

Prof. Dr. Georg Spöttl
Institut für Technik und Bildung
Universität Bremen

Stellungnahme

Öffentliche Anhörung

**„Europäischer Qualifikationsrahmen/
Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)“**

am 7. Juli 2010

sowie als Anlage

**Artikel „Qualifikationsrahmen und Facharbeit –
eine ungewöhnliche Herausforderung“**

✉ Universität Bremen · Institut Technik und Bildung · Postfach 33 04 40 · 28334 Bremen

A-Drs. 17 (18) 39
Öffentliche Anhörung

Europäischer/ Deutscher Qualifikationsrahmen
(EQR/DQR)

Deutscher Bundestag – Ausschuss für Bildung,
Forschung und Technikfolgeabschätzung

Prof. Dr. Georg Spöttl

Director
Am Fallturm 1
ITB, Raum 2.26
28359 Bremen

Telefon (0421) 218 - 46 48
Fax (0421) 218 - 90 09
eMail spöttl@uni-bremen.de
www www.itb.uni-bremen.de

Stellungnahme zu den Fragen zur öffentlichen Anhörung zum „Europäischen Qualifikationsrahmen/ Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)“

07. Juli 2010

**Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenab-
schätzung**

Frage 1:

**Erreichbarkeit eines jeden Qualifikationsniveaus auf verschiedenen Bildungswegen.
Berücksichtigung des informellen Lernens.**

**Bewertung der aktuellen Entwicklung mit Blick auf diese Vorgaben? Haben sich die
Deskriptoren bewährt? Soll auf den Stufen 6 – 8 eine Differenzierung in a (akade-
misch) und b (beruflich) erfolgen?**

**Bewertung der aktuellen Entwicklung hinsichtlich der Erreichbarkeit eines jeden
Qualifikationsniveaus auf verschiedenen Bildungswegen**

Die in den Arbeitsgruppen zur Implementierung des DQR erarbeiteten Lösungen gehen davon aus, dass jedes Qualifikationsniveau auf verschiedenen Bildungswegen erreicht werden kann. Bei den Zuordnungsvorschlägen dominiert der Grundgedanke der Gleichwertigkeit der Qualifikationen, unabhängig davon wo diese erworben worden sind. Allerdings wird aus den Berichten auch deutlich, dass sehr scharf zwischen Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit unterschieden wird. Beispielsweise werden ein Bachelor-Abschluss und ein Meister-Abschluss der gleichen Niveaustufe 6 zugeordnet. Damit wird ausgedrückt: "Ein Meister ist so wichtig wie ein Bachelor" und beide sind in der Lage, Aufgaben von vergleichbarem Schwierigkeitsgrad, vergleichbarer Verantwortung aber unterschiedlichem Charakter wahr zu nehmen.

Es wird durch diese Zuordnung anerkannt, dass letztlich beispielsweise das Qualifikationsniveau 6 (aber natürlich auch andere) sowohl auf akademischem Wege als auch auf beruflichem Wege erreichbar ist. Und es erfolgt also eindeutig eine Gleichsetzung von Qualifikationen, die auf unterschiedlichem Wegen erworben worden sind.

Allerdings sind die Entscheidungen zur Zuordnung nicht in allen Fällen so konsequent wie beispielsweise beim Meister und Bachelor. So wurde der Technische Betriebswirt mehrheitlich dem Niveau 6 zugeordnet. Eine wesentliche Begründung dafür ist, dass mit diesem Qualifikationsprofil Berufserfahrung im Zusammenhang mit informellem Lernen eine große Rolle spielt, als solche jedoch schwer zu bewerten ist. Mangels geeigneter Instrumente war es nicht möglich abzuschätzen, in welcher Form Berufserfahrung, erworben durch informelles Lernen, die Qualität dieser Qualifikation beeinflusst, um eine Zuordnung zu Niveau 7 zu rechtfertigen. Ein weiterer in den Arbeitsgruppen diskutierter Punkt war die Tatsache, dass die Einsatzprofile von technischen Betriebswirten in der Arbeitswelt sehr heterogen sind und von dort aus nicht abzuleiten ist, ob die Deskriptoren von Niveau 7, also der Masterebene, erreicht werden. Dass es dazu verschiedene Meinungen gab und die Zuordnungsschwierigkeiten auch für andere Qualifikationen gelten ist naheliegend und kommt auch in einem Minderheitenvotum zum Ausdruck.

Die Schwierigkeit, weitgehend gleichwertige Qualifikationen dem gleichen Niveau zuzuordnen zeigt sich auch bei den Entscheidungen zu den allgemeinbildenden Abschlüssen des KMK-Schulausschusses. Hier wird der Abschluss der Fachoberschule auf Niveau 4 und der Abschluss des Abiturs auf Niveau 5 empfohlen, obwohl in beiden Fällen eine Studiengangsberechtigung erworben wird. Die Differenzierung des KMK-Schulausschusses erfolgt, obwohl längst eine Nivellierung der Bachelorabschlüsse an den Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen) stattgefunden hat.

Haben sich die Deskriptoren bewährt?

Wesentliche Ursache für Zuordnungen von weitgehend gleichwertigen Qualifikationen auf unterschiedliche Niveaus ist die Tatsache, dass die Deskriptoren „weich“ formuliert sind, Interpretationsspielräume erlauben und sich deshalb – zumindest auf den ersten Blick -

nicht für scharfe Zuordnungsentscheidungen eignen. Die Zuordnungen sind damit sehr von den Experteneinschätzungen abhängig, die sich je nach Gewichtung einzelner Formulierungen voneinander unterscheiden können. Es ist allerdings auch nicht empfehlenswert, die Deskriptoren auf EQR- bzw. auf DQR-Ebene hoch präzise zu formulieren, weil dies eine Anwendung der Deskriptoren auf die Vielzahl der von diesen Rahmen abzudeckenden Qualifikationen ausschließen würde. Eine Präzisierung müsste auf der Ebene von fach- bzw. sektorspezifischen Beschreibungen von Qualifikationen erreicht werden, die mehr ist als eine bloße Subsumtion von in existierenden Qualifikationen identifizierten Lernergebnissen. Auf dieser Ebene müsste vor allem versucht werden, den *Zusammenhang zwischen Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz (DQR) bzw. knowledge, skills, und competences (EQR)* und beruflichem Können darzustellen, d.h. vorzuführen, wie die *potenzielle Stellung der Qualifizierten* im (produktiven, dienstleistenden, wissenschaftlichen) Arbeitsprozess den Gebrauch von *Wissen* und *Fertigkeiten* steuert und welchen Stellenwert sein Können hat. Geht man davon aus, dass *competence* bzw. *Personale Kompetenz* ein wichtiges Kriterium für die Zuordnung von Qualifikationen zu EQR- oder DQR-Ebenen liefert (was zumindest implizit in den Deskriptoren-Beschreibungen enthalten ist), dann fallen Entscheidungen über die Zuordnungen von *Wissen* und *Fertigkeiten* zu diesen Ebenen leichter, weil ihr Niveau mit der Ebene *Personaler Kompetenz* bzw. *competence* zusammen hängt. Wenn dieser ganzheitliche Ansatz als Richtlinie für Zuordnungen gewählt würde, dann würden die Zuordnungsverfahren nicht nur transparenter, sondern sich auch stärker von persönlichen Bewertungen und Einschätzungen der Experten lösen. Werden *Wissen* und *Fertigkeiten* oder *Personale Kompetenz* isoliert betrachtet, dann ergeben sich auf Basis der notwendigerweise nur graduellen Unterscheidungen innerhalb der dafür vorgesehenen Deskriptoren-Säulen Interpretationsspielräume, die zu den momentan beobachtbaren Unterschieden in der Zuordnung derselben Qualifikation durch verschiedene Experten führen.

Gleichartigkeit – Gleichwertigkeit und Unterscheidung in A und B

In den Diskussionen bei der Zuordnung der Qualifikationen zu den einzelnen Niveaus spielen die Begriffe *Gleichartigkeit* und *Gleichwertigkeit* eine Schlüsselrolle. Sie beziehen

sich letztlich auf die ODER-Formulierung, die im EQR und noch deutlicher im DQR fest geschrieben ist. Für die Niveaus 6, 7 und 8 wird immer wieder festgestellt, dass bei den Qualifikationsprofilen und dem beruflichen Einsatzgebieten ein deutlicher Unterschied zwischen akademischen Qualifikationen und beruflichen Qualifikationen auszumachen ist. Grundsätzlich besteht jedoch Konsens, dass auf der Basis ungleichartiger Qualifikationsprofile Gleichwertigkeit per Zuordnung demonstriert werden kann. Auch wenn es bisher schwer fällt, berufliche Qualifikationen zu identifizieren, die beispielsweise dem Niveau 8 zuzuordnen wären, so besteht in den Expertengruppen Einigkeit darüber, dass dann, wenn die beruflichen Institutionen über Weiterbildungsprozesse und aufbauend auf berufliche Erfahrung Qualifikationsprofile vorweisen können, die der Qualität der Deskriptoren von Niveau 8 entsprechen, auch eine Zuordnung auf Niveau 8 vorgenommen werden kann. Bisher mangelt es an solchen formal verankerten Qualifikationen und auch an Möglichkeiten, den Stellenwert informell erworbener Qualifikationen geeignet zu bewerten.

Allerdings wird diese Diskussion überlagert von unterschiedlichen Interessen, die in den sehr verschiedenen Strukturen einer wissenschaftlichen und beruflichen Qualifizierung begründet sind.

Die Hochschulvertreter stellen sich eine Spezifizierung der Deskriptoren vor, die deutlich macht, dass das Zustandekommen der Qualifikationen auf äußerst „ungleichartigen“ Strukturen basiert und die anerkannte Gleichwertigkeit der Profile nicht mit einem „Berechtigungswesen“ gleichgesetzt werden darf. D.h. im Klartext: die Hochschulvertreter gehen nicht davon aus, dass beispielsweise ein Meister, dessen Profil auf Niveau 6 eingeordnet wird, gleichzusetzen ist mit dem Erwerb einer Studienberechtigung in einem Masterstudiengang. Begründet wird dieses damit, dass ein Profil, das beruflich ausgerichtet ist, nicht der Wissenschaftssystematik entspricht und dessen Träger deshalb nicht instand setzt, erfolgreich wissenschaftlich zu arbeiten.

Die Vertreter der Berufsbildung sehen diesen Konflikt nicht, weil sie zumindest derzeit nicht die horizontale Durchlässigkeit verfolgen, also beispielsweise den Wechsel eines Meisters (Niveau 6) in einen Masterstudiengang, sondern vor allem die Zuordnung der

beruflichen Qualifikationen auf demjenigen Niveau für erforderlich halten, welches per Deskriptoren legitimierbar ist.

Dieser Konflikt wird sich auf der Basis der Struktur der aktuell genutzten Qualifikationsrahmen – ob EQR oder DQR – nicht auflösen lassen!

Über die Differenzierung in A und B ist aus eben benannten Gründen keine Schwarz-weiß-Entscheidung möglich. Jede Entscheidung, ob dafür oder dagegen, hat Vor- und Nachteile. Wird abstrakt allein auf Zuordnung gesetzt, ohne Bildungswege mit ins Kalkül zu ziehen (das ist der Anspruch der Output-Orientierung), können Festsetzungen ohne diese Differenzierung gemacht werden. Wird allerdings Bezug genommen auf unterschiedliche Bildungswege und der verschiedenen Struktur und Qualität von Bildungswegen, dann ist eine Differenzierung sinnvoll. Mit einer Differenzierung wird jedenfalls deutlich, dass gleichwertige Abschlüsse auf unterschiedlichem Wege, an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, bei Berücksichtigung informellen Lernens usw. erreicht werden können.

Bildungspolitisch betrachtet ist zu bedenken, dass eine Nivellierung der Unterschiede unterschiedlicher Bildungsgänge womöglich dazu führt, dass vor allem stärker anwendungsorientierte Hochschulen, die für Absolventen von beruflichen Bildungsgängen exzellente akademische Weiterqualifizierungsmöglichkeiten anbieten, nicht eher motiviert werden, ihre bisherigen Profile zugunsten stärker theoretischer Ausrichtungen aufzugeben. Sie würden in solchen Fällen an Attraktivität für Vertreter der Berufsbildung verlieren. Historisch betrachtet führte eine Stärkung der theoretischer Strukturen von Institutionen in Deutschland bisher immer zu einer Aufwertung der in Frage stehenden Einrichtungen. Warum sollte dieses im aktuellen Prozess plötzlich anders verlaufen?

Zusammengefasst sind hinsichtlich A und B vier Positionen denkbar:

1. Es stehen A und B "integriert nebeneinander" und wird durch entsprechend definierte Deskriptoren gestützt.
2. A und B stehen als Säule nebeneinander.
3. Es gibt einen Hochschul- und daneben einen Berufsbildungsrahmen.

4. Es wird kein A und B benannt und die ODER-Formulierungen im DQR werden aufgegeben.

Ich halte nur 1 oder 4 für geeignet wenn vermeiden werden soll, dass über den Qualifikationsrahmen unterschiedliche institutionelle Strukturen fest geschrieben werden sollen. Position 4 würde allerdings dazu zwingen, Leistungen und Qualitäten von Bildungseinrichtungen außer acht zu lassen und nur auf Output und Zuordnung zu setzen. Als Berufsbildner und Wissenschaftler habe ich damit zwar Probleme, weil feste entwicklungstheoretische Erkenntnisse und qualitative Differenzierungen außer acht gelassen werden. Gleichwertigkeit wäre dann jedoch per Definition des Qualifikationsrahmens garantiert. Fall 1 wäre geeignet, eine zwar sichtbare aber keine scharfe bildungsgangbezogene Differenzierung vor zu nehmen. Auch dieser Fall kommt dem Gleichwertigkeitsanspruch noch sehr Nahe und erfüllt gleichzeitig die politischen Forderungen einer Outputorientierung.

Fall 2 und 3 entsprechen den derzeitigen Positionen der Hochschulvertreter. Beide Positionen würden zu einer Trennung und letztlich zu einer Versäulung eines „beruflichen“ und „akademischen“ Rahmens führen. Bei diesen Ansätzen würde zwischen einer akademischen und beruflichen Qualität unterschieden. Bei den Fällen 2 und 3 müsste die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Welten garantiert werden, weil sich in diesen Fällen Grenzziehungen relativ leicht vornehmen lassen.

Bei allen vier Fällen kommt man nicht umhin zu klären, wie das Berechtigungswesen organisiert werden soll, um Durchlässigkeit vertikal und horizontal sicher zu stellen.

Vorteilhaft bei Fall 2 und 3 wäre, dass Bildungssysteme sich mit ihrer je eigenen Qualität profilieren können. Ein weiterer Vorteil wäre womöglich, dass es auf dieser Plattform leichter sein müsste, Studiengänge für Absolventen der Berufsbildung zu etablieren, die diese auch bewältigen können, weil die Zielgruppenorientierung Kraft Strukturen eine größere Rolle spielt.

Bei Fall 2 und 3 käme es sehr darauf an, dass die Hochschulen deutlich machen, dass sie Durchlässigkeit in die akademische Welt stützen und für Absolventen der Berufsbildung besondere Einstiegsmöglichkeiten und besonders geeignete Studiengangsmodelle anbieten.

Bedacht werden muss natürlich auch, dass eine Splittung von Zuordnungen und Berechtigungen aufgrund einer „versäulten“ Struktur des Qualifikationsrahmens – hier beruflich, dort akademisch – die innere Systematik des DQR und des EQR konterkariert.

Die hier stärker auf Hochschulen – Niveau 6 bis 8 – bezogenen Ausführungen lassen sich auch auf die Niveaustufe 5 und 4 übertragen. Der KMK-Schulausschuss differenziert durch die unterschiedliche Niveauzuordnung von Fachoberschulabschlüssen und Abitur sowohl vertikal als auch horizontal und wirft damit bereits an dieser Stelle den Gleichwertigkeitsgedanken über Bord.

Zur Überwindung dieser Differenzen sind noch erhebliche Klärungsprozesse erforderlich. Dabei reicht es vermutlich nicht, diese Sachverhalte allein interessenspolitisch zu betrachten sondern es müssen auch inhaltlich gangbare und akzeptierte Lösungen entwickelt werden.

In diesem Kontext ist es förderlich, sich vor Augen zu halten, dass die Voraussetzung für die oben dargestellten Konflikte in der „Reservierung“ der EQR-Niveaustufen 6 – 8 für Hochschulabschlüsse liegt, auf die man sich im Rahmen des Bologna-Prozesses geeignet hatte: *Bachelor, Master und PhD*. Dies ist eigentlich eine unzulässige A-priori-Festlegung: An sich müsste man – wie dies zumindest dem theoretischen Anspruch nach für Qualifikationen der beruflichen Bildung gilt – anhand der Beschreibung der Qualifikation selbst im einzelnen überprüfen, auf welchem Niveau eine Bachelor-, Master-, oder PhD-Qualifikation anzusiedeln ist, und wenn man dem oben vorgeschlagenen ganzheitlichen Zuordnungsverfahren folgt, würde man eventuell feststellen, dass manche dieser Abschlüsse im praktischen Sinne nur für eine Tätigkeit im Wissenschaftsbetrieb qualifizieren, womit sich von vorneherein verbieten würde, möglicherweise auf den Niveaus 7 – 8 zu verortende Qualifikationen der beruflichen Bildung als gleichartig zu betrachten.

Dies hat Konsequenzen in zwei Richtungen: Zum einen ist ausgeschlossen, dass Qualifikationen der beruflichen Bildung automatisch zur Teilnahme an einem wissenschaftlichen Studium befähigen, nur weil sie möglicherweise auf Ebene 7 – 8 zu verorten sind, zum anderen wird aber auch sichtbar, dass ein eindeutig wissenschafts- oder forschungsorientierter Hochschulabschluss nicht ohne weiteres zu einer beruflichen Tätigkeit außerhalb der Hochschule befähigt.

Es lohnt sich also in jedem Fall zu überprüfen, wo die Überlappungen und Unterschiede *im Einzelnen* liegen. Bei reflektierter Anwendung der Deskriptoren müssten sich auch für Hochschulen wie berufliche Bildung akzeptable Lösungen finden lassen, die nicht auf einem (faulen) Interessenkompromiss beruhen.

Frage 2:

Anerkennung von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen sowie Einstiegsqualifizierungen bei der Zuordnung von Qualifikationen - wie bewerten Sie den aktuellen Bearbeitungsstand im Hinblick auf diese Vorgaben?

Bei der Zuordnung von Qualifikationen zu den Niveaustufen des DQR wurden Einstiegsqualifizierungen und berufsvorbereitende Maßnahmen mit berücksichtigt. Mir ist allerdings bisher nicht bekannt, dass diese Qualifikationen bei der Diskussion um den DQR eine größere Rolle spielen. Jedoch finden sie Eingang in die Berufsausbildung, wenn betroffene Personen aus den Maßnahmen in eine Berufsausbildung wechseln. In welchem Umfang das stattfindet, kann ich nicht bewerten.

Frage 3:

Einstufung deutscher Qualifikationen in den EQR - wie beurteilen Sie den aktuellen Bearbeitungsstand im Hinblick auf das Ziel der Einstufung im beruflichen Bildungssystem erworbener Qualifikationen?

Für eine eindeutige Beantwortung dieser Frage ist es derzeit noch zu früh, weil die Herstellung der wechselseitigen Beziehung zwischen nationalen und europäischem Qualifikationsrahmen derzeit noch in einer Experimentierphase ist. Allerdings kann nachstehendes festgestellt werden

Das Design des DQR ist so angelegt, dass die einzelnen Niveaustufen per Definition mit den Stufen des EQR korrespondieren. Deshalb liegt erst einmal der logische Schluss nahe, dass die von den deutschen Experten vorgenommenen Zuordnungen von Qualifikationen in den DQR von den europäischen Akteuren zu akzeptieren sind. Diese Feststellung gilt schon deshalb, weil die Zuordnung auf der Basis einer Outputorientierung stattfindet und keine qualitativen Unterschiede in den Niveaustufen des DQR und EQR vorherrschen. Angenommen, es kommt nicht zur Übernahme der von deutscher Seite vorgeschlagenen

Zuordnung der Qualifikationen beim EQR, dann wäre das nur auf eine unterschiedliche Bewertung der Definitionen den Niveaustufen rückführbar. Eine derartige Entwicklung würde jedoch bedeuten, dass die Arbeit an den Qualifikationsrahmen, der Definition der Deskriptoren und der darüber implementierten Qualität bei den Niveaus von vorne beginnen müsste, sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene.

Eine Konkretisierung der Zuordnungsarbeiten zum nationalen Rahmen und dem EQR findet derzeit in Projekten des LLL-Programms statt. Bei mehreren Projekten, die sich vor allem auf den Automobil- und IT-Sektor konzentrieren, finden Prüfungen statt zu der Frage, ob die Korrespondenz zwischen den einzelnen Rahmen gewährleistet ist und wie sich Qualifikationen den einzelnen Niveaus zuordnen lassen. Es wird überprüft, ob Abweichungen von den nationalen Zuordnungen stattfinden, wenn es um die Zuordnung auf die Niveaustufen des EQR geht.

Nachteilig bei diesen Arbeiten ist, dass der Fokus sehr stark auf Einzelprojekten liegt, und die Erkenntnisse aus den einzelnen Projekten bisher nicht in einem übergeordneten und überschaubaren Cluster zusammengeführt werden konnten. Von DEKRA-Akademie und ITB (Universität Bremen) werden mehrere Projekte koordiniert, die sich mit der genannten Fragestellung beschäftigen. Ende 2010 werden genauere Ergebnisse aus den Einzelprojekten vorliegen. Nicht geklärt ist bisher, wie die Einzelergebnisse zusammen geführt werden können.

Frage 4

Gleichwertigkeit, Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen und europäischen Bildungsraum stärken - wie bewerten Sie den aktuellen Bearbeitungsstand des DQR im Hinblick auf diese Ziele?

Aus deutscher Sicht kann an erster Stelle vermerkt werden, dass die europäische Bildungspolitik bereits erhebliche Wirkungen zeigt. Vor allem in der Berufsbildung hat sich der Gedanke der vertikalen Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit inzwischen mit einer Intensität breit gemacht wie dieses vor fünf Jahren kaum vorstellbar war. Bereits heute kann festgestellt werden, dass die Berufsbildung (neben den Fachhochschulen) Gewinner dieser Bildungsinitiative sind. Gelingt es in den nächsten Jahren diesen Entwicklungsprozess zu stabilisieren und durch die Bildungsinstitutionen abzusichern, dann wäre das erreicht,

was in den großen Reformansätzen der 1970er Jahre nicht gelungen ist. Weniger intensiv hat sich an diesem Entwicklungsprozess bisher das allgemeinbildende Schulwesen beteiligt, und die Hochschulen haben sich auf ihren eigenen Reformprozess konzentriert, der weniger die Frage nach der Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit aus der Berufsbildung im Visier hatte. Was daraus folgt sind allerdings zwei nicht ganz unbedeutende Schritte:

1. Bisher gibt es zu wenige zuverlässige und von allen Beteiligten in Europa anerkannte Verfahren zur Bewertung der Qualität von Qualifikationen in der Berufsbildung im Kontext der Diskussion um Anerkennung, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit. An dieser Stelle wird man nicht an gründlicheren Forschungsarbeiten vorbeikommen, die auch Fragen des Verfahrens zur Anerkennung, Gleichwertigkeit in Durchlässigkeit einschließen und diese aufklären.
2. Zu intensivieren sind die Institutionen übergreifenden Diskussionen, um Klärungen herbeizuführen, wie die Übergänge zu gestalten sind, um sie erfolgreich praktizieren zu können ohne dabei komplexe administrative „Auswüchse“ zu produzieren.

Hinsichtlich der Mobilität gibt es zahlreiche flankierende Programme für deren Umsetzung, und in den vergangenen Jahren wurden vielfältige Instrumente dafür entwickelt, wie beispielsweise Auslandsaufenthalte und das dort Gelernte für Studium und Berufsbildung anerkannt werden können. Die Zahl der Beteiligten steigt seit mehreren Jahren kontinuierlich an. Hier ist eher das Problem, dass noch längst nicht alle in Frage kommenden Zielgruppen erreicht wurden und die praktischen Möglichkeiten der gegenseitigen Anerkennungsverbessert werden müssen.

Dies betrifft nicht in erster Linie die formellen Anerkennungsverfahren, die in europäischen Direktiven und bilateralen Abkommen geregelt sind, sondern vor allem die Anwendung des EQR, die ja u.a. die angemessene Einschätzung von in Auslandsaufenthalten erzielten Lernergebnissen ermöglichen soll, ohne dass eine formelle Anerkennung vorhanden sein muss. Hierzu müssen die Erkenntnisse von EQF-Pilotprojekten ausgewertet werden.

Zu Frage 5:

Im europäischen Prozess soll darauf geachtet werden, dass das deutsche Bildungssystem ein eigenes Profil wahrt und seine Qualität innerhalb der EU zur Geltung bringt. Wie bewerten Sie den aktuellen Bearbeitungsstand im Hinblick auf diese Ziele?

Als erstes muss ich nachfragen, was mit dieser Frage gemeint ist. Geht man davon aus, dass das deutsche Berufsbildungssystem zum Exportschlager gemacht werden soll, wie dies noch vor nicht allzu langer Zeit erwartet wurde, so kann davon unter den gegebenen Bedingungen sicher keine Rede sein. Die europäische (Berufs-) Bildungspolitik setzt auf Output- und Outcome-Orientierung. Grundlage dafür ist der Competency-Based Ansatz. Die politische Akzeptanz dieses anglo-amerikanischen Ansatzes wird in jedem Falle längerfristig dazu führen, *dass sich das deutsche Berufsbildungssystem verändern wird*; eine 1:1-Übernahme des *existierenden deutschen Systems* durch andere Länder ist hingegen unter den Bedingungen der allseitigen Anerkennung des EQF-Ansatzes in Europa nicht zu erwarten. d. In Deutschland werden vermutlich die Akteure in den nächsten Jahren an erster Stelle damit beschäftigt sein, Anpassungsarbeiten an die „europäischen Strukturen“ zu leisten und erst an zweiter Stelle wird es möglich sein, innerhalb der veränderten Strukturen Qualitätsentwicklungsprozesse zu initiieren, die dann aber anderen Gesetzmäßigkeiten folgen müssen, als das beim bisherigen System der Fall ist.

Es wird zwar in der öffentlichen Diskussion die Position eingenommen, dass nur das leitende europäische Kompetenzverständnis auf die nationale Ebene übertragen wird, um dann eine nationale Kompetenzmatrix zu formulieren, die vertikal in Niveaustufen und horizontal in Kompetenzdimensionen differenziert ist. Es ist allerdings DEIBINGER zuzustimmen, wenn er sagt, dass in diesem Zusammenhang nur von einer Übertragung auf eine „nationale semantische Ebene“ (DEIBINGER 2009) die Rede sein kann, um dann spezifische deutsche Ausformulierungen zu praktizieren.

Die Probleme, mit denen man sich mit dem Bekenntnis zu den europäischen Kompetenzstandards aus deutscher Sicht konfrontiert sieht, bestehen darin

- (1) dass man damit einen Paradigmenwechsel hin zu Competency-based Konzepten unterstützt, was bedeutet, dass mit Anspruchsformulierungen nicht

verhindert werden kann, dass andere Konzeptstrukturen als die bislang in Deutschland vorhandenen zum Tragen kommen und

- (2) die mit dem Begriffsverständnis verbundene Outcome-Orientierung zur Folge hat, dass das bisherige deutsche Konzept der Input- und Prozessorientierung sehr deutlich und spürbar zurückgedrängt und auch an Einfluss verlieren wird.

Wesentliche Entscheidungen hin zu anderen Strukturen in der Berufsbildung sind also längst gefallen. Das Bemühen, noch über das unveränderte deutsche Konzept Einfluss auszuüben, gehört inzwischen in das Land der nicht mehr erfüllbaren Wünsche.

Solche Wünsche dürften auch deshalb unrealistisch sein, weil die Sozialpartner sich ausnahmslos dazu bekennen, dass Jugendliche auch im Kontext des lebenslangen Lernens qualitativ hochwertige und am Arbeitsmarkt langfristig einsetzbare Kompetenzen aufbauen sollen. Die Logik des Competency-based Ansatzes, nämlich arbeitsmarktfähige Kompetenzen mit Hilfe von (lernergebnisorientierten) Qualifikationsrahmen festzuschreiben, wird von allen Akteuren mitgetragen. Mit dem damit möglicherweise verbundenen besonderen Zuschnitt der Kompetenzen auf die Belange des Arbeitsmarktes lässt sich das Berufsprinzip nicht ohne weiteres aufrechterhaltenⁱ, vor allem dann nicht, wenn die Ordnungsmittel entsprechend dem europäischen Paradigma in einer Weise neu formuliert werden, die nur auf eine direkte Abbildung der EQF-Kategorien abzielt..

In den Arbeitsgruppen zur Implementierung des DQR stellt die Neuformulierung der Ordnungsmittel entsprechend den Anforderungen des DQR und des EQR eine immer wieder genannte Forderung dar, der bisher nicht widersprochen wurde. Wenn diese Forderung erfüllt wird, so sollte dies jedoch in einer Weise geschehen, welche die Spezifik des deutschen Berufsbildungssystems in angemessener Weise darstellt, d.h. den ganzheitlichen Ansatz dieses Systems deutlich macht. Wenn dies gelingt - und das führt zu einer zweiten Interpretation der Frage, auf die sich diese Ausführungen beziehen – dann ist es durchaus möglich, dass das deutsche Bildungssystem ein eigenes Profil wahrt und seine Qualität innerhalb der EU zur Geltung bringt.

Die *Ergebnisorientierung* von EQR und DQR scheinen es auf den ersten Blick unmöglich zu machen, den ganzheitlichen Ansatz des deutschen Systems der beruflichen Erstausbil-

derung zu erfassen, der ja darauf beruht, dass *berufliche Erfahrung* praktisch vermittelt wird und dass im Rahmen des Berufsschulunterrichts zu beruflichem Handeln angehalten werden soll und das sich gegenüber den Anforderungen der Gesellschaft verantwortlich weiß. Beide Systembestandteile sind nicht ergebnisorientiert beschrieben worden und sie mussten es bislang auch nicht. Es wurde immer davon ausgegangen, dass die Einbettung dieser Elemente in den Lernprozess genügt, die gewünschte Wirkung zu erzielen: *berufliche Handlungsfähigkeit* herzustellen. Lernen am Arbeitsplatz innerhalb der betrieblichen Ausbildung stellt normalerweise sicher, dass alle relevanten praktischen Kompetenzen erworben werden (zu denen auch das Umgehen mit unvorhergesehenen, möglicherweise nicht in Kompetenzkatalogen erfassten Situationen gehört), *ohne dass sie expliziert werden*.

Die Tatsache, dass die Kompetenz berufliche Handlungsfähigkeit bisher nicht umfassend beschrieben wurde, bedeutet jedoch nicht, dass das unmöglich ist: Wenn sie das *Ergebnis von Lernprozessen* ist, dann muss sie sich auch als solches darstellen lassen. Die oben genannten Projekte beschäftigen sich damit, dies zu leisten.

Georg Spöttl, 04.07.2010

ⁱ Obwohl es Alternativen zu dem Competency-based Konzept mit anglo-amerikanischem Zuschnitt gäbe, sollen nicht diese diskutiert werden, sondern es ist die Frage zu klären, ob und wie sich Facharbeit einbeziehen lässt.

Georg Spöttl

QUALIFIKATIONSRAHMEN UND FACHARBEIT – EINE UNGEWÖHNLICHE HERAUSFORDERUNG!

Summary: The discussion of the National and the European Qualifications Framework has entered into an advanced phase. Since April 2009, Germany has been working on the allocation of “qualifications” (usually academic and VET graduations) within the German Qualifications Framework. Nevertheless it is obvious that this discussion remains an insider discussion and that other persons concerned have hardly any knowledge of this process. Furthermore the discussion of the chances and risks of qualifications frameworks is only focused on the (vocational) educational concepts and systems and is not aimed at the target groups concerned, such as skilled workers. The implementation of the qualifications framework must therefore be more democratic and should be embedded into a VET strategy aimed at Europe.

1. Einleitung

Im deutschen Bildungssystem bestehen zwischen den beruflichen und den akademischen Lernorten und zwischen den Angeboten der beruflichen Erstausbildung und denen der Fort- und Weiterbildung nur wenige abgestimmte Schnittmengen, die dazu beitragen, Übergänge zu erleichtern. Klare Strukturen einer wechselseitigen Anerkennung und Anrechnung von in dem einen (Teil-)System erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Wissensbeständen in den jeweils anderen (Teil-)Systemen existieren kaum. Qualifikationsrahmen sollen zukünftig, so die bildungspolitische Zielsetzung, die Anerkennung bereits erworbener Qualifikationen verbindlich regeln und Übergänge zwischen den (Teil-)Systemen erleichtern. Die Übergänge beispielsweise vom beruflichen Sektor in die akademische Bildung oder von der Aus- und Weiterbildung in die akademische Bildung sollen mithilfe der Qualifikationsrahmen erheblich erleichtert werden. Qualifikationsrahmen, ob europäische, nationale oder sektorale, sollen „Qualifikationen“ in ihren Beziehungen zueinander festlegen und systematisieren, um Anerkennungsverfahren zu erleichtern. Diesen Absichten wird inzwischen kaum noch widersprochen, sollen doch auch die Transparenz, Verständlichkeit sowie Vergleichbarkeit von Qualifikationen über alle Grenzen hinweg deutlich verbessert werden.

Bei den Auseinandersetzungen um Qualifikationsrahmen spielen Systembezüge und Qualifikationsprofile inzwischen jedoch eine sehr wichtige Rolle, um Zuordnungen zu den definierten Niveaustufen machen zu können. Allerdings ist von geringerer Bedeutung, ob und welche Anknüpfungspunkte der europäische Qualifikationsrahmen (EQR) oder die nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) – in Deutschland wird anstelle von NQR von DQR (Deutscher Qualifikationsrahmen) gesprochen – ganz konkret für Facharbeitsprofile eröffnen. Spielen Facharbeitsprofile jedoch eine Rolle, so wie das in Deutschland der Fall ist, dann bleibt in der berufsbildungspolitischen Diskussion eher offen, wie eine valide und den Wert von Facharbeitsprofilen repräsentierende Anknüpfung erfolgreich stattfinden kann.

Drei ungelöste Probleme tragen dazu bei:

- (1) Es ist nach wie vor nicht geklärt, wie Erfahrungslernen/Erfahrungswissen und informelles Lernen Eingang bei der Implementierung von Qualifikationsrahmen und der Zuordnung von Qualifikationsprofilen finden sollen. Beide Wissens- und Lernarten spielen auf der Facharbeiterebene eine große Rolle.
- (2) Offen ist auch, wie objektiviertes Wissen und Können der Facharbeiter für eine valide Zuordnung zum Qualifikationsrahmen genutzt werden sollen und können, solange sie noch nicht Gegenstand der Ordnungsmittel sind (vgl. HANF/REIN 2007, 7 ff.).
- (3) In der Regel sind die Ordnungsmittel inputorientiert und nicht outputorientiert (lernergebnisorientiert) formuliert, so dass es erhebliche Interpretationsspielräume bei der Klärung der Zuordnung auf einzelne Niveaustufen gibt.

Es liegt also nahe, die Ansätze der Qualifikationsrahmen mit Blick auf Facharbeit und die damit verbundenen Chancen und Risiken genauer zu betrachten.

2. Qualifikationsrahmen der zweiten Generation

Wenn hier von Qualifikationsrahmen der zweiten Generation die Rede ist, dann sind damit diejenigen gemeint, die offiziell von der Kommission beziehungsweise den Nationalstaaten angenommen wurden, also das Entwurfsstadium verlassen haben.

Am 23.04.2008 wurde die Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)

für lebenslanges Lernen verabschiedet. Damit hat der im Jahr 2000 auf der Tagung des Rates in Lissabon begonnene Prozess in Richtung einer größeren Transparenz der Befähigungsnachweise und einer Anpassung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung an die Anforderungen der Wissensgesellschaft einen einheitlichen, konkreten Rahmen bekommen. Dadurch soll die Voraussetzung geschaffen werden, die Transparenz zwischen nationalen (Berufs-)Bildungssystemen herzustellen und die darin erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen wechselseitig anzuerkennen. Auf der Basis des EQR wurde den Mitgliedstaaten nahe gelegt, ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 an den Europäischen Qualifikationsrahmen anzubinden. Erreicht werden soll dieses durch Verknüpfung mit den definierten Deskriptoren der acht Niveaustufen des EQR, gegebenenfalls durch Erarbeitung nationaler Qualifikationsrahmen (vgl. Amtsblatt 2008).

Der EQR wurde sowohl vom Hauptausschuss des BIBB am 15.03.2007 als auch von den Spitzenverbänden der Wirtschaft grundsätzlich begrüßt (vgl. KWB 2005), dabei wurden die Kompetenz- und Outcomeorientierung, die Erfassung und Gleichstellung des formellen und nichtformalen (informellen und arbeitsplatznahen) Lernens besonders hervorgehoben. Allen Stellungnahmen der relevanten Gruppen ist gemeinsam, dass sie zwar die Grundzüge des EQR begrüßen, zugleich aber am Berufsprinzip und damit am Dualen System festhalten.

Bereits 2006 verständigten sich Bund und Länder, einen solchen nationalen Qualifikationsrahmen, den DQR, zu erarbeiten. Ein Vorschlag wurde vom Arbeitskreis DQR, in dem alle wesentlichen Akteure repräsentiert sind, im Februar 2009 vorgelegt. Für die berufliche Bildung in Deutschland ist an diesem Vorschlag bemerkenswert, dass er darauf abzielt, die vielfältigen Qualifikationsstufen des (Berufs-)Bildungssystems von der vorberuflichen Bildung bis zur Hochschulbildung und anhand von Merkmalen erfolgreichen Handelns (indikatorengestützte Kompetenzbeschreibungen) abzubilden. So wird beispielsweise durch zweigleisige Formulierungen die Möglichkeit eröffnet, sowohl Qualifikationen der beruflichen Bildung als auch der akademischen Bildung gleichwertig nebeneinander anzusiedeln. Um „Vermischungen“ bei den wissenschaftlichen und beruflichen Qualifikationsprofilen zu vermeiden, sind derzeit Arbeitsgruppen eingesetzt, um Vorschläge zu erarbeiten, wie zweigleisige, aber trotzdem gleichwertige Lösungen bei den Niveauzuordnungen operationalisiert werden können (vgl. Leitfaden 2009).

Für die zukünftige Entwicklung des Berufsbildungssystems könnte der mit der Entwicklung des DQR begonnene Prozess eine erhebliche Dynamik auslösen. Vor allem dann, wenn der DQR nicht nur als statisches Instrument der Beschreibung, Erfassung und Einordnung erworbener Qualifikationen,

sondern als ein Verfahren angesehen wird, in einem Prozess lebenslangen Lernens von Qualifikationsstufe zu Qualifikationsstufe (auch an unterschiedlichen Orten) aufzusteigen.

Trotz positiver Stellungnahmen der gesellschaftlichen Gruppen zu den Grundprinzipien des EQR bzw. DQR überwiegt eine zurückhaltende Position gegenüber einer grundlegenden, bei Implementation des DQR naheliegenden Strukturreform des deutschen Berufsbildungssystems. Bei einer solchen Reform würde das Duale System seine quasi Monopolstellung für die Bildung im und für den Beruf verlieren, denn es käme nicht mehr vor allem darauf an, wann, wo und wie gelernt wird. Neben den Betrieb träten gleichberechtigt auch andere Lernorte wie Schulen, Hochschulen oder auch Bildungszentren. Weitere Segmentationslinien wie z.B. das Lernen in abgrenzbaren Lebensphasen, Schulformen und -stufen und daran gekoppelte Berechtigungen bzw. Zertifikate würden an Bedeutung verlieren. Die faktische Abkoppelung des fast gleichgroßen „Übergangssystems“ vom Dualen System würde mit einer im EQR/DQR-System naheliegenden Anerkennung von erworbenen Qualifikationen auf eine duale Berufsausbildung verringert, und auch für die vollzeit-schulischen berufsqualifizierenden Bildungsgänge wäre der Anschluss hergestellt (vgl. GERDS 2009).

Solange indes die duale Berufsausbildung als die berufliche Bildung schlechthin gilt und der Beruf als Alleinstellungsmerkmal des Dualen Systems von den relevanten gesellschaftlichen Gruppen verteidigt wird, werden diese Segmentationslinien mit ihrer Exklusionswirkung für einen großen Teil von Schulabgängern bestehen bleiben. Ob sie dem vom europäischen Integrationsprozess ausgelösten Reformdruck längerfristig Widerstand leisten können, ist eine offene Frage.

Es wird deutlich, dass der Qualifikationsrahmen mit berufsbildungspolitischen Interessen in engem Zusammenhang steht. In Deutschland kommt über die bildungspolitische Dimension hinaus die Frage der Relevanz von Facharbeit beim Qualifikationsrahmen über das Berufsprinzip als „organisierendes Prinzip“ zum Tragen. In diesem Zusammenhang ist besonders interessant, dass der DQR ein etwas anderes „Konstruktionsprinzip“ als der EQR verfolgt (vgl. ESSER 2008 und 2009 und NEHLS 2008).

Es wird zwar das leitende europäische Kompetenzverständnis auf die nationale Ebene hin übertragen, dann allerdings eine nationale Kompetenzmatrix formuliert, die vertikal in Niveaustufen und horizontal in Kompetenzdimensionen differenziert ist. DEISZINGER spricht in diesem Zusammenhang von einer Übertragung auf eine „nationale semantische Ebene“ (DEISZINGER 2009, 40), um dann spezifische deutsche Ausformulierungen zu praktizieren.

Der Konflikt, der im Bekenntnis zum europäischen Kompetenzverständnis liegt, besteht darin, dass, so NEHLS (2008, 50), „die Ausrichtung an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit (nicht bedeutet), dass anstelle gesellschaftlich normierter und standardisierter Lernprozesse (z.B. Ausbildungsordnungen) Kombinationen von beliebigen Lernvorgaben treten.“ Hier sitzt der Autor dieser Aussage einem mehrfachen Irrtum auf, weil:

- ein Bekenntnis zum europäischen Kompetenzverständnis einem Paradigmenwechsel hin zu Competency-based Konzepten bedeutet, was nicht durch Anspruchsformulierungen außer Kraft gesetzt werden kann.
- die mit dem Begriffsverständnis verbundene Outcomeorientierung zur Folge hat, dass das bisherige deutsche Konzept der Input- und Prozessorientierung sehr deutlich und spürbar zurückgedrängt und auch an Einfluss verlieren wird.

Die oben zitierte Wunschhaltung von NEHLS dürfte auch deshalb verpuffen, weil die Sozialpartner sich ausnahmslos dazu bekennen, im Kontext des lebensbegleitenden Lernens allen Jugendlichen qualitativ hochwertige und am Arbeitsmarkt langfristig verwertbare Kompetenzen mit auf den Weg zu geben. Die Logik des Competency-based Ansatzes, nämlich arbeitsmarktfähige Kompetenzen mit Hilfe von Qualifikationsrahmen festzuschreiben, wird von allen Akteuren mitgetragen. Mit dem damit verbundenen eigenen Zuschnitt der Kompetenzen auf die Belange des Arbeitsmarktes lässt sich das Berufsprinzip nicht mehr länger aufrechterhalten¹, weil auch ziemlich sicher die Ordnungsmittel entsprechend dem europäischen Paradigma reformuliert werden. In den Arbeitsgruppen zur Implementierung des DQR (Arbeitsgruppen sind tätig für die Berufsfelder Metall/Elektro, Handel, Gesundheit und IT-Bereich – vgl. Leitfaden 2009, 7) ist das eine immer wieder genannte Forderung, der bisher nicht widersprochen wurde. Umso wichtiger ist es zu klären, welche Anknüpfungspunkte es für Facharbeit und die Facharbeitsprofile beim aktuell vorliegenden EQR und DQR gibt.

2.1 „Dichotomische“ Anlage des EQR

Der europäische Qualifikationsrahmen wird als Metarahmen verstanden und ist „outcomeorientiert“ (lernergebnisorientiert) angelegt. Qualifikationen sollen über Lernergebnisse erfasst werden, wobei diesen ein formales, non-formales und informelles Lernen zugrunde liegen kann. Der EQR intendiert nicht die

„direkte Anschlussfähigkeit oder sogar Übereinstimmung seiner Kategorien und Deskriptoren zur Erfassung der Qualifikationen mit den nationalen Festlegungen, sondern fordert lediglich die Einordnung der jeweils national definierten und erfassten Qualifikationen in die acht Niveaustufen. Die Anzahl der nationalen Niveaustufen ist dabei ebenso den nationalen Bestimmungen vorbehalten wie die Definition und Deskription der Qualifikationen.“ (DEHN-BOSTEL/NESZ/OVERWIEN 2009, 29).

Charakteristisch für den achtstufigen EQR ist, dass die Definitionen der Niveaustufen sehr viel Freiraum lassen. So wird beispielsweise auf der Niveaustufe sechs unter „Fertigkeiten“ „die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen ...“ formuliert. Hier ist ein sehr breiter Interpretationsspielraum gegeben. Was sich hinter der Beherrschung des Faches verbirgt, ist erst gründlich zu klären, bevor weitere Entscheidungen getroffen werden können. Welches Fachverständnis dabei intendiert ist, wird nicht weiter benannt. Konstruktiv gewendet kann dieses dann so gewendet werden, dass sowohl akademische also auch berufliche Fächer, die sich in ihren Strukturen erheblich voneinander unterscheiden, hier eingebracht werden können. Auf Niveaustufe drei wird unter „Fertigkeiten“ zwischen praktischen und kognitiven Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen gesprochen. Ähnlich verhält es sich unter „Kompetenzen“, Niveaustufe drei, wo von der Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben die Rede ist. Es ist vor weiteren Entscheidungen eine gründliche Klärungen darüber nötig, wie solche Aussagen inhaltlich zu füllen sind und vor allem, wie mit der wissenschaftlichen Ausrichtung der Hochschulen und der beruflichen oder aufgabenorientierten Ausrichtung der Berufsbildung in diesem Zusammenhang umgegangen werden soll.

Bereits an diesen wenigen Beispielen wird deutlich, dass die Deskriptoren sehr allgemein gehalten sind und sich darunter ganz unterschiedliche nationale Ausprägungen subsumieren lassen. Gleichzeitig wird aufgezeigt, dass der DQR eine akademische und eine praktische Ausprägung aufweist, also dichotomisch ist. Das erleichtert die Zuordnung sehr unterschiedlicher Qualifikationsprofile, nämlich akademischer und beruflich-praktischer. Offen bleibt, ob die Zuordnungen isoliert nebeneinander stehen bleiben und eventuell Bewertungs- und Akzeptanzprobleme aufweisen oder eher integrativ und gleichwertig betrachtet werden sollen. Von den Konstrukteuren des Rahmens wird eher von einer Dichotomie ausgegangen, also einem Nebeneinanderstehen von zwei Säulen. Das stellt allerdings eines der zentralen Anliegen, nämlich Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung zu untermauern, wieder in Frage.

2.2 Handlungsorientierte, dualistische Anlage des DQR

Beim DQR handelt es sich um eine 4-Säulen-Struktur mit „Wissen“, „Fertigkeiten“, „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ (vgl. Tabelle 1, vgl. Leitfaden 2009). Er unterscheidet sich in der Benennung und der Zahl der Deskriptoren vom EQR.

Der EQR weist nur drei Deskriptoren auf, nämlich: Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz. Die acht Niveaustufen des DQR werden überlagert von einer Anforderungsstruktur, die es ermöglicht, alle existierenden Qualifikationen zuzuordnen. Zudem ist sehr transparent ein Dualismus von Lern- und Arbeitsbereichen formuliert, der sich konsequent durch alle Niveaustufen hindurchzieht. So heißt es beispielsweise bei Niveau sechs, Anforderungsstruktur: „Über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen“ (DQR 2009, 11). Damit wird deutlich, dass sich der DQR gegen Selektionsmöglichkeiten stellt und auf Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung ausgerichtet ist. Formelles Lernen, informelles Lernen und non-formales Lernen fallen ebenfalls unter das Gleichwertigkeitsverständnis.

Die Konstruktion der Deskriptoren und der Dualismus von „Lern- und Arbeitsbereichen“ erleichtern erheblich, „praktisches“ Wissen und Können, also Facharbeit, den Niveaustufen zuzuordnen.

Tabelle 1: Struktur des DQR

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Selbstständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

3. Qualifikationsrahmen und Facharbeit – ist das überhaupt ein Anliegen?

3.1 Facharbeitsbezug des DQR?

In Deutschland wird die Diskussion um den Qualifikationsrahmen nicht bis zur Facharbeit heruntergebrochen, sondern auf der Ebene der Beruflichkeit

geführt, weil diese Facharbeit einschließt. Das belegen die älteren Stellungnahmen der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft aus dem Jahr 2005 sehr eindrucksvoll (vgl. SPITZENVERBÄNDE DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT 2005) ebenso wie die Positionierungen der Gewerkschaften (vgl. DGB 2005). Grundsätzlich wird in diesen Stellungnahmen ein Qualifikationsrahmen begrüßt, allerdings gleichzeitig unterstrichen, dass das Prinzip der Beruflichkeit nicht angetastet werden darf (siehe oben). KREMER (2006) stellt die Positionen der Stakeholder ausführlich dar und fasst wie folgt zusammen: Übereinstimmend wird das Ziel mitgetragen, „Qualifikationen transparent zu machen und einen EQF als Übersetzungsinstrument zwischen den verschiedenen nationalen Systemen resp. Qualifikationsrahmen zu nutzen“ (KREMER 2006, 8). Weiterhin arbeitet KREMER heraus, dass in den Stellungnahmen mit unterschiedlicher Deutlichkeit „auf einen Bestandsschutz für das Berufsprinzip verwiesen“ (ebd.) wird. Er kritisiert dabei vor allem die immer noch verkürzte Verbindung des Berufskonzepts mit dem Dualen System (ebd.).

Diese Positionen der verschiedenen Interessengruppen haben sich bis heute praktisch nicht verändert und schlagen sich in der Ausgestaltung des DQR nieder. Facharbeit wird explizit bisher nicht in die Auseinandersetzung mit eingeschlossen, weil die Diskussion um den Qualifikationsrahmen in erster Linie die Systeme an sich betrifft und deshalb systembezogene Fragen und vor allem die Kompatibilität und Risiken der Einführung von Qualifikationsrahmen zur Klärung anstehen. Die betroffenen Arbeitnehmer auf den unterschiedlichsten Niveaus sind nur dann Gegenstand der Betrachtungen, wenn es um die sehr grundsätzliche Frage geht, ob ein Qualifikationsrahmen und Kreditsystem die Grundstrukturen des Dualen Systems zerstören wird und deshalb die bisherigen gesellschaftlichen Funktionalitäten der beruflichen Bildung infrage gestellt werden. DREXEL (2005) vertritt diese Position in ihrem Gutachten für IG Metall und ver.di.

Der DQR hat entgegen dem EQR aufgrund des implementierten Anspruchs der beruflichen Handlungskompetenz einen Bezug zu allen Beschäftigungsgruppen und damit zur Facharbeit und zu Facharbeitern, wird jedoch auf dieser Ebene nicht diskutiert. Auf der Facharbeitsebene in den Betrieben ist bisher weder der DQR noch der EQR angekommen. Auch die systembezogenen Diskussionen werden auf dieser Ebene nicht geführt.

Allerdings wäre es eine völlige Fehleinschätzung, anzunehmen, dass der DQR keine Beschreibungsmerkmale und Deskriptoren beinhaltet, die Bezüge zur Facharbeit aufweisen. In den Niveaustufen werden 32 Deskriptoren formuliert, die sich auf

- einen Lernbereich oder ein wissenschaftliches Fach beziehen oder aber
- auf einen Arbeitsbereich oder ein berufliches Tätigkeitsfeld.

Weiterhin sind in der Matrix des DQR Beschreibungsmerkmale wie Beurteilungsfähigkeit, Team- und Führungsfähigkeit, verantwortliche Leitung, Mitgestaltung, Reflexivität, Arbeitsprozesse planen und anderes genannt, die einen eindeutigen Bezug auch zur Facharbeit haben.

Es sind noch weitere Merkmale, die den DQR durchziehen und Bezüge zur Facharbeit aufweisen:

- Der Bezug zur beruflichen Handlungskompetenz wird hergestellt, indem „auf jeder Stufe zum einen die erforderliche Fachkompetenz mit den Kategorien Wissen und Fertigkeiten, zum anderen die Personale Kompetenz als Sozial- und Selbstkompetenz ausgewiesen wird.“ (DEHNBOSTEL/NESZ/OVERWIEN 2009, 24f.).
- In der DQR-Matrix ist eine Verbindung von Kompetenzen und Anforderungen vorgenommen, wobei die Anforderungen Bezüge zu realen Situationen oder Kontexten herstellen, zur Domäne also. Die Kompetenz-struktur wird dabei über Kategorien wie Wissen, Können, Fertigkeiten, Problemlösefähigkeit, Wissenserschließung u.a. näher bestimmt (vgl. SLOANE 2007, 19).
- Ein Spagat wird praktisch mit der Personalen Kompetenz gemacht, indem sie auf den beiden Säulen Sozialkompetenz und Selbstkompetenz „ruht“. Hier handelt es sich vermutlich um einen Kompromiss, der an Bildung und Humankompetenz anknüpfen soll und gleichzeitig die stärker beschäftigungsorientierte Personalkompetenz akzeptiert.

Diese hier skizzierte Gesamtinterpretation der DQR-Matrix legt also nahe, dass sowohl Merkmale von Facharbeit als auch Merkmale von Wissenschaft fest implementiert sind. Damit verbunden ist der Anspruch, dass die Wandlungen des Beruflichen, welches sich in den modernen Wissensgesellschaften mehr und mehr reprofessionalisiert, Gegenstand des Qualifikationsrahmens sein sollen (vgl. ARNOLD 2009, S. 746). Die Brücke zur Kompetenz wird dabei durch die Verankerung von Konstrukten wie Selbststeuerung, Problemlösefähigkeit, Reflektieren, Wissen usw. geschlagen.

Für den Charakter des DQR ist für den Verfasser kennzeichnend, dass

- der Gesamtanspruch darauf ausgerichtet ist, die den Kompetenzdimensionen und Kompetenzen zugrunde liegenden Bildungs- und Handlungsdimensionen zum Tragen zu bringen,

- jedoch gleichzeitig der Matrix-Inhalt es erlaubt, losgelöst von Bildungsstrukturen und akademischen Laufbahnen Bewertungen und Einordnungen von Qualifikationen und Kompetenzen vorzunehmen.

Der DQR kann deshalb sehr anspruchsvoll aus der bildungsbezogenen Handlungstheorie heraus betrachtet werden oder aber auch wesentlich pragmatischer allein aus der Beschäftigungsfähigkeit heraus.

Facharbeitsprofile und damit Kompetenzen der Facharbeit lassen sich aus beiden Perspektiven dem Qualifikationsrahmen zuordnen. Es ist dabei vor allem von den Akteuren abhängig, welche der Dimensionen dominiert. Die Bedeutung und Wirkung des Qualifikationsrahmens für Reformansätze hängt in erster Linie davon ab, wie die bildungspolitischen Akteure damit umgehen. Eine alleinige Konzentration auf die Matrix-Inhalte ohne Beachtung des Anspruchs der Kompetenzdimensionen hätte zweifellos zur Folge, dass auch in Deutschland in der Berufsausbildung nach und nach allein auf der Grundlage der Outputorientierung die Beschäftigungsfähigkeit dominiert und die Bildungs- und Beruflichkeitsbezüge allmählich verschwinden.

3.2 Diskussionsstand zum DQR in der Arbeitswelt

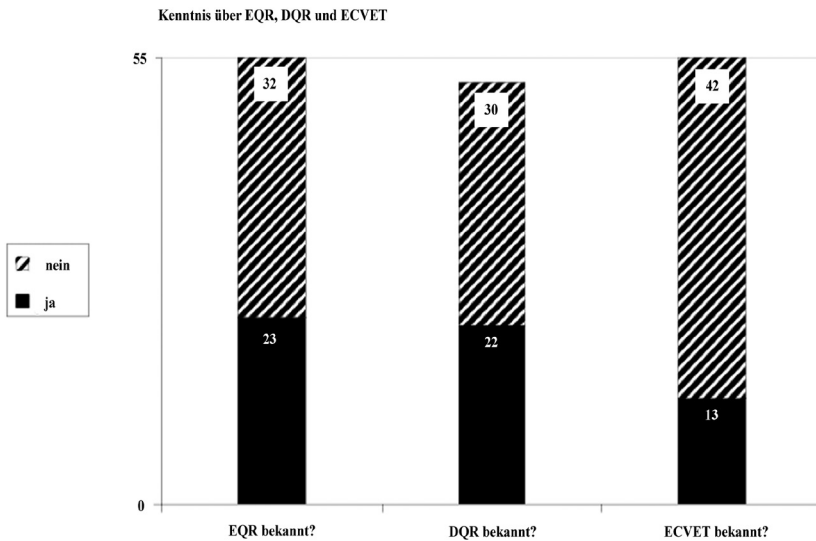
Bei einer Befragung durch den Verfasser in Deutschland (vgl. Leonardo-Projekt „CareasyVet“) zeigte sich, dass die Diskussion um den Qualifikationsrahmen auch im Jahre 2009 noch eine Insiderdiskussion ist, der die breite demokratische Beteiligung fehlt (vgl. MÜLLER 2009, S.2) Vor allem Betriebsvertreter und Ausbilder verfügen kaum über Informationen zum Stand der Diskussion (vgl. Abbildung 1). Die bis zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels befragte Zielgruppe ist mit $n=55$ zwar nicht groß, besteht jedoch zur Hälfte aus Vertretern aus Betrieben, die weitgehend als Meister und Ausbilder tätig sind. Bei dieser Gruppe sind nur wenige Kenntnisse zu den Instrumenten der europäischen Berufsbildungspolitik vorhanden, und soweit das der Fall ist, sind es jedenfalls keine Detailkenntnisse. Bei Lehrkräften an beruflichen Schulen verhält es sich ähnlich. Auch wenn hier die Fallzahl gering ist, bleibt festzuhalten, dass sich ein ähnlicher Trend in den weiteren fünf Partnerländern des CareasyVet-Projektes zeigt. Die bisher ausgewertete Fallzahl beträgt $n=230$. Bis Ende Februar wird die Auswertung der Befragung vollständig vorliegen.

Verbandsfunktionäre und Gewerkschafter sind hingegen deutlich besser informiert. Aber auch hier ist festzustellen, dass es ganz wenige Personen sind, die über genauere Kenntnisse zu den Qualifikationsrahmen verfügen. Insofern

bestätigt sich die oben erwähnte Kritik von MÜLLER. Auf der betrieblichen Arbeitsebene, vor allem bei Facharbeitern, herrscht in der Regel völlige Unkenntnis zum Qualifikationsrahmen. Die damit verbundenen Ziele und der Zweck des Qualifikationsrahmens sind nicht geläufig.

Um Beteiligung und Akzeptanz sicher zu stellen, muss ein wesentlich breiterer Diskussionsrahmen geschaffen werden. Die Betroffenen sind an der Diskussion zu beteiligen. Aus- und Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen, Veranstaltungen von Sozialpartnern und betriebliche Veranstaltungen sind zu nutzen, um über den DQR aufzuklären.

Abbildung 1: Kenntnis über EQR, DQR und ECVET auf der Facharbeitsebene (Quelle: Creasy-VET-Befragung, Deutschland [n=55])



4. Chancen für weitere Entwicklungen

Mit Blick auf die Systemstrukturen besteht in Deutschland nach wie vor das Dilemma, dass nicht geklärt ist, welche Konsequenzen Qualifikationsrahmen für Beruflichkeit und das duale System haben. Vor allem die Verbände und Gewerkschaften gehen davon aus, dass Beruflichkeit im Dualen System sozusagen „erzeugt“ wird und sehen deshalb keine Möglichkeit einer getrennten Betrachtung von DQR und Dualen System. Die angenommene enge Verbindung zwischen einem Ausbildungssystem und der damit erzeugten „Status-

dimension“ Beruflichkeit beeinflusst alle konzeptionellen und strategischen Überlegungen im Umgang mit dem Qualifikationsrahmen und mit dessen weiterer Implementierung. Beispielsweise werden bei den momentanen Zuordnungsarbeiten von „Qualifikationen“ zum DQR (in Realität handelt es sich dabei um schulische und berufliche Abschlüsse) vorhandene Profile der Metall- und Elektrobranche, der IT-Technik, des Handels und der Gesundheitsbranche den verschiedenen Niveaus des DQR zugeordnet. Dabei geht es tatsächlich in erster Linie um Zuordnungsarbeiten und nicht um die Frage, ob hier Systemkollisionen im Raum stehen. Als einziger systembezogener Punkt wird die Frage diskutiert, wie die nicht ergebnisorientiert formulierten Ordnungsmittel trotzdem ergebnisorientiert zu interpretieren sind. Hier allerdings wird spätestens deutlich, dass das angelsächsische Qualifikations- und Kreditrahmenkonzept nicht mit dem Dualen System kompatibel ist, weil über das Duale System mehr befördert wird als nur die Qualifizierung von Personen für Beschäftigungspositionen. Das Duale System ist eng verknüpft mit der Entwicklung beruflicher Identitäten, worüber gesellschaftliche Strukturen und Prozesse, Entlohnungsprinzipien und Arbeitsorganisationssysteme gesteuert werden.

Es wird hier wiederum deutlich, dass in Deutschland gar keine vom Dualen System isolierte Diskussion um Qualifikationsrahmen geführt werden kann, weil es nicht allein um Beschäftigungsfähigkeit geht, so wie das beim EQR vorrangig der Fall ist. Die Wechselbeziehung Qualifikationsrahmen und Beschäftigungssystem kann sowohl beim EQR als auch beim DQR sehr funktionalistisch diskutiert werden, weil es um zweckgerichtete Zuordnungen von beschäftigungsrelevanten Qualifikationsprofilen zu definierten Niveaus geht. Sobald allerdings Berufs- und Bildungsabschlüsse zur Zuordnung anstehen, ist die Sachlage deutlich komplizierter, weil immer auch Bildungsdimensionen und gesellschaftliche Rückbindungen der Qualifikations- oder Berufsprofile zum Tragen kommen. Aus dieser Sicht betrachtet wird die hohe Komplexität des DQR, verursacht durch dessen Mehrdimensionalität, deutlich. Problematisch ist dabei, dass das, was einerseits als vorteilhaft gesehen wird, nämlich den DQR auf die deutschen Berufsbildungsstrukturen intelligent angepasst zu haben, gleichzeitig in einen Nachteil umschlägt, nämlich in ein Festzementieren existierender Strukturen. Dieses steht im Widerspruch zu dem Anspruch, Abschlüsse international transparenter und vergleichbarer zu machen. Die Frage ist, wie dieser Falle entgangen werden kann, um die weitere Entwicklung der Berufsbildung in Deutschland hin zu einem europatauglichen „System“ zu ermöglichen. Ein alternativer Ansatz wäre sicherlich ein deutlich veränderter DQR. Allerdings wird dieses nicht die überzeugende Lösung sein, weil bei jedem anderen Design genauso wie heute die Kernfragen bleiben, nämlich wie

- der Bezug zum EQR, dem europäischen Referenzsystem, herzustellen ist und
- wie die Qualifikationen präzise erfasst werden können, um sie ohne all zu viel Interpretationsspielraum einzelnen Niveaus zuordnen zu können.

Ein anderer, vielversprechender Weg wäre die konsequente Gestaltung und Etablierung

- europäischer Kernberufe und deren Eingliederung in eine
- europäische (Berufs-) Bildungsarchitektur, die den Umgang mit heterogenen System- und Konzeptstrukturen ermöglicht (vgl. HESS/SPÖTTL 2009).

Kernberufe können als europataugliche Berufe gestaltet werden, die der Outputorientierung gerecht werden, aber gleichzeitig eine gesellschaftliche Rückbindung aufweisen. Bei Etablierung einer europäischen Berufsbildungsarchitektur kann einerseits erreicht werden, dass Berufsbildung über eine Zweckorientierung hinaus gehende Ansprüche erfüllt und gesellschaftlichen Vorstellungen gerecht wird. Durch Zuordnung von Kernberufen zum EQR können gleichzeitig die Ansprüche auf Transparenz, Mobilität, Durchlässigkeit u.a. eingelöst werden. Der Kernberufsansatz eignet sich zudem als europäischer Ansatz, um die Berufsbildung nicht in eine pragmatisch-fragmentierte Welt von Qualifikationselementen abdriften zu lassen. Kernberufe, Qualifikationsrahmen und Bildungsarchitektur könnten zu strukturierenden Säulen der Berufsbildung in Europa werden, ohne dabei nationale „System- oder Konzeptstrukturen“ zu zerstören.

Das bedeutet allerdings auch ein Festhalten an der Korrespondenz von (Berufs-)Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Chancen gerechtigkeit wird in diesem System durch das Prinzip der sozialen Integration realisiert. Für die Berufsbildung bedeutete das eine Realisierung der lange geforderten Durchlässigkeit von der beruflichen in die allgemeine Bildung.

Erforderlich wäre allerdings bei dieser Entwicklungsrichtung, den EQR und dessen Anspruch, ein Referenzsystem zu sein, auszuweiten und Indikatoren einzubringen, die es erleichtern, die heterogenen Berufsbildungsstrukturen der europäischen Länder mithilfe einer Bildungsarchitektur zu überwinden.

5. Fazit

Die schnelle Implementierung des EQR und des DQR macht es erforderlich, eine erhebliche Ausweitung der Diskussionsforen zu initiieren und die Be-

troffenen mit in die Diskussionen und praktische Umsetzung einzubeziehen. Das heißt auch, dass die Interpretationsmöglichkeiten beim Qualifikationsrahmen genutzt werden müssen, um die gesellschaftlich relevanten Dimensionen auf der einen Seite und die wissenschaftlichen und facharbeitsrelevanten Ansprüche auf der anderen Seite mit verankern zu können. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Umsetzung und das Ausfüllen des Qualifikationsrahmens zu einer wenig befriedigenden Aktion verkommen.

Überlagert werden muss die europäische Diskussion mit einer weiterführenden berufsbildungspolitischen Dimension, um nicht nur funktionale, beliebig handhabbare Qualifikationselemente, zugeordnet zum Qualifikationsrahmen, verfügbar zu haben. Vielmehr geht es darum, einen Berufsbildungsraum zu entwickeln, der den Ansprüchen einer Wissensökonomie und Wissensgesellschaft gerecht wird. Geeignet dafür scheint eine europäische (Berufs-) Bildungsarchitektur, die den Umgang mit heterogenen System- und Konzeptstrukturen ermöglicht.

Anmerkungen

- 1 Obwohl es Alternativen zu dem Competency-based Konzept mit anglo-amerikanischem Zuschnitt gäbe, sollen nicht diese diskutiert werden, sondern es ist die Frage zu klären, ob und wie sich Facharbeit einbeziehen lässt.

Literatur

- Amtsblatt der Europäischen Union: C 111/3, 06.05.2008.
- Arnold, R. (2009): Wie sich der Mensch zum Menschen bildet. Bildung ist Kompetenzentwicklung. *Forschung & Lehre*, 10, 746–747.
- Dehnbostel, P./Neß, H./Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt.
- Deißiger, T. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chancen zur Lösung nationaler Problemlagen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38 (6), 40–43.
- DQR (2009): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Februar 2009. Berlin.
- Deutscher Gewerkschaftsbund [DGB] (2005): Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und

- Durchlässigkeit“. Berlin. www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/e/europ_qualifikationsrahmen.pdf (11-08-2008).
- Drexel, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver. di und IG Metall. Berlin, Frankfurt.
- Esser, F. H. (2008): DQR konkret: Vorschlag der Spitzenorganisationen der Deutschen Wirtschaft. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37 (3), 48–51.
- Esser, F. H. (2009): Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38 (4), 45–49.
- Gerds, P. (2009): Entwicklungen des (Berufs-)bildungssystems und Folgerungen für die duale Ausbildung im Handwerk. Bremen. Manuskript.
- Hanf, G./Rein, V. (2007): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für die Berufsbildung in Europa. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36 (3), 7–12.
- Hess, E./Spöttl, G. (2009): Core occupations as a building block for European Vocational Education and Training. BIBB, *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Special Edition, 10–13.
- Kremer, H.-H. (2006): Vom EQF zum NQF – Festhalten am alten Spielsystem in der beruflichen Bildung? *Bwp@*, Ausgabe 11. November 2006, 1–11. www.bwpat.de/ausgabe11/kremer_bwpat11.pdf (05.01.2008).
- KWB Kuratorium der deutschen Wirtschaft (2005): Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) und Leistungspunktesystem (ECVET). Bonn.
- Leitfaden (2009): Vorgehen in der nächsten Erarbeitungsphase der DQR-Entwicklungen (Phase II) – Leitfaden. Mai. Berlin, Manuskript.
- Nehls, H. (2008): Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37 (2), 48–51.
- Müller, G. (2009): 4ING-Fakultätentag – Stellungnahme zum DQR. 18. November 2009, 1–3.
- Sloane, P. E. (2007): Zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Gutachten im Auftrag des BIBB. Kurzfassung. Paderborn.
- Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft (2005): Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU Kommission „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (vom 8.7.2005)“. Berlin.

Kurzbiographie

Prof. Dr. *Georg Spöttl* M.A., Professor für die Berufliche Fachrichtung Metalltechnik und deren Didaktik an der Universität Bremen und Leiter des Instituts Technik und Bildung. Nach Lehre Studium des Maschinenbaus zum Dipl.-Ing., nach Industrie-

tätigkeit im Flugzeugbau Lehramtsstudium für das Berufsfeld Metalltechnik an der Technischen Universität Darmstadt, gefolgt von einer mehrjährigen Lehrtätigkeit. Nach sechs Jahren Tätigkeit als Projektleiter und Regierungsberater in Saudi Arabien Forschungstätigkeit an der Universität Bremen und 1997 Ruf an die Universität Flensburg. Seit 2005 an der Universität Bremen tätig.

Anschrift: Universität Bremen, Institut Technik und Bildung (ITB), Am Fallturm, 28334 Bremen. E-Mail: spoettl@uni-bremen.de.