

Susanne Ast

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

Stand und Weiterentwicklung

texte.online



Susanne Ast

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

In Europa besteht ein hoher Bedarf an mobilen, flexiblen und hochqualifizierten Arbeitnehmern, welche die Möglichkeit wahrnehmen, grenzüberschreitend dorthin zu gehen, wo ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen benötigt werden. Zu diesem Zwecke wurde der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) geschaffen, welcher die nationalen Qualifikationssysteme miteinander verknüpfen und dabei helfen soll, Qualifikationen grenzüberschreitend transparent darzustellen. Der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ist die nationalspezifische Umsetzung des EQR und muss sich nun der Schwierigkeit stellen, die europäischen Vorgaben mit den nationalen bildungspolitischen Besonderheiten in Einklang zu bringen. Der Beitrag von Susanne Ast beleuchtet den aktuellen Status Quo, zeigt Erfolge und Schwierigkeiten bei der Umsetzung auf und bietet Anregungen für die Weiterentwicklung des DQR.

Der vorliegende Online-Text erscheint begleitend zur DIE Zeitschrift mit dem aktuellen Themenschwerpunkt DQR (www.die-bonn.de/zeitschrift)

Dr. Susanne Ast:

Referentin im Ministerium für Finanzen und Wirtschaft Baden-Württemberg

Der Beitrag gibt lediglich die persönliche Auffassung der Autorin wieder!

Textsorte: Forschungsergebnisse

Online veröffentlicht am: 29.06.2011

Stand Informationen: April 2011



Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
<http://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/publikationen/texte-online.aspx>



Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Inhaltsverzeichnis

1. Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Kontext der EU-Strategie 2020.....	4
2. Nationale Qualifikationsrahmen zur Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) – Schwerpunkt Österreich	6
3. Institutionelle Verankerung des DQR in Deutschland	8
4. Orientierung an der beruflichen Handlungsfähigkeit	9
5. Die DQR-Entwürfe vom Februar 2009 und November 2010	10
6. Zweiter Erarbeitungsschritt zum DQR: Erprobungsphase.....	13
7. Ergebnisse der Erprobungsphase.....	14
7.1 Mangelnde Passgenauigkeit der Deskriptoren	14
7.2 Anzahl und Abgrenzung der Niveaustufen und Kompetenzbereiche	17
8. Offene Fragen und weitere Entwicklung.....	18
8.1 Zuordnung allgemeinbildender Abschlüsse	18
8.2 Ausgestaltung der Gleichwertigkeit mit dem Hochschulbereich	19
8.3 Erhöhung der Durchlässigkeit	20
8.4 Anpassung der Ordnungsmittel als zentrale Herausforderung.....	21
8.5 Berücksichtigung non-formalen und informellen Lernens	21
Literatur	23

1. Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Kontext der EU-Strategie 2020

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ist die nationale Umsetzung des im April 2008 vom Europäischen Parlament und Rat verabschiedeten Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) und stellt einen wichtigen Meilenstein zur Umsetzung der EU-Strategie 2020 dar. Danach sind Qualifikationen entscheidend für das europäische Wirtschafts- und Produktivitätswachstum sowie für die Schaffung von Arbeitsplätzen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2009, S. 7). Die notwendige Voraussetzung hierfür ist aus Sicht der EU eine wissensbasierte Wirtschaft mit den entsprechend qualifizierten und mobilen Arbeitnehmenden, denen die Möglichkeit gegeben wird dorthin zu gehen, wo ihre Fähigkeiten am meisten benötigt werden.

Im Bereich der Hochschulbildung gibt es bereits seit dem 1999 begonnenen Bologna-Prozess EU-weite Koordinierungsbemühungen auf dem Gebiet der Beschreibung von Qualifikationen, die sich sowohl bei den Hochschulabschlüssen (Bachelor, Master) als auch in EU-weiten Beschreibungen von Qualifikationsprofilen niedergeschlagen haben (vgl. Kultusministerkonferenz 2005). Auch im Bereich der beruflichen Bildung bemüht man sich seit 2002 um eine verbesserte Transparenz. Mit dem EQR sollen nun beide Prozesse unterstützt und die unterschiedlichen Qualifikationen bildungsbereichsübergreifend vergleichbar gemacht werden.

Der EQR ist als europaweites Referenzsystem angelegt, das die verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme miteinander verknüpft und dabei helfen soll, Qualifikationen grenzüberschreitend verständlicher zu machen. Er umfasst acht Referenzniveaus, die auf sog. Lernergebnissen basieren und sich vom Input (z.B. der Studiendauer) bewusst abgrenzen. Jedes Niveau wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die auf dieser Stufe erreicht werden müssen. Dabei werden „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenz“ unterschieden. Unter „Kenntnissen“ wird hier das gesamte theoretische und praktische Faktenwissen verstanden. Als „Fertigkeiten“ wird demgegenüber die Fähigkeit bezeichnet, diese Kenntnisse sinnvoll anzuwenden. „Kompetenz“ hingegen beschreibt nach der im EQR zugrunde gelegten Definition die Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit. Grundsätzlich können die oberen Qualifikationsniveaus (Niveaus 6–8) auch im Rahmen der beruflichen Weiterbildung erreicht werden. Berufliche und akademische Qualifikationen werden damit trotz ihrer unbestrittenen Andersartigkeit im EQR als grundsätzlich gleichwertig in Bezug auf die zu erzielenden Lernergebnisse (Outcome) eingestuft. Geringere theoretische Kenntnisse können so durch ein entsprechend höheres praktisches Faktenwissen grundsätzlich zu einer gleichwertigen Qualifikationseinstufung führen.

Das EU-Berufsbildungspaket umfasst dabei neben dem EQR weitere Stränge, mit denen die genannten Ziele einer verstärkten Wissensbasierung, Transparenz und Mobilität erreicht werden sollen. Dazu zählen:

- **EUROPASS**

Mit ihm können im In- und Ausland gesammelte Lern- und Arbeitserfahrungen dokumentiert werden (enthält u.a. einen europäischen Lebenslauf und Zeugniserläuterungen).

- **ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training)**

Mit dem europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung können Lernergebnisse und Kompetenzen im Rahmen von Lerneinheiten und Punkten anerkannt werden. Vorbild ist das ECTS (European Credit Transfer System), ein seit längerem eingeführtes Instrument zur Bewertung von an Hochschulen erbrachten Leistungen.

- **EQARF (European Quality Assurance Reference Framework)**

Der Europäische Qualitätsrahmen soll die Mitgliedstaaten dabei unterstützen, ihre Berufsbildungssysteme im Rahmen gemeinsamer Qualitätskriterien kontinuierlich zu verbessern.

Kernstück dieses mehrsäuligen EU-Berufsbildungspaketes ist aber der EQR, weil er durch eine transparente Zuordnung von Qualifikationen zu europaweit gültigen Niveaustufen die wichtige Scharnierfunktion zwischen den verschiedenen Qualifikations- und Bildungssystemen der Mitgliedstaaten wahrnehmen soll.

Ziel der EU ist die Verbesserung der Durchlässigkeit der Bildungssysteme sowie eine bildungsbereichsübergreifende Anerkennung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen aber trotzdem als gleichwertig eingestuften Kompetenzen. Die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten innerhalb Europas soll dadurch erhöht und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen verbessert werden. Für Unternehmen, Beschäftigte und Weiterbildungsträger soll die Einführung des EQR zu einer verbesserten Transparenz und besseren Arbeitsmarktbedingungen führen.

2. Nationale Qualifikationsrahmen zur Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) – Schwerpunkt Österreich

Laut der EU-Verträge (Vertrag über die Europäische Union (EUV) und Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV)) hat die EU auch nach Verabschiedung des Lissabon-Vertrages keine originäre Zuständigkeit im Bereich der Bildung. Im Bereich der beruflichen Bildung hat sie eine „unterstützende“ Kompetenz „unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung“ (vgl. Art. 166 AEUV). Die Umsetzung des EQR durch die Mitgliedstaaten erfolgt insofern freiwillig und stellt lediglich eine Empfehlung dar.

Die im April 2008 in Kraft getretene Empfehlung zum EQR sieht vor, dass die einzelnen Mitgliedstaaten die im Rahmen ihrer Bildungssysteme erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen bis 2010 in einen nationalen Qualifikationsrahmen einordnen und eine Verknüpfung zum EQR herstellen sollten. Bis 2012 sollen alle neuen Qualifikations- und Kompetenzbescheinigungen (Zeugnisse, Zertifikate etc.) einen klaren Verweis auf das betreffende Niveau des EQR enthalten.

Nationale Qualifikationsrahmen werden derzeit von fast allen EU-Staaten erstellt, wie bspw. in Großbritannien und Frankreich. Beide haben früh mit der Einführung eines Qualifikationsrahmens begonnen. Anstoß war in beiden Ländern der Wille zur grundlegenden Reform des nationalen Bildungssystems (vgl. Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, S. 37). Irland und Schottland hatten bereits vor Verabschiedung des EQR einen nationalen Qualifikationsrahmen beschlossen, während die Arbeiten in Deutschland eher zögerlich begannen.

In Österreich, das neben Dänemark als einziges Mitgliedsland der EU ebenfalls über ein duales System der beruflichen Ausbildung verfügt, wurde mit der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens bereits im Jahr 2007 begonnen. Im Januar 2007 startete man zunächst mit einer Informationsphase, in die alle wichtigen Akteure der jeweiligen Bildungsbereiche („stakeholder“) mit einbezogen und im Rahmen eines Konsultationsprozesses im ersten Halbjahr 2008 um Beantwortung verschiedener Fragen gebeten wurden (vgl. BMUKK/BMWF 2007). Anders als in Deutschland sieht der Ende 2009 vom Österreichischen Ministerrat gebilligte Qualifikationsrahmen die Zuordnung der Qualifikationen mittels der von der EU-Kommission entwickelten Lernergebnisse vor, ohne hieran spezifische mitgliedstaatsbezogene Änderungen vorzunehmen.

In Bezug auf die akademischen Abschlüsse wurden in Österreich die Kriterien des Bologna-Prozesses übernommen ohne sie einer bildungsbereichsübergreifenden Outcome-Prüfung zu unterziehen. Als Ausdruck der autonomen Anerkennung des Bologna-Prozesses wurde

eine Unterteilung der Ebenen 6–8 in hochschulische und außerhochschulische Qualifikationen vorgenommen (sog. „Y-Modell“). Die nicht-universitären Qualifikationen (v.a. Qualifikationen der beruflichen Aus- und Weiterbildung) sollen so auf den höheren Stufen 6–8 den Universitätsabschlüssen parallel zugeordnet werden, wobei auch in Österreich noch keine abschließende Entscheidung der konkreten Zuordnungen der außerhochschulischen Qualifikationen (insbesondere Berufliche Aus- und Weiterbildung) gefallen ist.

Bologna-Abschlüsse	Außerhochschulische Qualifikationen (v.a. Berufliche Aus- und Weiterbildung)
8 – PhD bzw. Dr.	8
7 – Master	7
6 – Bachelor	6
	5
	4
	3
	2
	1

Berufliche Weiterbildung
plus Berufserfahrung

Abb. 1: Trennung des Österreichischen Qualifikationsrahmens
(angelehnt an: BUKK/BWF 2009 I, S. 9)

Dieses pragmatische Vorgehen im Hinblick auf die Zuordnung der hochschulischen Abschlüsse war möglich, weil die Zielsetzung in Österreich offensichtlich weniger vom unbedingten Willen zur Unterstreichung der Gleichwertigkeit der einzelnen Bildungsgänge geprägt war. In Österreich steht vielmehr das Interesse der Entwicklung einer verstärkten Lernergebnisorientierung in allen Bildungsbereichen im Vordergrund. Dadurch ersparte man sich die Diskussion um den Outcome einzelner akademischer Bildungsabschlüsse und konnte in einem ersten Schritt eine Typisierung der Zuordnungen der Hochschulabschlüsse entsprechend der Ergebnisse und Outcome-Kriterien des Bologna-Prozesses vornehmen.

Im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildungsabschlüsse soll der Österreichische Qualifikationsrahmen durch berufsfeldspezifische Deskriptoren ergänzt und innerhalb der Domänen bzw. Branchen handhabbar gemacht werden. Dabei stellt sich die österreichische Weiterbildung ähnlich heterogen dar wie die der Bundesrepublik. Entsprechend waren auch hier zunächst branchenbezogene Erprobungen erforderlich.

Im Vergleich zu Deutschland war der Prozess der Erarbeitung von Zuordnungsvorschlägen von beruflichen Qualifikationen (Aus- und Weiterbildung) zu den jeweiligen Stufen des Nationalen Qualifikationsrahmens von vornherein einem breiten bildungspolitischen Diskurs unterworfen, der in zahlreichen Stellungnahmen, die auf einer gemeinsamen Internet-Plattform zusammengeführt wurden, zum Ausdruck kommt (vgl. BMUKK/BMWF II 2009). Abschließende Entscheidungen zur Einordnung konkreter beruflicher Qualifikationen sind aber auch in Österreich bislang noch nicht gefallen. Seither wurden in Österreich Erprobungen in den Bereichen Bau, Elektro, Gesundheit und Tourismus durchgeführt. Im Oktober 2010 wurden diese auf die Bereiche Handel und Büroberufe ausgeweitet (Tritscher-Archan 2010).

Damit laufen auch in Österreich derzeit noch die Zuordnungsbemühungen der beruflichen Aus- und Weiterbildungsabschlüsse. Anders als in Deutschland findet dieser Prozess zunächst unabhängig vom Hochschulbereich statt, dessen Zuordnungen und Lernergebnisbeschreibungen auf Basis der Bologna-Ergebnisse als gesetzt gelten. Trotzdem fungieren auch hier die bildungsbereichsübergreifenden Kriterien (Lernergebnisse) auf den einzelnen Stufen als Bindeglieder zur Beschreibung von Gleichwertigkeit bzw. Über- oder Unterordnung von Qualifikationen.

3. Institutionelle Verankerung des DQR in Deutschland

Im Oktober 2006 verständigten sich Bundesregierung (Federführung: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)) und Kultusministerkonferenz (KMK) darauf, einen bildungsbereichsübergreifenden Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) zu erarbeiten. BMBF und KMK griffen die EU-Empfehlung mit dem vorrangigen Ziel auf, europaweit eine angemessene Zuordnung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen zu erreichen und dadurch die Arbeitsmarktchancen deutscher Beschäftigter zu verbessern. Mit dem DQR soll erstmals eine umfassende bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen vorgelegt werden, die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert und eine angemessene Zuordnung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in der EU ermöglicht.

Zur Steuerung des Erarbeitungsprozesses wurde eine gemeinsame „Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen“ eingesetzt. Koordinierungsgruppe und weitere Akteure aus der allgemeinen, der hochschulischen und der beruflichen Bildung sowie Sozialpartner, Bundesagentur für Arbeit und zahlreiche Experten aus Wissenschaft und Praxis bilden zusammen den „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR). Den Vorsitz teilen sich in beiden Gremien BMBF und KMK.

4. Orientierung an der beruflichen Handlungsfähigkeit

Bedenken gegen den EQR hatten zunächst die Sozialpartner, die das Prinzip der ganzheitlichen Berufsausbildung durch eine drohende „Modularisierung“ gefährdet sahen. Im Laufe des Prozesses setzte sich aber die Erkenntnis durch, dass europäische Steuerungsinstrumente strukturelle Entwicklungen in Gang bringen können, deren Dynamik man nutzen kann und deren Blockade letztlich zum Ausschluss aus dem Gestaltungsprozess führt. Schließlich setzte sich der Zentralverband des deutschen Handwerks (ZDH) an die Spitze der Bewegung und übernahm für die Wirtschaftsseite die inhaltliche Federführung in beiden Steuerungsgremien (Bund-/Länder-Koordinierungsgruppe und AK DQR).

Um allen Bildungsbereichen gerecht zu werden, musste zunächst ein umfassender, allen Bildungsbereichen gerecht werdender Kompetenzbegriff entwickelt werden. Nach langer Diskussion mit allen Beteiligten wurde die Systematik des EQR, die bei den Niveaubeschreibungen zwischen den Kategorien „Kompetenzen“, „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ unterscheidet, deshalb nicht für den Deutschen Qualifikationsrahmen übernommen. Um für berufliche Qualifikationen eine passende Zuordnung auf den höheren Stufen zu erleichtern, wurde vielmehr eine Qualifikationsdefinition entwickelt, die sich primär an einer umfassenden Handlungskompetenz orientiert, bei der auch personale Kompetenzen eine wichtige Rolle spielen.

Arbeitgeber und Gewerkschaften setzten sich von Anfang an dafür ein, die berufliche Handlungsfähigkeit zum Maßstab der Einordnung der Qualifikationen zu machen. Dabei spielt die praktische Verwertbarkeit des Erlernten eine wichtigere Rolle als die bloße Arbeitsqualifikation bzw. als fachtheoretische Kenntnisse. Die Intention von Arbeitgebern und Gewerkschaften bestand darin, die Bedeutung der praktischen bzw. beruflich unmittelbar verwertbaren Fertigkeiten stärker zu betonen und damit insbesondere die Qualität der dualen Aus- und Weiterbildung hervorzuheben. Diese praxisbezogene Interpretation entspricht dem Verständnis, das dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) zugrunde liegt. Dort wird in Bezug auf die Berufsausbildung unter „beruflicher Handlungsfähigkeit“ in § 1 Absatz 2 BBiG die Vermittlung „(...) notwendiger beruflicher Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in einer sich wandelnden Arbeitswelt für eine qualifizierte berufliche Tätigkeit (...)“ verstanden. Mit der Bereitschaft zur Zusammenarbeit unterstrich die Wissenschaftsseite insofern die wachsende Bedeutung wissens- und forschungsbasierter Tätigkeiten für den Arbeitsmarkt und die praktischen Kompetenzen von Hochschulabsolventen (vgl. a. Wissenschaftsrat 2010, S. 149). Im Gegensatz zu Österreich wurde in Deutschland somit ein umfassender Ansatz versucht, der alle Bildungsbereiche und damit auch die Hochschulen mit einschließt.

Anders als der EQR sieht der aktuelle Entwurf des DQR eine Unterscheidung zwischen den beiden Kategorien „Fachkompetenz“ und „Personale Kompetenz“ vor. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezieht die Fähigkeit und Bereitschaft vorhandene

Kenntnisse und Fertigkeiten auch praktisch umzusetzen („Fachkompetenz“) ebenso mit ein wie die im Rahmen von Qualifikationen erworbenen persönlichen, sozialen und methodischen Fähigkeiten („Personale Kompetenz“) (vgl. AK DQR I 2010, S. 4).

5. Die DQR-Entwürfe vom Februar 2009 und November 2010

Im Februar 2009 legte der AK DQR den ersten Entwurf eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) vor. Im November 2010 folgte eine geringfügig geänderte Entwurfsfassung (vgl. AK DQR 2010). Die beiden Entwürfe unterscheiden dabei die zwei Kompetenzkategorien „Fachkompetenz“ (Wissen, Fertigkeiten) und „personale Kompetenzen“ (Sozial- und Selbstkompetenz bzw. Selbstständigkeit – in der Fassung vom November 2010 wurde der Begriff „Selbstkompetenz“ durch „Selbstständigkeit“ ersetzt), die damit Maßstab für die Beurteilung der Gleichwertigkeit (nicht Gleichartigkeit) von Qualifikationen sein sollen.

Beide Kompetenzkategorien entscheiden über die Zuordnung zum jeweiligen Qualifikationsniveau. Mit „Kompetenzen“ wird dabei die Fähigkeit und Bereitschaft bezeichnet, „Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen“. Kompetenz wird in diesem Sinne als „Handlungskompetenz“ verstanden (AG DQR I 2010, S. 16). Kenntnisse bzw. Wissen und Fertigkeiten sind hier entsprechend Unterpunkte eines umfassenden Kompetenzbegriffs und werden im Hinblick auf ihre (wissenschaftliche oder berufliche) Verwertbarkeit betrachtet. Die Niveaubeschreibungen (Deskriptoren) sind entsprechend ‚outcome‘- und nicht inputorientiert, weil es „wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo er es gelernt hat“ (ebd., S. 6).

Der unbestreitbaren Andersartigkeit der Qualifikationen versucht man durch „Entweder-Oder-Bezeichnungen“ innerhalb der Niveaustufen zu entsprechen. So sieht der Entwurf des DQR vom Februar 2010 beispielsweise vor, die für Niveau 5 vorausgesetzte Fachkompetenz im Bereich „Wissen“ mit „über integriertes Fachwissen in einem Lernbereich oder integriertes berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld verfügen“ zu beschreiben.

Die im DQR-Entwurf enthaltenen Kompetenzbeschreibungen unterstreichen damit die durch die europäische Ebene angestoßenen Bemühungen eines Paradigmenwechsels des mehrgliedrigen deutschen Bildungssystems von einer Input-Orientierung hin zu einer stärkeren Ausrichtung an Lernergebnissen, Kompetenzen und Fähigkeiten (learning outcomes) (vgl. Wissenschaftsrat 2010, S. 147).

Ausgehend von einem allgemeinen Anforderungsprofil, das für jede Niveaustufe vorgeschlagen wird, erfolgt auf Basis der Kompetenzkategorien eine nähere Beschreibung der vorliegenden Qualifikation. Im Folgenden soll die gesamte Bandbreite der Niveaustufen

anhand der Beispiele von Niveau 1 (Eingangsstufe) und 8 (Endstufe) deutlich werden (ausführlicher dazu AG DQR I 2010).

Niveau 1

Anforderungsprofil

Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.

Fachkompetenz

Wissen

Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.

Fertigkeiten

Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge herstellen.

Personale Kompetenz

Sozialkompetenz

Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.

Selbstkompetenz (Selbstständigkeit)

Unter Anleitung lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.

Niveau 8

Anforderungsprofil

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

Wissen

Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen in einer Forschungsdisziplin und zur Erweiterung des Wissens der Fachdisziplin beitragen oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.

Fertigkeiten

Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen. Neue Ideen und Verfahren beurteilen.

Personale Kompetenz:

Sozialkompetenz

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, auch in internationalen Kontexten.

Selbstkompetenz (Selbstständigkeit)

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.

6. Zweiter Erarbeitungsschritt zum DQR: Erprobungsphase

Die zweite Erarbeitungsphase des DQR bestand in einer einjährigen Erprobungsphase des DQR (Mai 2009–Mai 2010) in den Berufsfeldern (Domänen) Gesundheit, Handel, IT sowie Metall/Elektro. Seit Ende August 2010 liegen die Ergebnisse der Arbeitsgruppen vor (vgl. AG DQR II 2010).

Ziel der Erprobungsphase war es, auf der Grundlage des DQR-Entwurfs nachvollziehbare und konsensfähige Zuordnungen ausgewählter Qualifikationen zu definieren, sowie die Handhabbarkeit der DQR-Matrix zu überprüfen und gegebenenfalls Vorschläge zur Weiterentwicklung zu machen. Die Ergebnisse haben lediglich empfehlenden Charakter und bilden die Grundlage für die weitere Erarbeitung. Erst in der dritten Phase des DQR sollen die Qualifikationen bis 2012 sukzessive komplett dem DQR zugeordnet werden.

Pro Arbeitsgruppe wurden ca. 12 bis 16 unterschiedliche Qualifikationstypen zugeordnet. Betrachtet wurden Qualifikationen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Hochschulbildung. Für den Bereich der Berufsbildung wurden sowohl Berufsausbildungsmaßnahmen (z.B. Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Einstiegsqualifizierung (EQ), vollschulische Berufsausbildungen (teil- und vollqualifizierend), Berufsbildungen zur Erlangung allgemeinbildender Abschlüsse (Fachober- und Berufsoberschule)) als auch die klassische duale Berufsausbildung (zwei- und drei(einhalb-)jährig) berücksichtigt.

Die Zuordnung der allgemeinbildenden Abschlüsse (Hauptschulabschluss, Mittlere Reife und Abitur) war zunächst nicht beabsichtigt. Die Zuordnung der Qualifikationen aus dem

allgemeinbildenden Bereich erfolgte dann aber schließlich doch noch parallel durch den Schulausschuss der KMK. Dies geschah allerdings erst Anfang April 2010, also nachdem die Arbeiten der Expertengruppen schon recht weit vorangeschritten waren. Danach sollen der Hauptschulabschluss dem DQR-Niveau 2, der mittlere Schulabschluss (Mittlere Reife) dem DQR-Niveau 3, die Fachhochschulreife auf DQR-Niveau 4 und das allgemeine und fachgebundene Abitur dem DQR-Niveau 5 zugeordnet werden (DQR-Niveau 1 dient der Erfassung von Qualifikationen unterhalb des Hauptschulabschlusses (z.B. BVJ)).

7. Ergebnisse der Erprobungsphase

7.1 Mangelnde Passgenauigkeit der Deskriptoren

Einzelne Expertengruppen kritisierten die mangelnde Passgenauigkeit einiger Deskriptoren für den konkreten Berufsbereich (Domäne). Die *AG Gesundheit* bemängelte beispielsweise die unzureichende Ausgestaltung der Personalen Kompetenz (Sozial- und Selbstkompetenz bzw. Selbstständigkeit). Insbesondere den Umgang mit Patienten finden die Experten dabei unzureichend berücksichtigt: Spezifische Sozialkompetenzen der Tätigkeiten im Gesundheits- und Pflegebereich seien in den Deskriptoren nicht angemessen berücksichtigt (zu den Ergebnissen der einzelnen Expertengruppen vgl. AG DQR II). Ferner könnten mit im Beruf erworbenen Kompetenzen die höheren Kompetenzniveaus kaum erreicht werden, weil bei den Deskriptoren zu stark auf Führungsverhalten und wissenschaftliche Kompetenzen abgestellt würde, was aber etwa bei Ärzten nicht ausschlaggebend sei. Aspekte wie Empathie, Verantwortung oder kommunikative Kompetenz kämen hier zu kurz. Beispielsweise sei es nicht Ziel der Arztausbildung „Gruppen und Organisationen im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich zu leiten“ (Sozialkompetenz Niveau 7). Auch Beschreibungen zu kommunikativen Fähigkeiten fehlten komplett und sollten daher ergänzt werden. Diese generelle Kritik an der Ausgestaltung der Deskriptoren insbesondere für die höheren Niveaustufen 6–8 teilte auch die *AG Metall/Elektro*. Diese betonte, dass in der beruflichen Bildung informelles Lernen eine große Rolle spiele und die Berufserfahrung oft Voraussetzung für die Höherqualifizierung sei. Die AG empfahl deshalb eine Änderung der Deskriptoren auf den Niveaustufen 6–8.

Auch die Begriffe „Wissenschaftsbasierung“ und „Handlungskompetenz“ bedürfen nach Ansicht der Experten der Konkretisierung. Beispielsweise war den Experten der *AG Gesundheit* unklar, ob bei letzterer die wissenschaftliche Handlungskompetenz, über die bspw. ein Pflegewissenschaftler verfügt, oder eine praktische Handlungskompetenz eines Pflegers gemeint ist oder aber beides gemeint sein kann. Darüber hinaus seien die Begrifflichkeiten teilweise unklar (z.B. „fachtheoretisches“ und „integriertes berufliches Wissen“).

Von allen Arbeitsgruppen wurden die Deskriptoren als zu allgemeinbildungs- bzw. wissenschaftslastig eingeschätzt. Die Anforderungen des Niveaus 8 seien selbst im Kompetenzbereich „Fertigkeiten“ von Berufsangehörigen ohne Hochschulausbildung kaum zu erfüllen. Dies habe zur Folge, dass Qualifikationen, die deutlich über Niveaustufe 7 hinausgehen, aufgrund fehlender Wissenschaftlichkeit nicht Niveau 8 zugeordnet werden könnten. Das gilt etwa für die Ärzte oder Anwälte, die durch Fortbildungen zum Facharzt- bzw. Fachanwaltsfortbildungen hochgradige Spezialisierung erreichen, aber keinen Forschungsbezug aufweisen. Damit auch nicht-promovierte Ärzte oder Anwälte mit Weiterbildungsabschlüssen auf die höchste Niveaustufe kommen können, müssten die Kriterien in Richtung Spezialisierung und Handlungskompetenz erweitert werden. Geschehe dies nicht, könne auch ein Facharzt oder -anwalt trotz Weiterbildung keine höhere Niveaustufe erreichen als ein Allgemeinmediziner bzw. ein „einfacher“ Volljurist.

In allen Arbeitsgruppen kam es bei mehreren Qualifikationen zu ununterschiedlichen Einschätzungen zwischen zwei Stufen. Bei der AG Handel lagen die Einstufungsvorschläge in einzelnen Fällen sogar zwischen drei Qualifikationsniveaus.

Beispiel 1: AG Handel

Zum Beispiel lag die Bandbreite der Experteneinschätzungen beim „Staatlich geprüfte/r Betriebswirt/in“ (Fortbildung Fachschule) zwischen den Stufen 5 und 7. Die Begründung lautete von „nur“ Fachhochschulreife“ (Stufe 5) über „Vergleichbarkeit mit Bachelor“ (Stufe 6) bis hin zu „gehobener Führungsebene“ (Stufe 7). Der „Kompromissvorschlag“ war schließlich die Einordnung auf Stufe 6 (Begründung: „weit über die Berufsausbildung hinausgehende fachliche Kompetenzen sowie breites und detailliertes betriebswirtschaftliches Wissen entsprechend der Anforderungen an Führungskräfte der Wirtschaft; Sozial- und Selbstkompetenz aufgrund einschlägiger Berufserfahrung“.)

Demgegenüber lautet der Vorschlag beim/bei der staatlich geprüften Betriebswirt/-in Möbelhandel (Fortbildung Fachschule), diese/n Stufe 7 zuzuordnen. Die Begründung: „Kompetenzen in der strategischen Leitung (...), Bearbeitung neuer komplexer sich verändernder Aufgaben zur fachübergreifender Lösungsoptimierung (...), selbstständige Planung und Durchführung von Lernprozessen; gehobene Führungsebene“. Auch hier gab es Argumente für andere Einstufungen (Stufe 5, da „nur“ Fachhochschulreife; Stufe 6, da Vergleichbarkeit zum Bachelor „trotz Defizite bei Fertigkeiten“; dafür wurde der Fortbildung ein „Plus“ bei personalen Kompetenzen zugestanden).

Abweichende Meinungen gab es auch bezüglich der Einstufung des/der geprüften „Betriebswirt/in“ (Fortbildung nach § 53 BBiG). Hier reichten die Vorschläge ebenfalls von Stufe 5 („mangelnde Wissenschaftlichkeit“) bis Stufe 7 („gehobene Führungsebene“). Die Empfehlung lautete schließlich - aufgrund der erlangten Kompetenzen zur Strategiefindung, Personalführung sowie im Bereich der Leitung und Koordination - ebenfalls Stufe 7.

Beispiel 2: AG Metall/Elektro

Für die bestehenden Berufsvorbereitungsjahre (BVJ) im Bereich Metall/Elektro gibt es keine bundeseinheitliche Curricula oder Ordnungsmittel. Je nach Praxis vor Ort kann das BVJ daher Stufe 1 oder 2 zugeordnet werden.

Im Bereich der 2-jährigen Ausbildungen (Kraftfahrzeugservicemechaniker/in, Industrieelektriker/in, Maschinen- und Anlageführer/in) schwanken die Einordnungen zwischen den Stufen 3 und 4. Die Mehrheit der Experten sprach sich für Stufe 3 aus, der Industrieelektriker wird allerdings aufgrund der in der Verordnung genannten Fähigkeiten des selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zur Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit im Sinne von § 1 Abs. 3 BBiG von zahlreichen Experten eher auf Stufe 4 gesehen.

AG IT

Bei der Fachkompetenz erfolgte die Einstufung der einjährigen Ausbildung an der Berufsfachschule im Bereich Elektrotechnik/Informatik (Bayern) (ohne Abschlussprüfung) auf Niveaustufe 3, bei den personalen Kompetenzen mit Tendenz zu Stufe 2.

Einzelne Bereiche der Qualifikation Berufliches Gymnasium für Informatik (NRW) wurden trotz der Gesamteinstufung auf Niveau 5 von den Experten eher auf Stufe 6 (und damit auf Bachelor-Niveau!) gesehen.

7.2 Anzahl und Abgrenzung der Niveaustufen und Kompetenzbereiche

Von den Arbeitsgruppen wurde die Anzahl der Niveaustufen als grundsätzlich ausreichend erachtet. Allerdings führt die Begrenzung auf acht Niveaustufen aus Sicht der *AG Metall/Elektro* zu einer zu großen Bandbreite der einzelnen Stufen. Eine klassische Aufstiegsfortbildung könne deshalb auf der gleichen Niveaustufe angesiedelt sein wie die dafür erforderliche Zugangsqualifikation. Der erfolgreiche Abschluss einer Aufstiegsfortbildung müsse also nicht automatisch zu einer höheren Einstufung im Qualifikationsrahmen führen. Aus Sicht der *AG* ist dies beispielsweise bei der Aufstiegsfortbildung zur/zum „geprüften Technischen Betriebswirt/in“, die auf die Meisterqualifikation aufsetzt, der Fall. Der Gewinn an Handlungskompetenz rechtfertigt hier nach Einschätzung der meisten Experten keine Höherstufung von 6 auf 7.

Trotz der grundsätzlichen Handhabbarkeit der DQR-Matrix war eine konsensuale Zuordnung zu einer Stufe – auch nach einer ganzheitlichen Betrachtung über alle Kompetenzkategorien hinweg – in einigen Fällen nicht möglich. Diese Problematik wurde von allen Arbeitsgruppen benannt.

Aus Sicht der *AG Gesundheit* sind beispielsweise Unterschiede zwischen den Niveaustufen 4 und 5 sowie 5 und 6 bzgl. der Kategorie „Selbstkompetenz bzw. Selbstständigkeit“ diffus. Insbesondere bei den höheren Stufen 6–8 beanstandeten die Experten aller Gruppen die unzureichende Abbildung beruflich erworbener Kompetenzen zugunsten wissenschaftlicher Kriterien, was zu einer niedrigeren Einstufung beruflicher oder fachspezifischer Handlungskompetenzen führen könne.

Auch zwischen den Kompetenzbereichen wurden teilweise Inkonsistenzen und Abgrenzungsprobleme festgestellt. Da es am Ende zu einer berufsbildbezogenen Gesamteinschätzung (ganzheitliche Betrachtung) käme, wäre dies allerdings weniger ausschlaggebend. Trotz der teilweise schwierigen Zuordnungsmöglichkeit und der Abgrenzungsprobleme bei der Fachkompetenz (Wissen/Fertigkeiten) auf der einen und der Personalen Kompetenz (Sozial-/Selbstkompetenz bzw. Selbstständigkeit) auf der anderen Seite kann aus Sicht der Experten auf keine der Kategorien verzichtet werden.

Von der *AG Gesundheit* wurde kritisiert, dass die Kompetenzbeschreibungen zu den Niveaustufen insgesamt zu allgemein und zu eindimensional seien. Insbesondere die Bereiche der Personalen Kompetenzen (Sozial- und Selbstkompetenz bzw. Selbstständigkeit) seien hier viel zu unspezifisch. Mangels Abbildung der Kompetenzen in den Ordnungsmitteln (Verordnungen, Rahmenvereinbarungen etc.) käme es zudem zu einer fehlerhaften Gewichtung bei der Niveauzuordnung. Ein Beispiel hierfür sei die Ausbildung des Physiotherapeuten (Berufsfachschule 3-jährig): Die Ordnungsmittel sprächen hier für

eine Zuordnung zu Stufe 5, die tatsächlichen Anforderungen im Bereich Handlungs- und Selbstkompetenz aber eher für eine Einstufung auf Stufe 6.

Seitens aller Arbeitsgruppen wurde für die Mehrzahl der Ordnungsmittel Nachbesserungsbedarf bezüglich der Outcome-Orientierung gesehen. Es musste daher nicht nur auf weitere Quellen (Lehrpläne, Prüfungsfragen etc.), sondern vielfach auch auf (subjektives) Expertenwissen zurückgegriffen werden. Die Ordnungsmittel müssten daher entsprechend outcome-orientiert erweitert werden. Nur einzelne Qualifikationsprofile in den beruflichen Bildungsgängen (z.B. Operative und Strategische IT-Professionals) und in den Qualifikationsprofilen von hochschulischen Modulhandbüchern lasse sich nach Meinung der Experten Outcomeorientierung feststellen. Zur sinnvollen Anwendung des DQR-Entwurfs wurden aus diesem Grund von allen AGs auch Ergebnisse informellen Lernens bei der Niveauzuordnung implizit einbezogen, auch wenn dies in der Erprobungsphase ursprünglich noch gar nicht beabsichtigt war.

Die Handhabbarkeit der DQR-Matrix und damit die grundsätzliche Möglichkeit der bildungsbereichsübergreifenden Einordnung von beruflichen Bildungsabschlüssen wurden von den Expertengruppen damit grundsätzlich bestätigt. Allerdings vertraten zahlreiche Experten die Meinung, dass nur bei einer ganzheitlichen, auch non-formales Lernen berücksichtigenden Betrachtung der Kompetenzen eine zutreffende Niveauzuordnung möglich ist. Nur so konnten in der Erprobungsphase Unschärfen bei den einzelnen Kategorien teilweise ausgeglichen und ein passendes Gesamtbild der betreffenden Qualifikationen entworfen werden.

8. Offene Fragen und weitere Entwicklung

8.1 Zuordnung allgemeinbildender Abschlüsse

Legt man zugrunde, dass der DQR eigentlich die Abbildung der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen anhand der (beruflichen) Handlungsfähigkeit verfolgt, so scheint fraglich, inwieweit hier die allgemeinbildenden schulischen Abschlüsse überhaupt sinnvoll abgebildet werden können (z.B. Fertigkeiten: „Über ein (sehr) breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen“ (Niveau 4 bzw. 5)). Dem Kompetenzkatalog entsprechen im Bereich der Allgemeinbildung eigentlich nur die Schulen, die auch berufliche Inhalte vermitteln (z.B. Berufliche Gymnasien). Hier vertraten einige Experten in der Erprobungsphase beispielsweise die Einschätzung, dass das Abitur am Beruflichen Gymnasium für Informatik (NRW) auf Stufe 6 des Qualifikationsrahmens einzuordnen sei; dies entspräche der Einordnung „Bachelor“. Dieser Einschätzung widersprachen die

Experten der Hochschuleseite mit der Begründung, dass der Bachelor-Studiengang signifikante Unterschiede in Breite und Tiefe aufweise.

Unabhängig von den unterschiedlichen Einschätzungen der Experten zur Verortung des jeweiligen fachgebundenen Abiturs zeigt sich hier ein Problem: Die ungeklärte Bedeutung der Allgemeinbildung für die berufliche Handlungsfähigkeit. Sollte sie am Ende keine entscheidende Rolle spielen, so würde dies die problematische Aussage implizieren, dass das Abitur an allgemeinbildenden Schulen beruflich im Prinzip gar nicht bzw. nicht besser verwertbar ist als andere allgemeinbildende Schulabschlüsse.

Momentan sieht der Einordnungsvorschlag der Kultusseite für das Abitur Stufe 5 vor. Dies entspricht einer höheren Einstufung des Abiturs als es die meisten anderen EU-Länder vorsehen. Vor dem Hintergrund der vorgeschlagenen Zuordnung einiger dreijähriger Berufsausbildungen auf Stufe 4 erscheint diese Einordnung problematisch und mit Blick auf die Bedeutung von „Handlungsfähigkeit“ zur Kompetenzbeschreibung auch nicht wirklich angemessen. Eine endgültige Entscheidung zur Einstufung der allgemeinbildenden Abschlüsse im DQR steht derzeit noch aus. Allerdings ist vor dem Hintergrund des prognostizierten Fachkräftemangels nicht zu erwarten, dass gerade berufliche Ausbildungen, die in Zukunft besonders gefragt sein werden, eine relative Unterordnung erfahren.

8.2 Ausgestaltung der Gleichwertigkeit mit dem Hochschulbereich

Im Verlauf der Erarbeitung des DQR gab es seitens der Hochschulen zunehmend Kritik an der doch deutlichen Betonung der beruflichen Komponente von Handlungsfähigkeit im DQR-Entwurf. Ab Ende 2010 forderte die Hochschuleseite eine deutlichere Hervorhebung von wissenschaftlichen Kompetenzen ab Stufe 6. Dies ist insbesondere auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass für den Hochschulbereich bereits seit 2005 ein eigener, ebenfalls an den Europäischen Qualifikationsrahmen angelehnter Qualifikationsrahmen (vgl. KMK 2005) existiert und der Bologna-Prozess bereits zu einer stärkeren Outcome-Orientierung und Kategorisierung der Hochschulabschlüsse geführt hat.

Von der Hochschuleseite wurde kritisiert, dass die Deskriptoren des DQR im Vergleich zu denen des Hochschulqualifikationsrahmens die Hochschulbildung nur unzureichend charakterisierten und zahlreiche Deskriptoren stark durch berufliche Arbeitssituationen geprägt sind (z.B. „Steuerung von Prozessen“, „häufige Veränderungen der Anforderungsstruktur“). Gegen Ende der Erprobungsphase wurde die Kritik der Wissenschaftsseite an den Deskriptoren lauter. Sie richtete sich darauf, dass der bereits im Jahr 2005 von der KMK verabschiedete Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulen, der für die deutschen Hochschulabschlüsse drei Niveaustufen vorsieht (Bachelor, Master, Promotion) auch für den DQR maßgeblich sein sollte (vgl. Wissenschaftsrat 2010, S. 148).

Damit könnte sich die die Tendenz der Hochschulen verstärken, die zunächst vorhandene Zustimmung zur Orientierung an einer umfassenden Handlungskompetenz zugunsten einer passgenaueren Beschreibung eines wissenschaftlichen Outcomes zurückzunehmen und auf den Niveaustufen 6–8 eine Unterscheidung zwischen „akademisch“ und „beruflich“ einzuführen. Diese Lösung entspräche gewissermaßen dem „österreichischen Modell“ (vgl. Pkt. 2 oben).

Die Handlungskompetenz als Leitidee des viersäuligen Kompetenzmodells würde durch eine solche Trennung zwar nicht wirklich infrage gestellt, aber doch etwas relativiert. Welche Auswirkung dies auf die nicht zur Disposition stehende „Gleichwertigkeit“ der unterschiedlichen Bildungsgänge tatsächlich hätte, dürfte eher von der Frage der gelebten Anerkennung andersartiger Kompetenzen abhängen als davon, ob tatsächlich vorhandene Unterschiede nun im Rahmen von Entweder-oder-Formulierungen oder durch die Aufnahme zusätzlicher Felder in der DQR-Matrix abgebildet werden.

8.3 Erhöhung der Durchlässigkeit

Wie sich in der Erprobungsphase gezeigt hat, führt die Diskussion über die Zuordnung unterschiedlicher Qualifikationen und Bildungsabschlüsse zu einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit den Bildungsgängen anderer Systeme. Dies kann zu einer größeren Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Qualifikationen führen und damit auch die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen befördern. Durch eine zunehmende Outcome-Orientierung kann der DQR zu einer größeren Durchlässigkeit beitragen. Dieser bereits in der Erprobungsphase spürbare bildungspolitische Impuls könnte den praktischen Nutzen für Betriebe im Hinblick auf eine verbesserte Transparenz von Bildungsabschlüssen sogar übertreffen.

Die besondere Herausforderung von dualen, berufs- und hochschulischen Bereichen wird deshalb vor allem auch darin bestehen, weiterhin die Stärken der unterschiedlichen Bildungsgänge nicht aus dem Blick zu verlieren: Während die berufliche Bildung eine integrative gesellschaftliche Funktion hat und sich dort nicht nur leistungsstarke junge Menschen befinden, werden es weiterhin die Hochschulen sein, die auch wissenschaftliches Spitzenpersonal ausbilden müssen. Weiterhin entscheidend für die Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft ist dabei die Bewahrung einer Ausbildungs- und Studiensituation, die ein nahtloses Verstehen zwischen Fachkräften des mittleren Qualifikationsniveaus (Facharbeiter, Techniker, Meister) und den wissenschaftlich qualifizierten Fachkräften ermöglicht (vgl. Porter 1991).

Für den Bereich der dualen Bildung sowie für das Berufsschulwesen wird es vor dem Hintergrund des fast alle Branchen betreffenden prognostizierten Fachkräftemangels darum gehen, die Integrationsleistung in Bezug auf die Einbeziehung schwächerer Jugendlicher zu verbessern. Darüber hinaus muss gleichzeitig die Attraktivität für Leistungsstarke durch entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten erhöht werden. Die Hochschulen müssen demgegenüber einerseits eine Integrationsleistung im Hinblick auf die Durchlässigkeit für Studenten ohne allgemeine Hochschulreife erbringen und andererseits weiterhin wissenschaftliches Spitzenpersonal ausbilden.

8.4 Anpassung der Ordnungsmittel als zentrale Herausforderung

Prüfungsinstrumente, Studien- und Ausbildungsordnungen müssen im Sinne der konstatierten Outcome-Orientierung so gestaltet werden, dass formulierte Kompetenzbeschreibungen auch tatsächlich gelehrt und geprüft werden können und müssen. Nur wenn Prüfungsergebnisse und Zeugnisnoten auch Aussagen über tatsächlich vorhandene Kompetenzen machen können, lässt sich die daraus abgeleitete Zuordnung auf eine bestimmte Niveaustufe rechtfertigen. Auch der Anpassungsdruck für die Bildungssysteme wird sich erst dann ergeben, wenn die beschriebenen Kompetenzen tatsächlich zum Maßstab der Qualifikationszuordnung werden und entsprechend nachprüfbar sind. Dies muss auch für den Bereich der Personalen Kompetenzen erfolgen, für die es in den zur Verfügung stehenden Quellen zumeist keine oder nur wenige Aussagen gibt und eine trennscharfe Abgrenzung von „Sozial- und Selbstkompetenz bzw. Selbstständigkeit“ zurzeit schwerfällt. Hierzu müssten aber zunächst gemeinsame Kriterien für die Beschreibung von Lernergebnissen entwickelt und längerfristig eine verlässliche Qualitätssicherung etabliert werden.

8.5 Berücksichtigung non-formalen und informellen Lernens

Zum „informellen Lernen“ können alle Kompetenzen gezählt werden, die gewissermaßen „nebenbei“ erworben wurden - sei es im Alltag, der Freizeit oder am Arbeitsplatz. Es erfolgt nicht intentional und ist daher in Bezug auf die Lernziele nicht organisiert oder strukturiert. Beim „non-formalen“ Lernen hingegen werden gezielt Kompetenzen erworben, wenn auch nicht innerhalb eines formalen Rahmens (z.B. bescheinigte Fortbildung). Dennoch handelt es sich beim non-formalen Lernen um eine planvolle Tätigkeit mit ausgeprägten Lernelementen.

Letzteres spielt insbesondere bei der beruflichen Weiterbildung und im Kontext von „Lebenslangem Lernen“ eine große Rolle.

Für den Bereich des informellen und des non-formalen Lernens gilt im Prinzip dasselbe, wie im Bereich der formalen Qualifikationen: Auch hier müssen nachvollziehbare und überprüfbare Maßstäbe zur Bewertung gefunden werden, um den gewünschten Reformdruck in Richtung einer verbesserten Durchlässigkeit bei gleichzeitigem Erhalt der Stärken der jeweiligen Systeme auszulösen. Der Umgang mit non-formal und informell erworbenen Kompetenzen ist deshalb die nächste große Herausforderung bei der Frage nach der Einordnung von Qualifikationen. In der anstehenden letzten bis voraussichtlich Ende 2011 dauernden Phase der Erprobung des DQR (Phase III) wird dies deshalb Schwerpunkt sein.

Anders als etwa Frankreich oder Großbritannien verfügt Deutschland nicht über ein entsprechendes einheitliches und zwischen den Akteuren abgestimmtes Analyse-, Bewertungs- und Zertifizierungssystem dieser „weichen“ Kompetenzfaktoren. Aus diesem Grund ist es in Deutschland nicht wie in einigen anderen Ländern der EU üblich, non-formales Lernen, also den gezielten Erwerb von Kompetenzen ohne formalen Abschluss oder Rahmen, als festen Bestandteil der Aus- und Weiterbildung anzuerkennen. Daher könnte die zügige Weiterentwicklung von ergebnisorientierten Bewertungssystemen – beispielsweise im Rahmen der nationalen Umsetzungen des europäischen Leistungspunktesystems ECVET – für die berufliche Bildung so wichtig sein. Ziel dieser Bewertungen ist es nämlich nicht nur, Teilleistungen künftig besser bewerten zu können, sondern auch non-formal erworbene Kompetenzen transparenter und vergleichbarer zu machen. Die Einbeziehung non-formal erworbener Qualifikationen könnte vor allem auch für Geringqualifizierte eine hervorragende Chance bieten, Kompetenzen anerkannt und Weiterbildungsmöglichkeiten aufgezeigt zu bekommen.

Literatur

(letzter Zugriff auf die Online-Quellen: 31.05.2011)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) (2007): Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich:

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15830/nqr_konpap_08.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) I (2009): Aufbau eines Nationalen Qualifikationsrahmens für Österreich.

URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19300/nqr_positionspapier200910.pdf

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) II (2009): Link zu den Ergebnissen des Konsultationsverfahrens und den Stellungnahmen der Verbände im Einzelnen:

URL: http://www.bmukk.gv.at/europa/eubildung/nqr/nqr_sn.xml

Dehnbostel, P./Neß, H./Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2009): Arbeitsdokument der Kommission vom 24.11.2009: Konsultationen über die künftige EU-Strategie bis 2020; KOM(2009) 647 endg.

URL: http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/eu2020/docs/com_2009_647_de.pdf

Kultusministerkonferenz (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse. Beschluss vom 22.04.2005

URL: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/QRfinal2005.pdf>

Porter, M. (1991): The Competitive Advantage of Nations. Cambridge

Tritscher-Archan, S. (2010): Austrian National Qualifications Framework Development. In: EQF Newsletter, S. 5–7.

URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/news3_en.pdf

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) I (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen vom 10. November (DQR-Entwurf).

URL:

<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/onStory&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1216806561491&StoryID=1292591686488>

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) II (2010): Stand der Umsetzung.

URL:

<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/onStory&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1215772627052&StoryID=1220438859558>

Wissenschaftsrat (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen vom 12.11.2010 (Drs. 10387–10), S. 149.

URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf>