

Harry Neß

EQR und DQR im Bildungs- und Beschäftigungssystem

Mit dem Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen sollen zwei angebotsorientierte Referenzinstrumente in das deutsche Bildungs- und Beschäftigungssystem implementiert werden, die in ihren Auswirkungen auf Transparenz, Durchlässigkeit und Mobilitätsunterstützung schwer einzuschätzen sind. Sie stoßen auf ein Feld, in dem sich Unternehmen und Bildungsinstitutionen – unterschiedlichen Handlungslogiken folgend – bezüglich ihrer gesellschaftlichen Bildungs- und Qualifizierungsleistungen mit großer Skepsis begegnen. Um unter diesen Bedingungen die Nachfrageseite im weiteren Prozess der DQR-Konstruktion stärker zu Wort kommen zu lassen, werden das pragmatisch ausgerichtete Kompetenzverständnis in der Wirtschaft und die mit dem Entwicklungsprozess verbundenen Einschätzungen des Bildungspersonals zu Reformoptionen, individualisierter Selbststeuerung, Punktesystem etc. empirisch in den Blick genommen.

1. Angebotsorientierung der Referenzinstrumente

Die Verabschiedung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) durch das Europäische Parlament und den Rat im April 2008 soll einen weiteren Schritt markieren, um Europa bis zum Jahr 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (Lissabon 2009). Andere mit dem EQR korrespondierende Konzepte zur Gestaltung eines europäischen Wirtschafts- und Bildungsräumes sind der EUROPASS, das europäische Leistungspunktesystem für die Berufsbildung (ECVET), der Europäische Qualitätsrahmen (EQARF), das Leistungspunktesystem für Hochschulen (ECTS) sowie die Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Alle daraus hervorgegangenen Instrumente folgen den Parametern der operativen Angebotsorientierung, der kompetenzbasierten Outcome-Orientierung, der Förderung von Selbstorganisation, der Selbststeuerung und Selbstreflexion im Prozess des lebenslangen Lernens sowie der Zurückdrängung der Inputorientierung und der ausschließlichen Anerkennung von formalen und nichtformalen Bildungswegen.

Der EQR soll als Übersetzungs- und Vergleichsinstrument zwischen den Bildungs- und Qualifikationssystemen der Mitgliedstaaten eingesetzt werden. Bis 2010 sind die nationalen Qualifikationssysteme in Relation zu den Zielen des EQR zu setzen und bis 2012 sollen alle neuen Qualifikations- und Kompetenzbescheinigungen einen eindeutigen Verweis auf das zutreffende Niveau des EQR enthalten, um europaweit zu mehr Transparenz und gegenseitiger Anerkennung erworbener Qualifikationen und

Kompetenzen zu föhren und die Mobilität auf dem Arbeitsmarkt von Beschäftigungsfähigen zu fördern. Ebenso wie andere europäische Staaten ist Deutschland mit der Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) für lebenslanges Lernen der Empfehlung des Europäischen Parlamentes und Rates gefolgt, entsprechend der „offenen Koordinierungsmethode“ (OKM) im Rahmen des nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystems erworbene Kompetenzen den Niveaustufen des EQR zuzuordnen. Interessant ist es, unter diesen Vorgaben herauszufiltern, welches Selbstverständnis im Beschäftigungssystem und welche Erwartungen im Bildungssystem die Einführung von EQR/DQR vorzufinden und wo Unterstützung oder Widerstand zu erwarten sind.

Bei aller bildungspolitischen Aktivität auf diesem Feld kennt mangels vorgenommener Erhebungen aber niemand die empirisch ermittelten Bedarfe zukünftiger Anwender und Nutzer. Ohne Nachfrageorientierung wird die Entwicklung des EQR und DQR als zu kodifizierende Angebotsorientierung von den wichtigsten bildungspolitischen Akteuren in nationales Recht umgesetzt. Im europäisch initiierten Top-down-Verfahren wird dafür national zwar viel bildungspolitische Expertise einbezogen, aber die für eine Implementierung in ein historisch gewachsene Bildungs- und Beschäftigungssystem notwendige Akzeptanz und Partizipation der Betroffenen bleibt dabei durch fehlende Transfervorhaben bisher noch unberücksichtigt.⁵

In Korrespondenz mit den Zielen des EQR wird mit dem DQR von allen an der Entwicklung beteiligten Akteuren – unterschiedlich akzentuiert – die Perspektive auf Realisierung von mehr Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Transparenz, Qualität und Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung im Bildungswesen gesehen. Die zur Erreichung der Ziele erforderlichen Rahmenbedingungen sind jedoch noch nicht hergestellt, so dass kaum zu sagen ist, ob die angestrebten Vorgaben erreicht oder möglicherweise sogar durch beide Instrumente behindert werden. Fragen wie die nach den einzusetzenden Validierungsverfahren, den Verantwortlichkeiten der Kompetenzanerkennung, der Berücksichtigung des informellen Lernens, dem Beratungsbedarf für Nutzer, der Eindimensionalisierung der Deskriptoren in Beziehung zur zugeordneten Niveaustufe etc. bleiben zurzeit noch – auch unter Einbeziehung der Erfahrungen mit Qualifikationsrahmen anderer Länder – weitgehend unbeantwortet oder vage (vgl. Senatsverwaltung 2009). Alle bisher verwendeten Begrifflichkeiten bleiben wenig empirisch abgesichert im Normativen. Im Zusammenhang mit der Einschätzung der mit der Einführung von EQR/DQR vorhandenen Optionen und zu erwartenden Folgen der neuen Parameter ist zu fragen, wie die Kompetenzorientierung im Bildungs- und Beschäftigungssystem bereits verankert ist und wie das Bildungspersonal zu einer zunehmend individuell zu verantwortenden Bildungs- und Beschäftigungsbiographie ihrer Lernergruppen steht.

⁵ Vgl. die Ausführungen zum EQR und DQR, die sich im Folgenden weitgehend auf das Gutachten der Max-Traeger-Stiftung von Dehnboestel u.a. (vgl. 2009) beziehen.

2. Ausrichtung des Deutschen Qualifikationsrahmens

Der im Februar 2009 von Anfragen und Anträgen aller Fraktionen im Deutschen Bundestag kritisch begleitete und vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) nach dem Konsensprinzip erarbeitete und zur Erprobung in den Branchen Metall/Elektr., IT, Handel und Pflege/Gesundheit vorgelegte „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen“ passt sich in die von der EU initiierte Um- und Neusteuerung des Bildungs-, Aus- und Weiterbildungssystems ein.

Den Kern des DQR-Entwurfs bildet die Matrix mit acht Niveaustufen, die durch ein ganzheitliches Kompetenzverständnis und die kategoriale sowie strukturelle Offenheit für Ziele geprägt ist, mit der die Gleichrangigkeit von Lern- bzw. Wissensbereich einerseits und Arbeits- bzw. Berufsbereich andererseits gegeben ist. Der Dualismus von „Lern- und Arbeitsbereich“ durchzieht alle Niveaustufen und weist somit die Selektionsforderung nach Reservierung der oberen Stufen für akademische Berufe zurück (vgl. Ingenieurfakultäten 2009). In der Stufe 8 lautet die Anforderungsstruktur: „Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“ (AK DQR 2009, S. 13). Damit ist die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung genauso wie die gleichwertige Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen in der Arbeitswelt zumindest formal abgesichert. Überhaupt scheint es mit der Matrix des DQR-Entwurfs gelungen zu sein, wichtige soziale und bildungspolitische Forderungen strukturell zu fixieren. Z.B. nimmt auch am unteren Ende der Matrix die Anforderungsstruktur der Niveaustufen keine Aussonderung von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss vor (vgl. ebd., S. 6).

Die Erfassung von Handlungskompetenzen ist dadurch gewährleistet, dass auf jeder Stufe zum einen die erforderliche Fachkompetenz mit den Kategorien Wissen und Fertigkeiten, zum anderen die personale Kompetenz als Sozial- und Selbstkompetenz mit der Querschnittskompetenz Methodenkompetenz ausgewiesen ist. Zur beruflichen Handlungsfähigkeit gehören Reflexivität, Partizipation und Persönlichkeitsentwicklung. Diese Zu- und Einordnungen sind aber nicht abschlussbezogen vorzunehmen, weil dadurch Selektion und Ausgrenzung des Bildungs- und Beschäftigungssystems der Zertifikatsbenachteiligten weiter fortgeschrieben würden. Stattdessen sind die real erworbenen Kompetenzen – sowohl in ihrem Outcome als auch in ihrem Erwerb – zu erfassen und über die Deskriptoren in den DQR einzuordnen. Damit ist auch die prinzipielle Einbeziehung der informell erworbenen Kompetenzen vorbereitet. Sie sind den formal erworbenen Kompetenzen individuell oder pauschal über Äquivalenzen gleichwertig zuzuordnen.

Damit sind Möglichkeiten umrissen, die Durchlässigkeit nationaler Bildungs- und Beschäftigungssysteme zu stärken und die Mobilität in und zwischen Branchen, Berufen und Mitgliedsländern innerhalb der EU zu unterstützen. Zwar können die Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren nicht im oder über den DQR vorgenommen

werden, wohl aber kann der DQR die bestehenden und aufzubauenden Verfahren über die Einordnung in die Niveaustufen bundesweit initiieren bzw. mit Standards flankieren. Unklar bleibt dabei allerdings bisher, wie in einem subjektorientierten Outcome-Ansatz entsprechende Anerkennungsverfahren aussehen könnten und welche Trägerstrukturen für Beratung und Bewertung ihn absichern.

3. Kompetenzverständnis in Unternehmen

Die Akteure des Bildungs- und Beschäftigungssystems erwarten, mit dem Begriff der Kompetenz die berufliche Wirklichkeit besser zu erfassen und Strukturreformen zu legitimieren. In ihren Handreichungen zur Erarbeitung von Rahmenplänen für das formale Lernen an der Berufsschule spricht die Kultusministerkonferenz schon seit 1996/2000 von Handlungskompetenz, die sich in Fach-, Human- und Sozialkompetenz auffächert und jeweils nach Methoden-, Kommunikations- und Lernkompetenz weiter untergliedert (vgl. DIPF 2006). So kann inzwischen davon ausgegangen werden, dass vom Bildungspersonal die Kompetenzorientierung des Lehrens und Lernens weitgehend akzeptiert wurde.

Eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) einberufene „Arbeitsgruppe Modernisierung und Flexibilisierung“ des „Innovationskreises Berufliche Bildung“ legte 2007 Begründungen für den Perspektivenwechsel der Aus- und Weiterbildung zur Kompetenzerfassung vor: u.a. die Schaffung einer neuen Ausbildungskultur in innovativen Branchen, die Flexibilisierung der beruflichen Bildung sowie die strukturelle Verbesserung des Berufsbildungssystems (vgl. BMBF 2007, S. 28). Bildungs- und beschäftigungspolitisch wurde zur Gewinnung neuer Lerngruppen die „Umorientierung von formalen, abschlussbezogenen Qualifikationen auf Kompetenzen“ angestrebt und deren „Anerkennung und Anrechnung“ (BMBF 2008, S. 13) ermöglicht, um auf diese Weise lebenslanges Lernen zu unterstützen.

Diese inhaltliche Ausrichtung kommt den Entwicklungen im Personal- und Wissensmanagement in Unternehmen und Verwaltungen entgegen, die – der eigenen ökonomischen Handlungslogik folgend – sich bezüglich des Berufsverständnisses auf den gesamten „Erwerbszyklus im Lebenslauf“ (Harney 1998, S. 252) richten. Das Personal wird hier als verwertbarer Produktionsfaktor betrachtet. Es ist die „Humanressource“, die nicht nur im Betrieb mit Aus- und Weiterbildung aufgebaut wird, sondern sich auch außerhalb von formalem und nicht-formalem Lernen informell bildet (vgl. Neß 2009). Um ein umfassendes Bild der unterschiedlichen Handlungslogiken der Kompetenzerfassung und Kompetenzbewertung in Bereichen der Unternehmen und Bildungsinstitutionen zu erhalten, ist das informelle und nicht-formale Lernen (vgl. Overwien/Rohrs 2009) einzubeziehen.

Das informelle Lernen steht wie die Weiterbildung insgesamt in starker Abhängigkeit vom schulischen und beruflichen Abschluss der Beschäftigungsfähigen sowie von Wirtschaftsbereichen, Unternehmensgrößen und Innovationsaktivitäten der Unter-

nehmen, in denen die Beschäftigten erwerbstätig sind und in denen Kompetenzen und Qualifikationen im Prozess der Arbeit erworben werden (vgl. Autorengruppe 2008, S. 147). So wird z.B. für die „Humankapitalbewertung (...) das Wirkpotenzial aus den Mitarbeitern gesucht, das selbst dann einen Wert darstellt, wenn das Unternehmen diesen Wert nicht nutzt“ (Scholz et al. 2008, S. 14).

Die Europäische Union (EU) folgt in ihren Überlegungen zur Dokumentation von Kompetenzen und Qualifikationen einem weniger diagnostischen, sondern vielmehr pragmatisch verwendeten Begriff von Kompetenz, der „die Fähigkeit zur Anwendung von Kenntnissen, Know-how und Fähigkeiten in einem gewohnten und/oder neuen Arbeitszusammenhang“ beschreibt. Das Nachweisproblem einer Validierung von Kompetenzen über die Performance wird im Qualifikationsverständnis wieder aufgenommen. Qualifikation wird gleichgestellt mit einem amtlichen „Nachweis (Zertifikat, Zeugnis) der erworbenen Kenntnisse, mit dem der erfolgreiche Abschluss eines allgemeinen oder beruflichen Bildungsgangs bzw. eine zufriedenstellende Leistung bei der Teilnahme an Prüfungen“ bezeichnet wird bzw. in dem die Anforderungen benannt sind, „denen der Einzelne als Voraussetzung für den Zugang zu einem Beruf bzw. für den Aufstieg in einem bestimmten Beruf genügen muss“ (Europäische Kommission 2004, S. 13).

Vor diesem Hintergrund der Bedeutung informellen und nicht-formalen Lernens für den Kompetenzerwerb ist der erneute Blick auf die bereits 2006 durchgeführte exemplarische Analyse des Anzeigenteils in überregionalen Wochenzeitungen, einer Tageszeitung sowie einer regionalen Tageszeitung des Rhein-Main-Neckar-Raums sinnvoll. Sie illustrierten im Rahmen des Bund-Länder-Projekts zur Dokumentation lebenslangen Lernens, wie häufig und begrifflich wenig präzise die Kompetenzen in Anforderungsprofilen der Unternehmen angegeben werden (vgl. DIE/DIPF/IES 2006, S. 165 ff.).

In den Anzeigen der Industrie-, Dienstleistungs- und Verwaltungsbereiche wird in der Regel der Anforderungskatalog eines Kompetenzpotenzials zusammengefasst unter „Ihre Qualifikation“, „Ihr Profil“, „Ihr Qualifikationsprofil“, „Das bringen Sie mit“, „Sie besitzen“, „Sie bieten“, „Wir erwarten“, „Voraussetzungen“, „Anforderungen“, „Einstellungsvoraussetzungen“ u.ä. Die mit dem Begriff „Kompetenz“ beschriebene Anforderung gibt es in den Stellenanzeigen der exemplarisch durchgesehenen Zeitungen, von vier Nennungen abgesehen, nicht: „didaktische Kompetenz“, „Fachkompetenz“, „Sozialkompetenz“, „Management- und Führungskompetenz“. Neben den meist im Prüfungshandeln nachgewiesenen domänenspezifischen Handlungskompetenzen und Qualifikationen werden mit steigender Stellung in institutionellen Hierarchien Schlüsselkompetenzen erwartet wie „Teamfähigkeit“, „Flexibilität“, „Belastbarkeit“, „Zuverlässigkeit“ und „Verantwortungsbereitschaft“.

Über diese fünf am häufigsten genannten Kompetenzen hinaus wurden folgende Anforderungskriterien oftmals wiederholt oder in einer sprachlich vergleichbaren Begrifflichkeit ausgeschrieben, die den von Erpenbeck/Rosenstiel (vgl. 2003, S. XVff.) angeregten unterschiedlichen „Kompetenzklassen“ zugeordnet werden können (siehe Tab. 1).

personale Kompetenz	anwendungs-umsetzungsorientierte Kompetenz	fachlich-methodische Kompetenz	sozial-kommunikative Kompetenz
gepflegte Erscheinung	Überwachung und Einhaltung von Terminen	selbständiges Arbeiten	kontaktfreudiges Auftreten
Humor, Geschick und Freude	Willen zum Erfolg	Ausbau Methoden	mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit
optimistische Lebens-einstellung	Einsatzbereitschaft	analytische Fähigkeiten	Gespür für Umgang mit Menschen
sicheres Auftreten	dynamische Führung	rhetorisches Geschick	Verhandlungsgeschick
Engagement	Organisationstalent	EDV-Kenntnisse	Englisch fließend

Tabelle 1: Kompetenzerwartungen von Unternehmen in Stellenanzeigen

Herausgefunden wurde also, dass Unternehmen in Stellenanzeigen begrifflich unscharfe, aber in jedem Fall überfachliche Kompetenzanforderungen annoncieren. Dieses Ergebnis wurde ebenfalls von den Resultaten einer Umfrage des Deutschen Industrie und Handelskammertages bestätigt, die zu Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen in 1.722 Betrieben durchgeführt wurde. Sie zeigt, dass sich nach Auffassung des größten Wirtschaftsverbandes die früher oft als „soft skills“ eingeschätzten Kompetenzen wie Leistungswille, selbständiges Arbeiten, Einsatzbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein neben dem Fachwissen inzwischen in der Bewertung der Unternehmen zunehmend zu „key skills“ entwickelt haben (vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag 2004, S. 3ff.). Diese sozialen und personalen Kompetenzen werden häufig unsystematisch in Bereichen des informellen und nicht-formalen Lernens erworben, also bei einem Lernen durch Berufserfahrung, im sozialen Umfeld und in der Familiätätigkeit.

Den mit diesen Anforderungen in Kontexten der Wirtschaft vollzogenen „Perspektivwechsel von Qualifikation zu Kompetenz“ begründen Erpenbeck/Sauer (2001, S. 26) mit der immer komplexeren und zunehmend undurchschaubaren Welt, die von Individuen, Unternehmen und Organisationen Voraussetzungen fordert, „aus eigener Kraft, das heißt selbstorganisiert mit dieser Unbestimmtheit fertig zu werden, (... und) in Situationen von Ungewissheit und Unbestimmtheit, in die Subjekte geraten können, selbstorganisiert schöpferisch Neues hervorzubringen“ (ebd.). Solche Voraussetzungen bezeichnen die Autoren als „Selbstorganisationsdispositionen“ oder eben „Kompetenzen“.

Doch ist das Bildungspersonal auf diesen Zusammenhang vorbereitet, und kann sich daraus ein wichtiger und gegenseitiger Bezugspunkt im Bildungs- und Beschäftigungssystem für die Kohärenz zwischen Anforderungen, Erwartungen und Entwick-

lungen über die Transmission des EQR/DQR herauskristallisieren? In Deutschland ist in den letzten Jahren eine Vielzahl aktueller Kompetenzmessverfahren und -instrumente erprobt worden, die ein breites Spektrum von Zielorientierungen, Einsatzmöglichkeiten und Kompetenzdefinitionen wiedergeben (vgl. Erpenbeck/v. Rosenstiel 2007), um der größeren Bedeutung individueller Lernwege, frei von vorher festgelegter Lernzeit und definiertem Lernort, im Rahmen des lebenslangen Lernens besser gerecht zu werden. Einige dieser Verfahren, wie das von Bund und Ländern initiierte ProfilPASS-System unter Einbeziehung der Dokumentation des informellen Lernens, sind von bundesweiter Bedeutung (vgl. Neß/Bretschneider/Seidel 2007). Sie können wesentlich dazu beitragen, neben dem formalen und nicht-formalen Lernen die informell erworbenen Kompetenzen zu erfassen, zu reflektieren, anzuerkennen sowie im Bildungs- und Beschäftigungssystem anzurechnen (vgl. Konsortium 2008; Geldermann u.a. 2009). Ihre Kompatibilität mit einem EQR- und DQR-System ist bisher mangels Standardisierung nicht gesichert.

Gleiches gilt für die Vielzahl betrieblicher Dokumentationsverfahren zur Kompetenz erfassung, die teilweise mit vorgegebenen und abgeschlossenen Kompetenzlisten arbeiten oder Teilnahmebescheinigungen – u.U. sogar mit Bewertungen – aus absolvierten formalen oder nicht-formalen Weiterbildungsveranstaltungen beinhalten. Neben Bildungs-, Qualifizierungs- oder Seminarhistorien handelt es sich in der Regel bei den eingesetzten Verfahren in Unternehmen um leitfadengestützte Potenzialentwicklungs gespräche, Transfergespräche, Regelbeurteilungen, die Verwendung einer Weiterbildungs- oder Beurteilungsmatrix, Arbeitszeugnisse, Teilnahmebescheinigungen von Bildungsmaßnahmen und i.w.S. auch um Personalakten. Im Zentrum steht dabei die Ermittlung von Kompetenzprofilen, d.h. der Schwächen und Stärken der Beschäftigten hinsichtlich aktueller oder künftiger Arbeitsplatzanforderungen.

Auf eine Befragung zum „kompetenzorientierten Wissensmanagement in innovativen Unternehmen“ (DIPF/DIE/IES 2006, S. 164ff.) antworteten von 23 Unternehmen (April 2005) sieben Großunternehmen mit ca. 600.000 in Deutschland Beschäftigten. Folgende Trends ließen sich aus den Rückläufen ablesen: Im Personalmanagement gibt es nur teilweise eine Abgrenzung im Wissenserwerb der Mitarbeiter/innen zwischen formalen/nicht-formalen (zertifizierten) und informellen (nicht zertifizierten) Lernergebnissen. Für die innerbetriebliche Deklaration werden informell erworbene Kompetenzen mit Bezeichnungen wie Soft Skills, persönliche Kompetenzen, Sozialkompetenz, Schlüsselqualifikation, Mitarbeiterkompetenz und freiwillige Weiterbildung gleichgesetzt. Erfasst werden diese ausgewiesenen Kompetenzen kontinuierlich oder periodisch in Mitarbeitergesprächen oder in einem Fall mittels eines Personal-Online-Tools. Die Bewertung erfolgt in der Regel durch Vorgesetzte bzw. mit Unterstützung durch vorbereitete Formulare in einem dialogischen Verfahren durch die Mitarbeiter/innen selbst, in einem Fall sogar im Rahmen eines institutionalisierten Kompetenzmanagementsystems.

Mehrheitlich wird von den Befragten zwischen „allgemeinen“ und „betriebsspezifischen“ Kompetenzen unterschieden. Bei der Hälfte der Unternehmen gibt es bereits

ein Instrument bzw. ein Verfahren im Personal- und Wissensmanagement zur standariserten Erfassung und Dokumentation informell erworbener Kompetenzen. Solche Verfahren/Instrumente wurden als „sehr wichtig“ und „wichtig“ eingeschätzt (ebd., S. 165). Für deren Bedeutung und Wert werden mehr die berufliche Handlungsorientierung der Kompetenzerfassung zwischen Beruf und Bildung und weniger kompetenzdiagnostische Fragestellungen in den Mittelpunkt gestellt. Den „programmatischen Zusammenhang“ für das daraus entstehende Spannungsverhältnis, auf das EQR und DQR stoßen, spiegeln die „berufsformige Erwerbsarbeit des Beschäftigungssystems“ und „die auf Autonomie und Persönlichkeitsentwicklung gerichtete Zielsetzung des vorrangig öffentlich sanktionierten Bildungswesens“ wider (Molzheimer u.a. 2007, S. 7). Zur Verzahnung des Lernens und der Kompetenzanrechnung in beiden Systemen ist es deshalb zur Erweiterung der Betrachtungen zum Feld des Beschäftigungssystems notwendig zu fragen, wie im Bildungssystem das Personal zu den neuen Referenzinstrumenten im Kontext eines damit veränderten Steuerungsverständnisses von Schule und Unterricht steht.

Im Rahmen eines Gutachtens (vgl. Dehnhostel u.a. 2009)⁶ für die Max-Traeger-Stiftung bestand die Gelegenheit, „einen Weg zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten“ (Flick 2008, S. 9) durch eine Befragung des Bildungspersonals zum EQR und DQR zu gehen. Die auf bereits vorhandenem Theorievorrat aufbauenden Einschätzungen der Grundlagen und Folgen einer DQR-Realisierung wurden im Gutachten von einem anderen Punkt aus, nämlich mehrheitlich aus der Lehrerinnen- und Lehrerperspektive, geprüft und mit der Methode der „Triangulation“ in der Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Verfahren überprüft.

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

4. Befragung des Bildungspersonals

Erhoben wurden die Daten einer Befragung des Bildungspersonals mit einer gezogenen Stichprobe von über 300 Personen, die alle Mitglieder von Bundesfachgruppen

⁶ Die Ausführungen zu der empirischen Befragung finden sich im Anhang zu dem im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung angefertigten Gutachten „Empirische Erhebung zu den Erwartungen an den Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen“ (Neß 2009, S. 91–102).

und Bundesausschüssen des GEW-Hauptvorstandes der Bildungsgewerkschaft erfasst. Diese Zielgruppe wurde ausgewählt, da bei ihr davon ausgegangen werden konnte, dass aufgrund des bildungspolitischen Engagements und durchgeföhrter Fachkonferenzen mit einer erhöhten Sensibilität gegenüber bildungspolitischen Fragen und darüber hinaus mit Kenntnissen über den EQR und den DQR zu rechnen ist. Gleichzeitig sind durch die auf der Bundesebene in Gremien mitarbeitenden Gewerkschaftsmitglieder exemplarisch alle Sichtweisen der unterschiedlichen Schulformen und des pädagogischen Handelns aus reflektierter Perspektive vertreten, da sie exemplarisch für einen größeren Teil des Personals im bildungspolitischen Umfeld stehen. Mit ihrer Einbindung wird der die Repräsentanz der Ergebnisse beeinflussende Effekt in Kauf genommen, dass die Antworten fast ausschließlich aus schulpraktischer Perspektive und weniger aus Sicht der Experten gegeben werden, die in Verwaltungen, Verbänden und Forschungsinstituten tätig sind.⁷ Fragen nach Bekanntheit, Reformoptionen, Anerkennung und Anrechnung aller Lernformen sowie Folgen für Schule und Unterricht sind die herausgehobenen Auswertungsthemen, da sie evident für das Verhältnis zu den Anforderungen im Beschäftigungssystem sind.

Die 41 geschlossenen Items der empirischen Erhebung zum Entwicklungsstand und zu den Erwartungen an die Konstruktion des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) beziehen sich auf Angaben der Befragten (5), auf das Referenzinstrument, den EQR (11) und den DQR (25). Um Einstellungen, Haltungen und Erwartungen schärfer konturiert zu eruieren, wurden statt Fragen persönliche Aussagen vorgegeben, zu denen die Befragten Positionen beziehen mussten.⁸ Dass die Rücklaufquote bei etwa einem Drittel liegt, kann darauf zurückgeführt werden, dass trotz Beteiligung der Interessenvertreter gesellschaftlich relevanter Akteure bis dato wenig von der Diskussion um den EQR und DQR in die Öffentlichkeit bzw. zumindest in die interessierte Öffentlichkeit hinein kommuniziert wurde.

Die befragten Probanden kamen mit großem Abstand vor allem aus den Bundesfachgruppen der allgemeinbildenden Schulen ($n=28$) und aus der Bundesfachgruppe der berufsbildenden Schulen ($n=21$). Die anderen Antworten verteilen sich auf Aktivitäten in den Bundesfachgruppen Förderschulen ($n=2$), Hochschule ($n=8$), Schulaufsicht ($n=8$), sozialpädagogische und sonderpädagogische Berufe ($n=6$). Bei den

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

8 Die Probanden können in den Teilen zum EQR und zum DQR auf einer verbalisierten Vierer-Skala von „trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft eher zu“ oder „trifft voll zu“ wählen. Wurden Items mit mehreren Variablen gebildet, so waren Mehrfachantworten möglich. Der Fragebogen wurde einem Pretest mit fünf Personen aus einer Lehrer/innen-Fachgruppe unterzogen, deren Hinweise zur Relevanz für schulisches Handeln bei der schriftlichen Präzisierung der Items genutzt werden konnten. Die Rücklaufquote betrug bis zum 31.10.2008 insgesamt $N=103$ Fragebogen, das entspricht einer Quote von 33,8 Prozent.

Mitarbeiter/innen in den Bundesausschüssen gab es folgenden Rücklauf: Seniorinnen/Senioren n=7, Frauen n=7 und Multikulturelle Angelegenheiten n=9. Das Feld ihrer gewerkschaftlichen Aktivität ist nicht in allen Fällen identisch mit dem ihrer Berufstätigkeit. 63,5 Prozent sind an einer Schule tätig, so dass den Aussagen zur Bedeutung des EQR/DQR für Schule und Unterricht eine besonders hohe Relevanz zuzuordnen ist.⁹

4.1 Bekanntheit der Instrumente und Reformoptionen

Nur zwölf teilnehmende Befragte kannten nach eigener Einschätzung den EQR nicht und 23 hatten noch nicht mit Kolleginnen und Kollegen über ihn gesprochen. Dementsprechend vermissten sie ausreichend aufklärende Darstellungen der Zusammenhänge von EQR und DQR, und zwar zu 97,8 Prozent von den Parteien, zu 94,6 Prozent von den Abgeordneten, zu 82,8 Prozent von den Bildungsverwaltungen, zu 56,1 Prozent von den Organen der Europäischen Union und zu 39,1 Prozent von den Gewerkschaften.

Den höchsten Bekanntheitsgrad hat der EQR bei denen, die in einer berufsbildenden Schule, in einer Hochschule oder in der Schulverwaltung tätig sind. Den EQR halten rund 83 Prozent für wichtig, damit die Kompetenzentwicklung von Jugendlichen und Erwachsenen europaweit besser verglichen werden kann. Das heißt, seine Konstruktion muss dies zulassen und erleichtern. Fast 94 Prozent unterstreichen den Anspruch, dass EQR und DQR eng miteinander abgestimmt werden müssen, damit länderübergreifende Vergleiche erleichtert und in ihren Schlussfolgerungen qualifiziert werden können.

Obwohl den EQR, das Referenzinstrument für den DQR, nur abgerundet 25 Prozent in seinem ganzen Umfang kennen, sind die Erwartungen aller Probanden an ihn hoch, denn über 90 Prozent der Befragten stimmen der Aussage zu, dass es von Vorteil wäre, wenn das deutsche Bildungssystem stärker mit dem anderer Länder verglichen würde. 54,3 Prozent sind der Ansicht, dass mit einem DQR der Internationalisierung der Arbeitswelt Rechnung getragen wird. Dem oft gehörten Vorwurf, dass der in der Entwicklung befindliche DQR vor allem an der Arbeitswelt orientiert sei und längerfristig angelegte Bildungsprozesse ausschließe, folgen voll und ganz nur 12 Prozent und eingeschränkt 19,6 Prozent des Bildungspersonals. Dennoch erwarten 66 Prozent mehr oder weniger voll zutreffend und fast 31 Prozent mit Unsicherheit, dass die Niveaustufen des DQR sich in den Entgeltordnungen der Betriebe und Verwaltungen widerspiegeln werden, also seine Konstruktion und die daraus zu erwartenden Konsequenzen für Bildung, Beschäftigungsverhältnisse und gesellschaftliche Teilhabe nicht hoch genug eingeschätzt werden können.

⁹ Die Auswertung erfolgte durch eine computergestützte Datenanalyse. Zu allen Items wurden deskriptiv die Häufigkeiten, Mittelwerte und Korrelationen berechnet. Darüber hinaus wurde nach dem Chi-Quadrat-Test die Unabhängigkeit der Variablen Geschlecht und Berufstätigkeit der zusammengefassten Items geprüft. Die Mittelwertsunterschiede wurden mit einfaktorieller Varianzanalyse erfasst.

Allerdings halten bei der Realisierung einer Förderung von mehr *Chancengleichheit* 38,9 Prozent diese Annahme im nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystem für *ehler nicht zutreffend* und 38,9 Prozent für *ehler zutreffend*. Die Erreichung von mehr *Gleichwertigkeit* sehen über 70 Prozent und einen Beitrag für mehr *Durchlässigkeit* aufgerundet 64 Prozent. Die größte Wahrscheinlichkeit wird noch bei der Unterstützung von *Transparenz* gesehen, mit deren Verbesserung über den EQR 75 Prozent rechnen.

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

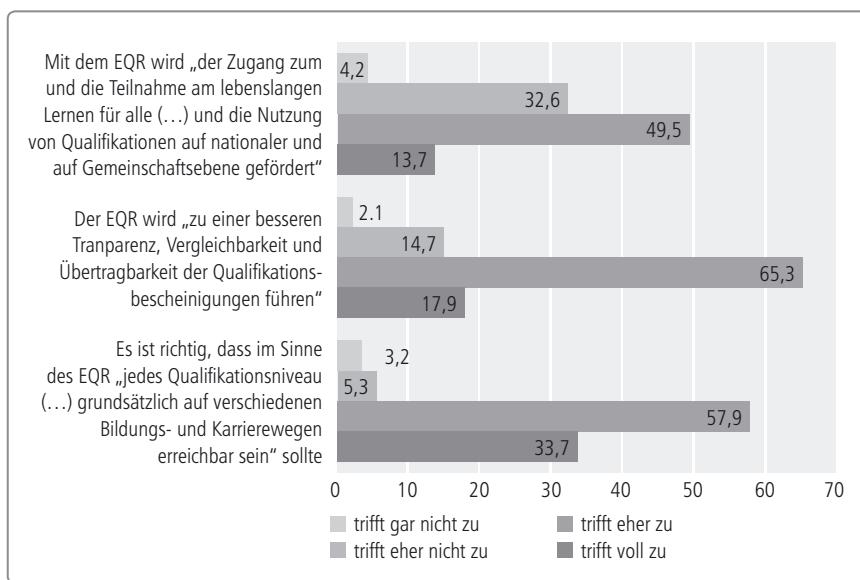


Abbildung 1: Zustimmung bzw. Ablehnung von Positionen im EQR (in Prozent)

Auf die größte Skepsis stoßen die im EQR selbst angestrebten Ziele eines verbesserten Zugangs zum lebenslangen Lernen und die geförderte Nutzung der von ihm ausgewiesenen Qualifikationen im nationalen und im EU-Rahmen. Die damit geäußerten Zweifel an einer dadurch geförderten Mobilität in Bildungs- und Beschäftigungssystemen entsprechen in der Einschätzung bezüglich der andere EU-Programme flankierenden Förderung und Unterstützung des Studierenden- und Schüleraustauschs, der Bereitschaft zum Absolvieren von Ausbildungsabschnitten und der Wahrnehmung von Weiterbildung im Ausland durch den EQR.

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

4.2 Anerkennung und Anrechnung aller Lernformen

Positionen des DGB zu den Funktionen des DQR im Bildungssystem wurden von den Befragten unterschiedlich bewertet (Abb. 2):

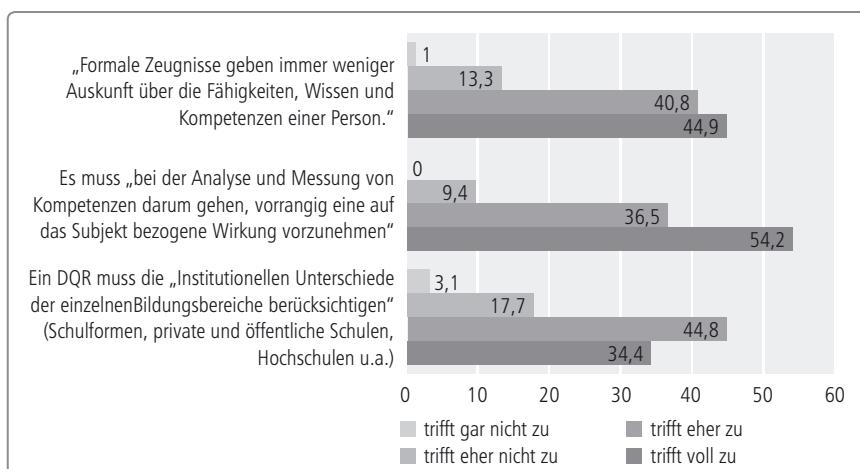


Abbildung 2: Zustimmung zu DGB-Positionen (in Prozent)

Bemerkenswert ist bei der Befragung der in ihrer Mehrzahl aus Lehrerinnen und Lehrern bestehenden Probandengruppe, dass die Relativität formaler Zeugnisse verhältnismäßig hoch beurteilt, der Subjektcharakter einer mit dem DQR vorgenommenen Kompetenzbewertung unterstrichen und dem in ihm möglicherweise vorgenommenen Ausweis institutioneller Unterschiede einzelner Bildungsbereiche weniger Bedeutung zugemessen wird. Die Annahme, dass der DQR eine verstärkte Erkennung und Anerkennung aller individuellen Lernprozesse erforderlich macht, trifft für 94,8 Prozent zu.

Da individuelles und informelles Lernen bildungsbiographisch in besonderer Nähe zueinander stehen, war die Erwartung zu diesem Kontext genauer zu betrachten. Im Mittelwert wird die Bedeutung des DQR in Bezug auf die Validierung individuellen wie auch informellen Lernens von weiblichen höher als von männlichen Probanden eingeschätzt (Tab. 2).

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

Tabelle 2: Erkennung, Anerkennung und Anrechnung des individuellen und informellen Lernens nach Geschlecht

In der Notwendigkeit einer Verstärkung der Erkennung und Anerkennung individueller Lernprozesse korrelieren weibliche und männliche Probanden mit einem *Mittelwert Gesamt* von 3,35 besonders hoch. Eine dafür erforderliche Anrechnung von informellem Lernen in allen weiterführenden Bildungswegen wird nach Meinung von nur 17,5 Prozent über den DQR sichergestellt, zusammengefasst und abgerundet sogar von 77 Prozent bezweifelt sowie von 5,2 Prozent gar nicht gesehen. Unterstützt wird dies dadurch, dass 31,3 Prozent der Gleichwertigkeit des Lernens in Aus- und Weiterbildung mit dem durch Berufserfahrung im Beschäftigungssystem eher nicht zustimmen, während 49 Prozent ihr eher zustimmen. Dies begründet auch die Unterschiedenheit darüber (pro 46,1% versus 43,9%), ob mit dem DQR das am dualen System orientierte Berufskonzept zurückgedrängt wird. In jedem Fall wollen fast 90 Prozent der Befragten die Verantwortung für die Validierung des informellen Lernens beim Staat angesiedelt wissen.

88,6 Prozent des Bildungspersonals stimmen zu, dass über den DQR Übergänge und Anerkennungen in und zwischen den Systemen von Bildung und Beschäftigung definiert werden müssen. Diesen Prozess unterstützend, stimmen 42,9 Prozent *voll zu* und 45,9 Prozent *ehrer zu*, was für Anerkennungs- und Bewertungsverfahren ein das Lernen dokumentierendes Instrument notwendig macht. Prioritär nach prozentualen Zustimmungen geordnet, muss dies mit dem Ausweis von individuellen Fertigkeiten, Kenntnissen und Kompetenzen in Portfolios, in Zeugnissen, mit dem Europass und schulischen bzw. hochschulischen Curricula geleistet werden.

Schon verhaltener wird allerdings eingeschätzt, ob dafür ein Punktesystem alternativ zum Notensystem installiert (69,8%) werden sollte und ob dies die gegenseitige

Anerkennung (67,9%) verbessern würde. Die ausgewiesenen Mittelwerte (Tab. 3) machen, abgeleitet aus der Berufstätigkeit, die Vertrautheit mit Punktesystemen und die höheren positiven Erwartungen gegenüber den Nachteilen klassischer Zertifizierungsverfahren deutlich.

Für die gegenseitige Anerkennung aller Lernprozesse auf den Feldern Bildung und Beschäftigung ist ein Punktesystem erforderlich.		n	Mittelwert
Berufstätigkeit	allgemeinbildende Schule	30	2,60
	berufsbildende Schule	24	2,79
	Hochschule	8	2,88
	Weiterbildung	14	3,07
	Schulverwaltung	9	2,67
gesamt		88	2,80
Ein Punktesystem wäre eine akzeptable Alternative zum Notensystem.		n	Mittelwert
Berufstätigkeit	allgemeinbildende Schule	30	2,50
	berufsbildende Schule	24	2,63
	Hochschule	8	3,0
	Weiterbildung	13	3,31
	Schulverwaltung	9	2,89
gesamt		87	2,75

Tabelle 3: Punkte- statt Notensystem nach Berufsgruppen

Der stärkeren Anerkennung durch Punkte neigen im Gegensatz zu den Berufsbildnern und Lehrenden an allgemein bildenden Schulen im Mittelwert besonders die Weiterbildner und diejenigen an Hochschulen zu.

Die Skepsis gegenüber klassischen Zeugnissen, wie sie in der durch die Befragten stark unterstützten DGB-Position zum Ausdruck kommt, wird damit relativiert. Das korreliert mit einer gewissen Unsicherheit darüber, in welchem Umfang Inputkriterien neben dem Outcome im DQR abgebildet werden sollen, er Lernzeiten und Lernorte formalen Lernens in der Bewertung berücksichtigen sollte bzw. inwieweit er die Unabhängigkeit der Lernenden von fest vorgeschrieben Bildungswegen fördert (Abb. 3).

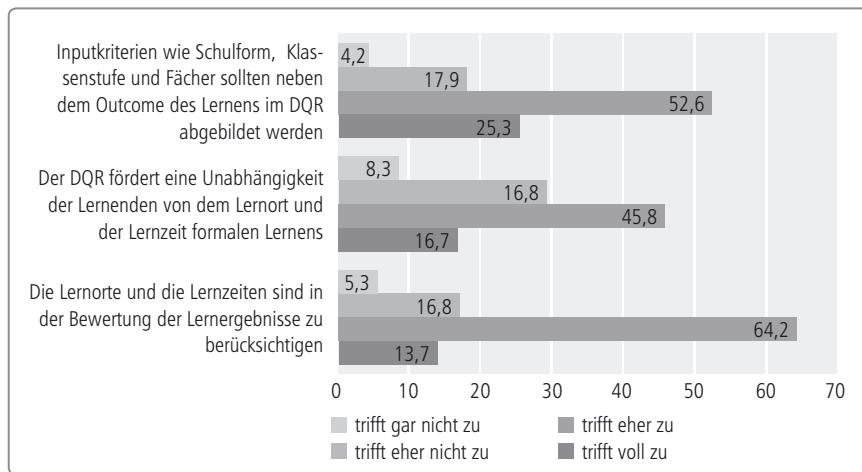


Abbildung 3: Input und Output im DQR (in Prozent)

84 Prozent bestreiten, dass der DQR ohne Belang für die Lehrerarbeit ist und erwarten mehrheitlich (75,3%) sogar, dass die DQR-Differenzierung des Lernens in Fertigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen didaktisch-methodische Folgen für den Unterricht haben wird. Hochgradig signifikant schätzen die Frauen die Folgen des DQR für den Unterricht und das Lernen an den Schulen positiver ein als die Männer (Tab. 4).

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

Tabelle 4: Folgen des DQR für Schule und Unterricht nach Geschlecht

Gleichwohl erwarten über seine Umsetzung gegenüber der Haltung zu den Reform-impulsen nur 11,3 Prozent der befragten Probanden eine Qualitätsverbesserung des Lernens in Schulen und 9,4 Prozent eine Verbesserung der Lehre an den Hochschulen.

5. Hinweise zur Implementierung

Sollen die Paradigmen des lebenslangen Lernens, der Kompetenz- und Outcome-Orientierung ihre Wirkung über supranational und national entwickelte Referenzrahmen voll entfalten, ist national ein vertieftes Wissen über die damit verbundenen Implikationen für die Bildungs- und Beschäftigungssysteme erforderlich. Für die weitere Entwicklung des vorliegenden DQR-Entwurfs sind deshalb folgerichtig neben den exemplarischen Zuordnungen branchen- oder sektorspezifischer Kompetenzen und neben dem institutionellen und rechtlichen Rahmen des DQR vor allem seine Einordnung und seine Wirkung in den ihn begleitenden Steuerungs- und Gestaltungsinstrumenten wichtig. Entscheidend bleibt, auf welchen inhaltlichen Zielsetzungen und Grundlagen sie basieren. Für den DQR ist dies vor allem seine in der Matrix fixierte Grundstruktur der acht Niveaustufen.

Ein pragmatisch angewandtes Kompetenzverständnis kann über Festlegung im DQR mit Niveaustufen und Deskriptoren bildungsbiographisch mehr Transparenz, Durchlässigkeit, Mobilität und Chancengleichheit über alle Grenzen der nationalen und transnationalen Bildungs- und Beschäftigungssysteme befördern. Anforderungsprofile von Arbeitsplätzen und intentionalen Lernsituationen werden damit präziser und kompatibler für eine Validierung und Zertifizierung. Der Validierung nicht-formal und informell erworber Kompetenzen in staatlicher Verantwortung kommt damit eine besonders große Bedeutung zu, da sie unabhängig von festgelegten Lernorten und Lernzeiten formalen Lernens den Kompetenzstand aus Berufserfahrung und sozialem Umfeld erkennt, anerkennt und zertifiziert anrechnet. Das sind häufig besonders die vom Beschäftigungssystem geforderten Schlüsselkompetenzen.

Mit einer verstärkten Output- und Outcome-Orientierung ist die grundsätzliche Gleichrangigkeit jeden Lernens an jedem Lernort verbunden. Unklar ist unter diesen Bedingungen, wie sich das Verhältnis zwischen privaten und öffentlichen Bildungsanbietern neu ausrichtet und wie die eingeführten Standards und Benchmarks einer Qualitätsbewertung unterzogen werden. Um die erforderlichen Begleitinstrumente auszuarbeiten und die Nachfrageseite zu stärken, bedarf es früh zumindest der breiten Partizipation einer Fachöffentlichkeit. Die gegenseitige Anerkennung des verzahnten Lernens in Kontexten der Bildungs- und Beschäftigungssysteme ist dafür eine Voraussetzung.

Es bedarf darüber in den Beschäftigungs- und Bildungssystemen einer übergreifenden Diskussion mit den Anwendern und Nutzern sowie eines gut fundierten Forschungs- und Begleitprozesses bei der Einführung des DQR. Dabei müssen Folgeeinschätzungen der Einführung und des notwendigen Supports bearbeitet werden.

So sind etwa die rechtlichen Folgen einer Implementierung der DQR-Standards in ihren Ausmaßen auf der ordnungspolitischen Ebene bisher kaum absehbar. Auch ein diese Aspekte überprüfender Gutachtenentwurf lässt viele Fragen offen (vgl. Herdegen 2009).

Das Bildungspersonal bezüglich seiner Erwartungen an den EQR/DQR zu befragen, war die notwendige Konsequenz, um besser einschätzen zu können, mit welchem Engagement für Beratung und Bewertung bei der Implementierung beider Referenzinstrumente zu rechnen ist. Dabei zeigte sich zumindest tendenziell eine bildungspolitische Erwartungshaltung, die mehrheitlich von einem Reformwillen getragen wird, der den EQR und den DQR als einen bildungspolitischen Impuls sieht, um mehr individuelle Förderung und eine differenziertere Kompetenzerfassung auszulösen.

Das Potenzial der Nachfragerinteressen nicht bereits früh bei der DQR-Entwicklung mit einzubeziehen, könnte 2012 bei entsprechend einseitiger Angebotsorientierung der Instrumente die Akzeptanz und Implementierung erschweren. D.h., es würden die Möglichkeiten der bildungspolitischen Umsteuerung auf mehr individuelle Verantwortung der Lerner und Beratung durch Lehrende bei der Gestaltung von Bildungs- und Beschäftigungsbiographien im Prozess des lebenslangen Lernens verschüttet. Unnötig würde damit das Risiko eingegangen, dass die Referenzinstrumente zu einem späteren Zeitpunkt national kaum noch mit den zu entwickelnden Zuordnungs- und Validierungsverfahren der Anrechnung aller Formen des Lernens in Einklang zu bringen sind (vgl. CEDEFOP 2009).

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Bonn
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld
- BMBF (Hg.) (2008): Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung für eine Strategie zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf. Bonn, Berlin
- BMBF (Hg.) (2007): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung. Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn, Berlin
- CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg
- Dehnhostel, P./Neß, H./Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt a.M.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2004): Fachliches Können und Persönlichkeit sind gefragt. In: ibv, S. 1–14
- DIE/DIPF/IES (2006): ProfilPASS. Dokumentation zu Entwicklung, Erprobung und Evaluation. Frankfurt a.M.
- DIPF. Journal des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung (2006): DIPF informiert. URL: www.dipf.de/de/pdf-dokumente/publikationen/dipf-informiert/dipf-informiert-nr.10 (Stand: 04.02.2010)
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (2003): Einführung. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. IX–XL
- Erpenbeck, J./Sauer, J. (2001): Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: QUEM-Report. Berlin, S. 9–65

- Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur (2004): Gemeinsame europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens. Brüssel
- Europäische Union: Das Europäische Parlament; Der Rat (2008): Gesetzgebungsakte und andere Rechtsinstrumente. Betr.: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Anhang 1. Brüssel
- Flick, U. (2008): Triangulation – Eine Einführung. 2. Aufl. Wiesbaden
- Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E. (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbenen Kompetenzen. Bielefeld
- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart
- Herdegen, M. (2009): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Rechtswirkungen der Empfehlung und Umsetzung im deutschen Recht (Unveröffentlichtes Rechtsgutachten). Bonn
- Ingenieurfakultäten (2009): Pressemitteilung. URL: www.4ing.net/fileadmin/PDF/11_09/PM_DQR-12.11.09.pdf (Stand: 04.02.2010)
- Konsortium IES/DIE/DIPF zur Erstellung des Länderberichtes Deutschland im Rahmen der OECD-Aktivität „Recognition of Non-formal and Informal Learning“ (RNFIL) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. Bonn, Berlin (BMBF)
- Lissabon-Strategie (2009): In: Europa-Glossar. URL: http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_de.htm (Stand: 04.02.2010)
- Molzberger, G./Dehnbostel, P./Rentzsch, C./Skorubski, R. (2007): Reformprozesse in der Berufsbildung – Perspektiven für sozial benachteiligte junge Menschen. In: BBJ CONSULT INFO, H. III. Berlin
- Neß, H./Bretschneider, M./Seidel, S. (2007): ProfilPASS – Der Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. von (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. 2. Aufl. Stuttgart, S. 388–411
- Neß, H. (2009): Kompetenzerfassung zwischen Beruf und Bildung. Initiativen und Instanzen. Anforderungen an Anerkennungen des Kompetenzerwerbs in unterschiedlichen Kontexten. Ein Überblick. In: BBJ CONSULT INFO 23, H. I. Berlin
- Overwien, B./Rohs, M. (2009): Informelles Lernen.de. URL: www.informelles-lernen.de (Stand: 04.02.2010)
- Scholz, C./Stein, V./Müller, S. (2008): Humankapitalisten und Humankapitalvernichter. Saarbrücken
- Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2009): Europäischer Qualifikationsrahmen – Deutscher Qualifikationsrahmen – Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen (Zweite Fachtagung 17./18. November 2009). Berlin