

EQR-Implementierung und Lernergebnisorientierung – ein Weg in Richtung mehr Durchlässigkeit?

Jessica Blings

1 Einführung

Die Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ist eines der Strategischen Ziele der Europäischen Union mit dem allgemeinen Anspruch der Förderung von lebenslangem Lernen und Mobilität. Was kann überhaupt die Aufgabe von Berufsbildungsforschung im Rahmen der EQR-Umsetzung sein? Im Kontext des europäischen Integrationsprozesses untersucht Berufsbildungsforschung Ziele und Wirkungen europäischer Berufsbildungsreformen (vgl. Fischer, Münk 2005). Das Forschungsinteresse einer solcherart ausgerichteten Forschung ist dabei zum einen nomothetisch: Es wird versucht allgemeingültige Regeln über Konzeption, Bedeutung und Wirkungen aus dem Vergleich von verschiedenen Qualifikationsrahmen (QR) und ihrer Umsetzung in Europa abzuleiten (vgl. Hörner 1997 in Sellin, Grollmann 1999). Gleichfalls kann ein idiographisches Interesse bestehen, was bezogen auf Qualifikationsrahmen bedeutet, diese als Einzelfälle im historischen kulturellen Kontext zu betrachten und dies mit Fragen zum Verhältnis von beruflicher zu allgemeiner Bildung, zum Erwerb beruflicher Kompetenzen etc. zu verbinden. Erkenntnisse aus nomothetischer und idiographischer Forschung können überleiten zu einem melioristischen Forschungsinteresse und die Verbesserung der aktuellen Praktiken anstreben (ebd). An dieser Stelle geht es darum die Einführung des aus dem europäischen Zusammenhang stammenden EQR innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems zu betrachten: ein idiographisches Interesse – Ergebnisse könnten für melioristische Ansätze nutzbar sein. Das Hinzuziehen von Erkenntnissen, die aus dem Vergleich von verschiedenen QR abgeleitet wurden, wird auch hilfreich sein.

Qualifikationsrahmen sind Instrumente zur Klassifizierung von Qualifikationen mit Hilfe eines Kriteriensatzes, welcher das Lernniveau identifiziert. Ein Qualifikationsrahmen kann zur Entwicklung von Qualifikationen genutzt werden. Als Kriterien dienen in der Regel Niveaude Deskriptoren. Sie werden mit Hilfe von Kompetenzen strukturiert ohne dass der Lernweg beschrieben wird. Generell kann ein Qualifikationsrahmen alle Lernergebnisse und Lernwege umfassen oder auf spezifische Bildungs-/Berufsbereiche (z. B. Erstausbildung, Erwachsenenbildung oder berufliche Fachausbildung) bezogen sein (vgl. Europäische Kommission 2005). Mit Qualifikationsrahmen werden Beziehungen von Qualifikationen geklärt, dadurch dass formale Qualifikationen in Kontext gestellt werden.

Der EQR ist ein Symptom der Neubestimmung des Verhältnisses von Aus- und Weiterbildung: in einer „lebenslang lernenden“ Gesellschaft sollen Lernwege und Lernorte vielfältig sein dürfen. Das Lernergebnis scheint ein gerechterer Vergleichswert zu sein, als der Lernort. Die Umsetzung der im Europäischen Qualifikationsrahmen geforderten Lernergebnisorientierung stellt die Dualen Systeme in Europa allerdings vor viel härtere Anforderungen als die eher schulisch oder marktwirtschaftlich geprägten Berufsbildungssysteme. Die Anerkennung von Lernergebnissen basiert auf gegenseitigem Vertrauen – Länder fern der Outputlogik haben damit Schwierigkeiten – da die Zuordnung sie vor größere Schwierigkeiten stellt. Diese müssen von der Inputlogik des Bildungssystem welches Curricula, Didaktik und Lernzeiten reglementiert zu einer Outputlogik kommen, welche Lernergebnisse und Lernzeiten statuiert (vgl. Bohlinger 2007).

Dieser Beitrag beschäftigt sich deshalb mit der Umsetzung der Lernergebnisorientierung und bearbeitet die Frage:

Welche Rolle spielt die Lernergebnisorientierung im Rahmen der Implementierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens und wie erfolgt eine Umsetzung?

2 Lernergebnisorientierung und Qualifikationsrahmen

Die Art der Lernergebnisorientierung im EQR und DQR sei an dieser Stelle kurz skizziert und diskutiert. Sie beruht im Wesentlichen auf der Anforderungsstruktur eines Niveauindikators, der auf Basis von Lernergebnissen (Kompetenzen) gestaltet ist. Der Niveauindikator im EQR besteht aus den drei Säulen: Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Niveauindikator des Europäischen Qualifikationsrahmens

Niveauindikator		
Knowledge Wissen	Skills Fertigkeiten	Competence Kompetenz
Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Fachwissen beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

Wissen wird hier als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben sowie Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) dargestellt. Kompetenz bedeutet hier vor allem die Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit. Ein theoretisches Kompetenzmodell ist jedoch fehlend. Vor allem eklatant ist der Mangel eines gemeinsamen europäischen Kompetenzverständnisses wie auch der Vergleich mit dem deutschen Qualifikationsrahmen deutlich macht.

Grigat nennt den Kompetenzbegriff insgesamt *„antiaufklärerisch... weil er nicht die Mündigkeit, sondern die Unmündigkeit des Menschen befördert. Denn Mündigkeit heißt, sich seines Verstandes ohne die Leitung eines Anderen zu bedienen. Er verwechselt, dass der Staat oder der Markt nicht der Zweck des Menschen ist. Der Mensch ist nicht für den Markt oder den Staat da, sondern umgekehrt: Markt und Staat sind für die Zwecke des Menschen und der Menschheit da.“* (2010, S. 251).

Der DQR hat wie der EQR 8 Niveaustufen, unterscheidet sich jedoch in den Kompetenzkategorien. Kompetenz wird hier unterschieden in Fachkompetenz und personale Kompetenz (DQR 2010a, S. 4). Fachkompetenz besteht aus Wissen und Fertigkeiten und personale Kompetenz ist unterteilt in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit (siehe Tabelle 2).

Im DQR heißt es *„Fachkompetenz umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.“* (DQR 2010a, S. 15). Personale Kompetenz umfasst wiederum *„...Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.“* (DQR 2010a, S. 17).

In Deutschland sind damit auch Ansprüche der Persönlichkeitsentwicklung, der Mitgestaltung und der Reflexivität in die Kompetenzbeschreibung eingeflossen, während der EQR noch mehr die Funktionserfüllung des Individuums fokussiert (vgl. DGfE 2011, S. 24). Allerdings ist auch im DQR ein Fehlen *„normativer und ethischer Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung“* sowie von *„Merkmale interkultureller Kompetenz“* feststellbar (ebd., S. 24f). Zudem ist insgesamt im Einführungsprozess von EQR und DQR wenig Diskurs über die Bedeutung von beruflicher Bildung für Persönlichkeitsentwicklung, Teilhabe und Mitgestaltung zu identifizieren und es scheint die Perspektive der Verfügbarkeit von Qualifikationen zu dominieren (vgl. Lohmann 2011, S. 51).

Niveauindikator DQR			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systematische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeiten, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Quelle: DQR (2010a)

Empirisch besteht weiterhin Unklarheit über „*Teilkompetenzen*“, über Sozialkompetenz als allgemeine und/oder übertragbare Fähigkeit, sowie insgesamt über den Kontextcharakter der Kompetenzen. Es ist inhaltlich unverständlich, weshalb der Begriff Selbstkompetenz im DQR jetzt durch Selbstständigkeit ersetzt wurde, da Selbstständigkeit nur einen spezifischen Faktor der Persönlichkeit umfasst und Selbstkompetenz wesentlich umfassender Einstellung und Werthaltungen erfasst.¹

3 Forschungsstand Qualifikationsrahmen

Das Instrument des EQR soll allumfassende Ansprüche der Stärkung der Transparenz der Lernergebnisse in Europa, der vermehrten Teilnahme am Lebenslangen Lernen, die Erhöhung von Mobilität (Arbeits- und Ausbildungsmobilität) sowie die Verbesserung von Durchlässigkeit erreichen. Wie das grobe Instrument des Meta-rahmens all diese hehren Ziele, die jeder demokratischen Gesellschaft würdig sind, erreichen kann, bleibt unausgeführt. Die Zielbestimmung des EQR ist damit stark überladen. Sein instrumentelles Gerüst, gibt bisher nicht mehr als den Versuch her, Transparenz und Lesbarkeit von Qualifikationen zu verbessern.

Bohlinger identifiziert in den EQR-Ansprüchen eine „intrinsische Logik“, die die Förderung lebenslangen Lernens und einen offeneren Zugang zu Qualifikationen erwartet und eine institutionelle Logik, die mit dem EQR eine rationellere Konstruktion von Qualifikationen und bessere Steuerbarkeit von Kompetenzentwicklung verbunden sieht (vgl. Bohlinger 2007, S. 44). Generell sehen Regierungen Qualifikationsrahmen als politische Steuerungsinstrumente um Bildungssysteme ökonomisch effektiver und effizienter zu gestalten (ebd). Bildungspolitik scheint das trojanische Pferd für wirtschaftliche und gesellschaftliche Interessen darzustellen. Dabei ist der Zusammenhang zwischen Qualifikationsrahmen und Ökonomie völlig ungeklärt. Georg stellt fest, dass ein „deterministischer Zusammenhang zwischen Bildungsorganisation und Wirtschaftserfolg“ von den Theorien der Bildungsökonomie oder

1 Siehe auch Beitrag von Bauer in diesem Band

Wachstumsforschung bisher gar nicht hergestellt werden kann (vgl. Georg 2006, S. 511f).

Oft werden Kompetenzen als „Währung des Bildungssystems“ angesprochen, was meist aus der ökonomischen Verwertungslogik heraus erfolgt. Young stellt fest:

„Whereas markets may depend on institutions, their core basis is competition; in contrast, qualifications of any kind depend on trust and therefore on cooperation not competition between designers, assessors, learners and users.“ (Young 2003, S. 235).

Qualifikationen können eben nicht als Zahlungsmittel missverstanden werden, denn sie wirken nicht durch das Prinzip des Wettbewerbs. Qualifikationen sind Mittel der Kommunikation und Regulierung, die auf den Prinzipien Vertrauen und Kooperation basieren.

Die wirtschaftspolitischen Interessen scheinen hier völlig auf der Annahme der Verbesserung der Allokationsfunktion aufzubauen. Der EQR-Prozess soll die Kompetenz über die die Arbeitnehmer/-innen verfügen transparent und gut verständlich machen, was sie für potentielle Arbeitgeber leichter erschließbar macht (vgl. Lauder 2011, S. 213). Durch die europäische Transparenz und Vergleichbarkeit werden die Qualifikationen von Arbeitnehmer/-innen anderer Länder besser einzuschätzen.

Nach Young sind nationale Qualifikationsrahmen Musterbeispiele für Regierungsinterventionen in neo-liberalen Demokratien. Sie stellen Versuche dar, größere zentrale Kontrolle zu erlangen und dabei den Bürgern und Individuen das Gefühl mehr Wahlmöglichkeiten zu haben, zu geben (Young 2003, S. 229ff).

Wenn verschiedene Dimensionen von gesellschaftlicher Gestaltung und wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit vermischt werden, ist zu erwarten, dass das Gesamtergebnis von den Ursprungsintentionen abweichen wird. Aus Sicht der Berufsbildungsforschung muss hier vor allem die Wirkung auf das Berufsbildungssystem betrachtet werden.

Die Befürchtungen gegenüber dem EQR sind vielfältig. Nicht nur die Gewerkschaften fürchten einen Einsatz des EQR als Tarifinstrument und damit die Aufweichung von Tarifverträgen und die Schwächung öffentlicher Regelungen und gesellschaftlicher Beteiligung (vgl. Nehls 2011; Kuda, Strauß 2006). Eine weitere Sorge ist, dass es zu unfreiwilligen Einstufungen von Personen kommen könnte. Die Freiwilligkeit von Einstufungen für die Validierung informellen und non-formalen Lernens ist auf der Ebene von Leitlinien vom Europäischen Rat festgelegt worden (vgl. Europäischer Rat 2004). Wie sich die Situation insgesamt für die Einstufung von Kompetenzniveaus entwickeln könnte, sollten erst einmal die passenden Instrumente verfügbar sein, ist schwer abzuschätzen.

Ebenso wird befürchtet, dass es zur zunehmenden Prüfung von fragmentierten „Teilkompetenzen“ kommt, die die Beruflichkeit gefährden und die komplexe Prozesshaftigkeit von Bildungsprozessen zerstören könnte (vgl. Meyer 2006; Spöttl 2010; Böllert 2010).

Vielfach wird vor einer Vereinheitlichung der verschiedenen historisch gewachsenen Bildungssysteme mit kulturell verankerten Werten und Normen im Rahmen der EQR Einführung gewarnt. Genauer gesagt ist eine Versimplifizierung der Wahrnehmung und Anerkennung von Qualifikation und Kompetenz zu fürchten, die die Bildungssysteme verändern wird und die Vereinheitlichung einleiten könnte.

Die Freiheit der Lernwege und -orte scheint Gerechtigkeit zu transportieren, da über die Lernergebnisorientierung ein (scheinbar) fairer Vergleichswert für Anerkennung von Qualifikationen und Kompetenzen hergestellt werden kann. Der mögliche Gerechtigkeitszugewinn kann aber daran scheitern, dass eine zunehmende Individualisierung der Verantwortung für Bildungsprozesse stattfindet. Es wird befürchtet, dass in einer Gesellschaft in der zunehmend das Lernergebnis Gegenstand von Prüfung, Reglementierung und Zertifizierung ist, vor allem formale Lernprozesse an Qualität einbüßen und Zugänge zum Bildungssystem schwieriger werden. Damit würden bildungsferne, sozial schwache oder weniger selbstverantwortlich agierende Personen aus der lebenslang lernenden Weiterbildungsgesellschaft herausfallen (vgl. DGB 2011, S. 14). Es ist fair verschiedene Lernwege zuzulassen. Es ist aber auch klar, dass die Lernergebnisse durch formales, non-formales und informelles Lernen bei den Subjekten immer durch die Kontexte bestimmt sind, in denen sie sich bewegen. Personen, die nicht in Arbeitsprozesse eingebunden sind, können nur schwer Arbeitsprozesswissen und berufliche Handlungskompetenz aufbauen. Daran wird auch die Anerkennung von informell und non-formal erworbenen Kompetenzen wenig ändern und genau hier ist die Funktion, mit Lernergebnisorientierung die Teilnahme an Berufsbildung zu erhöhen, limitiert. Die ins Bildungssystem integrierende und Transparenz erhöhende Kraft einer konsequenten Lernergebnisanerkennung ist also besonders für Personen interessant, die schon im Berufsfeld tätig waren – wie z. B. Un- und Angelernte, Migranten/ Migrantinnen ohne Anerkennung ihres formalen Abschlusses im Ursprungsland und allgemein Personen, die in Arbeitsprozessen tätig sind, die ständiges Weiterlernen ermöglichen oder erfordern. Die Anerkennung von Erfahrungswissen, welches mit systematischem Wissen verknüpft wird, bietet für diese Personen großes Potential für Durchlässigkeit. Dies wird aber nicht ein Qualifikationsrahmen ermöglichen, sondern entsprechende gute Anerkennungsinstrumentarien und fördernde Systemstrukturen.

Es ist insgesamt festzustellen, dass die Perspektive der beteiligten Arbeitnehmer/-innen, Lernergebnisträger/-innen, Qualifizierten und Nichtqualifizierten bisher in der EQR-Implementierung keine dezidierte Rolle spielt. Es gibt kaum Studien zur spezifischen Perspektive von Individuen, Betrieben und Sektoren. In einigen Berufs-

feldern wurden Sektorrahmen gestaltet, die auch alternative Ansätze zum EQR-Prozess gegangen sind (vgl. Spöttl 2010; Spöttl, Blings 2011; Blings, Ruth 2011).²

Zur Bewertung der Wirkungen von Qualifikationsrahmen ist es aufschlussreich sich mit den impliziten Unterstellungen über das Wesen von Qualifikationen, wie sie Qualifikationsrahmen immanent sind, zu beschäftigen. Young identifizierte folgende – kritikwürdige – Grundannahmen (vgl. Young 2003, S. 225):

1. Alle Qualifikationen können mit einem Kriteriensatz beschrieben werden.
2. Alle Qualifikationen können einer einzigen Hierarchie eingeordnet werden und mit einer Niveaulinie beschrieben werden.
3. Alle Qualifikationen können als Lernergebnisse beschrieben werden.
4. Alle Qualifikationen können im Prinzip in mehrere Elemente unterteilt werden, die den Ebenen der Niveaudekriptoren zugeordnet werden können und denen aber auch Lernzeiten oder Lernäquivalente zugeordnet werden können.
5. Ein voll entwickelter Qualifikationsrahmen liefert einen Satz Benchmarks mit dem jedes Lernen anerkannt und zertifiziert werden kann.
6. Ein Qualifikationsrahmen bietet ein lernerzentriertes System, wo nur noch der Lerner selbst sich noch am Weiterkommen hindere, was bedeuten würde ein Qualifikationsrahmen liefere ein meritokratisches Universalheilmittel (vgl. Young 2003, S. 225).

Ergänzen könnte man noch die Annahme, dass ein Qualifikationsrahmen impliziert, dass alle Qualifikationen auf verschiedenen Lernwegen erreicht werden können.

Es wird deutlich Qualifikationsrahmen bilden eine Idealvorstellung von Lernen und Lernergebnissen ab, die empirisch derzeit keiner Überprüfung standhält. Zudem sind sie in ihrem meritokratischen Anspruch stark überfrachtet. Allein die Level-Hierarchie, die hier angelegt und aufgebaut wird, ist empirisch nicht geprüft und verschiebt Bewertungen von Qualifikationsergebnissen. Die acht Niveaus werden fälschlicherweise als Leiter aufgefasst. Die traditionell vorhandene Überbewertung akademischer Lernergebnisse als höherer Level wird hiermit verstärkt. In Österreich ist man deshalb dazu übergegangen den Qualifikationsrahmen als Schirm darzustellen. Mit dieser Darstellung wird versucht das hierarchische Verständnis eines Qualifikationsrahmen abzuschwächen und dem verbreiteten Missverständnis vorzubeugen, dass Erreichen eines Levels erlaube den Zugang zum nächst höheren Level. Es ist festgelegt, dass EQR-Qualifikationslevel bisher keine Zugangsberechtigungen darstellen. Ob sie es irgendwann werden könnten, sollte bald Gegenstand von Wirkungsforschung werden.

2 Siehe auch Beitrag von Ruth in diesem Band

Allein wenn man die bestehenden Forschungslücken zum verborgenen praktischen Wissen und die empirische Erschließung des Arbeitsprozesswissen und der beruflichen Handlungskompetenz ins Kalkül zieht, wird deutlich, dass die Annahme alle Qualifikationen könnten als Lernergebnisse beschrieben werden, derzeit noch eine der größten Ungewissheiten darstellt. Andererseits ist auch festzustellen, dass durch die Diskussion um die DQR-Niveaus vielfältige Initiativen zur Verbesserung der Anerkennung der beruflichen Abschlüsse an den Hochschulen gestartet wurden. In diesem Feld sind in nächster Zeit noch einige Veränderungen zu erwarten, wenn die Hochschulen in der Lage sind, sich den Besonderheiten der Kompetenzen auch beruflich gebildeter Personen zuzuwenden.

4 Zuordnungsverfahren im DQR – Ergebnisse

In der zweiten DQR-Entwicklungsphase wurden vier Expertengruppen gebildet, die eine Erprobung der DQR-Matrix exemplarisch in den Berufsbereichen Gesundheit, Handel, IT und Metall/Elektro durchgeführt haben. Hierbei wurden ausgewählte Bildungsgänge bzw. formale Qualifikationen geprüft und den acht Niveaus des DQR zugeordnet. Die in diesem Band im Detail aufgeführten Ergebnisse der DQR-Arbeitsgruppen Metall/Elektro, IT und Handel³ sowie auch die Ergebnisse der Arbeitsgruppe Gesundheit (vgl. DQR 2010 a – f) konfrontieren uns mit stark variierenden Experteneinschätzungen. Oftmals ist keine eindeutige Niveauzuordnung möglich gewesen und es wurden Unsicherheiten von 1 bis 2 Niveaustufen bei den Bildungsgängen angegeben.

Abgesehen vom Sektor Gesundheit (ebd.) waren in den Berufsfeldern kaum outcomeorientierte Ordnungsmittel vorhanden. Eine besondere Schwierigkeit auf die die Arbeitsgruppen gestoßen sind war, dass sie innerhalb einer Qualifikation Kompetenzen unterschiedlicher Niveaus vorgefunden haben und dann fraglich war, wie sie dies im Verhältnis zu bewerten haben. Hierfür fehlt bisher jegliche Handlungsrichtlinie für eine endgültige Zuordnung.

Eine große Rolle spielte in den Arbeitsgruppen die Diskussion um Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit von Kompetenzen. Die Lernorte bedingen immer auch die Lernergebnisse, weshalb es schwierig wird mit nur einem Kriteriensatz zu arbeiten. In Deutschland ist in der Erprobungsphase dem Qualifikationsrahmen jetzt eine „Oder-Formulierung“ hinzugefügt worden, um auf einem Level sowohl eine Beschreibung für eher akademischere Kompetenz als auch eher beruflich-praktische Kompetenz zu liefern.

Verschieden wurde in den Arbeitsgruppen mit den Relationen von Qualifikationen umgegangen, da die vorhandenen Ordnungsmittel und Methodik keine eindeutige

3 siehe auch Beiträge von Weber, Bauer und Gehmlich in diesem Band

Lernergebnischarakterisierung ermöglichte. Datengrundlage für die Zuordnung waren die relevanten Ordnungsmittel der ausgewählten Qualifikationen: Gesetze, Verordnungen, KMK-Rahmenvereinbarungen, KMK Rahmenlehrpläne, Studienordnungen und KMK Bildungsstandards (vgl. DQR 2010b). Zudem wurden den Experten zwei Zuordnungstypen nahegelegt: eine „induktive“ Vorgehensweise, die aus den angegebenen Inhalten und Strukturen aus Lehrplänen direkt vorhandene Lernergebnisse herauskristallisiert und eine „deduktive“ Methode, die „von Hypothesen über die Strukturmerkmale der mit einer Qualifikation erworbenen Kompetenz ausgeht“. Hierfür werden Inhalte aus Quellen zu Funktionsfeldern geordnet und als Kompetenzen nach DQR-Struktur übertragen (vgl. DQR 2010a, S. 11f). Allerdings ist der Schluss von der Anforderungsstruktur auf die Kompetenzstruktur besonders heikel. Sloane stellt fest, dass die Anforderungsstruktur des Kontextes Komplexität, Problemhaltigkeit und Autonomie enthalte. Hiervon ausgehend könne aber nicht direkt auf die Kompetenzstruktur der Person als Lernen, Kommunikation, Fertigkeiten, Problemlösen, Wissen, Kenntnis geschlossen werde. Er fordert, die Perspektiven Anforderungs- und Kompetenzstruktur in den Überlegungen streng zu trennen und eine systematische Verknüpfung zu erforschen (vgl. Sloane 2008, S. 500f).

In den Arbeitsgruppen wurde bei der Zuordnung ein Mischverfahren aus „induktiver“ und „deduktiver“ Methodik sowie Experteneinschätzungen und anderen Formen angewandt, was in der mangelnden Lernergebnisorientierung der Ordnungsmittel begründet war. Teilweise wurden auch die angenommenen Ergebnisse informellen Lernens hinzugezogen (vgl. DQR 2010e).

Insgesamt stellen die Arbeitsgruppen eine fehlende Taxonomie zur Beschreibung von Kompetenzen fest und identifizieren in den Ordnungsmitteln rein sprachlich völlig unzureichende Kompetenzbeschreibungen. Personalkompetenz ist in Ordnungsmitteln kaum zu identifizieren und blieb der blinde Fleck bei den Zuordnungsverfahren.

Das Zuordnungsverfahren hat insgesamt viele offene Fragen hinterlassen, die im Diskurs mit den Sozialpartnern geklärt werden sollten:

- Ein wesentliches Prinzip der Zuordnung waren Experteneinschätzungen. Welche Kriterien werden in expertengeleiteten Zuordnungsverfahren angewandt und sind diese auf andere Berufsfelder übertragbar?
- Wie könnte ein sektorübergreifendes Zuordnungsverfahren angelegt sein?
- Wie ist die Lernergebnisorientierung in den Ordnungsmitteln herzustellen (vgl. Lorig et al. 2011)?
- Wie können soziale, selbstbezogene, kulturelle und ethische Kompetenzen einbezogen werden?

Besonders interessant ist nun der Blick auf das offizielle Ergebnis des Prozesses: im Januar diesen Jahres wurde über die Zuordnung von Bildungsgängen zum DQR entschieden. Die allgemeinbildenden Schulabschlüsse wurden dabei vorerst nicht berücksichtigt. Spitzenvertreter von Bund, Ländern und Sozialpartnern haben sich auf einen Kompromiss verständigt. Zweijährige berufliche Erstausbildungen wurden auf Niveau 3 und drei- und dreieinhalbjährige Erstausbildungen auf Niveau 4 eingestuft. Schon zuvor bestand zwischen Bund, Ländern und Sozialpartnern Einigkeit, auf Niveau 6 die Abschlüsse Bachelor und Meister zu verorten. Die Spitzenverbände weisen daraufhin, dass nach Ablauf von fünf Jahren auf der Basis *„kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen der beruflichen Erstausbildung und kompetenzorientierter Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulabschlüsse unter Maßgabe der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung alle Zuordnungen erneut beraten und gemeinsam entschieden“* werden sollen (vgl. Spitzengespräch 2012).

5 Fazit

Es ist ein erstaunliches Ergebnis eines auch unter dem Leitbild der Lernergebnisorientierung gestarteten Prozesses, dass letztendlich als Ergebnis der Erprobung des DQR den Qualifikationsniveaus Bildungsgänge und damit eben keine Lernergebnisse zugeordnet wurden. Da die KMK, gegen den Protest von Bundesregierung und Spitzenverbänden, das Abitur auf Niveaustufe 5 zugeordnet haben wollte, wurden die allgemeinbildenden Abschlüsse ausgeblendet. Die Förderung der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung durch die angemessene Anerkennung von DQR-/EQR Qualifikationsniveaus ist damit um fünf Jahre vertagt. Bisher zeigt sich das korporatistische System damit relativ immun gegen eine konsequentere Umsetzung von Lernergebnisorientierung für Niveaueinstufungen und in der Lage gesellschaftlich-politische Interesse in die Zuordnungsprozesse einfließen zu lassen. Damit sind Chancen sowie Gefahren einer DQR-Einführung allerdings erst einmal stark reduziert. Wenn aber die Entwicklung von kompetenzbasierten Ordnungsmittel voranschreitet, werden die bisher ungeklärten Fragen wie ein Boomerang zurückkehren. Bezogen auf Durchlässigkeit ist besonders das Potential der die EQR-Einführung begleitenden Prozesse für bestimmte Personengruppen (Un- und Angelernte, Migranten/Migrantinnen, ältere Beschäftigte, „Erfahrene“) und Sektoren zu klären. In Deutschland scheint hier vor allem

- das Fehlen von formativen Maßnahmen in den Bereichen: Anerkennung formalen und nicht-formalem Lernens unabhängig von Externenprüfungen, Nachqualifizierung von Migranten/Migrantinnen und Hilfestellung für Erwachsene zur Erreichung eines Berufsabschlusses und

- die Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf ein Hochschulstudium relevant um Durchlässigkeit zu fördern (vgl. Blings, Spöttl 2011).

Eine Wirkungsforschung, die die Effekte von lernergebnisorientierten Zuordnungsverfahren auf Durchlässigkeit und Individualisierung von Bildungsprozessen in den Fokus nimmt, wäre jetzt notwendig, wenn Politik die hohen Ansprüche von Transparenz und Durchlässigkeit auch umsetzen möchte. Es bleibt unklar, ob sich das Transparenzsystem zu einem Berechtigungssystem entwickeln wird. Forschungsbedarf besteht zum einen bezüglich möglicher nichtintendierter Wirkungen einer DQR-Implementierung auf Sektoren, Betriebe und Individuen. Welche Effekte entstehen bezogen auf Zugangsberechtigungen und Akademisierung? Welche Auswirkungen sind bezogen auf Arbeitswelt und gesellschaftliche Schichtung feststellbar, d. h. verschiebt sich das bestehende Verhältnis von Qualifikations- bzw. Niveaustufen der Qualifikationsrahmen und betrieblichen Eingruppierungen, betrieblicher Arbeitsorganisation und gesellschaftlichen Statuszuweisungen (vgl. Kuda, Strauß 2006)? Des Weiteren ist es notwendig die Niveaustufen empirisch zu fundieren und Taxonomie und Zuordnungsverfahren abzusichern sowie gesellschaftliche Bewertungen von spezifischen Kompetenzen zu diskutieren.⁴

Aufgabe von Bildungspolitik wird es aber besonders sein, im europäischen Diskurs die Ansprüche einer demokratischen Gesellschaft stärker als bisher zu vertreten. Die Berufsbildungswissenschaft muss diesen Diskurs mit transparent-normativen, theoretischen oder empirischen Arbeiten begleiten (vgl. Böllert 2010; Grigat 2010; Lohmann 2010; Liesner 2010; Kuda, Strauss 2006). Um der zunehmenden Ökonomisierung von Bildungsprozessen entgegenzutreten ist es entscheidend gerade im Zusammenhang mit den europäischen Reformen in den Fokus zu rücken, welche Aufgabe Berufsbildungs- und Bildungsprozessen von der Gesellschaft zugewiesen werden können oder müssen: keinesfalls nur die Anpassung an flexible, globale Arbeitsprozesse und die Verfügbarmachung des Arbeitnehmers für die Unternehmen, sondern eben auch die Persönlichkeitsentwicklung, die gesellschaftliche Teilhabe und Befähigung zur Mitgestaltung des eigenen Lebens und von Arbeit und Gesellschaft.

4 siehe auch Beitrag von Bauer in diesem Band

Literatur

- Bohlinger, Sandra (2007):** Steuerung beruflicher Bildung durch Qualifikationsrahmen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 103. Band, Heft 1 (2007), S. 43–58.
- Böllert, Karin (2010):** Entwicklung und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 41, 21. Jahrgang 2010, S. 93–100.
- DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund (2011):** Der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht. Redaktion: Hermann Nehls, Autorin: Helga Ballauf, Herausgeber: DGB-Bundesvorstand. Berlin.
- DGfE – Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2011):** Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 42, 22. Jahrgang, Leverkusen/Opladen.
- DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen (2010a):** Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Einführung. Berlin.
- DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen (2010b):** Vorgehen in der nächsten Erarbeitungsphase der DQR-Entwicklung (Phase II) – Leitfaden – Berlin.
- DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen (2010c):** Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Votum AG Gesundheit. Berlin.
- DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen (2010d):** Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Votum AG IT. Berlin.
- DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen (2010e):** Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Votum AG Metall /Elektro. Berlin.
- DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen (2010f):** Expertenvotum zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Votum AG Handel. Berlin.
- Europäischer Rat (2004):** Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen vom 18. Mai 2004, (9600/04, EDUC 118, SOC 253), Brüssel.
- Europäische Kommission (2005):** Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen.
- Europäisches Parlament und Rat (2008):** Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (2008(C 111/01).
- Fischer, Martin; Münk, Dieter (2005):** Berufsbildungsforschung im Prozess der europäischen Integration. In: Rauner, Felix [Hrsg.] (2005): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 88–94.

- Georg, Walter (2006):** Berufsbildung in Entwicklungsländern. In: Arnold, R.; Lipsmeier, A. [Hrsg.] (2006): Handbuch der Berufsbildung, S. 509 – 530.
- Grigat, Felix (2010):** Die Nacht, in der alle Kühe schwarz sind. Zur Kritik des Kompetenz-Begriffs und des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Forschung & Lehre Heft 4, 2010, Bonn, S. 250–253.
- Kuda, Eva; Strauß, Jürgen (2006):** Der europäische Qualifikationsrahmen Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung. In WSI-Mitteilung, Ausgabe 11, Düsseldorf, S. 630–637.
- Lorig, Barbara et al. (2010):** Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven. Bonn. https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_42333.pdf (Zugriff: 20.11.2011).
- Lauder, Hugh (2011):** Education, economic globalisation and national qualifications . In Journal of Education and Work. Vol. 24, Nos. 3–4, July – September 2011.
- Liesner, Andrea (2010):** Die Standardisierung der deutschen Hochschullandschaft – Dynamik der Autonomiedemontage. In: DGfE (2010): Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 41, 21. Jahrgang 2010, Leverkusen Opladen, S. 43–66.
- Lohmann, Ingrid (2011):** Zur Vorgeschichte des Europäischen Qualifikationsrahmens und zum Stand der Diskussion über seine nationale Umsetzung – Eine skeptische Zwischenbilanz. In: DGfE (2011): Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Heft 42, 22. Jahrgang 2011, Leverkusen Opladen, S. 41–54.
- Meyer, Rita (2011):** Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? In: bwp@, http://www.bwpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.shtml (30.01.2011).
- Nehls, Hermann (2011):** Chancen des deutschen Qualifikationsrahmens aus gewerkschaftlicher Sicht. In: lernen & lehren, 26. Jahrgang 2011. Wolfenbüttel, S. 11–15.
- Sellin, Burkart; Grollmann, Philipp (1999):** Zum Stand der Europäischen Berufsbildungsforschung, ihren Funktionen und Problemen. In: Berufsbildung, Nr. 17, Europäische Zeitschrift. Thessaloniki, S. 73–79.
- Slone, Peter F.E. (2008):** Vermessene Bildung – Überlegungen zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 104. Band, Heft 4, Stuttgart, S. 481–502.
- Spitzengespräch (2012):** Vereinbarung zum Spitzengespräch von Bundesregierung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie), Kultusministerkonferenz und Wirtschaftsministerkonferenz der Länder, Zentralverband des Deutschen Handwerks, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesinstitut für Berufsbildung vom 31.01.2012, Berlin.

Spöttl, Georg (2010): Qualifikationsrahmen und Facharbeit – eine ungewöhnliche Herausforderung! In: *Bildung und Erziehung*, 63 (2010) 2, S. 193–208.

Spöttl, Georg; Blings, Jessica (2011): Kernberufe – ein Baustein für ein transnationales Berufsbildungskonzept. Frankfurt am Main.

Young, Michael (2003): National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective. In: *Journal of Education and Work*, Vol. 16, No. 3, September 2003, S. 223–237.