



## Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens

► Seit 2005 diskutieren Fachvertreter/-innen und Experten aus Politik und Wissenschaft, wie ein Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) aussehen soll. Ein erster Entwurf der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft wurde bereits im Juli 2005 vorgelegt. Der DGB-Bundesvorstand hat im Dezember 2006 ein Positionspapier beschlossen. 2007 haben Verbände der Metall- und Elektroindustrie ein Papier veröffentlicht. Allgemeine Ziele eines einheitlichen Qualifikationsrahmens, wie Transparenz und Durchlässigkeit, werden von allen Akteuren geteilt. Die Kontroverse entzündet sich hingegen an der Frage, wie sich die Ziele in der konkreten Ausgestaltung des DQR wiederfinden sollen. Strittig ist, welcher Kompetenzbegriff zugrunde gelegt wird, mit welcher Anzahl von Qualifikationsniveaus gearbeitet werden soll und wie diese beschrieben werden sollen.

Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hat 2006 eine Arbeitsgruppe eingerichtet, die Vorschläge für einen DQR aus der Sicht der Berufsbildung erarbeiten soll.\* Die für die Berufsbildung zuständigen Vertreterinnen und Vertreter von Bund und Ländern, Arbeitgebern und Arbeitnehmern haben sich in dieser Arbeitsgruppe auf die Ziele eines DQR, auf eine Kompetenzdefinition und erste Kriterien zur Gestaltung von Niveaus verständigt. Parallel befasst sich die Bund-Länder-Koordinierungsgruppe „Deutscher Qualifikationsrahmen“ seit Herbst 2007 ebenfalls mit der Formulierung von Eckpunkten für die Erarbeitung des DQR sowie mit den übergeordneten Kategorien für die Beschreibung von Lernergebnissen in einer DQR-Matrix. Nach dem bisherigen Stand der Beratungen zeichnen sich kontroverse Vorstellungen und Konzepte ab. Strittig sind Fragen wie

- die Zielsetzung und Aufgaben eines DQR
- die begriffliche und theoretisch-konzeptionelle Fassung von Kompetenz und Deskriptoren
- die Beschreibung und Festlegung der Anzahl der Niveaus
- die Festlegung, inwieweit der DQR einer einseitigen Outcome-Orientierung oder einer im Prinzip gleichwertigen Outcome-, Prozess- und Input-Orientierung folgt.

Vor diesem Hintergrund sollen einige Bemerkungen formuliert werden.

### Zu den Zielen

Auf den ersten Blick scheint zwischen den beteiligten Akteuren die größte Übereinstimmung im Hinblick auf die Ziele eines DQR vorzuliegen. So hat beispielsweise die Arbeitsgruppe des Hauptausschusses des BIBB zur Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens aus der Sicht der Berufsbildung einen Konsens darüber erzielt, welche Ziele verfolgt werden sollen. Die Ausrichtung entspricht im Wesentlichen der des EQR. Die Spitzenverbände ergänzen den Zielkanon allerdings um den Hinweis, dass ein EQR nur dann gelingen kann, „wenn er am Bedarf der Wirtschaft und am Nutzen für die Unternehmen ausgerichtet ist“ (BRUNNER u. a. 2006, S. 14). Ähnlich äußern sich Branchenverbände der Metall- und Elektroindustrie: Entschei-



**HERMANN NEHLS**  
Referatsleiter Bildung, Qualifizierung und  
Forschung, DGB-Bundesvorstand, Berlin

dend seien die Einordnung von Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit sowie die Orientierung an den qualifikatorischen Anforderungen des Beschäftigungssystems. Der Diskussionsbeitrag der Branchenverbände folgt konsequent dem Verständnis von Anforderungen des Beschäftigungssystems, um die Inhalte der Niveaus zu beschreiben, und fragt anschließend nach den Kompetenzen, die zur jeweiligen Erfüllung erforderlich sind. Dies ist ein sehr praktikabler Vorschlag, er vernachlässigt jedoch den Blick auf das Bildungssystem als solches: Bildung, auch berufliche Bildung, steht in der Tradition der abendländischen Kultur und Humboldtschen Bildungsidee und darf nicht auf Nützlichkeitsaspekte reduziert werden. Bildung hat immer auch einen Wert an sich und ist im Spannungsverhältnis zum Beschäftigungssystem eine sowohl abhängige als auch unabhängige Größe. Dies festzuhalten ist wichtig und notwendig, weil sich die Strukturelemente eines DQR aus seinen Zielen ergeben.

Die Lissabon-Strategie, die Europa bis zum Jahre 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ entwickeln will, beinhaltet auch eine explizite strategische Ausrichtung der Berufsbildungspolitik auf wirtschafts- und wettbewerbspolitische Ziele (GREINERT 2007). Die Akteure der Berufsbildung sind aufgerufen, sich diesem Paradigmenwechsel, der in den letzten Jahrzehnten international im Bereich beruflicher Qualifizierung stattgefunden hat, zu widersetzen:

**Berufsbildung darf nicht auf eine Teilstrategie der Sozial- und Wirtschaftspolitik reduziert werden. Humanisierung, Demokratisierung und Partizipation müssen Leitziele der Berufsbildung bleiben.**

## Zur Kompetenzdefinition

Die Arbeitsgruppe des Hauptausschusses des BiBB hat sich nach intensiver Diskussion auf eine Definition verständigt, was unter Handlungskompetenz zu verstehen ist. Diese Definition ist der KMK-Definition von Handlungskompetenz sehr ähnlich (vgl. KMK 2007, S. 10). Sofern sich eine Kompetenzdefinition in der Lesart der Arbeitsgruppe des Hauptausschusses des BiBB bei der Gestaltung eines DQR durchsetzt, würde sich damit eine definitorische Diskrepanz zwischen dem EQR und dem DQR auftun. Der EQR arbeitet mit den Deskriptoren Wissen, Fertigkeiten und Kompetenz. Kompetenz wird im EQF beschrieben als „competence (...) in terms of responsibility and autonomy“ – in Zuordnung zu Verantwortung und Selbständigkeit. Nicht zuletzt aus diesem Grund ist es notwendig, sich bei der Gestaltung eines DQR von der Kompetenzdefinition des EQF zu lösen, um eine sinnvolle Beschreibung von Niveaus vornehmen zu können. Die Deskriptoren Selbständigkeit und Verantwortung sind in der bildungspolitischen Diskussion zentrale Kategorien, sie sind aber nicht geeignet, aussagekräftige Unterscheidungen der Niveaus vornehmen

zu können. Die Deskriptoren Fach-, Sozial- und Human- bzw. personale Kompetenz sind akzeptierte Kategorien unter den Akteuren und sind eher geeignet, subjektorientierte Unterscheidungsparameter zu entwickeln.

Der Vorschlag der Branchenverbände sieht als Kompetenzkategorien neben der Fach-/Methodenkompetenz und der Sozialkompetenz als dritte Kategorie die Individualkompetenz vor. Die Individualkompetenz wird definiert als Fähigkeit, die eigene und persönliche Entwicklung zu gestalten. Sie beinhaltet die Fähigkeit zu zielorientiertem Handeln und zur Übernahme von Verantwortung, einschließlich der Fähigkeiten, Entscheidungen zu treffen. Die einseitige utilitaristische Ausrichtung des DQR findet hier ihre Fortsetzung. Die gesellschaftliche Dimension von Bildung, auch beruflicher Bildung, wird ausgeblendet. Erforderlich ist eine zweifache Reflexivität: eine strukturelle Reflexivität, die Arbeit, Arbeitsumgebungen und Arbeitsstrukturen hinterfragt und mitgestaltet und die Selbstreflexivität, die das Reflektieren der Handelnden über sich selbst, bspw. die Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung, beschreibt. Dieses Verständnis von Kompetenz muss dem DQR zugrunde liegen.

**Der gewerkschaftliche Kompetenzbegriff beinhaltet berufliche, personale und gesellschaftliche Dimensionen. Er zielt auf berufliche Handlungsfähigkeit und persönliche Entwicklung unter Einschluss von Planungs- und Entscheidungsfähigkeit.**

Im Zusammenhang mit der Diskussion über das Konzept nationaler Bildungsstandards weisen HERTLE/SLOANE (2007, S. 85) zu Recht darauf hin, dass das sogenannte Klieme-Gutachten bei der Ermittlung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems sich eines kognitionstheoretischen Verständnisses von Kompetenzen bedient, das sich von einer an Fach-, Sozial- und Human-/personalen Kompetenz abgrenzt. Für KLIEME u. a. (2003) sind Kompetenzen individuelle Dispositionen, die sich in der individuellen Leistung zeigen, konkrete Aufgaben zu lösen. Mit Blick auf die Berufsbildung macht Sloane auf eine klare Feststellung des Klieme-Gutachtens aufmerksam: „Der hier [im Gutachten] verwendete Begriff von Kompetenzen ist ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz“ (KLIEME u. a. 2003, S. 15). Die Abgrenzung der Bildungsbereiche wird heute von KLIEME nicht mehr so gesehen – darauf hat er in Gesprächen hingewiesen. Die Akteure sind aufgefordert, sich auf einen einheitlichen Kompetenzbegriff zu einigen, der handlungs- und berufsbezogen ausgerichtet ist und

### Anmerkung

\* Die Arbeitsgruppe des Hauptausschusses des BiBB setzt sich aus Vertretern/-innen und Sachverständigen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer sowie Beauftragten des Bundes und der Länder zusammen. Der Autor des Artikels arbeitet als Sachverständiger der Arbeitnehmer in der Arbeitsgruppe mit.

nicht einem kognitionstheoretisch verengten Verständnis folgt (DEHNBOSTEL u. a. 2007, S. 18). Es ist zu hoffen, dass die Bund-Länder-Koordinierungsgruppe sich an einem – alle Bildungsbereiche berücksichtigenden – Kompetenzbegriff orientiert. Dies schafft die Voraussetzung, das Problem der Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Bildungssystemen zu lösen.

Grundsätzlich ist zu beachten: Die Ausrichtung an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit darf nicht bedeuten, dass anstelle gesellschaftlich normierter und standardisierter Lernprozesse (z. B. Ausbildungsordnungen) Kombinationen von beliebigen Lernvorgaben treten. Die Outcome-Orientierung darf nicht eine Beliebigkeit oder vorrangige Marktorientierung von Inhalten und Lernmethoden implizieren. Sie sollte durch eine Input- und Prozess-Orientierung erweitert werden (siehe hierzu DEHNBOSTEL 2007). Darüber hinaus dürfen abschlussbezogene formalisierte Bildungsgänge nicht fragmentiert werden. Die Beruflichkeit ist zu beachten, eine umfassende berufliche Qualifizierung und der institutionell und gesetzlich gewährleistete Erwerb beruflicher und beruflich-wissenschaftlicher Handlungsfähigkeit muss erhalten bleiben.

### Zur Anzahl der Niveaus

Bezüglich der Anzahl der Niveaus für einen DQR wird immer wieder auf das Acht-Stufen-Modell des EQR hingewiesen. Dies ergibt sich nicht zwangsläufig. Beispiele wie Irland und Schottland zeigen, dass es auch anders geht: Schottland hat einen zwölfstufigen, Irland einen zehnstufigen Qualifikationsrahmen entwickelt. Die Gestaltung eines nationalen Qualifikationsrahmens hängt von nationalen bildungsstrukturellen Besonderheiten und Gestaltungszielen ab – nicht von vermeintlich vorgegeben Sachzwängen eines EQR.

Eine Besonderheit des EQR liegt darin, dass er bei den unteren Niveaus stark und bei den oberen Stufen vergleichsweise gering ausdifferenziert. Dieser Struktur wollen auch die Arbeitgeberseite und einzelne Ländervertreter folgen, indem sie eigene Niveaus für zweijährige Berufe und für EQJ-Absolventen/-innen fordern. Dies würde die bestehende Segmentierung und soziale Selektion im Bildungsbereich verstärken. Unverständlicherweise werden bei höheren Abschlüssen in Diplomanden-, Master-, Promotions- und Habilitationsbereichen keine Differenzierungsforderungen erhoben, obwohl hier – mit Blick auf Kompetenzen und Qualifikationen – eine weitaus größere Niveaudifferenzierung bestünde als im Bereich der Niedrigabschlüsse (vgl. DEHNBOSTEL 2007, S. 124).

Eine Beschränkung auf wenige Niveaus könnte einer Ausweitung von Hierarchiestufen entgegenwirken und einen wichtigen Reformimpuls für das deutsche Bildungssystem

leisten. Die Branchenverbände haben einen Vorschlag gemacht, wie die einzelnen Niveaus beschrieben werden können. Sie weisen darauf hin, dass ein Qualifikationsrahmen mit acht Kompetenzniveaus den Anforderungen des Beschäftigungssystems entsprechen würde. Die Sinnhaftigkeit von acht Stufen ist zu überprüfen. Eine Festlegung in enger Anlehnung an das Acht-Stufen-Schema des EQR ist zu vermeiden.

Der DQR ist daran auszurichten, allen Jugendlichen und Erwachsenen den Erwerb anerkannter, qualitativ hochwertiger und am Arbeitsmarkt langfristig und anschlussfähig verwertbarer Kompetenzen im Rahmen lebensbegleitenden Lernens zu ermöglichen. Qualifikationen und erworbene Kompetenzen von An- und Ungelernten sind dabei zu berücksichtigen. Deren vorhandene und neue Kompetenzen sind so zu erfassen und zu formulieren, dass sie innerhalb des Qualifikationsrahmens anschlussfähig sind.

**Es gilt beruflichen Kompetenzerwerb auf allen Niveaustufen angemessen zu berücksichtigen (Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung) und keinesfalls eine Reservierung von Niveaus für hochschulisch erworbene Kompetenzen zuzulassen.**

### Zur Outcome-Orientierung

Die Arbeitsgruppe des Hauptausschusses des BiBB hebt hervor, dass ein DQR auch der strukturellen Weiterentwicklung in der Bildung dienen soll. „Er hat die Funktion eines Optimierungs- und Systematisierungsinstruments und leistet einen Beitrag zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Bildung unter Berücksichtigung der Dimensionen Kontext, Input, Prozess und Outcome (...) (s. BIBB 2006). Hier wird ein Zusammenhang hergestellt zwischen den verschiedenen Dimensionen von Bildung. Um den für jede Qualifizierung und jeden Bildungsgang grundlegenden Bildungsinhalten und -prozessen in einem DQR Rechnung zu tragen, ist es notwendig, die Outcome-Orientierung des EQR zu hinterfragen.“

Eine vorrangige Outcome-Orientierung grenzt sich eindeutig ab von einer Bildungstradition, in der Lerninhalte, Lernprozesse und Lernergebnisse curricular aufeinander abgestimmt und entsprechend beschrieben werden, um gesellschaftliche und auf eine freiheitliche Persönlichkeitsentwicklung zielende Standards einzulösen. Die reine Outcome-Orientierung berücksichtigt nicht, dass die Qualität von Lernergebnissen vor allem davon abhängt, wie vorhergehende Lernprozesse gestaltet werden.

Es gilt, Input-, Prozess- und Outcome-Orientierung prinzipiell zu berücksichtigen. In der Berufsbildung liegen diese drei Orientierungen der über Ausbildungs- und Fortbildungsordnungen fixierten Beruflichkeit seit jeher zugrunde. Die mit den Berufen vorgegebenen Standards sind bisher in Form von Qualifikationen festgelegt worden, die auf

die Outcome-Orientierung als die einzulösende Berufsfähigkeit zielten. Die Berufsfähigkeit des professionellen Handwerkers, Facharbeiters, Fachangestellten, Meisters und anderer Berufe bilden den Orientierungsrahmen für die Aus- und Weiterbildung der Betriebe und berufsbildenden Schulen. Dabei wird über berufsinhaltliche Grundlagen und die Qualitätsgestaltung des Qualifizierungsprozesses die Input- und Prozess-Orientierung gleichberechtigt einbezogen.

Die Beurteilung von Lernergebnissen gibt alleine keine Auskunft über die Qualität der Lernprozesse. Ein DQR sollte daher so gestaltet werden, dass die Auswahl und Bestimmung von Lerninhalten und die Gestaltung von Lernprozessen prinzipiell neben der Orientierung an Lernergebnissen berücksichtigt werden.

## Fazit

Länder wie Irland und Schottland haben sich viel Zeit für einen nationalen Qualifikationsrahmen gegeben. Der Qualifikationsrahmen stand am Ende vielfältiger Reformprozesse, die in nationalen Qualifikationsrahmen zusammengeführt wurden. Die Akteure in Deutschland haben lange Zeit die Augen vor der europäischen Bildungsdebatte verschlossen. Auch wenn sie uns jetzt erreicht hat: Wir sollten uns nicht einer Sachzwanglogik nach dem Motto unterwerfen: Schnell einen DQR entwickeln, um nicht abgehängt zu werden. Es ist konsequent, für den zu erarbeitenden DQR eine entsprechende Erprobungsphase vorzusehen. Dabei darf es nicht nur um die Erprobung der technischen Handhabbarkeit gehen. Es ist ausdrücklich eine Weiterentwicklung, Revidierbarkeit und Evaluation vorzusehen. Die Erprobungsphase sollte durch ein an-

spruchsvolles Forschungsprogramm begleitet werden. Es sollte sich nicht auf eng definierte Zielvorgaben europäischer Förderprogramme beschränken. Insbesondere besteht die Notwendigkeit, Folgewirkungen des DQR für Arbeitnehmer/-innen, deren Kompetenzentwicklung sowie Berufs- und Arbeitsbiografien, für den Arbeitsmarkt und die Personal- und Organisationsentwicklung der Unternehmen zu untersuchen. Es sollten Anstrengungen unternommen werden, um eine breitere Beteiligung der Betroffenen über Fachkreise hinaus an der Entwicklung und Umsetzung der Instrumente zur Gestaltung eines europäischen Bildungsraums sicherzustellen. Die beteiligten Akteure und Experten haben die Pflicht, Schlüsselbegriffe des EQR/DQR und dessen Entstehungsprozess verständlich aufzubereiten und Informationen über Chancen und Risiken möglicher Auswirkungen verfügbar zu machen.

Es besteht erheblicher Forschungsbedarf bezüglich der Frage, wie durch non-formales und informelles Lernen erworbene Kompetenzen in einem DQR abgebildet werden können. Hierzu sollten ebenfalls national gültige Standards auf der Grundlage eines Einverständnisses der Sozialpartner und auf ihre Initiative hin entwickelt werden, um eine flächendeckende Akzeptanz zu ermöglichen. Eine Definition der Standards bzw. eine Zertifizierung der durch non-formales und informelles Lernen erworbenen Kompetenzen einseitig durch einzelne Betriebe, Kammern, Bildungsanbieter oder Agenturen kann dagegen nicht in Betracht kommen.

Die Akteure der Berufsbildung haben bei der Gestaltung des DQR eine große Verantwortung: Sie müssen dafür Sorge tragen, berufliche Kompetenzen ausreichend zu positionieren, ohne dabei einem Nützlichkeitsdenken zu verfallen. ■

## Literatur

BIBB: *Zwischenergebnis zur Entwicklung von Leitlinien zum DQR aus der Perspektive der Berufsbildung. Bericht für den Hauptausschuss des BIBB (3/2006) vom 23.12.2006*  
BITKOM, GESAMTMETALL, VDMA, ZVEI (Hrsg.): *Die Anforderungen des Beschäftigungssystems – Ein Beitrag zur Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens*. Berlin/Frankfurt M. 2007  
BRUNNER, S.; ESSER, F. H.; KLOAS, P.-W.: *Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft*. In: BWP 35 (2006) 2, S. 14–17  
DEHNBOSTEL, P.: *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster u. a. 2007

DEHNBOSTEL, P.; LINDEMANN, H.-J.; LUDWIG, CH. (Hrsg.): *Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb*. Münster 2007  
DGB: *Anforderungen des DGB an einen Nationalen Qualifikationsrahmen*. Dezember 2006 URL: [www.dgb.de](http://www.dgb.de)  
GREINERT, W.-D.: *Kernschmelze – der drohende GAU unseres Berufsausbildungssystems*. Berlin 2007. URL: [www.ibba.tu-berlin.de/download/greinert/Kernschmelze.pdf](http://www.ibba.tu-berlin.de/download/greinert/Kernschmelze.pdf) (Stand 8.2.2008)  
HANF, G.; REIN, V.: *Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Berufsbildungspolitik*. In: BWP 36 (2007) 3, S. 7–12

HERTLE, E. M.; SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): *Portfolio – Kompetenzen – Standards. Neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen*. Paderborn 2007  
KLIEME, E. u. a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt/M. 2003  
KMK: *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn 2007. URL: [www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf](http://www.kmk.org/doc/publ/handreich.pdf) (Stand 7.2.2008)

KUDA, E.; STRAUSS, J.: *Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland?* In: WSI-Mitteilungen (2006) 11, S. 630–637  
Stellungnahme der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft zur Arbeitsunterlage der EU-Kommission „Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (vom 8.7.2005)“ Berlin 15.11.2005. URL: [www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005\\_EQF\\_Stellungnahme.pdf](http://www.kwb-berufsbildung.de/pdf/2005_EQF_Stellungnahme.pdf) (Stand 7.2.2008)