

## Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) als Chance für mehr Durchlässigkeit in der Weiterbildung?

*Peter Dehnbostel*

### Zusammenfassung

*Seit Jahren erleben wir in der Weiterbildung eine grundlegende Erweiterung und Erneuerung bisheriger Anerkennungs-, Anrechnungs- und Steuerungsverfahren. Formal, nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen werden zunehmend erfasst, gemessen, bewertet und eingeordnet. Ihre Anerkennung erfolgt in Portfolios und Bildungspässen, die in hoher Anzahl und mit beträchtlichen Fördermitteln in Unternehmen, Branchen und Bildungsbereichen entwickelt wurden. Auf europäischer Ebene wird den Leistungs- und Kreditpunktesystemen für die Berufs- und die Hochschulbildung eine wichtige Rolle bei der Durchsetzung neuer Anerkennungs- und Steuerungsverfahren sowie der Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit unterschiedlicher Bildungsgänge zugemessen. Vor allem ist es aber der im April 2009 in Kraft getretene Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), der über die Erfassung und Abbildung von Qualifikationen diese und damit auch die Weiterbildung im europäischen Wirtschafts- und Bildungsraum transparenter und vergleichbarer machen soll. Der EQR ist auch Ausgangspunkt des z. Zt. entstehenden Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR). Er nimmt die Forderungen nach mehr Transparenz, Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit im Bildungssystem in seinen Zielsetzungen auf und verbindet sie mit der Einbeziehung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen. Was könnte dies für die Weiterbildung bedeuten? Wie werden beruflich erworbene Kompetenzen erfasst, validiert und dem DQR zugeordnet? Werden Durchlässigkeit und Übergänge zwischen den mit der Weiterbildung verbundenen Bildungsbereichen erhöht und verbessert? Wird die Durchlässigkeit innerhalb der Teilbereiche der Weiterbildung und zwischen Weiterbildung und Beschäftigungssystem erhöht?*

### 1. Weiterbildung und DQR

Die Realisierung lebenslangen Lernens geht einher mit einer zunehmenden Selbststeuerung von Lernprozessen (vgl. u. a. Witthaus/Wittwer/Espe 2003; Euler/Lang/Pätzold 2006), was nach Schiersmann „vielfach bereits als Paradigmenwechsel be-

schrieben“ wird (2007, S. 73). Mit dem zudem konstatierten Wechsel von einer anforderungs- zu einer nachfrageorientierten Weiterbildung (vgl. Baethge/Schiersmann 1997) werden subjektive und organisatorisch-strukturelle Voraussetzungen gefordert, die in der Weiterbildung insbesondere für die schlechter Qualifizierten kaum vorhanden sind. Ein Blick auf die Weiterbildungsbeteiligung unterschiedlicher sozialer Gruppen bestätigt die soziale Differenzierung (vgl. Dehnbostel 2008, S. 20 ff.; TNS Infratest Sozialforschung 2008). Zwar ist auch bei den gering qualifizierten Beschäftigten die Teilnahme an der formalen Weiterbildung in den letzten Jahren absolut gestiegen, die Teilnahmequoten liegen aber eklatant unter denen anderer Beschäftigtengruppen. Selektivität und Ungleichheit von Chancen drücken sich in folgenden Angaben aus (vgl. ebd.):

- An Weiterbildungsveranstaltungen haben von allen Personen mit Hauptschulabschluss 28 Prozent teilgenommen, von allen Personen mit mittlerem Abschluss 47 Prozent, von allen Personen mit Abitur/Fachhochschulreife 59 Prozent.
- An Weiterbildungsangeboten nahmen 23 Prozent der Personen ohne Berufsausbildung teil, aber 62 Prozent der Personen mit Hochschulabschluss.

Ähnliche Zahlen liefern auch die vom BIBB erhobenen aktuellen „Indikatoren zur beruflichen Weiterbildung“ (vgl. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010, S. 243 ff.). Hier bestätigen sich die hinreichend bekannten und erstmals 1979 im Berichtssystem Weiterbildung und nachfolgend dem Adult Education Survey sowie im Berufsbildungsbericht für Deutschland erhobenen Daten, die die Abhängigkeit der Weiterbildungsbeteiligung von der beruflichen Qualifikation und der schulischen Vorbildung ausweisen. Zudem zeigen die Erfahrungen mit herkömmlichen Lehrgängen, Kursen und Seminaren, dass sie kaum eine erfolgreiche Förderung für sozial benachteiligte Personengruppen bieten. Die Veranstaltungen vermitteln vorrangig fachsystematische Inhalte, gehen im Allgemeinen nicht von den Erfahrungen der Teilnehmer aus und leisten kaum einen Transfer in die reale Arbeitswelt. Es handelt sich zumeist um Standardangebote, die die Lernvoraussetzungen und Interessen der Teilnehmer nicht berücksichtigen, den Lehrstoff nicht transferieren und nur allzu häufig negative Schul- und Lernerfahrungen reaktivieren.

Daher bietet sich an, Qualifizierung und Weiterbildung mit dem Lernen in und bei der Arbeit zu verbinden. Auch wenn das Lernen in der Arbeit konzeptionell äußerst vielfältig und mit einer Reihe von Problemen verbunden ist, so besteht hier eine breite Beteiligung und es sollte die Chance ergriffen werden, das Lernen in der Arbeit anzuerkennen und möglichst auf Bildungsgänge anzurechnen. Insbesondere das informelle Lernen und die informelle Qualifizierung und Weiterbildung bieten hier Ansatzpunkte, da das Lernen für die Betroffenen mit weniger Hürden verbunden ist und die soziale Differenzierung deutlich geringer ausgeprägt ist als in der formalen, organisierten Weiterbildung. Entsprechend wird „Arbeit als zweite Chance“ und damit als Möglichkeit erkannt, der wachsenden Selektion in Weiterbildung und Weiterbildungsteilnahme zu begegnen. Denn wie die genannten indikatoren gestützten Berichte zeigen ist die Beteiligung an verschiedenen Arten des informellen beruflichen Kenntnis-

erwerbs seit Jahren mindestens doppelt so hoch wie die Teilnahme an der traditionellen beruflichen Weiterbildung in Form von Seminaren und Kursen.

Auch bestätigt die Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung, dass das „informelle Lernen [...] für die Mehrheit der einzige bzw. der Hauptlernkontext (ist), in dem sie als Erwachsene das Meiste gelernt zu haben meinen“ (Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 138). Arbeit wirkt sich über Lernhandeln und Erfahrungsprozesse unmittelbar auf die Kompetenzentwicklung und die Lernkompetenzen aus und bietet so in relativer Unabhängigkeit von früheren Sozialisationserfahrungen Lern- und Bildungschancen. Ein genauerer Blick auf die Statistik bestätigt allerdings auch hier, dass die Wahrnehmung des informellen Lernens von beruflichen Vorbildungen und vom beruflichen Status der Teilnehmenden abhängt, wenn auch nicht annähernd in dem Maße wie bei der formellen beruflichen Weiterbildung (vgl. BMBF 2006, S. 188 ff.).

Aber auch das nicht-formale Lernen in den stark expandierenden arbeitsbezogenen Maßnahmen und Kursen, also das Lernen in einem organisierten, lernintentionalen Rahmen, der jedoch nicht Teil des Bildungs- und Berechtigungssystems ist, bietet neue Ansatzpunkte. Zudem geht es darum, nicht nur die in der Arbeitswelt informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen einzubeziehen, sondern ebenso den Kompetenzerwerb in der Lebenswelt jenseits von gewerblicher Arbeit.

Wie aber werden informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen bisher berücksichtigt und ggf. auch anerkannt und angerechnet? In einigen Ländern wie Frankreich, England und der Schweiz bestehen landesweite gesetzliche Regelungen zur Anerkennung, in Schweden und Norwegen werden diese Kompetenzen nicht nur anerkannt, sondern den formal erworbenen Qualifikationen darüber hinaus gesetzlich gleichgesetzt (vgl. Bohlinger 2009; Bjørnåvold/Coles 2008). In Deutschland bestehen lediglich singuläre BBiG- und KMK-Regelungen, die keine bestimmten und verlässlichen Anerkennungsverfahren implizieren. 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 nicht. Vor allem in der Weiterbildung und im Beschäftigungssystem gibt es 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.

Hier setzt nun der DQR mit der prinzipiellen Einbeziehung des informellen und nicht-formalen Lernens an und bietet damit eine Chance, verstärkte Durchlässigkeit und Übergänge zwischen Weiterbildung und anderen Bildungsbereichen zu ermöglichen.

Anerkennung in Betrieben, auf dem Arbeitsmarkt	Anerkennung und Anrechnung im formalen Bildungssystem	
	Anerkennung und/oder Anrechnung	Anrechnung
Mitarbeitergespräche, Arbeitszeugnisse, Assessmentverfahren	Begabtenprüfung (Hochschulzugang)	Beruflich erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge
Kompetenzbilanzen, -analysen, -gitter, -raster, -inventare	Zugang zum Studium ohne Abitur	Externenprüfungen (Hauptschulabschluss über AHR bis BBiG § 45/HwO § 37)
Diagnostik-, Personal- und Arbeitsanalyseverfahren	BBiG-Möglichkeiten von beruflicher Vorbildung bis Zeugnisgleichstellungen (§ 7, 8, 43 Abs. 2, 49, 50)	IT-Weiterbildungssystem
Herstellerzertifikate	IT-Weiterbildungssystem	

Tabelle 1: Anerkennung und Anrechnung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen

## 2. Der DQR unter der Zielsetzung der Verbesserung von Transparenz, Durchlässigkeit und Validierung

Der DQR soll die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern fördern und die Einordnung und europäische Vergleichbarkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in Verbindung mit dem EQR unter bestimmten Kriterien vornehmen. Der DQR bezieht sich auf Kompetenzen und Qualifikationen, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden. Er soll zu mehr Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungssystem beitragen: So heißt es in dem vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ vorgelegten Vorschlag für einen DQR: „Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen für Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Beschäftigte transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen“ (AK DQR 2010, S. 2). Und weiter: „Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle – auch für benachteiligte und von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen betroffene Menschen – gefördert und verbessert werden“ (ebd.).

Der DQR-Entwurf besteht aus einem Einführungstext, einer Matrix mit acht Niveaustufen und einem Glossar, das die zentralen Begriffe des DQR definiert und einzelne Erläuterungen vornimmt. Die acht Niveaustufen des DQR werden in ihrer einheitlichen Struktur im Einführungstext vorgestellt und in der DQR-Matrix im Hinblick auf die niveaustufenspezifische Anforderungsstruktur und die einzelnen Deskriptoren definiert. Die DQR-Matrix unterscheidet auf jeder Stufe zwischen den beiden Kompetenzkategorien Fachkompetenz und personale Kompetenz. Die Fachkompetenz wird jeweils in Wissen und Fertigkeiten unterteilt, die personale Kompe-

tenz in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Der Terminus Selbstständigkeit wurde offensichtlich aufgrund einer politischen fachfremden Intervention aufgenommen; zu verstehen ist darunter die vormalig ausgewiesene Selbstkompetenz, die im Glossar auch weiterhin richtig definiert wird, aber nun unter einem falschen Stichwort (vgl. ebd., S. 17).

Mit dieser einheitlichen Struktur der DQR-Matrix wird ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zum Ausdruck gebracht. Beschreibungsmerkmale wie Beurteilungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Mitgestaltung und Reflexivität gehen ebenso über ein reines Qualifikationsverständnis hinaus wie die im Glossar definierten Begriffe insbesondere der personalen, Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. In den Niveaustufen selbst werden 32 Deskriptoren formuliert, die sich einerseits auf einen Lernbereich oder ein wissenschaftliches Fach beziehen, andererseits auf einen Arbeitsbereich oder ein berufliches Tätigkeitsfeld. Damit ist die Basis gelegt, informell und nicht-formal erworbene Kompetenzen anzuerkennen und die Gleichwertigkeit insbesondere von beruflicher und allgemeiner Bildung durch die unterschiedslose Einordnung in die Niveaustufen festzuschreiben.

Offensichtlich ist es in der Matrix gelungen, wichtige soziale und bildungspolitische Forderungen strukturell zu fixieren. Die Anforderungsstruktur der Niveaustufen integriert auch Erwachsene ohne Berufsausbildung und Schulabschlüsse, wenn für die Niveaustufe 1 formuliert wird: „Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung“ (ebd., S. 8). Der Dualismus von „Lern- und Arbeitsbereich“ durchzieht alle Niveaustufen und weist die Selektionsforderung nach Reservierung der oberen Stufen für akademische Berufe zurück. In der Stufe 8 lautet die Anforderungsstruktur: „Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Punkte gekennzeichnet“ (ebd., S. 13). Hiermit ist – ebenso wie in den Formulierungen der Anforderungsstruktur der anderen Niveaustufen – die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung festgeschrieben. Die parallel zum formalen Lernen gleichwertige Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen ist unter diesen Formulierungen zu subsumieren.

Bietet somit die Matrix einen kategorialen Rahmen, der Transparenz und Durchlässigkeit im Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung untermauert, so bleibt der Einführungstext vielfach unbestimmt und gibt Anlass zu Kritik, auch wenn die im Vorentwurf enthaltenen Formulierungen eines vor allem um interkulturelle und politische Kompetenzen reduzierten Kompetenzbegriffs (vgl. Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, S. 23) zurückgenommen wurden. Unstimmigkeiten bleiben vor allem im Hinblick auf das Verhältnis von Qualifikations- zum Kompetenzbegriff und die Einbeziehung der Bildungsdimension.

Auch wenn der DQR über eine verstärkte Transparenz und Durchlässigkeit sowie die Einbeziehung von informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen zur

Verbesserung der Situation der Berufs- und Weiterbildung beiträgt, so kann die Regelung der Übergänge ebenso wenig im oder über den DQR selbst erfolgen wie die Anerkennung der Kompetenzen. Hierzu braucht es eines konzeptionellen und institutionellen Rahmens. Konzeptionell haben sich in der EU, zunehmend aber auch in Deutschland fünf Verfahrensschritte zur Identifizierung und Beurteilung von informell und nicht-formal erworbenen Lernergebnissen herausgebildet. Idealtypisch handelt es sich dabei um folgende Schritte, für die jeweils im Vorhinein Standards formuliert sein sollten (vgl. Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, S. 15 ff.): Information und Beratung, Ermittlung, Bewertung, Validierung und Zertifizierung.

Grundsätzlich wird bei der Validierung informellen und nicht-formalen Lernens zwischen Erfassung bzw. Ermittlung und Bewertung unterschieden. Im europäischen Kontext spricht man von formativer Validierung, wenn der Schwerpunkt des Ansatzes auf der Ermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen liegt, und bei der Bewertung von summativer Validierung, da Bewertung „eine klar definierte, eindeutige Bezugnahme auf die in nationalen Qualifikationssystemen (oder Qualifikationsrahmen) verwendete Standards“ erfordert (CEDEFOP 2009, S. 8).

Die Validierung informellen und nicht-formalen Lernens ist ohne einen institutionellen und organisationalen Rahmen nicht realisierbar. In den europäischen Leitlinien wird ausgeführt (vgl. ebd.), dass eine Zertifizierungsstelle auf Regierungsebene die offizielle Anerkennung validierten nicht-formalen und informellen Lernens sicherstellen könne. Mithilfe einer zentralen Bewertungs- und Validierungsstelle könne ferner die Entwicklung von auf breiter Ebene anzuwendenden Verfahren betrieben werden. Grundsätzlich seien Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen für die Validierung besonders wichtig, weil sie zur Vergleichbarkeit der Standards in den informellen und den formalen Systemen beitragen würden. Diese herausragende Stellung des formalen Systems könne jedoch die Entwicklung von Bewertungsverfahren, die nicht von formalen Lernumgebungen abhängen, behindern. Inwieweit Validierungsprozesse tatsächlich an die Bedürfnisse der Kandidaten und Kandidatinnen angepasst werden können, sei vermutlich von der jeweiligen Art der Institution abhängig, die eine Validierung anbietet.

### 3. Einschätzung und Entwicklungsaspekte

Die Einführung des DQR kann, je nach Gestaltung, Reformoptionen eröffnen oder Negativentwicklungen befördern. So ist es zunächst positiv zu sehen, dass die Bildungsbereiche der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf nationaler wie auf europaweiter Ebene untereinander transparenter und durchlässiger gestaltet werden sollen. Die Diskussion über den DQR, den EQF und andere europäische Bildungsinitiativen wurde zunächst durch eine Betonung der Risiken und möglichen Fehlentwicklungen bestimmt. Negative Einschätzungen, die eine Zersetzung des Berufsprinzips und des dualen Systems der Berufsausbildung annehmen (vgl. Drexel 2006; Rauner/Grollmann/Spöttl 2006), sind in Anbetracht der Systementwicklungen in vielen Ländern weiterhin berechtigt. Im Mittelpunkt

steht dabei die Gefahr, durch eine einseitige Outcome- und Marktorientierung die Zielsetzungen einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz und einer auf das Individuum bezogenen Bildung aufzugeben. Insbesondere eine Aufsplitterung und Segmentierung der beruflichen Bildung durch Modularisierung im ordnungspolitischen Sinne käme solch einer Entwicklung entgegen. Nicht zuletzt könnte eine so orientierte Einführung des DQR auch eine Schwächung gesellschaftlicher Partizipation und öffentlich-rechtlicher Standards im Bildungssystem bewirken.

Positive Aspekte liegen vor allem in einer möglichen Stärkung der Durchlässigkeit in nationalen Bildungssystemen und der Möglichkeit unterstützter Mobilität zwischen den Mitgliedsländern. In Deutschland besteht die Hoffnung, das lang angestrebte und oft negierte Ziel der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zumindest verstärkt durchsetzen und damit zu einer Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssystem beitragen zu können. Die Einbeziehung und Anerkennung informell und nicht-formalen erworbener Kompetenzen und ihre Zuordnung zum DQR stärkt die Entwicklungen zur Gleichwertigkeit und Chancengleichheit und kommt den Bedürfnissen und realen Biographien der Menschen entgegen. Unklar ist allerdings bisher, wie Anerkennungsverfahren aussehen können und wer sie trägt, einschließlich der entstehenden Kosten.

Seit Mitte der 1990er Jahre wird darüber diskutiert, inwieweit es bei der Einführung von Qualifikationsrahmen um eine vorrangig an Anforderungen der Wirtschaft orientierten Employability gehe (vgl. u. a. Rauner 2006; Kraus 2007; Dehnbostel/Neß/Overwien 2009, S. 36 ff.). Die oben referierte Entwurfsfassung für einen DQR gibt darüber nicht eindeutig Auskunft. Die aufgezeigten Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten weisen eher auf ungereimte Kompromissformeln der beteiligten sozialen Gruppen hin als auf eine bestimmte bildungspolitische Ausrichtung.

Umso wichtiger sind Überlegungen darüber, in welche Richtung sich die nationalen Bildungs- und Qualifikationssysteme mit der gleichwertigen Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens entwickeln könnten (vgl. Geldermann/Seidel/Severing 2009, S. 108 ff; Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, S. 48 ff). Während die Diskussion unterschiedlicher Verfahren und Modelle der Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen so alt ist wie die die Unterscheidungen selbst, stellt sich die Frage der Reaktion unterschiedlicher nationaler Bildungs- und Qualifikationssysteme auf die mit Qualifikationsrahmen verbundenen Anforderungen völlig neu. Die Diskussion und wissenschaftliche Auseinandersetzung damit steht in Deutschland am Anfang, in der vergleichenden Berufsbildungsforschung wird ein darauf bezogener Diskurs mit einschlägigen system- und institutionstheoretischen Grundlegungen bisher nicht geführt.

In Europa gibt es erste Erkenntnisse und Befunde, und zwar dort, wo nationale Qualifikationsrahmen, so in Schottland, verhältnismäßig früh etabliert und informell sowie nicht-formal erworbene Qualifikationen prinzipiell gleichwertig zu formal erworbenen Qualifikationen in das Bildungssystem einbezogen wurden (vgl. Young 2006; Raffe 2003; Raffe 2011; CEDEFOP 2009). Orientiert an realen Entwicklungen sind ein systemimmanenter Ansatz und ein kompetenzorientierter Ansatz gegenüberzustellen. Systemimmanent bedeutet, dass die auf das informelle und nicht-formale

Lernen gerichteten Verfahren im Rahmen des bestehenden formalen Bildungssystems und der bestehenden Prüf- und Bewertungsverfahren stattfinden. Das kompetenzorientierte System fordert demgegenüber eine Neuausrichtung der Prüf- und Bewertungsverfahren auf der Basis von Kompetenzen, und zwar für alle drei Arten von Lernprozessen. Während Deutschland – soweit absehbar – eher ein systemimmanenter Ansatz verfolgt, ziehen Finnland, Frankreich, England und in der jüngsten Entwicklung auch die Schweiz den kompetenzorientierten Ansatz vor. Die Ansätze schließen sich nicht aus, sondern können wie in der Schweiz nebeneinander bestehen. Für die Entwicklung von Bildungs- und Qualifikationssystemen ergeben sich somit drei Möglichkeiten:

### *1. Beibehaltung des formalen Bildungssystems*

Beurteilung und Validierung informellen und nicht-formalen Lernens an Standards und Kriterien des Bereichs formalen Lernens, Beibehaltung bisheriger Zertifikate wie dies in Deutschland bei der Externenprüfung für anerkannte Ausbildungsberufe der Fall ist.

### *2. Entwicklung eines kompetenzbasierten Systems*

Kompetenzorientierte Neuformulierung von Standards und Kriterien unter gleichwertiger Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens, Erweiterung der Prüf- und Bewertungsverfahren und der Zertifikate.

### *3. Entwicklung eines Parallelsystems*

Neben dem bestehenden formalen System konstituiert sich ein eigenständiges kompetenzbasiertes System mit der Bewertung, Prüfung und Zertifizierung vereinbarter Standards zum informellen und nicht-formalen Kompetenzerwerb.

Die in den DQR einzubeziehenden Bildungsbereiche der allgemeinen Bildung, der Hochschulbildung und der Berufsbildung werden oder sind kompetenzorientiert ausgerichtet, wenn auch die jeweiligen Kompetenzkategorien unterschiedlich definiert und sanktioniert sind. Der dem DQR zugrunde liegende Kompetenzbegriff erhebt den Anspruch, mit allen bildungsbereichsspezifischen Kompetenzverständnissen kompatibel zu sein, was die perspektivische Realisierung der kompetenzbasierten Systemoption prinzipiell ermöglicht. Die dritte Option legt die Befürchtung nahe, dass die parallelen Systeme zu einem in der Öffentlichkeit jeweils höher oder niedriger bewerteten System führen oder gar eine neue Variante der herkömmlichen Dichotomie von beruflicher und allgemeiner Bildung entsteht. Die zuerst genannte Möglichkeit ist hingegen mit einer faktischen Nichtanerkennung des informellen und nicht-formalen Lernens gleichzusetzen, was angesichts der wachsenden Relevanz des informellen und auch nicht-formalen Lernens perspektivisch nicht haltbar ist. Eine fundierte praktisch-konzeptionelle und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den drei Möglichkeiten steht allerdings aus, so dass beim bisherigen Stand die vergleichende Betrachtung der Systementwicklungen in anderen europäischen Ländern von besonderer Relevanz ist.

Die knappe Rezeption und Einschätzung des DQR dürfte deutlich gemacht haben, dass den eingangs genannten Fragen nach den Auswirkungen auf die Weiterbil-

derung erst nach der Implementierung eines zuvor verabschiedeten DQR fundiert nachgegangen werden kann. Für den z. Zt. stattfindenden Diskussions- und Konstruktionsprozess handelt es sich um begleitende Leitfragen, die auf den Entwicklungsprozess einwirken. Sie stehen im Kontext der gleichfalls zu Beginn angesprochenen Anerkennungs-, Anrechnungs- und Steuerungsverfahren, die auch auf eine erhöhte Durchlässigkeit in und zwischen den Bildungsbereichen zielen. Zwar werden seit Jahren Maßnahmen und Programme zur Herstellung von mehr Durchlässigkeit zwischen dem Weiterbildungs- und Hochschulbereich und innerhalb der Berufsbildung realisiert, theoretisch und programmatisch sind diese allerdings kaum fundiert. Hierin besteht ein großer Unterschied zu den auf Durchlässigkeit und Chancengleichheit zielenden Reformbestrebungen der 1960er/70er Jahre. Für die aktuelle Situation gilt, dass es zu dieser Thematik „bislang nur wenig empirisch fundierte Forschung gibt, geschweige denn publikationsreife Forschungsergebnisse“ (Schiersmann/Iller 2010, S. 7).

Auch wenn diese Ansprüche ohnehin nicht an die vorliegenden Entwurfsfassungen für einen DQR zu stellen sind, konzentrieren sich viele Reformanforderungen auf den DQR. Insbesondere vonseiten des BMBF und der KMK wird immer wieder darauf hingewiesen, dass übersteigerte Ansprüche und Erwartungen an den DQR unangebracht sind. Verfahren zur Kompetenzfeststellung und -messung können sicherlich ebenso wenig Gegenstand des DQR sein wie Regelungen zur Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Qualifikationen. Der DQR ist nicht das Instrument, das die Durchlässigkeit durch Anerkennungen und Anrechnungen selbst herstellt. Er könnte aber die Grundlagen dafür entscheidend verbessern, indem die Einordnung von formal, informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen über Lernergebnisse ermöglicht, Beispiele validierter Wege der Durchlässigkeit aufgezeigt sowie institutionelle, organisatorische und qualitätssichernde Voraussetzungen genannt und gefordert werden. Um dies zu erreichen sollte die bisher nur peripher beteiligte Wissenschaft verstärkt eingebunden werden. Da es sich um praxisbezogene Entwicklungen handelt, gilt das besonders für die anwendungs- und verwendungsbezogene wissenschaftliche Begleitforschung. Das mögliche Aufgabenspektrum reicht dabei von der Beratung über Analysen zu informell erworbenen Kompetenzen und Anerkennungsverfahren bis hin zu Machbarkeitsstudien über Validierungs- und Systemfragen.

## Literatur

- AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010 ([www.deutscherqualifikationsrahmen.de](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de))
- Baethge, M./Schiersmann, Chr. (1998): Prozessorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt der Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management 1998, S. 11-87

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. (= Edition QUEM, Bd. 16). Münster
- Bjørnåvold, J./Coles, M. (2008): Politische Gestaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung am Beispiel der Qualifikationsrahmen. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43, S. 241-282
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn
- Bohlinger, S. (2009): Bildungspolitische Implikationen informellen Lernens. In: Bildungsforschung, 6. Jg., H 1, S. 159-185
- CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg
- Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- Dehnbostel, P. (2008): Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht. Berlin
- Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn, Hannover ([www.deutscherqualifikationsrahmen.de](http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de))
- Dehnbostel, P./Neß, H./Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt a.M.
- Drexel, I. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Regulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg, S. 13-33
- Euler, D./Lang, M./Pätzold, G. (Hg.) (2006): Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung. (ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 20). Stuttgart
- Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E. (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld
- Kraus, K. (2007): Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg., H. 3, S. 382-398
- Raffe, D. (2003): „Simplicity itself“: The creation of the Scottish Credit and Qualification Framework. In: Journal of Education and Work, 16. Jg., H. 3, S. 94-109
- Raffe, D. (2011): National Qualifications Frameworks: European experiences and findings in an educational and an employment perspective. In: Büchter, K./Dehnbostel, P./Hanf, G. (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Im Erscheinen, Bielefeld
- Rauner, F. (2006): Berufliche Bildung – die europäische Perspektive. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg, S. 127-153
- Rauner, F./Grollmann, Ph./Spöttl, G. (2006): Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg, S. 321-331
- Schiersmann, Chr./Iller, C. (2010): Editorial. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 33. Jg., H. 1, S. 5-7
- Witthaus, U./Wittwer, W./Espe, C. (Hg.) (2003): Selbst gesteuertes Lernen. Theoretische und praktische Zugänge. Bielefeld
- Young, M. (2006): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen: Einige kritische Bemerkungen. In: Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg, S. 81-93
- TNS Infratest Sozialforschung (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. München