



## Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik

► In der Diskussion über den Entwurf eines Europäischen (EQR) und die mögliche Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) besteht in Deutschland ein breiter Konsens darüber, Bildung im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger unter den Makrozielen Transparenz, Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung von Qualifikationen zu gestalten. Angestrebt wird dabei ein bildungsbereichsübergreifender und europäisch anschlussfähiger DQR, der sich in seiner Zielsetzung nicht auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen beschränkt, sondern an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit ausgerichtet ist. Politik, Berufsbildung und Wissenschaft stehen hier vor einer Reihe von Herausforderungen, die je nach Perspektive unterschiedliche Antworten generieren können.

Seit dem 26. Januar 2007 ist es amtlich: Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) haben in einer Pressemitteilung erklärt, sie wollten einen Deutschen Qualifikationsrahmen entwickeln und hätten dazu eine gemeinsame Steuerungsgruppe eingerichtet. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat zur Erarbeitung von Leitlinien zu Gestaltung eines solchen Instruments aus der Sicht der Berufsbildung eine Arbeitsgruppe eingesetzt (BIBB 9.3.2006). Gleichzeitig hat die KMK hierzu eine Arbeitsgruppe etabliert.

Mit der Diskussion über Qualifikationsrahmen, europäisch angestoßen und national aufgegriffen, hat der Diskurs über Bildung und Beruf, der seit über 200 Jahren im Gange ist, ein neues Stadium erreicht. Die Begriffe scheinen sich zu verschieben: An die Stelle von Bildung tritt Lebensbegleitendes Lernen, an die Stelle von Beruf tritt Beschäftigungsfähigkeit. Die strukturbildende Dauerhaftigkeit, die Bildung und Beruf einmal implizierten, ist durch reale Entwicklungen in Wirtschaft und Gesellschaft, national und international, infrage gestellt. Qualifikationsrahmen als neues politisches Steuerungsinstrument antworten auf diese Entwicklungen, indem sie zunächst mit Hilfe einer kompetenzbezogenen Beschreibung Qualifikationen – formal anerkannte Lernergebnisse – transparent machen, um dann die Zugänge und Übergänge beim Erwerb von Qualifikationen offener (durchlässig) zu gestalten. Darüber hinaus kann ein Qualifikationsrahmen auch dazu genutzt werden, die Wertigkeit von Abschlüssen (neu) zu bestimmen sowie ihre Strukturen und Relationen zu systematisieren.

Der Beitrag diskutiert die Herausforderungen für die Berufsbildung durch den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), und welche Fragen sich hieraus für Ziele, Konstruktionselemente und Verfahren zur Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ergeben.

### EQR – eine europäische Herausforderung

Die im Jahr 2000 in Lissabon vom Europäischen Rat für das laufende Jahrzehnt vorgesehene weitere Vertiefung der EU als gemeinsamer politischer und wirtschaftlicher Raum schließt ausdrücklich die Bildung ein.



#### GEORG HANF

Dr. phil., Leiter des Arbeitsbereichs „Internationales Monitoring und Benchmarking/ Europäische Berufsbildungspolitik“ im BIBB



#### VOLKER REIN

Dr., wiss. Mitarbeiter in den Arbeitsbereichen „Internationales Monitoring und ...“ und „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen, Umsetzungskonzepte“ im BIBB

Entsprechend wurde in der Maastrichter Erklärung des Europäischen Rates vom Dezember 2004 die Entwicklung eines EQR zur Förderung von Transparenz und Mobilität innerhalb und zwischen den nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystemen beschlossen. In der Erklärung wird dies auch mit den Zielen verknüpft, die Qualität der Berufsbildung zu sichern und zu steigern sowie ihre Gleichwertigkeit gegenüber der schulisch-akademischen Bildung zu fördern. Gleichzeitig wird für die Berufsbildung eine enge Verknüpfung zwischen der Entwicklung eines EQR und eines europäischen Leistungspunktesystems (ECVET) angestrebt. Nach der Beratung des ersten Entwurfs zum EQR 2005 soll der revidierte Entwurf noch in 2007 von Parlament und Ministerrat verabschiedet werden.

BMBF und KMK haben gegen Ende des EQR-Konsultationsprozesses gemeinsam eine Stellungnahme formuliert (BMBF/KMK 2005). Damit wurde zum einen die Einheit des Bildungssystems auch nach dem Ende der Föderalismusreform unterstrichen, zum anderen die politische Verantwortung für die Steuerung des Qualifikationssystems unabhängig von der Wirtschaft. Diese gab eigene Stellungnahmen ab, die Spitzenorganisationen der Unternehmer ebenso wie die Gewerkschaften, gefolgt schließlich von einer Stellungnahme des Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB). Der Verlauf des Konsultationsprozesses in Deutschland machte deutlich, dass die Adaption eines europäischen Rahmens bzw. die Entwicklung eines nationalen Rahmens in der Berufsbildung entlang der vertrauten Konfliktlinie Beruflichkeit versus Beschäftigungsfähigkeit diskutiert wird. Gleichwohl stimmten die Stellungnahmen in einer Reihe von Punkten überein (vgl. Kasten):

**Eckpunkte der deutschen Stellungnahmen zur Entwicklung eines EQF**

- 1 Der europäische Rahmen soll in gleicher Weise für Bildung und Beschäftigung dienlich sein.
- 2 Die im EQR-Entwurf vorgeschlagenen acht Niveaustufen sind grundsätzlich akzeptabel – wenngleich die Gewerkschaften eher weniger wünschen.
- 3 Die Beschreibungen der Niveaus (Deskriptoren) sollen Handlungsfähigkeit abbilden; die höheren Niveaus sollen nicht für die Abschlüsse des Bologna-Rahmenwerks reserviert sein; auf allen Ebenen sollen schulisch-akademische und berufliche Qualifikationen/Kompetenzen Platz finden.
- 4 Die Deskriptoren sollen präzise, einfach handhabbar und in der Praxis objektiv überprüfbar anzuwenden sein; sie sollen nicht präskriptiv wirken, d.h. keine nationalen Abweichungen ausschließen.
- 5 Die Einführung des EQR soll mit einer Phase der Erprobung, Evaluation und Revision in nationalen, regionalen sowie sektoralen Projekten beginnen.

Das Konsultationsdokument zum EQR weist mehrfach auf die Freiwilligkeit des EQR und die Zuständigkeit der einzelnen Länder für ihre Qualifikationssysteme und die Zuordnung ihrer Qualifikationen hin (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005: 38 f.). Allerdings wird auch deutlich gemacht, dass die Selbst-Verpflichtung nationaler Bildungs- und Ausbil-

dungsbehörden zur Einhaltung einer Reihe vereinbarter Ziele, Grundsätze und Verfahren die Voraussetzung für seine Einführung ist (ebenda: 39). Dazu gehört zumindest die Übernahme der essentiellen Konzepte von Lernergebnissen, Niveaus und Deskriptoren. Diese sind in den nationalen Kontext zu übersetzen bzw. dort zu konkretisieren. Auf nationaler Ebene ist zu bestimmen, welche Ziele mit einem Rahmen verfolgt werden, wie Qualifikationen künftig beschrieben werden sollen, welche Kompetenzdimensionen deshalb sinnvoll, wie viele Niveaus notwendig erscheinen; schließlich: welche institutionellen Veränderungen erforderlich sind, um einen Rahmen im Sinne der Ziele wirksam zu machen.

**Was bedeutet dies nun für einen DQR?**

Die Konzeption eines möglichen DQR wurde bisher einerseits eng im Kontext des Entwurfs eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) mit dessen bildungs- und beschäftigungspolitischen Intentionen diskutiert, um von vornherein die transnationale Anschlussfähigkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen zu gewährleisten. Zugleich steht das Projekt DQR auf nationaler Ebene für eine Bündelung bzw. Integration von Arbeiten an verschiedenen Baustellen des Bildungssystems, die in die gleiche Richtung wie ein EQR zielen.

Zur Diskussion steht ein bildungsbereichsübergreifender nationaler Qualifikationsrahmen, der sich nicht auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen beschränkt, sondern sich an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit ausrichtet. Die Qualifikationen sollen dabei als Lernergebnisse klassifiziert werden, die sich Niveaus von Tätigkeitsanforderungen und Kompetenzprofilen unabhängig von Bildungsabschlüssen zuordnen lassen. Dabei wird ein NQR als ein Instrument verstanden, mit dessen Hilfe vergleichende Aussagen zu Lernergebnissen getroffen werden können, die auf verschiedenen Wegen erzielt werden. Die Lernergebnisorientierung des EQR erscheint zunächst als Gegensatz zum deutschen System der Berufsbildung, das – im Gegensatz zu angelsächsischen Ländern – stark *input-* und *prozessorientiert* ausgerichtet ist. Dank des dualen Systems „produziert“ das deutsche Berufsbildungssystem immer noch eine relativ geringe Jugendarbeitslosigkeit und eine gute Fachkräftebasis für eine erfolgreiche Qualitätsproduktion. Dennoch gibt es eine Reihe offensichtlicher Probleme, für deren Bearbeitung die Lernergebnisorientierung möglicherweise einen Ansatz bietet.

So gibt es eine systematische Unterbewertung deutscher Abschlüsse in internationalen Klassifikationen aufgrund der dort zugrunde gelegten Zeiten im Bildungssystem (OECD, EU-Anerkennungsrichtlinie). Es gibt ein wachsendes „Übergangssystem“ zwischen Schule und Berufsausbildung, dessen Lernergebnisse nicht angerechnet werden. Berufsqualifizierende Schulen haben einen immensen Zuwachs erfahren, gelten aber immer noch als eher subsidiär zum

dualen System. Ein wichtiges bildungspolitisches Anliegen ist, dass die in der beruflichen Fortbildung erworbenen Qualifikationen auch bei einem Hochschulstudium berücksichtigt werden.

Die genannten Politiken, die bislang auf verschiedenen Baustellen von verschiedenen Akteuren mehr oder weniger unabhängig voneinander umgesetzt werden, ließen sich unter der Chiffre „Deutscher Qualifikationsrahmen“ bündeln und zuspitzen.

### Aspekte der Konstruktion eines DQR

Im Anschluss an die Konsultation zum ersten EQR-Entwurf sind vorbereitende Arbeiten für einen DQR begonnen worden (BIBB 2006). Dabei werden Fragen der Konstruktion und Operationalisierung, die für das Funktionieren eines solchen Instruments unerlässlich sind, in begleitenden Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie in Erprobungsphasen geklärt. Das Paradigma der beruflichen Handlungsfähigkeit bildet hierbei den Ausgangspunkt der Überlegungen für eine kompetenzbezogene Beschreibung und Zuordnung von Qualifikationen. Ein weiteres Grundaxiom ist die anzustrebende Kompatibilität des DQR mit dem bestehenden deutschen Hochschulrahmen und mit dem EQR. Entsprechend sollte ein einheitliches Verständnis der Begrifflichkeiten (z. B. Qualifikation, Lernergebnis und Kompetenz) erreicht werden.

Grundsätzlich ist hervorzuheben: Wie der EQR ist der DQR ein Meta-Rahmen. Auch auf nationaler Ebene ist ein Rahmen darauf angelegt, nicht nur alle Bildungsbereiche, sondern auch alle Domänen zu umfassen. Deshalb kann es im DQR selbst keinen Domänenbezug geben. „Darunter“ sind gleichwohl domänenspezifische Rahmen denkbar.

### Qualifikation und Lernergebnis

Im aktuellen EQR-Entwurf wird Qualifikation als formales *„Ergebnis (Abschluss) eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses definiert, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“* (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006: 18). Im Sinne der Lernergebnisorientierung steht dieses formale Verständnis durchaus komplementär zu dem gängigen deutschen Verständnis von Qualifikation als *„Lernerfolg in Bezug auf die Verwertbarkeit, d. h. aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen“* (KMK 2004b: 9).

Die im EQR-Entwurf vorgeschlagene Definition des Begriffs Lernergebnis (*Learning Outcome*) (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006a: 18) ist auch im deutschen Kontext handhabbar. Zugrunde gelegt werden die erworbenen und nachweisbaren Kompetenzen unabhängig davon, ob sie nun in Bildungsinstitutionen, im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, in allgemeiner oder beruflicher Bildung, auf der

Basis von in Lehrplänen und Lehrbüchern niedergelegten Wissensbeständen oder durch Erfahrung erworben wurden. In diesem Sinne können Qualifikationen auch als Bündel von kompetenzbezogenen Lernergebnissen begriffen werden. Lernergebnisorientierung bedeutet nicht, Input und Prozess wären nebensächlich oder gänzlich irrelevant, und niemand bräuchte sich mehr darum zu kümmern. Vielmehr betont das EQR-Dokument die Sicherung der Qualität. Input-Faktoren können auch weiterhin Bestandteil von Berufsbildungsordnungen sein.

### Kompetenzverständnis und -dimensionen

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) hat in seiner novellierten Fassung von 2005 die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und – nunmehr ergänzend hinzugefügt – Fähigkeiten zum Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsbildung festgeschrieben. Das BBiG hat hier einer paradigmatischen Weiterentwicklung der Berufsbildung in Deutschland Rechnung getragen, die sich mit der Neuordnung großer Berufsfelder wie z. B. des Metall- und Elektrobereiches bereits Ende der 80er Jahre mit Ausrichtung an beruflicher Handlungskompetenz abgezeichnet hat. Zugrunde gelegt wurde dabei das Konzept der vollständigen Arbeitshandlung (RAUNER/GROLLMANN 2006: 121 f.).

Mit einem entsprechend verankerten Kompetenzbegriff ist auch die Voraussetzung für eine Unterscheidung *in fachliche, soziale und personale Dimensionen von Handlungskompetenz* geschaffen worden. Die fachliche Dimension schließt dabei Fertigkeiten und Kenntnisse ein, während Methoden und Lernkompetenz quer zu diesen Teilkategorien vermittelt werden (SLOANE 2004a: 576). Insofern es bei Handlungen um den Umgang mit Objekten (realen oder geistigen), mit anderen Menschen oder sich selbst geht, sollte in der dritten Dimension treffender von „Selbstkompetenz“ gesprochen werden. In der Erarbeitung von Leitlinien des BIBB-Hauptausschuss zur Gestaltung eines Deutschen Qualifikationsrahmens zeichnet sich eine entsprechende Definition von Handlungskompetenz ab:

*„Handlungskompetenz wird als Einheit von Fach- und Sozial- und Humankompetenz definiert. Sie dient der Bewältigung komplexer Anforderungen in Arbeits- und Lernsituationen. Sie versetzt damit, basierend auf Wissen und Erfahrung, Menschen in die Lage, gefundene Lösungen zu bewerten und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Eine umfassende Handlungskompetenz ist unabdingbare Voraussetzung für Beruflichkeit, nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit und fördert die gesellschaftliche Teilhabe.“* (BIBB 2006)

Diese Definition versucht dem *weitgehend* integrativen Verständnis von (Handlungs-)Kompetenz in Wissenschaft und Berufsbildungspraxis Rechnung zu tragen und eine Brücke zur Allgemein- und Hochschulbildung zu schlagen. Auch

kommt sie der Definition von *Kompetenz*, die im Rahmen der OECD (RYCHEN/SALGANIK 2003, 43) wie im aktuellen EQR-Entwurf verwendet wird, nahe. (vgl. Kasten)

**„Kompetenz“ bei der OECD und im EQR-Vorschlag**

„A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes, emotions, and values and motivations: A competence – a holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous.“ (D. S. RYCHEN/L. H. SALGANIK: A holistic model of competence [p. 41–62]. In: Dieselben – [eds.], Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen 2003, S. 43)

Die Konstruktion eines Qualifikationsrahmens (QR) beginnt mit den Lernergebnissen (LE). Wir können Arten und Dimensionen von LE unterscheiden. Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten (BBiG, EQF) sind Arten von Lernergebnissen; ebenso Wissen und Können die dem deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse (DQR) zugrunde liegen. Dagegen bezeichnet die Begrifflichkeit der Rahmenlehrpläne für berufliche Schulen, aber auch der gesamten neueren Berufspädagogik Dimensionen von Lernergebnissen im Sinne ihres Bezugs auf Sachen, auf Gesellschaft/Mitmenschen, auf das Selbst. Die sachlich-fachliche Dimension ist nicht inhaltlich, sondern abstrakt zu beschreiben im Sinne der Komplexität des Denkens/der Arbeitsvollzüge.

Die Aufgabe besteht nun darin, die Kategorien von LE, wie sie in den verschiedenen Qualifikations-Subsystemen und im EQR vorliegen, in den weißen Feldern zusammenzuführen. Die zusätzliche Spalte (Handlungskompetenz) könnte die Anschlussfähigkeit an den EQR leisten: Hier käme die Begrifflichkeit der Spalte 3 des EQR zum Einsatz (Autonomie/Verantwortung). Die Spalte könnte der klaren Abgrenzung von Niveaus bzw. der eindeutigen Zuordnung von Qualifikationen dienen. Das Kategorienraster kann der abstrakten Beschreibung einzelner Qualifikationsfamilien, Qualifikationstypen oder Qualifikationsniveaus zugrunde gelegt werden. Bezogen auf einzelne „Domänen“ oder Berufsfelder wird aus dem Sachbezug ein Fachbezug.

**Kompatibilität mit der Allgemein- und Hochschulbildung**

Den Erläuterungen der Bildungsstandards für allgemeinbildende Schulen durch die KMK (2004a: 16) folgend, beschreiben „Kompetenzen ... Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen sind fach- und lernbereichsspezifisch ausformuliert, da sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen.“

Als Erträge des Unterrichts differenziert WEINERT (2001: 28) Handlungskompetenzen in kognitiv erworbene fachbezogene Kompetenzen und fachübergreifende Kompetenzen (z. B. Teamfähigkeit), in soziale sowie in *motivationale, volitionale* und *moralische* Kompetenzen, die es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortlich zur Problemlösung zu nutzen.

Eine annähernde Deckung in der Schneidung der Dimensionen von Handlungskompetenz in allgemein bildender und beruflicher Bildung ist demnach durchaus gegeben. Der gemeinsame Nenner bezogen auf Handlungskompetenz besteht zunächst in der Disposition zur *Handlungsfähigkeit*. Der für die berufliche Bildung konstitutive Nachweis von Handlungsfähigkeit bei der Bewältigung von realen Aufgaben und Problemen ist dabei nicht abgedeckt, was den Unterschieden der beiden Teilbildungssysteme in Rahmen, Konstruktion und Zielsetzung entspricht.

Im DQR-H hat die KMK Lernergebnisse kompetenzbezogen in Anlehnung an die „Dublin Descriptors“ des Europäischen Hochschulrahmens beschrieben. Fachkompetenz wird mit den Kategorien Wissen und Verstehen (Wissensverbreiterung und -vertiefung) sowie mit instrumentalem Können (Anwendung) veranschaulicht. Soziale Kompetenzen werden unterschieden als „systemische“, bezogen auf gesellschaftliche Verantwortung, und „kommunikative“, bezogen auf den Austausch und den Umgang mit anderen. Selbstkompetenz wird mit der Kategorie des (selbstorganisierten) Lernens adressiert. Methodenkompetenz schließlich ist unter der Kategorie „systemisches Können“ (Urteile bilden) erkennbar. (KMK 2005: 5)

Arten / Dimensionen von Lernergebnissen

BBiG/EQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für Hochschulen DQR-H	Rahmenlehrpläne				Handlungskompetenz integriert?
		Sachkompetenz		Sozialkompetenz		
↓	↓	fachlich	überfachlich	Kommunikation	Soziale Verantwortung	
<b>Kenntnisse Knowledge</b>	<b>Wissen/ Verstehen</b> Verbreitern Vertiefen					
<b>Fertigkeiten Skills</b>	<b>Können</b> Instrumentelles					
<b>Fähigkeiten Competence</b>	Systemisches					
	Kommunikatives					

Quelle: Stand der Kreuzung der Lernergebniskategorien verschiedener Qualifikationssysteme. Präsentation für BIBB-Hauptausschuss AG DQR/ECVET vom 16.03.2007



Haben aber Hochschulen und Berufsbildung nicht doch ein kongruentes Verständnis von (Handlungs-)Kompetenz bzw. vom Erwerb von Handlungsfähigkeit, da Bildung in beiden Bereichen auf den Transfer bzw. die Anwendung des Erlernten zur Bewältigung komplexer situativer Anforderungen ausgerichtet ist? In beiden Bereichen meint Lernergebnis ein dispositives Vermögen (Potential) wie dessen Nachweis (Performanz). Auch der wissenschaftsbezogene Kern des Hochschul-„betriebs“ selbst – aufbauend auf der „Humboldtschen“ Einheit von Lehre und Forschung (sprich Wissensproduktion) – kann durchaus als „dual“ im Sinne der Verbindung von Theorie und (Wissenschafts-)Praxis sowie auf Transfer – an die Scientific Community, an Wirtschaft und Gesellschaft – angelegt begriffen werden.

Diese bildungsbereichsübergreifende, „kongruente“ Betrachtung von (Handlungs-)Kompetenz ändert erst einmal nichts an den nach wie vor gegebenen substantiellen Systemunterschieden in Auftrag, Struktur und Ziel. Sie mündet aber in ein Plädoyer, Verständnis und Gebrauch der Kompetenzkategorien in Hochschulen und Berufsbildung im Hinblick auf den tatsächlichen Gehalt hin zu prüfen.

### **Niveaus und Deskriptoren**

Die Frage der Anzahl der Kompetenzniveaus, die sowohl Strukturen des Bildungssystems als auch des Beschäftigungssystems widerspiegeln sollen, wird kontrovers diskutiert: Wie viele Niveaus brauchen wir, um unsere Qualifikationen adäquat abzubilden? Oder offener: Auf wie vielen Niveaus wollen wir Lernergebnisse anerkennen? Hierzu gibt es noch keine Festlegung. Die Zahl der Niveaus hängt beispielsweise davon ab, ob auch nichtberufliche Qualifikationen einbezogen werden sollen.

Wie immer die Entscheidung über die Zahl der Niveaus ausfallen wird – es gilt: Je weniger Niveaus, desto einfacher ist eine Beschreibung, desto uneindeutiger aber auch die Zuordnung – und umgekehrt. Und: Nicht alle Kompetenzdimensionen müssen auf allen Niveaus beschrieben werden; in jedem Fall aber die Fachkompetenzen.

Eine Gefahr für die Beruflichkeit wird gesehen, wenn unterhalb des Niveaus der deutschen Fachkräftequalifikation ein eigenes Niveau für Teilqualifikationen bzw. schmale Bündel arbeitsrelevanter Fähigkeiten vorgesehen wird (DGB 2005: 5; KUDA 2006: 632).

Die deutsche Berufsbildung steht vor der Herausforderung, für einen DQR Deskriptoren zu entwickeln, die einer in Verbindung von Theorie und Praxis erworbenen Handlungskompetenz Rechnung tragen und die zugleich den Vergleich mit Lernergebnissen z. B. aus vollzeit- und hochschulischen Bildungsangeboten ermöglichen. In der aktuellen Diskus-

sion wird dies nicht unbedingt als unlösbarer Widerspruch angesehen, was insbesondere an fachübergreifenden und Schlüsselqualifikationen deutlich wird (EHRKE 2006: 21 f.).

### **Voraussetzungen der Operationalisierung**

Für die Entwicklung eines DQR sind eine Reihe von Fragen der Operationalisierung zu klären, die für das Funktionieren eines solchen Instruments unerlässlich sind.

#### **KOMPETENZORIENTIERUNG VON QUALIFIKATIONEN**

Ein Gutachten des BMBF (BREUER 2005) zum Grad der Kompetenzorientierung in der staatlich geregelten Berufsbildung, in dem 24 deutsche Berufsbilder aus allen Bereichen dualer Berufsbildung untersucht wurden, kommt zu folgender Einschätzung: Weder das jeweils zugrunde liegende Kompetenzverständnis noch die Diktion der Lernziele und Prüfungsanforderungen ist eindeutig bzw. einheitlich. Neu geordnete Berufe wie z. B. der Industriekaufmann und die Metall- und Elektroberufe sind am ehesten kompetenzbezogen formuliert worden. Entsprechend empfiehlt das Gutachten, bei weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu kompetenzbezogen gestalteten Berufsbildern und Kompetenzstandards, wie sie das BIBB derzeit beginnt, exemplarisch neuere und neu geordnete Berufe zum Ausgangspunkt zu nehmen.

#### **ABBILDUNG UND ZUORDNUNG**

Eine Abbildung der Endqualifikation von Aus- und Fortbildungsprofilen als Lernergebnisbündel in einem DQR erscheint grundsätzlich möglich. Dabei gilt es zu klären,

- (a) ob alle Dimensionen das gleiche Gewicht bei einer Zuordnung von Qualifikationen haben,
- (b) wie die Gewichtung und die Zuordnung erfolgt, wenn eine Qualifikation über Niveaus streut.

Gerade im Hinblick auf die Beschreibung von Anforderungen aufsteigender Niveaustufen müssen die Deskriptoren in den Kompetenzdimensionen eine klare und eindeutige sowie pragmatische Handhabung ermöglichen. Ob und wie eine Zuordnung von Lerneinheiten, die Teile von Qualifikationen abbilden, sinnhaft ist, ist im Detail zu klären.

#### **ZERTIFIZIERUNG FORMALER, NONFORMALER UND INFORMELLER LERNERGEBNISSE**

Der EQR ist als Bezugsrahmen für nationale Zertifizierungssysteme konzipiert, was auch Auswirkungen auf die Diskussion zur Zertifizierung von Qualifikationen sowie nonformaler und informeller Kompetenzen hat. Unklar ist noch, welche Regeln für eine standardbezogene Zertifizierung non- und informell erworbener Lernergebnisse gelten sollen. Bereits seit einiger Zeit wird bei herkömmlichen Arbeitsmarkt- und Bildungszertifikaten versucht, über die Erfassung von *Input*-Aspekten hinaus auch ganzheitliche

Kompetenzen (Sozial-, Personal- und Lernkompetenz sowie Problemlösefähigkeit) einzuschließen. (CLEMENT 2006: 3). Weiter gilt es zu prüfen, wie bei der Entwicklung von Anrechnungsregeln bundesdeutsche Vollqualifikationen und die öffentlich-rechtliche Kontrolle über die Zertifizierung von Einheiten anerkannter Qualifikationen erhalten werden können (HANF 2006: 63 f.).

Bei der Entwicklung durchlässiger Zertifizierungssysteme könnte das deutsche IT-Weiterbildungssystem als Orientierung dienen (TUTSCHNER/WITTIG 2006: 217 ff.).

### QUALITÄTSSICHERUNG VON QUALIFIKATIONEN

Die Diskussion über die möglichen Auswirkungen einer kompetenzbezogenen Gestaltung von Qualifikationen auf die Qualitätssicherung (z. B. Prüfungsmethoden und -verfahren) befindet sich in Deutschland erst am Anfang. In der Qualitätssicherung konzentriert sich der EQR nur auf den *Outcome* (Lernergebnisse, Prüfungen und Verwertbarkeit). Da die Systeme und Instrumente der Qualitätssicherung in der Zuständigkeit der Mitgliedsstaaten verbleiben, werden bei der Gestaltung eines DQR die Qualitätsbereiche *Input* (Rahmenbedingungen) und *Prozess* (Ausbildungskonzept und -gestaltung) stärker berücksichtigt werden müssen (vgl. EHRKE 2006: 20 f.).

### Ausblick

Die im Januar 2007 von BMBF und KMK getroffene Entscheidung, mit allen relevanten Akteuren einen bildungsbereichsübergreifenden „Deutschen Qualifikationsrahmen“ zu entwickeln, knüpft aufgrund einer Reihe bereits existierender Ansätze an günstige Voraussetzungen an. Hier sind die Vorgaben für mehr Durchlässigkeit, wie sie im neuen BBiG enthalten sind, ebenso anzuführen wie die kompetenzorientierte Gestaltung von akademischen Bildungsgängen oder das Modell-Programm zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte und nicht zuletzt die Arbeiten zu nationalen Bildungsstandards. Ein NQR könnte diese Entwicklungen im Sinne aller Nutzergruppen beschleunigen.

Die Klärung der angeführten Frage- und Problemstellungen erfordert im Vorfeld und parallel zu den Entwicklungsarbeiten eine Reihe von Prüf- und Forschungsarbeiten, wie z. B. im Rahmen von bildungssektorübergreifenden Qualifikationsfeldanalysen. Dabei, wie auch in künftigen Erprobungsphasen, wird mit Experten und Akteuren auch aus Nachbarländern mit ähnlichen dualen Strukturen ein kontinuierlicher Austausch angestrebt – vor allem im vom BIBB koordinierten LEONARDO-Projekt „TransEQFrame“ (Laufzeit 2007–2008). ■

#### Literatur zum Thema

- BERUFSBILDUNGSGESETZ (2005) In: Bundesgesetzblatt Teil I, vom 23. 03. 2005
- BREUER, K. (2005): Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen. Bericht zum Projekt. BMBF. Überarb. und erweiterte Fassung (unv.)
- BIBB (2005): Stellungnahme des Hauptausschuss (3/2005) zum EQR vom 14. 12. 2005 (Beilage zu BWP 1/2006)
- BIBB (2006): Zwischenergebnis zur Entwicklung von Leitlinien zum DQR aus der Perspektive der Berufsbildung, Bericht für Hauptausschuss (3/2006) vom 13. 12. 2006
- BMBF/KMK (2005): Erste Stellungnahme zum EQR vom 15. 11. 2005
- CLEMENT, U. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – mögliche Konsequenzen für Deutschland. Arbeitspapier vom 10. 03. 2006 (unv.)
- DGB (2005): Stellungnahme zum Entwurf für einen Europäischen Qualifikationsrahmen.
- DREXEL, I. (2005): Das duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall. Berlin/Frankfurt am Main
- EHRKE, M. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In: BWP 35 (2006) 2, S. 18–23
- EUROPÄISCHER RAT (2004): Maastricht Communiqué on the Future Priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November of 2002)
- HANF, G. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ziele, Gestalt, Verfahren. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F.: Europäisierung beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, S. 53–64
- KLIEME, E. et al. (2003): Die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards: Eine Expertise. Bonn
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, 8. 7. 2005
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2006a): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. 5. 9. 2006
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2006b): Entwurf für ein Europäisches Leistungspunktesystem in der Beruflichen Bildung
- KUDA, E. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? WSI Mitteilungen 11, 630-7
- KMK (2004a): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.
- KMK (2004b): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.
- KMK (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse
- KWB (2005): Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET), Bonn
- RAUNER, F.; GROLLMANN, P. (2006): Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Bildungsraum. Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen EQR. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F.: a. a. O., S. 115–126
- RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (2003): A holistic model of competence. In: Dieselben (Hrsg.), Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society, Paris
- SLOANE, P. F. E. (2004): Betriebspädagogik. In: Gaugler, E.; Weber, W.: Handwörterbuch des Personalwesens, Stuttgart
- SLOANE, P. F. E. (2005): Kompetenzen und Kompetenzniveaus in der beruflichen Domäne von Wirtschaft und Verwaltung: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Lernfelder. In: Bildungsstandards in der beruflichen Bildung II – Handlungserfordernisse, Düsseldorf, S. 3–19
- TUTSCHNER, R.; WITTIG, W. (2006): IT-Weiterbildung und Europäisierung – Was man vom IT-Weiterbildungssystem für eine Europäisierung lernen kann. In: Grollmann, P.; Spöttl, G.; Rauner, F.: a. a. O., S. 199–221
- WEINERT, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim
- WINTERTON, J.; DELAMARE-LE DEIST, F.; STRINGFELLOW, E. (2006): Typology knowledge, skills and competences. Clarification of the concept and prototype. Cedefop Reference Series, Luxembourg