

Peter F. E. Sloane

# Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien

Peter F. E. Sloane

# Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe  
des Bundesinstituts  
für Berufsbildung  
Bonn

Bundesinstitut  
für Berufsbildung **BIBB** ▶  
▶ Forschen  
▶ Beraten  
▶ Zukunft gestalten

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1118-9

### **Vertriebsadresse:**

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 100633

33506 Bielefeld

Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de)

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

**Bestell-Nr.: 111.016**

© 2008 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

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

E-Mail: [zentrale@bibb.de](mailto:zentrale@bibb.de)

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld

Satz: Christiane Zay, Bielefeld

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1118-9



Mix

Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten  
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften  
[www.fsc.org](http://www.fsc.org) Cert.-Nr. MO-COC-026041  
© 1996 Forest Stewardship Council

## **Vorwort (BIBB)**

Das Projekt eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ist auf den Weg gebracht, die Diskussion darüber ist in vollem Gange. Bei allen Kontroversen der maßgeblichen Akteure in Deutschland besteht doch ein breiter Konsens darüber, Bildung an den Zielen des lebensbegleitenden Lernens und der Beschäftigungsfähigkeit auszurichten. Zur Erreichung dieser Ziele sollen mit dem DQR sämtliche Qualifikationen (Abschlüsse) kompetenzorientiert beschrieben, durchlässig gestaltet und offene Zugänge zum Qualifikationserwerb ermöglicht werden. Die Entwicklung eines solchen Instrumentes ist einerseits eingebettet in die Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR), der Transparenz und Mobilität innerhalb und zwischen den nationalen Bildungs- und Beschäftigungssystemen fördern soll – auf einen solchen Rahmen hatte sich der Europäische Rat in seiner Maastrichter Erklärung vom Dezember 2004 verständigt; seit April 2008 ist er nun in Kraft. Zugleich steht das Projekt DQR auf nationaler Ebene für eine Bündelung bzw. Integration von Arbeiten an verschiedenen Baustellen des Bildungssystems, die in die gleiche Richtung wie ein EQR zielen.

Angestrebt wird ein bildungsbereichsübergreifender und europäisch anschlussfähiger DQR, der sich nicht auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen beschränkt, sondern an Kompetenzen ausgerichtet ist. Politik, Berufsbildung und Wissenschaft stehen hier vor eine Reihe von Herausforderungen, die je nach Perspektive unterschiedliche Antworten generieren können.

Die vorliegende Untersuchung zu Grundfragen eines nationalen Qualifikationsrahmenwerks hat mehrere Bezugspunkte. Sie steht im Kontext der grundsätzlichen Verständigung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) vom Oktober 2006 auf die Entwicklung eines DQR nach den o. g. Zielen. Für die Berufsbildung erarbeiteten bereits seit Juni 2006 Bund, Länder und Sozialparteien in einer Arbeitsgruppe des BIBB-Hauptausschusses Leitlinien zur Gestaltung eines DQR; dabei liegt der Fokus auf der Transparenz beruflicher Handlungsfähigkeit, die unter Berücksichtigung der Aspekte Durchlässigkeit, Gleichwertigkeit und Qualitätsentwicklung von Qualifikationen mit einem solchen Instrument erzielt werden soll. Die vorliegende Studie ist vom Bundesinstitut für Berufsbildung im Rahmen der nationalen und internationalen Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungsarbeiten zu Qualifikationsrahmen konzipiert worden, die das Institut seit 2005 durchführt.

Grundlegend für Qualifikationsrahmen ist eine gemeinsame Sprache zur Beschreibung von Lernergebnissen jeglicher Provenienz. Gegenstand der Untersuchung ist deshalb die Klärung der konzeptionellen, begrifflichen Grundlagen für

die Konstruktion eines bildungsbereichsübergreifenden Deutschen Qualifikationsrahmens. Dabei sollten Ansätze zur kategorialen Bestimmung von Lernergebnissen, die formalen, nonformalen oder informellen Lernkontexten entstammen, sowie Ansätze für die Formulierung von nach Niveaus differenzierenden Deskriptoren aufgezeigt werden.

Für die Konstruktion wie für die spätere Praktikabilität galt es, im Einzelnen zu klären, wie bildungsbereichsübergreifende Kategorien für Lernergebnisse entwickelt werden können, die mit den Kategorien der bestehenden – nach BBiG und Ländergesetzen geregelten – Subsysteme bzw. mit den Kategorien des EQR kompatibel sind. Im Weiteren sollte die Studie Ansätze für die Unterscheidung von Lernergebnissen in horizontaler und vertikaler Hinsicht aufzeigen und insbesondere prüfen, inwieweit das Paradigma der Handlungskompetenz leitend für die Bestimmung von Kompetenz-Niveaus und für die Entwicklung von Lernergebnis-Deskriptoren sein könnte.

Prof. Dr. Peter F. E. Sloane hat mit seiner fundierten systematischen und vergleichenden Analyse unterschiedlicher bildungskonzeptioneller und -systemischer Ansätze einen wegweisenden Beitrag zur Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden DQR erarbeitet.

*Georg Hanf und Volker Rein, Bonn, im März 2008*

## Vorwort

Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) ist ein Metakonzept für nationale Qualifikationssysteme. Zurzeit werden in den Mitgliedsstaaten der Europäischen Union nationale Qualifikationsrahmen entwickelt. So auch in Deutschland: Es geht um die Entwicklung des DQR, des Deutschen Qualifikationsrahmens.

Nun soll der EQR lediglich ein Raster sein. Tatsächlich jedoch hat er indirekte Wirkungen auf das jeweils nationale und somit auch auf das deutsche Qualifikationssystem. Diese ergeben sich zum einen aus den Vorgaben und den dem EQR zugrunde liegenden Konzepten, aber auch die Stufungsprinzipien werden in der deutschen Diskussion aufgegriffen und interpretiert. Dabei findet dann eine Anpassung zwischen nationalen Konzepten und europäischen Vorgaben statt. Dieser Anpassungsprozess vollzieht sich in jedem Mitgliedsland entsprechend den bildungs- und beschäftigungspolitischen Traditionen. In Deutschland handeln Sozialpartner und Staat den DQR aus.

Die Arena der deutschen Berufsbildungspolitik wird dabei um eine europäische Komponente erweitert. Dabei greifen die europäischen Akteure selbst gar nicht unmittelbar in das deutsche Spielgeschehen ein. Vielmehr interpretieren deutsche Akteure europäische Konzepte, dabei versuchen sie ihre jeweiligen politischen Positionen zu behaupten, wobei die politische Rhetorik immer Bezug nimmt auf deutsche Traditionen und Besonderheiten, die es zu erhalten gilt.

Im vorliegenden Projektbericht wird dieser Diskurs analysiert. Dabei werden die europäischen und die deutschen Konzepte in den Blick genommen. Neben dem Qualifikationsrahmen für die berufliche Bildung werden auch der Hochschulqualifikationsrahmen sowie die gegenwärtig in Deutschland erörterten nationalen Vorschläge behandelt. Eine besondere Problematik ist dabei die Entwicklung eines „passenden“ Sprach- und Regelapparats. Es geht darum, das Stufenmodell in die deutsche Berufsbildungslandschaft einzubinden, und es so zu gestalten, dass es diese Landschaft tatsächlich – mit ihren Stärken und Besonderheiten – richtig abbildet, da sonst die Gefahr bestünde, die Landschaft den Vorgaben des Rahmens anzupassen.

Hierbei geht es um die Bestimmung eines Klassifikationssystems, um Kompetenzen vollständig und sinnvoll zu erfassen. Es ist ein zweidimensionales Modell erforderlich, welches zum einen Kompetenzen horizontal in Teilperspektiven aufschlüsselt und zum anderen vertikal in Niveaustufen. Diese Niveaustufen wiederum sollen in einem definierten hierarchischen Zusammenhang stehen, wobei für jede Stufe Deskriptoren entwickelt werden müssen, um die jeweiligen Qualifikationen zu beschreiben und zu skalieren.

Das methodische Problem besteht darin, dass Stufungen Voraussetzung sind, um eine Hierarchie von Qualifikationsklassen zu definieren und in Form von Deskriptoren zu präzisieren. Zugleich kann aber jede Hierarchiekategorie immer nur über Deskriptoren illustriert werden.

Das Projekt wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) finanziert. Für die Unterstützung möchte ich mich bei Herrn Dr. Georg Hanf und Herrn Dr. Volker Rein, BIBB, bedanken. Bei der Vorbereitung der Expertise hat mich meine Mitarbeiterin Frau Dipl.-Hdl. Alexandra Dehmel sehr intensiv unterstützt. Ihr und meiner Mitarbeiterin Frau Karin Heyen, die mir bei der Erstellung der Druckfassung des Manuskripts sehr geholfen hat, möchte ich an dieser Stelle ebenfalls herzlich danken.

*Peter F. E. Sloane*, Paderborn, im Dezember 2007

# Inhaltsverzeichnis

1	Kurzfassung der Ergebnisse .....	11
---	----------------------------------	----

## Explikation

2	Einordnung der Qualifikationsrahmen.....	19
---	--	----

## Basiskonzepte

3	Der <b>Europäische Qualifikationsrahmen</b> als Ergebnis des Kopenhagen-Prozesses auf europäischer Ebene.....	21
3.1	Überblick .....	21
3.2	Ziele und Funktionen des <i>Europäischen Qualifikationsrahmens</i> .....	23
3.3	Struktur und wesentliche Elemente des <i>Europäischen Qualifikationsrahmens</i> .....	27
3.4	Deutsche Rezeption des <i>Europäischen Qualifikationsrahmens</i> .....	29
3.4.1	Stellungnahme durch BMBF und KMK .....	29
3.4.2	Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung.....	30
3.4.3	Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft .....	31
3.4.4	Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes .....	34
3.4.5	Stellungnahme der GEW.....	35
3.4.6	Stellungnahme der Konzertierten Aktion Weiterbildung e.V. ....	36
3.4.7	Zusammenfassung der deutschen Stellungnahmen.....	37

3.5	Der Europäische Hochschulraum .....	37
3.5.1	Entwicklungskontext.....	37
3.5.2	Der Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (EHEA) .....	39
3.5.3	Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse .....	41

## Textanalysen

<b>4</b>	<b>Der Europäische Qualifikationsrahmen .....</b>	<b>45</b>
4.1	Das Papier von 2006.....	45
4.1.1	Analyse des Bereiches „ <i>Kenntnisse</i> “ .....	47
4.1.2	Analyse des Bereiches „ <i>Fertigkeiten</i> “ .....	51
4.1.3	Analyse des Bereiches „ <i>Kompetenz</i> “ .....	52
4.1.4	Überblick (1) – Kategorien und Deskriptoren im EQR-Entwurf von 2006.....	53
4.2	Das Papier von 2005.....	54
4.2.1	Analyse des Vorschlags.....	54
4.2.2	Überblick (2) – Kategorien und Deskriptoren im EQR-Entwurf von 2005.....	58
4.3	Das Konzept der Deutschen Wirtschaft.....	59
4.3.1	Analyse .....	59
4.3.2	Überblick (3) –Kategorien und Deskriptoren im Konzept der Deutschen Wirtschaft.....	60
<b>5</b>	<b>Der Hochschulqualifikationsrahmen.....</b>	<b>63</b>
5.1	Analyse des Rahmens .....	63
5.2	Überblick (4) –Kategorien und Deskriptoren im Hochschulqualifikationsrahmen.....	65

---

<b>6</b>	<b>Der bildungspolitische Diskurs in Deutschland.....</b>	<b>67</b>
6.1	Politische Entwicklungslinien in Deutschland .....	67
6.2	Eckpunkte für die Entwicklung.....	68
6.2.1	Ziele und Funktionen eines NQR/DQR.....	68
6.2.2	Entwicklung eines NQR in Deutschland .....	69
6.2.3	Struktur des DQR.....	71
6.3	Synthesevorschläge: Erste Entwürfe eines DQR.....	75
6.3.1	Zur Bestimmung von Niveaustufen .....	75
6.3.1.1	BIBB-Synopse (1): Vorschläge der Sozialpartner .....	75
6.3.1.2	Überblick (5) – Kategorien und Deskriptoren in den Positionen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern .....	79
6.3.2	BIBB-Synopse (2): Zur Einordnung zertifizierter Abschlüsse.....	80
6.3.3	Graduierung von Anforderungen und Transfer-/Handlungssituationen .....	81
6.3.3.1	BIBB-Synopse (3): Handlungskompetenz .....	81
6.3.3.2	Überblick (6) – Kategorien und Deskriptoren zum Konzept der beruflichen Handlungskompetenz (BIBB-Synopse) .....	85
<b>7</b>	<b>Handlungskompetenz gemäß der KMK-Konzeption zu Lernfeldern.....</b>	<b>87</b>
7.1	Leitziel: Berufliche Handlungskompetenz .....	87
7.2	Aufgaben- und Situationstypologie .....	88
7.3	Überblick (7) – Kategorien und Deskriptoren zum Konzept der beruflichen Handlungskompetenz (KMK-Modell).....	88

## Synopse

<b>8</b>	<b><i>State of the Art: Stand der Entwicklung zum DQR „quer betrachtet“</i></b> .....	93
8.1	Qualifikationsrahmen .....	93
8.2	Klassifikationsvorschläge .....	101
8.3	Deskriptoren-Vorschläge .....	102
<b>9</b>	<b>Überlegungen zur Konstruktion eines DQR</b> .....	105
9.1	Bestimmung leitender Konzepte (Klassen) .....	105
9.1.1	Annahmen .....	105
9.1.2	Grundmodell .....	108
9.2	Zuordnung von Deskriptoren .....	110
9.2.1	Klassenbildung .....	110
9.2.2	Deskriptoren-Arten: institutionell – personal – situativ-kontextuell .....	112
9.2.3	Verbindung Deutscher Qualifikationsrahmen – Hochschulqualifikationsrahmen (Äquivalenzbeziehungen) .....	114

## Empfehlung

<b>10</b>	<b>Qualifikationsrahmen – „quer gelesen“</b> .....	117
-----------	--	-----

# 1 Kurzfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Untersuchung ist in fünf Teile gegliedert: Explikation, Basiskonzepte, Textanalyse, Synopse, Empfehlung. Diese bauen aufeinander auf, können jedoch auch einzeln gelesen werden.

## Explikation

Der Europäische Qualifikationsrahmen ist eine europäische Initiative. Es geht um die Formulierung eines Metarahmens, auf den bezogen jeweils nationale Qualifikationsrahmen entwickelt werden. Über den Europäischen Rahmen soll dann eine „Übersetzung“ zwischen den nationalen Systemen ermöglicht werden.

Der Europäische Qualifikationsrahmen baut auf der Kopenhagen-Deklaration auf und bezieht sich auf die berufliche Bildung. Zugleich werden aber auch Bezüge hergestellt zur Allgemeinbildung und v. a. zur Hochschulbildung. Die Hochschulbildung wiederum wird in der Folge der Bologna-Deklaration selbst auch „geordnet“. Dabei ist ein Europäischer Hochschulqualifikationsrahmen entwickelt worden, der wiederum national in Deutschland als Deutscher Hochschulqualifikationsrahmen umgesetzt wird.

Demzufolge muss sich die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens in verschiedene Referenzsysteme einbinden.

## Basiskonzepte

Der Europäische Qualifikationsrahmen und ein auf ihn aufbauender Deutscher Qualifikationsrahmen stellen ordnungspolitisch einen Paradigmenwechsel dar. Es handelt sich um eine Form der Outcome- bzw. Wirkungssteuerung, bei der vorgegeben wird, welche Kompetenzen bzw. Qualifikationen oder learning outcomes ein nationales Bildungs- und Beschäftigungssystem generieren soll.

In einem Qualifikationsrahmen werden diese „outcomes“ – Qualifikationen, Lernergebnisse, Kompetenzen – in einem mehrstufigen System abgebildet. Dabei wird davon ausgegangen, dass es zwischen den Stufen Unterschiede in der Form gibt, dass Hierarchien i. S. von Skalierungen möglich werden. Zugleich werden die so definierten Niveaustufen horizontal durch eine Ausdifferenzierung in Form von Klassen differenziert. So sieht der Vorschlag der Europäischen Kommission von 2006 vor, eine solche horizontale Differenzierung in Form von „Kenntnissen“, „Fertigkeiten“ und „Kompetenzen“ vorzunehmen.

Qualifikationsrahmen haben daher äußerlich die Form einer Matrix, die vertikal in Niveaustufen und horizontal in Klassen strukturiert ist. In die sich ergebenden

Zellen sollen „outcomes“ eingeordnet werden, die – wenn das System logisch konsistent ist – in einem Strukturzusammenhang stehen.

Um eine Zuordnung zu einer Zelle zu ermöglichen, werden Beschreibungen vorgenommen, die als Deskriptoren bezeichnet werden. Deskriptoren präzisieren die jeweiligen Zellen.

Die Rezeption des Europäischen Qualifikationsrahmens durch die Sozialpartner und andere Gruppen zeigt durchaus variierende Ansprüche an die Ausgestaltung und an die Funktion eines Qualifikationsrahmens und prägt somit auch die gesellschaftliche Erwartung an die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es den beteiligten politischen Akteuren darum geht, die Besonderheiten und dabei auch das international besonders herausgehobene Leistungspotenzial der deutschen Berufsbildung adäquat abzubilden. Dabei soll v. a. vermieden werden, dass über den „Übersetzungsmechanismus“ die sehr komplexen deutschen Ausbildungsmodelle im Vergleich zum Ausland „unterskaliert“ werden. Zugleich geht es in der deutschen Diskussion auch darum, das Verhältnis zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung richtig auszuordnen. Hier ergeben sich dann unmittelbar auch Bezüge zum Europäischen Hochschulqualifikationsrahmen und dessen deutscher Adaption.

Wie können die verschiedenen Qualifikationsrahmen unter Berücksichtigung der deutschen Besonderheiten bei der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens miteinander verbunden werden? Dabei muss wiederum dem Sachverhalt Rechnung getragen werden, dass im deutschen Kontext verschiedene Entwürfe diskutiert werden, die einer besonderen Analyse unterzogen werden müssen.

## Textanalysen

Die Europäische Kommission hat in 2005 und 2006 Vorschläge für den Europäischen Qualifikationsrahmen vorgelegt. Die zur Ratifizierung anstehende jüngere Konzeption geht von acht Niveaustufen aus, bei denen vertikal in drei Klassen differenziert wird:

1. Kenntnisse, i. S. von Theorie- und Faktenwissen,
2. Fertigkeiten i. S. von kognitiven Fertigkeiten (logisches, intuitives, kreatives Denken) und praktischen Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) sowie
3. Kompetenz i. S. von Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit.

Eine Analyse der Deskriptoren zeigt einige Unstimmigkeiten bei der Begriffsverwendung sowie der Verwendung von logischen Verknüpfungen. Insgesamt lassen sich aber bei einer extensiven Interpretation des Rahmens für die Bereiche unterschiedliche Skalierungsprinzipien lokalisieren. So finden sich bei der Klasse des „Wissens“

unterschiedliche Wissensarten, bei der Klasse der „Fertigkeiten“ ist eine Orientierung an Problemlösungsmustern erkennbar, und bei der Klasse der „Kompetenz“ ist eine Orientierung am Grad der Selbstständigkeit und Verantwortung erkennbar.

Es ist sehr aufschlussreich, ergänzend hierzu das „Vorläuferkonzept“ aus 2005 zu analysieren. In diesem Entwurf werden folgende Klassen definiert:

1. Kenntnisse
2. Fertigkeiten
3. Persönliche und fachliche Kompetenz
  - a) Selbstständigkeit und Verantwortung
  - b) Lernkompetenz
  - c) Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz
  - d) Fachliche und berufliche Kompetenz

Auch für diese Klassen und Subklassen lassen sich über exemplarisch genannte Deskriptoren Skalierungsprinzipien erkennen. Diese sind m. E. für sich stringenter aufgebaut. Jedoch ist die horizontale Differenzierung deutlich komplexer als die im Entwurf des Jahres 2006. Die einzelnen Klassen überschneiden sich, was dann auch zu Überschneidungen in der Matrix auf der Ebene der Deskriptoren führt.

Die Beurteilung dieses Sachverhalts ist aber davon abhängig, wie man einen Qualifikationsrahmen logisch aufgebaut sehen will. So ist es ein Unterschied, ob man von einem analytischen Anspruch ausgeht oder von einem kategorialen. Bei einem analytischen Zugang wird eine genaue semantische Abgrenzung zwischen den Klassen und Niveaustufen angestrebt, sodass sich eindeutig differenzierbare Zellen der Matrix ergeben. Hieran gemessen haben beide Entwürfe der Europäischen Kommission Mängel. Geht man allerdings von einem kategorialen Anspruch aus, so werden Klassen als Kategorien definiert, die eine spezifische Perspektive beleuchten. In dem Fall wäre der Qualifikationsrahmen ein Perspektivenmodell. Hierbei können unterschiedliche Beschreibungsperspektiven gewählt werden, bei denen es zu Überschneidungen kommen kann.

Im Hochschulqualifikationsrahmen werden drei horizontale Stufen definiert:

1. BA- bzw. BSc-Stufe
2. MA- bzw. MSc-Stufe
3. PhD- bzw. Doktoratsstufe

Horizontal werden die Stufen über zwei Klassen mit Subklassen differenziert:

1. Wissen und Verstehen
  - a) Wissensverbreiterung
  - b) Wissensvertiefung

2. Können (Wissenserschließung)
  - a) Instrumentale Kompetenz
  - b) Systemische Kompetenz
  - c) Kommunikative Kompetenz

Die sich so ergebende Matrix, bestehend aus drei Niveaustufen und fünf horizontalen Klassen, wird durch entsprechende Deskriptoren präzisiert. Die relative konzeptionelle Geschlossenheit erhält der Rahmen durch die Orientierung an der zentralen Kategorie „Wissen“, die über die Klassen ausdifferenziert ist. Der Sprachgebrauch, insbesondere bei der Klassenbildung, unterscheidet sich von dem beim Europäischen resp. Deutschen Qualifikationsrahmen, trotzdem sind Gemeinsamkeiten vorhanden und Bezugnahmen m. E. möglich.

Bereits 2005 hat das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft einen Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen vorgelegt, der konsequent von den Handlungs- bzw. Tätigkeitssituationen ausgeht. Dabei wird eine Skalierung über vier Situationsmerkmale versucht. Es handelt sich um die Merkmale „Komplexität“, „Intransparenz“, „Vernetztheit“ und „Dynamik“. Dieses Modell folgt entwicklungslogischen Vorstellungen. Problematisch ist dabei m. E., ob eine entwicklungslogische Sequenz vertikal – also zwischen den Niveaustufen – definiert werden kann oder sollte. So wäre zumindest zu überlegen, ob nicht auf jeder Stufe des Qualifikationsrahmens ein jeweils für diese Stufe typischer Expertisegrad vorliegt. Zugleich könnte sich Expertise in manchen Fällen als individuelle Entwicklung genau in Niveausprüngen zeigen. Dieses Problem ergibt sich m. E., weil nicht genau geklärt ist, welche Prozesse in einer Stufe und welche zwischen Stufen abgebildet werden sollen. Weitergehend wäre sogar zu fragen, ob überhaupt Kompetenzentwicklungsprozesse in einem Qualifikationsrahmen abgebildet werden sollen.

Das Konzept des Kuratoriums kennzeichnet zugleich den Anfang einer bildungspolitischen Diskussion in Deutschland um die Ausgestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens und um die Ansprüche, die dieser Rahmen einlösen soll. Strukturierungsleistungen und Bemühungen um Konsensbildung sind dabei v. a. von einer AG DQR/ECVET des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung ausgegangen.

Dabei wurden unterschiedliche Vorschläge, u. a. der Sozialpartner, synoptisch erfasst und ausgewertet. Der hier sich andeutende Konsolidierungsprozess ist dabei durch folgende Aspekte gekennzeichnet:

Von Arbeitnehmerseite wird u. a. die Anregung in die Diskussion gebracht, institutionelle Merkmale im Qualifikationsrahmen zu verankern. Hier deuten sich m. E. Überlegungen zu institutionellen Deskriptoren an, die durchaus weiterverfolgt

werden könnten. Dies bedeutet, systematisch betrachtet, dass ergänzende Inputfaktoren berücksichtigt werden.

Bei der Arbeitgeberposition finden sich Bezüge zum Kuratoriumskonzept. Ergänzend zur Skalierung über Situationsmerkmale wird zusätzliche eine Skalierung der Handlungskompetenz vorgenommen.

Ergänzend binden beide Sozialpartner zertifizierte Abschlüsse ein.

Eine Synopse von Rein führt die verschiedenen Vorschläge zusammen. Dabei werden drei Klassen differenziert:

1. Selbstständigkeit und Verantwortung
2. Grad der Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik
3. Handlungskompetenz

Für alle Klassen werden Vorschläge für Deskriptoren gemacht, die sich an den Entwürfen der Sozialpartner orientieren.

Die Orientierung an der Kategorie „Berufliche Handlungskompetenz“ zeigt Bezüge zur Konzeption der KMK, die im Rahmen der Lernfeldcurricula entwickelt wurde. Dabei werden Fach-, Personal- und Sozialkompetenz als leitende Ziele für Bildungsarbeit ausgewiesen. Alle drei Kompetenzen entfalten sich dabei über Methoden-, Lern- und Sprachkompetenzen. Begreift man diese Kompetenzen wiederum kategorial und ergänzt man die offene Auflistung von Kompetenzen um eine ethische Dimension (i. S. von Verantwortung und Selbstständigkeit), so ergibt sich wiederum eine Matrix, ein kategoriales Kompetenzmodell der folgenden Form:

1. Fachkompetenz bezogen auf ...
  - Methoden- und Lernkompetenz
  - Sprach- und Textkompetenz
  - Ethische Kompetenz
2. Humankompetenz bezogen auf ...
  - Methoden- und Lernkompetenz
  - Sprach- und Textkompetenz
  - Ethische Kompetenz
3. Sozialkompetenz bezogen auf ...
  - Methoden- und Lernkompetenz
  - Sprach- und Textkompetenz
  - Ethische Kompetenz

Bezogen auf die neun Felder der Matrix lassen sich Deskriptoren als situative Aufgabenstellungen formulieren. Diese sind vom Grundsatz her eher als Lern- und Kompetenzentwicklungsaufgaben gedacht denn als Qualifikationsrahmen.

## Synopse

Die vorliegenden Konzepte unterscheiden sich aufgrund der horizontalen Klassenbildung und darauf aufbauend aufgrund der verwandten Deskriptoren.

Eine Klassifikation und Gegenüberstellung der jeweiligen Klassifikationsvorschläge zeigt aber Möglichkeiten der sprachlichen und konzeptionellen Vereinheitlichung.

Hierfür ist es notwendig, ein Basismodell für die Klassifikation zu bestimmen und von diesem Modell ausgehend die jeweiligen Vorschläge zu rekonstruieren.

Dieses Basismodell sollte von der „Handlungskompetenz“ ausgehen und diese als Anwendung von Kompetenzen (Kompetenzstruktur) auf bzw. in Situationen (Anforderungsstruktur) definieren. Es kann durchaus gezeigt werden, dass die vorliegenden Entwürfe immer Bezüge sowohl zur Situation als auch zur Person (Kompetenz) haben. Dies sind im Grunde zwei Seiten einer Medaille, was in den jeweiligen Vorschlägen dazu führt, dass die so aufeinander bezogenen Merkmale in der Skalierung durchaus ähnlich strukturiert sind.

Erforderlich ist es in diesem Zusammenhang, bezogen auf Situation (Anforderung) und Person (Kompetenz), die Merkmale genauer festzulegen.

Merkmale der Situation sind:

1. Komplexität und Problemhaltigkeit
2. Autonomie (Entscheidungsspielräume)

Merkmale der Person sind:

3. Lernen
4. Kommunikation und Schreiben
5. Fertigkeiten, einschließlich Problemlösen
6. Wissen

Bei einem solchen Modell lassen sich entsprechende Deskriptoren bestimmen, die durchaus mit den anderen Vorschlägen korrespondieren. Hier ist aber noch Präzisionsarbeit zu leisten. Dabei ist es möglich und auch sinnvoll, neben personalen und situativ-kontextuellen Deskriptoren, die zur Beschreibung der Anforderungs- sowie der Kompetenzstruktur herangezogen werden, institutionelle Deskriptoren in den Qualifikationsrahmen aufzunehmen, um die Struktur von zertifizierten Qualifikationen einzubeziehen.

## Empfehlung

Auf den bisherigen Überlegungen aufbauend erscheint es notwendig, die hier vorgeschlagenen Klassen mit den bildungspolitischen Akteuren abzustimmen und v. a. eine Zuordnung der Deskriptoren vorzunehmen.

Die so bestimmten Deskriptoren sollen dann auf den jeweiligen Niveaustufen „quer geschrieben“, also horizontal zusammengefasst werden, sodass pro Niveaustufe ein Komplex von Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaustufe entsteht. Hier müssen dann Regeln festgelegt werden, in welchem Umfang eine entsprechende Qualifikation den Beschreibungen einer Niveaustufe entsprechen muss, um der jeweiligen Stufe zugeordnet werden zu können.

Das Modell ist ein Perspektivenmodell, welches von Klassen als Kategorien ausgeht. Zugleich muss konzediert werden, dass ein Qualifikationsrahmen in der vorliegenden Form keine diagnostische Qualität hat und somit auch kein Diagnosekonzept entwickelt wird. Er stellt allenfalls die Grundlage für ein Akkreditierungs- bzw. Feststellungsverfahren dar. Sollen informell erworbene Qualifikationen zertifiziert und zugeordnet werden, so sind weitergehend entsprechende diagnostische Verfahren zu entwickeln. Organisatorisch müssten zugleich Feststellungsverfahren etabliert werden. Dies alles kann aber von einem Qualifikationsrahmen nicht geleistet werden.



## Explikation

### 2 Einordnung der Qualifikationsrahmen

Im Zuge der zunehmenden Globalisierung, des Zusammenwachsens der europäischen Staaten, der rasanten Entwicklung in Technik und Wirtschaft sowie der Überalterung und der damit verbundenen Steigerung sozialstaatlicher und volkswirtschaftlicher Herausforderungen wird vermehrt der Wunsch nach internationaler Vergleichbarkeit geäußert. Auf europäischer Ebene konzentriert sich im Moment starkes Interesse auf die Förderung der Vergleichbarkeit von Bildungssystemen bzw. -abschlüssen der verschiedenen EU-Mitgliedsstaaten. Ein zentrales Ziel der europäischen Bildungspolitik ist es, „für jedes Mitgliedsland der Europäischen Union kompatible Wege und Maßnahmen zu schaffen, d. h., die EU-Bildungssysteme [...] ‚europäooffen‘ [zu gestalten], um die Mobilität der Unionsbürger nicht zu behindern“ (Gries et al. 2005, S. 5).

Ein erster Ansatz in diese Richtung wurde 1999 mit der Bologna-Erklärung und der Idee eines „gemeinsamen Europäischen Hochschulraums“ ins Leben gerufen. Inhaltlich wollte man sich vor allem den folgenden Punkten widmen: Einführung eines gestuften Studiensystems mit leicht verständlichen und vergleichbaren akademischen Abschlüssen, eines *Diploma Supplement*, eines *European Credit Transfer and Accumulation System* sowie Förderung von Flexibilität, Qualitätssicherung und Mobilität. Im Jahre 2000 beschloss der Europäische Rat von Lissabon, „dass die Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen und das lebenslange Lernen zwei der Hauptbestandteile der Bemühungen, die Aus- und Weiterbildungssysteme in der EU sowohl auf den Bedarf der Wissensgesellschaft als auch die Notwendigkeit von mehr und besserer Beschäftigung abzustimmen, sein sollten“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 2). Der Europäische Rat von Barcelona (2002) setzte dieses Vorhaben fort, indem er die Einführung von Instrumenten forderte, die sich der Transparenz von Qualifikationen annehmen. Dieser Entschluss bildete die Voraussetzung für die Schaffung eines europäischen Raumes für lebenslanges Lernen, der auf den erfolgreichen Resultaten des Bologna-Prozesses im Hochschulwesen anknüpfen und ähnliche Ergebnisse in der beruflichen Bildung erreichen sollte (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 2). In der Erklärung von Kopenhagen im November 2002 wurde anschließend erstmalig eine verstärkte europäische Zusammenarbeit innerhalb der Berufsbildung sowie die Entwicklung eines einheitlichen europäischen Qualifikationsrahmens (*EQR*) und eines europäischen *Credit Transfer Systems* in der beruflichen Bildung (*ECVET*) fokussiert. Produkte dieser hier nur kurz angesprochenen europäischen Entwicklungen stellen u. a. auch die Qualifikationsrahmen auf europäischer (*European Qualification Framework*

(EQR) sowie *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (EHEA)* und nationaler Ebene (*Nationaler Qualifikationsrahmen und Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*) dar. Unter einem Qualifikationsrahmen versteht die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005)

*„... ein Instrument zur Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem Satz von Kriterien zur Bestimmung des jeweiligen Lernniveaus. Dieser Satz von Kriterien kann implizit sein, d. h. in den Qualifikationsdeskriptoren selbst liegen, oder aber er wird durch eine Reihe von Niveaudeskriptoren explizit gemacht. Ein Qualifikationsrahmen kann alle Lernergebnisse und Lernwege umfassen oder auf einen bestimmten Bildungs-/Berufsbereich (z. B. Erstausbildung, Erwachsenenbildung oder berufliche Fachausbildung) bezogen sein. Einige Rahmen haben mehr definatorische Elemente und eine straffere Struktur als andere. Einige sind gesetzlich verankert, einige beruhen auf einem Konsens der Sozialpartner. Immer aber schafft ein Qualifikationsrahmen die Voraussetzungen für eine Verbesserung der Qualität, der Zugänglichkeit und der Durchlässigkeit sowie der Anerkennung von Qualifikationen auf dem nationalen oder internationalen Arbeitsmarkt“ (S. 14).*

Einen ersten Überblick über die europäischen Entwicklungen und die einzelnen damit zusammenhängenden Qualifikationsrahmen gewährt die folgende an die Angaben von Müskens (2006, Folie 8) angelehnte Abbildung:

Abbildung 1: **Bologna- und Kopenhagen-Deklarationen**

Prozess	Bologna	Kopenhagen
Bereich	Hochschulbildung	Berufliche Bildung
Beteiligte	Europäische Kommission und 45 Staaten	Europäische Kommission sowie 32 Staaten
Qualifikationsrahmen	<i>Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (EHEA) – 2005</i> <i>Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse – 2005</i>	<i>European Qualifications Framework (EQF) – 2008</i> <i>Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) – noch in der Entwicklung</i>
Leistungspunktesystem	<i>European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)</i>	<i>European Credit Transfer System for Vocational Education (ECVET)</i>

---

## Basiskonzepte

### 3 Der Europäische Qualifikationsrahmen als Ergebnis des Kopenhagen-Prozesses auf europäischer Ebene

#### 3.1 Überblick

Am 14. Dezember 2004 beschlossen die europäischen Bildungsminister (aus insgesamt 32 Staaten) das sogenannte Maastricht-Kommuniqué und forcierten hiermit den 2002 begonnenen *Kopenhagen-Prozess* zur verstärkten Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Dieses Kommuniqué beinhaltet neben anderen Punkten im Kern die Übereinkunft, einen *Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)* zu entwickeln. Unter einem Qualifikationsrahmen werden Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehung von Qualifikationen verstanden, die alle formal anerkannten Qualifikationen eines Bildungssystems in einen Kontext zueinander setzen. Qualifikationen werden in diesem Prozess als geprüfte bzw. nachgewiesene Bündel von Kompetenzen strukturiert, die nicht an einen bestimmten Lernweg gebunden sind (vgl. Bohlinger 2006, S. 1). Diesen Anforderungen soll auch der von der Europäischen Kommission in den Jahren 2005 und 2006 konzipierte *Europäische Qualifikationsrahmen* entsprechen, der als Übersetzungshilfe nationaler beruflicher Bildungssysteme und Klassifikationsschemata zur Einordnung von Lernergebnissen (*learning outcomes*) genutzt wird:

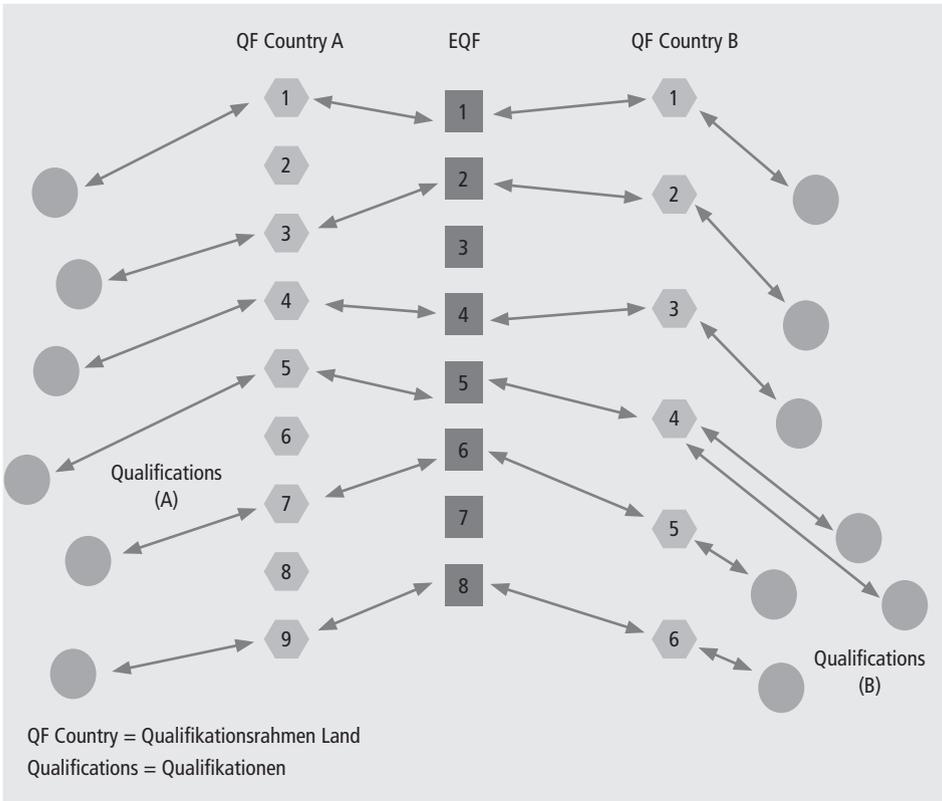
*„Ein Europäischer Qualifikationsrahmen soll es ermöglichen, nationale und sektorale Qualifikationsrahmen und -systeme in Bezug zueinander zu setzen – womit wiederum die Übertragung und Anerkennung der Qualifikationen einzelner Bürger erleichtert wird“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 4).*

Lernergebnisse (*learning outcomes*) sind „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 18).

Der *EQR* soll als Metarahmen fungieren und die Verbindung und den Austausch zwischen nationalen sowie sektoralen Qualifikationsrahmen und -systemen ermöglichen (vgl. Sellin 2005, S. 2). Ein Metarahmen übernimmt die Funktion eines Organisationssystems, „an dem die Benutzer genau ablesen können, wie sich die in verschiedene nationale und sektorale Systeme eingebetteten Qualifikationen auf-

einander beziehen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 15). Die Implementierung selbst ist über die Ausgestaltung Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR), die von den Mitgliedsstaaten eigenständig entwickelt werden, vorgesehen (vgl. hierzu Unterpunkt 7.2).

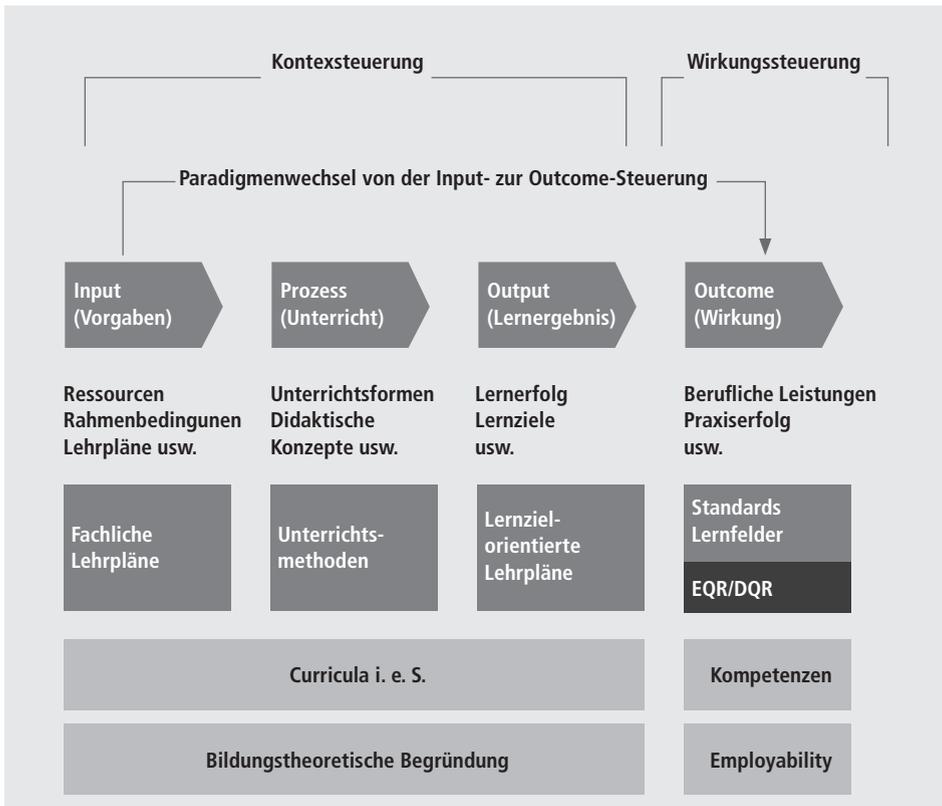
Abbildung 2: EQR als Metarahmen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 16)



Betrachtet man die Bildungsorganisation als Prozesskette, so wäre der *Europäische Qualifikationsrahmen* als Instrument der Wirkungssteuerung zu verorten, da das tragende Prinzip die Orientierung an Lernergebnissen ist, die die Gesamtheit aller von einem Individuum erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten abbildet (vgl. Meyer 2006, S. 3). Dies bedeutet, dass auf eine Beschreibung der Inputs in Form von Art der Bildungsinstitution sowie Dauer und Methoden der Ausbildung verzichtet wird. Mithilfe des Ansatzes ist es möglich, die Lernergebnisse eines jeden Bildungsganges in neutraler Form zu beschreiben, ohne einen unmittelbaren Ver-

gleich vorzunehmen oder das Bildungs- bzw. Qualifikationssystem eines einzelnen Landes als Referenz heranzuziehen.

Abbildung 3: Einordnung des EQR als Steuerungsinstrument



### 3.2 Ziele und Funktionen des Europäischen Qualifikationsrahmens

GEORG HANF (2006) unterscheidet drei Zielhorizonte und damit verbundene Funktionen des EQR:

1. *Transparenz* – zur Förderung von *Arbeitsmobilität*, international und national;
2. *Anrechnung/Durchlässigkeit* – zur Förderung von *Bildungsmobilität*, international und national;
3. *Anerkennung/Zertifizierung von (informell erworbenen) Kompetenzen* – zur Förderung von *lebenslangem Lernen* oder zur betrieblichen *Personalentwicklung* (S. 54–57).

*Ad 1) Transparenz – zur Förderung von Arbeitsmobilität, international und national*

Mithilfe des *Europäischen Qualifikationsrahmens* sollen verschiedene geschnittene Qualifikationen (gemeint sind hier Abschlüsse) aus unterschiedlichen Kontexten (z. B. Abschlüsse aus unterschiedlichen Länderkontexten) aufeinander bezogen sowie grenz- und bildungsbereichsübergreifend lesbar gemacht werden. Für die Konzeption und Ausgestaltung des Rahmenwerkes hat dies zur Folge, dass Qualifikationen abschlussneutral und ergebnisbezogen (*learning outcomes*) und Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten unabhängig vom Kontext, in dem sie erworben wurden, beschrieben werden müssen. Ziel ist es, Klassifikationen zu konzipieren, die sowohl eine effizientere Organisation des Bildungsangebots als auch eine Unterstützung der Personalrekrutierung, des Personaleinsatzes sowie der Personalentwicklung der Betriebe zur Folge haben. Gemäß den Aussagen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und Arbeitgeberorganisationen besteht aus deutscher Sicht an diesem Zielhorizont das größte Interesse (vgl. Hanf 2006, S. 55).

*Ad 2) Anrechnung/Durchlässigkeit – zur Förderung von Bildungsmobilität, international und national*

Die aus den europäischen Entwicklungen resultierenden Forderungen nach der Schaffung eines europäischen Bildungsraums und der damit verbundenen Förderung der Bildungsmobilität der einzelnen Bürger verlangen die Verbindung und Untergliederung von Qualifikationen und Bildungswegen sowie die anschließende Ermittlung ihrer Schnittmengen bzw. Anschlussstellen. Soll der Zugang oder Übergang zwischen Qualifikationen und Bildungsgängen jedoch nicht wie bisher der Willkür der jeweiligen Wächter und Verwalter überlassen bleiben, müssen Qualifikationen oder Kompetenzen unabhängig von Bildungsgängen beschrieben und bestimmten Niveaus zugeordnet werden. Das heißt, dass sie als identifizierbare und bewertbare kleinere Einheiten zu beschreiben sind. Unabhängig, ob diese Einheiten je einzeln geprüft oder zertifiziert werden, ist eine „virtuelle“ Modularisierung als sozusagen technische Grundlage für die Beschreibung, die Bewertung und die Anrechnung einzelner Qualifikationen somit unvermeidlich. Das bedeutet allerdings nicht, dass Modularisierung zum Ordnungsprinzip und das Berufskonzept aufgegeben werden muss. Im Grunde genommen verbirgt sich hinter dieser Zielsetzung der Gedanke eines *Europäischen Credit Systems für die Berufsbildung (ECVET)*, welches nach den gleichen Prinzipien wie das bereits im Zuge des Bologna-Prozesses erfolgreich funktionierende *European Credit Transfer Sys-*

tem (ECTS) des Hochschulbereiches funktionieren soll. Für die Verbindung dieser beiden Systeme dient der Europäische Qualifikationsrahmen.

Die eigentlichen Chancen, die sich hinter diesem Zielhorizont verbergen, lassen sich sehr gut anhand eines kleinen Beispiels verdeutlichen. So könnten einer Industriekauffrau, die während ihrer Ausbildung sowohl im schulischen als auch im praktischen Bereich Erfahrungen und Kenntnisse im Rahmen der Buchführung gesammelt hat, diese bei einem anschließenden betriebswirtschaftlichen Studium in der Bachelor-Phase angerechnet werden, sodass sie zum Beispiel das Modul „Grundlagen des Externen Rechnungswesens“ nicht mehr absolvieren müsste.

*Ad 3) Anerkennung/Zertifizierung von (informell erworbenen) Kompetenzen – zur Förderung von lebenslangem Lernen oder zur betrieblichen Personalentwicklung*

Es soll eine Möglichkeit geschaffen werden, Kompetenzen, die außerhalb des Qualifikationssystems – etwa durch Berufserfahrung oder durch betriebliche Weiterbildung – erworben wurden, anzuerkennen und über Anrechnungen mit formalisierten Qualifikationen zu verknüpfen. Hierzu ist es erforderlich, dass informell erworbene Kompetenzen auf definierte Kompetenzstandards bezogen werden, die aus bestehenden Qualifikationen entnommen, aber auch neu definiert sein können. Insbesondere für Menschen ohne formale oder mit nicht mehr arbeitsmarktgängigen formalen Qualifikationen wie Berufsrückkehrer oder Seiteneinsteiger besteht in dieser Konzeption eine Möglichkeit, ihre gleichwohl vorhandenen Kompetenzen zur Geltung zu bringen, indem sie sich diesen Standards stellen und ihre Kompetenzen messen, bewerten und anschließend bescheinigen bzw. zertifizieren lassen. Durch diese Vorgehensweise würde das lebenslange Lernen auch außerhalb der formalen Strukturen gefördert und wäre für den Einzelnen besser verwertbar (vgl. Kremer 2006, S. 7–10).

Hierbei ist jedoch m. E. offen, wie die informell erworbenen Qualifikationen diagnostiziert werden können. Bisher finden sich lediglich Forderungen, diese in Zukunft zu erfassen und mithilfe eines Qualifikationsrahmens abzubilden.

Die mit diesen Zielhorizonten verbundenen, teilweise bereits angesprochenen Funktionen lassen sich in Form von fünf grundlegenden Ideen des Europäischen Qualifikationsrahmens zusammenfassen, die in Anlehnung an den Entwurf der Europäischen Kommission von 2005 wie folgt dargestellt und erläutert werden können:

1. Gemeinsame Referenzpunkte
2. Übersetzungshilfe
3. Qualitätssicherung
4. Referenzrahmen für die Entwicklung sektoraler Qualifikationen
5. Förderung lebenslangen Lernens

*Ad 1) Gemeinsame Referenzpunkte*

Beim Europäischen Qualifikationsrahmen wird davon ausgegangen, dass formell und informell erworbene Fähigkeiten in Form von Lernergebnissen (learning outcome) dokumentiert werden können. Um Vergleichbarkeit herzustellen, bedarf es – bezogen auf die jeweiligen Lernergebnisse und Kompetenzniveaus – einheitlicher Kriterien.

*Ad 2) Übersetzungshilfe*

Die Vergleichbarkeit soll über ein Modell hergestellt werden, welches von acht Niveaustufen ausgeht. Nationale Qualifikationsrahmen müssen zu diesem Europäischen Qualifikationsrahmen in Bezug gesetzt werden, was dann die Übersetzung einzelner erworbener Qualifikationen zwischen den Ländern ermöglicht.

*Ad 3) Qualitätssicherung*

Der Europäische Qualifikationsrahmen wird zugleich als Qualitätssicherungsinstrument angesehen.

*Ad 4) Referenzrahmen für die Entwicklung sektoraler Qualifikationen*

Die durch den gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen angestrebte Vergleichbarkeit von Qualifikationen soll sowohl zwischen den Ländern als auch innerhalb der Länder zugleich die gezielte Förderung regionaler Entwicklungen ermöglichen.

*Ad 5) Förderung lebenslangen Lernens*

Der Europäische Qualifikationsrahmen bildet alle möglichen formellen und informellen Lernergebnisse in einem geschlossenen Modell ab; dabei wird beim inneren Aufbau dieses Modells v. a. der Aspekt des lebenslangen Lernens und der Anschlussfähigkeit einzelner Lernergebnisse zwischen den jeweiligen Lernstufen berücksichtigt. Ziel ist v. a. die Zusammenführung bisher unterschiedlicher Bildungswege. Dies zeigt sich u. a. in der Verbindung von beruflicher, schulischer und universitärer Bildung in einem einheitlichen Rahmen.

### 3.3 Struktur und wesentliche Elemente des Europäischen Qualifikationsrahmens

Den Kern des Modells bildet eine „kompetenzorientierte Matrix, in die komplette Bildungsgänge, aber auch einzelne Kompetenzmodelle eingeordnet werden können“ (Schopf 2005, S. 4). Die Matrix setzt sich aus acht *vertikalen* Niveaus, den sogenannten *Levels*, und einer dreigeteilten *horizontalen* Ebene, den Deskriptoren, zusammen. Die acht Niveaus haben die Funktion, die erworbenen Kompetenzen zu graduieren, und die Deskriptoren beschreiben Art und Umfang der erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, „die für die Erlangung der [dem jeweiligem] Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 19). Die Graduierung der Kompetenzen erfolgt hierarchisch in den acht Referenzniveaus, wobei jedes Niveau wiederum in die drei Deskriptoren (Untergruppen) *Kenntnisse (knowledge)*, *Fertigkeiten (skills)* und *Kompetenz (competence)* unterteilt ist.

*Kenntnisse, Fertigkeiten* und *Kompetenz* werden durch die Kommission der Europäischen Gemeinschaften in einem Papier 2006 wie folgt definiert:

*„Kenntnisse‘: das Ergebnis der Verarbeitung von Informationen durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich. [...]*

*„Fertigkeiten‘: die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. [...]*

*„Kompetenz‘: die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und/oder methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. [...]“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 18).*

Sie können wie folgt näher charakterisiert werden:

1. *Kenntnisse*: Der Bereich der Kenntnisse umfasst Details zu Theorie- und/oder Fachwissen und wird durch Attribute wie zum Beispiel Allgemeinwissen, grundlegendes Faktenwissen oder Spezialwissen nähergehend charakterisiert.
2. *Fertigkeiten*: Der Bereich der Fertigkeiten im EQR umfasst kognitive und praktische Fertigkeiten. Die kognitiven Fertigkeiten beinhalten den Einsatz von logischem, intuitivem und kreativem Denken, die praktischen Fertigkeiten die Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten.
3. *Kompetenz*: Dieser Bereich bezieht sich auf die Übernahme von Verantwortung und auf Selbstständigkeit.

Die Kommission hat dabei in dem hier zitierten Papier von 2006 die Struktur, die im Entwurf von 2005 beschrieben wurde, modifiziert. Im Papier von 2005 wird die Kompetenz als persönliche und fachliche Kompetenz definiert und in Form von vier Subkategorien ausdifferenziert:

1. Selbstständigkeit und Verantwortung
2. Lernkompetenz
3. Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz
4. Fachliche und berufliche Kompetenz

(vgl. Commission of the European Communities 2005, S. 18).

Der Europäische Qualifikationsrahmen lässt sich zusammenfassend über vier Merkmale charakterisieren (Sloane 2007, S. 57):

1. Outcome-Orientierung
2. Kompetenzorientierung
3. Skalierung
4. Nationale Zertifizierung und Validierung

Die Kompetenzorientierung und Skalierung wurden bereits durch die Beschreibung der Matrix nähergehend erläutert, sodass im Folgenden ein Augenmerk auf die Aspekte *Outcome-Orientierung* und *Nationale Zertifizierung und Validierung* gelegt werden soll.

Die outcomeorientierte Ausrichtung des *EQR* lässt sich in der Unterscheidung zwischen *Lernen*, *Lernergebnis* und *Qualifikation* illustrieren. *Lernen* wird „in Anlehnung an das Cedefop definiert“ (Sloane 2007, S. 58) und bezeichnet „einen kumulativen Prozess, in dessen Rahmen sich der Einzelne Kenntnisse mit wachsendem Komplexitäts- und Abstraktionsgrad (Begriffe, Kategorien, Verhaltensmuster oder Modelle und/oder Kompetenzen) sukzessive aneignet“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 12). Dabei wird zwischen formell und informell erworbenen Kenntnissen unterschieden (vgl. Sloane 2007, S. 58). Es erfolgt hier ein „prozessorientierter Zugriff auf Lernen“ (Sloane 2007, S. 58). Demgegenüber stehen die eher produktorientierten *Lernergebnisse* (*learning outcomes*) (vgl. Sloane 2007, S. 58); sie sind „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 18). Die dritte Begrifflichkeit in diesem Zusammenhang stellen die *Qualifikationen* dar, die als „bestätigte resp. zertifizierte Lernergebnisse“ (Sloane 2007, S. 58) beschrieben werden können.

Diese Zertifizierung soll national erfolgen, d. h., sie liegt in der Verantwortung der einzelnen Mitgliedsstaaten. Es ist ein Verfahren der Selbstzertifizierung vorge-

sehen, das von der zuständigen nationalen Stelle beaufsichtigt werden soll (vgl. nochmals Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 40), wobei der *EQR* die Bezugspunkte festlegt. Mit der Konzeption des *EQR* als Metarahmen soll ein politischer Prozess angestoßen werden, der die Kompatibilität nationaler Systeme zur Folge hat (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 40).

### 3.4 Deutsche Rezeption des *Europäischen Qualifikationsrahmens*

In Deutschland hat die Einführung von Qualifikationsrahmen eine rege *Diskussion* darüber ausgelöst, inwieweit sich die Einführung eines solchen Instrumentes auf das deutsche Bildungssystem und alle daran Beteiligten auswirken wird. Einige exemplarische Aspekte hierzu werden im Folgenden aufgezeigt. Im Kern geht es dabei einerseits um die Frage nach der Kompatibilität zwischen den Lernergebnissen (learning outcomes), die in einer stark verrichtungsorientierten Tradition stehen, und dem breit angelegten deutschem Verständnis der Beruflichkeit andererseits.

#### 3.4.1 Stellungnahme durch BMBF und KMK

In einer ersten deutschen Stellungnahme wird die Entwicklung eines *Europäischen Qualifikationsrahmens* grundsätzlich begrüßt. Darüber hinaus werden aber „auch Bereiche thematisiert, in denen aus Sicht des Bundes und der Länder noch Überarbeitungs-, Forschungs- und Erprobungsbedarf besteht“ (Küssner/Seng [BMBF] 2006, S. 11). So betonen das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusminister (KMK), dass die „Unterschiede der Bildungssysteme und die Verantwortung der Mitgliedsstaaten für deren Gestaltung“ (Küssner/Seng 2006, S. 12) unverändert bestehen bleiben. Des Weiteren befürworten sie den *EQR* „als Übersetzungsinstrument für die Kommunikation zwischen den Bildungssystemen der Mitgliedsstaaten“ (ebenda, S. 12) und stellen insbesondere den Stellenwert der Freiwilligkeit und Outcome-Orientierung sehr deutlich heraus. BMBF und KMK weisen darauf hin, dass mithilfe des *EQR* Lernergebnisse unabhängig von nationalen Ausprägungen des Bildungssystems erfasst werden können und es daher keiner ergänzenden und erläuternden Informationen, wie sie in Tabelle 2 des Vorschlags der Europäischen Kommission niedergeschrieben wurden, bedarf. Sie empfehlen, dass die Kommission in ihren Vorschlag einer Empfehlung zum *EQR* „keinerlei Hinweise auf Lernorte, Lernzeiten, Lernformen, spezifische Lerninhalte und andere Inputs“ (Küssner/Seng 2006, S. 12) aufnehmen sollte. Die Anzahl der Niveaustufen wird als überschaubar angesehen. Lediglich die Dimensionierung und die konkrete Beschreibung der einzelnen Niveaustufen bedürften noch einer weiteren Überarbeitung. Die einzelnen Niveaustufen müssten noch deutlicher voneinander abgegrenzt und die

Formulierungen noch einheitlicher und präziser gewählt werden. Des Weiteren ist gemäß BMBF und KMK zu klären, „wie das Niveau eines Kompetenzbündels, d. h. einer Qualifikation, zu bestimmen ist, dessen einzelne Komponenten auf unterschiedlichen Niveaus liegen, und wie das Verhältnis eines Qualifikationsbündels zu einer Einzelqualifikation gleicher Niveaustufe im EQR ausgedrückt werden kann“ (ebenda, S. 12). Die Überführung eines *EQR* in einen *Nationalen Qualifikationsrahmen* wird als unabdingbar angesehen und sollte im Rahmen einer mehrjährigen Testphase ermöglicht werden. Eine „praktische Bedeutung kann ein Europäischer Qualifikationsrahmen jedoch erst erlangen, wenn die EU-Mitgliedsstaaten die Leistungen ihrer Bildungssysteme und sonstigen Lernangebote in Form von Lernergebnissen/Kompetenzen und Niveaustufen beschrieben und ihren praktischen Nutzen erprobt haben“ (ebenda, S. 13). Unter der Berücksichtigung der soeben beschriebenen Prinzipien wie Freiwilligkeit und nationale Verantwortung, der Notwendigkeit einer Überarbeitung und mehrjährigen Erprobung der allgemeinen Handhabbarkeit hinsichtlich der vorgenommenen Ziele sehen Bund und Länder große Chancen bei dem Instrument des *EQR* (vgl. Küssner/Seng 2006, S. 13).

### 3.4.2 Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung

Die Konzeption eines *EQR* als übergreifendes Transparenz-, Vergleichs- und Übersetzungsinstrument zum Ausbau der Mobilität zwischen den Bildungssystemen und Arbeitsmärkten wird vom Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung ebenfalls begrüßt, empfohlen wird jedoch, dass der *EQR* auf diese Funktionen beschränkt bleiben soll. Der Hauptausschuss betont, dass die Zielsetzungen nur verwirklicht werden können, wenn „beschäftigungsnahen Qualifizierungsprozessen der Aus- und Weiterbildung gegenüber der schulischen und akademischen Ausbildung ausreichend Rechnung getragen wird“ (Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung 2005, S. 1). Altbewährte Ausführungen beruflicher Qualifizierung und eine umfassende berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne des Berufsprinzips seien stärker miteinander zu verbinden. Hierbei ist eine gesellschaftliche Verantwortung eine unumgängliche Voraussetzung. Unter diesen Aspekten wird ebenfalls die Entwicklung eines bildungsbereichsübergreifenden *Nationalen Qualifikationsrahmens* befürwortet. Allerdings sind dabei unbedingt die maßgeblichen Akteure wie Bund, Länder, Wirtschafts- und Sozialpartner mit einzubeziehen. Eine „besondere Bedeutung gewinnt hier die Erfassung des informellen und nichtformalen Lernens und in diesem Kontext die Berücksichtigung beschäftigungsnaher Prozesse“ (Kremer 2006, S. 4).

Positiv bewertet der Hauptausschuss im Entwurf der Kommission, dass „die Zielsetzung des EQF nicht allein die Bildungskooperation und die Mobilität zwischen

verschiedenen Bildungssystemen ist, sondern auch die Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt über nationale Grenzen hinweg“ (Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung 2005, S. 2).

Eine Ausrichtung an Lernergebnissen wird grundsätzlich begrüßt. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass es unbedingt einer vorherigen Überarbeitung bzw. Ergänzung der vorgeschlagenen Deskriptoren in Bezug auf die folgenden Gesichtspunkte bedarf, die H.-HUGO KREMER (2006) wie folgt zusammengefasst hat:

- Beseitigung von Unstimmigkeiten zwischen und innerhalb der Niveaustufen. Es wird hier darauf hingewiesen, dass der erfahrungsbasierte Kompetenzerwerb nicht niedriger als kognitiv erworbene Kompetenzen angesiedelt wird.
- Überführung der Deskriptoren in ein einfach handhabbares und nach objektiven Kriterien verwendbares System.
- Konsequenterer Ausrichtung einer outcomeorientierten Steuerung. Die Einordnung der Qualifikationen erfolgt mithilfe inputorientierter Faktoren; damit ist die Gefahr verbunden, dass gleiche Lernergebnisse entsprechend den Lernorten unterschiedlich eingeordnet werden. Hier wird wiederum die Gefahr gesehen, dass duale Ausbildungs- und Fortbildungsabschlüsse nicht kompetenzgerecht eingestuft werden.
- Einzelne Niveaustufen sollten nicht bestimmten Bildungswegen vorbehalten bleiben. Es wird hier eine Überprüfung der akademischen Abschlüsse gefordert, ob sie das jeweilige Kompetenzniveau erreichen. Hiermit wird die Forderung verbunden, dass Berufserfahrung zur Erreichung einer Niveaustufe erforderlich ist (S. 4).

Insbesondere wird auch vom Hauptausschuss angemerkt, dass Tabelle 2 ersatzlos zu streichen ist, da sie sich inputorientierter Angaben bedient.

### 3.4.3 Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft

Die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft bejahen grundsätzlich die Zielsetzungen, die mit der Einführung eines *Europäischen Qualifikationsrahmens* beabsichtigt werden. Sie begrüßen vor allem die Fortschreibung des Kopenhagen-Prozesses sowie die Entwicklung eines *EQR* und betonen gleichermaßen ihre intensiven Bemühungen im Rahmen dieser Entwicklungen. In einer Präambel zur Beantwortung des EU-Fragenkatalogs weisen die Spitzenverbände allerdings sehr deutlich darauf hin, dass einige wesentliche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein *EQR* von der deutschen Wirtschaft akzeptiert und getragen wird. Oberstes Gebot ist die Ausrichtung an den Bedürfnissen und Belangen der Wirtschaft und Unternehmen und die Erfüllung der folgenden zehn Prämissen:

- „Die Lesbarkeit der in den verschiedenen Bildungssystemen erworbenen Kompetenzen muss tatsächlich verbessert werden – im Unterschied zu bisherigen Initiativen (beispielsweise ISCED, ISCO).
- Beruflicher Kompetenzerwerb muss auf allen Stufen angemessen berücksichtigt werden – d. h., alle Stufen des EQF müssen über verschiedene Bildungswege erreicht werden können (Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung).
- Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit muss seine Hauptfunktion sein.
- Die Architektur des EQF muss stringent und lückenlos sein – das bedeutet eine konsequente Orientierung an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) und die Streichung der Tabelle 2.
- Der EQF muss für seine Nutzer handhabbar sein – d. h., dass die Deskriptoren zur Beschreibung von Kompetenz valide und einfach nachvollziehbar sind.
- Die Deskriptoren müssen so formuliert sein, dass sie für eine nationale Umsetzung keinerlei Restriktionen beinhalten.
- Die Ganzheitlichkeit von Qualifikationen muss gewahrt und deren Atomisierung nicht gefördert werden. Das bedeutet, das Berufsprinzip darf nicht berührt werden.
- Es muss ein einheitliches Verständnis der Begrifflichkeiten zugrunde liegen. – So gehen wir u. a. davon aus, dass Qualifikationen als durch eine ganzheitliche Prüfung der zuständigen Stelle zertifizierte Kompetenzbündel definiert werden.
- Freiwilligkeit und gegenseitiges Vertrauen müssen die maßgeblichen Umsetzungs- und Ausgestaltungsprinzipien für den EQF sein.
- Der Einführung des EQF muss eine Phase der Erprobung, Evaluation und Revision vorausgehen.“ (Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft 2005, S. 1)

Bezüglich der ersten Prämisse hebt die Stellungnahme sehr deutlich hervor, dass die erworbene Kompetenz und das Lernergebnis im Vordergrund stehen müssen, nicht aber der absolvierte Bildungsweg oder -bereich. Somit ist entscheidend, was jemand kann, und nicht, wo und wie derjenige etwas gelernt hat (vgl. Brunner/ Esser/Kloas 2006, S. 14). Nach Meinung der Spitzenverbände hat zwar die EU-Kommission „die richtige Richtung eingeschlagen und den Ansatz der Kompetenzorientierung aufgegriffen, allerdings nicht konsequent“ (Brunner/Esser/Kloas 2006, S. 15) genug.

An einigen Stellen bestehe ein akuter Nachbesserungsbedarf, um das „Gesamte“ stringent und lückenlos zu gestalten sowie eine Bildungssystemgerechtigkeit zu erreichen. Das betrifft vor allem die Formulierung der Deskriptoren und Niveaus, denn „der EU-Vorschlag ist bei den unteren Niveaustufen stark und bei den oberen Stufen vergleichsweise gering ausdifferenziert. Somit werden die Bildungsbereiche

unterschiedlich abgebildet und gewichtet. Es gilt, eine gerechte Abgrenzung von Kompetenzstufen zu finden“ (Brunner/Esser/Kloas 2006, S. 15).

Der kompetenzorientierte Ansatz, der mit der zweiten und dritten Prämisse abgebildet wird, wird von der deutschen Wirtschaft vom Grundsatz her unterstützt. Beklagt wird allerdings die Tatsache, dass dieser Ansatz „nicht konsequent durchgehalten, sondern [...] immer wieder auf Lernortbezeichnungen und formale Abschlüsse zurückgegriffen“ (Brunner/Esser/Kloas 2006, S. 15) wird. Dies zeige sich vor allem sehr deutlich auf den oberen Niveaustufen, die hauptsächlich für die akademischen Ausbildungsgrade reserviert zu sein scheinen. Betont wird unter anderem auch die Wichtigkeit der Abgrenzbarkeit der einzelnen Niveaustufen untereinander. Die achtstufige Gliederung wird grundsätzlich befürwortet, kritisch wird jedoch der Zuschnitt der einzelnen Stufen gesehen. Eher skeptisch beurteilen die Spitzenverbände auch die alleinige Positionierung formaler Qualifikationen aus akademischer und beruflicher Bildung auf der achten und somit höchsten Niveaustufe. Hieran schließt sich die Forderung an, dass grundsätzlich jedes Niveau über diverse Bildungswege erreichbar sein sollte und nicht nur für rein formal erworbene Qualifikationen offenstehen dürfe (vgl. Brunner/Esser/Kloas 2006, S. 15 f.). Eine deutliche Schwäche weist der Vorschlag der Europäischen Kommission bezüglich der Bestimmung der Deskriptoren auf, die in den folgenden Nachteilen sehr deutlich zum Ausdruck kommt:

*„Der Kommissionsvorschlag unterteilt Kompetenzen in Kenntnisse, Fertigkeiten und persönliche und fachliche Kompetenz. Diese Trennung ist künstlich-theoretisch (und nicht klar abgrenzbar). Die gewählten Deskriptoren sind schwer nach objektiven, allgemein nachvollziehbaren Kriterien oder einheitlichen Verfahren messbar (z. B. Selbstständigkeit, soziale, ethische oder Kommunikationskompetenz). Die Einschätzung von Kompetenz basiert auf einer subjektiven und punktuellen Wahrnehmung“* (Brunner/Esser/Kloas 2006, S. 16).

Eine Verbesserung wird in der Erweiterung der Deskriptoren *Kenntnisse* und *Fertigkeiten* um den Kompetenzbegriff sowie in der Einführung eines quantitativen Deskriptors in Form eines Leistungspunktesystems gesehen.

Im Allgemeinen zeigt sich, dass einerseits das Grundprinzip des *EQR* befürwortet wird, dass aber auch andererseits das Berufsprinzip und das Festhalten an der dualen Ausbildung als wichtig erachtet werden (vgl. Spitzenverbände der Deutschen Wirtschaft 2005, S. 1–7).

### 3.4.4 Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes

Der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) spricht sich grundsätzlich positiv zu dem Vorhaben der EU – die Bildung eines europäischen Bildungsraumes – aus. Mit der Schaffung eines Bildungsraumes in diesem Sinne sieht er vor allem mehr Chancen für länderübergreifendes Lernen und Arbeiten. Der DGB (2005) erachtet vor allem die folgenden Ziele als relevant und maßgebend:

- „die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa untereinander so transparent darzustellen, dass sich die Bürger in diesen Systemen frei bewegen und aus ihrer Vielfalt Nutzen ziehen können,
- Nachweise über Qualifikationen, Wissen und Fertigkeiten, die Arbeitnehmer erworben haben, überall in der EU für Berufs- und Weiterbildungszwecke rechtswirksam anzuerkennen,
- den Zugang zu qualifizierter Ausbildung und lebensbegleitenden Bildungsmaßnahmen für die europäischen Bürger jeden Alters herzustellen,
- ferner das Anliegen, auch im Bildungsbereich eine Harmonisierung nationaler Regelungen auf dem Wege des Fortschritts anzustreben“ (DGB 2005, S. 2).

Der DGB ist der Auffassung, dass der vorliegende Kommissionsvorschlag nicht hinreichend zur Erfüllung dieser Ziele beiträgt (vgl. DGB 2005, S. 3). Der DGB weist auf die Vielzahl weiterer Begründungen für die Existenz und Notwendigkeit eines EQF hin, die von der EU-Kommission in ihrem Konsultationsdokument aufgelistet werden. Diese sind aus DGB-Sicht „zu ehrgeizig und nur begrenzt tragfähig [und] die Gefahr eines deutlichen Missverhältnisses zwischen propagierten Zielen und dem Aufwand des Systems [ist] nicht von der Hand zu weisen“ (DGB 2005, S. 3).

Das Schema der Kompetenz-Niveaus und Deskriptoren wird als zu komplex und zu abstrakt kritisiert, „wodurch das Ziel der einfachen Handhabbarkeit unerreikbaar zu werden droht“ (DGB 2005, S. 4). Auch die dauerhafte Tragfähigkeit des lernergebnisorientierten Ansatzes sowie die angemessene Einordnung der tatsächlichen Kompetenzen werden vonseiten des DGB angezweifelt. Daher wird die Forderung erhoben, „nicht vollständig auf Lernergebnisse umzustellen“ (DGB 2005, S. 5). Der DGB sieht mit der ergebnisorientierten Beschreibung der Deskriptoren die Gefahr verbunden, dass es zu einem Bruch mit den gewachsenen Strukturen der beruflichen Bildung und somit mit dem Prinzip der Beruflichkeit kommen kann. Aus diesem Grund erscheint eine Evaluationsphase als unumgängliches „Muss“ (vgl. DGB 2005, S. 6).

Zusammenfassend plädiert der DGB für eine Überarbeitung des Konzeptes des *EQF* in folgenden Punkten:

- Beschränkung des Grades der Differenzierung und Hierarchisierung mit dem Ziel, nicht zu viele Niveaustufen zu definieren
- Beschreibung der Kompetenzen sollte nicht alleine auf dem Prinzip der Lernergebnisse basieren, sondern Kompetenzen domänenspezifisch beschreiben
- Vermeidung der Gefahr einer Beliebigkeit von Lerninhalten und -methoden
- Begrenzung der Zahl der „units“
- Sichtbarmachen des Prinzips der gesellschaftlichen Verantwortung
- Stärkere Verankerung bewährter Formen beruflicher Qualifizierung und umfassender Handlungsfähigkeit (Berufsprinzip) auf nationaler Ebene
- Vorsehung einer echten Erprobungsphase mit Kontrolle und Einflusschancen durch die Sozialpartner (vgl. DGB 2005, S. 6 und 7).

### 3.4.5 Stellungnahme der GEW

Die GEW teilt in allen wesentlichen Punkten die Stellungnahme des DGB. So unterstützt sie unter anderem auch das Ziel des *EQR*, Voraussetzungen zu schaffen, um in einem europäischen Bildungsraum grenzübergreifendes Lernen und Arbeiten und eine Anrechnung beruflich relevanter Fähigkeiten in anderen Ländern zu ermöglichen. Zudem erachtet die GEW es ebenfalls als erstrebenswert, dass „der im Vergleich zur universitären Ausbildung eklatante Rückstand in der beruflichen Bildung, einen Teil der Ausbildung in anderen europäischen Ländern machen zu können, überwunden wird“ (Odenwald 2006, S. 1). Weiterhin teilt die GEW die vom DGB geäußerte Intention, dass dem der dualen Ausbildung zugrunde liegenden Berufs- und Konsensprinzip mehr Beachtung geschenkt werden muss, um die Vorteile des deutschen Systems auszuschöpfen bzw. zu nutzen. Auch die Gefahr, „dass der EQF im lang währenden Erosionsprozess des dualen Systems (im Zusammenhang mit dem Strukturwandel der Industriegesellschaft hin zu einer ‚Wissengesellschaft‘) zusätzliche Dynamik entwickelt“ (Odenwald [GEW] 2006, S. 1), ist laut GEW nicht zu unterschätzen. Für die europäischen Länder wird der *EQR* auch als Chance zum Auftakt einer Reihe wertvoller Anstöße für die duale Ausbildung bzw. qualifizierte berufliche Bildung erachtet, die es evtl. ermöglichen, den sich in den vergangenen Jahren und immer noch negativ abzeichnenden Strukturwandel der Wirtschaft (mit einem anhaltenden Rückgang der Ausbildungsplätze und nur mangelhaften Alternativen zur dualen Ausbildung) positiv entgegenzuwirken. Eine bedeutende Rolle in diesem Prozess spielen die Gewerkschaften, die nach Aussagen der GEW offener für Anregungen aus anderen europäischen Ländern sein müssen, ohne gleich eine Abwertung des dualen Systems zu befürchten. Ziel ist es, eine hohe Qualität und eine „hohe Qualifikation im Sinne moderner Beruflichkeit (Fachkenntnisse gepaart mit Kompetenzen, die in heutigen Arbeitsprozessen, für die Lebensgestaltung, für aktive gesellschaftliche und

kulturelle Teilhabe gebraucht werden)“ (Odenwald 2006, S. 2) zu erreichen. Begrüßt wird auch der ganzheitliche Gedanke des *EQR* i. S. der Erfassung des gesamten Bildungswesens, der sich in den Kompetenzstufen widerspiegelt.

Am Ende des Positionsdokumentes führt Odenwald noch einige wesentliche Kritikpunkte am *EQR* und dessen Verfahren an, die im Folgenden ausschnittsweise wiedergegeben werden:

- „Die Bedenken der Stellungnahme des DGB werden geteilt, dass der Konsultationsprozess in zu kurzer Frist abgeschlossen sein soll, ebenso, dass eine abschließende Bewertung nicht erfolgen kann, ohne dass das Kreditpunktesystem ECVET vorliegt.
- Die Kritik ist gerechtfertigt, dass das Bewertungsschema mit seinen acht Kompetenz-Niveaus und dazugehörigen Deskriptoren (sechs Typen von Lernergebnissen) sehr komplex und für die Praxis wenig handhabbar ist.
- Die Outcome-Orientierung im EQF wird von der GEW kritisch gesehen. In der Tat kann die Outcome-Orientierung ‚eine Beliebigkeit der Inhalte und Lernmethoden fördern, wenn anstelle gesellschaftlich normierter und standardisierter Lernprozesse, bei denen die Lerninhalte, Didaktiken und Lernorte in allgemeiner Form vorgegeben sind, Kombinationen beliebiger Lernvorgaben treten‘ (DGB-Stellungnahme). [...]
- Die Fragmentierung komplexer umfassender Qualifikationen durch die Einführung der ‚units‘, die dann wiederum mit Punkten bewertet werden (nach dem Kreditpunktesystem ECVET) und Einzelzertifizierung voraussetzen, kann in der Tat ‚unerwünschte Folgen für das Berufsprinzip, das System ganzheitlicher Ausbildung und die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit‘ haben [...]
- Die Schlussfolgerung, den EQF in diesem Sinne zu überarbeiten, ist folgerichtig, ebenso die Verlängerung des Konsultationszeitraumes. [...]“ (Odenwald 2006, S. 2 f.).

### 3.4.6 Stellungnahme der Konzertierte Aktion Weiterbildung e.V.

Im Großen und Ganzen begrüßt die KAW den Entwurf der Europäischen Kommission und unterstützt nachdrücklich die in diesem Dokument formulierten „Ziele der europaweiten Transparenz, der europaweiten Übertragbarkeit und der Durchlässigkeit innerhalb von Bildungssystemen“ (KAW, S. 2). Aus Sicht der KAW weist der Entwurf jedoch einige Schwächen auf. So wird vor allem die inkonsequente Durchführung der Output-Orientierung kritisiert, was sich in der inputorientierten Tabelle 2 deutlich niederschlägt. Des Weiteren wird die unberücksichtigte sprachliche Kompetenz im Rahmen der *EQR*-Matrix kritisiert. Laut der KAW liegt vor allem in den verschiedenen Sprachen der einzelnen Länder ein Haupthindernis für die fehlende

europaweite Mobilität verborgen. Diesbezüglich wird auch eine engere Zusammenarbeit mit bestehenden Mobilitätsprogrammen wie dem Europass und Leonardo da Vinci – um nur einige zu nennen – als lohnenswert erachtet. Hinsichtlich der Praktikabilität des *EQR* hält es die KAW auch für notwendig zu klären, „wie formal erworbene Bildungsabschlüsse und informell erworbene Kompetenzen miteinander in Verbindung gesetzt werden“ (ebenda, S. 2) können.

### 3.4.7 Zusammenfassung der deutschen Stellungnahmen

Betrachtet man die zuvor näher beschriebenen Stellungnahmen, Positionen und Interpretationen, so besteht vor allem in den folgenden, von Hanf und Rein zusammengestellten Punkten Einigkeit bei den „gesellschaftlichen Akteuren“:

- „Der europäische Rahmen sollte in gleicher Weise für Bildung und Beschäftigung dienlich sein; die Arbeitgeber sahen allerdings den Fokus bei der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit.
- Die im *EQR*-Entwurf vorgeschlagenen acht Niveaustufen seien grundsätzlich akzeptabel; allerdings wünschten die Gewerkschaften eher weniger Niveaus.
- Die Beschreibung der Niveaus (Deskriptoren) sollte Handlungsfähigkeit abbilden; die höheren Niveaus sollten nicht für die Abschlüsse des Bologna-Rahmenwerkes reserviert sein; auf allen Ebenen sollten schulisch-akademische und berufliche Qualifikationen/Kompetenzen Platz finden.
- Die Deskriptoren sollen präzise, einfach handhabbar und in der Praxis objektiv überprüfbar anzuwenden sein; sie sollten nicht präskriptiv wirken, d. h. keine nationalen Abweichungen ausschließen.
- Die Einführung des *EQR* sollte mit einer Phase der Erprobung, Evaluation und Revision in nationalen, regionalen und sektoralen Projekten beginnen“ (Hanf/Rein 2006a, S. 2).

## 3.5 Der Europäische Hochschulraum

### 3.5.1 Entwicklungskontext

Der Grundstein für den Weg zu einem gemeinsamen Europäischen Hochschulraum wurde am 19. Juni 1999 mit der Bologna-Erklärung gelegt. An diesem Tag vereinbarten die Hochschulministerinnen und -minister aus insgesamt 29 europäischen Ländern „wesentliche gemeinsame Ziele für die Schaffung eines einheitlichen Europäischen Hochschulraums bis 2010“ (Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister 2003, S. 1). Zu diesen Zielen gehören unter anderem die folgenden: Etablierung eines gestuften Studiensystems mit leicht verständlichen

sowie vergleichbaren akademischen Abschlüssen und eines Diploma Supplement, Einführung eines Kreditpunktesystems (*European Credit Transfer System [ECTS]*) als Regelwerk für die Anrechnung von Qualifikationen im Hochschulbereich und die Förderung von Mobilität, Qualitätssicherung und Flexibilisierung der Hochschulbildung im Rahmen des Europäischen Hochschulraumes.

Weitere Vorsätze dieser Art folgten am 19. Mai 2001 im Rahmen der ersten Folgekonferenz in Prag. Zusätzlich wurde hier noch einmal die allgemeine Entschlossenheit aller Beteiligten bekräftigt, bis 2010 einen Europäischen Hochschulraum zu verwirklichen.

Am 19. September 2003 fand in Berlin ein weiteres, sehr entscheidendes Treffen statt. Insgesamt 33 Ministerinnen und Minister aus verschiedenen Ländern Europas kamen hier zusammen, „um über die erzielten Fortschritte Bilanz zu ziehen und die Schaffung des Europäischen Hochschulraumes durch die Setzung von Prioritäten und neuen Zielen für die kommenden Jahre zu beschleunigen“ (Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister 2003, S. 1). Begrüßt wurde die positive Entwicklung des gestuften Studiensystems, die eine umfassende Neuordnung der europäischen Hochschullandschaft zur Folge hatte. Diese ersten Erfolge unterstrichen die Notwendigkeit einer Konsolidierung der erzielten Fortschritte und des Ausbaues der Akzeptanz neuer Abschlüsse durch den Einbezug aller am System Beteiligten (vgl. Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister 2003, S. 4). Um diese Entwicklungen weiterhin positiv zu beeinflussen, wurde die Empfehlung vonseiten der Ministerinnen und Minister gegenüber den Mitgliedsstaaten ausgesprochen, „einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren“ (Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister 2003, S. 4). Weiterhin verpflichteten sich die Beteiligten, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln. Innerhalb eines solchen Rahmenwerkes „sollten Abschlüsse zu unterschiedlichen, festgelegten Ergebnissen führen [und] die beiden Studiengänge des zweistufigen Systems sollten unterschiedliche Ausrichtungen und Profile haben, um einer Vielfalt von individuellen, akademischen und Arbeitsmarktanforderungen zu entsprechen“ (Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister 2003, S. 4).

Im Januar 2005 wurde im Rahmen des Bologna-Seminars in Kopenhagen der *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (EHEA)* vorgestellt, diskutiert bzw. erörtert und anschließend von den Teilnehmern einstimmig angenommen. Eine abschließende Zusage der Ministerinnen und Minister erfolgte auf der *Bergen-Konferenz* im Mai desselben Jahres; hier verpflichteten sie sich auch, bis 2010 nationale Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, die mit dem übergreifenden

EHEA-Framework kompatibel sind. Im Folgenden werden der EHEA-Framework und der deutsche Hochschulqualifikationsrahmen vorgestellt.

Mit den genannten Entwicklungen wird aus deutscher Sicht oftmals die Hoffnung verbunden, den mit dem deutschen Hochschulsystem verbundenen, vermeintlichen Defiziten (wenig Struktur und Orientierung im Studium, lange Studienzeiten mit hohen Abbrecherquoten, mangelnder Praxisbezug, wenig international ausgerichtete Hochschulbildung, international unkompatible deutsche Abschlüsse sowie mangelnde Qualitätssicherung [vgl. Hennecke [Bolognazentrum der HRK] 2007]) entgegenzuwirken.

### 3.5.2 Der Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (EHEA)

Der *EHEA* ist wie der *EQR* als Metarahmen konzipiert und kann daher auch als überwölbender Rahmen umschrieben werden. Ein Metarahmen funktioniert als Organisationssystem, „an dem die Benutzer genau ablesen können, wie sich die in verschiedene nationale und sektorale Systeme eingebetteten Qualifikationen aufeinander beziehen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 15). Hieraus resultiert unter anderem auch die Einigkeit zwischen beiden Rahmenwerken hinsichtlich ihrer Zielhorizonte, denn auch mit dem *EHEA* soll internationale Transparenz, internationale Anerkennung von Qualifikationen und internationale Mobilität erreicht werden – nur mit dem Unterschied, dass sich diese auf den Bereich der Hochschule beschränken. Die zentralen Elemente des Metarahmens sind:

1. Zyklen/Ebenen,
2. Deskriptoren für die Qualifikationen sowie die damit verbundenen Lernergebnisse und
3. die Zuweisung von ECTS-Punkten.

Diese konstituierenden Elemente des Metarahmens werden im Folgenden näher erläutert.

#### *Ad 1) Zyklen/Ebenen*

Kern des Rahmens sind die drei Hauptzyklen:

- Kurze Ausbildungsgänge („short circle“) und Bachelor (erster Zyklus),
- Master (zweiter Zyklus) und
- Doktor, Ph. D. (dritter Zyklus).

Zusätzlich sind innerhalb des ersten Zyklus kurze Ausbildungsgänge („short circle“) integriert. Des Weiteren bestehen im Rahmen der jeweiligen Länder-

kontexte noch Möglichkeiten, Zwischenstufen einzufügen. Die Zyklen sind somit Abstufungen (gestufte Studiengänge), die in einer festen Abfolge – von Stufe 1 bis Stufe 3 – durchlaufen werden können. Der erfolgreiche Abschluss des ersten Zyklus (Bachelor) soll den Eintritt in den zweiten Zyklus (Master) ermöglichen; dieser soll wiederum Voraussetzung für den dritten Zyklus (Doktor, Ph. D.) sein. Die Stufen des EHEA-Frameworks (Short Circle, Bachelor, Master und Ph. D./Dr.) sollen den vier höchsten Stufen des EQR entsprechen (EQR-Stufen 5-8).

*Ad 2) Deskriptoren für Qualifikationen und Lernergebnisse*

Jede einzelne dieser Stufen wird durch eine Reihe allgemeiner Deskriptoren für Qualifikationen und Lernergebnisse, den sogenannten Dublin-Deskriptoren *Wissen und Verstehen, Anwendung von Wissen und Verstehen, Urteilsvermögen, Kommunikationsvermögen und Lernvermögen*, beschrieben.

Eine fachspezifische Ausformulierung der Lernergebnisse erfolgt nicht. Das System des EHEA beruht – wie der EQR – auf dem Inklusionsprinzip, welches besagt, dass die höheren Stufen die Qualifikationen der unteren mit einschließen.

*Ad 3) Zuweisung von ECTS-Punkten*

Für die erste und zweite Stufe wurden Bandbreiten für Leistungspunkte (credit ranges) etabliert.

Betrachtet man die Bildungsorganisation als Prozesskette, so wäre auch der *EHEA* als Instrument der Wirkungssteuerung zu verorten, da hier ebenfalls das tragende Prinzip die Orientierung an Lernergebnissen und Qualifikationen ist. Die Folge ist ein Paradigmenwechsel von einer Input- zu einer Outputsteuerung: Die bisherige Struktur, die Studiengänge über Studieninhalte (ausgedrückt in Semesterwochenstunden), Länge und Zulassungskriterien beschreibt, wird durch Beschreibungen anhand von Qualifikationen, die der Studierende nach erfolgreichem Abschluss erwirbt, ersetzt (vgl. Frank [HRK] 2005).

HRK, KMK und BMBF (2005) betonen, dass der europäische Metarahmen „nur allgemeine Qualifikationen definieren“ (HRK/KMK/BMBF 2005, S. 2) kann und dass daher „seine Akzeptanz [erheblich] davon abhängen [wird], ob er einen Mehrwert hinsichtlich der zu erreichenden Transparenz bietet“ (HRK/KMK/BMBF 2005, S. 2). Daher wäre es ihrer Ansicht nach erforderlich, dass er die folgenden Anforderungen erfüllt:

1. Er sollte die nationalen Qualifikationsrahmen, die das Kernstück bilden, zusammenführen.

2. Er sollte die Transparenz eines sich zunehmend diversifizierenden Hochschulsystems gewährleisten und dem Bedürfnis nach Verständlichkeit vonseiten der Studierenden und Arbeitgeber Rechnung tragen.
3. Er sollte in der Lage sein, die Vielfalt an Qualifikationen in Europa abzubilden (vgl. ebenda, S. 2).

### 3.5.3 Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse

Der *Nationale Qualifikationsrahmen* für den Bereich der deutschen Hochschulbildung wurde von der HRK, der KMK und dem BMBF gemeinsam erarbeitet und am 21.04.2005 als *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (DHQR)* von der Kultusministerkonferenz beschlossen. Unter einem Nationalen Qualifikationsrahmen sind „Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen“ (Hanf/Reuling 2001, S. 50) zu verstehen. HRK, KMK und BMBF (2005) definieren einen Qualifikationsrahmen als „systematische Beschreibung der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt“ (S. 2). Bezogen auf den Hochschulraum bzw. die Hochschulbildung beinhaltet diese Beschreibung u. a. Folgendes:

- „eine allgemeine Darstellung des Qualifikationsprofils eines Absolventen, der den zugeordneten Abschluss besitzt,
- eine Auflistung der angestrebten Lernergebnisse (outcomes),
- eine Beschreibung der Kompetenzen und Fertigkeiten, über die der Absolvent verfügen sollte,
- eine Beschreibung der formalen Aspekte eines Ausbildungslevels (Arbeitsumfang in ECTS Credits, Zulassungskriterien, Bezeichnung der Abschlüsse, formale Berechtigungen)“ (HRK/KMK/BMBF 2005, S. 2 f.).

Da die Übereinstimmung mit dem DHQR Voraussetzung für die Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland ist (vgl. Sekretariat, S. 11), hat er einen relativ hohen Stellenwert. Vor Einführung des DHQR wurden Studiengänge vorrangig durch Studieninhalte, Zulassungskriterien sowie Studienlänge beschrieben. Mithilfe des neu eingeführten Nationalen Qualifikationsrahmens soll diese alte Struktur modernisiert werden, indem eine Möglichkeit geschaffen wird, Studienprogramme durch Qualifikationen, die der Absolvent am Ende eines erfolgreichen Abschlusses erworben hat, zu definieren. Diese Umorientierung zeigt sehr deutlich, dass sich auch auf nationaler Ebene ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung vollzieht (vgl. HRK, KMK und BMBF 2005, S. 3).

Mit dem Qualifikationsrahmen werden folgende Ziele angestrebt:

1. „Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge – national und international
  - durch die explizite Darlegung der Qualifikationsprofile,
  - durch die Definition von Zugangs- und Ausgangspunkten sowie Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen,
  - durch Verdeutlichung von alternativen Bildungsverläufen, der relativen Positionierung von Qualifikationen zueinander und der Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem.
2. Verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber.
3. Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung
  - durch Definition von Referenzpunkten.
4. Erleichterung der Curriculumentwicklung
  - durch die Bereitstellung eines Referenzrahmens, den es fachspezifisch zu füllen gilt.
5. Höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext“ (HRK/KMK/BMBF 2005, S. 3).

Kern des DHQR bilden die drei Stufen des europäischen Referenzrahmens, Bachelor-Ebene, Master-Ebene und Doktoratsebene, die jeweils einzeln noch einmal in die drei Spalten

- Wissen und Verstehen,
  - Können (Wissenserschließung) und
  - formale Aspekte
- unterteilt werden.

*Wissen und Verstehen* umfasst die Wissensverbreitung und -vertiefung, *Können* die Wissenserschließung im Sinne von instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen, und die *formalen Aspekte* beinhalten die Zugangsvoraussetzungen, die Dauer, weiterführende Bildungsmöglichkeiten und Hinweise zu Übergängen aus der beruflichen Bildung.

Abbildung 4: Kategorien des DHQR (nach Müskens 2006, Folie 27)

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
Wissensverbreiterung	Instrumentale Kompetenz	Zugangsvoraussetzungen
Wissensvertiefung	Systemische Kompetenz	Dauer
	Kommunikative Kompetenz	Abschlussmöglichkeiten
		Übergänge aus der beruflichen Bildung

Laut HRK/KMK/BMBF (2005) wurde die Einteilung „in Anlehnung an das TUNING Project vorgenommen, das sich seit mehreren Jahren länderübergreifend mit der Beschreibung fachspezifischer Qualifikationen auseinandersetzt“ (S. 5). Des Weiteren wurden die *Dublin Descriptors*, die von der *Joint Quality Initiative* entwickelt wurden, für die Beschreibung der Spaltenelemente herangezogen. Die angestrebten Lernergebnisse, auf denen der DHQR basiert, finden sich sowohl in der Kategorie *Wissen und Verstehen* als auch in der Kategorie *Können* wieder. Während die Kategorie *Wissen und Verstehen* mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb i. S. von Fachkompetenz die erworbenen Kompetenzen beschreibt, widmet sich die Kategorie *Können* den Kompetenzen, die die Absolventen dazu befähigen, Wissen im Kontext anzuwenden (Methodenkompetenz) und damit verbundenen Wissenstransfer durchzuführen. Auch die kommunikativen und sozialen Kompetenzen sind eher in diesem Bereich zu verorten (vgl. HRK, KMK und BMBF 2005, S. 5). Der DHQR ist fachunspezifisch ausgerichtet, wobei die Verantwortung für die fachspezifische Ausgestaltung den Fächern und Hochschulen zugeschrieben wird; der DHQR soll dabei als Referenzrahmen fungieren (vgl. HRK, KMK und BMBF 2005, S. 4).

Gemäß dem Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006) wird bei der Konzeption der Studiengänge darauf geachtet, „dass Bachelor-Studiengänge als Studiengänge, die zu berufsqualifizierenden Abschlüssen führen, wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsbezogene Qualifikationen vermitteln“ (S. 11). Einzelne Kompetenzen und Lernziele werden an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes anlehnend definiert. Neben Lernzielen und Kompetenzen „ist der Erwerb von Schlüsselqualifikationen obligatorisch“ (Sekretariat 2006, S. 11). Allgemeine „Schwerpunkte liegen in der

Vermittlung von Sozialkompetenz, Präsentationskompetenz und bereichsspezifischen Sachkompetenzen, insbesondere von Fremdsprachenkompetenz“ (ebenda, S. 11). Schlüsselqualifikationen und fachliche Kompetenzen werden durch die Akkreditierung geprüft.

Nach erfolgreichem Abschluss berechtigen alle Bachelor-Abschlüsse sowie alle „anerkannten“ Hochschulabschlüsse zur „Aufnahme eines Masterstudiums im Sinne einer formalen Zugangsvoraussetzung“ (ebenda, S. 10). Neben dieser Voraussetzung ist der Weg zum Master durch weitere hochschulinterne Zugangsvoraussetzungen, die Gegenstand der Akkreditierung sind, beschränkt, die von den Hochschulen selbst aufgegeben werden. Dies können zum Beispiel spezielle Anforderungen in Bezug auf fachlich-inhaltliche Qualifikationen, Notenbeschränkungen oder Berufstätigkeit sein. Schlüssel auf dem Weg zum dritten und letzten Zyklus – dem sogenannten Zugang zur Promotion – sind wiederum alle Master-Abschlüsse, die an Universitäten sowie gleichgestellten Hochschulen bzw. Fachhochschulen erworben wurden. Neben diesem eher herkömmlichen Weg besteht die Möglichkeit, dass auch Besitzer eines Bachelor-Grades durch ein Eignungsfeststellungsverfahren direkt zur Promotion zugelassen werden können (vgl. Sekretariat 2006, S. 10).

Die Struktur des DHQR stellt sich wie folgt dar:

Die drei Stufen Bachelor, Master und Doktorat, beschrieben in den Kategorien Wissen/Verstehen und Können, werden ergänzt um die jeweils dazugehörigen formalen Aspekte wie Dauer, ECTS-Punkte und den mit einem erfolgreichen Abschluss einer Ebene verbundenen Möglichkeiten. Die Vergabe der Leistungspunkte verläuft identisch zum EHEA über eine gewisse Bandbreite. So sind für den Bachelor 180, 210 oder 240 ECTS-Punkte vorgesehen, für den Master bei einem Vollzeitstudium 300 und bei einem gestuften Studiengang 60, 90 oder 120 ECTS-Punkte. Für die Doktoratsebene gibt es keine exakte Punktvergabe mehr. Da die Grade aber in der Regel auf einem Master-Abschluss aufbauen, bewegt sich dieser Bereich bei 300 ECTS-Punkten und aufwärts. Die Übergangsvoraussetzungen zwischen den einzelnen Bereichen entsprechen den oben im Rahmen des *EHEA* ausführlich erläuterten.

## Textanalysen

# 4 Der Europäische Qualifikationsrahmen

## 4.1 Das Papier von 2006

In ihrem Entwurf aus dem Jahr 2006 strukturiert die Europäische Kommission (2006) den Rahmen nach drei Deskriptoren-Bereichen:

1. Kenntnisse: Theorie und/oder Faktenwissen
2. Fertigkeiten
  - Kognitive Fertigkeiten: Einsatz logischen, intuitiven, kreativen Denkens
  - Praktische Fertigkeiten: Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten
3. Kompetenz: Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit

Zusammenfassend ergibt sich dann folgende Gesamtstruktur:

Abbildung 5: Deskriptoren des EQR (Fassung 2006)

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
	Theorie und/oder Faktenwissen	Kognitive Fertigkeiten: Einsatz logischen, intuitiven, kreativen Denkens Praktische Fertigkeiten: Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten	Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit
1	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten zur Ausführung einfacher Aufgaben	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung
2	Grundlegendes Faktenwissen in einer Domäne*	Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten zur Nutzung relevanter Informationen, um Aufgaben auszuführen und [oder?] Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit

3	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einer Domäne*	Eine Reihe von kognitiven und <u>[oder?]</u> praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und <u>[oder?]</u> zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien ausgewählt und <u>[oder?]</u> angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen <u>[oder?]</u> Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die Umstände anpassen
4	Breites Spektrum von Theorie und Faktenwissen in einer Domäne*	Eine Reihe von kognitiven und <u>[oder?]</u> praktischen Fertigkeiten, um Lösungen für spezielle Probleme in einer Domäne* zu finden	Selbstständiges Tätigwerden in Arbeits- und Lernkontexten, die i. d. R. bekannt sind <u>[oder?]</u> Beaufsichtigung von Routinearbeit
5	Umfassendes spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einer Domäne* <u>sowie [und?]</u> Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und <u>[oder?]</u> praktische Fertigkeiten, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu finden	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- und Lernkontexten mit nichtvorhersehbaren Veränderungen
6	Fortgeschrittene Kenntnisse in einer Domäne* <u>unter Einsatz</u> eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches <u>[Domäne?]</u> erkennen lassen und zur Lösung komplexer Probleme in einer spezialisierten Domäne* notwendig sind	Leitung komplexer fachlicher Tätigkeiten oder Projekte und <u>[oder?]</u> Übernahme von Entscheidungsverantwortung <u>[oder?]</u> Übernahme von Verantwortung für die Entwicklung von Personen und <u>[oder?]</u> Gruppen
7	Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neuesten Erkenntnissen in einer Domäne* anknüpft <u>als</u> Grundlage für innovatives Denken <u>[und/oder?]</u> Kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich <u>[Domäne?]</u> und an der Schnittstelle zwischen Bereichen <u>[Domänen?]</u>	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und <u>[oder?]</u> neue Verfahren zu entwickeln sowie <u>[oder?]</u> um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer, veränderbarer Arbeits- und Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern <u>[oder?]</u> Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und/oder für die Überprüfung strategischer Leistungen von Teams
8	Spitzenkenntnisse in einer Domäne und zwischen verschiedenen Bereichen <u>[Domänen?]</u>	Die am weitesten entwickelten und spezialisierten Fertigkeiten und <u>[oder?]</u> Methoden einschließlich Synthese und Evaluierung zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und <u>[oder?]</u> zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit Wissenschaftliche oder berufliche Integrität Nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- und Lernkontexten (einschließlich Forschung)

\* Domäne = Arbeits- oder Lernbereich

Allgemein lässt sich festhalten, dass der Sprachgebrauch sehr implizit ist. So bleibt offen, auf welche theoretischen Konzepte die jeweiligen Begriffe abheben. Dies ist keine akademische „Spielübung“; es bleibt unklar, was mit den jeweiligen Bezeichnungen gemeint ist. Es ist ein Unterschied, ob man Kompetenz beispielsweise handlungstheoretisch – etwa i. S. der deutschen KMK-Lehrpläne – interpretiert oder kognitionstheoretisch, wie dies z. B. im Ansatz der Bildungsstandards gemacht wird.

Hier ist es erforderlich, noch eine sprachliche Präzisierung vorzunehmen und v. a. in Hinblick auf die Anwendung des Rahmens Klarheit zu schaffen.

Nachfolgend soll auf die einzelnen Bereiche eingegangen werden. In dem Kontext werden die Probleme der Sprachverwendung thematisiert. In Abbildung 5 werden diese in eckigen Klammern (L...) kommentierend angedeutet.

#### 4.1.1 Analyse des Bereiches „Kenntnisse“

In dem Rahmenpapier werden Kenntnisse i. S. von Wissen definiert, wobei zwischen Theorie- und/oder Faktenwissen unterschieden wird. Die Junktoren „und“ resp. „oder“ deuten an, dass dies sowohl i. S. einer Einheit von Theorie- und Faktenwissen („und“-Verbindung) als auch i. S. einer Abgrenzung zwischen Theoriewissen einerseits und Faktenwissen andererseits („oder“-Verbindung) gedacht sein soll. Insgesamt wird jedoch im Text keine genaue Verwendung der Konzepte vorgenommen. Sie sind wohl eher Alltagssprachlich gemeint, was die rationale Rekonstruktion von Deskriptoren sehr erschwert.

Dies gilt auch für die Ausdifferenzierung von Deskriptoren auf den einzelnen Stufen. So werden teilweise „und“-Verbindungen zwischen den Elementen der Deskriptoren gewählt. Sprachlogisch bedeutet dies eigentlich, dass beide Elemente gleichzeitig vorliegen müssen. Es könnte jedoch auch sein, dass dies – sprachlich falsch konnotiert – als Alternative gedacht ist. Die Beschreibung ist leider sehr ungenau. Ich habe dies in der obigen Tabelle jeweils durch entsprechend hervorgehobene Anmerkungen in eckigen Klammern (L...) gekennzeichnet.

Mögliche Bezugspunkte für die Skalierung wären:

1. der Arbeits- und Lernbereich
2. das Wissen: Theorie- und Faktenwissen
3. die Kritikfähigkeit

### *Ad 1) Der Arbeits- und Lernbereich*

Ein Arbeits- und Lernbereich kann als Domäne angesehen werden. Hiermit wäre dann ein sinnhaft zusammengehörender Bereich i. S. eines Berufs oder eines Handlungsfelds gemeint. In Bezug auf die einzelnen Niveaustufen wäre zu sagen:

*Niveaustufe 1* kann gleichsam als eine Basisstufe i. S. eines grundlegenden Allgemeinwissens verstanden werden. Es scheint zugleich als Lern- und Arbeitsbereich unabhängig angesehen zu werden.

Die *Niveaustufen 2 bis 6* beziehen sich auf eine Domäne.

Die *Niveaustufen 7 und 8* gehen über eine einzelne Domäne hinaus; es wird von Schnittstellen zwischen den Bereichen gesprochen.

Offen bleibt, ob jede Domäne strukturell gleichwertig oder gleichartig ist. So wäre schon zu überlegen, ob nicht die Domäne „Verkauf“ oder „Einzelhandel“ eine andere Niveaunanforderung, z. B. auf der Stufe 3 „Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen“, hat als etwa eine Domäne „medizinische Beratung“. Hier scheint der Domänenbegriff – bzw. die Konnotation „Arbeits- oder Lernbereich“ – bei genauer Betrachtung nicht hinreichend genau zu sein. Der Begriffsumfang (Extension) – *Was sind alles Domänen?* – ist unklar.

### *Ad 2) Das Wissen: Theorie- und Faktenwissen*

Die Unterscheidung zwischen Fakten- und Theoriewissen ist unklar; in Bezug auf die Niveaustufen wird zugeordnet:

*Niveaustufe 1:* grundlegendes Allgemeinwissen

*Niveaustufe 2:* grundlegendes Faktenwissen

*Niveaustufe 3:* Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen

*Niveaustufe 4:* breites Spektrum von Theorie- und Faktenwissen

*Niveaustufe 5:* umfassendes spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen

*Niveaustufe 6:* fortgeschrittene Kenntnisse (unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorie und Grundsätzen)

*Niveaustufe 7:* hoch spezialisiertes Wissen (an neueste Erkenntnisse der Domäne anknüpfend als Grundlage für innovative Denkansätze)

*Niveaustufe 8:* Spitzenkenntnisse in einer Domäne (und an der Schnittstelle zwischen Domänen)

Die Bedeutung der einzelnen Konzepte (Intention) sowie der Bedeutungsunterschied zwischen ihnen lassen sich nicht intersubjektiv nachvollziehen. So bleibt offen, was wirklich zwischen „breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen“ (Stufe 4) und „umfassendes spezialisiertes Theorie- und Fak-

tenwissen“ (Stufe 5) gemeint ist. Auch hier wird es vermutlich domänen-spezifische Unterschiede geben. Schließlich wäre zumindest zu prüfen, ob Überblickswissen (Stufe 4) dem Spezialwissen (Stufe 5) vorgelagert ist. Gilt dies, wenn es so sein soll, für eine sozialpädagogische Domäne in gleicher Weise wie für eine Domäne im Bereich der maschinellen Produktion? Gilt die gleiche Logik für Erzieher und Erzieherinnen wie für Techniker und Technikerinnen?

Gegebenenfalls hilft hier eine Unterscheidung in Faktenwissen, Regelwissen und Begründungswissen. Faktenwissen kann als Begriffswissen angesehen werden. Demgegenüber ist ein Regelwissen nomologisch – in der Form „Wenn A, dann B!“ – aufgebaut. Begründungswissen zeigt sich als Verstehen, z. B. als Anwendung von Wissen auf Situationen und Begründung von Wissen und Regeln. Es hat die Form „A, weil ...“. Greift man auf diese Strukturierung zurück, so wären die Stufen folgendermaßen zu interpretieren:

*Niveaustufen 1 bis 3:* Faktenwissen – Kenntnis von allgemeinen Begriffen (Stufe 1), einfachen Konzepten (Stufe 2) und Regeln, Theorien, Konzepten (Stufe 3).

*Niveaustufen 4 bis 6:* Regelwissen – Anwendung von allgemeinen Verfahren und Theorien (Stufe 4), von spezialisierten Verfahren und Theorien (Stufe 5) und von kritisch hinterfragten Verfahren und Theorien (Stufe 6). In Stufe 6 ist die Trennung zum Begründungswissen durchaus problematisch. Das geforderte kritische Verständnis von Theorien und Grundsätzen verweist m. E. schon auf Begründungsfähigkeit.

*Niveaustufen 7 bis 8:* Begründungswissen – hoch spezialisiertes Wissen auf der Grundlage neuester Erkenntnisse unter Einsatz eines kritischen Verständnisses (Stufe 7) und Spitzenkenntnisse in einer Domäne (Stufe 8).

Allerdings muss angemerkt werden, dass es nicht möglich ist, jede dieser Wissensformen exakt und analytisch genau abgegrenzt einer Niveaustufen-gruppe zuzuordnen zu können. Es kann allenfalls davon gesprochen werden, dass es auf einem jeweiligen Niveau tendenziell eher eine Anforderung gibt, die durch Faktenwissen, Regelwissen oder Begründungswissen gekennzeichnet werden kann.

Insgesamt muss konstatiert werden, dass die Begründungsmuster sehr allgemein ausgedrückt sind und sich jeweils aus den Hinweisen zum kritischen Verständnis der Akteure in Hinblick auf Theorie- und Faktenwissen ergeben. Hierfür kann ggf. eine weitere Skalierung eingeführt werden (siehe nächsten Punkt).

### Ad 3) Die Kritikfähigkeit

In den *Stufen 6 und 7* wird von einem kritischen Verständnis (*Stufe 6*) bzw. einem kritischen Bewusstsein (*Stufe 7*) gesprochen.

*Stufe 8* ist insgesamt sprachlich sehr ungenau, wird doch sehr allgemein von Spitzenkenntnissen in einer Domäne und an der Schnittstelle zwischen Domänen gesprochen. Hier wäre der bereits formulierte Kritikpunkt im Hinblick auf die sehr allgemeine Zuschreibung einer Domäne (Arbeits- und Lernbereich) zu wiederholen: Sind Spitzenkenntnisse im Bereich einer Domäne „Verkauf“ ggf. in Verbindung mit der Domäne „Produktion“ vergleichbar mit Spitzenkenntnissen im Bereich „medizinische Beratung“, ggf. in Verbindung mit der Domäne „soziale Beratung“, „Therapie“?

Man kann allenfalls davon ausgehen, dass die *Stufe 8* für eine Domäne – unabhängig von dem gerade formulierten Einwand – eine umfassende Kompetenzbeschreibung darstellt, etwa i. S. eines umfassenden Expertenwissens. Dies bekommt eine gewisse Plausibilität, wenn man die Stufen als Inklusionsklassen ansieht, wenn also die nachgeordneten Stufen die Kompetenzen der jeweils vorgeordneten umfassen, sie also aufnehmen und weiterführen.

Fasst man die bisherigen Überlegungen zusammen, so ergibt sich folgender möglicher *Strukturzusammenhang* zwischen den Klassen, die für die Bildung von Deskriptoren von Bedeutung sind.

Abbildung 6: **Strukturzusammenhang im Bereich „Kenntnisse“**

Kenntnisse Theorie und/oder Faktenwissen				
Stufe	Domäne: Lern- und Arbeitsbereich	Wissen	Handlungsebenen	Prinzip
1	Basis: Grundkenntnisse (ohne Domänenbezug)	Tendenziell eher Faktenwissen (A, B, C sind ...)	Reproduktion und Anwendung	Wissenstaxonomie (Inklusionsklassen)
2	Domänenbezug			
3				
4				
5		Tendenziell eher Regelwissen (Wenn A, dann B!)		
6				
7	Schnittstelle zwischen Domänen	Tendenziell eher Begründungswissen (A, weil ...)		
8		Kritische Reflexion		

#### 4.1.2 Analyse des Bereiches „Fertigkeiten“

Es wird zwischen kognitiven und praktischen Fertigkeiten unterschieden. „Kognitiv“ verweist dabei auf Denkprozesse, während „praktisch“ i. S. von äußeren Anwendungen und Tätigkeiten gemeint ist. Dies widerspricht letztlich einer handlungstheoretischen Position, nach der es eine Einheit von Denken und Handeln gibt. Genau genommen wird wohl davon ausgegangen, dass zwischen einem Denkhandeln (kognitiv i. w. S.) und praktischem Handeln i. S. von äußerem Tun unterschieden werden kann. Dass letztlich wohl jede praktische Handlung auf einen kognitiven Prozess verweist, ist eine konzeptionelle Schwäche des Rahmens, die hier nicht weiter thematisiert werden soll.

Auch im Bereich „Fertigkeiten“ ist die Zuordnung von Deskriptoren bzw. von Elementen der jeweiligen Deskriptoren sprachlich sehr ungenau. Es finden sich wieder zahlreiche Junktoren, die leider nicht genau definiert sind und unterschiedliche Interpretationen zulassen – und die oben in Abb. 5 entsprechend durch eckige Klammern ([...]) hervorgehoben sind.

Eine Analyse möglicher Skalierungsprinzipien ergibt folgendes Bild:

- Es wird zwischen Aufgabenausführung und Problemlösen unterschieden, wobei es sich wohl eher nicht um eine konzeptionelle Unterscheidung handelt. Auf *Stufe 1 und 2* geht es um Aufgabenausführung. Zugleich wird von Routineproblemen gesprochen (*Stufe 2*). Auf *Stufe 3* werden Aufgabenerledigung und Lösung von Problemen genannt. – Es kann ggf. davon ausgegangen werden, dass die drei Stufen sich über die jeweils relevanten Methoden unterscheiden.
- Bezogen auf *Stufe 4 und 6* wird wieder von Arbeits- und Lernbereich gesprochen. Der Domänenbezug bleibt jedoch unklar, der sich daraus ergebende Zusammenhang zwischen den Stufen ist ebenfalls unklar.
- Der Bedeutungsunterschied zwischen Aufgabenlösung und Problemlösung ist m. E. unklar. Die Differenzierung in „eine Reihe“ (z. B. *Stufe 3*) oder „umfassende kognitive und praktische Fähigkeiten“ (z. B. *Stufe 5*) ist willkürlich und letztlich so nicht aussagekräftig. Auch die Unterscheidung in „spezielle Probleme (*Stufe 4*), „abstrakte Probleme“ (*Stufe 5*), „komplexer Probleme“ (*Stufe 6*) führt zu mehrdeutigen Interpretationen.
- In der deutschen Literatur wird zuweilen zwischen Einsatz bekannter Verfahren für bekannte Probleme (Aufgabenerledigung) und dem Finden (Auswählen und Entwickeln) von Verfahren für Probleme (Problemlösen) sowie dem Aufdecken von Problemen unterschieden. Meines Erachtens ist diese Unterscheidung implizit in der Stufung enthalten. Als Skalierungsprinzip ergäbe sich:
- Anwendung bekannter Verfahren (Methoden und Instrumente) auf gegebene Aufgaben (*Stufe 1 und 2*), Auswahl von Verfahren (*Stufe 3*) zur Findung von Problem-

lösungen (*Stufe 4*), Lösung abstrakter (*Stufe 5*) bzw. komplexer Probleme (*Stufe 6*). *Stufe 7* bezieht sich dann allgemein auf Innovationsfähigkeit und *Stufe 8* auf umfassende Problemlösungsfähigkeiten. Man könnte diese beiden Stufen unter dem Aspekt der Problementdeckung (Problemsensitivität) zusammenführen.

Fasst man diese Überlegungen zusammen, so ergibt sich für den Bereich der Fertigkeiten folgendes Bild:

Abbildung 7: **Strukturzusammenhang im Bereich „Fertigkeiten“**

Fertigkeiten Kognitive und/oder praktische Fertigkeiten				
Stufe	Domäne: Lern- und Arbeitsbereich	Problemorientierung		Prinzip
1		Anwendung bzw. Ausführung von Verfahren	(Routineproblem)	Problemorientierung (Inklusionsklassen)
2			Auswahl von Verfahren	
3				
4	(bestimmter) Lern- und Arbeitsbereich			
5		Gestaltung von Verfahren	Abstrakte und komplexe Probleme	
6	(bestimmter) Lern- und Arbeitsbereich			
7	Spezialisierte Lern- und Arbeitsbereich	Entwicklung und Evaluation von Verfahren		
8				

#### 4.1.3 Analyse des Bereiches „Kompetenz“

Kompetenz wird i. S. einer Übernahme von Verantwortung oder Selbstständigkeit behandelt. Der Grad der Selbstständigkeit wird m. E. über das Konstrukt selbstständige Tätigkeit und Verantwortung skaliert.

- *Stufe 1 und 2* beziehen sich auf Tätigkeiten unter Anleitung. Es geht um einfache Handlungsausführungen.
- *Stufe 3 und 4* umfassen weiterführend eigenverantwortliche Tätigkeiten, bezogen auf das eigene Lernen und das Problemlösen (*Stufe 3*), die Gestaltung von Lern- und Arbeitskontexten sowie die Beaufsichtigung von Routinetätigkeit (*Stufe 4*). Es geht jeweils um die Reflexion des Handelns.
- *Stufe 5 und 6* zielen auf die Beaufsichtigung von Lern- und Arbeitskontexten. Es ist eine weiterführende Reflexion und Bewertung von Handlungskontexten erwünscht, die sich auf Arbeits- und Lernkontexte sowie auf eigene und fremde

Leistungen beziehen kann (*Stufe 5*) sowie weiterführend auf die Leitung komplexer Tätigkeiten resp. Projekte, womit immer auch eine Verantwortung für Gruppen angesprochen ist (*Stufe 6*).

- *Stufe 7 und 8* schließlich orientieren sich an komplexen veränderlichen Lern- und Arbeitskontexten. Hierbei wird zwischen der Fähigkeit, strategische Leistungen zu erkennen und zu fördern (*Stufe 7*), und der grundsätzlichen Innovationsfähigkeit und Bereitschaft, die sich in einem hohen beruflichen Engagement in Forschungs- und/oder Entwicklungsprojekten niederschlägt (*Stufe 8*), unterschieden.

Zusammenfassend ergibt sich der nachfolgende Strukturzusammenhang für den Bereich „Kompetenzen“:

Abbildung 8: **Strukturzusammenhang im Bereich „Kompetenzen“**

Kompetenzen Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit				
Stufe	Tätigkeit	Grad der Selbstständigkeit		Prinzip
1	Ausführende Tätigkeit	Arbeiten oder Lernen ...	... unter Anleitung	Grad der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung (Inklusionsklassen)
2			... mit gewisser Selbstständigkeit	
3	Eigenverantwortliche Tätigkeit	Verantwortung ...	... für eigenes Lernen und Problemlösen	
4			... für Handlungs- und Lernkontexte	
5	Überwachende Tätigkeit	Leitung und Beaufsichtigung ...	... von offenen Arbeits- und Lernkontexten	
6			... von komplexen Arbeits- und Lernkontexten	
7	Evaluativ-strategische (Führungs-)Tätigkeit	Strategische Führung Innovative Forschungs- und Entwicklungsarbeit		
8				

#### 4.1.4 Überblick (1) – Kategorien und Deskriptoren im EQR-Entwurf von 2006

Die hier vorgenommene Interpretation des EQR-Entwurfs von 2006 führt drei Strukturierungsprinzipien zusammen: „Wissen“ wird nach dem Wissensniveau, „Fertigkeiten“ nach dem Grad der Problemorientierung und „Kompetenz“ nach dem Grad der Selbstständigkeit und Verantwortung skaliert. Dabei ergeben sich dann folgende mögliche Deskriptoren:

Abbildung 9: Überblick über mögliche Kategorien und Deskriptoren im EQR-Entwurf von 2006

Niveaustufe	Bereich						
	Wissen		Fertigkeiten		Kompetenz		
	Prinzip	Kategorien	Prinzip	Kategorien	Prinzip	Kategorien	
1	Wissensniveau	Faktenwissen	Problemorientierung	Anwendung	Grad der Selbstständigkeit und Verantwortung	Unter Anleitung handeln	
2				Auswahl		Eigenverantwortlich handeln	
3		Regelwissen		Gestaltung		Verantwortung für das Handeln von anderen	
4				Begründungswissen		Entwicklung und Evaluation	Führungsverantwortung
5							
6							
7							
8							

## 4.2 Das Papier von 2005

### 4.2.1 Analyse des Vorschlags

Das oben diskutierte Papier stellt eine revidierte Fassung des Entwurfs von 2005 dar. Insbesondere die Strukturbereiche sind verändert worden. Die „alte“ Arbeitsunterlage der Kommission enthält jedoch m. E. einige ausführliche Beispiele für Skalierung (vgl. Europäische Kommission 2005, S. 22 ff., 28 ff., 46 ff.), deren Betrachtung für das Verständnis des Konzeptes durchaus sinnvoll ist. Die acht Stufen der Matrix werden dabei in die Bereiche

1. Kenntnisse
2. Fertigkeiten
3. Persönliche und fachliche Kompetenz
  - a) Selbstständigkeit und Verantwortung
  - b) Lernkompetenz
  - c) Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz
  - d) Fachliche und berufliche Kompetenz

differenziert.

Schwierig ist hierbei, welcher Ausdifferenzierungsgrad innerhalb der jeweiligen Kriterien vorliegt. Mit anderen Worten: Wie werden Skalierungen innerhalb der einzelnen Kriterien vorgenommen? Damit hängt als weiteres das systematische

Problem zusammen, nach welchem Prinzip Stufungen innerhalb eines Kriteriums Stufungen innerhalb eines anderen Kriteriums zugeordnet werden. Hier gibt es ein *Äquivalenzproblem*.

Ohne diese methodischen Probleme hier weiter zu erörtern, soll im Folgenden der innere Aufbau der jeweiligen Subskalierungen betrachtet werden. Dabei werden die im Text verwandten *Deskriptoren* analysiert. Hierauf aufbauend kann dann über eine generierende Reduktion der innere Aufbau des Rasters rekonstruiert werden.

#### *Ad 1) Kenntnisse*

Bei der Stufung handelt es sich um eine kognitive Taxonomie, die über die Stufen „Kennen“, „Fachwissen anwenden“ und „Wissen generieren“ strukturiert ist, wie die Zuordnung ausgewählter Deskriptoren aus dem Text zeigt:

1. Kennen
  - Kenntnisse auffrischen (Stufe 1)
  - Grundlagen vergegenwärtigen und verstehen (Stufe 2)
2. Fachwissen anwenden
  - fachspezifische Kenntnisse anwenden (Stufe 3)
  - breite fachspezifische Kenntnisse nutzen (Stufe 4 und 5)
  - detaillierte fachspezifische Kenntnisse nutzen (Stufe 6)
3. Wissen generieren
  - hoch spezialisiertes theoretisches und praktisches Wissen nutzen (Stufe 7)
  - neue und komplexe Ideen analysieren (Stufe 8)

#### *Ad 2) Fertigkeiten*

Die Deskriptoren bündeln sich m. E. über drei Hauptstufen: „Aufgaben lösen“, „Probleme lösen“, „Forschen und Entwickeln“. Als strukturbildendes Prinzip kann eine Aufgaben- und Problemorientierung angenommen werden.

1. Aufgaben lösen
  - Fertigkeiten nutzen, um einfache Aufgaben zu erledigen (Stufe 1)
  - Fertigkeiten und Schlüsselkompetenzen nutzen, um Aufgaben zu erledigen (Stufe 2)
  - Fachspezifische Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben (Stufe 3)
  - Fachwissen nutzen, um strategische Ansätze für eine Aufgabenlösung zu entwickeln (Stufe 4)
2. Probleme lösen
  - Strategische Antworten für definierte Probleme entwickeln (Stufe 5)
  - Argumente für Problemlösungen finden (Stufe 6)

### 3. Forschen und Entwickeln

- Forschungsbasierte Problemdiagnose (Stufe 7)
- Projekte entwickeln, die zu neuen Erkenntnissen führen (Stufe 8)

#### *Ad 3a) Selbstständigkeit und Verantwortung*

Diese Stufung folgt dem Prinzip einer zunehmenden Selbstständigkeit und ist grob zu unterteilen in die Hauptstufen: „Verantwortung für Arbeits- und Lernaufgaben unter Anleitung“, „Leistungsverantwortung in Projekten u. Ä.“ sowie „Führungsverantwortung“:

##### 1. Verantwortung für Arbeits- und Lernaufgaben unter Anleitung

- Arbeits- und Lernaufgaben unter Anleitung durchführen (Stufe 1)
- Begrenzte Verantwortung für die Verbesserung von Arbeits- und Lernleistungen (Stufe 2)
- Ausführungsverantwortung für Aufgaben übernehmen (Stufe 3)
- Unter Anleitung die Rollen in Arbeits- und Lernkontexten gestalten (Stufe 4)

##### 2. Leistungsverantwortung in Projekten u. Ä.

- Eigenständig Projekte leiten (Stufe 5)
- Verantwortung für Verwaltungsdesign, Ressourcen- und Teammanagement (Stufe 6)

##### 3. Führungsverantwortung

- Führungsqualität und Teammanagement in ungewohnten Lern- und Arbeitskontexten (Stufe 7)
- Substanzielle Führungsqualitäten, Innovationsfähigkeit und Eigenständigkeit in neuartigen Arbeits- und Lernkontexten (Stufe 8)

#### *Ad 3b) Lernkompetenz*

Die Lernkompetenz wird nach dem Grad der Selbstregulation des Lernens skaliert. Es lassen sich m. E. die Hauptstufen „Lernberatung annehmen/nachfragen“, „eigenverantwortliches/selbstständiges Lernen“ und „eigenes Lernen regulieren“ unterscheiden:

##### 1. Lernberatung annehmen/nachfragen

- Lernberatung annehmen (Stufe 1)
- Lernberatung nachfragen (Stufe 2)

##### 2. Eigenverantwortlich/selbstständig lernen

- Eigenverantwortlich lernen (Stufe 3)
- Selbststeuerung des Lernens demonstrieren (Stufe 4)

##### 3. Eigenes Lernen regulieren

- Eigenes Lernen bewerten und konkreten Weiterbildungsbedarf feststellen (Stufe 5)

- Eigenes Lernen durchgängig bewerten und allgemeinen Lernbedarf feststellen (Stufe 6)
- Lernen eigenständig steuern (Stufe 7)
- Nachhaltiges Engagement für neue Ideen und Prozesse (Stufe 8)

### *Ad 3c) Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz*

Kommunikations- und soziale Kompetenz ist nach dem Grad der eigenen reflexiven Gestaltung von Kommunikation durch das Subjekt skaliert. Es lassen sich „passiv kommunizieren (reagieren)“, „aktiv kommunizieren (produzieren)“, „reflexiv kommunizieren“ und „reflexiv-gestaltend kommunizieren“ unterscheiden:

1. Passiv kommunizieren (reagieren)
  - Auf einfache Kommunikation reagieren (Stufe 1)
  - Auf detaillierte Kommunikation reagieren (Stufe 2)
2. Aktiv kommunizieren (produzieren)
  - Detaillierte Kommunikation produzieren (Stufe 3)
  - Detaillierte Kommunikation für/in unbekannte/n Situationen produzieren (Stufe 4)
3. Reflexiv kommunizieren
  - Strukturiert und stimmig Ideen kommunizieren (Stufe 5)
  - Ideen, Probleme, Lösungen kommunizieren (Stufe 6)
4. Reflexiv-gestaltend kommunizieren
  - Projektergebnisse, Methoden, leitende Prinzipien kommunizieren (Stufe 7)
  - Mit Autorität kommunizieren, sich am kritischen Dialog mit Fachkollegen beteiligen (Stufe 8)

### *Ad 3d) Fachliche und berufliche Kompetenz*

Die fachliche und berufliche Kompetenz strukturiert sich nach der Komplexität des Problem- bzw. Handlungsraums und kann nach den Klassen „Problemlösung bei gegebenen Informationen“ und „Problemlösung bei unklaren Informationen“ unterschieden werden:

1. Problemlösungen bei gegebenen Informationen
  - Problembewusstsein (Stufe 1)
  - Probleme unter Nutzung gegebener Informationen lösen (Stufe 2)
  - Probleme mit bekannten Informationsquellen lösen (Stufe 3)
  - Probleme lösen unter Einbeziehung von Informationen aus Fachquellen und unter Berücksichtigung sozialer und ethischer Fragen (Stufe 4)

2. Problemlösungen bei unklaren Informationen

- Antworten auf abstrakte und konkrete Probleme finden (Stufe 5)
- Relevante Daten in einem Fachgebiet für Problemlösungen finden (Stufe 6)
- Probleme lösen durch Integration komplexer und ggf. unvollständiger Wissensquellen in neuen und ungewohnten Kontexten (Stufe 7)
- Neue und komplexe Ideen kritisch analysieren, bewerten und auf der Grundlage dieser Prozesse strategische Entscheidungen treffen (Stufe 8)

4.2.2 Überblick (2) – Kategorien und Deskriptoren im EQR-Entwurf von 2005

Diese Zusammenstellung mit den exemplarisch ausgewählten Deskriptoren zeigt die erwähnten Überschneidungen zwischen den Skalierungen der Subkategorien. Dies wird in der Zusammenschau in Abbildung 10 noch deutlicher. So muss gefragt werden, wie die Abgrenzung zwischen fachlicher und beruflicher Kompetenz auf der einen und Fertigkeiten auf der anderen Seite begründet ist. Die jeweiligen Skalierungen folgen dem Prinzip einer Aufgaben- und Problemorientierung und führen zwangsläufig zu ähnlichen resp. gleichlautenden Formulierungen auf der Ebene der Deskriptoren.

Abbildung 10: Überblick über mögliche Kategorien und Deskriptoren im Europäischen Qualifikationsraster

Stufe	Kenntnisse	Fertigkeiten	Persönliche und fachliche Kompetenzen			
			Selbstständigkeit und Verantwortung	Lernkompetenz	Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz	Fachliche und berufliche Kompetenz
1	Kennen	Aufgaben lösen	Verantwortung für Arbeits- und Lernaufgaben unter Anleitung	Lernberatung annehmen/nachfragen	Passiv kommunizieren (reagieren)	Problemlösung bei gegebenen Informationen
2				Eigenverantwortlich/selbstständig lernen	Aktiv kommunizieren (produzieren)	
3						
4	Fachwissen anwenden	Probleme lösen	Leitungsverantwortung in Projekten u. Ä.	Eigenes Lernen regulieren	Reflexiv kommunizieren	Problemlösung bei unklaren Informationen
5					Reflexiv-gestaltend kommunizieren	
6						
7	Wissen generieren	Forschen und entwickeln	Führungsverantwortung			
8						
	Komplexität	Aufgaben- und Problemorientierung	Selbstständigkeit	Selbstregulation des Lernens	Reflexiver Gestaltungsgrad der Kommunikation	Komplexität des Handlungs- bzw. Lösungsraums
Strukturierungs-idee (Inklusionsprinzip)						

## 4.3 Das Konzept der Deutschen Wirtschaft

### 4.3.1 Analyse

Das KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (2005) hat einen eigenen Vorschlag für die Umsetzung des EQR vorgelegt. Die Spitzenverbände der Wirtschaft begreifen den *Europäischen Qualifikationsrahmen* als Lesehilfe, betonen die dort implizierte Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung und fordern die Entwicklung eines *Nationalen Qualifikationsrahmens*, der von der Bundesregierung und den Sozialpartnern zeitnah zu entwickeln wäre. Im deutschen Kontext wird es als erforderlich angesehen, dass neben der Outcome-Orientierung weiterhin formale Abschlüsse zertifiziert werden und das Berufsprinzip beibehalten wird (vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft 2005, S. 3 f.).

Die vertikale Mobilität wird in der Stellungnahme der Wirtschaft als wichtig erachtet (vgl. ebenda, S. 6), u. a. wird eine Verbindung zwischen Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesystem (ECVET) als notwendig angesehen, wobei Leistungspunkte lediglich dazu verwandt werden sollen, berufliche Qualifikationen zu beschreiben, sie führen nicht automatisch zur Anerkennung (vgl. ebenda, S. 4).

Deutlich andere Akzente werden bei den Vorstellungen zur Kompetenz deutlich. Es werden nicht die Merkmale des Europäischen Qualifikationsrahmens – Kenntnisse, Fertigkeiten, persönliche und fachliche Kompetenzen – aufgegriffen, vielmehr wird von beruflichen Handlungskompetenzen als „Grundvoraussetzungen für die Lösung von Problemen in spezifischen Domänen“ (Kuratorium der Deutschen Wirtschaft 2005, S. 7) ausgegangen und die alte Trias von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz (vgl. ebenda, S. 7) betont.

Abbildung 11: **Das Konzept der Deutschen Wirtschaft (modifiziert entnommen: Kuratorium der Deutschen Wirtschaft 2005, S. 9 ff.)**

Stufe	Beschreibung (Auswahl) und Zuordnung (Beispiele)	
1	Einfache Handlungsabläufe, Rezipieren von Handlungsabläufen Berufsausbildung bis 1 Jahr	First cycle Basic Vet Area
2	Ausführung von komplexen Handlungen unter Aufsicht, fehlende Berufserfahrungen, Berufsausbildung von 2 bis 3,5 Jahren	Second cycle Basic Vet Area
3	Selbstständige Ausführung von komplexen Handlungen, Teile der Domäne werden beherrscht Untere Fortbildungsebene (z. B. Fachwirt HWK, Fachberater)	Short cycle qualification within the first cycle
4	Selbstständige Ausführung von komplexen Handlungen auf einem hohen Niveau, Beherrschung der Domäne Mittlere berufliche Fortbildung (z. B. Meister, Handelsfachwirt)	First cycle qualification (Bachelor)
5	Selbstständige Ausführung von komplexen Handlungen auf höchstem Niveau Obere berufliche Fortbildungsebene (z. B. Betriebswirt HWK oder IHK)	Second cycle qualification (Master)
6	Komplexe autonome Tätigkeit Höchste Fortbildungsebene	Third cycle qualification (PhD u. Ä.)

Kompetenzprofile müssen sich dabei auf Handlungssituationen beziehen; Expertise lässt sich als Domänenwissen begreifen (vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft 2005, S. 6). Folgerichtig lässt sich die Handlungskompetenz in diesem Denkmodell über die zu bewältigenden Handlungssituationen bestimmen. Zur Klassifizierung solcher Handlungssituationen werden vier Kriterien bestimmt, die letztlich auch Grundlage der Skalierung wären (vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft 2005, S. 7):

- Komplexität (Anzahl möglicher veränderlicher Variablen)
- Intransparenz (Anzahl nicht direkt ersichtlicher Variablen)
- Vernetztheit (Anzahl der Variablen und deren Verknüpfung)
- Dynamik (Veränderungsgeschwindigkeit der Situation)

Hieraus ergeben sich wiederum sechs Niveaustufen (vgl. Abbildung 12).

Letztlich handelt es sich um ein Modell, in dem die Skalierung einem entwicklungslogischen Ansatz, der Entwicklung „*vom Novizen zum Experten*“, folgt. Auf diese Weise bekommt das Modell zum einen eine gewisse konzeptionelle Strenge. Der Zusammenhang zwischen den einzelnen Klassen wird logisch über die vier oben genannten Prinzipien bestimmt, bei dem das Tätigkeitsniveau jeweils weiter ausdifferenziert wird.

Diese „Strenge“ ist aber zugleich auch eine immanente Schwäche des Konzepts. Die Ausrichtung auf Kompetenzentwicklung führt nämlich dazu, dass das Modell letztlich eher beschreibt, wie individuelle Kompetenzen sich über die jeweiligen Stufen von einer Novizenstufe bis hin zu einer Expertenstufe entwickeln. Im Sinne der normativen Position führt dies dazu, dass jegliche Art von Tätigkeit und

Bildung – egal ob allgemein oder beruflich begründet – sich bis hin zur obersten Stufe entfalten muss. Damit aber entfällt ein von einem Qualifikationsrahmen gefordertes Selektionskriterium von Qualifizierungs- und Lernergebnissen zu deren Unterscheidung. An diese Stelle tritt die Idee, dass jeder alle Stufen prinzipiell durchlaufen könnte.

Das Problem ist wohl, dass man auf jeder Stufe Novize oder Experte sein muss. Hier vermischen sich verschiedene soziale Ansprüche an Qualifikationsrahmen, die im Grunde aber auch nicht geklärt sind. Hierauf wird noch in der Synopse einzugehen sein.

### 4.3.2 Überblick (3) – Kategorien und Deskriptoren im Konzept der Deutschen Wirtschaft

Das Modell der Deutschen Wirtschaft strukturiert die Stufen des Qualifikationsrahmens allein über den Tätigkeitsbezug und geht dabei i. S. eines entwicklungslogischen Ansatzes davon aus, dass sich die Skalierung aus der Situation ergibt. Das jeweilige Niveau ist umso höher, je komplexer, intransparenter, vernetzter und dynamischer die Referenzsituation ist. Die nachstehende Abbildung verdeutlicht diese Idee:

Abbildung 12: Überblick über mögliche Kategorien und Deskriptoren im Konzept der Deutschen Wirtschaft

Stufe	Handlungs-/Tätigkeitssituationen	Situationsmerkmale			
1	Einfache Handlungsabläufe, Rezipieren von Handlungsabläufen Berufsausbildung bis 1 Jahr	Komplexität	Intransparenz	Vernetztheit	Dynamik
2	Ausführung von komplexen Handlungen unter Aufsicht, fehlende Berufserfahrungen Berufsausbildung von 2 bis 3,5 Jahren				
3	Selbstständige Ausführung von komplexen Handlungen, Teile der Domäne werden beherrscht Untere Fortbildungsebene (z. B. Fachwirt HWK, Fachberater)				
4	Selbstständige Ausführungen von komplexen Handlungen auf einem hohen Niveau, Beherrschung der Domäne Mittlere berufliche Fortbildung (z.B. Meister, Handelsfachwirt)				
5	Selbstständige Ausführung von komplexen Handlungen auf höchstem Niveau Obere berufliche Fortbildungsebene (z. B. Betriebswirt HWK oder IHK)				
6	Komplexe autonome Tätigkeit Höchste Fortbildungsebene				



## 5 Der Hochschulqualifikationsrahmen

### 5.1 Analyse des Rahmens

Im Hochschulqualifikationsrahmen wird zwischen

1. Wissen und Verstehen
  - d) Wissensverbreiterung
  - e) Wissensvertiefung
2. Können (Wissenserschließung)
  - f) Instrumentale Kompetenz
  - g) Systemische Kompetenz
  - h) Kommunikative Kompetenz

unterschieden.

#### *Ad 1) Wissen und Verstehen*

Die Begrifflichkeit der Subkategorien ist insofern „irritierend“, als Wissensverbreiterung eine Vertiefung des Wissens in der Weise meint, dass ein zunehmendes Verständnis des „inneren Zusammenhangs einer Disziplin resp. einer Domäne über die Stufen vorgesehen ist:

- BA-/BSc-Stufe: Wissen und Verstehen einer Domäne
- MA-/MSc-Stufe: vertieftes Wissen und Verstehen
- PhD-Stufe: systematisches Verständnis

Demgegenüber bezieht sich Wissensvertiefung auf den Aufbau eines kritischen Verständnisses gegenüber dem Wissen:

- BA-/BSc-Stufe: Kritisches Verständnis
- MA-/MSc-Stufe: Anwendungs- und forschungsorientierte Entwicklungsarbeit
- PhD-Stufe: Grenzen des Wissens erweitern und den Prozess dokumentieren

#### *Ad 2) Können (Wissenserschließung)*

Die Kategorie „Können“ subsumiert Kompetenzen, die notwendig erscheinen, um sich Wissen selbstständig erschließen zu können. Entsprechend wird zwischen instrumentaler, systemischer und kommunikativer Kompetenz unterschieden.

*Instrumentale Kompetenz* meint die Fähigkeit, Wissen zu situieren. Dabei ergibt sich folgende Skalierung:

- BA-/BSc-Stufe: Anwendung von Wissen
- MA-/MSc-Stufe: Anwendung des Wissens auf neue und unvertraute Situationen
- PhD-Stufe: Konzipieren und Durchführen wissenschaftlicher Projekte  
*Systemische Kompetenz* zielt auf die personale Fähigkeit des Einzelnen, sich Wissen anzueignen, Sachverhalte zu beurteilen, Probleme zu erkennen usw. Es wird folgender Skalierungsvorschlag unterbreitet:
  - BA-/BSc-Stufe: Selbst gesteuert lernen, urteilen, weiterlernen
  - MA-/MSc-Stufe: Wissen integrieren, Entscheidungen treffen, Wissen aneignen, Projekte durchführen
  - PhD-Stufe: (wissenschaftliche) Fragestellungen identifizieren, Ideen analysieren, entwickeln usw., Fortschritt vorantreiben  
*Kommunikative Kompetenz* schließlich bezieht sich auf die Sprach- und Dialogfähigkeit der Akteure. Es wird wie folgt skaliert:
    - BA-/BSc-Stufe: Probleme formulieren, Fachdiskurse führen, Verantwortung übernehmen
    - MA-/MSc-Stufe: Wissenschaftlich fundierte Diskurse mit Fachleuten und Laien führen, herausgehobene Verantwortung übernehmen
    - PhD-Stufe: Disziplinäre und interdisziplinäre Fachdiskurse führen, Teams führen, „*Das Fach der Öffentlichkeit vermitteln!*“ (*public understanding*)

Auch hier wäre – ähnlich wie bei der Analyse des EQR – kritisch anzumerken, dass es Überschneidungen zwischen den jeweiligen Merkmalen gibt. So wird „Probleme formulieren“ der BA-/BSc-Stufe dem Merkmale „Kommunikative Kompetenz“ zugewiesen, zugleich findet es sich zumindest implizit und indirekt in dem Deskriptor „Identifizieren wissenschaftlicher Fragestellungen“ wieder, welches als Merkmal einer systemischen Kompetenz der PhD-Stufe zugeordnet ist.

## 5.2 Überblick (4) – Kategorien und Deskriptoren im Hochschulqualifikationsrahmen

In Abbildung 13 sind die Deskriptoren und Strukturmerkmale des Hochschulqualifikationsrahmens zusammenfassend dargestellt:

Abbildung 13: Überblick über mögliche Kategorien und Deskriptoren im Hochschulqualifikationsrahmen

Stufe	Wissen und Verstehen		Können (Wissenserschließung)		
	Wissensverbreiterung	Wissensvertiefung	Instrumentale Kompetenz	Systemische Kompetenz	Kommunikative Kompetenz
BA-/BSc-Stufe	Wissen und Verstehen einer Domäne (Fach)	Kritisches Verständnis von Theorien, Prinzipien, Methoden	Anwendung des Wissens (Situierung des Wissens)	Selbst gesteuert lernen Urteilen Weiterlernen	Probleme formulieren Fachdiskurse führen Verantwortung im (Lern-)Team übernehmen
MA-/MSc-Stufe	Vertieftes Wissen und Verstehen einer Domäne (Fach)	Anwendungs- und forschungsorientierte Entwicklungsarbeit „state of the art“	Anwendung des Wissens auf neue und unvertraute Situationen	Wissen integrieren Entscheidungen begründen und fällen Wissen aneignen Projekte durchführen	Wissenschaftlich fundierte Diskurse mit Fachleuten und Laien führen Herausgehobene Verantwortung in Teams (Führungsfunktion)
PhD-Stufe	Systemisches Verständnis einer Domäne (Disziplin) Umfassende Kenntnis der Literatur	Grenzen des Wissens erweitern und den Prozess dokumentieren (Promotionschrift)	Konzipieren und Durchführen von wissenschaftlichen Projekten Forschungsethik	Identifizieren von wissenschaftlichen Fragestellungen Analyse, Entwicklung und Synthese neuer Ideen Beruflichen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Fortschritt vorantreiben	Disziplinäre und interdisziplinäre Fachdiskurse führen <i>public understanding of science</i> Teams führen



## 6 Der bildungspolitische Diskurs in Deutschland

### 6.1 Politische Entwicklungslinien in Deutschland

Die einzelnen Mitgliedsstaaten wurden aufgefordert, auf der Basis des übergreifenden Metarahmens EQR eigenständig Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) zu entwickeln. Im Konsultationsdokument zum EQR heißt es hierzu:

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

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz stimmten in ihrer ersten Stellungnahme einer Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens zu, und auch der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat sich in seiner Stellungnahme zum Kommissionsentwurf der Europäischen Kommission für die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens ausgesprochen (BMBF/KMK 2005).

Doch was ist ein Nationaler Qualifikationsrahmen? Gemäß Hanf/Hippach-Schneider handelt es sich hierbei um ein globales Phänomen, dass wie folgt definiert werden kann:

*„Nationale Qualifikationsrahmen sind Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen. Sie bringen alle formal anerkannten Qualifikationen eines Landes in einen expliziten Zusammenhang. Qualifikationen sind dabei gefasst als geprüfte/nachgewiesene Kompetenzbündel – losgelöst von einem bestimmten Lernweg. Die Qualifikationen werden hierarchisch voneinander unterschieden und einer Abfolge von Stufen (Niveaus, Levels) zugeordnet. Diese vertikale wird durch eine horizontale Gliederung von Qualifikationen in Qualifikationstypen des gleichen Niveaus und durch die entsprechende Zuordnung komplementiert. Die Zuordnung erfolgt auf der Grundlage von Kriterien (Deskriptoren), mit denen Grade der Komplexität, Re-*

*flexivität und Autonomie bzw. die inhaltliche Ausrichtung einer Qualifikation beschrieben werden“ (Hanf/Hippach-Schneider 2005, S. 9).*

Den an Nationale Qualifikationsrahmen gestellten Anforderungen soll auch der *Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)* Rechnung tragen. NQR werden „auf dem Hintergrund unterschiedlicher Bildungssysteme und unterschiedlicher Kulturtraditionen unter dem Dach des *EQR* entwickelt und implementiert“ (Konstituierende Sitzung des erweiterten Bund-Länder-Arbeitskreises zur Entwicklung des *DQR*, S. 1). Der *DQR* ist die Schnittstelle zum *EQR*. Konkret bedeutet dies, dass der *DQR* die Aufgabe hat, einen „Bogen der Verständigung/Kommunikation“ zwischen den acht Niveaustufen des *EQR* und den mannigfaltigen Qualifikationen, die in den einzelnen Bereichen des deutschen Bildungssystems erworben werden können, zu schlagen. Dies erweist sich jedoch – verfolgt man die bisherigen Dokumentationen – als kein leichtes Unterfangen. So liegt zum Beispiel ein besonderer Schwierigkeitsgrad darin, „dass die Qualifikationen und Abschlüsse des Bildungssystems im Land A über den europäischen Qualifikationsrahmen mit den Qualifikationen und Abschlüssen des Bildungssystems im Land B durch den jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen vergleichbar dargestellt werden sollen“ (ebenda, S. 2). Eine weitere Herausforderung wird darin gesehen, konkrete Beschreibungen für Niveaustufen zu entwickeln, die den Anforderungen an Transparenz, Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung gerecht werden (vgl. ebenda, S. 3), denn die Niveaustufen des *EQR* sind in ihrer Beschreibung zu abstrakt formuliert, um übernommen werden zu können. Hierauf wird im Folgenden noch genauer eingegangen, zunächst werden jedoch die unterschiedlichen Ziele und Funktionen, die einem *NQR* und auch einem *DQR* zugeschrieben werden können, dargestellt.

## **6.2 Eckpunkte für die Entwicklung**

### **6.2.1 Ziele und Funktionen eines NQR/DQR**

Der *DQR* lässt allen an der Bildung beteiligten Akteuren (Bund, Ländern, Sozialpartnern, Unternehmen, Kammern, Zertifizierungseinrichtungen, Bildungsanbietern, aber auch jedem einzelnen Bürger) einen gewissen – wenn auch sehr unterschiedlichen – Nutzen zuteilwerden. So könnten Arbeitgeber und Arbeitnehmer „mithilfe eines *NQR* [speziell für Deutschland *DQR*] gewünschte bzw. erworbene Qualifikationen verstanden als ‚Kompetenzbündel‘ transparent lesen bzw. darstellen“ (Hanf/Rein 2006b, S. 3). Diese Vorgehensweise „kann erheblich bedarfsgerechter als mit formalen Bildungsabschlüssen geschehen und berufliche Erfahrungen einschließen“ (ebenda, S. 4). Im Einzelfall geht es unter anderem darum, die vertikale und

horizontale Mobilität sowohl innerhalb als auch zwischen diversen Wirtschaftszweigen und Bildungssystemen zu erleichtern. In der Bundesrepublik Deutschland haben sich „starke, größtenteils voneinander isoliert stehende Bildungssysteme mit wenig Transparenz und Durchlässigkeit untereinander: zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung oder zwischen Erstausbildung und Weiterbildung (vertikale Mobilität)“ (Hanf/Hippach-Schneider 2005, S. 9) entwickelt. Auch im Bereich der Mobilität in horizontaler Richtung zeigen sich gleichartige Strukturen. Unter horizontaler Mobilität wird der Wechsel eines Individuums zwischen verschiedenen Ausbildungswegen oder -profilen verstanden. Im Rahmen dieser Entwicklung bedeutet eine Anerkennung, aber auch der Transfer erworbener Kompetenzen – gleich wo und wie (ob in Berufsschulen, Vollzeitschulen ...) sie auch immer erworben wurden – „für den Einzelnen die Vermeidung von überflüssigen Wiederholungen von Lernstoff und ein effizienteres Umgehen mit Ausbildungszeiten“ (ebenda, S. 9). Es geht darum, Kompetenzen bereichsübergreifend lesbarer zu gestalten und *lebenslanges Lernen* zu fördern. Letzteres kann jedoch nur erreicht werden, wenn der Zugang zum Erwerb bzw. zum Ausbau einer Qualifikation für den Einzelnen erleichtert wird, „Warteschleifen“ in Form von unnötigem Zeitaufwand und Sackgassen beim Erwerb der Qualifikationen vermieden und formal und informell erworbene Qualifikationen gleichwohl beachtet werden.

## 6.2.2 Entwicklung eines NQR in Deutschland

Mit der Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens beschäftigen sich zurzeit eine Reihe von deutschen Einrichtungen und Organisationen, u. a. eine Bund-Länder-Arbeitsgruppe, eine KMK-Arbeitsgruppe, das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Sozialpartner sowie eine Arbeitsgruppe des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung.

Die Anforderungen und Erwartungen, die mit der Entwicklung eines DQR verbunden sind, sind sehr vielfältig. Eine umfassende Zusammenschau gibt die folgende Auflistung der Konstituierenden Sitzung des erweiterten Bund-Länder-Arbeitskreises zur Entwicklung des DQR:

- „Der DQR soll die Erreichbarkeit der Ziele des europäischen Qualifikationsrahmens gewährleisten und als Schnittstelle zwischen dem europäischen Qualifikationsrahmen und den nationalen Bildungssystemen wirken.
- Dadurch hat der deutsche Qualifikationsrahmen wie auch die anderen nationalen Qualifikationsrahmen eine besondere Funktion unter den Gesichtspunkten der Qualitätskontrolle, weil die Leistungsziele des europäischen Qualifikationsrahmens nur über eine ‚Outcome-Orientierung‘ zu erreichen sind.

- Der DQR soll die Qualifikationen der unterschiedlichen Niveaustufen des EQR übersetzungsfähig gestalten, sodass insbesondere die EQR-Ziele Transparenz, Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung insoweit erreicht werden, dass Betroffene und Anwender sich auf Aussagen zur Qualifikation gegenseitig verlassen können, ohne dass Qualifikationsaussagen verloren gehen oder falsch interpretiert werden.
- Der DQR soll darüber hinaus klären, in welcher Beziehung die allgemeine Bildung, die akademische Bildung und die berufliche Bildung in den acht Niveaustufen zueinander stehen.
- Dazu sind Deskriptoren so zu formulieren, dass ihre Aussagekraft für alle drei Bildungsbereiche uneingeschränkt gilt und damit innerhalb des Systems die Vergleichbarkeit der Beschreibung der Niveaustufen aussagekräftig und nachvollziehbar auch die informelle und nonformale Bildung als Bestandteil der drei genannten Säulen des Bildungssystems in den deutschen Qualifikationsrahmen einbindet.
- Der DQR soll die Niveaustufen realitätsnah und handlungsorientiert beschreiben, um in der Folge in deutschen Abschlüssen insbesondere der beruflichen Bildung eine sachgerechte Zuordnung zu erreichen, die von der Gleichwertigkeit von der beruflichen und allgemeinen Bildung ausgeht.
- Der DQR soll so formuliert werden, dass auch die Durchlässigkeit zwischen den drei Bildungsbereichen, insbesondere die Durchlässigkeit im Sinne eines beruflichen Aufstiegs möglich und nachvollziehbar beschrieben wird.
- Der DQR soll durch seine Aussagen zur horizontalen wie vertikalen Durchlässigkeit auch ein Innovationspotenzial offenlegen, was einen positiven Entwicklungsschub auslösen könnte, der in allen beteiligten Ländern eine positive Entwicklung zur Folge haben könnte.
- Der DQR soll die Deskriptoren für die unterschiedlichen Niveaustufen so beschreiben, dass ein möglichst homogener Text auch die Ergebnisse des Bologna-Prozesses angemessen berücksichtigt“ (S. 5 und 6).

Diesen Anforderungen gerecht zu werden stellt eine große Herausforderung dar. Zur Diskussion in Deutschland steht nach Hanf und Rein „ein NQR, der sich nicht auf die Abbildung von Wissen und Bildungsabschlüssen beschränkt, sondern sich an Kompetenzen und beruflichen Handlungsfähigkeiten ausrichtet“ (Hanf/Rein 2006a, S. 3). Hierbei sollen Qualifikationen „als Lernergebnisse klassifiziert werden, die sich Niveaus von Tätigkeitsanforderungen und Kompetenzprofilen unabhängig von Bildungsabschlüssen zuordnen lassen“ (ebenda, S. 3). Als Nationaler Qualifikationsrahmen für Deutschland wird der *DQR* als ein Instrument gesehen, mit dessen Hilfe vergleichende Aussagen über unterschiedlichste Lernergebnisse getroffen werden

können (vgl. ebenda). Grundsätzlich sollte der DQR in seiner Funktion als Orientierungsinstrument sowohl für Bildung als auch für Beschäftigung zweckmäßig sein und „in seiner Konstruktion ihre gegebenen Strukturen widerspiegeln und lernergebnisbezogen die Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit von allgemeiner, akademischer und beruflicher Bildung fördern“ (Rein 2007, Anlage 1). Auch der *DQR* bewegt sich somit – wie der *EQR* – im Bereich der Wirkungssteuerung, da er deutlich outcomeorientiert ausgerichtet ist.

Der DQR soll ausgerichtet werden am *EQR* als Metarahmen, der gewisse Referenzpunkte vorgibt: ein achtstufiges Modell, in dem Lernergebnisse über die Kategorien „Kenntnisse“, „Fertigkeiten“ sowie „persönliche und fachliche Kompetenz“ erfasst werden, wobei Deskriptoren zur Erfassung aufgeführt sind. Über die konkrete Ausgestaltung des DQR wurde noch nicht entschieden, es existieren aber erste Vorstellungen. Im Folgenden werden einige dieser Vorstellungen, die sich insbesondere auf die Elemente des DQR beziehen, dargestellt.

### 6.2.3 Struktur des DQR

In der bildungspolitischen Diskussion werden u. a. folgende Punkte diskutiert:

1. Niveaustufen
2. Deskriptoren
3. Lernergebnisse, Kompetenzverständnis, Qualifikationen

#### *Ad 1) Niveaustufen*

Im *EQR* ist eine Skalierung in acht Niveaustufen vorgegeben, die jedoch nicht unproblematisch ist, insbesondere da beim *EQR* verschiedene Skalierungssysteme parallel – jeweils bezogen auf die Dimensionen Kenntnis, Fähigkeiten, Kompetenz – eingesetzt werden. Bezüglich einer Skalierung im DQR müssten eine Reihe von Aspekten noch konzeptionell geklärt werden (vgl. Sloane 2007, S. 112).

In Deutschland existieren unterschiedliche Vorstellungen davon, wie viele Niveaustufen der DQR aufweisen sollte. So stellt sich das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft bspw. zunächst sechs Stufen vor (vgl. Kuratorium der Deutschen Wirtschaft 2005), vonseiten der Arbeitnehmer wurde für fünf Stufen plädiert, die Arbeitgeber forderten später sieben Stufen, die Länder acht Stufen, und von Volker Rein wurde ein Synthesevorschlag mit sieben Stufen vorgestellt (vgl. Rein 2007).

Bezüglich der konkreten Festlegung der Anzahl der Niveaus sollte, so Volker Rein, „zunächst in Abgleich mit den Strukturen von Bildungs- und Beschäftigungssystem entschieden werden, wie ausdifferenziert die Unterschiede zwischen den

Niveaus von Lernergebnissen gestaltet werden sollten“ (vgl. Rein 2007). Hanf und Rein merken hierzu an, dass weniger Niveaus eine einfachere Beschreibung bzw. Erfassung zur Folge haben, sich hieraus jedoch oft Unklarheiten und Spielräume bei der Zuordnung von Qualifikationen ergeben, die in dieser Form bei mehreren Niveaus nicht auftreten, da hier die Zuordnung adäquater erfolgen kann. Dafür lassen sich bei mehreren Niveaus wiederum einzelne nicht so klar und differenziert beschreiben. Zudem hängt die Zahl der Niveaus auch entscheidend davon ab, inwieweit auch nicht und vorberufliche Qualifikationen mit einbezogen werden sollen (vgl. Hanf/Rein 2006b, S. 5). Zusätzlich bedarf es der Klärung, wie eng der Zuschnitt entlang von Berufen, Berufsfeldern und Sektoren erfolgen kann (vgl. Hanf/Rein 2006b, S. 5). Neben diesen Kriterien listet Rein noch drei weitere auf, die bei der Bestimmung der DQR-Niveaus von Relevanz sind:

- „Lernergebnisse schulisch-akademischer und beruflicher Qualifikationen aller Domänen sollten allen Niveaus zugeordnet werden können. Dabei sollten die höheren Niveaus nicht ausschließlich für Lernergebnisse der Abschlüsse des Bologna-Rahmenwerks reserviert sein.
- Lernergebnisse vorberuflicher Qualifikationen sollten (einem) entsprechenden Niveau(s) zugeordnet werden können.
- Die Bestimmung der Anzahl von Niveaus hat als solche keine präjudizierende Wirkung für die Zuordnung von Qualifikationen bzw. von formal, nonformal oder informell erworbenen (Einheiten von) Lernergebnissen. Die Entscheidung hierüber bzw. über die zukünftige Gestaltung von Qualifikationen erfolgt im Rahmen bestehender bzw. noch zu entwickelnder Verfahren.“ (Rein 2007, Anlage 1).

Im Hinblick auf die Niveauekonstruktion bzw. -bestimmung fordert Rein, dass sich die Niveaus „im Grad der beruflichen Handlungsfähigkeit unterscheiden“ (vgl. Rein 2007, Anlage 1). Er präsentiert einen Vorschlag der Skalierung (beruflicher) Handlungskompetenz, bei dem „(berufliche) Handlungskompetenz in einer siebenstufigen Graduierung von Anforderungen in Transfer-/Handlungssituationen nach Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik“ (Rein 2007) skaliert wird.

Sloane liefert einen Vorschlag zur Skalierung von Niveaustufen, der auf einer Skalierung über das Niveau der Handlungsanforderungen, nicht über Kompetenzstufen, basiert und somit einem handlungstheoretischen Zugang entspricht (vgl. Sloane 2007, insb. S.137–144). In seinem Vorschlag unterscheidet er – entsprechend den Dimensionen der Handlungskompetenz – zwischen gegenstands-, personen- und gruppenbezogenen Anforderungen, die jeweils auf die prozeduralen Anforderungen Problemhaltigkeit, Spra-

chanforderung und Werthaltigkeit bezogen werden (vgl. Sloane 2007, insb. S. 140 und 143).

#### Ad 2) *Deskriptoren*

Im EQR beschreiben die Deskriptoren Art und Umfang der erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, „die für die Erlangung der [dem jeweiligen] Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 19). Die Graduierung der Kompetenzen erfolgt in den acht Referenzniveaus, wobei jedes Niveau in dem Entwurf von 2006 wiederum in die drei Deskriptorenbereiche Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz unterteilt ist. Der Entwurf von 2005 sah die drei Deskriptoren (Untergruppen) *Kenntnisse (knowledge)*, *Fertigkeiten (skills)* und *persönliche und fachliche Kompetenz (personal and professional competence)* vor, mit einer Differenzierung der persönlichen und fachlichen Kompetenz in die Bereiche Selbstständigkeit und Verantwortung, Lernkompetenz und Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz. Diese Aufteilung erscheint jedoch problematisch, so ist z. B. unklar, wie die Abgrenzung zwischen Fertigkeiten und fachlicher und beruflicher Kompetenz begründet ist (vgl. Sloane 2007, S. 67). Das BIBB hat eine Interpretation des EQR für den deutschen Kontext versucht und folgende „Übersetzungen“ angeboten:

- „knowledge, skills‘ entspricht der ‚Fachkompetenz‘
- ‚communication and social competence‘ entspricht der Sozialkompetenz
- ‚learning competence‘ entspricht der Selbstkompetenz
- ‚professional and vocational competence‘ entspricht der Methodenkompetenz
- ‚autonomy and responsibility‘ werden dabei nicht als Kompetenzdimension angesehen“ (Sloane 2007, S. 71 f., mit Verweis auf BIBB 2005, S. 3).

Sloane weist bezogen auf diese „Übersetzungen“ auf die mangelnde konzeptionelle Tragfähigkeit hin und kritisiert, dass sie vom BIBB als Begründung dafür herangezogen werden, dass die deutsche Unterscheidung in Fach-, Methoden- und Sozial- und Selbstkompetenz im EQR enthalten sei (vgl. Sloane 2007, S. 72). Sloane erarbeitete einen ersten Vorschlag für mögliche Deskriptoren beruflicher Handlungskompetenz, in dem er – entsprechend den Dimensionen der Handlungskompetenz – zwischen gegenstands-, personen- und gruppenbezogenen Anforderungen unterscheidet, die jeweils auf die prozeduralen Anforderungen Problemhaltigkeit, Sprachanforderung und Werthaltigkeit bezogen werden (vgl. Sloane 2007, insb. S. 140 und 143).

Auch Rein liefert in einem Entwurf einen Vorschlag zur Deskriptorenentwicklung für (berufliche) Handlungskompetenz und verweist in seinen Ausführungen

rungen auf Probleme, die bei der Deskriptorenentwicklung nach den Dimensionen von Handlungskompetenz entstehen (Rein 2007, S. 1–8).

Hanf und Rein weisen darauf hin, dass bei der Entwicklung und Formulierung von Deskriptoren gewährleistet werden muss, dass ihnen Lernergebnisse aus den unterschiedlichsten Bereichen zugeordnet werden können. Des Weiteren sollten die Deskriptoren selbst „über die Dimensionen und Niveaus hinweg vertikal und horizontal komplementär zueinander formuliert werden, um Niveausteigerungen, aber auch das Kontinuum von Lernergebnissen besser abbilden zu können“ (Hanf/Rein 2006b, S. 5).

#### *Ad 2) Lernergebnisse, Kompetenzverständnis, Qualifikationen*

Da die Konzeption des *DQR* mit Blick auf den *EQR* und dessen bildungs- und beschäftigungspolitischen Vorstellungen geschieht, ist ein einheitliches Verständnis der verwendeten Begrifflichkeiten bzw. eine Klärung der verwendeten Begrifflichkeiten wie z. B. Lernergebnis, Kompetenz, Qualifikation oder Sektor/Domäne, die die Gestaltung des Rahmenwerkes unweigerlich prägen, nötig. Die im *EQR* verwendete Begrifflichkeit des *Lernergebnisses* (*learning outcomes*) ist nach Auffassung von Hanf und Rein auch für einen *DQR* nutzbar, denn „zugrunde gelegt werden die erworbenen und nachweisbaren Kompetenzen, unabhängig davon, ob sie nun in Bildungsinstitutionen, im Prozess der Arbeit, im sozialen Umfeld, in allgemeiner oder beruflicher Bildung, auf der Basis von in Lehrplänen und Lehrbüchern niedergelegten Wissensbeständen oder durch Erfahrung erworben wurden“ (Hanf/Rein 2006b, S. 4).

Das Kompetenzverständnis der Europäischen Kommission, das auch dem *EQR* zugrunde liegt, kann wie folgt gekennzeichnet werden:

„Kompetenz umfasst: i) kognitive Kompetenz, die den Gebrauch von Theorien/Konzepten einschließt, aber auch implizites Wissen (*tacit knowledge*), das durch Erfahrung gewonnen wird; ii) funktionale Kompetenz (Fertigkeiten, *Know-how*), die zur Ausübung einer konkreten Tätigkeit erforderlich ist; iii) personale Kompetenz, die das Verhalten/den Umgang in/mit einer gegebenen Situation betrifft; iv) ethische Kompetenz, die bestimmte persönliche/soziale Werte umfasst“ (Europäische Kommission 2005, S. 13).

Der Kompetenzbegriff wird dabei in zweifacher Weise verwandt: „Kompetenz“ wird einerseits als Oberbegriff und leitende Definition (...) verwendet, andererseits aber auch als Subkategorie mit der Fokussierung auf persönliche und fachliche Kompetenz benutzt“ (Sloane 2007, S. 59).

Eine Klärung des Kompetenzbegriffes, der dem *DQR* zugrunde liegen soll, ist noch nötig. Uneinigkeit bezüglich des Kompetenzbegriffes besteht in Deutsch-

land zwischen der Berufs- und der Allgemein- bzw. Hochschulbildung. Hier schweifen die Definitionen weit auseinander. Während die berufliche Seite Kompetenz im Sinne von Handlungskompetenz begreift, hält die Allgemein- sowie Hochschulbildung an eher kognitiven Strukturen im Sinne von Wissenskonstrukten fest. Der Qualifikationsbegriff des *EQR* ist gemäß Hanf/Rein erst „dann praktikabel, wenn Kenntnisse und Fertigkeiten als Subkategorien von Kompetenzen verstanden werden und ohne diese nicht handlungswirksam werden“ (Hanf/Rein 2006b, S. 5).

### **6.3 Synthesevorschläge: Erste Entwürfe eines DQR**

Erste integrative Entwürfe eines *DQR* wurden am 27.08.2007 von Volker Rein im Rahmen der HA AG DQR/ECVET-Sitzung präsentiert. Sie beschäftigen sich mit der Niveaubestimmung und möglichen dazugehörigen Indikatoren.

#### **6.3.1 Zur Bestimmung von Niveaus**

##### **6.3.1.1 BIBB-Synopse (1): Vorschläge der Sozialpartner**

Von den jeweiligen politischen Akteuren werden verschiedene Ansichten hinsichtlich der Niveaus formuliert: Die Arbeitnehmer bevorzugen fünf Niveaus, und die Arbeitgeber plädieren für sieben, während sich die Länder an den acht Niveaus des *EQR* orientieren. Somit ergibt sich folgende Gesamtübersicht:

Abbildung 14: DQR-Niveaus (angelehnt an Rein 2007)

EQR – 8 Stufen	DQR		
	Arbeitnehmer 5 Niveaus	Arbeitgeber 7 Niveaus	Länder 8 Niveaus
<b>Skalierung von kompetenzbezogenen Niveaus von Lernergebnissen</b>			
Grad der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit	Berufliche Handlungskompetenz nach Anforderungen in Arbeits- und Lebenssituationen	Berufliche Handlungskompetenz nach einer Graduierung von Handlungssituationen (Expertisegrad)	Grad der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit
Arbeiten und Lernen unter direkter Anleitung	Kompetenzen zur Erfüllung von Anforderungen in Arbeits- und Lernsituationen, die durch Einweisung und vorstrukturierte Aufgabensituationen geprägt sind. Für die Bewältigung dieser Anforderungen sind berufliches Handlungswissen und Erfahrungen erforderlich, die durch eine angemessene Berufsvorbereitung oder Berufspraxis erworben werden.	Ausgehend von Teilkompetenzen. Ausführung von Teilhandlungen unter Aufsicht bei geringer Komplexität und Vernetztheit der Handlungssituation (eine Voraussetzung für eine weitere Qualifizierung in unterschiedlichen Domänen).	Arbeiten und Lernen unter direkter Anleitung
Arbeiten und Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Grad an Selbstständigkeit			Arbeiten und Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Grad an Selbstständigkeit
Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen. Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen.	Kompetenzen zur Erfüllung von Anforderungen und Kompetenzen zur Mitgestaltung von Arbeits- und Lernsituationen, auf dem Niveau von ausgebildeten Fachkräften, für deren Bewältigung ganzheitliches (umfassendes) berufliches Handlungswissen und Erfahrungen erforderlich sind.	Ausführung von komplexeren Handlungen in einer Domäne unter Aufsicht und in selbstständiger Ausführung unter Anleitung in Handlungssituationen mit höherer Komplexität, Vernetztheit und Dynamik.	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen. Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen.
Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- und Lernumgebungen, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können. Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- und Lernaktivitäten übernommen wird.			Selbstständige Ausführung von Handlungen in komplexen Situationen auf der Grundlage beruflicher Handlungskompetenz in einer Domäne auf höherem Niveau. Die selbstständig bewältigbaren Handlungssituationen zeichnen sich in Teilen durch einen hohen Grad an Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik aus.

<p>Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- und Lernumgebungen, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten. Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen.</p>	<p>Kompetenzen zur Erfüllung umfassender Anforderungen und Kompetenzen zur Mitgestaltung in Arbeits- und Lernsituationen, die umfassendes berufliches Handlungswissen und Erfahrungen (aus einer zusätzlichen betrieblichen Spezialausbildung, funktionsbezogenen Weiterbildung und/oder Berufspraxis) erfordern.</p>	<p>Selbstständige Ausführung von Handlungen in komplexen Situationen auf der Grundlage beruflicher Handlungskompetenz in einer Domäne in allen Bereichen auf höherem Niveau. Die selbstständig bewältigbaren Handlungssituationen zeichnen sich in Teilen durch einen hohen Grad an Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik aus.</p>	<p>Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- und Lernumgebungen, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten. Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen.</p>
<p>Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Aktivitäten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- und Lernkontexten. Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen.</p>	<p>Kompetenzen zur Erfüllung umfassender Anforderungen in Arbeits- und Lernsituationen, die personelle und unternehmerische Entscheidungsverantwortung beinhalten und ganzheitliches (umfassendes) berufliches Handlungswissen und Erfahrungen erfordern.</p>	<p>Selbstständige Ausführung von Handlungen in komplexen Situationen auf der Grundlage beruflicher Handlungskompetenz in einer Domäne in allen Teilbereichen auf hohem Niveau. Die selbstständig bewältigbaren Handlungssituationen zeichnen sich umfassend durch einen hohen Grad an Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik aus.</p>	<p>Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Aktivitäten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- und Lernkontexten. Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen.</p>
<p>Leitung und Gestaltung komplexer und sich verändernder Arbeits- und Lernumgebungen, die neue strategische Ansätze erfordern. Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams.</p>	<p>Kompetenzen zur Erfüllung umfassender Anforderungen in Arbeits- und Lernsituationen, die strategische Entscheidungsverantwortung beinhalten und berufliches Handlungswissen erfordern.</p>	<p>Selbstständige Ausführung von Handlungen in komplexen Situationen auf der Grundlage beruflicher Handlungskompetenz in einer Domäne in allen Teilbereichen auf sehr hohem Niveau. Die selbstständig bewältigbaren Handlungssituationen zeichnen sich umfassend durch einen sehr hohen Grad an Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik aus.</p>	<p>Leitung und Gestaltung komplexer und sich verändernder Arbeits- und Lernumgebungen, die neue strategische Ansätze erfordern. Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams.</p>
<p>Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- und Lernumgebungen, einschließlich der Forschung.</p>		<p>Selbstständige Ausführung von Handlungen in komplexen Situationen auf der Grundlage beruflicher Handlungskompetenz in einer Domäne in allen Teilbereichen auf höchstem Niveau. Die selbstständig bewältigbaren Handlungssituationen zeichnen sich umfassend durch den höchsten Grad an Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik aus.</p>	<p>Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit. Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- und Lernumgebungen, einschließlich der Forschung.</p>

In dieser Gegenüberstellung ist der Vergleich der Positionen der beiden Sozialpartner, also (1) der Arbeitnehmer und (2) der Arbeitgeber, von besonderem Interesse. Hierzu wäre anzumerken:

#### *Ad 1) Die Arbeitnehmer*

Die *Arbeitnehmer* orientieren sich zum einen an institutionellen Merkmalen:

- Berufsvorbereitung (Stufe 1),
- Fachkräfteniveau (Stufe 2),
- Niveau einer spezialisierten Weiterbildung (Stufe 3).

Und zum anderen an Handlungsspielräumen der Tätigkeit:

- Einweisung und vorstrukturierte Aufgaben (Stufe 1),
- Mitgestaltung von Arbeits- und Lernsituationen (Stufe 2 und 3),
- unternehmerische Entscheidungsverantwortung (Stufe 4),
- strategische Entscheidungsverantwortung (Stufe 5).

#### *Ad 2) Die Arbeitgeber*

Die *Arbeitgeber* versuchen eine Skalierung nach dem Expertisegrad (vgl. auch oben Unterkapitel 5.3), wobei auch situative Merkmale einbezogen werden.

Es werden letztlich fünf Merkmale variierend skaliert:

Die Vollständigkeit der Handlung:

- Teilhandlung (Stufe 1),
- Komplexe Handlung in einer Domäne (Stufe 2),
- Handlung in komplexen Situationen (Stufen 3 bis 7).

Der Grad der Selbstständigkeit der Handlung:

- Handeln unter Aufsicht (Stufe 1),
- Handeln unter Anleitung (Stufe 2),
- Selbstständiges Handeln (Stufen 3 bis 7).

Das Niveau der Handlungskompetenz:

- Höheres Niveau (Stufe 3),
- Hohes Niveau (Stufe 4 und 5),
- Sehr hohes Niveau (Stufe 6)
- Höchstes Niveau (Stufe 7).

Der Grad an Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik:

- Höherer Grad (Stufe 2),
- Hoher Grad (Stufen 3 bis 6),
- Höchster Grad (Stufe 7).

Die Vollständigkeit einer Domäne

- Domäne (Stufe 2 und 3),
- Domäne in allen Teilbereichen (Stufen 4 bis 7).

Die Formulierungen zeigen m. E. deutlich, wie schwierig eine valide Messung der jeweiligen Qualifikation ist. Sie drücken allenfalls eine Relativierung der jeweiligen Stufungen zueinander aus. Mit einer solchen Skalierung – wie aber auch mit den anderen bisher diskutierten – ist letztlich keine zuverlässige diagnostische Ermittlung von Qualifikationen möglich.

### 6.3.1.2 Überblick (5) – Kategorien und Deskriptoren in den Positionen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern

Stellt man nun die Positionen der Sozialpartner einander gegenüber, so ergeben sich m. E. durchaus Gemeinsamkeiten:

Abbildung 15: Deskriptoren in den Ansätzen der Sozialpartner

Arbeitnehmer		Arbeitgeber	
Stufe	Deskriptoren	Deskriptoren	Stufe
1	Einweisung und vorstrukturierte Aufgaben Berufsvorbereitung	Teilhandlung Handeln unter Aufsicht	1
2	Mitgestaltung von Arbeits- und Lernsituationen Fachkräfteniveau	Komplexe Handlung in einer Domäne Höherer Grad an Komplexität ... Handeln unter Anleitung	2
		Komplexe Situation Domäne Hoher Grad an Komplexität ... Selbstständiges Handeln Handlungskompetenz auf höherem Niveau	3
3	Mitgestaltung von Arbeits- und Lernsituationen Niveau einer spezialisierten Weiterbildung	Komplexe Situation Domäne in allen Teilbereichen Hoher Grad an Komplexität ... Selbstständiges Handeln Handlungskompetenz auf hohem Niveau	4
4	Unternehmerische Entscheidungsverantwortung	Komplexe Situation Domäne in allen Teilbereichen Hoher Grad an Komplexität ... Selbstständiges Handeln Handlungskompetenz auf hohem Niveau	5
5	Strategische Entscheidungsverantwortung	Komplexe Situation Domäne in allen Teilbereichen Sehr hoher Grad an Komplexität ... Selbstständiges Handeln Handlungskompetenz auf sehr hohem Niveau	6
		Komplexe Situation Domäne in allen Teilbereichen Höchster Grad an Komplexität ... Selbstständiges Handeln Handlungskompetenz auf höchstem Niveau	7

Die Abbildung 15 verdeutlicht m. E. drei verschiedene Perspektiven: eine institutionelle, eine personale und eine situativ-kontextuelle. Während die Arbeitnehmer in ihrem Vorschlag auf institutionelle Merkmale setzen und damit letztlich auch eine Inputgröße präferieren, beziehen sich die Arbeitgeber auf Situations- und Kontextmerkmale der Arbeitsanforderung (situativ-kontextuell) und auf Beschreibungen der Kompetenz (personal). Diese beiden letzten Aspekte sind dabei gewissermaßen immer zwei *Seiten einer Medaille*, so korrespondieren dann auch nicht zufällig die Skalierungen, die sich auf die Handlungskompetenz beziehen (hohes, sehr hohes, höchstes Niveau), mit denjenigen, die den Grad der Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik der Situation abbilden (höherer Grad, hoher Grad, sehr hoher Grad, höchster Grad).

### 6.3.2 BIBB-Synopse (2): Zur Einordnung zertifizierter Abschlüsse

Eine mögliche Zuordnung zertifizierter Qualifikationen sowie Funktionen und Kompetenzen für 5, 7 und 8 Niveaus wurde von Rein (2007) für den HA AG DQR/ECVET vorgenommen. Die von ihm präzierte Matrix veranschaulicht, auf welcher Stufe – entsprechend zum *EQR* – verschiedene zertifizierte Abschlüsse angesiedelt werden können.

Meines Erachtens handelt es sich hier um Beispiele für institutionelle Deskriptoren:

Abbildung 16: Institutionelle Deskriptoren (Quelle: Rein 2007)

EQR	DQR 5 Niveaus (Arbeitnehmer)		DQR 7 Niveaus (Arbeitgeber)		DQR 8 Niveaus (Länder)	
8	5	MA (Betriebsleiter)	7	Doktorat, Postgradierung, Weitere Fortbildung	8	Doktorat (Herausragende Leistungspositionen)
7			6	Aufstiegsfortbildung 3: MA, Meister+, strat. Professional	7	MA, Meister+, strat. Professional
6	4	BA (Leiter Funktions- abteilung)	5	Aufstiegsfortbildung 2: BA, Meister, op. Professional	6	BA, Meister, op. Professional
5	3	Aufstiegsfortbildung	4	Aufstiegsfortbildung 1: Spezialist, Facharbeiter	5	Spezialist, Betriebsassistent
4	2	Fachkräfte, Berufsfachschulabschluss	3	Ausbildung: Aufbaumodell (domänenspez.) Fachkräfte 2	4	Fachkräfte 3–3,5 Jahre
3			2	Ausbildung:Grundmodell (domänenspez.) Fachkräfte 1	3	Fachkräfte 2 Jahre

EQR	DQR 5 Niveaus (Arbeitnehmer)		DQR 7 Niveaus (Arbeitgeber)		DQR 8 Niveaus (Länder)	
2	1	EQJ/BVJ (plus 1 Jahr Berufserfahrung)	1	Pflichtschulabschluss Schulpraktika Qualifizierungsbausteine (Berufsverwertbare Komp. mit Domänenbezug)	2	Berufsausbildungsvorbereitung: Qualifizierungsbausteine
1					1	(Allgemeine und berufl. Basiskompetenzen)

An einem solchen Ansatz anschließend würde sich die Frage stellen, welche Dokumente vorliegen müssen, um eine Zuordnung vornehmen zu können. Der Vorteil dieses Zugangs liegt darin, dass man auf die vorliegenden Ordnungsunterlagen und auf die Selbstverwaltungsorganisation der Wirtschaft zurückgreifen könnte.

### 6.3.3 Graduierung von Anforderungen und Transfer-/Handlungssituationen

#### 6.3.3.1 BIBB-Synopsis (3): Handlungskompetenz

Eine dritter Synthesevorschlag, der ebenfalls von Rein (2007) dem HA AG DQR/ECVET vorgelegt wurde, bezieht sich auf eine Graduierung von Anforderungen und Transfer-/Handlungssituationen. Parallel dazu wird die Stufung der drei *EQR*-Deskriptoren *Wissen/Kenntnisse*, *Fertigkeiten* und *Kompetenz* über die acht Niveaus herangezogen, um zu demonstrieren, welche Stufe des *DQR* welcher Stufe des *EQR* entspricht:

Abbildung 17: Deskriptoren zur beruflichen Handlungskompetenz im Vergleich zu EQR-Deskriptoren (nach Rein 2007)

EQR			DQR – 7 Niveaus (Berufliche) Handlungs- kompetenz
Wissen/Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenzen	
Wissen/Kenntnisse beschrieben als Theorie- und/oder Faktenwissen	Fertigkeiten beschrieben als kognitive Fertigkeiten (Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Werkzeugen und Instrumenten)	Ansatz zur Skalierung von kompetenzbezogenen Niveaus von Lernergebnissen: Kompetenz beschrieben in einer (Graduierung der) Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit	Ansatz zur Skalierung von kompetenzbezogenen Niveaus von Lernergebnissen: (Berufliche) Handlungskompetenz in einer Graduierung von Anforderungen in Transfer-/Handlungssituationen nach Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik
Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext	Allgemeine und berufliche Basiskompetenzen zur Erfüllung von Anforderungen in Handlungssituationen, die durch Einweisung/Anleitung und vorstrukturierte Aufgabenstellungen, geringe Komplexität und Vernetztheit geprägt sind.
Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit	
Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen. Bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen.	Kompetenzen zur Erfüllung von Anforderungen und zur Mitgestaltung des Transfers in komplexeren Handlungssituationen mit mittlerer Komplexität und Vernetztheit sowie geringer Intransparenz und geringer Dynamik. Ausführung von komplexeren Handlungen unter Anleitung sowie weniger komplexer Handlungen in selbsttätiger Ausführung unter Anleitung in Handlungssituationen in einer Domäne. Für deren Bewältigung sind ganzheitliches berufliches Handlungswissen und Erfahrungen erforderlich.

Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernumgebungen, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können. Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird.	Kompetenzen zur Erfüllung von Anforderungen und zur Mitgestaltung von komplexeren Transfer-/Handlungssituationen mit höherer Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik in einer Domäne in selbsttätiger Ausführung unter Anleitung. Für deren Bewältigung sind ganzheitliches berufliches Handlungswissen und Erfahrungen erforderlich.
Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernumgebungen, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten. Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen.	Kompetenzen zur Erfüllung umfassender Anforderungen durch selbstständige Ausführung von Transfer/Handlungen in komplexen Situationen auf der Grundlage (beruflicher) Handlungskompetenz in einer Domäne auf höherem Niveau. Die selbstständig bewältigbaren Transfer-/Handlungssituationen zeichnen sich in Teilen durch einen hohen Grad an Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik aus.
Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Aktivitäten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersagbaren Arbeits- oder Lernkontexten. Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen.	Kompetenzen zur selbstständigen Ausführung von Transfer/Handlungen, die sach- und organisationsbezogene sowie personelle Entscheidungsverantwortung beinhalten, in komplexen Situationen auf der Grundlage (beruflicher) Handlungskompetenz in einer Domäne in allen Teilbereichen auf hohem Niveau. Die selbstständig bewältigbaren Handlungssituationen zeichnen sich umfassend durch einen hohen Grad an Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik aus.
Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze.	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Leitung und Gestaltung komplexer und sich verändernder Arbeits- oder Lernumgebungen, die neue strategische Ansätze erfordern.	Kompetenzen zur selbstständigen Ausführung von Transfer/Handlungen in komplexen handlungsfeldübergreifenden Situationen, die umfassende und strategische Entscheidungsverantwortung beinhalten, auf der Grundlage (beruflicher) Handlungskompetenz in einer Domäne in allen Teilbereichen auf sehr hohem Niveau.

EQR			DQR – 7 Niveaus (Berufliche) Handlungs- kompetenz
Wissen/Kennt- nisse	Fertigkeiten	Kompetenzen	
<b>Wissen/Kennt- nisse beschrie- ben als Theo- rie- und/oder Faktenwissen</b>	<b>Fertigkeiten beschrie- ben als kognitive Fertigkeiten (Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Den- kens) und praktische Fertigkeiten (Ge- schicklichkeit und Verwendung von Me- thoden, Werkzeugen und Instrumenten)</b>	<b>Ansatz zur Skalierung von kompetenzbezo- genen Niveaus von Lernergebnissen: Kompetenz beschrie- ben in einer (Graduie- rung der) Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit</b>	<b>Ansatz zur Skalierung von kompetenzbezogenen Ni- veaus von Lernergebnissen: (Berufliche) Handlungskom- petenz in einer Graduierung von Anforderungen in Transfer-/Handlungssitua- tionen nach Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik</b>
Kritisches Bewusst- sein für Wissens- fragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwi- schen verschiedenen Bereichen.	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren	Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams.	Die selbstständig bewältigbaren Handlungssituationen zeichnen sich umfassend durch einen sehr hohen Grad an Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik aus.
Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen	Die am weitesten entwickelten und spezialisierten Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis	Namhafte Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernumgebungen, einschließlich der Forschung.	Kompetenzen zur selbstständigen Ausführung von Transfer/Handlungen in komplexen und handlungsfeldübergreifenden Situationen, die umfassende und strategische Entscheidungsverantwortung beinhalten. Dies erfordert berufliches Handlungswissen und Erfahrung auf der Grundlage (beruflicher) Handlungskompetenz in einer Domäne in allen Teilbereichen auf höchstem Niveau. Die selbstständig bewältigbaren Handlungssituationen zeichnen sich umfassend durch den höchsten Grad an Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik aus.

Der Vorschlag greift die Bezugspunkte des EQR auf, zugleich werden einzelne Aspekte aus den Vorschlägen der Sozialpartner (siehe 7.3.2) aufgegriffen, insbesondere sind Bezüge zum Modell der Arbeitgeber erkennbar. Die Skalierung folgt v. a. (1) dem Grad der Selbstständigkeit und Verantwortung, (2) dem Grad der Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik der Situation, (3) den Anforderungen an die Handlungskompetenz.

*Ad 1) Grad der Selbstständigkeit und Verantwortung*

Es finden sich Hinweise auf die Art der Aufgabenwahrnehmung

- Aufgabenerfüllung durch Anweisung/Anleitung (Stufe 1)
- Selbstständige Ausführung unter Anleitung (Stufe 2 und 3)
- Selbstständige Ausführung (Stufe 4 bis 7)  
und auf den Entscheidungs- und Gestaltungsraum
- Organisationsbezogene und personelle Entscheidungsverantwortung (Stufe 5)
- Umfassende und personelle Entscheidungsverantwortung (Stufe 6 und 7)

*Ad 2) Grad der Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik der Situation*

Diese Skalierung folgt strukturell dem gleichen Prinzip wie das Modell der Arbeitgeber:

- Geringe Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik (Stufe 1)
- Mittlere Komplexität und Vernetztheit bei gleichzeitiger geringer Intransparenz und Dynamik (Stufe 2)
- Höhere Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik (Stufe 3)
- Hohe Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik (Stufe 4 und 5)
- Sehr hohe Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik (Stufe 6)
- Höchste Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik (Stufe 7)

Anzumerken wäre allerdings, dass die Stufe 2 sich in ihrer differenzierteren Beschreibung von den anderen Stufen abhebt; es stellt sich hierbei – wie im Konzept der Arbeitgeber – die Frage, ob diese Deskriptoren so anwendbar sind. So sind, genau wie sich dies in der Beschreibung der Stufe 2 andeutet, durchaus Variationen zwischen den vier Subkategorien Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik vorstellbar. Hier würde es einer sehr klaren Regel bedürfen, wie eine Zuordnung stattfinden muss, wenn nicht alle Subkategorien in einer vergleichbaren Graduierung vorliegen, ganz unabhängig im Übrigen von der Feststellung, dass die hier definierten Prädikatoren (geringes Niveau, höheres Niveau, hohes Niveau, sehr hohes Niveau, höchstes Niveau) letztlich nicht operationalisiert sind. Eine Operationalisierung muss erst noch erfolgen.

Genau genommen handelt es sich dabei auch nicht mehr um Deskriptoren, sondern um ein relationales Zuordnungsschema, die Klassen werden jeweils relativ zueinander bestimmt, ohne allerdings einen Bezugspunkt vorzugeben. So ist eine beliebige Komplexität hoch oder höher in Bezug auf eine andere Komplexität, diese Relation kann zwischen den Stufen 1 und 2, aber auch zwischen 4 und 8 festgelegt werden.

### Ad 3) Die Anforderungen an die Handlungskompetenz

Von Handlungskompetenz wird erst ab Stufe 4 gesprochen, auf den vorgelagerten Stufen scheint es um Teile einer umfassenden Handlungskompetenz zu gehen:

- Berufliche Basiskompetenz [vermutlich in Form eines Basiswissens, P. Sl.] (Stufe 1)
- Ganzheitliches berufliches Handlungswissen und Erfahrungen (Stufe 2 und 3)
- Handlungskompetenz auf hohem Niveau (Stufe 4 und 5)
- Handlungskompetenz auf sehr hohem Niveau (Stufe 6)
- Handlungskompetenz auf höchstem Niveau (Stufe 7)

### 6.3.3.2 Überblick (6) – Kategorien und Deskriptoren zum Konzept der beruflichen Handlungskompetenz (BIBB-Synopse)

Zusammenfassend ergeben sich folgende möglichen Deskriptoren:

Abbildung 18: Deskriptoren zur beruflichen Handlungskompetenz (BIBB-Synopse 2007)

Stufe	Berufliche Handlungskompetenz (nach BIBB-Synopse 2007)		
	Selbstständigkeit und Verantwortung	Grad der Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik	Handlungskompetenz
1	unter Anweisung/Anleitung	geringe Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik	berufliche Basiskompetenz
2	selbstständige Ausführung unter Anleitung	mittlere Komplexität und Vernetztheit bei gleichzeitiger geringer Intransparenz und Dynamik	ganzheitliches berufliches Handlungswissen und Erfahrungen
3		höhere Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik	
4			
5	selbstständige Ausführung	organisationsbezogene und personelle Entscheidungsverantwortung	Handlungskompetenz auf hohem Niveau
6		sehr hohe Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik	Handlungskompetenz auf sehr hohem Niveau
7		höchste Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik	Handlungskompetenz auf höchstem Niveau

## 7 Handlungskompetenz gemäß der KMK-Konzeption zu Lernfeldern

### 7.1 Leitziel: Berufliche Handlungskompetenz

Eine Möglichkeit, berufliche Handlungskompetenz zu präzisieren, ist das Modell der kategorialen Handlungskompetenz. Hierbei wird analog zu den KMK-Vorgaben zwischen Fach-, Human- und Sozialkompetenz unterschieden (vgl. Bader 2000). Diese Kompetenzen verweisen auf den Gegenstand des Lernens: Es geht um die Domäne (das Fach), die Person und um die Gruppe. Diese drei Kategorien können Gegenstand von ganz unterschiedlichen Prozessen sein. Daher wird die Material- bzw. Objektseite (Fach – Person – Gruppe) mit unterschiedlichen formalen Ansprüchen verbunden. Hierbei handelt es sich um die Kategorien Methoden- und Lernkompetenz, Sprach- und Textkompetenz sowie ethische Kompetenz. Die Bezugnahme der jeweiligen materialen und formalen Kategorien aufeinander führt zu einer Tabelle von neun Kompetenzbeschreibungen (vgl. Sloane 2004b). Diese können konzeptionell ausdifferenziert werden, und zwar im Hinblick auf die konkreten Anforderungen des Bildungsganges und der jeweiligen Schule.

Abbildung 19: Kategoriales Kompetenzmodell

	Fach (Domäne)	Person	Gruppe
<b>Methoden- und Lernkompetenz</b>	Entdecken fachlicher Probleme Entwicklung von fachbezogenen Problemlösungen usw.	Thematisierung eigener Lern- und Arbeitsleistungen usw.	Planung und Durchführung von Gruppenprozessen Umgang mit Problemen in der Gruppe usw.
<b>Sprach- und Textkompetenz</b>	Umgang mit fachlichen Texten Fachkommunikation usw.	Kommunikation über und Verschriftlichung eigener Leistungen usw.	Gruppenprozesse besprechen Arbeitsergebnisse der Gruppe dokumentieren usw.
<b>Ethische Kompetenz</b>	Fachliche Verantwortung Einhalten von Sicherheitsvorschriften, Normen usw.	Verantwortung für die eigene Arbeit und für das eigene Leben usw.	Verantwortung für die Gruppe Solidarität usw.

Dieses Modell wird als Perspektivenmodell angesehen. Es geht nicht um eine vollständige analytische Ausdifferenzierung des Konstrukts „berufliche Handlungskompetenz“, sondern um die Möglichkeit, angestrebte Kompetenzen zu beschreiben und Bezugspunkte für die pädagogische Arbeit zu finden.

## 7.2 Aufgaben- und Situationstypologie

Ohne hier auf die didaktische Umsetzung eingehen zu können, obgleich dies für das Verständnis des Ansatzes schon von Bedeutung ist, soll im Folgenden die mit dieser Umsetzung verbundene Aufgabenentwicklung angesprochen werden.

Verkürzend kann angemerkt werden: Das skizzierte Leitziel stellt einen Orientierungsrahmen für die didaktische Arbeit dar. Lernfeldcurricula unterlegen dieses Leitziel mit beruflichen Handlungsfeldern. Hierbei handelt es sich um didaktisch aufbereitete Beschreibungen von beruflichen Anforderungen. Ausgehend von diesen Anforderungen, die als berufliche Tätigkeiten im Lehrplan ausdifferenziert sind, sollen für die Unterrichtsarbeit Lernsituationen entwickelt werden.

Solche Lernsituationen stellen wiederum Rekonstruktionen beruflicher Tätigkeiten dar und integrieren verschiedene fachliche Konzepte, z. B. Fachrechnen, Recht, BWL usw. in kaufmännischen Lernfeldern sowie darauf aufgebauten kaufmännischen Lernsituationen.

Diese Lernsituationen stellen im Grunde komplexe Aufgabenstellungen dar. Folgt man nun dieser hier sehr einfach skizzierten Idee, so lassen sich daraus durchaus Anregungen für die Entwicklung von Deskriptoren für einen DQR entwickeln.

## 7.3 Überblick (7) – Kategorien und Deskriptoren zum Konzept der beruflichen Handlungskompetenz (KMK-Modell)

Präzisiert man nun, wie dieses Konzept zur Strukturierung eines DQR aufgegriffen werden kann und welche Deskriptoren diese Strukturen adäquat abbilden können, so wäre das kategoriale Modell wie folgt zu präzisieren:

Abbildung 20: Mögliche Deskriptoren für die berufliche Handlungskompetenz (KMK-Konzept)

		Dimensionen beruflicher Handlungskompetenz			
		Gegenstand	Person	Gruppe	
Prozedurale Seite beruflicher Handlungskompetenz	Problemlösen/Lernen	<b>Aufgaben ausführen</b> <b>Lösungswege modifizieren</b> <b>Lösungswege entwickeln</b>	Anleitung und Beratung annehmen  Eigenständig lernen  Eigenes Lernen und Arbeiten gestalten	In Gruppen arbeiten und lernen	Problemhaltigkeit der Handlung
	Sprechen/Schreiben	Dokumentieren von Ergebnissen und Abläufen  Konzipieren (z. B. Planungen in schriftlicher Form)	<b>Motiv- und Zielbeschreibungen</b>  <b>Reflexives Sprechen und Schreiben</b>	Reagieren  Produzieren  Reflektieren (z. B. Gruppenprozesse moderieren)	Sprachanforderung der Handlung
	Werten	Verantwortung für die Aufgabe  Verantwortung für Problemlösung	Eigenverantwortung	<b>Aufgabenverantwortung</b> <b>Projektverantwortung</b> <b>Leitungsverantwortung</b>	Werthaltigkeit der Handlung
		Gegenstandsbezogene Anforderung	Personenbezogene Anforderungen	Gruppenbezogene Anforderungen	

Es geht nun nicht darum, jede Zelle mit Aufgaben zu füllen. Vielmehr muss dieses Modell von den „Rändern“ her gelesen werden. Geht man von den drei Dimensionen aus, so ergeben sich drei Aufgaben- bzw. Anforderungstypen:

1. gegenstandsbezogene Anforderungen,
2. personenbezogene Anforderungen und
3. gruppenbezogene Anforderungen.

Jede Anforderung kann wiederum drei verschiedene Ausprägungen aufweisen, die sich auf die Problemhaltigkeit, die sprachlichen Anforderungen und auf die Werthaltigkeit beziehen.

Wie die Dimensionen jeweils verbunden bzw. gewichtet werden, könnte zum einen im Einzelfall entschieden werden. Zum anderen wäre es aber auch möglich, für jeden Anforderungstyp einen Fokus zu setzen, um auf diese Weise zu idealtypischen Aufgabenarten zu gelangen.

### *Ad 1) Gegenstandsbezogene Aufgaben*

Hierbei handelt es sich um domänenspezifische Anforderungen, bei denen es vorrangig um die Problemlösungen geht, die entsprechend der sprachlichen Ausrichtung der Aufgabenstellungen noch zusätzlich in ihrer Schwierigkeit differieren können. Die Offenheit der Problemlösung – von einfacher Aufgabenausführung bis hin zu komplexen Problemstellungen – korreliert mit der Werthaltigkeit der Anforderung. Es wird sich daher bei den Aufgaben wohl schwerpunktmäßig um fachliche Problemstellungen handeln.

Fokus:

- Problemhaltigkeit: Aufgaben ausführen – Lösungswege modifizieren – Lösungswege entwickeln

Ergänzende Differenzierung:

- Sprachanforderungen: dokumentieren – konzipieren
- Werthaltigkeit: Aufgabenverantwortung – Verantwortung für Problemlösung

### *Ad 2) Personenbezogene Aufgaben*

Die Anforderungen dokumentieren sich m. E. schwerpunktmäßig in den Sprachanforderungen. Die Akteure werden aufgefordert sein, eigene Motive und Ziele zu dokumentieren oder weitergehend ihr Handeln zu reflektieren und dies durch entsprechende Texte zu dokumentieren. Ein typisches Beispiel hierfür wäre ein Portfolio. Ergänzende Differenzierungen ergeben sich dabei über Beschreibungen des sichtbaren Grades an Selbstständigkeit beim Lernen (Beratung wahrnehmen, eigenständig lernen etc.).

Fokus:

- Sprachanforderung: Motive und Ziele beschreiben – reflexives Sprechen und Lernen

Ergänzende Differenzierung:

- Problemhaltigkeit: Anleitung und Beratung annehmen – eigenständig lernen – eigenes Arbeiten und Lernen gestalten
- Werthaltigkeit: Eigenverantwortung

### *Ad 3) Gruppenbezogene Aufgaben*

Bei diesen Anforderungen geht es schwerpunktmäßig um die Übernahme von Verantwortung, die sich idealtypisch in der Skalierung Aufgabenverantwortung – Projektverantwortung – Leistungsverantwortung ausdrückt. Ergänzende Gesichtspunkte betreffen die Art und Weise, wie dies sprachlich bewältigt wird, z. B. ob man eher reagierend oder reflektierend kommuniziert.

Fokus:

- Werthaltigkeit: Aufgabenverantwortung – Projektverantwortung – Leitungsverantwortung

Ergänzende Differenzierung:

- Problemhaltigkeit: in Gruppen arbeiten und lernen
- Sprachanforderungen: reagieren – produzieren – reflektieren



---

## Synopse

### **8 *State of the Art: Stand der Entwicklung zum DQR „quer betrachtet“***

Eine zentrale Frage ist, ob und in welcher Art und Weise die jeweiligen Qualifikationsrahmen miteinander verbunden werden können.

Prinzipiell liegen für die Hochschule und den Bereich der beruflichen Bildung unterschiedliche Rahmenkonzepte vor: der Europäische Qualifikationsrahmen und darauf aufbauend der Nationale Qualifikationsrahmen für den Bereich der beruflichen Bildung und der Europäische Hochschulrahmen sowie als Präzisierung der Deutsche Hochschulqualifikationsrahmen für die Hochschulbildung.

Zugleich wird umfassend die Hochschulbildung als Bestandteil des EQR bzw. des DQR angesehen. Außerdem muss zusätzlich geklärt werden, wie die schulischen Bildungsgänge der Sekundarstufe I und II integriert werden.

#### **8.1 Qualifikationsrahmen**

Die nachstehende Tabelle gibt einen Gesamtüberblick über die vier Qualifikationsrahmen:

Kriterien	EQR	NQR/DQR	EHEA-Framework	NHQR/DHQR
Bereich	<p>Europa</p> <p>„Ein Europäischer Qualifikationsrahmen soll es ermöglichen, nationale und sektorale Qualifikationsrahmen und -systeme in Bezug zueinander zu setzen – womit wiederum die Übertragung und Anerkennung der Qualifikationen einzelner Bürger erleichtert wird“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 4).</p>	<p>Deutschland</p> <p>„Nationale Qualifikationsrahmen sind Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen. Sie bringen alle formal anerkannten Qualifikationen eines Landes in einen expliziten Zusammenhang. Qualifikationen sind dabei gefasst als geprüfte/nachgewiesene Kompetenzbündel – losgelöst von einem bestimmten Lernweg. Die Qualifikationen werden hierarchisch voneinander unterschieden und einer Abfolge von Stufen (Niveaus, Levels) zugeordnet. Diese vertikale wird durch eine horizontale Gliederung von Qualifikationen in Qualifikationstypen des gleichen Niveaus und durch die entsprechende Zuordnung komplementiert. Die Zuordnung erfolgt auf der Grundlage von Kriterien (Deskriptoren), mit denen Grade der Komplexität, Reflexivität und Autonomie bzw. die inhaltliche Ausrichtung einer Qualifikation beschrieben werden“ (Hart/Hippach-Schneider 2005, S. 9).</p>	<p>Europa</p> <p>Übergreifender Rahmen für Abschlüsse im europäischen Hochschulraum. Jeder EU-Mitgliedsstaat soll einen „Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für [...] Hochschulen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren“ (Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister 2003, S. 4), entwickeln. Der EHEA-Framework wird als übergreifender, europäischer Rahmen hierzu gesehen, der auf den gesamten europäischen Hochschulraum abzielt.</p>	<p>Deutschland</p> <p>Ein NHQR soll ein „Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für [...] Hochschulsysteme [...] der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren“ (Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister 2003, S. 4), sein. HRK, KMK und BMBWF (2005) definieren einen Qualifikationsrahmen als „systematische Beschreibung der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt“ (S. 2). Diese Beschreibung umfasst u. a.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „eine allgemeine Darstellung des Qualifikationsprofils eines Absolventen, der den zugeordneten Abschluss besitzt,</li> <li>• eine Auflistung der angestrebten Lernergebnisse (outcomes),</li> <li>• eine Beschreibung der Kompetenzen und Fertigkeiten, über die der Absolvent verfügen sollte,</li> <li>• eine Beschreibung der formalen Aspekte eines Ausbildungslevels (Arbeitsumfang in ECTS Credits, Zulassungskriterien, Bezeichnung der Abschlüsse, formale Berechtigungen)“ (HRK/KMK/BMBF 2005).</li> </ul>
Definition				

<b>Stand</b>	Entwurf 2005, Korrektur 2006	Prozess noch im Gang, erste Entwürfe August 2007	veröffentlicht im Februar 2005	verabschiedet im April 2005
<b>Prozess</b>	Kopenhagen	Kopenhagen	Bologna	Bologna
<b>Träger</b>	Europäische Kommission und 32 Staaten	Europäische Kommission und 32 Staaten	Europäische Kommission und zurzeit 45 Staaten	Europäische Kommission und zurzeit 45 Staaten
<b>Entwickler</b>	Zusammenarbeit mit den Mitgliedsstaaten	nationale Behörden, regionale und sektorale Körperschaften	Hochschulministerinnen/-minister, europäische Arbeitsgruppe (Bologna Follow-up-Group)	KMK, HRK, BMBF
<b>Fokus</b>	Bildungsbereichübergreifend: Allgemeine und berufliche Bildung, inkl. Hochschulbildung	Bildungsbereichübergreifend: Allgemeine und berufliche Bildung, inkl. Hochschulbildung	Hochschulbildung	Hochschulbildung
<b>Art (Bezugssystem für ...)</b>	Bezugssystem für nationale Qualifikationsrahmen	Bezugssystem für anerkannte Qualifikationen sowie Lernergebnisse außerhalb dieser Qualifikationen	Bezugssystem für Qualifikationen/Qualifikationsrahmen im Hochschulbereich	Bezugssystem für Qualifikationen im Hochschulbereich
<b>Leistungspunktesystem</b>	European Credit Transfer System for Vocational Education (ECVET) und European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)	Voraussichtlich: European Credit Transfer System for Vocational Education (ECVET) und European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)	European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)	European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)
<b>Art des Instruments</b>	Kein Anerkennungsmechanismus für Individuen – Instrument zur Qualitäts- und Transparenzsicherung	Instrument zur Anerkennung des Lernens von Individuen	Kein Anerkennungsmechanismus für Individuen – Instrument zur Qualitäts- und Transparenzsicherung im Rahmen der Hochschulbildung	Instrument zur Einordnung von Qualifikationen im Rahmen der Hochschulbildung. Wird auch als Qualitätssicherungssystem gesehen.
<b>Orientierungsform</b>	outcomeorientiert (Wirkungssteuerung)	outcomeorientiert (Wirkungssteuerung)	outcomeorientiert (Wirkungssteuerung)	outcomeorientiert (Wirkungssteuerung)

Kriterien	EQR	NQR/DQR	EHEA-Framework	NHQR/DHQR
<b>Bereich</b>	<b>Europa</b>	<b>Deutschland</b>	<b>Europa</b>	<b>Deutschland</b>
<b>Konzept</b>	<p>Metarahmen (übergreifend)</p> <p>Ein Metarahmen funktioniert als eine Art Organisationssystem, „an dem die Benutzer genau ablesen können, wie sich die in verschiedene nationale und sektorale Systeme eingebetteten Qualifikationen aufeinander beziehen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 15).</p>	<p>Nationaler Rahmen (Übersetzungsfunktion)</p> <p>Unter einem nationalen Qualifikationsrahmen sind „Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen von Qualifikationen“ (Hanf/Reuling 2001, S. 50) zu verstehen.</p>	Metarahmen (übergreifend)	Nationaler Rahmen (Übersetzungsfunktion)
<b>Wertgehalt</b>	Wert beruht auf Vertrauen zwischen Mitgliedsstaaten	Wert beruht auf Zusammenspiel der Akteure im nationalen Kontext	Wert beruht auf Vertrauen zwischen Mitgliedsstaaten	Wert beruht auf Zusammenspiel der Akteure im nationalen Kontext
<b>Qualitätssicherung</b>	Qualität wird durch Praktiken nationaler Behörden und Institutionen bei der Verbindung von <i>NQR</i> und <i>EQR</i> gesichert	Qualität wird durch Praktiken nationaler Behörden und Institutionen gesichert	Qualität wird durch Praktiken nationaler Behörden und Institutionen bei der Verbindung von EHEA-Framework und <i>DHQR</i> gesichert	Qualität wird durch Praktiken nationaler Behörden und Institutionen gesichert -> Akkreditierung: Übereinstimmung mit dem <i>DHQR</i> ist Voraussetzung für Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland
<b>Kern</b>	Kompetenzorientierte Matrix 8 Niveaustufen	Vorschläge beinhalten eine kompetenzorientierte Matrix, bzgl. der Niveaustufen besteht noch Uneinigkeit	Kompetenzorientierte Matrix 3 Zyklen (Short Circle und BA, MA, Ph. D./Dr.)	Kompetenzorientierte Matrix, die auch formale Aspekte beinhaltet 3 Stufen (BA, MA, Dr.)
<b>Niveaustufen/Skalierung</b>	<b>8 Stufen (sog. „levels“)</b>	<b>Es existieren verschiedene Vorschläge, z. B.:</b> Arbeitnehmer: 5 Niveaus Arbeitgeber: 7 Niveaus Länder: 8 Niveaus Kuratorium der Deutschen Wirtschaft: 6 Niveaus	<b>3 Hauptzyklen:</b> • Bachelor (erster Zyklus) • Master (zweiter Zyklus) • Doktor, Ph. D. (dritter Zyklus) Zwischenstufen möglich Zusätzlich sind innerhalb des ersten Zyklus kurze Ausbildungsgänge integriert. Die Stufen des EHEA-Frameworks (Short Circle, Bachelor, Master und Ph. D./Dr.) sollen den höchsten vier Stufen des EQR entsprechen (EQR-Stufen 5–8).	<b>3 Stufen:</b> • Bachelorebene (1. Stufe) • Masterebene (2. Stufe) • Doktoratsstufe (3. Stufe) Niveaus sind also orientiert an den 3 aus dem EHEA-Framework vorgegebenen Stufen.

<p><b>Kategorien/Deskriptoren</b></p>	<p>Skalierung über <b>acht Niveaustufen</b> (sog. <b>levels</b>, vertikale Ebene der EQR-Matrix). Beschreibung der Lernergebnisse über <b>Deskriptoren</b> (horizontale Ebene der EQR-Matrix). <b>Papier (2005):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kenntnisse</li> <li>• Fertigkeiten</li> <li>• persönliche und fachliche Kompetenz mit den Subkategorien</li> </ul> <p>a) Selbstständigkeit und Verantwortung,          b) Lernkompetenz,          c) Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz und          d) fachliche und berufliche Kompetenz</p> <p><b>Papier (2006):</b>  <b>Kenntnisse</b> werden im EQR als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.  <b>Fertigkeiten</b> werden als kognitive Fertigkeiten (Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.</p> <p><b>Kompetenz</b> wird im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.</p> <p>Die <b>acht Niveaus</b> haben die Funktion, die erworbenen Kompetenzen zu graduieren, die Deskriptoren beschreiben Art und Umfang der erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, „die für die Erlangung der [dem jeweiligem] Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 19).</p>	<p>Über Kategorien/Deskriptoren wird noch diskutiert. Die Vorschläge gehen dahin, den DQR an <b>(beruflicher) Handlungskompetenz</b> auszurichten.</p> <p>Rein präsentiert z. B. einen Vorschlag der Skalierung (beruflicher) Handlungskompetenz in einer siebenstufigen Graduierung von Anforderungen in Transfer-/Handlungssituationen nach Komplexität, Vernetztheit, Intransparenz und Dynamik.“ (Rein 2007) skaliert wird.</p> <p>Sloane liefert einen Vorschlag, der auf einer Skalierung über das Niveau der Handlungsanforderungen, nicht über einem handlungstheoretischen Zugang entspricht (vgl. Sloane 2007, insb. S. 137–144). Er unterscheidet – entsprechend den Dimensionen der Handlungskompetenz – zwischen gegenstands-, personen- und gruppenbezogenen Anforderungen, die jeweils auf die prozeduralen Anforderungen Problemlösbarkeit, Sprachanforderung und Werthaltigkeit bezogen werden (vgl. Sloane 2007, insb. S. 140 und 143).</p>	<p><b>3 Zyklen</b> (Short Circle und Bachelor, Master, Ph. D./Dr.), 5 Deskriptoren für Qualifikationen und Lernergebnisse</p> <p>Jeder einzelne Zyklus (Short Circle und Bachelor, Master, Ph. D./Dr.) wird durch eine Reihe allgemeiner Deskriptoren für Qualifikationen und Lernergebnisse, den sogenannten Dublin-Deskriptoren <b>Wissen und Verstehen, Anwendung von Wissen und Verstehen, Urteilsvermögen, Kommunikationsvermögen und Lernvermögen</b>, beschrieben (vgl. Tauch [KMK] 2005, Folien 7–13).</p>	<p><b>3 Stufen</b> (Bachelor, Master, Doktorat), 3 Deskriptoren für Qualifikationen und Lernergebnisse</p> <p>Jede der 3 Stufen wird über folgende <b>Deskriptoren</b> beschrieben:  <b>Wissen und Verstehen Können</b></p> <p><b>Formale Aspekte Wissen und Verstehen</b> umfasst die Wissensverbreitung und -vertiefung, <b>Können</b> die Wissenserschließung im Sinne von instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen und die <b>formalen Aspekte</b> Zugangsvoraussetzungen, Dauer, weiterführende Bildungsmöglichkeiten und Hinweise zu Übergängen aus der beruflichen Bildung.</p> <p>Die angestrebten Lernergebnisse, auf denen der QR basieren soll, finden sich sowohl in der Kategorie Wissen und Verstehen als auch in der Kategorie Können wieder. Während die Kategorie Wissen und Verstehen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb i. S. von Fachkompetenz die erworbenen Kompetenzen beschreibt, widmet sich die Kategorie Können den Kompetenzen, die die Absolventen dazu befähigen, Wissen im Kontext anzuwenden (Methodenkompetenz) und damit verbundenen Wissenstransfer durchzuführen. Auch die kommunikativen und sozialen Kompetenzen sind eher in diesem Bereich zu verorten.</p> <p>Bei den Deskriptoren erfolgte eine Orientierung an den sog. Dublin</p>
---------------------------------------	--	---	--	--

Kriterien	EQR	NQR/DQR	EHEA-Framework	NHQR/DHQR
Bereich	Europa	Deutschland	Europa	Deutschland
<p><b>Kategorien/Deskriptoren</b></p>	<p>Bei den insgesamt sechs Kategorien kommen unterschiedliche Skalierungsprinzipien zum Tragen, die sich z. B. nach dem Grad der Selbstregulation des Lernens (Lernkompetenz), dem Grad der selbstständigen Problemlösung (fachliche und berufliche Kompetenz) oder dem Grad der Problemorientierung (Fertigkeiten) richten (vgl. Sloane 2007, S. 10). Somit werden verschiedene Skalierungssysteme parallel eingesetzt, wobei die Skalierungen in den einzelnen Stufen jeweils als äquivalent angesehen werden, was einer nominellen Gleichsetzung entspricht.</p>	<p><b>Lernergebnisse</b> (learning outcomes) sind „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 18).</p> <p><b>Deskriptoren</b> beschreiben Art und Umfang der erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, „die für die Erlangung der [dem jeweiligen] Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 19).</p>	<p><b>Lernergebnisse</b> (learning outcomes) sind „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 18).</p>	<p>Descriptors, die auch für den EHEA-Framework herangezogen wurden (vgl. HRK, KMK, BMBF 2005, S. 5). Der QHQR ist fachunspezifisch ausgerichtet, die Verantwortung für die fachspezifische Ausgestaltung wird den Fächern und Hochschulen zugeschrieben, der DHQR soll dabei als Referenzrahmen fungieren (vgl. HRK, KMK und BMBF 2005, S. 4).</p> <p><b>Lernergebnisse</b> (learning outcomes) sind „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 18).</p>
<p><b>Elemente und ihre Definitionen</b></p>	<p><b>Lernergebnisse</b> (learning outcomes) sind „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 18).</p> <p><b>Deskriptoren</b> beschreiben Art und Umfang der erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, „die für die Erlangung der [dem jeweiligen] Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 19).</p>	<p><b>Lernergebnisse</b> (learning outcomes) sind „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 18).</p>	<p><b>Lernergebnisse</b> (learning outcomes) sind „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 18).</p>	<p>Descriptors, die auch für den EHEA-Framework herangezogen wurden (vgl. HRK, KMK, BMBF 2005, S. 5). Der QHQR ist fachunspezifisch ausgerichtet, die Verantwortung für die fachspezifische Ausgestaltung wird den Fächern und Hochschulen zugeschrieben, der DHQR soll dabei als Referenzrahmen fungieren (vgl. HRK, KMK und BMBF 2005, S. 4).</p> <p><b>Lernergebnisse</b> (learning outcomes) sind „Aussagen darüber, was eine Lernende/ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem sie/er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2006, S. 18).</p>

<p><b>Elemente und ihre Definitionen</b></p>	<p><b>Deskriptoren</b> beschreiben Art und Umfang der erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, „die für die Erlangung der [dem jeweiligem] Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationsystemen erforderlich sind“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 19).</p> <p>„<b>Qualifikation</b>“: das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle feststellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 17).</p>	<p><b>Deskriptoren</b> beschreiben Art und Umfang der erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, „die für die Erlangung der [dem jeweiligem] Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationsystemen erforderlich sind“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 19).</p> <p>„<b>Qualifikation</b>“: das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle feststellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 17).</p>	<p><b>Deskriptoren</b> beschreiben Art und Umfang der erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, „die für die Erlangung der [dem jeweiligem] Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationsystemen erforderlich sind“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 19).</p> <p>„<b>Qualifikation</b>“: das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle feststellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 17).</p>	<p><b>Deskriptoren</b> beschreiben Art und Umfang der erworbenen Qualifikationen bzw. Kompetenzen, „die für die Erlangung der [dem jeweiligem] Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationsystemen erforderlich sind“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 19).</p> <p>„<b>Qualifikation</b>“: das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle feststellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 17).</p>
<p><b>Zielhorizonte</b></p>	<p>Funktionen des EQF (nach CEC 2005, S. 14):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gemeinsame Referenzpunkte</li> <li>2. Übersetzungshilfe</li> <li>3. Qualitätssicherung</li> <li>4. Referenzrahmen für die Entwicklung sektoraler Qualifikationen</li> <li>5. Förderung lebenslangen Lernens</li> </ol> <p>Georg Hanf unterscheidet drei Zielhorizonte und damit verbundene Funktionen des EQF (Hanf 2006, S. 54–57):</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) <i>Transparenz</i> – zur Förderung von <i>Arbeitsmobilität</i>, international und national;</li> <li>(2) <i>Anrechnung/Durchlässigkeit</i> – zur Förderung von <i>Bildungsmobilität</i>, international und national;</li> </ol>	<p>Adäquate Darstellung deutscher Abschlüsse, Durchlässigkeit, lebenslanges Lernen</p> <p>Mobilität, Flexibilität</p> <p>Lesbarkeit von Kompetenzen; zielgenaue Personalrekrutierung und -entwicklung</p> <p>Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen; leichter Zugang zu Qualifikationen, Verkürzung von Bildungszeiten</p> <p>(Hanf/Rein 2006b, S. 4)</p>	<p>Mit dem EHEA soll – wie auch mit dem EQR – internationale Transparenz, internationale Anerkennung von Qualifikationen und internationale Mobilität erreicht werden – nur mit dem Unterschied, dass sich diese auf den Bereich der Hochschule beziehen.</p> <p>Mit dem EHEA soll – wie auch mit dem EQR – internationale Transparenz, internationale Anerkennung von Qualifikationen und internationale Mobilität erreicht werden – nur mit dem Unterschied, dass sich diese auf den Bereich der Hochschule beziehen.</p>	<p>Hinsichtlich der Zielhorizonte verfolgt der nationale Qualifikationsrahmen folgende Ziele:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. „Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge – national und international</li> <li>• durch die explizite Darlegung der Qualifikationsprofile,</li> <li>• durch die Definition von Zugangspunkten und Ausgangspunkten sowie Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen,</li> <li>• durch Verdeutlichung von alternativen Bildungsverläufen, der relativen Positionierung von Qualifikationen zueinander</li> </ol>

Kriterien	EQR	NQR/DQR	EHEA-Framework	NHQR/DHQR
<b>Bereich</b>	<p><b>Europa</b></p> <p>(3) <i>Anerkennung/Zertifizierung von (informell erworbenen) Kompetenzen – zur Förderung von lebenslangem Lernen oder zur betrieblichen Personalentwicklung.</i></p>	<p><b>Deutschland</b></p>	<p><b>Europa</b></p>	<p><b>Deutschland</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• und der Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem.</li> <li>2. Verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber.</li> <li>3. Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung durch Definition von Referenzpunkten.</li> <li>4. Erleichterung der Curriculumentwicklung durch die Bereitstellung eines Referenzrahmens, den es fachspezifisch zu füllen gilt.</li> <li>5. Höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext“ (HRK/KMK/ BMBF 2005, S. 3).</li> </ul>
<b>Prinzip</b>	<p>Inklusionsprinzip</p>	<p>Inklusionsprinzip</p>	<p>Inklusionsprinzip</p>	<p>Inklusionsprinzip</p>
<b>Merkmale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outcome-Orientierung</li> <li>• Kompetenzorientierung</li> <li>• Skalierung</li> <li>• Nationale Zertifizierung und Validierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outcome-Orientierung</li> <li>• Kompetenzorientierung (berufliche Handlungskompetenz)</li> <li>• Skalierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outcome-Orientierung</li> <li>• Kompetenzorientierung</li> <li>• Skalierung in 3 Niveaustufen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Outcome-Orientierung</li> <li>• Kompetenzorientierung</li> <li>• Skalierung in 3 Niveaustufen</li> </ul>
<b>Stellungenahmen</b>	<p>Konsultationsprozess; zahlreiche Stellungnahmen aus Wirtschaft etc. Stellungnahmen zum europäischen Qualifikationsrahmen in der Verschriftlichung</p>	<p>Ein NQR wird von allen Seiten als Übersetzungshilfe befürwortet (Gewerkschaften, Spitzenverbände der dt. Wirtschaft, BMBF/KMK, BIBB, GEW, Kon-zertierte Aktion Weiterbildung e.V. etc.).</p>	<p>Der EHEA-Framework scheint in der Öffentlichkeit kaum diskutiert zu werden. Stellungnahmen konnten noch nicht gefunden werden, hiernach wird jedoch noch recherchiert!</p>	<p>Der DHQR scheint in der Öffentlichkeit kaum diskutiert zu werden. Stellungnahmen konnten noch nicht gefunden werden, hiernach wird jedoch noch recherchiert!</p>

## 8.2 Klassifikationsvorschläge

Die Analysen haben gezeigt, dass in den jeweiligen Qualifikationsrahmen unterschiedliche Klassifikationen verwandt werden, um die Matrix aufzubauen.

Hierbei erscheint es mir nicht sinnvoll, bei diesen Sprachkonzepten nach dahinterliegenden theoretischen Konzepten zu suchen. Zwar ist es denkbar und zuweilen auch rekonstruierbar, auf welchen konzeptionellen Modellen die jeweiligen Qualifikationsrahmen und deren Interpretation beruhen, doch kann m. E. ein solches Sprachspiel in der Praxis nicht den Anspruch erfüllen, ein intersubjektiv nachvollziehbares theoretisches Konzept zu „transportieren“.

Zudem: Falls es theoretisch möglich und praktisch durchsetzbar wäre, ein stringentes theoretisches Konzept zu formulieren, welches beispielsweise eindeutige Hinweise zu lerntheoretischen und/oder kompetenztheoretischen Grundannahmen liefert und diese auch stringent umsetzt, so müsste doch konstatiert werden, dass in einem solchen Rahmen dann wiederum konkrete Maßnahmen, Qualifikationen, learning outcomes usw. eingeordnet werden müssen, die wahrscheinlich nach ganz anderen theoretischen Konzepten initiiert und durchgeführt wurden.

Daher muss das Ziel wohl darin bestehen, in erster Linie ein allgemeines sprachlich nachvollziehbares Klassifikationssystem zu finden, welches eine Verständigung über Qualifikationen, Lernergebnisse usw. ermöglicht. Es geht daher um Nominaldefinitionen.

Die Analysen im vorhergehenden Untersuchungsteil ergeben insgesamt die nachfolgende Sprachverwendung:

Auf mögliche Zusammenhänge zwischen diesen Klassifikationsvorschlägen wird weiter unten noch eingegangen (siehe 10). Vorher sollen jedoch die Überlegungen zu den Deskriptoren zusammengefasst werden. Dies ist im Übrigen auch deshalb sinnvoll, weil erst über die Betrachtung dieser Beschreibungen deutlich wird, was mit den Klassen konkret gemeint ist.

Abbildung 21: **Klassifikationsvorschläge**

Konzept	Klassifikation
EQR (2005)	Kenntnisse
	Fertigkeiten
	<p style="text-align: center;">Persönliche und fachliche Kompetenz</p> <p>Selbstständigkeit und Verantwortung      Lernkompetenz      Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz      Fachliche und berufliche Kompetenz</p>
EQR (2006)	Kenntnisse
	Fertigkeiten
	Kompetenz
AG DQR/ECVET (2007)	(berufliche) Handlungskompetenz
EHQR	<p style="text-align: center;">Wissen und Verstehen</p> <p style="text-align: center;">Wissensverbreitung      Wissensvertiefung</p>
	<p style="text-align: center;">Können (Wissenserschließung)</p> <p>Instrumentale Kompetenz      Systemische Kompetenz      Kommunikative Kompetenz</p>
Lernfeldkonzept (KMK)	<p>Fachkompetenz (Domäne)      Humankompetenz (Person)      Sozialkompetenz (Gruppe)</p> <p style="text-align: center;">Methode      Methode      Methode Sprache und Text      Sprache und Text      Sprache und Text Wert      Wert      Wert</p>

### 8.3 Deskriptoren-Vorschläge

Nachfolgend habe ich die Deskriptoren der einzelnen Konzepte zusammengeführt. Dabei wird sichtbar, welche Klassifikationen in den einzelnen Ansätzen gewählt und wie sie durch die jeweiligen Deskriptoren interpretiert werden. Damit werden zugleich die Bedeutungen (Intensionen) der Klassen sowie ihr Umfang (Extension) sichtbar.

Abbildung 22: Deskriptoren im Überblick

Konzept	Klassifikation		Deskriptoren		
EQR (2005)	Kenntnisse		Kennen Fachwissen anwenden Wissen generieren		
	Fertigkeiten		Aufgaben lösen Probleme lösen Forschen und entwickeln		
	Persönliche und fachliche Kompetenz	Selbstständigkeit und Verantwortung		Verantwortung für Arbeits- und Lernaufgaben unter Anleitung Leistungsverantwortung in Projekten u. Ä. Führungsverantwortung	
		Lernkompetenz		Lernberatung annehmen/nachfragen Eigenverantwortlich/selbstständig lernen Eigenes Lernen regulieren	
		Kommunikationskompetenz und soziale Kompetenz		Passiv kommunizieren Aktiv kommunizieren Reflexiv kommunizieren Reflexiv-gestaltend kommunizieren	
Fachliche und berufliche Kompetenz		Problemlösungen bei gegebenen Informationen Problemlösungen bei unklaren Informationen			
EQR (2006)	Kenntnisse		Faktenwissen Regelwissen Begründungswissen		
	Fertigkeiten		Anwendung Auswahl Gestaltung Entwicklung und Evaluation		
	Kompetenz		Unter Anleitung handeln Eigenverantwortlich handeln Verantwortung für das Handeln von anderen Führungsverantwortung		
AG DQR/ ECVET 2007)*	(Berufliche) Handlungskompetenz	Selbstständigkeit und Verantwortung		Unter Anweisung/Anleitung Selbstständige Ausführung unter Anleitung Selbstständige Ausführung	Organisationsbezogene und personelle Entscheidungsverantwortung Umfassende und personelle Entscheidungsverantwortung
		Komplexität		Geringe Komplexität Mittlere Komplexität Höhere Komplexität Hohe Komplexität Sehr hohe Komplexität Höchste Komplexität	
		Handlungskompetenz		Berufliches Basiswissen Ganzheitliches berufliches Handlungswissen und Erfahrungen Handlungskompetenz auf hohem Niveau Handlungskompetenz auf sehr hohem Niveau Handlungskompetenz auf höchstem Niveau	

\* Ich habe hier nur ein Beispiel aus dem Arbeitskreis aufgenommen; strukturell würden die anderen Beispiele und Vorschläge zu ähnlichen Ergebnissen führen.

Konzept	Klassifikation		Deskriptoren
EHQR	Wissen und Verstehen	Wissensverbreitung	Wissen und Verstehen einer Domäne Vertieftes Wissen und Verstehen einer Domäne Systemisches Verständnis einer Domäne – umfassende Kenntnis der Literatur
		Wissensvertiefung	Kritisches Verständnis von Theorien, Prinzipien, Methoden Anwendungs- und forschungsorientierte Entwicklungsarbeit Grenzen des Wissens erweitern und den Prozess dokumentieren
		Instrumentale Kompetenz	Anwendung des Wissens Anwendung des Wissens auf neue und unvertraute Situationen Konzipieren und Durchführen von wissenschaftlichen Projekten
	Können (Wissenserschließung)	Systemische Kompetenz	Selbst gesteuert lernen – urteilen – weiterlernen Wissen integrieren – Entscheidungen begründen und fällen – Projekte durchführen Identifizieren von wissenschaftlichen Fragenstellungen – Analyse, Entwicklung und Synthese neuer Ideen – beruflichen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Fortschritt vorantreiben
		Kommunikative Kompetenz	Probleme formulieren – Fachdiskurse führen – Verantwortung im Team übernehmen Wissenschaftlich fundiert Diskurse mit Fachleuten und Laien führen – Herausgehobene Verantwortung in Teams Disziplinäre und interdisziplinäre Fachdiskurse führen – Teams führen
	Lernfeld-konzept (KMK)	Fach-kompetenz (Domäne)	Methode
Sprache und Text			Dokumentieren von Ergebnissen und Abläufen Konzipieren
Wert			Verantwortung für die Aufgabe Verantwortung für die Problemlösung
Human-kompetenz (Person)		Methode	Anleitung und Beratung annehmen Eigenständig lernen Eigenes Lernen und Arbeiten gestalten
		Sprache und Text	Motiv- und Zielbeschreibung Reflexives Sprechen und Schreiben
		Wert	Eigenverantwortung
Sozial kompetenz (Gruppe)		Methode	In Gruppen arbeiten und lernen
		Sprache und Text	Reagieren Produzieren Reflektieren
		Wert	Aufgabenverantwortung Projektverantwortung Leistungsverantwortung

## 9 Überlegungen zur Konstruktion eines DQR

Will man die bisher diskutierten Vorschläge zusammenführen, so sind drei Aufgaben zu bearbeiten: Es muss ein einheitliches Klassifikationssystem (9.1) mit zugehörigen Deskriptoren (9.2) bestimmt werden. Diese beiden Arbeitsschritte bedingen sich gegenseitig und müssen letztlich zirkulär bearbeitet werden.

### 9.1 Bestimmung leitender Konzepte (Klassen)

#### 9.1.1 Annahmen

Neben den definitorischen und konzeptionellen Klärungen, die bereits dargelegt wurden (vgl. u. a. 7.2), sind weitere Grundfragestellungen zu klären. Vorrangig drei Aspekte sind hier m. E. hervorzuheben.

1. Diagnosemodell versus Akkreditierungsmodell
2. Kompetenzentwicklung versus Kompetenzzuschreibung
3. Analysemodell versus Perspektivenmodell
4. Domänenbegriff

#### *Ad 1) Diagnosemodell versus Akkreditierungsmodell*

Als Erstes wäre genauer zu berücksichtigen, wie der DQR überhaupt zur Anwendung kommen soll. Hier lässt sich ein Unterschied zwischen Diagnose- und Akkreditierungsmodell machen.

Wenn der Rahmen eine diagnostische Qualität haben soll, so muss letztlich ein testtheoretisches Modell aufgebaut werden, ähnlich wie dies für Bildungsstandards entwickelt wurde. Einen solchen Anspruch lösen weder die Klassifikationen noch die darauf bezogenen Deskriptoren ein.

Wird hingegen von einem Akkreditierungsmodell ausgegangen, so wird mit dem Rahmen letztlich festgelegt, was in einem Feststellungsverfahren geprüft werden muss. In diesem Fall stellt der Rahmen ein normatives Gerüst dar. Konkret müsste dann auf der Grundlage des Rahmens eine Prüfung von Ausbildungsgängen, Studiengängen usw. stattfinden. Dies wiederum würde bedeuten, dass bei der praktischen Umsetzung mithilfe von Dokumenten u. Ä. geprüft wird, ob z. B. ein Bildungsgang das Niveau einer bestimmten Stufe des Qualifikationsrahmens erfüllt.

Zugleich wird nun immer wieder darauf hingewiesen, dass auch informell erworbene Qualifikationen zertifiziert und mithilfe des Qualifikationsrahmens zugeordnet werden können. Dies ist sehr vorsichtig zu betrachten. Weder der vorliegende EQR noch die Grundstrukturen, die zum DQR diskutiert wer-

den, geben Anlass zu der Vermutung, dass eine solche Zertifizierung geleistet werden kann. Hierfür müssten dann in der Tat diagnostische Verfahren entwickelt und erprobt werden, die zusätzlich heranzuziehen wären.

In Bezug auf solche diagnostische Erfordernisse stellen der EQR und der DQR lediglich Referenzrahmen dar. Mit ihnen werden Ansprüche definiert, die erfüllt werden sollen. Ob diese tatsächlich vorliegen, muss durch ein gesondertes Feststellungsverfahren geprüft werden (vgl. 10.3).

#### *Ad 2) Kompetenzentwicklung versus Kompetenzzuschreibung*

Weiterhin muss man sehr genau darauf achten, dass ein Qualifikationsrahmen nicht über die jeweiligen Niveaustufen den Prozess der individuellen Kompetenzentwicklung abbildet. Man muss wohl unterscheiden zwischen Strukturzusammenhängen zwischen den Niveaustufen und innerhalb der Niveaustufen.

So muss davon ausgegangen werden, dass auf jeder Niveaustufe eine Expertise entwickelt werden kann, sodass sich innerhalb jeder Stufe ein Entwicklungsprozess abbilden ließe. Die Idee des Rahmens ist dabei wohl, den Experten der jeweiligen Stufe zu definieren. Hier kommt es sicherlich zu Unschärfen. So werden sich individuelle Entwicklungen in einem Wechsel von einer Niveaustufe in die nächsthöhere zeigen. Somit muss dann auch attestiert werden, dass es eine implizite Wertigkeit zwischen den Stufen gibt i. S. einer angenommenen „Höherentwicklung“. Trotzdem ist es wichtig, die jeweilige Handlungskompetenz, die auf einer Stufe vorliegen soll, als Expertise für diese Stufe zu verstehen und als solche zu beschreiben. Ob in diesem Zusammenhang Zuschreibungen wie hohe Handlungskompetenz bzw. sehr hohe Handlungskompetenz tatsächlich zielführend sind, muss daher durchaus überdacht werden.

Dies ist sicherlich auch eine sehr deutsche Positionierung, die sich im Übrigen aber auch in den Vorschlägen der Sozialpartner jeweils wiederfindet. Man sieht diese Besonderheit an den „Enden“ des Rahmens: Sowohl die Einstiegsniveaus als auch die Endniveaus sind aus deutscher Sicht diskussionswürdig. Bezogen auf die unteren Niveaustufen des EQR stellt sich aus deutscher Sicht durchaus die Frage, ob diese sinnvoll sind, da sie i. S. der deutschen Berufsbildungskultur keine vollständigen Handlungen abbilden und somit reduzierte und segmentierte Tätigkeiten darstellen, die eigentlich vor dem Hintergrund jeder beruflichen Ausbildung in Deutschland als nicht akzeptabel anzusehen wären. Die Endniveaus sind vom EQR aus auf Hoch- und Fachhochschulen ausgelegt. Aus deutscher Sicht entsprechen sie aber in der Tat zugleich auch den Anforderungen einer qualitativ hochwertigen Berufstätigkeit und Berufsbildung.

*Ad 3) Analyse- versus Perspektivenmodell*

Klassen dienen dazu, auf den Niveaustufen Aussagen zu treffen. Dabei muss auch die Frage gestellt werden, ob die notwendige Klassenbildung analytisch oder perspektivisch (genauer: kategorial) vorgenommen wird.

Geht man von einer analytischen Bestimmung aus, so wäre eigentlich ein theoretisches Konzept zu bestimmen, welches dann in Form von Klassen so ausdifferenziert wird, dass es zwischen den einzelnen Klassen keine Überschneidung gibt, sodass jeder Deskriptor – in dem Fall wären dann auch Operationalisierungen möglich – eindeutig nur einer Klasse zugewiesen wird. Streng genommen müsste sich jede Klasse auf jeder Stufe präzisieren lassen, sodass sich in einer Matrix aus Klassen und Stufen eindeutig voneinander abgrenzbare Zellen ergäben.

Geht man hingegen von einem kategorialen Modell aus, so werden Beschreibungsperspektiven gewählt, die sich überschneiden können, dem Grunde nach sogar überschneiden müssten. In diesem Fall wird ein Gegenstand nicht segmentiert, sondern aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet.

Rein pragmatisch scheint es mir so zu sein, dass bestimmte Qualifikationen oder learning outcomes nicht immer aus den gleichen Perspektiven heraus beschreibbar sind. In der Praxis gibt es nicht immer die gleichen Informationen oder gar vollständige Informationen über Qualifikationen und learning outcomes.

Ein Perspektivenmodell bietet daher immer einen Satz möglicher Beschreibungskriterien (Klassen) an und zeigt über die Deskriptoren auf, wie diese Beschreibungen skaliert werden können. Die offene Frage jedes Qualifikationsrahmens ist dabei immer die „Querbetrachtung“ einer Niveaustufe. Wenn z. B. drei Klassen gebildet werden – z. B. Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenz wie im EQR von 2006 –, so stellt sich die systematische Frage, ob alle drei Zellen einer Niveaustufe bei der Beschreibung „gefüllt“ werden müssen. Offene Fragen für die Feststellung sind allerdings: Wie geht man damit um, wenn nur einige Zellen „gefüllt“ werden? Wie geht man damit um, wenn Zellen gleichzeitig „gefüllt“ werden, die auf unterschiedlichen Niveaustufen liegen?

*Ad 4) Domänenbegriff*

Im DQR resp. im EQR gibt es einen impliziten Domänenbegriff. So wird in den europäischen Entwürfen zum Qualifikationsrahmen von Lern- und Arbeitsbereich gesprochen. Auch im Hochschulqualifikationsrahmen gibt es mit der Festlegung auf Fachlichkeit einen Domänenbegriff.

Beide Konzepte sind strukturell vergleichbar. Der Begriff der Domäne wird i. d. R. in der psychologischen Forschung für einen Gegenstandsbereich ver-

wandt. Dies entspricht dem Konzept des Faches oder des Lernbereichs im didaktischen respektive erziehungswissenschaftlichen Sprachkontext sowie dem der Disziplin im universitären Kontext.

Nominaldefinitivisch gehe ich daher im Folgenden von Domäne als einem zusammengehörigen Wissensbereich aus. Die Festlegung einer Zugehörigkeit eines Elementes zu einem solchen Bereich geschieht durch die jeweilige *community*, also durch die Berufs- oder Fachgruppe.

Daher kann eine Domäne im universitären Kontext eine Fachkonzeption sein, z. B. die Domäne „Wirtschaftswissenschaften“, die durch herrschende Konzepte, Lehrmeinungen, anerkannte Verfahren, relevante Problemstellungen gekennzeichnet ist.

Im beruflichen Bereich ist der Beruf eine Domäne; er ist ein übergeordneter, sinnstiftender, thematischer Handlungskontext (vgl. Achtenhagen 2004, S. 22). Unterrichtsfächer können sich an beiden Domärentypen: universitäre und berufliche Domäne orientieren. Außerdem lassen sich beide Domänen handlungsorientiert interpretieren, und zwar jeweils als Handlungskontexte. Dies zeigen die Überlegungen zu den Qualifikationsrahmen: Sowohl der EQR als auch der DQHR sind i. d. S. handlungsorientiert, da es jeweils um spezifische Formen des Handelns geht.

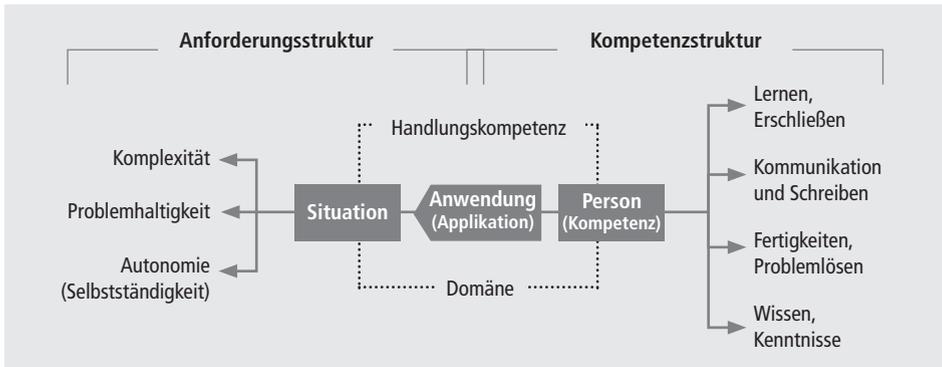
### 9.1.2 Grundmodell

Den Vorschlägen für den DQR ist gemeinsam, dass immer eine Verbindung von Anforderungen und Kompetenzen vorgenommen wird. Die Anforderungsstruktur zeigt sich dabei in Hinweisen auf die Situation oder den Kontext; die Kompetenzstruktur wird i. d. R. über Konstrukte wie Wissen, Können, Fertigkeiten, Erschließung von Wissen, Lernen usw. näher bestimmt.

Hier zeigt sich eine Grundfigur der Berufsbildung, nämlich eine Applikation von Kompetenzen auf Situationen. Die Situierung oder Anwendung von Wissen in Situationen führt – vereinfacht ausgedrückt – zu Handeln. Das Beherrschen solcher Applikationen, also die Fähigkeit, Wissen in variierenden Situationen adäquat, d. h. zielführend und erfolgreich zur Anwendung zu bringen, wird dabei als Handlungskompetenz verstanden. Zugleich wird diese Handlungskompetenz, basierend auf durchaus unterschiedlichen theoretischen Konzepten, verschieden ausdifferenziert. Meines Erachtens rekonstruiert sich aber immer wieder dieses – hier wieder vereinfacht wiedergegebene – Grundmodell.

Daher lässt sich folgende Grundstruktur aufbauen:

Abbildung 23: **Grundmodell für die Klassifikation**



In diesem Modell sind Komplexität, Problemhaltigkeit und Autonomie (Selbstständigkeit) Merkmale der Situation und können herangezogen werden, um die „Qualität“ einer Situation zu bestimmen:

- **Komplexität:** Dies wird hier als Oberbegriff für die Beschreibung der Situation genommen, die sich auf die Dynamik, Mehrdimensionalität und -funktionalität, Intransparenz usw. von Handlungssituationen bezieht. Hier finden sich m. E. Bezüge zum Konzept der Arbeitgeber.
- **Problemhaltigkeit:** Diese kann durchaus als Merkmal der Komplexität unterlegt werden, ggf. wäre dies aus pragmatischen Überlegungen auch vorzunehmen, zumal Problemhaltigkeit sehr oft keine objektivierbare Größe ist, sondern sich als subjektive Möglichkeit aufgrund der Kompetenzen eines Akteurs bestimmt.
- **Autonomie:** Die Autonomie bestimmt den Grad der Selbstständigkeit. Dieses Merkmal zeigt sich in Arbeitsplatzbeschreibungen, Zuständigkeiten wie Personalverantwortung, Ressourcenverantwortung, Unabhängigkeitsgrad des Akteurs (Arbeiten unter Anleitung usw.) u. v. m. Insgesamt geht es immer um den Grad an Entscheidungsfreiheit, den eine Situation vorgibt.

Merkmale der Person (Kompetenz) sind: Lernen bzw. Erschließen, Kommunikation und Schreiben, Fertigkeiten bzw. Problemlösen und Wissen bzw. Kenntnisse:

- **Lernen bzw. Erschließen:** Dies orientiert sich an der Methoden- bzw. Lernkompetenz in der KMK-Richtlinie für Lernfeldcurricula, ist strukturell aber ähnlich beschrieben als Klasse im EQR-Konzept von 2005. Außerdem kann es analog der Klasse „Können“ (Subklasse „systemische Kompetenz“) im Hochschulqualifikationsrahmen gesehen werden.

- Kommunikation und Schreiben: Hier finden sich ebenfalls Bezüge zur Sprachkompetenz in den KMK-Richtlinien für Lernfeldcurricula sowie zum EQR-Konzept von 2005 und der Kategorie „kommunikative Kompetenz“ im Hochschulqualifikationsrahmen.
- Fertigkeiten, einschließlich Problemlösen: Dies umfasst praktische und konzeptionell-theoretische Arbeitsprozesse des Anwendens von Wissen auf Problemstellungen. Das Merkmal korrespondiert mit dem Situationsmerkmal „Problemhaltigkeit“. Es ist anschlussfähig zu den Konzepten „Fertigkeiten“ im EQR von 2006 sowie dem Merkmal „Fertigkeiten“ im EQR von 2005. Außerdem korrespondiert es mit dem Merkmal „Können“ im Hochschulqualifikationsrahmen, insbesondere der Subkategorie „funktionale Kompetenz“.
- Wissen und Kenntnisse: Dies bezieht sich im Sinne des EQR von 2006 auf Theorie- und Faktenwissen, bezieht dabei aber – analog zum Hochschulqualifikationsrahmen – Aspekte zum Vertiefen und Verbreitern des Wissens ein.

## **9.2 Zuordnung von Deskriptoren**

### **9.2.1 Klassenbildung**

Die nachstehend aufgelisteten Deskriptoren sind beispielhaft gedacht und stellen eine erste Zuordnung möglicher Deskriptoren aus den anderen Qualifikationsrahmen dar, um die Anwendung zu zeigen. Eine genaue Abstimmung über Deskriptoren müsste m. E. im Rahmen eines Abstimmungsverfahrens mit den beteiligten Gruppen erfolgen.

Abbildung 24: Klassenbildung und Deskriptoren-Entwicklung

		Bezugspunkte zu anderen Vorschlägen (Brücken)				
		KMK	KMK	KMK	KMK	
		HQR	HQR	HQR	HQR	
Arbeitgeber BIBB-Synopse	Arbeitgeber/ Arbeitnehmer BIBB-Synopse					
	EQR (2005 und 2006)	EQR (2005)	EQR (2005 und 2006)	EQR (2005 und 2006)	EQR (2005)	
Anforderungsstruktur: Situation		Kompetenzstruktur: Person				
Stufen/Niveaus	Komplexität	Autonomie	Lernen, Erschließen von Wissen usw.	Fertigkeiten	Wissen, Kenntnisse	Kommunikation und Schreiben
	<i>Grad an Dynamik, Problemhaltigkeit, Transparenz usw. einer Situation</i>	<i>Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume einer Situation</i>	<i>Wissenserschließung, Lernfähigkeit</i>	<i>Anwendung von Wissen auf praktische und/oder theoretische Problemstellungen</i>	<i>Fakten- und Theoriewissen, einschließlich der Fähigkeit, dieses zu vertiefen und zu verbreitern</i>	<i>Fähigkeit zur Interaktion und Verschriftlichung</i>
1	Geringe Komplexität	Anleitung/ Anweisung	Lernangebote annehmen	Aufgaben ausführen Arbeitsroutinen beherrschen	Grundlegendes Allgemeinwissen Grundlegendes Faktenwissen	In der Kommunikation reagieren
2						
3	Mittlere Komplexität	Selbstständige Ausführung unter Anleitung	Lernberatung nachfragen	Probleme erkennen und bearbeiten	Kenntnis von Fakten, Regeln, Grundsätzen usw.	Kommunikation aktiv gestalten
4		Selbstständige Ausführung und Kontrolle				
5	Höhere Komplexität	Organisations- und Entscheidungsverantwortung	Selbst gesteuert lernen	Anwendung von Wissen auf Situationen	Umfassendes Theorie- und Faktenwissen	Reflektiert kommunizieren
6	Hohe Komplexität		Wissen entwickeln und integrieren	Anwendung von Wissen auf neue Situationen	Wissen und Verstehen einer Domäne Methoden- und Verfahrensverständnis	Fachdiskurse führen Arbeitsgruppen moderieren
7	Sehr hohe Komplexität	Führungsverantwortung	Forschungs- und Entwicklungsarbeiten Innovationen	Lösungsorientierte Anwendung von Wissen auf unbekannte Probleme	Vertieftes Wissen zu einer Domäne Anwendungs- und forschungsorientierte Entwicklung	Diskurse wissenschaftlich fundiert führen Mitarbeitergespräche führen
8	Höchste Komplexität			Planen, Durchführen und Kontrollieren von innovativen Prozessen (z. B. in Betrieben, in Hochschulen )	Systematisches Verständnis einer Domäne Umfassende Kenntnisse, z. B. der Literatur, der Traditionen etc. einer Domäne Grenzen des Wissens einer Domäne erweitern	Interdisziplinäre Diskurse führen Domänenübergreifende Projektgruppen moderieren

### 9.2.2 Deskriptoren-Arten: institutionell – personal – situativ-kontextuell

Bisher sind verschiedene Deskriptoren-Arten zur Anwendung gekommen. In der obigen Abbildung wurden dabei zwei ausdifferenziert: personale und situativ-kontextuelle, die sich aus den beiden Strukturen „Anforderungsstruktur“ und „Kompetenzstruktur“ ergeben.

Bereits bei der Betrachtung des Arbeitnehmersvorschlags wurde eine dritte Struktur sichtbar, nämlich eine institutionelle. Diese zeigt sich in Form von institutionellen und organisatorischen Hinweisen zu einzelnen Ausbildungsgängen. Gerade im Zusammenhang mit einem Akkreditierungsmodell können diese Deskriptoren durchaus wichtige zusätzliche Informationen liefern.

Konzeptionell begründen sich solche Deskriptoren über die Signalfunktion (signaling) einzelner Bildungsabschlüsse; so signalisieren bestimmte Ausbildungsberufe aufgrund der mit ihnen verbundenen institutionellen Vorgaben am Markt eine bestimmte Qualität. Daher sind solche Informationen durchaus im Inland relevant für die Bewertung einer Ausbildung und der in ihr vermittelten Qualifikationen. Anders als im angelsächsischen Kontext, in dem es um eine Zertifizierung von *learning outcomes* für das Beschäftigungssystem geht, leistet am deutschen Markt – dabei durchaus auch mit internationaler Ausstrahlung – die institutionalisierte Berufsausbildungsstruktur diese notwendige Informationsfunktion für den Markt. Aufgrund der kulturellen Verankerung beruflicher Bildung in Deutschland werden dabei institutionelle Deskriptoren wahrscheinlich im Beschäftigungssystem relevanter sein als die „neuen“ personalen und situativ-kontextuellen Deskriptoren.

Dies zeigt m. E. auch die Zuordnung von zertifizierten Qualifikationen in den Qualifikationsrahmen, die von den Arbeitnehmern und Arbeitgebern getroffen wurden (vgl. Abb. 16: Institutionelle Deskriptoren). Berücksichtigt man dies, so ergibt sich folgendes Gesamtmodell:

Abbildung 25: **Institutionelle, personale und situativ-kontextuelle Deskriptoren**  
(mögliche Zuordnungen zur Illustration des Modells)

Stufen/Niveaus	Institutionelle Struktur: Bildungsgang	Anforderungsstruktur: Situation		Kompetenzstruktur: Person			
		Komplexität	Autonomie	Lernen, Erschließen von Wissen usw.	Fertigkeiten	Wissen bzw. Kenntnisse	Kommunikation und Schreiben
	<i>Skalierung von Bildungsgängen</i>	<i>Grad an Dynamik, Problemhaltigkeit, Transparenz usw. einer Situation</i>	<i>Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume einer Situation</i>	<i>Wissenserschließung, Lernfähigkeit</i>	<i>Anwendung von Wissen auf praktische und/oder theoretische Problemstellungen</i>	<i>Fakten- und Theoriewissen, einschließlich der Fähigkeit, dies zu vertiefen und zu verbreitern</i>	<i>Fähigkeit zur Interaktion und Verschriftlichung</i>
1	Pflichtschulabschluss	Geringe Komplexität	Anleitung/Anweisung	Lernangebote annehmen	Aufgaben ausführen Arbeitsroutinen beherrschen	Grundlegendes Allgemeinwissen	In der Kommunikation reagieren
2	Schulpraktika Qualifizierungsbausteine					Grundlegendes Faktenwissen	
3	Ausbildung: Grundmodell	Mittlere Komplexität	Selbstständige Ausführung unter Anleitung	Lernberatung nachfragen	Probleme erkennen und bearbeiten	Kenntnis von Fakten, Regeln, Grundsätzen usw.	Kommunikation aktiv gestalten
4	Ausbildung: Aufbaumodell		Selbstständige Ausführung und Kontrolle			Breites Theorie- und Faktenwissen	
5	Aufstiegsfortbildung 1: Spezialist, Fachberater	Höhere Komplexität	Organisations- und Entscheidungsverantwortung	Lernen teilweise selbstständig steuern	Anwendung von Wissen auf Situationen	Umfassendes Theorie- und Faktenwissen	Reflektiert kommunizieren
6	Aufstiegsfortbildung 2: BA, Meister, op. Professional	Hohe Komplexität		Selbst gesteuert lernen	Anwendung von Wissen auf neue Situationen	Wissen und Verstehen einer Domäne Methoden- und Verfahrensverständnis	Fachdiskurse führen Arbeitsgruppen moderieren
7	Aufstiegsfortbildung 3: MA, Meister und strat. Professional	Sehr hohe Komplexität	Führungsverantwortung	Wissen entwickeln und integrieren	Lösungsorientierte Anwendung von Wissen auf unbekanntere Probleme	Vertieftes Wissen zu einer Domäne Anwendungs- und forschungsorientierte Entwicklung	Diskurse wissenschaftlich fundiert führen Mitarbeitergespräche führen
8	Doktorat Postgraduiierung Weitere Fortbildung	Höchste Komplexität		Forschungs- und Entwicklungsarbeiten Innovationen	Planen, Durchführen und Kontrollieren von innovativen Prozessen (z. B. in Betrieben, in Hochschulen)	Systematisches Verständnis einer Domäne Umfassende Kenntnisse, z. B. der Literatur, der Traditionen etc. Grenzen des Wissens einer Domäne erweitern	Interdisziplinäre Diskurse führen Domänenübergreifende Projektgruppen moderieren

### 9.2.3 Verbindung Deutscher Qualifikationsrahmen – Hochschulqualifikationsrahmen (Äquivalenzbeziehungen)

Die Verbindung zwischen dem Deutschen Qualifikationsrahmen und dem Hochschulqualifikationsrahmen impliziert immer auch eine politische Setzung. Es geht dabei zum einen um die Anschlussfähigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung, die sich praktisch in Fragen des Zugangs zur Hochschule, aber auch der Anrechnung von beruflichen Qualifikationen auf Hochschulbildungsgänge niederschlägt. Zum anderen ist es die Diskussion um die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung.

Meines Erachtens geht es hier weitgehend um nominaldefinitorische Setzungen von Äquivalenzen. Diese sind auch möglich und aus der Analyse heraus begründet. In der nachstehenden Abbildung werden mögliche Äquivalenzbeziehungen zwischen den beiden Qualifikationsrahmen illustriert, die sich aufgrund der Textanalyse ergeben:

Abbildung 26: Äquivalenzbeziehungen zwischen Deutschem Qualifikationsrahmen und Hochschulqualifikationsrahmen

Wissen und Verstehen	Wissensverbreitung	Wissen und Kenntnisse	Kompetenzstruktur
	Wissensvertiefung	Fertigkeiten	
Können (Wissenserschließung)	Instrumentale Kompetenz		
	Systemische Kompetenz	Kommunikation und Schreiben	
	Kommunikative Kompetenz		
<i>Implizit: Fach/Domäne</i>		Autonomie	
		Komplexität	
Hochschulqualifikationsrahmen		Deutscher Qualifikationsrahmen	

Bei diesem Vergleich wird im Übrigen deutlich, dass die beiden Qualifikationsrahmen unterschiedliche Bezugspunkte haben. Im Deutschen Qualifikationsrahmen wird zwischen Anforderungs- und Kompetenzstruktur unterschieden. Dadurch wird zum Ausdruck gebracht, dass es eine Grundbeziehung zwischen Situation und Person gibt. Dies kann auch als Domänenbezug gedeutet werden. Kompetenzen werden in einem Anwendungskontext interpretiert. Diese zeigt sich im Situationsbezug und, allgemeiner ausgedrückt, in einem Berufsbezug, womit i. S. einer Domäne sinnhaft

zusammengehörende Tätigkeiten und deren Bewältigung gemeint sind. Demgegenüber wird im Hochschulqualifikationsrahmen explizit nur von einer Kompetenzstruktur ausgegangen, die sich i. S. der Konzeption von Hochschule als Umgang mit Wissen zeigt. Implizit gibt es aber sehr wohl einen Domänenbegriff, der sich im Fachlichen zeigt und verstanden werden kann als zusammengehörige Wissens- und Könnensbereiche.

Damit stellt sich letztlich die alte Frage nach der Vergleichbarkeit von disziplinärer bzw. universitärer Fachlichkeit auf der einen und Sachlogik auf der anderen Seite. Diese Frage beantwortet sich in dem Übergang von Fach- zum Sachbezug, also von der Konstruktion (Fachbezug) des Wissens hin zur Anwendung des Wissens (Sachbezug). Dass dabei die universitären Qualifikationen sowohl im Bereich der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften als auch der Didaktik oder Medizin nicht rein fachorientiert, sondern durchaus sachorientiert aufgebaut sind, sodass letztlich politisch gesetzte Demarkationslinien zwischen den Bereichen wohl durchaus durchlässig sind, wäre eine weiterführende Diskussion, die hier nicht weitergeführt werden soll.



## Empfehlungen

### 10 Qualifikationsrahmen – „quer gelesen“

Die vorangehenden Überlegungen zeigen auf, welche Probleme bei der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens bewältigt werden müssen. Meines Erachtens sind folgende Arbeitsschritte notwendig:

1. Die *Klassifikation* sollte in Form eines Perspektivenmodells erfolgen. Dabei sind Anforderungs- und Kompetenzstruktur aufeinander zu beziehen:

a) Anforderungsstruktur

- Komplexität – einschließlich Problemhaltigkeit
- Autonomie (Selbstständigkeit)

b) Kompetenzstruktur

- Lernen, Erschließen
- Kommunikation und Schreiben
- Fertigkeiten, Problemlösen
- Wissen, Kenntnisse

Diese Perspektiven sind nicht analytisch zu handhaben. Es entstehen also keine Zellen in einer Matrix aus Klassen und Niveaustufen, die genau voneinander abgrenzbar sind. Vielmehr sind Überschneidungen denkbar. Dies zeigt sich dann auch bei den zuzuordnenden Deskriptoren.

2. Die Deskriptoren wären m. E. in dem Modell noch näher zu präzisieren. Dies erfordert ein Abstimmungsverfahren zwischen den beteiligten Organisationen: Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Länder, BIBB, HRK, Bund.

Die oben vorgenommene Zuordnung soll zeigen, dass sich die verschiedenen Modelle (EQR 2005, 2006; Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Hochschulqualifikationsrahmen, BIBB-Synopsen) integrieren lassen.

Bei den Deskriptoren sind drei Typen zu unterscheiden: institutionelle, personale und situativ-kontextuelle Deskriptoren. Diese stellen – analog zum Anspruch der Klassifikation – jeweils Perspektivierungen dar.

3. Auf der Grundlage eines Qualifikationsrahmens lassen sich Akkreditierungen vornehmen. Mit anderen Worten: Der Rahmen kann als Referenzsystem benutzt werden, um Bildungsgänge und Kodifikationen von Arbeits- und Lernprozessen einer Stufe zuzuordnen.

Hierfür müsste jedoch genau genommen ein Feststellungsverfahren etabliert werden, bei dem u. a. bestimmt wird, mithilfe welcher Dokumente eine Zuschreibung erfolgen kann.

4. Die Deskriptoren in den Qualifikationsrahmen sind keine Diagnoseinstrumente. Soll das Vorliegen informell erworbener Qualifikationen berücksichtigt werden, so müssten die jeweiligen Klassen weiter ausdifferenziert werden.  
Für ein Diagnoseverfahren wäre u. a. erforderlich, analog zum Modell der Bildungsstandards Kompetenzmodelle zu formulieren, die sich auf den einzelnen Niveaustufen über entsprechende performative Aufgabensätze operationalisieren lassen. Dies wäre m. E. durchaus in Anlehnung an das KMK-Konzept zu den Lernfeldern denkbar. Die dort bestimmten Deskriptoren haben eher die Qualität, zur Diagnose herangezogen zu werden.
5. Die Deskriptoren sollten auf den jeweiligen Niveaustufen „quergeschrieben“, also vertikal zusammengefasst werden, sodass pro Niveaustufe ein Komplex von Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaustufe entsteht. Hier müssen dann Regeln festgelegt werden, in welchem Umfang eine entsprechende Qualifikation den Beschreibungen einer Niveaustufe entsprechen muss, um der jeweiligen Stufe zugeordnet werden zu können.

Gerade die letzten Überlegungen wären in weiter gehenden Untersuchungen näher zu beleuchten. Zusammenfassend ergibt sich der nachfolgende Integrationsvorschlag. Die Angaben verstehen sich als Hinweise; die Übersicht versteht sich nicht als struktureller Vorschlag für die weitere Arbeit. Es werden Deskriptoren aufgezeigt sowie Hinweise für die Entwicklung von Aufgaben für die Diagnose gegeben.

Abbildung 27: Deskriptoren als „Querformulierung“ von Perspektiven

Stufe	Institutionelle Deskriptoren	Personale und situativ-kontextuelle Deskriptoren		Diagnosehinweise (Situationsmerkmale)*								
				Domänen- bzw. gegenstandsbezogen (Fachkompetenz)	Personenbezogen (Humankompetenz)	Gruppenbezogen (Sozialkompetenz)						
1	Komplexität Autonomie Lernen, Erschließen Fertigkeiten Wissen, Kenntnisse Kommunikation und Schreiben Komplexität Autonomie Lernen, Erschließen Fertigkeiten Aufgaben ausführen Kommunikation und Schreiben Wissen, Kenntnisse	Geringe Komplexität Anleitung/Anweisung Lernangebote annehmen Aufgaben ausführen Arbeitsroutinen beherrschen Grundlegendes Allgemeinwissen In der Kommunikation reagieren Geringe Komplexität Anleitung/Anweisung Lernangebote annehmen Arbeitsroutinen beherrschen In der Kommunikation reagieren Grundlegendes Faktenwissen	Aufgaben ausführen	(Eher geringe Sprach-anforderungen)	Unter Anleitung							
						Pflichtschulabschluss Schulpraktika Qualifizierungsbausteine	(-> Reproduktion)					
								2	Aufgaben ausführen	Lernhilfen annehmen Aktiver Sprachgebrauch	Unter-Anleitung	
												(-> Reproduktion II)

\* Angelehnt an die Überlegungen zur KMK-Konzeption der Lernfelder (vgl. S. 118 ff.)

3	Ausbildung: Grundmodell	Komplexität	Mittlere Komplexität	Lösungswege ** bestimmen	Lernhilfen annehmen Reflektierter Sprach- gebrauch	Unter Anleitung
		Autonomie	Selbstständige Ausführung unter An- leitung			
		Lernen, Erschließen	Lernangebote annehmen			
		Fertigkeiten	Probleme erkennen und bearbeiten			
		Wissen, Kenntnisse	Kenntnis von Fakten, Regeln, Grundsätzen usw.			
		Kommunikation und Schreiben	Kommunikation aktiv gestalten			
4	Ausbildung: Aufbaumodell	Komplexität	Mittlere Komplexität	Lösungswege an- passen	Lernhilfen aktiv suchen Motive reflektieren Eigenverantwortlich handeln	Selbstständige Aus- führung und Kontrolle
		Autonomie	Selbstständige Ausführung und Kon- trolle			
		Lernen, Erschließen	Lernberatung nachfragen			
		Fertigkeiten	Probleme erkennen und bearbeiten			
		Wissen, Kenntnisse	Breites Theorie- und Faktenwissen			
		Kommunikation und Schreiben	Kommunikation aktiv gestalten			
(→ Anwendung I)						
(→ Anwendung II)						

\*\* Es wird zwischen Aufgaben- und Problemlösung unterschieden. Aufgaben sind bekannte Schwierigkeiten, für die es Lösungswege gibt, während Probleme auf Schwierigkeiten verweisen, für die Problemlösungen, durch Modifikation von Lösungswegen, Neuentwicklung von Verfahren usw., entwickelt werden müssen.

5	Aufstiegsfortbildung 1: Spezialist, Fach- berater	Komplexität	Höhere Komplexität	Aufgaben analysieren und Wissen anwen- den	Selbstständig lernen Eigenes Handeln reflektieren	Verantwortung in Arbeits- und Lerngruppen
		Autonomie	Organisations- und Entscheidungs- verantwortung			
		Lernen, Erschließen	Lernen teilweise selbstständig steuern			
		Fertigkeiten	Anwendung von Wissen auf Situationen			
6	Aufstiegsfortbildung 2: BA, Meister, op. Professional	Wissen, Kenntnisse	Umfassendes Theorie- und Faktenwissen	(-> Modifizieren)	Selbst gesteuert lernen Eigenes Handeln re- flektieren und Schwie- rigkeiten erkennen und Hilfen suchen	Verantwortung in Arbeits- und Lerngruppen
		Kommunikation und Schreiben	Reflektiert kommunizieren			
		Komplexität	Hohe Komplexität			
		Autonomie	Organisations- und Entscheidungsver- antwortung			
		Lernen, Erschließen	Selbst gesteuert lernen			
		Fertigkeiten	Anwendung von Wissen auf neue Situ- ationen			
		Wissen, Kenntnisse Wissen und Verstehen einer Domäne	Methoden- und Verfahrensverständnis			
		Kommunikation und Schreiben	Fachkurse führen Arbeitsgruppen moderieren			
(-> Applikation/Anwendung)						

7	Aufstiegsfortbildung 3: MA, Meister und strat. Professional	Komplexität	Sehr hohe Komplexität	Probleme erkennen und analysieren Lösungen entwickeln, an Entwicklungs- arbeiten teilnehmen	Sich neue Wissens- gebiete erschließen Fachgespräche ge- stalten Schwierigkeiten erkennen und hierfür Lösungen entwickeln	Führung von Arbeits- und Lerngruppen
		Autonomie	Führungsverantwortung			
		Lernen, Erschließen	Wissen entwickeln und integrieren	Anwendungs- und forschungsorientierte Entwicklung	(-> Reflexion)	
		Fertigkeiten	Lösungsorientierte Anwendung von Wissen auf unbekannte Probleme			
		Wissen, Kenntnisse Vertieftes Wissen zu einer Domäne	Wissen auf unbekannte Probleme	Diskurse wissenschaftlich fundiert führen Mitarbeitergespräche führen	(-> Reflexion)	
		Kommunikation und Schreiben				
8	Doktorat Postgraduierung Weitere Fortbildung	Komplexität	Höchste Komplexität	Entwicklungen antizipieren Neue Domänen erschließen Verfahren entwickeln	Fach- bzw. domänen- übergreifend argumentieren und reflektieren	Führung von Fach- abteilungen, Entwicklungs- oder Forschungsgruppen
		Autonomie	Führungsverantwortung			
		Lernen, Erschließen	Forschungs- und Entwicklungsarbeiten Innovationen	Umfassende Kenntnisse, z. B. der Literatur, der Traditionen etc. Grenzen des Wissens einer Domäne erweitern	(-> Innovation)	
		Fertigkeiten	Planen, Durchführen und Kontrollieren von innovativen Prozessen (z. B. in Betrieben, in Hochschulen)			
		Wissen, Kenntnisse Systematisches Verständnis einer Domäne	Umfassende Kenntnisse, z. B. der Literatur, der Traditionen etc. Grenzen des Wissens einer Domäne erweitern	Interdisziplinäre Diskurse führen Domänenübergreifende Projektgruppen moderieren	(-> Innovation)	
		Kommunikation und Schreiben				

## Literaturverzeichnis

- Achtenhagen, Frank (2004): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten. In: BMBF (Hrsg.): Bildungsreform Band 8: Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. URL: [http://www.bmbf.de/pub/expertisen\\_zd\\_konzept\\_grundlagen\\_fn\\_bildungsbericht\\_bb\\_wb\\_lll.pdf](http://www.bmbf.de/pub/expertisen_zd_konzept_grundlagen_fn_bildungsbericht_bb_wb_lll.pdf) (Stand: 12.10.2007)
- BMBF/KMK (2005): Erste Stellungnahme vom 15.11.2005
- Bohlinger, Sandra (2006): Lernergebnisorientierung als Ziel beruflicher Qualifizierung? Absehbare und nichtabsehbare Folgen der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens. In: *bwp@*, Nr. 11, November 2006. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger\\_bwpat11.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe11/bohlinger_bwpat11.pdf) (Stand: 18.05.2007)
- Brunner, Sonja; Esser, Friedrich Hubert; Kloas, Peter-Werner (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Ausgabe 2/2006 (S. 14–17). Bonn: BIBB
- Deutscher Gewerkschaftsbund [DGB] (2005): Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und Durchlässigkeit“. Berlin, 6. Dezember 2005. URL: [www.dgb.de/themen/themen\\_a\\_z/abisz\\_doks/e/europ\\_qualifikationsrahmen.pdf](http://www.dgb.de/themen/themen_a_z/abisz_doks/e/europ_qualifikationsrahmen.pdf) (Stand: 17.09.2007)
- Frank, Andrea [HRK] (2005): HRK. Perspektiven des Bologna-Prozesses unter besonderer Berücksichtigung des Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse. Ansbach, 20.10.2005. URL: [http://www.bundesdekane.de/web/webcontent/documents/Frank-FP2\\_1.pdf](http://www.bundesdekane.de/web/webcontent/documents/Frank-FP2_1.pdf) (Stand: 01.10.2007)
- Gries, Jürgen et al. (2005): Bildungssysteme in Europa. Kurzdarstellungen. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Berlin: ISIS Berlin e.V.
- Hanf, Georg (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ziele, Gestalt, Verfahren. In: Grollmann et al. (Hrsg.): *Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe* (S. 53–64). Hamburg: LIT Verlag
- Hanf, Georg (2007): Kriterien für die Bestimmung von DQR Niveaus. Vorlage für HA AG DQR/ECVET – Sitzung am 27.08.07. Anlage 1
- Hanf, Georg; Hippach-Schneider, Ute (2005): Wozu dienen Nationale Qualifikationsrahmen? – Ein Blick in andere Länder. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Ausgabe 1/2006 (S. 9–14). Bonn: BIBB. URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Beitrag\\_Hanf\\_Hippach-Schneider\\_BWP\\_1\\_05.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/Beitrag_Hanf_Hippach-Schneider_BWP_1_05.pdf) (Stand: 02.05.2007)
- Hanf, Georg; Rein, Volker (2006a): Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises? Herausforderungen und Fragestellungen im Spannungsfeld von Politik, Berufsbildung und Wissenschaft. In: *bwp@*, Nr. 11, November 2006. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf\\_rein\\_bwpat11.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.pdf) (Stand: 02.05.2007)

- Hanf, Georg; Rein, Volker (2006b): Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen. URL: <http://www.bibb.de/de/25722.htm> (Stand: 02.05.2007)
- Hanf, Georg; Reuling, Jochen (2001): „Qualifikationsrahmen“ – ein Instrument zur Förderung der Bezüge zwischen verschiedenen Bildungsbereichen? In: BWP 6, 2001 (S. 49–54)
- Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF). Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn, 16.12.2005. URL: <http://www.bibb.de/de/23731.htm> (Stand: 01.10.2007)
- Hennecke, Birgit [Bolognazentrum der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)] (2007): HRK. Der Bologna-Prozess als Herausforderung für die Bildungslandschaft. URL: <http://www.bologna.h-da.de/tagung/presentationen-und-dokumente-vom-vormittag> (Stand: 01.10.2007)
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK]; Kultusministerkonferenz [KMK]; Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. URL: [http://www.kmk.org/doc/beschl/BS\\_050421\\_Qualifikationsrahmen\\_AS\\_Ka.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf) (Stand: 04.09.2007)
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Brüssel, 8. Juli 2005
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2006): Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel, 5. September 2006
- Konzertierte Aktion Weiterbildung e.V. [KAW]: Entwurf der Europäischen Kommission zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQF). Kommentar der Konzertierten Aktion Weiterbildung e.V.
- Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister (2003): „Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen“. Communiqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003. URL: [http://www.bmbf.de/pub/berlin\\_communique.pdf](http://www.bmbf.de/pub/berlin_communique.pdf) (Stand: 01.10.2007)
- Kremer, H.-Hugo (2006). Vom EQF zum NQF – Festhalten am alten Spielsystem in der beruflichen Bildung? In *bwp@*, Nr. 11, November 2006. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe11/kremer\\_bwpat11.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe11/kremer_bwpat11.pdf) (Stand: 08.05.2007)
- Kremer, Manfred (2006): Die europäische Berufsbildungspolitik aus Sicht des Bundesinstitutes für Berufsbildung: Redebeitrag im Rahmen der Hochschultage. Bremen, 17.03.2006. URL: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/p\\_europaeischer\\_qualifikationsrahmen\\_HTBremen.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/p_europaeischer_qualifikationsrahmen_HTBremen.pdf) (Stand: 08.05.2007)
- Kremer, Manfred (2007): Qualifikationsrahmen und Leistungspunktesysteme – mehr Chancen als Risiken. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Ausgabe 3/2007 (S. 3–4). Bonn: BIBB

- Küssner, Karin; Seng, Esther (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – eine deutsche Stellungnahme. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Ausgabe 2/2006 (S. 11–13). Bonn: BIBB
- Meyer, Rita (2006). Besiegelt der Europäische Qualifikationsrahmen den Niedergang des deutschen Berufsbildungssystems? In: bwp@, Nr. 11, November 2006. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe11/meyer\\_bwpat11.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe11/meyer_bwpat11.pdf) (Stand: 03.05.2007)
- Müskens, Wolfgang (2006): Material zur Arbeitstagung ANKOM am 14.03.06. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität. URL: [www.web.uni-oldenburg.de/anrechnung/download/mueskens14\\_3.ppt](http://www.web.uni-oldenburg.de/anrechnung/download/mueskens14_3.ppt) (Stand: 17.09.2007)
- Odenwald, Stephanie [GEW] (2006): Position der GEW zum europäischen Qualifikationsrahmen. 24.01.2006. URL: [http://www.gew.de/Binaries/Binary19339/EQF\\_-\\_GEW-Position.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary19339/EQF_-_GEW-Position.pdf) (Stand: 17.09.2007)
- Rein, Volker (09.08.2007): Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR): Niveaus – mögliche Indikatoren von 5, 7 o. 8 Niveaus. Entwurf für HA AG DQR/ECVET – Sitzung am 27.08.07
- Schopf, Michael (2005): EUROPASS, EQF, ECVET und CQAF – reformiert die EU jetzt die deutsche Berufsbildung? In: bwp@, Nr. 8, Juli 2005. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/schopf\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/schopf_bwpat8.pdf) (Stand: 04.09.2007)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Bologna-Prozess. Nationaler Bericht 2005 bis 2007 für Deutschland von KMK und BMBF. 12.2006. URL: [http://www.bmbf.de/pub/nationaler\\_bericht\\_bologna\\_05-07.pdf](http://www.bmbf.de/pub/nationaler_bericht_bologna_05-07.pdf) (Stand: 01.10.2007)
- Sellin, Burkhard (2005): Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) – ein gemeinsames Bezugssystem für Bildung und Lernen in Europa. In: bwp@, Nr. 8, Juli 2005. URL: [http://www.bwpat.de/ausgabe8/sellin\\_bwpat8.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe8/sellin_bwpat8.pdf) (Stand: 04.09.2007)
- Sloane, Peter F. E. (2004): Betriebspädagogik. In: Gaugler Eduard; Weber Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch des Personalwesens. 3. Aufl. (S. 574–585). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag
- Sloane, Peter F. E. (2007): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.
- 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 08.07.2005)“. Berlin, 15.11.2005
- Tauch, Christian [HRK] (2005): HRK. Der Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum. Bonn, 03.11.2005. URL: <http://www.hrk.de/de/download/dateien/TauchQ2005.pdf> (Stand: 01.10.2007)

Education and training can be geared to lifelong learning and employability with the help of qualifications frameworks. One such qualifications framework – the European Qualifications Framework (EQF) – has already gone into effect at EU level. Member States are to develop their own national qualifications frameworks on the basis of the EQF and a German Qualifications Framework (GQF) will be developed in the same way for Germany as well. As part of this undertaking, the European specifications will have to be adapted to Germany's national structures and systems. The primary task will be to develop a common language and plan for describing learning outcomes.

In light of this, the study analyzed the conceptual fundamentals for designing a German Qualifications Framework. It developed a model that follows the European multi-level model while taking into account the German vocational training system's internationally recognized capabilities. It thus makes a fundamental contribution to the development of a German Framework that spans all education and training sectors.