

Die GEW diskutiert

Hauptvorstand

Peter Dehnbostel, Harry Neß, Bernd Overwien

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen

Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung

Impressum

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Hauptvorstand

Verantwortlich: Dr. Stephanie Odenwald, Ulf Rödde (V.i.S.d.P.)

Text: Peter Dehnbostel, Harry Neß, Bernd Overwien

Reifenberger Str. 21

60489 Frankfurt

069/78973-0

Fax: 069/78973-202

E-Mail: info@gew.de

www.gew.de

ISBN: 978-3-939470-40-3

Artikel-Nr.: 1345

Die Broschüre erhalten Sie im GEW-Shop (www.gew-shop.de, E-Mail: gew-shop@callagift.de, Fax: 06103-30332-20), Mindestbestellmenge: 10, Einzelpreis 6,00 Euro, Preise zzgl. Verpackungs- und Versandkosten von zurzeit 6,96 Euro brutto.

Einzelbestellungen:

Einzelexemplare können Sie anfordern unter: broschueren@gew.de,
Fax: 069/78973-70161. Einzelpreis 6,00 Euro zzgl. Versandkosten.

Peter Dehnbostel , Harry Neß , Bernd Overwien

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen

Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung

Inhalt

Vorwort	6
Einleitung	7
1 Entwicklungen und Erwartungen	10
1.1 <i>Bildungspolitische Relevanz</i>	10
1.2 <i>Rahmenbedingungen der Erarbeitung</i>	12
1.3. <i>Erwartungen des schulischen Bildungspersonals</i>	14
1.4 <i>Positionen von Gewerkschaften und Verbänden</i>	17
1.4.1 <i>DGB- und GEW-Positionen</i>	18
1.4.2 <i>Die Position der deutschen Wirtschaft und anderer Verbände</i>	21
1.5 <i>Die Entwurfsfassung für einen DQR</i>	22
2 Konzepte europäischer Bildungspolitik	26
2.1 <i>Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)</i>	26
2.2 <i>Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET)</i>	30
2.3 <i>Wirkungen, Koordinierungs- und Validierungsgrundsätze</i>	33
3 Nationale und domänenspezifische Qualifikationsrahmen	36
3.1 <i>Zur Relevanz und Funktion von Qualifikationsrahmen</i>	36
3.2 <i>Qualifikationsrahmen anderer Länder</i>	37
3.3 <i>Europäischer und Deutscher Hochschulqualifikationsrahmen</i>	41
3.4 <i>Andere Qualifikationsrahmen</i>	44
4 Um- und Neusteuerung des Bildungs- und Berufsbildungssystems	47
4.1 <i>Bildungsstandards und Outcomeorientierung</i>	47
4.2 <i>Qualitätsentwicklung und Akkreditierung</i>	50
5 Kompetenzverständnis und Kompetenzdiskussion	54
5.1 <i>Zur internationalen Kompetenzdiskussion</i>	54
5.2 <i>Qualifikation und Kompetenz</i>	56
5.3 <i>Reflexive Handlungskompetenz</i>	57
5.4 <i>Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung</i>	59
6 Zusammenfassende Einschätzung und Ausblick	62

Literaturverzeichnis	67
Abkürzungsverzeichnis.....	76
Abbildungsverzeichnis.....	78
Kontaktadressen	130
Anhang	
Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2009):	
<i>Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen.....</i>	<i>81</i>
Neß, H. (2009):	
<i>Empirische Erhebung zu den Erwartungen an den Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen.....</i>	<i>91</i>
Müskens, W./Gierke, W./Hanft, A. (2009):	
<i>Der DQR aus der Sicht der Hochschulen unter Berücksichtigung der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen</i>	<i>103</i>

Vorwort

Seit Februar 2009 liegt der Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) vor und befindet sich jetzt in einer einjährigen Erprobungsphase. Der DQR ist die deutsche Umsetzung des schon im April 2008 vom Europäischen Parlament verabschiedeten Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), der europaweit zu mehr Transparenz und gegenseitiger Anerkennung von erworbenen Qualifikationen führen und die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt fördern soll. Die Auswirkungen des DQR/EQR auf die europäischen Bildungssysteme, so auch auf das deutsche, dürfen nicht unterschätzt werden. Das hat die GEW bewogen, eine Expertise anzuregen, in der Risiken und Chancen des DQR analysiert und mögliche Folgewirkungen aufgezeigt werden.

In der Expertise werden u. a. folgende Fragen erörtert:

- Wie ist es gelungen, Bildungsprozesse und ihre Ergebnisse im DQR abzubilden und den heutigen Anforderungen an Bildung gerecht zu werden?
- Wird bei der Konstruktion des DQR von der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung ausgegangen, und werden diejenigen auch berücksichtigt, die keine berufliche Ausbildung und keinen Schulabschluss nachweisen können?
- Werden die non-formal und informell erworbenen Kompetenzen einbezogen?
- Wird der für die Konstruktion des DQR zentrale Begriff der Handlungskompetenz ohne technokratische Verkürzung bestimmt und dementsprechend umgesetzt?

Eine der Kontroversen bei der Erarbeitung des DQR-Entwurfs war die Frage, inwieweit der Begriff von Handlungskompetenz die gesellschaftspolitische Bildung außen vor lässt. Fraglich ist, ob schon durch die Aufnahme der Kategorien „Sozialkompetenz und Selbstkompetenz“ die Fähigkeit erfasst wird, kritisch beurteilen und danach handeln zu können, wie sich Entscheidungen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen u. a. auf den Betrieb, die Kommunen, den Staat und somit auf Arbeits- und Lebensbedingungen auswirken.

Die Diskussion dieser Fragen darf nicht im Kreis von Experten bleiben, denn die im Bildungsbereich Beschäftigten sowie Schüler, Auszubildenden und Studenten werden davon betroffen sein, wenn erzielte Lernergebnisse ab 2012 den acht Lernniveaus des DQR im Rahmen von Zeugnissen/Zertifikaten zugeordnet werden. In der hier vorgelegten Expertise ist deshalb eine Befragung aktiver GEW-Mitglieder quer durch die Bildungsbereiche eingeflossen. Die Expertise hat einen wichtigen Stellenwert für die Positionierung der GEW und soll der geforderten breiten öffentlichen Diskussion Impulse geben.

Der Max-Traeger-Stiftung und den Autoren sei gedankt, dass die GEW mit dieser Expertise einen qualifizierten Beitrag zur öffentlichen Diskussion um den DQR leisten kann und aktiv weiterführen wird.

Ulrich Thöne

Vorsitzender
GEW-Hauptvorstand

Dr. Stephanie Odenwald

Leiterin des Organisationsbereiches Berufliche Bildung
und Weiterbildung des GEW-Hauptvorstands

Einleitung

Die Verabschiedung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) durch das Europäische Parlament und den Rat im April 2008 markiert eine weitere Etappe in der viel zitierten Lissabon-Strategie von 2000, Europa bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“. Andere, mit dem EQR korrespondierende Konzepte zur Gestaltung eines europäischen Wirtschafts- und Bildungsraumes sind der EUROPASS, das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) und der Europäische Qualitätsrahmen (EQARF). Auch die Konzepte des so genannten Bologna-Prozesses, mit der europaweiten Einrichtung von Bachelor- und Masterstudiengängen und dem Leistungspunktesystem für Hochschulen (ECTS), stehen in diesem Zusammenhang.

Ebenso wie andere europäische Staaten ist Deutschland mit der Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) der Empfehlung des Europäischen Parlamentes und Rates gefolgt, einen nationalen Qualifikationsrahmen zu schaffen. Bis 2010 sind die nationalen Qualifikationssysteme in Relation zu den Zielen des EQR zu setzen und bis 2012 sollen alle neuen Qualifikations- und Kompetenzbescheinigungen einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des EQR enthalten. Während der EQR als Übersetzungs- und Vergleichsinstrument zwischen den Bildungs- und Qualifikationssystemen der Mitgliedstaaten fungiert, obliegt es den einzelnen Mitgliedstaaten die im Rahmen ihres Bildungssystems erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen national einzuordnen und sodann den Niveaustufen des EQR zuzuordnen.

In Deutschland sind die europäischen Initiativen von der Bildungspolitik durchweg unterstützt und auf nationaler Ebene umgesetzt worden, wie die Einführung der BA-/MA-Studiengänge beispielhaft zeigt. Zugleich wird an diesem Beispiel deutlich, dass hier eine elementare Neugestaltung des Bildungssystems auf vorrangig organisatorisch-struktureller Basis vorgenommen worden ist und nicht auf der Basis einer auf Diskurs und Partizipation beruhenden Reform. Die Folgen und Wirkungen zeigen sich u. a. in einer Verkehrung von allseits geteilten Reformzielen wie Durchlässigkeit und Mobilität bei zunehmender Durchsetzung des Leitbildes einer auf Wettbewerb und ökonomischen Verwertungsinteressen ausgerichteten Hochschule.

Auch die Einführung des DQR ist nicht mit einem breiten Diskussions- und Reformprozess verbunden. Bisher ist die Öffentlichkeit von bildungspolitischer Seite kaum hergestellt, Diskussionen verbleiben im Kreis von Experten. Dabei kommt dem DQR in bildungs- und reformpolitischer Hinsicht eine doppelte Bedeutung zu. Bei der Einführung des DQR in Verbindung mit dem EQR handelt es sich zum einen um eine in die europäische Bildungspolitik eingebettete Weiterentwicklung des Bildungswesens mit grundsätzlichen Folgewirkungen auf nationaler Ebene. In Korrespondenz mit den Zielen des EQR wird mit dem DQR von allen Beteiligten mehr Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Transparenz, Qualität und Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung im Bildungswesen gefordert. Es werden jedoch Rahmenbedingungen geschaffen, von denen kaum zu sagen ist, ob sie diese Ziele einlösen oder eher gegenteilige Wirkungen haben.

Zum anderen ordnet sich der DQR in die Um- und Neusteuerung des Bildungs- und Berufsbildungssystems ein, die unter Schlagworten wie Bildungsstandards, Output- und Outcomeorientierung, Qualifikationsrahmen, Qualitätssicherung, Akkreditierung und Evaluation stattfindet. Diese Steuerungsinstrumente bestimmen und gestalten das Bildungssystem zuneh-

mend, sind in einigen Bildungsbereichen wie der Sekundarstufe I und dem Hochschulbereich mittlerweile tonangebend, und zwar unter merklicher Zurückdrängung der öffentlichen Verantwortung für die Bildung. Es gibt einen grundlegenden Perspektivenwechsel in der Bildungspolitik, der – kurz gesagt – die Steuerung von Bildung vorrangig auf Effizienz, Ergebnisse und Marktbedarfe ausrichtet und mehr oder weniger neoliberalen Mustern folgt. Dies geht einher mit einem Rückzug des Staates und der Kommerzialisierung von Bildung.

Mit dem im Februar 2009 vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) vorgelegten „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ ist ein zu erprobender Entwurf geschaffen, der die Einordnung und europäische Vergleichbarkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen vornehmen soll. Während der Kern des DQR-Entwurfs, die Matrix mit acht Niveaustufen, durch ein ganzheitliches Kompetenzverständnis und die kategoriale und strukturelle Offenheit für die o. g. Ziele geprägt ist, bleiben Aussagen und Bestimmungen im Einführungstext vielfach offen oder geben Anlass zu Kritik. Kritische Positionen nehmen vor allem daran Anstoß, dass sich der Diskussionsentwurf zum DQR offensichtlich nur auf die in formalen Bildungsbereichen der allgemeinen Bildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworbenen Qualifikationen bezieht und individuell gewonnene Fähigkeiten und Haltungen z. T. unberücksichtigt lassen will. Der informelle und non-formale Kompetenzerwerb findet in dem Entwurf keine Berücksichtigung, womit die Gefahr bestehe, dass der Qualifikationsrahmen zu einem Exklusionsinstrument wird, das Selektionsmechanismen des Bildungssystems weiter manifestiert, statt sie zu überwinden.

Die Einschätzung des DQR-Entwurfs ist Teil des vorliegenden Gutachtens, das von der Max-Traeger-Stiftung in Auftrag gegeben wurde und Chancen und Risiken eines Deutschen Qualifikationsrahmens, Reformoptionen und mögliche Fehlentwicklungen diskutieren soll. Das Gutachten setzt sich mit zentralen Entwicklungs- und Forschungsaufgaben auseinander, die mit der Einrichtung des Deutschen und des Europäischen Qualifikationsrahmens verbunden sind. Die bisherige Entwicklung zum DQR wird im bildungspolitischen Umfeld und im Hinblick auf die Rahmenbedingungen der Erarbeitung untersucht. Den Positionen von Gewerkschaften und anderen Verbänden kommt dabei besondere Aufmerksamkeit zu. Die Erwartungen der Gewerkschaften bestehen in einem klaren Votum für einen reformbezogenen DQR, der auf eine die Persönlichkeitsentwicklung und soziale Verantwortung einbeziehende Beruflichkeit zielt und wesentlich zur Schaffung von mehr Durchlässigkeit in und zwischen den Bildungsbereichen sowie zur Herstellung von Chancengleichheit beiträgt. In dieser Studie werden die Erwartungen an den DQR zusätzlich aus der Sicht des Bildungspersonals empirisch erfasst. Material dafür bietet die Befragung aller Mitglieder von Bundesfachgruppen und Bundesausschüssen des GEW-Hauptvorstandes.

Eine Reihe von Entwicklungsaufgaben, die mit dem DQR verbunden sind, werden in diesem Gutachten angesprochen und problembezogen reflektiert, eine wissenschaftlich und konzeptionell hinreichende Durchdringung ist aufgrund des nicht hinreichend entwickelten Forschungsstandes nicht möglich. Hinzuweisen ist besonders auf die Einbeziehung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen und damit verbundener Fragen ihrer Erfassung, Bewertung und Anerkennung. Auch wenn im DQR selbst die Verfahren und Instrumente nicht anzugeben sind, die informell und non-formal erworbene Kompetenzen objektivierbar und auf die Niveaustufen abbildbar machen, so sind verfahrensbezogene und institutionelle Lösungen unabdingbar erforderlich und im Zusammenhang mit der Etablierung des DQR-/EQR-Rahmens zu entwickeln und zu erproben.

Mit der Kompetenzentwicklung und neuen Steuerungs- und Gestaltungsinstrumenten werden zwei weitere umfassende Themen in dieses Gutachten einbezogen, die für die Konstitution und Folgewirkungen des DQR gleichermaßen wichtig sind. Die Kompetenzentwicklung steht – auch international gesehen – in ihrer empirischen und wissenschaftlichen Erfassung von Prozessen und Wirkungen erst am Anfang. Von einer einigermaßen fundierten Kompetenztheorie kann nicht die Rede sein. Bezogen auf den DQR geht es vorrangig darum, die in der Arbeits- und Lebenswelt erworbenen Kompetenzen zu erfassen, zu bewerten und für berufliche und hochschulische Bildungswege anschlussfähig zu machen. Die Anerkennung und Anrechnung von formell und informell erworbenen Kompetenzen ist dabei mit beruflich-bildungstheoretischen und gesellschaftlich-kulturellen Normen zu verbinden und kann nicht vorrangig einer einseitig am Markt ausgerichteten Outcomeorientierung folgen.

Die Ziele der Durchlässigkeit und Transparenz fordern diese Anerkennungen und Anschlussmöglichkeiten ein, sie können aber nicht über den DQR selbst hergestellt werden, sondern nur über eine an diesen Zielsetzungen orientierte Forschung und Entwicklung. Für die Analyse der neuen Steuerungs- und Gestaltungskonzepte, zu denen Qualifikationsrahmen ebenso zählen wie Qualitätssysteme, Akkreditierungen und Bildungsstandards, besteht ein nicht geringerer Entwicklungs- und Forschungsbedarf, zu dem in diesem Gutachten Anregungen und Ansätze aufgezeigt werden.

1 Entwicklungen und Erwartungen

1.1 Bildungspolitische Relevanz

Im nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ und in der OECD-Studie „Bildung auf einen Blick“ werden Reformbedarfe im deutschen Bildungssystem aufgezeigt, die sich z. T. in der Umgestaltung entscheidender Steuerungs- und Gestaltungskonzepte wiederfinden: Eigenverantwortlichkeit der Schule, Gültigkeit von Bildungsstandards, Ausbau lebenslangen Lernens, Aufbau von flächendeckender Bildungsberatung, Entwicklung von Anerkennungsverfahren informellen Lernens und Differenzierung des Ausbildungssystems (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; OECD 2008). Zu diesen durch europäische Initiativen beschleunigten Konzepten gehören die Einführung von Qualifikationsrahmen, die Akkreditierung von Bildungsgängen, Qualitätssicherungssysteme, Instrumente zur Kompetenzerfassung und zur Validierung des Lernens über Leistungspunktesysteme und veränderte Anrechnungsmodalitäten in und zwischen Teilen des Bildungssystems. Wie sich strukturelle Eingriffe in historisch sich entwickelnden Systemen bezüglich Durchlässigkeit, Transparenz und Mobilität nachhaltig auswirken, ist aufgrund fehlender Längsschnittuntersuchungen, z. B. zur Umstellung von Studiengängen auf Bachelor- und Masterabschlüsse nicht belegt.

Die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ordnet sich in diese Entwicklungen ein. Der DQR bezieht, außer den Primar- und Elementarbereich, alle Bildungsbereiche des Bildungssystems ein. Die Einbeziehung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen impliziert ein Anerkennungs- und Bewertungssystem, das in seinen Verfahren und institutionellen Erfordernissen bisher kaum diskutiert, geschweige denn konzeptionell und wissenschaftlich fundiert wird. Wichtige Voraussetzungen dafür sind subjektorientierte Kompetenzanalyseverfahren, verstärkte Begleitung und Beratung sowie Bildungsstandards und Akkreditierungen. Sie wären in öffentlich-rechtlicher Verantwortung mit Standards und ordnungspolitischen Regelungen sowie neuen Institutionen wie Akkreditierungsagenturen zu sichern.

Die Bundesregierung sieht im Zusammenhang mit ihrer „Qualifizierungsinitiative“ in der Entwicklung des DQR positive Beiträge zu Transparenz und „wechselseitiger Anerkennung von Bildungsleistungen“ (BMBF 2009, S. 23) aus allen Bildungsbereichen. Bei Verfolgung dieses Ziels könnte der Abbau der vorherrschenden sozialen Selektion durch eine wechselseitige Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen auf allgemeine, berufliche und akademische Bildungsgänge erfolgen, um Durchlässigkeit und Chancengleichheit zu erhöhen bzw. in weiten Teilen des bisherigen Bildungssystems überhaupt erst herzustellen. Dabei geht es sowohl um die wechselseitige Anrechnung von Kompetenzen zwischen Bildungsbereichen wie zwischen der Weiterbildung und der Hochschulbildung als auch innerhalb einzelner Bildungsbereiche.

Initiativen, Maßnahmen und Konzepte zur Erhöhung der Durchlässigkeit gibt es aktuell auf und zwischen allen Bereichen der Bildungspolitik, die aufzunehmen und rechtlich dauerhaft zu verankern sind. Das reicht von der Zusammenfassung von Haupt- und Realschule, über die Verzahnung des Übergangssystems mit dem Schulberufssystem und dem dualen System, bis zum Zugang zur Hochschule ohne Abitur. Auch die Anerkennung von Weiterbildungsabschlüssen auf Bachelor- und Masterstudiengänge und die jüngsten Initiativen zur Schaffung eines „Bachelor-Professional“ sowie die Gleichsetzung von Meisterbrief und Hochschulzugangsberechtigung sind Ausdruck dieser Entwicklungstendenzen. Im Zusammenhang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und dem DQR sind solche Initiativen von

besonderem Interesse, die über die Leistungspunktesysteme für die Hochschulen und für die berufliche Bildung die Durchlässigkeit erhöhen und ordnungspolitisch ausweisen wollen. Das informelle und non-formale Lernen soll dabei grundlegend einbezogen und anerkannt werden. Die auf diesem Gebiet wichtigsten Modellprojekte sind die BMBF-Pilotinitiativen „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) und das „Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung“ (DECVET), die 2005 und 2007 ihre Arbeit aufnahmen (vgl. Hartmann/Stamm-Riemer 2006; Schiller u. a. 2008).

Der DQR ist allerdings nicht das Instrument, das die Durchlässigkeit und die damit verbundenen Anerkennungen und Anrechnungen selbst vornimmt. Er sollte aber die Grundlagen dafür verbessern und Wege der Durchlässigkeit aufzeigen. Über die Einordnung von Qualifikationen und Kompetenzen sind eine erhöhte Transparenz herzustellen und die bildungsbereichsübergreifenden Profile von Bildungswegen auszuweisen. Der DQR hat die bestehenden Möglichkeiten der Durchlässigkeit aufzunehmen, sie unter den Zielsetzungen der Schaffung von Transparenz und Gleichwertigkeit zu verstärken und damit einen wesentlichen Schritt zur Herstellung von mehr Chancengleichheit vorzunehmen. Wäre der DQR lediglich ein in Deutschland initiiertes Vorhaben, könnte aufgrund langjähriger misslicher Erfahrungen mit einschlägigen Bildungsreformen von vornherein eine bundesweite Wirkungslosigkeit unterstellt werden. Ähnlich wie bei der BA- und MA-Hochschulreform handelt es sich bei der Einführung des DQR um ein in die europäische Bildungspolitik eingebettete Weiterentwicklung des Bildungswesens mit grundsätzlichen Folgewirkungen auf nationaler Ebene.

Die Bildungsbereiche des allgemein bildenden Schulwesens, der beruflichen Ausbildung, der hochschulischen Bildung und der Weiterbildung bestehen aus teilweise streng getrennten Teilbereichen. In der beruflichen Ausbildung sind das die Teilsysteme duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem; im allgemein bildenden Schulwesen ist es das dreigliedrige System und im Hochschul- und Weiterbildungsbereich bestehen noch weitergehendere Differenzierungen und Untergliederungen. Der beruflichen Weiterbildung, die mittlerweile nach Teilnehmerzahlen und Kosten zum größten Einzelbereich des gesamten Bildungssystems angewachsen ist, kommt für die Herstellung von mehr Chancengleichheit eine besonders wichtige Rolle zu, da sie als Scharnier zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem im Rahmen lebenslangen Lernens fungiert.

(1) In Korrespondenz mit den Zielen des Europäischen Qualifikationsrahmens wird mit dem DQR von allen bildungspolitischen Akteuren mehr Durchlässigkeit, Transparenz und Chancengleichheit im Bildungswesen angestrebt. Es werden jedoch Rahmenbedingungen geschaffen, von denen kaum zu sagen ist, ob sie diese Ziele einlösen oder eher gegenteilige Wirkungen haben und bisher erfolgreiche Bildungswege und Reformansätze zunichte machen:

- Der historisch entwickelte Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung kann abgebaut oder verstärkt werden; die Gräben zwischen beruflichen Bildungswegen und Hochschulstudiengängen können überbrückt oder vertieft werden;
- Nachweissysteme von Kompetenzen nach festgelegten Standards können in Validierungssystemen Anrechnung und Anerkennung finden oder über die Zertifizierung in Zeugnissen soziale Ungleichheit festschreiben;
- die Outcomeorientierung kann zur neoliberalen Ausrichtung von Bildung und Qualifizierung führen oder auf einer Ebene mit der Input- und Prozessorientierung eine ganzheitliche Gestaltung von Bildungsgängen und Bildungsmaßnahmen fördern.

Letztlich geht es bei der Konstruktion und Implementierung des DQR um eine bildungspolitische Kursalternative: Auf der einen Seite eine Ökonomisierung der Bildung in eindeutiger Marktorientierung, auf der anderen Seite eine ganzheitliche Bildung in öffentlicher Verantwortung, die auf Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Gerechtigkeit und eine umfassende berufliche und wissenschaftliche Handlungskompetenz zielt.

Die Grundkonstruktion des DQR sieht vor, dass in Anlehnung an den EQR in allen genannten Bildungsbereichen Kompetenzen und Qualifikationen über Deskriptoren erfasst und eingeordnet werden. Dies wird erhebliche Auswirkungen auf das Bildungswesen haben. Zwar wird zzt. betont, dass die Zuordnung von formell und informell erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen zu den Niveaustufen des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzen soll. Doch abgesehen von der Unklarheit rechtlicher Aspekte ist gleichwohl davon auszugehen, dass vor dem Hintergrund der europäischen Dimension und der stattfindenden Neu- und Umsteuerung des Bildungssystems dem DQR in Verbindung mit dem EQR eine Bedeutung zukommt, die bildungspolitisch von vielen in seinen Folgen für Bildungs- und Beschäftigungssysteme unterschätzt wird. So wird in einem Rechtgutachten vom Frühjahr 2009 u. a. festgestellt, dass „langfristig die Einstufung von berufsrelevanten Qualifikationen nach dem Europäischen Qualifikationsrahmen Auswirkungen auf die wechselseitige Anerkennung von Qualifikationen für reglementierte Berufe hat“ (Herdegen 2009, S. 13). Allerdings wird auch festgestellt, dass „die Zuordnung einer Qualifikation zu einer Niveaustufe des Deutschen Qualifikationsrahmens [...] keine unmittelbare Wirkung für den Zugang zu nationalen Berechtigungssystemen [hat]“ (ebd., S. 23).

Der DQR kann nicht als neutrales oder technisch-administratives Instrumentarium fungieren. Eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für einen reformbasierten DQR ist eine breite Diskussion in der interessierten und Fachöffentlichkeit. Bisher ist die Öffentlichkeit von bildungspolitischer Seite kaum hergestellt, Diskussionen gehen nicht über einen engen Kreis von Experten hinaus, was durch die im Anhang dargelegten empirischen Daten bestätigt wird. Mit dem hier vorgelegten Gutachten sollen Grundlagen und Entwicklungen des DQR-Prozesses aufgezeigt und Reformoptionen aus gewerkschaftlicher Perspektive reflektiert und diskutiert werden.

1.2 Rahmenbedingungen der Erarbeitung

Wie vom Europäischen Parlament und Rat beschlossen, soll der EQR bis 2010 mit Hilfe nationaler Regelungen umgesetzt werden, wobei ihm die Funktion eines Übersetzungsinstrumentes oder eines Metarahmens zwischen den Bildungs- und Qualifikationssystemen der Mitgliedstaaten zukommt. Der EQR ist keineswegs als Referenzrahmen oder anderweitig zu verstehende Vorgabe für den DQR und andere nationale Referenzrahmen konzipiert, auch wenn ihm eine wichtige Orientierungsfunktion für die jeweiligen nationalen Systeme zukommt. In der Empfehlung zum EQR heißt es, dass „die nationalen Qualifikationssysteme und/oder Qualifikationen durch diese Empfehlung weder ersetzt noch definiert“ werden (Europäische Union 2008a). Der DQR soll ein umfassendes, bildungsbereichsübergreifendes Profil, eine Art Landkarte der in Deutschland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen abbilden, die dann in ihrer validen Zuordnung zum EQR eine angemessene transnationale Bewertung und Vergleichbarkeit in Europa ermöglichen.

Nach dem Zeitplan der Europäischen Union soll die Erfassung und Einordnung von Qualifikationen und Kompetenzen in den unterschiedlichen nationalen Qualifikationssystemen bis 2010 vorgenommen sein. Bis 2012 sollen „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 Ni-

veau des Europäischen Qualifikationsrahmens enthalten“ (ebd., S. 3). Dieser Vereinbarung folgend hat sich die Bundesregierung verpflichtet, einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln.

In seinem Profil geht es, ebenso wie in den Qualifikationsrahmen anderer Länder, darum, die Eigenständigkeit und Besonderheiten des jeweiligen Bildungs- und Qualifizierungssystems zum Ausdruck zu bringen. Der EQR nimmt somit nicht nur eine Vergleichbarkeit von national erworbenen Qualifikationen vor, sondern wird die jeweiligen nationalen Bildungsbereiche und Teilsysteme in ihren Stärken und Schwächen auf europäischer Ebene vergleichbar machen. Dieser Anspruch ist aber deutlich von der häufig anzutreffenden Fehlinterpretation zu unterscheiden, nach der der EQR die nationalen Systeme angleichen und vereinheitlichen will.

Viele Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft haben oder entwickeln bereits nationale Qualifikationsrahmen. Einige Länder wie etwa Irland verfügen über einen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), in Frankreich dient ein nationales Verzeichnis aller Qualifikationen als NQR, in Großbritannien gibt es zwei NQR, einen achtstufigen für England, Wales und Nordirland sowie einen zwölfstufigen für Schottland. Dabei ist unübersehbar, dass aus den intendierten Vergleichen und Bewertungen unterschiedlicher Systeme gleichwohl Anpassungen und Nivellierungen erfolgen. So ist u. a. das duale System der Berufsausbildung zunehmend unter den Druck der in anderen europäischen Ländern praktizierten Modularisierung geraten, wobei qualifikatorische und soziale Gesichtspunkte in der sich verselbstständigenden Debatte über outcomeorientierte und marktfähige Module weitgehend außer Acht gelassen werden.

Im Oktober 2006 verständigten sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) auf Grundsätze zur Erarbeitung des DQR. Es wurde eine gemeinsame „Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen“ (B-L-KG DQR) eingesetzt, um die Erarbeitung eines DQR zu steuern. An der Erarbeitung wurden die Sozialpartner, Vertreter der allgemeinen, der beruflichen und der Hochschulbildung und weitere Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis beteiligt, die zusammen mit der B-L-KG DQR den „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) bilden. Von diesem Gremium, und damit vom BMBF und der KMK autorisiert, ist im Februar 2009 ein „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ vorgelegt worden (vgl. AK DQR 2009). Dieser Entwurf für einen DQR soll „in einem nächsten Erarbeitungsschritt durch die beispielhafte Zuordnung von Qualifikationen auf seine Funktionsfähigkeit geprüft werden“ (vgl. ebd., S. 3). Spätestens im Frühjahr 2010 soll dann eine endgültige Beschlussfassung über den DQR erfolgen, wobei unklar ist, wie die Öffentlichkeit in den weiteren Erarbeitungsprozess einbezogen werden soll.

Der DQR ist als Qualifizierungsrahmen Teil neuer Steuerungs- und Gestaltungsinstrumente des Bildungs- und Berufsbildungssystems, die in den Kapiteln 3 und 4 genauer erfasst und bewertet werden. Charakteristisch für den DQR ist, dass die vorrangige Output- und Outcomeorientierung an die Stelle der bisher im Bildungssystem dominierenden Inputsteuerung tritt. Auch wenn dies nicht unmittelbar auf die europäische Bildungspolitik zurückzuführen ist, so besteht von dieser Seite ein sicherlich nicht zu unterschätzender Handlungsdruck. Der Einsatz der „Offenen Methode der Koordinierung“ (OMK) seitens der Europäischen Kommission schafft Verbindlichkeiten und Vereinbarungen, die das nach wie vor geltende Prinzip der Freiwilligkeit bei der Übernahme europaweiter Setzungen untergraben können, zumal dann, wenn über Steuerungs- und Qualitätsinstrumente freiwillige Vereinbarungen zwischen den Ländern systematisch kontrolliert und verglichen werden (vgl. Münk 2008). Dieser Aspekt

wird im folgenden Kapitel im Zusammenhang mit den Konzepten europäischer Bildungspolitik genauer erörtert.

Die vorrangige Aufgabe des DQR besteht in der zusammenhängenden Darstellung von in Deutschland formell, informell und non-formal erworbener Qualifikationen und Kompetenzen, die zum einen eine Art bildungsbereichsübergreifende Abbildung des Bildungswesens in Deutschland darstellt, zum anderen die im DQR eingeordneten Qualifikationen und Kompetenzen dem EQR zuordnet. Geht man von der Definition der „Autorengruppe Bildungsberichterstattung“ aus (vgl. 2008, S. VII), dann sind die betroffenen vier Bildungsbereiche folgendermaßen zu bezeichnen:

- (1) allgemein bildendes Schulwesen mit den Sekundarstufen I und II sowie non-formale Lernwelten im Schulalter;
- (2) berufliche Ausbildung mit den Teilsystemen duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem;
- (3) hochschulische Bildung mit Universitäten, Fachhochschulen und Akademien;
- (4) Weiterbildung in unterschiedlichen Formen und Lernen im Erwachsenenalter.

Ziele aller an der Erarbeitung des DQR beteiligten Gruppen sind im Wesentlichen:

- Der DQR soll Qualifikationen und Kompetenzen über Deskriptoren erfassen und diese den Niveaustufen zuordnen. Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen informellen und non-formalen Lernens sind einzubeziehen und das lebenslange Lernen ist zu stärken.
- Der DQR soll das deutsche Bildungssystem transparenter und durchlässiger machen und einen Beitrag zur Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung leisten; zudem soll er Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung fördern.
- Der DQR soll die Anerkennung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen in Europa erleichtern, indem über den EQR eine Vergleichbarkeit zu anderen europäischen Ländern hergestellt wird. Die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten innerhalb Europas soll im Sinne bestmöglicher Chancen gefördert werden.

Den Deskriptoren kommt im DQR eine entscheidende Rolle zu, da über sie die Erfassung, Bewertung und Zuordnung von Qualifikationen und Kompetenzen erfolgt. Die Erfassung von formal, informell und non-formal erworbenen Kompetenzen stellt dabei für Deutschland eine äußerst anspruchsvolle Herausforderung für die Bildungspraxis und Bildungsforschung dar, da informell und non-formal erworbene Kompetenzen in einigen Pilot- und Modellprojekten zwar erfasst und bewertet wurden, aber von einem bundesweit greifenden Analyse-, Bewertungs- und Zertifizierungssystem, wie dies u. a. in England und Frankreich besteht, bislang nur in Ansätzen gesprochen werden kann.

1.3 Erwartungen des schulischen Bildungspersonals

Der konkrete Prozess der Entwicklung des DQR, fehlende Konsultationen und mangelnde Grundlagen für eine öffentliche Diskussion über die Konsequenzen werden in der Fachöffentlichkeit in unterschiedlicher Schärfe kritisiert, denn die für eine Implementierung in ein historisch gewachsenes Bildungssystem notwendige Akzeptanz und Partizipation der Betroffenen ist bisher bundesweit vernachlässigt worden.

So bewegen sich die Annahmen und verwendeten Begrifflichkeiten in der bisherigen DQR-Arbeit ohne empirische Begleitstudien weitgehend im Normativen. In Ermangelung bereits

durchgeführter Untersuchungen mit qualitativ oder quantitativ empirischen Verfahren zum EQR/DQR wurde für das hier vorgelegte Gutachten eine Erhebung durchgeführt, die Aufschluss über Erwartungen, Einschätzungen und Prognosen gibt. Es wurde dafür ein Fragebogen mit Bewertungen und Beschreibungen zu den Transparenzinstrumenten entwickelt, der nach seiner Auswertung modifizierte Einschätzungen u. a. des Kenntnisstandes, der Erwartungen, der vermuteten Potenziale und der geforderten Konstruktionsbedingungen des DQR in seinen möglichen Auswirkungen von Lehrerinnen und Lehrern im schulischen Alltag zulässt (vgl. Neß 2009, Anhang). Die quantitativ gewonnenen Daten, die ein empirisches Herantasten in einem für Prognosen nur relativ wenig bekannten Feld bedeuten, wurden in einer Triangulation zur „Kontextualisierung und Plausibilisierung von qualitativ gewonnenen Daten und darauf bezogenen Interpretationen herangezogen“ (Flick 2008, S. 91).

Erhoben wurden die Daten mit einer Stichprobe im September/Oktober 2008, die alle Mitglieder von Bundesfachgruppen und Bundesausschüssen des GEW-Hauptvorstandes erfasst, da bei dieser Zielgruppe aufgrund des bildungspolitischen Engagements und durchgeführter Fachkonferenzen mit einer erhöhten Sensibilität gegenüber bildungspolitischen Fragen und darüber hinaus mit Kenntnissen über den EQR und den DQR zu rechnen ist. Gleichzeitig sind durch die auf der Bundesebene in Gremien mitarbeitenden Gewerkschaftsmitglieder exemplarisch alle Sichtweisen der unterschiedlichen Schulformen und des pädagogischen Handelns aus reflektiert kritischer Perspektive vertreten. Mit ihrer Einbindung wird der Nebeneffekt in Kauf genommen, dass die Antworten fast ausschließlich aus schulpraktischer Perspektive gegeben werden und weniger aus Sicht der Experten, die in Verwaltungen, Verbänden und Forschungsinstituten tätig sind. Der Rücklauf der in die Auswertung einbezogenen Fragebögen betrug am 31.10.2008 N=103; das entspricht einer Quote von 33,8 Prozent.

B1 Ich kenne den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)		N	Mittelwert
A5 Berufstätigkeit	<i>allgemein bildende Schule</i>	31	2,71
	<i>berufsbildende Schule</i>	24	3,13
	<i>Hochschule</i>	9	3,11
	<i>Weiterbildung</i>	14	2,86
	<i>Schulverwaltung</i>	9	2,89
	<i>Gesamt</i>	90	2,91

Abb. 1-1: Bekanntheit des EQR nach Berufsgruppen

Obwohl den EQR nur abgerundet 25 Prozent der Befragten in seinem ganzen Umfang kennen, sind die Erwartungen von allen Probanden an ihn hoch, denn über 90 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, dass es von Vorteil wäre, wenn das deutsche Bildungssystem stärker mit dem anderer Länder verglichen würde.

54,3 Prozent neigen in ihrer Zustimmung zu dem DQR zu der Position, dass mit ihm der Internationalisierung der Arbeitswelt Rechnung getragen wird. Um dies besser für den Vergleich der Kompetenzentwicklung von Jugendlichen und Erwachsenen europaweit zu vollziehen, wird der EQR von rund 83 Prozent für wichtig erachtet. Das heißt, seine Konstruktion muss dies zulassen und erleichtern. Fast 94 Prozent unterstreichen, dass EQR und DQR eng miteinander abzustimmen seien, damit länderübergreifende Vergleiche erleichtert und in ihren Schlussfolgerungen qualifiziert werden.

71 Prozent des in die Untersuchung einbezogenen Bildungspersonals halten den EQR in seinen Auswirkungen für einen Reformimpuls in Deutschland. Die Mittelwerte der Zustimmung liegen am Höchsten bei den Beschäftigten in der Schulverwaltung, in der Hochschule und in den allgemein bildenden Schulen.

B8 Ich halte den EQR für einen Reformimpuls in Deutschland		N	Mittelwert
A5 Berufstätigkeit	allgemein bildende Schule	31	2,81
	berufsbildende Schule	22	2,59
	Hochschule	8	2,88
	Weiterbildung	12	2,75
	Schulverwaltung	9	3,00
	Gesamt	84	2,76

Abb. 1-2: Erwartung an den EQR als Reformimpuls nach Berufsgruppen

In der Realisierung einer Förderung von mehr Chancengleichheit halten allerdings 38,9 Prozent diese Annahme im nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystem für eher nicht zutreffend und 38,9 Prozent für eher zutreffend. Die Erreichung von mehr Gleichwertigkeit sehen über 70 Prozent als möglich an und einen Beitrag für mehr Durchlässigkeit fast 64 Prozent. Die größte Wahrscheinlichkeit einer Realisierung wird bei der Unterstützung von Transparenz gesehen: 75 Prozent rechnen mit deren Verbesserung über den EQR.

Diese von der Tendenz her positiven Einschätzungen und Erwartungen auf nationale Folgeprozesse wurden unterstützt in der Konfrontation mit zitierten Aussagen aus dem EQR, zu denen zustimmende oder ablehnende Stellungnahmen auf einer Viererskala abgegeben werden konnten.

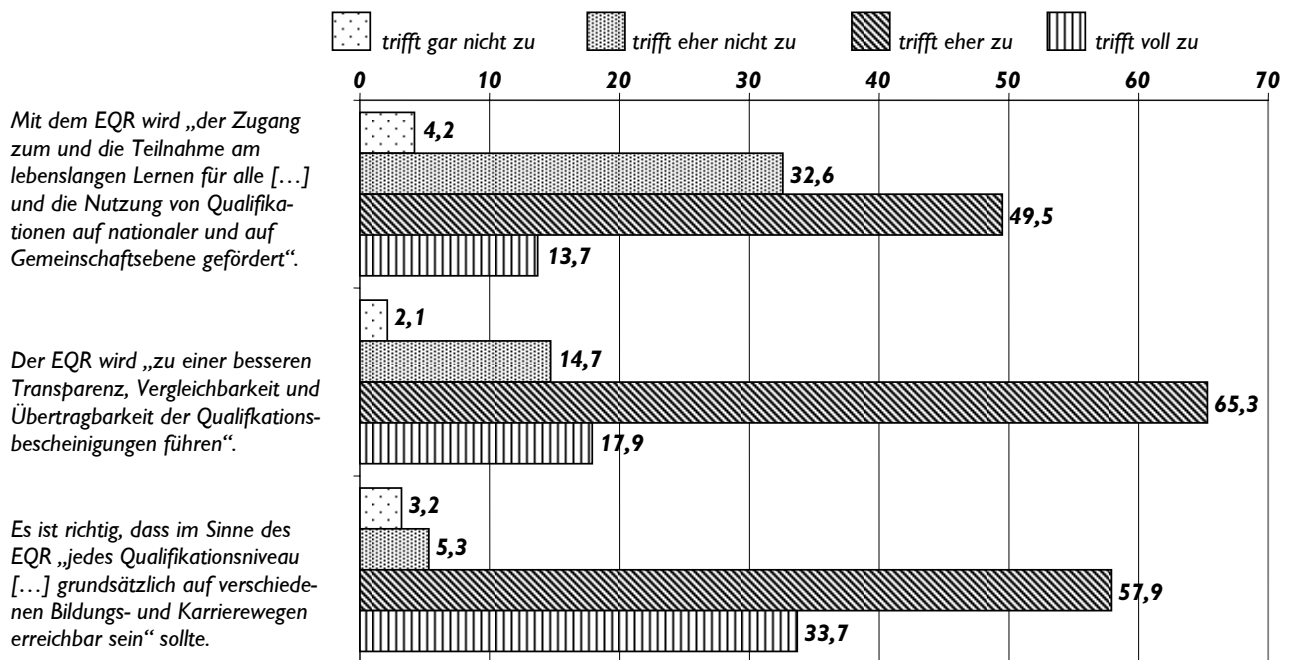


Abb. 1-3: Zustimmung bzw. Ablehnung von Positionen im EQR (in Prozent)

Männer und Frauen korrelieren mit einem *Mittelwert Gesamt* von 3,35 besonders hoch in der Einschätzung, dass individuelle Lernprozesse über den DQR besser anerkannt werden sollten. Eine dafür erforderliche Anrechnung von informellem Lernen in allen weiterführenden Bildungswegen über den DQR wird, sogar zusammen gefasst und abgerundet, von 77 Prozent der Befragten bezweifelt und von 5,2 Prozent gar nicht gesehen. Nur 17,5 Prozent sehen diese sichergestellt. Unterstützt wird dies dadurch, dass der Gleichwertigkeit des Lernens in Aus- und Weiterbildung, verglichen mit dem durch Berufserfahrung im Beschäftigungssystem, 31,3 Prozent eher nicht zustimmen und 49 Prozent dies eher zutreffend finden. Dies begründet auch die Unentschiedenheit bei der Frage, ob mit dem DQR das am dualen System orientierte Berufskonzept zurück gedrängt wird: 46,1 Prozent pro versus 43,9 Prozent contra.

84 Prozent der Probanden sehen Auswirkungen des DQR auf die Lehrarbeit, 75,3 Prozent sind sogar der Ansicht, dass die DQR-Differenzierung des Lernens in Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen didaktisch-methodische Folgen für den Unterricht haben wird.

C5 Die DQR – Differenzierung des Lernens in Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen wird didaktisch/methodische Folgen für den Unterricht haben		N	Mittelwert
A2 Geschlecht	männlich	60	2,83
	weiblich	33	3,18
	Gesamt	93	2,96
C6 Vom DQR ist eine Qualitätsverbesserung des Lernens in Schulen zu erwarten		N	Mittelwert
A2 Geschlecht	männlich	60	2,35
	weiblich	33	2,79
	Gesamt	93	2,51

Abb. 1-4: Folgen des DQR für Schule und Unterricht nach Geschlecht

Gleichwohl erwarten über seine Umsetzung, entgegen der Erwartungshaltung von Reformimpulsen, nur 11,3 Prozent eine Qualitätsverbesserung des Lernens in Schulen und 9,4 Prozent eine Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Die Folgen des DQR für den Unterricht und das Lernen an den Schulen schätzen die Frauen hochgradig signifikant positiver ein als die Männer.

1.4 Positionen von Gewerkschaften und Verbänden

Die Gewerkschaften und die Unternehmensverbände haben sicherlich von allen gesellschaftlichen Gruppen die stärksten Interessen an der Profilierung und Einordnung von Qualifikationen und Kompetenzen in den Deutschen Qualifikationsrahmen, wenn sie auch zu einem erheblichen Teil unterschiedlich begründet sind. Beide haben bereits zu einem frühen Zeitpunkt Entwürfe für einen Deutschen Qualifikationsrahmen vorgelegt, die sich jeweils schwerpunktmäßig auf die Berufs- und Weiterbildung und weniger auf den allgemein bildenden und den Hochschulbereich beziehen.

1.4.1 DGB- und GEW-Positionen

Für den Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) ist der Deutsche Qualifikationsrahmen ein „Beitrag zur weiteren Entwicklung und Reform des Bildungssystems“. Er erwartet insbesondere, dass die Durchlässigkeit im Bildungssystem erhöht, die Chancengleichheit verbessert und die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung hergestellt wird (vgl. DGB 2008, S. 2; Nehls 2008). Die marktorientierte Outcomeorientierung des Europäischen Qualifikationsrahmens wird hingegen zurückgewiesen, ebenso wie eine Fragmentierung von Bildungsgängen und die Infragestellung des Berufsprinzips. Für die Entwicklung der Weiterbildung sieht der DGB in dem Deutschen Qualifikationsrahmen Chancen, insofern über „ein geeignetes System der Qualitätssicherung“ die Inhalte und Qualifizierungsprozesse beruflicher Fortbildung besser abgesichert werden als dies zzt. über die Rechtsverordnungen nach dem BBiG erfolgt (vgl. DGB 2008, S. 4).

Die in ihrer Mehrzahl aus Lehrerinnen und Lehrern bestehende Zielgruppe der bereits zitierten Befragung zur Einschätzung der DGB-Positionen macht erstaunlicherweise Folgendes deutlich: Die Relativität von formalen Zeugnissen wird als verhältnismäßig hoch beurteilt, der Subjektcharakter einer mit dem DQR vorgenommenen Kompetenzbewertung wird unterstrichen und der in ihm möglicherweise vorgenommene Ausweis von institutionellen Unterschieden einzelner Bildungsbereiche wird weniger Bedeutung zugemessen.

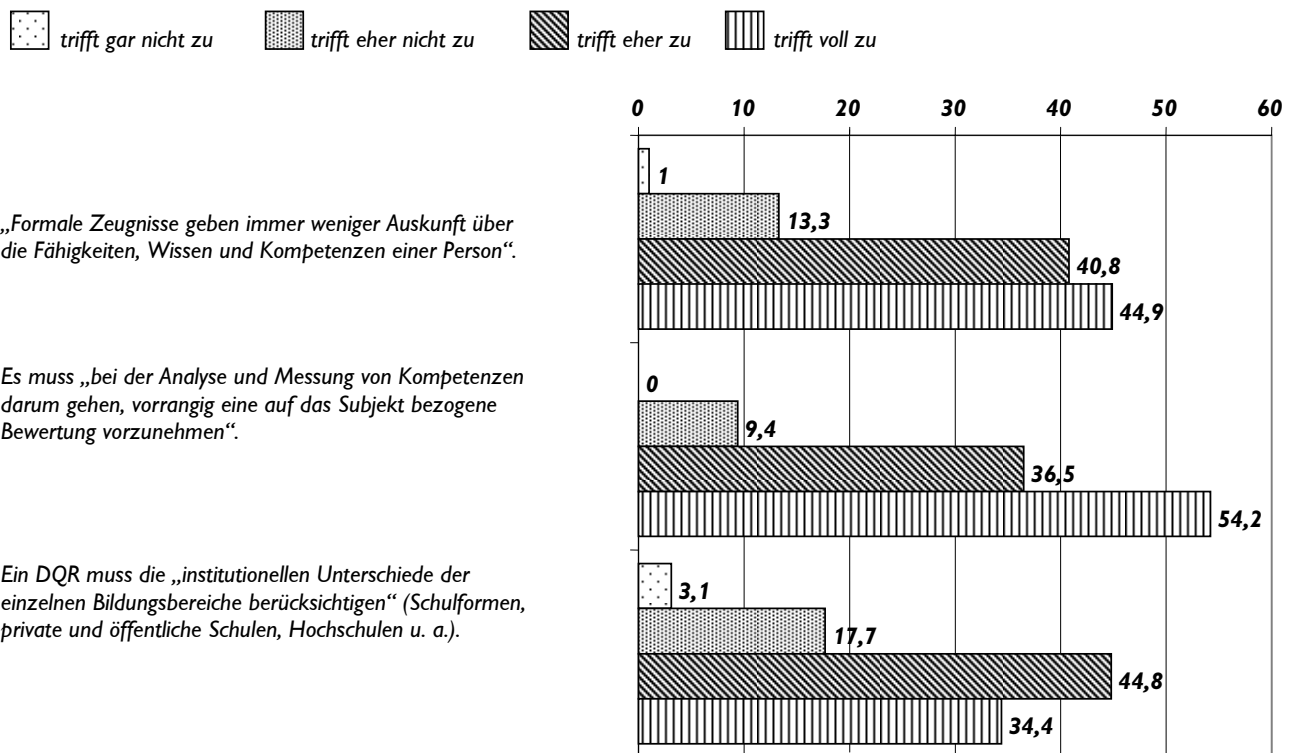


Abb. 1-5: Zustimmung zu DGB-Positionen (in Prozent)

Die Unsicherheit darüber, ob mit dem DQR das am dualen System orientierte Berufskonzept zurück gedrängt wird, begründet auch die Unentschiedenheit des befragten Bildungspersonals (46,1 Prozent pro versus 43,9 Prozent contra). Da den aus dem beruflichen Bereich kommenden Befragten auf diesem Feld die höchste Kompetenz zuzurechnen ist, ist ihre Aussage von den bildungspolitischen Akteuren in diesem Punkt besonders ernst zu nehmen.

C22 Der DQR wird das am dualen System orientierte Berufskonzept zurück drängen		N	Mittelwert
A5 Berufstätigkeit	allgemein bildende Schule	29	2,62
	berufsbildende Schule	22	2,91
	Hochschule	8	2,13
	Weiterbildung	12	2,08
	Schulverwaltung	9	2,22
Gesamt		83	2,51

Abb. 1-6: Zurückdrängung des Berufskonzepts durch den DQR nach Berufsgruppen

Dem Vorschlag des DGB für einen Qualifikationsrahmen lag 2007 ein fünfstufiges Niveaustufenmodell zugrunde, das die Kompetenzen in Fach-, Sozial- und Personal-/Human-kompetenzen unterteilt. Der Begriff der Kompetenz umfasst hierbei – konsensual zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Gewerkschaften und hinzugezogenen Experten – sowohl die allgemeinen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch Einstellungen und Werte, deren Erwerb und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Berufliche Handlungskompetenz – als Einheit von Fach-, Sozial- und Human-kompetenz verstanden – zielt in Abgrenzung zu einem diagnostischen Kompetenzverständnis auf die komplexen Anforderungen in Lern- und Arbeitssituationen und der aktiven Teilhabe an der Gesellschaft. Sie versetzt damit das Individuum in die Lage, Aufgaben weitgehend selbstständig zu lösen, die gefundenen Lösungen zu bewerten, einzuordnen sowie kreativ zu bearbeiten und so die eigene Handlungsfähigkeit im Verlauf des Erwerbslebens stetig weiter zu entwickeln. Die Personal-/Humankompetenz wird definiert als „Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln, über seine Lebenswege selbst zu entscheiden und so mit dem ständigen sozialen, kulturellen und technologischen Wandel proaktiv und verantwortlich umgehen zu können; Reflexion über eigene Kompetenzen – beruflich und privat, Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung“ (ebd., S. 6).

Strukturell zeichnet sich das vom DGB vorgeschlagene „deskriptorenbasierte Niveaustufenmodell“ dadurch aus, dass die „Kompetenz/Kompetenzentwicklung“ immer in Beziehung zu einer Umgebungsstruktur gesehen wird, so dass von einer Dualität von Fach-, Sozial-, Human-/Personalkompetenz einerseits und Organisation, Partizipation, Sozialität andererseits ausgegangen wird. Zudem werden die Reflexivität und die Beruflichkeit als Deskriptorenkategorien aufgeführt (ebd., S. 5). Vor diesem Hintergrund ist die Niveaustufe 1 folgendermaßen definiert.

Niveau 1			
Fachkompetenz	Sozialkompetenz	Personal-/Humankompetenz	Organisation, Partizipation, Sozialität, Strukturelle Reflexivität
Breites Spektrum an Theorie – und Faktenwissen sowie an kognitiven und praktischen Fertigkeiten	Kommunikations-, Kooperations-, Teamfähigkeit und Fähigkeit, in heterogenen Gruppen angemessen interagieren zu können	Entscheidungsverantwortung auf niedrigem Niveau; Mitgestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung	Vorgegebene überschaubar komplexe Umgebungsstruktur, operative Funktionen, manchmal vorhersehbar wechselnde Anforderungen, Planung, Kontrolle und Auswertung von Prozessen auf niedrigem Niveau; Erkennen von Arbeit, Arbeitsumgebungen und Arbeitsstrukturen

Abb. 1-7: Niveaustufe 1 des Vorschlags des Deutschen Gewerkschaftsbundes (vgl. DGB 2008, S. 6)

Aus gewerkschaftlicher Perspektive gibt es über die referierte Position hinaus erhebliche Vorbehalte gegen den DQR. In einem Gutachten für die IG Metall und ver.di kommt Drexel (2005) zu der Einschätzung, der EQR – verbunden mit dem Leistungspunktesystem ECVET – unterminiere mit großer Wahrscheinlichkeit das duale System der Ausbildung in Deutschland. Damit würden auch die gesellschaftliche Anbindung der beruflichen Bildung geschwächt, Mitbestimmungsstrukturen aufgehoben, einschließlich der Vorteile für Arbeitnehmer, die sich in tariflichen Regelungen der Arbeitsorganisation, des Arbeitsmarktes, der Entlohnung und der industriellen Beziehungen insgesamt zeigten.

Kern der Kritik ist ein in der neuen europäischen Berufsbildungspolitik zu identifizierendes eingengtes Bild menschlicher Fähigkeiten mit verengtem Blick auf Arbeit. Kritisiert wird ein reduktionistisches Bild von Arbeitnehmern, das auch in einem sehr beschränkten Kompetenzbegriff zum Ausdruck komme. Statt einer breiten Palette von Wissen und Können, einschließlich außerfachlicher und fachübergreifender Fähigkeiten, gehe es nur noch um die Aufgliederung bestimmter kontextbezogener Kenntnisse, Fertigkeiten und beruflich-personaler Verhaltenspotenziale in schmale Einheiten (ebd., S. 34). Beanstandet wird auch, dass es nur noch um Learning-outcomes gehe, also um Lernergebnisse, deren Zustandekommen aber künftig irrelevant sei.

Die in den EU-Konzepten vorgesehene Anerkennung informell erworbener Kompetenzen wird als Ersatz für bisherige Ausbildungsprozesse interpretiert (ebd., S. 35). Das Leistungspunktesystem ECVET trage wesentlich zur Aufgliederung in – Module und Units genannte – kleinere Einheiten bei (ebd., S. 43 ff.). Hinter den Reformen und europaweiten Angleichungen stehe der selten offen geäußerte Wunsch, staatliche Strukturen zu schwächen und privat organisierte Dienstleistungen zu fördern (vgl. Rauner et al. 2006).

Von der GEW wird vor allem beanstandet, dass das BMBF und die KMK die breite Öffentlichkeit bisher nicht zum EQR/DQR konsultiert haben. Das entspricht der Haltung der GEW-Mitglieder, die eine ausreichend aufklärende Darstellungen der Zusammenhänge vermissen. Und zwar zu 97,8 Prozent von den Parteien, zu 94,6 Prozent von den Abgeordneten, zu 82,8 Prozent von den Bildungsverwaltungen, zu 56,1 Prozent von den Organen der Europäischen Union und zu 39,1 Prozent von den Gewerkschaften (vgl. Neß 2009, Anhang).

Im Rahmen eines Positionspapiers unterstützt die GEW ausdrücklich das Ziel europaweiter Anerkennung beruflich relevanter Fähigkeiten und betont die Notwendigkeit einer Aufwertung der beruflichen Bildung gegenüber der Hochschulbildung (vgl. GEW 2006). Gleichzeitig müsse es aber nach Meinung der Einzelgewerkschaft ebenso darum gehen, positive Strukturmerkmale zu erhalten. Krisenhafte Entwicklungen wie im Berufsausbildungssystem sollen nicht beschönigt, sondern u. a. auch dadurch gelöst werden, dass die Durchlässigkeit hin zur Hochschule erleichtert wird. Kritisch werden in diesem Kontext grundsätzlich die Pläne der Aufteilung der acht Niveaustufen gesehen sowie die ausschließliche Outcomeorientierung mit der Gefahr einer Fragmentierung komplexer Qualifikationen und die darin liegende Gefährdung des Prinzips der Beruflichkeit in Deutschland.

Im Rahmen einer in Hamburg durchgeführten GEW-Tagung wurden folgende Ziele in zehn Eckpunkten konkretisiert (vgl. Neß/Kimmig 2008): europaweite Mobilität, horizontale und vertikale Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, Erwerb umfassender Handlungskompetenzen, Anerkennung informell erworbener Kompetenzen, Qualitätssicherung und eine bessere Einbindung der Weiterbildungsstrukturen.

Bei einer an den Eckpunkten orientierten Umsetzung im DQR gibt es Bedenken, dass

- mit der Einführung des DQR nicht ein umfassender Reformprozess einher geht,
- wieder die Chance für mehr Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungswege vertan wird,
- die Abschottungen zwischen beruflicher und Hochschulbildung weiter verfestigt und „Schmalspurausbildungen“ gefördert werden.

Stattdessen, so die Forderung, müsse es um den Erwerb grundlegender Kompetenzen im Sinne umfassenderer Handlungskompetenzen gehen. Grundlage dafür sei das Konzept der Beruflichkeit, das heutzutage weiter gefasst sein müsse, als dies traditionell in den 50er bis 80er Jahren des 20. Jahrhunderts der Fall war.

Insbesondere wird von Experten auf der Hamburger GEW-Tagung die Enge des auf europäischer Ebene vorherrschenden Kompetenzbegriffs kritisiert, der dazu geeignet sei, humane und soziale Kompetenzen auszugrenzen und auch die Dimensionen ökonomischer, sozialer und ökologischer Entwicklungen auszublenden (vgl. ebd.). Beim momentanen Stand der Diskussion wird die Gefahr gesehen, dass Menschen ohne Bildungsabschlüsse weiterhin ausgegrenzt werden sowie die Privatisierung im Bildungsbereich vorangetrieben und ein weitgehend abschlussbezogener DQR angestrebt wird, der Bildung als Prozess ausschließt.

In einem Arbeitskreis des DGB-Bundesvorstands konnten GEW-Vertreter ihre Positionen in Vorschläge und Ziele des DGB einbringen. So kritisiert der DGB auch den engen Kompetenzbegriff und die reine Outcomeorientierung, um in der Folge daraus ein gewerkschaftliches Kompetenzverständnis abzuleiten, das „berufliche, personale und gesellschaftliche Dimensionen“ gleichermaßen enthält (DGB 2008). Betont wird der enge Zusammenhang zwischen beruflicher Handlungsfähigkeit und persönlicher Entwicklung, wobei hier auch Planungs- und Entscheidungsfähigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem in Richtung ganzheitlicher Arbeitsaufgaben eingeschlossen wird.

1.4.2 Die Position der deutschen Wirtschaft und anderer Verbände

Die deutsche Wirtschaft begrüßt die Ziele des EQR und DQR und betont, dass „der Erfolg eines Deutschen Qualifikationsrahmens [...] entscheidend von seiner Ausrichtung am Bedarf der Unternehmen sowie am Mehrwert für alle am Wirtschaftsprozess Beteiligten“ abhängt und befürwortet, dass er „konsequent arbeitsmarktorientiert ausgestaltet wird“ (vgl. KWB 2008, S. 1). Dabei wird der DQR durchaus als „Impulsgeber“ verstanden, „Gleichwertigkeit abzubilden und die Durchlässigkeit zwischen den Bereichen des Bildungssystems zu fördern“ (ebd., S. 2). Für die Gestaltung des DQR wird die Handlungskompetenz als das wichtigste Strukturmerkmal gesehen. Als weitere Eckpunkte gelten die Verbesserung der Transparenz und Durchlässigkeit des Bildungssystems sowie die Konstruktion eines alle Bildungsbereiche umfassenden Qualifikationsrahmens.

Die im Vorschlag der deutschen Wirtschaft für einen Deutschen Qualifikationsrahmen im Mittelpunkt stehende Handlungskompetenz wird als Einheit von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz verstanden und wesentlich auf Berufspraxis und Berufserfahrungen bezogen, was sich in allen Niveaustufen niederschlagen sollte. Die Verbände der deutschen Wirtschaft gehen von acht Niveaus aus und schlagen vor, zunächst die formalen Qualifikationen und Kompetenzen zuzuordnen und anschließend die informell und non-formal erworbenen Kompetenzen. Die im Qualifikationsrahmen zu beschreibenden Handlungskompetenzen sind demzufolge in einem Kompetenzfeststellungsverfahren zu messen und zu bewerten.

Die Einordnung der Qualifikationen soll domänenspezifisch erfolgen, wobei Domänen als zusammengehörige Kompetenzbereiche verstanden werden. Im Folgenden ist die Niveaustufe 1 des Vorschlags dargestellt (vgl. ebd., S. 6), wobei die Kompetenzkategorien im Glossar der Stellungnahme im Einzelnen definiert werden.

1. Niveau			
er/sie ist in der Lage, sich in überschaubar strukturierten und gleich bleibenden domänenspezifischen Kontexten nach genauer Anleitung zu verhalten			Beispielhafte Zuordnung von Qualifikationsprofilen
Fachkompetenz	Sozialkompetenz	Personalkompetenz	
verfügt über grundlegendes Allgemeinwissen und grundlegende Fertigkeiten	ist in der Lage, sich in soziale Strukturen zu integrieren und Informationen auszutauschen	ist lernbereit und für die eigene Kompetenzentwicklung zugänglich	- Ausbildungsreife - beschäftigungsbefähigte Basisqualifikation, wie Schulpraktika

Abb. 1-8: Niveaustufe 1 des Vorschlags der deutschen Wirtschaft

Die Stellungnahme aus dem Sozial-, Erziehungs- und Gesundheitsbereich (Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 2008) stellt die besonderen Bedarfsstrukturen des Arbeitsgebiets in den Vordergrund und blickt im Grundsatz positiv auf die Veränderungspotenziale eines DQR in Richtung Durchlässigkeit und Mobilität. Hervorgehoben wird die Perspektive sozial Benachteiligter, deren formale und informelle Bildungsbemühungen angemessen berücksichtigt werden müssten. Das Positionspapier weist auch auf die notwendige Integration einer Gender- und Gleichstellungsperspektive in den DQR hin.

Kritische Anmerkungen zur Integration benachteiligter Jugendlicher kommen auch aus den Reihen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit. Zwar werden Chancen im Hinblick auf größere Durchlässigkeit gesehen, es wird aber auch deutlich auf die Gefahr verwiesen, die in einer unadäquaten Ausgestaltung der ersten Niveaustufe des DQR liege. Auch junge Menschen ohne formale Qualifikationen, wie dem Hauptschulabschluss, soll der Zugang in das System ermöglicht werden. Die Argumentation bezieht sich darauf, dass es im DQR schließlich um Lernergebnisse gehe, die unabhängig von Bildungsabschlüssen zuzuordnen sind. In der Konsequenz müsse der DQR nach Einschätzung des Kooperationsverbundes informell und non-formal erworbene Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnisse anerkennen und Durchlässigkeit ermöglichen (Kooperationsverbund 2008).

1.5 Die Entwurfsfassung für einen DQR

Der im Februar von dem unter Abschnitt 1.2. beschriebenen „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ vorgelegte Entwurf für einen DQR, der im Anhang dokumentiert ist, besteht aus dem Einführungstext, der Matrix und dem Glossar (vgl. AK DQR 2009). Der Einführungstext informiert über Hintergrund und Genese des DQR-Entwurfs, gibt über dessen Ziele Auskunft, erläutert zentrale Begriffe und Verständnisse und geht auf den voraussichtlichen Geltungs- und Gegenstandsbereich ein.

Die acht Niveaustufen des DQR werden in ihrer einheitlichen Struktur im Einführungstext vorgestellt und in dem zentralen Dokument, der DQR-Matrix, im Hinblick auf die niveaustufenspezifische Anforderungsstruktur und die einzelnen Deskriptoren definiert. Die DQR-Matrix unterscheidet auf jeder Stufe zwischen den beiden Kompetenzkategorien Fachkompetenz und personale Kompetenz, dabei wird die Fachkompetenz jeweils in Wissen und Fertigkeiten unterteilt, die personale Kompetenz in Sozialkompetenz und Selbstkompetenz (vgl.

Abb. 1-9). Das Glossar definiert die zentralen Begriffe des DQR und gibt fragmentarisch Erläuterungen.

Alle drei Teile sind offensichtlich von den beteiligten Gruppen und Personen als Konsens bzw. als Kompromiss gebilligt worden. Dass dabei die erklärten Positionen einzelner Gruppen z. T. nicht mehr ersichtlich sind, liegt in der Logik eines Kompromisses und ist innerhalb der sozialen Gruppen zu legitimieren. So hat sich das Votum des DGB und anderer für eine geringere Anzahl von Niveaustufen offensichtlich nicht als konsensfähig erwiesen. Die Befürworter eines Qualifikationsrahmens mit fünf und weniger Niveaustufen führen insbesondere ins Feld, dass weniger Stufen zu mehr Durchlässigkeit und Chancengleichheit führen, während die Befürworter des Acht-Stufen-Modells offensichtlich vorrangig die Übereinstimmung mit dem EQR und den internationalen Vergleich der Bildungssysteme im Auge haben. Insgesamt besteht in der Diskussion über die Anzahl der Niveaustufen eine starke Tendenz einfache Arbeits- und Berufstätigkeiten äußerst differenzierend zu betrachten, was in der Konsequenz einer weiteren Segmentierung und sozialen Selektion Vorschub leisten könnte. Bei den höheren Arbeits- und Berufstätigkeiten in Diplomanden-, Master-, Promotions- und Habilitationsbereichen werden demgegenüber kaum Differenzierungsforderungen erhoben, obwohl hier die Qualifikationen und Kompetenzen weitaus größere Niveauunterschiede beinhalten als in den unteren Bereichen.

Außerhalb von Kompromissen können fehlende Begründungen, Ableitungen und Antinomien in dem Entwurfstext Anlass für mögliche grundsätzliche Fehlentwicklungen des DQR geben. Dies gilt etwa für die widersprüchliche und inkonsistente Bestimmung des Kompetenzbegriffs und des Verständnisses darüber, was der DQR überhaupt erfassen und zuordnen soll. Es geht also um die wissenschaftlich begründete Konstruktionsbasis des DQR und seine grundlegende Ausrichtung. Der DQR-Entwurf ordnet die Kompetenzen einerseits unterhalb von Qualifikationen ein, indem er ausführt, dass die acht Niveaustufen des DQR-Entwurfs jeweils die Kompetenzen beschreiben, „die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind“ (ebd., S. 3). Andererseits umfasst das dann folgende Kompetenzverständnis explizit persönliche und soziale Fähigkeiten und auch die persönliche Entwicklung, womit die Reduzierung der Kompetenzen im DQR auf eine reine Qualifikationsdeskription selbst ad absurdum geführt wird.

Die Unschärfen setzen sich im folgenden Absatz fort, in dem festgestellt wird, dass „individuelle Eigenschaften“, „Aspekte der Persönlichkeitsbildung“ und „Persönlichkeitsmerkmale wie interkulturelle Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen“ keine Aufnahme in die DQR-Matrix gefunden haben. Natürlich sind diese Merkmale und Eigenschaften nicht als eigenständige Deskriptoren aufzunehmen, in der Fach- und personalen Kompetenz sind sie allerdings enthalten und müssten deshalb im DQR über die jeweils beschriebenen Kompetenzen erfasst werden. So gehören gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen als Gegenstände von Bildungsprozessen ebenso zur Sozialkompetenz wie die interkulturelle Kompetenz, die teils auch zur Fachkompetenz gehört. Genauigkeit und Ausdauer wären der Fachkompetenz oder Methodenkompetenz zuzuordnen, genauso wie normative und ethische Aspekte der Persönlichkeitsbildung unter der Human- oder Selbstkompetenz zu subsumieren sind.

Die Rezeption und Reflexion der Qualifikations- und Kompetenzdiskussion und die Kompetenztheorie zeigen, dass die Bildungsdimension, die Persönlichkeitsentwicklung, der Anspruch an gesellschaftlicher Teilhabe und Mündigkeit sowie gesellschaftlicher Partizipation im Kompetenzbegriff enthalten sind, und dass hierin maßgeblich die Unterscheidung des Kompetenz- vom Qualifikationsbegriff zum Ausdruck kommt. Hierin sind sich die wichtigs-

ten Begriffsbestimmungen einschließlich der Schriften der KMK einig, auch wenn diese Anfang der 1990er Jahre die auf Bildung orientierte Humankompetenz durch die betrieblich orientierte Personalkompetenz ersetzt hat. Die maßgeblichen Kompetenzdimensionen und die den Kompetenzen zugrunde liegenden individuellen Dispositionen umfassen Reflexion und Bildung als Teil der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung. Entscheidend ist die grundsätzliche Subjekt- und Bildungsausrichtung des Kompetenzbegriffs im Unterschied und in Abgrenzung zum Qualifikationsbegriff.

Inwieweit die in dem Entwurf mehrfach formulierte Reduzierung der Kompetenzen auf die Qualifikationsebene einem Verständnis folgt, das den DQR einseitig ökonomisch orientieren will, kann dem Text nicht entnommen werden. Im Kern des Vorschlags, der DQR-Matrix, findet sich eine einheitliche Struktur, die mit den vier Kompetenzsäulen und dazugehörigen Beschreibungen ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zum Ausdruck bringt.

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

Abb. 1-9: Einheitliche Struktur für die Beschreibung der acht Niveaustufen des DQR (ebd., S. 4)

Beschreibungsmerkmale wie Beurteilungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Mitgestaltung und Reflexivität gehen ebenso über ein reines Qualifikationsverständnis hinaus wie die im Glossar definierten Begriffe, insbesondere der personalen, Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. In den Niveaustufen selbst werden 32 Deskriptoren formuliert, die sich einerseits auf einen Lernbereich oder ein wissenschaftlicher Fach beziehen, andererseits auf einen Arbeitsbereich oder ein berufliches Tätigkeitsfeld.

Offensichtlich ist es in der Matrix des DQR-Entwurfs gelungen, wichtige soziale und bildungspolitische Forderungen strukturell zu fixieren. Die Anforderungsstruktur der Niveaustufen nimmt keine Aussonderung von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss vor, indem für die Niveaustufe 1 formuliert wird: „Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgabe erfolgt unter Anleitung“ (ebd., S.6). Der Dualismus von „Lern- und Arbeitsbereich“ durchzieht alle Niveaustufen und weist somit 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 allerdings durch neuartige und unklare Punkte gekennzeichnet“ (ebd., S. 13). Hiermit ist die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung festgeschrieben, die zum formellen Lernen gleichwertige Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen in der Arbeitswelt erleichtert.

Die Erfassung von beruflicher Handlungskompetenz ist dadurch gewährleistet, dass auf jeder Stufe zum einen die erforderliche Fachkompetenz mit den Kategorien Wissen und Fertigkeiten, zum anderen die Personale Kompetenz als Sozial- und Selbstkompetenz ausgewiesen

wird. Stellungnahmen zu der Matrix, die darauf hinauslaufen die Kompetenzsäulen zu reduzieren oder durch Kategorien wie Fähigkeiten und Wissen zu ersetzen, zielen deutlich auf ein einseitig marktfunktionales Modell des Qualifikationsrahmens. Zur beruflichen Handlungsfähigkeit gehört – stufenangemessen – die Reflexivität, Partizipation und Persönlichkeitsentwicklung.

Für die Zuordnung und Einordnung von Qualifikationen und Kompetenzen in den DQR bedeutet dies Folgendes: Der Erwerb der für eine duale oder schulische Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz vorgesehenen Kompetenzen führt zu einer Einordnung in die Stufe 4. Eine irgendwann folgende Aufstiegsfortbildung zum Spezialisten in der beruflichen Fachrichtung erfährt die Einordnung in die höhere Stufe 5. Meister, Fachkaufleute und Fachwirte sind Stufe 6 zuzuordnen, ebenso wie Absolvent/innen eines Bachelorstudiengangs. Auf Stufe 7 stehen für den Lern- bzw. Studienbereich die Kompetenzen eines Mastertitels, während die formale Tätigkeits- bzw. Fortbildungsebene beispielsweise durch den strategischen IT-Professional eingenommen wird. Auf Ebene 8 schließlich bewegen sich die Promovierten und jene, die auf anderem Weg gelernt haben, „innovative Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld“ zu entwickeln und „neuartige und unklare Problemlagen“ zu bewältigen (ebd., S. 13).

Diese Zuordnungen und Einordnungen sind aber nicht abschlussbezogen vorzunehmen, weil dadurch Selektion und Ausgrenzung auf eine neue Stufe gehoben würden. Stattdessen sind die real erworbenen Kompetenzen – sowohl in ihrem Outcome als auch in ihrem Erwerb – zu erfassen und über die Deskriptoren in den DQR einzuordnen. Damit geht auch die prinzipielle Einbeziehung des informellen Lernens und der informell erworbenen Kompetenzen einher. Sie sind individuell oder pauschal über Äquivalenzen den formal erworbenen Kompetenzen als gleichwertig einzuordnen.

2 Konzepte europäischer Bildungspolitik

Der Begriff des lebenslangen Lernens ist spätestens seit den 1990er Jahren bildungspolitische Leitidee der Europäischen Union. Damit gerät die Vielfalt formeller, informeller und non-formaler Lernprozesse aus unterschiedlichsten Lebens- und Arbeitszusammenhängen mehr und mehr in den Blick. Wirtschafts- und bildungspolitisch reagiert der Rat der Europäischen Union auf den globalen und gesellschaftlichen Wandel mit der so genannten Lissabon-Strategie aus dem Jahre 2000, in der mit großem Optimismus verkündet wurde, die EU bis zum Jahr 2010 zum weltweit wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum zu machen. Dabei wird auch auf die Entwicklung des Beschäftigungs- und Bildungsraums verwiesen. Deutlich nachgeordnet wird allerdings die notwendige Stärkung des sozialen Zusammenhaltes in und zwischen den 27 Mitgliedstaaten (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006a).

Die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR), von Europäischer Kommission und Europäischem Parlament im Frühjahr 2008 verabschiedet, ordnet sich in diese Zielsetzungen der Europäischen Union ein. Damit verbunden sind weitere Konzepte der Europäisierung der Bildung. Für die Hochschulen wurde mit dem „European Credit Transfer and Accumulation System“ (ECTS) ein Leistungspunktesystem geschaffen, das disziplinübergreifend Studienleistungen in Form von Leistungspunkten erfasst und sowohl deren Transfer als auch deren Akkumulation ermöglicht. Darüber hinaus gibt das ECTS Auskunft über die Lehrplangestaltung und Qualitätssicherung. Die Einführung eines möglicherweise damit kompatiblen Leistungspunktesystems für die berufliche Bildung, dem „European Credit System for Vocational Education and Training“ (ECVET), soll im Jahr 2009 erfolgen. Auch dieses System soll die Übertragung und Akkumulation von Lernleistungen ermöglichen (vgl. 2.2).

Zudem ist auf den Europass und den Europäischen Qualitätsrahmen, den „European Quality Assurance Reference Framework“ (EQARF), hinzuweisen. Der Europass, dessen Einführung vom Europäischen Parlament und Rat bereits 2004 beschlossen wurde, bietet als ein Portfolio von fünf Dokumenten allen europäischen Bürgern die Möglichkeit, ihre in der Schule, an der Universität oder im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen systematisch zu erfassen und darzustellen. Der Entwurf des EQARF sieht einheitliche Kriterien zur Qualitätssicherung in der Aus- und Weiterbildung vor und soll zur Transparenz verschiedener Qualitätssicherungssysteme sowie zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung beitragen.

2.1 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)

Die Zukunft von Bildung, Erziehung und Weiterbildung wird in den Ländern der Europäischen Union, trotz aller evidenten Probleme bei der Schaffung eines gemeinsamen Europas, wesentlich von europäisch vereinbarten Bildungsmaßnahmen und -reformen beeinflusst. Der bereits verabschiedete Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) und der vor der Verabschiedung stehende Europäische Qualitätsrahmen sind die aktuell wichtigsten Vorhaben in der europäischen Bildungspolitik. In ihrer voraussichtlichen Umsetzungskraft und Wirkung sind sie mit der über den so genannten Bologna-Prozess initiierten und realisierten Hochschulreform, d. h. der Schaffung von BA- und MA-Studiengängen vergleichbar. Eine erste Folge der Einführung des EQR besteht bereits darin, dass in den meisten europäischen Staaten nationale Qualifikationsrahmen entwickelt werden oder bereits implementiert worden sind (vgl. Bjørnåvold/Coles 2008, S. 249 ff.; Sellin 2008), und auch für das berufliche Kreditpunktesystem ECVET nationale Entsprechungen entwickelt werden. Die

Tatsache, dass in Europa eine offensichtlich durchaus wirksame Bildungs- und Qualifizierungspolitik betrieben wird, ist eine Voraussetzung für die erfolgreiche Angleichung sozialer und wirtschaftlicher Lebensbedingungen in den Mitgliedstaaten und damit für die Stärkung demokratischer Verhältnisse.

Die Untersuchung des Einflusses europäischer Strategien und Prioritäten zählt „zu den grundlegenden Aufgaben einer nachhaltigen Steuerung und Entwicklung“ in der Bildung (Bohlinger 2007a, S. 4). Zwar sind die konkreten Auswirkungen des Europäischen Qualifikationsrahmens auf die Bildungssysteme der Einzelstaaten zzt. noch nicht zu benennen, gleichwohl ist absehbar, dass die Erfassung, Bewertung und der Vergleich von Kompetenzen europaweit und damit auch national auf eine neue Basis gestellt werden. Mit der Outcomeorientierung des EQR und der Modul- und Outcomeorientierung des Leistungspunktesystems ECVET stellen sich zudem elementare Fragen nach der Verträglichkeit mit dem Berufskonzept in den deutschsprachigen Ländern. Werden Module als autonome Einheiten verstanden, die einzeln oder in geringer Addition zertifiziert und auf dem Arbeitsmarkt anerkannt werden, dann stehen sie im Gegensatz zur Berufsform von Arbeit und zum Berufsprinzip. Auf der anderen Seite scheinen die mit der Schaffung eines EQR von allen Beteiligten einmütig vertretenen Reformforderungen durchaus Chancen zu bieten, für mehr Durchlässigkeit, Transparenz und Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung sowohl innerhalb einzelner Staaten als auch europaweit.

Die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen wurde im Januar 2008 angenommen und im April 2008 offiziell unterzeichnet. Die Empfehlungen der Europäischen Union sehen vor, „den Europäischen Qualifikationsrahmen als Referenzinstrument zu verwenden, um die Qualifikationsniveaus verschiedener Qualifikationssysteme zu vergleichen und sowohl das lebenslange Lernen und die Chancengleichheit in der wissensbasierten Gesellschaft als auch die weitere Integration des europäischen Arbeitsmarktes zu fördern, wobei die Vielfalt der nationalen Systemen zu respektieren ist“ (Europäische Union 2008b, S. 6).

Der EQR soll als optionales System das lebenslange Lernen und die Mobilität der Bürger der Europäischen Gemeinschaft fördern. Als Referenzrahmen soll er die Funktion eines innereuropäischen Übersetzungssystems haben, mit dessen Hilfe erworbene Qualifikationen und Kompetenzen für Bürger, Unternehmen und Bildungseinrichtungen besser vergleichbar und verständlicher gemacht und europaweit genutzt und anerkannt werden. Ziele und Funktionen des EQR sind im Wesentlichen:

- Schaffung eines Metarahmens zur Einordnung und zum Vergleich jeweils national erworbener Qualifikationen;
- Erhöhung länderübergreifender Mobilität und Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen im Wirtschafts- und Bildungsbe-
reich;
- Erweiterung des formellen Lernens durch die gleichwertige Einbeziehung informellen und non-formalen lebenslangen Lernens;
- Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung;
- Herstellung der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Wie die folgende Abb. 2-1 zeigt, ist die beabsichtigte Wiedergabe bzw. Zuordnung der in einzelnen Ländern erworbenen Qualifikationen zum EQR schematisch gut nachvollziehbar. Die Länder ordnen ihre Qualifikationen in den Metarahmen EQR ein, wobei in den einzelnen Ländern selbst zunächst eine Zuordnung von Bildungsinstitutionen oder Unternehmen

zum nationalen Bildungssystem bzw. zum Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) erfolgt. Mit welchen Verfahren die Abbildung im Einzelnen vorgenommen wird und wie die Überprüfung und Objektivierung der Verfahren aussieht, ist bisher weitestgehend ungeklärt. Zudem stellt sich die Frage, wie in informellen Lern- und Arbeitsprozessen erworbene Kompetenzen erfasst werden sollen und wer diese Analyse, Messung oder Prüfung übernimmt.

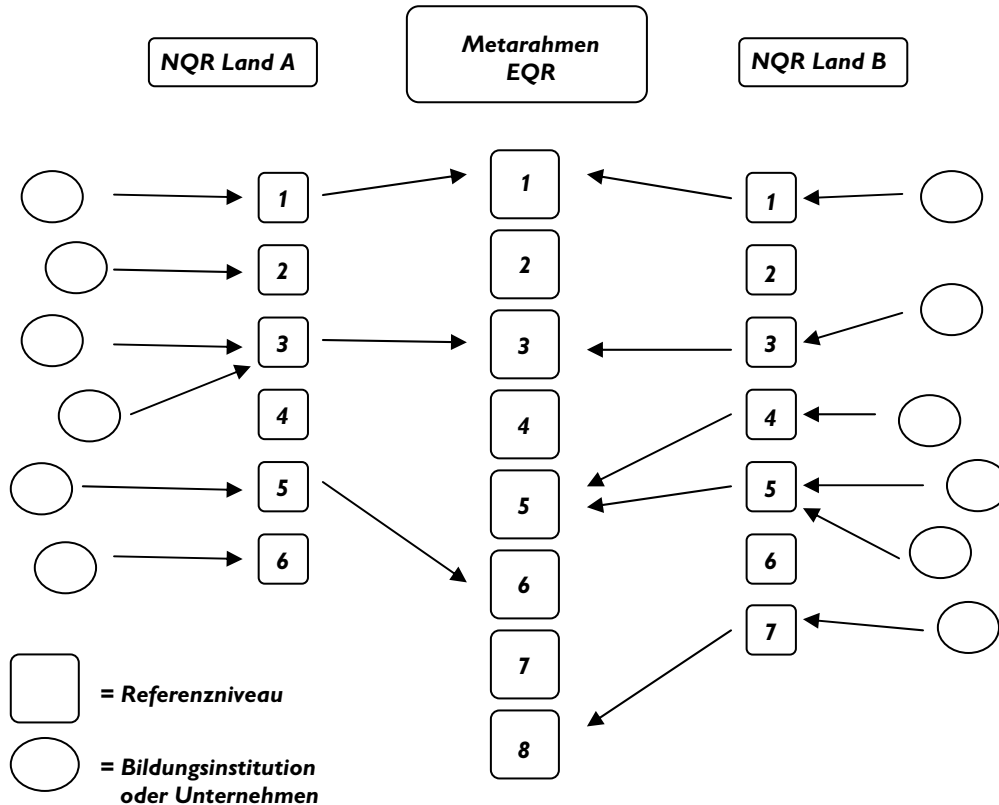


Abb. 2-1: Zuordnungen von Qualifikationen zwischen dem EQR und Einzelstaaten sowie in den Einzelstaaten

Der EQR enthält acht Referenzniveaus, in denen auf jeder Niveaustufe die drei Kategorien Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz als Deskriptoren zur Beschreibung und Erfassung der Qualifikationen dienen. Die Referenzniveaustufen bilden die Grundlage zur Beschreibung von Lernergebnissen, die Aussagen darüber enthalten, „was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (Europäische Union 2008b; Anhang I, S. 2).

Zusammengefasst sind für den EQR die folgenden drei Merkmale charakteristisch:

- Outcomeorientierung: Erfassung der Qualifikationen über Lernergebnisse, wobei den Lernergebnissen gleichermaßen ein formales, non-formales und informelles Lernen zugrunde liegen kann.
- Acht Levels bzw. Referenzniveaustufen: In diese Niveaustufen sind sämtliche Qualifikationen der beruflichen und allgemeinen Bildung einzuordnen.
- 24 Deskriptoren: Auf jeder der acht Niveaustufen sind jeweils Kenntnisse (Knowledge), Fertigkeiten (Skills) und Kompetenz (Competence) als niveaustufenerfassende Deskriptoren auszuweisen.

Dabei werden die Deskriptoren im EQR folgendermaßen verstanden und definiert (vgl. ebd.):

- Kenntnisse sind „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 zeigen „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 ist „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“.

Wie bereits angesprochen, intendiert der EQR auch nicht die direkte Anschlussfähigkeit oder sogar Übereinstimmung seiner Kategorien und Deskriptoren zur Erfassung der Qualifikationen mit den nationalen Festlegungen, sondern fordert lediglich die Einordnung der jeweils national definierten und erfassten Qualifikationen in die acht Niveaustufen. Die Anzahl der nationalen Niveaustufen ist dabei ebenso den nationalen Bestimmungen vorbehalten wie die Definition und Deskription der Qualifikationen.

Das erste Referenzniveau ist durch die Deskriptoren charakterisiert, welche die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen erforderlich sind. Entsprechend sind die anderen Niveaustufen ausgewiesen. Die Niveaustufen 6, 7 und 8 entsprechen den so genannten Bologna-Deskriptoren und berücksichtigen insbesondere die mit dem Bachelor, dem Master und der Promotion verbundenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen. Im Folgenden sind beispielhaft die Niveaustufen 1 und 8 des Europäischen Qualifikationsrahmens wiedergegeben (vgl. Europäische Union 2008b; Anhang II, S. 1 und 4).

	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 1 Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Tätigkeiten erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 8 Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Abb.2-2: Auswahl zweier Niveaustufen des EQR

Ein Blick auf die beiden ausgewählten Niveaustufen zeigt, dass die Zuordnung von Qualifikationen und Kompetenzen kaum empirisch erfasst werden kann, da die Definitionen der Niveaustufen sehr viel Spielraum lassen. So wird z. B. in Niveau 1 unter Kenntnisse „Grundlegendes Allgemeinwissen“ verstanden und in Niveau 8 wird „Kompetenz“ als „Fachliche Autorität“ beschrieben – mit den dort formulierten Eigenschaften der Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit sowie der wissenschaftlichen und beruflichen Integrität. Der Vorteil dieser außer-ordentlich allgemein gehaltenen Deskriptoren besteht sicherlich darin, dass darunter Beschreibungen ganz unterschiedlicher nationaler Ausprägungen und Bestimmungen zu subsumieren sind. Der Nachteil ist, dass sie kaum exakt zu bewerten und durch empirische Verfahren abzusichern sind. Gleichwohl sind natürlich Güte- und Qualitätskriterien für die zu verwendenden Verfahren anzugeben, um die Einordnungen nicht beliebig und zufällig vorzunehmen.

2.2 Das Europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET)

Das primäre Ziel des ECVET besteht darin, die quantitative Bewertung von Qualifikationen und deren Bestandteilen (Units) zu ermöglichen. Dabei orientiert sich der Aufbau des ECVET an den gleichen Prinzipien und Grundsätzen wie der EQR, so vor allem an der über Lernergebnisse festgelegten Outcomeorientierung und zusätzlich an der Modulorientierung. „Tatsächlich nutzt das ECVET den EQR als Referenzniveau für Qualifikationen“, erläutert die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008, S. 4). Sie empfiehlt den Mitgliedstaaten, ECVET bis 2012 einzuführen und bei seiner Umsetzung die Grundsätze der Qualitätssicherung in der Berufsbildung zu beachten. Eine weitere wichtige Zielsetzung, so Dunkel/Le Mouillour (2008, S. 236), besteht darin, „das ECVET-System mit dem ECTS-System langfristig zu einem integrierten kohärenten Gesamtsystem mit klarem Bezug“ zum EQR zusammenzuführen.

Das Leistungspunktesystem ECVET soll transnationale Mobilität und den Zugang zum lebenslangen Lernen in der Berufsbildung gewährleisten. „Da es auf Lernergebnissen basiert, ist es kompatibel mit allen Qualifikationssystemen, Lernumgebungen und Lernkonzepten. Ein auf Einheiten aufbauendes Konzept ist förderlich für individuelle Lernlaufbahnen, weil die Lernenden die benötigten Einheiten von Lernergebnissen im Laufe der Zeit in verschiedenen Ländern und mit unterschiedlichen Lernweisen akkumulieren und so Qualifikationen erwerben können. Seine Flexibilität erleichtert die Organisation von Mobilitätserfahrungen für Auszubildende, während durch seine Grundsätze die Gesamtkohärenz und Integrität jeder Qualifikation erhalten bleibt und eine übermäßige Fragmentierung der zu validierenden und anzuerkennenden Lernergebnisse verhindert wird. Und schließlich ermöglicht ein auf Einheiten aufgebautes Leistungspunktesystem, dass durch eine einheitliche Struktur und einheitliche Konventionen gemeinsame Referenzen für berufliche Qualifikationen entwickelt werden“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, S. 9).

Mittels Lernverträgen im Rahmen von ECVET-Vereinbarungen und Partnerschaften zwischen Einrichtungen, Behörden, Sozialpartnern und anderen Akteuren sollen systematische Leitfäden zur Anrechnung von Leistungspunkten für einzelne Lernende in der Praxis entstehen. Im Rahmen europäischer Mobilitätsprogramme, wie beispielsweise Leonardo da Vinci, kann dann die Anrechnung durch Partnerbildungseinrichtungen erfolgen.

ECVET-Punkte werden Einheiten zugeordnet, wobei eine Einheit ein Teil einer Qualifikation ist, „bestehend aus einem Satz kohärenter Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die bewertet und validiert werden können“ (ebd., S. 21). „So bieten ECVET-Punkte Informationen über das Gesamtgewicht der für die Erlangung einer Qualifikation erforderlichen Lernergebnisse, und sie ermöglichen es, das relative Gewicht jeder ihrer Komponenten zu ermit-

teln“ (ebd., S. 10). Eine Qualifikation setzt sich demnach aus einem gesamten Satz von Einheiten zusammen. Eine Referenz oder gar Verpflichtung auf einen weitergehenden Bildungsabschnitt oder Bildungsgang besteht nicht. Damit wird die Fragmentierung von Qualifizierung begünstigt, die im Gegensatz zur Ganzheitlichkeit beruflicher Bildungsgänge steht.

In den Spezifikationen des ECVET-Vorschlags werden die Merkmale von Einheiten einer Qualifikation genauer beschrieben (vgl. ebd., S. 22). Sie sollten

- „lesbar und verständlich unter Nennung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die sie beinhalten, beschrieben sein,
- in Bezug auf die Gesamtqualifikation kohärent aufgebaut und strukturiert sein,
- so aufgebaut sein, dass eine Einzelbewertung und -validierung der in der Einheit enthaltenen Lernergebnisse möglich ist“.

Die ECVET-Leistungspunkte erlangen ihre Gültigkeit immer bezogen auf eine Qualifikation, auf die sie angerechnet werden. Sie geben Auskunft über das relative Gewicht von Einheiten in Bezug auf die Gesamtqualifikation. Von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften werden als Kriterien für die Gewichtung der Einheiten einer Qualifikation angegeben (vgl. ebd., S. 25):

- ihre Bedeutung für die Erwerbsbeteiligung, den weiteren Qualifikationserwerb oder die soziale Integration,
- die Komplexität, der Umfang und das Volumen der Lernergebnisse,
- der Aufwand für den Erwerb der Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen.

Zugleich wird darauf verwiesen, dass das ECVET innerhalb jeder beruflichen Qualifikation und jedes EQR-Referenzniveaus angewendet werden könne – unabhängig davon, ob das Qualifikationssystem über ein eigenes Leistungspunktesystem verfüge. ECVET ist viel deutlicher als der EQR direkt auf die einzelnen Lernenden gerichtet: „Die Endnutzer des ECVET sind die Lernenden“ (ebd., S. 10). Anders als der EQR richtet sich das ECVET an Individuen, denen es ermöglicht werden soll, ihren eigenen Lernweg zu dokumentieren und die Lernergebnisse von einem auf den anderen Lernkontext zu übertragen.

Die Befragung des Bildungspersonals zeigt, dass 69,8 Prozent der Probanden der Ansicht sind, dass ein Punktesystem alternativ zum Notensystem installiert werden sollte. 67,9 Prozent sehen damit eine Verbesserung der gegenseitigen Anerkennung. Im Mittelwert neigen besonders die Weiterbildner und die an Hochschulen der stärkeren Anerkennung durch Punkte zu – im Gegensatz zu den Berufsbildnern und denen an allgemein bildenden Schulen.

C14 Für die gegenseitige Anerkennung aller Lernprozesse auf den Feldern Bildung und Beschäftigung ist ein Punktsystem erforderlich		N	Mittelwert
A5 Berufstätigkeit	<i>allgemein bildende Schule</i>	30	2,60
	<i>berufsbildende Schule</i>	24	2,79
	<i>Hochschule</i>	8	2,88
	<i>Weiterbildung</i>	14	3,07
	<i>Schulverwaltung</i>	9	2,67
	<i>Gesamt</i>	88	2,80
C15 Ein Punktsystem wäre eine akzeptable Alternative zum Notensystem		N	Mittelwert
A5 Berufstätigkeit	<i>allgemein bildende Schule</i>	30	2,50
	<i>berufsbildende Schule</i>	24	2,63
	<i>Hochschule</i>	8	3,0
	<i>Weiterbildung</i>	13	3,31
	<i>Schulverwaltung</i>	9	2,89
	<i>Gesamt</i>	87	2,75

Abb. 2-3: Punkte- statt Notensystem nach Berufsgruppen

Mit der Implementierung des Leistungspunktesystems soll durch die Erfassung und Bewertung nicht formalisierten Lernens die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen erheblich aufgewertet werden. Abgesehen davon, dass eine sinnvolle Zerlegung beruflicher Bildungsgänge bis in die in England üblichen Module und Kleinsteinheiten (Units) gar nicht möglich ist, könnte sich mit diesem Prinzip die Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen auch in eine Abwertung verkehren: Berufliche Erstausbildung und Weiterbildung im Berufsbildungssystem vollziehen sich in geordneten Bildungsgängen, die eine umfassende berufliche Handlungskompetenz zum Ziel haben und sich durch eine spezifische Kombination von Theorie und Praxis sowie durch die Verknüpfung von formalisiertem Lernen und informellem Lernen auszeichnen. Mit „der ECVET-Bewertung des Kompetenzerwerbs in Modulen und kleineren Lerneinheiten liegt die Erosion ganzheitlicher Berufsbildungsgänge“, und damit die Erosion des Berufskonzepts auf unteren Qualifikationsebenen nahe (vgl. Dehnbostel/Meyer 2007, S. 9).

Je nach Ausgestaltung auf der Ebene der Mitgliedsstaaten wird das ECVET-Konzept erhebliche Folgen für die Strukturen von beruflicher Bildung und Weiterbildung haben, bis hin zu Einflüssen auf das Tarifgefüge. Damit eröffnet sich ein starkes Spannungsfeld zu den bestehenden Strukturen und Systemen in der Berufsbildung und Weiterbildung, insbesondere zur dualen, aber auch zur vollschulischen Berufsausbildung und zur Weiterbildung in anerkannten Fortbildungsberufen. Ein anderer Ansatz besteht hingegen in einer Modularisierung unter didaktisch-curricularen Zielsetzungen im Rahmen ganzheitlicher Bildungsgänge. Wie die BA- und MA-Studienreform zeigt, kann eine so verstandene Modularisierung zu einer sinnvollen Strukturierung und Steuerung von Bildungsgängen beitragen.

2.3 Wirkungen, Koordinierungs- und Validierungsgrundsätze

Die Anerkennung und Stufung von Qualifikationen und Kompetenzen sowie die Verfahren und Instrumente zu ihrer Erfassung sind und bleiben nationale Aufgaben. Wenn aber, wie in einigen Ländern zu beobachten, Kompetenzerfassungen und -bewertungen mit direktem Bezug auf den EQR vorgenommen werden, dann läuft dieses Vorgehen Gefahr, die Besonderheiten und tradierten Entwicklungen des jeweiligen Bildungssystems außer Acht zu lassen. Dem EQR wird damit schleichend – entgegen seiner eigentlichen Intention – nicht die Funktion eines Übersetzungs- und Vergleichsinstruments zugewiesen, sondern die eines übergeordneten Ordnungs- und Konstruktionsleitsystems.

Eine weitere Problematik birgt das den Deskriptoren zugrunde liegende Qualifikationsverständnis. Offensichtlich lehnt sich der EQR in seiner Konstruktion eher an die im englischsprachigen Raum gebräuchliche Definition von „competencies“ an und folgt damit, ebenso wie mit der Modulorientierung, dem angelsächsischen Modell der Qualifizierung (vgl. Dehnobostel/Meyer 2007). Das gilt auch für die Outcomeorientierung als dem entscheidenden Kriterium für die Qualifikations- und Kompetenzfeststellung. Die Ausblendung der Input- und Prozessorientierung beruflicher Bildung stellt eine perspektivische Verengung dar, die die Vorzüge geordneter beruflicher Entwicklungswege, Sozialisationsprozesse und die Persönlichkeitsentwicklung ausblendet und letztlich einseitig auf ein neoliberales Marktmodell setzt.

Allerdings ist zu konstatieren, dass es für die europäischen Länder mit ihren äußerst unterschiedlich entwickelten Bildungs- und Qualifizierungssystemen schlichtweg nicht möglich ist, bestimmte Inputs und Prozesse europaweit für verbindlich zu erklären. Insofern kann einem gemeinsamen Rahmen, dessen Notwendigkeit nicht zu bestreiten ist, nur der kleinste gemeinsame Nenner zugrunde liegen – und das sind die Outcomes. Die länderspezifisch bestehenden Input- und Prozesstandards sollten davon prinzipiell nicht betroffen sein. Gleichwohl stellt sich natürlich die Frage, inwieweit der EQR normierend auf die nationalen Bildungssysteme und damit auf national ausgewiesene Standards der Inhalte, der Curriculumsentwicklung und der Ablauf- und Begleitprozesse wirkt und die angesprochene Abkehr vom Berufsprinzip einleitet. Die von der Europäischen Union postulierte offene Koordinierungsmethode und auch die mit dem EQR verbundene Qualitätssicherung und -entwicklung sind mit der Absicht konzipiert, solcherart Fehlentwicklungen zu unterbinden. Vorerst bleibt zweifelhaft, ob die Steuerungsinstrumente diese Erwartungen zu erfüllen vermögen.

Bei der offenen Koordinierungsmethode (vgl. Bjørnåvold/Coles 2008, S. 270 ff.) handelt es sich um eine vom Ministerrat beschlossene Politikstrategie, die es ermöglicht, dass die Kommission in den Bereichen, in denen sie keine legislative Kompetenz hat, koordinierend wirken kann. Diese Methode wurde bereits im „Weißbuch Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ der Europäischen Kommission im Jahre 1993 erwähnt, hat aber erst nachträglich im Vertrag von Amsterdam mit Artikel 128 EG eine normative Grundlage erhalten. Die offene Koordinierungsmethode ist ein ergänzendes Politikinstrument, das die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten sowie den Austausch bewährter nationaler Verfahrenspraktiken fördern soll. Dies geschieht durch die Vereinbarung gemeinsamer Ziele und Leitlinien für den jeweiligen Politikbereich.

Den Kern der Methode bildet das so genannte „Benchmarking“, ein Vergleich, der sich an bestimmten, genau definierten Qualitätsmerkmalen orientiert. Daraus entwickelt sich eine fortlaufende vergleichende Datenerhebung in den Mitgliedstaaten zu wichtigen Fragen der Systementwicklung. Das Benchmarking erzielt einen relativ starken strukturbildenden Effekt, weil die Entwicklungen in den Mitgliedstaaten durch die Datenerhebung und deren Veröf-

fentlichung transparent werden und politischen Handlungsdruck erzeugen. Das Benchmarking hat somit eine Kontrollfunktion und soll den Austausch von Erfahrungen und bewährten Verfahren anstoßen.

Als ein Vorteil der offenen Koordinierungsmethode wird herausgestellt, dass sie insbesondere in sensiblen Politikfeldern gut anwendbar sei, da sie, wie der Begriff anzudeuten scheint, nur auf die Koordinierung der Aktivitäten in den Mitgliedstaaten abstellt und nicht auf eine Harmonisierung und Standardisierung. Somit zwingt sie die Mitgliedsländer in bestimmten Politikbereichen zum Handeln, wenn auch unter Wahrung ihrer Souveränität. Angewendet wurde die Methode bisher in den Bereichen Armut und soziale Ausgrenzung, Renten- und Gesundheitssystem sowie in der beruflichen Bildung. Wo der Zyklus von Leitlinien, Indikatoren, nationalen Aktionsplänen und Evaluation bereits ein- oder zweimal durchlaufen wurde, liegen erste bewertbare Erfahrungen mit diesem Politikinstrument vor.

Ein für den EQR und die nationalen Qualifikationsrahmen äußerst wichtiges Koordinierungsfeld ist die Entwicklung von Validierungssystemen zur Bewertung von non-formalem und informellem Lernen bzw. zur Bewertung der darüber gewonnenen Lernergebnisse. Die gemeinsamen europäischen Grundsätze zur Ermittlung und Validierung von non-formalen und informellen Lernprozessen wurden 2004 von der Europäischen Kommission (Rat der Europäischen Union 2004) festgelegt, nachdem zuvor unterschiedliche Verständnisse und Verwendungen die Diskussion beherrschten. Im Zusammenhang mit dem Grundsatz des lebenslangen Lernens zielen die Erfassung und Validierung von non-formalem und informellem Lernen darauf ab, die Kenntnisse und Fähigkeiten einer Einzelperson in ihrer gesamten Bandbreite erkennbar zu machen und einzuschätzen, unabhängig davon, wo oder auf welchem Wege sie erworben wurden. Die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen findet laut EU sowohl innerhalb als auch außerhalb der formalen allgemeinen und beruflichen Bildung statt, in Prozessen der Arbeit und des sozialen Umfeldes.

In den Grundsätzen der Kommission findet sich auch eine nähere Bestimmung, was unter der Validierung informellen und non-formalen Lernens zu verstehen ist, und zwar der „Vorgang der Bewertung und der Anerkennung eines ganzen Spektrums von Wissen, Know-how, Fertigkeiten und Kompetenzen, die Personen im Laufe ihres Lebens in unterschiedlichen Zusammenhängen, z. B. durch Bildung, bei der Arbeit und in der Freizeit erworben haben“ (vgl. ebd.; vgl. auch Neß 2009, S. 20). Diese Bestimmung entspricht der allgemeinen Definition von Validierung in so unterschiedlichen Disziplinen wie Informatik und Statistik, wonach darunter der objektive Nachweis zu verstehen ist, dass ein Gegenstand die ihm zugeschriebene Funktion oder Aussage auch tatsächlich erfüllt. Die systematische und möglichst europaweit kompatible Validierung von non-formalem und informellem Lernen soll neben ihrer Rolle im Kontext des EQR auch im Rahmen des ECVETs und des EUROPASS', die ausdrücklich auf die Anerkennung informellen und non-formalen Lernens zielen, Anwendung finden.

Das European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) stellt für die EU-Länder insgesamt eine Ausweitung von Validierungssystemen in Verbindung mit den NQRs fest: „Das Lernen außerhalb der Schule – sei es am Arbeitsplatz, in der Freizeit oder auch zu Hause – entwickelt sich immer mehr zu einem anerkannten Weg, um sich formelle Qualifikationen anzueignen. Die Ausweitung der Systeme zur Validierung dieser Form des Lernens ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass sich die nationalen Qualifikationsrahmen in ganz Europa rasant entwickelt haben“ (CEDEFOP 2008). Mehrere Länder verfügen danach bereits über „vollwertige Validierungssysteme“ und es werden 13 Länder genannt, u. a.

Frankreich, Vereinigtes Königreich, Niederlande und Dänemark, in denen Validierungssysteme bereits eingeführt wurden.

Weiter heißt es, dass für ein erfolgreiches Validierungssystem Standards in Form von Lernergebnissen benötigt werden. Bemerkenswert ist auch die Einschätzung, dass Validierung „benachteiligten Gruppen dabei helfen kann, besser im Berufsleben Fuß zu fassen“ (ebd.). Dieser Gesichtspunkt wird für die Schweiz auch für „gering Qualifizierte“ ins Feld geführt (vgl. Stolz 2007, S. 30). In der Schweiz liegt bereits ein „nationaler Leitfaden für die Validierung von Bildungsleistungen“ auf der Grundlage des neuen Berufsbildungsgesetzes (BBG) und der darin enthaltenen Gleichwertigkeitsbeurteilungen durch Anerkennung von Bildungsleistungen vor (ebd., S. 31). In dem Gesetz ist die Möglichkeit verankert, über den Weg der Validierung von Bildungsleistungen dieselben Titel zu erwerben wie über eine traditionelle Ausbildung. Berufliche Qualifikationen können durch eine Gesamprüfung, eine Verbindung von Teilprüfungen oder durch andere Qualifikationsverfahren nachgewiesen werden. Mit diesem Konzept der Validierung von Bildungsleistungen und dessen gesetzlicher Absicherung wird das informelle und non-formale Lernen anerkannt, ohne die bisherige Berufsausbildung in dualer oder schulischer Form in Frage zu stellen.

In Auseinandersetzung mit kritischen Positionen werden in der EU-weiten Diskussion folgende Essentials vom CEDEFOP benannt, „die eine europäische Strategie zur Validierung bewältigen muss [...]“:

- „Die Ergebnisse der Validierung müssen Eigentum des Einzelnen sein.
- Standards sind als Lernergebnisse zu formulieren.
- Sowohl die summativen Aspekte (Zertifizierung) als auch die formativen Aspekte (Förderung des Lernens) sind von Bedeutung.
- Die Grenzen der Validierung müssen genau definiert werden, um den Schutz der Privatsphäre zu gewährleisten: persönliche Einstellungen und Überzeugungen dürfen bei dem Prozess keine Rolle spielen.
- Für jede Methode muss das Verhältnis zwischen Kosten und Nutzen geprüft werden.
- Der Validierung muss eine reguläre, permanente Funktion zugewiesen werden, da sie andernfalls nur eingeschränkt von Nutzen wäre.
- Um der zunehmenden Mobilität Rechnung zu tragen, muss die Validierung die Übertragbarkeit gewährleisten; die Übertragbarkeit der Validierungsergebnisse setzt deren Glaubhaftigkeit voraus.
- Validierungssysteme müssen bei der Bewertung des non-formalen und informellen Lernens dieselbe Zuverlässigkeit aufweisen wie formale Systeme“ (CEDEFOP 2008).

Und resümierend wird festgestellt: „Für den Einzelnen bedeutet die Validierung größere Unabhängigkeit und bessere Berufsaussichten, der Gesellschaft ermöglicht sie die bessere Nutzung aller Formen des Lernens und von Fähigkeiten“ (ebd.).

3 Nationale und domänenspezifische Qualifikationsrahmen

Zur Verdeutlichung des Handlungsrahmens der einzelnen Länder Europas werden im Folgenden verschiedene nationale und bereichsspezifische Qualifikationsrahmen vorgestellt. Dabei geht es um unterschiedliche Konstruktionsprinzipien und teils auch widersprüchliche Entwicklungen.

3.1 Zur Relevanz und Funktion von Qualifikationsrahmen

Qualifikationsrahmen sollen – wie bereits mehrfach betont – künftig wichtige Steuerungs- und Gestaltungsinstrumente im Bildungssystem europäischer Länder werden. In abgestufter Struktur sollen sie sich jeweils aufeinander beziehen und vom EQR über nationale Qualifikationsrahmen bis hin zu sektoralen Qualifikationsrahmen das ganze Spektrum von Qualifikationen und Kompetenzen erschließen und dokumentieren. Sie dienen dazu, Qualifikationen in ihrer Entwicklung, Beschreibung, Systematisierung und in ihren Beziehungen zueinander zu beschreiben (Hanf/Reuling 2001). Sie sollen der Transparenz und Verständlichkeit dienen sowie der Vergleichbarkeit von Qualifikationen, die in unterschiedlichen Arbeits- und Lernsituationen erworben wurden.

Wie bereits erörtert stehen im deutschen Bildungssystem die unterschiedlichen Bildungsbereiche und ihre Teilbereiche mit geringer Transparenz und mit wenig Durchlässigkeit nebeneinander. Zwischen beruflicher und Hochschulbildung, und auch zwischen Erstausbildung und Weiterbildung, herrscht eher Abschottung als Durchlässigkeit, ebenso zwischen dem in sich heterogenen „Übergangssystem“ und der Berufsbildung. Zwischen unterschiedlichen Bildungsbereichen, Teilsystemen und Bildungsgängen sind eher Wiederholungen von Lehr- und Lerninhalten die Regel, als die Anerkennung und Anrechnung von bereits erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Wissensbeständen. So müssen Lernende aufgrund fehlender Durchlässigkeit und Anerkennung vorheriger Lernleistungen mehr Zeit investieren als eigentlich nötig, verbunden mit unnötigen Zumutungen. Qualifikationsrahmen können der Orientierung innerhalb verschiedener Entwicklungsstufen des Lernens und der Kompetenzentwicklung dienen. Sie können die Basis für eine verstärkte Durchlässigkeit im Bildungssystem über die Dokumentation, Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen darstellen und überdies auch als Instrumente der Curriculumentwicklung genutzt werden. Hierbei kommt es aber sehr auf die Konstruktion der jeweiligen Qualifikationsrahmen an.

Die Einführung von Qualifikationsrahmen ist Teil der zzt. stattfindenden Umsteuerung des Bildungssystems. Wurden Bildungsgänge bisher durch eine inhaltliche Struktur, Zulassungsvoraussetzungen und Lehr- und Lernprozesse geprägt, also durch Elemente einer Input- und Prozesssteuerung, so sollen Qualifikationsrahmen nun eine Steuerung anhand von Lernergebnissen, also des Outcome ermöglichen. Im nationalen und internationalen Kontext sollen sie nicht nur der Transparenz und Vergleichbarkeit, sondern auch der Vertrauensbildung bezogen auf die Aussagekraft von Qualifikationen dienen. Mithilfe des Instrumentes Qualifikationsrahmen soll die Nutzung von „Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen“ optimaler ermöglicht werden (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2005, S. 17).

In Europa gibt es zwei parallele Prozesse der Einführung von Qualifikationsrahmen: den für Hochschulen, als Folge des Bologna-Prozesses, und den EQR für lebenslanges Lernen, als Folge der Lissabon-Strategie. Während der Hochschulrahmen Qualifikationen nennt, sie mit den Kategorien „Wissen und Verstehen“, „Können“ sowie „formale Aspekte“ verbindet und sie anhand der Dublin-Deskriptoren, den fächerübergreifenden Beschreibungen des Bachelor- und Masterniveaus, als Lernergebnisse beschreibt, stellt der EQR die oben erläuterten Quali-

fikationen mit den auf „Wissen, Fähigkeiten und Kompetenz“ bezogenen Deskriptoren dar. Der dadurch geprägte Metarahmen enthält keine Vereinheitlichung der Qualifikationsbegriffe, während der Hochschulrahmen diese vornimmt. In einigen nationalen Qualifikationsrahmen werden beide Vorgehensweisen praktiziert. Einerseits werden Abschlüsse aufgelistet und andererseits wird eine Lernergebnismatrix erstellt, die anhand von Deskriptoren die Nachprüfbarkeit von Lernergebnissen ermöglicht. Zwischen beiden Perspektiven werden Bezüge hergestellt, d. h. Abschlüsse und Lernergebnismatrix werden zusammengebracht, wobei nicht jeder Abschluss einer Stufe der Matrix zugeordnet werden kann. Eine sehr starre Zuordnung von Abschlüssen kann allerdings die grundsätzliche Absicht eines Qualifikationsrahmens durchaus konterkarieren.

Die acht Niveaustufen des EQR haben die Funktion, erworbene Qualifikationen und Kompetenzen vertikal zuzuordnen. Eine Niveaustufe soll im Vergleich zur anderen den Lernzuwachs zum Ausdruck bringen. Im EQR und DQR erfolgt dessen Darstellung im Prinzip bildungsort- und disziplinübergreifend. In sektoralen Qualifikationsrahmen jedoch liegen domänenspezifische Darstellungen vor. Niveaustufen stehen für erfolgte Lernprozesse, die durch Qualifikationen dokumentiert werden. Wird eine Niveaustufe unabhängig vom Lernort gesehen, erscheint die Integration non-formal und informell erworbener Lernergebnisse leichter möglich. Niveaustufen sind dabei keine Leistungsstufen im Sinne etwa schulischer Abstufungen. Beschriebene Lernergebnisse einer Niveaustufe stellen einen Standard dar, der durch Qualitätssicherungsmaßnahmen abgesichert werden muss. Qualifikationen einer Niveaustufe sind Anforderungen als ein Bündel von Lernergebnissen. Dokumentiert wird der Erwerb, nicht aber zwangsläufig der dazugehörige Kontext.

Unterschiedlich gehandhabt wird im europäischen Kontext die Berücksichtigung des Entstehungszusammenhanges von Qualifikationen. Die Frage ist hier auch, welche Aussage etwa zersplittert anerkannte „Units“ noch über berufliche Handlungskompetenz liefern bzw. wie sie sinnvoll zu Qualifikationen zusammengefasst werden können. Auf der anderen Seite gibt es Tendenzen, einzelnen Niveaustufen formale Abschlüsse gegenüber zu stellen. Hier besteht die Gefahr, gerade erst geschaffene Momente zur Absicherung von Durchlässigkeit wieder aufzuheben.

3.2 Qualifikationsrahmen anderer Länder

Es zeichnet sich eine Vielfalt von nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) ab (vgl. Young 2006, S. 83 ff.; Bjørnåvold/Coles 2008, S. 249 ff.; Sellin 2008, S. 12 ff.). Die unterschiedlichen Modelle sind mehr oder weniger verordnend und beziehen sich auf unterschiedliche Bildungsbereiche. Einige basieren auf dem Berufsprinzip und andere auf Modulen unterhalb der Ebene von Bildungsgängen und Berufsordnungen. Die meisten Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft setzen sich ohne Rechtsbindung durch die EU mit der Schaffung eines NQR oder adäquater Rahmenwerke auseinander. Einige Staaten verfügen bereits über einen NQR oder haben ähnliche Instrumente entwickelt, wie etwa Frankreich und Großbritannien. Einen achtstufigen NQR gibt es für England, Wales und Nordirland sowie ein zwölfstufiger für Schottland.

In England, Wales und Nordirland wurde schon früh mit der Einführung eines Qualifikationsrahmens begonnen, wobei Absichten zugrunde lagen, das gesamte Bildungssystem zu reformieren und die Wettbewerbsfähigkeit des Landes zu stärken. Es ging um die Förderung lebenslangen Lernens und eine Vermeidung von Dopplungen beim Erwerb von Qualifikationen. Der NQR enthält alle national verbreiteten Qualifikationen. Die einzelnen Qualifikationen werden jeweils Qualifikationsbereichen zugeordnet: general, vocationally-related und

occupational. Die beruflichen und allgemein-beruflichen Qualifikationen werden konsequent in einzelne Bausteine (Units) aufgeteilt, die auch je separat absolviert werden können, was zu einer Aufsplitterung führt. Der hochschulische Bereich hat eine separate Klassifikation. Hier wurde ein eigener Hochschulqualifikationsrahmen eingeführt, der parallel zu den Stufen 4 bis 8 des NQR gestaltet wurde. Heute hat der Qualifikationsrahmen acht Niveaustufen für den beruflichen und weitere fünf für den hochschulischen Bereich. Diese fünf Niveaustufen entsprechen den oberen Stufen des NQR.

National Qualifications Framework (NQF)		Framework for Higher Education Qualifications (FHEQ)
Previous levels (and examples)	Current levels (and examples)	
5 Level 5 NVQ in Construction Management Level 5 Diploma in Translation	8 Specialist awards	D (doctoral) Doctorates M (mastert) Masters degrees, postgraduate certificates and diplomas
	7 Level 7 Diploma in Translation	
4 Level 4 NVQ in Advice and Guidance Level 4 National Diploma in Professional Production Skills Level 4 BTEC Higher National Diploma in 3D Design Level 4 Certificate in Early Years	6 Level 6 National Diploma in Professional Production Skills	H (honours) Bachelor degrees, graduate certificates and diplomas
	5 Level 5 BTEC Higher National Diploma in 3D Design	I (intermediate) Diplomas of higher education and further education, foundation degrees and higher national diplomas
	4 Level 4 Certificate in Early Years	C (certificate) Certificates of higher education
3 Level 3 Certificate in Small Animal Care Level 3 NVQ in Aeronautical Engineering A levels		
2 Level 2 Diploma for Beauty Specialists Level 2 NVQ in Agricultural Crop Production GCSEs Grades A*-C		
1 Level 1 Certificate in Motor Vehicle Studies Level 1 NVQ in Bakery GCSEs Grades D-G		
Entry Entry Level Certificate in Adult Literacy		

Abb. 3-1: „National Qualifications Framework“ (NQF) und „Framework for Higher Education Qualification levels“ (FHEQ) für England, Wales und Nordirland (QCA 2006)

Die Qualifikationen sind konsequent outcomeorientiert, d. h. es gibt keinerlei Bezüge zum Entstehungskontext. Lernende müssen nur nachweisen, dass jeweils spezifische Kompetenzen vorhanden sind. Bei den berufsbezogenen Qualifikationen werden allerdings Zeiten einer hypothetischen Ausbildungsdauer angenommen, das Abitur (A-Level) wird durch Lernziele, nationale Curricula und Stundenvolumina pro Fach definiert, wobei die Fächer verstärkt

modularisiert werden. Dies gilt auch für die Sekundarstufe I. Zusätzlich gibt es eine Öffnung für Qualifikationen, die von privaten und gemeinwirtschaftlichen Zertifizierungsgesellschaften erhoben werden (vgl. Hanf/Reuling 2001, S. 51f). Irland führte 2003 einen NQR ein. Zehn Niveaus und 15 Qualifikationstypen sollen die Lernergebnisse des gesamten Bildungswesens abdecken – auch solche, die auf informellen Wegen erbracht wurden. Jeder Niveaustufe wurden Standards für Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zugeordnet. Jede enthaltene Qualifikation wurde an ein System der Qualitätssicherung angebunden (Bjørnåvold/Coles 2008, S. 255 f.). Der Rahmen ist offen gestaltet, so dass auch Menschen mit schwierigen Lernvoraussetzungen leicht Zugang finden (vgl. Granville 2003, S. 267).

Der NQR in Schottland unterscheidet sich in Zielen und Konzeption von dem englischen Qualifikationsrahmen. Auch hier geht es um eine Erhöhung der Transparenz für die Beteiligten und um eine Fassung der Outcomes in Credits. Der Rahmen bezieht alle Outcomes aus allen Teilen des Bildungssystems und auch aus informellem Lernen ein. Im Unterschied zu anderen Qualifikationsrahmen enthält er Kreditpunkte („Scottish Credit and Accumulation and Transfer points“). Diese stehen für den Arbeitsumfang und sind eine „Währung“ für den Transfer. Der Rahmen soll Lernenden, Arbeitgebern und der breiten Öffentlichkeit die Breite der in Schottland realisierbaren Qualifikationen und ihr Verhältnis untereinander verdeutlichen. Auf zwölf Niveaustufen werden jeweils mehrere Qualifikationen genannt, die untereinander Vergleiche der Lernergebnisse ermöglichen. Die Lernergebnisse folgen den Kategorien Wissen und Verstehen, Praxis, generische kognitive Fähigkeiten/Fertigkeiten, Kommunikation sowie Selbstständigkeit (vgl. SCQF 2003).

Bemerkenswerte Unterschiede in den NQR-Entwicklungsprozessen zeigt der Blick auf einige skandinavische Länder. Gerade dort, wo die Allgemeinbildung bekanntermaßen eine hohe Qualität aufweist, ist man zurückhaltender bei der Einführung eines NQR. So wurde in Finnland ein Hochschulrahmen eingeführt, eine parallele Entwicklung im Bereich der beruflichen Bildung ist nicht beabsichtigt. Die Finnen sehen offenbar Aufwand und Wirkung als nicht in angemessenem Verhältnis stehend, haben aber schon seit langem einen lernergebnisorientierten Ansatz in der beruflichen Bildung. Noch ungeklärt sind die Mechanismen der Verknüpfung des finnischen Bildungswesens mit dem EQR. In Schweden hat die Diskussion um die Verknüpfung der im Lande erworbenen Qualifikationen erst begonnen. Dabei wird auch erwogen, auf einen NQR zu verzichten. Ein Hochschulrahmen befindet sich in der Entstehungsphase. In Norwegen konzentriert man sich derzeit auf die Einführung eines Hochschulrahmens, der Schnittstellen für einen eventuellen NQR aufweisen soll (vgl. Bjørnåvold/Coles 2008, S. 254 ff.).

In Frankreich werden seit einigen Jahren alle formalen Qualifikationen in ein nationales Verzeichnis beruflicher Qualifikationen eingefügt. Dieses Verzeichnis wird als NQR betrachtet (Bouder 2008, S. 87; Bouder 2003). Das französische Verzeichnis umfasst 400 Qualifikationen aus dem Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung. Schulisch-akademische Bildungsgänge sind hier traditionell praxisfern und abgeschottet. Daher gibt es vielfältige Qualifikationen, die nicht Teil des offiziellen Bildungssystems sind. Hier soll künftig eine Zusammenführung erreicht werden. In Frankreich sind dabei Ansätze weit entwickelt, informell erworbene Kompetenzen anzuerkennen und zu zertifizieren (vgl. Hanf/Reuling 2001, S. 51). Der französische Rahmen hat einen anderen Charakter, als die der anglophonen Länder, weil hier stärker auch die Wege des Erwerbs von Qualifikationen einbezogen werden.

Seit etwa zwei Jahren wird in Österreich relativ breit über die Implementierung eines NQR diskutiert. Im Unterschied etwa zu Deutschland wurde hier ein breiter Konsultationsprozess

in Gang gesetzt. Wichtige Akteure, aber auch die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit, konnten sich an der Umsetzungsdiskussion beteiligen. Noch im Jahre 2009 soll von einer eigens eingerichteten Steuerungsgruppe, unter Einbeziehung der zahlreich vorliegenden Stellungnahmen, eine politische Empfehlung zu einem NQR formuliert werden. Bis 2010 schließlich sollen Qualifikationen des Bildungssystems dem Qualifikationsrahmen zugeordnet werden. Im selben Zeitraum sollen erste Schritte hin zu dem zeitlich sehr ambitionierten Ziel gegangen werden, Lernergebnisse des non-formalen und informellen Lernens einzubeziehen. Der NQR soll am Ende ein Bezugspunkt sein, der es ermöglicht, Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen herzustellen, die in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden. Kritik gibt es auf nationaler Ebene an der Geschwindigkeit des Prozesses, die die weitere Partizipation erschwere. Auch das Verhältnis zwischen österreichischem NQR und dem EQR sei noch nicht genügend geklärt, insbesondere der Umgang mit den Beschreibungsdimensionen einer Qualifikation, bestehend aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen. Auch die Umsetzung der Orientierung an Lernergebnissen in der formalen Bildung bereitet Schwierigkeiten. Ein System der Anerkennung außerhalb dieses Systems erworbener Kompetenzen sei im Übrigen noch nicht in Sicht (vgl. Schlögl 2009).

Über Europa hinaus werden seit Mitte der achtziger Jahre, vor allem in englischsprachigen Ländern, weltweit nationale Qualifikationsrahmen entwickelt. In den neunziger Jahren kam es auch in Ländern Mittel- und Osteuropas und des mittleren Ostens zu entsprechenden Diskussionsprozessen. Ging es in den angelsächsischen Ländern zunächst eher um eine Steuerung des Zugangs zum Qualifikationserwerb, steht die Einführung in vielen Ländern inzwischen im Zusammenhang einer grundlegenden Reform der Bildungssysteme.

Ursprünglich wurden mit der Einführung von NQR vor allem zwei Funktionen verbunden, nämlich die der Transparenz zwischen lernendem Arbeitnehmer und nachfragendem Arbeitgeber und die der Übertragbarkeit über Barrieren im Bildungsbereich hinweg (vgl. Hanf/Hippach-Schneider 2005, S. 9 f.). Später kamen Argumente hinzu, wie die Vermarktung von Bildungsangeboten, die optimaleren Steuerungsmöglichkeiten von Bildungssystemen, die bessere Mobilität usw. Erst neuerdings wird die Schaffung von NQR mit der Förderung lebenslangen Lernens in Verbindung gebracht.

NQR sollen die folgenden gemeinsamen Strukturmerkmale aufweisen:

- Qualifikationen können mit einem Katalog von Kriterien beschrieben werden, sie lassen sich in einer hierarchisierten Struktur zeigen,
- sie lassen sich als Lernergebnisse fassen und
- sie lassen sich in kleinere Einheiten unterteilen, denen eine unterstellte Lernzeit und Leistungspunkte zugewiesen werden.

Ein NQR soll ein Qualifizierungssystem darstellen, das sich an den Lernenden orientiert und diesen Optionen öffnet (vgl. Young 2003, S. 225 f.).

International werden „stärkere“ und „schwächere“ Rahmenwerke unterschieden, wobei die einen umfassender sind und die anderen durch Aufsplitterung Widerstände zum Ausdruck bringen, die eher aus der Allgemeinbildung und den Universitäten kommen. Hier gibt es dann auch noch unterschiedliche Rahmenkonstruktionen und nicht alle Strukturmerkmale werden umgesetzt. Unterschiede sind auch in dem Bestreben feststellbar, Outcomes mehr oder weniger ausgeprägt an lernprozessbezogene Faktoren zu binden (vgl. Hanf/Reuling 2001, S. 51).

In Südafrika wurde einem NQR nach den Jahren der Apartheid eine hohe politische Bedeutung zugeschrieben. Einerseits sollte hier, wie auch in anderen Ländern, der Rahmen als Antwort auf den internationalen Wettbewerb dienen. Auf der anderen Seite jedoch galt er zunächst als Werkzeug für eine Demokratisierung und Transformierung des Bildungssystems, das in hohem Maße elitär, diskriminierend und gespalten war. Durch die Betonung der Lernergebnisse und nicht der Lernwege sollte ein Mechanismus für mehr Gleichheit und auch für die Zusammenführung von allgemeiner und beruflicher Bildung erreicht werden. Alle politischen Akteure waren sich einig in dem Ziel, mit dem NQR Lernmöglichkeiten für Benachteiligte zu öffnen und damit auch die wesentlichen Institutionen zu wandeln (vgl. Allais 2003, S. 305). Der NQR wurde sogar als Teil des großen sozialen Projektes im neuen Südafrika betrachtet (vgl. Müller 2000, S. 96). Gleichzeitig allerdings vollzog sich eine tief greifende Liberalisierung des Marktes. Kritische Analysen stellten schon früh den Doppelcharakter des Prozesses um einen NQR heraus: Einerseits mehr soziale Gerechtigkeit und Empowerment, auf der anderen Seite Flexibilität und Mobilität (vgl. Allais 2003, S. 307). In der bildungspolitischen Diskussion des Landes wurde der NQR zeitweise sogar in der Nähe von Positionen kritischer Pädagogik gesehen, weil eine outcomeorientierte Bildung und Erziehung, ausgedrückt in Skills, Knowledge, Attitudes, Values u. a., eine Lernerzentrierung beinhaltet und kritisches Denken fördere (ebd., S. 310, 312). Der dann eingeführte NQR wird vielfach als zu komplex betrachtet, die Umsetzung als überbürokratisiert, was zu erheblichen zeitlichen Verzögerungen bei der Festlegung von Standards und Qualifikationen führt. Aus kritischer Perspektive gilt der emanzipatorische und hoffnungsvolle Anspruch an den NQR als gescheitert. Neben der komplizierten und zu wenig nachvollziehbaren Konstruktion wird als Grund auch auf die fehlende Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Outcomes und Curriculum hingewiesen. Die Einführung des NQR wird als zu technisch-sinnentleert betrachtet. Das Zustandekommen und die Konstruktion der Standards werden angezweifelt. Am Ende wird die Einführung des NQR als Teil neoliberaler Transformation der Wirtschaft betrachtet, die auch in das Bildungssystem hinein wirkt, im Rahmen eines Prozesses, der die Erreichung der ursprünglichen Ziele erschwert (vgl. Allais 2003, S. 313, 315 ff.).

3.3 Europäischer und Deutscher Hochschulqualifikationsrahmen

Im Folgenden soll kurz die Entwicklung von Qualifikationsrahmen im Hochschulbereich betrachtet werden (ausführlicher: Müskens u. a. im Anhang). Die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für den Hochschulbereich muss im Kontext des Bologna-Prozesses betrachtet werden. Bekanntermaßen wurde im Juni 1999 von den zuständigen Ministern der europäischen Länder die Entwicklung eines Europäischen Hochschulraumes auf den Weg gebracht. Dazu gehört die europaweite Einrichtung eines gestuften Studiums genauso wie die Einführung eines Kreditpunktesystems. Erreicht werden sollen leicht verständliche und vergleichbare Hochschulabschlüsse, die jeweilige Anrechenbarkeit von Studienleistungen und mehr Mobilität innerhalb der europäischen Hochschulen. Die europäischen Hochschulminister einigten sich 2003 auf die Entwicklung eines gemeinsamen Rahmens „vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse [...], der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren“ (Konferenz europäischer Hochschulminister 2003, S. 4).

Anfang 2005 wurde ein „Framework for Qualifications of the European Higher Education Area“ (EHEA) vorgelegt und verabschiedet. Vor diesem Hintergrund verpflichteten sich die beteiligten europäischen Länder, einen je eigenen Hochschulqualifikationsrahmen zu erarbeiten (vgl. Sloane 2007, S. 54 f.). Wie auch der EQR ist der EHEA als Metarahmen zu verstehen, der es ermöglichen soll, „die in verschiedene nationale und sektorale Systeme eingebet-

teten Qualifikationen aufeinander [zu] beziehen“ (Kommission 2005, S. 15). Es wird mehr Transparenz, Anerkennung von Qualifikationen und Mobilität europaweit angestrebt.

Bezogen auf Europas Hochschulen werden folgende konstituierende Merkmale des Rahmens beschlossen: Zyklen bzw. Ebenen, Deskriptoren für Qualifikationen, Lernergebnisse und die Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS). Die Zyklen bauen aufeinander auf und bestehen im Wesentlichen aus dem Bachelorstudium, einschließlich der Integration kurzer Ausbildungsgänge – so genannter „short circle“ –, dem Master und der Doktoratsphase. Länderspezifisch können auch Zwischenstufen eingeführt werden. Verbunden mit dieser Einführung ist die Absicht, diese Struktur in den höchsten Stufen des EQR zu verankern. Die Stufen erhalten Deskriptoren, die Qualifikationen und Lernergebnisse beschreiben. Dabei geht es, ohne fachliche Festlegungen, im Sinne der „Dublin-Deskriptoren“ um „Wissen und Verstehen, Urteilsvermögen, Kommunikationsvermögen und Lernvermögen“.

	Outcomes	ECTS Credits
First cycle qualification	<p><i>Qualifications that signify completion of the first cycle are awarded to students who:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>have demonstrated knowledge and understanding in a field of study that builds upon their general secondary education, and is typically at a level that, whilst supported by advanced textbooks, includes some aspects that will be informed by knowledge of the forefront of their field of study;</i> • <i>can apply their knowledge and understanding in a manner that indicates a professional approach to their work or vocation, and have competences typically demonstrated through devising and sustaining arguments and solving problems within their field of study;</i> • <i>have the ability to gather and interpret relevant data (usually within their field of study) to inform judgements that include reflection on relevant social, scientific or ethical issues;</i> • <i>can communicate information, ideas, problems and solutions to both specialist and non-specialist audiences;</i> • <i>have developed those learning skills that are necessary for them to continue to undertake further study with a high degree of autonomy.</i> 	<p><i>Typically include 180-240 ECTS credits</i></p>

Abb. 3-2: Allgemeine Beschreibung der Lernergebnisse im EHEA für den First Cycle (BA)

Ein wesentliches Konstruktionsprinzip des EHEA ist die Orientierung an Qualifikationen und Lernergebnissen. Studiengänge werden also nicht mehr in erster Linie über Studieninhalte, Länge des Studiums und Zugang gesteuert, sondern über beschriebene Qualifikationen als Zielhorizont der Lernergebnisse (vgl. Sloane 2007b, S. 56 ff.). Auf der deutschen bildungspolitischen Steuerungsebene wird betont, dass im Rahmen des EHEA Qualifikationen nur allgemein beschrieben werden können. Es komme für die Akzeptanzförderung darauf an, die nationalen Rahmen zusammenzuführen, die Vielfalt der Qualifikationen in Europa abzubilden und ein Höchstmaß an Transparenz zu gewährleisten (vgl. HRK et al. 2005, S. 2).

Der „Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse“ (DHQR) wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) im April 2005 beschlossen, vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Diskussionsprozesses mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (vgl. HRK et al. 2005). Der Rahmen soll eine systematische Beschreibung all jener Qualifikationen liefern, die das Bildungssystem hervorbringt. Im Einzelnen geht es

- um die Darstellung des Qualifikationsprofils von Absolventen mit einem bestimmten Abschluss,

- um eine Aufführung der zu erreichenden Lernergebnisse,
- um eine Beschreibung von „Kompetenzen und Fertigkeiten“ der Absolventen und
- um formale Fragen, wie etwa Abschlussbezeichnungen, Berechtigungen und auch um den vorgesehenen Arbeitsumfang für die Erreichung der ECTS-Leistungspunkte.

Der DHQR soll national und international Transparenz bewirken, indem Qualifikationsprofile, Studienzugangs- und Ausgangspunkte, Überschneidungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen, alternative Bildungsverläufe und die Position von Qualifikationen zueinander beschrieben werden. Bewirkt werden soll eine bessere Orientierung von Studierenden und der Arbeitgeberseite, eine Unterstützung von Evaluation und Akkreditierung und Erleichterungen bei der Curriculumsentwicklung (vgl. ebd., S. 2 f.). Studiengänge, die in Deutschland akkreditiert werden sollen, müssen dementsprechend mit dem DHQR übereinstimmen (vgl. KMK 2006, S. 11).

Wesentliches Strukturmerkmal des fachlich nicht einseitig angelegten DHQR ist das Stufenmodell des europäischen Rahmens. Diese Stufen werden mit den Kategorien „Wissen und Verstehen“, „Können“ und „formale Aspekte“ verbunden. Bei „Wissen und Verstehen“ geht es um Wissensverbreitung und -vertiefung, bei „Können“ um die Erschließung von Wissen, wobei instrumentelle, systemische und kommunikative Kompetenzen angesprochen werden. Die „formalen Aspekte“ zielen auf Studienzugang und -dauer, Anschlussmöglichkeiten und geben Hinweise zu Übergängen aus der beruflichen Bildung (vgl. HRK et al. 2005). Die anzustrebenden Lernergebnisse sind sowohl in der Kategorie „Wissen und Verstehen“, als auch bei „Können“ angesprochen. Im ersten Bereich geht es um fachliche Kompetenzen, im zweiten darum, das erworbene Wissen im Kontext anzuwenden. Damit werden Methodenkompetenzen, aber auch kommunikative und soziale Kompetenzen erfasst (vgl. Sloane 2007b, S. 62).

Studienstruktur im Europäischen Hochschulraum		
Qualifikationsstufen	Formale Aspekte	Abschlüsse des Hochschulstudiums Hochschulgrade und Staatsexamina
1. Stufe: Bachelor-Ebene	Grade auf Bachelor-Ebene: 3, 3,5 oder 4 Jahre Vollzeitstudium bzw. 180, 210 oder 240 ECTS-Punkte; alle Grade berechtigen zur Bewerbung für Masterprogramme	B. A., B. Sc., B. Eng., B. F. A., B. Mus., LLB, Diplom (FH), Staatsexamen
2. Stufe: Master-Ebene	Grade auf der Master-Ebene: normalerweise 5 Jahre Vollzeitstudium bzw. 300 ECTS-Punkte; bei gestuften Studiengängen 1, 1,5 oder 2 Jahre bzw. 60, 90 oder 120 ECTS-Punkte auf Master-Ebene; Typen von Master-Abschlüssen: stärker an- wendungsorientiert, stärker forschungsorien- tiert, künstlerisches Profil, Lehramtsprofil; alle Grade berechtigen zur Bewerbung für ein Promotionsvorhaben	M. A., M. Sc., M. Eng., M. F. A., M. Mus., LLM, etc. Diplom (Univ.), Magister, Staatsexamen, nicht-konsekutive und weiterbildende Master
3. Stufe: Doktoratsebene	(Grade bauen in der Regel auf einem Ab- schluss auf Master-Ebene auf, also von 300 ECTS-Punkten und mehr)	Dr., Ph. D.

Abb. 3-3: DHQR Grundstruktur

Bachelorstudiengänge sollen zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, vor dem Hintergrund vermittelter wissenschaftlicher Grundlagen und von Methodenkompetenz. Sie vermitteln „berufsbezogene Qualifikationen“, wobei Einzelkompetenzen und spezifische Lernziele sich an Erfordernissen des Arbeitsmarktes orientieren. Zusätzlich sollen Schlüsselqualifikationen erworben werden, wie etwa „Sozialkompetenzen, Präsentationskompetenz und bereichsspezifische Sachkompetenzen, insbesondere von Fremdsprachenkompetenz“ (KMK 2006, S. 11). Alle Bachelorstudiengänge sollen den Zugang zu Masterstudiengängen ermöglichen, wobei es weitere, direkte Zugangsmöglichkeiten zum Master geben soll, nachgewiesen durch bestimmte fachliche Qualifikationen, Vornoten oder auch Berufserfahrungen. Alle Masterabschlüsse wiederum sollen zur Promotion führen, der Bachelor in Ausnahmefällen, also bei besonderer Eignung (ebd. 2006, S. 10). Die Studiengänge werden jeweils mit einer Anzahl von ECTS-Punkten versehen.

Zu überlegen sein wird künftig, wie die jeweiligen Deskriptoren der Qualifikationsrahmen miteinander in Beziehung stehen. Schließlich sollen Übergänge zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung ermöglicht werden. Hier befinden sich die Entwicklungen allerdings noch in der Anfangsphase (vgl. Müskens et al. im Anhang). So wird etwa im EQR Kompetenz mit folgenden Deskriptoren versehen: „Unter Anleitung handeln, Eigenverantwortlich handeln, Verantwortung für das Handeln von anderen und Führungsverantwortung“. Im EHEA jedoch ist nicht von Kompetenz die Rede, sondern von „Können (Wissenserschließung)“, das sich auffächert in „instrumentelle Kompetenz“ und „systemische Kompetenz“, die von einer Reihe von Deskriptoren gestützt werden.

3.4 Andere Qualifikationsrahmen

Neben den Qualifikationsrahmen größerer Reichweite, gibt es auch sektoral ausdifferenzierte Rahmenwerke, die jeweils einer Disziplin, einem Sektor oder einer Domäne zugeordnet sind. Derartige Qualifikationsrahmen gibt es für so unterschiedliche Bereiche, wie etwa der Betriebswirtschaftslehre, der Chemie oder der Sozialen Arbeit. Diese Rahmen verstehen sich als dynamisch und prozessorientiert und sind zwischen Hochschule und praktischen Arbeitsfeldern einzuordnen.

So folgt der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SARb), der vorrangig von Akteuren aus dem Fachhochschulbereich entwickelt wurde, nach eigener Aussage einer Prozesslogik der Aus- bzw. Durchführung professioneller Sozialer Arbeit, bei der es um Aufgabenstellung, Bearbeitung und Lösung gehe. Fachkräfte sollen entstehende Probleme erkennen und in professioneller und gesellschaftlicher Verantwortung reagieren und agieren. Der QR SARb soll Hochschulen, Lehrenden, Studierenden, Praktikern und Arbeitgebern Orientierung verschaffen. Es geht um eine outcomeorientierte Qualifikationsbeschreibung, die die Formulierung konkreter Kompetenzprofile den ausbildenden Hochschulen überlässt.

Der QR SARb ordnet das Feld, anders als der DHQR, nach den Kategorien „Wissen und Verstehen/Verständnis“, „Beschreibung, Analyse, Bewertung“, „Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit“, „Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit“, „Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit“, „Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit“ und „Persönliche Haltungen“. Jede dieser Kategorien enthält die Beschreibung notwendiger Lernergebnisse.

Im Einzelnen geht es zunächst allerdings jeweils um eine Beschreibung allgemeinerer Lernergebnisse. So wird etwa dem „Wissen und Verstehen/Verständnis“ ein Weg von heterogenen Zugängen zum Studium und vielfältigen Praxiserfahrungen hin zu einem sicheren Wissen

und Verständnis theoretischer und angewandter wissenschaftlicher Erkenntnis zugrunde gelegt. Dann wird jeweils darauf eingegangen, welche differenzierten Lernergebnisse auf BA- und MA-Ebene erwartet werden.

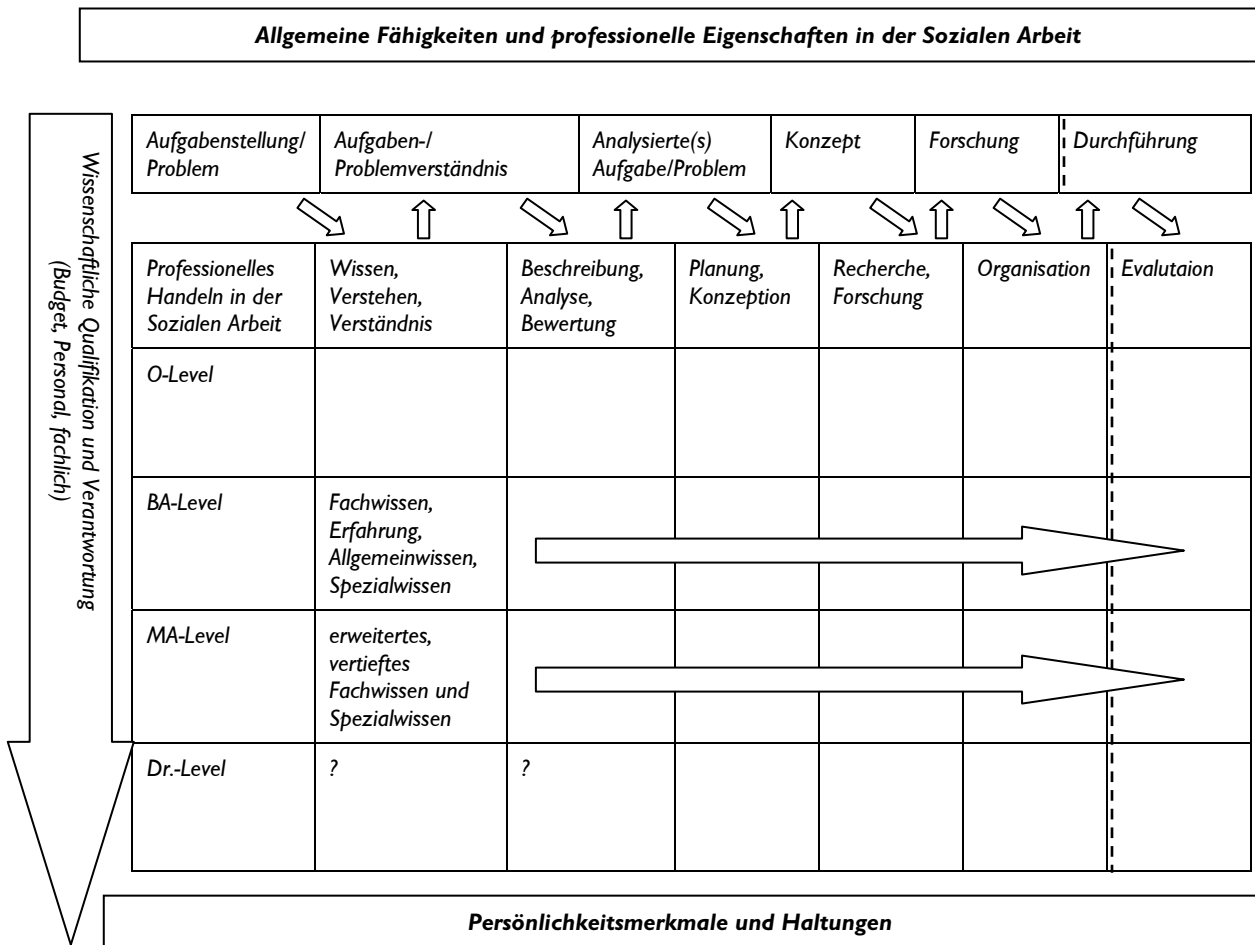


Abb. 3-4: Allgemeine Fähigkeiten und professionelle Eigenschaften in der Sozialen Arbeit

Der Orientierungsrahmen für betriebswirtschaftliche Studiengänge soll Orientierungshilfe bei der Gestaltung von Studiengängen an Fachhochschulen sein. Er soll darüber hinaus auch Außenstehenden Orientierung bieten, aber keinesfalls präjudizieren. Es geht um eine Darstellung des Spektrums der möglichen Gestaltung und Ausdifferenzierung von Studiengängen. Der Rahmen orientiert sich am DHQR und ist nach den Kategorien „Wissen/Wissensverbreiterung“, „Wissensvertiefung“, „Können/Wissenserschließung“ strukturiert. In ihm werden konkrete „Benchmarks Betriebswirtschaftlehre“ formuliert und beschrieben, was der „Absolvent kann“. Dabei ist die Kategorie „Können“ in instrumentelle, systemische und kommunikative Kompetenzen unterteilt, die jeweils sehr konkret beschrieben werden. So geht es bei den kommunikativen Kompetenzen beispielsweise darum, „effektiv und effizient mit Personen und Gruppen [zu] arbeiten“, und dazu soll „der Absolvent“ in der Lage sein, sachlich zu argumentieren, aktiv zuzuhören, kritisch und selbstkritisch, wertbewusst usw. zu sein.

Der Qualifikationsrahmen Chemie bezieht sich auf entsprechende Hochschulstudiengänge. Er beschreibt die Qualifikationen, die im Bachelor, im Master und in der Doktoratsphase erreicht werden sollen. Der Rahmen schließt dabei an europaweite Vereinbarungen innerhalb Chemie orientierter Studiengänge an.

In übersichtlicher Weise werden zunächst „Kenntnisse und Fähigkeiten“ grundsätzlicherer Art formuliert und dann konkretere „Fähigkeiten“, die die Studierenden ebenfalls erwerben sollen. Der Masterbereich ist auf dieselbe Weise strukturiert, wobei hier die wissenschaftlichen Herangehensweisen und die Fähigkeit zur selbstständigen Arbeit stärker herausgearbeitet werden. Die dritte Stufe ist hier die Doktoratsebene, der Fähigkeiten im Bereich der Forschung zugeordnet werden (vgl. Gehmlich 2008, S. 58).

Die bisher bestehenden sektoralen Qualifikationsrahmen – weitere entstehen auf institutioneller Ebene von Hochschulen und Unternehmen – bieten eine je domänenspezifische Sicht auf zu erwerbende Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Sie haben das Potenzial, einzelne Sektoren an DHQR, DQR und EQR anzuschließen, unter engem Kontakt zum beruflichen Handlungsfeld.

4 Um- und Neusteuerung des Bildungs- und Berufsbildungssystems

Nach Darstellung der bisherigen Vorlagen und Diskussionsimpulse für die Arbeit am DQR, soll im Folgenden noch auf einige grundsätzliche Steuerungs- und Definitionsaspekte eingegangen werden, die für den weiteren Diskurs um die Ausarbeitung des DQR wichtig sind. Die seit Jahren stattfindende bildungspolitische Um- und Neusteuerung des gesamten Bildungssystems hat wesentliche Auswirkungen auf bisherige Reformforderungen. Wie die entsprechenden Bildungsdebatten zeigen, stoßen seit Jahrzehnten erhobenen Forderungen nach Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung kaum mehr auf nennenswerte Widerstände.

In der Diskussion um den DQR zeigt sich, dass inzwischen alle bildungspolitischen Akteure aus unterschiedlichen Motiven heraus für seine Einführung plädieren. Auch sind durchaus – wenn auch bescheidene – strukturelle Entwicklungen in Richtung der genannten Reformforderungen zu verzeichnen. Nur geht dies insgesamt nicht mit einem Mehr an Chancengleichheit und Gerechtigkeit einher, sondern im Gegenteil, mit mehr Selektion und Ausgrenzung. Dies belegen die Empirie für weite Teile des Bildungssystems ebenso wie die sozialen Differenzierungen über die zunehmend privatwirtschaftlich betriebenen Schulen und Bildungsträger, die so genannte Gymnasialisierung höherer beruflicher Schulen und die wachsende Pluralität in der Hochschul- und Weiterbildungslandschaft bei gleichzeitiger institutioneller Abschottung.

Die bildungspolitischen Ursachen hierfür liegen offensichtlich im bildungspolitischen Beharrungsvermögen großer Teile der Gesellschaft. Die Entwicklung geht einher mit einer merklichen Zurückdrängung der öffentlichen Verantwortung für die Bildung. Es gibt einen grundlegenden Perspektivenwechsel in der Bildungspolitik, der mit einem Rückzug des Staates und der Kommerzialisierung von Bildung einhergeht.

Die Herstellung von mehr Durchlässigkeit oder die Schaffung eines beruflichen Bildungswegs stehen keineswegs im Widerspruch zu dieser grundlegenden Neuausrichtung, sie werden darüber zzt. sogar partiell realisiert. Allerdings unter Verlust wesentlicher, mit diesen Forderungen ursprünglich verbundener Reformintentionen.

Die neuen Steuerungs- und Gestaltungsinstrumente sind nicht per se einer bestimmten Bildungspolitik verpflichtet, gleichwohl sind sie in ihren Wirkungen nicht neutral, sondern tragen entscheidend zur Ausrichtung des Bildungssystems bei. In ihrer Funktionsweise und Wirkung können sie die Weichen im Hinblick auf Erleichterung und Durchsetzung von Reformen stellen oder entgegengesetzt diese verhindern. Dafür bezüglich der im DQR und ECVET eingebrachten Standards zu sensibilisieren, ist ein zentraler Bestandteil des hier vorgelegten Gutachtens.

4.1 Bildungsstandards und Outcomeorientierung

Die Diskussion und Implementierung von Bildungsstandards ist in starkem Maße mit der Rezeption der PISA- und TIMSS-Ergebnisse verbunden, die in schlecht positionierten Ländern wie Deutschland zu erheblichen Reformanstrengungen im Bildungssystem geführt haben. Genereller geht, so Oelkers/Reusser, „der heutige Diskurs über Bildungsstandards [...] auf einen inzwischen international weitgehend akzeptierten Wechsel der Perspektive in der Bildungspolitik“ zurück (2008, S. 18). Dieser lässt sich an dem in der folgenden Abbildung dargestellten Modell der Funktionsweise von Bildungssystemen verdeutlichen.

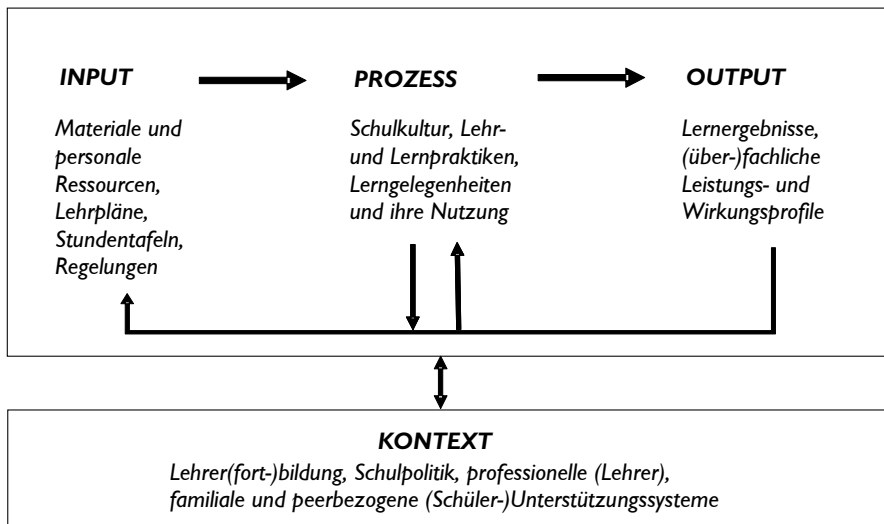


Abb. 4-1: Einfaches Modell der Funktionsweise von Bildungssystemen (vgl. Oelkers/Reusser 2008, S. 17)

Bisher standen die Input-Faktoren im Mittelpunkt des Interesses bildungspolitischer Steuerung, während Prozess, Output und auch der Kontext vernachlässigt wurden. In Erweiterung oder auch Ablösung dieses Verständnisses werden nunmehr schwerpunktmäßig die Ergebnisse und Resultate von Bildungsgängen und Bildungsabschnitten betrachtet und hierfür Bildungsstandards als Benchmarks formuliert. Dabei wird versucht, nicht nur die Resultate einzelner Bildungsabschnitte zu erfassen und zu bewerten, sondern die Leistungen des Bildungssystems insgesamt. Unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten werden damit die Fragen des Einsatzes von Ressourcen und der Effektivität mit den Ergebnissen verbunden. Das von der Kultusministerkonferenz (KMK) in Auftrag gegebene Gutachten zur „Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ (Klieme et al. 2003) prägt die Diskussion in Deutschland bis heute und ist Teil der mit den PISA-Ergebnissen verbundenen Modernisierungsversuche am Bildungswesen, so auch der Einführung von Bildungsstandards im allgemein bildenden Schulwesen.

In einer ersten allgemeinen Bestimmung sind mit Klieme Bildungsstandards auf die Persönlichkeitsentwicklung zu beziehen: „Bildungsstandards halten (idealerweise) am Ziel von Bildung als Persönlichkeitsentfaltung, Aneignung von Kultur und verantwortlicher Teilhabe an gesellschaftlicher Entwicklung fest“ (Klieme 2006, S. 68). Klieme wendet sich ausdrücklich dagegen, über Standards rein testbasierte Leistungsnormen und Kompetenzlisten abzubilden.

Für das im Klieme-Gutachten entwickelte Konzept gilt: „Nationale Bildungsstandards [...] setzen den Standard für die Leistung der Schule und zwar so, dass man ihn an Individuen vergleichend messen kann“ (BMBF 2007, S. 55). Mit Bezug darauf stellt Heid fest (2007, S. 36), dass „die Entwicklung, Implementierung und Überprüfung von Bildungsstandards [...] als privilegierte und bisher einzige flächendeckend realisierte Maßnahmen zur Erfüllung“ des bildungspolitischen Ziels der „Qualitätsverbesserung des Bildungswesens“ gelten. Inwieweit Bildungsstandards aber hinreichend als zentrales Qualitätssicherungsinstrument dienen können ist weitgehend offen. Standards sagen in ihrer Outputorientierung etwas über die Lern- bzw. Kompetenzeffekte. Die Einlösung des in outputorientierten Standards Normierten und Kodifizierten gibt an, dass der Lernende die in den Standards ausgewiesenen Kompetenzen erworben hat, aber bereits die Nachhaltigkeit und Güte des Könnens und Wissens ist kaum einzuschätzen. Diese Qualität zu erfassen, ist Voraussetzung, um die intendierte Qualitäts-

entwicklung und -verbesserung einzulösen, was auf noch erforderlichen Forschungsbedarf verweist.

Heid kommt zu dem Schluss, „dass Lernerfolge alleine keinen Rückschluss auf die Faktoren oder gar auf die Qualität der Faktoren ihrer Verursachung erlauben. Standards definieren oder operationalisieren, was als Ergebnis organisierten Lernens erwünscht oder vorgeschrieben und messbar ist. Sie lassen offen, „von welchem überaus komplexen Bedingungs- oder Verursachungsgefüge“ es abhängt (2007, S. 38 f.).

Auch jenseits des so genannten Klieme-Gutachtens und des allgemein bildenden Schulwesens bestehen in der Theoriediskussion und der Praxis des Bildungswesens erhebliche Meinungsverschiedenheiten und widersprüchliche Erwartungen, wenn es um Ziele, Funktion und Struktur von Bildungsstandards geht. Dennoch sind Schnittmengen im Grundverständnis zu konstatieren (vgl. BMBF 2007, S. 9 f.; Heid 2007, insbes. S. 32 f.; Sloane 2007b, S.33 ff.; Münk 2008, S. 275):

Bildungsstandards

- bezwecken die Vereinheitlichung und Vergleichbarkeit von Kompetenzen, die Lernende nach bestimmten Bildungs- oder Qualifizierungsdurchläufen entwickelt haben;
- sollen die Überprüfbarkeit, die Mess- und Bewertbarkeit der Kompetenzentwicklung ermöglichen, und zwar anhand von Leistungen, von Erfolgen und Misserfolgen der Lernenden;
- sind Instrumente zur Steuerung, Kontrolle und Überwachung von Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozessen sowie Benchmarks für den Vergleich von Bildungssystemen;
- dienen der Qualitätssicherung, Qualitätsverbesserung und Evaluation des Bildungswesens.

Der Kern von Standards in der beruflichen Bildung ist in Deutschland in der Berufsform der Arbeit zu sehen. Das 1969 eingeführte Berufsbildungsgesetz ist die Plattform für die Einführung von Bildungsstandards, die Inputfaktoren, Prozessfaktoren und Output- bzw. Outcomefaktoren umfassen. Bildungsstandards in der Berufsbildung beziehen sich auf das Berufsprinzip und gelten für alle Bereiche der Berufsbildung, so vor allem die duale und vollschulische Berufsausbildung, die berufliche Weiterbildung und verschiedene Formen der Fortbildung.

Vielfach wird die Umorientierung des Bildungswesens von einer vorrangigen Input- und Kontextsteuerung in eine Output-, Outcome- und Wirkungssteuerung als Konsequenz der Einführung von Bildungsstandards angesehen. Eine Umorientierung in dieser Positionierung könnte die einseitige Ausrichtung an den Erfordernissen des Marktes sowie die Vernachlässigung von Input- und Prozessstandards bedeuten. Um dies zu verhindern, haben Bildungsstandards selbst als Qualitätssicherungsinstrument zu fungieren.

Bei der Befragung des Bildungspersonals zu folgenden Punkten, zeigte sich eine Unsicherheit, die mit der starken Skepsis gegenüber klassischen Zeugnissen korrelierte: In welchem Umfang sollen Inputkriterien neben dem Outcome im DQR abgebildet werden und inwieweit sollte der DQR Lernzeiten und Lernorte formalen Lernens in der Bewertung berücksichtigen bzw. kann der DQR die Unabhängigkeit der Lernenden von fest vorgeschriebenen Bildungswegen fördern?

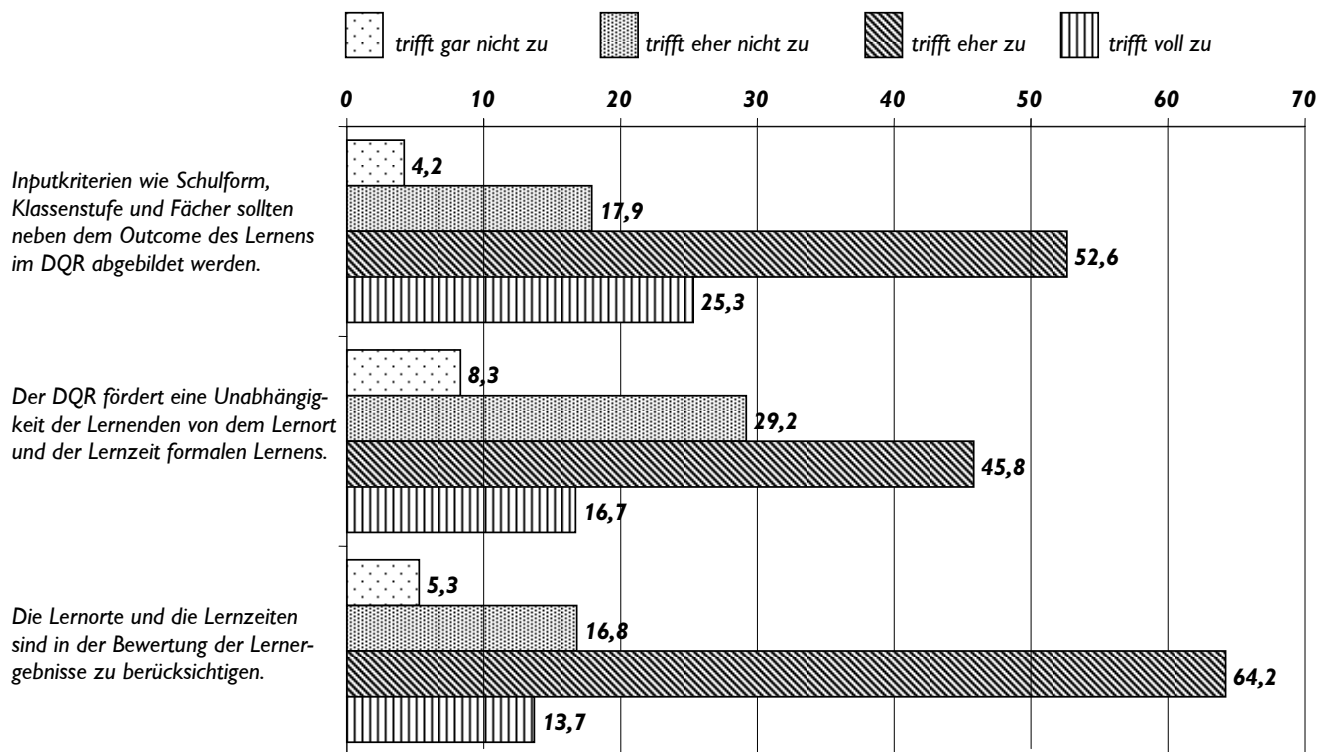


Abb. 4-2: Input und Outcome im DQR (in Prozent)

Daraus folgt: Anstatt einer einseitigen Output- oder Outcomeorientierung zu folgen, wie sie auch der Europäische Qualifikationsrahmen vorsieht, ist in allen Bildungsbereichen – ggf. über die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung – eine Gleichzeitigkeit von Input-, Prozess- und Outcomeorientierung herzustellen. Auch im Klieme-Gutachten wird dieser Sichtweise bei aller Outputcomeorientierung zumindest partiell entsprochen, indem die den Bildungsstandards zugrunde liegenden Kompetenzmodelle auch inputorientierte Kerncurricula einbeziehen (BMBF 2007, S. 90 ff.). Dafür sind noch erforderliche Dokumentationssysteme der Kompetenzerfassung und ein notwendiger Beratungssupport zu entwickeln.

Insbesondere für sozial Benachteiligte und Geringqualifizierte in der Berufsbildung gilt zudem, dass die Subjekt- und Bildungsbezogenheit wesentlich über eine Input- und Prozessorientierung einzulösen ist. Darauf bezogene Standards – auch die der Validierung informellen und non-formalen Lernens – und ihre bundesweite Regelung und Verbindlichkeit können entscheidend dazu beitragen, dass die Steuerung, Qualität und Bewertbarkeit des Kompetenzerwerbs verbessert wird – insbesondere im Übergangssystem und in der Weiterbildung. Außerdem können sie die Anerkennung des Kompetenzerwerbs auf Bildungsgänge und Berufsabschlüsse erleichtern. Bildungsstandards implizieren dabei eine Vergleichbarkeit der Kompetenzen und auch der ihnen zugrunde liegenden Prozesse und Inhalte, unabhängig davon, ob diese formell, informell oder non-formal erworben wurden. Darauf wird bei der Weiterentwicklung der Instrumente des DQR und ECVET zu achten sein, um die formulierten Standards einer kritischen Prüfung in ihren Wirkungszusammenhängen zu unterziehen.

4.2 Qualitätsentwicklung und Akkreditierung

Ebenso wie die Bildungsstandards und die Outcomeorientierung sind Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung Teil eines grundsätzlichen Wandels in der Steuerung von Bildungssystemen, der vom DQR und ECVET aus Wirkung zeigen wird. Qualitätssicherung und

-entwicklung sind für alle Bildungsbereiche zu einem wichtigen Steuerungs- und Gestaltungsinstrument geworden. Qualitätssicherung und -entwicklung erstrecken sich prinzipiell auf die Inhalte, Prozesse und Ergebnisse der Kompetenzentwicklung. Sie entsprechen dem verstärkten Bestreben einer Modernisierungsstrategie, die Qualität von Bildungssystemen und Bildungsprozessen zu erfassen und zu verbessern (vgl. Molzberger/Dehnbostel 2009, S. 53 ff.). Ihre evaluative und gestaltende Funktion wird in einem sich stärker differenzierenden Bildungssystem immer wichtiger, zumal dann, wenn eine einseitige Output- und Outcomeorientierung das Risiko der technokratischen und ökonomistischen Reduzierung von Bildungsprozessen in sich trägt.

„Qualität“ ist ein Begriff, der im Alltagssprachlichen Gebrauch ungenau und diffus, zugleich aber positiv besetzt ist. Er bezieht sich im Allgemeinen auf die Güte eines Gegenstands oder Produkts und scheint eine von außen beobachtbare Kategorie zu sein. Aussagen über Qualität sind erst dann aussagekräftig, wenn der Bezugsrahmen expliziert wird, auf den sich die Beurteilung richtet. Als Terminus Technicus beschreibt „Qualität“ die Gesamtheit von Merkmalen einer Einheit bezüglich ihrer Eignung, festgelegte und vorausgesetzte Erfordernisse zu erfüllen.

Als pädagogische Beurteilungskategorie ist Qualität nach Heid (2000) als unterbestimmt anzusehen. Die Besonderheit der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich liegt darin, dass sich das „Produkt“ erst in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden herstellt. Dies unterscheidet pädagogische Arbeit von Industrieproduktionen und von anderen Dienstleistungen. Das Kriterium der Kundenzufriedenheit, welches für die Qualitätsentwicklung in allen Modellen eine zentrale Rolle spielt, hat im Bildungsbereich nicht per se eine Aussagekraft über die Qualität einer Veranstaltung oder eines Lernprozesses. Das Lernen in Schulen und Institutionen vollzieht sich häufig zunächst über Widerstände, Nicht-Verstehen und Unlust, die in einem falsch verstandenen Qualitätsverständnis als mangelnde Qualität der Lernumgebungen und -bedingungen verstanden werden können.

In der Berufsausbildung haben sich im Unterschied zu den Sekundarbereichen I und II bisher kaum ausgewiesene Qualitätssicherungssysteme etabliert. Auch sie müssen also, ebenso wie die Bildungsstandards, mehr Anwendung in der Berufsausbildung finden. In der beruflichen Weiterbildung hingegen erfahren Maßnahmen und Aktivitäten zur Qualitätssicherung eine zunehmende Verbreitung. Viele Weiterbildungsanbieter beschränken ihre Qualitätsaktivitäten auf die Selbstevaluation. Inzwischen gibt es darüber hinaus eine Vielzahl an Qualitätssicherungssystemen. Sie sind allerdings in ihrer Wirkungsweise, Relevanz und Leistungsfähigkeit den Verbrauchern bzw. potenziell Teilnehmenden häufig weder transparent noch nachvollziehbar. Bundesweit geltende Regelungen sind hier überfällig.

Im Hochschulbereich sind seit Beginn des Bologna-Prozesses Verfahren und Konzepte der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung eingeführt worden, die die Steuerung der Hochschulen über staatliche und ministerielle Verfahren und Erlasse weitgehend ablösen. Zur Qualitätssicherung gehören die Verfahren der Evaluation und der Akkreditierung. Beide Verfahren sind in Deutschland unterhalb der Gesetzesebene konsensual festgelegt und in Empfehlungen fixiert. Der Wissenschaftsrat und die Kultusministerkonferenz haben eine Reihe von Ausführungsbestimmungen zur Verankerung und Umsetzung der Qualitätssicherung an den Hochschulen erlassen.

Von besonderer Bedeutung ist, dass die Einführung und der Ausbau der Qualitätssicherung an den Hochschulen aufgrund des Bologna-Prozesses mit der Reform der Studiengänge, d. h. mit der flächendeckenden Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen einhergehen.

Damit sollen u. a. die Beruflichkeit und Durchlässigkeit des Hochschulsystems gestärkt werden. Im Curriculum eines Bachelorstudiums wird der Erwerb von überfachlichen Schlüsselqualifikationen – auch „allgemeine berufsbefähigende Kompetenzen“, „General Studies“ oder „Soft Skills“ genannt – festgeschrieben. Er soll 15 bis 20 Prozent des gesamten Studiums ausmachen und die Berufsbefähigung sichern (vgl. Bülow-Schramm 2006, S. 111).

Die Akkreditierung spielte in der deutschen Hochschullandschaft lange Zeit keine Rolle. Mit dem Bologna-Prozess hat sich dies jedoch grundsätzlich geändert, da alle Bachelor- und Masterstudiengänge akkreditiert werden müssen. Qualitätskontrolle durch Akkreditierung soll Verwaltungsmaßnahmen wie Genehmigungsverfahren und Prüfungsordnungen durch flexiblere, inhaltlich begründete und transparente Vorgehensweisen ablösen. 1998 wurde auf zentraler Ebene der länderübergreifende Akkreditierungsrat eingerichtet, um entsprechende Verfahren zu entwickeln, die in Übereinstimmung mit internationalen Standards die Qualität der gestuften Bachelor- und Masterstudiengänge sichern sollen. Der Akkreditierungsrat war erst bei der HRK angesiedelt, dann bei der KMK und ist seit 2004 eine Stiftung öffentlichen Rechts, die „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ (vgl. Akkreditierungsrat 2007). Der Akkreditierungsrat akkreditiert jedoch nur in Ausnahmefällen Studiengänge. Seine Hauptaufgabe ist die Akkreditierung von Agenturen, die damit berechtigt werden, ihrerseits Studiengänge auf Antrag von Hochschulen zu akkreditieren.

Die Akkreditierung durch vom Stiftungsrat legitimierte Akkreditierungsagenturen ersetzt bisher die staatlichen Rahmenprüfungsordnungen, nicht jedoch das staatliche Genehmigungsverfahren von Studiengängen, das zusätzlich zur Akkreditierung durch die zuständigen Ministerien erfolgen muss. Mit der Akkreditierung sollen die Verantwortung der Hochschulen gestärkt, die Qualität von Forschung und Lehre verbessert, die Mobilität der Studierenden und die Transparenz der Studiengänge erhöht und die internationale, mindestens jedoch europäische Anerkennung von Studienleistungen sowie die Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen verbessert werden. Es können sowohl in der Planung befindliche wie bereits eingeführte Studiengänge zur Akkreditierung angemeldet werden.

Das Verfahren besteht aus einer Mischung von Selbst- und Fremdeinschätzung wie die folgenden Ausführungen der Akkreditierungsagentur Acquin stellvertretend deutlich machen: Zur Akkreditierung gehört „ein Begutachtungsverfahren, das aus einer ausführlichen Selbstdokumentation der Antrag stellenden Hochschule sowie einem Vor-Ort-Besuch (Peer Review) und der Stellungnahme der Gutachtergruppe besteht, sowie ein anschließendes Akkreditierungsverfahren, in dem zunächst der zuständige Fachausschuss die Berichte der Hochschule und die Stellungnahme der Gutachter bewertet und danach die Akkreditierungskommission über die Akkreditierung des Programms oder der Institution befindet“ (ACQUIN 2002, S. 14). Die Akkreditierung kann bedingt erteilt, zurückgestellt oder abgelehnt werden. Sie ist befristet und in der Regel nach fünf Jahren durch eine Reakkreditierung zu erneuern.

In der Berufsbildung bedeutet – ähnlich wie im Hochschulbereich – für die Steuerung und Qualitätskontrolle die Akkreditierung von Qualifizierungsmaßnahmen, Bildungsgängen und Bildungseinrichtungen eine Ableitung aus DQR und ECVET. Die Akkreditierungen sind von Agenturen durchzuführen, die ihrerseits zugelassen und zertifiziert werden müssen. Hierzu gibt es in vielen europäischen Ländern zahlreiche Beispiele.

Wichtig ist, dass Akkreditierungsagenturen den Staat nicht von seiner Verantwortung im Berufsbildungsbereich entbinden. Sie sollten keinesfalls einen Rückzug öffentlich-rechtlicher Verantwortung zugunsten von Marktmechanismen begünstigen. Aber es ist sinnvoll, Akkreditierungsagenturen institutionell so zu gestalten, dass sie zwischen einer weitgehend markt-

mäßig ausgerichteten Ökonomie und dem Sozialstaatsprinzip angesiedelt sind. Der Dualismus von Staat und Markt ist in der Akkreditierungsagentur institutionell als Dualität zu strukturieren und zu gestalten. Die öffentliche Verantwortung wird damit weiter eingefordert. Zugleich, und das ist entscheidend, werden die Bildungsziele, Werte und Interessen der Aus- und Weiterzubildenden zum integralen Bestandteil der Akkreditierung, ganz gleich ob sie in der Qualitätssicherung, den Bildungsstandards oder in einzelnen Steuerungs- und Gestaltungsinstrumenten aufgehoben sind.

5 Kompetenzverständnis und Kompetenzdiskussion

5.1 Zur internationalen Kompetenzdiskussion

Der Kompetenzbegriff, wie er in Deutschland verwendet wird, ist in seinem Bedeutungsgehalt auch internationalen Einflüssen ausgesetzt. So gewinnen Sloane/Dilger (2005, S. 7) vor dem Hintergrund seiner Verwendung in KMK-Papieren den Eindruck, dass in Folge der sich europäisierenden Berufsbildungsdiskussion vielfach die angelsächsische Begriffsverwendung adaptiert wird. Mit Blick auf Arbeitsplätze und -prozesse wird hier auf engere Fähigkeiten geschaut, die als „skills“ oder „competencies“ bezeichnet werden. Das umfassendere Konzept der Handlungskompetenz entspreche hingegen eher dem Begriff der „competence“, „und zwar i. S. einer grundlegenden Disposition, die es dem Einzelnen ermöglicht, in Situationen sachgerecht und ethisch richtig (= adäquat) zu handeln“ (Sloane/Dilger 2005, S. 7).

Bedauerlicherweise ist diese relativ klare Unterscheidung im englischen Sprachraum durchaus nicht Konsens. Nicht nur deshalb muss auch vor einer Gleichsetzung von „competence“ mit dem in Deutschland vorherrschenden Kompetenzverständnis gewarnt werden. Während in Deutschland Kompetenz und berufliche Handlungskompetenz aus einer ganzheitlichen und subjektorientierteren Perspektive gesehen werden, bezieht sich „competence“ im Sinne britischer und schottischer Qualifikationssysteme auf Lernergebnisse aus Anwendungskontexten. Allein die Tatsache, dass es im Englischen zwei scheinbar gleiche Begriffe für Kompetenz gibt, führt häufig zu Missverständnissen.

Ein Blick in das Oxford Dictionary macht die Schwierigkeiten einer Übertragung des englischen Kompetenzbegriffes auf die deutsche Diskussion deutlich: Hier wird unter „competence“ verstanden: (1) „the ability to do something well: to gain a high level of competence“ und (2) „the power that a court, an organization or a person has to deal with something“ und (3) „a skill that you need in a particular job or for a particular task: The syllabus lists the knowledge and competences required at this level“.

Die erste und dritte Bedeutung des Begriffs wird mit dem Hinweis versehen, dass beide weniger häufig auch als „competency“ bezeichnet werden. Schaut man unter „competency“ nach, wird man auf „competence“ verwiesen. Der englische Kompetenzbegriff enthält also zwei unterschiedlich gewichtete Begriffe: „competence“ mit dem Plural „competences“ und „competency“ mit dem Plural „competencies“.

Mulder (2007, S. 12 f.) geht davon aus, dass neben unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen europaweit, gerade auch die Unterscheidung in „competence“ und „competency“ Schwierigkeiten aufwirft. Er sieht mit Blick auf verschiedene definitorische Ansätze zwar klar den Unterschied, wonach „competence“ der allgemeinere Begriff ist, der im Bildungskontext auf komplexere Fähigkeiten hinweist, und „competency“ einen Teil von „competence“ darstellt und lediglich eingegrenzte Fähigkeiten umfasst.

Die Unterscheidung beider Begriffe wird allerdings nicht durchgehend so klar vollzogen. So operiert Weinert (1999, S. 11 f.) in einem OECD-Papier abwechselnd mit dem Begriff der „key competences“ und der „key competencies“. Zudem gibt es unterschiedliche Sichtweisen zwischen der britischen und US-amerikanischen Diskussion (Moore et al. 2002, S. 316 f.). Dazu kommt eine z. T. andersartige Gewichtung im englischen und etwa australischen Sprachgebrauch. So wird etwa in Australien von „competency standards“ gesprochen, während in einschlägigen englischen Publikationen von „competence standards“ die Rede ist (vgl. Hellwig 2008, S. 96 f.).

In der französischen Diskussion über die Verwendung der Begriffe „Qualifikation“ und „Kompetenz“ zeigt sich eine weitere, von anderen Sprachräumen abweichende Variante der Verwendung. Zunächst ist es hier wichtig zu sehen, dass es drei Auffassungen von Qualifikation gibt: Die Qualifikation im Sinne des Tuns, die Qualifikation im Sinne des Könnens und die Qualifikation im Sinne von Wissen, was zu tun ist. „Compétence“ ist eng an Handlung und individuelle Faktoren gekoppelt. Zu beobachten ist eine Orientierung an humankapitaltheoretischen Diskursen. Dabei geht es insgesamt weniger um eine breitere Sicht auf Persönlichkeitsentwicklung (vg. Bohlinger/Münk 2008, S. 38 f.).

Im Rahmen des zunehmend auch in Entwicklungs- und Transformationsländern Einfluss gewinnenden Competency-Based-Training-Ansatzes werden eng definierte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten angesprochen, verbunden mit Arbeitstugenden, jeweils auf konkrete Arbeitszusammenhänge bezogen. Dieser angloamerikanisch geprägte Ansatz ist auch eine Reaktion auf frühere, stark schulisch dominierte Berufsbildung, der der Bezug zur Praxis fehlte (vgl. Achatz/Tippelt 2001; Tippelt/Edelmann 2003).

Im internationalen Raum befasst sich auch die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) mit kompetenzbezogenen Fragen, teils erheblich über die PISA-Aktivitäten hinaus. So hat die Direktion für Bildung, Beschäftigung, Arbeit und Soziales (DEELSA) ein theoretisches Grundkonzept erstellt, das mit einem weit gefassten „ability“-Begriff arbeitet. Das vierjährige Projekt hatte das Ziel, einen Referenzrahmen für die Definition und die Messung von „Schlüsselkompetenzen“ zu erarbeiten. Im Rahmen der OECD soll das nun seit 2002 vorliegende Konzept für künftige Ansätze der Messung von Kompetenzen Grundlage sein (vgl. DEELSA/OECD 2002, S. 6). Es gehe in diesem Kontext nicht darum, fachliche oder grundlegende Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens minder zu bewerten. Es wird jedoch untersucht, wie Verbindungen zu weiteren, hier unter dem Begriff der „Schlüsselkompetenzen“ gefassten Kompetenzen aussehen können und sollen. Interessanterweise wird auch die Frage nach dem normativen Hintergrund gestreift. Das Papier bezieht sich in diesem Zusammenhang recht allgemein auf Menschenrechte, Werte demokratischer Gesellschaften und die Notwendigkeit nachhaltiger Entwicklung (vgl. ebd., S. 10).

Dem DEELSA-Konzept zufolge gehe es beim Kompetenzbegriff um mehr als um Wissen und Fähigkeiten. Strategien, Motivationen und Einstellungen spielten ebenso eine Rolle, wie soziale und ethische Fragen. Kompetenzen seien erwerbbar und werden als Fähigkeit gesehen, individuelle und soziale Bedürfnisse erfolgreich zu befriedigen und dabei adäquate Strategien zu entwickeln. Kompetenzen beruhten, eingebunden in Möglichkeiten und Dispositionen des jeweiligen Individuums, auf einer Kombination von wechselseitig verbundenen, kognitiven und praktischen Fertigkeiten, Wissen, Motivation, Wertorientierung, Haltungen, Emotionen und anderen sozialen und Verhaltenskomponenten. Diese Komponenten werden als aktivierbar betrachtet. Betont wird auch, dass es nicht nur um „skills“, sondern um komplexere Zusammenhänge geht (vgl. ebd., S. 7).

Resümierend kann der Stand der internationalen Diskussion um den Begriff der Kompetenz nur als unbefriedigend bezeichnet werden. Der breite Graben zwischen Debatten der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung in Begriffs- und Definitionsfragen ist ja auch aus Deutschland bekannt und bildet sich teils auch international ab. Die Begriffsverwendung führt vielfach zu Missverständnissen, die folgenreich sein können, wenn es um europaweit vergleichbare Kriterien für den EQR und damit den DQR und andere nationale Qualifikationsrahmen gehen soll.

5.2 Qualifikation und Kompetenz

Für die weitere nationale, supranationale und internationale Diskussion um den DQR und ECVET ist es wichtig, den reflektierten Diskurs um den Kompetenz- und Qualifikationsbegriff nicht auf den EU-Jargon zu reduzieren. In der inhaltlichen Ausrichtung des DQR wird strukturell der Kompetenzbegriff in acht Niveaustufen der Fachkompetenz und personalen Kompetenz unterteilt, unter denen die gebündelten Lernergebnisse mit so genannten Outcomes beschrieben werden. Es wird von dem durch das BMBF zusammengesetzten Arbeitskreis festgestellt, dass „es sich versteht, dass im DQR durchgehend von Kompetenzen die Rede ist“ (vgl. AK DQR 2009, S. 4). Mit dieser zentralen Verwendung des Kompetenzbegriffs findet, vor allem über die Definition dessen, was unter Kompetenzen, Kompetenzentwicklung und beruflicher Handlungskompetenz zu verstehen ist, eine inhaltliche Positionierung des DQR statt. Die Berücksichtigung der Bildungsdimension von gesellschaftlicher Teilhabe und Mündigkeit sowie gesellschaftlicher Partizipation drückt sich nicht im Qualifikationsbegriff aus, wohl aber im zugrunde gelegten Kompetenzverständnis. Die folgende Diskussion der Begriffsbestimmungen kann die Grundlage für eine Bewertung des DQR bilden.

Kompetenz und Kompetenzentwicklung sind seit den 1980er Jahren intensiv verwendete, aber auch vieldeutig besetzte Begriffe. International und supranational hat sich der Kompetenzbegriff ebenso durchgesetzt wie national, wobei im Folgenden zunächst auf zentrale Entwicklungen und Bestimmungen im deutschsprachigen Raum eingegangen wird. Die Durchsetzung des Kompetenzbegriffs mit oder neben dem Bildungsbegriff ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass Kompetenzen sich auf das Subjekt beziehen und dabei gleichwohl betriebliche und gesellschaftliche Anforderungen erfüllen. Sie konkretisieren die Anforderungen lebenslangen Lernens und sind immer an Lernen gebunden.

Die Unterscheidung des Kompetenzbegriffs von dem der Qualifikation ist für seine Bestimmung grundlegend. Kompetenz bezieht sich als – immer vorläufiges – Ergebnis der Kompetenzentwicklung auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen. Unter Qualifikation hingegen sind Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten im Hinblick auf ihre anforderungsorientierte Verwertbarkeit zu verstehen, d. h. Qualifikation ist primär nicht aus der entwicklungsorientierten Perspektive des Subjekts bestimmt. Definitorisch werden unter Kompetenzen Fähigkeiten, Kenntnisse, Methoden, Wissen, Einstellungen und Werte verstanden, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Sie sind an das Subjekt und seine Handlungsfähigkeit gebunden. Der Kompetenzbegriff umfasst Qualifikationen und nimmt in seinem Subjektbezug elementare bildungstheoretische Ziele und Inhalte auf.

Ausgehend von diesem Verständnis hat sich in der Berufsbildung die berufliche Handlungskompetenz als Leitziel durchgesetzt. Sie wird als Einheit von Fach-, Sozial- und Humankompetenz definiert, wobei Letztere im betrieblichen Kontext zumeist als Personalkompetenz bezeichnet wird. Die drei Kompetenzdimensionen bezeichnen – so eine vielfach verwendete Definition (vgl. Dehnbostel 2007, S. 33; vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2008) – die Fähigkeit und Bereitschaft,

- auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen (Fachkompetenz),
- die eigene Entwicklung zu reflektieren und in Bindung an individuelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen weiter zu entfalten (Human-/Personalkompetenz),

- soziale Beziehungen und Interessen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit anderen verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen (Sozialkompetenz).

Andere Kompetenzbegriffe wie Methodenkompetenz, Lernkompetenz und kommunikative Kompetenz sind inkludierbare Querschnittskompetenzen. Die Herausbildung von Kompetenzen erfolgt durch lebensbegleitende individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Formen des Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt. Kompetenzentwicklung ist ein aktiver Prozess, der von Individuen weitgehend selbst gestaltet wird und in starkem Maße reflexives und selbstgesteuertes Lernen erfordert und an die Bildungsdimension gebunden ist.

Hierauf verweist auch die Entwicklung des Kompetenzbegriffs in den letzten Jahrzehnten. Bereits der Deutsche Bildungsrat betont die Notwendigkeit von integrierten Lernprozessen, die „mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49). Diese drei Kompetenzen stehen aber nicht gleichwertig nebeneinander. Vielmehr misst der Bildungsrat der Humankompetenz eine größere Bedeutung zu und verbindet sie mit den emanzipatorischen und kritisch-reflexiven Zielorientierungen der damaligen Bildungsreform. Als humane Kompetenz wird definiert, „dass der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewusst wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbstständig fassen und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag“ (ebd.). Auch wenn diese Definition auf die Ausführungen des Deutschen Bildungsrats zurückzuführen ist, verdeutlicht ein genauerer Blick, dass die vom Bildungsrat vertretenen kritischen Zielorientierungen, so auch die Leitvorstellung eines reflexiven Subjekts, in den 1980er und 1990er Jahren an Bedeutung verloren haben und der Begriff Humankompetenz durch den in Unternehmen üblichen Begriff der Personalkompetenz ersetzt worden ist. Es wird in der Erprobung des DQR darauf zu achten sein, dass er hinter diese Standards des Kompetenzverständnisses nicht zurückfällt. Dafür ist ein kurzer Exkurs zur Entwicklung der damit korrespondierenden Reflexionskompetenz erforderlich.

5.3 Reflexive Handlungskompetenz

Die Kompetenzentwicklung soll die umrissene berufliche Handlungskompetenz herausbilden und darüber hinaus eine Handlungsfähigkeit herstellen, die den Vollzug von Arbeitshandlungen im Sinne von Performanz im realen Prozess der Arbeit ermöglicht. In einem erweiterten Verständnis geht es dabei um eine über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehende „reflexive“ Handlungsfähigkeit, die es ermöglicht, die individuelle, selbstgesteuerte Anwendung erworbener Kompetenzen reflexiv auf Handlungen und Verhaltenweisen sowie auf die damit verbundenen Arbeits- und Sozialstrukturen zu beziehen. Mit der „reflexiven“ Handlungsfähigkeit sind also Qualität und Souveränität des realen Handlungsvermögens angesprochen.

Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen. In der Arbeit bedeutet dies zunächst ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um Ablauforganisation, Handlungsabläufe und Handlungsalternativen zu hinterfragen und in Beziehung zu eigenen Erfahrungen und zum eigenen Handlungswissen zu setzen. Lash (1996, 203 f.) erklärt die Ausrichtung der Reflexivität nach zwei Seiten: „Zunächst existiert eine strukturelle Reflexivität: dabei reflektieren die von den Zwängen der gesellschaftlichen Struktur befreiten Akteure die ‚Regeln‘ und ‚Ressourcen‘ eben dieser Struktur, also über die sozialen Existenzbedingungen der

Handelnden. Zum zweiten besteht eine Selbstreflexivität, mittels derer die Handelnden über sich selbst reflektieren. Bei der Selbstreflexivität tritt an die Stelle der früheren heteronomen Bestimmung der Handelnden die Eigenbestimmung.“ Eigenbestimmung und Persönlichkeitsbildung sind so mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion und dem Erkennen gesellschaftlicher Vorgänge aus eigenem Urteil untrennbar verbunden.

Die Möglichkeiten und Grenzen der Reflexivität werden nicht nur durch individuelle Dispositionen, sondern vor allem durch die realen Bedingungen und die Lernchancen in der Arbeit und im sozialen Umfeld bestimmt. Insgesamt bilden diese Voraussetzungen und Einflussfaktoren ein komplexes Bedingungsgefüge zur Herstellung reflexiver Handlungsfähigkeit.

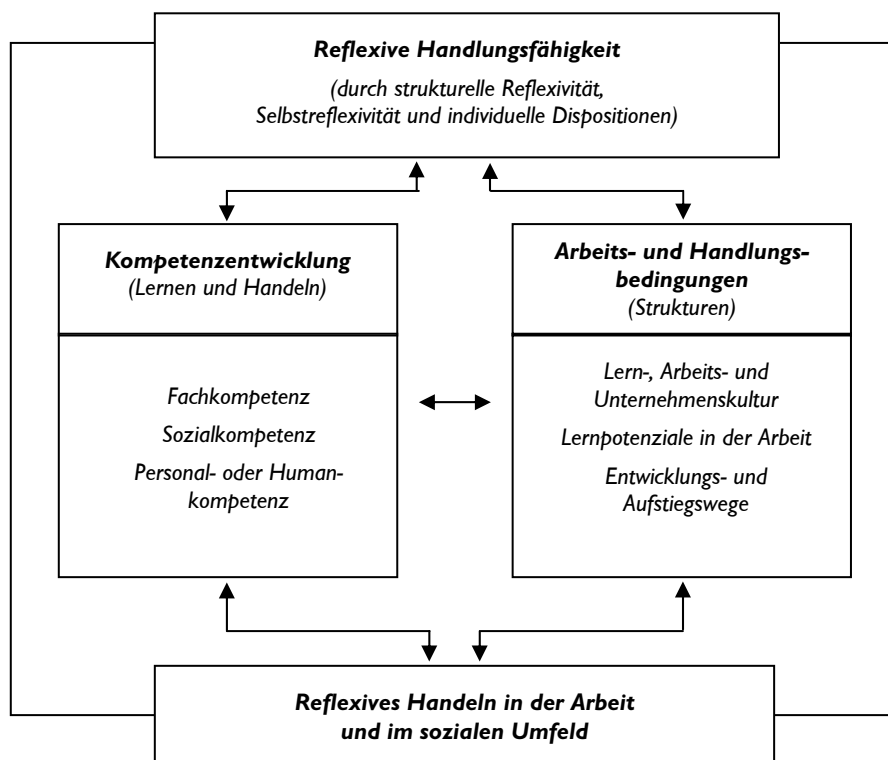


Abb. 5-1: Bedingungsrahmen reflexiver Handlungsfähigkeit

Reflexive Handlungsfähigkeit ist die Voraussetzung dafür, über Lern- und Reflexionsprozesse vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen im beruflichen Handeln zu hinterfragen, zu deuten und in handlungsorientierter Absicht zu bewerten. Die berufliche Handlungskompetenz wird in ihrer Erweiterung auf die Handlungsfähigkeit von vornherein mit der Reflexion des Handelns verknüpft.

Die Reflexion *in der* Handlung ermöglicht es dem Praktiker, Handlungsprobleme, bei denen ihm sein stillschweigendes Wissen (tacit knowledge) nicht mehr hilft, durch Reflexion zu lösen, während die Handlung ausgeführt wird. Reflexion dieser Art setzt ein Bewusstsein über eigenes Wissen voraus, muss aber von dem handelnden Menschen nicht unbedingt in verbalisierter Form artikuliert werden können. Das Ergebnis ist ein situativ abgestimmtes Handeln (vgl. ebd., S. 9). Die zweite Reflexionsart, die Reflexion *über* Handlung, bezeichnet ein Zurücktreten oder Aussteigen aus dem Handlungsfluss zum Zwecke der Reflexion über eine bereits vollzogene Handlung oder noch anstehende Handlungen und Arbeitsschritte. Die reflexive Betrachtung erfolgt, indem die Handlung kognitiv begrifflich oder bildhaft gefasst,

gespeichert und analysiert wird. Dazu wird das Handlungswissen explizit formuliert, es wird so analysierbar und reorganisierbar; es ist als mitteilbares Wissen der Diskussion und Kritik zugänglich. Gravierende Handlungsprobleme, die auf Unzulänglichkeiten oder Fehler in dem Handlungswissen zurückzuführen sind, können durch eine Veränderung dieses Wissens behoben werden.

Für die aktuelle Ausrichtung der Kompetenzentwicklung ist insbesondere die bereits angesprochene Begriffsbestimmung der Reflexivität von Lash bedeutsam. Zusammengefasst zeigt die Fähigkeit zur Reflexion das Vermögen an, vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen durch Lern- und Reflexionsprozesse zu hinterfragen, zu deuten und in handlungsorientierter, kompetenzbasierter Absicht zu bewerten. So erst werden Bildungsprozesse möglich, „denn diese schließen eine Distanzierung des Verstandes von der gegenständlichen Welt, um sie gedanklich erfassen zu können, notwendig mit ein“ (Bender 1991, S. 63). Erst die auf Handlung bezogene Reflexion ermöglicht in ihren strukturellen und subjektbezogenen Dimensionen die Distanzierung und praxisbezogene Rückbindung von Erfahrungen, oder wie Bender es ausdrückt: „Erst das theoretische Verstehen von Erfahrungen ermöglicht auch den selbstbestimmten praktischen Umgang mit ihnen“ (ebd.). Qualifizierung als Anpassungslernen steht hierzu konträr. Der subjektbezogene Lernansatz in der Kompetenzentwicklung bietet dagegen verstärkte Möglichkeiten, die Entwicklungs- und Bildungsdimension einzubeziehen. Dafür ist die Berücksichtigung des informellen Lernens unverzichtbar.

5.4 Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung

Aufbauend auf den Diskurs zum lebenslangen Lernen fordern politische Instanzen insbesondere auf europäischer Ebene die Anerkennung informellen Lernens (Europäische Kommission 1996). In verschiedenen Ländern wird an Zertifizierungsmodi für „informal and prior learning“ gearbeitet, um entsprechende Kompetenzen sichtbar zu machen (vgl. Bjørnåvold 1999). In einigen europäischen Ländern gibt es bereits Anerkennungsprozeduren, die auch bisher eher versteckte, beruflich relevante Kompetenzen transparent werden lassen. Dies ist für die Wirtschaft interessant, kann aber auch denjenigen Menschen nützen, die innerhalb formaler Lernwege Probleme hatten und für sich alternative Lernwege gefunden haben.

Dass der DQR eine verstärkte Erkennung und Anerkennung aller individuellen Lernprozesse erforderlich macht, dem stimmen 94,8 Prozent des befragten Bildungspersonals zu.

C9 Der DQR macht eine verstärkte Erkennung und Anerkennung aller individuellen Lernprozesse erforderlich		N	Mittelwert
A2 Geschlecht	männlich	60	3,33
	weiblich	33	3,39
	Gesamt	93	3,35
C10 Mit dem DQR wird die Anrechnung von informellem Lernen in allen weiterführenden Bildungswesen sichergestellt		N	Mittelwert
A2 Geschlecht	männlich	59	2,64
	weiblich	34	2,91
	Gesamt	93	2,74

Abb. 5-2: Erkennung, Anerkennung und Anrechnung des individuellen und informellen Lernens nach Geschlecht

In der Notwendigkeit, die Erkennung und Anerkennung individueller Lernprozesse zu verstärken, korrelieren weibliche und männliche Probanden mit einem *Mittelwert Gesamt* von 3,35 besonders hoch. Eine dafür erforderliche Anrechnung von informellem Lernen in allen weiterführenden Bildungswegen wird nach Meinung von nur 17,5 Prozent über den DQR sichergestellt, sogar zusammen gefasst und abgerundet von 77 Prozent bezweifelt sowie von 5,2 Prozent gar nicht gesehen. Unterstützt wird dies dadurch, dass 31,1 Prozent der Gleichwertigkeit des Lernens in Aus- und Weiterbildung mit dem durch Berufserfahrung im Beschäftigungssystem eher nicht zustimmen und 49 Prozent diese eher zutreffend finden.

Unter den Bedingungen dieser Unsicherheit will in jedem Fall fast 90 Prozent der Befragten die Verantwortung für die Validierung des informellen Lernens beim Staat angesiedelt wissen. Diese ausschließliche staatliche Zuständigkeit finden – unabhängig vom informellen Lernen – für die Feststellung und Zuordnung aller formal und non-formal erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen in DQR-Niveaustufen 50 Prozent eindeutig, aber auch 50 Prozent weniger streng zutreffend.

Bereits in den 1980er Jahren zeigte sich in deutschen Unternehmen, dass neue Arbeitskonzepte eine umfassendere Kompetenzentwicklung und damit auch ein verstärktes Lernen in der Arbeit erfordern. In Deutschland wurden die damit verbundenen Lernprozesse zunächst eher als Erfahrungslernen charakterisiert. Der Begriff des informellen Lernens als Lernart im betrieblichen und zivilbürgerlichen Kontext kam aus der supra- und internationalen Diskussion; sie gewinnt in den letzten Jahren innerhalb der deutschen erziehungswissenschaftlichen Debatte an Bedeutung (vgl. Dehnbostel et al. 2003, S. 30 ff.; BMBF 2004). Die damit verbundenen Prozesse sind Teil eines in sich differenzierten pädagogischen Verständnisses von Lernen geworden (vgl. Göhlich et al. 2007). Neben dem formal organisierten Lernen in Schulen und Universitäten geraten auch über den betrieblichen Kontext hinaus Lernfelder in den Blick, die bis vor kurzem wenig wahrgenommen wurden (Brodowski et al. 2009). Neben dem Lernen am Arbeitsplatz wird auch der Kompetenzerwerb in sozialen Bewegungen, im Bereich neuer Medien, im Rahmen von Museen und Science Centern oder darüber hinaus im Freizeitbereich oder auch in der Verbindung von schulischem und informellem Lernen zunehmend Beachtung (BMFSFJ 2005). Diese damit verbundenen Lernprozesse und Lernergebnisse valide für eine Erkennung, Anerkennung und Anrechnung im DQR abzubilden, stößt nach wie vor auf viele methodische, rechtliche und institutionelle Probleme, die bisher nur ansatzweise im NQR Österreichs gelöst sind.

Informelles Lernen wird bis heute nicht eindeutig definiert (vgl. Overwien 2005). Einige Definitionen setzen an der Organisationsform des Lernens an und bezeichnen diejenigen Lernprozesse als informell, die ihren Platz außerhalb formaler Institutionen oder non-formaler Kursangebote haben und auch nicht von dieser Seite finanziert werden. Als ein Teil informellen Lernens wird inzidentelles bzw. implizites Lernen gesehen, wobei implizites Lernen von Lernenden nicht bewusst wahrgenommen wird und inzidentelles Lernen ein beiläufiges Lernen ist. Vor dem Hintergrund entsprechender Diskussionen in den USA werden Bedingungen formuliert, unter denen der Kontext bzw. die Lernumgebung für informelles und inzidentelles Lernen zielgerichtet gestaltet werden kann (vgl. Cseh et al. 1999, S. 350). Informelles Lernen ist dabei von folgenden Faktoren gekennzeichnet (Marsick et al. 1999, S. 90 f.):

- integriert in die Arbeit und tägliche Routine
- durch inneren und äußeren Anstoß ausgelöst
- kein sehr bewusster Prozess
- oft zufällig veranlasst und beeinflusst
- beinhaltet einen induktiven Prozess von Reflexion und Aktion

- ist mit dem Lernen anderer verbunden

Dieses Lernen kann durch verschiedene Maßnahmen unterstützt werden:

- Zeit und Raum für Lernen schaffen
- Umfeld auf (Lern-)Gelegenheit überprüfen
- Aufmerksamkeit auf Lernprozesse lenken
- Reflexionsfähigkeit stärken
- Klima von Zusammenarbeit und Vertrauen schaffen

Kanadische Forschungs- und Diskussionsprozesse orientieren sich weniger deutlich am Lernkontext und konturieren einen Begriff des informellen Lernens, der sich eher am selbst gesteuerten Lernen orientiert (Livingstone 1999, S. 68 f.). Eine weitere mögliche Perspektive auf informelles Lernen ist die eines Kontinuums. Danach sind informelles und formales arbeitsbezogenes Lernen Endpunkte eines Kontinuums (Sommerlad/Stern 1999). In Entwicklungsländern spielte das informelle Lernen für die Qualifizierung bereits viel früher eine wesentliche Rolle, was sich u. a. in der so genannten „traditionellen und informellen Lehre in Afrika und Lateinamerika“ zeigt (vgl. Overwien 1999).

Eine im deutschsprachigen Bereich zunächst weit verbreitete Definition kommt aus der Erwachsenenbildung: Formales Lernen ist danach institutionell geprägtes, planmäßig strukturiertes Lernen mit anerkannten Zertifikaten. Nicht-formales Lernen oder non-formales Lernen in Kursen etc. hat dagegen seinen Platz außerhalb dieser Sphäre. Informelles Lernen findet ungeregt im Lebenszusammenhang statt. Zusätzlich gibt es inzidentelles oder implizites Lernen, ein unbewusstes Gelegenheitslernen, das Nebenprodukt anderer Tätigkeiten ist (Dohmen 2001, S. 18 f.).

Dehnbostel betrachtet das informelle Lernen prozesshaft im Kontext des betrieblichen Erfahrungslernens. Dort ist es eine wichtige Lernart im Gesamt der betrieblichen Lern- und Wissensarten. Beim Erfahrungslernen werden Erfahrungen in Reflexionen eingebunden und führten zu Erkenntnissen. Dies setze allerdings voraus, dass die Handlungen nicht repetitiv erfolgen, sondern in Probleme, Herausforderungen und Ungewissheiten eingebunden sind und entsprechend auf den Handelnden einwirken. In dynamischen Arbeitsprozessen und Umwelten ist dies zumeist der Fall (Dehnbostel 2008, S. 65 ff.).

Die Europäische Kommission (Kommission 2001, S. 9 u. 32 f.) hat eine Definition informellen Lernens vorgelegt, die zwar einen Rahmen bietet, aber noch nicht letztlich befriedigt, insbesondere, was das non-formale Lernen angeht, dessen Bestimmung unklar bleibt:

- Formales Lernen: Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet.
- Non-formales Lernen: Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet.
- Informelles Lernen: Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht-intentional (oder inzidentell/beiläufig).

6 Zusammenfassende Einschätzung und Ausblick

Die Einführung des DQR kann, je nach Gestaltung, Reformoptionen eröffnen oder Negativentwicklungen befördern. So ist es zunächst positiv zu sehen, dass die Bildungsbereiche des allgemein bildenden Schulwesens, der beruflichen Ausbildung, der hochschulischen Bildung und der Fort- und Weiterbildung auf nationaler wie auf europaweiter Ebene untereinander transparenter gestaltet werden sollen. Außerdem kann sich international und innerhalb der nationalen Systeme Europas die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen erhöhen.

Die Fachdiskussion über den DQR, den EQR und andere europäische Bildungsinitiativen wurde, auch innerhalb der DGB-Gewerkschaften, zunächst durch eine Betonung der Risiken und möglichen Fehlentwicklungen bestimmt. Negative Einschätzungen, die eine Zersetzung des deutschen dualen Systems der beruflichen Bildung annehmen, sind Anbetracht der Systementwicklungen in anderen Ländern aus heutiger Sicht nicht ohne weiteres von der Hand zu weisen. Im Mittelpunkt steht dabei die Gefahr, durch eine einseitige Outcome- und Marktorientierung die Zielsetzungen einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer auf das Individuum bezogenen Bildung aufzugeben. Insbesondere eine Aufspaltung und Segmentierung der beruflichen Bildung durch Modularisierung im ordnungspolitischen Sinne wird mit Recht vielfach kritisch diskutiert. Der im Übergangssystem seit Jahren zu beobachtende Ausschluss benachteiligter Jugendlicher von ganzheitlichen Ausbildungs- und Berufschancen könnte erheblich verstärkt werden. Nicht zuletzt könnte eine so orientierte Einführung des DQR auch eine Schwächung gesellschaftlicher Partizipation und öffentlich-rechtlicher Standards im Bildungssystem bewirken. Ein Bewusstsein über die Gefahren der Einführung der Qualifikationsrahmen ist unter Experten und Gewerkschaftern verbreitet, auch unter jenen, die durchaus Chancen im Sinne eines Gestaltungsprozesses identifizieren können.

Positive Aspekte liegen vor allem in der Möglichkeit, die Durchlässigkeit nationaler Bildungssysteme zu stärken und die Mobilität zwischen den Mitgliedsländern zu unterstützen. In Deutschland kommt mit recht Hoffnung auf, das lang angestrebte und oft negierte Ziel der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zumindest verstärkt durchzusetzen und damit zu einer Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssystem beizutragen. Die Einbeziehung und Anerkennung informellen und non-formalen Lernens und ihre Zuordnung zum DQR stärkt die Entwicklungen zur Gleichwertigkeit und Chancengleichheit und kommt den Bedürfnissen und realen Biographien der Menschen entgegen. Unklar ist allerdings bisher, wie Anerkennungsverfahren aussehen können und wer sie trägt, einschließlich der entstehenden Kosten.

Immer wieder wird thematisiert, inwieweit es bei der Einführung der Qualifikationsrahmen um eine reine an Anforderungen aus der Wirtschaft orientierte Employability gehe. Die oben referierte Entwurfsfassung für einen DQR gibt darüber nicht eindeutig Auskunft. Die aufgezeigten Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten weisen eher auf ungereimte Kompromissformeln der beteiligten sozialen Gruppen hin als auf eine bestimmte bildungspolitische Ausrichtung. Zudem ist es in der Matrix des DQR-Entwurfs offensichtlich gelungen, wichtige soziale und bildungspolitische Forderungen strukturell zu fixieren. Die Anforderungsstruktur der Niveaustufen nimmt keine Aussonderung von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss vor, indem für die Niveaustufe 1 formuliert wird: „Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgabe erfolgt unter Anleitung“ (AG DQR 2009, S. 6).

Der Dualismus von „Lern- und Arbeitsbereich“ durchzieht alle Niveaustufen und weist somit 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 Punkte gekennzeichnet“ (ebd., S. 13). Hiermit ist die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung beschrieben. Die zum formellen Lernen gleichwertige Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen in der Arbeitswelt wird fixiert.

Die Erfassung von beruflicher Handlungskompetenz ist dadurch gewährleistet, dass auf jeder Stufe zum einen die erforderliche Fachkompetenz mit den Kategorien Wissen und Fertigkeiten, zum anderen die personale Kompetenz als Sozial- und Selbstkompetenz ausgewiesen wird. Bestrebungen, diese Kompetenzsäulen zu reduzieren oder durch Kategorien wie Fähigkeiten und Wissen zu ersetzen, zielen in Richtung auf ein einseitig marktfunktionales Modell des Qualifikationsrahmens. Zur beruflichen Handlungsfähigkeit gehören – stufenangemessen – die Reflexivität, Partizipation und Persönlichkeitsentwicklung.

Für die Zuordnung und Einordnung von Qualifikationen und Kompetenzen in den DQR bedeutet dies Folgendes: Der Erwerb der für eine duale oder schulische Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz vorgesehenen Kompetenzen führt zu einer Einordnung in die Stufe 4. Eine irgendwann folgende Aufstiegsfortbildung zum Spezialisten in der beruflichen Fachrichtung erfährt die Einordnung in die höhere Stufe 5. Meister, Fachkaufleute und Fachwirte sind Stufe 6 zuzuordnen, ebenso wie Absolvent/innen eines Bachelorstudiengangs. Auf Stufe 7 stehen für den Lern- bzw. Studienbereich die Kompetenzen eines Mastertitels, während die formale Tätigkeits- bzw. Fortbildungsebene beispielsweise durch den strategischen „IT-Professional“ eingenommen wird. Auf Ebene 8 schließlich bewegen sich die Promovierten und jene, die auf anderem Weg gelernt haben, „innovative Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld“ zu entwickeln und „neuartige und unklare Problemlagen“ zu bewältigen.

Diese Zu- und Einordnungen sind aber nicht abschlussbezogen vorzunehmen, weil dadurch Selektion und Ausgrenzung auf eine neue Stufe gehoben würden. Stattdessen sind die real erworbenen Kompetenzen – sowohl in ihrem Outcome als auch in ihrem Erwerb – zu erfassen und über die Deskriptoren in den DQR einzuordnen. Damit geht auch die prinzipielle Einbeziehung des informellen Lernens und der informell erworbenen Kompetenzen einher. Sie sind individuell oder pauschal über Äquivalenzen als den formal erworbenen Kompetenzen gleichwertig einzuordnen. Und dabei geht es nicht nur um die Erfassung des Outcomes, sondern ebenso um die Güte der Input- und Prozessorientierung in der Kompetenzentwicklung.

Insgesamt bedarf es einer die Bildungsgänge übergreifenden, breiteren Diskussion innerhalb der bildungspolitischen Fachöffentlichkeit und eines gut fundierten Forschungs- und Begleitprozesses bei der Einführung des DQR. Dabei müssen Folgen und Nebenwirkungen der Einführung bearbeitet werden. So sind etwa die rechtlichen Folgen einer Implementierung der DQR-Standards in ihren Ausmaßen bisher kaum absehbar. Auch ein diese Aspekte überprüfendes Gutachten lässt viele Fragen offen (Herdegen 2009). Mit einer verstärkten Output- und Outcomeorientierung ist die grundsätzliche Gleichrangigkeit jeden Lernens an jedem Lernort verbunden. Unklar ist unter diesen neuen Bedingungen, wie sich das Verhältnis zwischen privaten und öffentlichen Bildungsanbietern neu justiert und wie die eingeführten Standards und Benchmarks einer Qualitätsbewertung unterzogen werden.

Unklar und bisher nur sehr wenig diskutiert sind auch mögliche Folgen für die einzelnen Bildungsbereiche. Im Bereich von Kindertagesstätten und der Jugendhilfe besitzt der DQR beispielsweise deutliche Relevanz auf der Ebene des auszubildenden Personals. So stellt sich bei den Fachschulen die Frage, wie die Erzieherausbildung in die Niveaustufen eingeordnet wird. Auch die absehbare Neujustierung der Jugendhilfe als Element innerhalb der allgemein bildenden Ganztagschulen dürfte betroffen sein. Für Jugendliche mit weniger stabilen Sozialisations- und Bildungsvoraussetzungen kann es bedeutsam sein, dass die unterste Niveaustufe des DQR nicht erst beim Hauptschulabschluss beginnt, sondern sich auch für andere bereits erworbene Qualifikationen öffnet.

Völlig ungeklärt sind Wirkungen auf die allgemein bildende Schule. Wie bereits erwähnt, werden im vorliegenden DQR-Entwurf wesentliche Ergebnisse der Allgemeinbildung als nicht erfassbar angesehen. Dies ist ein Umstand, der im Bildungswesen durchaus Schaden hinterlassen kann, da eine Abwertung allgemeiner Bildung und eine Aufwertung von „employable skills“ erfolgen könnten. Hier sind dringend wissenschaftliche Untersuchungen erforderlich.

Für die weitere Entwicklung des vorliegenden DQR-Entwurfs sind neben den exemplarischen Zuordnungen von branchen- oder sektorspezifischen Qualifikationen und neben dem institutionellen und rechtlichen Rahmen des DQR vor allem seine Einordnung und Wirkung in den oben erörterten Steuerungs- und Gestaltungsinstrumenten wichtig. Die Qualifikationsrahmen selbst sind eines der zentralen neuen Instrumente, die zu mehr Selbststeuerung, Flexibilität und Nachfrageorientierung führen sollen. Die Instrumente erzielen sicherlich wesentliche Wirkungen, entscheidend bleibt aber, auf welchen inhaltlichen Zielsetzungen und Grundlagen sie basieren. Für den DQR ist dies vor allem seine in der Matrix fixierte Grundstruktur, einschließlich des Kompetenzverständnisses und der Definition der Deskriptoren. Darüber hinaus sind die folgenden vier Zielsetzungen von sozusagen programmatischer Bedeutung für die Ausrichtung des DQR: die Durchlässigkeit in und zwischen den Bildungsbereichen, die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, das Berufsprinzip und die Einbeziehung informellen Lernens.

Initiativen, Maßnahmen und Konzepte zur Erhöhung der Durchlässigkeit gibt es aktuell in allen Bildungsbereichen. Das reicht von der Verzahnung von Haupt- und Realschule über die Integration des Übergangssystems in das Schulberufssystem bzw. das duale System, bis zum Zugang zur Hochschule ohne Abitur. Einzuordnen sind hier auch die Anerkennung von Weiterbildungsberufen auf Bachelor- oder Masterstudiengänge und die jüngsten Initiativen zur Schaffung eines Bachelor Professional oder die Gleichsetzung von Meisterbrief und Hochschulzugangsberechtigung. Auch wenn der DQR die Durchlässigkeit nicht unmittelbar über Anerkennungen, Anrechnungen und Verfahren herstellen kann, so kommt ihm in seiner Transparenzfunktion die wichtige Aufgabe zu, die prinzipiellen Wege zur Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen und in den Bildungsbereichen aufzuzeigen und die Einbeziehung von anerkannten Qualifikationen, Kompetenzen und Bildungsabschnitten in den Qualifikationsrahmen sicher zu stellen. Erst die Einbeziehung und Anerkennung von formell und informell erworbenen Kompetenzen sichert die Durchlässigkeit im Sinne von mehr Chancengleichheit, weil es nicht um die Privilegierung weniger durch bildungspolitisch erlassene Gleichstellungen geht.

In ähnlicher Weise ist die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung über den DQR zu fordern und zu fördern. Ein großer Schritt in diese Richtung ist die bereits erwähnte Gleichrangigkeit von Lern- bzw. Wissensbereich einerseits und Arbeits- bzw. Berufsbereich andererseits in der Matrix der Entwurfsfassung zum DQR. Generell sind beruflich erworbe-

nen Qualifikationen und Kompetenzen anzuerkennen und auf schulische und akademische Bildungsgänge anzurechnen. Auch hier gilt, dass die Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren nicht im oder über den DQR vorgenommen werden können. Wohl aber kann der DQR die bestehenden und aufzubauenden Verfahren über die Einordnung in die Niveaustufen bundesweit sanktionieren.

Ein weiterer Bezugspunkt für den DQR sind die Berufskompetenzen und die Beruflichkeit im Rahmen des Berufsprinzips. Der Beruf stellt für das Individuum eine wichtige Orientierung und Identifikation dar und verleiht ihm Selbstbewusstsein, Einkommen, sozialen Status und damit letztlich gesellschaftliche Anerkennung und kulturelle Teilhabe. Eng damit verknüpft sind die Tarif- und Sozialsysteme. Dabei sind Berufe gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen und Entwicklungen unterworfen, die im derzeitigen Übergang von der Industrie- zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft besonders stark wirksam werden. Gleichwohl bleibt für Berufe charakteristisch, dass sie auf ein Bündel zusammenhängender Tätigkeiten vorbereiten, das an Qualifikations- und Kompetenzstandards ausgerichtet ist. Ferner soll der Erwerb von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen zu einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und Handlungsfähigkeit führen. Diese Kompetenzen sind dem DQR zuzuordnen, wobei es die Beruflichkeit mit sich bringt, dass sie gleichermaßen input-, prozess- und outcomeorientiert sind.

In Übereinstimmung mit dem EQR sind die über informelles und non-formales Lernen erworbenen Kompetenzen ebenso in den DQR einzubeziehen wie die formell erworbenen Kompetenzen. Das gilt prinzipiell für die Einbeziehung aller in einer Berufsbiographie erworbenen Kompetenzen, wobei die Anerkennung nicht Gegenstand des DQR sein kann. Wohl aber ist im Kontext von Qualitätskriterien über den DQR zu sichern, dass Anerkennung und ggf. Anrechnung im Sinne von Durchlässigkeit unter wesentlicher Beteiligung von öffentlich-rechtlichen Standards und Institutionen erfolgt. Für den DQR ist die Berücksichtigung und Zuordnung von informell erworbenen Kompetenzen von Beginn an wichtig. Wird der DQR zunächst ausschließlich für die Zuordnung von formal erworbenen Lernergebnissen und Kompetenzen realisiert, besteht die Gefahr, dass die Einbeziehung des informellen Lernens zu einem späteren Zeitpunkt kaum mehr mit den entwickelten Zuordnungs- und Validierungsverfahren in Einklang zu bringen ist.

Auf die größte Skepsis bei befragten Vertreterinnen und Vertretern von Bildungsinstitutionen stoßen die im EQR selbst angestrebten Ziele eines verbesserten Zugangs zum lebenslangen Lernen und die geförderte Nutzung der von ihm ausgewiesenen Qualifikationen im nationalen und EU-Rahmen. Dass der EQR die Mobilität in Bildungs- und Beschäftigungssystemen fördert, wird konkret in folgenden Punkten bezweifelt:

- Förderung des Länderaustauschs von Schüler/innen und Student/innen
- Unterstützung der Bereitschaft Ausbildungsabschnitte im Ausland zu absolvieren
- Unterstützung der Bereitschaft Weiterbildung im Ausland wahrzunehmen

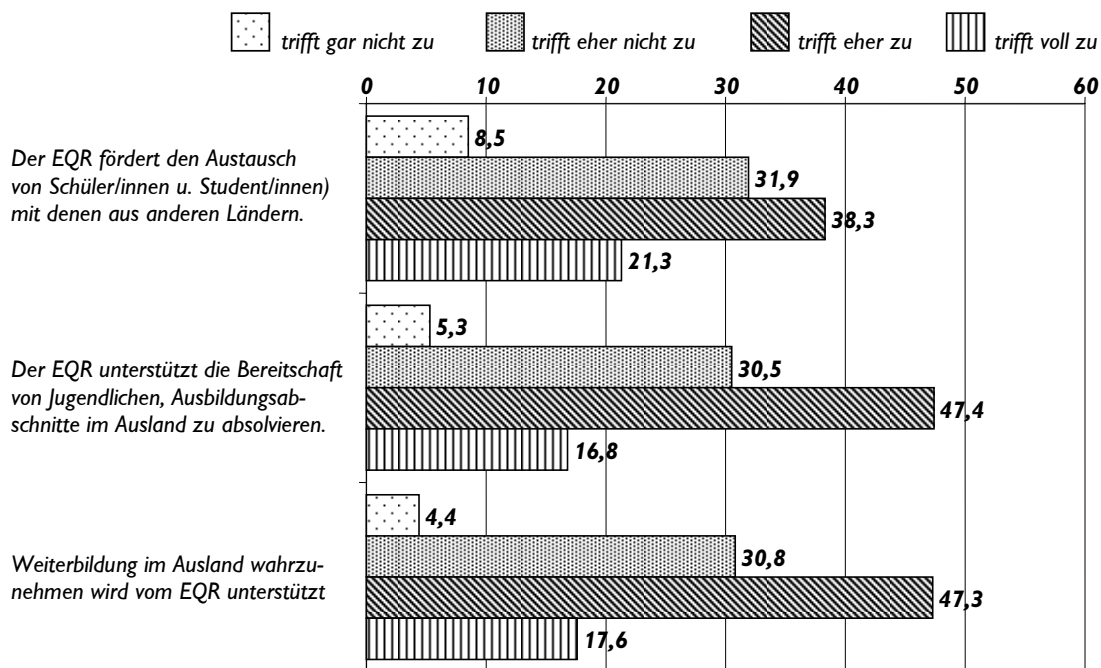


Abb. 6-1: Unterstützung für Auslandsaufenthalte (in Prozent)

Dennoch werden die im EQR liegenden Potenziale in ihrer Mehrzahl mit einem positiven Vorzeichen versehen. Dies findet mehrheitlich in der Korrelation mit den entsprechenden Feststellungen nur dann eine Bestätigung, wenn mit dem den EQR unterfütternden DQR ein nationaler Beitrag zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung gelingt (71,9 Prozent) und aus seiner Konstruktion die Gleichwertigkeit von Berufs- und Studienabschlüssen erkennbar ist (89,5 Prozent).

88,6 Prozent der Befragten sind der Ansicht, dass über den DQR Übergänge zwischen und Anerkennungen in den Systemen von Bildung und Beschäftigung definiert werden müssen. Diesen Prozess unterstützend stimmen 42,9 Prozent dem *voll zu* und 45,9 Prozent *eher zu*. Das macht für Anerkennungs- und Bewertungsverfahren ein das Lernen dokumentierendes Instrument notwendig. Prioritär nach Prozenten geordnet muss dies folgendermaßen geleistet werden: mit dem Ausweis von individuellen Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen in Portfolios, in Zeugnissen, mit dem EUROPASS und schulischen bzw. hochschulischen Curricula.

D. h., um Kompetenzen erfassen und bewerten zu können ist auf international und national entwickelte Systeme und Verfahren zur Kompetenzerfassung und Kompetenzbilanzierung zurückzugreifen, die häufig gleichermaßen auf das formelle und informelle Lernen gerichtet sind. In Deutschland sind in den letzten Jahren eine Vielzahl aktueller Kompetenzmessverfahren und -instrumente erprobt worden, die ein breites Spektrum von Zielorientierungen, Einsatzmöglichkeiten und Kompetenzdefinitionen wiedergeben. Einige dieser Verfahren sind von bundesweiter Bedeutung wie das von Bund und Ländern initiierte ProfilPASS-System unter Einbeziehung der Dokumentation des informellen Lernens (vgl. Neß, Bretschneider, Seidel 2007). Sie können wesentlich dazu beitragen, neben dem formalen und non-formalen Lernen die informell erworbenen Kompetenzen zu erfassen, zu reflektieren, dem DQR zuzuordnen, anzuerkennen sowie im Bildungs- und Beschäftigungssystem anzurechnen.

Literaturverzeichnis

- Achatz, M./Tippelt, R. (2001): Wandel von Erwerbsarbeit und Begründungen im internationalen Kontext. In: Bolder, A./Heinz, W. R./Kutscha, G. (Hrsg.): Jahrbuch Bildung und Arbeit. Deregulierung der Arbeit – Pluralisierung der Bildung? Opladen. S. 111-127.
- ACQUIN (Akkreditierungs-, Zertifizierungs- und Qualitätssicherungs-Institut) (2002): Handreichungen. Bayreuth.
- AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Bonn. [http://www.koopson.de/uploads/media/DQR_Diskussionsvorschlag_.pdf; 14.05.2009]
- Akkreditierungsrat (2007): Tätigkeitsbericht 2006. Drucksache AR 72/2007. Bonn. [http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Veroeffentlichungen/Taetigkeitsberichte/Arbeitsbericht_2006.pdf; 23.04.2009]
- Allais, S. M. (2003): The National Qualifications Framework in South Africa: a democratic project trapped in a neo-liberal paradigm? In: Journal of Education and Work, Vol. 16, No. 3, S. 305-324.
- ANTA (Australian National Training Authority) (1998): Framing the Future: an approach to staff development. Melbourne.
- Ashworth, P. D./Saxton, J. (1990): On Competence, Journal of Further and Higher Education, 14.2, S. 3-25.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld.
- Bartosch, U./Maile, A./Speth, Chr. (2006): Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb). Version 4.0. Berlin. [http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/QR_SArb.pdf; 29.09.2008]
- BBJ Consult (2008): Bund-Länder-Konferenz: Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (Tagungsdokumentation im Auftrag des BMBF und der KMK). Berlin.
- Bender, W. (1991). Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung. Weinheim.
- Bjørnåvold, J. (1999): Identification, assesment and recognition of non-formal learning. In: Dehnbostel, P./Markert, W./Novak, H. (Hrsg.): Workshop. Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß. S. 254-280.
- Bjørnåvold, J./Coles, M. (2008): Politische Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung am Beispiel der Qualifikationsrahmen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, S. 241-282.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Bonn, Berlin. S. 72. [http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf; 14.05.2009]
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.) (2009): Aufstieg durch Bildung. Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung. Bonn, Berlin. [http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf; 23.04.2009]

- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Bonn. [<http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfter-kjb,property=pdf.pdf>; 23.04.2009]
- Bohlinger, S. (2007a): Steuerung beruflicher Bildung durch Qualifikationsrahmen. In: ZBW, Jg. 103, Heft 1, S. 41-58.
- Bohlinger, S. (2007b): Modernisierung beruflicher Bildung. Leitziele und Prioritäten auf dem Weg zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt. Göttingen
- Bohlinger, S./Münk, D. (2008): Verschiedene Blickwinkel: Kompetenz, competence, compétence. In: Weiterbildung, Heft 1, S. 36-39.
- Bouder, A. (2003): Qualifications in France: towards a national framework? In: Journal of Education and Work, Vol. 16, No. 3, S. 347-356.
- Bouder, A. (2008): Das französische Qualifikationssystem – ein Prototyp? In: BBJ Consult (Hrsg.): Bund-Länder-Konferenz. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Erwartungen und Herausforderungen. Berlin. S. 86-87.
- Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.) (2009): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen.
- Bülow-Schramm, M. (2006): Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. (Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement, Bd. 6). Münster.
- Bundesregierung (2008): Aufstieg durch Bildung – Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung. Berlin. S. 23.
- CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle; Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) (2008): Das Lernen außerhalb der Schule entwickelt sich zum anerkannten Bildungsweg. In: Cedefop info Nr. 2/2008, news. [http://ettnet.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/501/C28B3DE.html; 23.04.2009]
- Cseh, M./Watkins, K. E./Marsick, V. J. (1999): Re-conceptualizing Marsick and Watkins' Modell of Informal and Incidental Learning in the Workplace. In: Kuchinke, K. P. (Ed.): Academy of Human Resource Development (AHRD). Conference Proceedings. Arlington, VA. 03.-07.03.1999.
- DEELSA (Directorate for Education Employment Labour and Social Affairs)/OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development; Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2002): Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and Conceptual foundations. Strategy Paper (Dokument: DEELSA/ED/CERI/CD 2002/9). Neuchâtel. [<http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Competencias/Estrategia.pdf>; 23.04.2009]
- Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin.
- Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster u. a.
- Dehnbostel, P./Meyer, R. (2007): Gleichwertigkeit beruflicher Kompetenzen stärken. In: Weiterbildung, Heft 6, S. 8-11

- Dehnbostel, P./Molzberger, G./Overwien, B. (2003): Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen. Dargestellt am Beispiel von Kleinunternehmen in der IT-Branche. Berlin.
- Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn.
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2008): Positionspapier des Deutschen Vereins zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Berlin.
- Dewey (1910/1951): Wie wir denken. Zürich.
- DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund) (2006): Anforderungen des DGB an einen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR). Berlin, Stand Dezember.
- DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund) (2008): Deutscher Qualifikationsrahmen. Vorschlag des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Berlin, 21.04.2008.
[http://berufsbildungspolitik.verdi.de/berufsbildung/dqr/data/dqr_dgb_vorschlag.pdf; 14.05.2009]
- DIPF/DIE/IES (2004): Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. „Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens.“ (Hrsg: Bundesministerium für Bildung und Forschung). Berlin.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- Drexel, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Berlin, Frankfurt.
- Drexel, I. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Reregulierung und die Folgen – für Alternationen zu EQR und ECVET. In: Grollmann, P./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg. S. 13-33.
- Dunkel, T./Le Mouillour I (2008): Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme – ein Baustein für die Bildung in Europa. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, S. 218-239.
- Erpenbeck, J./ Rosenstiel, L.v. (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl.. Stuttgart.
- Ertl, H./Sloane, P. F. E.(2005): Einführende und zusammenführende Bemerkungen: Der Kompetenzbegriff in internationaler Perspektive. In: Ertl, H./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive. Paderborn.
- Europäische Kommission (1996): Weißbuch zur Allgemeinen und Beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur Kognitiven Gesellschaft. Brüssel.
- Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg. [http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_de.pdf; 14.05.2009]

- Europäische Union (2008a): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Straßburg. [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF>; 14.05.2009]
- Europäische Union (2008b): Gesetzgebungsakte und andere Rechtsinstrumente. Betr.: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel. [http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/EQR_DE.pdf; 14.05.2009]
- Fahle, K./Hanf, G. (Hrsg.) (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen. Konsultationsprozess läuft. In: BIBB-Online-Dokumente. [<http://www.bibb.de/de/21696.htm>; 05.09.2008]
- Flick, U. (2008): Triangulation. Eine Einführung. 2. Aufl.. Wiesbaden.
- Gehmlich, V. (2008): Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland. Osnabrück.
- Gerholz, K.-H./Sloane, P. F. E. (2008): Der Bologna-Prozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive. Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@), Nr. 14, Juni 2008. [http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.shtml; 23.04.2009]
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2006): Position der GEW zum europäischen Qualifikationsrahmen (EQF). [http://www.gew.de/Binaries/Binary19339/EQF_-_GEW-Position.pdf; 23.04.2009]
- Göhlich, M./Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim.
- Goltz, M. (1999): Betriebliche Weiterbildung im Spannungsfeld von tradierten Strukturen und kulturellem Wandel. München und Mering.
- Granville, G. (2003): 'Stop Making Sense': chaos and coherence in the formulation of the Irish qualifications framework. In: Journal of Education and Work, Vol. 16, No. 3, S. 259-270.
- Hanf, G./Hippach-Schneider, U. (2005): Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? Ein Blick in andere Länder. In: BWP, Heft 1, S. 9-14.
- Hanf, G./Reuling, J. (2001): „Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In: BWP, Heft 6, S. 49–54, hier S. 50.
- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart.
- Hartmann, E. A./Stamm-Riemer, I. (2006): Die BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ – ein Beitrag zur Durchlässigkeit des deutschen Bildungssystems und zum Lebenslangen Lernen. In: Hochschule und Weiterbildung, Heft 1, S. 52-60.
- Hayward, G. (2005): Competencies in Vocational Education and Training: The English Condition. In: Ertl, H./Sloane, P. F. E. (Hrsg.): Kompetenzerwerb und Kompetenzbegriff in der Berufsbildung in internationaler Perspektive. Paderborn. S. 62-81.

- Heid, H. (2007): Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: Benner, D. (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiel und Perspektiven. Paderborn u. a. S. 29-48.
- Heid, H. (2000): Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, W. (Hrsg.): Qualität und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim. S. 41-51.
- Hellwig, S. (2008): Zur Vereinbarkeit von Competency-based Training (cbt) und Berufsprinzip: Konzepte der Berufsbildung im Vergleich. Wiesbaden.
- Herdegen, M. (2009): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Rechtswirkungen der Empfehlung und Umsetzung im deutschen Recht. Rechtsgutachten im Auftrag des BMBF. Bonn.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz)/KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland)/BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Bonn. [<http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf>; 14.05.2009]
- Keating, J. (2003): Qualifications Framework in Australia. In: Journal of Education and Work, Vol. 16, No. 3, S. 271-288.
- Klieme, E. et al. (2006): Bildungsstandards als Instrumente zur Harmonisierung von Leistungsbewertungen und zur Weiterentwicklung didaktischer Kulturen. In: Eder, F./Gastager, A./Hofmann, F. (Hrsg.): Qualität durch Standards? Münster. S. 55-70.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2000): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Bonn. [<http://www.kmk.org/hschule/struktvorgaben/.pdf>; 06.09.2008]
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2006): Bologna-Prozess. Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland von KMK und BMBF. Bonn. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/unbekannt/1900_01_01-Bologna-National-Bericht-2005-2007.pdf; 14.05.2009]
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008): Vorschlag zur Einstufung von Abschlüssen an beruflichen Schulen in einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Bonn, Stand 28.11.2008.
- Köller, O. (2007): Bildungsstandards, einheitliche Prüfungsanforderungen und Qualitätssicherung in der Sekundarstufe II. In: Benner, D. (Hrsg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiel und Perspektiven. München u. a. S. 13-28.

- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. KOM (2001) 678 endgültig. Brüssel. [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>; 14.05.2009]
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. SEK (2005) 957. Brüssel. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf; 14.05.2009]
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. KOM (2006) 479 endgültig. Brüssel. [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/com_2006_0479_de.pdf; 23.04.2009]
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). KOM (2008) 180 endgültig. Brüssel. [<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0180:FIN:DE:PDF>; 14.05.2009]
- Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister (2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. [http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf; 23.04.2009]
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Konsortium DIPF, DIE und IES zur Erstellung des Länderberichtes Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of nonformal an informal learning“ (RNFIL) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. (Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung). Autoren: Sabine Seidel, Markus Bretschneider, Thomas Kimmig, Harry Neß, Dorothee Noeres; unter Mitarbeit von John Erpenbeck (CeKom) u. Katrin Gutschow (BiBB). Bonn, Berlin.
- Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2008): Der Deutsche Qualifikationsrahmen. Eine Chance zur Integration benachteiligter Jugendliche? Berlin.
- Kuda, E./Strauß, J. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen. Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? In: WSI Mitteilungen, Heft 11, S. 630-636.
- KWB (Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung) (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET). Position der deutschen Wirtschaft. Bonn, März 2005. [http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf; 23.04.2009]
- KWB (Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung) (2008): Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR). Position der deutschen Wirtschaft. Bonn, 28.03.2008. [http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2008_DQR_Position.pdf; 14.05.2009]
- Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U. u. a. (Hrsg.). Reflexive Modernisierung. Frankfurt am Main. S. 195-286.

- Livingstone, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM (Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management): Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen. Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. Berlin. S. 65-92. [<http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/cjsaem.pdf>; 23.04.2009]
- Marsick, V. J./Volpe, M./Watkins, K. E. (1999): Theory and Practice of Informal Learning in the Knowledge Era. In: Marsick, V. J./Volpe, M. (eds.): Informal Learning on the Job. (Advances in Developing Human Resources). Baton Rouge, San Francisco. S. 80-95.
- Meyer, R. (2006a): Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@) Nr. 11, November 2006. [http://www.bwpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.shtml; 23.04.2009]
- Meyer, R. (2006b): Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: ZBW 102 (2006) 1, S. 49-63.
- Molzberger, G./Dehnbostel, P. (2009): Berufliche Bildung sozial benachteiligter junger Menschen: Steuerung und Gestaltung durch Qualitätsentwicklung, Akkreditierung und Bildungsstandards. BBJ CONSULT INFO, 23, Heft II/III. Berlin.
- Moore, D. R./Cheng, M.-I./Dainty, A. R. J. (2002): Competence, competency and competencies: performance assessment in organisations. In: WORK STUDY, Vol. 51, T. 6/7, S. 314-319
- Mulder, M. (2007): Kompetenz. Bedeutung und Verwendung des Begriffs in der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 40, Heft 1, S. 5-24.
- Muller, J. (2000): Reclaiming Knowledge. London, New York.
- Münk, D. (2008): Standards in der beruflichen Bildung und der EQR. Anmerkungen zur bemerkenswerten Karriere eines europäischen Konzepts. In: Fasshauer, U. et al. (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Stuttgart. S. 273-292.
- Müskens, W./Gierke, W./Hanft, A. (2009): Der DQR aus der Sicht der Hochschulen unter Berücksichtigung der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen (s. Anhang).
- Nehls, H. (2008): Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens. In: BWP, Heft 2, S. 48-51.
- Neß, H. (2009): Kompetenzerfassung zwischen Beruf und Bildung. Initiativen und Instanzen. Anforderungen an Anerkennungen des Kompetenzerwerbs in unterschiedlichen Kontexten. Ein Überblick. BBJ CONSULT INFO, 23, Heft I. Berlin.
- Neß, H. (2009): Empirische Erhebung zu den Erwartungen an den Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen (s. Anhang).
- Neß, H./Kimmig, Th. (Hrsg.) (2008): Kompendium zu aktuellen Herausforderungen beruflicher Bildung in Deutschland, Polen und Österreich. Frankfurt am Main.
- Neß, H./Bretschneider, M./Seidel, S. (2007): ProfilPASS - Der Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: John Erpenbeck, Lutz von Rosenstiel (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart. S. 388-411.

- NQAI (National Qualifications Authority of Ireland) (2003): Outline National Framework of Qualifications. Dublin. [<http://www.nqai.ie/docs/framework/determinations/determinations.pdf>; 23.04.2009]
- Odenwald, St. (2008): Statement zum Deutschen Qualifikationsrahmen anlässlich der GEW-Tagung „Perspektiven einer beruflichen Bildung für alle im europäischen Bildungsraum“ in Hamburg. Hamburg.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development; Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2008): Bildung auf einen Blick. [<http://www.oecd.org/dataoecd/23/46/41284038.pdf>; (23.04.2009)]
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. Bildungsforschung Bd. 27, hrsg. vom BMBF. Bonn, Berlin.
- Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3 (2005), S. 339-355.
- Overwien, B. (2009): Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, M./Devers-Kanoglu, U./Overwien, B./Rohs, M./Salinger, S./Walser, M. (Hrsg.): Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen. S. 23-34.
- Overwien, B. (1999): Außerhalb europäischer Wahrnehmung: Traditionelle und informelle Lehre in Afrika und Lateinamerika. In: Overwien, B./Lohrenscheidt, C./Specht, G. (Hrsg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Frankfurt a. M. S. 163-176.
- Oxford Dictionary [<http://www.oup.com/>; 27.08.2008]
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (2006): The National Qualifications Framework. London. [<http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/qca-06-2298-nqf-web.pdf>]
- Rat der Europäischen Union (2004): Gemeinsame europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Brüssel. [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_de.pdf; 22.04.2009]
- Rauner, F. (Hrsg.) (2005): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld.
- Rauner, F./Grollmann, Ph./Spöttl, G. (2006): Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen. In: Grollmann, P./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg. S. 321-331.
- Rohs, M. (2007): Zur Theorie formellen und informellen Lernens in der IT-Weiterbildung. Hamburg.
- Schäfer, A. (2006): Aufstieg und Grenzen der Methode der offenen Koordinierung. In: WSI-Mitteilungen, Heft 10, S. 540-546.
- Schlögl, Peter Verwirrung auf höherem Niveau : der österreichische Qualifikationsrahmen). In: Weiterbildung : Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends. - 20 (2009), H. 1, S. 28-30.
- Schön, D. A. (1983): The reflective practitioner. New York.
- Schiller, St./Milolaza, A./Meerten, E. (2008): Leistungspunktesysteme in der beruflichen Bildung. Zielsetzung und Schwerpunkte der BMBF-Pilotinitiative DECVET. In: BWP, Heft 4, S. 50-51.

- SCQF (Scottish Credit and Qualifications Framework) (2003): Scottish Credit and Qualifications Framework Handbook Section 1 and 2. Glasgow.
- Sellin, B. (2008): Der Vorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen. Möglichkeiten und Grenzen seiner Umsetzung in die Realität. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, S. 4-21.
- Sloane, P. F. E. (2007a): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.
- Sloane, P. F. E. (2007b): Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Gutachten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB). Bonn.
- Sloane, P. F. E. (2008): Zu den Grundlagen eines deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien. Bielefeld.
- Sloane, P. F. E./Dilger, B. (2005): The Competence Clash. Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (bwp@) Nr. 8, Juli 2005. [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml; 23.04.2009]
- Sommerlad, E./Stern, E. (1999): Workplace Learning, Culture and Performance. London.
- Stolz, S. (2007): Chancen und Risiken der Validierung von Lernleistungen. Der Output zählt. In: Weiterbildung, Heft 6, S. 29-31.
- Tippelt, R./Edelmann, D. (2003): DACUM (Developing a Curriculum). In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L.V. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart. S. 563-584.
- Walgenbach, P. (2001): Giddens' Theorie der Strukturierung. In: Kieser, A. (Hrsg.): Organisationstheorien. 4., unveränderte Aufl., Stuttgart u.a. S. 355-375.
- Weinert, F. E. (1999): Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence. München.
- Young, M. (2003): National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective. In: Journal of Education and Work, Vol. 16, No. 3, S. 223-237
- Young, M. (2006): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen: Einige kritische Bemerkungen. In: Grollmann, P./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg. S. 81-93.

Abkürzungsverzeichnis:

AK: Arbeitskreis

ANKOM: BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“

BA: Bachelor

BBG: Bundesgesetz über die Berufsbildung (Schweiz)

B-L-KG DQR: Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen

BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung

CEDEFOP: Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle;
Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung

BBiG: Berufsbildungsgesetz

DGB: Deutscher Gewerkschaftsbund

DEELSA: Direktion für Bildung, Beschäftigung, Arbeit und Soziales bei der OECD

DECVET: Deutsches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung

DHQR: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse

DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen

ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System

EHEA: Framework for Qualifications of the European Higher Education Area

EQR: Europäische Qualifikationsrahmen

EU: Europäische Union

GEW: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

HRK: Hochschulrektorenkonferenz

IG Metall: Industriegewerkschaft Metall

IT: Information Technology

KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kurzform: Kultusministerkonferenz)

KWB: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung

MA: Master

NQR: Nationaler Qualifikationsrahmen

OECD: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

OMK: Offene Methode der Koordinierung (Prozess- und Koordinierungsmethode der EU)

PISA: Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)

QR SArb: Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit

TIMSS: Third International Mathematics and Science Study

Ver.di: Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1-1: Bekanntheit des EQR nach Berufsgruppen
- Abb. 1-2: Erwartung an den EQR als Reformimpuls nach Berufsgruppen
- Abb. 1-3: Zustimmung bzw. Ablehnung von Positionen im EQR (in Prozent)
- Abb. 1-4: Folgen des DQR für Schule und Unterricht nach Geschlecht
- Abb. 1-5: Zustimmung zu DGB-Positionen (in Prozent)
- Abb. 1-6: Zurückdrängung des Berufskonzepts durch den DQR nach Berufsgruppen
- Abb. 1-7: Niveaustufe 1 des Vorschlags des Deutschen Gewerkschaftsbundes
- Abb. 1-8: Niveaustufe 1 des Vorschlags der deutschen Wirtschaft
- Abb. 2-1: Zuordnungen von Qualifikationen zwischen dem EQR und Einzelstaaten sowie in den Einzelstaaten
- Abb. 2-2: Auswahl zweier Niveaustufen des EQR
- Abb. 2-3: Punkte- statt Notensystem nach Berufsgruppen
- Abb. 3-1: „National Qualifications Framework“ (NQF) und „Framework for Higher Education Qualification levels“ (FHEQ) für England, Wales und Nordirland
- Abb. 3-2: Allgemeine Beschreibung der Lernergebnisse im EHEA für den First Cycle
- Abb. 3-3: DHQR Grundstruktur
- Abb. 3-4: Allgemeine Fähigkeiten und professionelle Eigenschaften in der Sozialen Arbeit
- Abb. 4-1: Einfaches Modell der Funktionsweise von Bildungssystemen
- Abb. 4-2: Input und Outcome im DQR (in Prozent)
- Abb. 5-1: Bedingungsrahmen reflexiver Handlungsfähigkeit
- Abb. 5-2: Erkennung, Anerkennung und Anrechnung des individuellen und informellen Lernens nach Geschlecht
- Abb. 6-1: Unterstützung für Auslandsaufenthalte (in Prozent)

Anhang

***Diskussionsvorschlag eines
Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen***

Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ – Februar 2009

I. Einführungstext DQR

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 (DQR) zu entwickeln. Mit dem DQR wird erstmals eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen vorgelegt, die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert. Dazu beschreibt der DQR auf acht Niveaustufen fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden.

Ausgangspunkt für diese Entscheidung ist die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), die am 23.4.2008 in Kraft trat. Sie legt den Mitgliedstaaten nahe,

- den EQR als Referenzinstrument zum Vergleich der Qualifikationssysteme zu verwenden,
- ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 in Relation zum EQR zu setzen,
- im Einklang mit der nationalen Gesetzgebung und Praxis ggf. nationale Qualifikationsrahmen zu erarbeiten und
- bis 2012 ggf. alle neuen Qualifikationsbescheinigungen mit einem Verweis auf den EQR auszustatten.

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, den Prozess der Erarbeitung eines DQR zu steuern. An diesem Prozess sind eine Vielzahl von Akteuren aus der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, die Sozialpartner und andere Expert/innen aus Wissenschaft und Praxis beteiligt, die zusammen mit der B-L-KG DQR den „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) bilden. Die Arbeitsergebnisse wurden laufend an die entsendenden Institutionen und Gremien rückgekoppelt.

B-L-KG und AK legen nunmehr einen ersten Entwurf für einen DQR vor, der in einem nächsten Erarbeitungsschritt durch die beispielhafte Zuordnung von Qualifikationen auf seine Funktionsfähigkeit geprüft werden soll. In diesem Schritt sollen auch die Strukturen der DQR-Matrix überprüft und mögliche Folgerungen für die Wertigkeit der Beschreibungskategorien gezogen werden. Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen für Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Beschäftigte 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 („Outcomeorientierung“) zu fördern.

Als nationale Umsetzung des EQR soll der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigen und zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beitragen. Er leistet 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 benachteiligte und von Arbeitslosigkeit betroffene Menschen – gefördert und verbessert werden. Die acht Niveaustufen des DQR-Entwurfs beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, 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. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden.

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. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigene Erwähnung.

Der DQR-Entwurf unterscheidet zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „personale Kompetenzen“, unterteilt in „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“. Diese analytischen Unterscheidungen werden im Bewusstsein der Interdependenz der verschiedenen Aspekte von Kompetenz vollzogen. Da es sich versteht, dass im DQR durchgehend von Kompetenzen die Rede ist, wurde auf die Verwendung des Modalverbs „können“ in der DQR-Matrix durchgehend verzichtet.

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

Einheitliche Struktur für die Beschreibung der acht Niveaustufen des DQR.

Erläuternde Definitionen der verwendeten Schlüsselbegriffe enthält das beigefügte Glossar.

Bei der Anwendung der DQR-Matrix ist zu beachten, dass auf einer Niveaustufe 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 die jeweils höhere Niveaustufe Wissen und Fertigkeiten der vorherigen Stufe beinhaltet.

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

werden. Bund-Länder-Koordinierungsgruppe und Arbeitskreis DQR halten einvernehmlich fest, dass die Zuordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungswesens zu den Niveaustufen des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzen soll. Sie erfolgt mit der Maßgabe, dass jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein kann. Das Erreichen einer bestimmten Niveaustufe des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zur nächsten Stufe. Ebenso ist das Erreichen einer Niveaustufe entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen. Rechtliche Aspekte werden im Kontext des nächsten Erarbeitungsschritts geprüft.

Die Umsetzung des DQR bietet die Chance, dass wir in Deutschland dem Prinzip näher kommen: wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo er es gelernt hat. Durch den DQR wird damit das lebenslange Lernen insgesamt gestärkt werden.

II. DQR-Matrix

Niveau 1			
Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- und Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Über elementares 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	Selbstkompetenz
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 und 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	Selbstkompetenz
Über erweitertes allgemeines Wissen oder 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 punktuelle Unterstützung anbieten. Die Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten, Abläufe und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen.	Auch in weniger bekannten Kontexten selbstständig 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	Selbstkompetenz
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, bewerten und verantworten.

Niveau 5			
Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
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 und mit fundierter Lernberatung unterstützen. Auch fachübergreifend komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen.	Eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten sowie Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Team ziehen..

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. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Über breites und integriertes Wissen, einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen sowie über neuestes Fachwissen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.	Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem Lernbereich 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 Organisationen 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..

Niveau 7			
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.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
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 selbstständig erschließen.

Niveau 8			
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	Selbstkompetenz
Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem oder mehreren Spezialgebieten eines wissenschaftlichen Faches 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 Tätigkeitsfeld verfügen. Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen. Neue Ideen und Verfahren beurteilen.	Gruppen oder Organisationen in herausgehobener Verantwortung leiten, dabei ihre Potenziale aktivieren. Die fachliche Entwicklung anderer nachhaltig gezielt fördern. Fachübergreifend Diskussionen führen und in fachspezifischen Diskussionen innovative Beiträge einbringen.	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.

III. DQR-Glossar

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des DQR in Kompetenzbereichen:

- (a) Berufliches Tätigkeitsfeld bezeichnet einen Arbeitsbereich, in dem Menschen ihrem Erwerb nachgehen.
- (b) Berufliches Wissen verbindet die Kenntnis von Fakten, Grundsätzen und Theorien mit Praxiswissen, insbesondere dem Wissen um Verfahrens- und Vorgehensmöglichkeiten, in einem arbeitsmarktrelevanten Tätigkeitsfeld.
- (c) Fachkompetenz umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.
- (d) Fachtheoretisches Wissen bezeichnet theoretisch vertieftes Fachwissen.
- (f) Fachwissen bezeichnet Fakten, Regel- und/oder Begründungswissen.
- (f) 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.
- (g) Kompetenz bezeichnet im DQR 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. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden.

Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt. Methodenkompetenz ist dabei integraler Bestandteil dieser Dimensionen.

(Im EQR hingegen wird Kompetenz nur im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.)

- (h) Lernergebnisse (learning outcomes) bezeichnen das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sowie bereit sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben. Der DQR beschreibt zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse.
- (i) Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln. Dazu kann auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden gehören. Fachkompetenz und personale Kompetenz schließen Methodenkompetenz jeweils mit ein.
- (j) Qualifikation bezeichnet das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen.
- (k) Personale Kompetenz – auch Personale/Humankompetenz – umfasst Sozial- und Selbstkompetenz. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln, und das eigene Leben selbstständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.
- (l) Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

- (m) 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.
- (n) Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis der Aufnahme und Verarbeitung von Information durch Lernen. Der Begriff Wissen wird synonym zu Kenntnisse verwendet.

Empirische Erhebung zu den Erwartungen an den Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen

1 Vorüberlegungen zu der Erhebung

Bisher ist die empirische Basis für Prognosen, Verfahrensstrategien und Zielpositionierungen des EQR und DQR mehr als unzureichend. Die DQR-Diskussionen im Rahmen der GEW-Tagung in Hamburg am 29.2./1.3.2008, der BMBF-Konferenz am 5./6.3.2008 in Berlin, der DGB-Vorlage vom 21.4.2008, des GEW-Workshops am 16.6.2008 in Frankfurt am Main und der gemeinsamen Stellungnahme der Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und Ländervertreter in der BIBB-Hauptausschuss-AG vom 2.7.2008 (vgl. www.innovet.de) machten deutlich, dass die Verfahren zur Entwicklung des EQR und DQR klassische „Top-down-Verfahren“ der zuständigen Bundesministerien und von ihnen beauftragten Wissenschaftler/innen sind. Damit ist zwar viel bildungspolitische Expertise sichergestellt, aber die für eine Implementierung in ein historisch gewachsenes Bildungssystem notwendige Akzeptanz und Partizipation der Betroffenen wurde vernachlässigt.

Dort, wo die bildungspolitische und pädagogische Praxis zur Sprache kam, zeigte es sich, dass das Lehrpersonal und die Akteure der Bildungspolitik auf regionaler und lokaler Ebene große Informationsdefizite darüber haben, welche Folgen ein wie immer auch gearteter DQR und faktisch bereits gültiger EQR strukturell und inhaltlich zukünftig für Lernwege, Lernzeiten und Lernorte sowie die Zertifizierung und Validierung von input-/output-/outcomeermittelten Kompetenzen haben würde. Bei Einführung des DQR ist bezüglich der Entwicklung von Netzplänen und Prognosen für gewerkschaftliche Handlungsstrategien nutzorientiert vorzugehen, um Widerständen entgegenzuwirken, wie sie bei der Einführung des ECTS bezüglich Transparenz, Durchlässigkeit und Mobilität in Deutschland auftraten. Es wird dafür nicht reichen, die Sozialpartner in Vertretung durch ihre Funktionsträger einzubinden. Das gewohnt eingesetzte und in vielen Bereichen bewährte Konsensprinzip kann hier zu Deutungen und Konsequenzen führen, die in ihrer Unberechenbarkeit einen Nachholbedarf an Diskussionen erzwingen. Fragen wie die nach Validierungsverfahren, Verantwortlichkeiten, Abschluss- und Anschlussorientierung, Gratifizierungen etc. bleiben zzt. noch unbeantwortet oder vage. Alle bisher verwendeten Begrifflichkeiten bleiben im Normativen und sind wenig empirisch abgesichert.

Um genauere Daten zu bildungspolitischen Erwartungen, zur Wirkung und Folgeabschätzung des EQR und DQR zu gewinnen, wäre eine sozialwissenschaftliche Methode zu wählen, die sich besonders für Untersuchungsgegenstände bewährt hat, über die nur unvollständiges, unsicheres oder gar kein Wissen existiert. Da dies besonders für den EQR bzw. den DQR und ihre Folgen bezüglich ihrer Verknüpfung mit dem deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem zutrifft, wäre das Delphi-Verfahren als geeignete Erhebungsmethode und Prognoseverfahren einsetzbar (vgl. Flick 2008). Charakteristisch für diese Methode einer hochstrukturierten Gruppenkommunikation ist eine Expertenbefragung, bei der die Experten mit den Aussagen anderer Experten konfrontiert werden (Bortz/Döring 2006, S. 261f). Wie belastbar die Aussagen allerdings wären, hängt von der Anzahl der Befragungswellen und den damit verbundenen Aufgaben ab. In Anbetracht des finanziellen und zeitlichen Budgets für das hier vorgelegte Gutachten durch die Max-Traeger-Stiftung muss auf die Delphi-Methode verzichtet werden, so dass der empirische Teil in dem Gutachten nur als Vorstudie einzuordnen ist, aus der Fragestellungen für ein durch Bund und Länder zu finanzierendes DQR-Delphi abgeleitet werden könnten.

Um unter diesen Rahmenbedingungen dennoch „einen Weg zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten“ (Flick 2008, S. 9) in der Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Verfahren zu gehen, wird hier der Methode einer „Triangulation“ der Vorzug gegeben, da sich mit ihr die Ergebnisse im Prozess der theoretisch geleiteten Konvergenzbildung zu einem komplementären Produkt unterschiedlicher Erkenntnisse verdichten lassen. Die bereits auf vorhandenem Theorievorrat aufbauenden Einschätzungen der Grundlagen und Folgen einer DQR-Realisierung werden von einem anderen Punkt aus, nämlich mehrheitlich aus dem der Lehrerinnen- und Lehrerperspektive geprüft. Deshalb wurde eine Sprache mit ihren entsprechenden Konnotationen gewählt, die nicht dem EU-Fachjargon verfällt, sondern von den im schulischen Feld tätigen Personen verstanden wird.

In Ermangelung bereits durchgeführter Tests mit qualitativ oder quantitativ empirischen Verfahren zum EQR/DQR wurde ein Fragebogen mit Bewertungen und Beschreibungen zu den Transparenzinstrumenten entwickelt, der nach seiner Auswertung modifizierte Einschätzungen u. a. des Kenntnisstandes, der Erwartungen, der vermuteten Potenziale und der geforderten Konstruktionsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern im schulischen Alltag zulässt.¹ Die quantitativ gewonnenen Daten, die ein empirisches Herantasten in einem für Prognosen nur relativ wenig bekannten Feld bedeuten, können nun zur „Kontextualisierung und Plausibilisierung von qualitativ gewonnenen Daten und darauf bezogenen Interpretationen herangezogen“ (Flick 2008, S. 91) werden.

2 Planung und Durchführung der Erhebung

Erhoben wurden die Daten mit einer Stichprobe, die alle Mitglieder von Bundesfachgruppen und Bundesausschüssen des GEW-Hauptvorstandes erfasst, da bei dieser Zielgruppe aufgrund des bildungspolitischen Engagements und durchgeführter Fachkonferenzen mit einer erhöhten Sensibilität gegenüber bildungspolitischen Fragen und darüber hinaus mit Kenntnissen über den EQR und den DQR zu rechnen ist. Gleichzeitig sind durch die auf der Bundesebene in Gremien mitarbeitenden Gewerkschaftsmitglieder exemplarisch alle Sichtweisen der unterschiedlichen Schulformen und des pädagogischen Handelns aus reflektiert kritischer Perspektive vertreten. Mit ihrer Einbindung wird der Nebeneffekt in Kauf genommen, dass die Antworten fast ausschließlich aus schulpraktischer Perspektive gegeben werden und weniger aus Sicht der Experten, die in Verwaltungen, Verbänden und Forschungsinstituten tätig sind.

Für die Untersuchung lagen die Adressen aus folgenden Ausschüssen vor: Fachgruppenausschüsse Erwachsenenbildung, Gesamtschulen, Gewerbliche Schulen, Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Hochschule und Forschung, Kaufmännische Schulen, Schulaufsicht und Schulverwaltung, sozialpädagogische und sonderpädagogische Berufe sowie von den Bundesausschüssen Frauen, Seniorinnen und Senioren, Studentinnen und Studenten, Multikulturelle Angelegenheiten und Junge GEW.

Die 41 geschlossenen Items der empirischen Erhebung zum Entwicklungsstand und zu den Erwartungen an die Konstruktion des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) beziehen sich A) auf die persönlichen Angaben der Befragten (5), B) auf das Referenzinstrument, den EQR (11), und C) den DQR (25). Um Einstellungen, Haltungen und Erwartungen schärfer konturiert zu eruieren, werden Aussagen und keine Fragen vorgegeben, zu denen die Befragten Positionen beziehen müssen. Die Probanden können in den Teilen zum EQR und zum DQR auf einer verbalisierten Vierer-Skala von „trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“,

¹ Für die Unterstützung der Untersuchung mit Versand, Auswertung und Umwandlung in Diagramme danken wir besonders Richard Ciompa, Irene Firlus und Barbara Schuhmann vom DIPF.

„trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ wählen. Wurden Items mit mehreren Variablen gebildet, so waren Mehrfachantworten möglich. Der Fragebogen wurde einem Pretest mit fünf Personen aus einer Lehrer/innen-Fachgruppe unterzogen, deren Hinweise zur Relevanz für schulisches Handeln bei der schriftlichen Präzisierung der Items genutzt werden konnte.

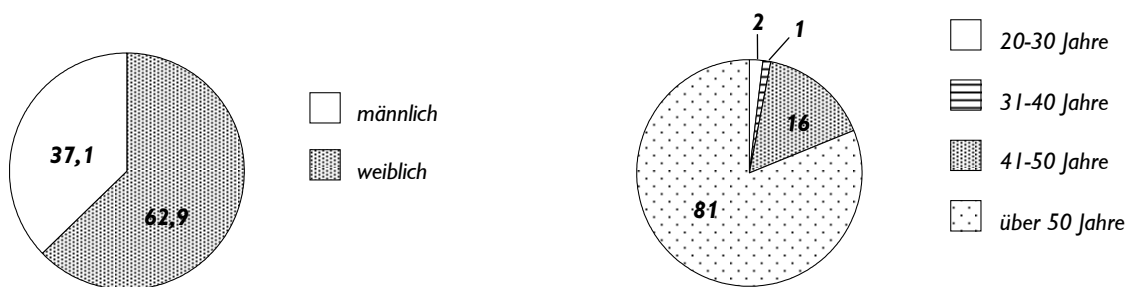
Mitte September 2008 wurden 305 Fragebogen per Post verschickt. Im Anschreiben wurden Angaben zum Gutachten und zum Antwortungsmodus gemacht sowie Hinweise auf die Seite www.innovet.de der GEW gegeben, auf der sich Informationen über den EQR und DQR befinden. Außerdem gab es zu diesem Thema ein Glossar und Positionsbeschreibungen auf drei Seiten der an alle Mitglieder gehenden GEW-Zeitschrift „Erziehung und Wissenschaft 10/2008“. Mit Unterstützung einer Nachfassaktion per E-Mail am 20.10.2008 betrug der Rücklauf bis zum 31.10.2008 insgesamt N=103 Fragebogen, das entspricht einer Quote von 33,8 Prozent.

Die Auswertung erfolgte durch eine computergestützte Datenanalyse. Zu allen Items wurden deskriptiv die Häufigkeiten, Mittelwerte und Korrelationen berechnet. Darüber hinaus wurde nach dem Chi-Quadrat-Test die Unabhängigkeit der Variablen Geschlecht (A2) und Berufstätigkeit (A5) bezüglich der unter B und C zusammengefassten Items geprüft. Die Mittelwertsunterschiede wurden mit einfaktorierter Varianzanalyse erfasst. Sie ließen für die Einschätzungen bezüglich der Erwartungen der Konstruktion, Akzeptanz und Implementierung eines EQR und DQR differenzierende Aussagen zum qualitativen Teil des Gutachtens erwarten.

3 Auswertung zu den persönlichen Angaben

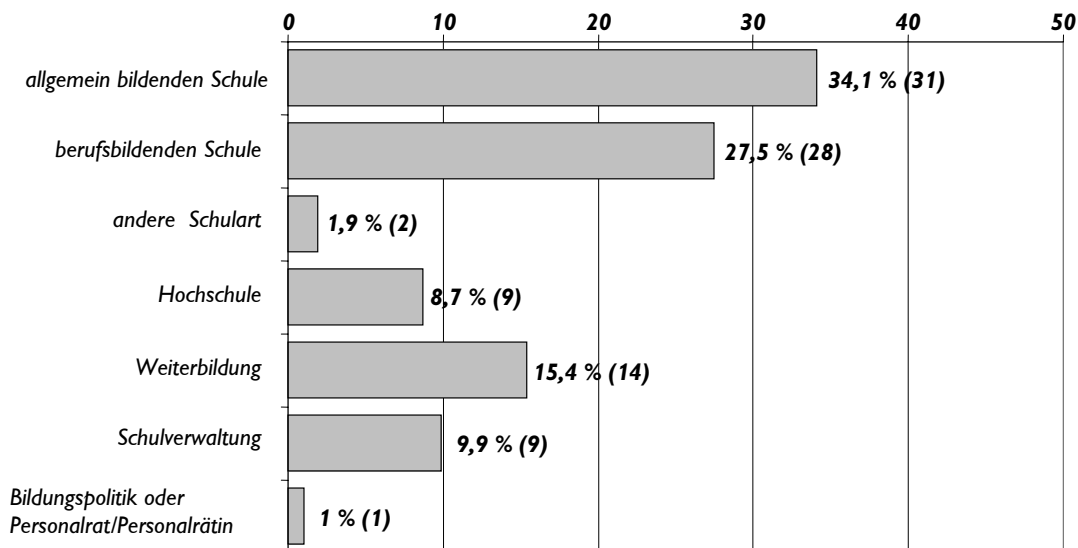
Bei dem Rücklauf der Antworten ist besonders bemerkenswert, dass der männliche Anteil überwiegt, der nicht der Geschlechterverteilung der GEW-Mitglieder insgesamt entspricht.

Außerdem lässt die Zusammensetzung der Teilnehmerzahlen auf ein hohes Durchschnittsalter der in den Gremien des GEW-Hauptvorstands tätigen Mitglieder schließen. Die Altersgruppe der unter Vierzigjährigen ist für den Untersuchungsgegenstand nicht vernachlässigbar, hat aber aufgrund der nur ein- bzw. zweiprozentigen Teilnahme für die Bewertung der abgegebenen Einschätzungen hier im Gutachten kaum eine Relevanz.



Übersicht 1: Geschlecht der Probanden (in Prozent)

Übersicht 2: Alter der Probanden (in Prozent)



Übersicht 3: Berufstätigkeit der Probanden in Prozent (und N = absolut)

Aus der Mitarbeit im Bundesausschuss Junge GEW gab es keine Rückmeldung und aus dem für Studentinnen/Studenten nur eine. Aufgrund der Rückläufe ist zu vermuten, dass hier – wie auch in anderen Bereichen – die von der GEW erhaltene Adressenkartei nicht immer in vollem Umfang aktualisiert war. Nach Auswertung des Abschnitts (A) kommen die Probanden mit großem Abstand vor allem aus den Bundesfachgruppen der allgemein bildenden Schulen (N=28) und aus der Bundesfachgruppe der berufsbildenden Schulen (N=21). Die anderen Rückantworten verteilen sich auf Aktivitäten in den Bundesfachgruppen Förderschulen (N=2), Hochschule (N=8), Schulaufsicht (N=8), sozialpädagogische und sonderpädagogische Berufe (N=6). Bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in den Bundesausschüssen gab es folgenden Rücklauf: Seniorinnen/Senioren N=7, Frauen N=7 und Multikulturelle Angelegenheiten N=9.

Das Feld ihrer gewerkschaftlichen Aktivität ist nicht in allen Fällen identisch mit dem ihrer Berufstätigkeit. 63,5 Prozent sind an einer Schule tätig, so dass den Aussagen zur Bedeutung für Schule und Unterricht eine besonders hohe Relevanz zukommt.

Bei den interessanten Fragestellungen, in denen Unterschiede der Tätigkeitsgruppen erwartet werden, wird die Berufstätigkeit der Probanden zwar in die Berechnungen einbezogen, jedoch nicht wiedergegeben, da ihre Repräsentanz auf die Kategorien „andere Schulart“ und „Bildungspolitik/Personalrat“ vernachlässigbar ist.

4 Auswertung zum EQR

Nur zwölf Befragte, die an der Stichprobe teilgenommen haben, kennen nach eigener Einschätzung im Abschnitt (B) den EQR nicht und 23 haben noch nicht mit Kolleginnen und Kollegen über ihn gesprochen. Dass die Rücklaufquote bei etwa einem Drittel liegt, kann darauf zurückgeführt werden, dass trotz Beteiligung aller gesellschaftlich relevanten Gruppen wenig von den Ergebnissen in die Öffentlichkeit bzw. zumindest in die interessierte Öffentlichkeit hinein kommuniziert wurde. Dementsprechend werden ausreichend aufklärende Darstellungen der Zusammenhänge von EQR und DQR vermisst, und zwar zu 97,8 Prozent von den Parteien, zu 94,6 Prozent von den Abgeordneten, zu 82,8 Prozent von den Bildungsverwaltungen, zu 56,1 Prozent von den Organen der Europäischen Union und zu 39,1 Prozent von den Gewerkschaften.

Den höchsten Bekanntheitsgrad hat der EQR bei denen, die in einer berufsbildenden Schule, in einer Hochschule oder in der Schulverwaltung tätig sind.

B1 Ich kenne den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)		N	Mittelwert
A5 Berufstätigkeit	<i>allgemein bildende Schule</i>	31	2,71
	<i>berufsbildende Schule</i>	24	3,13
	<i>Hochschule</i>	9	3,11
	<i>Weiterbildung</i>	14	2,86
	<i>Schulverwaltung</i>	9	2,89
	Gesamt	90	2,91

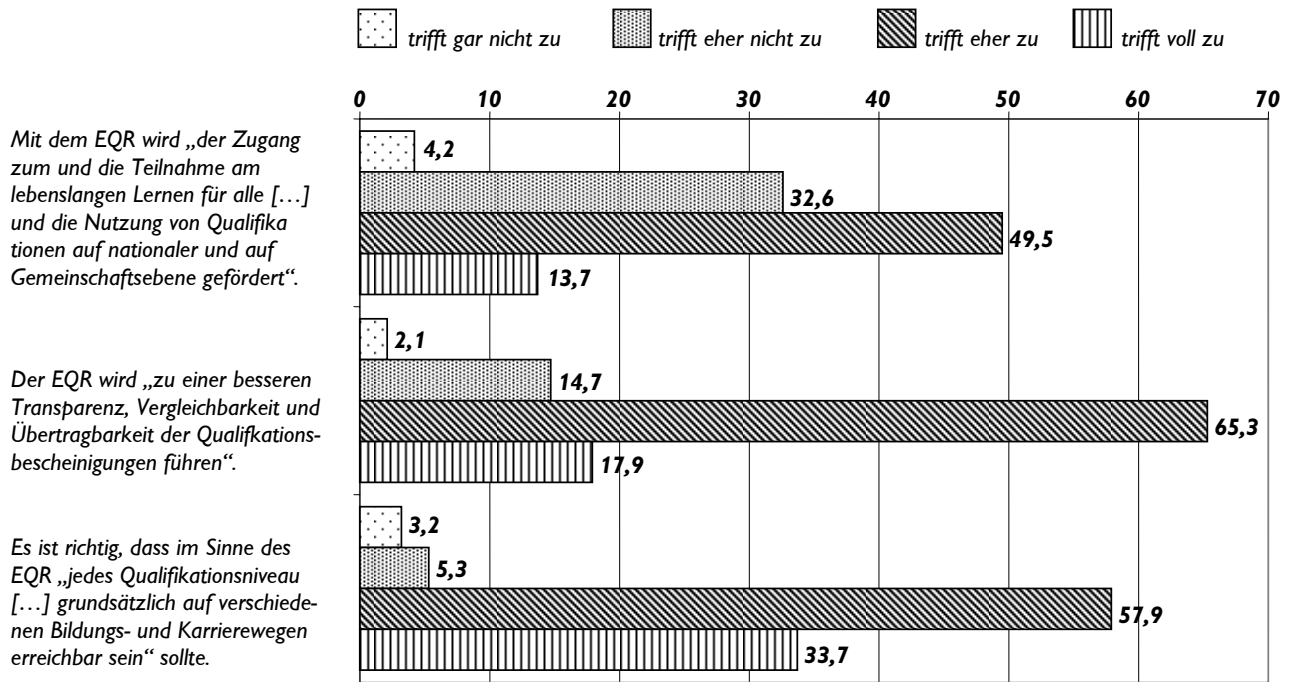
Übersicht 4: Bekanntheit des EQR nach Berufsgruppen

Obwohl den EQR, das Referenzinstrument für den DQR, nur abgerundet 25 Prozent in seinem ganzen Umfang kennen, sind die Erwartungen von allen Probanden an ihn hoch, denn über 90 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, dass es von Vorteil wäre, wenn das deutsche Bildungssystem stärker mit dem anderer Länder verglichen würde. 54,3 Prozent sind der Ansicht, dass mit einem DQR der Internationalisierung der Arbeitswelt Rechnung getragen wird (C23). Den EQR halten rund 83 Prozent für wichtig, damit die Kompetenzentwicklung von Jugendlichen und Erwachsenen europaweit besser verglichen werden kann. Das heißt, seine Konstruktion muss dies zulassen und erleichtern. Dies wird bestätigt in dem Abschnitt (C2) zum DQR. Fast 94 Prozent unterstreichen hier den Anspruch, dass EQR und DQR eng miteinander abgestimmt werden müssen, damit länderübergreifende Vergleiche erleichtert und in ihren Schlussfolgerungen qualifiziert werden können.

71 Prozent halten den EQR sogar in seinen Auswirkungen für einen Reformimpuls in Deutschland. Die Mittelwerte der Zustimmung liegen am Höchsten bei den Beschäftigten in der Schulverwaltung, in der Hochschule und in den allgemein bildenden Schulen.

B8 Ich halte den EQR für einen Reformimpuls in Deutschland		N	Mittelwert
A5 Berufstätigkeit	<i>allgemein bildende Schule</i>	31	2,81
	<i>berufsbildende Schule</i>	22	2,59
	<i>Hochschule</i>	8	2,88
	<i>Weiterbildung</i>	12	2,75
	<i>Schulverwaltung</i>	9	3,00
	Gesamt	84	2,76

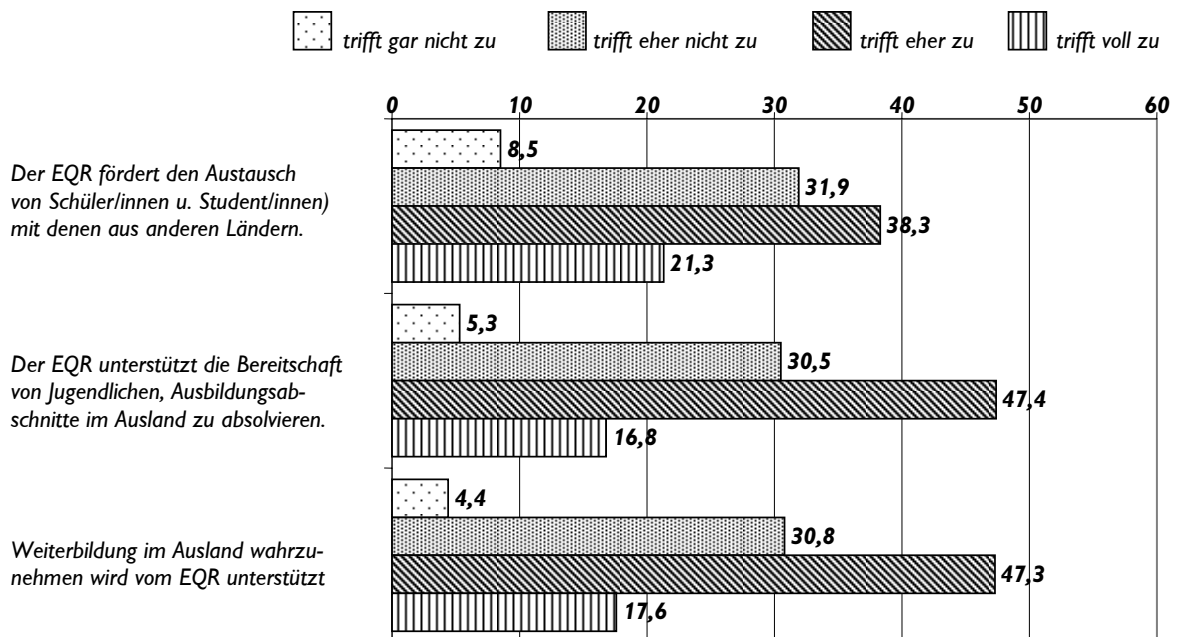
Übersicht 5: Erwartung an den EQR als Reformimpuls nach Berufsgruppen



Übersicht 6: Zustimmung und Ablehnung von Positionen im EQR (in Prozent)

Die Annahme, der EQR würde mehr Chancengleichheit fördern, halten allerdings 38,9 Prozent im nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystem für „eher nicht zutreffend“ und 38,9 Prozent für „eher zutreffend“. Die Erreichung von mehr Gleichwertigkeit sehen über 70 Prozent und einen Beitrag für mehr Durchlässigkeit fast 64 Prozent. Die größte Wahrscheinlichkeit wird noch bei der Unterstützung von Transparenz gesehen: 75 Prozent rechnen mit deren Verbesserung über den EQR.

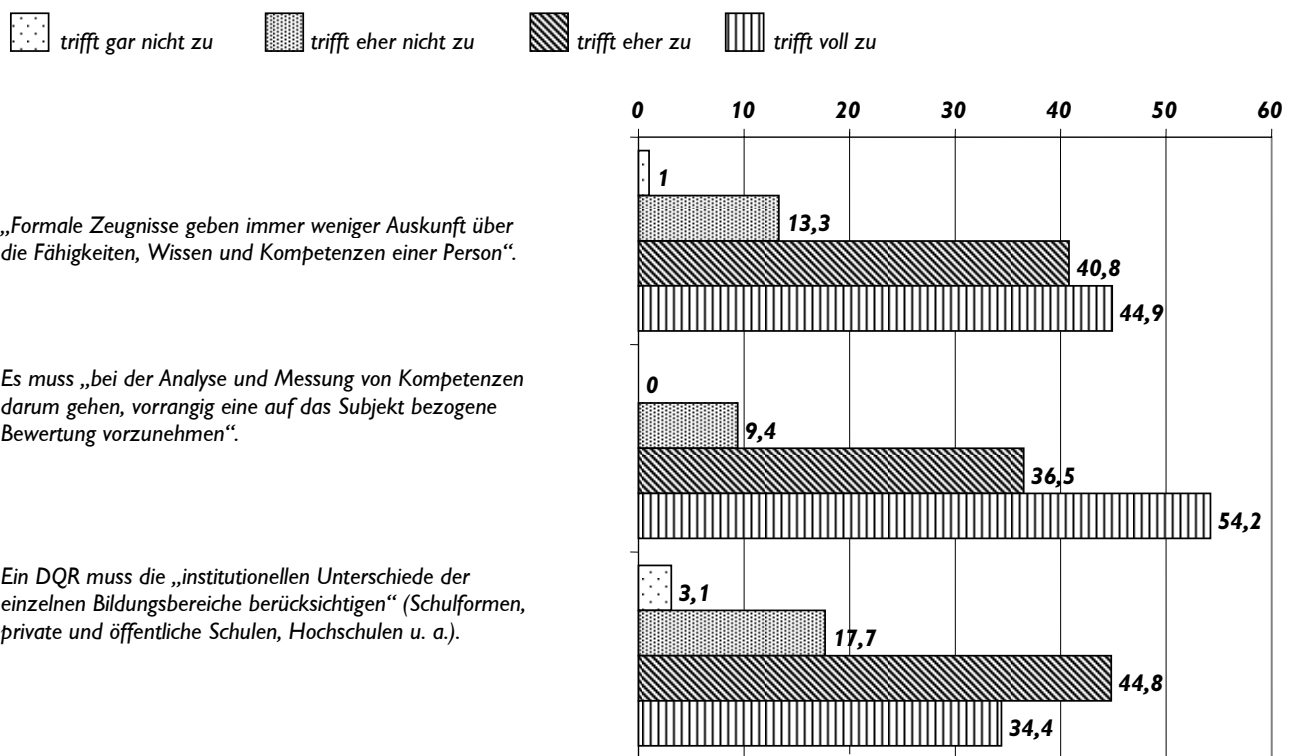
Diese, trotz ihrer fehlenden rechtlichen Verbindlichkeit, von der Tendenz her positiven Einschätzungen und Erwartungen auf nationale Folgeprozesse wurden unterstützt in der Konfrontation mit zitierten Aussagen aus dem EQR, zu denen eine zustimmende oder ablehnende Stellungnahme auf einer Viererskala abgegeben werden konnte.



Übersicht 7: Unterstützung für Auslandsaufenthalte (in Prozent)

Auf die größte Skepsis stoßen die im EQR selbst angestrebten Ziele, den Zugang zum lebenslangen Lernen zu verbessern und die Nutzung der von ihm ausgewiesenen Qualifikationen im nationalen und EU-Rahmen zu fördern. Diese Zweifel gegenüber einer durch den EQR geförderten Mobilität in Bildungs- und Beschäftigungssystemen zeigen sich konkret in der Einschätzung folgender Punkte: die zu anderen EU-Programmen flankierende Förderung und Unterstützung des Studenten/innen- und Schüler/innenaustauschs, die Bereitschaft zum Absolvieren von Ausbildungsabschnitten und die Wahrnehmung von Weiterbildung im Ausland durch den EQR.

Dennoch werden die im EQR liegenden Potenziale mehrheitlich mit einem positiven Vorzeichen versehen. Vor allem dann, wenn mit dem den EQR unterfütternden DQR (C3) ein nationaler Beitrag zur Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung gelingt (71,9 Prozent) und aus seiner Konstruktion (C4) die Gleichwertigkeit von Berufs- und Studienabschlüssen erkennbar ist (89,5 Prozent).



Übersicht 8: Zustimmung zu DGB-Positionen (in Prozent)

6 Auswertung zum DQR

Dem oft gehörten Vorwurf, dass der in der Entwicklung befindliche DQR vor allem an den kurzfristigen Interessen der Arbeitswelt orientiert ist und längerfristig angelegte Bildungsprozesse ausschließt, folgen voll und ganz nur zwölf Prozent der Befragten und eingeschränkt 19,6 Prozent. Dennoch erwarten 66 Prozent mehr oder weniger voll zutreffend und fast 31 Prozent mit Unsicherheit, dass die Niveaustufen des DQR sich in den Entgeltordnungen der Betriebe und Verwaltungen widerspiegeln werden, also seine Konstruktion und die daraus zu erwartenden Konsequenzen für Bildung, Beschäftigungsverhältnisse und gesellschaftliche Teilhabe nicht hoch genug eingeschätzt werden können.

An den Anfang des Abschnitts C wurden Positionen des DGB zu den Funktionen des DQR im Bildungssystem mit der Bitte wiedergegeben, sie bewerten zu lassen.

Bei der Befragung der vor allem aus Lehrerinnen und Lehrern bestehenden Zielgruppe ist Folgendes erstaunlich: Die Relativität von formalen Zeugnissen wird verhältnismäßig hoch beurteilt, der Subjektcharakter einer mit dem DQR vorgenommenen Kompetenzbewertung wird unterstrichen und der in ihm möglicherweise vorgenommene Ausweis von institutionellen Unterschieden einzelner Bildungsbereiche wird weniger Bedeutung zugemessen. Dass die Mehrheit die Reformziele unterstützt, ist sicherlich nicht nur mit der Zugehörigkeit der Probanden zu einer gewerkschaftlichen Organisation zu begründen oder mit einer Solidaritätsadresse gleichzusetzen. Aus den Kontrollitems zeichnet sich noch ein differenzierteres Bild ab.

C9 Der DQR macht eine verstärkte Erkennung und Anerkennung aller individuellen Lernprozesse erforderlich		N	Mittelwert
A2 Geschlecht	männlich	60	3,33
	weiblich	33	3,39
	Gesamt	93	3,35
C10 Mit dem DQR wird die Anrechnung von informellem Lernen in allen weiterführenden Bildungswesen sichergestellt		N	Mittelwert
A2 Geschlecht	männlich	59	2,64
	weiblich	34	2,91
	Gesamt	93	2,74

Übersicht 9: Erkennung, Anerkennung und Anrechnung des individuellen und informellen Lernens nach Geschlecht

Die Annahme, dass der DQR eine verstärkte Erkennung und Anerkennung aller individuellen Lernprozesse erforderlich macht, trifft für 94,8 Prozent der Probanden zu. Weibliche und männliche Probanden korrelieren dabei mit einem *Mittelwert Gesamt* von 3,35 besonders hoch. Eine dafür erforderliche Anrechnung von informellem Lernen in allen weiterführenden Bildungswegen wird nach Meinung von nur 17,5 Prozent über den DQR sichergestellt. Das wird – sogar zusammengefasst und abgerundet – von 77 Prozent bezweifelt sowie von 5,2 Prozent gar nicht gesehen. Unterstützt wird dies dadurch, dass der Gleichwertigkeit des Lernens in Aus- und Weiterbildung mit dem durch Berufserfahrung im Beschäftigungssystem 31,3 Prozent eher nicht zustimmen und 49 Prozent eher zustimmen. Dies begründet auch die Unentschiedenheit, ob mit dem DQR das am dualen System orientierte Berufskonzept zurück gedrängt wird: 46,1 Prozent pro versus 43,9 Prozent contra.

C22 Der DQR wird das am dualen System orientierte Berufskonzept zurück drängen		N	Mittelwert
A5 Berufstätigkeit	allgemein bildende Schule	29	2,62
	berufsbildende Schule	22	2,91
	Hochschule	8	2,13
	Weiterbildung	12	2,08
	Schulverwaltung	9	2,22
	Gesamt	83	2,51

Übersicht 10: Zurückdrängung des Berufskonzepts durch den DQR nach Berufsgruppen

Hier ist die Aussage der aus dem beruflichen Bereich kommenden Befragten besonders ernst zu nehmen, da ihnen auf diesem Feld die höchste Kompetenz zuzurechnen ist.

Die Verantwortung für die Validierung des informellen Lernens will unter den Bedingungen dieser Unsicherheit fast 90 Prozent der Befragten beim Staat angesiedelt wissen. Diese ausschließliche staatliche Zuständigkeit finden, unabhängig vom informellen Lernen, für die Feststellung und Zuordnung aller formal und non-formal erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen in DQR-Niveaustufen 50 Prozent eindeutig, aber auch 50 Prozent weniger streng zutreffend.

88,6 Prozent der Befragten stimmen zu, dass Übergänge und Anerkennungen in und zwischen den Systemen von Bildung und Beschäftigung über den DQR definiert werden müssen. Diesen Prozess unterstützend stimmen 42,9 Prozent „voll zu“ und 45,9 Prozent „eher zu“, dass für Anerkennungs- und Bewertungsverfahren ein das Lernen dokumentierendes Instrument notwendig wird. Prioritär nach Prozentsätzen geordnet muss dies mit dem Ausweis von individuellen Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen in Portfolios, in Zeugnissen, mit dem EUROPASS und schulischen bzw. hochschulischen Curricula geleistet werden.

Schon verhaltener wird allerdings eingeschätzt, ob dafür ein Punktesystem alternativ zum Notensystem installiert werden sollte (69,8 Prozent) und ob dies die gegenseitige Anerkennung verbessern würde (67,9 Prozent).

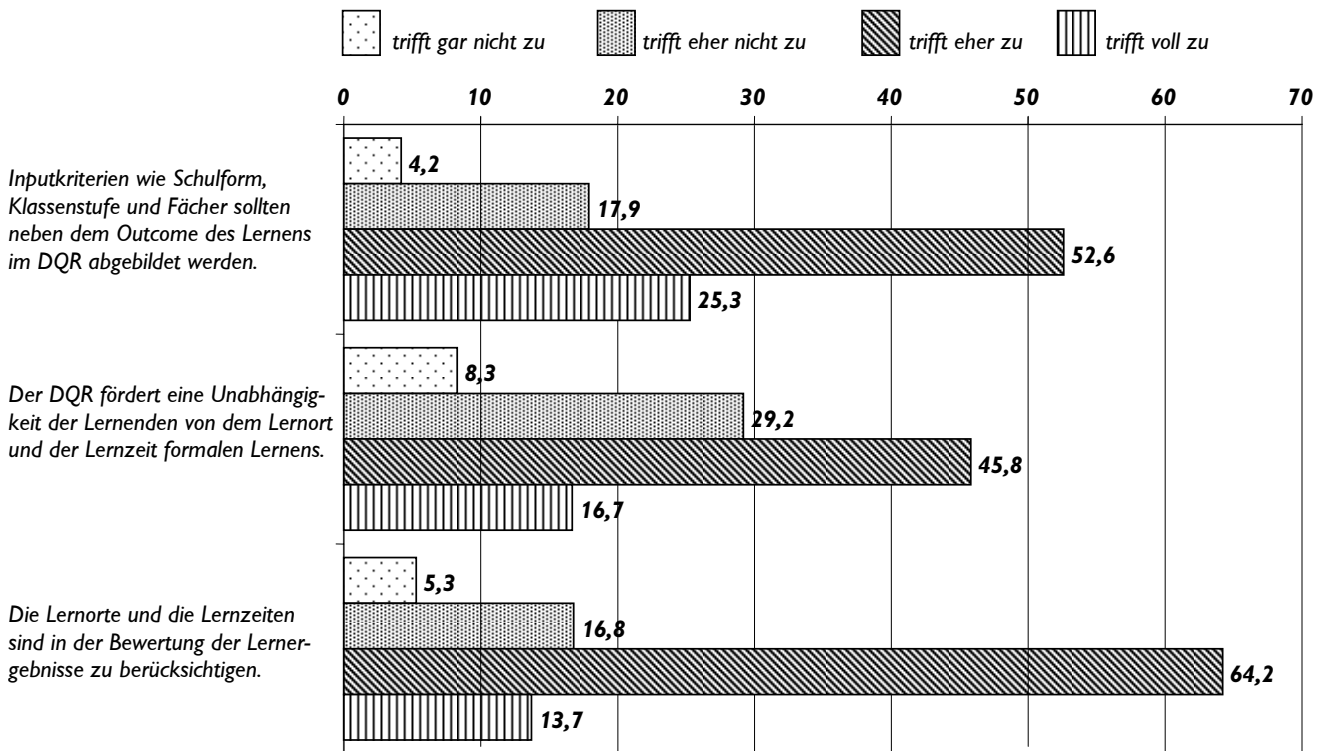
C14 Für die gegenseitige Anerkennung aller Lernprozesse auf den Feldern Bildung und Beschäftigung ist ein Punktesystem erforderlich		N	Mittelwert
A5 Berufstätigkeit	<i>allgemein bildende Schule</i>	30	2,60
	<i>berufsbildende Schule</i>	24	2,79
	<i>Hochschule</i>	8	2,88
	<i>Weiterbildung</i>	14	3,07
	<i>Schulverwaltung</i>	9	2,67
	Gesamt	88	2,80
C15 Ein Punktesystem wäre eine akzeptable Alternative zum Notensystem		N	Mittelwert
A5 Berufstätigkeit	<i>allgemein bildende Schule</i>	30	2,50
	<i>berufsbildende Schule</i>	24	2,63
	<i>Hochschule</i>	8	3,0
	<i>Weiterbildung</i>	13	3,31
	<i>Schulverwaltung</i>	9	2,89
		Gesamt	87

Übersicht 11: Punkte- statt Notensystem nach Berufsgruppen

Im Mittelwert neigen besonders die Weiterbildner und die an Hochschulen der stärkeren Anerkennung durch Punkte zu – im Gegensatz zu den Berufsbildnern und denen an allgemein bildenden Schulen.

Die starke Skepsis gegenüber klassischen Zeugnissen, wie sie in der durch die Befragten stark unterstützten DGB-Position zum Ausdruck kommt, wird damit relativiert. Das korrelierte mit einer gewissen Unsicherheit darüber, in welchem Umfang Inputkriterien neben dem Outcome

im DQR abgebildet werden sollen, er Lernzeiten und Lernorte formalen Lernens in der Bewertung berücksichtigen sollte bzw. er die Unabhängigkeit der Lernenden von fest vorge-schrieben Bildungswegen fördert.



Übersicht 12: Input und Outcome im DQR (in Prozent)

84 Prozent bestreiten, dass der DQR ohne Belang für die Lehreraarbeit ist und 75,3 Prozent erwarten mehrheitlich sogar, dass die DQR-Differenzierung des Lernens in Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen didaktisch-methodische Folgen für den Unterricht haben wird.

C5 Die DQR-Differenzierung des Lernens in Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen wird didaktisch/methodische Folgen für den Unterricht haben		N	Mittelwert
A2 Geschlecht	männlich	60	2,83
	weiblich	33	3,18
	Gesamt	93	2,96
C6 Vom DQR ist eine Qualitätsverbesserung des Lernens in Schulen zu erwarten		N	Mittelwert
A2 Geschlecht	männlich	60	2,35
	weiblich	33	2,79
	Gesamt	93	2,51

Übersicht 13: Folgen des DQR für Schule und Unterricht nach Geschlecht

Gleichwohl erwarten über seine Umsetzung wider die Haltung zu den Reformimpulsen nur 11,3 Prozent eine Qualitätsverbesserung des Lernens in Schulen und 9,4 Prozent eine Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Die Folgen des DQR für den Unterricht und das Lernen an den Schulen schätzen die Frauen hochgradig signifikant positiver ein als die Männer.

Übersichten

Übersicht 1: Geschlecht der Probanden (in Prozent)

Übersicht 2: Alter der Probanden (in Prozent)

Übersicht 3: Berufstätigkeit der Probanden in Prozent (und N = absolut)

Übersicht 4: Bekanntheit des EQR nach Berufsgruppen

Übersicht 5: Erwartung an den EQR als Reformimpuls nach Berufsgruppen

Übersicht 6: Zustimmung bzw. Ablehnung von Positionen im EQR (in Prozent)

Übersicht 7: Unterstützung für Auslandsaufenthalte (in Prozent)

Übersicht 8: Zustimmung zu DGB-Positionen (in Prozent)

Übersicht 9: Erkennung, Anerkennung und Anrechnung des individuellen und informellen Lernens nach Geschlecht

Übersicht 10: Zurückdrängung des Berufskonzepts durch den DQR nach Berufsgruppen

Übersicht 11: Punkte- statt Notensystem nach Berufsgruppen

Übersicht 12: Input und Outcome im DQR (in Prozent)

Übersicht 13: Folgen des DQR für Schule und Unterricht nach Geschlecht

Literatur

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. 4. Aufl. Heidelberg.

Häder, Michael (2002): Delphi-Befragungen. Wiesbaden.

Flick, Uwe (2008): Triangulation – Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden.

Wolfgang Müskens, Willi Gierke, Anke Hanft

**Der DQR aus der Sicht der Hochschulen unter Berücksichtigung
der Anerkennung beruflich erworbener Kompetenzen**

Inhalt

1	Übersicht.....	105
2	Anforderungen der Hochschulen an einen DQR.....	106
2.1	Hochschulische Qualifikationsrahmen.....	106
2.2	Bildungsziel(e)	107
2.3	Kompetenzentwicklung vs. Wissenschafts- und Forschungsorientierung.....	109
2.4	Kritisches Denken	110
2.5	Wer verleiht in Zukunft Abschlüsse?	111
2.6	Der DQR im Spannungsfeld zwischen Wirtschaft und Hochschule	112
2.7	Die Konsequenzen eines DQR für Zugang und Anrechnung.....	112
3	Anerkennung beruflicher Kompetenzen im Hochschulbereich	114
3.1	Was gibt es an Kommentaren aus der Hochschulpolitik zum Thema „Anrechnung von Kompetenzen“?	114
3.2	Wie stellt sich die gegenwärtige Praxis der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Hochschulen dar? Was macht ihre Problematik aus?	116
3.2.1	Anerkennung auf den Hochschulzugang.....	117
3.2.2	Anrechnung auf ein Hochschulstudium	118
4	Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in der BMBF-Initiative „ANKOM“	120
4.1	Pauschale Anrechnung.....	120
4.2	Äquivalenzvergleich.....	121
4.3	Kompensation	122
4.4	Erste Ergebnisse der Äquivalenzvergleiche	122
4.5	Individuelle Anrechnung.....	124
4.6	Wie müsste der DQR beschaffen sein, um Anrechnung zu erleichtern?.....	124
5	Fazit.....	126
6	Quellen	127

1 Übersicht

Die Bildungsanbieter der beruflichen (Weiter-)bildung und die deutsche Wirtschaft fordern vehement einen bildungsbereichübergreifenden Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (vgl. BDI et al. 2008).

Auch die deutschen Hochschulen fühlen sich „der Förderung des lebenslangen Lernens verpflichtet“ (HRK 2007, S. 2) und glauben, dass ein DQR (im Zusammenwirken mit dem EQR) „einen wichtigen Beitrag zu den zentralen bildungspolitischen Zielen der Förderung des lebenslangen Lernens und der besseren Durchlässigkeit und Verzahnung der Bildungsbe- reiche leisten“ kann (ebd., S. 3).

Allerdings sieht die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) den zukünftigen DQR auch „ver- bunden mit bildungspolitischen Spannungsfeldern insbesondere im Verhältnis unterschiedli- cher Bildungsanbieter, ihrer Profile und der Bewertung ihrer Angebote“ (ebd., S. 5).

Im ersten Teil dieses Gutachtens soll eine Reihe von Hintergründen für die hier zum Aus- druck kommende zurückhaltende Position der Hochschulen dargestellt werden. Dabei wird insbesondere auf die bereits bestehenden Qualifikationsrahmen auf europäischer und natio- naler Ebene eingegangen. Anhand eines Vergleichs dieser Rahmen soll verdeutlicht werden, welche Ansprüche die Hochschulen mit einem Qualifikationsrahmen verbinden und welche Befürchtungen sich aus den gegenwärtigen Entwürfen ergeben.

Aus der Sicht der beruflichen Bildung ist der DQR insbesondere mit der Forderung nach einer verbesserten Durchlässigkeit hin zur Hochschulbildung verbunden. Im zweiten Teil des Gutachtens soll daher betrachtet werden, welche Positionen die Hochschulen bezüglich einer Anrechnung, d. h. Studienverkürzung, bzw. eines Hochschulzugangs aufgrund von berufli- chen Kompetenzen bzw. Fortbildungsqualifikationen einnehmen.

Auf die Praxis der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen auf Studiengänge, wie sie in den ANKOM-Modellprojekten erprobt wurde, soll im abschließenden, dritten Teil des Gutachtens eingegangen werden. Die ersten Ergebnisse der im Rahmen der Projekte durchge- führten Äquivalenzvergleiche zwischen den Lernergebnissen beruflicher Bildung und hoch- schulischer Studiengänge geben Hinweise darauf, wie berufliche (Fort-)bildungen in einem DQR eingeordnet werden sollten. Aus der Anrechnungspraxis ergeben sich aber auch ganz andere, teilweise überraschende Anforderungen an einen übergreifenden Qualifikationsrah- men.

2 Anforderungen der Hochschulen an einen DQR

2.1 Hochschulische Qualifikationsrahmen

Während für die berufliche Bildung bislang kein Qualifikationsrahmen existiert, verfügen die Hochschulen seit 2005 sowohl über einen europäischen als auch über einen deutschen Rahmen.

Auf der Bologna-Nachfolgekonzferenz in Bergen im Mai 2005 vereinbarten die Bildungsminister von 45 Staaten den gemeinsamen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse: „Wir stimmen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR zu, der drei Zyklen umfasst (einschließlich – innerhalb des jeweiligen nationalen Kontextes – der Möglichkeit von Zwischenstufen), und für jede Stufe allgemeine Deskriptoren auf der Grundlage von Lernergebnissen und Kompetenzen, und Bandbreiten für Leistungspunkte (credit ranges) in der ersten und zweiten Stufe“ (Kommuniqué 2005, S. 2).

Dieser dreistufige Qualifikationsrahmen war im Wesentlichen das Ergebnis der so genannten „Joint Quality Initiative“, deren Empfehlungen vom März 2002 für einen gemeinsamen Qualifikationsrahmen als „Dublin“-Descriptors bekannt wurden.²

Weiterhin erklärten die Bildungsminister des Bologna-Raums im Kommuniqué von Bergen: „Wir verpflichten uns, bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, die mit dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR kompatibel sind, und bis 2007 mit der Arbeit daran zu beginnen“ (Kommuniqué 2005, S. 2).

Diese Formulierung lässt offen, ob sich die zu entwickelnden nationalen Qualifikationsrahmen lediglich auf Hochschulabschlüsse oder aber auf das gesamte Bildungssystem eines Landes beziehen sollen. Betrachtet man diese Formulierung lediglich als Selbstverpflichtung zur Erstellung eines nationalen Hochschulqualifikationsrahmens, so hat Deutschland diese Anforderung bereits weit vor dem angestrebten Zeitrahmen erfüllt: Bereits am 21.4.2005 beschloss die Kultusministerkonferenz einen „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“, der unter Beteiligung der Hochschulrektorenkonferenz sowie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung erarbeitet worden war (HRK/KMK/BMBF 2005).

Qualifikationsrahmen	Deutschland	Europa
Hochschulen	QR für deutsche Hochschulabschlüsse (2005)	EHR-Qualifikationsrahmen (2005) / „Dublin-Descriptors“
Bereichsübergreifend	DQR (in Entwicklung)	EQR für lebenslanges Lernen (2007)

Tabelle 1: Qualifikationsrahmen für Deutschland und Europa

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse entspricht in weiten Teilen dem EHR-Rahmen (EHEA 2005) und damit den Dublin-Descriptors. Allerdings finden sich im Detail auch einige wesentliche Unterschiede zwischen dem deutschen und dem europäischen QR:

² Der abschließende Bericht der JWI vom 18. Oktober 2004 ergänzt die Dublin-Descriptors um die Beschreibung einer „Short cycle (within the first cycle)“ Qualifikation (JWI, 2004).

- Im QR für deutsche Hochschulabschlüsse werden die Deskriptoren auf jeder der dargestellten Stufen den Bereichen „Wissensverbreiterung, Wissensvertiefung, instrumentale Kompetenz, systemische Kompetenzen und kommunikative Kompetenzen“ zugeordnet. Im EHR-Rahmen fehlt eine solche Systematisierung der Deskriptoren.
- Der Deutsche Hochschulrahmen nennt wesentlich detailliertere formale Merkmale der drei Ebenen. Es werden Zugangsvoraussetzungen, Dauer der Studiengänge, Anschlussmöglichkeiten und Übergänge aus der beruflichen Bildung beschrieben.

Als bildungsbereichsübergreifender Meta-Rahmen versteht sich der am 24.10.2007 vom Europäischen Parlament beschlossene Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) (EU 2007).

Obwohl die endgültige Fassung des EQR auf eine explizite Zuordnung von Qualifikationen zu den EQR-Niveaus verzichtet, enthält dieser bei den Stufen 6 bis 8 den Hinweis, dass die Deskriptoren der drei Ebenen des EHR-Rahmens den zur Erreichung dieser Stufen erforderlichen Lernergebnissen entspricht (ebd., S. 22).

Ohne diese ausdrückliche Anerkennung der EHR-Qualifikationen im übergreifenden EQR, wäre eine zweifelsfreie Einordnung hochschulischer Abschlüsse auf den EQR-Stufen kaum zu erreichen gewesen. Insbesondere die mit „Kompetenz“ überschriebene dritte Spalte des EQR enthält nämlich Verweise auf berufliche Verantwortungszuschreibungen, die kaum auf eine (hoch-)schulische Qualifikation angewendet werden können. So findet sich auf Niveau 6 beispielsweise der Deskriptor „Übernahme von Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen“.

Im Gegensatz zum EQR beschreiben sowohl die Dublin-Descriptors als auch der QR für Deutsche Hochschulabschlüsse Qualifikationsstufen und deren Lernergebnisse – und nicht etwa Niveaus beruflicher Handlungskompetenz oder die damit verbundene Verantwortungszuschreibung durch den Arbeitgeber.

2.2 Bildungsziel(e)

Die berufliche Fortbildung in Deutschland kennt als einziges und umfassendes Ziel die Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit bzw. -kompetenz.

So erläutert beispielsweise Paragraph 1 (4) des Berufsbildungsgesetzes das Ziel beruflicher Fortbildung: „Die berufliche Fortbildung soll es ermöglichen, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erhalten und anzupassen oder zu erweitern und beruflich aufzusteigen“ (BBIG 2005).

Dabei wird Handlungskompetenz, wie beispielsweise im DQR-Entwurf der deutschen Wirtschaft erläutert wird, als „Einheit von Fach-, Sozial- und Personalkompetenz“ verstanden (BDI et al. 2008, S. 4).

Nichtsdestotrotz bedeutet die von der Wirtschaft geforderte Ausrichtung auf Handlungskompetenz eine ausschließliche Ausrichtung des Qualifikationsrahmens „am Bedarf der Unternehmen“ (ebd., S. 1). Der DQR, der nach Ansicht der Wirtschaft sämtliche Bildungsbereiche umfassen soll, muss demnach „konsequent arbeitsmarktorientiert ausgestaltet“ (ebd.) werden und eine „bessere Verzahnung von Bildung und Beschäftigung herstellen“ (ebd.). Auch (Hochschul-)Qualifikationen müssen daher nach Auffassung der Wirtschaft in Zukunft

ausschließlich „nach ihrer Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt eingeordnet werden, wobei die Handlungskompetenz im Mittelpunkt steht“ (ebd., S. 1).

Innerhalb der öffentlichen Hochschulen wird eine solche vollständige Ausrichtung des Lernens auf berufliche Verwertbarkeit kontrovers betrachtet.

Zwar kennen auch die Hochschulen das Ziel der „Berufsbefähigung“. So stellte die KMK in ihren viel beachteten Thesen zur „Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ im Jahr 2003 fest: „Die Bachelor- und Masterabschlüsse sind eigenständige berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse“.

Und auch die HRK (2007) spricht von einem „strategischen Ziel der [Bologna-]Studienreform, die Arbeitsmarktrelevanz der Studienabschlüsse auszubauen“ (S. 6).

Doch die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt ist zwar ein zentrales, aber nicht das einzige Ziel hochschulischer Bildung. So nennt etwa der Entwurf des Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum (EHR-Rahmen) mit Blick auf den Bologna-Prozess vier Hauptzwecke der Hochschulbildung:

- „preparation for the labour market;
- preparation for life as active citizens in a democratic society;
- personal development;
- the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base”
(Bologna Working Group 2005, S. 23 f.).

Hochschulen haben im Verständnis der Autor/innen des EHR-Rahmens somit nicht nur die Aufgabe, Studierende auf ihren Beruf vorzubereiten, sondern u. a. auch, zu deren aktiver Teilnahme an der demokratischen Kultur der Länder beizutragen, indem sie

- eine breite Bildung in einer Vielzahl von Wissensgebieten vermitteln,
- zur Entwicklung demokratischer Einstellungen beitragen und
- die Kompetenz zu kritischem Denken vermitteln.

Auch der vierte von den EHR-Autor/innen angeführte Aspekt der Bereitstellung einer breiten und fortgeschrittenen Wissensbasis ist keineswegs nur als mittelbares Ziel zur Herstellung einer Berufsbefähigung der Absolvent/innen zu verstehen. So betonen sie: „For society as a whole, it is important to have access to advanced knowledge in a broad range of disciplines. At the most advanced levels of knowledge, this relates to research and research training” (ebd., S. 25).

Dieser gesellschaftspolitische Anspruch der Hochschulbildung, der über die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz hinausgeht, spiegelt sich auch im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse wider, wenn auf der Bachelor- und Master-Ebene die „Berücksichtigung gesellschaftlicher, wissenschaftlicher und ethischer Erkenntnisse“ bei der Ableitung wissenschaftlich fundierter Urteile bzw. beim Fällen entsprechender Entscheidungen gefordert wird (HRK/KMK/BMBF, S. 2 f.). Auf der Doktoratsebene heißt es: „Promovierte haben folgende Kompetenzen erworben: [...] Den gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und/oder kulturellen Fortschritt einer Wissensgesellschaft in einem akademischen oder nicht-akademischen beruflichen Umfeld voranzutreiben“ (ebd., S. 3).

2.3 Kompetenzentwicklung vs. Wissenschafts- und Forschungsorientierung

In ihren „Empfehlungen zur weiteren Entwicklung des Bologna-Prozesses“ vom Mai 2007 fordert die HRK-Mitgliederversammlung: „Die Kompetenz- und Lernprozessorientierung der Studiengänge muss verstärkt werden. Sie müssen dazu ein klares, wissenschaftsbasiertes und forschungsorientiertes Profil aufweisen“ (HRK 2007a, S. 1 f.).

Der hier hergestellte Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Forschung auf der einen Seite und Kompetenz- und Lernprozessorientierung auf der anderen Seite dürfte Vertreter der beruflichen Bildung verblüffen. Werden Kompetenzen doch üblicherweise als Dispositionen verstanden, die das Handeln in der beruflichen Praxis bestimmen. Praxis- und Forschungsorientierung jedoch werden zumeist eher als konfligierend denn als komplementär gesehen.

Der Zusammenhang zwischen Wissenschafts- und Kompetenzorientierung wird deutlicher, wenn man, wie Erpenbeck und Heyse, Kompetenzen als Dispositionen zu selbstorganisiertem Handeln begrift (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 157).

„Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen des Individuums. Was wird vom Individuum selbstorganisiert? In der Regel Handlungen, deren Ergebnisse aufgrund der Komplexität des Individuums, der Situation und des Verlaufs (System, Systemumgebung, Systemdynamik) nicht oder nicht vollständig voraussagbar sind“ (ebd.).

Einen sehr ähnlichen Anspruch verfolgen auch Wissenschaft und Forschung, wenn diese „als methodische Suche nach neuen Erkenntnissen“ verstanden werden (Wikipedia – „Wissenschaft“).

Die HRK expliziert diesen Zusammenhang, indem sie feststellt: „Die Wissenschaftsbasierung und Forschungsorientierung der Hochschulen befähigt in dieser Logik in besonderer Weise zum Umgang mit Situationen unvollständiger Informationen und unvollständigen Wissens, die Forschung, Entwicklung und Innovation erfordern“ (HRK 2007, S. 6).

Die Vorstellung der Hochschulen orientiert sich also weniger an der Vermittlung gebrauchsfertiger Patentrezepte zur Bewältigung beruflicher Standardanforderungen als vielmehr an der Lösung neuartiger Probleme durch die Generierung oder Adaptierung neuen Wissens.

Dementsprechend beschreibt der QR für deutsche Hochschulabschlüsse „instrumentale Kompetenzen“ auf Master-Ebene: „Ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden“ (HRK/KMK/BMBF 2005, S. 4 f.).

Als Deskriptoren für „systemische Kompetenzen“ der Master-Absolvent/innen werden in diesem Qualifikationsrahmen u. a. genannt:

- „Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen“,
- „auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen“,
- „weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durchzuführen“ (ebd.).

Entsprechende Beschreibungen finden sich auch im EHR-Hochschulqualifikationsrahmen. Der bereichsübergreifende EQR hingegen bezieht sich erst auf der höchsten Stufe 8 ausdrücklich auf Forschung: „Die am weitesten entwickelten und spezialisierten Fertigkeiten und

Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation“ (EU 2007, S. 22).

Dieser geringe Wissenschafts- bzw. Forschungsbezug des EQR wird von der HRK kritisiert: „Beim Vergleich der Niveaubeschreibungen des EQR und des Qualifikationsrahmens für den europäischen Hochschulraum zeigen sich Abweichungen, die gerade die Potenziale von wissenschaftsbasierten und forschungs- und entwicklungsorientierten Qualifikationen verwischen. Damit werden die Hochschulqualifikationen, aber auch entsprechende Qualifikationen in anderen Bildungsbereichen, die zu weitgehender Innovation befähigen, unterbewertet: Auf Niveau 6 des EQR fehlt der Hinweis auf exemplarische Wissensbestände auf dem Stand der aktuellen Forschung. Auf Niveau 7 fehlt die Fähigkeit zum Handeln in unbekanntem Situationen unter den Bedingungen unvollständiger Information. Auf Niveau 8 des EQR fehlt die Fähigkeit, Forschungsprozesse nach wissenschaftlichen Standards zu entwerfen, zu planen und durchzuführen“ (HRK 2007, S. 3 f.).

Es wird deutlich, dass für die Hochschulen ein klarer Wissenschafts- und Forschungsbezug ein Kernelement der Beschreibung von Qualifikationen auf Hochschulniveau darstellt. Dieser Bezug fehlt jedoch vollständig im DQR-Entwurf der deutschen Wirtschaft.

Nur an einer einzigen Stelle nimmt dieser Entwurf explizit Bezug auf Wissenschaft: Auf Stufe 7 (Hochschul-Master oder Betriebswirt-Fortbildung der Kammern) findet sich als einer von insgesamt zwölf Deskriptoren unter „Personalkompetenz“: „Ist in der Lage, für die persönliche Weiterentwicklung neue Wissensgebiete unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden zu erschließen“ (BDI et al. 2008, S. 10).

Die Hochschulen verfolgen mit der Vermittlung von Wissenschaft und Forschung sowohl für die individuelle Kompetenzentwicklung der Studierenden als auch im Hinblick auf den gesamtgesellschaftlichen Nutzen neuer Erkenntnisse wesentlich weitreichendere Zielsetzungen als in dieser Formulierung der deutschen Wirtschaft zum Ausdruck kommt.

2.4 Kritisches Denken

Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts bildet kritisches Denken eines der zentralen Lernziele der Hochschulen im englischen Sprachraum. Die Verankerung dieses Bildungsziels in den Curricula der Schulen und Hochschulen war das Ergebnis einer regelrechten „Critical Thinking“-Bewegung, die von einem ihrer Protagonisten, Peter A. Facione, wie folgt beschrieben wird: „The eighties witnessed a growing accord that the heart of education lies exactly where traditional advocates of a liberal education always said it was – in the processes of inquiry, learning and thinking rather than in the accumulation of disjointed skills and senescent information“ (Facione 1990, S. 1).

Allerdings brachte das wachsende Interesse an „kritischem Denken“ auch eine zunehmende Unklarheit mit sich, was genau unter diesem Begriff zu verstehen ist. Eine von Facione (1990) durchgeführte Delphi-Studie kam zu dem Ergebnis: „We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. [...] The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, focused in inquiry, and persis-

tent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit" (ebd., S.2).

Der hohe Stellenwert von kritischem Denken als Lernziel insbesondere hochschulischer Bildung spiegelt sich auch in den Qualifikationsrahmen einiger angloamerikanischer Länder wieder. So nimmt der 1999 in Nordirland erschienene NICATS-Qualifikationsrahmen vielfach Bezug auf „critical thinking“. Stufe 6 (von 8) wird dort wie folgt beschrieben: „Critically review, consolidate and extend a systematic and coherent body of knowledge, utilising specialised skills across an area of study; critically evaluate new concepts and evidence from a range of sources; transfer and apply diagnostic and creative skills and exercise significant judgement in a range of situations" (NICATS, 1999, S. 55).

Es verwundert nicht, dass das für die angelsächsischen Staaten zentrale Bildungsziel des kritischen Denkens auch in den Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen eingeflossen ist. Die Deskriptoren der Stufen 6 und 7 verweisen explizit auf kritisches Denken. So ist auf Stufe 6 von „fortgeschrittenen Kenntnissen in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen“ die Rede (EU 2007, S. 21).

Stufe 7 des EQR fordert gar ein „kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen“ (ebd., S. 22).

Die „Critical Thinking“-Bewegung hängt bildungsgeschichtlich eng mit der Wissenschaftstheorie des kritischen Rationalismus zusammen. Bereits 1945 stellt Karl Popper fest: „Nur wenn der Student erfährt, wie leicht man sich irren kann und wie schwer es ist, auch nur einen kleinen Fortschritt im Felde des Wissens zu machen, nur dann kann er ein Gefühl für die Maßstäbe intellektueller Ehrlichkeit erhalten, eine Achtung vor der Wahrheit und Geringschätzung von Autorität und Aufgeblasenheit. Nichts ist aber heute notwendiger als die Verbreitung dieser bescheidenen intellektuellen Tugenden“ (Popper 1957, S. 353).

Dieser Gedanke Poppers findet sich explizit auch im EQR wieder – überraschenderweise bereits auf Stufe 5: „Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse“ (EU 2007, S. 20).

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse verweist auf der Master- und auf der Doktoratsebene ausdrücklich auf „kritisches Verständnis“ und „kritische Analyse“ (HRK/KMK/BMBF 2005, S. 6).

Im DQR-Entwurf der deutschen Wirtschaft findet sich hingegen keinerlei Hinweis auf kritisches Denken oder Bewusstsein für die Grenzen von Kenntnissen.

Das Fehlen eines solchen Bezugs in einem übergreifenden DQR würde die deutsche (Hochschul-)bildung von international üblichen hochschuldidaktischen Vorstellungen und den damit verbundenen liberalen Grundlagen der Wissensvermittlung abkoppeln.

2.5 Wer verleiht in Zukunft Abschlüsse?

Die Verbände der High-Tech-Branchen BITKOM, Gesamtmetall, VDMA und ZVEI lehnen es ab, dass die gegenwärtigen Bachelor-, Master und Diplomstudiengänge einem DQR-Level zugeordnet werden (BITKOM et al. 2007). Die heutigen Studiengänge sind nach Ansicht dieser Verbände zu wenig an den Prozessen im (beruflichen) Handlungsfeld orientiert, als dass man diese einem DQR-Level zuordnen könnte.

Erst „wenn sich in Zukunft Inhalte und Curricula, methodisch-didaktische Gestaltung und Prüfungen von [...] Studiengängen [...] an Kompetenz als Handlungsfähigkeit im Kontext orientieren, können diese Abschlüsse bereits im Rahmen von Neuordnungsverfahren auf dem entsprechenden Kompetenz-Niveau des DQR eingeordnet werden“ (ebd., S. 17).

Bestehende Hochschulabschlüsse sollen nicht einem DQR-Niveau zugeordnet werden. Stattdessen sollen die Absolvent/innen solcher „Altabschlüsse“ durch Assessments im Unternehmen die Möglichkeit erhalten, individuell ein DQR-Niveau zu erreichen.

„Bis dahin muss gelten: Die Einordnung von Lern- oder Arbeitsergebnissen („learning outcomes“) auf einem bestimmten Niveau des DQR kann nur dann erfolgen, wenn Handlungsfähigkeit im Kontext nachgewiesen wurde“ (ebd.).

Auch wenn es bislang keine expliziten Stellungnahmen der Hochschulen zu diesen Forderungen einzelner Wirtschaftsverbände gibt, dürfte davon auszugehen sein, dass der Anspruch, dass DQR-Niveaus nicht auf Hochschulabschlüssen basieren, sondern auf unternehmensinternen Kompetenzzertifizierungen, kaum auf Zustimmung der Hochschulen stößt.

2.6 Der DQR im Spannungsfeld zwischen Wirtschaft und Hochschule

Die Probleme bei der Erstellung eines bildungsbereichsübergreifenden DQR entstehen nicht aus der mangelnden Bereitschaft der Hochschulen an der Erstellung eines solchen gemeinsamen Instrumentes mitzuwirken. Auch die zuweilen irritierenden Verständnisschwierigkeiten der historisch getrennten Bildungsbereiche Hochschule und berufliche Bildung können vermutlich mit einigen Anstrengungen überwunden werden.

Aber in der Diskussion um den DQR offenbart sich ein weitaus grundsätzlicherer Konflikt, der das deutsche Bildungssystem durchzieht: Die deutsche Wirtschaft akzeptiert nicht die von den Hochschulen vorgebrachte Argumentation, dass Forschung, die Anwendung wissenschaftlicher Methoden und kritisches Denken eine oder gar *die* wesentliche Voraussetzung für Innovation darstellen. Dementsprechend sieht die deutsche Wirtschaft einen kaum verwertbaren Nutzen in der hochschulischen Vermittlung von metakognitiven Kompetenzen wie Reflexivität und kritisches Denken oder forschungsbezogenen Methodenkenntnissen. Diese zentralen Ziele hochschulischer Bildung finden sich in den Konzepten beruflicher Handlungskompetenz nicht wieder. Die von der Wirtschaft vorgeschlagenen bzw. unterstützten Qualifikationsrahmen basieren auf eben solchen statischen Konstrukten von Handlungskompetenz und tendieren damit dazu, auf Forschung und Kritik ausgerichtete Kompetenzen als Ballast zu bewerten und damit aus dem Kanon der deutschen Bildung zu streichen.

2.7 Die Konsequenzen eines DQR für Zugang und Anrechnung

Aus Sicht der deutschen Wirtschaft kommt dem DQR „hauptsächlich eine Funktion zu: Die Verbesserung der Durchlässigkeit innerhalb des Bildungssystems, d. h. zwischen seinen noch ‚abgeschotteten‘ Teilbereichen. Ein besonderes Augenmerk ist dabei auf die Beziehung zwischen der beruflichen und hochschulischen Bildung zu legen“ (BDI et al. 2008, S. 3). Weiterhin fordert die Wirtschaft in ihrem DQR-Entwurf: „Formale Schranken im deutschen Bildungssystem müssen deshalb beseitigt werden. Alle Absolventen der beruflichen Bildung, die studierfähig sind, müssen auch dann studieren können, wenn sie nicht über eine formale Hochschulzugangsberechtigung verfügen“ (ebd.).

Im gleichen Entwurf werden Hochschul-Bachelorabschlüsse mit Aufstiegsfortbildungen wie Meister oder Fachwirt gleichgestellt (ebd., S. 9). Ohne dass hierauf direkt eingegangen wird, kann angenommen werden, dass mit dieser Gleichstellung in Zukunft auch die Forderung eines direkten Zugangs von Fachwirten, Fachkaufleuten und Meistern zu Masterstudiengängen verbunden sein wird.

Der QR für deutsche Hochschulabschlüsse hingegen legt als Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang eindeutig einen „ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss mindestens auf Bachelor-Ebene“ fest. Ein direkter Zugang zu Masterstudiengängen für Absolvent/innen beruflicher Fortbildungsqualifikationen ist nicht vorgesehen (HRK/KMK/BMBF 2005, S. 4).

Bezüglich des Zugangs zu Bachelorstudiengängen bzw. einer Verkürzung von Studiengängen durch Anrechnung sieht die HRK einen zukünftigen DQR als „eines von mehreren Transparenzinstrumenten, die Anerkennung und Anrechnung erleichtern“ (HRK 2007, S. 7). Allerdings wird hiermit das aus Sicht der Hochschulen sensible Thema der Hochschulautonomie berührt, so dass die HRK betont: „Im Hochschulbereich wie auch in der Berufsbildung gilt letztlich die Entscheidungshoheit der aufnehmenden Institution im Rahmen der gesetzlichen Regelungen“ (ebd.).

3 Anerkennung beruflicher Kompetenzen im Hochschulbereich

3.1 Was gibt es an Kommentaren aus der Hochschulpolitik zum Thema „Anrechnung von Kompetenzen“?

Auch ohne einen bereichsübergreifenden nationalen Qualifikationsrahmen sind die Themen Durchlässigkeit und Anerkennung von Kompetenzen bei den deutschen Hochschulen inzwischen angekommen. Dies betrifft zum einen die Anerkennung für den Hochschulzugang, zum anderen die Anrechnung auf das Studium selbst, d. h. die Verkürzung eines Studiums durch Anrechnung.

Bereits die von Bund und Ländern am 19.6.1999 unterzeichnete Bologna-Erklärung sah für die darin vereinbarte Einführung eines Leistungspunktesystems für das Hochschulstudium vor, dass Punkte auch außerhalb der Hochschulen, z. B. durch lebenslanges Lernen erwerbbar sein sollten, unter der Voraussetzung der Anerkennung durch die jeweils aufnehmenden Hochschulen (Bologna 1999).

Die für das Hochschulwesen maßgeblichen Gremien HRK und KMK haben sich in der Folge in Beschlüssen zu der Frage der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen geäußert.

Inzwischen sieben Jahre alt ist der Beschluss der KMK vom 28.6.2002 zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“, der sich für eine – ggf. auch pauschalisierte – Anrechnung von bis zu 50 Prozent eines Hochschulstudiums ausspricht. Die Empfehlung benennt drei wesentliche Voraussetzungen für die Anrechnung (KMK 2002):

1. Die für den Hochschulzugang geltenden Voraussetzungen sind zu gewährleisten, „ggf. auch über die Möglichkeiten des Hochschulzugangs für besonders qualifizierte Berufstätige“.
2. Die anzurechnenden Kenntnisse und Fähigkeiten müssen „nach Inhalt und Niveau“ dem Teil des Studiums, den sie ersetzen, „gleichwertig“ sein.
3. Die „qualitativ-inhaltlichen Kriterien“ für die Anrechnung sind „entsprechend den Grundsätzen des neuen Qualitätssicherungssystems [...] im Rahmen der Akkreditierung“ zu überprüfen.

Anrechnung ist danach also nur möglich, wenn eine Gleichwertigkeitsfeststellung stattfindet und die eingesetzten qualitativ-inhaltlichen Kriterien einer Überprüfung standhalten.

Eine gemeinsame Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK vom 26.9.2003 an die Hochschulen bekräftigte den KMK-Beschluss, nun konkret bezogen auf die Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung. Die Hochschulen werden aufgerufen, „Leistungspunkte, die für gleichwertige Studien- und Prüfungsleistungen in der beruflichen Bildung vergeben wurden, in einer Höhe anzurechnen, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studienganges entspricht“ (HRK/KMK/BMBF 2003). Die Empfehlung verweist auf die Ziele der größeren Durchlässigkeit und besseren Verzahnung zwischen Bildungswegen und Lernorten, für die als Gründe die angesichts der demographischen Entwicklung notwendige Ausschöpfung von Begabungsreserven und die „Chancengleichheit für die auszubildende Generation“ angeführt werden. Mit Bezug auf Studien und Empfehlungen der OECD, der Europäischen Kommission, den Berufsbildungsbericht 2002, das Weißbuch „Lebenslanges Lernen“ der EU und Empfehlungen des Forums Bildung werden weitere Stichworte zu Hintergrund und Zielen genannt: bessere Verknüpfung der Lernorte, Optimierung

der verschiedenen Bildungswege und die effiziente Organisation eines Systems des lebenslangen Lernens.

Die gemeinsame Empfehlung von BMBF, KMK und HRK hält anspruchsvolle berufliche Qualifizierungen im Fortbildungsbereich für besonders geeignet, um Verknüpfungen zwischen Hochschulen und anderen Qualifizierungswegen und Lernorten zu erproben. Explizit werden die neuen IT-Fortbildungsberufe und IT-Fortbildungsabschlüsse (BGBl. I S. 1547) und Abschlüsse der Fachschulen nach Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz genannt. Durch Fortbildungsprüfungen nachgewiesene Qualifikationen sollten mit auf ein Hochschulstudium anrechenbaren ECTS-Leistungspunkten versehen werden (HRK/KMK/BMBF 2003).

Betont wird aber die Wahrung der Autonomie der Hochschulen, insbesondere bei der Festlegung der Studienanforderungen und der Äquivalenzprüfung. Wiederholt wird gefordert, die Anerkennungs- und Anrechnungsregelungen in die Akkreditierung der betreffenden Studienangebote einzubeziehen.

Wie stark dieses Thema mit bildungspolitischen Interessensauseinandersetzungen verknüpft ist, zeigt sich etwa an der Reaktion von Repräsentanten der beruflichen Bildung, denen diese Empfehlungen nicht weit genug gehen. So wird der Umstand, dass die Anerkennung weiterhin im Ermessen der Hochschule liegt, auf einem Workshop im Oktober 2003 als Weigerung interpretiert, die Erfolge der beruflichen Bildung adäquat zu honorieren (vgl. Hannken-Illies/Lischka 2004, S. 37).

In Anbetracht der jahrzehntelangen Abschottung des Hochschulsystems von anderen Bildungssektoren sollten die genannten Verlautbarungen von BMBF, KMK und HRK zur Anerkennung außerhochschulischer Kompetenzen jedoch primär als Signale der Öffnung gewertet werden.

Ohne Zweifel sind es vor allem Prozesse der Internationalisierung und Europäisierung, durch die Themen wie Anerkennung und Durchlässigkeit mit Nachdruck auf die bildungspolitische Agenda gesetzt worden sind. Im internationalen Vergleich geringe Studierendenquoten, wenig Chancen außerhalb des „Königswegs“ Abitur zur Hochschule zu gelangen, kaum Ansätze zur Berücksichtigung der Situation berufstätiger Studierender – all dies zeigt erheblichen Reformbedarf, wenn die Hochschulen ihren Beitrag zum lebenslangen Lernen in einer Wissensgesellschaft leisten wollen.

Unter den in den einleitenden Ausführungen des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse genannten Zielstellungen findet sich auch das Ziel, Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der Bildungsgänge national und international zu fördern, „durch Verdeutlichung von alternativen Bildungsverläufen, der relativen Positionierung von Qualifikationen zueinander und der Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem“ (KMK 2005, S. 2). Bei der Beschreibung der formalen Aspekte der Bachelor- sowie der Master-Stufe des Rahmens werden auch „Übergänge aus der beruflichen Bildung“ genannt und hier die oben zitierte gemeinsame Empfehlung von BMBF, KMK und HRK zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Bildung und ihrer Anrechnung auf ein Hochschulstudium integriert (BMBF/KMK/HRK 2003). Es heißt dazu: „Außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs

entspricht“ (KMK 2005, S. 2-3, zur Bachelor-Stufe; vgl. auch die entsprechende Formulierung zur Master-Stufe auf S. 4).

Insoweit wird der eingeschlagene Weg der Orientierung auf die Verknüpfung von beruflicher (Fort-)Bildung mit akademischer Bildung fortgesetzt.

Fragt man jedoch nach der Anerkennung beruflicher Qualifikationen für den Zugang, so wird nur bei der Bachelor-Stufe bzw. für grundständige Studiengänge auf die bestehenden länderspezifischen Regelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung verwiesen. Ein Weg zu einem Master-Studium allein über berufliche Qualifikationen ist nicht vorgesehen; es wird ohne Ausnahme ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss verlangt (plus weitere, von der Hochschule zu definierende Zulassungsvoraussetzungen).

Es gibt offenbar aus der Wirtschaft und der beruflichen Bildung zunehmenden Druck auf die Hochschulen, beruflich qualifizierten Studieninteressent/innen Zugangswege zu ermöglichen, dem die HRK sich nicht verschließen will. In einem gemeinsamen Papier von BDA, BDI und HRK zur wissenschaftlichen Weiterbildung (BDA 2007) heißt es: „Die Entwicklungen bei der Aus- und Weiterbildung im Beschäftigungssystem machen eine engere Verzahnung von beruflichen Qualifizierungswegen mit hochschulischen Bildungsangeboten erforderlich. Daher sind für besonders qualifizierte Beschäftigte, die sich auch ohne formale Hochschulzugangsberechtigung im Berufsbildungssystem weiterentwickelt haben, Zugangswege zur wissenschaftlichen Weiterbildung jenseits erworbener Schulabschlüsse zu eröffnen“ (S. 19).

Zugleich lehnt die HRK aber eine „automatische Anerkennung“ beruflicher Abschlüsse als Berechtigung zum Hochschulabschluss ab. Bestrebungen, berufliche Abschlüsse generell mit dem Abitur gleichzusetzen, erteilt der HRK-Senat in einer Stellungnahme vom 8.7.2008 eine Absage. Unabdingbar sei, die Kenntnisse im Einzelnen zu überprüfen, bspw. die notwendigen mathematischen Grundkenntnisse für die MINT-Fächer. Diese Sorgfalt sei auch bei der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen erforderlich (HRK-Pressemitteilung vom 9.7.2008).

In ihrem Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung vom 7.7.2008 wird die Sicherstellung von Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit früher erworbener Kompetenzen zwar als Gesamtaufgabe der Hochschulen verstanden, Weiterbildung aber auf die Zielgruppe der Hochschulabsolventen mit Berufserfahrung beschränkt (S. 8 f.). Die HRK plädiert für eine Profilbildung in der Weiterbildung, indem Forschungsuniversitäten ihre Weiterbildung forschungsbezogen ausrichten, während andere sich als Lifelong-learning-Einrichtungen verstehen könnten, mit einer stärkeren Orientierung an nicht-traditionellen Zielgruppen (HRK 2008, S. 20).

3.2 Wie stellt sich die gegenwärtige Praxis der Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Hochschulen dar? Was macht ihre Problematik aus?

Hier ist zu unterscheiden zwischen der Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf den Hochschulzugang und der Anrechnung auf das Studium selbst durch Erlass von Studienzeiten und/oder Studienmodulen.

3.2.1 Anerkennung auf den Hochschulzugang

Im Hochschulrahmengesetz³ war als Zulassungsvoraussetzung die Möglichkeit vorgesehen, die für das Studium erforderliche Qualifikation nicht nur auf schulischem Wege, sondern auch durch berufliche Bildung zu erlangen. Es hieß dazu: „In der beruflichen Bildung Qualifizierte können den Nachweis nach näherer Bestimmung des Landesrechts auch auf andere Weise erbringen“ (HRG § 27 Abs. 2).

Der Ersatz der schulisch erworbenen Hochschulreife durch berufliche Qualifikationen, der als „Dritter Bildungsweg“ bezeichnet wird, ist seit einigen Jahren in allen Bundesländern in den meisten Studiengängen möglich, jedoch entsprechend der Kulturhoheit der Länder auf dem Gebiet der Hochschulen in sehr unterschiedlicher Ausprägung geregelt (siehe BMBF 2008, S. 36 ff. und Sekretariat der KMK 2007).

Je nach Bundesland gelten als Voraussetzungen verschiedene Kombinationen aus Anforderungen, z. B. aus Berufsabschluss, Dauer der Berufstätigkeit und beruflicher Fortbildung. Oft handelt es sich um einen fachgebundenen Zugang zu Studiengängen, bei dem „Einschlägigkeit“ der beruflichen Qualifikation gefordert wird.

Die Länder Niedersachsen und Hessen sehen für Meister, staatlich geprüfte Betriebswirte und staatlich geprüfte Techniker einen uneingeschränkten und allgemeinen Hochschulzugang vor. Am anderen Ende der Bandbreite steht Bayern, das besonders qualifizierten Berufstätigen nur einen Zugang zur Fachhochschule gewährt.

Bei den Zugangswegen können grob drei Modelle unterschieden werden, wobei in den meisten Bundesländern zumindest zwei der folgenden Möglichkeiten existieren (BMBF 2008, S. 36):

- Hochschulzugangsprüfung (Eignungsfeststellung): Die Bewerber/innen müssen eine schriftliche oder mündliche Prüfung absolvieren und ihren Studienwunsch erfolgreich vor einer Prüfungskommission vertreten;
- Direktzugang: umstandsloser Zugang zur gewählten Hochschule, die erforderlichen Studienplatzkapazitäten vorausgesetzt, aufgrund eines Fortbildungsabschlusses (z. B. Meister, Techniker etc.);
- Probestudium: Es wird zunächst die (vorläufige) Zulassung ausgesprochen, die im Erfolgsfalle nach zwei bis vier Semestern zu einer endgültigen Zulassung führt.

Erwähnenswert ist die nachträgliche Prüfung zur Hochschulzulassung (so genannte Immatu- ren- oder Z-Prüfung) in Niedersachsen, die seit 1972 mehr als 20.000 Personen erfolgreich abgeschlossen haben. Jährlich kommen so durchschnittlich vier bis fünf Prozent der Studierenden auf diesem Weg in die Hochschule, während die Quote im Bundesdurchschnitt nur bei einem Prozent, also deutlich darunter liegt.

In Bayern haben sich seit Inkrafttreten des Gesetzes höchstens 30 Personen für den Dritten Bildungsweg beworben, in Berlin sind es jährlich 250, allein am Department Wirtschaft und Politik der Universität Hamburg im Jahr 2005 rund 600 und in Niedersachsen jährlich 800 bis 1.000 Bewerberinnen und Bewerber (BMBF 2008, S. 37-38).

³ Die Detailregelungen für den tertiären Bereich obliegen den einzelnen Ländern, das Hochschulrahmengesetz (HRG), regelte den Rahmen des Hochschulwesens, beispielsweise die grundsätzlichen Aufgaben der Hochschulen und ihre Rechtsstellung. Das HRG wird infolge der Föderalismusreform zum 1.10.2008 aufgehoben, die Rahmengesetzgebungskompetenz des Bundes beschränkt sich dann auf die Bereiche Hochschulzulassung und Hochschulabschlüsse.

Es gibt also bisher keine einheitlichen Kriterien, um für alle Studierwilligen gleiche Anforderungen, aber auch gleiche Chancen herzustellen und ihre Mobilität zu erhöhen. Regelungen, die sich auf Zuordnungen von Qualifikationen und Kompetenzen zu einem nationalen Qualifikationsrahmen beziehen, könnten dazu beitragen, diese Uneinheitlichkeit und Unübersichtlichkeit abzubauen.

3.2.2 Anrechnung auf ein Hochschulstudium

Der Anrechnung außerhochschulischer Qualifikationen und Kompetenzen begegnen viele Hochschullehrenden immer noch mit großen Bedenken. Die Möglichkeit, dass sich auch in beruflichen Bildungsprozessen Lernen auf einem der Hochschule vergleichbaren Niveau vollziehen kann, wird oft von vornherein ausgeschlossen, und in einer Verknüpfung von hochschulischer mit beruflicher Bildung wird ein Qualitätsverlust befürchtet.

Eine systematische Erhebung zum Stand der Regelungen der Anrechnung außerhochschulischer, beruflicher Kompetenzen, die insbesondere auch die Entwicklung der letzten Jahre erfasst, liegt bisher nicht vor. Zurückgreifen können wir vor allem auf eine vor einigen Jahren im Rahmen eines BLK-Projektes durchgeführte Recherche (Hannken-Illjes/Lischka 2004) sowie den jüngst vom BMBF herausgegebenen Länderbericht im Rahmen der OECD-Aktivität zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens (BMBF 2008). Auch diese Studie beklagt die schmale und wissenschaftlich nicht aufgearbeitete Datenlage.

Mit dieser Einschränkung kann der Stand so charakterisiert werden:

- Wenn Prüfungsordnungen traditioneller hochschulischer Studiengänge die Anrechnung beruflicher Erfahrungen überhaupt vorsehen, so ist dies in der Regel auf Praxisphasen des Studiums beschränkt.
- Informelle, auf Einzelfallprüfung ausgerichtete Ansätze dominieren stark, während systematische, explizite Ansätze der Anerkennung zumeist noch Pilotcharakter haben. Dies gilt auch für die Praxis seit dem KMK-Beschluss zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen (KMK 2002). In Aufbau- und Ablauforganisation der Verfahren zeigen sich große Unterschiede und wenig Transparenz.
- Die Ansätze auf ordnungspolitischer Ebene haben eine vergleichsweise geringe Reichweite, sind häufig unzureichend bekannt und werden daher auch wenig genutzt. Das komplexe deutsche Bildungssystem mit vielfältigen Zuständigkeiten und rechtlichen Regelungen trägt zur Unübersichtlichkeit für die Individuen bei und erschwert so die Entwicklung weiterer Verfahren der Anerkennung.

Einzelfallprüfungen haben den Vorteil, fallspezifisch anwendbar zu sein, sind jedoch ganz offensichtlich mit einer Reihe von Problemen behaftet. Eine konsistente Prüfung der Anrechnungsersuchen ist nicht gewährleistet, spielen doch die subjektiven Einschätzungen auf Hochschuleseite eine starke Rolle. Nehmen wir als Beispiel die Anrechnung beruflicher Fortbildungsabschlüsse, so sind den Hochschullehrenden in der Regel Inhalte, Formen und Niveau solcher Fortbildungen wenig vertraut, so dass eine fundierte Gleichwertigkeitsfeststellung nur möglich wäre, wenn zusätzlich zu dem Abschlusszeugnis aussagekräftige Unterlagen gesichtet würden. Dafür fehlt jedoch die Zeit, und Entscheidungen über Anrechnungen sind daher immer mit einem starken Unsicherheitsfaktor behaftet. Den Absolvent/innen beruflicher Fortbildungen wiederum fehlen vor Aufnahme eines Hochschulstudiums in der Regel die Informationen zur Beurteilung der Inhalte eines Studienmoduls, so dass sie oft erst ex

post feststellen, dass sie diese ja bereits im Rahmen der beruflichen Fortbildung bearbeitet haben.

Sich auf Einzelfallprüfungen stützende Anerkennungen gestalten sich also für die Beteiligten wenig transparent, unsicher und – wenn sie mit Ernsthaftigkeit betrieben werden – auch aufwändig (vgl. auch Hanft u.a. 2008, S. 301).

4 Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in der BMBF-Initiative „ANKOM“

Von September 2005 bis Juni 2008 förderte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) zwölf regionale Modellprojekte zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge.

Die Projekte sollten zum einen die Übertragbarkeit formal im beruflichen Weiterbildungssystem erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge feststellen und in der Praxis erproben. Zum anderen sollten sie aber auch informell erworbene Kompetenzen im Hinblick auf Zertifizierung und Anrechenbarkeit betrachten.

Mit dem „Qualifikationsverbund Nord-West“ koordinierte die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg eines der regionalen Modellprojekte der ANKOM-Initiative. Als Projektpartner kooperierten das Institut für Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen, das Wolfgang Schulenberg-Institut für Bildungsforschung und Erwachsenenbildung, die Oldenburgische und die Ostfriesische Industrie- und Handelskammern sowie die Arbeitnehmerkammer und die Handelskammer Bremen im Qualifikationsverbund Nord-West.

Die Ziele des Modellprojekts waren:

- die Schaffung flexiblerer Übergänge zwischen außerhochschulischer Bildung und Hochschule,
- die Reduzierung von Dopplungen an der Schnittstelle von beruflicher und Hochschulbildung,
- das Schaffen von Anreizen für lebenslanges Lernen,
- eine Flexibilisierung der Bildungswege sowie
- eine Verkürzung des Weges zum Hochschulabschluss für beruflich Qualifizierte.

Die Ergebnisse des Modellprojekts „Qualifikationsverbund Nord-West“ sind als „Oldenburger Modell der Anrechnung“ bekannt geworden. Drei spezifische Merkmale charakterisieren dieses Anrechnungsmodell (Muskens 2006):

- Die Überprüfung der Anrechenbarkeit von Kenntnissen und Kompetenzen geschieht auf der Ebene der (Studien-)Module (Modulweise Anerkennung).
- Pauschale und individuelle Anrechnungsmöglichkeiten können von den Studierenden kombiniert in Anspruch genommen werden.
- Die Beurteilung der Gleichwertigkeit außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Kompetenzen zu den Lernergebnissen der Studiengänge erfolgt auf der Basis eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens (hier: des EQR) als Referenzsystem.

4.1 Pauschale Anrechnung

Unter einer „pauschalen“ oder „qualifikationsbezogenen“ Anrechnung wird im Oldenburger Modell ein Verfahren verstanden, bei dem jede/r Inhaber/in eines entsprechenden Fortbildungsabschlusses bestimmte Studienmodule angerechnet bekommt, ohne an einer Einzelfallprüfung teilnehmen zu müssen.

Um eine solche Anrechnungsmöglichkeit einzurichten, wird einmalig im Rahmen eines so genannten „Äquivalenzvergleichs“ überprüft, ob und welche Module angerechnet werden können.

Die Ergebnisse des Äquivalenzvergleichs bilden die Grundlage für einen Anrechnungsbeschluss innerhalb der Hochschule, der die Modalitäten der Anrechnung eines bestimmten Fortbildungsabschlusses auf einen spezifischen Studiengang definiert.

Die Hochschule garantiert allen Absolvent/innen dieses Fortbildungsabschlusses, dass ihnen bei Aufnahme des entsprechenden Studiums die jeweiligen Module angerechnet werden.

Innerhalb des ANKOM-Modellprojekts bildete der berufsbegleitende Bachelorstudiengang „Business Administration“ den Zielstudiengang für pauschale Anrechnungsverfahren. Es wurde die Äquivalenz verschiedener Kammerfortbildungen auf diesen Studiengang überprüft (u. a. Geprüfte/r Industriefachwirt/in, Geprüfte/r Industriemeister, Geprüfte/r Versicherungsfachwirt/in, Geprüfte/r Betriebswirt/in, Geprüfte/r Bilanzbuchhalter/in).

Die Ergebnisse dieser Äquivalenzvergleiche können auf der Website des Studiengangs eingesehen werden. Dadurch ist es Studieninteressierten möglich, noch vor Aufnahme des Studiums (evtl. sogar noch vor Aufnahme der beruflichen Fortbildung) festzustellen, welche Studienmodule ihnen nach Abschluss der Fortbildung angerechnet werden. Für die angerechneten Studienmodule müssen die Fortbildungsabsolvent/innen keinerlei Prüfungen mehr ablegen. Die Noten der entsprechenden Fortbildungsfächer werden i. d. R. in das Bachelor-Abschlusszeugnis der Hochschule übernommen.

4.2 Äquivalenzvergleich

Die pauschale Anrechnung nach dem Oldenburger Modell basiert auf einem von unabhängigen Gutachtern durchgeführten Äquivalenzvergleich von hochschulischem Zielstudiengang und anzurechnender Fortbildung.

Bei diesem Vergleich überprüfen die Gutachter für jedes einzelne Studienmodul

- inwieweit die Inhaltsbereiche des Studienmoduls in der Fortbildung abgedeckt sind, und
- ob das Niveau der anzurechnenden Lernergebnisse dem Niveau des Studienmoduls entspricht.

Nur wenn die separat durchgeführten Inhalts- und Niveauvergleiche übereinstimmend zu einem positiven Ergebnis gekommen sind, wird die Anrechnung eines Studienmoduls empfohlen.

Um die Gleichwertigkeit von Lernergebnissen aus beruflicher und Hochschulbildung zu bestimmen, wurde im Rahmen des Modellprojekts ein Instrument entwickelt, das es erlaubt, bildungsbereichsübergreifend das Niveau einer Lerneinheit zu bestimmen (Gierke/Müskens in Vorbereitung).

Bei der Verwendung dieses so genannten „Module Level Indicators“ (MLI) haben die Gutachter die Aufgabe, die jeweilige Lerneinheit anhand von insgesamt 50 Kriterien quantitativ zu bewerten. Die 50 Bewertungen werden zunächst zu den folgenden neun MLI-Skalen verrechnet:

- Breite und Aktualität des Wissens,
- kritisches Verstehen,
- Interdisziplinarität,
- Problemlösen,
- Praxisbezug,
- Innovation,
- Selbstständigkeit,
- Kommunikation sowie
- Berücksichtigung sozialer und ethischer Fragen.

Die neun MLI-Einzelskalen können wiederum zu einem Gesamtwert werden. Dieser Gesamtwert beschreibt das Niveau einer (hochschulischen oder beruflichen) Lerneinheit in Form von EQR-Stufen.

Der MLI basiert in der gegenwärtigen Version auf dem EQR. Viele der 50 Items bzw. Kriterien des MLI wurden von EQR-Deskriptoren abgeleitet. Bei der testtheoretischen Konstruktion des MLI wurde angestrebt, dass eine möglichst hohe (korrelative) Übereinstimmung zwischen dem MLI-Gesamtwert und direkten Bewertungen einer Lerneinheit anhand des EQR bestehen. Der bereichsübergreifende EQR bildet somit das dem MLI inhärente Bezugssystem.

4.3 Kompensation

Bei der Bestimmung des Niveaus eines Studienmoduls oder einer beruflichen Lerneinheit mit dem MLI können die Werte der verschiedenen Einzelskalen einander ausgleichen. Die Verrechnung der Einzelskalen zu einem Gesamtwert bringt es mit sich, dass geringere Werte in manchen der Skalen durch höhere Werte in den übrigen Skalen kompensiert werden können.

Die Möglichkeit der Kompensation ist von zentraler Bedeutung für das Funktionieren von Anrechnungsverfahren zwischen verschiedenen Bildungsbereichen. Kompensation erlaubt die Anrechnung von beruflichen Lerneinheiten, deren Lernergebnisse zwar nicht identisch zu den Lernergebnissen eines Studienmoduls sind – wohl aber gleichwertig.

Durch Kompensation wird es möglich, die Spezifika der verschiedenen Bildungsbereiche anzuerkennen und damit Anrechnung auch dann zu erlauben, wenn diese Spezifika zu unterschiedlichen aber gleichwertigen Lernergebnissen führen.

4.4 Erste Ergebnisse der Äquivalenzvergleiche

Während der Laufzeit der ANKOM-Initiative wurde in Oldenburg eine Reihe von Äquivalenzvergleichen zwischen beruflichen Aufstiegsfortbildungen und dem Bachelorstudiengang „Business Administration“ durchgeführt.

Insgesamt zeigte sich, dass die Lernergebnisse beruflicher Aufstiegsfortbildungen durchaus das Niveau der Lernergebnisse eines Bachelorstudiengangs erreichen, so dass diese in Bereichen, in denen eine generelle Übereinstimmung des Gegenstandes von Studiengang und Fortbildung bestand, in aller Regel angerechnet werden konnten.

Insgesamt ergaben sich bei den Äquivalenzvergleichen für die verschiedenen Fortbildungen Äquivalenzen im Umfang von circa drei bis sechs Studienmodulen. (Das entspricht in diesem Studiengang 24 bis 48 Kreditpunkten nach ECTS). Die unterschiedlichen Anrechnungsvolumina ergeben sich in erster Linie aus der z. T. unterschiedlichen inhaltlichen Ausrich-

tung der Fortbildungen und des Studiengangs. So besitzen beispielsweise Industriemeister-Fortbildungen eine deutlich geringere inhaltliche Übereinstimmung zum hier betrachteten Zielstudiengang als die Fortbildung zum/zur Geprüften Industriefachwirt/in.

Auch die Industriefachwirt-Fortbildung und der Studiengang „Business Administration“ stimmen hinsichtlich ihrer Ausrichtung nicht vollständig überein. Bei der Anrechnung auf den Studiengang werden die Lernergebnisse von rund 430 Unterrichtsstunden der Fortbildung „Geprüfte/r Industriefachwirt/in“ berücksichtigt. Gleichwertige Lernergebnisse werden im Studium mit circa 1.000 Arbeitsstunden (= 40 Kreditpunkte ECTS) erzielt.

Zu den Lernergebnissen von weiteren 210 Unterrichtsstunden der Fortbildung gibt es keine oder nur geringfügige Äquivalente auf Seiten des Studiums. Umgekehrt erwerben die Studierenden während einer Arbeitszeit von 3.500 Stunden (140 KP) Lernergebnisse, für die eine Entsprechung auf der Fortbildungsseite fehlt.

Der hier vorgenommene Äquivalenzvergleich basiert auf der Fortbildungsseite nicht auf Input-Faktoren wie Workloads oder Unterrichtszeiten, sondern ausschließlich auf Lernergebnissen. Es wurde somit berücksichtigt, dass Fortbildungsteilnehmer/innen aufgrund ihrer beruflichen Erfahrung äquivalente Lernergebnisse möglicherweise schneller, d. h. mit geringerem Workload erreichen als Studierende ohne entsprechende Vorerfahrungen.

Aber auch der rein outputorientierte Vergleich der Lernergebnisse macht klar, dass der Studiengang sehr viel mehr Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vermittelt als die Aufstiegsfortbildung. Vergleichbare Ergebnisse ergaben sich auch für alle übrigen untersuchten Fortbildungsqualifikationen.

Berücksichtigt man sämtliche Lernergebnisse einer Aufstiegsfortbildung wie Meister oder Fachwirt, so entsprechen diese den Lernergebnissen eines Studiengangs in Höhe von circa 60 ECTS KP (d. h. etwa einem Drittel eines Bachelorstudiengangs).⁴

Aus dieser Schlussfolgerung lässt sich die Feststellung ableiten, dass berufliche Fortbildungen und Bachelorstudiengänge nicht gleichwertig sind. Zwar entspricht das Niveau der in den Fortbildungen erworbenen Lernergebnisse weitgehend dem Niveau eines Studiengangs, doch der Umfang dieser Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen bleibt weit hinter denen eines Studiengangs zurück.

Die Ergebnisse der Äquivalenzvergleiche deuten an, wie berufliche Fortbildungen angemessen bei der Aufnahme eines Studiums berücksichtigt werden sollten: Bei einer inhaltlich vergleichbaren Ausrichtung von Studium und Fortbildung sollten berufliche Fortbildungen der zweiten Kammer-Fortbildungsebene in einem Umfang von etwa 60 KP (d. h. etwa einem Vollzeit-Studienjahr) und Fortbildungen der dritten Fortbildungsebene (z. B. Geprüfte/r Betriebswirt/in) bis hin zu 120 KP (zwei Vollzeit-Studienjahren) auf Bachelorstudiengänge angerechnet werden.

⁴ Aufstiegsfortbildungen der so genannten „dritten Ebene“ des Kammerfortbildungssystems wie der/die „Geprüfte Betriebswirt/in“ erreichen dementsprechend höhere Anrechnungspotenziale, da sie einen Abschluss der zweiten Fortbildungsebene voraussetzen.

4.5 Individuelle Anrechnung

Neben der pauschalen Anrechnung von Fortbildungsqualifikationen sieht das Oldenburger Modell auch eine individuelle Anerkennung informell und non-formal erworbener Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen vor.

Im Rahmen des individuellen Anrechnungsverfahrens wird von der Hochschule überprüft, ob ein/e Studierende/r oder ein/e Studieninteressent/in bereits über anrechnungsrelevante Lernergebnisse verfügt. Es spielt bei dieser Form der Anrechnung keine Rolle, auf welche Art und Weise diese Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenzen erworben wurden.

(2) Die individuelle Anrechnung eines Studienmoduls im Bachelorstudiengang „Business Administration“ an der Universität Oldenburg ist ein zweistufiger Vorgang:

- Im ersten Schritt legt der/die Studierende ein Portfolio über Lernerfahrungen bzw. berufspraktische Tätigkeiten vor, die in einem inhaltlichen Zusammenhang mit dem Gegenstandsbereich des anzurechnenden Moduls stehen.
- Im zweiten Schritt des Verfahrens erhält der/die Studierende eine so genannte „komplexe Aufgabe“ (vgl. Ebbinghaus 2000), die vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und früher erworbener Kenntnisse als Hausarbeit zu bearbeiten ist.

Sowohl das Portfolio als auch die komplexe Aufgabe werden von Fachdozenten auf der Basis eines vorgegebenen Bewertungsrasters beurteilt. Dieses Bewertungsraster basiert, ebenso wie die pauschale Anrechnung, zurzeit auf dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Auch hier bildet somit der bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen wiederum die Grundlage für eine Anerkennung außerhochschulischer Kompetenzen.

4.6 Wie müsste der DQR beschaffen sein, um Anrechnung zu erleichtern?

Gegenwärtig basieren die Anrechnungsverfahren des Oldenburger Modells (sowie der meisten übrigen in den ANKOM-Projekten entwickelten Anrechnungsmodelle) auf dem EQR.

Technisch würde es kaum Schwierigkeiten bereiten, die im ANKOM entwickelten Instrumente in Zukunft auch auf einen DQR auszurichten. Für den Module Level Indicator würde dies voraussichtlich eine Neugewichtung und -normierung der Skalen beinhalten; das Bewertungsraster des individuellen Anrechnungsverfahrens müsste an die Deskriptoren des DQR angepasst werden.

Ob eine solche Ausrichtung auf einen DQR allerdings überhaupt Sinn macht und zu einer verbesserten Anrechnung beiträgt, hängt entscheidend von den Inhalten des noch zu gestaltenden Rahmens ab.

Damit ein möglicher DQR als Grundlage von konkreten Anrechnungsverfahren praktischen Nutzen stiftet, sollten folgende Bedingungen erfüllt sein:

- Die Deskriptoren des DQR sollten Lernergebnisse beschreiben – keine Grade von Verantwortungszuschreibung oder Input-Faktoren.
- Der DQR sollte auf Qualifikationen und nach Möglichkeit auch auf Teilqualifikationen anwendbar sein, anstatt nur Stufen beruflicher Kompetenzentwicklung zu beschreiben.
- Die Beschreibungen müssen so konkret sein, dass sie in allen Bildungsbereichen in gleicher Weise verstanden werden.

- Die Deskriptoren sollten die wichtigsten Niveauindikatoren aller Bildungsbereiche beinhalten – auch auf die Gefahr hin, dass nicht jedes beschriebene Lernergebnis in jedem Bildungsbereich erreicht wird.

In den ANKOM-Projekten wurde der EQR als Basis für einen Vergleich der Lernergebnisse aus unterschiedlichen Bildungsbereichen zugrunde gelegt. Dies geschah, weil bislang kein bereichsübergreifender DQR zur Verfügung stand. Der EQR erfüllt die o. a. Anforderungen an einen Qualifikationsrahmen im Hinblick auf Anrechnung nicht in allen Punkten befriedigend. Ein DQR, der die oben skizzierten Anforderungen erfüllt, könnte daher dazu beitragen, Anrechnung zu vereinfachen, die Nachvollziehbarkeit von Anrechnungsverfahren zu erhöhen und damit insgesamt die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen zu erhöhen.

5 Fazit

Die Reaktionen der deutschen Hochschulen auf übergreifende Qualifikationsrahmen wie den bereits bestehenden EQR und den geplanten DQR fallen gemischt aus: Einerseits fühlt man sich dem Ziel einer besseren Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen sowie einer verbesserten internationalen Mobilität von Studierenden verpflichtet. Andererseits wird befürchtet, dass die spezifischen Ziele, Lernmethoden und -ergebnisse hochschulischer Bildung bei dem Versuch, gemeinsame Deskriptoren mit der beruflichen Bildung zu finden, nicht ausreichend Berücksichtigung finden.

Die Zulassung von berufserfahrenen Studierenden ohne Abitur und eine Anrechnung beruflicher Fortbildungsqualifikationen und Kompetenzen ist für viele Hochschulen nur dann akzeptabel, wenn dies nicht mit einer Absenkung des Anspruchsniveaus der Studienangebote verbunden ist.

Wenn auch ein zukünftiger DQR aus Sicht der Hochschulen keinen Automatismus bei der Zulassung von beruflich Qualifizierten zu Hochschulstudiengängen bedeutet, so kann ein solcher Rahmen doch erheblich dazu beitragen, Anrechnungsverfahren zu erleichtern und deren Legitimation abzusichern, wenn es gelingt, die Spezifika aller Bildungsbereiche angemessen abzubilden.

6 Quellen

- BBIG (2005): Berufsbildungsgesetz BBIG vom 23. März 2005.
- BDA (2007): Wissenschaftliche Weiterbildung im System der gestuften Studienstruktur. Berlin.
- BDA/BDI/BGA/DBV/DIHK/HDE/ZDH (2008): Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) – Position der deutschen Wirtschaft, Vorschlag für den Deutschen Qualifikationsrahmen, Glossar
- BITKOM/GESAMTMETALL/VDMA/ZVEI (2007): Die Anforderungen des Beschäftigungssystems – Ein Beitrag zur Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens.
- BMBF (Hg.) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition of non-formal and informal Learning“. Bonn, Berlin.
- BMBF/KMK (2007): Deutsche Stellungnahme zu einem Europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET). Bonn, im März 2007.
- BMBF/KMK/HRK (2003): 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. Bonn, 26.9.2003.
- Bologna (1999): Der Europäische Hochschulraum – Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Bologna, 19.6.1999. [http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf]
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. [<http://www.vtu.dk>]
- DGB Bundesvorstand (2007): Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. „Das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET) – Ein europäisches System für die Übertragung, Akkumulierung und Anerkennung von Lernleistungen im Bereich der Berufsbildung -SEK (2006) 1431-“. Berlin, 6.3.2007.
- Ebbinghaus, M. (2000): Prüfungen im Umbruch. In: Neue Ausbildung/Neue Prüfung: Berufsausbildung zum Hauswirtschafter/zur Hauswirtschafterin, S. 3-9.
- EHEA (2005): The framework of qualifications for the European Higher Education Area. [URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/QF-EHEA-May2005.pdf>]
- Erpenbeck/Heyse (1999): Die Kompetenzbiographie – Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster: Waxmann.
- EU (2007): Legislative Entschließung des Europäischen Parlaments vom 24. Oktober 2007 zu dem Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen [<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2007-0463+0+DOC+XML+V0//DE#BKMD-21>]

- Facione, P. A. (1990): Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction – The Delphi Report: Executive Summary. [http://www.insightassessment.com/pdf_files/DEXadobe.PDF]
- FETAC (Further Education and Training Awards Council) (2007): Towards a European Credit System for Vocational Education and Training. Irish Response.
- Hanft, A./Knust, M./Müskens, W./Gierke, W.B. (2008): Vom Nutzen der Anrechnung – Eine Betrachtung aus organisatorischer und ökonomischer Perspektive. In: Betriebswirtschaftliche Forschung und Praxis, H. 4, S. 297-312.
- Hannken-Illies, K./Lischka, I. (2004): Ansätze zur Systematisierung von Lernleistungen im Rahmen eines Leistungspunktesystems und Lebenslangen Lernens (LLL), unter Berücksichtigung der europäischen Perspektive. In: I. Stamm-Riemer (Hg.): Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung, Berlin, S. 23-41.
- Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.1.1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 8.8.2002 (BGBl. I S. 3138)
- JQI (2004): Shared ‚Dublin‘ descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards – A report from a Joint Quality Initiative group (18. October 2004).
- Gierke, W., Müskens, W. (in Vorbereitung): Der Module Level Indicator – ein Instrument für qualitätsgesicherte Verfahren der Anrechnung.
- HRK Service-Stelle Bologna (2007): Bologna-Reader II. Neue Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen (Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007).
- HRK (2007): Stellungnahme des 103. HRK-Senats vom 13.2.2007 zum Europäischen Qualifikationsrahmen und zur bevorstehenden Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmens.
- HRK (2007a): Empfehlung zur weiteren Entwicklung des Bologna-Prozesses – Stand: 19.4.2007. Entschließung der 1. Mitgliederversammlung am 4.5.2007
- HRK (2008): HRK-Positionspapier zur wissenschaftlichen Weiterbildung. Beschluss des 588. Präsidiums am 7.7.2008.
- KMK (2002): Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.6.2002.
- HRK/KMK/BMBF (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.4.2005 beschlossen).
- Kommunique (2005): Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen. Kommuniké der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister. Bergen, 19.-20.5.2005. [http://www.bmbf.de/pub/bergen_kommunique_dt.pdf]
- Müskens, Wolfgang (2006): Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. In: Hochschule & Weiterbildung, 1, S. 23-30.
- NICATS (1999): Report of the Northern Ireland Credit Accumulation and Transfer System (NICATS) Project. [http://www.nicats.ac.uk/doc/scr_report.pdf]

Popper, K.R. (1957): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band 2: Falsche Propheten – Hegel, Marx und die Folgen. Bern: A. Francke

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.6.2003.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand: Oktober 2007. [<http://www.kmk.org/hschule/Synopse2007.pdf>]

Kontaktadressen

*Prof. Dr. Peter Dehnbostel
Helmut Schmidt Universität Hamburg
Holstenhofweg 85
D-22043 Hamburg
Tel. +49-(0)-040-6541-2801
Fax. +49-(0)-040-6541-3748
E-Mail: peter.dehnbostel@hsu-hh.de*

*Dr. Harry Neß
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
Schlossstraße 29
D-60486 Frankfurt am Main
Tel. +49-(0)-69-24708-231
Fax. +49-(0)-69-24708-444
E-Mail: ness@dipf.de*

*Prof. Dr. Bernd Overwien
Universität Kassel
Nora-Platiel-Straße 1
34127 Kassel
Tel. +49-(0)-561804-3114
E-Mail: bernd.overwien@uni-kassel.de*

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Antrag auf Mitgliedschaft

Bitte in Druckschrift ausfüllen

Persönliches

Frau / Herr

Nachname (Titel)

Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Telefon / E-Mail

Geburtsdatum

Nationalität

gewünschtes Eintrittsdatum

bisher gewerkschaftlich organisiert bei von bis (Monat/Jahr)

Name / Ort der Bank

Kontonummer / Bankleitzahl

Ihr Mitgliedsbeitrag:

- Beamtinnen und Beamte zahlen 0,75 Prozent der 6. Stufe
- Angestellte zahlen 0,7 Prozent der Entgeltgruppe und Stufe, nach der vergütet wird.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe 1 des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrages.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Mitglieder im Ruhestand zahlen 0,66 Prozent ihrer Ruhestandsbezüge.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.

Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich.

Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Ort, Datum

Berufliches

Berufsbezeichnung (für Studierende: Berufsziel)
Fachgruppe

Diensteintritt / Berufsbeginn

Tarif- / Besoldungsgebiet

Tarif- / Besoldungsgruppe

Stufe

seit

Bruttoeinkommen € monatlich (falls nicht öffentlicher Dienst)

Betrieb / Dienststelle

Träger des Betriebs / der Dienststelle

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle

Beschäftigungsverhältnis:

- Honorarkraft
- angestellt
- beurlaubt ohne Bezüge
- beamtet
- teilzeitbeschäftigt mit ____ Std./Woche
- teilzeitbeschäftigt mit ____ Prozent
- in Rente/ pensioniert
- im Studium
- Altersteilzeit
- in Elternzeit
- befristet bis _____
- Referendariat/Berufspraktikum
- arbeitslos
- Sonstiges _____

Unterschrift

wird von der GEW ausgefüllt

GEW-KVJ-OV

Dienststelle

Tarifbereich

Beschäftigungsverhältnis

Fachgruppe _____ Kassiererstelle

Mitgliedsbeitrag €

Startmonat

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand. Die Anschriften finden Sie auf der Rückseite.

Vielen Dank!
Ihre GEW

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Fachgruppe
Nach § 11 der GEW-Satzung bestehen folgende
Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderschulen
- Sozialpädagogische Berufe

Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Betrieb/Dienststelle
Hierunter versteht die GEW den jeweiligen Arbeitsplatz des
Mitglieds.

Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/
der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des
Fachbereichs/Fachs angeben.

Berufsbezeichnung

Geben Sie hier bitte Ihren Beruf oder Ihre Tätigkeit an,
eingetragen werden sollen auch Arbeitslosigkeit oder
Ruhestand.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben Ihrer Vergütungs- oder Besoldungsgruppe
ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen
Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder keine
Vergütung nach TVöD/TV-L oder BAT erhalten, bitten wir
Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

Unsere Anschriften

GEW Baden-Württemberg
Silcherstraße 7, 70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/2103045
E-Mail: info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Bayern
Schwanthalerstraße 64, 80336
München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/5389487
E-Mail: info@bayern.gew.de
www.gew-bayern.de

GEW Berlin
Ahornstraße 5, 10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
E-Mail: info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Brandenburg
Alleestraße 6a, 14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
E-Mail: info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Bremen
Lönningstraße 35, 28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
E-Mail: info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Hamburg
Rothenbaumchaussee 15,
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
E-Mail: info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Hessen
Zimmerweg 12,
60325 Frankfurt am Main
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
E-Mail: info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Mecklenburg-Vorpommern
Lübecker Straße 265a, 19059 Schwerin
Telefon: 0385/485270
Telefax: 0385/4852724
E-Mail: landesverband@mvp.gew.de
www.gew-mv.de

GEW Niedersachsen
Berliner Allee 16, 30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
E-Mail: email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Nordrhein-Westfalen
Nünningstraße 11, 45141 Essen
Telefon: 0201/294030-1
Telefax: 0201/29403-51
E-Mail: info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz
Neubrunnenstraße 8, 55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
E-Mail: gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Saarland
Mainzer Straße 84, 66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
E-Mail: info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW Sachsen
Nonnenstraße 58, 04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
E-Mail: gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW Sachsen-Anhalt
Markgrafenstraße 6, 39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/7313405
E-Mail: info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Schleswig-Holstein
Legienstraße 22-24, 24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
E-Mail: info@gew-sh.de
www.gew-sh.de

GEW Thüringen
Heinrich-Mann-Straße 22,
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
E-Mail: info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

**Gewerkschaft Erziehung und
Wissenschaft**
Hauptvorstand
Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

**GEW-Hauptvorstand,
Parlamentarisches Verbindungsbüro
Berlin**
Wallstraße 65, 10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
E-Mail: parlamentsbuero@gew.de