

A4 Lernergebnisorientierung im Deutschen und im Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR/EQR)

1	Einführung: Hintergrund der Qualifikationsrahmen	100
2	Zentrale Begriffe zur Lernergebnisorientierung	103
3	Der Europäische Qualifikationsrahmen	108
3.1	Ziele und Lernergebnisorientierung	108
3.2	Aufbau und Funktionsweise	110
3.2.1	Die Säulen	110
3.2.2	Die Niveaus	111
3.3	Kritik	113
4	Der Deutsche Qualifikationsrahmen	114
4.1	Ziele und Kompetenzorientierung	114
4.2	Aufbau und Funktionsweise	117
4.2.1	Die Säulen	117
4.2.2	Die Niveaus	120
4.3	Kritik	137
5	Zusammenfassung und Ausblick	141

Im Zusammenhang mit der europäischen Wirtschafts- und Bildungspolitik, mit zunehmender internationaler Mobilität und allenthalben feststellbaren Fachkräfteengpässen sind ein Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) und ein Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) entstanden, die zur besseren länderübergreifenden Vergleichbarkeit von Qualifikationen, zu erleichteter Mobilität von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern und zu mehr Transparenz und höherer Durchlässigkeit in den Bildungssystemen beitragen sollen. Ihre Implementierung verändert die Bildungslandschaft in Deutschland nachhaltig und wirkt sich bis auf die Ebene beruflichen Lehrens aus: Lernergebnisse (Outputs und Outcomes) werden zu zentralen Kategorien individueller Qualifikation, und somit zu einer wesentlichen Zielgröße jeglichen beruflichen Lehr-/Lernarrangements. Sie lösen die Inhalte, Zeit und Lernort (Input) als primäre Zielkategorie ab.

Dieser Beitrag hat zum Ziel, ein für die Praxis beruflichen Lehrens und Unterweizens anschlussfähiges Verständnis für den Europäischen und den Deutschen Qualifikationsrahmen zu schaffen. Hierfür werden Entstehung, Aufbau und Funktionsweise der beiden Qualifikationsrahmen sowie ihr Verhältnis zueinander beschrieben, und anhand von zahlreichen Anwendungsbeispielen verdeutlicht. Dabei erhält der Deutsche Qualifikationsrahmen als unmittelbar in deutschen (Berufs-)Bildungskontexten gültiger Rahmen mehr Raum zugunsten einer ausführlicheren Darstellung.

1 Einführung: Hintergrund der Qualifikationsrahmen

Mit der zunehmenden transnationalen Mobilität von Arbeitskräften steigt die Notwendigkeit, Wege und Instrumente zu etablieren, mit denen in anderen Ländern erworbene berufliche Qualifikationen im Zielland, zum Beispiel Deutschland, nutzbar gemacht werden können. Dies gilt im Besonderen im Zusammenhang mit der gemeinschaftsrechtlich verankerten Arbeitnehmerfreizügigkeit in der Europäischen Union (EU).^[1] Mit dieser Frage setzen sich die europäische und die deutsche Politik in den letzten Jahren verstärkt auseinander. In Deutschland ist der demografische Wandel und die damit in Zusammenhang stehende Frage, wie der Fachkräftebedarf heute und in Zukunft gedeckt werden kann, ein seit Jahren viel diskutiertes Thema. Heute schon konstatieren einige Branchen einen großen Mangel an Fachkräften, wie in der Pflege oder den sogenannten MINT-Berufen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) (vgl. zu aktuellen Zahlen z. B. Bundesagentur für Arbeit (BA) 2014). Gerade in Anbetracht des Fachkräftemangels mit seinen zahlreichen Implikationen für die Gesellschaft und das Wirtschaftssystem ist Deutschland daran interessiert, Fachkräfte aus dem Ausland zu gewinnen und die Arbeitnehmermobilität zu erleichtern.^[2]

Auch in den Bestrebungen der EU, Instrumente zur Anerkennung und Validierung von Qualifikationen aus dem Ausland zu entwickeln, spielen ökonomische Interessen eine wesentliche Rolle. Die europäische Idee, zusammenzuwachsen und enger zusammenzuarbeiten, ist vor dem Hintergrund entstanden, einen europäischen wettbewerbsfähigen Wirtschaftsraum zu schaffen. Die auf einem Sondergipfel im Jahr 2000

1 Siehe Art. 45 des Vertrags über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV), Art. 15 Abs. 2 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union, Verordnung (EWG) Nr. 1612/68 und (EWG) Nr. 1408/71.

2 Es gibt zahlreiche öffentlich geförderte Programme und Projekte zur Fachkräftegewinnung (vgl. z. B. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) 2011 und 2014; Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) 2014), z. B. das Portal zur Fachkräfte-Offensive der Bundesregierung (<http://www.fachkraefte-offensive.de>), das Kompetenzzentrum Fachkräftesicherung (KOFA) (<http://www.kofa.de>), Make it in Germany zur Rekrutierung von IT-Fachkräften (<http://www.make-it-in-germany.com>), das bq-Portal zur Bewertung und Einschätzung ausländischer Aus- und Fortbildungsabschlüsse (<http://www.bq-portal.de>) oder die Blaue Karte der EU als besonderer Aufenthaltstitel für hochqualifizierte Fachkräfte aus Nicht-EU-Staaten (<http://www.bluecard-eu.de>); alle Abrufe: 12.06.2015.

von europäischen Regierungschefs verabschiedete ‚Lissabon-Strategie‘ wurde für den Zeitraum von 2000 bis 2010 entwickelt. Ihr Kern war es, den „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2015) zu schaffen. Dieses Ziel wird mit dem aktuell laufenden Anschlussprogramm ‚Europa 2020‘ weiter verfolgt. In der Strategie ‚Europa 2020‘ ist die Bildungspolitik ein Kernelement der europäischen Wirtschafts- und Wachstumsstrategie (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 7). Mit einer möglichst guten Ausbildung und Qualifizierung von Arbeitskräften soll die Beschäftigungsquote in der EU erhöht werden: Mehr Transparenz in den europäischen Bildungssystemen soll die Möglichkeiten zum Erhalt einer guten Bildung verbessern und die Beschäftigungsfähigkeit in der Bevölkerung erhöhen (vgl. Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (BLK DQR) 2013, S. 7). Um die Potenziale der Arbeitnehmer in der EU voll ausschöpfen zu können, sollen Fachkräfte außerdem dort eingesetzt werden können, wo sie am meisten benötigt werden. Auch hierzu ist Transparenz innerhalb der Vielfalt an in der EU erzielbaren Qualifikationen nötig. Nur so können Arbeitgeber in verschiedenen Ländern der Union nachvollziehen, welcher Art die Qualifikationen einer Person entsprechen und welche Wertigkeit diese haben; oder mit anderen Worten: die Eignung von Kandidatinnen und Kandidaten aus ganz Europa mit den Erfordernissen ihrer Arbeitsplätze abgleichen – sowie Kandidatinnen und Kandidaten aus verschiedenen Staaten in qualifikatorischer Hinsicht miteinander vergleichen.

Im Rahmen der ‚Lissabon-Strategie‘ wurden auf europäischer Ebene zwei Instrumente verabschiedet, um die genannten Ziele zu erreichen: Die *Berufsanerkennungsrichtlinie* und der *Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)*.^[3]

Mit der 2005 verabschiedeten EU-Berufsanerkennungsrichtlinie (2005/36/EG) (in Verbindung mit der Richtlinie 2006/100/EG) wurde festgelegt, dass Bürgerinnen und Bürger eines EU-Staates, des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) und der Schweiz in diesen Ländern Zugang zu ihrem Beruf bekommen sollen, und zwar unter den gleichen Voraussetzungen wie Einheimische. Allerdings gilt dies nur für die reglementierten Berufe.^[4] Die Anerkennungsrichtlinie musste innerhalb von zwei Jahren in nationales Recht umgesetzt werden, was in Deutschland durch die Änderung der beruflichen Fachgesetze und durch Verordnungen geschehen ist.^[5]

3 Die englische Bezeichnung lautet European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Der Einheitlichkeit halber nutzt dieser Beitrag die deutsche Bezeichnung und Abkürzung EQR.

4 Dies sind Berufe mit einer gesetzlich geschützten Berufsbezeichnung oder solche Berufe, bei denen durch Rechts- oder Verwaltungsvorschrift festgelegt ist, welche Berufsqualifikationen vorliegen müssen, damit sie ausgeübt werden dürfen. Eine Liste der reglementierten Berufe in den EU-Ländern kann hier abgerufen werden: http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/regprof/index.cfm?fuseaction=regProf.listCountry (Abruf: 12.06.2015).

5 Mit der Verabschiedung des Gesetzes zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen (Anerkennungsgesetz) des Bundes, das im Jahr 2012 in Kraft

Das zweite, auf europäischer Ebene verabschiedete Instrument, der EQR, ist eine Empfehlung des Rates und des Parlaments. Durch die Systematisierung von Qualifikationen soll einerseits für mehr Transparenz gesorgt und so die europäischen Bildungssysteme einander angenähert sowie die grenzüberschreitende Mobilität von Bürgerinnen und Bürgern erleichtert werden. Andererseits soll das lebenslange Lernen gefördert werden. Im EQR wird den Mitgliedsstaaten empfohlen, zusätzlich Nationale Qualifikationsrahmen zu entwickeln (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 3). Dies ist in Deutschland durch den *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)* verwirklicht worden.

Die Umsetzung des EQR in Nationale Qualifikationsrahmen ist auch erforderlich, da sich die Bildungssysteme in den europäischen Ländern mitunter beträchtlich voneinander unterscheiden, und in den Nationalen Qualifikationsrahmen die Spezifika des jeweiligen nationalen Bildungssystems abgebildet werden sollen (vgl. BLK DQR 2013, S. 8). Ein Beruf zum Beispiel, für den in einigen Ländern an der Hochschule qualifiziert wird, wird in anderen Ländern im Rahmen einer schulischen oder dualen Berufsausbildung vermittelt.

Auf die Entwicklung eines deutschen Qualifikationsrahmens haben sich 2006 das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) verständigt (vgl. Arbeitskreis DQR (AK DQR) 2011, S. 3). Von ihnen wurde daraufhin der AK DQR ins Leben gerufen, der mit der Erarbeitung des DQR beauftragt wurde und dem etwa 30 Mitglieder aus Wirtschaft, Wissenschaft, Gewerkschaften, der freien Wohlfahrtspflege, dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), dem BMBF, der KMK und der Wirtschaftsministerkonferenz (WMK) angehörten (vgl. Funk 2013, S. 566). Es sollten möglichst viele Akteure aus dem Bildungs- und dem Beschäftigungssystem in den Entwicklungsprozess eingebunden werden.

Die Erarbeitung des DQR wurde von Uwe Kastens in drei Phasen eingeteilt (vgl. Kastens 2010, zit. n. Spöttl 2012a, S. 227): Im Februar 2009 hat der AK DQR einen ersten Entwurf vorgelegt, womit die erste Erarbeitungsphase des DQR abgeschlossen war. In der zweiten Erarbeitungsphase (2009/2010) wurde der Entwurf erprobt: In vier Arbeitsgruppen (Gesundheit, Metall/Elektro, IT und Handel) wurden erste Zuordnungen von Qualifikationen vorgenommen und die Struktur des DQR überprüft. Im Anschluss wurden in der dritten Phase (2010/2011) Änderungsvorschläge in den Entwurf eingearbeitet. Die endgültige Version des DQR wurde vom AK DQR im März

trat, sind des Weiteren verbindliche Verfahren zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufs- und Bildungsabschlüsse für Deutschland definiert worden. Ebenso wie das Anerkennungsgesetz in Deutschland spielt die Anerkennungsrichtlinie der EU im Zusammenhang mit der beruflichen Verwertung von Qualifikationen aus dem Ausland eine wichtige Rolle. Da der vorliegende Beitrag den Europäischen und den Deutschen Qualifikationsrahmen zum Gegenstand hat, wird auf Anerkennungsfragen nicht weiterer Bezug mehr genommen. Eine umfangreiche Informationssammlung bietet die Internetseite <http://www.anerkennung-in-deutschland.de> (Abruf: 12.06.2015) des BIBB.

2011 verabschiedet und im Januar 2012 von Spitzenvertretern der Bundesregierung (BMBF und BMWi), der KMK und WMK, des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH), der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK), des Deutschen Gewerkschaftsbunds (DGB) und des BIBB bestätigt (vgl. BLK DQR 2013, S. 10).

Der DQR verfolgt ähnliche Ziele wie der EQR: mehr Transparenz im deutschen Bildungssystem, die (innereuropäische) Arbeitnehmermobilität fördern und die Idee des lebenslangen Lernens in Deutschland fester etablieren, und verbunden damit: mehr Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Qualität und Gleichwertigkeit der unterschiedlichen Bereiche im Bildungssystem (der beruflichen und der hochschulischen) herzustellen (vgl. AK DQR 2011, S. 3; Neß 2010, S. 22).

Nachdem einführend der Hintergrund der Qualifikationsrahmen gestreift wurde, werden in den weiteren Kapiteln der Europäische Qualifikationsrahmen (Kapitel 3) und der Deutsche Qualifikationsrahmen (Kapitel 4) in ihren Ausprägungen ausführlicher beschrieben – mit dem Ziel, die Rahmen für Bildungsplanende zugänglich zu machen und ihnen so Anknüpfungspunkte für die Planung lernergebnisorientierter Ziele und Inhalte von Bildungsprogrammen und Bildungsgängen zu bieten. Davor werden Definitionen für ‚Qualifikationsrahmen‘ sowie für zentrale Begriffe im Zusammenhang mit der Lernergebnisorientierung geboten (Kapitel 2).

In den folgenden Ausführungen sind Redundanzen bewusst in Kauf genommen, um Gemeinsamkeiten zu verdeutlichen und Unterschiede in den vergleichenden Betrachtungen von EQR und DQR zu kontrastieren, und um zugleich Spezifika bei den Einzelbeschreibungen herauszustellen. Gleichwohl verweisen wir auf die Literaturangaben und die weiterführenden Literaturhinweise am Ende des Beitrags für die interessierten Leserinnen und Leser, die den Diskurs, Entstehungsprozess und Einschätzungen zu den Qualifikationsrahmen in einer größeren Breite oder Tiefe zu erfahren wünschen.

2 Zentrale Begriffe zur Lernergebnisorientierung

Vorab: Was ist ein Qualifikationsrahmen? Im DQR selbst wird ein Qualifikationsrahmen folgendermaßen definiert: „Qualifikationsrahmen beschreiben systematisch die Qualifikationen innerhalb eines Bildungssystems, indem sie sie verschiedenen Niveaus zuordnen“ (BMBF 2015a, o.S.). Mit Hilfe von Qualifikationsrahmen wird festgehalten, welche Beziehungen unterschiedliche Qualifikationen zueinander haben (vgl. Blings 2012, S. 9).

Es können *orientierende* und *regulierende* Rahmen unterschieden werden. Regulierende Rahmen sind rechtsverbindlich, orientierende Rahmen sollen lediglich für mehr Transparenz sorgen und haben keine rechtliche Verbindlichkeit. Die beiden hier betrachteten Qualifikationsrahmen, DQR und EQR, sind orientierende Rahmen (vgl. BLK DQR 2013, S. 32).

Qualifikationsrahmen gab es schon vor Einführung des EQR. Bereits 1986 wurde der erste Qualifikationsrahmen in Schottland entwickelt. Im angelsächsischen Raum folgten ihm in den Jahren darauf weitere Rahmen, die Vorbildcharakter unter anderem für den EQR und den DQR hatten (vgl. Klenk 2013, S. 15 f.). Heute existieren weltweit mehr als 120 Qualifikationsrahmen unterschiedlichster Art, die aber dennoch ähnliche Ziele verfolgen (vgl. Raffé 2012, S. 357):

Gemeinsam ist allen Rahmentypen und -generationen das Ziel, eine systematische Anbindung und Klassifizierung (mapping) von beruflicher, allgemeiner und hochschulischer Aus- und Weiterbildung zu ermöglichen und damit zugleich eine Reihe anderer typischer Herausforderungen von Bildungssystemen zu beheben (Zugang zum lebenslangen Lernen, Arbeitsmarktbedarfe besser decken, Mobilität erhöhen, Förderung von Transparenz und Durchlässigkeit etc.).
(Bohlinger 2011, S. 30)

In den letzten Jahren haben sogenannte Metarahmen an Bedeutung gewonnen (vgl. ebd., S. 29). Diese operieren auf supranationaler Ebene und ermöglichen so den Vergleich von Bildungsqualifikationen über Ländergrenzen hinweg. Neben den zwei anderen derzeit existierenden Metarahmen – dem SADCQF (South African Development of a Common Qualifications Framework) und dem CVQ (Caribbean Vocational Qualifications Framework) – ist auch der EQR ein solcher Metarahmen (vgl. Bohlinger 2013, S. 38 f.).

Gemeinsam ist DQR und EQR ihre Orientierung an Lernergebnissen/Kompetenzen, die Umspannung aller Bildungsbereiche und die Unterscheidung von acht Niveaus des Lernens (vgl. Nationale Koordinierungsstelle ECVET 2011, S. 2). Wesentliche Unterschiede bestehen hingegen in der Struktur und in der Definition der Niveaudekriptoren/Kompetenzkategorien (vgl. ebd.).

Im DQR-Konzept wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass DQR und EQF sich nur auf ausgewählte Merkmale von Bildung (eben die voran genannten Lernergebnis- bzw. Kompetenzkategorien) beziehen – allgemeine Menschenbildung ist eben so wenig wie Bildung des demokratischen Bürgers in Niveaus klassifizierbar. Entsprechend dem höheren Grad der Differenzierung bei der Definition der Kompetenzkategorien sowie bei der Beschreibung der Niveaus gibt der DQR ein präziseres Bild der auf einem Niveau erworbenen Lernergebnisse wieder.
(ebd., S. 3, Hervorhebung im Original)

Lernergebnis, Qualifikation und Kompetenz

Im DQR und im EQR spielen die Begriffe *Lernergebnis*, *Qualifikation* und *Kompetenz* eine zentrale Rolle, weswegen sie zunächst definiert und voneinander abgegrenzt werden.

Lernergebnisse haben in beiden Qualifikationsrahmen die gleiche Bedeutung. Sie beschreiben nämlich „das, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (Europäische Kommission 2008, S. 11). Während im EQR jedoch Lernergebnisse „als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ sind, stellt der DQR auf „zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse“ ab (Nationale Koordinierungsstelle ECVET 2011, S. 5).

Die konsequente Orientierung an Lernergebnissen „hat erhebliche Auswirkungen auf die Strukturierung der Ordnungsmittel [Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen]“ (Frank 2012, S. 187), und greift somit auf die Ebene ihrer Umsetzung in konkreten Lehr-/Lernarrangements an den Lernorten beruflicher Bildung durch:

Eine vorrangige Outcome-Orientierung grenzt sich eindeutig ab von einer Bildungstradition, in der Lerninhalte, Lernprozesse und Lernergebnisse curricular aufeinander abgestimmt und entsprechend beschrieben werden, um gesellschaftliche und auf eine freiheitliche Persönlichkeitsentwicklung zielende Standards einzulösen. (Nehls 2012, S. 27)

Zugleich ist der Wandel von einer Input- zu einer Lernergebnisorientierung keineswegs trivial. Grundsätzlich lassen sich dabei vier aufeinanderfolgende Abschnitte unterscheiden:

- 1. Input: Lehrpläne, definierte Lerninhalte festgelegt in formalen, rechtlichen Vorgaben*
- 2. Prozess: Organisation von Lernprozessen, die zum Einsatz kommenden Unterrichtsverfahren und didaktischen Konzepte, um die intendierten Ziele innerhalb der verschiedenen Bildungsgänge zu erreichen, kommen zum Einsatz*
- 3. Output: Orientierung am Ergebnis der Lernleistungen, d.h., das Gelernte steht im Fokus.*
- 4. Outcome: Anwendung des Gelernten in der Praxis und des alltäglichen Lebens.*

(Frank 2014, S. 31f.)

Anstatt eines Katalogs von Lerninhalten, die im Rahmen eines Bildungsgangs arrangiert, ‚beigebracht‘ und deren Beherrschung von den Lernenden abgeprüft werden, geht es darum, die Inhalte (und in der Umsetzung dann auch Methoden) zu bestimmen, die dazu führen, dass bestimmte Lernergebnisse erzielt werden. So müssen Inhalte und Methoden eng mit dem Ziel der Lernergebniserreichung abgestimmt werden, wenn das Outcome auch effektiv erreicht werden soll; denn wie Hermann Nehls (2012, S. 27) hinweist: „Die reine Ergebnisorientierung berücksichtigt nicht, dass die Qualität von Lernergebnissen vor allem davon abhängt, wie vorhergehende Lernprozesse gestaltet werden.“

Auch wenn nicht alle Expertinnen und Experten der Berufsbildung soweit gehen würden, den Grundsatz einer Lernergebnisorientierung im berufsbildenden Bereich als Paradigmenwechsel zu verstehen, da sie in der beruflichen Bildung bereits – auch wenn unterschiedlich stark – historisch verankert sei, wird doch wenigstens die Transparenz und sektorenübergreifende Vergleichbarkeit der Lernergebnisse als Novum angesehen (vgl. Amtmann 2012, S. 112). Das aus Sicht des stark institutionalisierten und (auch hierarchisch) abgegrenzten, deutschen Bildungswesens paradigmatisch ‚Andere‘, das die Qualifikationsrahmen dennoch herbeiführen, ist die Loslösung von bestimmten formalen Bildungswegen, die in Abschlüsse münden, denen ein bestimmtes Kennen und Können zuordenbar sind. Die Niveaustufen der Qualifikationsrahmen sind nämlich so aufgebaut, dass bestimmte Qualifikationsniveaus *über verschiedene Bildungswege und Lernformen*, also dem Grundsatz nach auch über informelles und nicht-formales Lernen, erreicht werden können (vgl. auch Dehnbostel 2013, S. 2). In Arbeitshilfe 1 werden die unterschiedlichen Lernformen anhand der Definitionen im DQR vorgestellt:

„*Formales Lernen* bezeichnet einen Lernprozess, der in einem organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Kontext stattfindet und typischerweise zum Erwerb einer Qualifikation, in der Regel in Form eines Zeugnisses oder eines Befähigungsnachweises führt; hierzu gehören Systeme der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung.

Nicht-formales Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Rahmen planvoller Tätigkeiten (in Bezug auf Lernziele und Lernzeit) stattfindet und bei dem das Lernen in einer bestimmten Form unterstützt wird (z. B. im Rahmen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses); es kann Programme zur Vermittlung von im Beruf benötigten Fähigkeiten, für die Alphabetisierung von Erwachsenen und die Grundbildung für Schulabbrecher umfassen; ausgesprochen typische Beispiele für nicht-formales Lernen sind die innerbetriebliche Weiterbildung, mit der Unternehmen die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter verbessern, etwa im IKT-Bereich, strukturiertes Online-Lernen (z. B. durch Nutzung offener Bildungsressourcen) und Kurse, die Organisationen der Zivilgesellschaft für ihre Mitglieder, ihre Zielgruppe oder die Allgemeinheit organisieren.

Informelles Lernen bezeichnet einen Lernprozess, der im Alltag – am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit – stattfindet und in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert ist; es ist aus Sicht des Lernenden möglicherweise nicht beabsichtigt; Beispiele für durch informelles Lernen erzielte Lernergebnisse sind Fähigkeiten, die man sich durch Lebens- und Berufserfahrung aneignet, wie die am Arbeitsplatz erworbene Fähigkeit, ein Projekt zu leiten, oder IKT-Fertigkeiten, während eines Auslandsaufenthalts erworbene Sprachkenntnisse oder interkulturelle Fähigkeiten, außerhalb des Arbeitsplatzes erlangte IKT-Fertigkeiten sowie Fähigkeiten, die durch freiwillige, kulturelle oder sportliche Aktivitäten, Jugendarbeit oder Tätigkeiten zu Hause (z. B. Kinderbetreuung) erworben wurden.“

Quelle: BLK DQR (2013, S. 44-46)

Arbeitshilfe 1: Definitionen von Arten des Lernens im DQR

Qualifikationen und Kompetenzen stellen gleichermaßen wichtige Zwischen- oder Endzustände von Bildungsprozessen (also Lernergebnisse) dar. Zu den Definitionen:

Eine *Qualifikation* wird sowohl im EQR als auch im DQR definiert als

[...] das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution [im DQR; im EQR: Stelle] festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen.

(Nationale Koordinierungsstelle ECVET 2011, S. 5)

Peter F. E. Sloane grenzt den *Kompetenz*begriff folgendermaßen davon ab:

Während der Begriff Qualifikation darauf abzielt, die Lernergebnisse einer Person zu beschreiben, umschreibt Kompetenz das, was das Denk- und Handlungsvermögen der Person ausmacht. Kompetenzen sind das, was Menschen in einem Bildungssystem konkret erwerben. Das soll, vermittelt über die Deskriptoren, in einem Qualifikationsrahmen strukturiert werden.

(Sloane 2012, S. 169)

Die im EQR und DQR zugrunde gelegten Kompetenzverständnisse weichen voneinander ab: Laut dem EQR ist Kompetenz

[...] die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

(Europäische Kommission 2008, S. 11)

Dagegen ist Kompetenz im DQR definiert als

[...] die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.

(BLK DQR 2013, S. 45)

Damit ist der Kompetenzbegriff des DQR anschlussfähig an das Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit. Als bildungsbereichsübergreifender Rahmen reduziert er Handlungsfähigkeit jedoch nicht auf berufliche Handlungsfähigkeit, sondern fasst sie weiter. Die für die Deskriptoren gewählten Formulierungen bringen das dadurch zum Ausdruck, dass sie Niveauunterschiede von Qualifikationen mit Blick auf ‚Lern- oder Arbeitsbereiche‘ beschreiben.

(ebd., S. 23)

3 Der Europäische Qualifikationsrahmen

Der im Rahmen der Lissabon-Strategie entwickelte EQR wurde im Jahr 2008 nach einer vierjährigen Debatte vom Europäischen Parlament und vom Rat verabschiedet (vgl. Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, S. 7; Funk 2013, S. 566). In diesem Kapitel wird der EQR systematisch dargestellt anhand der ihm spezifischen Ziele und Lernergebnisorientierung (Kapitel 3.1) sowie seinem Aufbau und seiner Funktionsweise, die diese Ziele zu erreichen helfen sollen (Kapitel 3.2). Abschließend wird eine Auswahl an Reflexionen über den EQR an sich und sein Zielerreichungspotenzial geboten (Kapitel 3.3).

3.1 Ziele und Lernergebnisorientierung

Mit dem EQR werden zwei Kernziele verfolgt: Die *grenzüberschreitende Mobilität* und das *Lebenslange Lernen* zu fördern (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 3). Mit diesen Zielen im Zusammenhang steht der im EQR zentrale Begriff der *Lernergebnisse*.

Ziele

Als Metarahmen auf supranationaler Ebene dient der EQR als Referenz für die verschiedenen nationalen Bildungssysteme und als Übersetzungsinstrument zwischen den sich größtenteils noch in der Entwicklung befindenden Nationalen Qualifikationsrahmen. Qualifikationen sollen durch ihn über Ländergrenzen hinweg verständlicher werden (vgl. BMBF 2015b). Dabei sollen jedoch nicht individuelle Bildungsergebnisse miteinander verglichen, sondern auf einer überindividuellen Ebene Bildungsgänge und ihnen zugeschriebene Lernergebnisse in Beziehung gesetzt werden (vgl. Klenk 2013, S. 18). Durch die bessere internationale Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen wird es für Lernende, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer denn auch einfacher, die eigenen Qualifikationen und Kompetenzen in einem anderen Land anerkennen zu lassen. Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, Lernenden, Arbeitgebern und Bildungsträgern soll der EQR ermöglichen, Qualifikationen einzuordnen (vgl. BMBF 2015b). Dadurch, dass mehr Transparenz in der europäischen Bildungslandschaft hergestellt wird, soll das erste Kernziel des EQR erreicht werden: die grenzüberschreitende Mobilität von Arbeitskräften innerhalb der EU zu fördern (vgl. BLK DQR 2013, S. 7; BMBF 2015c).

Und so funktioniert die Übersetzungsfunktion des EQR: Eine bestimmte Qualifikation aus Land A kann einem Niveau des Nationalen Qualifikationsrahmens von Land A zugewiesen werden. Durch die Abstraktheit des EQR ist es möglich, jedes Niveau der Nationalen Qualifikationsrahmen einem Niveau des EQR zuzuordnen. So wird dieses Niveau des Nationalen Qualifikationsrahmens von Land A einem bestimmten Niveau des EQR zugeordnet. Dadurch, dass in Land B bekannt ist, welchem Niveau des eigenen Nationalen Qualifikationsrahmens ein bestimmtes EQR-Niveau entspricht, kann dort festgestellt werden, ob eine Qualifikation aus Land A mit einer aus Land B vergleichbar ist bzw. in welchem Verhältnis diese zueinander stehen. Diesen Prozess der Übersetzung veranschaulicht Abbildung 1:

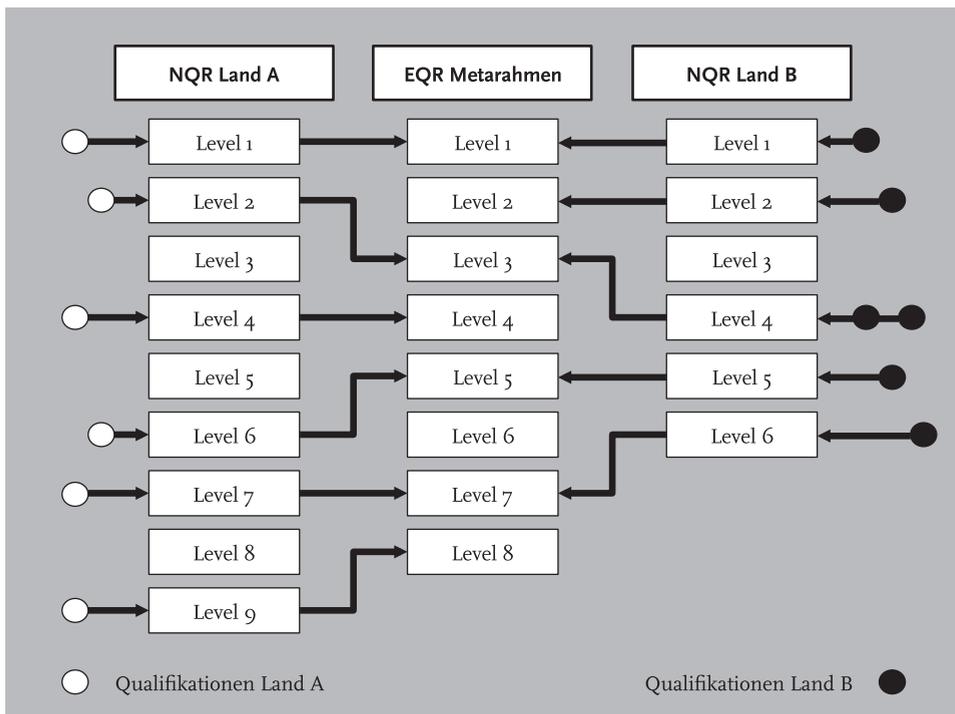


Abbildung 1: Der EQR als Metarahmen (nach: BLK DQR 2013, S. 7)

Um seine Funktion als Übersetzungsinstrument ausüben zu können, ist der EQR auf die Nationalen Qualifikationsrahmen angewiesen. Denn nur über sie als Zwischenschritt können Lernergebnisse und Qualifikationen mit Hilfe des EQR verglichen werden. Andersherum sind auch die Nationalen Qualifikationsrahmen auf den EQR als Übersetzungsinstrument angewiesen, wenn der mit internationalen bzw. transnationalen Vergleichen einhergehende Aufwand verringert und ein einheitliches Referenzinstrument hierfür genutzt werden soll. Denn jedem Staat ist es freigestellt, wie viele Niveaus der Nationale Qualifikationsrahmen aufweisen soll, sodass die Nationalen Qualifikationsrahmen kaum direkt miteinander verglichen werden können.⁶ Würden – technisch machbare – bilaterale Ländervergleiche stattfinden, bedürfte dies zahlreichen einzeln auszuhandelnden Zuordnungen zwischen den Ländern, die nach unterschiedlichen Kriterien erfolgten, und somit eine Vergleichbarkeit über mehrere Länder hinweg faktisch wohl verunmöglichten.

6 Um einen Vergleich zwischen dem EQR und dem DQR zu erleichtern, wurde bei der Entwicklung des DQR dieselbe Anzahl von Niveaus gewählt (vgl. Klenk 2013, S. 166). Allerdings ist ein Eins-zu-Eins-Vergleich aufgrund der verschiedenen Säulenzahl schwierig (vgl. Spöttl 2012b, S. 81).

Lernergebnisorientierung

Wie bereits in Kapitel 2 deutlich wurde, sind im EQR Lernergebnisse zentral. „[A]nstatt sich auf Inputs, wie z. B. Studiendauer, zu konzentrieren“ (Europäische Kommission 2008, S. 3), ist im EQR wichtig, was eine Person nach Abschluss eines Lernprozesses kann und weiß. Eine Lernergebnisorientierung ist auch aufgrund der Verschiedenheit der europäischen Bildungssysteme notwendig, um einen gemeinsamen Bezugsrahmen zu schaffen (vgl. ebd.). Durch die Orientierung an Lernergebnissen wird zudem das zweite Kernziel des EQR, die Förderung des lebenslangen Lernens, angestrebt: Es ist (theoretisch) irrelevant, auf welchem Bildungsweg die Lernergebnisse erreicht wurden, denn „Input-Kriterien wie Lerndauer und Lernort sollen [...] für die Zuordnung von Bildungsergebnissen zu Qualifikationsniveaus an Bedeutung verlieren“ (Klenk 2013, S. 18, siehe Kapitel 2). Damit löst sich der EQR von der Bindung an formalen Bildungsabschlüssen und orientiert sich an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit (vgl. Funk 2013, S. 566). So findet im EQR neben dem formalen auch das nicht-formale und das informelle Lernen Berücksichtigung, obwohl de facto nicht alle Niveaus bspw. durch ausschließlich beruflich qualifizierte erreicht werden können (vgl. Nehls 2012, S. 27).

3.2 Aufbau und Funktionsweise

Der EQR bildet Lernergebnisse in einer Matrix mit drei Säulen und acht Niveaus ab. In den Säulen werden die Lernergebniskategorien abgebildet und in den acht Niveaus unterschiedlich hohe Anforderungen, also eine Hierarchie des Kennens und Könnens. Welche Anforderungen welches Niveau, bzw. welche Lernergebniskategorie stellt, beschreiben die sogenannten Deskriptoren. Das sind Texte, „die die Ausprägung von Kompetenzen auf einem bestimmten Niveau charakterisieren“ (BMBF 2015d, o.S.).

3.2.1 Die Säulen

Im EQR ist die Entscheidung auf drei Lernergebniskategorien gefallen, die anhand der Begriffe *Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Kompetenz* beschrieben werden (siehe Tabelle 1).

Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen 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.

Tabelle 1: Struktur der EQR-Niveaus (Quelle: Europäische Kommission 2008, S. 12 f.)

In der Lernergebniskategorie ‚Kenntnisse‘ geht es um die Frage, was jemand weiß, kennt, und ob er oder sie in der Lage ist, Fachwissen anzuwenden und neues Wissen zu generieren (vgl. Sloane 2012, S. 170). Dagegen findet die Einordnung in ein Niveau in der Lernergebniskategorie ‚Fertigkeiten‘ über die Beurteilung der kognitiven und praktischen Fertigkeiten, Aufgaben oder Probleme zu lösen, zu forschen und zu entwickeln, statt (vgl. ebd.). In der Lernergebniskategorie ‚Kompetenz‘ werden die Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit und die Verantwortung für Arbeits- und Lernaufgaben, Leitungs- und Führungsverantwortung mit einer Stufung zu anhand des zunehmenden Grades der Selbständigkeit (vgl. ebd.) betrachtet.

Für den EQR wurde auch die Verwendung von ‚Kompetenz‘ als zentralem Begriff erwogen, so wie dies im DQR der Fall ist. Da es aber kein einheitliches europäisches Kompetenzverständnis gibt (vgl. Blings 2012, S. 11), sondern dieser Begriff national unterschiedlich geprägt ist, wurde der konsensfähigere Begriff der Lernergebnisse gewählt (vgl. Reglin 2012, S. 216 f.); freilich unter Vernachlässigung wesentlicher Aspekte der Persönlichkeit und der Persönlichkeitsentwicklung, und somit der Individualität von Personen – ganz anders im DQR, wo die Persönlichkeit in einer eigenen Kompetenzkategorie betrachtet wird (vgl. Blings 2012, S. 11).

3.2.2 Die Niveaus

Der EQR bildet die unterschiedlichen Ausprägungen der Lernergebnisse in acht Niveaus ab. Die Entscheidung für acht Niveaus wurde auf der Grundlage internationaler Forschung getroffen, insbesondere Untersuchungen des CEDEFOP, des europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung, haben dazu beigetragen (vgl. Sloane 2012, S. 170).

Um der Orientierung an Lernergebnissen gerecht zu werden, kann jedes der acht Niveaus theoretisch auf verschiedenen Lernwegen erreicht werden. Dem Konzept nach kann also jedes der acht Niveaus durch formelle schulische/hochschulische, berufliche, informelle oder nicht-formale Bildung erreicht werden. Jedes Niveau beschreibt Lernergebnisse, die für die Einstufung einer Qualifikation in das jeweilige Niveau vorhanden sein müssen.

Wie an den Beschreibungen der Niveaus (Tabelle 2) deutlich wird, ist der EQR sehr allgemein, abstrakt und kurz gehalten. Dies ist notwendig, damit er als Metarahmen auf alle Nationalen Qualifikationsrahmen und damit auf die Spezifika der nationalen Bildungssysteme angewendet werden kann (vgl. BLK DQR 2013, S. 7). Die Niveau-beschreibungen entsprechen in ihrer Art Vorlagen zur Formulierung von bildungsbezogenen Richtzielen (zur Definition von Richtzielen vgl. Becker 2008, S. 143 f.; Spath/Berner 2011, S. 85; Möller 1976, S. 80).

Niveau	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 1	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegendes Allgemeinwissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
Niveau 2	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit
Niveau 3	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen • bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen
Niveau 4	<ul style="list-style-type: none"> • Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich 	<ul style="list-style-type: none"> • Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können • Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
Niveau 5	<ul style="list-style-type: none"> • Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten • Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen

Niveau	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau 6	<ul style="list-style-type: none"> Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen 	<ul style="list-style-type: none"> Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppe
Niveau 7	<ul style="list-style-type: none"> Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung; Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen 	<ul style="list-style-type: none"> Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren 	<ul style="list-style-type: none"> Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams
Niveau 8	<ul style="list-style-type: none"> Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen 	<ul style="list-style-type: none"> Weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis 	<ul style="list-style-type: none"> Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung

Tabelle 2: Deskriptoren der Niveaus im EQR (Quelle: Europäische Kommission 2008, S. 12 f.)

3.3 Kritik

Mit dem EQR wurden wichtige Anstöße hin zu einer transparenteren, lernergebnisorientierten europäischen Bildungspolitik gegeben. Jessica Blings (2012, S. 12) kritisiert jedoch ein Fehlen an konkreten Umsetzungsvorschlägen, denn „wie das grobe Instrument des Metarahmens all diese hehren Ziele [...] erreichen kann, bleibt un- ausgeführt“. Weiter fasst sie verschiedene Befürchtungen zusammen, die aus Sicht unterschiedlicher Stakeholder an den EQR herangetragen werden, unter anderem,

weil „der Zusammenhang zwischen Qualifikationsrahmen und Ökonomie völlig ungeklärt ist“ (Blings 2012, S. 12), also unklar ist, welches größeren Ziel Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen dienen: Geht es vordergründig um die Ermöglichung individueller Verwirklichung durch die Schaffung eines Rahmens, indem unterschiedliche biographische Stationen eine Aufwertung erhalten, wodurch adäquate Berufstätigkeit im europäischen Wirtschaftsraum ermöglicht werden soll, oder zielt der EQR eher darauf, Ökonomie und Industrie ein Bewertungsraster zu bieten, das Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer gemäß einheitlichem Raster ‚bewerten‘, selektieren und eingruppieren lässt. Kann ein transnationaler Vergleichsmaßstab beispielsweise zur Aufweichung nationaler Qualifikationen und zur Schwächung etablierter nationaler Bildungssysteme führen? Es lassen sich zahlreiche weitere Kritikpunkte, Befürchtungen, Verbesserungsbedarfe oder Forderungen im Zusammenhang mit dem EQR anführen (vgl. z. B. ebd., S. 13-16; Nehls 2012), deren Formulierung den inhaltlichen Rahmen dieses Beitrags übersteigen würde. Allein, dass die Niveaustufenhierarchie jedoch empirisch nicht überprüft ist und die „Idealvorstellung“ (Blings 2012, S. 15), dass Qualifikationen auf verschiedenen Lernwegen erreicht werden können, ebenso nicht ausreichend fundiert ist, mag an dieser Stelle noch interessieren, da der vorliegende Beitrag im Mikrokontext unterrichtlicher Interaktion angesiedelt ist, und es ihm damit darum geht, die Urteilsfähigkeit von Lehrpersonen zu schärfen für ihre Aufgabe, Ziele und Inhalte – und in der Folge Methoden – auszuwählen, mit denen Lernende auf dem Weg zum Erreichen von Lernergebnissen begleiten.

4 Der Deutsche Qualifikationsrahmen

Aufbauend auf den Grundlagen zum Europäischen Qualifikationsrahmen, der den Anstoß zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmen bietet, wird in diesem Kapitel der DQR als im deutschen Berufsbildungskontext gültiger Rahmen ausführlicher dargestellt und anhand von Anwendungsbeispielen illustriert: Zunächst werden die spezifischen Ziele und die Kompetenzorientierung des DQR (Kapitel 4.1) sowie anschließend ausführlich sein Aufbau und seine Funktionsweise (Kapitel 4.2) vorgestellt. Abschließend werden der DQR an sich sowie seine Zielerreichungspotenziale und (noch bestehende) Schwachstellen kritisch reflektiert (Kapitel 4.3).

4.1 Ziele und Kompetenzorientierung

In diesem Kapitel werden die mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen verbundenen Ziele besprochen und daran anschließend die Kompetenzorientierung als zentrale Konstruktion für die angestrebte Lernergebnisorientierung im DQR ergänzend zu den Ausführungen in Kapitel 2 benannt.

Ziele

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) wird erstmals ein Rahmen vorgelegt, der bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst. Als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) berücksichtigt der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und trägt zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa bei. Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen. Dabei gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) zu fördern. Damit leistet der DQR einen Beitrag zur Förderung der Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern im Sinne bestmöglicher Chancen. Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle [...] gefördert und verbessert werden. (AK DQR 2011, S. 3)

Es lassen sich zwei Implikationen in den DQR-Zielen erkennen: Erstens eine ‚praktische‘, nämlich die Schaffung eines Instruments zur besseren Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen. Mit Hilfe des Transparenzinstruments DQR soll Akteuren aus dem Bildungs- und Beschäftigungssystem ein Hilfsmittel zur Verfügung stehen, mit dem Qualifikationen beurteilt und in einen Vergleichsrahmen eingeordnet werden können. Die Anerkennung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in anderen Ländern soll durch dieses Instrument erleichtert und so die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten in Europa und Deutschland „im Sinne bestmöglicher Chancen“ (BLK DQR 2013, S. 9) gefördert werden.

In der zweiten Implikation geht es um eine Veränderung des Blickwinkels im Bildungs- und im Beschäftigungssystem in Form einer konsequenten Orientierung an Lernergebnissen, die viel stärker personengebunden sind als Qualifikationen. Dadurch soll letztlich auch mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem erreicht werden, da Personen, die etwas bestimmtes können, Eigenschaften zugesprochen werden, die sie befähigen sollen, anknüpfend daran Bildungs- und damit auch Erwerbsarbeitsaufstiege zu erreichen. Hierfür müsste dem DQR jedoch auch eine rechtliche Verbindlichkeit zuerkannt werden.

Das Ziel der Schaffung durchlässiger Bildungsstrukturen und Ausbildungswege liegt in der Förderung der Möglichkeit individueller Mobilität und Mobilitätsbereitschaft. Diese umfassen die Bildungsmobilität, geografische Mobilität, berufliche Mobilität sowie grundsätzlich die soziale Mobilität, welche auf die Chance der sozialen Integration und des Aufstiegs zielt. (Frommberger 2012, S. 81)

Hier schließt der DQR an den Telos des Lebenslangen Lernens an. Es sollen Möglichkeiten geschaffen werden, Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens anerkennen und anrechnen zu lassen (was bislang im DQR noch nicht gegeben ist, siehe

auch Kapitel 4.3). So erhält der Weg, auf dem Kompetenzen erworben worden sind, weniger (bis gar keine) Bedeutung, und alle im Lebensverlauf erworbenen Kompetenzen können idealiter beruflich verwertet werden (siehe Kapitel 2). Eine hiermit im Zusammenhang stehende Annäherung der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung soll das Ziel fördern, die Bildungswege in ihrer Wertigkeit aneinander anzugleichen und eine höhere Durchlässigkeit im Bildungssystem herzustellen. Indem eine stärkere Orientierung an Lernergebnissen stattfindet und eine höhere Durchlässigkeit geschaffen wird, können Menschen jeden Alters – und der Wirtschaftsraum Europa/Deutschland – Qualifikationen und Kompetenzen bestmöglich nutzen (vgl. BLK DQR 2013, S. 9 f.). Durch die Stärkung der Lernergebnisorientierung, die Herstellung von Transparenz zwischen unterschiedlichen Qualifikationen, die Förderung der Durchlässigkeit und die Schaffung von Gleichwertigkeit institutionell verschiedener Qualifikationen hat der DQR nicht nur im Zusammenspiel mit dem EQR im internationalen Bereich eine Bedeutung, sondern wirkt auch unmittelbar in das deutsche Bildungssystem hinein. Die Grenzen der traditionell separierenden (post-)sekundären Bildungsschienen in Deutschland, die in sich geschlossen und für sich genommen stark institutionalisiert sind, und die in Abgrenzung zueinander ein Stück weit ihren eigenen Geltungsanspruch definieren, ja: mitunter miteinander konkurrieren, kann dadurch aufgeweicht werden.

Hiermit in Zusammenhang steht die Unterscheidung zwischen der Gleichartigkeit und der Gleichwertigkeit von Qualifikationen. Was im DQR bei der Zuordnung von Qualifikationen zu einem Niveau betrachtet wird, ist die Gleichwertigkeit von Qualifikationen, nicht deren Gleichartigkeit. Dies bedeutet, dass unterschiedliche Qualifikationen, die auf unterschiedlichen Wegen erworben wurden, wie zum Beispiel ein hochschulischer Abschluss und eine Qualifizierung durch Fortbildung, auf einem gleichwertigen Niveau nebeneinander stehen können (vgl. BLK DRQ 2013, S. 26). In der Konsequenz bedeutet dies, so es institutionell umgesetzt wird, einen bildungswegunabhängigen Zugang zu gleichwertigen gesellschaftlichen Positionen wie tarifvertraglichen Eingruppierungen oder Zugangsmöglichkeiten in (höherwertige) Bildungsgänge.

Kompetenzorientierung

Das Prinzip der Orientierung an Outcomes hat der DQR mit dem EQR gemein. Die Nationalen Qualifikationsrahmen haben aber die Möglichkeit, sich auf die nationalen Besonderheiten des Bildungssystems auszurichten. Wie im DQR hervorgehoben wird, ist im deutschen Bildungssystem ein *ganzheitlicher Kompetenzbegriff* zentral. Deshalb wird im DQR im Gegensatz zum EQR nicht der Begriff der Lernergebnisse in den Vordergrund gestellt, sondern auf die Kompetenz als Lernergebnisindikator abgestellt. Im EQR indes ist ‚Kompetenz‘ nur eine Lernergebniskategorie, die gleichwertig neben den beiden anderen Kategorien ‚Kenntnisse‘ und ‚Fertigkeiten‘ steht.

Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen

und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.

(AK DQR 2011, S. 8)

Der Begriff ‚Kompetenz‘ umfasst also im DQR *alle* zu beurteilenden Lernergebnisse, sodass darin „zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse“ dargestellt werden (BLK DQR 2013, S. 15).

Die Gestaltung von Ausbildungsordnungen basiert auf dem Kompetenzverständnis, das dem DQR für lebenslanges Lernen zu Grunde liegt: ‚Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.‘ [...] Die Handlungskompetenz des DQR entspricht der beruflichen Handlungsfähigkeit im Sinne des § 1 BBiG. (BIBB 2014, S. 1)

4.2 Aufbau und Funktionsweise

Der DQR ist ebenso wie der EQR in acht Niveaus unterteilt, in denen die komplette Bandbreite an Kompetenzen und Qualifikationen abgebildet werden soll. Dabei ist auch hier Niveau 1 das niedrigste und Niveau 8 das höchste Niveau, das erreicht werden kann. An jedes Niveau sind bestimmte Anforderungen geknüpft, die erfüllt sein müssen, damit die Kompetenzen einer Person bzw. eine Qualifikation diesem Niveau zugeordnet werden. Diese werden in den Deskriptoren des DQR beschrieben, also in kurzen Texten, die die zu erreichenden Kompetenzen definieren. Die verschiedenen Niveaus werden in der DQR-Matrix dargestellt, die jedes Niveau in einer einheitlichen Struktur abbildet. Wie im EQR ist auch im DQR jedes Niveau in verschiedene Kategorien (hier: *Kompetenzkategorien* und nicht wie im EQR *Lernergebniskategorien*) unterteilt, die Kompetenzarten unterscheiden. Im Gegensatz zum EQR, der in jedem Niveau drei Lernergebniskategorien enthält, ist im DQR jedes Niveau in vier Säulen unterteilt.

Da es sich beim DQR um einen orientierenden Rahmen handelt, bringt er keine rechtlichen Konsequenzen mit sich. Die Zuordnung einer Qualifikation zu einem Niveau berechtigt beispielsweise nicht automatisch zum Zugang zu einem Bildungsgang des nächsthöheren Niveaus. Ebenso kann eine bestimmte Gehaltseinstufung nicht auf Grundlage einer Einstufung in ein DQR-Niveau gefordert werden (vgl. BLK DQR 2013, S. 32), auch wenn eine Grundlage dafür gegeben wäre (vgl. Kapitel 4.1).

4.2.1 Die Säulen

Neben der Anzahl der Säulen unterscheiden sich auch die Bezeichnungen der Kompetenzkategorien im DQR von denen im EQR. Ein DQR-Niveau ist folgendermaßen aufgebaut: Die zwei Oberkategorien *Fachkompetenz* und *Personale Kompetenz* teilen

sich jeweils in zwei Säulen: Der Bereich Fachkompetenz enthält die Kategorien *Wissen* und *Fertigkeiten* und der Bereich Personale Kompetenz *Sozialkompetenz* und *Selbständigkeit* (vgl. BLK DQR 2013, S. 14). Was unter den einzelnen Kompetenzkategorien verstanden wird, zeigt Tabelle 3:

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
<p>Fachkompetenz umfasst <i>Wissen</i> und <i>Fertigkeiten</i>. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.</p>		<p>Personale Kompetenz – auch Personale oder Humankompetenz – umfasst <i>Sozialkompetenz</i> und <i>Selbständigkeit</i>. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.</p>	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<p>Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem <i>Lern- oder Arbeitsbereich</i> als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff ‚Wissen‘ wird synonym zu ‚Kenntnisse‘ verwendet.</p>	<p>Fertigkeiten bezeichnen die Fähigkeit, <i>Wissen</i> anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.</p>	<p>Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.</p>	<p>Selbständigkeit bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.</p>
Differenziert nach den Subkategorien:			
<ul style="list-style-type: none"> • Tiefe • Breite 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentelle Fertigkeiten • Systemische Fertigkeiten • Beurteilungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Team-/Führungsfähigkeit • Mitgestaltung • Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenständigkeit/Verantwortung • Reflexivität • Lernkompetenz

Tabelle 3: Struktur der DQR-Niveaus (Quelle: BLK DQR 2013, S. 14)

Die Kompetenzkategorien ‚Wissen‘ und ‚Fertigkeiten‘ überschneiden sich also weitestgehend mit denen des EQR. Die Kategorie, die im EQR als ‚Kompetenz‘ bezeichnet wird, wurde im DQR aber noch einmal unterteilt in ‚Sozialkompetenz‘ und ‚Selbständigkeit‘, und gibt so dem Bereich der personenbezogenen Kompetenzen mehr Gewicht.

Beispiel Systemelektroniker/in

Am Beispiel des Berufs Systemelektroniker/in⁷⁾ wird die Einteilung von Kompetenzen in die Säulen illustriert. Dieser Beruf wird in einer dreijährigen Berufsausbildung erlernt und ist auf dem Niveau 4 des DQR eingeordnet.

In der Kompetenzkategorie ‚Wissen‘ geht es um die Frage, über wie viel Fakten- oder Fachwissen eine Person in einem Bereich verfügt. In dieser Kompetenzkategorie wird zur Abstufung die Tiefe und die Breite des Wissens betrachtet (vgl. AK DQR 2011, S. 5). Eine Beschreibung der Kompetenzen in der Kategorie ‚Wissen‘ kann folgendermaßen aussehen: Systemelektroniker/innen

[...] haben ein Verständnis für das Zusammenwirken mathematischer und naturwissenschaftlicher Inhalte sowie sicherheitstechnischer, ökonomischer bzw. betriebswirtschaftlicher und ökologischer Aspekte. Sie haben fachtheoretisches Wissen insbesondere in Elektrotechnik, Informationstechnik sowie Mess-, Steuer- und Regelungstechnik erworben.

(KMK 2013, S. 47)

Eine Beurteilung des Niveaus der ‚Fertigkeiten‘ erfolgt anhand der Betrachtung von instrumentellen und systematischen Fertigkeiten und von Beurteilungsfähigkeit (vgl. AK DQR 2011, S. 5). In der Kategorie Fertigkeiten geht es um die Frage, inwieweit jemand das Wissen, das er oder sie besitzt, auch tatsächlich anwenden kann. Im Falle der Systemelektroniker/innen bedeutet dies, dass sie

[...] über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten [verfügen], das sie befähigt, selbständig mechanische Komponenten und Betriebsmittel zu bearbeiten und zu verbinden. Sie analysieren elektrische Systeme und prüfen Funktionen. Sie können Arbeitsergebnisse und -prozesse unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen und Transferleistungen erbringen.

(KMK 2013, S. 47 f.)

Die ‚Sozialkompetenz‘ wird anhand von unterschiedlich stark ausgeprägter Team- und Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation graduiert (vgl. AK DQR 2011, S. 5). Systemelektroniker/innen können

[...] im Team kommunizieren, Konflikte lösen und [ihre] Arbeit organisieren. [Systemelektroniker] sind in der Lage, fachsprachlich korrekt und umfassend zu kommunizieren sowie Abläufe und Ergebnisse zu begründen, adressatenbezogen darzustellen und

7 Die Aufgaben von Systemelektroniker/innen umfassen unter anderem die Entwicklung elektrischer und elektronischer Komponenten, Geräte und Systeme, die Herstellung von Mustern und die Planung und Überwachung von Serienanfertigungen. Auch gehört die Kundenberatung zu ihren Aufgaben.

Dokumentationen anzufertigen. Sie können Kunden beraten und betreuen. Sie können Arbeitsergebnisse bewerten und tragen zur kontinuierlichen Verbesserung im Betriebsablauf bei. (KMK 2013, S. 47f.)

In der Kategorie ‚Selbständigkeit‘ wird durch den Grad der Selbständigkeit, Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz differenziert (vgl. AK DQR 2011, S. 5). Für Systemelektroniker/innen heißt dies, sie „sind befähigt, sich Lern-, und Arbeitsziele zu setzen, sie zu reflektieren, zu bewerten und zu verantworten“ (KMK 2013, S. 47 f.)

4.2.2 Die Niveaus

Im Gegensatz zu den Säulen des DQR, die die *Arten* von Kompetenzen unterscheiden, wird in den Niveaus die *Ausprägung* dieser verschiedenartigen Kompetenzen unterschieden und deren Wertung in eine ‚hierarchische‘ Ordnung gebracht. In einem kurzen Einführungstext, dem sogenannten ‚Niveauindikator‘, wird – anders als im EQR – jedes einzelne Niveau eingeleitet und dessen Gesamtanforderungen dargestellt. In den ‚Deskriptoren‘ werden dann in jedem Niveau die Anforderungen der jeweiligen Kompetenzkategorie beschrieben.

Die Zuordnung von Qualifikationen wurde in der zweiten Erarbeitungsphase in den bereits erwähnten Arbeitsgruppen erprobt. Dabei wurde kein einheitliches Verfahren verwendet, sondern es wurde einerseits ein deduktives Vorgehen angewendet, bei dem die von einer Qualifikation zu erwartenden Kompetenzen und Lernergebnisse mit den Deskriptoren des DQR verglichen wurden (vgl. Bauer 2012, S. 39; Hahn/Reglin 2009, zit. n. nach Spöttl 2012a, S. 234). Andererseits wurde ein induktives Verfahren verwendet, bei dem von den Formulierungen in den Ordnungsmitteln ausgegangen wurde und diese direkt mit den Deskriptoren verglichen wurden. In der Erprobungsphase der Zuordnungen wurden beide oben genannten Verfahren angewendet, aber auch Mischformen und andere Verfahren (vgl. Blings 2012, S. 17; Spöttl 2012a, S. 234). Zudem spielten Experteneinschätzungen eine wichtige Rolle.

In der Testphase machten sich verschiedene Schwierigkeiten im Zuordnungsprozess bemerkbar. Es stellte sich zum Beispiel heraus, dass kaum outcome-orientierte Ordnungsmittel vorhanden waren und so eine direkte Zuordnung oft nicht möglich war (vgl. Blings 2012, S. 16). Auch wurde in der IT-Arbeitsgruppe deutlich, dass in den Curricula Angaben zur Entwicklung von personaler Kompetenz häufig fehlten (vgl. Bauer 2012, S. 44). Selbstverständlich gab es ebenfalls Konflikte zwischen den Akteuren in den Arbeitsgruppen, da über formale Aspekte hinausgehend materielle Gesichtspunkte debattiert wurden, die die Wertigkeit unterschiedlicher Bildungsabschlüsse im Vergleich zueinander zum Gegenstand hatten (vgl. z. B. Klenk 2012, S. 173 f.). So gibt es zum Beispiel bis heute keine Einordnung der allgemeinbildenden Schulabschlüsse in den DQR:

Ziel war es zunächst, bereits im ersten Schritt alle Qualifikationen des formalen Bereichs – einschließlich der Allgemeinbildung – einzubeziehen. Dass sich dies nicht realisieren ließ, ist der konsequenten Beachtung des Konsensprinzips bei der DQR-Entwicklung geschuldet. Ein von allen Beteiligten getragener Konsens zur lernergebnisbasierten Niveauzuordnung des Abiturs (genauer: der allgemeinen und fachgebundenen Hochschulreife) im Verhältnis zu den Abschlüssen im beruflichen Bereich (z. B. duale Berufsausbildung) hat sich bislang nicht erreichen lassen. Da eine ganzheitliche Betrachtung des allgemeinbildenden Bereichs gewährleistet werden sollte, hat man sich dafür entschieden, diesen zunächst insgesamt nicht zuzuordnen. (BMBF 2015c, o.S.)

Inzwischen ist die Phase der Zuordnung von formalen Qualifikationen oberhalb des allgemeinbildenden Bereichs weitestgehend abgeschlossen (vgl. BLK DQR 2013, S. 30; Funk 2013, S. 567); und es entstehen zunehmend zusätzliche, branchen- bzw. sektorenspezifische Qualifikationsrahmen, die den DQR als Orientierung verwenden, wie zum Beispiel der FQR-ThGFB (vgl. Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe e.V. 2014) oder der Entwurf des Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen (vgl. Knigge-Demal/Eylmann/Hundenborn 2011).

Im Folgenden werden die Niveaustufen des DQR dargestellt und anhand von Beispielen aus dem DQR oder aus branchenspezifischen Qualifikationsrahmen veranschaulicht.

Niveau 1

Auf Niveau 1 werden Anforderungen formuliert, die auf grundlegende Voraussetzungen zielen, auf denen aufbauend eine berufliche Qualifizierung erlangt werden kann. Kompetenzen auf dem ‚niedrigsten‘ Niveau des DQR werden im Niveauindikator und in den Deskriptoren folgendermaßen festgehalten (Tabelle 4):

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

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Über elementares allgemeines Wissen verfügen. • Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben. 	<ul style="list-style-type: none"> • Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. • Elementare Zusammenhänge herstellen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unter Anleitung lernen oder arbeiten. • Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.

Tabelle 4: Niveau 1 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 6)

Dem ersten Niveau des DQR wurden bisher nur berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB) der ‚Grundstufe‘ der Bundesagentur für Arbeit zugeordnet, an denen Personen mindestens vier Monate lang teilgenommen haben, ebenso das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) an beruflichen Schulen (Abgangszeugnis: Förderschwerpunkt Lernen) (vgl. KMK 2014, S. 2 f.).

Im Falle des Berufsvorbereitungsjahres Metalltechnik und Kraftfahrzeugtechnik zum Beispiel

[...] wird auf das erste Ausbildungsjahr der metalltechnischen Berufe in Theorie und Praxis Bezug genommen. [...] Inhaltliche Kürzungen werden zugunsten der Aufarbeitung von Defiziten in der Allgemeinbildung vorgenommen. [...] Die Absolventen verfügen über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich. (KMK 2013, S. 7)

Dies bedeutet: In der Kompetenzkategorie ‚Wissen‘ soll die „Aneignung von elementarem allgemeinem Wissen und grundlegendem Fachwissen“ (ebd., S. 6) erfolgen. Absolventinnen und Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres können als ‚Fertigkeiten‘ unter anderem grundlegende Operationen durchführen (Bearbeitung von Texten, Lösung von berufsfeld-/lernfeldbezogenen Rechenaufgaben) (vgl. ebd.). Im Bereich der ‚Sozialkompetenz‘ wird die „Bearbeitung fachlicher Aufgaben in der Gruppe oder im Team (‚mit anderen zusammen‘) [erwartet]. Die Kontexte, in denen gelernt und gearbeitet wird, sind weitgehend stabil. Soziales Verhalten soll entwickelt/gefördert werden“ (ebd.). Auch wird nur sehr wenig ‚Selbständigkeit‘ vorausgesetzt. Zunächst soll lediglich ein Lernverhalten entwickelt bzw. gefördert werden: „Lernberatung annehmen“ ist das Ziel (ebd.).

Niveau 2

Die Lernergebnisse des zweiten Niveaus umfassen nach wie vor grundlegende Kompetenzen. Diese liegen jedoch von den Anforderungen her höher als im Niveau 1. Anhand der Beschreibungen lassen sich gut die graduellen Steigerungen in den Anforderungen gegenüber Niveau 1 erkennen, die sich vor allem aus einem höheren Grad an Eigenständigkeit und Eigenaktivität (Personale Kompetenz) sowie durch das Loslösen von lediglich elementaren fachlichen Erwartungen (Fachkompetenz) an die Person ausdrücken.

Die DQR-Matrix legt im Niveauindikator und in den Deskriptoren für Niveau 2 folgende Outcomes fest (Tabelle 5):

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

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Über elementares allgemeines Wissen verfügen. • Über grundlegendes allgemeines Wissen und grundlegendes Fachwissen in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Über grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen und deren Ergebnisse nach vorgegebenen Maßstäben Beurteilen sowie • Zusammenhänge herstellen. 	<ul style="list-style-type: none"> • In einer Gruppe mitwirken. • Allgemeine Anregungen und Kritik aufnehmen und äußern. • In mündlicher und schriftlicher Kommunikation situationsgerecht agieren und reagieren. 	<ul style="list-style-type: none"> • In bekannten und stabilen Kontexten weitgehend unter Anleitung verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. • Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. • Vorgegebene Lernhilfen nutzen und Lernberatung nachfragen.

Tabelle 5: Niveau 2 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 6)

Dem zweiten Niveau werden ebenso wie in Niveau 1 Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (hier: Berufsvorbereitende Maßnahmen (BvB) mit mindestens sechs Monaten Dauer) und das Berufsvorbereitungsjahr an beruflichen Schulen (BVJ) (mit dem Abschlusszeugnis Hauptschulabschluss) zugeordnet (vgl. KMK 2014). Darüber hinaus zählen das Absolvieren betrieblicher Einstiegsqualifikationen (EQ) und beruflicher Grundbildungsmaßnahmen an einer Berufsfachschule zu Niveau 2 (vgl. ebd.).

Ein Beispiel aus dem letzten Bereich: Im Rahmen der einjährigen Berufsfachschule in der Fachrichtung Technik und dem Schwerpunkt Elektrotechnik sollen Teilnehmende ein berufsfeldbreites grundlegendes Wissen und grundlegende Qualifikationen im Kontext berufsfeldtypischer Handlungsabläufe erwerben, sodass sie Berufsreife bei gleichzeitiger Ermöglichung einer Berufsorientierung erlangen (vgl. KMK 2013, S. 18). Hierfür werden ihnen unter anderem im Bereich ‚Wissen‘ theoretische und im Bereich ‚Fertigkeiten‘ praktische Kompetenzen zum „Herstellen, Instandsetzen und Überprüfen der Funktion von elektrischen Geräten [und zum] Planen und Ausführen elektrischer Installationen“ (ebd., S. 17 f.) vermittelt. Im Bereich der ‚Sozialkompetenz‘ können Absolventinnen und Absolventen dieser beruflichen Grundbildung „im Team arbeiten, sich gegenseitig unterstützen, sowie fachsprachlich korrekt [...] kommunizieren“ (ebd.). Unter anderem können sie Kundenerwartungen ermitteln und Kundenwünsche erfüllen, Gespräche mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Kunden oder Vorgesetzten führen, und Methoden der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung anwenden (vgl. ebd.). In der Kompetenzkategorie ‚Selbständigkeit‘ werden von ihnen „die Fähigkeiten, Arbeitsaufträge weitgehend unter Anleitung verantwortungsbewusst zu planen, durchzuführen und die Ergebnisse zu reflektieren“ (ebd.) erwartet.

Niveau 3

Auf Niveau 3 werden Kompetenzen angesiedelt, die mit einer beruflichen Qualifizierung und/oder einem mittleren Schulabschluss verbunden sind. An den Beschreibungen der Kompetenzen und am anschließenden Beispiel lässt sich gut die im Vergleich zu den vorangehenden Niveaus bereits ausgeprägte berufliche Handlungsfähigkeit erkennen.

Menschen, deren Qualifikationen/Kompetenzen dem dritten Niveau zugeordnet werden, verfügen nach der DQR-Matrix über folgende Kompetenzen (Tabelle 6):

Über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<ul style="list-style-type: none"> Über erweitertes allgemeines Wissen oder über erweitertes Fachwissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. 	<ul style="list-style-type: none"> Über ein Spektrum von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Planung und Bearbeitung von fachlichen Aufgaben in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Ergebnisse nach weitgehend vorgegebenen Maßstäben beurteilen, einfache Transferleistungen erbringen. 	<ul style="list-style-type: none"> In einer Gruppe mitwirken und punktuell Unterstützung anbieten. Die Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten, Abläufe gestalten und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen. 	<ul style="list-style-type: none"> Auch in weniger bekannten Kontexten eigenständig und verantwortungsbewusst lernen und arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Lernberatung nachfragen und verschiedene Lernhilfen auswählen.

Tabelle 6: Niveau 3 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 6)

Qualifikationen, die diesem Niveau zugeordnet wurden, sind einerseits mittlere Schulabschlüsse der Berufsfachschule und andererseits zweijährige duale Berufsausbildungen wie die Berufe Verkäufer/in, Fachlagerist/in oder Industrieelektriker/in (vgl. KMK 2014, S. 6 f.).⁸⁾

Auf der Grundlage der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans, die Ziele und Inhalte der Berufsausbildung regeln, werden die Abschlussqualifikation in einem anerkannten Ausbildungsberuf sowie – in Verbindung mit Unterricht in weiteren Fächern – der Abschluss der Berufsschule erworben. Damit werden wesentliche Voraussetzungen für eine qualifizierte Beschäftigung sowie für den Eintritt in schulische und berufliche Fort- und Weiterbildungsgänge geschaffen. (KMK 2013, S. 25)

8 Eine vollständige und aktuell gehaltene Liste dieser Ausbildungsberufe kann auf AusbildungPlus, einer Internetseite des BIBB, abgerufen werden: <http://ausbildung-plus.de/html/89.php> (Abruf: 12.06.2015).

Industrieelektriker/innen zum Beispiel verfügen hierfür in der Kompetenzkategorie ‚Wissen‘ über „ein Verständnis für das Zusammenwirken mathematischer und naturwissenschaftlicher Inhalte sowie sicherheitstechnischer, ökonomischer bzw. betriebswirtschaftlicher und ökologischer Aspekte“ (ebd., S. 24). Sie besitzen ferner ein „erweitertes Fachwissen insbesondere in Elektrotechnik, Installationstechnik, Informationstechnik, Mess- und Steuertechnik“ (ebd., S. 24 f.). In der Kategorie ‚Fertigkeiten‘ verfügen sie „über kognitive und praktische Fertigkeiten, die sie befähigen, mechanische Komponenten und Betriebsmittel zu bearbeiten und zu verbinden und elektrische Systeme zu analysieren und Funktionen zu prüfen“ und sie „können Arbeitsergebnisse beurteilen und Transferleistungen erbringen“; so können sie etwa mechanische Komponenten und elektrische Betriebsmittel bearbeiten, montieren und verbinden (ebd.). Ihre ‚Sozialkompetenzen‘ ermöglichen Industrieelektrikern, „im Team [zu] arbeiten, sich gegenseitig [zu] unterstützen, fachsprachlich korrekt [zu] kommunizieren, die Lern- und Arbeitsumgebung mit[zu]gestalten und Abläufe und Ergebnisse adressatenbezogen dar[zu]stellen“ (ebd.). Industrieelektriker/innen verfügen über einen gewissen Grad an ‚Selbständigkeit‘ und übernehmen Verantwortung: Sie „sind befähigt, selbständig zu arbeiten. Insbesondere im Umgang mit Strom führenden Bauteilen agieren sie verantwortungsbewusst und sorgfältig“ (ebd.).

Niveau 4

Niveau 4 ist für die meisten Absolventinnen und Absolventen beruflicher Ausbildungen das entsprechende Qualifikationsniveau. Das Leitziel beruflicher Handlungsfähigkeit nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) findet hier besonders Berücksichtigung mit ihrem wesentlichen Merkmal der „Befähigung zum selbständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren“ (vgl. BIBB 2014, S. 2).

Gleichwohl weist Irmgard Frank (2014, S. 33) darauf hin, dass in den Kompetenzdimensionen des DQR, obgleich sie ein umfassendes Bildungsverständnis repräsentieren, „[d]as in der Berufsbildung geltende Konstrukt der beruflichen Handlungsfähigkeit [...] nicht vollständig aufgenommen [wurde]“.

Im DQR kommt dieses umfassende Verständnis nicht vollständig zum Tragen. Vielmehr sind Unstimmigkeiten zu verzeichnen. So werden in der Matrix Kompetenzbereiche als eigenständige Dimensionen (Fachkompetenz) aufgenommen, andererseits erscheinen sie als Unterkategorie, z. B. Selbständigkeit bzw. Selbstkompetenz. Daneben werden Handlungsschwerpunkte, z. B. Fertigkeiten und Kenntnisse, nur bei den Fachkompetenzen aufgenommen, der Aspekt der Einstellungen fehlt vollständig. (ebd., S. 33 f.)

Menschen, deren Qualifikationen/Kompetenzen dem vierten Niveau zugeordnet werden, verfügen dem Niveauindikator und den Deskriptoren in der DQR-Matrix nach über folgende Kompetenzen (Tabelle 7):

Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<ul style="list-style-type: none"> Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fach-theoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. 	<ul style="list-style-type: none"> Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen. Transferleistungen erbringen. 	<ul style="list-style-type: none"> Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten. Abläufe und Ergebnisse begründen. Über Sachverhalte umfassend kommunizieren. 	<ul style="list-style-type: none"> Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten.

Tabelle 7: Niveau 4 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 6)

Dem Niveau 4 wurde eine sehr große Anzahl von Berufen zugeordnet:⁹⁾

- Alle staatlich anerkannten drei- und dreieinhalbjährigen dualen Berufsausbildungen gehören zu dieser Gruppe, wie zum Beispiel die dreijährigen Ausbildungsberufe Bäcker/in, Bankkaufmann/-frau, Bestattungsfachkraft, Fachangestellte/r für Markt- und Sozialforschung, Fachkraft für Hafenlogistik, Fischwirt/in, Hotelfachmann/-frau, Kosmetiker/in, Modist/in, Tankwart/in oder Tierpfleger/in sowie dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe wie zum Beispiel Chemikant/in, Klempner/in, Lacklaborant/in oder Zahntechniker/in (vgl. KMK 2014, S. 8-13).
- Ebenso wurden Assistentenberufe, die an Berufsfachschulen erlernt werden, dem vierten DQR-Niveau zugeordnet; zum Beispiel die landesrechtlich geregelten Berufsabschlüsse staatlich geprüfte/r Designer/in, staatlich geprüfte/r Fremdsprachenkorrespondent/in, staatlich geprüfte/r Informatiker/in, staatlich geprüfte Sozialassistent/innen, staatliche geprüfte medizinische Assistent/innen oder staatlich geprüfte elektrotechnische Assistent/in; und bundesrechtlich geregelte Berufe im Gesundheitswesen und der Altenpflege wie Altenpfleger/in, Ergotherapeut/in, Logopäde/in, Physiotherapeut/in, Podolog/in oder Rettungsassistent/in (vgl. ebd., S. 14-21).

9 Der umfangreiche Katalog der Berufe kann z. B. in den KMK-Dokumenten (2013, S. 34-71 und 2014, S. 8-25) nachgelesen werden.

- Ferner zählen vollqualifizierende Berufsausbildungen analog BBiG/HwO an Berufsfachschulen zu den Qualifikationen in Niveau 4. Diese Ausbildungen gibt es in Berufen wie zum Beispiel Damenschneider/in, Elektroniker/in für Betriebstechnik, Goldschmied/in, Holzbildhauer/in, Mechatroniker/in, Metallbildner/in, Systemelektroniker/in, Tischler/in, oder Werkzeugmacher/in (vgl. ebd., S. 21-25).

Ein Beispiel aus einem Sektor-Qualifikationsrahmen: Im „Entwurf des Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen“ wird das Qualifikationsniveau 4 mit „Steuerung und Gestaltung von komplexen Pflegeprozessen“ betitelt (Knigge-Demal/Eylmann/Hundenborn 2011). Nach diesem Entwurf müssen Personen, deren Qualifikationen auf Niveau 4 eingestuft werden, über ‚Wissen‘ unter anderem zu „Methoden und Aspekten kultursensibler Pflege“ (ebd., S. 35) oder zu „relevanten altersbezogenen Pflegediagnosen und zu darauf abgestimmten, empirisch gesicherten Pflegemaßnahmen“ (ebd.) verfügen. In der Kategorie ‚Fertigkeiten‘ kann beispielhaft „Planung und Durchführung von Maßnahmen zur Integration von demenziell erkrankten Klientinnen/Klienten in ihr soziales Netz“ (ebd., S. 33) genannt werden. Sie verfügen ferner zum Beispiel über die ‚Fertigkeit‘, „notwendige Maßnahmen zur Prophylaxe von Infektionen (Reinigung, Desinfektion, Sterilisation) in individualisierte Pflegeprozesse [zu] integrieren“ (ebd., S. 36). Menschen, die im Beschäftigungsbereich Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen auf Niveau 4 tätig sind, können beispielsweise in Trauerphasen beraten und begleiten (eine ‚Sozialkompetenz‘, die jedoch als Kompetenzkategorie interessanterweise nicht im Qualifikationsrahmen Pflege benannt ist). Laut dem Qualifikationsniveau 4 übernehmen Mitarbeitende „Verantwortung für die Steuerung und Gestaltung individualisierter komplexer Pflegeprozesse auf der Grundlage empirisch gesicherter Erkenntnisse“ (‚Selbständigkeit‘, ebenfalls begrifflich nicht enthalten) (ebd., S. 32). Sie weisen unter anderem auch neue Mitarbeiterinnen ein, unterstützen Teammitglieder bei pflegefachlichen Fragestellungen oder leiten diese an (vgl. ebd., S. 34).

Niveau 5

Das DQR-Niveau 5 ist sehr dünn mit Qualifikationen besetzt: Weder eine grundlegende vollqualifizierende Berufsausbildung noch ein Hochschulstudium sind ihm direkt zuordenbar. Es ist bislang eine Art ‚Zwischenniveau‘, dem dennoch einige wenige Berufsqualifikationen zugeordnet sind, die über Weiterbildungen erreicht werden können.

Menschen, deren Qualifikationen bzw. Kompetenzen dem fünften Niveau zugeordnet werden, verfügen dem Niveauindikator und den Deskriptoren in der DQR-Matrix nach über folgende, über das Niveau 4 hinausgehende Kompetenzen (Tabelle 8):

Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Über integriertes Fachwissen in einem Lernbereich <i>oder</i> über integriertes berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld verfügen. • Das schließt auch vertieftes fachtheoretisches Wissen ein. • Umfang und Grenzen des Lernbereichs oder beruflichen Tätigkeitsfelds kennen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Über ein sehr breites Spektrum spezialisierter kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen. • Arbeitsprozesse übergreifend planen und sie unter umfassender Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen. • Umfassende Transferleistungen erbringen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsprozesse kooperativ, auch in heterogenen Gruppen, planen und gestalten, andere anleiten und mit fundierter Lernberatung unterstützen. • Auch fachübergreifend komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen. • Interessen und Bedarf von Adressaten vorausschauend berücksichtigen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten sowie Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Team ziehen.

Tabelle 8: Niveau 5 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 6)

Bisher wurden dem fünften Niveau nur zwei Berufsgruppen zugeordnet. Erstens: Die Qualifikation Zertifizierte/r IT-Spezialist/in wird im Rahmen einer Fortbildung erworben und ist in unterschiedliche Profilgruppen untergliedert, wie etwa IT Administrator/in, IT Trainer/in oder Softwareentwickler(in (vgl. KMK 2013, S. 82). Zweitens die Qualifikation Geprüfte/r Servicetechniker/in, welche die Berufe Geprüfte/r Kraftfahrzeug-Servicetechniker/in und Geprüfte/r Zweirad-Servicetechniker/in umfasst (vgl. ebd., S. 82 f.).

Ein Beispiel, bei dem die Zuordnung zwischen Niveau 4 und Niveau 5 nicht eindeutig erfolgen konnte, und der im Ergebnis nicht auf Niveau 5 veortet wurde: In der zweiten Entwicklungsphase des DQR wurde von der IT-Arbeitsgruppe der Beruf Fachinformatiker/in (FI) dem DQR zugeordnet. In der Kompetenzkategorie ‚Wissen‘, die von der Arbeitsgruppe zwischen dem vierten und dem fünften Niveau eingeordnet wurde, verfügen Fachinformatiker/innen über

[...] ein umfassendes Wissen in der Informationstechnik, über IT-Systeme, in der Softwareanwendung und -entwicklung. Sie kennen IT-Geschäfts- und Leistungsprozesse und nutzen Wissen aus den Bereichen Rechnungswesen, Controlling, Projekt- und Qualitätsmanagement sowie dem Marketing. Ferner haben sie elementares pädagogisch-didaktisches Wissen, um Schulungen durchzuführen. (Bauer 2012, S. 41)

Fachinformatiker/innen besitzen unter anderem die ‚Fertigkeiten‘, kundenspezifische Softwareanwendungen zu konzipieren und zu realisieren. Außerdem beraten und betreuen sie Kundinnen bzw. Nutzer (vgl. ebd.). Auch die ‚Fertigkeiten‘ von Fachinformatiker/innen wurden zwischen den Niveaus 4 und 5 eingeordnet. Fachinformatiker/innen beherrschen im Bereich der ‚Sozialkompetenz‘, ‚Kommunikations-, Präsentations-, Beratungs- und Verkaufstechniken‘, sie „beteiligen sich bei Team-/Projektarbeit und gestalten aktiv die betriebliche Kooperation“ (ebd.) Niveau 5). Die Kompetenzkategorie ‚Selbständigkeit‘ wurde von der IT-Arbeitsgruppe in Niveau 5 eingeordnet: „FI arbeiten sehr verantwortungsvoll, selbständig, zielorientiert und effizient. Sie sind in der Lage, komplexe IT-Probleme zu analysieren, angemessene IT-Lösungen zu erarbeiten und umzusetzen“ (ebd.). Der Beruf Fachinformatiker/in findet sich jedoch in der offiziellen Zuordnungsliste auf DQR-Niveau 4 wieder.

An diesem Beispiel zeigt sich, dass die eindeutige Zuordnung eines qualifizierenden Bildungsgangs nicht immer möglich ist, sondern innerhalb einer Qualifikation einzelne Kompetenzkategorien bzw. deren Ausprägungen sich auf unterschiedlichen Niveaus befinden können. Dies unterstreicht umso mehr die Bedeutung der Berücksichtigung (und prospektive Verwertung) von Lernergebnissen unterschiedlicher Lernformen in den DQR, da sich so ein individuelles Kompetenzportfolio ergibt, das in ein anderes (höheres) Gesamt-Kompetenzniveau einer Person münden kann, als dies der Erwerb einzelner Zertifikate naheläge.

Wollen Qualifikationsrahmen interpersonelle Kompetenzraster sein, müssen personenindividuelle Kompetenzen losgelöst von Bildungsgangabschlüssen Eingang in die Rahmen finden. Weitergedacht verdeutlicht dieses Beispiel auch die grundsätzliche Sinnhaftigkeit und das Potenzial von Qualifikationsrahmen als Einordnungsinstrument im Bildungs- und im Beschäftigungssystem: Starr an Qualifikationen orientierte tarifvertragliche Eingruppierungen könnten mit Hilfe verbindlicher und interpersonelle Kompetenzvergleiche ermöglichender Qualifikationsrahmen an Personenbezug gewinnen, und so dazu führen, dass Erwerbsbiographien mehr in Einklang gebracht werden mit Lebensläufen; mit anderen Worten: mehr könnens- und leistungsgerechte tarifliche Eingruppierungen könnten realisiert werden.

Niveau 6

Das sechste DQR-Niveau ist das Einstiegsniveau für die Zuordnung von Hochschulabschlüssen und staatlich anerkannten Fachschulabschlüssen, und ein Aufstiegsniveau für Absolventinnen und Absolventen beruflicher Ausbildungen.

Die dem Niveau zugerechneten Kompetenzen werden werden im Niveauindikator und in den Deskriptoren der DQR-Matrix folgendermaßen benannt (Tabelle 9):

Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) <i>oder</i> über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. • Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches <i>oder</i> eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen. • Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach, (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse), weiteren Lernbereichen <i>oder</i> einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. • Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • In Expertenteams verantwortlich arbeiten <i>oder</i> Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten. • Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. • Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.

Tabelle 9: Niveau 6 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 7)

Zugeordnet werden Niveau 6 die nachfolgenden, formalen Qualifikationen (vgl. KMK 2013, S. 84-163):

- alle Bachelor-Abschlüsse (3-, 3,5- und 4-jähriges Vollzeitstudium bzw. 180, 210 oder 240 ECTS (European Credit Transfer System) Punkte; diese berechtigen zur Bewerbung für Masterprogramme)^[10] sowie die einstigen FH-Diplome und diverse Staatsexamina
- die Qualifikationen der beruflichen Aufstiegsfortbildung zu geprüften Fachkaufleuten (z. B. Fachkaufmann/-frau für Außenwirtschaft, Fachkaufmann/-frau für Einkauf und Logistik oder Personalfachkaufmann/-frau)
- Abschlüsse mit staatlicher Anerkennung an Fachschulen (z. B. staatlich geprüfte/r Agrarbetriebswirt/in, staatlich geprüfte/r Techniker/in oder staatlich anerkannte/r Erzieher/in)
- Aufstiegsfortbildungen zu Fachwirt/innen (z. B. (Geprüfte/r) Industriefachwirt/in oder (Geprüfte/r) Rechtsfachwirt/in)
- Aufstiegsfortbildungen zu Meister/innen (z. B. Bäckermeister/in, Friseurmeister/in, Informationstechnikermeister/in, (Geprüfte/r) Logistikmeister/in oder Winzermeister/in)
- Operative Professionals (IT) (IT-Berater/in, IT-Entwickler/in, IT-Ökonom/in und IT-Projektleiter/in)

Ein Beispiel einer Fachschulqualifikation: Die dreijährige landesrechtlich geregelte Aus- oder Weiterbildung zu staatlich anerkannten Erzieher/innen findet an der Fachschule Sozialwesen statt und bereitet auf die Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben in einem komplexen und anspruchsvollen Arbeitsfeld vor:

Die Absolventen sind in der Lage, selbständig Probleme ihres Berufsbereiches zu erkennen, zu strukturieren, zu analysieren, zu beurteilen und Wege zur Lösung zu finden. In wechselnden und neuen Situationen entwickeln sie dabei kreativ Ideen und Lösungsansätze. Leitziel dabei ist die Orientierung an pädagogischem Denken und verantwortlichem Handeln. In Führungspositionen motivieren, führen und beurteilen sie Mitarbeiter. Die Fähigkeit zu konstruktiver Kritik und zur Bewältigung von Konflikten ist dabei genauso wichtig wie die Kompetenz zur aufbauenden Teamarbeit. Zur Bewältigung von Führungsaufgaben beherrschen sie sicher die deutsche Sprache in Wort und Schrift. Darüber hinaus verfügen sie in Anbetracht der zunehmenden Internationalität der Mitarbeiter (und deren Kinder) in Unternehmen in der Regel über die Fähigkeit zur Kommunikation in Fremdsprachen, insbesondere in Englisch. Sie verfügen über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.
(KMK 2013, S. 117)

¹⁰ Alle in Deutschland zugelassenen Bachelor- und Masterstudiengänge können auf dem Hochschulkompass, einer Internetseite der Hochschulrektorenkonferenz, recherchiert werden: <http://www.hochschulkompass.de/studium/studieren-in-deutschland-die-fachsuche.html> (Abruf: 12.06.2015).

Um ihre Aufgaben erfüllen zu können, verfügen staatlich anerkannte Erzieher/innen in der Kategorie ‚Wissen‘ über „breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden“ (KMK 2013, S. 109). Bei der Einordnung der Qualifikation auf Niveau 6 wurde zwischen verschiedenen Handlungsfeldern unterschieden. Im Handlungsfeld 3 – „In Gruppen pädagogisch handeln“ – verfügen sie zum Beispiel unter anderem über „breites und integriertes Wissen über Gruppenpsychologie sowie über die Gruppenarbeit als klassische Methode der Sozialpädagogik“ (ebd., S. 112) oder „vertieftes fachtheoretisches Wissen über Genderaspekte in der sozialpädagogischen Gruppenarbeit“ (ebd.). Dieses ‚Wissen‘ wenden staatlich anerkannte Erzieher/innen über ihre ‚Fertigkeiten‘ praktisch an, indem sie unter anderem „Gruppenverhalten, Gruppenprozesse, Gruppenbeziehungen und das eigene professionelle Handeln systematisch [...] beobachten, [...] analysieren und [...] beurteilen“ (ebd.) oder indem sie „geschlechtsspezifisches Gruppenverhalten, geschlechtsbezogene Gruppennormen und Stereotype über Geschlechterrollen [...] erkennen, [...] beurteilen, pädagogische Schlussfolgerungen daraus [...] ziehen, Ziele [...] entwickeln und in Handlungen [umsetzen]“ (ebd., S. 113). Es ist naheliegend, dass in den Kompetenzkategorien ‚Sozialkompetenz‘ und ‚Selbständigkeit‘ nicht zwischen den verschiedenen Handlungsfeldern unterschieden wird. Laut der Kategorie ‚Sozialkompetenz‘ sind staatlich anerkannte Erzieher/innen unter anderem „der Welt, sich selbst und Mitmenschen gegenüber offen, neugierig, aufmerksam und tolerant“ (ebd., S. 109). Sie „pflegen einen Kommunikationsstil auf der Grundlage wechselseitiger Anerkennung und Wertschätzung“ (ebd.). In der Kategorie ‚Selbständigkeit‘ wird von ihnen unter anderem erwartet, dass sie „die eigene Sozialisation und Berufsmotivation [reflektieren]“ (ebd.) und „sich auf offene Arbeitsprozesse ein[lassen] und [...] mit Komplexität und häufigen Veränderungen im beruflichen Handeln umgehen [können]“ (ebd., S. 109 f.).

Niveau 7

Hochschulabschlüsse auf der Masterstufe und einige wenige berufliche Aufstiegsfortbildungen sind auf DQR-Niveau 7 verortet.

Menschen, deren Qualifikationen/Kompetenzen auf Niveau 7 zugeordnet sind, verfügen dem Niveauindikator und den Deskriptoren in der DQR-Matrix nach über folgende Kompetenzen (Tabelle 10):

Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<ul style="list-style-type: none"> Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) <i>oder</i> über umfassendes berufliches Wissen in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen. 	<ul style="list-style-type: none"> Über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) <i>oder</i> in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Auch bei unvollständiger Information Alternativen abwägen. Neue Ideen oder Verfahren entwickeln, anwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe bewerten. 	<ul style="list-style-type: none"> Gruppen oder Organisationen im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten und ihre Arbeitsergebnisse vertreten. Die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern. Bereichsspezifische und -übergreifende Diskussionen führen. 	<ul style="list-style-type: none"> Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen eigenständig erschließen.

Tabelle 10: Niveau 7 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 7)

Diesem Niveau werden alle Masterabschlüsse (mit normalerweise 5 Jahren Vollzeitstudiendauer bzw. 300 ECTS-Punkten oder bei gestuften Studiengängen mit bis zu zwei Jahren Studiendauer bzw. 60, 90 oder 120 ECTS-Punkten) zugeordnet; diese Masterabschlüsse berechtigen formal dazu, ein Promotionsvorhaben zu beginnen. Ebenso gelten die einstigen Hochschulabschlüsse Diplom (Univ.), Magister und diverse Staatsexamina sowie diverse nicht-konsekutive und weiterbildende Master (z. B. MBA) als gleichwertig. Die Qualifikation der beruflichen Aufstiegsfortbildung Strategischer Professional (IT) wird auch auf Niveau 7 im DQR eingeordnet. Zu ihr gehören die Abschlüsse (Geprüfte/r) Informatiker/in und (Geprüfte/r) Wirtschaftsinformatiker/in (vgl. KMK 2014, S. 52 f.).

Als Beispiel: Der Masterstudiengang Wirtschaftsingenieur/in (M.Sc.):

Die inhaltlichen Reformen (des Studiengangs) beziehen sich primär darauf, dass neben der rein fachlichen Ausbildung der Vermittlung von Methodenkompetenz, Problemlösungsstrategien und überfachlichen Kompetenzen ein höherer Stellenwert beigemessen wird. Darüber hinaus soll der Masterstudiengang in einem engen Bezug zur Forschung stehen, was durch forschendes, projektorientiertes Lernen umgesetzt wird. Ziel ist es dabei, die Masterabsolventen auf Tätigkeiten in Forschung und Entwicklung vorzubereiten. Der Masterstudiengang führt zu einem berufsqualifizierenden und wissenschaftlichen Abschluss. (KMK 2013, S. 168 f.)

Absolventinnen und Absolventen des Masterstudiengangs Wirtschaftsingenieurwesen verfügen über vertiefendes ‚Wissen‘ aus dem technischen und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich; hierzu zählen „vertiefende und ergänzende fachliche Fähigkeiten und Kenntnisse aus den Themenbereichen Betriebswirtschaftslehre, Volkswirtschaftslehre, Rechtswissenschaften und Ingenieurwissenschaften“ (ebd., S. 168). Sie haben unter anderem ‚Fertigkeiten‘ erlangt, mit denen sie

[...] in unterschiedlichen beruflichen Arbeitsfeldern qualifiziert und verantwortlich unter gegebenen zeitlichen Vorgaben [...] handeln, wirtschaftliche und technische Zusammenhänge [...] interpretieren und mit wissenschaftlichen Methoden [...] untersuchen sowie die Umsetzung von Maßnahmen und Problemen aktiv [...] planen, [...] steuern und [...] kontrollieren [können]. (ebd.)

Im Bereich der ‚Sozialkompetenzen‘ verfügen Wirtschaftsingenieurinnen und Wirtschaftsingenieure (M.Sc.) beispielsweise über „Abstraktions- und Integrationsfähigkeit, Komplexitätsbewältigung, wissenschaftliche und teamorientierte Arbeitsmethodik, interdisziplinäre Problemlösungskompetenz sowie selbständige Entscheidungs- und Urteilsfähigkeit“ (ebd.). Absolventinnen und Absolventen des Studiengangs haben ihren prospektiven Aufgaben gemäße Ausprägungen der ‚Selbständigkeit‘. Sie

[...] sollen sich der Verantwortung bewusst werden, die sie durch ihr Wissen und ihre Tätigkeit der Gesellschaft gegenüber haben, um ihren Beitrag zur Bewältigung von gesellschaftlichen Problemen leisten zu können [...] [und] in der Lage, sich in neue anspruchsvolle Arbeitsgebiete schnell einzuarbeiten. (ebd.)

Niveau 8

Das ‚höchste‘ Niveau im DQR entspricht der Promotion mit einem akademischen Doktorgrad (Dr.) oder dem Doctor of Philosophy (Ph.D.), dem im Regelfall ein Hochschulabschluss vorausgehen muss (s.u.).

Promovierten werden dem Niveauindikator und den Deskriptoren im DQR nach folgende Kompetenzen zugeschrieben (Tabelle 11):

Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<ul style="list-style-type: none"> Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen in einer Forschungsdisziplin verfügen und zur Erweiterung des Wissens der Fachdisziplin beitragen (entsprechend der Stufe 3 [Doktorats-ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen. 	<ul style="list-style-type: none"> Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 3 [Doktorats-ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen. Neue Ideen und Verfahren beurteilen. 	<ul style="list-style-type: none"> Organisationen oder Gruppen mit komplexen bzw. interdisziplinären Aufgabenstellungen verantwortlich leiten, dabei ihre Potenziale aktivieren. Die fachliche Entwicklung anderer nachhaltig gezielt fördern. Fachübergreifend Diskussionen führen und in fachspezifischen Diskussionen innovative Beiträge einbringen, auch in internationalen Kontexten. 	<ul style="list-style-type: none"> Für neue komplexe anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel wählen und neue Ideen und Prozesse entwickeln.

Tabelle 11: Niveau 8 im DQR (Quelle: AK DQR 2011, S. 7)

Auch wenn theoretisch alle Niveaus über verschiedene Bildungs- bzw. Lernwege erreichbar sein sollen, ist die praktische Realisierung bei Niveau 8 schwerlich vorstellbar, denn die formale Voraussetzung für eine Promotion ist in der Regel ein (guter bis sehr guter) ihr vorangehender Abschluss auf Master-Ebene (vgl. KMK 2013, S. 178).

Promovierte Ingenieurinnen und promovierte Ingenieure zum Beispiel

[...] verfügen über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet. [...] [Sie] sind in der Lage, wissenschaftliche

Fragestellungen selbstständig zu identifizieren, komplexe Situationen und Prozesse zu analysieren, Probleme zu identifizieren und daraus Ziele abzuleiten, Lösungswege aufzuzeigen, zu bewerten und umzusetzen sowie den wissenschaftlichen Fortschritt zum Nutzen der Menschheit in globalem Maßstab und unter Beachtung der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen voranzutreiben. (KMK 2013, S. 182)

Von einer Person, die an der Universität Karlsruhe einen Doktor Master of Engineering (Maschinenbau, Fachbereich Fahrzeugtechnik) erworben hat, wird im Bereich ‚Wissen‘ unter anderem erwartet: „Kenntnis der Grenzen des Wissens und des Forschungsbedarfs im Spezialgebiet“ (ebd.), „neu entwickeltes Wissen im Spezialgebiet“ und „umfassende Kenntnis einschlägiger Literatur im Spezialgebiet“ (ebd.). Sie beherrschen ‚Fertigkeiten‘ zur „Entwicklung, Modellierung und Simulation von Prozessen, Systemen und deren Implementierung“ (ebd.) und um „[w]issenschaftliche Fragestellungen selbständig [zu] identifizieren und deren Bearbeitung [zu] motivieren“ (ebd.). Die ‚Sozialkompetenz‘ der Promovierten erlaubt ihnen unter anderem, „den Kontakt zur internationalen wissenschaftlichen Gemeinschaft [zu] pflegen“ und „interdisziplinär und international zusammengesetzte Teams [zu] führen“ (ebd.). Sie arbeiten sehr selbständig und übernehmen viel Verantwortung (‚Selbständigkeit‘): Zum Beispiel entwickeln sie selbständig Forschungsprojekte weiter oder leiten wissenschaftliche Projekte verantwortlich (vgl. ebd.).

Abschließende Bemerkung

Die Beispiele zu den Niveaus 1 bis 8 wurden aus verschiedenen beruflichen oder disziplinären Zweigen ausgewählt, um die sektoren- und bildungssystemübergreifende Anwendbarkeit des DQR-Konzeptes zu demonstrieren.

Gleichwohl zeigt sich bei Betrachtung eines Beispiels aus einem einzigen Sektor, wie die Durchlässigkeit des Bildungssystems praktisch aussieht und im DQR abgebildet wird. Hier wird dies illustriert anhand einer praktisch realisierbaren Berufslaufbahn einer Person in der Baubranche; zum Beispiel über folgende Qualifikationen und Aufstiege:

1. *Niveau 1* und 2: Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) Bautechnik
2. *Niveau 3*: Hochbaufacharbeiter/in
3. *Niveau 4*: Duale Berufsausbildung Trockenbaumonteur/in; Beton- und Stahlbetonbauer/in; Maurer/in
Niveau 5: unbesetzt
4. *Niveau 6*: Bachelor Bauingenieurwesen (auch eine Fortbildung zum Baufachwirt bzw. zur Baufachwirtin wäre denkbar)
5. *Niveau 7*: Master Bauingenieurwesen (nach dem Bachelor)
6. *Niveau 8*: Promotion Bauingenieurwesen

4.3 Kritik

In den Qualifikationsrahmen sollen Lernergebnisse systematisch in eine Niveaustufenhierarchie eingeordnet werden. So ist eine wesentliche Herausforderung der Implementierung denn auch die Zuordnung von erworbenen Qualifikationen in die Niveaustufenhierarchie des Qualifikationsrahmens, um die mit der Qualifikation einhergehenden Lernergebnisse bewerten zu können. Dieser Prozess gestaltete sich bei der Entwicklung des DQR erwartungsgemäß schwierig, da die Akteure aus den grundverschiedenen Bildungsbereichen (der Berufs- und der Hochschulbildung) einen Konsens über die Wertigkeit der unterschiedlichen Bildungsabschlüsse zu finden hatten, aber neben Grundsatzfragen in Bezug auf die Wertigkeit von Abschlüssen ebenso methodische Unzulänglichkeiten und fehlende Hilfsmittel für die Zuordnungsarbeit bestanden und zum Teil nach wie vor bestehen (vgl. Klenk 2013, S. 135-177; Esser 2012; Nehls 2012; Spöttl 2012a; Weiß 2012).

Bewertung der Säulen-Struktur

Die vier Säulen, wie sie in der aktuellen Version des DQR existieren, wurden im Laufe des Entwicklungsprozesses des DQR hinterfragt und haben nicht von Anfang an so bestanden: Die ursprüngliche Kategorie ‚Selbstkompetenz‘ wurde zum Beispiel in der zweiten Entwicklungsphase des DQR 2010 in ‚Selbstständigkeit‘ umbenannt. Stephanie Odenwald (2012, S. 202 f.) sieht dies als problematisch an und hat für die Beibehaltung des Begriffs ‚Selbstkompetenz‘ plädiert, da der Begriff der ‚Selbstständigkeit‘ neben ‚Selbstregulierung‘, ‚Reflexionsvermögen‘ oder ‚Lernfähigkeit‘ nur *einen* Aspekt von ‚Selbstkompetenz‘ darstellt. Diese Begriffsumwidmung spiegelt auch den zahlreiche Stakeholder berücksichtigenden Diskurs bei der Rahmenentwicklung wider, wurde mit ‚Selbstständigkeit‘ letztlich doch ein Begriff gewählt, der für viele Menschen greifbarer ist, auch wenn er aus fachlicher Sicht nicht ideal erscheint (vgl. ebd.).

Auch bezüglich der Anzahl der Säulen gab es während der Entwicklungsprozesses des DQR kontroverse Diskussionen: In der zweiten Phase der Entwicklung des DQR wurden, wie bereits erwähnt, vier Arbeitsgruppen gebildet, die beispielhaft Vorschläge für die Zuordnung von Qualifikationen aus den Bereichen Gesundheit, Metall/Elektro, IT und Handel machen, aber auch die DQR-Struktur überprüfen sollten (vgl. Reglin 2012, S. 213). In diesen Arbeitsgruppen gab es unterschiedliche Auffassungen zu der benötigten Anzahl der Säulen. Für ein Drei-Säulen-Modell wurde unter anderem von einem Teil der IT-Arbeitsgruppe plädiert. Begründet wurde dies damit, dass in vielen Curricula ‚Selbstkompetenz‘ nicht explizit formuliert ist und diese Kategorie im Vier-Säulen-Modell überbewertet werde (vgl. Bauer 2012, S. 44; Reglin 2012, S. 220). Ein Drei-Säulen-Modell wurde 2009 auch von Vertretern der Länder gefordert, da dieses besser mit dem EQR vergleichbar sei (vgl. Reglin 2012, S. 218). Der andere Teil der IT-Arbeitsgruppe war aber der Auffassung, dass das Vier-Säulen-Modell angebracht sei, da alle Kompetenzfacetten gleich wichtig seien (vgl. ebd.). Odenwald (2012, S. 202) vertritt die Ansicht, dass nur durch die viersäulige Konstruktion deutlich gemacht werden kann, „dass Handlungskompetenz gleichwichtig durch fachbezogene

und durch persönlichkeitsbezogene Kompetenzen begründet wird“. Auch Vertreter der beruflichen Bildung plädieren für das Vier-Säulen-Modell, da dies besser geeignet sei, um Handlungskompetenz als wichtig(st)en Telos der beruflichen Bildung umfassend(er) abzubilden (vgl. Reglin 2012, S. 219).

Bewertung der Niveau-Struktur und Niveau-Zuordnungen

Bezüglich der Gleichwertigkeit von Qualifikationen, die bei der Zuordnung von Qualifikationen zu den einzelnen DQR-Niveaus zentral ist (vgl. Spöttl 2012b, S. 83), gibt es einen Dissens zwischen Hochschulvertretern und anderen an der Entwicklung des DQR beteiligten Akteuren.

Wie erwähnt, ist eines der Ziele des DQR, dem Bildungsweg und den Lernorten weniger Bedeutung beizumessen, sowie durch Lernergebnisorientierung dazu beizutragen, dass berufliche und hochschulische Bildung sich annähern und die Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem erhöht wird. Dahinter steht der Anspruch, dass ein bestimmtes Qualifikationsniveau grundsätzlich über verschiedene Bildungs(um)wege erreicht werden kann. Auf unterschiedlichen Wegen erworbene Qualifikationen sollen – auch wenn sie nicht gleichartig sind – gleichwertig auf einem Niveau stehen können. Eigentlich besteht Einigkeit darüber, dass jedem Niveau auch prinzipiell Qualifikationen und Kompetenzen der Berufsbildung zugeordnet werden können sollten (vgl. ebd.).

Dennoch wird von Hochschulvertretern die Gleichwertigkeit von verschiedenen Bildungswegen in Frage gestellt. Von ihnen wird angemerkt, dass das Spezifische einer wissenschaftlichen Ausbildung von den Niveaus des DQR nicht erfasst werden könne (vgl. Bauer 2012, S. 16). Es wird von ihnen etwa proklamiert, dass die beiden auf Niveau 6 eingestuften Abschlüsse Meister und Bachelor nicht vergleichbar seien, da der Meister nicht wissenschaftlich arbeiten könne (vgl. Spöttl 2012b, S. 83). So wurde von Hochschulvertretern eingefordert, dass hochschulische und berufliche Bildung unterschiedlich zu kennzeichnen seien (vgl. Spöttl 2012a, S. 231). Dies ist geschehen, indem auf den Niveaus 5 bis 8 ‚Oder-Formulierungen‘ hinzugefügt wurden (vgl. Blings 2012, S. 16), die die Unterschiedlichkeit der Qualifikationen hervorheben. Von Spöttl (2010, zit. in Spöttl 2012a, S. 231) wird diese Entscheidung kritisiert, denn sie stellt „eines der zentralen Anliegen des Qualifikationsrahmens, nämlich die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung zu untermauern, wieder infrage“.

Blings (2012, S. 15) betrachtet die feste Verankerung von Hochschulabschlüssen auf den Niveaus 6 bis 8 kritisch und befürchtet, dass die „fälschliche“ Auffassung des Qualifikationsrahmens als ‚hierarchische Leiter‘ einen als höher angesehenen Wert von Hochschulabschlüssen gegenüber der Berufsbildung festigen würden. Von der Arbeitsgruppe Gesundheit und von Spöttl (2012b, S. 83) wird auch angemerkt, dass die Formulierung des Niveaus 8 es für Menschen ohne Hochschulbildung fast nicht zulässt, dieses Niveau zu erreichen (vgl. Reglin 2012, S. 221).

Neben der Frage der Gleichwertigkeit von Qualifikationen gibt es bezüglich der Zuordnung von Qualifikationen zu den einzelnen Niveaus einen weiteren Diskussionspunkt: die Offenheit der Formulierungen der Deskriptoren. Die relativ offenen Formulierungen und der dadurch entstehende Interpretationsspielraum erschwert die eindeutige Zuordnung der Qualifikationen (vgl. Spöttl 2012a, S. 235). Von einigen Vertretern – unter anderem aus der IT-Arbeitsgruppe (vgl. Bauer 2012, S. 46) – wird kritisiert, dass die Deskriptoren in ihrer aktuellen Version zu unklar, nicht trennscharf und abstrakt seien, zu viel Interpretationsspielraum ließen und somit Qualifikationen und Kompetenzen auch nicht vergleichbar seien, da diese willkürlich zugeordnet werden könnten. Dem setzt Bauer (ebd.) entgegen: „In Bezug auf die Unschärfe der Begriffe und Deskriptoren ist anzumerken, dass ein allgemeingültiger Qualifikationsrahmen kaum jegliche Domäne exakt abbilden kann; er bleibt ein abstraktes Transparenzinstrument“. Darüber hinaus wäre dem Kritikpunkt ein praktisch-operatives Argument entgegenzusetzen: Die Zuordnung zu einem Kompetenzniveau mittels Deskriptoren definiert eine Qualifikation als diesem Niveau von der Wertigkeit her entsprechend. In der Folge orientieren sich die Ausbildungen und Prüfungen verschiedener Qualifikationen eines Niveaus aneinander, sodass sehr wohl in der praktischen Umsetzung einer Orientierung am DQR eine (weitergehende) Niveau-Annäherung, Gleichwertigkeit und somit auch Vergleichbarkeit (mit der Zeit) eintreten kann.

Bei der Formulierung der Deskriptoren scheint es jedenfalls eine Schwierigkeit zu sein, einen Weg zwischen einer ausreichenden Abstraktheit zu finden, mit der alle denkbaren Qualifikationen (und bei konsequenter Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Lernergebnisse auch Kompetenzen) erfasst werden können, und einer Präzision, die nicht zu viel Missdeutungsspielraum lässt. Damit der DQR ein möglichst objektives Vergleichsinstrument sein kann, müssen Unklarheiten bei den Zuordnungen von Qualifikationen zu den einzelnen Niveaus so weit wie möglich ausgeschlossen werden. In diesem Zusammenhang wurde in die Diskussion eingebracht, sektorale Qualifikationsrahmen zu entwickeln, die besser auf die Anforderungen einzelner Branchen oder Berufssektoren angepasst und somit spezifischer formuliert sein könnten (vgl. ebd., S. 46).^[11] Wie erwähnt, wurden mittlerweile schon einige branchenspezifische Qualifikationsrahmen entwickelt. Sollten aber Qualifikationsrahmen für alle Sektoren entworfen werden, würde dies einen sehr großen Aufwand bedeuten, der nicht zuletzt durch zahlreiche Koordinationsprozesse gekennzeichnet wäre, und es erschwerte eine sektorenübergreifende Ankerkennung von Lernergebnissen zu realisieren.

Während der Erprobungsphase bestanden in allen vier Arbeitsgruppen teilweise Unsicherheiten von ein bis zwei Niveaus bei der Zuordnung von Qualifikationen (vgl. Blings 2012, S. 16). Neben den relativ offenen Formulierungen ergaben sich diese

11 ‚Sektor‘ bezeichnet im DQR „eine Zusammenfassung beruflicher Tätigkeiten anhand ihrer wichtigsten Wirtschaftsfunktion, ihres wichtigsten Produkts, ihrer wichtigsten Dienstleistungen oder ihrer wichtigsten Technik“ (BLK DQR 2013, Anhang I zu Anhang C).

Unsicherheiten unter anderem daraus, dass innerhalb einer Qualifikation die Kompetenzbereiche unterschiedlichen Niveaus zugeordnet wurden (vgl. Blings 2012, S. 16 und das Beispiel Fachinformatiker/in bei der Beschreibung von Niveau 5 oben). Wie mit verschiedenen Einordnungen in den vier Kompetenzkategorien innerhalb einer Qualifikation umzugehen ist, ist noch offen (vgl. ebd.; Sloane 2012, S. 175).

Eine weitere Schwierigkeit bei der Zuordnung der Qualifikationen ist, dass lediglich acht Niveaus zur Verfügung stehen und so teilweise die Möglichkeit fehlt, Unterschiede ausreichend sichtbar zu machen (vgl. Spöttl 2012a, S. 235). Und obwohl es im DQR eher um die Herstellung von Orientierung als um den Anspruch geht, in den acht Niveaus „[...] den individuellen Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess ideal abbilden zu können“ (Bohlinger 2011, S. 30), so ist es doch zumindest ungünstig, dass lediglich ein einmal erreichter Status an formalen Bildungsabschlüssen dokumentiert wird, nicht aber bspw. über die Lebenszeit erworbene Berufserfahrung, die wohl unstrittig auch Auswirkungen auf die beruflichen Kompetenzen einer Person hat, und ebenso wenig gleichwertige Mehrfachqualifikationen eine Zuordnung auf ein höheres Niveau rechtfertigen (etwa zwei unterschiedliche Bachelorabschlüsse, die zusammengenommen der Absolventin oder dem Absolventen eine breitere Kompetenzbasis schaffen) (vgl. Spöttl 2012a, S. 235).

Neben formalen Qualifikationen finden also bis dato keine anderweitigen Kompetenzen Eingang in den DQR, da im Einführungsprozess des DQR die Zuordnung von formal zu erwerbenden Kompetenzen im Vordergrund stand (vgl. Gutschow 2013, S. 40). Da der Prozess der Zuordnung von formal erworbenen Qualifikationen weitgehend abgeschlossen ist, soll nunmehr eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Einbezug von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen stattfinden (vgl. Funk 2013, S. 567).

Während die Anerkennung des nicht formalen und informellen Lernens in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern häufig mit einer Berechtigung und damit ‚echter‘ Anerkennung verbunden ist, die eine entsprechende Verbreitung erwarten lässt, bleibt die Entwicklung in Deutschland bisher überwiegend unterhalb der ordnungspolitischen Ebene. Sie zielt zumeist auf eine allgemeine Anerkennung nicht formalen und informellen Lernens in sozialen Kontexten, kaum aber auf Anerkennung und Anrechnung im Bildungswesen. Ein zentrales System der Anerkennung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen, das auf einer einheitlichen gesetzlichen Regelung basiert und zudem durchgängig auf ordnungspolitischer Ebene angesiedelt ist, existiert in Deutschland nicht. Es besteht ein Nebeneinander von betrieblichen, arbeitsmarktpolitischen und tarifvertraglichen Regelungen außerhalb des formalen Bildungssystems und von innerhalb des Bildungssystems wirksamen Verfahren wie Äquivalenzanerkennungen zu formalen Abschlüssen oder realen Anrechnungen auf Bildungsgänge oder Teile von Bildungsgängen.
(Dehnbostel 2011, S. 102)

Ende 2012 hat der Rat der Europäischen Union eine Empfehlung zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens erlassen, die bis 2018 in den Mitgliedstaaten umgesetzt werden soll (vgl. Rat der Europäischen Union 2012). Um informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen bewerten und so in den DQR einbeziehen zu können, müssen jedoch erst Verfahren der Kompetenzfeststellung/Validierung entwickelt werden (vgl. BLK DQR 2013, S. 11). Somit sind Zuordnungen von Ergebnissen nicht-formalen oder informellen Lernens zum DQR auch noch nicht möglich (vgl. ebd., S. 42; BMBF 2015e). Es wurden aber bereits zwei Arbeitsgruppen eingerichtet: eine, die sich mit der Zuordnung nicht-formal erworbener Qualifikationen befasst, und eine, die das Thema Validierung informell erworbener Kompetenzen zur Aufgabe hat (vgl. BMBF 2015e, 2015f). Vorschläge für „Wege zur Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR“ wurden zum Beispiel bereits von Sabine Seidel und Ida Stamm-Riemer (2012; vgl. auch Seidel 2011) vorgelegt, und beziehen sich auf eine Expertise von Peter Dehnbostel, Sabine Seidel und Ida Stamm-Riemer (2010) im Auftrag des BMBF.

Die Zuordnung [nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen] bedarf eines transparenten und qualitätsgesicherten Verfahrens. Sie sollte [...] von den jeweils damit beauftragten Stellen unter Beteiligung der für die Validierung akkreditierten Träger vorgenommen werden. Dabei gilt es, die für die Validierung relevanten Standards, wie Kompetenzstrukturmodell, Orientierung an kompetenzbasierten Ausbildungsgängen, Qualität der Ermittlung und Bewertung, zu berücksichtigen. (Dehnbostel 2013, S. 9)

5 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassung

Mit dem EQR als Metarahmen ist eine Verknüpfung der Qualifikationssysteme verschiedener Länder beabsichtigt, damit Qualifikationen länder- und bildungssystemübergreifend verständlicher werden, wodurch die grenzüberschreitende Mobilität von Privatpersonen erhöht und das Lebenslange Lernen unterstützt werden. Der EQR ist ein Übersetzungsinstrument zwischen unterschiedlichen Nationalen Qualifikationsrahmen. Mit dem DQR als nationalem Qualifikationsrahmen für Deutschland soll mehr Transparenz im deutschen Bildungssystem hergestellt, die (innereuropäische) Arbeitnehmermobilität gefördert und die Idee des Lebenslangen Lernens fester etabliert werden. Hierdurch soll mehr Chancengleichheit, Durchlässigkeit, Qualität und Gleichwertigkeit im Bildungssystem hergestellt werden.

In diesem Zusammenhang ist ein wichtiges Anliegen die Gleichwertigkeit von ungleichartigen Qualifikationen herzustellen. Konkret: Hochschulbildung soll

gleichwertig neben beruflicher Bildung stehen. So sollen die Grenzen zwischen den verschiedenen Bildungssystemen abgebaut und die Durchlässigkeit zwischen ihnen, aber auch innerhalb der Subsysteme erhöht werden.

In beiden Qualifikationsrahmen ist die Lernergebnisorientierung zentral. Das heißt, es spielt keine Rolle, wie, anhand welcher Inhalte und an welchem Lernort bzw. auf welchem Bildungsweg Qualifikationen erworben werden, sondern nur das Lernergebnis, der Outcome (der zwar sicherlich von den Inputs abhängt, jedoch grundsätzlich eben auch durch unterschiedliche Formen oder Kombinationen von Inputs erreicht werden kann). Während im EQR als Lernergebniskategorien ‚Kenntnisse‘, ‚Fertigkeiten‘ und ‚Kompetenzen‘ verwendet werden, geht der DQR einem Telos der Handlungsfähigkeit der Person folgend von vier Lernergebniskategorien aus, die alle Kompetenzen (und damit individuelle Eigenschaften der Person) sind: ‚Fachkompetenz‘ umfasst die Kompetenzkategorien ‚Wissen‘ und ‚Fertigkeiten‘; ‚Personale Kompetenz‘ besteht aus ‚Sozialkompetenz‘ und ‚Selbständigkeit‘.

Den einzelnen Lernergebnisniveaus sind die meisten formal zu erwerbenden Qualifikationen nach dem allgemeinbildenden Schulabschluss zugeordnet worden. Ein wesentlicher Schwachpunkt ist die noch nicht beantwortete Frage, wie nicht-formal oder informell erworbene Kompetenzen in Qualifikationsniveaus zugeordnet werden können. Dazu müssen erst noch passende Instrumente entwickelt werden. Bisher stand im Entwicklungsprozess des DQR die Zuordnung von Qualifikationen im Vordergrund, wodurch die eigentlich angestrebte Kompetenzorientierung bisher in den Hintergrund gerückt ist.

Ausblick

DQR und EQR sind noch relativ neue Instrumente. Der DQR ist noch nicht flächendeckend im Bildungs- und Beschäftigungssystem integriert; manche Bildungsbereiche spart der Rahmen aus (wie die allgemeinbildenden Schulabschlüsse). Um ihre Ziele nachhaltig und nicht nur punktuell, auf einen Teil der potenziellen Erwerbsbevölkerung bezogen, zu erreichen, müssen DQR und EQR bei Bildungsträgern, Arbeitgebern und Arbeitnehmern bekannt sein. Ein wichtiger Schritt in diese Richtung ist, dass auf Zeugnissen eine Zuordnung der Qualifikationen zu einem EQR-/DQR-Niveau erscheint, wie dies seit 2014 schrittweise erfolgt, und mittlerweile „in Zeugnissen von Abschluss-, Gesellen- und Umschulungs- sowie Fortbildungsprüfungen gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) die Zuordnung des Abschlusses zum jeweiligen Niveau im DQR und EQR nachgewiesen werden“ (BMBF 2015g, o.S.). Darüber hinaus wird es zugänglicher Informationsmittel und Hilfsinstrumente bedürfen, um die Anwendbarkeit der Qualifikationsrahmen zum Beispiel in Lehr-/Lernkontexten, aber auch bei Arbeitgebern fördern zu helfen.

DQR und EQR können dazu genutzt werden, um bereits vorhandene Qualifikationen von Personen (aus dem Ausland) besser einzuordnen und über Ländergrenzen

hinweg zu vergleichen. Auch können die Qualifikationsrahmen bei der Erstellung von Lehrplänen oder Anforderungsprofilen, oder bei der Entwicklung von Bildungsgängen oder Kompetenzfeststellungsverfahren als Orientierung verwendet werden.

Es sind Veränderungen in der Bildungslandschaft zu erwarten, wenn die Idee der Lernergebnisorientierung weiter realisiert wird, und wenn erst sämtliche Bildungsbereiche von den Rahmen erfasst, und im Umkehrschluss die Rahmen für sämtliche Bildungsbereiche an Relevanz und Verbindlichkeit gewonnen haben.

DQR und EQR versprechen viel Nutzen, aber es bedarf weiterer Entwicklungsarbeiten, zum Beispiel zu Verfahren für die Zuordnung von Qualifikationen und Kompetenzen. Besonders im Bereich der informell erworbenen Kompetenzen besteht noch einiger Entwicklungsbedarf.

Vielleicht könnten Verfahren der Credit Point-Vergabe ein probates Mittel sein, um lernwegsunabhängig berufsrelevante Erfahrungen und deren Kompetenzrelevanz zu erfassen. Statt über Niveaus könnten die Kompetenzbündel als Ganzes erfasst und in Form von Punktekonten personenzentrierte Berufswelt,werte‘ ermittelt werden. Die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lernerfahrungen könnte so ausgedrückt werden, und die Verschiedenheit der Lernerfahrungen würde über deren Inhalte und die Lernwege transparent werden. Graduelle Unterschiede kämen ebenfalls besser zum Tragen, da beispielsweise die Kompetenzen von Personen anhand derer Punktesummen realitätsnäher in Bezug zueinander gesetzt werden könnten, als dies durch Niveaus ausgedrückt werden könnte, die faktisch doch hierarchische Wertigkeiten zum Ausdruck bringen, die keinen Spielraum für Zwischenwerte bieten.

Quellen

Zitierte Literatur

Amtmann, Elisabeth (2012): Lernergebnisse als zentrale Qualitätsindikatoren für Lernprozesse. Wien/Berlin: Lit.

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. o.O. http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Abruf: 12.06.2015).

Bauer, Waldemar (2012): Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens – Zuordnungsverfahren und Ergebnisse der IT-Arbeitsgruppe. In: Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hg.): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 35-51.

- Becker, Georg E. (2008):** Unterricht durchführen. Handlungsorientierte Didaktik II. 9. Auflage. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz-Verlag.
- Blings, Jessica (2012):** EQR-Implementierung und Lernergebnisorientierung – ein Weg in Richtung mehr Durchlässigkeit? In: Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hg.): Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9-22.
- Bohlinger, Sandra (2011):** Qualifikationsrahmen als globales Phänomen. Eine Skizze zu Geschichte und Systematik. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, III/2011, S. 29-32.
- Bohlinger, Sandra (2013):** Eine Landkarte der Qualifikationsrahmen und eine kurze Geschichte ihrer globalen Entwicklung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/2013, S. 38-41. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7037> (Abruf: 12.06.2015).
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (BLK DQR) (Hg.) (2013):** Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. o.O. http://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch.pdf (Abruf: 12.06.2015).
- Bundesagentur für Arbeit (BA) (2014):** Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Fachkräfteteengpassanalyse – Dezember 2014. Nürnberg. <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/BA-FK-Engpassanalyse-2014-12.pdf> (Abruf: 12.06.2015).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2014):** Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BiBB) vom 26. Juni 2014 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160.pdf> (Abruf: 12.06.2015).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2011):** Fachkräftesicherung. Ziele und Maßnahmen der Bundesregierung. Berlin. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/fachkraeftesicherung-ziele-massnahmen.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 12.06.2015).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hg.) (2014):** Fortschrittsbericht 2014 zum Fachkräftekonzept der Bundesregierung. Berlin. http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/fortschrittsbericht-fachkraefte-fuer-2014.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 12.06.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015a):** Arbeitsgruppe zur Einbeziehung nicht-formalen Lernens in den DQR. <http://www.dqr.de/content/2321.php> (Abruf: 12.06.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015b):** DQR und EQR. <http://www.dqr.de/content/2323.php> (Abruf: 12.06.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015c):** FAQ. <http://www.dqr.de/content/2360.php> (Abruf: 12.06.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015d):** Glossar. <http://www.dqr.de/content/2325.php> (Abruf: 12.06.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015e):** Was ist ein Qualifikationsrahmen? <http://www.dqr.de/content/2258.php> (Abruf: 12.06.2015).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015f):** Zuordnungsverfahren. <http://www.dqr.de/content/2445.php> (Abruf: 12.06.2015).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2015g):** Angabe des DQR-/EQR-Niveaus auf Zeugnissen. <http://www.dqr.de/content/2454.php> (Abruf: 06.06.2015).
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (BMWi) (Hg.) (2014):** Ausbildung junger Menschen aus Drittstaaten. Chancen zur Gewinnung künftiger Fachkräfte für die Pflegewirtschaft. Berlin. <https://www.giz.de/de/downloads/giz2014-de-ausbildung-pflegewirtschaft-drittstaaten.pf.pdf> (Abruf: 12.06.2015).
- Dehnbostel, Peter (2011):** Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – der Deutsche Qualifikationsrahmen als Schrittmacher? In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 99-113.
- Dehnbostel, Peter (2013):** Der Deutsche Qualifikationsrahmen – ein Weg zu mehr Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit in der beruflichen Bildung? In: bwpat@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, S. 1-14. http://www.bwpat.de/ht2013/ws23/dehnbostel_ws23-ht2013.pdf (Abruf: 12.06.2015).
- Dehnbostel, Peter/Neß, Harry/Overwien, Bernd (2009):** Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt a. M. <https://www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf> (Abruf: 12.06.2015).
- Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine/Stamm-Riemer, Ida (2010):** Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Hamburg/Hannover. http://ankom.his.de/material/dokumente/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf (Abruf: 12.06.2015).
- Esser, Friedrich Hubert (2012):** Die Entwicklung des DQR: bildungspolitische Rückschau und Positionierung. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 23-32.
- Europäische Kommission (2008):** Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Luxemburg. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_de.pdf (Abruf: 12.06.2015).
- Frank, Irmgard (2012):** Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Konsequenzen für die Entwicklung kompetenzorientierter Ordnungsmittel. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 187-212.
- Frank, Irmgard (2014):** Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) – Konsequenzen für die Gestaltung von Aus- und Fortbildungsberufen und das

- Prüfungswesen. In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 31-56.
- Frommberger, Dietmar (2012):** *Mainstream Durchlässigkeit – Relevanz, Begründungen und Konzepte zur Förderung von Übergängen in Bildung und Berufsbildung.* In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 81-97.
- Funk, Eberhard (2013):** *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen: seine Implikationen auf das (Aus-)Bildungssystem in Deutschland und Europa.* In: NDV – Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, 93 (12), S. 566-568.
- Hahn, Karla/Reglin, Thomas (2009):** *Zum Vorgehen bei der lernergebnisorientierten Analyse von Qualifikationen in den DQR-Arbeitsgruppen. Videokonferenz mit den AG-Vorsitzenden, 20.07.2009.* Berlin: DQR-Büro.
- Hochschulverbund Gesundheitsfachberufe e.V. (Hg.) (2014):** *Interdisziplinärer hochschulischer Fachqualifikationsrahmen für die therapeutischen Gesundheitsfachberufe in der Ergotherapie, Physiotherapie und Logopädie (FQR-ThGFB).* Berlin. http://hv-gesundheitsfachberufe.de/dokumente/FQR_ThGFB_%20HVG_2014_final.pdf (Abruf: 12.06.2015)
- Kastens, Uwe (2010):** *Deutscher Qualifikationsrahmen: Erprobung und Kritik.* In: *it – Information Technology*, 52 (3), S. 173-176.
- Klenk, Johannes (2013):** *Nationale Qualifikationsrahmen in dualen Berufsbildungssystemen. Akteure, Interessen und politischer Prozess in Dänemark, Österreich und Deutschland.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Knigge-Demal, Barbara/Eylmann, Constanze/Hundenborn, Gertrud (2011):** *Entwurf des Qualifikationsrahmens für den Beschäftigungsbereich der Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen.* Bielefeld/Köln. http://www.dip.de/fileadmin/data/pdf/material/Mod_06_Entwurf-Qualifikationsrahmen.pdf (Abruf: 12.06.2015).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2013):** *Übersicht der Zuordnungen.* http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-DQR-Anl_GemeinsamerBeschluss.pdf (Abruf: 12.06.2015).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2014):** *Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2014.* http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2014/Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_01_08_2014.pdf (Abruf: 12.06.2015).
- Möller, Christine (1976):** *Technik der Lernplanung.* 5 Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Nationale Koordinierungsstelle ECVET (2011):** *Vergleich EQF-/DQR-Systematik und Terminologie.* Bonn. http://www.ecvet-info.de/_media/Vergleich_EQF-DQR-Systematik_und_Terminologie%282%29.pdf (Abruf: 12.06.2015)
- Nehls, Hermann (2012):** *Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens aus gewerkschaftlicher Sicht.* In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg

- (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 33-40.
- Nefß, Harry (2010):** EQR und DQR im Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33 (1), S. 21-38. <http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-lebenslanges-lernen-01.pdf> (Abruf: 12.06.2015).
- Odenwald, Stephanie (2012):** DQR – quo vadis? Europäisierung der Bildung braucht gewerkschaftliche Einflussnahme. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 199-212.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2015):** Lissabon-Strategie. <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Lexikon/EUGlossar/L/2005-11-21-lissabon-strategie.html> (Abruf: 12.06.2015).
- Raffe, David (2012):** National Qualifications Frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 357-373.
- Rat der Europäischen Union (2012):** Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF> (Abruf: 12.06.2015).
- Reglin, Thomas (2012):** Zu Struktur und Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 213-223.
- Seidel, Sabine (2011):** Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – ein Weg für Deutschland? In: Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 115-133.
- Seidel, Sabine/Stamm-Riemer, Ida (2012):** Wege zur Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 261-278.
- Sloane, Peter F. E. (2012):** Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Interessen, Reformansprüche und Umsetzungsmöglichkeiten. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 163-185.
- Speth, Hermann/Berner, Steffen (2011):** Theorie und Praxis des Wirtschaftslehreunterrichts. Eine Fachdidaktik. Rinteln: Merkur Verlag.

- Spöttl, Georg (2010):** Qualifikationsrahmen und Facharbeit – eine ungewöhnliche Herausforderung! In: *Bildung und Erziehung*, 63 (2), S. 193-208.
- Spöttl, Georg (2012a):** Der DQR-Vorschlag im Stresstest – Pragmatismus versus Powerplay bei der experimentellen Zuordnung von Qualifikationen. In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 225-242.
- Spöttl, Georg (2012b):** Fragen an den „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“. In: Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hg.): *Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 79-89.
- Statistisches Bundesamt (2013):** Europa 2020. Die Zukunftsstrategie der EU. Fakten und Trends zu Deutschland und den anderen EU-Mitgliedsstaaten. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Internationales/BroschuereEuropa2020_0000149139004.pdf?__blob=publicationFile (Abruf: 12.06.2015).
- Weiß, Reinhold (2012):** Der Deutsche Qualifikationsrahmen: Schlüssel für mehr Durchlässigkeit oder Muster ohne Wert? In: Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.): *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 41-57.

Weiterführende Literatur

- Annen, Silvia (2011):** Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Blings, Jessica/Ruth, Klaus (Hg.) (2012):** Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bohlinger, Sandra/Münchhausen, Gesa (Hg.) (2011):** Validierung von Lernergebnissen – Recognition and Validation of Prior Learning. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bohlinger, Sandra (2013):** Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Büchter, Karin/Dehnbostel, Peter/Hanf, Georg (Hg.) (2012):** Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bund-Länder-Konferenz (Hg.) (2012):** Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Dritte Fachtagung. 11. September 2012 im Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin. https://www.deqa-vet.de/_media/Doku_3._Fachtagung_DQR_Internetfassung.pdf (Abruf: 12.06.2015).
- Eurydice (2004):** Europäisches Glossar zum Bildungswesen. Band 1 – Zweite Ausgabe. Prüfungen, Abschlüsse und Titel. Brüssel. http://bookshop.europa.eu/de/europaeisches-glossar-zum-bildungswesen-pbEC3212292/downloads/EC-32-12-292-DE-N/EC3212292DEN_002.pdf?FileName=EC3212292DEN_002.pdf&SKU=EC3212292DEN_PDF&CatalogueNumber=EC-32-12-292-DE-N (Abruf: 12.06.2015).

Münk, Dieter/Schelten, Andreas (Hg.) (2010): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung, Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schiersmann, Christiane (2006): Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://www.wbv.de/de/download/shop/download/o/_/o/o/listview/file/-direct%4085---o0o4w.html (Abruf: 12.06.2015).

Schönherr, Kurt W./Tiberius, Victor (Hg.) (2014): Lebenslanges Lernen. Wissen und Können als Wohlfandsfaktoren. Wiesbaden: Springer VS.

Severing, Eckart/Weiß, Reinhold (Hg.) (2011): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <http://www.imove-germany.de/cps/rde/xchg/SID-42AE92D1-F596DC7C/kibb/hs.xsl/1413.htm> (Abruf: 12.06.2015).

Ausgewlte Informationsressourcen imWeb

Internetseite zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

<http://www.dqr.de> (Abruf: 12.06.2015).

Gemeinsames, sehr umfangreiches Informationsportal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK). Mit Qualifikationssuchfunktion.

Internetseite zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR/EQF)

[http://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f\[o\]=im_field_entity_type%3A97](http://ec.europa.eu/ploteus/search/site?f[o]=im_field_entity_type%3A97) (Abruf: 12.06.2015).

Portal der Europäischen Kommission zum Europäischen Qualifikationsrahmen und mit Berichten zu den Nationalen Qualifikationsrahmen.

Anerkennung in Deutschland

<http://www.anererkennung-in-deutschland.de> (Abruf: 12.06.2015).

Sehr umfangreiches Informationsportal des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Kooperation mit dem Netzwerk Integration durch Qualifizierung zur Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse in Deutschland, mit zahlreichen Suchfunktionen (z. B. „Anerkennungs-Finder“) und weiterführenden Links.

Deutscher Bildungsserver: Aktuelles zum Deutschen Qualifikationsrahmen

<http://www.bildungsserver.de> (Abruf: 12.06.2015).

Der Deutsche Bildungsserver ist ein zentraler Wegweiser zum Bildungssystem in Deutschland. ber die Suchfunktion können zahlreiche Quellen und Arbeitsmittel gefunden werden. Der Internetverweis bezieht sich direkt auf die Informationen und Dokumente zum DQR, auf die der Bildungsserver verweist.