur institutionellen Absicherung sind für dieses System die vorne skizzierten Handlungsfelder über modellhafte Entwicklungen zu konkretisieren und zu erproben.

Auch wenn die verschiedenen Bildungsbereiche inzwischen eine Kompetenz- bzw. Outcome-Orientierung erfahren haben, so sind doch die Kompetenzkategorien unterschiedlich definiert und sanktioniert. Diese durch Bildungstraditionen verursachte Unterschiedlichkeit wird sicherlich erhalten bleiben können, wenn eine gleichwertige Behandlung damit verbunden ist, und es spricht vieles dafür, dass unter dem Gesichtspunkt der Differenzierung des Bildungswesens zusätzliche domänen- oder sektorspezifische Qualifikationsrahmen eingerichtet werden. Die bisher analytisch nicht geklärte Frage ist, ob die Kompetenzbegriffe und -verständnisse der unterschiedlichen Bildungsbereiche tatsächlich mit dem im DQR-Entwurf fixierten Kompetenzbegriff verträglich sind, der in allen Bereichen anwendbar sein soll. Kompetenztheoretisch liegt dem allgemeinbildenden Schulwesen ein vorrangig kognitionstheoretisch ausgerichtetes Verständnis zugrunde, das auf kognitive, motivationale, ethische und soziale Voraussetzungen aufbaut. Dies ist deutlich von dem handlungsorientierten Kompetenzverständnis in der Berufsbildung sowie von dem Qualifikations- und Kompetenzverständnis des Hochschulbereichs zu unterscheiden, das in dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (KMK 2005) festgelegt ist.

Ein kohärentes kompetenzbasiertes System könnte dadurch konstituiert werden, dass der übergreifende nationale Qualifikationsrahmen ein gemeinsames Kompetenzverständnis und einheitliche Standards generiert. Dabei kann es nicht um die für formale Bildungsgänge bestehenden Standards gehen, sondern es sind erweiterte oder andere Standards heranzuziehen, die die mit dem informellen und auch nicht-formalen Lernen verbundenen Charakteristika wie Erfahrung und Expertise systematisch aufnehmen. Diese Standards würden sich auf die über alle drei Lernarten erworbenen Qualifikationen beziehen und wären über ein Validierungsverfahren dem nationalen Qualifikationsrahmen zuzuordnen.

4 Schlussbemerkung

Die drei skizzierten Systeme weisen auf die besonderen Chancen der kompetenzbasierten Ansätze und die damit verbundenen bildungspolitischen Implikationen hin. Bereits heute sind in Deutschland erste wichtige Schritte zur Entwicklung eines solchen Systems der Anerkennung gemacht. Dazu zählen beispielsweise die Einbindung der relevanten Akteure, die Einführung des Kompetenzansatzes in der allgemeinen und beruflichen Bildung, die Entwicklung von Kompetenzfeststellungs- und -bilanzierungsverfahren, die Professionalisierung von Beratung und die Entwicklung von ersten Ansätzen zur Messung von Kompetenzen.

Für die Entwicklung eines kompetenzorientierten Systems der Anerkennung stehen als nächste Schritte die Fortführung der Diskussion mit den relevanten Akteuren und die Weiterentwicklung der praktizierten Ansätze an, die Entwicklung eines Konzepts für die Infrastruktur von Anerkennung, von adäquaten Verfahren zur Prüfung und Bewertung von Kompetenzen, von Standards für den Prozess der Validierung und die Bewertung von Lernleistungen und von Qualitätsstandards für das gesamte Verfahren sowie die Implementation eines breiten Beratungsnetzes. Es bleibt also viel zu tun, es ist jedoch der Mühe wert, „eine bisher vernachlässigte Grundform menschlichen Lernens“ (DOHMEN 2001) wertschätzen und in den DQR einbeziehen zu können.

Literatur:

- ANNEN, Silvia; SCHREIBER, Daniel: Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich zwischen Externenprüfung und VAE. In: SEVERING, Eckart; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung, Bonn 2011, S. 135–155
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011. URL: <http://87.118.80.62/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1292591399443>
- BBT (Bundesamt für Technologie): Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Bildung, Bern 2010
- CEDEFOP: Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg 2009
- DEHNBOSTEL Peter; SEIDEL, Sabine und STAMM-RIEMER, Ida: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover 2010. URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1275999641486>

- DOHMEN, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF (Hrsg.). Bonn 2001. URL: http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf
- GELDERMANN, Brigitte; SEIDEL, Sabine; SEVERING, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld 2009
- KMK: Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen; Stand Juli 2010. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_07_00-Synopse-Hochschulzugang-berufl-qualifizierter-Bewerber.pdf
- KMK: Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Hochschulzugang-erful-qualifizierte-Bewerber.pdf
- KMK: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 i. d. F. vom 18.9.2008. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf
- KMK: Vereinbarung über die Prüfung für den Hochschulzugang von besonders befähigten Berufstätigen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.5.1982 i. d. F. vom 20.9.2007. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1982/1982_05_28-Hochschulzugang-Berufstaetige.pdf
- KMK: Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf
- LENEY, Tom; PONTON, Aileen: OECD Thematic Review on Recognition of non-formal and informal Learning. Country Background Report United Kingdom, o. O., 2007
- NEVALA, Anne-Mari: A European Inventory on Validation of non-formal and informal Learning. ECOTEC Research and Consulting. Birmingham 2007. C3342. URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/chapters/2007/finland.pdf>

Iris Freytag, Angelina van den Berk

Standards als Beitrag zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung

1 Europäischer Qualifikationsrahmen und Europäischer Rahmen für Qualitätssicherung in der Berufsbildung

Die Europäisierung der Berufsbildung als Mittel zur Sicherung der Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit in der Europäischen Union schreitet weiter voran. Der Ausbau und die gegenseitige Anerkennung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, kurz: Aussagen über Kompetenzen der Bürgerinnen und Bürger der EU, erhalten eine immer größere Bedeutung. Auf diese Weise soll die transnationale Mobilität von Beschäftigten und Lernenden erleichtert werden. Bereits im Jahre 2004 haben die EU-Mitgliedstaaten im Maastricht-Communiqué einen gemeinsamen Bezugsrahmen sowohl für berufliche Bildung als auch für das Hochschulwesen vereinbart. Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) sollte eine offene Referenzstruktur geschaffen werden, die eine verstärkte europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung, gestützt auf Transparenz und gegenseitiges Vertrauen, ermöglicht. In diesen Prozess sollen europäische Grundsätze zur Bewertung nicht-formalen und informellen Lernens einbezogen werden.¹

Der EQR dient in erster Linie als Rahmen zur Schaffung von Transparenz und Vergleichbarkeit der verschiedenen Bildungs- und Qualifikationssysteme in Europa. Er enthält acht Niveaus, die durch Deskriptoren auf der Grundlage von Lernergebnissen qualitativ definiert werden. Bis 2012 sollen auf dieser Basis nationale Qualifikationsrahmen entwickelt werden.

Mit dem Ziel, nicht nur die Transparenz und Mobilität sowie die Vergleichbarkeit, sondern auch die Qualität zu verbessern, wurde über den EQR hinaus im Mai 2009 vom Europäischen Parlament und Europäischen Rat die Empfehlung zur Errichtung eines Europäischen Bezugsrahmens für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung (EQARF) angenommen. Die Empfehlung, die auf freiwilliger Basis in nationale Konzepte umgesetzt werden soll, basiert auf dem bereits in 2004 entwickelten Common Quality Assurance Framework (CQAF).

1 Vgl. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (Drucksache 008/C 111/01), veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Union. DE. (1) ABl. C 111 vom 6.5.2008, S. 1–7. In dieser Drucksache wird von der „Validierung“ nicht-formalen und informellen Lernens gesprochen; damit kann nur eine offizielle Feststellung des Wertes solchen Lernens gemeint sein, nicht jedoch eine Rechtsgültigkeit bzw. -verbindlichkeit, die dem Referenzrahmen ausdrücklich nicht beigemessen werden soll.

Als ein Referenzinstrument soll der EQARF die Mitgliedstaaten bei der kontinuierlichen Verbesserung ihrer Berufsbildungssysteme unterstützen. Der EQARF enthält einen Qualitätssicherungs- und einen Verbesserungszyklus, womit die Bereiche der Planung, Umsetzung, Evaluierung und Überprüfung der Berufsbildung abgedeckt werden. Hierfür stellt der EQARF gemeinsame Grundsätze, Qualitätskriterien, Deskriptoren und Indikatoren zur Verfügung.² An der konkreten Umsetzung sind im Regelfall die staatlichen Schulaufsichten und die in der Berufsausbildung tätigen „Zuständigen Stellen“ beteiligt.³ Im Rahmen von Qualitätszirkeln sollen, empirisch abgesichert, internationale Vergleiche der oben beschriebenen Kompetenzen ermöglicht werden.

Mit dem European Network for Quality Assurance in Vocational Education and Training (ENQA-VET), dem europäischen Netzwerk für Qualitätssicherung in der Berufsbildung, wurde ein Netzwerk geschaffen, in dem eine nachhaltige und verstärkte Zusammenarbeit in diesem Bereich ermöglicht werden soll. ENQA-VET ist eine Plattform zur Entwicklung und Verbreitung von „best practice“ und „best governance“ im Bereich der Qualitätssicherung. Zudem fördert das Netzwerk die Umsetzung des CQAF und unterstützt den Erfahrungsaustausch der Mitgliedstaaten untereinander.

Somit reiht sich ENQA-VET in eine Kette von Initiativen auf europäischer Ebene ein, die die bessere Anerkennung von in verschiedenen Ländern und Lernumgebungen erworbenen Kompetenzen zum Ziel haben. Hierzu zählt z. B. auch der Europass, der die europäischen Grundsätze für die Ermittlung und Validierung von nicht-formalen und informellen Lernprozessen, ECVET und des EQR, berücksichtigt.

2 Deutscher Qualifikationsrahmen und Qualitätssicherung

Auf der Grundlage des EQR ist von einem Expertenkreis, zusammengesetzt aus Vertretern von Bund und Ländern, Arbeitgebern und Gewerkschaften sowie Vertretern der Hochschulen und der Weiterbildung ein Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) entwickelt worden. Der DQR hat analog zum EQR die Funktion, die in Deutschland erworbenen und angebotenen Qualifikationen acht Niveaus zuzuordnen. Der DQR dient lediglich als „Übersetzungsinstrument“ ohne rechtliche Verbindlichkeit.⁴

2 Siehe auch: arqua-vet.at und deqa-vet.de.

3 Europäischer Referenzrahmen für die Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung EQARF. Im Jahr 2005 gründete die Europäische Kommission das European Network on Quality in Vocational Education and Training VET (ENQA VET).

4 Nähere Informationen zur Unverbindlichkeit der EU-Empfehlung bietet das Rechtsgutachten von Professor Dr. Matthias Herdegen, Bonn 28. Oktober 2009: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Rechtswirkungen der Empfehlung und Umsetzung im deutschen Recht (zu finden auf www.deutscherqualifikationsrahmen.de).

Im Unterschied zum traditionellen deutschen „Bescheinigungsverfahren“ orientiert sich der DQR nicht an Institutionen und den mit ihren jeweiligen Zeugnissen verbundenen Berechtigungen, sondern an Kompetenzen, also an der (beruflichen) Handlungsfähigkeit. Damit sollen Qualifikationen, die in unterschiedlichen Bildungsbereichen und Erwerbsphasen erworben wurden, vergleichbar werden. Hierzu werden Qualifikationen den im DQR beschriebenen (acht) Kompetenzstufen zugeordnet.⁵

Die Umsetzung des DQR wird nahezu in allen offiziellen Stellungnahmen mit der Forderung nach einer „Qualitätssicherung in der Bildung“ verknüpft, und in diesem Kontext wird auf die zentrale Bedeutung von Qualitätssicherungsstrategien und -verfahren im Bildungsbereich verwiesen.

In einer Studie der PROGNOSE-AG⁶ für das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie wurden 2009 die Qualitätssicherungssysteme von beruflicher und akademischer Bildung verglichen. Die Studie untersucht die Kernelemente von Qualitätssicherungssystemen (QS-Systeme), die wiederum von einem erfolgreichen Zusammenwirken verschiedener Input-Faktoren, z. B. Qualifikation der Lehrenden/der Ausbilder, Auswahl der Zielgruppen etc. ausgehen, damit Qualitätsziele erreicht werden können. Die untersuchten Prozesse beinhalten das „Management von institutionellen Abläufen, die ein bestmögliches Lehren und Lernen ermöglichen“.⁷ Prozessverläufe dieser Art führen, zumindest dem Grunde nach, zum „Outcome“, zu Lernergebnissen und zum Erfolg des Bildungsprozesses, z. B. Qualifikationen, Kompetenzen.

QS-Systeme in der akademischen Bildung sind im Regelfall über Landeshochschulgesetze geregelt, QS-Systeme in der beruflichen Bildung sind ansatzweise in den gesetzlichen Regelungen (z. B. im Berufsbildungsgesetz bzw. in der Handwerksordnung) angelegt. Zusammenfassend wird in der Studie festgestellt, dass der DQR im Vergleich zu den ausführlichen Grundsätzen des Europäischen Qualifikationsrahmens bezüglich Qualitätssicherung eher unspezifisch und allgemein bleibt. Im Hinblick auf das Ziel von Transparenz und Durchlässigkeit „gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen (Outcome-Orientierung“) zu fördern.“⁸ Das ist ein regelrechter Paradigmenwechsel, wenn nicht mehr Struktur und Verlauf der Qualifizierung im Fokus stehen, sondern die Einordnung der tatsächlich erworbenen bzw. vorhandenen Kompetenzen.

5 Zur probeweisen Zuordnung siehe den Beitrag von Spöttl in diesem Band.

6 Iris Pfeiffer, Sigrun Nickel, Reinhard Schüssler, Simone Kaiser, Susanne Heinzelmann, PROGNOSE AG: Synoptischer Vergleich der Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung. Berlin 2009.

7 Ebenda S. 2

8 Ebenda S. 13 der Zusammenfassung http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/publikationsdatenbank/Prognos_Qualitaetssicherung_Zusammenfassung_final.pdf.

Eine Implementierung weiterer QS-Systeme, die über das vorher Gesagte hinausgehen, wird in der aktuellen Diskussion eher zurückhaltend und als eigentlich nicht erforderlich beurteilt. Perspektivisch ist jedoch ein übergreifendes Zertifizierungs- bzw. institutionelles (System-) Akkreditierungsverfahren vorstellbar. Im DQR-Ansatz wird die Möglichkeit gesehen, systematisch Standards für Qualifikationsniveaus zu definieren mit der Erwartung, „was drauf steht, ist auch drin“.⁹

Bei der Entwicklung von Standards wird der Referenzstelle für Qualitätssicherung eine wesentliche Aufgabe zukommen. Die Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (DEQA-VET) ist Bestandteil des europäischen Netzwerkes nationaler Referenzstellen zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. 2008 ist DQA-VET gegründet und dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) angegliedert worden. Ziel ist es, die Vernetzung von Akteuren und Institutionen der beruflichen Bildung in Deutschland voranzutreiben. Die Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung ist bis dahin weitgehend input-orientiert erfolgt und wird über Ausbildungsordnungen, Verordnungen für Ausbildungsstätten, Ausbildereignungsverordnungen usw. geregelt¹⁰. Von einem verstärkten europäischen Erfahrungsaustausch erhofft man sich im Kontext der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens nicht zuletzt Weiterentwicklungen des Qualitätssicherungssystems.

Neben ISO 9000 ff. werden in der beruflichen Bildung in Hamburg, wie vermutlich überall in Deutschland, weitere Qualitätssicherungssysteme eingesetzt; z. B. das „Hamburger Gütesiegel“ und die Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung (AZWV). Darüber hinaus hat Hamburg begonnen, Standards von der Berufsvorbereitung über Ausbildung bis zur Weiterbildung zu entwickeln, zu erproben und zu implementieren.

Das „Hamburger Gütesiegel“ wird von Weiterbildung Hamburg e.V. an Weiterbildungsanbieter vergeben, die in den Bereichen Personal, räumliche und sachliche Ausstattung, Transparenz/Service, Beratung/Betreuung, Unterricht, Teilnahmenachweis, allgemeine Teilnahmebedingungen und Geschäftsbedingungen ein vorgeschriebenes Qualitätsniveau nachweisen konnten.¹¹ Im Herbst 2010 waren knapp 200 Hamburger Weiterbildungsanbieter offizielle Mitgliedseinrichtungen von Weiterbildung Hamburg e.V. und somit zur Einhaltung dieser Qualitätsstandards verpflichtet.¹² Es ist allerdings zu betonen, dass es sich ausschließlich um eine frei-

9 Ebenda.

10 <http://www.deqa-vet.de/de/450.php>.

11 Die ausformulierten Qualitätsstandards finden Sie auch unter:
<http://www.weiterbildung-hamburg.net/48/Qualitätsstandards.html>.

12 Eine aktuelle Liste der Mitgliedseinrichtungen finden Sie hier:
<http://www.weiterbildung-hamburg.net/51/Mitgliedseinrichtungen.html>.

willige Selbstverpflichtung der Mitglieder handelt, die oben genannten Standards einzuhalten, unterstützt durch Gutachterausschüsse in den jeweiligen Bereichen.

Die AZWV hingegen ist eine Bundesverordnung vom Juni 2004 gemäß § 87 Sozialgesetzbuch (SGB) III, die die Anerkennung von sogenannten Fachkundigen Stellen (FKS) und die Zulassung von Bildungsträgern und Bildungsmaßnahmen verbindlich regelt. Über die Bundesagentur für Arbeit werden Zertifizierungsstellen zugelassen und registriert. Die Weiterbildungsanbieter können sich und ihre Bildungsmaßnahmen bei diesen derzeit rund 35 FKS zertifizieren lassen, was ihnen in der Folge (und nur dann) ermöglicht, Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den von den Agenturen für Arbeit herausgegebenen Bildungsgutscheinen aufzunehmen.¹³ FKS, Weiterbildungsträger und ihre Maßnahmen werden für längstens drei Jahre zertifiziert. Während dieser Zeit werden jährlich sogenannte Überwachungsaudits durchgeführt. Sollten die in der AZWV beschriebenen Anforderungen nicht mehr erfüllt werden, wird auch vor Ablauf der gesetzten Frist die Zulassung entzogen.¹⁴

3 Hamburger Standards

Diese oben kurz skizzierten Qualitätssicherungssysteme sind für Bildungsträger meist nur mit großem Aufwand zu realisieren. Sie zeigen bzw. dokumentieren, wie einzelne Prozesse gestaltet sind, sagen aber noch nichts über die inhaltliche Qualität der Bildungsmaßnahme aus. Qualitätssicherungssysteme fördern die Qualität in dem Sinne, dass sie die Prozesse abbilden und so zu einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess (KVP) beitragen können. Damit wird deutlich, dass die Qualitätssicherungssysteme lediglich die Struktur und Organisation des Anbieters und den Prozess der Qualifizierung (Input), nicht aber die inhaltliche Qualität des Angebotes bewerten.

Als nachteilig erweist sich in der Praxis auch, dass Träger unterschiedliche und z. T. mehrere Zertifizierungen vorweisen und dies je nach Auftraggeber auch müssen. Für Kunden von Bildungsmaßnahmen sind diese zudem häufig wenig aussagekräftig und intransparent. Gerade im Weiterbildungsbereich, bei der Vielzahl von Angeboten, können Interessierte oft nicht erkennen, welche dieser Angebote für sie und ihre individuell festgelegten Ziele die bestmöglichen sind. Ein Zertifikat ist für den Auftraggeber von Bedeutung, dem an Weiterbildung Interessierten sagt es in der Regel wenig bis gar nichts, zumal oftmals nicht zu identifizieren ist, auf welcher Grundlage es vergeben wurde. Auch für Arbeitgeber ist nur schwer zu erkennen, was „nun tatsächlich erlernt wurde und was der Betreffende wirklich beherrscht“.

13 <http://www.azwv.de/>, Abruf: 11. Juni 2010.

14 Anerkennungs- und Zulassungsverordnung – Weiterbildung, § 11.

Die für Bildungsdienstleister und für Kunden (z. B. Schüler, Auszubildende, aber auch Personalverantwortliche in Betrieben) wichtigen Fragen werden durch die bestehenden, z. T. hochkomplexen QS-Systeme nicht beantwortet, weil sie, wie oben beschrieben, das Verfahren der Leistungserstellung bewerten, nichts aber darüber aussagen (können), welches (Lern)Ergebnis tatsächlich erzielt wird. Darüber hinaus beinhalten die Zertifikate im Regelfall keine Aussagen über Art und Umfang der Leistungsfeststellung der erworbenen Kompetenzen. Die Bewertung des Zertifikates ist daher meist abhängig von der allgemeinen Akzeptanz und vom „guten Ruf“ eines Bildungsdienstleisters.

Hier liegt das Interesse der Behörde für Schule und Berufsbildung, mit Standards auf einer anderen, eher formalen Ebene anzusetzen und Mindestanforderungen zu formulieren, die gleichzeitig eine Outcome-Orientierung im Sinne der erworbenen Kompetenzen ermöglichen.

Die Hamburger Standards setzen auf zwei Ebenen an:

- Die formale Ebene dient mit den standardisierten Vorgaben ausschließlich zur Beschreibung von Bausteinen nach den Vorgaben des EQR bzw. des DQR unter Bezugnahme auf den Ausbildungsrahmenplan für Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung oder auch für Ausbildungsbausteine. Für Weiterbildungsbausteine sind modifizierte Vorgaben entwickelt worden.
- Auf der Ebene der Qualitätssicherung werden Mindestanforderungen für den Einsatz und für die Vermittlung von Bausteinen gesetzt. Damit ist auch eine Vergleichbarkeit von geförderten Maßnahmen möglich. Die Einbeziehung einer Leistungsfeststellung unterstützt diesen Aspekt ebenso wie die Erfassung der Bausteine in der Datenbank QualiBe.¹⁵

3.1 Qualifizierungsbausteine

In den Jahren 2007 und 2008 wurden in Hamburg für die Berufsvorbereitung Standards für Qualifizierungsbausteine entsprechend den Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes (§ 69 BBiG) und der Berufsvorbereitungs-Bescheinigungsverordnung (BABVO) (weiter-) entwickelt. Diese *Hamburger Standards* umfassen unter anderem:

- Benennung des Qualifizierungszieles,
- Bezeichnung des Qualifizierungsbausteins,
- Bezüge zu Ausbildungsrahmenplänen,
- Dauer,
- Beschreibung der im Baustein vorgesehenen Tätigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse,

¹⁵ www.QualiBe.de (Qualifizierung für den Beruf).

- Vorgaben für eine Leistungsfeststellung,
- Anschlussmöglichkeiten.

In einem standardisierten Formular¹⁶ ist explizit das Qualifizierungsziel anzugeben: „Jeder Qualifizierungsbaustein verfolgt ein bestimmtes Qualifizierungsziel. Dieses Ziel beschreibt zusammenfassend die zu erwerbenden Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und die Kompetenz analog zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)“.¹⁷ Die Angaben zur Vermittlungsdauer beziehen sich auf die BAVBVO¹⁸, die eine Spanne von 140 bis 420 Zeitstunden vorsieht.

Grundlage für die zu vermittelnden Tätigkeiten und Kenntnisse sind die Inhalte anerkannter Ausbildungsberufe. Die in Ausbildungsordnungen beschriebenen Elemente des Ausbildungsberufsbilds werden lernergebnisorientiert dargestellt und bilden die inhaltliche Grundlage eines Bausteins. Die berufliche Handlungskompetenz umfasst daneben auch Fach-, Sozial- und Personalkompetenz. Diese Bereiche sind bei der Bausteinentwicklung ebenfalls zu berücksichtigen.

Die Leistungsfeststellung findet in anerkannten Ausbildungsbetrieben im Sinne des § 27 ff. BBiG statt. Die zu vermittelnden Tätigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse werden durch eine Arbeitsprobe (30–180 min), einen schriftlichen Test (45–90 min) und ein Fachgespräch (15–20 min) geprüft.

Die vorgeschriebene Leistungsfeststellung in den Standards ist eine Besonderheit im Vergleich zu anderen Bausteinkonzepten. Sinn dieser Festlegung ist vor allem die Gewährleistung, dass die Zertifikatsinhaber von Bausteinen tatsächlich die dort genannten Kompetenzen beherrschen. Neben der gewollten Außenwirkung hat diese Forderung auch eine nicht zu unterschätzende pädagogische Note: Jugendliche haben erstens ein für sie erreichbares nicht allzu fernes Ziel vor Augen, und sie können zweitens stolz darauf sein, dieses Ziel auch offiziell erreicht zu haben.

Die in der beschriebenen Weise standardisierte Erfassung von Qualifizierungsbausteinen soll Transparenz über die erworbenen Qualifikationen herstellen, indem der Bezug zum Ausbildungsrahmenplan in dem betreffenden Berufsbereich erläutert und gleichzeitig output-orientiert die Inhalte der zu erwerbenden Kompetenz dargestellt werden.

Nicht berücksichtigt werden in den Mindestanforderungen (Standards für Bausteine) die Curricula. Die Curricula sind vor allem abhängig von der Zielgruppe, den individuellen Lernausgangslagen und den bereits vorhandenen Kenntnissen.¹⁹ Am

16 Formular Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung in Hamburg, siehe auch www.qualibe.de.

17 Siehe Formular „Hamburger Standards“.

18 Berufsausbildungsvorbereitungsverordnung, <http://www.gesetze-im-internet.de/bavbvo/BJNR147200003.html>

19 Bei der Umsetzung ist eine Kompetenzorientierung zu gewährleisten.

Beispiel des Kfz-Führerscheines lässt sich das verdeutlichen: Nicht die Anzahl der Fahrstunden ist entscheidend, sondern die Tatsache, dass der Betreffende Autofahren kann. Dies wird in einer geeigneten Prüfung festgestellt.

Leitgedanken für die Entwicklung von Standards waren die Akzeptanz von Qualifizierungsbausteinen durch die Kammern²⁰ sowie die Herstellung von Transparenz über die zu vermittelnden Inhalte auf der Grundlage einheitlicher Vorgaben. Mit dem Rückgriff auf bereits „entwickelte“ und im Einsatz erprobte Bausteine sollten Doppelarbeit und unnötiger Mitteleinsatz vermieden werden.

Die Standards sind mit der Handwerkskammer, der Handelskammer und der Landwirtschaftskammer Hamburgs sowie der Behörde für Wirtschaft und Arbeit (BWA) abgestimmt worden. Von den jeweils zuständigen Kammern wird die sogenannte „Zertifizierung“ des jeweiligen Bausteins, das heißt, die Übereinstimmung der zu vermittelnden Inhalte mit den Ausbildungsordnungen, in einem geregelten Verfahren bestätigt. Die auf diese Weise „geadelten“ Standards wurden erstmals zum Sommer 2009 als verbindliche Vorgaben in die Ausschreibungen von Berufsvorbereitungsmaßnahmen von team.arbeit.hamburg (Arge) und von der Agentur für Arbeit in Hamburg übernommen. Die Standards sind ebenfalls verbindlich für die Einstiegsqualifizierung (EQ), für Projekte der Berufsvorbereitung in der Jugendberufshilfe und für Produktionsschulen in Hamburg. Diesem Ergebnis ging ein längerer Diskussionsprozess voraus. Die Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit von Bausteinen, geregelt über Standards, wurde zunächst als unnötige Hürde und nicht als Hilfe angesehen, zumal Träger glaubten, sich die Arbeit ersparen zu können, da sie frei verfügbare Bausteine in der bundesweit zugänglichen BIBB-Sammlung („Good Practice Center“) nutzen konnten. Über ein hamburgweit einheitliches Formular, das in allen geförderten Maßnahmen verwendet wird, ist eine Vergleichbarkeit von Bausteinen, aber auch von Maßnahmeangeboten gegeben. Die Vergleichbarkeit wird unterstützt durch die Online-Datenerfassung „Qualifizierung für den Beruf“ (QualiBe²¹), auf die später noch näher eingegangen wird. Durch die formale und damit quasi amtliche Bestätigung der Bausteine durch die Kammern sowie durch die Aufnahme in die öffentlich geförderten Angebote der ARGE und der Agentur für Arbeit haben Bildungsträger schnell die Systematik der Standards übernommen, zumal ihnen klar wurde, dass ihre Konzepte und Curricula nicht veröffentlicht werden, sondern lediglich intern (bei der Angebotsabgabe) offenzulegen waren.

Eine Reihe von Informationsveranstaltungen und Workshops haben die Einführung der Hamburger Standards bei Bildungsträgern und in den Berufsbildenden Schulen begleitet. Der Einsatz von Qualifizierungsbausteinen in der Berufsvorbe-

20 Qualifizierungsbausteine werden von der zuständigen Kammer bestätigt.

21 www.qualibe.de

reitung trägt dazu bei, dass Jugendliche eine einheitliche, aufeinander aufbauende bzw. ergänzende Qualifizierung erhalten. Die Inhalte der Qualifizierung sind Bestandteil des Ausbildungsrahmenplanes (ARP). Es handelt sich also nicht um ein beliebiges Praktikum, sondern der Betrieb kann die Potenziale des Jugendlichen wirklich kennenlernen. Qualifizierungsbausteine haben somit eine Türöffnerfunktion im Sinne einer Übernahme in die betriebliche Ausbildung. Wie sich bei der Einstiegsqualifizierung gezeigt hat, wird die Integration in den ersten Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt verbessert. Betriebe müssen nicht eigenständig Qualifizierungsbausteine entwickeln, sondern können bereits entwickelte und bestätigte Qualifizierungsbausteine nutzen.²²

Dieser Systematik folgend sollen Standards für die Aus- und Weiterbildung entwickelt, erprobt und implementiert werden. Für das Segment „Ausbildung“ werden Standards in Abstimmung mit den Kammern ausgesetzt, weil bundesweit vom BMBF und dem BIBB in 14 Berufen Ausbildungsbausteine entwickelt worden sind. Hamburg beteiligt sich im Rahmen des JOBSTARTER CONNECT-Programms an der Erprobung.

3.2 Ausbildungsbausteine

An der Erprobung der bundeseinheitlichen und kompetenzbasierten Ausbildungsbausteine in Hamburg beteiligen sich drei Innungen, ein Träger der Jugendberufshilfe, drei Berufsbildende Schulen sowie zwei Produktionsschulen. Von den insgesamt 14 entwickelten Ausbildungsberufen werden in Hamburg im Rahmen von zwei JOBSTARTER CONNECT²³-Projekten neun Ausbildungsberufe erprobt. Vier der neuen Berufe sind der Industrie und dem Handel, fünf dem Handwerk zugeordnet. Mit den Ausbildungsbausteinen werden folgende Zielsetzungen verfolgt:

- Verbesserung des Übergangs in duale Ausbildung,
- bessere Verzahnung bestehender Teilbereiche des Berufsbildungssystems,
- stärkere Ausrichtung von außerbetrieblichen Qualifizierungsmaßnahmen auf das duale System,
- bessere Anrechenbarkeit,
- Vermeidung von Warteschleifen und Abkürzung von Ausbildungszeiten.

Die mehrmonatigen Ausbildungsbausteine orientieren sich an den anerkannten Ausbildungsberufen und am Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit. Darüber

22 www.QualiBe.de.

23 Weitere Informationen sowie die Beschreibung der Ausbildungsbausteine finden Sie unter www.jobstarter.de/de/1208.php.

hinaus beruhen sie auf einem umfassenden Kompetenzverständnis (Fach-, Personal- und Sozialkompetenz) und orientieren sich an berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozessen.

Die Leistungsfeststellung ist wie bei den Qualifizierungsbausteinen in der Berufsvorbereitung, bei den Ausbildungsbausteinen als auch bei den Weiterbildungsbausteinen ein wesentlicher Bestandteil im Sinne der Qualitätssicherung und zeigt, „über welche Kompetenz ein Absolvent bzw. eine Absolventin verfügt“. Beispielsweise werden bei den Ausbildungsbausteinen, die im Rahmen eines Modellprojektes in Hamburg erfolgreich erprobt werden, Leistungsfeststellungen mit jeweils konkreten Bezügen zur Arbeitswelt durchgeführt. Alle Ausbildungsbausteine schließen mit einer praktischen, schriftlichen und mündlichen Leistungsfeststellung ab. Ein Zertifikat bescheinigt und beschreibt die erworbenen Kompetenzen.

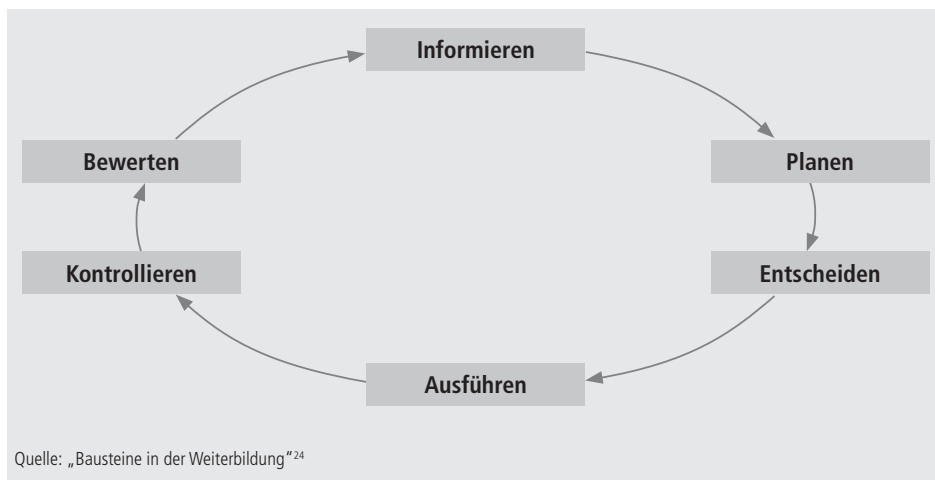
Der Paradigmenwechsel von der Input- hin zur Output-Orientierung bedeutet auch für die Gestaltung und Vermittlung von Kompetenzen erhebliche Veränderungen. So wird der Ausbilder mehr Lernbegleiter als Vermittler. Die Kompetenzorientierung der Ausbildungsbausteine ist bei der Entwicklung der Curricula zu gewährleisten.

3.3 Bausteine in der beruflichen Weiterbildung

Die Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen und deren Einsatz in der Praxis zielen darauf ab, Teilnehmenden Perspektiven zum Erwerb formaler Qualifikationen im Sinne eines „Berufsabschlusses“ oder einer geregelten Fortbildung nach dem BBiG zu eröffnen. Bausteine in der Weiterbildung können allerdings auch berufs- oder beschäftigungsrelevante Kompetenzen vermitteln, die keiner formalen Qualifikation zugeordnet sind.

Berufliche Weiterbildung zielt auf eine Erweiterung der beruflichen Handlungsfähigkeit ab. Wird davon abweichend ein Berufsabschluss angestrebt, sind die vorhandenen Ordnungsmittel ausschlaggebend. Eine „direkte“ Übernahme bereits vorhandener Bausteine aus dem Bereich der Berufsvorbereitung oder Ausbildung ist oftmals nicht möglich, z. B. weil Inhalte verschiedener Ausbildungsberufe zugrunde gelegt werden und zurzeit verwendete Lerneinheiten oder Module sehr heterogen und wenig vergleichbar aufgebaut sind.

Weitere Prämissen für die Entwicklung von Bausteinen liegen in der oben beschriebenen Outcome-Orientierung und der Ausrichtung am Prinzip der vollständigen Handlung im Sinne eines sechsstufigen Prozesses:



Für die berufliche Weiterbildung gilt ebenso wie für die Ausbildung, dass die nach dem Prinzip der vollständigen Handlung erstellten Bausteine anders gegliedert und in einzelne Kenntnisse und Fertigkeiten unterteilt sein sollten.

Die Autoren der bereits erwähnten Studie stellen übereinstimmend fest: „Die Komplexität der zu leistenden Übersetzungs- und Erfassungsarbeiten macht deutlich, dass diese Aktivitäten nicht von einzelnen Bildungsträgern durchgeführt werden können. Ein solches Vorgehen würde auch dem Ziel einer Standardisierung von Weiterbildungsbausteinen entgegenwirken. Als notwendige, allgemeine Voraussetzung für die Entwicklung passgenauer Bausteine werden die jeweiligen Zielorientierungen nur in einem koordinierten Verbund von Weiterbildungsträgern, Beruflichen Schulen, Unternehmen und Sozialpartnern formuliert werden können.“²⁵

Hervorgehoben wird, dass bei Standards für die berufliche Weiterbildung alle relevanten Akteure wie Unternehmen, Sozialpartner, Kammern, Weiterbildungsträger, Schulen und Hochschulen einzubeziehen seien. Durch eine frühzeitige Beteiligung und möglicherweise durch eine Vernetzung mit ähnlichen Vorhaben in anderen Regionen oder Bundesländern lassen sich am ehesten verbindliche Ergebnisse erzielen.

Vor diesem Hintergrund wurden Mindeststandards für die Bausteinentwicklung in der Weiterbildung in Hamburg initiiert, die mit team.arbeit.hamburg (ARGE) und der Agentur für Arbeit abgestimmt sind. Beide Institutionen sehen in Mindeststan-

24 Ebenda, S. 49.

25 „Bausteine in der Weiterbildung – Kompetenzprofile erfassen und bewerten – Ein Vergleich von Kompetenz-erfassungsinstrumenten sowie Handlungsansätze zur Entwicklung von Weiterbildungsbausteinen in Hamburg“, Hamburg/Nürnberg 2010, S. 53.

dards einen ersten Schritt zur Qualitätssicherung, unabhängig von der verbindlich vorgegebenen AZWV-Zertifizierung der in diesem Segment anbietenden Bildungsträger und empfehlen die Nutzung dieser Standards. Die Inhalte orientieren sich an den bereits vorgestellten Standards für Qualifizierungs- und Ausbildungsbausteine:

- Outcome-Orientierung bei der Inhaltsbeschreibung von Bausteinen und der Formulierung von Lerninhalten,
- DQR-konforme Beschreibung der Bausteine,
- Verwendung der DQR-Terminologie,
- Nennung der Bewertungsverfahren und der bewertenden Einrichtung,
- Angabe von Dauer und ggf. Lernorten,
- Leistungsfeststellung.

Zur Verbesserung der Transparenz hat Hamburg die Datenbank Qualifizierung für den Beruf, kurz „QualiBe“, entwickelt.

3.4 Die Hamburger Datenbank – „QualiBe“²⁶

QualiBe beherbergt die elektronische Erfassung von Bausteinen in den Segmenten Berufsvorbereitung, Ausbildung und Weiterbildung und bietet den Nutzern die Möglichkeit, alle in Hamburg eingesetzten Bausteine einzusehen, damit die Inhalte der Bausteine öffentlich zugänglich und schnell zu finden sind und die Nutzer Antworten auf ihre Fragen finden (Welche Inhalte finden sich in den gesuchten Bausteinen? Welche weiteren Bausteine bauen auf dem vorliegenden Baustein auf? Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse bringen diejenigen mit, die den Baustein absolviert haben? Welche Kompetenzen werden im Rahmen einer Leistungsfeststellung überprüft? Welche Bausteine sind in einem Berufsfeld bereits vorhanden?). QualiBe richtet sich an mehrere potenzielle Nutzergruppen:

Betriebe und Unternehmen

- Betriebe, kleine und mittlere Unternehmen, die Beschäftigte/Auszubildende mit einem bestimmten Qualifikationsprofil suchen und sich darüber informieren möchten, über welche Kompetenzen und Fertigkeiten die Bewerberinnen und Bewerber tatsächlich verfügen;
- Betriebe, kleine und mittlere Unternehmen, die zusätzliche Qualifikationen für ihre Beschäftigten benötigen und einen Überblick über in Hamburg angebotene Bausteine erhalten möchten.

Beratende und durchführende Institutionen

- Beraterinnen und Berater, die auf der Grundlage einer differenzierten Übersicht aller in Hamburg verwendeten Bausteine Qualifikationsmöglichkeiten für ihre jeweilige Zielgruppe suchen;
- Berufsbildende Schulen, die aufeinander aufbauende Qualifizierungsbausteine einsetzen und sich über Inhalte informieren möchten;
- Bildungsträger, die Qualifikationen in den verschiedenen Bereichen durchführen und sich dabei sowohl an den Standards als auch an den in Hamburg angebotenen Bausteinen orientieren. Die Auflistung ermöglicht eine Vergleichbarkeit der Angebote und versetzt Bildungsträger, die neue Bausteine entwickeln möchten, in die Lage, auf bereits bestehende aufzubauen;
- Teilnehmer/Teilnehmerinnen, Lehrkräfte und Multiplikatoren in der Aus- und Weiterbildung.

4 Fazit

In Hamburg sind erste Schritte zur Qualitätssicherung im Sinne des beschriebenen Wechsels von der Input- hin zur Output-Orientierung oder anders formuliert, hin zur Kompetenz-Orientierung eingeleitet worden. Ob die Implementierung des DQR auch dazu beitragen wird, systematisch Standards für Qualifikationsniveaus zu definieren mit dem Ergebnis „was drauf steht, ist auch drin“, bleibt abzuwarten.

Holger Tiedemann

Vom Nutzen und Nachteil des Qualifikationsrahmens für den Tertiärbereich

Im ersten Teil dieses Beitrags werde ich zunächst noch einmal etwas zur Genese der Qualifikationsrahmen-Diskussion im Hochschulbereich sagen. Im zweiten Teil möchte ich die unterschiedlichen Interessen, die sich mit dem DQR zum Teil verbinden, umreißen und deutlich machen, warum im Hochschulbereich vergleichsweise wenig Begeisterung für das Projekt wahrzunehmen ist. Schließlich möchte ich im dritten Teil skizzieren, ob und wenn ja: inwieweit der Qualifikationsrahmen ein Beitrag zur Qualitätssicherung bzw. Qualitätsentwicklung an Hochschulen sein kann.

Zwei Thematiken sind zunächst zu unterscheiden: das Thema der „Transparenz“ und das der „Durchlässigkeit“. Generell – und das dürfte wohl für alle Wissenschaftsministerien gelten – lässt sich sagen: Der DQR wird begrüßt als ein Mittel der Transparenz-Schaffung. Darüber hinaus sind alle Wissenschaftsministerien in den vergangenen Jahren aktiv gewesen, um die Bildungsbereiche füreinander durchlässiger zu gestalten. Z. B. wurde der Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Studienbewerber in den Landesgesetzen reformiert (vgl. z. B. HmbHG §§ 37 und 38) und die Anrechnung von nichthochschulischen Qualifikationen wurde erleichtert (vgl. § 40 HmbHG). Unterschiedliche Auffassungen jedoch dürfte es geben hinsichtlich der Frage, ob der DQR auch ein Mittel ist, die Bildungsbereiche füreinander durchlässiger zu gestalten. Ich bin hier skeptisch und werde dies später erläutern.

Ebenso skeptisch bin ich hinsichtlich der Frage, ob der DQR etwas zur Qualitätsentwicklung an Hochschulen beitragen wird. Ich denke, sein Beitrag wird bescheiden sein. Er wird nur dafür sorgen, dass sich formelhafte Beschreibungen von Qualifikationen in Modulbüchern und Prüfungsordnungen aneinander angleichen. Die Gleichheit der Formeln („grundlegend“, „vertieft“, „erweitert“ etc.) wird im Akkreditierungsverfahren überprüft. Aber Qualitätsentwicklung erfolgt auf diese Weise noch nicht.

1 Zur Genese der Qualifikationsrahmen-Diskussion

Die Diskussion um Qualifikationsrahmen für unterschiedliche Bildungsbereiche reicht inzwischen knapp zehn Jahre zurück. So haben sich für den Hochschulbereich bereits 2003 die Bildungsminister der Bologna-Staaten in Berlin dafür ausgesprochen, einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihr Hochschulsystem zu entwickeln, der darauf abzielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definie-

ren. Kultusministerkonferenz (KMK), Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) haben diesen „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ (QR DHA) gemeinsam erarbeitet und er wurde am 21.4.2005 von der KMK beschlossen. Parallel hierzu entstand das „Framework of Qualifications for the European Higher Education Area“ (FQ EHEA), das von den Bildungsministern anlässlich der Bologna-Folgekonferenz in Bergen 2005 beschlossen wurde. Es beschreibt in allgemeiner Weise die *learning outcomes* auf drei Ebenen („*cycles*“) wissenschaftlicher Qualifikationen und lehnt sich dabei stark an die sog. „*Dublin descriptors*“ aus dem Jahr 2002 an. Die Ungleichzeitigkeit der Entwicklung des Rahmens für Hochschulabschlüsse, der eben bereits 2005 vorlag, sowie des übergreifenden Rahmens in den Folgejahren hat die Diskussion, wie wir inzwischen wissen, nicht gerade vereinfacht.

Die Diskussion auf europäischer Ebene verfolgt und antizipierend, haben sich das BMBF und die KMK im Oktober 2006 darauf verständigt, gemeinsam einen „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (DQR) zu entwickeln. Anders als zuvor ging es nun nicht mehr um einen bildungsbereichsspezifischen Qualifikationsrahmen, sondern um einen, der alle Bildungsbereiche umfasst. Die Verständigung von KMK und BMBF war insofern künftige Entwicklungen *antizipierend*, als dass die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) erst am 23. April 2008 in Kraft getreten ist. Dieser sollte bis 2012 in allen Ländern der EU mithilfe nationaler Regelungen umgesetzt werden.

Die Zweckbestimmung des EQR und der ihm folgenden nationalen Qualifikationsrahmen ist vergleichsweise bescheiden: Der EQR bildet als Referenzrahmen für lebenslanges Lernen die Leistungen der jeweiligen nationalen Bildungssysteme auf europäischer Ebene auf acht Niveaus ab. Er soll Lernergebnisse aus allen Bildungsbereichen international verständlicher und vergleichbarer machen. Die Qualifikationsrahmen wollen „Transparenz-Instrumente“ bzw. Übersetzungsinstrumente sein zwischen den Bildungs- und Qualifikationssystemen der Mitgliedstaaten. Arbeitnehmer und Lernende sollen ihre Qualifikationen auch über die eigenen Ländergrenzen hinweg nutzen können. Auf europäischer Ebene sind bereits zahlreiche andere Transparenzinstrumente initiiert (Europass, Diploma Supplement, ECTS, ECVET). Ihnen gemeinsam ist, dass sie rechtlich bedeutungslos sind. Sie dokumentieren oder bescheinigen keinerlei Berechtigungen, sondern sind letztlich ein Informationsangebot, über dessen Wert letztlich Schulen, Hochschulen und Arbeitgeber entscheiden. Zwar kann der Gesetzgeber die Anwendung bzw. Ausstellung dieser Transparenzinstrumente vorschreiben, doch was aus ihnen folgt, ist dem *good will* der Adressaten überlassen.

2 Unterschiedliche Interessenlagen

Seit 2007 wurde in den von Bund und Ländern eingerichteten Gremien (also in der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR (B-L-KG DQR) und im Arbeitskreis DQR (AK DQR) über den DQR bzw. die sogenannte DQR-Matrix gestritten. Die Länge und Vehemenz des Streites überrascht, bedenkt man, welch bescheidenes Ziel mit der Einführung des Qualifikationsrahmens verbunden ist. Von Anfang an war dabei deutlich, dass die Vertreter der schulischen, der beruflichen und hochschulischen Bildung den Qualifikationsrahmen mit unterschiedlichen Erwartungen bzw. Hoffnungen verknüpften, die, das muss erneut betont werden, von der Idee des Transparenz- bzw. Übersetzungsinstrumentes nicht ohne Weiteres gedeckt sind.

Zum Verständnis der Diskussion wird man drei Funktionsweisen des Qualifikationsrahmens unterscheiden können:

a) Bildungsbereichsinterne Verständigung

Qualifikationsrahmen dienen der *bildungsbereichsinternen* Verständigung über die Hierarchie von Qualifikationen in bestimmten beruflichen Tätigkeitsfeldern. Im Bereich der beruflichen Bildung wird der DQR angesichts der Fülle von Qualifikationen auf unterschiedlichen Ebenen vermutlich eine erhebliche Transparenz schaffende Wirkung entfalten. Im Hochschulbereich ist die Lage allerdings anders: Die Wertigkeit von Bachelor- und Master-Abschlüssen ist breit kommuniziert, ihre Zuordnung zu den Stufen 6 und 7 weitgehend unstrittig, ebenso die Zuordnung des Doktorats zu Stufe 8. Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse hat zudem bereits 2005 die notwendigen Festlegungen getroffen. Kurzum: Für die *bildungsbereichsinterne* Verständigung ist der DQR mit Blick auf den Hochschulbereich auf nationaler Ebene weitgehend bedeutungslos.

b) Bildungsbereichsübergreifende nationale Verständigung

Der DQR will Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen fördern. Dem stehen allerdings zwei Aspekte entgegen: Zum einen sollen ja mit dem Erreichen eines bestimmten Niveaus keine Berechtigungen verbunden sein, sodass sich für die Hochschulen also keine zwingenden Konsequenzen daraus ergeben, welches Niveau ein Studienbewerber oder Absolvent in seiner individuellen Bildungsbiografie erreicht hat. Zum anderen bilden die acht Niveaus des DQR kein *Stufenmodell*, denn es ist sehr wohl möglich, z. B. von Niveau 4 auf Niveau 6 zu gelangen, oder von Niveau 6 auf Niveau 8. Der DQR zeigt keine Wege (also z. B. Fortbildungsmöglichkeiten) auf, sondern liefert „Momentaufnahmen von Bildungsstationen“. In welcher Beziehung diese Momentaufnahmen zueinander stehen, bleibt unklar. Es erscheint daher fraglich, ob er – über die bereits bestehenden Vereinbarungen hinaus – die Bildungsbereiche füreinander durchlässiger machen kann. Durchlässigkeitsfragen sind bereits anderorts geregelt, nämlich

in den einschlägigen KMK-Beschlüssen sowie den entsprechenden Schul- und Hochschulgesetzen. Der DQR vermag an dieser Stelle also kaum etwas anderes zu sein als die (unverbindliche) Wiederholung von anderorts verbindlich Geregelter.

Schafft der DQR bildungsbereichsübergreifend mehr Transparenz? Auch hier möchte ich ein Fragezeichen setzen. Für den DQR ist immer wieder festgehalten worden, dass er nicht „gleichartige“, sondern „gleichwertige“ Qualifikationen auf einer Stufe versammle. Dass es sich nicht um *gleichartige* Qualifikationen handelt, dürfte klar sein. Aber was meint *gleichwertig*? Es kann keine Gleichwertigkeit im Sinne von Besoldungsstufen sein, ebenso sollen es ja keine Gleichwertigkeiten im Sinne von Berechtigungen (z. B. um auf eine neue Stufe des Qualifikationsrahmens zu gelangen) sein. Es bleibt in der DQR-Diskussion seltsam ausgespart, was es mit dieser Gleichwertigkeit auf sich hat. Es fehlt der Maßstab bzw. die „Währung“, die die Gleichwertigkeit ausdrücken könnte.

Das Problem verschärft sich noch dadurch, dass die DQR-Matrix auf den Niveaus 6–8 ausdrücklich zwischen den Bereichen *beruflicher Tätigkeit* und *Wissenschaft* unterscheidet. Nach den Experten-Voten zur zweiten Erarbeitungsphase des DQR wird z. B. der Kfz-Technikermeister dem Niveau 6 zugeordnet, ebenso der „Bachelor of Engineering“. Folgt man der Beschreibung von Niveau 6 in der DQR-Matrix, scheinen beide gleichermaßen „komplexen“ Anforderungsstrukturen, die sich „häufig verändern“, ausgesetzt zu sein. Doch helfen diese letztlich leeren Chiffren wirklich, beispielsweise eine Gemeinsamkeit eines Kfz-Handwerksmeisters und eines Bachelors im Fahrzeugbau festzustellen? Sind Merkmale wie „Komplexität“ und „häufige Veränderungen“ nicht von einer solchen Allgemeinheit bzw. so typisch für moderne Arbeitswelten, dass es letztlich bildungspolitischer Dezisionismus ist, wenn eine bestimmte Qualifikation dem Niveau 6 zugeordnet wird?

Letztlich handelt es sich beim DQR um eine Art „symbolischer Kommunikation“. Ein Bildungssystem bzw. seine Teilbereiche verständigen sich über sich selbst. Bildungspolitiker kommunizieren eine Hierarchie oder ein Nebeneinander von Qualifikationen unterschiedlicher Bildungsbereiche, weniger um deren Verhältnis zueinander deutlich zu machen, als um ein Credo zu formulieren: Die eine „Kongregation“ versammelt sich um das Bekenntnis zur Überlegenheit akademischer Bildung, die andere um jenes, welche die Gleichwertigkeit von beruflicher und hochschulischer Bildung einzuschärfen versucht.

c) Bildungsbereichsübergreifende internationale Verständigung

Mehr oder weniger unterschwellig war die DQR-Diskussion von Anbeginn an dadurch belastet, dass nicht wenige Akteure in ihm die Chance sahen, das Ausland über die Qualität der deutschen beruflichen Bildung zu informieren. Jährlich

konstatiert seit vielen Jahren die OECD in „Education at a Glance“ (OECD 2010), dass die Akademikerquote in Deutschland zu gering ist. Seitens der deutschen Wissenschaftsminister ist oft darauf hingewiesen worden, dass dieser Befund auch dem Umstand geschuldet ist, dass viele hochwertige Ausbildungsberufe in Deutschland international dem Tertiärbereich zugeordnet werden. Bietet der DQR also endlich die Möglichkeit, der OECD zu dokumentieren, dass der Tertiärbereich in Deutschland „faktisch“ viel größer ist, als es die Bildungsstatistik ausweist? Bietet der DQR die Möglichkeit, dem ISCED-Klassifikationsschema, welches von der OECD zugrunde gelegt wird, zu entkommen? Bisher muss man sagen: Nein, beide Beschreibungssysteme sind zu unterschiedlich angelegt. Bis auf Weiteres wird es dabei bleiben, dass ISCED und die Qualifikationsrahmen nebeneinander bestehen, so verwirrend dies auch gelegentlich ist.

3 Das Nebeneinander von Klassifikationssystemen

Inzwischen liegen nun auf nationaler und internationaler Ebene vier amtliche Dokumente vor (QR DHA, FQ EHEA, EQR, DQR), die die Niveaus 6–8 beschreiben (s. o.). Jedes dieser Dokumente hat eine andere Struktur und fächert den Begriff der Qualifikation unterschiedlich auf. Die DQR-Matrix stellt jedem Niveau eine allgemeine Beschreibung voran. Sodann werden Fach- und Personale Kompetenz unterschieden. Diese wiederum werden aufgegliedert in Wissen und Fertigkeiten sowie Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Die DQR-Matrix unterscheidet sich damit bekanntlich vom Europäischen Qualifikationsrahmen, der eine dreisäulige Struktur (Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen) aufweist. Der „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ unterscheidet wiederum „Wissen und Verstehen“, „Können (Wissenserschließung)“ und „Formale Aspekte“. Es ist lange darüber gestritten worden, ob man nicht die dreisäulige Struktur des EQR hätte übernehmen sollen. Vor allem die Vertreter der Wissenschaftsseite meinten, die dreisäulige Struktur sei wissenschaftlichen Qualifikationen angemessener. Sie vermochte sich aber mit ihren Bedenken nicht durchzusetzen. Bei genauerer Betrachtung wird man sagen können: Wie hochschulisch die Niveaus 6, 7 und 8 geprägt sind, hängt in keiner Weise von der Frage ab, ob der Rahmen drei oder vier Säulen hat. Die Frage ist bzw. war eher: Ist es ratsam, die Struktur eines Beschreibungssystems (also des EQR) zu verändern, wenn man eine internationale Verständlichkeit erreichen will?

Im Ergebnis existieren nun im Hochschulbereich vier unterschiedliche Rahmen bzw. Beschreibungssysteme nebeneinander. Im Moment ist noch unklar, ob sich im Hochschulbereich die Beschreibungsformeln aus dem DQR oder aber die aus dem Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse durchsetzen werden. Vonseiten der HRK ist immer wieder kritisiert worden, die DQR-Beschrei-

bungsformeln auf den Niveaus 6–8 würden wissenschaftlichen Qualifikationen nicht hinreichend Rechnung tragen. Sie sind daraufhin im letzten Stadium noch einmal geändert worden.

4 DQR und Qualitätsentwicklung

Kommt Qualifikationsrahmen eine besondere Bedeutung bei der Qualitätsentwicklung zu, worauf die EQR-Empfehlung hinweist? Ich möchte nicht verhehlen, dass ich skeptisch bin, ob dies der Fall sein wird.

In einem indirekten Sinn sind Qualifikationsrahmen ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung, weil sie auf die *learning outcomes* abstellen und damit einen Fortschritt gegenüber der Vergangenheit darstellen. Diplom- und Magister-Studiengänge wurden bis 2003 durch sog. Rahmenprüfungsordnungen geregelt. In oftmals sehr langwierigen Diskussionsprozessen haben KMK, HRK, der Bund, Arbeitgeber und Arbeitnehmer in der sog. „Gemeinsamen Kommission“ (GemKo) ausgehandelt, wie Studiengänge in einem bestimmten Fach auszusehen haben. Die Rahmenprüfungsordnungen waren deutlich input-orientiert. Sie gaben vor, wie viele Semester-Wochen-Stunden von dieser und wie viele von jener Teildisziplin in dem jeweiligen Curriculum unterzubringen waren. Dies hatte den Vorteil, dass Studiengänge bundesweit standardisiert waren und bei einem Hochschulwechsel von vergleichbaren Studien- und Prüfungsleistungen ausgegangen werden konnte. Die Arbeit der GemKo stand allerdings unter keinem guten Stern: Nicht selten brauchte es von der Einsetzung einer Fachkommission bis zur Verabschiedung einer Rahmenprüfungsordnung mehrere Jahre. Manchmal scheiterten die Verhandlungen aufgrund unversöhnlicher Interessen, wie z. B. bei der Rahmenordnung Diplom-Chemie. Der muntere Streit in der GemKo änderte nichts daran: Vom ersten Entwurf bis zur Publikation der Rahmenprüfungsordnung galoppierte der wissenschaftliche Fortschritt weiter. Die Anforderungen des Arbeitsmarktes veränderten sich in immer kürzeren Intervallen. Kurzum: Die Rahmenprüfungsordnungen reagierten in der Regel auf eine Welt von gestern, waren immer schon veraltet, wenn sie das Licht der Öffentlichkeit erblickten und die Gremien von HRK und KMK den kleinen grünen Heftchen ihren Segen gaben. 2003 – manche sagen: Viel zu spät! – kamen die Länder überein, die GemKo aufzulösen.

Demgegenüber sind alle outcome-orientierten Versuche, Qualifikationen zu standardisieren – z. B. mit Qualifikationsrahmen –, ein deutlicher Fortschritt, gerade auch im Hochschulbereich. Das Curriculum ist nicht mehr in Stein gemeißelt, den Hochschulen wird es möglich, es angesichts von wissenschaftlichem Fortschritt und gesellschaftlichen Veränderungen fortzuentwickeln. Hochschulen wird es möglich, eigene Profilbildungen vorzunehmen. Gleichwohl: Realiter dürfte der Qualifikationsrahmen lediglich dazu führen, dass die Formulierungen in den Prüfungsordnungen

den Beschreibungsformeln des DQR angepasst werden. Fachlich ist er zu unspezifisch, als dass von ihm eine qualitätssteigernde Wirkung ausgehen könnte.

Ob ein Curriculum den Erfordernissen des Qualifikationsrahmens entspricht, wird im Akkreditierungsverfahren festgestellt. Das Akkreditierungsverfahren in Deutschland ist aber keines, das auf *Qualitätsentwicklung* abzielt, sondern auf die Feststellung von Mindeststandards. Zu diesen „Mindeststandards“ zählt eben auch der Qualifikationsrahmen. Hochschulen und Agenturen haben dieses auf Mindeststandards fokussierte Akkreditierungsverfahren oftmals kritisiert und ein anderes Akkreditierungsverständnis eingefordert. Die Länder haben bisher gleichwohl an diesem gesetzlich verankerten Verständnis festgehalten. Zu groß war die Sorge, ein auf Qualitätsentwicklung abzielendes Akkreditierungssystem könnte noch aufwendiger werden als es das bisherige System schon ist. Gegenwärtig nimmt die Diskussion um die Akkreditierung wieder Fahrt auf und es bleibt abzuwarten, welches Verständnis sich am Ende durchsetzen wird.

Schon aufgrund ihrer Allgemeinheit dürften es EQR und DQR schwer haben, Impulse für die Qualitätsentwicklung zu geben. Zwar gibt es in einigen Studienbereichen Bemühungen, den EQR bzw. DQR fachlich herunterzubrechen (vgl. z. B. „Qualifications Framework for Geology Study Programmes in Europe“), doch auch hier bleibt vorerst abzuwarten, ob diese Standardisierung zu einer Qualitätsentwicklung führt – oder aber ob diese fachspezifischen Rahmen lediglich zu in den Formulierungen angepassten Prüfungsordnungen führen. So begrüßenswert die fachspezifischen Rahmen unter Mobilitätsgesichtspunkten auch sind: Die Gefahr, dass sie nach erfolgter Anpassung die Weiterentwicklung von Curricula hemmen, ist nicht von der Hand zu weisen.

Qualifikationsrahmen – seien es nun allgemeine oder fachspezifische – beschreiben Kompetenzen. Wie ist es möglich, diese zu messen? Wie ist es möglich zu bestimmen, ob ein Curriculum „erfolgreich“ so angelegt war, dass die intendierten Kompetenzen auch vermittelt wurden? Im Schulbereich sind inzwischen *learning-outcome*-orientierte Vergleichsstudien zur Qualität von Lehre und Unterricht fest etabliert (z. B. PISA, TIMSS, IGLU). Derartige Vergleichsstudien gibt es bisher im Hochschulbereich nicht. Zwar hat das OECD 2010 das Projekt „Assessment of Higher Education Learning Outcomes“ (AHELO) initiiert, das darauf abzielt, die Leistungsfähigkeit von Studierenden in ausgewählten Studienbereichen international zu vergleichen und zu bewerten. Das Projekt steht allerdings erst am Anfang und findet zunächst ohne deutsche Beteiligung statt. Erste Ergebnisse sollen 2012 präsentiert werden.

Erste Schritte zu einer solchen Kompetenzmessung stellt z. B. das von der TU Eindhoven entwickelte Instrument der „Academic Competences Quality Assurance“ (ACQA) dar. Hierbei werden die Studiengangsverantwortlichen befragt, inwieweit die

Module eines Studiengangs zum Erwerb von Qualifikationen in sieben definierten Kompetenzfeldern führen (Vertrautheit mit einer wissenschaftlichen Disziplin; Forschungsbefähigung, Lösung von Entwicklungs- und Anwendungsaufgaben, wissenschaftliche Methodenkompetenz, grundlegende intellektuelle Fähigkeiten, Kooperation und Kommunikation, Reflexion des gesellschaftlichen Kontextes). Anschließend werden die Module gewichtet und zu den Studiengangszielen in Beziehung gesetzt. Das Instrument beantwortet zwar die Frage, ob ein Curriculum grundsätzlich in der Lage ist, bestimmte Kompetenzen in der gewünschten Breite bzw. Tiefe zu vermitteln. Es beantwortet jedoch nicht die Frage, ob es tatsächlich zu diesem Kompetenzerwerb kommt. Hierzu müssten in einem strengen Sinn die Kompetenzen von Absolventen des Studiengangs im Berufsleben untersucht werden. Nur sehr wenige Hochschulen dürften in der Lage sein, derart aufwendige Untersuchungen – so wünschenswert sie auch sind – in ihre Qualitätssicherungssysteme zu integrieren.

Eine alternative Herangehensweise wären Vergleichsstudien wie TIMSS, PISA, IGLU oder AHELO. Doch auch hier stößt man auf Probleme: Die meisten Studiengänge sind inzwischen so profiliert bzw. so individuell zusammengesetzt, dass es kaum mehr möglich ist, sie zu vergleichen. Ein „Hochschul-PISA“ oder ein „Studierenden-PISA“ macht vor diesem Hintergrund nur dort Sinn, wo Ausbildungsziele national und international stark standardisiert sind. Dies ist aber – gerade nach der Einführung des Bachelor-/Master-Systems – nur noch in den allerwenigsten Studienbereichen der Fall.

5 Resümee

Für den Tertiärbereich ergibt sich aus dem Qualifikationsrahmen ein vergleichsweise geringer Nutzen – sowohl mit Blick auf die Transparenz wie auch mit Blick auf die Durchlässigkeit. Auch bei der Qualitätsentwicklung dürfte ihm allenfalls eine untergeordnete Rolle zukommen. Schadet der DQR dem Hochschulbereich? Ich denke: nein. Weder sind EQR und DQR der „Versuch, alle Grenzen im Bildungssystem zu sprengen“ (VAN BEBBER, 2009) bzw. die „willkommenen Mittel, die Mauern zwischen beruflicher und akademischer Bildung einzureißen“ (VAN BEBBER, 2009), weder sind sie „menschenverachtend“ (KEMPEN, 2010), noch bedeuten sie ein „staatlich verordnetes Schleifen akademischer Bildung“ (HARTNER, 2010). Lässt man von derartig apokalyptischen Befürchtungen oder auch eschatologischen Hoffnungen ab, erkennt man: Der DQR ist ein Stück Symbolpolitik, das sich eines Tages nach intensiver, aber hoffentlich auch nicht zu langer Diskussion zu einem Gesamtkunstwerk vervollständigen wird, das wir gelassen bestaunen können, da sein Aussagewert – solange es nicht in die Ordnungsmittel einwandert – stark eingeschränkt ist.

Literatur

HARTNER, Michael: DQR. In: Forschung & Lehre (2010) 11, S. 781

KEMPEN, Bernhard: DHV lehnt Pläne für Umsetzung eines europäischen Qualifikationsrahmens ab. Pressemitteilung vom 23.3.2010 (<http://www.hochschulverband.de/cms1/pressemitteilung+M527cbf7b19b.html>)

VAN BEBBER, Frank: Neues Bewertungssystem für Abschlüsse. Schublade auf, Ausbildung rein, fertig. Spiegel Online am 19.9.2009 (<http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,646274,00.html>)

OECD: Education at a Glance 2010, Paris 2010

Sandra Böhlinger, Gesa Münchhausen

Erfassung und Validierung von Lernergebnissen – Ansätze, Entwicklungstrends und Herausforderungen

1 Einleitung

Die Validierung von Lernergebnissen gewinnt im Kontext nationaler und internationaler Diskussionen über die Förderung des lebenslangen Lernens zunehmend an Bedeutung. In vielen Ländern der Europäischen Union wurden seit Beginn der 1990er-Jahre Ansätze und Verfahren mit der Intention entwickelt, die Mobilität von Arbeitskräften sowie die Transparenz und Vergleichbarkeit von Abschlüssen zu unterstützen. Hintergrund dieser Entwicklungen ist das rechtlich und politisch verankerte Ziel, einen gemeinsamen europäischen Bildungsraum zu schaffen und die Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraums zu stärken. Aus der Erkenntnis heraus, dass ein großer Teil aller individuellen Lernergebnisse außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wird, wurden zahlreiche Initiativen und Instrumente mit dem Ziel entwickelt, Lernergebnisse unabhängig davon zu erfassen und zu zertifizieren, wo und wie sie erworben wurden (vgl. BJØRNÅVOLD/COLARDYN 2004; NELISSEN 2007; SOUTO OTERO et al. 2005; 2008). Ohne dabei näher auf die Diskussion zum Verständnis von Lernergebnissen und Kompetenzen eingehen zu wollen (vgl. dazu z. B. BOHLINGER 2008; COLARDYN 1996, MULDER et al. 2004; WINTERTON et al. 2006), sei hier darauf hingewiesen, dass im Hinblick auf die genauen Kompetenzen und Lernergebnisse, die anerkannt werden sollen, ebenso wenig Einigkeit herrscht wie bzgl. der konkreten Bezeichnung für den Anerkennungsprozess. So finden sich gleichwertige Schlagwörter wie „recognition of prior learning“, „prior learning assessment and recognition“ oder „validation of learning outcomes“. Hinzu kommt, dass für den gängigsten und (möglicherweise) neutralsten Begriff dessen, was anerkannt werden soll, i. e. prior learning, keine angemessene deutsche Übersetzung existiert. Einigkeit herrscht bei diesen Diskussionen infolgedessen nur insofern, als dass es sich um die Ergebnisse von Lernprozessen handelt, die außerhalb formaler Bildungsgänge und Qualifikationswege erworben wurden¹ und diese vor allem für den Arbeitsmarkt verwertbar gemacht werden sollen.

Zudem sind sowohl im Vergleich zwischen den europäischen Ländern als auch innerhalb der Länder die Verfahren zur Anerkennung und Validierung von Lernergebnissen sehr unterschiedlich. So sind in Schweden und Norwegen informell

1 Eine Ausnahme bildet hier die Teilnahme an formalen Bildungsgängen, die nicht beendet wurden und die ebenfalls für die existierenden Anerkennungs- und Validierungsbemühungen relevant sind.

und non-formal erworbene Kompetenzen per Gesetz formal erworbenen Lernergebnissen gleichgesetzt. In anderen Ländern wie etwa Deutschland oder Österreich existiert dagegen keine formal-rechtliche Gleichstellung. Eng verbunden mit der formellen Anerkennung sind die Fragen nach den Methoden der Erfassung und Bewertung von Lernergebnissen sowie die Bedeutung der Validierung in Relation zu formalen Qualifikationen (vgl. BOHLINGER 2009; BOUDER et al. 2009; COLARDYN 1996). Auch hier lassen sich weder einheitliche Vorgehensweisen noch ähnliche Trends erkennen; vielmehr finden sich hinsichtlich der Methoden unterschiedlichste Kombinationen von Selbst- und/oder Fremdbewertung, summativen und/oder formativen Bewertungen sowie Tests und/oder Gesprächen und/oder Simulationen und/oder Beobachtungen.

Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Abschnitt zunächst ein Überblick über Validierungsansätze in Europa gegeben, bevor in den Abschnitten drei und vier eine Fokussierung auf die Anerkennung informellen Lernens in Deutschland und Norwegen erfolgt. Der Beitrag basiert neben einzelstaatlichen Untersuchungen und Projektberichten vor allem auf Länderberichten der OECD und der ILO zum Thema, den jährlichen Konsultationen der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission mit den Ländern, den im zweijährigen Turnus durchgeführten *Policy Reports* des CEDEFOP sowie den unregelmäßig durchgeführten *European Inventory Studies*, die von wechselnden Autoren bzw. Institutionen durchgeführt werden.

2 Die bildungspolitische Debatte um Validierung auf europäischer Ebene

Die europapolitische Diskussion um lebenslanges Lernen ist eng verbunden mit der von der Europäischen Kommission genutzten Differenzierung zwischen formalem, non-formalem und informellem Lernen. Die dadurch erworbenen Lernergebnisse sollen anerkannt und zertifiziert werden, um sie am Arbeitsmarkt zu nutzen und somit gleichermaßen die individuelle Beschäftigungsfähigkeit zu fördern und die Wettbewerbsfähigkeit Europas zu stärken. Unter Lernergebnissen werden dabei vor allem Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen verstanden, im weiteren Sinne aber auch Verantwortungsbereitschaft, Autonomie und Werthaltungen (EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION 2008).

In diesem Kontext beziehen sich vor allem drei europapolitische Instrumente auf eine stärkere Ausrichtung an Lernergebnissen: Dies sind neben dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF – European Qualifications Framework) die Leistungspunktesysteme für die Hochschulbildung (ECTS – European Credit Transfer System) und für die berufliche Bildung (ECVET – European Credit System for Vo-

cational Education and Training) sowie die Europassdokumente (Europäischer Lebenslauf, Sprachenpass, Mobilitätspass, Diploma Supplement, Zeugniserläuterung).

Bei der nationalen Implementierung und Realisierung der Lernergebnisorientierung beschreiten die Länder allerdings ganz unterschiedliche Wege:

- Länder wie Norwegen, Finnland, Rumänien und Ungarn favorisieren die Nutzung von Lernergebnissen als Basis der Bewertung von Lernleistungen.
- Österreich, Bulgarien, Ungarn, Italien, Rumänien, Griechenland, Finnland und Norwegen setzen vor allem auf die Entwicklung berufsbildender Qualifikationen auf der Basis von Lernergebnissen.
- Dänemark, Island und Estland fokussieren auf die Überarbeitung rechtlicher Grundlagen, da diese Länder bereits über eine ausgeprägte Lernergebnisorientierung verfügen.
- Länder, die bereits Qualifikationsrahmen (England, Irland, Schottland) bzw. -register (Spanien, Frankreich) implementiert haben, richten ihren Fokus auf die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens (vgl. Souto Otero et al. 2005; 2008).

In allen Ländern lassen sich zudem ähnliche Entwicklungsschritte finden, die nicht nur die Realisierung der Lernergebnisorientierung sicherstellen, sondern auch die Einführung bzw. Reform von Qualifikationsrahmen und Mechanismen zur Validierung von Lernergebnissen unterstützen. Dazu gehören z. B. die Schaffung rechtlicher Grundlagen (Österreich, Ungarn), die Förderung gegenseitigen Vertrauens ohne bindende Kontrollmechanismen (Zypern, Belgien, Rumänien, Slowenien) oder die Entwicklung gemeinsamer Prinzipien und Mechanismen für die Validierung formalen und non-formalen Lernens (Zypern, Niederlande, Island, Malta, Österreich, Griechenland, Rumänien).² Eng damit verknüpft ist die Entwicklung von Bildungs-, Kompetenz- und Beschäftigungsstandards. Dies lässt sich besonders deutlich anhand der Bildungsreformen in den osteuropäischen Mitgliedstaaten erkennen: So hat z. B. Rumänien 2008/2009 rund 300 Beschäftigungsstandards entwickelt, die auf ein nationales System für die Validierung non-formalen und informellen Lernens abgestimmt sind, das im gleichen Zeitraum entwickelt wurde (HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT CENTRE 2008).

Abgesehen davon gilt die Öffnung von Bildungsgängen für Individuen, die nicht über die formalen Zugangsvoraussetzungen, wohl aber über die benötigten Kenntnisse und Kompetenzen verfügen, in den meisten europäischen Ländern als bedeutender Beitrag zur Realisierung der Lernergebnisorientierung. Mit Blick auf

2 Nach eigenen Angaben der Länder werden diese Themen in den jeweiligen Staaten vorrangig, aber nicht ausschließlich behandelt.

die Hochschul- und Berufsbildungssysteme lassen sich mehrere Bereiche erkennen, in denen die Mitgliedstaaten die Validierung von Kompetenzen vorantreiben. Dazu gehört die Möglichkeit der Teilnahme an regulären Abschlussprüfungen, ohne den dazugehörigen formalen Bildungsgang durchlaufen zu haben (Österreich, Litauen, Deutschland, Frankreich). Auch wenn diese Verfahren je nach Land erheblich differieren, ist die Teilnahme an den Prüfungen grundsätzlich von der vorher durchzuführenden Bewertung der vorhandenen Kompetenzen, Kenntnisse und Berufserfahrung durch eine zuständige Stelle abhängig.

Weitere Möglichkeiten der Zugangserweiterung zu Lern- und Bildungsgängen sind die Integration non-formalen und informellen Lernens als regulärer Bestandteil von Bildungsgängen. So kann in Dänemark die berufliche Ausbildung verkürzt werden, wenn die Auszubildenden ein entsprechendes Verfahren zur Kompetenzvalidierung vor Ausbildungsbeginn durchlaufen. In Schweden und Malta sind zudem non-formales und informelles Lernen feste Bestandteile formaler Bildungsgänge. Dabei werden arbeitsplatzintegriertes Lernen (Schweden) und ehrenamtliche Tätigkeiten (Malta) mithilfe von Leistungspunkten auf den formalen Bildungsgangabschluss angerechnet (MENDES 2008; SOUTO OTERO et al. 2005). Darüber hinaus lassen sich in den wenigsten Ländern einheitliche und national anerkannte Validierungssysteme finden (Norwegen, Dänemark, Finnland, Niederlande). Vielmehr existieren in der Mehrheit der Länder zahlreiche regionale bzw. sektorale Ansätze, deren Reichweite, Wirksamkeit und Beitrag zur flächendeckenden Realisierung der Lernergebnisorientierung (noch) unklar ist.

Anhand dieser Vielfalt zeigt sich sehr deutlich das Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach der Schaffung eines verbindlichen und vergleichbaren Validierungssystems einerseits und der Aufrechterhaltung der nationalen und methodologischen Vielfalt andererseits. Darüber hinaus ist in der Mehrheit der Länder derzeit eine deutliche Unsicherheit im Umgang mit der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens zu erkennen: Traditionelle Qualifikationswege und Prüfungsformen müssen im Hinblick auf ihre Wertigkeit gegenüber Lernformen außerhalb des formalen Bildungs- und Qualifikationssystems infrage gestellt werden und führen oft zu einer sehr kritischen Annäherung an die Thematik, bei der die Etablierung von Rechtsgrundlagen und gesellschaftlich anerkannten Validierungsinstrumenten noch aussteht.

Im folgenden Kapitel werden am Beispiel Deutschlands die Herausforderungen und die Vielfalt der Ansätze verdeutlicht, mit denen sich die Länder auf dem Weg zur Umsetzung der Lernergebnisorientierung und der Entwicklung von Validierungssystemen konfrontiert sehen.

3 Anerkennung informellen Lernens in Deutschland

In Deutschland werden vorrangig im formalen Bildungssystem erworbene Qualifikationen anerkannt und honoriert. Formale Abschlüsse und Zertifikate haben auf dem Arbeitsmarkt, für die Sicherung der individuellen Beschäftigungsfähigkeit und ebenso innerhalb der Tarif- und Entlohnungssysteme traditionell eine überragende Bedeutung (vgl. FRANK et al. 2005). Aufgrund der großen Akzeptanz dieses Systems und insbesondere der dualen Berufsausbildung war in der Vergangenheit der Handlungsdruck für eine breite Erfassung und Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen in Deutschland eher gering: Im Vergleich zu anderen Ländern wurde dem informellen Lernen lange Zeit deutlich weniger Aufmerksamkeit zuteil (vgl. DOHMEN 2001).

Dies ändert sich jedoch im Zuge der gravierenden Veränderungen in Technologie, Gesellschaft und Wirtschaft und der damit einhergehenden Bedeutungszunahme des lebenslangen Lernens. Die Anerkennung von Kompetenzen spielt mehr und mehr in unterschiedlichen Zusammenhängen eine Rolle – auf dem Arbeitsmarkt, beim Zugang zu weiterführenden Bildungsmaßnahmen oder zur individuellen Standortbestimmung.

In Deutschland gibt es bisher kein individuelles Recht auf die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen; wenn überhaupt, findet sie meist unterhalb der ordnungspolitischen Ebene statt (vgl. GELDERMANN et al. 2009). Daran wird auch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) vorbereitete und im Dezember 2011 vom Bundestag verabschiedete Gesetz zur Verbesserung der Anerkennung von im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen grundlegend nichts ändern; es soll aber die bestehende Anerkennungspraxis verbessern (BMBF 2010; GESETZ 2011).

Seit einigen Jahren ist neben den Länderberichten der OECD eine wachsende Anzahl von Studien zu verzeichnen, die sich explizit mit informell und non-formal erworbenen Kompetenzen in Deutschland befassen (vgl. OVERWIEN 2009). Vor allem in den Berichten der OECD wird bemängelt, dass das deutsche Bildungssystem mit seiner Orientierung an formalen Abschlüssen in hohem Maße selektiv ist und verschiedene Personengruppen dadurch benachteiligt werden. Die Bildungsbeteiligung ist dadurch insgesamt unzureichend, betrifft aber in besonderem Maße Personen mit Migrationshintergrund. Ein weiterer Kritikpunkt der OECD sind die im internationalen Vergleich zu geringen Akademiker- und Akademikerinnenquoten, die u. a. auf den nur selten genutzten Hochschulzugang von Berufserfahrenen ohne Abitur zurückzuführen sind. Bezeichnend für das deutsche Bildungssystem ist somit vor allem die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung und die infolgedessen fehlende Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems (vgl. OECD 2008; 2010a). Allerdings finden sich in jüngster Zeit deutliche bildungspolitische Bemühungen um eine verbesserte Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems sowie zwischen Bildungssystem und Beschäftigungssystem. Dazu gehört etwa der Bereich der Be-

rufsausbildungsvorbereitung, die Anrechnung einer beruflichen Vorbildung auf die Ausbildungszeit und der Bereich der betrieblichen Personalauswahl (vgl. GELDERMANN et al. 2009).

In diesem Zusammenhang ist auch der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) von Bedeutung, der, abgestimmt auf den EQF, bis Ende 2012 implementiert werden soll (vgl. ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2011). Dem DQR sollen zunächst alle formalen Abschlüsse des deutschen Bildungssystems auf acht unterschiedlichen Kompetenzniveaus zugeordnet werden. Zu einem späteren Zeitpunkt sollen auch informell und non-formal erworbene Kompetenzen Berücksichtigung finden; unklar ist bislang, wie die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen konkret in den DQR eingebunden werden und dabei gleichzeitig das Berufsprinzip gewahrt werden kann (vgl. BMBF 2008a).³

Ein in Deutschland fest verankertes Verfahren der Validierung non-formalen und informellen Lernens für Erwachsene mit langjähriger Berufserfahrung stellt die Zulassung zur Abschlussprüfung in besonderen Fällen (sog. Externenprüfung) dar, die als Teil des Berufsbildungsgesetzes bereits 1969 verabschiedet wurde. Dieses Gesetz ermöglicht die Zulassung von Berufserfahrenen zur Abschlussprüfung in einem Ausbildungsberuf (§ 45, Abs. 2 des BBiG und § 37, Abs. 2 HWO). Sowohl das Berufsbildungsgesetz als auch die Handwerksordnung legen fest, dass zur Prüfung zuzulassen ist, wer nachweist, dass er/sie mindestens das Eineinhalbfache der Zeit, die als Ausbildungszeit vorgeschrieben ist, in dem Beruf tätig gewesen ist, in dem die Abschlussprüfung abgelegt werden soll. Als Zeiten der Berufstätigkeit gelten dabei auch Ausbildungszeiten in einem anderen, einschlägigen Ausbildungsberuf. Vom Nachweis dieser Mindestzeit kann dabei ganz oder teilweise abgesehen werden, wenn durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft gemacht wird, dass der Bewerber/die Bewerberin die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat, welche die Zulassung zur Prüfung rechtfertigt. Hierbei sind auch ausländische Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland zu berücksichtigen. Die Prüfung selbst ist dabei identisch mit den regulären Abschlussprüfungen; ihre Bezeichnung verweist lediglich auf den Zugang der Antragstellenden zur Prüfung. 2008 lag der Anteil der Externenprüfungen in den alten Ländern bei 17.007 (4,3 %) und in den neuen Ländern bei 11.916 (10,7 %) aller Abschlussprüfungen (vgl. BIBB 2010, S. 171 f.). Dabei wurden in Industrie und Handel mit 20.998 die meisten Externenprüfungen durchgeführt (6,9 %); im Handwerk lediglich 2.013 (1,5 %).

Bei der Externenprüfung hat sich vor allem die Glaubhaftmachung der für die Prüfung notwendigen beruflichen Handlungsfähigkeit als Problem erwiesen, sofern

3 Hierzu stehen vom BMBF und der KMK zwei Expertisen zur Verfügung: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de> (Stand: November 2010).

die Antragstellenden nicht das Eineinhalbfache der Ausbildungszeit nachweisen können (BOHLINGER et al. 2010; SCHREIBER et al. 2010).

Ein weiteres Beispiel stellt die Initiative „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulgänge“ des BMBF dar (vgl. FREITAG 2009). Mit dem Ziel, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erhöhen, wurden elf regionale Projekte gefördert. Dabei wurden Methoden entwickelt und erprobt, die geeignet sind, in der beruflichen Weiterbildung erworbene und durch Prüfungen nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen als anrechenbare Studienäquivalente für Bachelor- oder Master-Studiengänge zu identifizieren. Einbezogen wurden dabei die Gesundheits- und Pflegewissenschaften, die Informationstechnologien sowie die Sozial- und Wirtschaftswissenschaften. Innerhalb der Pilotprojekte wurden Anrechnungs- und Überschneidungspotenziale festgestellt und gezeigt, dass beruflich erworbene Kompetenzen auf ein Hochschulstudium anrechenbar sind (vgl. BMBF 2008a). Dies wird derzeit in der Evaluationsphase überprüft.

Auch im Bereich des betrieblichen Lernens und der dabei gewonnenen Kompetenzen bieten sich Anwendungskontexte für die Validierung: Untersuchungen zum Lernen im Prozess der Arbeit (vgl. DEHNBOSTEL/ELSHOLZ 2007) und zur Erstellung von Kompetenzprofilen von Belegschaften (vgl. ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM 2005) zeigen deutlich, dass das Erfassen und Bewerten von Kompetenzen an Bedeutung gewinnt. Darüber hinaus gibt es verschiedene innerbetriebliche und tarifvertragliche Vereinbarungen, um informelle Kompetenzen zu berücksichtigen (vgl. GELDERMANN et al. 2009).

Seit Mitte der 1990er-Jahre wurden zudem zahlreiche Bildungs- und Kompetenzpässe in unterschiedlichen regionalen, kommunalen und nationalen Kontexten entwickelt und verbreitet. Ein sehr bekanntes Beispiel ist hierbei der ProfilPASS. Dieses Instrument zielt auf die Unterstützung der Auseinandersetzung mit dem eigenen beruflichen Handeln und den dabei erworbenen Kompetenzen. Gleichzeitig soll es zum lebenslangen Lernen motivieren, indem z. B. der berufliche Wiedereinstieg oder eine berufliche Umorientierung vorbereitet werden.

Ein weiterer Kontext, in dem die Anerkennung informellen Lernens eine Rolle spielt, ist das vom BMBF geförderte Programm „Aufstiegsstipendium“, welches erstmals zum Wintersemester 2008/2009 ins Leben gerufen wurde (www.aufstiegsstipendium.de). Durchgeführt wird das Programm durch die Stiftung Begabtenförderungswerk berufliche Bildung (SBB). Hierbei erhalten Personen, die in Ausbildung und Beruf ihr besonderes Talent bewiesen und die mindestens zwei Jahre Berufserfahrung nach der Ausbildung haben, eine finanzielle Unterstützung, um an einer Hochschule zu studieren. Ziel ist es auch hier, einen Anreiz für ein Studium für Fachkräfte ohne Abitur zu schaffen. Problematisch erscheint allerdings auch hier die Erfassung des „besonderen Talents“, an die die Vergabe des Stipendiums geknüpft wird.

Eine weitere Zielgruppe, für die die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen relevant ist, sind die in Deutschland lebenden mehr als vier Millionen Personen, die nicht richtig lesen und schreiben können und somit geringe Zugangschancen zum formalen Bildungssystem haben. Da die Anzahl der sogenannten „funktionalen Analphabeten“ reduziert werden soll, hat das BMBF ein Alphabetisierungs- und Grundbildungsprogramm ins Leben gerufen, welches den Teil der nationalen Umsetzung der Weltalphabetisierungsdekade darstellt, welche die UN im Jahre 2003 für den Zeitraum bis 2012 ausgerufen hat (<http://www.bmbf.de/de/426.php>). In dem Programm fördert das BMBF 27 Verbundprojekte, mehr als 100 Einzelprojekte und stellt bis 2012 30 Millionen Euro Fördermittel bereit.

Im Rahmen der *Qualifizierungsbausteine* als Bestandteil der Berufsausbildungsvorbereitung, die seit 2003 als eigenständiger Bereich der Berufsbildung gesetzlich verankert ist, sollen ausbildungsrelevante Grundkenntnisse und -fertigkeiten vermittelt und Jugendliche an eine spätere Berufsausbildung herangeführt werden. Hier findet eine Anerkennung von Teilqualifikationen statt, in der einzelne Module vermittelt werden. Diese sind nach § 69 BBiG vorrangig für junge Menschen mit Lernbeeinträchtigungen oder sozialen Benachteiligungen konzipiert. Derzeit gibt es ca. 500 „Qualibausteine“ in 66 Berufen (vgl. BIBB 2008).

Obgleich in Deutschland keine Rechtsgrundlagen oder bundesweit anerkannten Ansätze zur Validierung informell erworbener Kompetenzen existieren, zeigen die Beispiele deutlich die Notwendigkeit und das Bestreben, diesen Bereich auszubauen und an die Entwicklungen in anderen Ländern anschlussfähig zu machen. Eine der gravierenden Schwierigkeiten besteht darin, die zahlreichen Projekte, Verfahren und die daraus gewonnenen Erfahrungen zusammenzuführen und in einem national anerkannten und von allen Akteuren akzeptierten Ansatz zu verdichten. Einen wichtigen Diskussionsstrang bildet dabei die Frage nach den geeigneten Methoden zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen, da sie den Kern jedes Anerkennungs- und Validierungsverfahrens darstellen (vgl. KAUFHOLD 2007).

Trotz einer Vielzahl von Initiativen und Projekten existiert allerdings bislang weder ein anerkannter Pool an Methoden noch ein übergreifendes individuelles Recht auf die Anerkennung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse, was die Voraussetzung für die Etablierung eines landesweit einheitlichen Validierungssystems und eines umfassenden Methodenspektrums wäre. Vielmehr handelt es sich in allen Fällen um Ausnahmeregelungen auf ordnungspolitischer Ebene (z. B. Externenprüfung) oder unterhalb dieser (z. B. ANKOM). Auch die Frage nach den Zuständigkeiten und der Vergleichbarkeit bzw. Vereinheitlichung der unterschiedlichen Regelungen in den einzelnen Bundesländern ist nach wie vor ungeklärt.

Ein völlig anderes Bild zeigt sich in Norwegen, wo *prior learning* per Gesetz mit anderen Lernformen als gleichwertig gilt und ein landesweit etabliertes Validierungssystem existiert.

4 Norwegens „recognition and validation of prior learning“

Im Gegensatz zu Deutschland verfügt Norwegen über eine jahrzehntelange Tradition der Anerkennung von Lernergebnissen, die außerhalb formaler Bildungsgänge erworben wurden. Eines der ältesten Gesetze ist der *Vocational Training Act*, der im Handwerk Tätigen bereits seit 1952 die Möglichkeit gibt, aufgrund ihrer Berufserfahrung an den Abschlussprüfungen in dem jeweiligen Beruf teilzunehmen (vgl. NILSEN MOHN 2007; OECD 2010b). Seit den 1970ern bietet zudem der norwegische *Adult Education Act* Erwachsenen generell die Möglichkeit der Validierung ihrer Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten (vgl. NILSEN MOHN 2007). Darüber hinaus wurde im Zuge der sogenannten Kompetenzreform von 1999 bis 2003 das „Realkompetanseprojektet“ durchgeführt, dessen Ziel die Entwicklung eines nationalen Systems zur Dokumentation und Validierung informellen und non-formalen Lernens war (vgl. DUVEKOT et al. 2005; NILSEN MOHN 2007).

Infolge dieser Reform wurde zunächst der individuelle Anspruch auf die Validierung von allen Formen von prior learning im *Norwegian Education Act* rechtlich verankert. Weiterhin wurde ein nationales Validierungssystem etabliert, das – in Anlehnung an die *European Guidelines for Validating non-formal and informal Learning* (CEDEFOP 2009) – sowohl formative als auch summative Ansätze umfasst, auf grundsätzlich freiwilliger Teilnahme basiert und vorsieht, dass das Ergebnis der Validierung nicht nur von den Teilnehmenden, sondern auch von deren Arbeitgebern unterschrieben wird, um das Vertrauen in das Verfahren zu erhöhen (vgl. NILSEN MOHN 2007, S. 18). Die Ergebnisse der Validierung können dabei gleichermaßen für den allgemeinbildenden Bereich, den berufsbildenden Bereich, den hochschulischen Bereich und für den Arbeitsmarkt genutzt werden. Das gesamte nationale Validierungssystem wird unter dem Begriff „recognition and validation of prior learning“ kommuniziert.

Für die Teilnahme an Bildungsangeboten auf Sekundarstufe II-Niveau (allgemeinbildend oder beruflich) werden individuelle Lernergebnisse anhand der nationalen Curricula bewertet; für die Zulassung zu einem Hochschulstudium gelten die spezifischen Curricula der jeweiligen Hochschule als Bezugspunkt. Die Bewertung findet also immer im Hinblick auf formale Bildungsgänge statt, wobei die Validierung nicht nur den Zugang zu Bildungsangeboten ermöglicht, sondern auch anteilig auf einen Bildungsgang angerechnet werden kann wie z. B. durch die Verkürzung der individuellen Studienzeit (NILSEN MOHN 2007; SOUTO OTERO et al. 2008).

Für die Bewertung von Ergebnissen arbeitsplatznahen Lernens dienen als Referenzpunkte Tätigkeitsbeschreibungen und Arbeitsaufgaben, Branchen- und Zertifizierungsanforderungen sowie internationale Standards (vgl. SOUTO OTERO et al. 2008; VOX 2002). Für die Validierung von Lernergebnissen, die im Rahmen ehrenamtlicher Tätigkeiten erworben werden, existieren ebenfalls Referenzbeschreibungen (vgl. MOHN/McHENRY 2003; THE ROYAL NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH 2006). Diese Referenzpunkte bilden die Basis eines national einheitlichen Systems für die Validierung von Lernergebnissen. Im Rahmen der verschiedenen (Bildungs-) Bereiche finden bei der Validierung verschiedene Methoden Anwendung, deren Zusammensetzung individuell auf die Teilnehmenden abgestimmt ist. Dazu gehören:

- Fachgespräche zwischen Validierenden und Teilnehmenden: Hierbei werden spezifische Probleme und Fragestellungen anhand des jeweiligen Curriculums diskutiert. Fachgespräche werden meist mit Portfolios und Selbsteinschätzungen kombiniert.
- Vocational Testing: Das Verfahren beginnt mit einem Interview, das den beruflichen Hintergrund, die Ausbildung, Berufserfahrung, Sprachkenntnisse und das Ziel des Teilnehmenden klärt. Danach finden ein Fachgespräch und eine praktische Arbeitsprobe statt. Die schriftliche Dokumentation der Ergebnisse dient als Bewerbungsgrundlage und zur Identifizierung weiterer Qualifizierungsbedarfe.
- Portfolio: Die teilnehmende Person sendet der Servicestelle, die die Validierung durchführt, eine Aufstellung mit Zertifikaten, Zeugnissen, Referenzen etc. Anhand des Portfolios werden Kompetenzen für die Module und Fächer des jeweiligen Bildungsgangs anerkannt.
- Practice Candidate-Methode: Die Teilnehmenden werden zu einer Abschlussprüfung zugelassen, durch die sie einen beruflichen Abschluss erhalten. Die Zulassung erfolgt aufgrund der bisherigen Berufserfahrung. Die Überprüfung der Berufserfahrung erfolgt durch einen kommunalen Berufsbildungsausschuss.
- Selbsteinschätzung
- Profiling: Es erfolgt durch die Erstellung eines Lebenslaufs anhand einer standardisierten Vorlage. Diese umfasst Angaben zu Berufserfahrung, Aus- und Weiterbildung, Zertifikaten und ehrenamtlichem Engagement etc. Alternativ erfolgt das Profiling durch ein Kompetenzzertifikat, in dem am Arbeitsplatz erworbene Kompetenzen dokumentiert werden.

Die Validierungsmöglichkeiten sind für die gesamte erwachsene Bevölkerung Norwegens konzipiert und wurden im Laufe der Jahre für die Belange besonderer Zielgruppen wie Personen mit Migrationshintergrund oder inhaftierte Personen adaptiert. Zwischen 2000 und 2005 nahmen circa 60.000 Personen an einer Validierung auf Sekundarstufe II-Niveau teil, davon circa 80 % im Bereich berufliche Bildung

und hierbei wiederum mehrheitlich im Bereich Gesundheit und Pflege. Im Bereich der Hochschulbildung erhielten mehr als 10.000 Personen aufgrund eines Validierungsverfahrens Zugang zu einem Studiengang (vgl. SOUTO OTERO et al. 2008; NILSEN MOHN 2007).

Die Teilnahme an der Validierung ist dabei sowohl im Hochschulbereich als auch auf Sekundarstufe II-Niveau nur dann kostenpflichtig, wenn die Voraussetzung für eine Kostenübernahme (Mindestalter, Arbeitslosigkeit, Arbeitsunfähigkeit, kein Abschluss auf Sekundarstufe-II-Niveau) nicht erfüllt werden. In allen anderen Fällen werden die Kosten von Hochschulen bzw. von der Sozialversicherung getragen und liegen landesweit zwischen €120 und €300 bzw. bei €1.800 für ein „Vocational Testing“ (vgl. NILSEN MOHN 2007, S. 32).

Insgesamt blickt Norwegen auf eine langjährige Tradition der Validierung von prior learning einschließlich von im Ausland erworbenen Qualifikationen zurück. Das Land verfügt über ein individuelles Recht auf die Anerkennung früheren Lernens.⁴ Das Validierungssystem wird von allen Akteuren weitgehend positiv eingeschätzt, da es neben der rechtlichen Verankerung auf einem national einheitlichen System und dem flexiblen Einsatz zahlreicher Methoden aufgebaut ist, deren Einsatz auf den jeweiligen Validierungskontext abgestimmt werden kann.

Schwachstellen zeigen sich an ähnlichen Stellen wie in Deutschland. So ist unklar, wie, d. h. anhand welcher konkreter Kriterien, die Bewertung des *prior learning* vorgenommen wird, und wie die Validierenden konkret auf die Bewertung non-formalen und informellen Lernens vorbereitet werden. Diese Probleme werden jedoch insofern relativiert, als dass erstens keine reine Fremdbeurteilung stattfindet, sondern die Antragstellenden in allen Bereichen aktiv in den Validierungsprozess einbezogen werden und zweitens das individuelle Recht auf die Anerkennung von Lernergebnissen existiert. Unklar sind weiterhin die Akzeptanz von Lernenden und Unternehmen sowie die (langfristige) Wirksamkeit des Systems und seine Auswirkungen auf das formale Bildungssystem. Hierzu stehen entsprechende Untersuchungen bislang aus.

5 Forschungs- und Handlungsdesiderata

Trotz aller Schwierigkeiten und Diversität bei der Erfassung und Validierung von Lernergebnissen im Ländervergleich und innerhalb der Länder lassen sich dennoch einige grundlegende Tendenzen sowie ähnliche Forschungs- und Handlungsdesiderata erkennen. Dazu gehört zunächst, dass sich die nationalen Validierungssysteme und -verfahren an einer Vorgehensweise orientieren, die (idealerweise) aus sechs

4 Norwegian Education Act, Section 4 A-3.

Schritten besteht, wobei es in der Praxis durchaus zu Überschneidungen oder dem Auslassen einzelner Schritte kommen kann:

1. Rechtsgrundlage
2. Information und Beratung
3. Bilanzierung vorhandener Kompetenzen (selbstständig u./o. begleitet)
4. Fremdbeurteilung durch ein fachkundiges Gremium
5. Anrechnung/Bescheinigung (Zertifizierung) durch eine zuständige Stelle:
 - a. Bescheinigung ohne Anrechnung
 - b. Bescheinigung mit vollständiger/teilweiser Anrechnung bzw. Anerkennung
 - c. Teilprüfung oder Zulassung zur regulären Prüfung
6. Evaluation und Weiterentwicklung des Instruments bei Bedarf

Während der erste Schritt (Rechtsgrundlage) in den Ländern sehr heterogen ist und mehrheitlich nicht in Form eines individuellen Rechts auf die Anerkennung vorliegt, lassen sich die Punkte 3–5 in nahezu allen Fällen identifizieren, obwohl die Fremdbeurteilung und die Anrechnung in der Praxis oft zu einem Schritt zusammengefasst werden. Auch bezüglich der konkret genutzten Methoden zur Kompetenzerfassung ergibt sich kein eindeutiges Bild. Hierzu gehören neben Fachgesprächen auch schriftliche/mündliche Tests, Arbeitsproben, Portfolios und Arbeitsplatzbeobachtungen, die meist in den unterschiedlichsten Kombinationen eingesetzt werden. Dabei ist weniger entscheidend, welches Instrument eingesetzt wird, als vielmehr wie und von wem. Unverzichtbar ist eine wissenschaftliche Fundierung des Instruments, eine nachvollziehbare Dokumentation des Erfassungsablaufs und der Ergebnisse sowie einheitliche und transparente Anforderungen an die Validierenden selbst. Dabei hat sich gezeigt, dass langjährige einschlägige Berufserfahrung von Validierenden nicht ausreicht, um solche Verfahren durchzuführen, sondern darüber hinaus gezielte Weiterbildungen notwendig sind, die z. B. auf Beobachtungen, Fachgespräche, Simulationen und deren Bewertung vorbereiten. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei ausländische Qualifikationen und im Ausland erworbene Berufserfahrungen ein. Sowohl für Forschung als auch für Anwendungspraxis stellt sich hier die Frage, welche Weiterbildungsinhalte für Validierende am besten geeignet sind und wer diese konzipieren, anbieten und evaluieren sollte.

Weiterhin sollte künftig die Rolle der Öffentlichkeitsarbeit und der regelmäßigen Evaluation der Verfahren einen größeren Stellenwert erhalten. Beide Aspekte erweisen sich nicht nur bei den beiden Länderbeispielen, sondern in allen europäischen Ländern als Schwachstellen, da ihre Bedeutung zwar erkannt wird, aber entsprechende Schritte nach wie vor ausstehen: So ist selbst bei solchen Verfahren, die bereits seit Jahren im Einsatz sind, kaum etwas über den Verbleib derjenigen bekannt, die ein Validierungsverfahren durchlaufen haben. Weiterhin sind regelmä-

Bigge Evaluationen über Teilnehmende, Anwendungsprobleme, Teilnahmehemmnisse, Akzeptanz und öffentliche Verbreitung vonnöten, um zuverlässige Aussagen über die Kosten-Nutzen-Relation und die Wirksamkeit der Verfahren treffen zu können. Gerade zum Wirksamkeitsaspekt liegen bislang für keines der Verfahren Berichte vor.

Trotz aller Diversität wird doch deutlich, dass alle europäischen Länder die Bedeutsamkeit des Themas erkannt haben und Initiativen zur Realisierung der Lernergebnisorientierung und zur Anerkennung des prior learning gestartet bzw. intensiviert haben. Bis zur flächendeckenden, rechtlich verankerten und gesellschaftlich anerkannten Etablierung von Validierungssystemen ist es allerdings noch ein weiter Weg.

Literatur

- ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): Kompetenzmessung im Unternehmen. Lernkultur- und Kompetenzanalysen im betrieblichen Umfeld. Münster 2005
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet am 22. März 2011. – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Bonn 2010
- BJØRNÅVOLD, Jens; COLARDYN, Danielle: Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU member states. In: *European Journal of Education* 39 (2004) 1, pp. 69–89
- BMBF: Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland – im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal learning“. Berlin, Bonn 2008
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Ausländische Berufsabschlüsse sollen besser anerkannt werden. Pressemitteilung des BMBF vom 02. November 2010. Berlin 2010
- BOHLINGER, Sandra: Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Opladen 2008
- BOHLINGER, Sandra: Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens. In: *Bildungsforschung* 6 (2009) 1, S. 1–14
- BOHLINGER, Sandra; SPLITTSTÖSSER, Sonja; BEINKE, Kristina: Eignung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der beruflichen Nachqualifizierung. Abschlussbericht zum Projekt „Unterstützung regionaler Projekte zur Nachqualifizierung zu Fragen der Zulassung zur Externenprüfung“. Osnabrück 2010
- BOUDER, Annie; DAUTY, Françoise; KIRSCH, Jean-Louis; LEMISTRE, Philippe: Readability of qualifications: a question as old as Europe. In: CEDEFOP (Hrsg.): *Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe*. Luxembourg 2009, pp. 89–140

- BUNDESREGIERUNG: Eckpunkte der Bundesregierung „Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen“ vom 09.12.2009. Berlin 2009
- CEDEFOP: European Guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg 2009
- COLARDYN, Danielle: La gestion des compétences. Perspectives internationales. Paris 1996
- DEHNBOSTEL, Peter; ELSHOLZ, Uwe: Lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung. In: DEHNBOSTEL, Peter; ELSHOLZ, Uwe; GILLEN, Julia (Hrsg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin 2007, S. 35–47
- DOHMEN, Günther: Das informelle Lernen. Bonn 2001
- DUVEKOT, Ruud; SCHUUR, Kees; PAULUSSE, Jos: The unfinished story of VPL – Valuation and Validation of Prior learning in Europe’s learning cultures. Utrecht 2005
- EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, PE-CONS (2008)3662/07, Brussels 2008
- FRANK, Irmgard; GUTSCHOW, Katrin; MÜNCHHAUSEN, Gesa: Vom Meistern des Lebens – Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 32 (2003) 4, S. 16–20
- FRANK, Irmgard; GUTSCHOW, Katrin; MÜNCHHAUSEN, Gesa: Informelles Lernen. Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Bielefeld 2005
- FREITAG, Walburga: Hochschulen als Orte lebenslangen Lernens in Europa? Anrechnung von außerhalb der Hochschulen erworbenen Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: ALHEIT, Peter, VON FELDEN, Heide (Hrsg.): Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden 2009, S. 217–229
- GELDERMANN, Brigitte; SEIDEL, Sabine; SEVERING, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld 2009
- GESETZ zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen vom 6. Dezember 2011. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2011 Teil I Nr. 63, ausgegeben zu Bonn am 12. Dezember 2011, S. 2515 ff.
- HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT CENTRE: National ReferNet report on progress in the policy priority areas for Vocational Education and Training – Bulgaria. o. O. 2008
- KAUFHOLD, Marisa: Kompetenzerfassung in der Berufsbildung. In: Zeitschrift Berufsbildung 103/104 (2007), S. 14–17
- MENDES, Shawn: VET policy report Sweden 2008. Progress in the policy priority areas for vocational education and training. Stockholm 2008
- MULDER, Martin; WEIGEL, Tanja; COLLINS, Karen: The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states. In: Journal of Vocational Education and Training, 59 (2004) 1, pp. 67–88
- NILSEN MOHN, Torild: Valuation and validation of non-formal and informal learning in Norway. Experiences and challenges 2007. Birmingham 2007

- NILSEN MOHN, Torild; MCHENRY, Joyce H.: The Competence Project in Norway. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 26 (2003) 4, pp. 70–87
- NELISSEN, Emmy: European inventory on validation of informal and non-formal learning in Sweden. Birmingham 2007
- OECD: A profile of immigrant populations in the 21st century. Data from OECD countries. Paris 2008
- OECD: Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung – Deutschland. Paris 2010
- OECD: Recognition of Non-Formal and Informal Learning. Country Practices. Paris 2010
- OVERWIEN, Bernd: Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: BRODOWSKI, Michael; DEVERS-KANOGLU, Ulrike; OVERWIEN, Bernd; ROHS, Matthias; SALINGER, Susanne; WALSER, Manfred (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Opladen 2009, S. 23–34
- SCHREIBER, Daniel; GUTSCHOW, Katrin; MOORAL, Dick; ROTHE, Christin; WEBER-HÖLLER, Robin: Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung. Zwischenbericht zum Forschungsprojekt 4.3.301 des BIBB. Bonn 2010
- SOUTO OTERO, Manuel; MCCOSHAN, Andrew; JUNGE, Kerstin: European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. Birmingham 2005
- SOUTO OTERO, Manuel; MCCOSHAN, Andrew; JUNGE, Kerstin; WINTER, James: A European inventory on validation of non-formal and informal learning overview of findings. Birmingham 2005
- SOUTO OTERO, Manuel; HAWLEY, Jo; NEVALA, Anne-Mari: European Inventory on Validation of non-formal and informal learning. 2007 Update. Birmingham 2008
- THE ROYAL NORWEGIAN MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH: OECD Thematic Review on Recognition of non-formal and informal learning Country Background Report. Oslo and Paris 2006
- VOX – Norwegian Institute for Adult Education: Validation of non-formal and informal learning in Norway. The Realkompetanse Project 1999–2002. Kopenhagen 2002
- WINTERTON, Jonathan; DELAMARE-LE DEIST, Françoise; STRINGFELLOW, Emma: Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype. Luxembourg 2006

Ute Clement

Anerkennung vorgängig erworbener Kompetenzen und die verborgenen Mechanismen der Macht

1 Die Hoffnung: Vorhandene Kompetenzen verwertbar machen

Um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich zu sein, ist Kompetenz in der Regel notwendig, hinreichend ist sie nicht. Neben einer ganzen Reihe von anderen Bedingungen müssen Menschen, die sich auf dem Arbeitsmarkt platzieren wollen, auch formalisierte Nachweise über ihre Kompetenzen vorlegen. Erst durch ihre explizite Benennung und glaubwürdige Dokumentation werden Kompetenzen sichtbar, erlangen einen Tauschwert und unterstützen die Allokation zu bestimmten gesellschaftlichen Positionen.

Im Großen und Ganzen scheint dieser Vermittlungsmechanismus zwischen dem, was eine Person kann bzw. weiß, einerseits und dem, was der Arbeitsmarkt benötigt, recht gut zu funktionieren – schließlich werden jeden Tag auf dieser Grundlage Arbeitsverträge abgeschlossen. Und doch bleiben Zweifel: Bilden Zertifikate tatsächlich das ab, was bei den Personen als Kompetenz vorhanden ist? Steht hier nicht mitunter „mehr drauf als drin ist“? Oder weniger? Sind Zertifikate nicht mehr und anderes als ein tatsächliches Abbild der Kompetenz? Spielen hier nicht auch gesellschaftliche Machtmechanismen eine Rolle, die dazu führen, dass kompetente, aber mit weniger gesellschaftlichem Ansehen ausgestattete Personen vom Arbeits- und Bildungsmarkt ausgeschlossen werden? Und: Wenn das so ist, könnte man dann nicht durchlässigere und präzisere Formen der Zertifizierung finden?

Im Folgenden werde ich versuchen, denjenigen „verborgenen Mechanismen der Macht“ (so ein Buchtitel Bourdieus) auf die Spur zu kommen, die die gesellschaftliche Anerkennung output-orientierter Bescheinigung dessen, was eine Person weiß und kann, behindern oder auch gänzlich unmöglich machen.

1.1 Inkorporierte und institutionalisierte Kompetenz

Bourdieu bezeichnet den Unterschied zwischen der selbst erworbenen und verinnerlichten Bildung einerseits und seiner institutionalisierten Form im Medium von Titeln und Zertifikaten andererseits als *inkorporiertes* versus *institutionalisiertes* Kulturkapital. Das inkorporierte Kulturkapital ist denselben biologischen Grenzen unterworfen wie sein Inhaber und kann im Laufe des Lebens oder in Abhängigkeit von inneren (Motivation, Müdigkeit, Gesundheitszustand etc.) und äußeren Faktoren in seiner Qualität variieren. Wo es in Form von Titeln objektiviert wird, ist dieser Mangel formal ausgeglichen. Die institutionelle Anerkennung des inkorporierten Ka-

pitals durch einen Titel macht es möglich, seine Besitzer miteinander zu vergleichen oder sie gegeneinander auszutauschen. Es entsteht eine Art Währung, die die „Konvertibilität“ garantiert (BOURDIEU, STEINRÜCKE 2005, S. 61).

Das Matching zwischen Personen und Marktpositionen funktioniert allerdings nicht reibungs- und spannungslos. Passungsprobleme zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt entstehen dadurch, dass für Kompetenzprofile ausgebildet wird, für die kein Bedarf besteht und umgekehrt. Aber auch scheinbar *passgenauen* Ausbildungszertifikaten sind Strukturprobleme eigen.

Erstens entwerten sich Zertifikate gerade dann, wenn sie erfolgreich sind, tendenziell selbst. Unter der Bedingung einer begrenzten Zahl verfügbarer Positionen verlieren die Zertifikate dann an Wert, ganz so wie eine Währung unter Inflation leidet.

Zweitens verknüpfen Zertifikate das Beschäftigungssystem und das Bildungssystem nur unzureichend. Zwar werden in vielen europäischen Ländern Anstrengungen unternommen, um die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung zu erhöhen, doch ein gemeinsames, wechselseitig kompatibles Zertifizierungssystem ist historisch dabei in keinem mir bekannten Staat entstanden.

Drittens weisen Zertifikate vor allem den Besuch von Bildungseinrichtungen aus (Dauer, Art der Institution). Erfahrungswissen wird durch diese Zertifikate nicht erfasst. Durch moderne, dezentralisierte Formen der Arbeitsorganisation und Dienstleistungsbereitstellung wächst jedoch die Bedeutung sowohl ganzheitlich verstandener Kompetenzen als auch des Erfahrungswissens. Zugleich lassen nicht-lineare Lebensläufe mit Familienphasen, Berufswechseln oder Phasen der Erwerbslosigkeit das Bedürfnis nach Dokumentation auch außerfachlicher Erfahrungen anwachsen.

Viertens ist in mancher Weise unklar, ob Zertifikate tatsächlich das beschreiben, was sie zu bezeugen vorgeben. Ein Zertifikat garantiert den tatsächlichen Erwerb von Wissen und Fähigkeit – doch dies ist nicht alles. Auch und vor allem belegt es die Zugehörigkeit zu einem Habitus und einer sozialen Position. Zertifikate markieren symbolisch die „feinen Unterschiede“ (Bourdieu). Sie zu etablieren entspricht den Interessen derjenigen, die (sowohl im ökonomischen als auch im psychoanalytischen Sinne) in den Erwerb kulturellen Kapitals investiert haben und nun „ihr „Kapital“ und ihre „Profite“ (verteidigen), indem sie diejenigen Institutionen verteidigen, die ihnen dieses Kapital garantieren“ (BOURDIEU, STEINRÜCKE 2005, S. 23).

1.2 Anerkennung vorgängig erworbener Kompetenzen

Um mehr Transparenz, Durchlässigkeit und Flexibilität auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen, werden seit längerer Zeit international Anstrengungen unternommen, um Kompetenzen unabhängig von der institutionellen Entstehung

ihres Kontextes zu zertifizieren und für den Arbeits- und Bildungsmarkt verfügbar zu machen.

Ein einheitliches, kompetenzorientiertes System von Zertifikaten könnte die Transparenz innerhalb komplexer Berufsbildungsangebote erhöhen, die vertikale und horizontale Durchlässigkeit unterstützen, Mobilität zwischen Betrieben und Regionen fördern und auch informell erworbene Qualifikationen mit einbeziehen. Strukturell gesehen könnte es so zu einer sukzessiven Abkoppelung der Zertifizierung vom Bildungs- und Ausbildungssystem und einer Diversifizierung der Zugangswege zu den Zertifikaten kommen. Kompetenzen könnten – so die Leitidee – auf ganz unterschiedlichen Wegen informal oder formal, in Präsenzform oder virtuell, im In- oder im Ausland erworben werden.

Lebensläufe außerhalb von Standardbiografien könnten in ihrer Lernhaltigkeit erfasst und die erworbenen Kompetenzen für den Arbeits- und Bildungsmarkt verfügbar gemacht werden. So könnten kompetenzorientierte Zertifikate biografische Planungsfreiheit, eine bessere Work-Life-Balance und soziales Engagement unterstützen. Insbesondere Frauen, die Kompetenzen z. B. in Familienarbeit und Angehörigenbetreuung erwerben, könnten von einer solchen Validierung informal erworbener Kompetenzen profitieren (vgl. DAUSIEN 2001, OECHSLE 1998). Bildung und Qualifikation wären dann nicht mehr auf die „Vorbereitung“ des Erwerbslebens beschränkt, sondern würden zu einem dauerhaften Begleitfaktor im Berufsverlauf. Auch „zweite“ und „dritte“ Bildungswege, die neue Lebenslaufmuster erzeugen, in denen sich „Arbeit“, „Familie“ und „Bildung“ u. U. mehrfach abwechseln und auf unterschiedliche Weise miteinander kombiniert werden, könnten so besser in das bestehende Zertifizierungssystem integriert werden (GEHMLICH 2008, S. 6).

Aus diesem Grund haben viele Länder (Allais ging bereits 2007 von über 70 Staaten aus, vgl. ALLAIS 2007) in den vergangenen Jahren versucht, durch die Einführung kompetenzorientierter Qualifikationsrahmen die Beschreibung dessen „what one knows and can do“ zu systematisieren und zu formalisieren. Auf diesem Wege soll die Transparenz der Zertifikatsinhalte erhöht, die Mobilität der Individuen auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt unterstützt sowie letztlich auch die Teilhabe der Bevölkerung an Bildung gefördert werden. Auch solche Personen, die sich Kompetenzen nicht innerhalb herkömmlicher Bildungsinstitutionen, sondern z. B. durch selbstorganisiertes Lernen, durch Lernen am Arbeitsplatz oder in nonformalen Kursen angeeignet haben, würden durch kompetenzorientierte Zertifikate die Möglichkeit erhalten, auf dem Arbeitsmarkt aktiv zu werden. Fehlallokationen könnten durch eine höhere Standardisierung und Passgenauigkeit vermieden werden; Ausbildungen sich präziser an Kompetenzbedarfen ausrichten. Insgesamt sollen mehr Menschen in Berufsbildung einbezogen und die vorhandenen Kompetenzen besser honoriert werden.

2 Die gefährdete Hoffnung – warum kompetenzorientierte Zertifikate auf so große Hindernisse stoßen

Die spärlichen empirischen Ergebnisse, die bislang zur Implementation nationaler Qualifikationsrahmen vorliegen, bestätigen die großen Hoffnungen, die mit einem stärkeren Kompetenzbezug der Zertifikate verknüpft waren, nur zum Teil (ALLAIS 2007; HANDLEY 2003; YOUNG 2009; RAFFE 2009; Wheelahan 2009). Die inzwischen jahrzehntelange Erfahrung mit outputorientierten Qualifikationsrahmen zeigt zwar, dass sie in einigen Bereichen durchaus Erfolge erzielt haben: Vor allem sind sie dazu in der Lage, Kompetenzniveaus zu ordnen; das ist hilfreich für curriculare Prozesse und Ordnungsprozesse. Gleichzeitig zeigen die – wenigen – empirischen Untersuchungen zu kompetenzorientierten Zertifizierungssystemen auch erhebliche Akzeptanz- und Umsetzungsprobleme. Young (2009), Allais et al. (2009) und Wheelahan (2009) z. B. urteilen in ihren Studien zu den *early starters* kompetenzorientierter Zertifizierung harsch: Obwohl seit über 20 Jahren erhebliche Ressourcen und Anstrengungen in die Entwicklung der Systeme gesteckt worden seien, habe es keine nennenswerten Erfolge bei der Ausbildung von Fachkräften gegeben. Nach wie vor seien sie bei Arbeitnehmern wenig akzeptiert, und auch Arbeitgeber verließen sich eher auf Zertifikate akademischer Institutionen. Insgesamt sei jedenfalls unverständlich, warum ein System wie z. B. das englische NVQ, das so große Misserfolge verzeichne, so vielen Ländern zum Vorbild diene (YOUNG 2009, S. 25).

Studien zu England, Schottland, Australien oder Südafrika zeigen, dass aus den nationalen Qualifikationsrahmen zwar Strukturen entstanden sind, die curriculare Prozesse umfassend verändern und anzuleiten vermögen. Viele Bildungseinrichtungen nutzen die angebotenen Orientierungen, Standards und Begrifflichkeiten zur Gestaltung ihrer Lehrpläne und Ausbildungsgrundsätze. Gleichzeitig ist aber der Erfolg der nationalen Qualifikationsrahmen als tatsächliche *Währung* für Kompetenzen im Sinne eines funktionierenden Mechanismus zur Beschreibung und Validierung von Kompetenzen für alle Bildungsstufen recht begrenzt.

Viele Inhaber kompetenzbezogener Zertifikate sind jung; die Vergabe beschränkt sich auf wenige Berufsfelder und v. a. die unteren Kompetenzstufen (HANDLEY 2003). Allais, Raffé und Young (a. a. O.) führen das Phänomen des mangelnden Vertrauens in die Zertifikate darauf zurück, dass sie sich allzu sachlich und unter Verzicht auf institutionelle Bezüge auf das „what one knows and can do“ beschränken. Sie beschreiben diese Art der Substantiierung der Zertifikate als „dis-embedded“ (Giddens) und verweisen darauf, dass gesellschaftliche Akzeptanz und Vertrauen ohne einen gewachsenen sozial-kulturellen Kontext kaum entstehen könne. Offensichtlich benötigen Akteure und Märkte auch Randinformationen, die weniger rational mit der Substanz von Kompetenz verbunden sind, aber gleichwohl Vertrauen erzeugen.

Die institutionelle Entkoppelung outcome-orientierter Kompetenzkonzepte ist dabei offenbar problematischer als zunächst angenommen. Erfahrungen insbesondere im tertiären Bildungsbereich zeigten, dass dort, wo starke Institutionen bestehen, diese auch Vertrauen binden. Ihre Zertifikate haben nach wie vor hohen Wert, während parallel dazu die neuen outcome-orientierten Zertifikate zwar erworben werden, aber einen deutlich geringeren Marktwert bei gleichzeitig hohem bürokratischen Aufwand entwickeln (ALLAIS et al. 2009, S. 10 ff.)

Trotz umfangreicher bildungspolitischer Anstrengungen der vergangenen Jahrzehnte und trotz der hohen Plausibilität, welche die Idee der Kompetenzorientierung für sich beanspruchen kann, ist die reale Bedeutung der Akkreditierung informal erworbener Kompetenzen oder kompetenzorientierter Zertifizierungssysteme also nach wie vor gering. Warum verhalten sich Bildungssysteme an dieser Stelle so widerständig? Drei theoretische Denkrichtungen geben aus meiner Sicht bedenkenswerte Hinweise zu der Frage, welche gesellschaftlichen Strukturen und Kräfte eine Realisierung kompetenzorientierter Zertifikate behindern.

2.1 Zertifikate als Signale

Wie eingangs beschrieben wies Bourdieu darauf hin, dass auch die Möglichkeit des Kompetenzerwerbs in soziale Machtverhältnisse eingebettet sei. Er unterscheidet kulturelles Kapital in Form von Gegenständen (Bücher, Bilder etc.) und institutionalisierten Titeln (Bildungszertifikaten) von dem sog. *inkorporierten* kulturellen Kapital, d. h. dem Wissen, der Haltung und den Fähigkeiten, die Menschen sich durch Lernprozesse aneignen.

Der Erwerb dieses inkorporierten Kulturkapitals kostet vor allem eines: Zeit. Die Akkumulation von inkorporiertem Kapital setzt einen Verinnerlichungsprozess voraus, der Unterrichts- und Lernzeit erfordert. Diese Zeit muss persönlich aufgebracht werden. „Wer am Erwerb von Bildung arbeitet, arbeitet an sich selbst, er „bildet sich“. Das setzt voraus, dass man „mit seiner Person bezahlt“, wie man im Französischen sagt. D. h. man investiert vor allen Dingen Zeit, aber auch eine Form von sozial konstituierter Libido, die *libido sciendi*, die alle möglichen Entbehrungen, Versagungen und Opfer mit sich bringen kann“ (BOURDIEU, STEINRÜCKE 2005, S. 55).

Bourdieu argumentiert, die Möglichkeit, Zeit in den Erwerb kulturellen Kapitals zu investieren, sei nicht für alle Mitglieder der Gesellschaft in gleichem Maße gegeben – manchen Familien fällt es ökonomisch leichter, jahrelange Bildungsinvestitionen zu leisten als anderen. Zusätzlich findet in höheren sozialen Schichten die Akkumulation kulturellen Kapitals in Form von familiärer Sozialisation ohne Verzögerung von frühester Kindheit an statt – was die weitere Akkumulation in besonderer Weise begünstigt. (BOURDIEU, STEINRÜCKE 2005, S. 58)

In einer Welt vollkommener Chancengleichheit, einer Welt ohne Trägheit, ohne Akkumulation und ohne Vererbung erworbener Besitztümer und Eigenschaften, sei es möglich, dass „jedermann zu jeder Zeit alles werden könnte“ (BOURDIEU/STEINRÜCKE 2005, S. 50). Dadurch, dass die Akkumulation des inkorporierten Kapitals Zeit benötigt, entsteht eine Verteilungsstruktur von Kapital, die der immanenten Struktur der gesellschaftlichen Welt entspricht. Sie garantiert das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Welt *und* Erfolgchancen des Einzelnen. „Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, dass nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist“ (BOURDIEU, STEINRÜCKE 2005, S. 54 f.). Kompetenzerwerb ist somit das Ergebnis von und die Voraussetzung für die Zugehörigkeit zur wohlhabenden sozialen Klasse.

Deutlich wird: Auch die Herauslösung der Zertifizierung aus institutionellen Kontexten kann die soziale Dysbalance des Kompetenzerwerbs nicht beseitigen. Auch in ihrer substanziellen Form als das „what one knows and can do“ ist ihr Ungleichheit inhärent, da höhere soziale Schichten früher und länger Zeit in den Erwerb von Kompetenzen investieren können. Doch Machtverhältnisse drücken sich darüber hinaus auch in der Trennung von inkorporiertem und institutionalisiertem Kulturkapital aus, also in Zertifikaten, Zeugnissen und Titeln. Sie signalisieren nämlich gleichzeitig weniger und mehr als die Kompetenz, die zu bescheinigen sie vorgeben. Weniger, weil von Kompetenzen in diesen Titeln zumeist weniger zu lesen ist als von Dauer und Reputation der Bildungsinstitution. Mehr, weil der Titel signalisiert, aus welchem sozialisatorischen Kontext eine Person stammt.

Schon in den 70er-Jahren gingen die Autoren der sog. „screening-device“-Hypothese davon aus, diese Signalfunktion von Bildungszertifikaten sei die eigentlich entscheidende im Zusammenhang zwischen Bildung und Wohlstandssteigerung. Nicht die durch Bildung vermittelbaren Kenntnisse seien für Produktivitätssteigerungen verantwortlich; das Bildungssystem agiere vielmehr als Selektionsmechanismus. Die positive Korrelation zwischen Bildungsniveau und Einkommen sei vor allem darauf zurückzuführen, dass sich die Absolventen höherer Bildungsgänge in der Regel aus höheren Schichten rekrutierten und im urbanen Raum lebten, wo die Einkommenschancen unabhängig vom Bildungsgrad deutlich besser seien (vgl. WOODHALL 1994, S. 23). Dies aber habe Rückwirkungen auf die curriculare Gestaltung von Schule selbst: Je stärker die Funktion von Schule auf die Bereitstellung solcher Signale reduziert werde, umso eher bestehe die individuelle Zielfunktion von Bildung im Erwerb der Signaleigenschaften und nicht mehr in der Erlangung produktiver Qualifikationen. Blaug (1994, S. 1702) argumentierte sogar, es sei letztlich unerheblich, ob Schulbesuch dazu in der Lage sei, die Produktivität von Individuen zu steigern, solange jeder der involvierten *social actors* glaube, dies sei der Fall, und die dadurch legitimierten Unterschiede im Einkommen akzeptiere. Selbst wenn diese Unterschie-

de im Einkommen im umgekehrten Verhältnis zur Produktivität stünden (und sich dies jemals nachweisen lassen würde), sei der soziale Konsens letztlich wichtiger für die Betriebe als eine gerechte Bezahlung (ebd.).

Auch vom Standpunkt des einzelnen Beschäftigten ist es letztlich wenig relevant, ob sein durch den Erwerb eines Bildungszertifikats erhöhtes Einkommen auf tatsächlichen Produktivitätssteigerungen beruht oder nicht (vgl. Bock 1982, S. 92 ff.). Entscheidend für ihn ist – wie bei jeder Währung – nur das *Vertrauen*, das Arbeitgeber und Bildungsinstitutionen seinem Bildungszertifikat entgegenbringen. Eine Währung ist nur so stark wie die Annahme der Marktteilnehmer, dass ihr Tauschwert dem realen Wert entspricht. Solange alle Beteiligten der Annahme folgen, die Zertifikate seien wertvoll und aussagekräftig, sind sie es auch.

2.2 Das gesellschaftliche Vertrauen in Institutionen

Das Problem, das sich aus einer rein kompetenzbezogenen Zertifizierung ergibt, so plausibel das Vorhaben auch zunächst erscheint, entsteht also letztlich genau aus der Sachbezogenheit und der Herauslösung aus dem institutionellen Kontext, die mit ihr erreicht werden soll.

Vertrauen in ein Zertifikat entsteht nicht aus dem Zertifikat selbst, sondern als Ableitung aus dem Vertrauen in die zertifizierende Institution. Natürlich vertrauen wir Zertifikaten wie Führerscheinen, Dokortiteln oder Facharbeiterbriefen auch deshalb, weil wir die Erfahrung gemacht haben, dass Inhaber solcher Zertifikate tatsächlich über die erwarteten Kompetenzen verfügen, d. h. tatsächlich in der Lage waren, Autos zu fahren, Bücher zu schreiben oder Wasserleitungen zu reparieren. Wir vertrauen ihnen aber auch, weil wir den Institutionen vertrauen, die solche Zertifikate ausstellen. Wir gehen davon aus, dass die Universitäten, Schulen oder Handwerkskammern relativ korruptionsfrei relativ verlässliche und gültige Aussagen über die Kompetenz der Zertifizierten machen werden. (Bei anderen, uns eher unbekannten Bildungseinrichtungen vertrauen wir weniger und mitunter gibt es dann vertraute Institutionen wie z. B. Akkreditierungsgesellschaften oder Ministerien, die vermittelnd tätig werden und mit ihrem Label signalisieren, wem vertraut werden kann bzw. soll.)

Vertrauen in Institutionen entsteht in komplexen, arbeitsteiligen Gesellschaften nicht zufällig oder gänzlich irrational, sondern ist eine Notwendigkeit des modernen Lebens. Statt zu einzelnen Menschen persönliche vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen, sind wir in arbeitsteiligen Gesellschaften in vieler Hinsicht darauf angewiesen, unser Geld, unsere Gesundheit, unsere Bildung, unseren Informationsbedarf etc. Institutionen anzuvertrauen. Luhmann postulierte schon 1968, „Chaos und lähmende Angst“ seien die einzige Alternative zum Vertrauen. Daher könne man die

„Notwendigkeit des Vertrauens als wahren und gewissen Grund für die Herleitung von Regeln richtigen Verhaltens ansehen“ ((LUHMANN 2009 (1. Auflage 1968), S. 1)).

Starke Institutionen garantieren Verlässlichkeit und Vorhersagbarkeit durch System-Vertrauen und System-Macht, die sich als sicherer erweisen als persönliche Macht und interpersonales Vertrauen (NEUBERGER 2006, S. 33). Vertrauen in Zertifikate und Macht durch Zertifikate werden zu einem funktionalen Äquivalent. Beide entsprechen der Möglichkeit, Verfügungsgewalt über Ressourcen zu erlangen und zu erhalten und Handlungsrestriktionen auch gegen den Willen anderer Akteure zu gestalten (vgl. RIPPERGER 1998, S. 167). Auch wenn dies dem Alltagsempfinden zunächst widerspricht: Vertrauen bzw. Misstrauen sind an dieser Stelle nicht das Gegenteil von Macht, sondern Varianten von ihr (vgl. NEUBERGER 2006, S. 13).

Die grundsätzliche Notwendigkeit des modernen Lebens, Institutionen zu vertrauen, bedeutet freilich nicht, dass wir dies gegenüber jedweder Einrichtung bereitwillig tun würden. Die mehr oder minder bewusste Entscheidung, Vertrauen zu schenken, ist vielmehr das Ergebnis von Kommunikations- und Aushandlungsprozessen – selbst wenn dies für den Einzelnen nicht immer spürbar ist. Woher es kommt, dass wir derzeit dem Euro oder dem Dollar mehr vertrauen, mag einzelne Individuen nicht besonders beschäftigen. Gesamthaft gesehen ist das gesellschaftliche Vertrauen in eine Währung jedoch ein Kommunikations- und Verhandlungsprozess gigantischen Ausmaßes.

Im Unterschied zum interpersonalen Vertrauen entsteht das Vertrauen in Institutionen nicht direkt durch Beobachtung des Handelns von Personen, sondern mit Blick auf die Leitideen einer Institution, ihre Verfahrensordnung und Leistungen sowie auf die Verbindlichkeit, bzw. auf die sie kontrollierenden Mechanismen (ENDRES 2002, S. 59). Vertrauen zu bzw. in das Funktionieren von Institutionen heißt anzunehmen, dass bestimmte Ideen und Wertvorstellungen in dieser Institution gelten. Wenn wir einer Institution vertrauen, gehen wir davon aus, dass sich das Handeln auch unbekannter anderer Personen ebenfalls an diesen Wertvorstellungen orientieren wird und dass die Institution in Bezug auf diese Wertvorstellungen strukturiert und kontrolliert ist (vgl. CLEMENT/JAMMAL 2008).

Ganz besonders rasch jedoch schenken wir Institutionen dann Vertrauen, wenn viele andere Menschen dies auch tun. Als soziale Wesen stellen Menschen im kulturellen Kontext von Normen und Werten ständig Sozialvergleiche an. Da Vertrauen von einem „Sich-verlassen auf“ unter der Bedingung unvollständiger Information gekennzeichnet ist, spielt die potenzielle Meinung anderer eine wichtige Rolle.

Das Vertrauen in traditionelle Zertifikate wie Gesellenbriefe, Diplome oder Dokortitel sowie in die Institutionen, die diese Zertifikate vergeben (Kammern, Universitäten), erwächst also aus einer strukturellen Notwendigkeit modernen Gesellschaftslebens. Je mehr Menschen dieses Vertrauen teilen, umso größer wird das

eigene. Doch: Verdienen die zertifizierenden Institutionen unser Vertrauen tatsächlich? Können wir darauf zählen, dass sie tatsächlich schädigungsfrei, valide und objektiv agieren?

2.3 Das Interesse der Institutionen an sich selbst

Institutionen suchen nicht nur nach Qualität, Vertrauenswürdigkeit und Effizienz, sie verfolgen stets auch – so nannte es Offe in einem vergleichbaren Zusammenhang – das „Interesse an sich selbst“. Für staatliche Institutionen machte Offe deutlich, dass staatliches Handeln durchaus nicht zweckgerichtet oder an sachbezogener Effizienz einer Problemlösung orientiert sei. Die genuine Staatstätigkeit ist seiner Ansicht nach zunächst einmal zweckfrei, d. h. sie richtet sich nicht nach „den herrschenden Interessen“, sondern wird lediglich durch das „Interesse des Staates an sich selbst“, d. h. dem Interesse gesteuert, „überhaupt ein System von Organisationsmitteln des gesellschaftlichen Lebens zu finden und zu erhalten, das widerspruchsfrei und beständig ist“ (OFFE 1975, S. 13).

Der Offesche Begriff der *Form* entspricht weitgehend dem politikwissenschaftlichen Verständnis von Verfügungsrechten (property rights). Verfügungsrechte bestimmen mittels Konventionen, Rechtsnormen oder Traditionen, wie das Verhältnis von Personen gegenüber anderen Personen in Bezug auf den Umgang mit knappen Gütern geregelt ist, d. h. auf welche Weise eine Person über private und öffentliche Güter verfügen darf (vgl. WALTERSCHEID 1988, S. 650 f.). Die Spezifizierung von Verfügungsrechten durch den Staat ermöglicht erst die Entstehung von Märkten bzw. in den Worten Offes: Es ist „die Ausgrenzung einer „staatsfreien“ Sphäre von Produktion und Reproduktion, (die) diese Sphäre mit einem spezifisch staatlichen Organisationsmittel ausstattet, nämlich dem der (Vertrags-) Freiheit“ (OFFE 1975, S. 10 f.).

Zwar wird dieser Prozess der Zuweisung von Verfügungsrechten durch Akteure innerhalb eines Sozialsystems getragen und gesteuert, gleichzeitig ist jedoch die Art und Weise, in der sich diese Akteure assoziieren und artikulieren, selbst politisch kontingent und damit *Objekt* der ordnungspolitischen oder institutionenpolitischen Initiativen des staatlichen Souveräns (ebd. S. 4 ff.). Die Erkenntnis Offes, dass nämlich der Staat Verfügungsrechte so verteilt und eingrenzt, dass er sein eigenes Fortbestehen bzw. sein „Interesse an sich selbst“ sichert, lässt sich mühelos auch auf jene Institutionen übertragen, die Zertifikate vergeben.

Verfügungsrechte (property rights) sind in der Vergabe von Bildungszertifikaten gleich in doppelter Weise tangiert.

Zum einen überschreibt das Zertifikat selbst Verfügungsrechte. Unter den Bedingungen komplexer Arbeitsmärkte ermöglichen erst Zeugnisse und Bescheinigungen den Zugang zu formal gesicherter, qualifizierter Arbeit. Zertifikate entsprechen

damit in gewisser Weise dem Verfügungsrecht über den Verkauf der eigenen Arbeitskraft. Verliert das erworbene Zertifikat an Wert, verlieren Individuen die Möglichkeit, ihre Arbeitskraft erfolgreich am Markt zu platzieren – ein Verlust, der wegen der engen Bindung des Kompetenzerwerbs an Lebenszeit in vielen Fällen kaum mehr kompensierbar ist. Entsprechend entwickelt jede Person, die ein bestimmtes Zertifikat erworben hat, ein erhebliches Interesse daran, seinen Wert möglichst zu steigern oder zumindest nicht zu mindern. Jeder Zertifikatsträger wird damit gewissermaßen zum Botschafter der Institution, die ihm das Zertifikat übergeben hat. Menschen, die als Alumni zu Sponsoren ihrer ehemaligen Hochschule werden, handeln aus dieser Perspektive vollkommen rational.

Zweitens hat die zertifizierende Institution selbst das Recht, solche Verfügungsrechte zu vergeben. Ihr Interesse am Überleben und Erfolg der eigenen Institution führt dazu, dass auch sie sich selbst über eine möglichst hohe Legitimität des eigenen Handelns einerseits und Schutz gegen Konkurrenz andererseits vor Wertverfall ihrer Zertifikate schützen wird.

Sowohl für die einzelne zertifizierte Person als auch für die zertifizierende Institution selbst ist es also von vitalem Interesse, das gesellschaftliche Vertrauen in die vergebenen Zertifikate zu erhalten und zu steigern. Wie können nun Institutionen besonders hohes Vertrauen generieren bzw. Legitimität erlangen?

Vertreter des Neo-Institutionalismus weisen darauf hin, dass Institutionen oft von solchen Praktiken und Prozeduren Gebrauch machen, die in der Gesellschaft institutionalisiert sind, um ihre Legitimität und ihre Überlebenseaussichten zu erhöhen. Sie tun dies unabhängig von der unmittelbaren Wirkungskraft dieser Mechanismen. „Institutionalisierte Produkte, Dienstleistungen, Techniken, Politiken und Programme fungieren als mächtige Mythen, die von vielen Organisationen zeremoniell übernommen werden.“ (MEYER, ROWAN 2009, S. 29) Institutionen passen sich ihrer Umwelt an und werden dadurch anderen Institutionen immer ähnlicher. Unabhängig von ihrer produktiven Effizienz steigern sie dadurch ihre Legitimität und ihre Ressourcen, die sie zum Überleben brauchen (MEYER, ROWAN 2009, S. 43 f.). Diese Anpassung geschieht häufig vor allem in der Außendarstellung. Berichtswesen, Marketing und der „Ruf“ einer Institution spielen eine wichtige Rolle. Aber auch die institutionalisierten Techniken und Programme selbst werden zu Mythen, die dazu beitragen, die Legitimität einer Institution weiter zu verbreiten.

Die Verbindung dieser Mythen zu der eigentlichen Kernaufgabe entspricht einer eher losen Koppelung. Zwar werden gänzlich ineffektive Institutionen in ihrer Legitimität wohl langfristig Schaden nehmen. Doch es besteht eine erstaunlich große Trägheit der Wahrnehmung, jedenfalls dann, wenn vage Technologien und komplexe Zielvorstellungen eine eindeutige Zuordnung von Mittel und Wirkung erschweren.

Das Vertrauen in Strukturelemente wird – so Meyer und Rowan (2009) – durch drei Praktiken aufrechterhalten: Vermeidung, Aufteilung und Wegsehen. „Indem sichergestellt wird, dass individuell Beteiligte ihr Gesicht wahren können, bleibt auch das Vertrauen in die Organisation erhalten und wird letztlich auch das Vertrauen in die Mythen verstärkt, welche die Existenz der Organisation rationalisieren“ (ebd. S. 50). Gerade unter der Bedingung von Unsicherheit, die durch vage Technologien, komplexe und unklare Zielsetzungen und einer symbolischen Unsicherheit der Umgebung entsteht, tendieren Organisationen zu einem „mimetischen Isomorphismus“: Sie werden einander immer ähnlicher, ohne dass sie dabei effizienter würden.

Das bedeutet: Institutionen vertreten nicht nur mitunter Interessen ihrer Mitglieder, sie haben auch *als Institution* ein Interesse an sich selbst. Die Mittel, mithilfe derer sie dieses Interesse vertreten, sind Reputation und Ähnlichkeit mit anderen Institutionen. Dass Zertifikate dann nur noch bedingt abbilden, welche Kompetenzen eine Person mitbringt, ist aus dieser Sicht weniger bedeutsam als die Frage, welche gesellschaftliche Legitimität sie signalisieren und – dadurch vermittelt – welche Marktposition die Person auf diese Weise einnimmt. Weltweit gesehen sind es besonders akademische Titel, die auf diese Weise von Institutionen und Professionsgruppen geschützt werden. Akademische Einrichtungen und jede Person, die über einen akademischen Titel verfügt, verteidigen ihre Interessen durch die Herstellung gesellschaftlicher Legitimität, durch die Arbeit an Mythen der akademischen Kultur und Institutionen.

In Deutschland erweitert sich der Kreis der Institutionen, die am Erhalt ihrer Verfügungsrechte Interesse haben, um die Verbände, Gewerkschaften und zuständigen Stellen, die innerhalb des dualen Systems bzw. einer nicht-akademischen Beruflichkeit Verfügungsrechte über Zertifikate besitzen. Die historisch tiefe und gesellschaftlich komplexe Verwurzelung des dualen Systems führt hier zu besonders hoher gesellschaftlicher Legitimität

3 Konsequenzen

Zertifikate sind ebenso wie Geld nur dann etwas wert, wenn sie gesellschaftliche Akzeptanz genießen und in gesellschaftliche Tauschroutinen eingebunden werden. Diese Akzeptanz ist nicht nur davon abhängig, dass sie die Kompetenzen der Betroffenen widerspiegeln, dass sie sich also als valide und vertrauenswürdig erweisen, sondern auch davon, dass sie vereinfachte und standardisierte Informationen für Arbeitgeber und andere interessierte Akteure liefern. Bildungsnachfragende müssen annehmen können, dass es sich lohnt, Zeit und Geld in ihren Erwerb zu investieren. Arbeitgeber müssen sie zum Einstellungskriterium machen. Und andere Bildungs-

anbieter müssen sie als Äquivalent zu ihren eigenen Angeboten gelten lassen, um Anrechnungen zu ermöglichen.

Vertrauen löst sich also in modernen und anonymen Arbeitsmärkten vom interpersonalen Vertrauen in die (kompetente) Person ab. Wir sind auf Mechanismen angewiesen, die Entstehung des Vertrauens von individuellen Akteuren und damit auch von zeitlich-räumlichen Verhältnissen entkoppeln (GESSLER 2006, S. 86 f.). Statt individuell einzelnen Personen vertrauen wir – mindestens partiell – den Zertifikaten, die sie vorweisen. Auf diese Weise ermöglichen es Zertifikate und das in sie gesetzte Vertrauen, ohne allzu große Kontrollkosten Risiken einzugehen. Interessanterweise erweist sich diese Strategie selbst dann als sinnvoll, wenn sie – natürlich nur in einem gewissen Maße – kontrafaktisch funktioniert. Bis zu einem gewissen Grad ist es ökonomisch und psychologisch sinnvoller, einer „falschen“ Währung zu vertrauen als gar keiner. Selbst wenn die Personen, die über ein Zertifikat „x“, nicht aber über die erwartete Kompetenz „y“ verfügen und sie folglich erst im Arbeitsprozess erwerben müssen, kann es sinnvoll sein, dieses Zertifikat zum Einstellungskriterium zu wählen. Dies ist dann der Fall, wenn die Transaktionskosten (z. B. durch spezifischere Auswahlverfahren oder die Kosten, die durch sozialen Unfrieden entstehen) höher sind als die Kosten, die durch das Training entstehen.

Der Versuch zahlreicher Länder, Anrechnungsverfahren für außerschulisch erworbene Kompetenzen und kompetenzorientierte Zertifizierungsverfahren zu implementieren, steht für die Absicht, auch solchen Personen einen Zugang zum formalen Bildungs- und Arbeitsmarkt zu verschaffen, die Kompetenz außerhalb des institutionalisierten (inländischen) Bildungssystems erworben haben. Es steht zugleich für die Absicht, die sozialen Ungleichgewichte, die mit der ungleichen Verteilung von Kulturkapital verbunden sind, mindestens teilweise auszugleichen. Ganz im Weber'schen Sinne sollte die Bürokratisierung outcome-orientierter Prüfverfahren zu mehr Rationalität führen. Outcome-orientierte Zertifizierungsverfahren könnten traditionellen Zertifizierungseinrichtungen die Entscheidung über Verfügungsrechte an der Arbeitskraft der Einzelnen (mindestens partiell) entziehen. Es ist naheliegend, dass sich Kammern, Universitäten und Bildungsministerien gegen einen solchen Verlust zur Wehr setzen werden.

Insgesamt ist jedenfalls zu konstatieren: Die großen Hoffnungen, die in den vergangenen beiden Jahrzehnten in informelles Lernen, lebensbegleitendes Lernen, Grundbildung und Akkreditierung außerschulisch erworbener Kompetenzen gesetzt wurden, haben sich nur partiell erfüllt. Die Idee, Exklusionsprozesse, die mit formalen Bildungs- und Zertifikatsstrukturen verbunden sind, durch ein entkoppeltes System von Zertifizierung zu umgehen, war bislang nicht umfassend erfolgreich. Offenbar sind Gesellschaften stärker in institutionellen Bahnen verhaftet und auf die Signale dieser Institutionen angewiesen, als viele von uns zunächst vermutet hat-

ten. Der Versuch, diese exkludierenden Machtmechanismen sozusagen rechts durch die Einrichtung eines entkoppelten Zertifizierungssystems zu überholen, ist nicht durchgreifend gelungen – jedenfalls erhalten kompetenzorientierte Zertifikate nicht den gleichen Marktwert wie die akademischen, institutionell verankerten Zeugnisse, oder aber sie werden (wie die Bachelor-/Masterzertifikate) so lange mit den entsprechenden institutionellen Signalen aufgeladen, bis sie in ihrer Essenz wieder weit von der Kompetenzorientierung entfernt sind.

An dieser Stelle geht es also um mehr als um eine besonders zutreffende Beschreibung dessen, was eine Person weiß und kann. Es geht vielmehr um die Macht der Institutionen, die solche Zertifikate vergeben und derjenigen, die sie bislang erhalten und ihre Marktposition damit gesichert haben.¹

Es kommt nicht dazu, dass „what one knows and can do“ ebenso hohe gesellschaftliche Akzeptanz erfährt wie akademische Zertifikate. In Ländern, in denen Bildungsstrukturen (akademische oder verbandliche) stark ausgebildet sind, gehen diese zudem aktiv gegen die Anerkennung und Akkreditierung weniger stark institutionalisierter Bildungswege vor. In Ländern mit schwachen Strukturen gewinnen kompetenzorientierte Zertifikate ebenfalls nur mühevoll an Boden.

Sollte man das Projekt also aufgeben? Aus meiner Sicht spricht einiges dafür, staatliche Bildungspolitik gegen traditionell institutionalisierte Zertifikatssysteme stark zu machen.

Aufgabe des Staates ist es, Verfügungsrechte (auch und gerade die an der eigenen Arbeitskraft) so zu organisieren, dass sie möglichst sach- und marktbezogen, durchlässig und zuverlässig verwendet werden können. Aufgabe des Staates ist es auch, sicherzustellen, dass keine Monopole zugunsten von Partikularinteressen entstehen. Zugleich ist staatliche Politik aufgefördert, bedarfs- und kompetenzorientierte Ausbildung gerade für solche Personen anzubieten, die sich am unteren Ende der Qualifizierungsskala befinden. Hier scheint es besonders wichtig, Kompetenzen transparent und zuverlässig zu beschreiben, um ihnen Arbeitsmarktchancen zu eröffnen. Zugleich ist es im Interesse des Gemeinwohls, zu verhindern, dass Menschen früh und dauerhaft vom formalen Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden. All dies spricht aus meiner Sicht dafür, kompetenzorientierte Zertifizierungssysteme

1 Zwar verweisen Koch und Strasser (2008) darauf, dass diejenigen Gruppen, die durch bestehende Strukturen exkludiert werden, auch Gegenstrategien und kollektive Selbstverständlichkeiten entwickeln, um ihre eigene Position zu stärken. Diese Gegenstrategien würden geradezu gefährdet, wenn isolierte Prüfungssituationen den institutionellen Kontext nicht berücksichtigten. Während man lernen könne, institutionelle Anforderungen zu umgehen, zu verändern und für sich zu nutzen, stehe man in der Überprüfung real vorhandener Kompetenzen doch recht allein (Koch et al. 2008, S. 38 f.). Doch an dieser Stelle würde ich mit Verweis auf Bourdieu vor einer Idealisierung marginalisierter Positionen warnen wollen (BOURDIEU, STEINRÜCKE 2005, S. 39). Sicherlich entwickeln exkludierte Jugendliche eigene Handlungskontexte und -strategien, doch rechtfertigt dies meiner Ansicht nach nicht die Machtstrukturen, die solche Gegenstrategien erst erforderlich machen.

und valide Anrechnungsverfahren zu entwickeln, und dann beharrlich und unerschrocken für ihre Umsetzung zu sorgen, auch wenn sich institutionelle Machtinteressen als hartnäckiger erweisen, als zunächst angenommen.

Literatur

- ALLAIS, Stefanie: The rise and fall of the NQF. A critical analysis of the South African NQF. Johannesburg 2007
- ALLAIS, Stefanie; Raffae, David; STRATHDEE, Rob, et al. (Hg.): Learning from first qualification frameworks. Genf 2009 (Employment Sector Employment Working Paper, 45)
- ALVAREZ, Sharon A.; BARNEY, Jay B.; BOSSE, Douglas A. (2003): Trust and its alternatives. In: Human Resource Management, Jg. 42, H. 4, S. 393–404
- ARNOLD, Rolf; SCHÜSSLER, Ingeborg: Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998
- BERGMANN, Bärbel: Arbeitsimmanente Kompetenzentwicklung. In: WIESNER, Gisela; WOLTER, Andrä (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim und München 2005, S. 97–111
- BLAUG, Marc: Education and the Employment Contract, in: HUSÉN, Thorsten; POSTLETHWAITE, T. Neville (Hrsg.): The International Encyclopedia of Education, 2nd edition, Oxford 1994
- BOCK, John C.: Education and Development: A Conflict of Meaning, in: ALTBACH, Philip G.; ARNOVE, Robert F.; KELLY, Gail Paradise (eds.): Comparative Education. New York/London 1982
- BOURDIEU, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Unveränd. Nachdr. der Erstaufl. von 1992. Hrsg. von Margareta STEINRÜCKE. Hamburg 2005. (Schriften zu Politik & Kultur 1)
- CLEMENT, Ute; JAMMAL, Elias: Vertrauen in Nationale Qualifikationsrahmen. Von der gemeinsamen Konstruktion sozialen Vertrauens in neue Institutionen der beruflichen Bildung. Bericht an die GTZ (internes Papier). Eschborn 2008
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: A Memorandum of Lifelong Learning. Lissabon 2000
- DAUSIEN, Bettina: Bildungsprozesse in Lebensläufen von Frauen. Ein biographietheoretisches Bildungskonzept. In: GIESEKE, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, 101–115
- DEHNBOSTEL, Peter; GONON, Philipp (Hrsg.): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlegungen und Forschungsansätze. Bielefeld 2004
- DOHMEN, Günther: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: Lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn 1998
- DOHMEN, Günther: Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn 1996
- DOHMEN, Günther: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. BMBF (Hrsg.) Bonn 2001
- ENDRES, Martin: Vertrauen. Bielefeld 2002

- ERPENBECK, John; HEYSE, Volker: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT QUEM (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster 1996, S. 15–152
- ERPENBECK, John; HEYSE, Volker: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. New York 1999
- ERPENBECK, John; SAUER, Johannes: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster 2000, New York, 289–337
- ERPENBECK, John; v. ROSENSTIEL, Lutz: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003
- GEERBEX, Annelies: Berücksichtigung von Praxiskompetenzen bei der Öffnung der Bachelor-Ausbildung für Pflegende – Erfahrungen und Perspektiven aus einem Kooperationsprojekt der Fakultät Pflege an der Zuyd Universität (Heelen, Niederlande) und der Charité Berlin. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. Münchener Pflegekongress 2006
- GEHMLICH, Volker: Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland. Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Bonn 2008
- GESSLER, Michael: Vertrauen und generatives Mentoring in einer Community of Practice. In: PETERS, Sybille; GENG, Franziska; WILLENUS, Yvonne (Hrsg.): Flankierende Personalentwicklung durch Mentoring. München 2006, S. 133–153
- GRÜNINGER, Stephan: Vertrauensmanagement. Kooperation, Moral und Governance. Marburg 2001
- HÄCKER, Thomas: Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozessessteuerung. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf (2007-01-21)
- HANDLEY, David: Assessment of Competencies in England's National Vocational Qualification System. In: Straka, Gerald (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster 2003, S. 57–67
- KADE, Jochen; SEITTER, Wolfgang: Lebenslanges Lernen. Mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Opladen 1996
- KIRCHHÖFER, Dieter: Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. QUEM-report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 66, Berlin 2000
- KLATT, Rüdiger: Die unentdeckten Potenziale nichtlinearer Erwerbsverläufe. In: PÄD FORUM: unterrichten erziehen (2004) 4, 219–222
- KOCH, Martin; STRASSER, Peter (Hrsg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2008
- LUHMANN, Niklas: Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität. 4. Aufl. Stuttgart 2009

- MERRILL, Barbara; HILL, Stephen: APEL, Access and Learning – A UK Perspective. In: DIE Zeitschrift (1998) 4, S. 21–24
- MEYER, John W.; ROWAN, Brian: Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: KOCH, Sascha; SCHEMMANN, Michael (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden 2009, S. 28–57
- NEUBERGER, Oswald: Vertrauen vertrauen? Misstrauen als Sozialkapital. In: GÖTZ, Klaus (Hrsg.): Vertrauen in Organisationen, München und Mering 2006, S. 11–55
- NORTON, Robert E.: DACUM Handbook, National Center for Research in Vocational Education. Columbus 1985
- OECHSLE, Mechthild: Ungelöste Widersprüche: Leitbilder für die Lebensführung von Frauen. In: OECHSLE, Mechthild; GEISSLER, Birgit (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen 1998, S. 185–201
- OFFE, Claus: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt am Main 1975
- RAFFE, David: Can National Qualifications Frameworks be Used to Change Education and Training Systems? Edinburgh 2009. University of Edinburgh (CES Briefing, 48)
- RIPPERGER, Tanja: Ökonomik des Vertrauens. Tübingen 1998
- SITKIN, Sim: On the Positive Effect of Legalization on Trust. In: BIES, Robert; LEWICKI, Roy; SHEPPARD, Blair (eds.): Research on Negotiation in Organization. Volume 5. London 1995, pp. 185–217
- THE COUNCIL FOR ADULT & EXPERIENTIAL LEARNING: Transforming Lifelong Learning. Online: http://www.cael.org/pdf/CAEL_Transforming_Lifelong_Learning.pdf (2)
- WALTERSCHEID, Klaus: Markt, Staat und „Voluntary“ Sektor im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84 (1988) 8, S. 684–699
- WHEELAHAN, Leesa: From Old to New. The Australian Qualifications Framework. In: ALLAIS, Stefanie; RAFFE, David; STRATHDEE, Rob; WHEELAHAN, Leesa; YOUNG, Michael (eds.): Learning from first qualification frameworks. Genf 2009 (ILO Employment Section Working Paper 45), pp. 91–135
- WOODHALL, M.: Human Capital Concepts, in: HUSÉN, Thorsten; POSTLETHWAITE, T. Neville (eds.): The International Encyclopedia of Education, 2nd edition, Oxford 1994
- YOUNG, Michael: National Vocational Qualifications in the United Kingdom. Their origins and legacy. In: ALLAIS, Stefanie; RAFFE, David; STRATHDEE, Rob; WHEELAHAN, Leesa; YOUNG, Michael (eds.): Learning from first qualification frameworks. Genf 2009 (Employment Sector Employment Working Paper, 45), pp. 5–30

Europäische Erfahrungen und Erkenntnisse

Eva Cendon, Peter Schlögl

Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich: Vorhaben und Umsetzung – Befunde und kritische Anmerkungen

1 Aufriss

Die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) ist in Österreich, wie wohl auch in Deutschland, nicht ursprünglich aus der Qualifikationslandschaft selbst heraus motiviert gewesen. Vielmehr wurde von bildungspolitischen Akteuren (im Wesentlichen Ministerien und Sozialpartnerorganisationen) der Impuls des Europäischen Metarahmens als Chance gesehen, die bisher nur punktuell koordinierten Qualifikationspolitiken unterschiedlicher verantwortlicher Stellen durch einen gemeinsamen Entwicklungsprozess künftig stärker strukturell zu koppeln. Damit sollen die nicht systematisch verbundenen Qualifikationen der Schulen, der gewerblichen sowie der landwirtschaftlichen Bildung, des Gesundheitswesens und weiterer formaler Bildungssektoren untereinander und gleichzeitig auch mit den Lernergebnissen des nicht-formalen Lernens besser vergleichbar gemacht werden – mit dem Ziel, damit Transparenz und Durchlässigkeit zu befördern. Dieses Vorhaben reiht sich als eine von mehreren Maßnahmen in die aktuellen Bemühungen ein, eine nationale Gesamtstrategie des lebensbegleitenden Lernens zu implementieren, die durch einen NQR, so wird erwartet, befördert werden soll bzw. die ein wesentliches Instrument ihrer Realisierung darstellen kann. Gleichzeitig wurde die in der Europäischen Empfehlung grundlegende Konzeption der Lernergebnisorientierung nicht wirklich diskutiert, sondern, als „Währung“ auch eines nationalen Qualifikationsrahmens, zunächst unumstritten übernommen. Damit wurde wohl eher beiläufig und wenig explizit auch die prinzipielle Gleichwertigkeit von formalen und nicht-formalen Lernprozessen hinsichtlich möglicher Lernerträge angenommen. Inwiefern dies auch mit dem Ziel einer Adressierung der in Österreich ungenügend gegebenen Chancengleichheit beim Zugang zu Bildungsangeboten in Verbindung gesehen werden kann, und hier kompensatorische Effekte erwartet werden, kann an dieser Stelle nur gemutmaßt werden.

2 Rahmenbedingungen

Die Europäische Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2008) als rechtliches Instru-

ment der Union richtet sich an Österreich zunächst in seiner konkreten Verfasstheit als Bundesrepublik mit ihren jeweiligen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten. Schon früh und mit breiter Basis wurde im politischen Prozess Einigkeit darüber erzielt, dass ein künftiger NQR keine normative Wirkung zu entfalten habe, sondern die aktuellen, verfassungsrechtlichen Gegebenheiten aufzugreifen hätte, in der Begrifflichkeit des NQR also als „nicht regulierend“ anzusehen ist. Die politische Legitimation bezieht der gesamte Entwicklungsprozess aus dem aktuell gültigen Regierungsübereinkommen der Bundesregierung, worin auch dezidiert die Berücksichtigung „non-formal erworbener Qualifikationen“ (REGIERUNGSPROGRAMM 2008, S. 212) angeführt wird, sowie aus einem Ministerratsvortrag vom November 2009, der auch die Eckpunkte der Ausgestaltung festgelegt hat.

Im Zuge des Konsultationsprozesses (s. u.) wurde von den beiden im Gesamtprozess federführenden Bundesressorts Unterricht und Wissenschaft festgestellt, „dass Österreich Nachholbedarf bei der Darstellung, Entwicklung und Verbreitung von Verfahren zur Darstellung von Lernergebnissen, die außerhalb des gesetzlich geregelten Bildungssystems erworben wurden, hat.“ (BMUKK, BMWF 2008a, S. 12). Kein Zweifel wurde auch daran gelassen, dass die Integration des informellen Lernens in einen künftigen NQR ein langfristiges Vorhaben darstellt und durch bestehende oder dafür neu zu schaffende Qualifikationen – im Sinne des EQR – geleistet werden soll (ebd.).

Neben zahlreichen Herausforderungen für die formale Bildung, wie etwa erforderlichen Curriculumsrevisionen hin zu stärkerer Lernergebnisorientierung, zeigen sich für die Frage der Integration des nicht-formalen und informellen Lernens grundsätzlichere Probleme. So sind die seit der ersten Republik ungenügend geregelten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten hinsichtlich der Erwachsenenbildung zwischen den Gebietskörperschaften (EL BEHEIRI 1995; SCHLÖGL, SCHNEEBERGER 2004; SCHNEEBERGER, SCHLÖGL, PETANOVITSCH 2008; PLATZER 2009) alles andere als eine solide Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines alle Lebensphasen und Lernarrangements umspannenden Instruments, wie es der NQR von seinem Anspruch her sein soll. In der Fachliteratur wird von einem rechtlichen Provisorium in Folge des Staatsgrundgesetzes 1867 und im Rahmen der Habsburgerfolgegesetze (1920) gesprochen, das nie rechtlich ausgestaltet wurde und daher bis dato eine uneindeutige Zuständigkeitssituation und eine gesetzliche Unterbestimmtheit auf Bundes- und Landesebene hinterlassen hat.

Vor diesem Hintergrund will man aber dennoch mit der Umsetzung eines NQR eine umfassende Triangulation zahlreicher nationaler bildungs-, gesellschafts- und wirtschaftspolitischer Ziele, die bisher scheinbar ungenügend eingelöst wurden, befördern. Zu diesen Zielen zählen beispielsweise die Würdigung früherer Lernleistungen, die Steigerung der Bildungsbeteiligung über die gesamte Lebensspanne, die

Verbesserung der Chancengerechtigkeit beim Bildungszugang sowie die Effizienzsteigerung von Bildungsmaßnahmen.

3 Die Entwicklung des österreichischen Qualifikationsrahmens

Im folgenden Abschnitt wird die Entwicklung des österreichischen Qualifikationsrahmens dargestellt und kritisch betrachtet. Ausgehend vom Prozess, über den Zugang und Zuschnitt bis zu den Leitlinien des Modells, die damit verwirklicht werden sollen, werden die wesentlichen Eckpfeiler des Qualifikationsrahmens dargelegt.

3.1 Der Prozess

Die Auseinandersetzung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und seinen möglichen Auswirkungen begann in Österreich schon sehr früh. Bereits 2005 wurde im Auftrag vom damaligen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur eine erste explorative Studie zum EQR und zu dessen Bezug zum tertiären Bereich erstellt. Aufgabe war eine erste Analyse der internationalen Entwicklungen und Erfahrungen sowie von nationalen Gegebenheiten im tertiären Bereich (LASSNIGG u. a. 2006). Der EQR wurde auch im Rahmen des EU-Vorsitzes von Österreich im ersten Halbjahr 2006 zentrales hochschulpolitisches Thema. Der Konsultationsprozess zum EQR brachte in Österreich einerseits eine breite Zustimmung zum EQR, andererseits wurde schon dort in den meisten Stellungnahmen „[d]ie Schaffung eines nationalen NQR [...] stillschweigend vorausgesetzt“ (MARKOWITSCH, SCHLÖGL, SCHNEEBERGER 2006, S. 10). Dies bildete auch den eigentlichen Startschuss für den Entwicklungsprozess eines österreichischen Nationalen Qualifikationsrahmens.

Der Prozess war ambitioniert aufgesetzt, die erste „Fact-Finding-Phase“ im Jahr 2007 diente zum einen der Informationssammlung und der Öffentlichkeitsarbeit, zum anderen einer vertieften thematischen Arbeit an wesentlichen mit dem NQR verbundenen Themenkomplexen (SCHNEEBERGER u. a. 2007). Ziel dieser Phase war die Erstellung eines Diskussionsvorschlags für einen NQR. Von Januar bis Juni 2008 wurde ein nationaler Konsultationsprozess zu diesem Diskussionsvorschlag durchgeführt (BMUKK, BMWF 2008a, 2008b). Zur Beteiligung war neben den relevanten Stakeholdern auch die interessierte Öffentlichkeit eingeladen. Die Konsolidierung der insgesamt 265 Stellungnahmen erfolgte durch eine wissenschaftliche Expertinnen- und Expertengruppe, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Bereiche Erwachsenenbildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung und Hochschulbildung zusammensetzte (AFF u. a. 2008). Begleitend zum Konsultationsprozess wurden vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowie vom Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend vier Pilotprojekte in Auftrag gegeben, in deren

Rahmen die Zuordnung ausgewählter Qualifikationen aus drei Sektoren zum NQR pilotiert bzw. getestet wurde: aus dem Baubereich (TRITSCHER-ARCHAN 2008, 2009), dem Tourismusbereich (LUOMI-MESSERER, LENGAUER, MARKOWITSCH 2008; LUOMI-MESSERER, LENGAUER 2010), dem Elektrobereich (TRITSCHER-ARCHAN 2009a) und aus dem Bereich der nichtärztlichen Gesundheitsberufe (SCHLÖGL 2009).

Zeitgleich wurde die Entwicklung eines Modells der Systematisierung für die Zuordnung von Qualifikationen aus nicht-formalen Lernkontexten zum NQR (SCHLÖGL 2009a) in Auftrag gegeben. Geplant für Beginn 2009, aufgrund anderer politischer Prioritätensetzungen verzögert, erstellte die Projektgruppe NQR im Oktober 2009 eine Empfehlung für den Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich (BMUKK, BMWF 2009). Am 18. November 2009 wurden im Rahmen eines gemeinsamen Vortrags durch Bundesministerin Schmied (BMUKK) und Bundesminister Hahn (BWMF) beim Ministerrat die politischen Zusagen für die nationale Umsetzung und die grundlegenden Gestaltungselemente getätigt. Seit diesem Zeitpunkt waren unterschiedliche Projektgruppen beauftragt, Zuordnungsverfahren (SCHLÖGL 2010) und Kriterien für die Zuordnung von Qualifikationen zum NQR (LOISCH/MAYR/TRITSCHER-ARCHAN 2010) zu entwickeln. Die Arbeiten dazu wurden im November 2010 fertiggestellt und liegen dem BMUKK vor. Die Zuordnung von Qualifikationen zum NQR, zunächst aus dem formalen Bereich, verbunden mit einer entsprechenden organisatorischen Struktur, hat sich – wie in Deutschland – verzögert und wird wohl in 2012 erfolgen.

3.2 Zugang und Zuschnitt

Die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich war (und ist) durch einen sehr breiten Zugang geprägt und durch den politischen Willen, diesen konsensual zu gestalten. Dazu steht auf der Website des Bundesministeriums für Bildung, Unterricht und Kultur: „Oberstes Ziel ist, sämtliche Akteure und Akteurinnen, die in den österreichischen Bildungsprozess involviert sind, in die Aktivitäten einzubinden und somit einen Qualifikationsrahmen zu schaffen, der auf konsensualen Entscheidungen beruht und hohe innerstaatliche Akzeptanz erfährt“ (BMUKK 2008).

Im Hinblick auf den Zuschnitt des Rahmens selbst war zum einen die sehr frühe Entscheidung für die Entwicklung eines eigenen nationalen Qualifikationsrahmens wichtig – ein Weg, den inzwischen die meisten europäischen Länder gehen. Zum anderen war es die Entscheidung für einen gemeinsamen, vollständigen und umfassenden Rahmen, der alle Bildungsbereiche umfassen soll. Diese Entscheidung wurde auf Basis der breiten Zustimmung bei dem vorangegangenen Konsultationsprozess zum Europäischen Qualifikationsrahmen gefällt.

Wichtig war dem bzw. den zuständigen Ministerien¹ von Beginn an die Einbeziehung möglichst vieler Akteure und Akteurinnen aus dem Bildungs- und Berufssystem. In einem Zeitrahmen von rund vier Jahren sollte auf breitem Konsens basierend der NQR eingeführt werden (BMUKK, BMWF 2008a, S. 8). Um dies gewährleisten zu können, wurden entsprechende Arbeitsstrukturen aufgebaut:

Eine Projektgruppe NQR, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern des BMUKK und des BMWF mit folgenden Aufgaben:

- Koordination der Agenden zwischen den beiden Ministerien,
- Strategische Planung,
- Koordination des Entwicklungsprozesses (Konsultationsprozess und Implementierung des NQR),
- Entwicklung von Vorschlägen zu Struktur und Design des NQR und Abstimmung dieser mit der Nationalen Steuerungsgruppe NQR,
- Aufbau von Informations- und Kommunikationsstrukturen mit Stakeholdern (hier insbesondere Beiräte für den Hochschulsektor).

Eine Nationale Steuerungsgruppe, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern wichtiger Institutionen der österreichischen Bildungslandschaft. Hierzu gehörten Personen, die direkten Einfluss auf Qualifikationsprozesse und -inhalte sowie auf gesetzliche Rahmenbedingungen haben, wie Vertreterinnen und Vertreter der Bundesministerien, der Sozialpartner und der Bundesländer. Aufgabe dieses Gremiums war die beratende Begleitung des Gesamtprozesses (BMUKK, BMWF 2008a, S. 5 f.).

Österreich startete den Konsultationsprozess für die Entwicklung eines NQR mit einem klaren Bekenntnis für die Nutzung des Konzepts der Lernergebnisse auch in nicht-formalen und informellen Lernkontexten. Lernergebnisse sollten dann in Form von Qualifikationen gebündelt und beschrieben werden können. Damit verbunden ist die Hoffnung, aus dem NQR langfristig auch einen Nutzen für den Aufbau einer Strategie des lebenslangen Lernens, die in Österreich nach anfänglichen Schwierigkeiten erst langsam ins Rollen gekommen ist, zu ziehen.

Schon im Entwicklungsdesign festgelegt wurde der Zugang über drei Korridore, die den unterschiedlichen Arten von Lernen, dem formalen, nicht-formalen und informellen Lernen Rechnung tragen:

1 Bis 2006 war das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) zuständig, nach der Teilung des Ressorts hatten die Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und für Wissenschaft und Forschung (BMWF) gemeinsam die Federführung.

Tabelle 1: Die drei Korridore (BMUKK, BMWF 2008a, S. 6)

Korridor 1	Einordnung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems
Korridor 2	Darstellung und Einordnung von nicht-formal erworbenen Qualifikationen (u. a. in Erwachsenenbildungseinrichtungen)
Korridor 3	Entwicklung von ersten Ansätzen zur Eingliederung von Qualifikationen, die auf Basis von informellen Lernprozessen vergeben werden

Die Zieldimension des NQR zeigt, dass der Zugang sehr ambitioniert ist: So sollten nach der Beschreibung im Konsultationspapier zentrale Ziele des NQR u. a. folgende sein (BMUKK, BMWF 2008a, S. 7 f.):

- Unterstützung beim Explizitmachen von impliziten Niveaus im österreichischen Qualifikationssystem, um damit auch eine transparente Zuordnung zu den Niveaus des EQR zu erleichtern.
- Weiterentwicklung des Qualifikationssystems durch Ausrichtung auf Lernergebnisse – bei gleichzeitiger Berücksichtigung von Inputs in direktem Zusammenhang mit den Ergebnissen.
- Die Entwicklung des NQR als neutralem Bezugspunkt für die Vergleichbarkeit und Transparenz von Qualifikationen aus unterschiedlichen Systemen und Niveaus.
- Ein gemeinsamer vollständiger und umfassender Qualifikationsrahmen, der alle Bildungsbereiche umfasst – dies auch mit einer Verwaltungsstruktur und einer Qualitätssicherungsstrategie, die bereits bestehende Qualitätssicherungssysteme vereinigt.

3.3 Leitideen des Modells

Auf der Basis eines sehr breit gewählten Zugangs enthielt das Konsultationspapier schon Vorschläge für das Modell eines NQR, die erste Leitideen sichtbar machten:

- Einführung von acht Niveaus zum einen für erleichterte Zuordnungen zum EQR (BMUKK, BMWF 2008a, S. 18) und zum anderen, weil sich dies als kompatibel mit den unterschiedlichen internationalen und nationalen Klassifikationen herausgestellt hatte (SCHNEEBERGER 2009).
- EQR-Deskriptorentabelle als Ausgangshypothese für eine eigene nationale Deskriptorentabelle: Dies wurde damit begründet, dass in Österreich bislang kein einheitliches Verständnis von Kompetenz und Lernergebnissen vorhanden ist (BMUKK, BMWF 2008a, S. 19).

- Der NQR soll orientierende Funktion haben, d. h. er soll Bürgerinnen und Bürgern die Möglichkeit bieten, Qualifikationen zu vergleichen und auf dieser Basis weitere Bildungsaktivitäten zu starten.
- Organisationsmodell, das aus drei Komponenten bestehen soll: einem NQR-Entscheidungsgremium, einer NQR-Geschäftsstelle sowie einem NQR-Register (BMUKK, BMWF 2008a, S. 30).
- Der NQR soll Qualifikationen zuordnen, nicht Kompetenzen und nicht Personen. Antragstellerinnen für eine Zuordnung zum NQR sollten öffentliche und private Einrichtungen sein, Einzelpersonen können keine Anträge stellen (BMUKK, BMWF 2008a, S. 30).

3.4 Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus dem Konsultationsprozess

Der Konsultationsprozess brachte eine Bandbreite an Stellungnahmen hervor, die neben grundsätzlicher Zustimmung zu den allgemeinen Zielen des NQR auch größere Dissonanzen aufzeigte. So schreiben die Mitglieder der Experten-/Expertinnen-gruppe: „Die Konsolidierung gestaltete sich schwierig, nicht nur wegen der großen Zahl der Stellungnahmen, sondern auch wegen der Bandbreite der Meinungen und weil zwischen den Bereichen zum Teil gegensätzliche Positionen eingenommen wurden“ (AFF 2008, S. 3). Ausgehend von den Ergebnissen des Konsultationsprozesses und den dort diagnostizierten Hot Spots in der Diskussion erstellte die Projektgruppe NQR ein Positionspapier zur Vorlage im Ministerrat, in dem die wichtigsten Ergebnisse und weiteren Verfahrensvorschläge dargestellt wurden.

Konsensual blieben die allgemeinen Ziele des NQR (BMUKK, BMWF 2009, S. 5) wie:

- die Erhöhung der Transparenz von Bildungssystemen in Europa und auf nationaler Ebene zum Nutzen der Bürgerinnen und Bürger;
- die Erleichterung der Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Bildungssystemen durch den EQF bzw. einzelne NQRs und damit die Erhöhung der Verständlichkeit des österreichischen Qualifikationssystems in Europa;
- die Lernergebnisorientierung;
- die Förderung der Durchlässigkeit innerhalb und zwischen den formalen und nicht-formalen Bereichen des Bildungssystems und damit die Stärkung von Prinzipien und Methoden der gegenseitigen Anerkennung und Anrechnung von Qualifikationen.

Auch gegen die vorgeschlagenen acht Niveaus für den zukünftigen NQR wurden keine gravierenden Argumente vorgebracht. Der Prozess brachte einen Entscheid gegen eine eigene österreichische Deskriptorentabelle, aber die Forderung nach

einer Übersetzung der allgemeinen Beschreibungen auf den nationalen Kontext zur Gewährleistung einer stärkeren Trennschärfe und Nachvollziehbarkeit des Verfahrens der Zuordnung. Dazu wurde eine Erläuterungstabelle für die Stufen 1–5 für das gesamte Bildungssystem sowie 6–8 für außerhochschulische Abschlüsse vorgeschlagen. Als politisches Ergebnis über die Einordnung beruflicher und hochschulischer Qualifikationen verständigte man sich darauf, für die Abschlüsse der Bologna-Studienarchitektur die Dublin-Deskriptoren zur Anwendung zu bringen. Die EQR-Deskriptoren bzw. diese erläuternde Spezifikationen sollten aber prinzipiell auch die Einordnung nicht hochschulischer Abschlüsse in die Rahmen-niveaus 6–8 ermöglichen.

Tabelle 2: Struktur des österreichischen Nationalen Qualifikationsrahmens

Niveau 8 – PhD	Niveau 8
Niveau 7 – MA	Niveau 7
Niveau 6 – BA	Niveau 6
Niveau 5	
Niveau 4	
Niveau 3	
Niveau 2	
Niveau 1	

Der Fokus auf Lernergebnisse wurde erweitert mit dem Wunsch des Nachweises der Plausibilität der Lernergebnisse über Inputkriterien wie Curricula und Ausbildungsverordnungen. Die Orientierung an Lernergebnissen soll zu keiner völligen Neuausrichtung der Steuerung des Bildungssystems führen, aber eine sukzessive Weiterentwicklung der Curricula und Ausbildungsverordnungen in diese Richtung ermöglichen. Hierzu werden weitere Informationsaktivitäten mit Stakeholdern benötigt. Für den Einbezug von Korridor 2 und 3 in den NQR wurde die Notwendigkeit der ausreichenden Beschreibbarkeit und Validierbarkeit der Lernergebnisse hervorgehoben, damit diese einer Qualifikation zuordenbar sind.

Was noch weiter diskutiert werden wird und in engem Zusammenhang mit Verbindlichkeiten von Zuordnungen zum NQR und damit verbundenen Zugangsvoraussetzungen und Berechtigungen steht, insbesondere auf den höheren Niveaus, ist die Ausrichtung des NQR als orientierender Rahmen. Bislang lassen sich daraus keinerlei Berechtigungen ableiten, selbst wenn – was für die Anerkennung des beruflichen Sektors ein wichtiger Vorstoß war – auch außerhochschulische Abschlüsse den

Stufen 6–8 zugeordnet werden können. Damit verbunden ist auch die Diskussion um Gleichartigkeit und Gleichwertigkeit, die sich schon seit dem Konsultationsprozess rund um die Durchlässigkeit zwischen beruflichen und akademischen Abschlüssen entzündet. Den dritten „Hot Spot“ bildet die Zuordnung von Qualifikationen von Korridor 2 und 3 zum NQR, die mit zeitlicher Verzögerung begonnen werden soll.

4 K2 oder die Zuordnung nicht-formalen Lernens

Die wichtige Grundlegung für die Formulierung einer Teilstrategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht-formalen Lernens in den nationalen Qualifikationsrahmen war die Erkenntnis, dass es in allen Bildungssektoren und den darin vertretenen Einrichtungen Anknüpfungspunkte und auch Fragen zum Umgang mit nicht-formalem und informellem Lernen gibt und daher eine breite Basis für die Diskussion dieser Strategie benötigt wird. Die Grundprämissen der Teilstrategie waren:

- **Lernergebnisorientierung:** Zertifikate/Qualifikationsnachweise können unabhängig vom zugrunde liegenden Lernweg (formal, nicht-formal, informell) im NQR verortet werden.
- **Evidenzorientierung:** Es werden Evidenzen für die Lernergebnisse benötigt, die Gegenstand der Zuordnung zu einer Stufe des NQR sein können (z. B. Curricula, Standards ...).
- **Partizipationsorientierung:** Institutionelle Akteure und Akteurinnen sollen stärker in die Umsetzung integriert werden.
- **Zweckorientierung:** Schärfung eines sektorenübergreifenden Qualifikationsbegriffs und den damit korrespondierenden Qualifikationsnachweisen.
- **LLL-Orientierung:** Beförderung von LLL ist notwendig, daher sollen die fünf Leitlinien der LLL-Strategie (CENDON u. a. 2008) berücksichtigt werden, insbesondere die Leitlinien Kompetenzorientierung und Lifelong Guidance.

Generelles Ziel der Entwicklung einer Korridor 2-Strategie „war und ist es für die außerhalb des Formalsystems erworbenen Qualifikationen (...) ein Modell der Systematisierung anzubieten, das ins späterer Folge eine erleichterte und objektive Zuordnung zu einer der Niveaustufen des NQR ermöglicht“ (SCHLÖGL 2009a, S. 5). Solch ein Vorhaben benötigt einerseits einen allgemeinen Nutzen für das Bildungswesen und andererseits einen individuellen Nutzen für die Lernenden, daher ergeben sich folgende Teilziele:

- Die (schon lange geforderte) erhöhte Transparenz im Weiterbildungssektor für Nachfragende, Bildungsberatung und Arbeitgeber;
- Die Sichtbarmachung von Qualifikationen, die außerhalb des formalen Bildungswesens erworben wurden;

- Die Rückbindung von Qualifikationen an sektorale und branchenrelevante Anforderungen;
- Die Erleichterung der Vergleichbarkeit von Lernergebnissen durch Lernende und Arbeitgeber unabhängig von Lernform und -ort;
- Die erleichterte und effizientere NQR-Zuordnung von in der Erwachsenenbildung erworbenen Qualifikationen;
- Die Unterstützung für die Systematisierung von Qualifikationen und Qualifikationsteilen durch Lernergebnisse;
- Die Systematisierung und bedarfsgesteuerte Weiterentwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren.

Eine wichtige Erkenntnis bei der Entwicklung der Teilstrategie war, dass die im Konsultationspapier verwendeten Definitionen zu nicht-formalem und informellem Lernen die österreichischen Gegebenheiten und auch das Selbstverständnis der österreichischen Bildungseinrichtungen nicht gut abbilden. Daher ist hier eine weitere Differenzierung und Konkretisierung noch zu leisten, die zum einen anschlussfähig zum europäischen bildungspolitischen Diskurs bleibt, und zum anderen auf ein sektorenübergreifendes Verständnis von Qualifikation aufbaut, das die Zuordnung zum NQR ermöglicht. Doch, so eine Erkenntnis des Berichts: „Die Verwendungsweise im österreichischen Diskurs folgt bis dato keiner stringenten Weise und lässt eine konsequente Trennung von Qualifikation, Kompetenz und Zertifikat nicht erkennen“ (SCHLÖGL 2009a, S. 10). Genau diese ist aber notwendig, um die Zuordnungen insbesondere von Korridor 2 überhaupt zu ermöglichen. Denn der EQR und der nationale Rahmen sind Klassifikationssysteme für die Qualifikationslandschaft, sie ersetzen nicht die Beschreibung des Bildungssystems.

Zu den Qualifikationen des K2 werden einschränkend Qualifikationsnachweise gezählt, die nicht Zertifikate von Schulen oder Hochschulen, nach dem Berufsausbildungsgesetz oder von geregelten Gesundheitsberufen sind.

Für die Kompetenzfeststellung durch Lernergebnisse sind eine Verbindlichkeit und Verlässlichkeit der Zielerreichung und somit indirekt auch eine Validität des Feststellungsverfahrens vonnöten. Allerdings sind Prüfungsverfahren zur Feststellung von Kompetenz im österreichischen Bildungswesen bislang wenig bekannt, daher auch wenig akzeptiert; sie stellen die bisher gängige Prüfungspraxis im formalen Bildungswesen grundsätzlich infrage, zumindest in Bezug auf deren Validität. Gerade der sehr ambitionierte Fokus auf die Lernergebnisse erfordert, über gängige Prüfungsverfahren hinauszugehen. Für Feststellungsverfahren und Validität werden daher maßgeschneiderte Verfahren notwendig sein. Diese sollen sicherstellen, „dass die Qualifikationen (die über Feststellungsverfahren nachgewiesen werden) einem realen gesellschaftlichen Bedarf entsprechen und nicht ausschließlich auf eine ge-

wisse (existente oder der Einfachheit halber gewählte) Methodologie aufbauen oder ausschließlich Kompatibilität mit einer der Niveaustufen des NQR im Fokus haben“ (SCHLÖGL 2009a, S. 15).

Insbesondere für den K2-Bereich stellt sich die Frage nach organisationalen Strukturen, intermediären Formen, die Qualifikationen transparent und vergleichbar machen.

Die Teilstrategie bringt hierfür den Vorschlag der Einrichtung sogenannter qualifikationsverantwortlicher Stellen (QVS) ein. Diese übernehmen in diesem Vorschlag die „Funktion von Regulatoren für sektoral und/oder national gültige Qualifikationen, die keine Entsprechung im formalen Bildungswesen haben und übernehmen damit eine Validierungsfunktion. Dies bedarf einer engen Abstimmung und idealerweise Kooperation zwischen QVS und Bildungsträgern insbesondere in der Frage der Feststellung von Lernergebnissen“ (SCHLÖGL 2009a, S. 5 f.). Diese Einrichtungen sollten selbst keine Anbieter von Bildungsdienstleistungen sein. Es sollte ihnen allerdings zugestanden werden, allgemein gültige Standards von Qualifikationen festzulegen wie auch grundlegende Standards von Kompetenzfeststellungsverfahren (SCHLÖGL 2009a, S. 19).

Anforderungen, die an QVS gestellt werden, sind folgende:

- Unabhängigkeit in Gremienstruktur und Verfahren,
- Repräsentativität und entsprechende inhaltliche Fachkundigkeit,
- Fachkundigkeit und Kompetenz in der (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren,
- Abdeckung von möglichst breiten Feldern von Qualifikationen um Kohärenz von Qualifikationen und Angeboten zu befördern.

Dazu können je nach Branche noch andere regionale oder hoheitliche Kriterien kommen. Die Autorisierung zur Verantwortung von einer oder mehreren Qualifikationen erfolgt durch eine Akkreditierungskommission (vermutlich auch die NQR-Steuerungsgruppe) auf Basis von Zulassungskriterien und -Verfahren für QVS. Die Akkreditierungskommission soll auch allgemeine sektorenübergreifende Standards für Validierungs- und Kompetenzfeststellungsverfahren erstellen.

QVS haben keine formale Rolle bei der Zuordnung von Qualifikationen im NQR, sie schaffen nur die transparente Grundlage. Die letzte Verantwortung für die Zuordnung verbleibt bei der zu schaffenden NQR-Stelle und basiert damit auch auf dem gleichen Kriteriensatz, wie er für formale Qualifikationen erarbeitet wurde. Für ein Verfahren der Zuordnung von Qualifikationen aus Korridor 2 hieße dies Folgendes: „Eine Zuordnung zum NQR erfolgt für Qualifikationsnachweise auf Antrag der qualifikationsverantwortlichen Stelle (nicht ident mit den ausstellenden Einrichtungen). Vielfach werden demnach nicht die Bildungseinrichtungen für „ihre“ Zeugnisse, Di-

plome oder Zertifikate an die NQR-Stelle herantreten, sondern zentral die QVS mit den von ihr verantworteten Qualifikationen“ (SCHLÖGL 2009a, S. 22).

5 Zur Zuordnung von Qualifikationen

5.1 Zuordnungsverfahren

Eine wichtige Erkenntnis der Entwicklungsarbeiten zum NQR war, dass dieser keine „österreichspezifische Übersetzung“ (SCHLÖGL 2010, S. 5) des EQR werden, sondern die österreichische Qualifikationslandschaft differenziert abbilden und schlüssig, nachvollziehbar und valide beschreiben soll. Der Vorschlag des Zuordnungsverfahrens wurde daher in einer Form gestaltet, dass die Zuordnung der drei Arten von Lernen (formal, nicht-formal und informell) im selben Verfahren möglich ist.

Der Verfahrensvorschlag beruht auf folgenden Prinzipien:

- Die Zuordnung zum NQR muss valide sein, einer nationalen und europäischen Überprüfung standhalten und die österreichische Qualifikationsstruktur im europäischen Vergleich nicht unterbewerten.
- Verfahrenssicherheit muss gegeben und belegbar sein (persönlich, institutionell, national, international).
- Der Ansatz baut auf einer übergeordneten Gesamtsteuerung unter Heranziehung schon aktuell verantwortlicher Akteure auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt auf.
- Der NQR ist ein orientierender Rahmen.
- Bestehende Verantwortlichkeiten im Hinblick auf österreichische Qualifikationen bleiben wie bisher bestehen.

5.2 Zuständigkeiten

Das vorgeschlagene Zuordnungsverfahren baut auf „Regelungsformen zwischen gleichberechtigten AkteurInnen“ (SCHLÖGL 2010, S. 11) auf. Ausgehend vom Verhandlungsprinzip wird der Vorschlag eines verständigungsorientierten Handelns (Konsens) gemacht – der Ansatz „vom Aushandeln, hin zum Argumentieren“ erfordert neben regelgebundenen Verwaltungshandeln direkte Kommunikationen zwischen Vertreterinnen und Vertretern.

Basierend auf in Österreich bereits bestehenden Gremien, deren Aufgabe das Herstellen von Einvernehmen auf der Basis von Verhandlung ist, wird ein Zuordnungsverfahren in zwei Varianten skizziert. Die Basis bildet jeweils das Modell eines Kollegialorgans, das auf gesetzlicher Grundlage einberufen wird. Die Variation liegt in der Tiefe der Entscheidungsbefugnis: Entweder entscheidet das Gremium (Variante 1) oder das Gremium empfiehlt (Variante 2).

Der Prozess soll folgendermaßen aufgesetzt werden:

Das Kollegialorgan (Steuerungsgruppe) wird bestellt, die Rolle der kontrollierenden Rechtsaufsicht sollte von einem der Bundesministerien übernommen werden. Die Willensbildung des Kollegialorgans wird durch eine Geschäftsordnung zu regeln sein. Die Vertreterinnen und Vertreter in der Steuerungsgruppe sind nominiert durch Organe des Bundes, die Bundesländer, Organisationen der Arbeitswelt, Vertretung des K2. Zur operativen Unterstützung hat die Steuerungsgruppe eine Geschäftsstelle, deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben im Gremium einen Sitz ohne Stimme und dienen nur als Auskunftspersonen.

Grundsätzlich lässt sich zwischen Variante 1 (Entscheidung) und Variante 2 (Empfehlung) eine Spannung in Bezug auf die Korridore feststellen. In Korridor 2 gibt es keine normativ geregelten Zuständigkeiten. Daher würde Variante 2 den formalen Bereich – also Korridor 1 – aufwerten und es erschweren, Korridor 2 zu integrieren.

Folgende Instanzen sind vorgesehen (SCHLÖGL 2010, S. 27):

Nationale Koordinierungsstelle (NKS) für den NQR in Österreich

Dies ist die Geschäftsstelle der NQR-Steuerungsgruppe, sie unterhält die laufende Kontaktpflege mit internationalen Stellen und betreibt eine Informationsplattform zur Bereitstellung der relevanten Informationen sowie der laufend aktualisierten Ergebnisse des Zuordnungsprozesses. Zu den Aufgaben der Geschäftsstelle zählen die Entgegennahme der Begehren, die Eingangsprüfung, die inhaltliche Vorabprüfung (mit Empfehlung an die NQR-Steuerungsgruppe), die Erstellung des Entwurfs zum Tätigkeits-/Jahresbericht, und die Pflege des NQR-Registers.

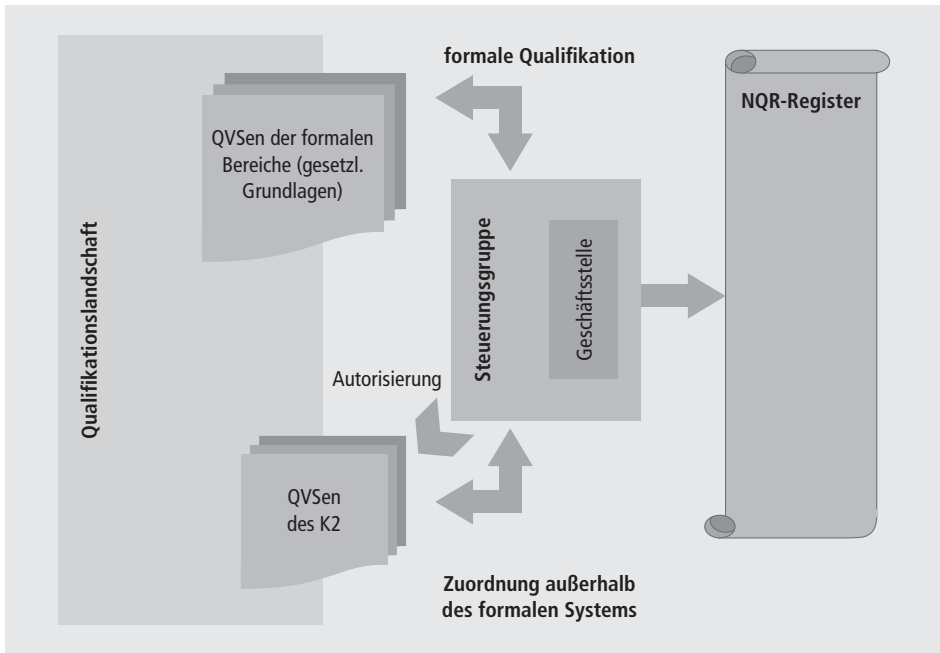
Begehrende Parteien

Begehren können von verantwortlichen Stellen oder von durch NQR-Organen anerkannten Stellen (QVS) gestellt werden. Zumeist sind diese nicht ident mit den zertifizierenden oder prüfenden Stellen.

NQR-Register

Das NQR-Register ist eine vollständige Dokumentation der dem NQR zugeordneten Qualifikationen. Die technische Implementierung und Verwaltung übernimmt die NQR-Geschäftsstelle. Eine Aufnahme in das NQR-Register erfolgt grundsätzlich unbefristet.

Abbildung 7: Ablauf der Zuordnung zum NQR Register (SCHLÖGL 2010, S. 29)



5.3 Kriterien der Zuordnung

Basierend auf den grundlegenden Vereinbarungen über die Rolle und Funktion des NQR wurde ein Handbuch entwickelt, das die Kriterien zur Zuordnung von Qualifikationen transparent machen und im weiteren Prozess QVS für die Antragstellung zur Verfügung gestellt werden soll. Die Kriterien für die Zuordnung von Qualifikationen beruhen auf leitenden Prinzipien des NQR:

- Der NQR dient der transparenten Darstellung der österreichischen Qualifikationslandschaft.
- Der NQR hat eine orientierende und keine regulative Funktion.
- Die Zuordnung von Qualifikationen ist freiwillig und erfolgt auf Basis eines Ansuchens.
- Aus einer Niveau-Zuordnung lassen sich keine Berechtigungen ableiten.

Die Zuordnung zu einem bestimmten Niveau ermöglicht nicht automatisch Zugang zum Erwerb einer Qualifikation der nächsthöheren Ebene (LOISCH/MAYR/TRITSCHER-ARCHAN 2010, S. 2).

Wichtig für die Erstellung von Ansuchen ist die Berücksichtigung folgender Punkte (LOISCH/MAYR/TRITSCHER-ARCHAN 2010, S. 15 ff.):

- Lernergebnisorientierte Beschreibungen von Qualifikationen
- Abbildung von Qualifikationen, nicht von Bildungsbiografien
- Betrachtungszeitpunkt von Qualifikationen
- Best fit-Prinzip bei der Zuordnung
- Gleichwertigkeit aber nicht Gleichartigkeit: ausschlaggebend sind die Lernergebnisse, nicht Dauer des Erwerbs, Lernort, Bildungssektor etc.
- Inklusionsprinzip: Beschreibungen der unteren Niveaustufen sind in den oberen Niveaustufen enthalten, aber nicht mehr explizit genannt
- Kein Stufenprinzip: d. h. Erwerb von Qualifikationen auf einem höheren Niveau setzt nicht den Erwerb einer Qualifikation auf niedrigerem Niveau voraus.

6 Befunde und kritische Anmerkungen

Die Herangehensweise in Österreich wurde wiederholt als „pragmatisch“ bezeichnet. Dies mag durch die politische Kultur geprägt sein, wie Musil das schon früher treffend beschrieben hat, nämlich dass man „die Wirklichkeit nicht scheut, wohl aber als Aufgabe und Erfindung behandelt“ (MUSIL 1930, S. 16). Der offensichtlich tief verankerte „Möglichkeitssinn“, der sich im „könnte, sollte, müsste geschehen“ (ebd.) manifestiert, erklärt die oftmals zielorientierte Herangehensweise, die schon das eine oder andere Mal bereits bestehendes Wissen oder einschlägige Befunde nur im Augenwinkel wahrnimmt. Damit verbunden sind jedoch auch immer wiederkehrende Diskussionen mit wenig substanziellem Fortschritt. Insofern werden Entscheidungen oft erst spät in Entwicklungsprozessen getroffen, bewusst getroffen oder explizit gemacht. Der dadurch oft lange dauernde Diskussions- und Entwicklungsprozess birgt aber durchaus auch die Gefahr, dass von den ambitionierten Innovationsansprüchen nur ein geringer Teil konkret eingelöst werden kann, diese „zerredet“ werden, oder zu einem späten Zeitpunkt der Entwicklung neue, aber grundsätzliche Einwände auftauchen.

Aus der Durchsicht der zugänglichen Dokumente lassen sich zwei Felder der Entwicklungsarbeiten identifizieren, die durchaus kritisch zu betrachten sind. Das eine wäre die Zieladäquatheit der grundlegenden Begriffskonzepte, das zweite die Ziel-Inhaltskonsistenz der konkreten Umsetzung.

Die Klärung von Begrifflichkeiten in einem solch komplexen Vorhaben stößt auf wenig Tradition gemeinsamer Sprache oder festgeschriebener Konventionen, die sektorenübergreifend Gültigkeit haben. Ein diesbezügliches Beispiel wäre etwa die zunächst unkritische Übernahme einer an Lernergebnissen orientierten Zuordnungslogik für den künftigen NQR. Verbunden war dies mit einer begrifflichen Engführung des Kompetenzbegriffs und zum Teil mit den Diskussionen um Bildungsstandards.

Zu Recht wurde schon früh im Prozess auf die Möglichkeit unterschiedlicher Verständnisse von Lernergebnissen auch für den formalen Bereich hingewiesen (vgl. LASSNIGG, VOGTENHUBER 2009, S. 73), dennoch findet sich in den Diskussionen bis dato keine Festlegung auf ein bestimmtes Modell. Mehrfach werden Learning Outcomes, Programme Outcomes, festgestellte und intendierte Lernergebnisse wenig differenziert nebeneinander oder synonym verwendet. Auch lässt sich implizit ein eher mechanistisches, technokratisches *Herstellungsmodell* von Lernergebnissen erkennen, das in semantischen Reformulierungen von Lernzielen begründet sein mag. Die aus der Lernergebnisorientierung erwachsenden Anforderungen an Bildungseinrichtungen etwa was Qualitätssicherung oder insbesondere auch methodisch-didaktische Konsequenzen verbunden mit verlässlichem Prüfungshandeln betrifft, werden bisher wenig thematisiert. Das Potenzial, das eine ernst genommene Lernergebnisorientierung für die Weiterentwicklung von Bildungseinrichtungen und ihren Angeboten haben kann, wird bis dato noch in wenigen Fällen gesehen.

Insbesondere für die Identifikation, Feststellung und Validierung von Lernergebnissen, die nicht in formalen Bildungsgängen erworben wurden, stellen sich Fragen hinsichtlich der Zuständigkeiten, die bis dato nicht geklärt waren, selbst wenn die Bildungseinrichtungen – etwa in der Erwachsenenbildung – einen hohen Grad an Professionalität entwickelt haben. Das Qualifikationskonzept im Allgemeinen und die konkrete Begriffsfassung im Speziellen führen zur Notwendigkeit der Formalisierung von nicht Formalem. Das ändert jedoch die bisherige Praxis und erfordert, dass zum Teil recht fragile Übereinkünfte zwischen Akteuren der Bildungslandschaft neu ausbalanciert werden müssen.

Hinsichtlich der realpolitischen Machbarkeit eines solch breit angelegten Vorhabens überrascht es nicht, dass gegenwärtig nicht an eine Änderung von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeit gedacht wird. Wohl ist auch das rechtliche Instrument der Europäischen Empfehlung nicht geeignet, verfassungsrechtliche Gegebenheiten grundsätzlich infrage zu stellen. Dennoch gilt es zu problematisieren, wie sichergestellt werden soll, dass auch bisher nur punktuell abgestimmte Politiken (etwa Bildungs-, Qualifikations-, Arbeitsmarkt-, Regionalentwicklungs-, Gesellschaftspolitik) mit der Umsetzung eines NQR in koordinierter Form erfolgen bzw. sich auf ein einheitliches Referenzsystem beziehen. Fragen der Durchlässigkeit, Anrechnung u. v. m. scheitern ja auch aktuell an diesem, für die Bürgerinnen und Bürger oft nicht nachvollziehbaren „Zuständigkeitswirrwarr“.

Inwiefern die Ziele in ihrer ambitionierten Vielgestaltigkeit, gepaart mit der nicht normierenden oder regulierenden Wirkung eines solchen Rahmens, erreichbar sind, gilt es künftig systematisch zu beobachten. Die Gefahr besteht, dass damit eher der Besitzstandswahrung auch bisher schon privilegierter und zumeist autonom agierender Institutionen Vorschub geleistet wird.

Das Konzept eines Qualifikationsrahmens, der sich vorrangig auf die Klassifikation von „Vorhandenem“ konzentriert, wird seine systemwirksamen Potenziale unter Umständen nicht oder erst in späteren Phasen der Umsetzung ausspielen können. Diese eher konservative Ausprägung ist im Bereich der formalen Bildung wenig überraschend, bei der beabsichtigten und wiederholt ausgesprochenen Zielsetzung, einen Rahmen für lebenslanges Lernen zu bieten, jedoch suboptimal. So verbleibt die Definitionsmacht, welche Struktur und welche Kriterien Qualifikationen erfüllen müssen, um im „Netz“ des NQR hängen zu bleiben, bei den konventionellen Bildungseinrichtungen. Zusätzlich brisant scheint dies in einem Land wie Österreich, in dem traditionell dem formalen Bildungssystem eine wichtige Rolle in der Zuteilung gesellschaftlicher Positionen zukommt. Insofern ergeben sich neben der herausfordernden Aufgabe der authentischen Abbildung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems auch Strukturierungsnotwendigkeiten im Feld der nicht-formalen Bildung. Inwiefern dies aber tatsächlich gewollt ist, wird sich noch zeigen.

Das Ziel, durch einen NQR weg vom Nebeneinander von Politiken und Praxis hin zu Verhandlung und Einigung zu kommen, bedarf einer Handlungskoordination autonomer Institutionen. Österreich hat hier eine lange Tradition des positionsorientierten (Ergebnis: Tausch) und des kompromissorientierten Handelns (Ergebnis: Kompromiss). Ein verständigungsorientiertes Verhandeln (Ergebnis: Konsens) ist weniger verbreitet und wird die „Nagelprobe“ für die Leistungsfähigkeit eines Zuordnungsprozesses sein, der, wenn die Evidenzen da sind, auch nicht-formal oder gar informell erworbenen Lernergebnissen den Zugang zum NQR via ex ante festgelegter Kriterien ermöglichen sollte.

Völlig ausgespart in den nationalen Diskussionen sind bisher nach unserer Kenntnis Fragen der Genderperspektive, der Konstruktion und der Zuordnungskriterien des NQR, und inwiefern die bisherige Fokussierung auf Qualifikationen und Zertifikate bestehende Ungleichheiten bei Zugangsmöglichkeiten zu Ausbildungen und Beschäftigung verstärkt oder diesen gegenüber neutral wirkt.

Literatur

- AFF, Josef u. a.: Bericht der Expertengruppe. Konsolidierung der Stellungnahmen zum Konsultationspapier zum österreichischen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). O. O., September 2008. – URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17561/nqr_erg_ksep.pdf (Stand: 09.11.2010)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (Hrsg.): „Bildung ohne Sackgassen“. Die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Zuletzt geändert am 17.01.2008. – URL: http://www.bmukk.gv.at/europa/eubildung/nqr/nationaler_qualifikationsrah.xml (Stand: 09.11.2010)

- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR; BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.): Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich. Schlussfolgerungen, Grundsatzentscheidungen und Maßnahmen nach Abschluss des NQR-Konsultationsverfahrens. Wien, Oktober 2009. – URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19300/nqr_positionspapier200910.pdf (Stand: 09.11.2010)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR; BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.): Konsultationspapier: Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Wien 2008a. – URL http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15830/nqr_konpap_08.pdf (Stand: 09.11.2010)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR; BUNDESMINISTERIUM FÜR WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (Hrsg.): Anhänge Konsultationspapier: Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Wien 2008b. – URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15832/nqr_konpap_ahang_08.pdf (Stand: 09.11.2010)
- CENDON, Eva u. a.: Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien, BMUKK 2008. – URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17475/lll_konsultationspapier.pdf (Stand: 20.11.2010)
- EL BEHEIRI, Nadja: Verfassung und Volksbildung, Institut für Staats- und Verwaltungsrecht der rechtswissenschaftlichen Fakultät. Universität Wien. Wien 1995
- EUROPÄISCHE KOMMISSION: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel 2008
- LASSNIGG, Lorenz u. a.: Europäischer Qualifikationsrahmen. EQR im Kontext der tertiären Bildung in Österreich. Forschungsbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien, Mai 2006. – URL: <http://www.equi.at/pdf/EQR-endbericht-ihs-duk.pdf> (Stand: 11.11.2010)
- LASSNIGG, Lorenz; VOGTENHUBER, Stefan: Von Lehrplänen zu Lernergebnissen: Ergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems in Österreich. In: MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Wien 2009, S. 71–96
- LOISCH, Ursula Christine; MAYR, Thomas; TRITSCHER-ARCHAN, Sabine: Kriterien zur Zuordnung von Qualifikationen zum NQR. Projektbericht IBW, Wien 2010
- LUOMI-MESSERER, Karin; LENGAUER, Sonja; MARKOWITSCH, Jörg: Projekt zur Vorbereitung der Einordnung von Qualifikationen aus dem Bereich Tourismus in den NQR. Endbericht. Wien, Mai 2008. – URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17384/nqr_konf08_2_tourismus.pdf (Stand: 23.11.2010)
- MARKOWITSCH, Jörg; SCHLÖGL, Peter; SCHNEEBERGER, Arthur: Europäischer und nationaler Qualifikationsrahmen. Stellungnahmen zum Arbeitsdokument der Europäischen Kommission sowie erste Befunde für Österreich. Abschlussbericht. Wien, April 2006
- MUSIL, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften. Berlin 1930
- PLATZER, Karl: Weiterbildung als komplexe Rechtsmaterie. Duisburg-Köln 2009

- REGIERUNGSPROGRAMM 2008–2013. Gemeinsam für Österreich. Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode, o. O. 2008. – URL: <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=32965> (Stand: 8.11.2010)
- SCHLÖGL, Peter: Lernergebnisorientierte Lernniveaus in den nichtärztlichen Gesundheitsberufen – eine ex ante Prüfung auf Machbarkeit und Funktionalität. In: MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.): Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Wien 2009, S. 227–240
- SCHLÖGL, Peter: Entwicklung eines Zuordnungsverfahrens für den Nationalen Qualifikationsrahmen als Grundlage für die EQR-Zuordnung. Abschlussbericht. Projektbericht öibf. Wien, Oktober 2010
- SCHLÖGL, Peter: Konzept einer Teil-Strategie für die Integration von Lernergebnissen des nicht formalen Lernens in einen künftigen nationalen Qualifikationsrahmen. Projektbericht öibf. Wien, September 2009a. – URL: <http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14344> (Stand: 11.11.2010)
- SCHLÖGL, Peter; SCHNEEBERGER, Arthur: Erwachsenenbildung in Österreich. Hintergrundbericht zur OECD Länderprüfung über Erwachsenenbildung in Österreich. Herausgegeben vom BMBWK, Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 1/2004. Wien 2004
- SCHNEEBERGER, Arthur u. a.: Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen. Endbericht. Wien 2007. – URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15833/nqr_analyse_08.pdf (09.11.2010)
- SCHNEEBERGER, Arthur: Was ist neu am Europäischen Qualifikationsrahmen? Vergleich mit anderen Bildungsbezugsrahmen. In: MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Wien 2009, S. 135–162
- SCHNEEBERGER, Arthur; SCHLÖGL, Peter; NEUBAUER, Barbara (ibw, öibf): Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen in Österreich und deren Relevanz für einen künftigen NQR. In: SCHNEEBERGER, Arthur u. a.: Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich – Vertiefende Analysen. Endbericht. Wien 2007, S. 69–82. – URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15833/nqr_analyse_08.pdf (09.11.2010)
- SCHNEEBERGER, Arthur; SCHLÖGL, Peter; NEUBAUER, Barbara: Praxis der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen in Österreich und deren Relevanz für einen künftigen NQR. In: MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Wien 2009, S. 111–132
- SCHNEEBERGER, Arthur; SCHLÖGL, Peter; PETANOVITSCH, Alexander: Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht für die UNESCO 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI). Herausgegeben von der Abteilung Erwachsenenbildung. Vol. Nr. 1/2008, Materialien zur Erwachsenenbildung. Wien 2008
- TRITSCHER-ARCHAN, Sabine: NQR in der Praxis. Am Beispiel des Baubereichs. Endbericht ibw-Schriftenreihe Nr. 141. Wien, August 2008. – URL: <http://www.ibw.at/media/ibw/fb141.pdf> (Stand: 8.11.2010)

- TRITSCHER-ARCHAN, Sabine: NQR in der Praxis – Am Beispiel des Baubereichs. In: MARKOWITSCH, Jörg (Hrsg.): Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung. Wien 2009, S. 185–204
- TRITSCHER-ARCHAN, Sabine: NQR in der Praxis – Am Beispiel des Elektrobereichs, ibw-Forschungsbericht Nr. 147. Wien, August 2009a. – URL: <http://www.ibw.at/media/ibw/fb147.pdf> (Stand: 8.11.2010)

David Raffe

National Qualifications Frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective

1 Introduction

Ten years ago very few countries had a National Qualifications Framework (NQF) (TUCK 2007). Today, around 120 countries around the world have a qualifications framework of some kind, are in the process of introducing one or are thinking of doing so. These include all 27 countries of the European Union and the 47 countries of the European Higher Education Area which are developing higher education frameworks.

This epidemic has not come about because policy-makers in 120 countries have independently and separately decided to have a qualifications framework. Like other epidemics, it has spread through contagion. Decisions to introduce qualifications frameworks, and decisions about their design and implementation, have been influenced by mutual learning and by the sharing of experiences between countries. This paper aims to contribute to this learning process, drawing on the international experience of NQFs and on two frameworks in particular, those of Scotland and Ireland. These are two of the oldest and most developed comprehensive frameworks in Europe and they consequently have the longest experience on which to draw. They are also perceived to be relatively successful; they have been seen as models, or sources of lessons, for other national frameworks, and they have influenced the development of the Bologna framework and the EQF.

There is something rather strange about the idea that two English-speaking countries can provide lessons for other countries, and especially for Germany. Usually it is the other way round. Other countries have tended to see Germany as the model to follow and to learn from. This is particularly true of English-speaking countries whose own arrangements have seemed poorly structured, low in status and ineffective by comparison (PHILLIPS 2000). And it was in order to overcome these weaknesses that English-speaking countries were among the first to introduce qualifications frameworks. If this is the case, can they provide useful models for other countries? And can they have lessons for countries such as Germany whose cultural and institutional contexts are so different? When researchers compare countries' school-to-work transition systems, philosophies of vocational education, occupational arrangements or "varieties of capitalism" they tend to place German-speaking

countries and English-speaking countries in different categories, and typically at the opposite ends of a continuum (HALL and SOSKICE 2001, MÜLLER and GANGL 2003, BROCKMANN et al. 2009). A policy that works in Ireland or Scotland will not necessarily work in Germany or, indeed, in many other European countries.

So this paper does not advocate specific models or policies. It aims to contribute, not to policy borrowing, but to a broader notion of policy learning. Studying Irish, Scottish or other countries' experience will not tell you how to design and implement an NQF for Germany, nor will it tell you all the problems that need to be overcome. But it will, I hope, provide some concepts and ways of thinking about NQFs, identify possible issues and give a sense of the general processes that may be involved.

2 Three features of NQFs

I start by discussing some general characteristics of NQFs, and three features in particular: they are social constructs, they are multi-purpose tools, and they differ from each other.

2.1 NQFs are social constructs

Many policy discussions of NQFs are conducted in a technical language that views frameworks as mechanical devices to be designed, manufactured, plugged in and switched on. However, qualifications, and therefore NQFs, are fundamentally social and political constructs. They are based on deeply rooted social relations and practices and political interests. Their effectiveness depends on a range of social factors such as:

- trust in the qualifications and confidence in their underpinning standards and processes (YOUNG 2002);
- widespread understanding and fluent use of the “language” of learning represented by an NQF, and the cultures of learning or employment that may be implicit in this language;
- an alignment of what I have called the “intrinsic logic” of the NQF with the “institutional logics” of education and the labour market (RAFFE 2009a); in other words the rationale which underpins the design and implementation of the NQF should correspond to the ways in which educational institutions, employers and others actually use qualifications;
- and finally, political acceptability. Qualifications, and consequently an NQF, must meet and reconcile the demands and expectations of powerful stakeholders – including those who are powerful because their decisions give the qualifications value.

2.2 NQFs are multi-purpose tools

The second feature of NQFs is that they are tools with many possible purposes. Their purposes vary between frameworks but even very different frameworks have some purposes in common. These may include: to improve understanding of the education and training system; to increase the coherence and coordination of this system and make it more “unified”; to promote access, transfer and progression into, within and between programmes of learning; to provide an instrument of accountability and control; to update and extend standards, and make them more relevant to current needs; to enhance the quality of learning; to promote the recognition and consequently the utilisation of existing skills, including those acquired through non-formal and informal learning; to make education and training more demand-focused, increasing the influence of learners and other users such as employers relative to the providers of learning; to promote the international mobility of labour and of learners; and to provide a means for referencing national qualifications to trans-national frameworks such as the EQF.

Many European NQFs have been introduced primarily for the last of these purposes: to reference national qualifications to the EQF. A national framework is perceived to be “a pre-requisite” for this (NQAI 2010a, 7). Other purposes have followed rather than led to the decision to introduce a framework. But this does not make these purposes less important. And many European countries welcomed the EQF because it provided an external stimulus and legitimacy for changes that they already wanted to make.

NQFs aim to achieve these purposes through a range of mechanisms, including:

- a common “language” of levels, award types, credits, etc which provides conceptual tools for planning and coordinating learning and underpins the transparency and coherence of the education system;
- stakeholder engagement and coordination – which may be stimulated by the very process of establishing an NQF;
- regulation – which may specify conditions for qualifications to be included in the framework;
- quality assurance systems linked to the framework, whether or not tied to regulation;
- unitisation, that is, breaking programmes or qualifications into modules or units of learning which can be combined and accumulated flexibly and used for credit transfer and progression;
- making individual qualifications more transparent, thereby facilitating progression, making it easier to relate qualifications to labour-market needs and increasing the power of “consumers” in the training market; and
- cultural and pedagogical change, for example in favour of more “learner-centred” approaches.

Among European frameworks the early emphasis appears to have been on a common language, stakeholder engagement, quality assurance and (sometimes) regulation.

I have not included “learning outcomes” in this list of mechanisms. Some mechanisms in the list may involve learning outcomes: for example, a learning-outcomes approach is claimed to make individual qualifications more transparent and to facilitate cultural and pedagogical change. However, none of the mechanisms in this list can only be established on the basis of a learning-outcomes approach, and other mechanisms (such as stakeholder engagement and regulation) are not directly associated with learning outcomes at all. The role of outcomes varies across NQFs, especially between “outcomes-led” and “outcomes-referenced” frameworks (Raffe forthcoming). In an outcomes-led NQF learning outcomes are the principal driving force for change and qualifications are described on the basis of learning outcomes alone, without referring to input-based concepts such as the institution, mode or duration of learning. This contrasts with an outcomes-referenced framework, which uses learning outcomes to complement “input” concepts rather than to replace them, and not as the main agent of change. In an outcomes-referenced framework learning outcomes provide common reference points for diverse qualifications across sectoral, institutional, curricular and pedagogical boundaries; they thereby help to show how different qualifications relate to one another and make the system more transparent.

Political scientists distinguish hierarchy, markets and networks as different modes of coordination of social life (THOMPSON et al. 1991). All three of these are represented in the list of mechanisms. Not only are qualifications frameworks multi-purpose tools, but they are complex instruments of coordination, capable of fitting into contrasting governance arrangements.

2.3 NQFs differ

Of course, each framework pursues a different mixture of purposes, with different emphases, and with a different mixture of mechanisms to achieve them. NQFs differ on several dimensions. One set of dimensions relates to the national context and includes the size and diversity of the education system, its governance arrangements, the culture of policy-making, the structure and organisation of the labour market, the institutions and culture of education and the concept of a qualification and of being qualified. These things matter for two reasons. On the one hand they determine the ease and speed with which a framework can be developed. For example, both Scotland and Ireland are small countries (with populations of 5 and 4 million) with relatively cohesive and consensual political structures, a tradition of partnership, and well-organised stakeholder groups especially among education providers. Both have mature education and training systems with relatively uniform and transparent institutions

and both have the resources and expertise needed to develop an NQF. These contextual factors help to explain why Scotland and Ireland were among the first European countries to introduce frameworks. But national contexts are also important for the type of framework that is developed. Much of the current debate around the EQF concerns its lack of neutrality between national contexts. It appears to fit the outcomes-based systems of countries like the UK and Ireland better than the more institution-based systems of countries such as Germany and their holistic concepts of qualification and competence. One question that arises is how much diversity is possible among European NQFs before the EQF loses its capacity to translate between them.

NQFs vary in scope: some are comprehensive and others cover particular sectors such as higher education (HE) or VET. Most European frameworks are designed to relate to the Bologna HE framework as well as the EQF; as a result, they are nearly all planned as comprehensive frameworks, but most have separate HE and VET sub-frameworks which they link in different ways. Some provide a single set of level descriptors for both sectors; some use different descriptors for HE and VET for levels 6–8; and some restrict these levels to qualifications offered by HE institutions (BJORNAVOLD and PEVEC GRM 2010).

NQFs vary in their design: for example, in the number of levels, in the descriptors used to specify these and in the types of learning outcomes on which these are based. Most European frameworks are intended to link to the European credit systems (ECVET and ECTS), but whereas some frameworks have credit built into them, others do not. NQFs may be tight or loose, reflecting the stringency of the conditions that a qualification must meet in order to be included. They may be outcomes-led or outcomes-referenced, as discussed above.

NQFs vary in the way they are led and controlled. Most European NQFs are led by the government or a central agency, in consultation with stakeholders, although they vary with respect to the roles and influence of different stakeholders. Detailed arrangements for governance vary according to national practices. Many NQFs are statutory and are used to regulate qualifications, but some are voluntary.

Many of these differences can be summarised in terms of three broad types or categories of NQF (ALLAIS 2007, RAFFE, 2009a).

- A *communications framework* takes the existing system as its starting point and aims to make it more transparent as a basis for rationalising it, improving its coherence and developing progression pathways. It is typically loose in design, outcomes-referenced, voluntary and at least partly led by educational institutions. It provides tools for change but it does not try to drive change directly.
- A *transformational framework* takes a proposed future education and training system as its starting point and defines the qualifications it would like to see in this transformed system, without referring explicitly to existing provision. It is

typically tighter in design, with stronger central direction, and it tries to drive change directly. It may be outcomes-led if it uses learning outcomes to enforce a break with past practices and their associated “input” concepts.

- A *reforming framework* is an intermediate category which combines features of the other two types. Like a communications framework it takes the existing system and its institutions as its starting point. But whereas a communications framework provides a tool to facilitate change driven from elsewhere, a reforming framework has more specific reform objectives of its own – for example, to fill gaps in provision or to make quality standards more consistent. It therefore tends to be statutory, to have tighter requirements and to try to drive change directly as well as to facilitate other change agents.

Scotland is an example of a communications framework and Ireland of a reforming framework. Examples of transformational frameworks include the English National Vocational Qualifications and the South African NQF, at least in their early versions. All these examples are from English-speaking countries, suggesting that there is no single model of an “anglophone” or “anglo-saxon” NQF. Most European frameworks, according to Bjornavold and Pevec Grm (2010, p.7) “are presented as communications frameworks aiming to make education, training and qualifications systems visible and more understandable to different stakeholders..., and to clarify the vertical and horizontal links between different types of qualifications.” However in many countries policy-makers may want these communications frameworks to evolve by degrees into reforming frameworks.

This description of European frameworks contrasts with many NQFs elsewhere, for example those recently studied by the International Labour Office (ILO) (ALLAIS 2010). A distinctive European model of NQF may be emerging, designed for relatively developed education and training systems, with an emphasis on international readability and strongly influenced by both the EQF and Bologna. This model is more comprehensive, “looser”, less outcomes-led, less transformative, more education-led and with wider stakeholder support than many NQFs elsewhere.

3 Two Qualifications Frameworks

3.1 The Scottish Credit and Qualifications Framework

The SCQF was launched in 2001 on the basis of a blueprint published in 1999. A voluntary communications framework, it built on a series of reforms since the 1980s which created what were to become its sub-frameworks. It brought the three main sub-frameworks, which included most mainstream qualifications, into a single

comprehensive framework, designed to contain all Scottish qualifications. The SCQF's architecture – its levels, concept of credit, learning outcomes and level descriptors – all drew on its component sub-frameworks, and its specification was loose enough to include most existing qualifications with relatively minor changes. However, it contains tighter sub-frameworks within this loose comprehensive framework.

The SCQF has twelve levels, based on descriptors for five characteristics: knowledge and understanding; practice (applied knowledge and understanding); generic cognitive skills; communication, ICT and numeracy skills; and autonomy, accountability and working with others. It is credit-based, with one credit point equivalent to ten hours of notional learning time. Many (but not all) qualifications in the framework are based on units or modules, and each unit is assigned credit points and a level; a qualification may include units at different levels and combination rules determine the overall level of the qualification. A bachelors degree, for example, may include credits at four different levels of the SCQF. (This raises the question of how the EQF can translate between systems where qualifications are spread across different levels, as in Scotland, and systems based on whole qualifications which are all assumed to be at the same level.)

The SCQF is led by a partnership of the main qualifications-awarding bodies (the Scottish Qualifications Authority and the universities) together with the government and the colleges which provide vocational and general post-school learning. It aims to support access to learning, to make the education and training system more transparent, and to become the “national language” of learning in Scotland. However, it is seen as a tool for change not a driver for change. Of the mechanisms discussed earlier those which most apply to the SCQF are a common language (of credit and level), unitisation and encouragement for increased stakeholder coordination – that is, for the main providers and “users” of education and training to come together to use these tools to improve the coherence, flexibility and recognition of learning provision.

Early implementation efforts focused on bringing the three main sub-frameworks together. The SCQF was slow to include other qualifications, including those awarded by employers, professional bodies and voluntary organisations, but the speed of change increased after 2006 when the central SCQF Partnership organisation was strengthened. It is still a very small bureaucracy, with about eight full-time staff. All mainstream qualifications are in the framework and there is now an established process for including other qualifications. An organisation which meets certain criteria, particularly regarding quality assurance procedures, may be recognised as a credit-rating body and credit-rate its own (or other) qualifications and thereby place them in the framework. Awareness and understanding are increasing, if slowly and unevenly: people become familiar with the SCQF when they have a practical need to know about it. The SCQF appears to be achieving its

principal aim of making the system more transparent and coherent, although this transparency is not helped when people are confused by the differences between the SCQF and other UK frameworks or (increasingly) the EQF.

As a voluntary framework the SCQF tends to be used only if stakeholders see a benefit in using it. I now consider its uses within education and within employment (for a fuller account see RAFFE 2009b). With respect to education, the SCQF provides a tool for mapping, planning and developing provision within and across educational institutions. It has been used by colleges and universities to support curriculum and programme development, and it is seen to have had a positive impact on assessment and quality practices, especially within universities. The use of the framework to revise and update existing educational practice is part of a process of “iterative alignment” whereby practice and framework are progressively brought into line with each other. The shared language of levels, credits and outcomes means that the education system itself becomes more coherent. The framework is used to coordinate institutions’ activities. Colleges serving a geographical area use it to map, rationalise and fill gaps in their collective provision; and colleges and universities use it as a tool for articulating their programmes to construct transfer and progression routes. For example, many short-cycle HE programmes provide credit towards bachelors degrees. The framework is used for recognising prior learning, albeit on a limited scale. Finally, it is used for educational guidance, again on a limited scale.

The extent to which the SCQF has been used for these purposes has been variable; use of the framework is increasing but much of its potential has still to be realised, and its use has depended on other factors, including government policy, funding incentives and local and institutional initiatives. The SCQF provides a tool but does not require that the tool is used; for example, it does not require universities to recognise and transfer credit from short-cycle HE, and actual practice varies across universities and programmes. Some critics would like a stronger framework which would, among other things, make credit recognition and transfer more automatic.

With respect to employment, employers and professional bodies use the framework to audit the existing skills of the workforce, including skills acquired through non-formal and informal learning, and to plan and design training. These uses have become more important since 2007, when the Scottish Government adopted a skills strategy which emphasised skill utilisation. This strategy is based on an analysis that Scotland has a high stock of skills but does not use these skills well, resulting in low productivity and slow economic growth; as a result the strategy aims to stimulate the better utilisation of existing skills, which in turn requires their better recognition. The framework is used in recruitment, although probably only to a limited extent, although the increased number of migrant workers has stimulated interest in instruments for recognising and translating qualifications. In

some sectors, such as the health and social services, engineering and construction, employers have used the framework to outline career pathways. Some employers have used it to gain recognition for their own qualifications, for example the army and the police who are concerned with planning career pathways into other sectors of the labour force.

The impact of the SCQF on employment has been smaller than its impact on education. There is little evidence that the framework has shifted the balance of power in the training market from the supply side to the demand side, as NQFs are often claimed to do. The framework has been substantially “producer-driven”, with the universities playing a leading role. Employers were the least positive of the stakeholder groups interviewed for a recent evaluation; they felt that the SCQF was controlled by educationalists and had too little focus on the employer side (FRONTLINE 2010). Awareness and understanding of the framework have been slow to spread among employers, especially smaller employers. This partly reflects the fact that many characteristic features of the framework were introduced in earlier reforms and do not carry the SCQF label. For example, reforms which converted vocational learning to a unitised model made the education system more flexible and responsive, but these are “badged” as specific qualifications rather than as qualifications within the SCQF. One employer in the recent evaluation commented that “the full benefits of the Framework do not come through strongly enough to encourage people to buy into it” (FRONTLINE 2010, p.17). It was suggested that the framework might need to be linked to public funding to gain the attention of employers. In practice, many labour-market uses of the framework have been driven more by regulation than by market needs. For example, the SCQF has been used to respond to increased qualifications requirements for workers in such fields as the health service, banking and social services, by recognising prior learning and by developing new training provision.

To summarise: despite its reputation as a “successful” framework the SCQF has so far had more impact on education than on employment; its actual use still falls short of its potential use, and other policy instruments may be needed to drive this use; and there are possible mismatches between the intrinsic logic of the framework and the institutional logics of education and the labour market.

3.2 Ireland: the National Framework of Qualifications

The Irish NFQ was launched in 2003 under the terms of an Act of 1999. It is a comprehensive framework, covering all types of qualifications, although its role varies across the four main sectors of universities, general schools, non-university HE and other non-school education and training. It has regulatory functions only for the last two of these sectors, for which qualifications are awarded by two Awards

Councils. The framework builds on, and extends, earlier measures to reform and rationalise qualifications in these two sectors (GRANVILLE 2003). It has ten levels, with level descriptors based on three “strands” of learning outcomes: knowledge; know-how and skill; and competence. Although credit is a common feature of Irish education and training, it is not built in to the Framework, which accommodates whole qualifications grouped into different “award types”. It is led by a central agency, the National Qualifications Authority of Ireland (NQAI). It is a relatively loose framework, in the sense that it does not impose tightly prescriptive conditions for the qualifications within it, although it contains tighter sub-frameworks, notably the “Common Awards System” being introduced in the sector which includes most VET. However, all programmes and qualifications in the framework are covered by guidelines for quality assurance and for access, transfer and progression. These guidelines, together with its formal regulatory status in two of the four sectors, suggest that it should be classified as a reforming framework. Like the SCQF, a communications framework, it starts from the existing system and builds on reforms already in progress; but in contrast to the SCQF it aims to drive change directly, rather than simply provide tools for other change agents to use. Its aims include supporting lifelong learning and cultural change, promoting access, transfer and progression, promoting quality and standards, rationalising existing provision and extending this provision where necessary. It thus has broader aims than the SCQF (with more emphasis, for example, on enhancing quality and on cultural change) and it uses a wider range of mechanisms to achieve them, including regulation, establishing a common language, stakeholder engagement, quality assurance, cultural and pedagogical change and making individual qualifications more transparent.

In September 2009 a study team reported on the Implementation and Impact of the Framework (COLLINS *et al.* 2009). It concluded that considerable progress had been made but continued efforts were required to achieve full implementation and impact. Awareness and understanding of the framework were spreading slowly and unevenly through the different sectors and levels of the education system and among stakeholders. It commended the consultative approach. Most “major awards” were in the framework, although some non-major awards had yet to be included, and the introduction of the Common Awards System was slower than expected. Existing awards had been placed in the framework on a best-fit basis, pending the development of detailed standards for all types of awards and their revision to meet these standards. This process, and the need to retain stakeholder support, had resulted in apparent anomalies, such as the placement of all craft awards at the same framework level despite differences in their level of demand, and the awkward positioning of the School Leaving Certificate across two levels of the framework. The study team members from Scotland and New Zealand noted that such issues might

be easier to address if credit were built into the framework, so that each award could be specified in terms of volumes of credit at different levels.

The implementation and impact of the NFQ have varied across sectors of education. It has had most impact in the non-school non-higher education sector where it has helped to fill gaps in provision and create new pathways and progression routes. The framework's close alignment with the Bologna framework has helped it to become established in universities. It has had least impact in the school sector, although as it is incorporated in reforms and revisions of school programmes and qualifications, a process of iterative alignment of practice and the framework, similar to that observed in Scotland, is under way. As in Scotland, this is contributing over time to the transparency and coherence of the system, although the Implementation and Impact Study noted differences across the sectors and called for greater consistency in such matters as nomenclature and award titles, quality assurance, the application of credit and communications strategy. The NQAI, the two Awards Councils and the quality assurance body for universities are to be amalgamated; this may lead to a shift in emphasis from development within sectors to integration across sectors.

One of the main purposes of the framework is to enhance access, transfer and progression, and it has been reasonably successful: for example, the percentage of applicants for HE through the main entry mechanism has quadrupled since 2001 (NQAI 2010b). However, the Implementation and Impact Study noted that implementation within the education system was often relatively superficial; there was variation in the extent of cultural change and pedagogical innovation inspired by the learning-outcomes approach. It noted tensions between the ideas of learning and progression that underpinned a framework and the operation of the "points system" for entry to HE.

As in Scotland, the Irish framework has had less impact on employment than on education. The Irish framework has been used to stimulate change in VET, but central agencies more than employers have driven this process. The Implementation and Impact Study recognised potential for the framework to be used for the recognition of prior learning, in guidance and in employers' recruitment and training but this potential was not yet fully realised. Awareness and understanding of the framework among employers were still patchy. There were tensions with some uses of qualifications in the labour market. The synergy with European developments had encouraged framework development and implementation, but the framework needed stronger "drivers", such as closer alignment of public policy and funding with the framework. The NQAI's response to the study suggested another possible driver: a sectoral skills framework, as currently proposed for the retail and wholesale sector, could mediate between the Framework and the labour market's skills needs. However,

there were “significant challenges to identify appropriate industry/labour market representatives and to secure their engagement in developing and using Framework qualifications” (NQAI 2010b, p.7). It also noted that the suspension of public sector recruitment could reduce interest in using the Framework for recruitment.

4 Issues and lessons for other countries

What can we learn from these experiences? My comments below correspond to the three features of NQFs discussed at the beginning, but in reverse order.

4.1 NQFs differ: is there a best type of NQF?

The SCQF was identified as one of the “success stories” of framework implementation in Young’s (2005) review, and as the “most successful” of the 16 NQFs recently studied by the International Labour Office (ALLAIS 2010). This has led to a widely-shared view that communications frameworks like the SCQF work better than other types such as transformational and reforming frameworks.

However, this conclusion needs to be qualified. First, success needs to be measured in relation to ambition. If communications frameworks are the most successful in achieving their ambitions, this may be because they have the easiest ambitions to achieve (McBRIDE and KEEVY 2010). Second, communications frameworks appear to be successful when they are compared with transformational frameworks. Reforming frameworks, the middle category, get less attention. The Irish framework has featured in fewer comparative studies than the SCQF but it has as much claim to be considered successful, and it is more ambitious. Unlike communications frameworks, reforming frameworks act as direct instruments of change. Third, in practice frameworks are not pure types of communications, reforming or transformational frameworks, but mixtures. They vary across their sub-frameworks and they change over time. The progress of any framework is strongly path-dependent: it is shaped by the national context and the earlier history of qualifications reform. The SCQF’s main achievement has been to consolidate, sustain and extend the achievements of earlier reforms, reflected in its sub-frameworks – and many of these earlier reforms more closely resemble the model of reforming framework (or sub-framework) than a communications framework. The Irish framework similarly built on earlier reforms. By contrast, transformational frameworks try to break with the existing system and this is why they are less successful. They often use learning outcomes to prevent continuity with existing input-based concepts, but there are few successful examples of outcomes-led qualifications frameworks (Raffe forthcoming).

4.2 NQFs are multi-purpose tools: which purposes are they most likely to achieve?

Guides to policy-makers who are considering introducing a qualifications framework emphasise the need to start from purposes and objectives (TUCK 2007). In practice, however, the purposes of an NQF may follow its development rather than lead it. Many European countries are introducing frameworks to link to the EQF, rather than for any purely domestic purpose. Moreover, new purposes will appear over time; for example, the SCQF's use to support skills utilisation was not foreseen when it was created. As a result, many countries are in the position, not of deciding to introduce a framework to achieve their purposes, but of having to decide on the purposes of a framework to which they are already committed. Can we identify the purposes which NQFs seem most likely to achieve?

The Scottish and Irish experience suggests that an NQF can make a system easier to understand, provided the language of the framework is relatively simple (unlike some of the NQFs studied by the ILO: ALLAIS 2010) and that it is applied consistently (unlike some instances in Ireland where more consistent titles are only now being introduced). This purpose – making the system more transparent and providing a common language across different types and sectors of learning – underpins several other purposes of an NQF, such as increasing the coherence of education and training and promoting access, transfer and progression. Here, the evidence suggests that an NQF provides a potentially useful tool but other factors may determine whether or not this tool is actually used. A similar conclusion applies to the recognition of non-formal and informal learning, where the evidence of both countries suggests that take-up has been, at best, patchy. This suggests that the potential uses of the NQF may not correspond to demands arising from the education system or labour markets. In both countries the use of frameworks in employment has been driven less by market demand than by other drivers such as regulation, funding incentives and public sector recruitment. A possible implication is that frameworks will have more uses in regulated labour markets where, for example, more occupations have formal qualifications requirements. Similarly, they may have more uses in education systems where entrance requirements to programmes are more rigid.

Some of the more ambitious purposes of NQFs have, not surprisingly, proved harder to achieve. Neither framework has had a deep and pervasive impact on pedagogies and cultures of learning, although they have probably had more impact on some sectors (such as VET) than others (such as secondary and higher education). However, their supporters would claim that more time is needed for the necessary cultural changes to occur.

Neither in Scotland nor in Ireland have NQFs significantly redistributed power in favour of the “demand side” of the labour market, including employers and learners.

This could be because both frameworks, especially the Scottish, are education-led, but researchers have reached similar conclusions about other countries. Boudier and Kirsch (2007) concluded that the French qualifications framework had improved the coherence and transparency of the qualifications system, but it was less evident that it had shifted the system from being supply-led to being demand-led. The ILO study similarly found no general evidence that employers found qualifications easier to use following the introduction of an NQF. Indeed, in some cases the power of employers was reduced, either because the NQF excluded familiar and trusted qualifications, or because it introduced terminologies, technical requirements and bureaucratic procedures that made it hard for employers to participate. However, Boudier and Kirsch pointed out that shifting to a demand-led system might take time, and the Irish Qualifications Authority (2010b, p.8) has suggested that “[o]ver time, the shift to learning outcomes is expected to facilitate greater communication and the responsiveness of the qualifications system to the labour market”. If different purposes of NQFs require different time scales for their achievement, it may still be too early to make an evidence-based judgement of which are most attainable.

The Scottish and Irish NQFs have achieved another of the purposes listed earlier – to reference national qualifications to a trans-national framework, such as the EQF, and through that to qualifications elsewhere. However, so far this has been largely a paper exercise; we do not know how this will affect the currency of qualifications when they cross national boundaries. And for the same reason it is too early to judge the impact of NQFs on mobility.

4.3 NQFs are social constructs: how should an NQF be introduced?

Finally, if qualifications frameworks are social constructs, what can we say about the purpose of constructing one? How should an NQF be introduced?

The short answer is that it must be introduced in a way that sustains the relationships, mutual practices, shared understandings and trust on which effective qualifications are based. A longer answer was offered by the Irish Framework Implementation and Impact Study. It drew attention to common aspects of the process in Ireland and in other countries such as New Zealand and Scotland, and it proposed a general model of change with six features:

- *Long time scales.* Long time scales, and experience of using the framework, are needed for confidence and trust to develop and for the framework to become the language of learning and to promote cultural change. In both Scotland and Ireland, as in almost every framework in the world, progress has been slower than expected and time scales have had to be extended.

- *Stakeholder involvement and partnership.* Both frameworks illustrate the importance of engaging stakeholders in order to populate the framework, to change institutional logics and to ensure that implementation goes beyond mere compliance. They also illustrate the need for “pragmatic compromises” in framework development – for example, in decisions about the levels at which qualifications are placed. And both illustrate the importance of engaging education and training institutions, and especially HE.
- *A loose but variable design.* A framework needs to be sufficiently loose to fit different institutional logics, to secure the engagement of stakeholders and to accommodate different types of learning. There is a tension between the tightness of a framework and its scope (the range of qualifications it covers) which may be resolved, as in Ireland and Scotland, by including tighter sub-frameworks within a loose over-arching framework.
- *Iterative alignment.* Both countries illustrate how an NQF becomes aligned with educational practices and institutional logics through an iterative process of mutual accommodation: for example, as the framework is used as a tool in programme review and re-design, and is in turn modified the light of experience. A similar iterative process is needed to resolve anomalies arising from the “pragmatic compromises” mentioned above.
- *Balance of development within sub-frameworks and integration across them.* Both countries illustrate how framework development involves a changing balance between development processes within sectors (or sub-frameworks) and the development of coherent system-wide arrangements. Sub-frameworks may be largely autonomous to begin with but if they are based on common principles they can become more integrated later on.
- *Policy breadth:* the implementation and impact of a framework will depend on its alignment with national policy, institutional priorities and other contextual pressures. It needs “policy breadth” – to be part of a set of policies or measures which complement and reinforce each other, and contribute to the implementation and use of the framework. Reviews of both frameworks have drawn attention to the need for such measures (GALLACHER *et al.* 2005, COLLINS *et al.* 2009).

Raffe (2009a) adds a further item to this model: the need for effective mechanisms for coordination, for aggregating stakeholder interests and for maintaining the momentum for change. However, the main message is that introducing a qualifications framework is a slow, incremental and iterative process which needs to start from the existing system. This, of course, may be in tension with the desire to use NQFs to achieve radical change.

And this leads me to end on a provisional note. This paper has argued for a cautious view of qualifications frameworks: one which does not expect them to do too much or too quickly, and which uses frameworks to build on the existing system and its underlying social relationships rather than to transform them radically. Some supporters of qualifications frameworks argue that we simply need more time to achieve the necessary cultural changes. And given the slow pace of change, it is too early to judge the outcomes of frameworks even in Scotland and Ireland, where (within Europe) they are longest established. We need more time before we can confidently say what a qualifications framework is capable of and how to make it succeed; but by the time we have the answers, it may be too late to act on them.

References

- ALLAIS, Stephanie: The rise and fall of the NQF: A critical analysis of the South African National Qualifications Framework. PhD thesis. University of the Witwatersrand 2000
- ALLAIS, Stephanie: The impact and implementation of NQFs: Report of a study in 16 countries. Geneva 2010. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/meetingdocument/wcms_126589.pdf
- BOUDER, Annie; KIRSCH, Jean-Louis: The French vocational education and training system: like an unrecognised prototype? In: *European Journal of Education*, 42 (2007) 4, pp. 503–521
- BJØRNÅVOLD, Jens; COLES, Mike: Added value of National Qualifications Frameworks in implementing the EQF. European Qualifications Framework Series: Note 2. Luxembourg 2010. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/note2_en.pdf
- BJØRNÅVOLD, Jens; PEVEC GRM, Slava: Development of National Qualifications Frameworks (NQFs) in Europe: CEDEFOP overview- June 2010. In: *EQF Newsletter*, July 2010, pp. 6–7. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/news2_en.pdf
- BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda; WINCH, Christopher: Bricklaying Qualifications, Work and VET in Europe: Synthesis Report. London 2009
- COLLINS, Tom; KELLY, Frances; MURDOCH, Henry; RAFFE, David; MURPHY, Anna: Framework Implementation and Impact Study: Report of Study Team. Dublin 2009. http://www.nqai.ie/framework_study.html
- FRONTLINE: Evaluation. Final report for SCQF Partnership. Glasgow 2010
- GALLACHER, Jim; TOMAN, Nuala; CALDWELL, Joan; EDWARDS, Richard; RAFFE, David: Evaluation of the impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework. Edinburgh 2005
- HALL, Peter; SOSKICE, David: *Varieties of Capitalism*. Oxford 2001
- MILLER, Walter; GANGL, Markus (eds.): *Transitions from Education to Work in Europe*. Oxford 2003
- GRANVILLE, Gary: “Stop making sense”: chaos and coherence in the formulation of the Irish qualifications framework. In: *Journal of Education and Work*, 16 (2003) 3, pp. 259–270

- MCBRIDE, Vincent; KEEVY, James: Is the National Qualifications Framework a broken promise? A dialogue. In: *Journal of Educational Change* 11 (2010) pp.193–203
- NATIONAL QUALIFICATIONS AUTHORITY OF IRELAND (ed.): *National Qualifications Frameworks and the European Overarching Frameworks. A Report on the Bologna Expert Conference. Dublin 2010a* <http://www.nqai.ie/documents/Finalconferencereport.pdf>
- NATIONAL QUALIFICATIONS AUTHORITY OF IRELAND: *Response of the National Qualifications Authority of Ireland to the Framework Implementation and Impact Study. Dublin 2010b.* <http://www.nqai.ie/documents/AuthorityresponsetotheFrameworkImplementationandImpactStudyfinal.pdf>
- PHILLIPS, David: Learning from elsewhere in education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany. In: *Comparative Education* 36 (2000) 3, pp. 297–307
- RAFFE, David: Towards a dynamic model of National Qualifications Frameworks. In: ALLAIS, Stephanie; RAFFE, David; YOUNG, Michael (eds.) *Researching Qualifications Frameworks: some conceptual issues*. ILO Employment Working Paper No. 44. Geneva 2009a, pp. 23–42. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_119307.pdf
- RAFFE, David: The Scottish Credit and Qualifications Framework: a case study of a very “early starter”. In: ALLAIS, Stephanie; RAFFE, David; STRATHDEE, Rob; WHEELAHAN, Leesa; YOUNG, Michael (eds.) *Learning from the first qualifications frameworks*. ILO Employment Working Paper No. 45. Geneva 2009b, pp. 31–64. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcm_041902.pdf
- RAFFE, David: The role of learning outcomes in National Qualifications Frameworks. In: BOHLINGER, Sandra; MUENCHHAUSEN, G. (eds.) *Validation of Learning Outcomes/Validierung von Lernergebnissen*. Bielefeld forthcoming
- THOMPSON, Grahame; FRANCES, Jennifer; LEVACIC, Rosalind; MITCHELL, Jeremy: (eds.) *Markets, Hierarchies and Networks*. London 1991
- TUCK, Ron: *An Introductory Guide to NQFs*. Geneva 2007. http://www.ilo.org/skills/what/pubs/lang--en/docName--WCMS_103623/index.htm
- YOUNG, Michael: Contrasting approaches to the role of qualifications in the promotion of lifelong learning. In: EVANS, Karen; HODKINSON, Phil; UNWIN, Lorna (eds.) *Working to Learn*. London 2002, pp. 44–62
- YOUNG, Michael: *National Qualifications Frameworks; their feasibility and effective implementation in developing countries*. ILO Skills Working Paper 22. Geneva 2005. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_103626.pdf

Gerald Heidegger, Wiebke Petersen

Validierung von nicht-formal und informell erworbenen Fähigkeiten im DQR? – Europäische Impulse für die Erweiterung ihrer Bedeutung

Zur Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungssystem und zur Reduktion von Chancenungleichheit würde es nach verbreiteter Auffassung erheblich beitragen, wenn nicht-formales und informelles Lernen größere Anerkennung erführen. Denn es sind die sozial eher „Bevorzugten“, die über die angesehenen (Berufs-)Bildungsabschlüsse – schon auf mittlerem Niveau – verfügen. Dies ist – neben der Förderung der Wirtschaftskraft – ein entscheidender Grund, weshalb seit ungefähr zehn Jahren die Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen („recognition“ oder „validation“ of non-formal and informal learning – abgekürzt: ValNIL) in der Agenda der europäischen Berufsbildungspolitik hoch aufgerückt ist (Bjørnavold 2001). In anderen Ländern Europas (und der OECD, Werquin 2010) sind die Verfahren für ValNIL schon deutlich weiter fortgeschritten als in Deutschland. Deshalb lohnt es sich zu fragen, welche Impulse aus anderen Ländern für die Einordnung von „Lernerfolgen“ aus dem nicht-formalen und informellen Lernen in den DQR zu gewinnen sind.

1 Formen der Anerkennung von „Erfolgen“ des nicht-formalen und informellen Lernens

Nach der heute zumeist üblichen Definition teilt man Lernen, das außerhalb formaler Kontexte stattfindet, in nicht-formales und informelles Lernen ein. Die Abgrenzung ist keinesfalls eindeutig, wie auch Gutschow u. a. (2010, S. 9–11) und Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer (2010, S. 6 f.) zu Recht betonen. Informelles Lernen bezieht sich demnach vor allem auf Lernen im Arbeitsprozess, wozu dann vielleicht auch Betriebseinsätze während der Ausbildung im dualen System zählen, die nicht didaktisch strukturiert und angeleitet sind. Ferner gehört Lernen in der Familie und in Freizeitaktivitäten zum informellen Lernen, das große Bedeutung sowohl für berufliche als auch für allgemeine Bildung haben kann. Nicht-formales Lernen umfasst Lernprozesse, die aus Sicht der Lernenden beabsichtigt sind, aber nicht direkt zu formalen Abschlüssen führen, auch wenn sie didaktisch vorstrukturiert sind. Typische Beispiele sind Volkshochschul- und betriebliche Weiterbildungskurse (Gutschow/Seidel 2010, S. 46).

Im Hinblick auf die Einordnung von nicht-formalem und informellem Lernen diskutieren Gutschow und Seidel (2010, S. 48; vgl. Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010, S. 48–61) drei Modelle für die Validierung im Rahmen des DQR:

(1) „Systemimmanente und damit punktuelle Validierung“. Dies würde dann aber die Weiterentwicklung einer Vielfalt von Validierungsverfahren bedeuten, die für den jeweiligen Bildungsbereich spezifisch und für Interessierte schwer überblickbar sind. Möglichkeiten der Validierung nicht-formalen und informellen Lernens würden dann nur so weit bestehen, wie das informell oder nicht-formal Erlernte inhaltlich mit existierenden formalen Abschlüssen korrespondiert.

(2) „Etablierung eines Validierungssystems, das sich parallel zum formalen Bildungssystem entwickelt“. Dadurch wären Qualifikationen nicht nur auf dem Hauptweg des formalen Bildungssystems erreichbar, sondern auch über die Alternative der Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen. Dabei wird allerdings die Entwicklung von jeweils eigenen Beurteilungskriterien erforderlich, die sich von jenen in der beruflichen Erstausbildung und auch jenen der formalisierten Weiterbildung unterscheiden, sodass sich erneut die Frage der Gleichwertigkeit stellt.

(3) „Ein einheitliches, kompetenzbasiertes System“, durch das „alle erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen (...) unter einheitlichen Standards erfasst und bewertet werden“. Dieser Weg hat den Vorteil, dass eine die Bildungsbereiche übergreifende, allgemeingültige Verfahrensweise entwickelt würde. Jedoch erforderte dies eine umfangreiche Neuformulierung der bestehenden Standards unter Einbeziehung des nicht-formalen und informellen Lernens.

Damit wäre allerdings der relative Gegensatz von Lernen in formalen und insbesondere demjenigen in informellen Kontexten nicht beseitigt. Für die Bewältigung von vielen – eher anspruchsvollen – Aufgaben sind klar strukturierte Fähigkeiten, vor allem auch erhebliches Wissen notwendig, und es ist wohl für das formale System unumgänglich, dass Lernen dort in besonderem Maße auf Erweiterung von Wissen zielt. Informelles Lernen hingegen gründet sich auf alltägliche Erfahrungen und bringt eher selten strukturiertes Wissen hervor. Das damit angesprochene dialektische Verhältnis findet sich insbesondere in der Auffassung von Heinrich Roth (1972, S. 389) wieder, bei dem Handlungskompetenz Mündigkeit erfordert, die auf kritischer Reflexion beruht. Aufgrund dieses Gegensatzes ist ein einheitliches System zur Beurteilung von Lernen schwer zu konstruieren.

Das angesprochene Kompetenzverständnis (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49) läuft allerdings dem Hauptstrom der europäischen Diskussion entgegen, wo es überwiegend um Abprüfbarkeit geht, also um „einseitige(n) Output- oder Outcome-Orientierung, wie sie auch der Europäische Qualifikationsrahmen vorsieht“ (Dehnbostel, Ness, Overwien, 2010, S. 50, vgl. auch S. 55).

Uns erscheint im europäischen Diskurs die Dominanz der Lernergebnisse gegenüber den Lernprozessen zu stark. Wir schlagen deshalb – absichtlich abweichend von der zunehmend Verbreitung gewinnenden Auffassung – vor, von „Lernerfolgen“ als *Kombinationen von Lernergebnissen und Lernprozessen* zu sprechen. Vieles, was man im Verlauf dieser Prozesse lernt, ist entweder im Prinzip nicht klar zu bestimmen oder lässt sich jedenfalls nicht mit vertretbarem Aufwand messen. Deshalb ist es auch keinesfalls so, dass die Dauer von Lernprozessen bei der Kompetenz-Feststellung nicht berücksichtigt werden sollte, wie es bei outcome-orientierten Ansätzen behauptet wird. Die so definierten „Lernerfolge“ können „validiert“ werden, im Sinne der aufeinander folgenden Schritte von „identification“, „assessment“ und „validation“ (s. dazu Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010, S. 15 f.). Anschließend könnten sie gegebenenfalls „zertifiziert“ und dann entsprechend in den DQR eingeordnet werden.

Mithilfe der verschiedenen Validierungsmethoden können so auch Lernerfolge aus dem nicht-formalen Lernen außerhalb von institutionalisierten Kursen validiert, d. h. anerkannt und eventuell akkreditiert sowie – jedenfalls im Prinzip – in den DQR eingeordnet werden. Mit teilweise wieder anderen Methoden kann dies dann auch für Erfolge aus dem informellen Lernen verwirklicht werden (vgl. Abschnitt 5).

Vor diesem Hintergrund lässt sich für die Validierung von Lernerfolgen in den verschiedenen Lernbereichen – oder in deutscher Tradition besser: Bildungsbereichen – eine Stufenfolge von Möglichkeiten feststellen: Neben dem formalen Bildungssystem im engeren Sinne ist die abschlussbezogene berufliche Weiterbildung (z. B. Fachwirt) zu berücksichtigen, die zumeist zum formalen Lernen zählt; hier ist für die Einordnung in den DQR keine spezielle Validierung notwendig, sondern es ist wie bei allen formalen Lernprozessen „lediglich“ die Einstufung festzulegen. Demgegenüber muss für die nicht abschlussbezogene Weiterbildung anders vorgegangen werden, wenn sie in den DQR eingeordnet werden soll. In aller Regel werden für diese Kurse Leistungs- oder zumindest Teilnahmebescheinigungen ausgestellt. Bei den Leistungsbescheinigungen kommt es dann darauf an, dass eine Zuordnung der jeweiligen Leistungen zu den Niveaus des DQR erfolgt. Hierfür muss ein Akkreditierungssystem gefunden werden. Dafür gibt es in Ansätzen europäische Vorbilder, etwa aus Portugal (s. Colardyn, Bjørnavold 2004, S. 84) oder aus UK/England und Wales, wo die NVQs schon lange nach fünf Leistungsniveaus (im Wesentlichen den Niveaus des EQR vergleichbar) geordnet sind (vgl. z. B. Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010, S. A52). Schwieriger wird es für Teilnahmebescheinigungen, die häufig für die Teilnahme an (auch betrieblichen) Weiterbildungskursen vergeben werden. Hier liegt letztlich ein ähnliches Problem vor wie beim informellen Lernen, dem für die Validierung schwierigsten Fall.

Allgemein ist es aus unserer Perspektive wichtig, für die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen im DQR zwischen Anerkennung auf dem Niveau der Erstausbildung und Anerkennung auf dem Niveau der Weiterbildung zu differenzieren. Dies wird in Abschnitt 5 näher erläutert.

Die genannten Kategorien der Einordnung von Lernerfolgen entsprechen den drei „Korridoren“, die bei der Entwicklung des Nationalen Qualifikationsrahmens in Österreich bearbeitet werden (vgl. Abschnitt 3.5; Gutschow u. a. 2010, S. 32).

2 Zur Typologie europäischer Berufsbildungssysteme

Die Formen der Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen hängen von den nationalen Berufsbildungssystemen ab. So können Erfahrungen aus anderen Ländern Europas verschiedenartige Impulse für die in Deutschland auszubauenden Anerkennungsformen und deren Verbindung mit dem DQR bieten.

Jedoch können diese Erfahrungen nicht unmittelbar übertragen werden, sondern müssen immer vor dem Hintergrund der Systeme gesehen werden, in die sie eingebettet sind. Um eine größere Klarheit in diese Bedingungen zu bekommen, bietet es sich an, von verschiedenen Typen von (Berufs-)Bildungssystemen auszugehen. Bekannte Ansätze sind jene von Greinert (1999) und – schon mit einer Fokussierung auf ValNIL – von Bjørnavold (2001). Greinert (1995) geht mit Max Weber von der Notwendigkeit gesellschaftlicher Ordnung aus, die auf dreierlei Weise hergestellt werden kann: durch Tradition, durch eine hierarchisch-staatlich aufgebaute Bürokratie und durch den Markt. Übertragen auf das (Berufs-)Bildungssystem bedeutet das, das traditionelle, das etatistisch-bürokratische und das liberal-marktförmige zu unterscheiden. Als Kombination aus diesen interpretiert Greinert das (mitteleuropäische) traditional-korporatistische System, wobei jedoch der Einfluss der Tradition etwas stärker gewichtet ist. Aus unserer Sicht hat sich außerdem seit Webers Zeiten – insbesondere nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs – ein weiteres Ordnungsmuster entwickelt, das (demokratisch-)sozialstaatliche. Zu berücksichtigen sind ferner die sogenannten Transformationssysteme, in denen in den ehemals „realsozialistischen“ Ländern Osteuropas ein Ausgleich zwischen den – zumindest sozialistisch inspirierten – Traditionen und den verschiedenen Einflüssen aus West- und Mitteleuropa seit 20 Jahren immer wieder erneut versucht wird. Zudem lässt sich eine Matrix für die Eigenschaften der Grundtypen aufspannen, indem man ein erweitertes Kriteriensystem zugrunde legt (Schreier 2010, S. 20–27; Heidegger, Schreier 2010, S. 22; Niemeyer 2007, S. 144). Auf diese Grundtypen beziehen sich die Überlegungen. Die Länder, von denen wir später ausgehen, repräsentieren immer Mischtypen mit einem bestimmten Schwerpunkt.

Im Hinblick auf ValNIL ergeben sich damit in extremer Kürze folgende Unterschiede:

Im statistisch-bürokratischen System findet im Grundsatz die Berufsausbildung in staatlichen Schulen statt. In diesen stehen kognitive Lernprozesse im Mittelpunkt, während Lernen durch Erfahrung im betrieblichen Kontext im Hintergrund bleibt. Deshalb bietet es sich an, Kompetenzen, die in erheblichem Maße auch auf solchen Erfahrungen aufgebaut sind, durch ein umfassendes Anerkennungssystem zu würdigen und belegbar zu machen. Entsprechend hat sich im Beispielland Frankreich recht früh ein differenziertes System der „Validation des acquis d'expériences (VAE)“ entwickelt.

Im marktförmigen System wird zumindest auf der mittleren Ebene – also unterhalb des Hochschulsystems – wenig Wert auf eine voll ausgebaute Berufsbildungsstruktur gelegt. Durch die Marktkräfte gefördert, sollen sich einerseits die Menschen gemäß den Anforderungen der Wirtschaft aus- und weiterbilden. Andererseits werden Ausbildungsangebote in Wirtschaft und Weiterbildungs-Colleges gemäß der Nachfrage der Menschen gemacht. Die relativ geringe Verfügbarkeit von Formalqualifikationen wird jedoch auch als Mangel gesehen, weil sie die Sicherheit der Arbeitsmarktrelationen für Arbeitnehmer und Arbeitgeber schmälert. Entsprechend war Großbritannien in Europa das erste Land, das – schon seit 30 Jahren – ein System der Anerkennung von Ausbildungsmodulen eingeführt hat, das auch informelles Lernen umfasst.

Im strukturell eher traditionsverhafteten korporatistischen System ergeben sich starke Widerstände gegen ValNIL, denn vom Anspruch her sollen alle Berufstätigkeiten auf entsprechenden Ausbildungsabschlüssen basieren. Es wird die Gefahr gesehen, dass eine breite – auch rechtliche – Anerkennung von Kompetenzen, die auf nicht-formalen oder informellen Wegen erworben wurden, den gesellschaftlichen Wert und letztlich auch den Bestand der Berufsbildung in Ausbildungsberufen verringert.

Zum sozialstaatlichen Kontext gehört es, für alle (durch ihren sozialen Hintergrund) „Weniger-Bevorzugten“ ein umfassendes Berufsbildungssystem zur Verfügung zu stellen. Die sozialstaatliche Perspektive betont das schulische Moment der Berufsausbildung. Auch wenn der praktische Anteil in den Berufsschulen erheblich ist und durch Einrichtungen wie gut ausgestattete Werkstätten gefördert wird, fehlt es den Betroffenen an betrieblichen Erfahrungen, für deren Anerkennung ein System von ValNIL deutlich ausgebaut wird. Außerdem soll damit unterstützt werden, dass die Einzelnen so weit wie möglich ihre eigenen individuellen Wege gehen können.

Diese abstrakte Typologisierung ist durch Erfahrungen aus den europäischen Projekten „Self-Evaluation“ (2001–2005), „Re-Integration“ (2001–2004), „EPANIL“ (2004–2006), „EuroguideVAL“ (2005–2007), „Interests & Desires“ (2005–2009), „Winkit“ (2007–2010) unterfüttert, die wir in den vergangenen Jahren als Koordi-

natoren oder als Projektpartner auch im Themenfeld dieses Aufsatzes durchgeführt haben. Aus dem liberalistischen Kontext waren an diesen Projekten – in wechselnder Zusammensetzung – die Länder UK/England und UK/Wales beteiligt, aus dem westeuropäischen (vorwiegend bürokratisch-staatlichen) Kontext waren es Frankreich und Belgien/Flandern, aus dem sozialstaatlichen Kontext Finnland, Schweden und Dänemark, aus dem südeuropäischen (relativ neu strukturierten) Kontext waren es Portugal und Griechenland, aus dem Kontext der Transformationsländer Estland, Polen, Tschechien, die Slowakei, Slowenien und Rumänien. Die Erfahrungen, die über die Dokumentenanalysen und die abstrakten Theoretisierungen hinaus aus den Projekten in unsere Überlegungen einfließen, sind also recht repräsentativ für die europäische (Berufs-)Bildungslandschaft.

3 Impulse aus einzelnen europäischen Ländern für Deutschland

Bjørnavold (2007, S. 2–4) formuliert im Hinblick auf den Ausbau der Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen drei verschiedene Stadien in insgesamt 32 europäischen Ländern. Er unterscheidet zwischen Ländern in verschiedenen Entwicklungsstadien: Stadium 1: „validation as a limited priority; countries where initiatives still have to be taken“, Stadium 2: „validation as a political objective; countries where validation is emerging“ und Stadium 3: „validation as a practical reality; countries with established systems“.

In Deutschland ist Validierung ein politisches Thema; Initiativen für die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen werden stärker. Insofern befindet sich das Land im Stadium 2.

Gemäß unserer oben durchgeführten Typologisierung führen wir Impulse aus liberalistischen, westeuropäisch-bürokratisch-staatlichen und sozialstaatlichen Kontexten auf. Alle Impulse stammen aus Ländern, in denen Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen vom Anspruch her bereits umfangreich praktisch umgesetzt wird. Die neu strukturierten südeuropäischen und die Kontexte der Transformationsländer werden nur am Rande erwähnt.

Wir benutzen im Folgenden die Erfahrungen aus konkreten Ländern: aus England und Wales sowie Frankreich, weil dort – auf unterschiedliche Weise – die Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen besonders weit fortgeschritten ist; aus Schweden und Finnland, denn sie geben Informationen, wie ValNIL unter dem Gesichtspunkt der Sozialstaatlichkeit gestaltet werden kann. Darüber hinaus greifen wir Erfahrungen aus Österreich und der Schweiz auf, weil die dortigen Berufsbildungssysteme dem deutschen am ehesten ähneln und zugleich schon beachtliche Fortschritte in Richtung von ValNIL zu beobachten sind.

3.1 Impuls aus England und Wales

Der Impuls aus England und Wales lautet: Ein umfassendes System der Anerkennung von non-formalem und auch informellem Lernen ist möglich.

In dem System der National Vocational Qualifications (NVQs) und der General National Vocational Qualifications (GNVQs) (seit 2007 Vocational General Certificates of Education) kann alles – auch informelles Lernen – zertifiziert werden. Die bis vor kurzem herrschende Unübersichtlichkeit wurde schon als „diploma disease“ bezeichnet (Hyland 1999, S. 7). Dies wurde durch die Einführung des National Qualification Framework in England, Nordirland und Wales verbessert, in den die NVQs und die GNVQs eingeordnet wurden. Gegenwärtig wird diese Ordnungsstruktur durch den „Qualifications and Credit Framework (QCF)“ abgelöst, der besser mit dem EQF kompatibel ist. Die Zertifikate erhalten dann zukünftig eine eindeutige Zuordnung. Bis Ende 2010 sollten alle Qualifikationen vom Sector Skills Council anerkannt und in den QCF eingeordnet werden. Die Zahl der vergebenen NVQs ist mit über 6 Millionen (Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010, S. A52) recht hoch und verweist auf einen beträchtlichen Erfolg. Wenn allerdings bedacht wird, dass viele Personen beispielsweise bei einem NVQ Stufe 3 auch einen NVQ Stufe 2 und Stufe 1 erworben haben, ist die Zahl angesichts einer Erwerbsbevölkerung von über 30 Millionen weniger beeindruckend. Dies kann einerseits darauf zurückzuführen sein, dass im Marktsystem nach wie vor derartige Zertifizierungen ein relativ geringes Gewicht haben, und andererseits darauf, dass diese Einzelzertifizierungen einen erheblichen personellen, finanziellen und bürokratischen Aufwand bedeuten.

Zweiter Impuls: In der zweidimensionalen Matrix des Qualifications and Credit Framework (QCF) werden nicht nur die Niveaustufen 1 bis 8 angegeben, sondern auf jeder Niveaustufe wird horizontal zwischen Lernerfolgen unterschiedlichen Umfangs differenziert: Der Award umfasst Lernerfolge von bis zu 120 Stunden, das Certificate von bis zu 360 Stunden und das Diploma von mehr als 360 Stunden (QCA 2010). Dies ist eine gute und neuartige Methode, um verschiedene Lernerfolge für eine Person auf unterschiedlichen Niveaustufen im Nationalen Qualifikationsrahmen zu dokumentieren. Die damit verbundenen Kompetenzen „bilden (...) somit individuelle Lern- und Berufsbiographien ab“, im Gegensatz zur Feststellung des DQR (AK DQR 2010, S. 4). Damit können neben der zentralen Orientierung auf einen Beruf hin noch zusätzliche Lernerfolge – auch allgemeinbildende, künstlerische und politische – dokumentiert werden.

3.2 Impuls aus Frankreich

Das inzwischen differenziert ausgebaute Validierungsgerüst für die „Validation des acquis d'expériences“ (VAE) belegt, dass eine systematische Anerkennung von Lernerfolgen durch Weiterbildung oder auch durch informelles Lernen möglich ist, die sich deutlich auf ein stark strukturiertes – vor allem schulisches – Bildungssystem bezieht.

Allerdings baut VAE bisher de facto doch in hohem Maße auf Kompetenzen auf, die in Weiterbildungskursen erworben worden sind. Diese gehören zwar überwiegend zum Bereich des nicht-formalen Lernens, stehen aber dennoch dem formalen Bildungssystem nahe, da sie in der rationalistischen Bildungslandschaft Frankreichs auf vergleichbare Art geplant werden. Deshalb sind Vorbereitungskurse nicht so notwendig, doch gibt es verbreitet Vorbereitungskurse von geringerer Intensität (Ott 2008, S. 66).

VAE zielt in hohem Maße auf die mittleren Abschlüsse, dabei relativ stark auf allgemeinbildende Abschlüsse. Die Bezeichnung „Validation des acquis d'expériences“ verweist eigentlich vor allem auf informelles Lernen. Angesichts der relativen Dominanz des Kognitiven im rationalistisch orientierten Schulsystem Frankreichs liegt es nahe, Kompetenzen vor allem aus dem Bereich des betrieblichen Erfahrungslernens zu validieren. Doch scheint dies bisher nicht im Vordergrund zu stehen, vermutlich weil die Verfahren dazu sehr schwer zu entwickeln und noch nicht ausgearbeitet sind.

Zweiter Impuls: Es ist möglich und hat sich bewährt, formal anerkannte Qualifikationen durch ein (umfangreiches) Portfolio auch ohne Abschlussprüfung zu gewähren. Das Portfolio setzt sich aus Leistungsnachweisen der Weiterbildung, Arbeitgeberzeugnissen, Dokumentationen von Arbeitsergebnissen und Selbstberichten zu Lernerfolgen zusammen. Das Portfolio wird gewöhnlich von einer Jury geprüft, die außerdem oft in einer Disputation den Realitätsgehalt der dokumentierten Fähigkeiten einzuschätzen versucht. Dies kann Anregungen für die deutsche Externenprüfung geben. Jedoch wird in Frankreich eine umfangreiche Beratung für die Zusammenstellung des Portfolios angeboten.

3.3 Impuls aus Finnland

Ein anerkanntes System von ValNIL gefährdet ein stark ausgebautes Berufsbildungssystem nicht. In Finnland gibt es ein differenziertes Berufsausbildungssystem in staatlichen Schulen mit hohen Praxisanteilen, unterstützt durch sehr gut ausgestattete Lehrwerkstätten. In den letzten Jahren wurden Phasen der betrieblichen Praxis stärker einbezogen. Gleichzeitig ist ein System von ValNIL etabliert worden.

Aufgrund der kulturell verbreiteten Haltung, dass jeder, der nicht das Gymnasium besucht, eine anerkannte Berufsausbildung durchlaufen sollte, ist jedoch das bisherige Berufsbildungssystem nicht geschwächt worden.

3.4 Impuls aus Schweden

ValNIL unterstützt die Individualisierung von Lernwegen; dabei wird die Beliebigkeit dadurch eingeschränkt, dass die validierten Kompetenzen als Qualifikationen in den nationalen Qualifikationsrahmen eingeordnet werden. Dadurch werden vor allem die Weniger-Bevorzugten gefördert. In Schweden ist für die Jugendlichen eine integrierte Sekundar-Oberstufe etabliert worden. Es wird im Rahmen der Fürsorge des Sozialstaats gefördert, dass Jugendliche und Erwachsene ihre jeweils individuell angepassten Lernwege gehen. Wichtig dafür ist die „Adult Secondary Education“, die jedoch zum öffentlichen Schulsystem gehört (Ericson 2006, S. 7). Im Verhältnis zum informellen Lernen steht allerdings auch hier Weiterbildung im Vordergrund (Ekström 2003), sodass ValNIL durch Zertifikate in Weiterbildungs-Kursen im Grundsatz zumeist bereits gewährleistet ist. Es geht somit noch um die Einordnung in den NQR. Allerdings müssen für ValNIL noch klare Zuordnungen erfolgen. Für die Akkreditierung von Weiterbildungsmaßnahmen sind noch größere personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

3.5 Impuls aus Österreich und der Schweiz

In einem (Berufs-)Bildungssystem, das dem deutschen ähnlich ist, kann die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens, der formales, nicht-formales und informelles Lernen berücksichtigt, erfolgreich vorankommen.

In Österreich sind für die Entwicklung des NQR drei Korridore definiert: „Korridor 1: Einordnung von Qualifikationen des formalen Bildungssystems; Korridor 2: Darstellung und Einordnung von nicht-formal erworbenen Qualifikationen (u. a. in Erwachsenenbildungseinrichtungen); Korridor 3: Entwicklung von Ansätzen zur Eingliederung von Qualifikationen, die auf der Basis von informellen Lernprozessen vergeben werden“ (Gutschow u. a. 2010, S. 32). Sie werden parallel bearbeitet, wodurch vor allem nicht-formale Lernprozesse von Beginn an mit berücksichtigt werden.

Für die Schweiz sind die fünf Phasen des Validierungsverfahrens, die im europäischen Diskurs formuliert wurden (Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010, S. 15), in einer Weise ausdifferenziert, die auch auf das deutsche System übertragbar ist. Insbesondere „ergänzende Bildung“ wird dort berücksichtigt, wo die Beurteilung (bzw. Bewertung, „assessment“) der Lernerfolge durch Expertinnen und Experten

ergibt, dass fehlende berufliche Handlungskompetenzen durch zusätzliches Lernen in Kursen, Modulen oder über weitere spezifische Berufserfahrungen erworben werden müssen (Gutschow u. a. 2010, S. 28).

4 Impulse aus den „European Guidelines for Validating Non-formal and Informal learning“

Neben den Impulsen aus einzelnen europäischen Ländern sind solche aus der europäischen Arbeitsgruppe „Recognition of Learning Outcomes“ und den „peer learning activities“ zu berücksichtigen, die in die „European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning“ (CEDEFOP 2009 unter Mitarbeit von Bjørnavold und Coles) eingeflossen sind. Die hier formulierte europäische Perspektive greift im Wesentlichen die fünf „Common European Principles for the Accreditation of Non-formal and Informal learning“ (2004) auf und führt diese fort. Dabei kommt u. a. der Aspekt der „Zweckdienlichkeit: Entspricht der Prozess den Lebensumständen und den Absichten des Lernenden?“ hinzu (CEDEFOP 2009, S. 63).

Es wird ferner eine fünfphasige Struktur des Validierungsprozesses für den Einzelnen empfohlen, bestehend aus „(1) Information und Beratung (information, advice and guidance), (2) Ermittlung (identification), (3) Bewertung (assessment), (4) Validierung (validation), (5) Zertifizierung (certification)“ (Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010, S. 15).

In der Orientierungsphase, die mehrere Monate umfassen kann, sind die Betroffenen auf gute Beratung und Begleitung angewiesen, um den erforderlichen Reflexionsprozess für die Ermittlungsphase zu bewältigen, dann erfolgreich die Bewertungsphase vorzubereiten und in die Phasen Validierung und Zertifizierung einzumünden.

Für die Bewertung des Einzelnen formulieren die Europäischen Leitlinien (CEDEFOP 2009) – aufbauend auf dem European Inventory for the Validation of Non-formal and Informal Learning“ (Otero u. a. 2007) – acht methodische Vorschläge, die im Bewertungs- und Validierungsverfahren Anwendung finden und z. T. schon in der Orientierungsphase vorbereitet werden können: „Diskussion, Deklarative Methoden, Interview, Beobachtung, Portfoliomethode, Präsentation, Simulation und durch Arbeitssituationen gewonnene Nachweise sowie Tests und Prüfungen“ (CEDEFOP 2009, S. 67–72).

Für die Herstellung von Vertrauen in Validierungsergebnisse ist eine Kombination dieser Methoden wichtig. Dazu eignet sich das Portfolio, das im Zuge der Einführung der Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen in allen europäischen Ländern das am stärksten eingeführte Modell ist.

Derzeit wird auch die Nutzung von e-portfolios forciert (vgl. www.winkit.eu; www.interests-and-desires.eu). Ein Portfolio ist eine geordnete Zusammenstellung

von Materialien, die durch Erfahrung erworbene Fertigkeiten und Kenntnisse sowie kritisch reflektierte Lernerfolge aus Weiterbildungskursen u. a. nachweist. Ferner besteht die Möglichkeit, sich zu dem belegbaren Lernen schriftlich und anhand vorgegebener Kriterien zu äußern.

Außerdem kann eine „Präsentation“ vor einer Expertengruppe gehalten werden, die an formalen Vorgaben orientiert ist. Im Fokus stehen kommunikative und analytische Fähigkeiten sowie das Vermögen, komplexe Informationen klar zu strukturieren. Dieses Bewertungsverfahren bedarf insbesondere für geringer Qualifizierte in der Vorbereitung und für die Durchführung intensiver Beratung und Begleitung. In der „Beobachtung“ wird das Verhalten des Kandidaten in einer bestimmten Situation durch Dritte bewertet. Diese Methode kann zeit- und kostenintensiv sein. Schließlich sind (relativ) herkömmliche Tests und Prüfungen zu berücksichtigen.

Über die Kombination solcher Verfahren kann der Forderung nach einer Balance zwischen formativen und summativen Elementen im Validierungsprozess und im Hinblick auf die Validierungsergebnisse entsprochen werden (Bjørnavold 2008, S. 2).

5 Ansätze zur Anerkennung von Lernerfolgen im DQR

Mittelfristig wird man davon ausgehen, dass es keine dramatischen Verschiebungen zwischen den einzelnen Segmenten von Berufsbildung und Weiterbildung geben wird. Angesichts des sich bereits abzeichnenden Mangels an Ausbildungsplatzbewerbern dürfte auch der jüngste Trend weg von den Ausbildungsberufen bald abflauen. Es ist anzunehmen, dass sich somit nur Reformen in kleinen Schritten ergeben werden, auch im Zusammenhang mit der Einführung des DQR.

Auf absehbare Zeit sind unseres Erachtens keine Tendenzen zum dritten Modell von Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer (2010, S. 48–61, siehe Abschnitt 1) zu sehen, das nicht nur für ValNIL, sondern für das gesamte, insbesondere auch das formale (Berufs-) Bildungssystem einen grundlegenden Umbau bedeuten würde. Es ist auch für die langfristige Perspektive zu diskutieren, ob dieses Modell – zumal aus berufspädagogischer Sicht – wünschenswert ist. Denn es würde vermutlich den eigenständigen Weg der formalisierten Berufsbildung eher schwächen, selbst wenn es die Weiterbildung stärken und vor allem auch die Validierung informellen Lernens erheblich erleichtern würde. Das System der beruflichen Erstausbildung sollte nicht durch ein gänzlich neues System in seiner Bedeutung ausgehöhlt werden.

Die erste, systemimmanente und punktuelle Alternative (siehe Abschnitt 1) hingegen scheint zu wenig reformfreudig zu sein. Nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen sollten auch dann berücksichtigt werden können, wenn sie den Inhalten bestehender formaler Qualifikationen nicht entsprechen.

Deshalb dürfte die zweite Alternative eines parallelen Validierungssystems am besten zugleich einerseits zu den gegenwärtigen Systemstrukturen passen und andererseits eine beträchtliche Erweiterung der im DQR zu berücksichtigenden Qualifikationen ermöglichen. Dabei sollte aber überall dort, wo es möglich ist, eine Verbindung zu den etablierten Abschlüssen des bestehenden Systems hergestellt werden, vor allem für die berufliche Erstausbildung. Unter dieser Prämisse sind folgende Ansätze im Rahmen des stark strukturierten Berufsbildungssystems in Deutschland denkbar, die sich Impulsen aus den Ländern der EU und den europäischen Arbeitsgruppen verdanken.

Zunächst sollte man erneut zwischen informellem und dem nicht-formalen Lernen unterscheiden, das vor allem die organisierte Weiterbildung umfasst. Eine Validierung von Weiterbildung, deren Ergebnisse im DQR berücksichtigt werden könnte, würde sich in hohem Maße auf Anerkennung von Weiterbildungskursen beziehen, die innerbetrieblich und außerbetrieblich sowie staatlich angeboten werden und die auch im betrieblichen Fall heute schon häufig mit Zertifikaten abgeschlossen werden. Wenn diese Zertifizierungen zusammengefasst und auf die Niveaus des DQR bezogen würden, stiege das Ansehen dieser Zertifikate – insbesondere auch der innerbetrieblichen – deutlich. Außerdem könnten die betrieblichen Zertifikate bei einem Arbeitsplatzwechsel wesentlich leichter „mitgenommen“ werden. Dies würde die Einrichtung einer Akkreditierungsinstitution (oder eines Netzes von Institutionen) erfordern, die – mithilfe fachspezifischer Kommissionen – die Wertigkeit der Kursinhalte bestimmt. Um diese Lernerfolge angemessen zu würdigen, böte es sich u. U. an, den DQR zu einer Matrix ähnlich wie jener für den englischen QCF zu erweitern (vgl. Abschnitt 3.1). Dies würde es auch erlauben, freie allgemeine, künstlerische und politische Weiterbildung zu dokumentieren und dabei den jeweiligen Umfang zu berücksichtigen (vgl. Stellungnahme Weiterbildung 2010).

Die Zuordnung von Weiterbildungszertifikaten zu DQR-Niveaus wäre dann im Prinzip vergleichsweise einfach. Sie ist allerdings aufwendig, da eine „institutionelle und organisationale Gestaltung und Absicherung der Validierung“ (Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010, S. 32–35) zu erfolgen hat. Hingegen ist ValNIL für nicht-zertifizierte Weiterbildung (VHS-Kurse wie „abstrakte Malerei“ oder innerbetriebliche Weiterbildung ohne Teilnahmebescheinigung) und gar echtes freies informelles Lernen im Arbeitsprozess – oder in der Familie und in der Freizeit – in jeder Hinsicht noch viel schwieriger.

Ein Akkreditierungssystem, das dafür in erster Linie auf Prüfungen wie Arbeitsbeobachtungen, Arbeitssimulation oder umfangreichen Testverfahren basiert, war bis jetzt in der Realität schlecht einführbar, weil der Aufwand zu groß ist. Als warnendes Beispiel sei auf die NVQs in Großbritannien hingewiesen, wo – wie erwähnt – Hyland (1999, S. 7) aufgrund der potenziellen Anerkennung von unzähligen

Teilqualifikationen für die NVQs eine „diploma disease“ diagnostiziert hat. Deswegen ist eine Kombination verschiedener Methoden zu wählen.

Diese Kombination wird am besten durch ein Portfolio repräsentiert, wie es im Rahmen von VAE als Impuls aus Frankreich skizziert wurde. Dieses Portfolio umfasst die Erfahrungen, die ein Kandidat in der Vergangenheit in verschiedenen Zusammenhängen gemacht hat. Es sollte – im günstigen Fall durch einen Berater begleitet – über einen längeren Zeitraum hinweg erstellt werden. Es enthält Leistungsnachweise der – praktischen und theoretischen – Weiterbildung, Arbeitgeberzeugnisse, Dokumentationen von und Reflexionen zu Arbeitsprozessen und -ergebnissen sowie Selbstberichte zu Lernerfolgen im theoretischen und praktischen Lernen. Das Portfolio sollte dann die Grundlage für einen Diskussionsprozess mit Fachleuten einer Jury im Rahmen eines Assessments bilden. Im Rahmen von Vorbereitungskursen sollte auch das Führen eines Lerntagebuches angeregt werden, das weit über die Form eines Berichtshefts hinausgeht und die Phasen des Lernens dokumentiert (vgl. elektronisches Lerntagebuch www.winkit.eu). Solche Lerntagebücher, die auch Reflexionsaufgaben enthalten, könnten für ganze Gruppen von Kandidaten in der Vorbereitung auf die Validierung von Lernerfolgen ausgearbeitet werden, da die Reflexionen nur begrenzt mit den Spezifika der beruflichen Aufgaben zu tun haben. Es bietet sich an, dass der Kandidat seine Zusammenstellung – wie bei VAE in Frankreich – in einer Disputation vor einer Jury verteidigt. Um das Vertrauen in den Wert der Validierung und letztlich des daraus hervorgehenden Zertifikats hoch genug zur offiziellen Anerkennung zu machen, müssen dann allerdings eventuell doch – trotz der erwähnten Bedenken – zusätzlich fachliche Teilprüfungen (wie oben genannt) durchgeführt werden. (Vgl. Dehnbostel, Seidel, Stamm-Riemer 2010, S. 29.)

Für die Beurteilung des relativen Gewichts verschiedener Methoden ist zwischen Anerkennung auf dem Niveau der Erstausbildung und dem Niveau der Weiterbildung zu unterscheiden. Der Bereich der Weiterbildung ist weniger problematisch, weil die Grundstruktur des dualen Systems und damit das Berufsprinzip nicht infrage gestellt werden. Um im Bereich der Erstausbildung eine Gefährdung des dualen Systems zu vermeiden, könnte vor allem der Ausbau der Externenprüfung forciert werden (BMBF 2008, S. 21–24). Sie sollte durch Vorbereitungs- und Weiterbildungskurse stark unterstützt, vorbereitet und begleitet werden, was in Österreich sogar die theoretische Prüfung ganz oder teilweise ersetzen kann (Gutschow 2010, S. 30). Die Förderinitiative des BMBF zur „Abschlussorientierten modularen Nachqualifizierung“ (BMBF 2009, S. 20) für die Vorbereitung auf die Externenprüfung ist ein wichtiger Schritt und sollte verstetigt werden. Diese Unterstützung könnte nicht nur für junge Erwachsene, sondern auch für ältere Arbeitnehmer ermöglicht werden.

Die Kritik (Colardyn, Bjørnavold 2004, S. 80), dass die Externenprüfung die Logik des formalen Lernens repräsentiert und sich die Kandidaten der Logik dieser

Prüfungsform des formalen Lernens unterwerfen müssen, trifft nur bedingt zu. Denn im praktischen und im direkt auf die Praxis bezogenen theoretischen Teil sind die Prüfungen neuerdings mehr und mehr vor allem auf die Bewältigung betrieblicher Aufgaben und das Lösen betrieblicher Probleme ausgerichtet. Sie repräsentieren insofern nicht die Lernlogik des formalen Lernens. Diese Entfernung von der Lernlogik des formalen Lernens findet sich auch noch in den theoretischen Prüfungen dann wieder, wenn die Kandidaten während und nach den praktischen Prüfungen zu den Gründen ihres Vorgehens befragt werden. Die Kritik wäre noch weniger berechtigt, wenn die Abschlussprüfung zumindest in Teilen durch das Führen und Verteidigen eines Portfolios ersetzbar wäre, das ein Lerntagebuch und Selbstberichte zu Lernerfolgen im theoretischen und praktischen Lernen anhand von Erfahrungen enthält, die der Prüfungskandidat während seiner praktischen Tätigkeit gemacht hat. (Vgl. auch das BIBB-Forschungsprojekt „Anerkennung beruflicher Kompetenzen am Beispiel der Zulassung zur Abschlussprüfung im Rahmen der Externenregelung“, vgl. Gutschow u. a. 2010, S. 33.)

Ein gutes Beispiel für die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen bietet die im Rahmen des Leonardo-Projekts „EPANIL“ (2004–2006) erprobte Prüfung für Köche (NUOV 2006, S. 8–10). Diese reine ValNIL-Prüfung lehnte sich stark an den praktischen Teil der deutschen Gesellenprüfung an (Heidegger, Petersen 2006), wobei theoretische Grundlagen mit direktem Bezug zur Praxis durch Befragungen im und im Anschluss an den Arbeitsprozess und in einer Disputation geprüft wurden. Ein solches Prüfungsszenario könnte erst recht für die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen als Alternative zur Ausbildung für zweijährige Berufe, etwa Service-Mechaniker/-in und Verkäufer/-in, vor allem in Bereichen wie Bekleidung, Nahrungsmittel oder Unterhaltungselektronik erprobt werden.

Wenn – insbesondere für Benachteiligte – nicht ganz auf die Anerkennung von Teilqualifikationen auf dem Niveau der Erstausbildung verzichtet werden soll, dann müsste der DQR zu einer Matrix erweitert werden, die jener des britischen QCF ähnlich ist. Ehe jedoch in der Zukunft ValNIL auf breiter Front zum DQR in Beziehung gesetzt werden kann, bleiben noch einige Fragen zu klären.

6 Offene Fragen

Sind die präsentierten Ideen für die Validierung dazu geeignet, die Lernerfolge, die sich dem nicht-formalen und informellen Lernen verdanken, dem DQR so zuzuordnen, dass sie mit denjenigen vergleichbar sind, die durch formale Qualifikationen bestätigt sind?

Um sicherzustellen, dass die über ValNIL erlangten Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt Vertrauen genießen, entsprechend anerkannt werden und den erfolgreichen

Kandidaten wirklich neue Perspektiven bieten, werden oft weiterhin Arbeitsbeobachtungen durch Externe und Prüfungen als unabdingbar erachtet. In welchem Umfang braucht man diese im Verhältnis zur Sammlung von Dokumenten in Portfolios?

Die Menschen haben auch innerhalb ihres beruflichen Schwerpunkts in verschiedenen Bereichen unterschiedlich tiefe und weite Fähigkeiten („Fachliche und personale Kompetenzen“), die zum Teil durch ValNIL festgestellt werden können. Da sie gewöhnlich unterschiedlichen Niveaus im DQR zuzuordnen sind: Welches Gesamtniveau ist festzustellen?

Wie weit sollen auch allgemeine, nicht direkt berufsbezogene Fähigkeiten im DQR Berücksichtigung finden? Da auch diese in Tiefe und Weite stark differieren, wäre hier eine Erweiterung des DQR – ähnlich dem englischen QCF – unabdingbar, also eine Ergänzung um eine horizontale Dimension, die Tiefe und Weite der Lernerfolge repräsentiert. Würde ein solcher Bezug auf die individuelle Lerngeschichte den Wert der DQR-Einordnung auf dem Arbeitsmarkt beeinträchtigen (Aspekt der „Zweckdienlichkeit“, CEDEFOP 2009, S. 63)?

Offen bleiben müssen nach wie vor die Fragen, die der BIBB-Hauptausschuss dem BIBB zur Untersuchung aufgegeben hat, deren Klärung jedoch, wie Gutschow u. a. (2010, S. 8) feststellen, künftigen Forschungsprojekten vorbehalten bleiben muss:

„Welche Bedeutung hat die Feststellung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen für die beruflichen Entwicklungswege von Individuen und die Chancen am Arbeitsmarkt im Vergleich zu den Ergebnissen formaler Bildungsprozesse? Welche Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für mögliche Zuordnungen nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen zum DQR?“

Literatur

- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (AK DQR): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010. – URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 7.1.2011)
- BJØRNAVOLD, Jens: Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung von nicht formal erworbenen Kompetenzen in Europa. Thessaloniki 2001
- BJØRNAVOLD, Jens: Is validation of non-formal and informal learning possible? European Perspectives and Solutions. Paper for Intervention (2007). – URL: www.min-edu.pt/np3content/?newsId=1397&fileName=1_jens_bjoernavold.pdf
- BJØRNAVOLD, Jens: Valuing Learning: European Experiences in validating non-formal and informal learning. Concluding Points. Lisbon 2008. – URL: http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjoernavold_lisboa_2008.pdf (Stand 15.1.2011)

- BMBF: Status of Recognition of non-formal and informal learning in Germany. Bonn 2008. – URL: http://www.bmbf.de/pub/non-formal_and_informal_learning_in_germany.pdf (Stand 15.1.2011)
- BMBF: Berufsbildungsbericht. Bonn 2009. – URL: http://www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf (Stand 15.1.2011)
- CEDEFOP (Hrsg.): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg 2009. – URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4054_de.pdf (Stand 6.1.2011)
- COLARDYN, Danielle; BJØRNAVOLD, Jens: Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU-Member States. In: *European Journal of Education*, 39 (2004) 1, pp. 69–89
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION: Draft Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States Meeting within the Council on Common European Principles for the Identification and Validation of Non-formal and Informal learning. Brussels, 18.5.2004. – URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_en.pdf (Stand 14.1.2011)
- DEHNBOSTEL, Peter; NESS, Harry; OVERWIEN, Bernd: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt 2009
- DEHNBOSTEL, Peter; SEIDEL, Sabine; STAMM-RIEMER, Ida: Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover 2010
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974
- ERICSON, Thomas: Trends in the pattern of lifelong learning in Sweden: towards a decentralized economy. Working paper in Economics, nr. 188. Göteborg University 2006. – URL: <http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/2735/1/gunwpe0188.pdf> (Stand 15.1.2011)
- EKSTRÖM, Erika: Earnings effects of adult secondary education in Sweden. Working Paper. Uppsala 2003 – URL: <http://www.ifau.se/upload/pdf/se/2003/wp03-16.pdf> (Stand 14.11.2011)
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Studien zur Vergleichenden Berufspädagogik. Baden-Baden 1999
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 24 (1995) 5, S. 31–35
- GUTSCHOW, Katrin u. a.: Anerkennung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss. (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 118) Bonn 2010 – URL: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6258> (Stand: Dezember 2010)
- GUTSCHOW, Katrin; SEIDEL, Sabine: Kann der Deutsche Qualifikationsrahmen zur Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens beitragen? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 39 (2010) 5, S. 45–50

- HEIDEGGER, Gerald; SCHREIER, Claudia (Hrsg.): Inclusive modules – Moving young people on. Overview of VET in Germany, Belgium, Denmark, Greece, Portugal, Romania, United Kingdom. Online-Veröffentlichung: http://www.iss-ffm.de/projekte/aktuelle-projekte.html?tx_projekte_pi1%5BshowUid%5D=547 (Stand 4.3.2010)
- HEIDEGGER, Gerald; PETERSEN, Wiebke: External examination or ways for accreditation of non-formal learning in a strongly structured VET-system. In: NUOV (2006): European Principles for the accreditation of non-formal and informal learning: Guidelines, examples of good practice and recognition procedures, Prag 2006, S. 27–34
- HYLAND, Terry: Vocational Studies, Lifelong learning and Social Values. Investigating Education, Training and NVQs under the NEW DEAL. Aldershot 1999
- NIEMEYER, Beatrix: Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung Nr. 41 (2007), S. 132–150
- NUOV: European Principles for the accreditation of non-formal and informal learning: Guidelines, examples of good practice and recognition procedures, Prag 2006
- OTERO, Manuel S.; HAWLEY, Jo; NEVALA, Anne-Marie (eds): European Inventory on Validating Informal and Non-formal Learning. 2007 update. A final report to DG Education and Culture of the European Commission. – URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory.pdf> (Stand 12.10.2010)
- OTT, Mariska: Frankreichs Berufsbildung im Zeichen des Europäischen Qualifikationsrahmens. – Eine kritische Analyse zu den aktuellen Struktur- und Entwicklungsfragen eines schulbasierten Berufsbildungssystems. Diplomarbeit. Uni Konstanz 2009. – URL: <http://cms.uni-konstanz.de/wiwi/wipaed/td/publikationen/publikationen-mariska-ott/> (Stand 30.11.2010)
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority): An introduction to the Qualifications and Credit Framework. London 2010. – URL: http://www.qcda.gov.uk/docs/QCF_introduction.pdf (Stand 14.1.2011)
- ROTH, Heinrich: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung – Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Hannover 1971
- SCHREIER, Claudia: Modularisierung in der beruflichen Bildung? Ansätze aus der Benachteiligtenförderung in ausgewählten europäischen Ländern. Paderborn 2010
- Stellungnahme Weiterbildung: Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung: Stellungnahme zum Deutschen Qualifikationsrahmen der Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung vom 21.12.2009 – URL: www.bildungsverband.info/stellungnahme_dqr_weiterbildung1.pdf (Stand 12.12.2010)
- WERQUIN, Patrick: Recognising non-formal and informal learning. Country practices. OECD, Paris 2010
- WERQUIN, Patrick: Recognition of non-formal and informal learning. Outcomes, Policies and Practices. OECD, Paris 2010

Projektseiten

www.interests-and-desires.eu

www.winkit.eu

www.self-evaluation.eu

www.epanil.cz/

www.biat.uni-flensburg.de/biat/index_projekte.htm (euroguideVAL)

Anhang

Anhang 1

Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen

*verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen
am 22. März 2011¹*

I Einführung

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) wird erstmals ein Rahmen vorgelegt, der bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst. Als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) berücksichtigt der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und trägt zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa bei. Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen. Dabei gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) zu fördern. Damit leistet der DQR einen Beitrag zur Förderung der Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern im Sinne bestmöglicher Chancen. Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle – auch für von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen betroffene Menschen – gefördert und verbessert werden.

Dem DQR geht ein längerer Entwicklungsprozess voraus. Im Oktober 2006 haben sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf verständigt, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen zu entwickeln. Ausgangspunkt für diese Entscheidung war die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), die am 23. April 2008 in Kraft trat. Sie legt den Mitgliedstaaten nahe,

Empfehlung
des Europäischen
Parlaments
und des Rats

1. „den Europäischen Qualifikationsrahmen als Referenzinstrument zu verwenden, um die Qualifikationsniveaus verschiedener Qualifikationssysteme zu ver-

¹ <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/>.

gleichen und sowohl das lebenslange Lernen und die Chancengleichheit in der wissensbasierten Gesellschaft als auch die weitere Integration des europäischen Arbeitsmarkts zu fördern, wobei die Vielfalt der nationalen Bildungssysteme zu respektieren ist;

2. ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 an den Europäischen Qualifikationsrahmen zu koppeln, insbesondere indem sie ihre Qualifikationsniveaus auf transparente Art und Weise mit den in Anhang II aufgeführten Niveaus verknüpfen und im Einklang mit der nationalen Gesetzgebung und Praxis gegebenenfalls nationale Qualifikationsrahmen erarbeiten;
3. gegebenenfalls Maßnahmen zu erlassen, damit bis 2012 alle neuen Qualifikationsbescheinigungen, Diplome und Europass-Dokumente, die von den dafür zuständigen Stellen ausgestellt werden, über die nationalen Qualifikationssysteme einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des Europäischen Qualifikationsrahmens enthalten;
4. bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen einen Ansatz zu verwenden, der auf Lernergebnissen beruht, und die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens gemäß den gemeinsamen europäischen Grundsätzen, die in den Schlussfolgerungen des Rates vom 28. Mai 2004 vereinbart wurden, zu fördern, wobei besonderes Augenmerk auf die Bürger zu richten ist, die sehr wahrscheinlich von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen bedroht sind und in Bezug auf die ein derartiger Ansatz zu einer stärkeren Teilnahme am lebenslangen Lernen und zu einem besseren Zugang zum Arbeitsmarkt beitragen könnte;
5. bei der Koppelung der im Rahmen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworbenen Qualifikationen innerhalb der nationalen Qualifikationssysteme an den Europäischen Qualifikationsrahmen die in Anhang III dargelegten Grundsätze für die Qualitätssicherung in der allgemeinen und beruflichen Bildung zu fördern und anzuwenden.“²

Erarbeitungsprozess Diese Empfehlung haben BMBF und KMK vor allem mit dem Ziel aufgegriffen, eine angemessene Zuordnung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in der EU zu erreichen und dadurch die Chancen für unsere Mitbürgerinnen und Mitbürger auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verbessern. Sie haben eine gemeinsame „Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen“ (B-L-KG DQR) eingesetzt, die beauftragt wurde, unter Beteiligung von Akteuren aus der Allgemeinbildung, der

² Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Straßburg 23. April 2008

Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Sozialpartner und anderer Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis einen Vorschlag zu erarbeiten. Dies ist im Wesentlichen im „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) erfolgt, dessen Mitglieder eine Rückkoppelung der Arbeitsergebnisse an die entsendenden Institutionen und Gremien ermöglicht haben. Im Prozess sind auch weitere zuständige Fachministerinnen und -minister von Bund und Ländern einbezogen worden.

Im Februar 2009 hat der AK DQR einen DQR-Entwurf (Einführungstext, Matrix, Glossar) als Diskussionsvorschlag für die zweite DQR-Erarbeitungsphase vorgelegt. Dieser Entwurf wurde ab Mai 2009 erprobt. Die Ergebnisse dieser Phase wurden evaluiert und Änderungsvorschläge in Matrix und Glossar eingearbeitet.³

Struktur des DQR

Mit dem DQR findet erstmals eine umfassende, *bildungsbereichsübergreifende* Matrix zur Einordnung von Qualifikationen Anwendung, die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert.

Dazu beschreibt der DQR auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden.

Die acht Niveaus des DQR beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Diese bilden jedoch nicht individuelle Lern- und Berufsbiografien ab. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.

Zugrundeliegender
Bildungsbegriff

Dem DQR liegt entsprechend dem deutschen Bildungsverständnis ein weiter Bildungsbegriff zugrunde, auch wenn sich der DQR wie der EQR ausdrücklich nur auf ausgewählte Merkmale konzentriert. Gleichwohl sind beispielsweise Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität konstitutiv für die Entwicklung von Handlungskompetenz. Der DQR unterscheidet zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“ – unterteilt in „Wissen“

Zugrunde liegende
Kategorien

3 Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen – Erarbeitet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, Februar 2009

und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz und Selbstständigkeit“ („Vier-Säulen-Struktur“). Diese analytischen Unterscheidungen werden im Bewusstsein der Interdependenz der verschiedenen Aspekte von Kompetenz vollzogen. Da im DQR durchgehend von Kompetenzen die Rede ist, wurde auf die Verwendung des Modalverbs „können“ in der DQR-Matrix durchgehend verzichtet.

Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigene Erwähnung.

Für die Beschreibung der acht Niveaus des DQR ist eine einheitliche Struktur vorgegeben:

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Erläuternde Definitionen der verwendeten Schlüsselbegriffe enthält das beigelegte Glossar.

Gleichwertigkeit, nicht
Gleichartigkeit von
Qualifikationen

Bei der Anwendung der DQR-Matrix ist zu beachten, dass auf einem Niveau *gleichwertige*, nicht *gleichartige* Qualifikationen abgebildet werden. Die Formulierungen folgen grundsätzlich dem Inklusionsprinzip. Das bedeutet, dass Merkmale, die bereits auf einer unteren Stufe beschrieben wurden, auf den folgenden höheren Stufen nicht erneut erwähnt werden, es sei denn, sie erfahren eine Steigerung. Für die Beschreibung der Fachkompetenz bedeutet dies jedoch nicht, dass in jedem Fall das jeweils höhere Niveau Wissen und Fertigkeiten der vorherigen Stufe beinhaltet.

Keine Wirkung auf
Zugangsberechtigungen

Bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR sollen alle *formalen* Qualifikationen des deutschen Bildungssystems der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung – jeweils einschließlich der Weiterbildung – einbezogen werden. Darüber hinaus soll die Validierung des non-formalen und des informellen Lernens gefördert werden.

Verhältnis zum
Hochschulrahmen

Alle beteiligten Akteure und Verantwortlichen halten einvernehmlich fest, dass die Zuordnung der Qualifikationen

des deutschen Bildungswesens zu den Niveaus des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen *nicht* ersetzt. Das Erreichen eines bestimmten Niveaus des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zur nächsten Stufe. Ebenso ist das Erreichen eines Niveaus entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen.

Die Zuordnung erfolgt mit der Maßgabe, dass jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein kann. Der DQR und der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) sind kompatibel, darauf wurde besonders bei der Verwendung der Begrifflichkeiten geachtet. Die Stufen 1 (Bachelor), 2 (Master) und 3 (Promotion) des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse entsprechen hinsichtlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen den Niveaus 6, 7 und 8 des Deutschen Qualifikationsrahmens.

Die Umsetzung des DQR bietet die Chance, dass man in Deutschland dem Prinzip näher kommt: Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo es gelernt wurde. Durch den DQR wird damit das lebenslange Lernen insgesamt gestärkt werden.

Die Regeln der Zuordnung der in Deutschland zu erwerbenden Qualifikationen zu den Niveaus des DQR werden eigens entwickelt und in einem Handbuch niedergelegt.

II DQR-Matrix

Niveau 1			
Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.	Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge herstellen.	Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.	Unter Anleitung lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.

Niveau 2			
Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über grundlegendes allgemeines Wissen und grundlegendes Fachwissen in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen.	Über grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen und deren Ergebnisse nach vorgegebenen Maßstäben beurteilen sowie Zusammenhänge herstellen.	In einer Gruppe mitwirken. Allgemeine Anregungen und Kritik aufnehmen und äußern. In mündlicher und schriftlicher Kommunikation situationsgerecht agieren und reagieren.	In bekannten und stabilen Kontexten weitgehend unter Anleitung verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Vorgegebene Lernhilfen nutzen und Lernberatung nachfragen.

Niveau 3

Über Kompetenzen zur selbstständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über erweitertes allgemeines Wissen oder über erweitertes Fachwissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein Spektrum von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Planung und Bearbeitung von fachlichen Aufgaben in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Ergebnisse nach weitgehend vorgegebenen Maßstäben beurteilen, einfache Transferleistungen erbringen.	In einer Gruppe mitwirken und punktuell Unterstützung anbieten. Die Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten, Abläufe gestalten und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen.	Auch in weniger bekannten Kontexten eigenständig und verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Lernberatungen nachfragen und verschiedene Lernhilfen auswählen.

Niveau 4

Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbstständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen. Transferleistungen erbringen.	Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten. Abläufe und Ergebnisse begründen. Über Sachverhalte umfassend kommunizieren.	Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten.

Niveau 5			
Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über integriertes Fachwissen in einem Lernbereich oder integriertes berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld verfügen. Das schließt auch vertieftes fachtheoretisches Wissen ein. Umfang und Grenzen des Lernbereichs oder beruflichen Tätigkeitsfelds kennen.	Über ein sehr breites Spektrum spezialisierter kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen. Arbeitsprozesse übergreifend planen und sie unter umfassender Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen. Umfassende Transferleistungen erbringen.	Arbeitsprozesse kooperativ, auch in heterogenen Gruppen, planen und gestalten, andere anleiten und mit fundierter Lernberatung unterstützen. Auch fachübergreifend komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen. Interessen und Bedarf von Adressaten vorausschauend berücksichtigen.	Eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten sowie Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Team ziehen.

Niveau 6 ⁷²			
Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen, sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden oder über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches oder eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen. Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.	Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach, weiteren Lernbereichen oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.	In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen⁷³ verantwortlich leiten. Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.	Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.

4 Die Stufe 1 (Bachelor) des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse entspricht hinsichtlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen dem Niveau 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens.

5 Dies umfasst Unternehmen, Verwaltungseinheiten oder gemeinnützige Organisationen.

Niveau 7⁶			
Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen.	Über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Auch bei unvollständiger Information Alternativen abwägen. Neue Ideen oder Verfahren entwickeln, anwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe bewerten.	Gruppen oder Organisationen im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten und ihre Arbeitsergebnisse vertreten. Die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern. Bereichsspezifische und -übergreifende Diskussionen führen.	Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen eigenständig erschließen.

6 Die Stufe 2 (Master) des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse entspricht hinsichtlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen dem Niveau 7 des Deutschen Qualifikationsrahmens.

Niveau 8 ⁷⁵			
Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen in einer Forschungsdisziplin verfügen und zur Erweiterung des Wissens der Fachdisziplin beitragen oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.	Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen. Neue Ideen und Verfahren beurteilen.	Für neue komplexe anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel wählen und neue Ideen und Prozesse entwickeln.	Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen eigenständig erschließen.

7 Die Stufe 3 (Promotion) des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse entspricht hinsichtlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen dem Niveau 8 des Deutschen Qualifikationsrahmens.

III DQR-Glossar

Im Folgenden wird die Verwendung zentraler Begriffe im DQR erläutert.

- Die **Anforderungsstruktur** eines → *Lern- oder Arbeitsbereichs* beinhaltet die entscheidenden Hinweise auf die Niveauzuordnung einer → *Qualifikation*. Sie wird durch die Merkmale Komplexität, Dynamik, erforderliche → *Selbstständigkeit* und Innovationsfähigkeit beschrieben.
- Ein **Arbeitsbereich** ist ein Feld praktischer Anwendung von → *Kompetenzen*, das durch eine charakteristische → *Anforderungsstruktur* gekennzeichnet ist.
- **Aufgabe, Erfüllung einer**, ist die Herbeiführung eines definierten erwünschten Zielzustands mithilfe bekannter vorgegebener Methoden. Sie grenzt sich von der *Lösung eines → Problems* ab.
- **Berufliches Tätigkeitsfeld** bezeichnet einen → *Arbeitsbereich*, in dem Menschen ihrem Erwerb nachgehen.
- **Berufliches Wissen** verbindet die Kenntnis von Fakten, Grundsätzen und Theorien mit Praxiswissen, insbesondere dem Wissen um Verfahrens- und Vorgehensmöglichkeiten, in einem arbeitsmarktrelevanten Tätigkeitsfeld.
- **Beurteilungsfähigkeit** ist die Fähigkeit, Lern- oder Arbeitsprozesse und ihre Ergebnisse mit relevanten Maßstäben zu vergleichen und auf dieser Grundlage zu bewerten.
- **Breite** bezieht sich auf die Anzahl von Bereichen des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens, die mit einer → *Qualifikation* verbunden sind.
- **Eigenständigkeit** bezeichnet die Fähigkeit und das Bestreben, in unterschiedlichen Situationen angemessene Entscheidungen zu treffen und ohne fremde Hilfe zu handeln.
- **Fachkompetenz** umfasst → *Wissen* und → *Fertigkeiten*. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.
- **Fachtheoretisches Wissen** bezeichnet → *Fachwissen*, zu dem die Kenntnis der bedeutendsten Theorien eines Fachs gehört.
- **Fachwissen** bezeichnet Fakten-, Regel- und/oder Begründungswissen.
- **Fertigkeiten** bezeichnen die Fähigkeit, → *Wissen* anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.

- **Führungsfähigkeit** bezeichnet die Fähigkeit, in einer Gruppe oder einer Organisation auf zielführende und konstruktive Weise steuernd und richtungweisend auf das Verhalten anderer Menschen einzuwirken.
- Unter **Innovation** wird die praktische Umsetzung von Ideen in neue Produkte, Dienstleistungen, Prozesse, Systeme und soziale Interaktionen verstanden.
- **Instrumentale Fertigkeiten** sind Fertigkeiten der Anwendung, sei es von Ideen, Theorien, Methoden oder Hilfsmitteln, Technologien und Geräten.
- **Kommunikation** bezeichnet den verständigungsorientierten Austausch von Informationen zwischen Personen, in Gruppen und Organisationen.
- **Kompetenz** bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.
- Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen → *Fachkompetenz* und → *personale Kompetenz* dargestellt. → *Methodenkompetenz* wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigene Erwähnung. (Im EQR hingegen wird Kompetenz nur im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.)
- **Komplexität** bezeichnet die Eigenschaft einer → *Anforderungsstruktur*, in der eine Vielzahl in Wechselwirkung stehender Faktoren zu berücksichtigen ist und die *Lösung von* → *Problemen* den Abgleich unterschiedlicher Teilaspekte und des Gesamtzusammenhangs in einem iterativen Prozess verlangt.
- **Lernberatung** bezeichnet die Unterstützung von Lernprozessen durch das Aufzeigen von Zielen und Hilfsmitteln des Lernens. Fähigkeit und Bereitschaft, einerseits angebotene Lernberatung zu nutzen, andererseits selbst Lernberatung anzubieten, sind wichtige Aspekte → *personaler Kompetenz*.
- Ein **Lernbereich** ist ein Feld der Aneignung oder Weiterentwicklung von Kompetenzen, das durch eine charakteristische → *Anforderungsstruktur*, z. B. eines → *wissenschaftlichen Faches*, gekennzeichnet ist.
- **Lernergebnisse (learning outcomes)** bezeichnen das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben. Der DQR beschreibt zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse.
- **Lernkompetenz** ist die Fähigkeit, sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben.

- **Methodenkompetenz** bezeichnet die Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln. Dazu gehört auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden. → *Fachkompetenz* und → *personale Kompetenz* schließen → *Methodenkompetenz* jeweils mit ein.
- Die Fähigkeit zur **Mitgestaltung** ermöglicht es, sich konstruktiv in die Weiterentwicklung der Umfeldbedingungen in einem Lern- oder Arbeitsbereich einzubringen.
- **Personale Kompetenz** – auch Personale/Humankompetenz – umfasst → *Sozialkompetenz* und → *Selbstständigkeit*. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.
- **Problemlösung** ist die Herbeiführung eines erwünschten Zielzustands. Sie setzt (anders als die *Erfüllung einer* → *Aufgabe*) die selbstständige Spezifizierung des zu überwindenden Ausgangszustands (Problemdefinition) voraus und verlangt die Identifizierung und ggf. auch die Entwicklung von zur Zielerreichung geeigneter Methoden.
- **Qualifikation** bezeichnet das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen → *Lernergebnisse* vorgegebenen Standards entsprechen.
- **Reflexivität** beinhaltet die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln.
- **Selbstständigkeit** bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.
- **Sozialkompetenz** bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.
- **Spezialisierung** bezeichnet die Entwicklung vertiefter Expertise in Teilbereichen eines Lern- oder Arbeitsbereichs, der bereits in einer gewissen Breite überblickt oder beherrscht wird.
- **Strategieorientierung** kennzeichnet solche beruflichen Tätigkeitsfelder, in denen die Zieldefinition von Prozessen und Organisationseinheiten eine wesentliche Rolle spielt.
- **Systemische Fertigkeiten** sind auf die Generierung von Neuem gerichtet. Sie setzen → *instrumentale Fertigkeiten* voraus und erfordern die Einschätzung von und den adäquaten Umgang mit komplexen Zusammenhängen.
- **Teamfähigkeit** ist die Fähigkeit, innerhalb einer Gruppe zur Erreichung von Zielen zu kooperieren.

- **Tiefe** von Wissen bezeichnet den Grad der Durchdringung eines Bereichs des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens.
- **Verantwortung** bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstgesteuert zur Gestaltung von Prozessen, unter Einbeziehung der möglichen Folgen, beizutragen.
- **Wissen** bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu „Kenntnisse“ verwendet.
- **Wissenschaftliches Fach** verweist auf wissenschaftliche Fachlichkeit, nicht auf ein Studienfach, und schließt kreativ-künstlerische Bereiche ein.

Zur Beschreibung des DQR werden folgende Termini verwendet:

- **Deskriptoren** sind die Texte in den einzelnen Matrix-Feldern des DQR, die die Ausprägung von Kompetenzen auf einem bestimmten Niveau charakterisieren (z. B. „Fertigkeiten auf Niveau 5“).
- Die im DQR verwendeten **Kompetenzkategorien** sind → *Fachkompetenz* – unterteilt in → *Wissen* und → *Fertigkeiten* und → *personale Kompetenzen*, unterteilt in → *Sozialkompetenz* und → *Selbstständigkeit*. Für die Zuordnung zu den Niveaus wird auf verschiedene Subkategorien zurückgegriffen. Das sind beim Wissen → *Tiefe* und → *Breite*, bei den Fertigkeiten → *instrumentale Fertigkeiten*, → *systemische Fertigkeiten* und → *Beurteilungsfähigkeit*, bei der Sozialkompetenz → *Team/Führungsfähigkeit*, → *Mitgestaltung* und → *Kommunikation* und bei der Selbstständigkeit → *Eigenständigkeit*, → *Verantwortung*, → *Reflexivität* und → *Lernkompetenz*.
- Der **Niveauindikator** charakterisiert zusammenfassend die Anforderungsstruktur in einem Lern- oder Arbeitsbereich, in einem wissenschaftlichen Fach oder beruflichen Tätigkeitsfeld.
- Mit den **Niveaus** werden Kompetenzen gemäß ihrer Komplexität und der Dynamik der jeweiligen Lern- und Arbeitsbereiche angeordnet. Es handelt sich nicht um eine Ordinalskala mit Stufen gleichen Umfangs. Rechnerische Operationen wie z. B. Durchschnittsbildung verbieten sich.

Anhang 2

Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum weiteren Vorgehen bei der Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)⁸

10. März 2011, Bundesanzeiger Nr. 69 vom 5. Mai 2011

1 Vorbemerkung

Der BIBB-Hauptausschuss begrüßt, dass die Arbeiten an der Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) im Jahr 2011 auf der Grundlage der Ergebnisse des Arbeitskreises DQR vom 10. November 2010 fortgesetzt werden. Die Akteure der Berufsbildung werden sich weiterhin aktiv an dem Erarbeitungsprozess beteiligen. Ziel ist es, ab 2012 das jeweilige EQR/DQR-Niveau auf allen neuen Qualifikationsnachweisen zu dokumentieren.

Mit Blick auf den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und die Zuordnungsvorschläge anderer EU-Mitgliedstaaten darf es nicht dazu kommen, dass Qualifikationen aus dem deutschen Berufsbildungssystem niedriger eingeordnet werden als vergleichbare, in anderen Ländern erworbene Qualifikationen. Dies gilt besonders dann, wenn vergleichbare Qualifikationen in anderen Mitgliedstaaten im Hochschulbereich erworben werden. Es gilt, die Gleichwertigkeit der Handlungskompetenzen zum Ausdruck zu bringen.

Nur wenn die anstehenden Arbeiten im Arbeitskreis DQR im Konsens der relevanten Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsbereiche fortgesetzt und deren Arbeitsergebnisse bei den politischen Entscheidungen anerkannt werden, können der EQR und der DQR in der Breite akzeptiert werden.

2 Erarbeitungsphase

Die im letzten Jahr in vier Arbeitsgruppen durchgeführte Erarbeitungsphase diente insbesondere dem Ziel, die Eignung des DQR zu überprüfen. Dies beinhaltete auch Vorschläge für eine beispielhafte Zuordnung einzelner Qualifikationen.

Dabei hat sich insbesondere gezeigt:

- Qualifikationen des formalen Bildungssystems können grundsätzlich anhand der DQR-Matrix einzelnen Niveaus zugeordnet werden;

- die Orientierung an Lernergebnissen/Kompetenzen ist vielfach noch ungewohnt und in den Ordnungsmitteln, Studiengängen, Curricula, Lehrplänen usw. noch nicht hinreichend vorhanden;
- die probeweise Einordnung von Qualifikationen wurde auch anhand von politischen und institutionellen Interessen sowie rein inputorientierten Kriterien beeinflusst (zum Beispiel Zugangsberechtigungen, Dauer der Ausbildung).

Zuordnungsvorschläge aus den Arbeitsgruppen beinhalteten:

- für den berufsvorbereitenden Bereich je nach Ausgestaltung der berufsvorbereitenden Maßnahmen DQR-Niveaus 1–2;
- anerkannte Ausbildungsberufe nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung (BBiG/HwO) DQR-Niveaus 3–5. Die überwiegende Mehrzahl der Ausbildungsberufe wurde dem DQR-Niveau 4 zugeordnet;
- berufsschulische Grundbildungs- und Ausbildungsqualifikationen DQR-Niveaus 2–4;
- fachschulische Weiterbildungsqualifikationen: DQR-Niveaus 5–7;
- berufliche Fortbildung nach BBiG/HwO DQR-Niveaus 5–7 (Fachberater, Spezialisten, Fachwirte nach HwO dem Niveau 5; Fachwirte nach BBiG, Fachkaufleute, Meister, Techniker, operative Professionals dem Niveau 6; Betriebswirte, strategische Professionals dem Niveau 7);
- hochschulische Qualifikationen DQR-Niveaus 6–8 (Bachelor dem Niveau 6 und Master dem Niveau 7).

Hauptaufgabe der probeweisen Zuordnungen in der Erarbeitungsphase im Jahr 2010 war es zunächst, die innere Konsistenz der Matrix zu überprüfen. Entsprechend sind daraus resultierende Zuordnungsvorschläge nur als Indiz für eine zukünftige Einordnung zu bewerten. Entscheidend wird das – noch abzustimmende – endgültige und damit verbindliche Verfahren sein.

3 Funktionsweise des DQR, Instrumentarium, Zuordnung von Qualifikationen

Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit im deutschen Bildungssystem kann nur befördert und Vertrauen der Bildungsbereiche untereinander nur gestärkt werden, wenn Betriebe, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Lehrende und Lernende sowie bildungspolitische Akteure als potenzielle Anwender den DQR akzeptieren und Vorteile erkennen.

Die Implementierung des DQR zielt auf Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit. Dabei ist der DQR wichtiger Impulsgeber für mögliche Reformen.

Eine Veränderung tarif- und besoldungsrechtlicher Regelungen ist nicht intendiert. Der DQR verleiht unmittelbar auch keine Rechte und Pflichten. Der Prozess der DQR-Einführung und die Auswirkungen auf das Bildungssystem müssen durch eine umfangreiche Evaluation und ein Monitoring begleitet werden. Es muss geprüft werden, inwieweit rechtliche Anpassungen notwendig und sinnvoll sind, um die Umsetzung des DQR zu befördern.

Der DQR kann nur Vorteile entfalten, wenn Qualifikationen in den verschiedenen Bildungsbereichen nach einheitlichen Prinzipien, Kriterien und Methoden auf der Basis der DQR-Deskriptoren zugeordnet werden. Dies erfolgt losgelöst von Berechtigungssystemen jeglicher Art.

4 Evaluation, Monitoring und Kommunikation

Die Bewertung und Zuordnung von Qualifikationen ist die Aufgabe von zuständigen Institutionen und Organisationen in den einzelnen Bildungsbereichen. Die zuständigen Einrichtungen in den jeweiligen Bildungsbereichen ordnen Qualifikationen anhand konsensual erarbeiteter Leitlinien den einzelnen Niveaus des DQR zu. Dies erfolgt ebenfalls auf der Grundlage der DQR-Deskriptoren.

Ein Gremium wacht über konsensual entwickelte Standards. Es muss bildungsbereichsübergreifend zusammengesetzt sein und hat darauf hinzuwirken, dass im Rahmen der Umsetzung auftretende Fragen und Probleme ebenfalls konsensual gelöst werden. Dies gilt insbesondere für Leitlinien, auf deren Basis der DQR-Prozess organisiert und administriert wird.

Gegenstand von Leitlinien kann zum Beispiel sein:

- Zuordnung von Qualifikationen,
- Zuordnung von non-formalem und informellem Lernen,
- Qualitätssicherung,
- Verbindung zum EQR,
- Lösung von Konflikten bei der Zuordnung,
- Anpassung des DQR infolge des Umsetzungsprozesses.

Darüber hinaus hat das bildungsbereichsübergreifend zusammengesetzte Gremium die Aufgabe, Vorschläge für erforderliche wissenschaftliche Begleitung zu erarbeiten.

5 Einführung des DQR

Für die Einführung des DQR wird folgendes Vorgehen vorgeschlagen:

Es gilt der Grundsatz: Der DQR ist bildungsbereichsübergreifend angelegt. Alle Niveaus sind auf unterschiedlichen Bildungswegen erreichbar. Eine Differenzierung

innerhalb einzelner Niveaus würde dem Anspruch eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens widersprechen.

Die allgemeine Hochschulreife darf nicht über drei- und dreieinhalbjährigen BBiG/HwO-Berufen zugeordnet werden. Bei der endgültigen Zuordnung müssen die in anderen Mitgliedstaaten erzielten Zuordnungsergebnisse berücksichtigt werden. Dabei darf die berufliche Bildung in Deutschland nicht unterbewertet werden. Vor dem Hintergrund der DQR-Deskriptoren ist es sinnvoll, die allgemeine Hochschulreife dem DQR-Niveau 4 zuzuordnen.

Um die Einführung des DQR praktikabel zu gestalten und den Aufwand der erstmaligen Zuordnung aller Qualifikationen zu verringern, erfolgt die Zuordnung nach pauschalen Kriterien, das heißt nach Qualifikationstypen.

Für den Bereich der beruflichen Bildung nach BBiG/HwO ergibt sich – **unter der Voraussetzung, dass die allgemeine Hochschulreife dem Niveau 4 zugeordnet wird** – folgende Symmetrie:

- zweijährige Ausbildungsberufe: DQR-Niveau 3
- drei- beziehungsweise dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe: DQR-Niveau 4
- erste Ebene der Aufstiegsfortbildung (zum Beispiel Fachberater, Fremdsprachenkorrespondenten, Servicetechniker, Spezialisten, Fachwirte nach HwO): DQR-Niveau 5
- zweite Ebene der Aufstiegsfortbildung (zum Beispiel Meister, Fachwirte – mittlere Führungsebene, operative Professionals): DQR-Niveau 6
- dritte Ebene der Aufstiegsfortbildung (zum Beispiel Geprüfte Betriebswirte nach BBiG/HwO, Geprüfte Technische Betriebswirte, strategische Professionals): DQR-Niveau 7
- weiterführende berufliche Fortbildung: DQR-Niveau 8.

6. Zur weiteren Entwicklung des DQR

Eine outcome-orientierte Zuordnung erfolgt im Rahmen der Verfahren zur Modernisierung beziehungsweise Neugestaltung von Bildungsgängen. Da sich die erste Phase der Zuordnung stark an formalen Abschlüssen und nicht an der DQR-Systematik orientiert, kann davon ausgegangen werden, dass sich bei einer konsequent outcome-orientierten Betrachtung aller Qualifikationen in Zukunft weitere Differenzierungen beziehungsweise Veränderungen der Zuordnung ergeben. Das gilt für alle Qualifikationstypen.

Wenn das Verhältnis vergleichbarer Abschlüsse es erfordert, besteht im Einzelfall die Möglichkeit, die vorgenommene Einordnung auf Antrag von den jeweils für die Zuordnung der Qualifikation zuständigen Einrichtungen überprüfen zu lassen, sofern nach Einführung des DQR in absehbarer Zeit keine Verfahren zur Modernisierung beziehungsweise Neugestaltung von Bildungsgängen stattfinden. Der Antrag

und die Überprüfung müssen sich auf die DQR-Deskriptoren und die konsensual erarbeiteten Leitlinien stützen.

Handlungsbedarf besteht darüber hinaus insbesondere in folgenden Punkten:

- Die Ordnungsmittel, Studienmodulbeschreibungen und Lehrpläne sollen kompetenzorientierter auf Grundlage der DQR-Deskriptoren gestaltet werden.
- Das Denken in den Kategorien von Lernergebnissen muss vermittelt und gefördert werden.
- Der DQR bildet keine individuellen Bildungsbiografien und keine Karriereleiter ab, sondern ausschließlich Qualifikationen. Da die Qualifikationen unabhängig voneinander dem DQR zugeordnet werden, ist es jederzeit möglich, mit einer entsprechenden Qualifizierung im Vergleich zu der Ausgangsqualifikation DQR-Niveaus zu überspringen. Das gilt auch für den Bereich des non-formalen und informellen Lernens.
- Verfahren zur Einordnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen müssen zügig entwickelt werden.
- Eine öffentlich zugängliche Datenbank über alle EQR- und NQR-Zuordnungen ist erforderlich.

Vor dem Hintergrund der bisher aus den vier Arbeitsgruppen gewonnenen Erfahrungen sind folgende grundsätzliche Positionen unbedingt zu beachten:

- Die im Glossar aufgeführten definitorischen Festlegungen sind verbindlich.
- Handlungskompetenz ist die leitende Beschreibungskategorie des bildungsbereichsübergreifenden und lernergebnisorientierten DQR.
- Unabdingbar für die Darstellung umfassender Handlungskompetenz im DQR ist die „Vier-Säulen-Struktur“, die eine Strukturierung in die Kategorien Fachkompetenz, unterteilt in Wissen und Fertigkeiten, sowie personale Kompetenz, unterteilt in Sozial- und Selbstkompetenz, vorsieht.

Auftauchende Probleme bei der Zuordnung von Kompetenzen, insbesondere bei der Unterscheidung von Sozial- und Selbstkompetenz dürfen nicht dazu führen, die Vier-Säulen-Struktur des DQR zu hinterfragen.

- Qualifikationsprofile werden grundsätzlich nach den gleichen Methoden und Prinzipien auf der Grundlage einheitlicher Kriterien zugeordnet.
- Entscheidend für die Zuordnung der Qualifikationen zu einem bestimmten Niveau ist deren Wertigkeit nach Maßgabe der Deskriptoren und nicht der Bildungsweg, auf dem sie erworben werden. Dies entspricht der vom EQR vorgegebenen Outcome-Orientierung.
- Bezogen auf die Zuordnung von Qualifikationen im DQR müssen alle Niveaus dem Prinzip nach auf unterschiedlichen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar

bar sein. Nur so können Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit im Bildungssystem zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung verbessert und sichtbar werden.

- Ergebnisse von Untersuchungen zu Fragen der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen sind bei der weiteren Erarbeitung des DQR zu berücksichtigen.

Anhang 3

**Bundesministerium für Bildung und Forschung,
Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie,
Kultusministerkonferenz und Wirtschaftsministerkonferenz der Länder,
Zentralverband des Deutschen Handwerks,
Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände,
Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Deutscher Gewerkschaftsbund,
Bundesinstitut für Berufsbildung⁹**

Spitzengespräch vom 31.1.12

Vereinbarung

Im Rahmen der Beratungen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) fand auf Einladung des Präsidenten im Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Berlin ein Abstimmungsgespräch zur Klärung noch offener Fragen bei der Zuordnung deutscher Qualifikationen zum DQR statt, an dem Spitzenvertreterinnen und -vertreter folgender Institutionen beteiligt waren: Bundesregierung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie), Kultusministerkonferenz und Wirtschaftsministerkonferenz der Länder, Zentralverband des Deutschen Handwerks, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesinstitut für Berufsbildung. Sie haben sich auf eine gemeinsame Position zur Umsetzung des EQR auf einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) geeinigt.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Gesprächs unterstreichen die zentrale Bedeutung des EQR als gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für die verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme, um Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen, die Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen und die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten in Deutschland wie auch in Europa zu fördern. Als Übersetzungsinstrument für den EQR wurde dazu der „Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)“ erarbeitet, dem alle Beteiligten bereits zugestimmt haben.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Gesprächs sind sich darin einig, dass sich die berufliche und die allgemeine Bildung in Deutschland durch eine hohe Qualität und Gleichwertigkeit auszeichnen. Daher sind die Zuordnungen zum DQR – als

ationale Umsetzung des EQR – in Übereinstimmung aller beteiligten Partner so vorzunehmen, dass eine angemessene Bewertung und damit eine Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa gewährleistet werden. Mit den verschiedenen Zuordnungen, die von den beteiligten Partnern bereits im Konsens getroffen worden sind, wie z. B. zu Niveau 6 (u. a. Bachelor, Fachschule, Fachwirt, Meister), wird dies unter Beweis gestellt.

Die Vertreterinnen und Vertreter der Bundesregierung, der Kultusministerkonferenz, der Wirtschaftsministerkonferenz, der Sozialpartner und der Wirtschaftsorganisationen werden den DQR-Prozess zügig fortsetzen und vereinbaren zum weiteren Vorgehen folgende Punkte:

1. Für die berufliche Erstausbildung wird eine Zuordnung zunächst auf Niveau 3 (2-jährige Ausbildungen) und auf Niveau 4 (3- und 3½-jährige Ausbildungen) vorgenommen.
2. Von einer Zuordnung allgemeinbildender Schulabschlüsse zum DQR wird vorerst abgesehen. Da die gegenseitige Anerkennung von Schulabschlüssen im europäischen und internationalen Rahmen durch völkerrechtliche Staatsverträge geregelt ist, entstehen damit für Schülerinnen und Schüler keinerlei Benachteiligungen.
3. Nach einem Zeitraum von fünf Jahren werden auf der Grundlage kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen der beruflichen Erstausbildung und kompetenzorientierter Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulabschlüsse unter Maßgabe der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung alle Zuordnungen erneut beraten und gemeinsam entschieden. Dabei soll die weitere Entwicklung auf der europäischen Ebene mit berücksichtigt und auch eine Höherstufung geprüft werden.
4. Um den weiteren Arbeitsprozess des DQR mit dem Ziel einer zeitnahen Referenzierung an den EQR sicherzustellen, wird der Arbeitskreis DQR gebeten, die noch ausstehenden Zuordnungen vorzunehmen.

Autorinnen und Autoren

Angelina van den Berk

Mitarbeiterin Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg

Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Sandra Bohlinger,

Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück

Univ.-Prof. Dr. Karin Büchter

Professur für Berufs- und Betriebspädagogik, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Dr. Eva Cendon

Bildungswissenschaftlerin und Studiengangleiterin, Deutsche Universität für Weiterbildung, Berlin

Univ.-Prof. Dr. Ute Clement

Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Kassel

Univ.-Prof. em. Dr. Peter Dehnbostel, Bonn

(ehem. Professur für Berufs- und Arbeitspädagogik, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser

Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Bonn; vormals Leiter der Abteilung Berufsbildung beim Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH)

Irmgard Frank

Leiterin der Abteilung Ordnung der Berufsbildung, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Iris Freytag

Mitarbeiterin der Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg

Univ. Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Professur für Berufspädagogik, Otto-von-Gericke Universität, Magdeburg

Prof. Dr. Anke Hanft

Professur für Weiterbildung, Institut für Pädagogik, Fakultät I – Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg

Prof. Dr. Gerald Heidegger

Professur für Berufspädagogik, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Universität Flensburg

Lothar Herstix

Leiter des Referats Bildungsgänge der Fachoberschulen und der Berufsfachschulen (FHR und AHR, Berufsabschluss nach Landesrecht), Bildungsgänge der Fachschulen, Zentralabitur, NRW-EU-Geschäftsstellen, DQR/EQR im Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen; Vorsitzender des Nationalen Arbeitskreises DQR (gemeinsam mit Dr. Susanna Schmidt)

Dr. Hans-Jürgen Lindemann

Lehrer an der Martin-Wagner-Schule (Oberstufenzentrum Bautechnik II) in Berlin und Leiter des Arbeitsbereichs gewerbliche Schulen der regionalen Lehrer-Fortbildung, Senatsverwaltung Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin

Dr. Gabriele Molzberger

Vertretung der Professur Berufspädagogik, Bergische Universität, Wuppertal

Dr. Gesa Münchhausen

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Univ.-Prof. Dr. Dieter Münk

Fachgebiet Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung, Universität Duisburg Essen

Dr. Wolfgang Müskens

Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Pädagogik, Fakultät I – Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg

Hermann Nehls

Leiter des Referats Grundsatzfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, DGB-Bundesvorstand, Berlin

Stephanie Odenwald

Leiterin des Vorstandsbereichs Berufliche Bildung und Weiterbildung, GEW-Hauptvorstand, Berlin

Dr. phil. Wiebke Petersen

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Universität Flensburg

Prof. Dr. David Raffe

Director, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh School of Education

Dr. Thomas Reglin

Wissenschaftlicher Leiter, Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb), Nürnberg

Mag. Peter Schlögl

Geschäftsführender Institutsleiter, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Wien

Dr. Susanna Schmidt

Leiterin der Abteilung Strategien und Grundsatzfragen im Bundesministerium für Bildung und Forschung; Vorsitzende des Nationalen Arbeitskreises DQR (gemeinsam mit Lothar Herstix)

Sabine Seidel, M.A.

Projektleiterin, Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (IES) GmbH an der Universität Hannover

Univ.-Prof. Dr. Peter F. E. Sloane

Lehrstuhl I für Wirtschaftspädagogik, Universität Paderborn

Univ.-Prof. Dr. Georg Spöttl

Leiter der Abteilung Arbeitsprozesse und berufliche Bildung, Institut für Technik und Bildung (itb), Universität Bremen

Ida Stamm-Riemer

Seniorberaterin Bereich Gesellschaft und Wirtschaft, Institut für Innovation und Technik (iit) in der VDI/VDE Innovation + Technik GmbH (VDI/VDE-IT), Berlin

Dr. Holger Tiedemann

Referent für Grundsatzfragen von Studium und Lehre, Behörde für Wissenschaft und Forschung Hamburg

Prof. Dr. Reinhold Weiß

Stellvertretender Präsident und Forschungsdirektor des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), Bonn

The aim of the concept presented by the German Qualifications Framework for Lifelong Learning (DQR) is to facilitate the assessment of competences which have been acquired via school-based, vocational, higher education, company-based and non-formal and informal learning pathways and to render such competences comparable within Europe. The objectives are to foster transparency and mobility in the European area and to improve permeability and equality of opportunity within the German educational and employment system. The present volume contains papers given at a series of lectures staged at the Helmut Schmidt University (Winter Semester 2010/11) in conjunction with the Hamburg Schools and Continuing Training Department and the Federal Institute for Vocational Education and Training. It also includes further papers on the process of development, in particular relating to the future use of the DQR as an instrument of reform.

BWP

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

informieren – diskutieren – praktizieren: Mit der BWP verfolgen Sie aktuelle Entwicklungen und Diskussionen in Wissenschaft, Politik und Praxis der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Alle zwei Monate erhalten Sie aktuelle Arbeits- und Forschungsergebnisse aus Wissenschaft und Praxis der Berufsbildung.

www.bwp-zeitschrift.de bietet Ihnen umfassende Recherchemöglichkeiten zu allen BWP-Einzelheften und Beiträgen seit 2000. Zudem finden Sie ausführliche Infos zur Zeitschrift und zu einzelnen Ausgaben.



BIBB, der Präsident (Hrsg.)

BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Die Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung mit der ständigen Beilage „BWPplus“

6 Ausgaben pro Jahr

Abo (Inland) 39,70 € (D)

Abo (Ausland) 44,40 €

zzgl. Versandkosten

Best.-Nr. BWP

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11

per E-Mail service@wbv.de

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB**

- » Forschen
- » Beraten
- » Zukunft gestalten



Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) wurde ein Konzept vorgelegt, das es ermöglichen soll, Kompetenzen, die sowohl auf schulischen, beruflichen, hochschulischen, betrieblichen als auch auf non-formalen und informellen Lernwegen erworben worden sind, zu bewerten und innerhalb Europas vergleichbar zu machen. Ziel dabei ist es, Transparenz und Mobilität im europäischen Raum zu fördern sowie Durchlässigkeit und Chancengleichheit im deutschen Bildungs- und Beschäftigungssystem zu verbessern. Der Band enthält Beiträge einer Vorlesungsreihe der Helmut-Schmidt-Universität (WS 2010/11) in Kooperation mit der Behörde für Schule und Weiterbildung Hamburg und dem Bundesinstitut für Berufsbildung sowie weitere Beiträge zum Prozeß der Entwicklung, insbesondere aber zur künftigen Nutzung des DQR als Reforminstrument.



ISBN 978-3-7639-1155-4



W. Bertelsmann Verlag