

Spannungsfelder auf dem Weg zum  
Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

# VON »BERUFSPRINZIP« BIS »ZERTIFIZIERUNGSHOHEIT«

**Thomas Deißinger**

Die Diskussion um die richtige Gestalt eines nationalen Qualifikationsrahmens wird derzeit fast ausschließlich in der Berufsbildung geführt. Das ist bedauerlich, stehen doch mit dem DQR Veränderungen ins Haus, die erheblich auch die Erwachsenenbildung betreffen, wenn auch vermittelt über den Umweg der Erfassung und Zertifizierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen. Welche Herausforderungen sich in diesem Themenfeld lebenslangen Lernens durch den EQF stellen, erklärt Prof. Thomas Deißinger, der als Vertreter der Wissenschaft in die Bund-Länder-Beratungen zum Qualifikationsrahmen einbezogen ist. Seine Diagnose lautet: Die »Baustellen« der deutschen Bildungspolitik im Zeichen von EQF und DQR bestehen überall dort, wo Durchlässigkeit, Übergänge und Akkreditierungen erschwert oder unmöglich gemacht werden.

Die Europäische Union verfolgt mit der Schaffung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF/dt.: EQR) folgende Ziele:

- die Systematisierung und Hierarchisierung von Qualifikationsniveaus durch Rückgriff auf einheitliche domänen- und bildungsbereichsübergreifende Deskriptoren für Kompetenzen,
- die internationale Transparenz beruflicher Bildungswege und -abschlüsse und das Ziel einer verbesserten Bildungsmobilität in Europa,
- die Erleichterung der Akkreditierung bereits erworbener Kompetenzen sowie des non-formalen und informellen Lernens,
- die Ermöglichung der Integration bzw. Verzahnung unterschiedlichster Bildungs- und Ausbildungswege und ihrer wechselseitigen Durchlässigkeit,
- die Förderung und systematische Weiterentwicklung des lebenslangen Lernens.

Dem lebenslangen Lernen und darin eingeschlossen dem non-formalen und informellen Lernen kommt hierbei eine herausgehobene Bedeutung zu, was sich u.a. im Aktionsprogramm der EU zu diesem Thema (2007–2013) ausdrückt (Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Mai 2006). Auch wenn in Deutschland die berufliche Erstausbildung, die berufliche Weiterbildung sowie der Bereich der Erwachsenenbildung insgesamt nach unterschiedlichen Logiken aufgebaut sind, sind durch die europäische Politik direkte und indirekte Auswirkungen für all diese Teilbereiche wahrscheinlich, es sei denn, man ignoriert im Kontext der deutschen Bildungspolitik die europäischen Vorgaben.

Damit ist jedoch nicht zu rechnen, arbeiten doch das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie die Kultusministerkonferenz, basierend auf den auf europäischer Ebene im Jahre 2007 getroffenen Entscheidungen von

Parlament und Rat, im Rahmen einer Koordinierungsgruppe sowie mit einem zugeordneten Arbeitskreis an der Konstruktion eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). In die diesbezüglichen vorbereitenden Arbeiten sind, dem Konsensprinzip folgend, die wichtigsten Akteure innerhalb des deutschen Bildungssystems involviert (s. Kasten, S. 26). Der DQR soll bis Ende 2010 konkretisiert werden.

Zwei Streitpunkte ragen bei den Beratungen heraus: (1) die Bestimmung des Kompetenzverständnisses, welches den DQR leiten soll, und damit zusammenhängend die Differenzierung von Kompetenzdimensionen; (2) die Differenzierung und Beschreibung der Niveaustufen. Der vorliegende Beitrag rückt zusätzlich (3) die Frage des non-formalen und informellen Lernens in den Mittelpunkt.

---

## Herausforderungen für das »Berufsprinzip«

---

In Deutschland folgt die Berufsbildung, vor allem jene im dualen System der beruflichen Erstausbildung, einer spezifischen »Lernkultur« (vgl. Harris/Deißinger 2003), als deren Substrat das Berufsprinzip im Sinne eines »organisierenden Prinzips« begriffen werden kann (vgl. Deißinger 1998). Der EQR stellt demgegenüber eine Blaupause des angelsächsischen Verständnisses von Berufsbildung dar, in dem »outcomes« und nicht Input-Faktoren oder Prozesse eine zentrale Rolle spielen. In den angelsächsischen Ländern, vor allem in England und Australien, sind Systemstrukturen entstanden, die genau diese *outcomes* ermöglichen und fördern und die sich durch »Offenheiten« auszeichnen, die dem deutschen Verständnis der horizontalen wie vertikalen Separierung zwischen schulischer Bildung, Berufsbildung und Hochschulbildung sowie innerhalb dieser drei Bereiche fremd sind (vgl. Deißinger 2008; Hellwig 2008).

Auf den ersten Blick überwiegt vor diesem Hintergrund der Anpassungsdruck für die deutsche Berufsbildung. Dies zeigt sich auch in den Arbeiten am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (vgl. Nehls 2008; Hanf/Rein 2007), bei denen es nicht nur um eine Konstruktionsaufgabe, sondern vor allem um eine Konsensfindungsaufgabe geht. Mit dem Berufsprinzip korrespondiert auf der didaktischen Steuerungsebene ein spezifisches Verständnis curricularer Reglementierung, das sich bei der Ausgestaltung und Planung von Lernvorgaben exakt an dieser Beruflichkeit orientiert (vgl. Deißinger 2001).

Was die Zertifizierungshoheit der Kammern betrifft, so hat das neue Berufsbildungsgesetz zwar zaghaft Weiterungen vorgenommen, indem nun auch zur »Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen« eingeholt werden können (§ 39 II BBiG neu).

#### Wo entsteht der DQR?

Die konzeptionelle Arbeit am DQR liegt in der Hand einer Bund-Länder-Koordinierungsgruppe (KG DQR) und eines zugeordneten Arbeitskreises (AK DQR).

Der KG gehören an: Vertreter der Kulturministerkonferenz und des Bundesbildungsministeriums; den Vorsitz haben Dr. Susanna Schmitz (BMBF) und Bodo Richard (KMK).

Im AK DQR wirken mit: Vertreter der Hochschulbildung, der Berufsbildung, der Sozialpartner, der Bundesagentur für Arbeit und der Träger der Freien Wohlfahrtspflege; für Akkreditierungsfragen sind die Akkreditierungsstiftung für Studiengänge sowie die Kammern einbezogen. Die allgemeine Weiterbildung ist über die Mitgliedschaft des »Rates der Weiterbildung (KAW)« vertreten.

Operativ tätig ist ein Nationales DQR-Büro: BBJ-Consult AG, Irene Kurz, Herzbergstr. 83, 10365 Berlin, Tel. 030/55051325, E-Mail: kurz@bbj.de

Für die europäische Thematik ist dieser Aspekt zwar nicht unmittelbar relevant, er zeigt jedoch deutlich die Stabilität des Systems und seine auf den Selbstverwaltungsgedanken gestützte prinzipielle Charakteristik.

Für die aktuelle Arbeit am Deutschen Qualifikationsrahmen sind die Positionspapiere der Sozialpartner von besonderem Interesse.<sup>1</sup> Während das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) dafür plädiert, den DQR »konsequent arbeitsmarktorientiert« auszugestalten, und hierbei die *outcome*-Orientierung als mit dem Berufsprinzip kompatibel ansieht, stehen der DGB und seine Einzelgewerkschaften diesem Ansatz mehr oder weniger skeptisch gegenüber und betrachten ihn entweder als mit dem Berufsprinzip unvereinbar oder als erweiterungsbedürftig im Sinne einer Input- und Prozessorientierung (vgl. Drexel 2005; Kuda/Strauß 2006). Bemerkenswert ist hierbei die Verwendung des Begriffs »Handlungskompetenz« in beiden Papieren, wobei das KWB erwartungsgemäß dessen Inhalt weit weniger pädagogisch auslegt als die Gewerkschaften. Gemeinsam ist beiden Positionspapieren, dass sie die Zielvorstellung der EU in Richtung stärkerer Durchlässigkeit positiv herausstellen, obwohl das KWB das Thema »informelles und non-formales Lernen« vorläufig ausklammert und stattdessen davon spricht, dass beim DQR zunächst nur das »zugeordnet« werden müsse, was »verordnet bzw. legitimiert« sei.

#### »Bestehende Strukturen absichern«

Man gewinnt bei der Lektüre der beiden Papiere den Eindruck, als ergänzten sich die beiden »Parteien« darin, bestehende Strukturen abzusichern: das KWB, indem es die formalen Bildungswege und -abschlüsse betont, wenn auch unter einer neuen Perspektive der Zusammenhänge zwischen Berufsbildung und Hochschulen, während der DGB den »Beruf« bzw. die »berufliche

Handlungskompetenz« abgesichert sehen möchte. Ambivalent wirkt die Arbeitgeberposition dort, wo einerseits der *outcome*-Orientierung und modularen Strukturen Rechnung getragen wird, andererseits das Berufsprinzip aber gesichert werden soll (vgl. Brunner/Esser/Kloas 2006). Es zeichnet sich ab, dass der DQR wie der EQR acht Niveaustufen aufweisen wird. Gerade bei der Ausgestaltung dieses Aspekts liegen Gewerkschaften und Arbeitgeber jedoch weit auseinander. Letztere sehen im genannten Positionspapier zwei Stufen für das System der Ausbildungsberufe vor sowie eine unmittelbar darunter liegende Stufe für Berufsvorbereitungsmaßnahmen.

Für die Realisierung einer europäischen Perspektive mindestens genau so wichtig ist jedoch die konstruktive Lösung des Problems einer reliablen Verzahnung von Bildungsbereichen und Bildungswegen im Bereich der Akkreditierung, auch außerhalb des formalen Berufsbildungssystems, und damit auch die Frage der Öffnung der etablierten Systemstrukturen hin zur Erwachsenenbildung und zum lebenslangen Lernen. Hierin eingeschlossen ist die Frage nach dem Zeitpunkt und den Formen des Assessments, über die Kompetenzen oder Kompetenzbündel Qualifikationen zugeordnet werden sollen. Dies betrifft vor allem das informelle und non-formale Lernen und seine Validierung, Zertifizierung und Zuordnung im DQR. Hier steht die deutsche Berufsbildungspolitik und -forschung – neben dem ungelösten Problem der Relationierung von vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung (vgl. Deißinger/Ruf 2007) – vor ihrer wahrscheinlich größten Herausforderung.

Unter non-formalem Lernen verstehen Björnåvold/Colardyn (2004) Lernprozesse, die weder institutionalisiert noch zertifiziert sind bzw. werden. Diesen wird das informelle Lernen subsumiert, das zudem funktional, also nicht-intentional vonstatten geht. Die Bedeutung des non-formalen Lernens insbesondere für ältere Arbeitnehmer

und für Migranten mit geringwertigen formalen Qualifikationen ist heute unbestritten, weshalb Verfahren der Akkreditierung, Zertifizierung und Validierung non-formal erworbener Kompetenzen im Mittelpunkt diverser nationaler und internationaler Forschungsarbeiten stehen. Operationalisierte und implementierte Verfahren existieren jedoch bislang zumeist nur auf lokaler und regionaler Ebene, was zu einer offensichtlichen Heterogenität im Bereich der Zertifizierung führt; übergreifende Instrumente der Dokumentation non-formal erworbener Kompetenzen (z.B. der »ProfilPASS«) bleiben die Ausnahme.

Die Identifizierung und Analyse von Beratungs- und Unterstützungssystemen für Personen, die sich in einem auf non-formal oder informell erworbene Kompetenzen ausgerichteten Akkreditierungsprozess befinden bzw. einen solchen anstreben, gehört ebenfalls zu den bislang unterentwickelten Bereichen des deutschen Bildungssystems. Diese Fragestellung lag dem Leonardo-Projekt »Support of Persons in the Process of the Accreditation of Non-formal Learning (SPAN)« zugrunde. Ziel des zweijährigen Projekts (2004–2006) war es, Beratungsansätze in Deutschland sowie in fünf Partnerländern (Bulgarien, Finnland, Portugal, Schottland und Ungarn) zu identifizieren und komparativ auszuwerten, wobei die Frage der nachträglichen Zertifizierung sowie der Integration in eine adäquate Zertifizierungsmaßnahme als zentral angesehen wurde (vgl. Hellwig/Deißinger 2007; Hellwig/Vonken 2006).

---

#### »Strukturelle Voraussetzungen nur rudimentär vorhanden«

---

Es zeigte sich, dass Beratungsaktivitäten stark an die Akkreditierungspraxis gebunden sind und dass es in Schottland, Finnland und Portugal auf nationaler Ebene standardisierte Verfahren zur Anerkennung und

Validierung non-formal erworbener Kompetenzen gibt. Insbesondere in Deutschland sind jedoch die strukturellen Voraussetzungen hierfür nur rudimentär und lediglich auf regionaler Ebene ausgebildet, was sich auch in den Beratungsangeboten und deren Qualität widerspiegelt.

Offenkundig besteht vor dem Hintergrund der europäischen Politik ein Handlungsbedarf für Deutschland hinsichtlich einer flächendeckenden Beratungsstruktur sowie der Bereitstellung von Informationen über Akkreditierungs- und Zertifizierungsmöglichkeiten. Handlungsbedarf besteht auch im Bereich der Professionalisierung von Beratungsdienstleistungen. So ließ sich im Rahmen der Untersuchung feststellen, dass sich die Beratungsaktivitäten kaum an Beratungsansätzen oder -theorien orientieren. Eine Vernetzung zwischen Beratungsinstitutionen und bspw. Hochschuleinrichtungen wäre hierfür hilfreich, wodurch Synergieeffekte für beide Partner entstehen könnten und der Theorie-Praxis-Austausch unterstützt würde. Gleichzeitig könnte es sinnvoll sein, Evaluationsverfahren gemeinschaftlich zu entwickeln, um zur Qualitätssicherung und -erhöhung in der Beratung beizutragen.

Kritisch zu hinterfragen ist an dieser Stelle, gerade aus der Perspektive der Erwachsenenbildung, inwieweit eine institutionelle Trennung der Beratungs- und Qualifizierungsprozesse von den Zertifizierungsprozessen notwendig und sinnvoll sein könnte. Dass eine unabhängige Zertifizierungshoheit zu einer höheren Wertigkeit und Verwertbarkeit der jeweiligen Zertifikate bzw. zu einer Gleichstellung mit formal erworbenen Zertifikaten führen kann, zeigt sich in Portugal, Schottland und Finnland. Demgegenüber dient die Beratung in Deutschland primär der Unterstützung formaler Weiterbildung und weniger der Akkreditierung und Zertifizierung non-formal erworbener Kompetenzen. Ein Hindernis stellt diesbezüglich auch die stark ausgeprägte Fokussierung auf formale (Berufs-)Qua-

lifikationen (repräsentiert durch das Kammersystem) und entsprechende Lernwege dar. Hier wäre für künftige Entwicklungen über die Verteilung von Zuständigkeiten sowie eine durchgängige Kompetenzorientierung bei allen Aus- und Weiterbildungsberufen nachzudenken.

---

#### Voraussetzung: »offenes« Bildungs- und Zertifizierungssystem

---

Non-formales und informelles Lernen setzen im Hinblick auf ihre Anerkennung wie auch hinsichtlich grundlegender didaktisch-curricularer Überlegungen ein »offenes« Berufsbildungs- und Zertifizierungssystem voraus. Es ist der EQR, der diese Prinzipien betont und der die Gesamtbeziehungen von Bildungsbereichen, individuellen Bildungsoptionen und Kompetenzstrukturen wie auch das deutsche Traditionsverständnis beruflicher Erstausbildung tangiert. Man muss jedoch keineswegs – und unnötigerweise – das duale System »schlecht reden«, um die »Baustellen« der deutschen Bildungspolitik im Zeichen von EQR und DQR zu erkennen. Sie bestehen überall dort, wo Durchlässigkeit, Übergänge und Akkreditierungen erschwert oder unmöglich gemacht werden. Um Deutschland wirklich zu attestieren, dass es bereits auf einem guten Weg sei, das lebenslange Lernen in das traditionelle Bildungs- und Beschäftigungssystem zu integrieren, bedürfte es jener Mechanismen, mit denen ein flächendeckendes und standardisiertes Akkreditierungs- und Zertifizierungssystem vor allem bei den non-formal und informell erworbenen Kompetenzen etabliert werden könnte. Problematisch dürfte allemal sein, dass etablierte Institutionen, die mit der Kompetenzfeststellung ihr Selbstverständnis und ihre partikularen Interessen verbinden – z.B. die Kammern, aber auch die staatlich-schulischen Bewertungsinstanzen – kaum bereit

sein dürften, ihre hoheitlichen Befugnisse aufzugeben. Dass die deutsche Kulturhoheit hier ein weiteres Problemfeld markiert, liegt auf der Hand.

### »Kaum Bereitschaft, hoheitliche Befugnisse aufzugeben«

Insofern haben wir es mit einer komplexen bildungspolitischen Problemlage zu tun, deren Lösung darin liegen muss, unter Beibehaltung des Bewährten, zu dem zweifelsohne die duale Ausbildung zählt, Neues zu wagen. Es wäre zu prüfen, ob die von Euler/Severing (2006) vorgeschlagenen »Ausbildungsbausteine« für die Berufsbildung nicht zum verbindenden Element zwischen dualer Ausbildung, vollzeitschulischer Berufsbildung und dem Bereich des non-formalen und informellen Lernens werden könnten. Dies setzt natürlich einen mutigeren Umgang mit dem Thema »Modularisierung« voraus. Aber auch die tatsächliche Realisierung der wenigen juristischen Optionen, die das neue Berufsbildungsgesetz für Reformschritte bereithält (vgl. Deißinger/Ruf 2007), könnte hier einen Weg in die Zukunft weisen.

#### Anmerkung

- 1 Vgl. hierzu das Positionspapier des KWB vom 28.3.2008 ([www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2008\\_DQR\\_Position.pdf](http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2008_DQR_Position.pdf)) sowie jenes des DGB vom 21.4.2008 ([http://berufsbildungspolitik.verdi.de/berufsbildung/dqr/data/dqr\\_dgb\\_vorschlag.pdf](http://berufsbildungspolitik.verdi.de/berufsbildung/dqr/data/dqr_dgb_vorschlag.pdf)).

#### Literatur

Bjørnavold, J./Colardyn, D. (2004): Validation of Formal, Non-formal and Informal Learning: policies and practices in EU member states. In: European Journal of Education, H. 1, S. 69–89

Brunner, S./Esser, F.H./Kloas, P.-W. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 14–17

Deißinger, Th. (1998): Beruflichkeit als »organisierendes Prinzip« der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben

Deißinger, Th. (2001): Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, S. 71–87

Deißinger, Th. (2008): Cultural Patterns Underlying Apprenticeship: Germany and the UK. In: Aarkrog, V./Helms Jorgensen, C.H. (Hrsg.): Divergence and Convergence in Education and Work. Bern, S. 33–55

Deißinger, Th./Ruf, M. (2007): Der Schulversuch Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma im Kontext des novellierten Berufsbildungsgesetzes. Ein Reformansatz zur Lösung des Imageproblems vollzeitschulischer Berufsbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, S. 345–366

Drexel, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von VER.DI und IG-Metall. Bonn

Euler, D./Severing, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg

Hanf, G./Rein, V. (2007): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, S. 7–12

Harris, R./Deißinger, Th. (2003): Learning Cultures for Apprenticeships: a comparison of Germany and Australia. In: Searle, J./Yashin-Shaw, I./Roebuck, D. (Hrsg.): Enriching Learning Cultures. Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Bd. 2. Brisbane, S. 23–33

Hellwig, S. (2008): Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip – Konzepte der Berufsbildung im Vergleich. Wiesbaden

Hellwig, S./Deißinger, Th. (2007): Schlusslicht Deutschland? Beratungsansätze im Kontext des non-formalen Lernens am Beispiel des Leonardo-Projekts SPAN. In: Berufsbildung, H. 105, S. 34–36

Hellwig, S./Vonken, M. (2006): Förderung besonderer Zielgruppen im Rahmen der europäischen Weiterbildungsforschung: Zwei Leonardo-da-Vinci-Projekte. In: Gonon, Ph./Klauser, F./Nickolaus, R. (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben, Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen, S. 259–272

Kuda, E./Strauß, J. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? In: WSI Mitteilungen, H. 11, S. 630–637

Nehls, H. (2008): Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 48–51

#### Abstract

*Der Beitrag widmet sich zentralen Schwierigkeiten in der Konsensfindung, die derzeit bei der Entwicklung eines nationalen Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zu beobachten sind. Neben der Schwierigkeit, das bundesdeutsche duale System der Berufsausbildung EQF-tauglich zu machen, werden v.a. Schwierigkeiten im Bereich der Zertifizierung und Akkreditierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen identifiziert. Um das lebenslange Lernen in das traditionelle Bildungs- und Beschäftigungssystem zu integrieren, bedürfte es eines flächendeckenden und standardisierten Akkreditierungs- und Zertifizierungssystems. Dies berührt aber partikulare Interessen bei der Kompetenzfeststellung. Der Autor ist Mitglied des Arbeitskreises DQR, der im Auftrag von Bund und Ländern relevante Stakeholder an der Erarbeitung des DQR mitwirken lässt.*



Prof. Dr. Thomas Deißinger lehrt Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz und ist Mitglied im AK DQR.

Kontakt: [Thomas.Deissinger@uni-konstanz.de](mailto:Thomas.Deissinger@uni-konstanz.de)