

Georg Hanf & Volker Rein  
(Bundesinstitut für Berufsbildung)

Nationaler Qualifikationsrahmen  
- eine Quadratur des Kreises?  
Herausforderungen und Fragestellungen  
im Spannungsfeld von Politik,  
Berufsbildung und Wissenschaft

Online unter: (online seit Januar 2007)

[http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf\\_rein\\_bwpat11.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf)

in

*bwp@* Ausgabe Nr. 11 | November 2006

**Qualifikationsentwicklung  
und -forschung für die berufliche Bildung**

Hrsg. von Karin Büchter und Franz Gramlinger  
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Online: [www.bwpat.de/ausgabe11/hanf\\_rein\\_bwpat11.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf)

In der Diskussion über den Entwurf eines Europäischen und die mögliche Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) besteht in Deutschland ein breiter Konsens darüber, Bildung im Sinne des Lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger unter den Makrozielen Transparenz, Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung von Qualifikationen zu gestalten. Angestrebt wird dabei ein bildungsbereichsübergreifender und europäisch anschlussfähiger NQR, der sich in seiner Zielsetzung nicht auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen beschränkt, sondern an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit ausrichtet ist.

Politik, Berufsbildung und Wissenschaft stehen hier vor eine Reihe von Herausforderungen, die je nach Perspektive unterschiedliche Antworten generieren können. Vorab ist zunächst grundsätzlich zu klären, inwieweit in der Berufsbildung und in der Allgemeinbildung erworbene Qualifikationen kompetenzbezogen „unter einem Dach“ klassifiziert werden können. Kann hierbei die Ausrichtung auf Handlungskompetenz die gemeinsame Klammer für alle Bildungssektoren bilden? Sind der Lernergebnisansatz und die z.B. im EQR-Entwurf verwendete Definition sinnvoll? Welche Kompetenzdimensionen sollten unterschieden werden? Welche Kriterien sind bei der Gestaltung von Niveaus zu berücksichtigen? Können sämtliche Lernergebnisse in einem einzigen einheitlichen Satz von Deskriptoren dargestellt werden oder können diese nur lernbereichs- bzw. domänenspezifisch formuliert werden?

Weitere Fragen stellen sich zu den Standards, die für eine kompetenzorientierte Gestaltung von Qualifikationen maßgeblich sind und nach welchen Standards Kompetenzen ermittelt werden sollen? Welche Regeln sollen für eine standardbezogene Zertifizierung non- und informell erworbener Lernergebnisse gelten? Nach welchen Kriterien und Verfahren sollen Äquivalenzen als Voraussetzung für Verfahren zur Anerkennung bzw. Anrechnung von erworbenen Kompetenzen festgestellt werden? Welche Auswirkungen haben kompetenzorientierte Qualifikationen voraussichtlich auf Prüfungsmethoden und -verfahren? Welche Konsequenzen ergeben sich schließlich bezüglich der Qualitätssicherung?

---

### **The National Qualifications Framework – the squaring of the circle? Challenges, questions and tensions in politics, vocational education and research**

---

In the discussion in Germany regarding the proposed European Qualifications Framework and the possible development of a National Qualification Framework (NQF) there is a broad consensus that education in terms of lifelong learning and the employability of citizens should be designed with the overarching aims of the transparency, permeability and orientation towards competence of qualifications in mind. The aim is to design a National Qualifications Framework which encompasses all areas of education and is highly compatible with the European Qualifications Framework and which does not limit its objectives to the representation of knowledge and qualifications, but rather is oriented towards competences and the ability to act professionally in the vocational context.

Politics, vocational education and research face a range of challenges, and the varying perspectives may generate different solutions. First of all it is essential to establish to what extent qualifications gained in vocational or in general education can be classified in the same way. Can the orientation towards the ability to act provide the general link between all education sectors? Is this approach, based on learning outcomes, meaningful? How useful is the definition used in the EQF proposal? Which competence dimensions should be differentiated? Which criteria should be considered in the framing of the levels? Can the full range of learning outcomes be represented in a single unified set of descriptors, or is it only possible to formulate these for specific areas of learning or domains?

Further questions are concerned with the standards which are decisive in the formation of competence-oriented qualifications. According to which standards should competences be determined? Which rules should apply to the certification, according to specific standards, of learning outcomes gained through non-formal and informal learning? According to which criteria and procedures should equivalences as a prerequisite for procedures for the recognition and accreditation of competences be established? What are the implications of competence-oriented qualifications for examination methods and procedures? What are the consequences of all this regarding quality assurance?

## Nationaler Qualifikationsrahmen - eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft

---

### Vorbemerkung

Dieser Artikel ist als eine Bestandsaufnahme für die deutsche Diskussion im Hinblick auf Ziele, Konstruktionselemente und Verfahren zur Entwicklung eines möglichen Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) aus der Perspektive der Berufsbildung konzipiert. Dabei werden eine Reihe von Fragen gestellt, die vor und während der Entwicklung eines solchen Instruments zu klären sind.

### 1 EQR, nationale Stellungnahmen - NQR!

In der Diskussion über den Entwurf eines europäischen und die mögliche Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens besteht in Deutschland wie auf der europäischen Ebene im Hinblick auf die Ziele ein breiter Konsens, Bildung im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger zu gestalten und dies mit kompetenzbezogener Transparenz von Qualifikationen (Abschlüsse) sowie mit der offenen Gestaltung von Zugängen und Übergängen beim Qualifikationserwerb (Durchlässigkeit) zu erreichen.

Die im Jahr 2000 in Lissabon vom Europäischen Rat für das laufende Jahrzehnt vorgesehene weitere Vertiefung der EU als gemeinsamem politischen und wirtschaftlichen Raum schließt ausdrücklich die Bildung ein. Entsprechend wurde in der Maastrichter Erklärung des Europäischen Rates vom Dezember 2004 die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) zur Förderung von Transparenz und Mobilität innerhalb und zwischen den nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystemen beschlossen. In der Erklärung wird dies auch mit den Zielen verknüpft, die Qualität der Berufsbildung zu sichern und zu steigern sowie ihre Gleichwertigkeit gegenüber der schulisch-akademischen Bildung zu fördern. Gleichzeitig wird für die Berufsbildung eine enge Verknüpfung zwischen der Entwicklung eines EQR und eines europäischen Leistungspunktesystems (ECVET) angestrebt. Nach der Beratung des ersten Entwurfs zum EQR<sup>1</sup> im zweiten Halbjahr 2005 wurde dieser nun von einer technischen Arbeitsgruppe überarbeitet; Mitte 2006 ging der revidierte Entwurf dann auf den Entscheidungsweg und soll unter deutscher Präsidentschaft im Frühjahr 2007 von Parlament und Ministerrat verabschiedet werden.

Die Konzeption eines möglichen NQR wurde bisher einerseits eng im Kontext des Entwurfs eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) mit dessen bildungs- und beschäftigungs-

---

<sup>1</sup> siehe dazu insbesondere: [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf)  
[http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html)  
<http://communities.trainingvillage.gr/credittransfer-eqf> (alle: 20-12-2006)

politischen Intentionen diskutiert, um von vornherein die transnationale Anschlussfähigkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen zu gewährleisten. Zugleich steht das Projekt NQR auf nationaler Ebene für eine Bündelung bzw. Integration von Arbeiten an verschiedenen Baustellen des Bildungssystems, die in die gleiche Richtung wie ein EQR zielen.

Von deutscher Seite hat der Europäische Qualifikationsrahmen früh große Aufmerksamkeit gefunden. In der Diskussion darüber wurden und werden sehr unterschiedliche Interessen artikuliert. Bereits lange vor Beginn des Konsultationsprozesses hat der Zentralverband des Deutschen Handwerks die Chance erkannt, mit einem Europäischen Qualifikationsrahmen deutsche Abschlüsse im internationalen Raum besser zu platzieren und national die Attraktivität des beruflichen Bildungswegs zu erhöhen. Die ZDH-Position wurde vom Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung übernommen (KWB 2005). BMBF und KMK haben gegen Ende des Konsultationsprozesses gemeinsam eine Stellungnahme formuliert (BMBF/KMK 2005). Damit wurde zum einen die Einheit des Bildungssystems auch nach dem Ende der Föderalismusreform unterstrichen, zum anderen die politische Steuerung des Qualifikationssystems unabhängig von der Wirtschaft. Diese gab eigene Stellungnahmen ab, die Spitzenorganisationen der Unternehmer ebenso wie die Gewerkschaften, gefolgt schließlich von einer Stellungnahme des Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, in dem Bund, Länder, Arbeitgeber und Gewerkschaften vertreten sind. Der Verlauf des Konsultationsprozesses in Deutschland machte deutlich, dass die Adaption eines europäischen Rahmens bzw. die Entwicklung eines nationalen Rahmens kein einfaches Unterfangen sein würde.

Gleichwohl stimmten die Stellungnahmen in einer Reihe von Punkten überein:

- Der europäische Rahmen solle in gleicher Weise für Bildung und Beschäftigung dienlich sein; die Arbeitgeber sahen allerdings den Fokus bei der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit.
- Die im EQR-Entwurf vorgeschlagenen 8 Niveaustufen seien grundsätzlich akzeptabel; allerdings wünschten die Gewerkschaften eher weniger Niveaus.
- Die Beschreibungen der Niveaus (Deskriptoren) sollten Handlungsfähigkeit abbilden; die höheren Niveaus sollten nicht für die Abschlüsse des Bologna-Rahmenwerks reserviert sein; auf allen Ebenen sollten schulisch-akademische und berufliche Qualifikationen/Kompetenzen Platz finden.
- Die Deskriptoren sollten präzise, einfach handhabbar und in der Praxis objektiv überprüfbar anzuwenden sein; sie sollten nicht präskriptiv wirken, d.h. keine nationalen Abweichungen ausschließen.
- Die Einführung des EQR sollte mit einer Phase der Erprobung, Evaluation und Revision in nationalen, regionalen sowie sektoralen Projekten beginnen.

Diese Anregungen wurden bei der Überarbeitung des EQR weitgehend übernommen.

## 1.1 Vom EQR zum NQR

In seiner Stellungnahme zum ersten Entwurf eines EQR hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz (BMBF/KMK 2005) der Europäischen Kommission mitgeteilt, dass Deutschland beabsichtigt, ein nationales Rahmenwerk für die berufliche und die allgemeine Bildung zu entwickeln. Diese Planung wird auch im Rahmen der Arbeitsgruppen des Ministeriums zu Weiterbildung/ Durchlässigkeit und Europäische Öffnung konkretisiert. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, das „Parlament der Berufsbildung in Deutschland“, hat sich in seiner Stellungnahme zum Kommissionsentwurf ebenfalls für die Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens in Deutschland ausgesprochen.

Zur Diskussion steht ein NQR, der sich nicht auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen beschränkt, sondern sich an Kompetenzen und beruflichen Handlungsfähigkeiten ausrichtet. Die Qualifikationen sollen dabei als Lernergebnisse klassifiziert werden, die sich Niveaus von Tätigkeitsanforderungen und Kompetenzprofilen unabhängig von Bildungsabschlüssen zuordnen lassen. Dabei wird ein NQR als ein Instrument verstanden, mit dessen Hilfe vergleichende Aussagen zu Lernergebnissen getroffen werden können, die auf verschiedenen Wegen erzielt werden.

Das Konsultationsdokument zum EQR weist mehrfach auf die Freiwilligkeit des EQR und die Zuständigkeit der einzelnen Länder für ihre Qualifikationssysteme und die Zuordnung ihrer Qualifikationen hin.

*„Es wäre optimal, wenn jedes Land einen einzigen nationalen Qualifikationsrahmen erstellen und diesen nationalen Qualifikationsrahmen zum EQR in Bezug setzen würde. Angesichts der Vielfalt nationaler Bildungs- und Ausbildungssysteme und deren Entwicklungsstadien sollte jedoch jedes Land wenigstens einen Prozess in Gang setzen, durch den bestehende Qualifikationsstrukturen und -systeme zum EQR in Bezug gesetzt werden können. ( ... ) Zwischen den Qualifikationen in den nationalen Systemen oder Rahmen und den Niveaudeskriptoren des EQR wird eine klare und nachvollziehbare Verbindung hergestellt.“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005, 38 f)*

Allerdings wird auch deutlich gemacht, dass die verbindliche Verpflichtung nationaler Bildungs- und Ausbildungsbehörden zur Einhaltung einer Reihe vereinbarter Ziele, Grundsätze und Verfahren Voraussetzung für seine Einführung ist: *„Das für Qualifikationen zuständige nationale Ministerium (bzw. falls es mehrere sind, die zuständigen Ministerien) sollte über den Umfang eines Rahmens (welche Systeme, Teilsysteme und zuständige Stellen sollen eingebunden werden) entscheiden.“ (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005, 39)*

Die nationalen Zuordnungsverfahren für Qualifikationen sollen explizit und damit überprüfbar gemacht werden. Länder, die die Zuordnung ihrer Qualifikationen abgeschlossen haben, sollen in eine europaweite Liste aufgenommen werden.

## 1.2 Was bedeutet dies nun für einen NQR?

Ein NQR erleichtert die Nutzung eines EQR, wenngleich er nicht zwingend vorausgesetzt ist. Es könnten auch einzelne Qualifikationen bzw. „Familien“ von Qualifikationen zugeordnet werden. Allerdings gilt: Wenn man eine Zuordnung von nationalen Qualifikationen ohne Rahmen zum EQR vornehmen wollte, käme man nicht darum herum, sie in die Begrifflichkeit des EQR zu übersetzen: Lernergebnisse, Kompetenzen, Dimensionen, Niveaus. Unter der Hand würde aus dem Gesamt der nationalen Qualifikationen ein nationaler Qualifikationsrahmen. Am ehesten nachvollziehbar würde die Verbindung zwischen nationalen Qualifikationen und dem EQR durch eine (weitgehend) gleiche Begrifflichkeit. Da besteht Handlungsbedarf in beide Richtungen, europäisch und national.

Bei der laufenden Überarbeitung der EQR-Kategorien ist darauf zu achten, dass sie mit (künftigen) nationalen Qualifikationsbeschreibungen nicht unbedingt wörtlich, aber substantiell zur Deckung zu bringen sind. Bei der Entwicklung eines NQR wäre man dann relativ frei bei der Konkretisierung bzw. Unterfütterung der EQR-Kategorien im nationalen Kontext. Das bedeutet insbesondere darauf hinzuwirken, dass die EQR-Kategorien Handlungsfähigkeit abzubilden erlauben und auf allen Ebenen schulisch-akademische und berufliche Qualifikationen/ Kompetenzen Platz finden.

Ist dies gesichert, kann sich der nationale Rahmen durchaus vom europäischen Meta-Rahmen unterscheiden. Wie der Blick auf den englischen, irischen, schottischen Qualifikationsrahmen zeigt, können NQRn selbst bei sehr ähnlichen Systemen recht unterschiedlich ausfallen: sie arbeiten mit 8, 10 oder 12 Niveaus; sie unterscheiden gar keine horizontal ausdifferenzierten Kompetenzdimensionen, 8 Dimensionen, 5 Dimensionen. Auf nationaler Ebene ist zu bestimmen, welche Ziele mit einem Rahmen verfolgt werden, wie Qualifikationen künftig beschrieben werden sollen, welche Kompetenzdimensionen deshalb sinnvoll, wie viele Niveaus notwendig erscheinen.

## 2 Baustellen im nationalen Qualifikationssystem

Die Lernergebnisorientierung des EQR erscheint zunächst als Gegensatz zum deutschen System der Berufsbildung, das – im Gegensatz zu angelsächsischen Ländern – stark *input-* und *prozessorientiert* ausgerichtet ist. Dank des dualen Systems „produziert“ das deutsche Berufsbildungssystem immer noch eine relativ geringe Jugendarbeitslosigkeit und eine gute Fachkräftebasis für eine erfolgreiche diversifizierte Qualitätsproduktion.

Dennoch bietet die Lernergebnisorientierung einen Ansatz zur Bearbeitung offensichtlicher Probleme. So gibt es eine systematische Unterbewertung deutscher Abschlüsse im internationalen Raum, zum einen in der jährlichen OECD-Publikation „Bildung auf einen Blick“, die regelmäßig auf zu geringe Akademikerquoten in Deutschland hinweist; aber auch durch die Anerkennungsrichtlinie der EU vom Sommer 2005, die den deutschen Meister neben seinem Gesellen auf Stufe 2 von 5 klassifiziert.



Es gibt auch – und das ist wohl dramatischer – eine sinkende Quote der 20-24jährigen Bevölkerung, die die Sekundarstufe II abgeschlossen hat; dabei handelt es sich um einen Benchmark im Rahmen der Lissabon-Strategie (Ziel 2010: 85 %). Deutschland liegt mittlerweile unter dem EU-Durchschnitt und bewegt sich weiter abwärts (2002: EU25: 76,6 %; D: 73,3 %. 2004: EU25: 76,4 %, D: 72,5 %) (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005, 46). Es gibt ein steigendes Abschlussalter im dualen System: bereits der Ausbildungsanfänger ist mittlerweile im Durchschnitt 19 Jahre alt.

Auf dieses wachsende Problem hat neuerdings der erste Nationale Bildungsbericht hingewiesen (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006). Der Übergang von den allgemein bildenden Schulen in eine Ausbildung wird immer schwieriger. Hier hat sich ein Übergangssystem mit vielfältigen, unkoordiniert nebeneinander existierenden Einrichtungen etabliert und ausdifferenziert, die nicht zu einem Berufsausbildungsabschluss führen und in den meisten Fällen nicht auf die voll qualifizierenden schulischen oder dualen Ausbildungsgänge angerechnet werden. Hier sind insbesondere das Berufsgrundbildungsjahr und die nichtschulischen Berufsvorbereitungsmaßnahmen, aber auch verschiedene Bildungsgänge von Berufsfachschulen zu nennen. In diesem „Übergangssektor“ bewegen sich gegenwärtig etwa 40 % der Jugendlichen nach Schulabschluss.

Die beruflichen Vollzeit- und Teilzeitschulen, die aus der Perspektive des dualen Systems eher komplementären/ subsidiären Charakter haben, haben einen immensen quantitativen Zuwachs erfahren. Damit stellt sich die Frage einer Neujustierung des Zusammenhangs von Fachbildung, Allgemeinbildung und praktischer Ausbildung. Diese scheint nicht zuletzt mit Blick auf eine bessere Durchlässigkeit von der Berufsbildung zur Hochschule wichtig.

Auch bei einem anderen Benchmark, der Weiterbildungsbeteiligung – gemessen als Teilnahme an Weiterbildung innerhalb der letzten vier Wochen und Weiterbildungsstunden pro 1000 Arbeitsstunden – liegt Deutschland unter dem EU-Durchschnitt, weit entfernt von den skandinavischen Ländern. Die demografische Entwicklung (Alterung, Immigration) macht aber eine höhere Beteiligung und den leichteren Zugang zu Qualifikationen erforderlich.

Die nationale Berufsbildungspolitik hat auf die genannten Befunde mit konkreten Maßnahmen und Gesetzesänderungen reagiert. Mit dem neuen BBiG 2005 wurde die Möglichkeit eingeführt, bereits im Rahmen der Ausbildungsordnung im Zusammenhang mit der Ausbildung stehende weitere Kompetenzen zu vermitteln und zu prüfen. Dabei kommen sowohl zusätzliche Wahlbausteine der Ausbildungsordnung als auch Teile anderer Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen in Betracht.

Die Entscheidung, ob und inwieweit eine Vorbildung in einer berufsbildenden Schule oder einer sonstigen Berufsbildungseinrichtung auf eine sich anschließende Berufsausbildung angerechnet wird, wird in den Verantwortungsbereich der Länder übertragen. Die Regelung führt die Entscheidungsgewalt (Einrichtung voll qualifizierender schulischer Angebote durch die Länder) und die Verantwortung für die Einordnung der Angebote in das Berufsbildungssystem zusammen, um so unnötige und kostenintensive Verweilzeiten im Bildungssystem zu vermeiden.



Wesentliche Schritte zur Optimierung des Übergangs sind mit der Integration der Berufsvorbereitung in das Berufsbildungsgesetz und der Entwicklung so genannter Qualifizierungsbau- steine geleistet worden, in denen Inhalte aus anerkannten Ausbildungsberufen vermittelt wer- den. Eine Förderung der sozialpädagogischen Betreuung ist dabei nach dem Sozialgesetzbuch III (SGB III) möglich.

Ein wichtiges bildungspolitisches Anliegen ist, dass die in der beruflichen Fortbildung er- worbenen Qualifikationen auch bei einem Hochschulstudium berücksichtigt werden. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert dazu Vorhaben, in denen transparente, praktikable und übertragbare Verfahren zur Feststellung von in der beruflichen Bildung er- worbenen Qualifikationen und deren Anrechnung auf Studiengänge entwickelt werden.

Die genannten Politiken, die auf verschiedenen Baustellen von verschiedenen Akteuren um- gesetzt werden, ließen sich unter der Chiffre „Nationaler Qualifikationsrahmen“ bündeln und zuspitzen.

### 3 Aspekte der Konstruktion

Auf Seiten der Berufsbildung ist gleich im Anschluss an die Konsultation zum ersten EQR- Entwurf mit vorbereitenden Arbeiten für einen NQR begonnen worden (BIBB 2006). Dabei sind für die Entwicklung eines NQR eine Reihe von Fragen der Konstruktion und Operatio- nalisierung, die für das Funktionieren eines solchen Instruments unerlässlich sind, in beglei- tenden Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie in Erprobungsphasen zu klären.

Das Paradigma der beruflichen Handlungsfähigkeit bildet hierbei den Ausgangspunkt der Überlegungen für eine kompetenzbezogene Zuordnung bzw. Abbildung von Qualifikationen. Weiter wird hier vorausgesetzt, dass die Entwicklung eines NQR auch im Hinblick auf seine Kompatibilität mit anderen deutschen und europäischen Ansätzen von Qualifikationsrah- menwerken vorgenommen wird. Entsprechend sollte ein einheitliches Verständnis der Be- grifflichkeiten (z.B. Qualifikation, Lernergebnis und Kompetenz) eines solchen Instruments zugrunde liegen, die für seine Gestaltung konstitutiv sind.

#### 3.1 Qualifikation und Lernergebnis

Im aktuellen EQR-Entwurf wird **Qualifikation** als formales *„Ergebnis (Abschluss) eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses definiert, bei dem eine dafür zuständige Stelle fest- gestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen.“* (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006a, 18) Durchaus im Sinne der Lernergebnisorientie- rung bietet sich hier zumindest eine Erweiterung dieses formalen Verständnisses durch das gängige deutsche Verständnis von Qualifikation als *„Lernerfolg in Bezug auf die Verwert- barkeit, d.h. aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situ- ationen“* (KMK 2004a) an.

Die im EQR-Entwurf vorgeschlagene Definition des Begriffs **Lernergebnis** (*Learning Out- come*) (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2006a, 18) ist auch im deutschen Kontext handhab-

bar. Zugrunde gelegt werden die erworbenen und nachweisbaren Kompetenzen unabhängig davon, ob sie nun in Bildungsinstitutionen, im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, in allgemeiner oder beruflicher Bildung, auf der Basis von in Lehrplänen und Lehrbüchern niedergelegten Wissensbeständen oder durch Erfahrung erworben wurden. In diesem Sinne können Qualifikationen auch als Bündel von kompetenzbezogenen Lernergebnissen begriffen werden. Dabei ist zu prüfen, ob der im EQR-Entwurf vorgesehene weitgehend lernort- und lernzeitunabhängige Ansatz unter dem Aspekt der Qualitätssicherung im Kontext der deutschen Berufsbildung tragfähig ist, da die Berufsbildungsordnungen auch unter Einbeziehung von *Input*-Faktoren gestaltet sind.

### 3.2 Kompetenzverständnis und -dimensionen

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) hat in seiner novellierten Fassung von 2005 die Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und – nun mehr ergänzend hinzugefügt – Fähigkeiten zum Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsbildung festgeschrieben. Das BBiG hat hier einer paradigmatischen Weiterentwicklung der Berufsbildung in Deutschland Rechnung getragen, die sich mit der Neuordnung großer Berufsfelder wie z.B. des Metall- und Elektrobereiches bereits Ende der 1980er Jahre mit Ausrichtung an beruflicher Handlungskompetenz abgezeichnet hat. Zugrunde gelegt wurde dabei das Konzept der vollständigen Arbeitshandlung (vgl. RAUNER/ GROLLMANN 2006, 121 f).

Mit einem entsprechend verankerten Kompetenzbegriff ist auch die Voraussetzung für eine in der deutschen Berufsbildung verbreitete Unterscheidung in die fachliche, soziale und personale (o. weitgehend synonym verwendet „humane“; BADER 2000, 39) Dimensionen von Handlungskompetenz geschaffen worden. Die fachliche Dimension schließt dabei Fertigkeiten und Kenntnisse ein, während Methoden und Lernkompetenz quer zu diesen Teilkategorien vermittelt werden (vgl. SLOANE 2004, 576). Es ist darauf hinzuweisen, dass eine trennscharfe Abgrenzung zwischen den Kompetenzdimensionen nicht möglich ist. In wie weit Kompetenzdimensionen weiter zu untergliedern bzw. zu konkretisieren sind, gilt es in einer Erprobungsphase auszuloten. In der Erarbeitung von Leitlinien des BIBB-Hauptausschusses zur Gestaltung eines Nationalen Qualifikationsrahmen zeichnet sich eine entsprechende Definition von Handlungskompetenz für die Zuordnung von Lernergebnissen ab: *„Handlungskompetenz wird als Einheit von Fach- und Sozial- und Humankompetenz definiert. Sie dient der Bewältigung komplexer Anforderungen in Arbeits- und Lernsituationen. Sie versetzt damit, basierend auf Wissen und Erfahrung, Menschen in die Lage, gefundene Lösungen zu bewerten und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. Eine umfassende Handlungskompetenz ist unabdingbare Voraussetzung für Beruflichkeit, nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit und fördert die gesellschaftliche Teilhabe.“* (BIBB 2006)

Diese Definition versucht dem Konsens über ein integratives Verständnis von (Handlungs-) Kompetenz in Wissenschaft und Berufsbildungspraxis Rechnung zu tragen und eine Brücke zur Allgemein- und Hochschulbildung zu schlagen. Gleichzeitig werden mit ihr bildungspolitische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Dimensionen verknüpft. Allerdings sind die Unterschiede und Schnittmengen in Definition und Verständnis des Begriffs in den Bereichen

der beruflichen, allgemeinen bzw. hochschulischen Bildung als Voraussetzung für einen bildungsbereichsübergreifenden Ansatz zu klären (vgl. SLOANE 2005).

### **3.3 Kompatibilität mit der Allgemein- und Hochschulbildung**

Den Erläuterungen der Bildungsstandards für allgemeinbildende Schulen durch die Kultusministerkonferenz (KMK 2004) folgend, beschreiben „Kompetenzen (...) Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen sind fach- und lernbereichsspezifisch ausformuliert, da sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen.“

Als Erträge des Unterrichts differenziert WEINERT (2002) Handlungskompetenzen präziser in kognitiv erworbene, fachbezogene Kompetenzen und fachübergreifende Kompetenzen (z.B. Teamfähigkeit) sowie in soziale, motivationale, volitionale und partiell moralische Kompetenzen, die es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Situationen erfolgreich und verantwortlich zu nutzen, um bestimmte Probleme zu lösen.

Eine annähernde Deckung in der Schneidung der Dimensionen von Handlungskompetenz in allgemeinbildender und beruflicher Bildung ist partiell explizit und in der Diktion durchaus gegeben. Dennoch wird in den Ausführungen von KMK wie Weinert exemplarisch deutlich, dass der gemeinsame Nenner bezogen auf Handlungskompetenz lediglich in der Disposition zur Handlungsfähigkeit besteht. Der für die berufliche Bildung konstitutive, auf Erfahrung bzw. Performanz aufbauende Nachweis von Handlungsfähigkeit zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen ist nicht abgedeckt, was den Unterschieden der beiden Teilbildungssysteme in Rahmen, Konstruktion und Zielsetzung entspricht.

Im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse hat die Kultusministerkonferenz (KMK 2005) Lernergebnisse kompetenzbezogen in Anlehnung an die ‚Dublin Descriptors‘ des Europäischen Hochschulrahmens in den Kategorien Wissen, Verstehen und Können beschrieben: „Die Kategorie Wissen und Verstehen beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie Können umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen wieder.“

Fachkompetenz wird hier mit den Kategorien Wissen und Verstehen im Kontext von Wissensverbreiterung und -vertiefung beschrieben. Soziale Kompetenzen werden hier durch die auf Wissenstransfer ausgerichtete Kategorie Können gemeinsam mit methodischen (instrumentalen) und systemischen Kompetenzen abgedeckt. Für den Bereich der Humankompetenzen ist keine explizite Beschreibung vorgenommen worden. In den Kategorien Wissen und Verstehen folgen hochschulische Bildung wie die geregelte Berufsbildung (DIHK 2005) der Bloomschen Taxonomie (BLOOM 1956), während die hochschulische Bildung als transferbezogene Zielkategorie nicht wie in der Berufsbildung Anwenden sondern Können benennt. Auch hier wird deutlich, dass die gemeinsame Schnittmenge bezogen auf Handlungskompetenz lediglich in der Disposition zur Handlungsfähigkeit (vgl. hierzu auch HANFT/ MÜS-

KENS 2002) gegeben ist. Der für die berufliche Bildung konstitutive, auf Erfahrung aufbauende Nachweis von Handlungsfähigkeit zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen wird nicht abgedeckt, was auch hier den Unterschieden der beiden Teilbildungssysteme in Rahmen, Konstruktion und Zielsetzung entspricht.

Den für diese Bildungsbereiche gängigen Definitionen und Diktionen folgend zielt hochschulische Bildung auf Wissensverbreiterung, -vertiefung und -transfer sowie systemische Kompetenz bezogen auf Bildungsinhalte und -gegenstände, während die berufliche Bildung den Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten bezogen auf funktionsbezogene Ziele und Handlungssituationen in den Mittelpunkt ihres Auftrags stellt.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob beide Bildungsbereiche nicht doch ein kongruentes Verständnis von (Handlungs)Kompetenz haben, da Bildung in beiden Bereichen auf den Transfer bzw. die Anwendung des Erlernten zur Bewältigung komplexer situativer Anforderungen (einschließlich Planen, Durchführen und Kontrollieren) ausgerichtet ist. In beiden Bereichen kann das Lernergebnis ein dispositives Vermögen bedeuten und/oder in Performanz erzielt worden sein. Auch der wissenschaftsbezogene Kern des Hochschul“betriebs“ selbst, aufbauend auf der „humboldtschen“ Einheit von Lehre und Forschung (sprich Wissensproduktion), kann durchaus als „dual“ im Sinne der Verbindung von Theorie und (Wissenschafts)Praxis und auf Transfer angelegt begriffen werden. Ausgehend von diesem erweiterten Verständnis von Handlungskompetenz geht diese Überlegung über das bisherige bildungspolitische Vorgehen hinaus. Der Brückenschlag zwischen Berufsbildung und Hochschule wurde bisher nur anknüpfend an die berufsfeldbezogene Ausrichtung der deutschen Studiengänge implizit bezogen auf das Erwerbs- bzw. Beschäftigungssystem „außerhalb“ des Hochschulsektors versucht. Der Kern des Hochschulsektors wurde dabei unhinterfragt nicht auch als Teil des Erwerbs- bzw. Beschäftigungssystems begriffen.

Diese systemübergreifende, „kongruente“ Betrachtung von (Handlungs)Kompetenz ändert erst einmal nichts an den nach wie vor gegebenen substanziellen Systemunterschieden in Auftrag, Struktur und Ziel. Sie mündet stattdessen z.B. auch in einem Plädoyer Verständnis und Gebrauch der angeblich grundsätzlichen Unterschiede zwischen den Kompetenzkategorien Wissen (Hochschulbildung) und Kenntnisse (Berufliche Bildung) präziser im Hinblick auf den tatsächlichen Gehalt und Konnotation hin zu prüfen. Der EQR-Entwurf hat bereits ein gemeinsames bildungssektorübergreifendes Verständnis von *Knowledge* als Kompetenzkategorie zugrunde gelegt, was sowohl die Kategorie Wissen als auch die Kategorie Kenntnisse impliziert, und in der deutschen Version mit Kenntnisse übersetzt wird.

### **3.4 Kompatibilität mit der internationalen / europäischen Ebene**

Die Definition von **Kompetenz**, die im Rahmen der OECD (vgl. RYCHEN/ SALGANIK 2003, 43) verwendet wird, kommt dem deutschen Verständnis integrierter beruflicher Handlungskompetenz nahe und ist dann praktikabel, wenn Kenntnisse und Fertigkeiten als Subkategorien von Kompetenzen verstanden werden und ohne diese nicht handlungswirksam werden. Der aktuelle Entwurf für einen EQR benennt für die Zuordnung von Lernergebnissen

neben der umfassenden Kategorie Kompetenz ebenfalls Kenntnisse und Fertigkeiten als Kompetenzdimensionen. Es wird zu prüfen sein, inwieweit diese lediglich fachlichen Kompetenzen oder ähnlich wie Methodenkompetenz quer abgebildet werden sollten.

Dem EQR-Entwurf liegt eine Schneidung der Kompetenzdimensionen in eine Typologie von *Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (Knowledge, Skills and Competences)* zu Grunde, die vom CEDEFOP (WINTERTON et al. 2005) im Auftrag der EU-Kommission entwickelt worden ist. Der Begriff *Wissen* wird der Studie folgend u.a. anhand der Unterscheidung von deklarativem und prozeduralem Wissen (vgl. KLIEME et al., 2004), eingeführt. Der Begriff der *Fertigkeiten* wird nach PROCTOR und DUTTA (1995) definiert als zielgerichtetes, organisiertes Verhalten, das durch Praxis erworben und mit ökonomischem Aufwand eingesetzt wird. Unterschieden werden die Fertigkeiten in der Auswahl von Mitteln, Motorik und Problemlösen. Da Wissen mit seiner Prozeduralisierung in Fertigkeiten übergehe, wird die Trennung von Wissen und Fertigkeiten in Frage gestellt, was der Diktion des integrierten Qualifikationskatalogs aus Kenntnissen und Fertigkeiten in deutschen Ausbildungsordnungen entspricht.

Die CEDEFOP-Studie unterscheidet neben Wissen und Fertigkeiten auch soziale und persönliche Kompetenzen als Kompetenzdimensionen. Im aktuellen EQR-Entwurf zur Beschreibung von Lernergebnissen werden die ersten beiden explizit benannt, während die sozialen und persönlichen Kompetenzen im Gegensatz zum ersten EQR-Entwurf (2005) nur noch implizit durch die Gesamtkategorie *Kompetenz* abgedeckt werden.

### 3.5 Niveaus und Deskriptoren

In der Frage der Anzahl der Kompetenzniveaus, die sowohl das Bildungssystem als auch das Beschäftigungssystem adäquat widerspiegeln soll, werden folgende Aspekte kontrovers diskutiert. So könnte eine Einführung von acht Niveaus analog zum EQR die Zuordnung der Lernergebnisse bundesdeutscher dualer Fachkräfte-Abschlüsse auf die Niveaus 3 bzw. 4 zur Folge haben, was den bisherigen auch durch das BBiG gestützte Konsens eines gleichwertigen Niveaus aller dualen Ausbildungsabschlüsse zumindest unterminieren würde (vgl. BIBB 2005).

Auch wird eine Gefahr für die Beruflichkeit gesehen, wenn für die unteren Stufen die Zuordnung von Qualifikationslernergebnissen vorgesehen wird, die unterhalb des Niveaus der deutschen Fachkräftequalifikation liegen. Schließlich könnte sich die Zuordnung von Teilqualifikationen bzw. Ausbildungsinhalten arbeitsrelevanter Fähigkeiten ggf. nicht mehr auf relativ breite, ganzheitlich strukturierte Berufsprofile beziehen, sondern auf schmale Bündel von Fähigkeiten (DGB 2005, 5).

Eine gesetzliche Grundlage für die Zuordnung von Teilqualifikationen ist in Deutschland hierfür jedoch nicht gegeben. Die Debatte hierüber steht im Kontext der Diskussion um Beruflichkeit versus Beschäftigungsfähigkeit (KUDA 2006, 632), die in den vergangenen Jahren zur Entwicklung von offenen, dynamischen Berufsbildern in den Bereichen IT und industriebetriebswirtschaftliche Dienstleistungen beitrug.



Die Konstruktion von Niveaustufen beruht auf Setzungen der daran Beteiligten. Über alle Domänen hinweg sollte eine einheitliche Zahl von Niveaus festgelegt werden. Dabei muss geklärt werden, ob der Zuschnitt der Niveaus entlang von Qualifikationen und Qualifikationsfeldern oder auch von Sektoren erfolgen kann.

Die Anzahl der Niveaus könnte durch die Verwendung von qualitativen Kriterien zur Beschreibung von Handlungssituationen wie z.B. Komplexität, Intransparenz, Vernetzung, Dynamik bestimmt werden (KWB 2005). Je weniger Niveaus, desto einfacher ist eine Beschreibung bzw. Erfassung. Jedoch ergeben sich hieraus tendenziell Unklarheiten und Spielräume bei der Zuordnung von Qualifikationen. Je mehr Niveaus, desto adäquater ist zwar die Zuordnung, desto schwieriger ist aber eine klar differenzierende Beschreibung. Die Zahl der Niveaus hängt auch davon ab, ob auch nicht- und vorberufliche Qualifikationen einbezogen werden sollen. Schließlich ist auch zu beachten, dass nicht für alle Kompetenz-Dimensionen die gleiche Anzahl von Niveaus definiert sein muss. Eindeutig ist der Bedarf an einer klaren Ausformulierung der Unterschiede zwischen den Niveaus. Außerdem müssen alle Niveaustufen durchgehend im Grad der Konkretion voneinander unterscheidbar lernergebnisbezogen beschrieben werden, um eine adäquate verständliche Beurteilungsfunktion ermöglichen zu können.

Im Kontext von Qualifikationsrahmen sind Deskriptoren allgemeine bzw. abstrakte Beschreibungen von Lernergebnissen. Sie dienen dazu, Bezüge zwischen nationalen und sektoralen Qualifikationen und Qualifikationsrahmen herzustellen.

Die deutsche Berufsbildung steht vor der Herausforderung, für einen NQR Deskriptoren zu entwickeln, die dem erfahrungsintegrierten Erwerb von dual erworbener Handlungskompetenz Rechnung trägt und die zugleich den Vergleich mit Lernergebnissen z.B. aus vollzeit- und hochschulischen Bildungsangeboten ermöglicht. In der aktuellen Diskussion wird dies nicht unbedingt als unlösbarer Widerspruch zum domänen- bzw. kontextspezifischen Erwerb von Handlungskompetenz angesehen, was insbesondere an fachübergreifenden und Schlüsselqualifikationen deutlich wird (EHRKE 2006, 21f).

Bei der Formulierung von Deskriptoren muss darauf geachtet werden, dass sich ihnen Lernergebnisse, die in unterschiedlichen Systemen (Beschäftigungssystem und Bildungssystem) erzielt und klassifiziert werden, gleichermaßen zuordnen lassen. Dabei sollte eine Prädominanz von Wissen vermieden werden wie die z.B. im ersten EQR-Entwurf gegeben war. Um eine nachvollziehbare Zuordnung zu ermöglichen, sollten die Deskriptoren in den verschiedenen Dimensionen jeweils einer einheitlichen Diktion folgen. Damit würde erreicht, dass eine stimmige qualitative Beschreibung der Niveausteigerung zwischen einzelnen Stufen geleistet wird. Weiterhin würde der Mangel behoben, dass z.T. sogar innerhalb einer Stufe für die verschiedenen Dimensionen unterschiedliche Niveaus adressiert werden.

Die Deskriptoren sollten über die Dimensionen und Niveaus hinweg vertikal und horizontal komplementär zueinander formuliert werden, um Niveausteigerungen aber auch das Kontinuum von Lernergebnissen besser abbilden zu können. Auch sollte die Entwicklung von Deskriptoren im Abgleich mit den zukünftigen Rahmenrichtlinien zur Formulierung von Kennt-

nissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten in Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen orientiert an den erworbenen Kompetenzen erfolgen.

### **3.6 Weitere Überlegungen zur Konstruktion**

Die aufgeführten Teilkompetenzen von Handlungskompetenz und ihre Bezüge zueinander umreißen den pädagogischen wie bildungspolitischen Ausgangspunkt einer möglichen Operationalisierung der Kompetenzdimensionen z.B. für die Entwicklung von Deskriptoren und die Begründung von Niveauunterschieden. Weiter deuten die bisherigen Ausführungen auf Schnittmengen hin, die auf eine ausreichende Kompatibilität der o.g. in deutschen Berufsbildung überwiegend akzeptierten Gliederung und Definition der Dimensionen von Handlungskompetenz mit dem Verständnis von Kompetenz in den anderen Bildungssektoren wie auf supranationaler Ebene schliessen lassen.

Eine wichtige Voraussetzung für einen konsensualen bildungssektorübergreifenden NQR-Ansatz ist die Klärung der Frage, ob und in wie weit hier eine dispositive Handlungsfähigkeit im Verständnis von Handlungskompetenz eine tragfähige Mindestgrundlage für die Operationalisierungen eines NQR bilden könnte. Hierfür bildet eine auch empirisch untermauerte Diskussion über einen bildungssektorübergreifenden Transfer- und Erfahrungsbegriff im Zusammenhang von Qualifikationen und Qualifizierung eine wesentliche Voraussetzung.

Eine weitere wichtige Frage bezieht sich auf die Parameter, die der Entwicklung von domänenübergreifenden Deskriptoren zu Grunde liegen könnten. Dies stellt z.B. für den horizontalen Vergleich von Fachkompetenzen, die in unterschiedlichen Domänen erworben werden, eine besondere Herausforderung dar. Überfachliche und Schlüsselkompetenzen, die in geregelten Aus- und Fortbildungsqualifikationen integriert erworben werden, könnten hier methodisch Ansätze für die Entwicklung domänenübergreifender Deskriptoren bieten (vgl. STILLER 1998, MAAG MERKI / GROB 2001 sowie SPÖTTL 2006).

Hieran schließt sich die Frage an, nach welchen Kriterien die Bewertung des Anforderungsgrades bzw. des Leistungspotenzials von Handlungskompetenzen erfolgen könnte. Für den aktuellen EQR-Entwurf werden hierfür Selbstständigkeit und Verantwortung vorgeschlagen. Das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft (2005) schlägt die Verwendung der Kriterien Komplexität, Intransparenz, Vernetztheit und Dynamik zur Beschreibung von komplexen Handlungssituationen vor.

Schließlich stellt sich die Frage, ob (Handlungs)Kompetenz nicht als zusätzliche Gesamtkategorie für die zusammenfassende Beschreibung von Lernergebnissen von Qualifikationen ergänzend zu den Kompetenzdimensionen in einen NQR integriert werden sollte, wie dies in der aktuellen EQR-Matrix durch die Kategorie Kompetenz vorgesehen ist. Implizit ist dieser Ansatz auch durch die Zielkategorien Können bzw. Anwenden im deutschen Hochschulqualifikationsrahmen bzw. in der Taxonomie für die Berufsbildung (DIHK 2005) gedeckt, was auch der Zielorientierung und dem integrierten Charakter von Handlungskompetenz entsprechen würde.



## 4 Voraussetzungen der Operationalisierung

Für die Entwicklung eines NQR sind eine Reihe von Fragen der Operationalisierung zu klären, die für das Funktionieren eines solchen Instruments unerlässlich sind.

### 4.1 Abbildung und Zuordnung

Eine Abbildung der Endqualifikation von Aus- und Fortbildungsprofilen als Lernergebnisbündel, welche die jeweils erworbene berufliche Handlungsfähigkeit in einem NQR beschreibt, erscheint grundsätzlich möglich. Dabei gilt es zu klären, ob alle Dimensionen das gleiche Gewicht bei einer Zuordnung von Qualifikationen haben, was den Ausschlag für die Zuordnung zu einem Niveau ergibt und wie die Gewichtung erfolgt, wenn eine Qualifikation über Niveaus streut. Gerade im Hinblick auf die Beschreibung von Anforderungen aufsteigender Niveaustufen müssen die Deskriptoren in den Kompetenzdimensionen eine klare und eindeutige sowie pragmatische Handhabung ermöglichen. Ob und wie eine Abbildung von Lernergebnissen aus Qualifikationsteilen der beruflichen Bildung sinnvoll ist, ist noch im Detail zu klären, da diese im Zusammenwirken von Theorie und Praxis integriert vermittelt über einen bestimmten Zeitraum erworben werden.

### 4.2 Leistungspunkte

Leistungspunkte werden als praktikable Instrumente zur Anerkennung bzw. Anrechnung von erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen diskutiert. Die Maastricht Erklärung des Europäischen Rates vom Dezember 2004 sieht die Entwicklung des EQR in Verknüpfung mit einem European Credit Transfersystem für den Bereich der beruflichen Bildung (ECVET) vor. Die Entwicklung und Einführung eines Leistungspunktesystems über die Bildungsbereiche und nationalen Grenzen hinweg würde die Durchlässigkeit von Qualifikationen zwischen der beruflichen und allgemeinen einschließlich hochschulischen Bildung neben anderen Wegen der Herstellung von Transparenz mit neuer Qualität befördern. Die deutschen Arbeitgeber (KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG 2005) schlagen vor, Leistungspunkte als quantitative Hilfsdeskriptoren zur Beschreibung von Lernergebnissen einzusetzen.

Es muss bei den Entwicklungsarbeiten für einen NQR jedoch geklärt werden, wie die Vergabe von Leistungspunkten für zu definierende Abschnitte von integrierten beruflichen Bildungsgängen unter vollständiger Berücksichtigung der integriert erworbenen Berufsbefähigung erfolgen kann. Weiterführende Erkenntnisse hierzu werden von dem BMBF-Modellversuchsprogramm DECVET (Beginn 2007) erwartet. Auch ist die Frage der Kompatibilität eines berufsbildungsbezogenen Leistungspunktesystems mit der derzeit für den europäischen Hochschulbereich entwickelten qualitativ ausgerichteten Version eines European Credit Transfer Systems (ECTS II) (EUROPÄISCHER RAT 2004) noch nicht geklärt.

### **4.3 Zertifizierung formaler, nonformaler und informeller Lernergebnisse**

Der EQR ist als Bezugsrahmen für nationale Zertifizierungssysteme konzipiert, was auch Auswirkungen auf die Reformdiskussion zur Zertifizierung von Qualifikationen als auch nonformaler und informeller Kompetenzen hat. Unklar ist dabei noch, welche Regeln für eine standardbezogene Zertifizierung non- und informell erworbener Lernergebnisse gelten sollen.

Bereits seit einiger Zeit wird bei herkömmlichen Arbeitsmarkt- und Bildungszertifikaten versucht, über die Erfassung von *Input*-Aspekten hinaus auch ganzheitliche Kompetenzen (Sozial-, Personal- und Lernkompetenz sowie Problemlösefähigkeit) zu erfassen (CLEMENT 2006). Schließlich gilt es zu prüfen, wie bei der Entwicklung von Anrechnungsregeln bundesdeutsche Vollqualifikationen und die öffentlich-rechtliche Kontrolle über die Zertifizierung von Einheiten anerkannter Qualifikationen erhalten werden können (vgl. HANF 2006, 63f).

Bei der Entwicklung durchlässiger Zertifizierungssysteme bietet das deutsche IT-Weiterbildungssystem Konstruktionsprinzipien, die auch für Qualifikationsrahmenwerke relevant sind. Es ist lernergebnisorientiert an Kompetenzen (Arbeitsprozessorientierung) ausgerichtet und die Anerkennung informellen Lernens erfolgt im Rahmen eines modularisierten Zertifizierungssystems. Weiter ist es auf die Erfassung von Lernergebnissen durch Leistungspunkte hin angelegt und dadurch auch potenziell kompatibel mit anderen Bildungssektoren im In- und Ausland (vgl. TUTSCHNER/ WITTIG 2006, 217ff).

### **4.4 Bildungssektorübergreifender Ansatz**

Nicht nur die Berufsbildung steht vor der Frage, nach welchen Kriterien und Verfahren sollen Äquivalenzen als Voraussetzung für Verfahren zur Anerkennung bzw. Anrechnung von erworbenen Kompetenzen festgestellt werden. Die Diskussion zwischen den Bildungssektoren ist diesbezüglich in Bewegung gekommen und es sind konvergierende Trends in der Definition der Ziele der Didaktik zwischen allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung zu verzeichnen.

So wird in den allgemeinbildenden Schulen entsprechend den Bildungsstandards (KULTUS-MINISTERKONFERENZ 2004) anwendungsbezogen geprüft. Analog benennt der Hochschulqualifikationsrahmen (Kultusministerkonferenz 2005) als wesentliche Kompetenzdimension Können im anwendungsbezogenen Sinne als Transfer von Wissen. Schließlich spricht das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bezogen auf den Hochschulbereich vom Erwerb berufsbezogener Kompetenz als Bildungsziel und fördert derzeit in einem Programm zur Anerkennung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM 2005-7) Modellversuche zur Entwicklung entsprechender instrumenteller Ansätze.

#### 4.5 Kompetenzorientierung von Qualifikationen

Zur Klärung der Ausgangssituation zum Grad der Kompetenzorientierung in der staatlich geregelten Berufsbildung kommt ein Gutachten des BMBF (BREUER 2005) in einer Untersuchung von 24 deutschen Berufsbildern aus allen Bereichen dualer Berufsbildung zu folgender Einschätzung. Weder das jeweils zugrunde liegende Kompetenzverständnis noch die Diktion der Lernziele und Prüfungsanforderungen ist eindeutig bzw. einheitlich. Neugeordnete Berufe wie z.B. der Industriekaufmann und die Metall- und Elektroberufe sind in der Verordnung wie in den Rahmenlehrplänen am ehesten kompetenzbezogen formuliert worden. Entsprechend empfiehlt das Gutachten in weiteren Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zu kompetenzbezogen gestalteten Berufsbildern und Kompetenzstandards, wie sie das BIBB derzeit beginnt, exemplarisch neuere und neugeordnete Berufe zum Ausgangspunkt zu nehmen.

#### 4.6 Qualitätssicherung von Qualifikationen

Die Diskussion über die möglichen Auswirkungen einer kompetenzbezogenen Gestaltung von Qualifikationen auf die Qualitätssicherung (z.B. Prüfungsmethoden und -verfahren) befindet sich in Deutschland erst am Anfang. In der Qualitätssicherung konzentriert sich der EQR nur auf den *Output* bzw. den *Outcome* (Lernergebnisse, Prüfungen und Verwertbarkeit). Da die Systeme und Instrumente der Qualitätssicherung in der Zuständigkeit der Mitgliedsstaaten verbleiben, werden bei der Gestaltung eines NQR die Qualitätsbereiche *Input* (Rahmenbedingungen) und Prozess (Ausbildungskonzept und -gestaltung) stärker berücksichtigt werden müssen (vgl. EHRKE 2006, 20f).

### 5 Ausblick

Die Voraussetzungen für die Entwicklung eines solchen Instruments in Deutschland sind aufgrund einer Reihe bereits existierender Ansätze günstig, sei es in den Vorgaben für mehr Durchlässigkeit, wie sie im neuen BBiG enthalten sind, sei es in der kompetenzorientierten Gestaltung von akademischen Bildungsgängen oder im Modell-Programm zum Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte, sei es in den Arbeiten zu nationalen Bildungsstandards. Ein NQR könnte diese Entwicklungen im Sinne aller Nutzergruppen beschleunigen.

Der zukünftige EQR wird zur Förderung der Transparenz, Durchlässigkeit und Mobilität in erster Linie die Funktion als Übersetzungsinstrument für kompetenzbezogen formulierte Qualifikationen, die über nationale Qualifikationsrahmen und -systeme als Bündel von Lernergebnissen zugeordnet werden, erfüllen. Ein bereichsübergreifender Nationaler Qualifikationsrahmen kann hierbei eine wichtige institutionelle Voraussetzung für die Implementation eines EQR bilden, um die o.g. bildungspolitischen Makroziele im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger zu erreichen.

Auch wenn ein NQR in Deutschland wie ein EQR als nicht bindendes Angebot an die Nutzergruppen konzipiert ist, wird er über seine Transparenzfunktion allein schon durch seinen

konkreten Bezug auf eine entwickelte Bildungslandschaft von Institutionen mit klar definierten Aufgaben und Regeln hinausgehen. Entsprechend hat die BIBB-Hauptausschuss Arbeitsgruppe für einen NQR (BIBB 2006) im Zielkatalog auch die Funktion in der Qualitätssicherung und -entwicklung aufgeführt, was auf eine Optimierung und Systematisierung von Qualifikationen durch ein solches Instrument zielt.

Die Klärung der angeführten Frage- und Problemstellungen erfordert im Vorfeld und parallel zu den Entwicklungsarbeiten eine Reihe von Prüf- und Forschungsarbeiten, wie z.B. im Rahmen von bildungssektorübergreifenden Qualifikationsfeldanalysen. In den zukünftigen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten sowie in Erprobungsphasen wird mit Experten und Akteuren auch aus Nachbarländern mit ähnlichen dualen Strukturen ein kontinuierlicher Austausch angestrebt (Leonardo Projekt TransEQFrame 2007-8). In diesem Rahmen könnte am Beispiel ausgewählter Qualifikationsfelder die lernergebnisorientierte Beschreibung und Klassifikation von Qualifikationen als Instrument der Kommunikation zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen der Mitgliedsstaaten getestet werden.

Ein bereichsübergreifender Nationaler Qualifikationsrahmen kann eine wichtige institutionelle Voraussetzung bilden, die bildungspolitischen Makroziele Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung von (nicht nur beruflichen) Qualifikationen zu erreichen – im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit der Bürger. Die Entwicklung eines NQR sollte von Anfang an unter Einbeziehung aller Akteure erfolgen, um eine nachhaltige Akzeptanz zu gewährleisten.

## **Literatur**

BADER, R. (2000): Konstruieren von Lernfeldern. Eine Handreichung für Rahmenlehrplanausschüsse und Bildungsgangkonferenzen in technischen Berufsfeldern. In: BADER, R./SLOANE, P. F.E.: Lernen in Lernfeldern. Theoretische Analysen und Gestaltungsansätze zum Lernfeldkonzept. Markt Schwaben, 33-50.

BERUFSBILDUNGSGESETZ (2005) In: Bundesgesetzblatt Teil I, vom 23.03.2005.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2005): Stellungnahme des Hauptausschusses (3/2005) vom 14.12.2005.

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2006): Zwischenergebnis zur Entwicklung von Leitlinien aus der Perspektive der Berufsbildung. Bericht für den Hauptausschuss (3/2006) vom 13.12.2006.

BLOOM, B. (1956): Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain.

BMBF/KMK (Bundesministerium für Bildung und Forschung/ Kultusministerkonferenz) (2005): Erste Stellungnahme vom 15.11.2005.

BREUER, K. (2005): Handlungskompetenz in Ausbildungsordnungen und KMK-Rahmenlehrplänen. Bericht zum Projekt. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Überarbeitete und erweiterte Fassung. Mainz

CLEMENT, U. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – mögliche Konsequenzen für Deutschland. Unveröffentlichtes Arbeitspapier vom 10.03.2006.

DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (2005): Stellungnahme zum Entwurf für einen Europäischen Qualifikationsrahmen.

DIHK (DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG) (2005): Taxonomie der Lernziele (Anwendungstaxonomie).

DREXEL, I. (2005) : Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG-Metall. Berlin, Frankfurt a.M.

EHRKE, M. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Eine Herausforderung für die Gewerkschaften. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2, 18-23.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 8.7.2005. Online: [http://www.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_de.pdf](http://www.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf) (20-12-2007).

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2006a): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. 5.9.2006. Brüssel.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2006b): Entwurf für ein Europäisches Leistungspunktesystem in der Beruflichen Bildung. Brüssel.

EUROPÄISCHER RAT (2004): Maastricht Communiqué on the Future Priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (Review of the Copenhagen Declaration of 30 November of 2002).

EUROPEAN COMMISSION, DG EDUCATION AND CULTURE (2005): Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Report. Luxembourg, 46.

HANF, G. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ziele, Gestalt, Verfahren. In: GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster, 53-64.

HANFT, A./ MÜSKENS, W. (2002): Kompetenzbezogene Erfolgskontrollen internetgestützten Lernens. In: Die berufsbildende Schule, Bd. 54, 176-82.

KLIEME, E. et al. (2003): Die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards: Eine Expertise. Bonn.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Frankfurt a.M. Online: [http://www.bmbf.de/pub/bericht\\_bildung\\_in\\_deutschland.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bericht_bildung_in_deutschland.pdf) (20-12-2006).

KUDA, E. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? WSI Mitteilungen 11, 630-7.

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ) (2004a): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung.

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ) (2004b): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe.

KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ) (2005): Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse.

KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (2005): Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET).

MAAG MERKI, K./ GROB, U. (2005): Überfachliche Kompetenzen: zur Validierung eines Indikatorensystems. In: FREY, A. et al. (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen. Landau, 7-30.

PROCTOR, R.W./ DUTTA, A. (1995): Skill acquisition and human performance. Thousand Oaks, CA.

RAUNER, F./ GROLLMANN, P. (2006): Berufliche Kompetenz als Maßgabe für einen europäischen Bildungsraum. Anmerkungen zu einem europäischen Qualifikationsrahmen EQR. In: GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster, 115-126.

REETZ, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen - Kompetenzen - Bildung. In: TRAMM, T./ KLAUSER, F./ JOHN, E.G./ SEMBILL, D. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a.M., 32-51.

RYCHEN, D.S./ SALGANIK, L.H. (2003): A holistic model of competence. In: Dieselben (Hrsg.): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen.

SLOANE, P.F.E. (2004): Betriebspädagogik. In: GAUGLER, E./ WEBER, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Aufl., Stuttgart.

SLOANE, P.F.E. (2005): Kompetenzen und Kompetenzniveaus in der beruflichen Domäne von Wirtschaft und Verwaltung: Bildungsstandards, Kompetenzorientierung und Lernfelder. In: Bildungsstandards in der beruflichen Bildung II – Handlungserfordernisse, 3-19.



SPÖTTL, G. (2006): National Qualifications Framework – which way to go? Vortrag vom 18.09.2006.

STILLER, I. (1998): Schlüsselqualifikationen – Neuordnung/Ordnungsmittel. In: WITTMANN, E./ BUER VAN, J. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen zwischen bildungspolitischem Anspruch, wissenschaftlicher Grundlegung und wissenschaftsadäquater Umsetzung. Berlin, 5-15.

TUTSCHNER, R./ WITTIG, W. (2006): IT-Weiterbildung und Europäisierung – Was man vom IT-Weiterbildungssystem für eine Europäisierung lernen kann. In: GROLLMANN, P./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Münster, 199-221.

WEINERT, F.E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel, 17-31.

WINTERTON, J./ DELAMARE-LE DEIST, F./ STRINGFELLOW, E. (2006): Typology of knowledge, skills and competences. Clarification of the concept and prototype. CEDEFOP. Luxembourg.

## Die Autoren:

---



### **Dr. GEORG HANF**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Robert Schuman Platz 3, D - 53175 Bonn

E-mail: [hanf \(at\) bibb.de](mailto:hanf(at)bibb.de)

Homepage: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)



### **Dr. VOLKER REIN**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
Robert Schuman Platz 3, D - 53175 Bonn

E-mail: [rein \(at\) bibb.de](mailto:rein(at)bibb.de)

Homepage: [www.bibb.de](http://www.bibb.de)