

Der Deutsche Qualifikationsrahmen – ein Weg zu mehr Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit in der beruflichen Bildung?

Abstract

Der Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) ist mit den Zielen einer verstärkten Transparenz, Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungs- und Berufsbildungssystem verbunden. Die Mobilität im europäischen Raum soll gefördert, die Gleichwertigkeit von allgemeiner, beruflicher und Hochschulbildung verbessert werden. Der DQR sieht die Einbeziehung von informell und nichtformal erworbenen Kompetenzen vor. Was könnte das für die berufliche Bildung und die genannten bildungspolitischen Ziele bedeuten? Wie werden beruflich erworbene Kompetenzen erfasst und validiert? Werden Durchlässigkeit und Übergänge zwischen den mit der Weiterbildung verbundenen Bildungsbereichen erhöht und verbessert? Wie wird sich die Berufsbildung als System entwickeln, wenn informell und nichtformal erworbene Kompetenzen einbezogen und anerkannt werden?

1 Der DQR unter der Zielsetzung von mehr Durchlässigkeit

Der „Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)“ (AK DQR 2011), der Anfang 2012 durch Spitzenvertreter von Bund, Ländern und Sozialpartnern verabschiedet wurde und ab 2013 implementiert wird, soll die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern fördern, indem er in Deutschland erworbene Qualifikationen in Verbindung mit dem EQF unter bestimmten Kriterien einordnet und europäisch vergleichbar macht. Er bezieht sich auf Kompetenzen und Qualifikationen, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden (vgl. BÜCHTER et al. 2012; DEHNBOSTEL et al. 2010).

Der DQR 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 transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen“ (AK DQR 2011, 2). Und weiter: „Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle – auch für von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen betroffene Menschen – gefördert und verbessert werden“ (ebd.).

Durchlässigkeit im Bildungssystem soll den Zugang zu Bildung und die Übergänge zwischen unterschiedlichen Bildungsabschnitten, Bildungsgängen und Bildungsbereichen erleichtern und so Chancengleichheit, soziale Integration und Entwicklungs- und Aufstiegswege ermöglichen. Der DQR erfasst die Qualifikationen und Kompetenzen in den Bildungsbereichen oberhalb des Elementar- und Primarbereichs und in der Arbeits- und Lebenswelt. Bezogen auf das formale Lernen stellt sich die Frage von Transparenz und

Durchlässigkeit in und zwischen vier Bildungsbereichen: dem allgemein bildenden Schulwesen mit den Sekundarstufen I und II; der beruflichen Ausbildung mit dem dualen System, der vollschulischen Berufsausbildung und den Übergangsmaßnahmen; der hochschulischen Bildung mit Universitäten, Fachhochschulen und Akademien; der Weiterbildung in unterschiedlichen Formen und in der Unterteilung von beruflicher, allgemeiner und wissenschaftlicher Weiterbildung.

Innerhalb dieser Bildungsbereiche gibt es teilweise streng getrennte Teilbereiche, zwischen denen sich die Frage der Durchlässigkeit ebenso stellt wie zwischen den Bildungsbereichen selbst. So besteht die berufliche Ausbildung aus dem dualen System, dem Schulberufssystem und den Übergangsmaßnahmen; das allgemein bildende Schulwesen aus einem zwei-, drei- oder viergliedrigem Schulsystem usw.

Im Einzelnen besteht der DQR-Entwurf aus einem Einführungstext, einer Matrix mit acht Niveaustufen und einem Glossar, das die zentralen Begriffe des DQR definiert und einzelne Erläuterungen vornimmt (vgl. ebd.). Die Matrix verkörpert eine einheitliche Struktur und ein kategoriales Begriffsverständnis, das ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zum Ausdruck bringt. Beschreibungsmerkmale wie Beurteilungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Mitgestaltung und Reflexivität gehen ebenso über ein reines Qualifikationsverständnis hinaus wie die im Glossar definierten Begriffe insbesondere der Personal-, Fach- und Sozialkompetenz, wobei die Personalkompetenz in den neueren DQR-Fassungen als Selbständigkeit bezeichnet wird. In den Niveaus 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 nichtformal erworbene Kompetenzen einzubeziehen und die Gleichwertigkeit von beruflicher, allgemeiner und hochschulischer Bildung durch die unterschiedslose Einordnung in die Niveaus festzuschreiben.

Offensichtlich ist es in der Matrix gelungen, wichtige soziale und bildungspolitische Forderungen strukturell zu fixieren. Die Anforderungsstruktur der Niveaus integriert auch Erwachsene ohne Berufsausbildung und Schulabschlüsse, wenn für die Niveaustufe 1 formuliert wird: „Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung“ (ebd., 7). Der Dualismus von „Lern- und Arbeitsbereich“ durchzieht alle Niveaus 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., 14). Hiermit ist – ebenso wie in den Formulierungen der Anforderungsstruktur der anderen Niveaus – die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung festgeschrieben. Die parallel zum formalen Lernen gleichwertige Anerkennung von informell und nichtformal 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, allgemeiner und Hochschulischer 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 et al. 2009, 23) zurückgenommen wurden. Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten bleiben vor allem im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Qualifikations- und Kompetenzbegriff, die Outcomeorientierung und die Einbeziehung der Bildungsdimension. Inwieweit diese Unstimmigkeiten eher auf ungereimte Kompromissformeln der beteiligten sozialen Gruppen hinweisen als auf bestimmte bildungspolitische Ausrichtungen ist kaum zu beurteilen.

In bildungspolitischer Hinsicht ist die Einrichtung des DQR und generell die Einrichtung von Nationalen und Sektorale Qualifikationsrahmen im Kontext der Europäisierung der Bildung sowie der Um- und Neusteuerung von Bildungs- und Berufsbildungssystemen zu sehen. „Der heutige Diskurs“, so OELKERS/ REUSSER (2008, 17), geht „auf einen inzwischen international weitgehend akzeptierten Wechsel der Perspektive in der Bildungspolitik“ zurück. Bisher standen die Input-Faktoren im Mittelpunkt des Interesses bildungspolitischer Steuerung, während Prozess, Output, Outcome und z. T. auch der Kontext vernachlässigt oder ausgeblendet wurden. Heute erfolgt die Steuerung und Lenkung im Bildungswesen vorrangig outcome- und lernergebnisorientiert, zumindest ist dies die bildungspolitische Intention. Qualifikationsrahmen sollen eine Steuerung anhand von Lernergebnissen und Outcome ermöglichen und dabei im nationalen und internationalen Kontext nicht nur der Transparenz und Vergleichbarkeit, sondern auch der Vertrauensbildung bezogen auf die Aussagekraft von Qualifikationen dienen. Mithilfe des Instrumentes Qualifikationsrahmen soll die Nutzung von „Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen“ optimaler ermöglicht werden (KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT 2005, 17).

Der Fokus auf die Ergebnisse von Lernen und Kompetenzentwicklung erfordert neue Wege der Identifizierung, Bewertung und Validierung von Qualifikationen sowie dazugehörige Standards. Auch Maßstäbe und Kriterien der Qualitätssicherung und -entwicklung sind einzubeziehen. Ebenso wie die bildungsökonomische Erfassung der Wirkung eingesetzter Ressourcen dienen diese Ansätze und Methoden sowohl im nationalen als auch im internationalen Vergleich als Benchmarks. Hierzu gehören u. a. auch die auf Initiative der OECD entwickelten Large-scale-assessments zur Messung des Kompetenz- und Leistungsstands von Schülerinnen und Schülern (PISA) und Erwachsenen (PIAAC). Mit der im Europäischen Qualifikationsrahmen und auch im EQR intendierten Einbeziehung von informell und nichtformal erworbenen Kompetenzen stellt sich die Frage nach deren Validierung und Anerkennung.

2 Die Validierung informellen und nichtformalen Lernens

Für die Bewertung von informell und nichtformal erworbenen Lernergebnissen bzw. Kompetenzen hat sich der Begriff der Validierung herausgebildet. Die in 26 europäischen Staaten gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen sind in der Veröffentlichung „Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“ zusammengefasst (CEDEFOP 2009) und können als europäisches Validierungskonzept bezeichnet werden. Aktuell bedeutsam ist die im Dezember vom Europäischen Rat veröffentlichte Empfehlung zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (EMPFEHLUNG DES RATES 2012). Darin wird u. a. die Einführung eines nationalen Systems für die Validierung bis 2018 gefordert, wonach informell und nichtformal erworbene Kompetenzen durch eine zuständige Stelle anerkannt werden sollen. Innerhalb einer zeitlichen Fristsetzung soll es möglich werden, die nicht in formalen Bildungs- und Qualifizierungswegen erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen auf Antrag einzelner Personen und unter Beteiligung von Kammern, Sozialpartnern, Verbänden und Bildungsanbietern zu validieren.

Das Interesse Europas an einer Förderung nationaler Bestrebungen zur Einführung von Validierungssystemen für informelles und nichtformales Lernen ist vor allem politisch-ökonomisch motiviert: Vergleichbarkeit und Transparenz der nationalen Systeme auf europäischer Ebene sind von großer Bedeutung, wenn ein jeweiliger allgemeiner Nutzen aus Validierungen nicht auf begrenzte Bereiche wie Länder, Regionen und Branchen beschränkt bleibt, sondern europaweite Wirkung entfaltet. Eine dadurch geförderte Mobilität von Arbeitnehmern innerhalb Europas ist für die Personalentwicklung von Unternehmen wichtig. Ihnen steht so ein größerer Pool an qualifizierten Arbeitskräften zur Verfügung, aus dem sie Mitarbeiter gewinnen können.

In den europäischen Leitlinien für die Validierung informellen und nichtformalen Lernens (vgl. CEDEFOP 2009) wird die Einzelperson im Mittelpunkt des Validierungsprozesses gesehen. Obgleich eine Validierung des Lernens grundsätzlich auf freiwilliger Basis erfolgen soll, empfehlen die Leitlinien, dem Einzelnen mit Hilfe von „geeigneten Kommunikationsstrategien“ den persönlichen Nutzen einer Validierung seines nicht-formalen und informellen Lernens nahezubringen und seine Motivation zur Teilnahme am Validierungsprozess zu fördern. Auch prozessbegleitend solle er bei seiner Entscheidung durch adäquate Information, Beratung und Orientierung weiter unterstützt werden.

In den Leitlinien wird gefordert, dass jedem der Anspruch auf gleichen Zugang und auf gleiche und faire Behandlung eingeräumt werden solle. Es wird allerdings nicht darauf eingegangen, was dies bedeutet, wenn die Voraussetzungen derjenigen, die eine Validierung ihres informellen und nichtformalen Lernens anstreben, sich als ungleich erweisen (vgl. ebd., 30 ff.). Als weiterer Grundsatz wird formuliert, dass die Privatsphäre und die Rechte des Individuums im Rahmen eines Validierungsverfahrens gewahrt werden müssten, wobei es auf europäischer und nationaler Ebene durch Rechtsvorschriften zum Datenschutz vor dem Missbrauch persönlicher Informationen geschützt sei. Informationen, die im Zuge von

Validierungsverfahren erhoben werden, dürften nicht ohne Zustimmung der Betroffenen für andere Zwecke, zum Beispiel Umstrukturierungen der Belegschaft in Unternehmen oder Lohnfestlegungen, verwendet werden.

In diesem Zusammenhang sind auch die möglichen Interessenkonflikte (vgl. ebd., S. 42 ff.) zu sehen, die insbesondere in privatwirtschaftlich organisierten Validierungsverfahren auftreten könnten. Wenngleich das Eigeninteresse von Unternehmen, sich an der Validierung des Lernens ihrer Mitarbeiter zu beteiligen, mit den persönlichen Interessen der Beschäftigten grundsätzlich vereinbar zu sein scheint – durch größtmögliche Transparenz des Prozesses und Partizipation etwa von Arbeitnehmervertretern –, so besteht dennoch das Risiko, dass die Beschäftigteninteressen im Kontext von unternehmensinternen Validierungen nicht ausreichend beachtet werden. Bei Kandidaten kann unter Umständen der Eindruck entstehen, dass die Validierung der eigenen Kompetenzen sich ihrer Kontrolle entzieht oder aber, dass – anders als bei öffentlichen Validierungsverfahren – eine Anfechtung der Ergebnisse nicht ermöglicht wird. Grundsätzlich wird sich ein Engagement von Unternehmen in der Validierung des nichtformalen und informellen Lernens von Mitarbeitern zunächst immer danach richten, ob und inwiefern es für das Unternehmen Vorteile verspricht. In der Regel wird es sich nach dem kurz- und mittelfristigen Personalbedarf bestimmen und im Kontext von arbeitsmethodischen Modernisierungen und Anpassungsqualifizierungen der Mitarbeiter vollziehen.

Die Validierung informellen und nichtformalen Lernens ist ohne einen institutionellen und organisationalen Rahmen nicht realisierbar. In den europäischen Leitlinien wird ausgeführt, dass eine Zertifizierungsstelle auf Regierungsebene die offizielle Anerkennung validierten informellen und nichtformalen Lernens sicherstellen könne (vgl. ebd., 42 ff.). 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 anbiete.

Für eine erfolgreiche, d.h. Vertrauen, Transparenz und Qualität schaffende Einführung von Validierungssystemen müssen den Leitlinien zufolge die Institutionen und Verfahren geklärt und die jeweiligen Aufgaben zugeordnet werden. In den meisten Ländern seien Validierungssysteme bisher offenbar auf die Bedürfnisse bestimmter Gruppen wie Migranten und Migrantinnen, Menschen mit Behinderungen, Erwerbslose und gering Qualifizierte abgestimmt. Dies berge allerdings die Gefahr, dass die Validierung hierdurch aus den regulären Qualifizierungsstrategien herausgelöst wird und je nach dem zur Zertifizierung führenden Weg „erstklassige“ und „zweitklassige“ Zertifikate geschaffen werden.

In der europäischen Diskussion setzen sich zunehmend fünf Verfahrensschritte zur Identifizierung und Beurteilung von informell und nichtformal erworbenen Kompetenzen durch (vgl. u.a. ebd., BBT 2009). Idealtypisch handelt es sich dabei um folgende Schritte, die zumindest dann ein Kompetenzmodell voraussetzen, wenn die Validierung mit dem Ziel einer Anerkennung oder Anrechnung durchgeführt wird:

Information und Beratung (information, advice and guidance)

Ermittlung und Bilanzierung (identification)

Bewertung und Beurteilung (assessment)

Validierung (validation)

Zertifizierung (certification).

In der folgenden Abbildung sind diese Stufen in ihrer Abfolge dargestellt:

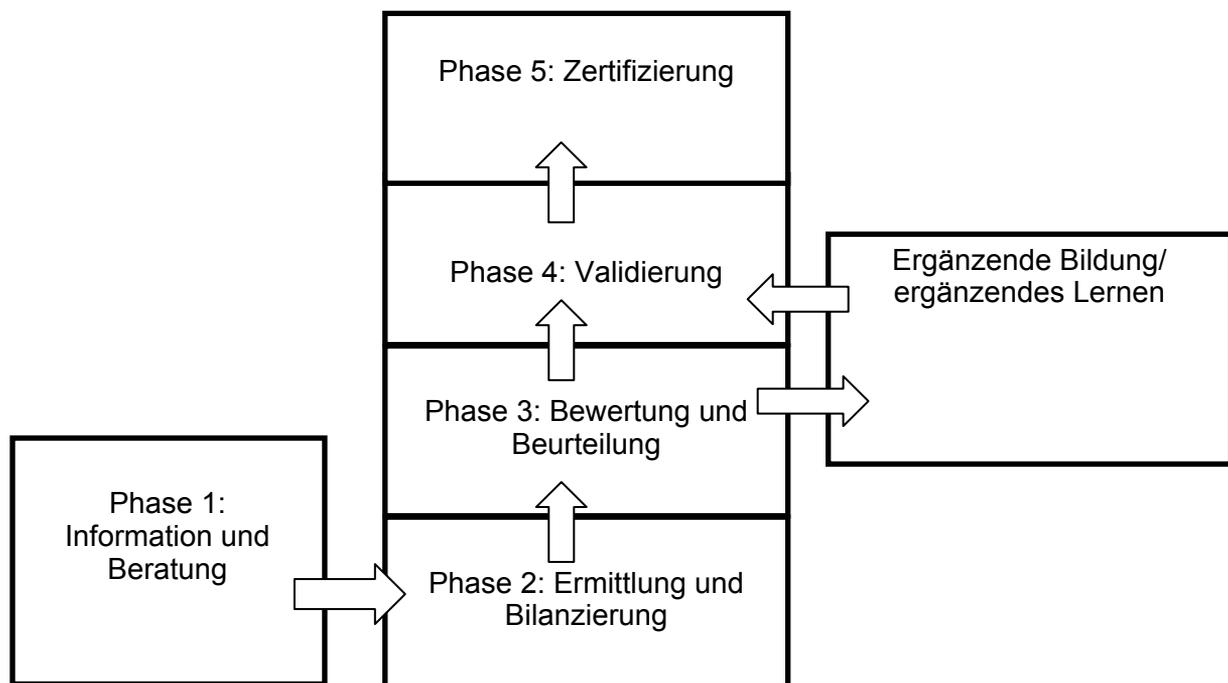


Abb. 1: Stufen zur Identifizierung und Beurteilung von informell und nichtformal erworbenen Kompetenzen.

Kern des Verfahrens sind die Schritte (2) bis (4), die Ermittlung, Bewertung und Validierung. Im Glossar des CEDEFOP werden diese Schritte folgendermaßen definiert: Die Ermittlung (identification) von nichtformalem und informellem Lernen (2) wird als ein Prozess verstanden, der „... die Lernergebnisse einer Einzelperson festhält und sie erkennbar macht. Sie führt nicht zur Ausstellung eines offiziellen Zeugnisses oder Diploms, kann aber die Grundlage für eine offizielle Anerkennung schaffen“ (CEDEFOP 2009, 17).

Bewertung von Lernergebnissen (assessment of learning outcomes) (3) bedeutet „... Beurteilung von Kenntnissen, Know-how und/oder Kompetenzen einer Person gemäß festgelegten Kriterien (Lernerwartungen, Messung von Lernergebnissen). Die Bewertung führt normalerweise zu einer Validierung und Zertifizierung.“ Dabei werden zwei Formen der Bewertung unterschieden, die formative als „... wechselseitiger Reflexionsprozess zwischen Lehrkraft/Bewerter und Lernendem zur Förderung des Lernens“ und die summative als „... Prozess der Bewertung (bzw. Beurteilung) der spezifischen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen eines Lernenden zu einem gegebenen Zeitpunkt.“ (vgl. ebd., Glossar)

Die Validierung (validation) (4) von nichtformalem und informellem Lernen „... beruht auf einer Bewertung der Lernergebnisse einer Einzelperson und kann zur Ausstellung eines Zeugnisses oder Diploms führen.“ (CEDEFOP 2009, 17). Der Terminus „Validierung von Lernergebnissen“ (validation of learning outcomes) wird definiert als die „... Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegter Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung“ (CEDEFOP 2009, Glossar).

Als Zertifizierung von Lernergebnissen (certification of learning outcomes) (5) wird der Prozess bezeichnet, „... durch den formal bescheinigt wird, dass bestimmte Lernergebnisse (Kenntnisse, Know-how, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person erzielt hat, durch eine zuständige Behörde oder eine zuständige Stelle gemäß einem festgelegten Standard bewertet und validiert wurden. Die Zertifizierung führt zur Ausstellung eines Befähigungsnachweises, eines Diploms oder eines Titels“ (vgl. ebd.).

Die Differenzierung des Bewertungsprozesses bis zur Ausgabe eines Zertifikats in die Schritte (3) bis (5) ist eine analytische Trennung, die für die Entwicklung eines Validierungsprozesses relevant ist. In Deutschland zumindest entspricht diese Trennung nicht der Praxis, bislang liegen hier Bewertung, Bestätigung und Zertifizierung zumeist in einer Hand.

Der Prozess der Validierung kann zu einem Bildungsabschluss und damit zu einem anerkannten Zertifikat führen, er kann sich aber auch auf Teile eines Bildungsgangs beziehen oder zur Anrechnung von Lernergebnissen genutzt werden. Je nach Zielstellung kann die Ermittlung entweder zunächst auf eine entwicklungsorientierte ergebnisoffene Kompetenzfeststellung oder aber gleich auf die Feststellung berufsrelevanter Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen mit Bezug zum angestrebten Beruf, einem Berufsfeld oder einer Tätigkeitszielen und damit anforderungsorientiert erfolgen.

3 Empfehlungen zur Umsetzung

Auf dem Weg hin zu einer Anerkennung von nichtformal und informell erworbenen Kompetenzen und zur Stärkung der Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit im Bildungs- und

Berufsbildungssystem zeichnen sich die folgenden praktisch-konzeptionellen Empfehlungen ab.

(1) Anerkennung über eine kompetenzbasierte Validierung

Kern des Prozesses der Validierung von auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen sind die Ermittlung, die Bewertung und die Bestätigung durch eine dazu berechnigte anerkannte Stelle, die Validierung im eigentlichen Wortsinn. Die kompetenzbasierte Validierung bietet die Chance, Kompetenzen unabhängig von dem Weg ihres Erwerbs, also auch nichtformal oder informell erworbene, zur Anerkennung zu bringen. Beruflich relevante Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen werden nicht nur im Berufsleben erworben, sondern auch durch das soziale Umfeld und private Interessen, Maßnahmen der Jugendsozialarbeit, Freiwilligendienste und Auslandsfahrung.

Validierung bedarf qualifizierter Beratung im Vorfeld und möglicherweise auch während des Prozesses. Bei der Ermittlung und Erfassung bietet es sich an, auf bewährte Verfahren aufzubauen und sie weiterzuentwickeln, beispielsweise Portfolios, Kompetenzfeststellungsverfahren oder Lerntagebücher. Die Beurteilung sollte an Gütekriterien orientiert der Art des Kompetenzerwerbs entsprechen. Um die Qualität der Validierung sicherzustellen, besonders bei der Ermittlung und der Beurteilung, ist eine spezielle Qualifizierung des Personals erforderlich.

(2) Institutionelle und organisatorische Entwicklungen

Für die Einführung von Validierungsverfahren und im Weiteren die Zuordnung von Kompetenzen in den DQR ist eine institutionelle und organisatorische Absicherung unerlässlich. Organisationen und Verbände sollten ihre Vorstellungen und Interessen hierzu einbringen, zumal eine Diskussion über entsprechende Planungen bisher weder in Fachkreisen noch in der Öffentlichkeit geführt wird. In Deutschland stehen analoge Planungen zu den von der CEDEFOP und anderen Ländern vorgeschlagenen oder bereits praktizierten Organisationsmodellen unmittelbar an. Dabei kann es nicht darum gehen, neue Organisationen zu schaffen, sondern möglichst bestehende unter Erweiterung des Aufgaben- und Leistungsspektrums zu nutzen.

Das im Bereich der Hochschulen und in Teilen der Weiterbildung eingeführte organisationale Gefüge der Akkreditierung und akkreditierter Bildungsträger und Organisationen könnte Beispielcharakter haben. In Analogie zu Akkreditierungsstellen wären zuständige Stellen besondere Einrichtungen, denen grundlegend oder sektoral die Kompetenz zugestanden wird, Anerkennungen, Zuordnungen zum DQR und Zertifikate oder Zertifizierer zu autorisieren. Dies könnten u. a. Behörden, Kammern, Berufsverbände, Unternehmen und, wie in Deutschland neuerdings geschaffen, intermediäre Organisationen sein, an denen Bund, Länder und Wirtschaft zu gleichen Teilen beteiligt sind. Es muss sich allerdings um Einrichtungen handeln, die selbst keine Anbieter von Bildungsdienstleistungen sind und die öffentlich legitimiert sind, allgemein gültige Standards für Lernergebnisbündel, Qualifikationen und auch Kompetenzfeststellungsverfahren festzulegen, die Akkreditierung

von Trägern durchzuführen und im Einvernehmen mit ihnen Zuordnungen zum DQR vorzunehmen.

(3) Zuordnung von nichtformal und informell erworbenen Kompetenzen in den DQR

Der DQR soll Brücken zwischen formalem, nichtformalem und informellem Lernen bilden und helfen, die durch Erfahrungen erlangten Lernergebnisse sichtbar zu machen. Bisher allerdings konzentriert sich der DQR auf formal erworbene Abschlüsse in der beruflichen und hochschulischen Bildung.

Für benachteiligte Jugendliche liegt in dem Anspruch, informell und nichtformal erworbene Kompetenzen anzuerkennen und in den DQR einzuordnen eine besondere Chance, da ihnen häufig entsprechende formale schulische oder berufliche Abschlüsse fehlen. Über die Zusammenführung einzelner Kompetenzbündel, die dem DQR zuzuordnen sind, werden Anerkennungen und Wege in die Ausbildung und ins Erwerbsleben erleichtert.

Die Zuordnung bedarf eines transparenten und qualitätsgesicherten Verfahrens. Sie sollte, wie dargestellt, 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. Ein analoges Verfahren gilt auch für die weitere Zuordnung in den EQR.

(4) Qualitätssicherung und -entwicklung

Im Kontext der DQR-Erarbeitung ist die Qualitätssicherung und -entwicklung bisher nicht hinreichend thematisiert, obgleich ihr im Rahmen der Einführung Nationaler Qualifikationsrahmen und der damit verbundenen neuen Steuerungs- und Gestaltungskonzepte eine zentrale Rolle zukommt. Sie ist eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz von Feststellung und Validierung von Lernleistungen sowie die Zuordnung zum DQR. Das gilt für umfassende Verfahren wie auch für die einzelnen Schritte, die Kompetenzfeststellung, die Beschreibung von Lernergebnissen, die Bewertung, die gleichwertige Niveau-Einordnung, die Beratung und die beteiligten Personen und Institutionen. Das bedeutet, für die jeweiligen Felder Standards zu formulieren und für ihre Einhaltung ein internes und ein externes System der Qualitätssicherung zu installieren.

In der Schweiz wird die Qualität des Entwicklungsprozesses über den Leitfaden zur Validierung von Bildungsleistungen sichergestellt, der Vorgehen und Zuständigkeiten festlegt. Darüber hinaus gibt es zusätzliche Dokumente zur besseren Handhabung, wie Checklisten zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, Erläuterungen zur Erarbeitung von Qualifikationsprofilen und Bestehensregeln sowie Hinweise zur Anerkennung von kantonalen Verfahren und zur Genehmigung von Validierungsinstrumenten. Die Qualitätssicherung des Verfahrens selbst erfolgt über das Qualifikationsprofil und die Bestehensregeln für den jeweiligen Beruf. Übergeordnet zuständig für die Qualitätssicherung ist der Bund,

dem die Steuerung der beruflichen Bildung obliegt. In dieser Funktion hat der Bund für die Ausbildung der Expertinnen und Experten, die zur Beurteilung in anderen Qualifikationsverfahren hinzugezogen werden, ein Konzept entwickelt, das sich mit den Möglichkeiten und Grenzen bisheriger Prüfverfahren auseinandersetzt und die methodischen Unterschiede herausarbeitet. Das Konzept sieht eine Expertenschulung für die anderen Qualifikationsverfahren vor, die prototypisch auf die verschiedenen Berufsfelder übertragen werden kann.

(5) Modellprojekte zur Entwicklung und Anwendung von Validierungs- und Zuordnungsverfahren

Für die pilot- und modellhafte Entwicklung von Kompetenzfeststellungs-, Validierungs- und Zuordnungsverfahren bestehen in Deutschland gute Voraussetzungen. Verfügen wir doch in der Durchführung von Modellversuchen seit Jahrzehnten in allen Bereichen des Bildungswesens über gewachsene Erfahrungen, Erkenntnisse und wissenschaftliche Standards, die verstärkt für den weiteren DQR-Entwicklungsprozess nutzbar gemacht werden sollten.

Großbetriebe, Bildungsträger und berufsbildende Schulen haben sich in den letzten Jahren vereinzelt mit pilot- und modellhafte Entwicklungen und Erprobungen zum DQR und EQR beschäftigt. Für die nun unmittelbar bevorstehenden Niveauzuordnungen von Qualifikationen und Bildungsgängen sollten solcherart Vorhaben verstärkt betrieben werden, auch im Hinblick auf die anstehende Evaluation und sicherlich auch Revision von zuvor getroffenen Zuordnungen.

4 Mögliche Systementwicklungen

Die Einführung des DQR kann, je nach Gestaltung, Reformoptionen eröffnen oder Negativentwicklungen befördern. Die Diskussion über den DQR, den EQR 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 et al. 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.

Positiv ist 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. In Deutschland besteht

die Hoffnung, das lang angestrebte und oft negierte Ziel der Gleichwertigkeit von allgemeiner, beruflicher und Hochschulischer Bildung zumindest verstärkt durchsetzen und damit zu einer Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssystem beitragen zu können. Die Einbeziehung und Anerkennung informell und nichtformal erworbener Kompetenzen und ihre Zuordnung zum DQR stärkt die Entwicklungen zur Gleichwertigkeit und Chancengleichheit und kommt den Bedürfnissen und realen Biographien der Menschen entgegen.

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 et al. 2009, 36ff.). Der oben skizzierte Deutsche Qualifikationsrahmen 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 et al. 2009, 108ff.; DEHNBOSTEL et al. 2010, 48ff.). Während die Diskussion unterschiedlicher Verfahren und Modelle der Anerkennung informell und nichtformal erworbener Kompetenzen so alt ist wie 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 nichtformal erworbene Qualifikationen prinzipiell gleichwertig zu formal erworbenen Qualifikationen in das Bildungssystem einbezogen wurden (vgl. YOUNG 2006; RAFFE 2003; RAFFE 2012; CEDEFOP 2009). Orientiert an realen Entwicklungen können ein systemimmanenter und ein kompetenzorientierter Ansatz beobachtet werden. Systemimmanent bedeutet, dass die auf das informelle und nichtformale 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 systemimmanenten 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.

Literatur

AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen) (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011. Online: <http://deutscherqualifikationsrahmen.de/de?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1347453494007> (23-06-2013).

BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2009): Validierung von Bildungsleistungen. Leitfaden für die berufliche Grundbildung.

BÜCHTER, K./ DEHNBOSTEL, P./ HANF, G (Hrsg.) (2012): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Bielefeld

CEDEFOP (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens. Luxemburg

DEHNBOSTEL, P./ NESS, H. / OVERWIEN (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt a.M.

DEHNBOSTEL, P./ SEIDEL, S./ STAMM-RIEMER, I. (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Online: <http://deutscherqualifikationsrahmen.de/de/?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&fileID=1275999641486> (23-06-2013).

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

EMPFEHLUNG DES RATES vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union C 398/1 – C 398 5

GELDERMANN, B./ SEIDEL, S./ SEVERING, E. (2009): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2005): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. SEK (2005) 957. Brüssel

KRAUS, K. (2007): Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53, H. 3, 382-398

OELKERS, J./ REUSSER, K. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. (Bildungsforschung Bd. 27, hrsg. vom BMBF). Bonn, Berlin

RAFFE, D. (2003): „Simplicity itself“: The creation of the Scottish Credit and Qualification Framework. In: Journal of Education and Work, 16, H. 3, 94-109.

RAFFE, D. (2012): 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? Bielefeld, 357-373

RAUNER, F. (2006): Berufliche Bildung – die europäische Perspektive. In: GROLLMANN, PH./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, 127-153.

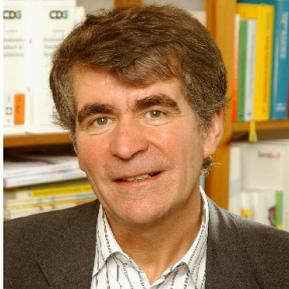
YOUNG, M. (2006): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen: Einige kritische Bemerkungen. In: GROLLMANN, PH./ SPÖTTL, G./ RAUNER, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, S. 81-93.

Zitieren dieses Beitrags

DEHNBOSTEL, P. (2013): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – ein Weg zu mehr Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit in der beruflichen Bildung? In: *bwp@* Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 23, hrsg. v. WAHLE, M./ WALTER, M., 1-14.

Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ws23/dehnbostel_ws23-ht2013.pdf

Der Autor



Prof. Dr. PETER DEHNBOSTEL

Professur für Betriebliches Bildungsmanagement,
Department Bildung

Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW)

Katharinenstrasse 17-18, 10711 Berlin

E-mail: peter.dehnbostel@duw-berlin.de

peter.dehnbostel@t-online.de

Homepage: www.peter-dehnbostel.de