



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens

Band 2 der Reihe Berufsbildungsforschung



Die Berufsbildungsforschungsinitiative des BMBF

Zur Stärkung der Attraktivität und Zukunftsfähigkeit des Berufsbildungssystems sowie zur Erhöhung der Integrationschancen von Jugendlichen an der ersten und zweiten Schwelle bedarf es einer konsistenten und konsequenten Berufsbildungspolitik. Mit Blick auf die Komplexität der für die Berufsbildungspolitik entscheidungsbeflussenden Faktoren und Rahmenbedingungen sollen die Erkenntnisse der Berufsbildungsforschung eine Grundlage für die politische Entscheidungsfindung sein.

Die im Jahr 2006 gestartete Initiative des BMBF – unterstützt durch das Bundesinstitut für Berufsbildung – orientiert sich kontinuierlich in seiner inhaltlichen Ausrichtung an programmatischen bildungspolitischen Anforderungen. Das Ziel der im Rahmen der Berufsbildungsforschungsinitiative durchgeführten Forschungsvorhaben ist es, Informationen, Daten und Vorschläge in Form von Expertisen und empirischen Untersuchungen für bildungspolitisches Handeln zu generieren. Darüber hinaus soll diese Initiative zu einer Intensivierung der Kommunikation zwischen Wissenschaft und Politik beitragen.

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat für Grundsatzfragen
der beruflichen Bildung
53170 Bonn

Bestellungen

schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn
oder per
Tel.: 01805 - 262 302
Fax: 01805 - 262 303
(0,14 Euro/Min. aus dem deutschen Festnetz)
E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: <http://www.bmbf.de>

Herstellung

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Gestaltung

maierwerk, Bielefeld

Bildnachweis

Plainpicture/CP (Titel)

Bonn, Berlin 2009

Autor

Volker Gehmlich
Fachhochschule Osnabrück
Caprivistraße 30a
49076 Osnabrück
Tel.: +49 - 541 - 9692022
Fax: +49 - 541 - 9693012



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens

Band 2 der Reihe Berufsbildungsforschung

Inhalt

	Zusammenfassung	5
Teil 1	Untersuchungsgegenstand und methodisches Vorgehen	8
1	Untersuchungsgegenstand	8
1.1	Ziele	8
1.2	Kontext	8
1.3	Erwartungen und Grenzen	9
1.4	Methodisches Vorgehen	10
Teil 2	Analyse bestehender Qualifikationsrahmen	12
1	Europäische Entwicklungen	12
1.1	A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area – EQF-EHEA	12
1.2	European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF LLL	13
2	Nationale Qualifikationsrahmen	16
2.1	Australien	17
2.2	England, Wales und Nordirland	18
2.3	Irland	19
2.4	Schottland	22
2.5	Deutschland	23
3	Sektorale Qualifikationsrahmen	25
3.1	Subject Benchmarks UK	26
3.2	Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit	26
3.3	Orientierungsrahmen Betriebswirtschaftslehre	28
3.4	Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse in chemisch orientierten Studiengängen an deutschen Hochschulen	29
4	Institutionelle Qualifikationsrahmen	29
4.1	QAA-Übersicht	29
4.2	Modul und ProgrammPlanungsSystem (MoPPS) (Fachhochschule Osnabrück)	30
5	Pilotprojekte	30
5.1	ProIT – EQF und ProIT Professionals (Technische Universität Darmstadt)	30
5.2	EuroB und WAWIP (Universität Kassel)	30
5.3	Bundesverband Informationswirtschaft Telekommunikation und neue Medien e.V. (BITKOM)	31
Teil 3	Erkenntnisse zur Struktur und Funktion von Qualifikationsrahmen	32
1	Struktur von Qualifikationsrahmen	32
1.1	Bestehende Qualifikationsrahmen	32
1.1.1	Nationale Qualifikationsrahmen	32
1.1.2	Sektorale Qualifikationsrahmen	34
1.1.3	Institutionelle Qualifikationsrahmen	34
1.2	Anforderungen an den Aufbau eines Deutschen Qualifikationsrahmens	34
1.2.1	Klare Darstellungsform	34
1.2.2	Eindeutige Beschreibungen und Begrifflichkeit	35

1.2.3	Deutliche Beziehung zu Bildungsstandards	36
1.2.4	Darstellung von Lernergebnissen in Form von Kompetenzprofilen (Qualifikation)	37
1.2.5	Nachweisbarkeit der Lernergebnisse	37
1.2.6	Der Zuschnitt von Kompetenzniveaus	38
2	Funktionen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)	38
2.1	Vergleichbarkeit und Kompatibilität	39
2.1.1	Transparenz	40
2.1.2	Übersetzung	40
2.2	Durchlässigkeit und Mobilität	40
2.2.1	Ausgabe gleicher Qualifikationen	40
2.2.2	Anerkennung, Anrechnung	41
2.2.3	Progression und Transfer	42
2.2.4	Teilqualifikationen	43
2.2.5	Credits	43
2.2.6	Erkenntnisse zur Funktion der Vergleichbarkeit und Kompatibilität	44
2.3	Weitere Funktionen und Ziele	45
2.3.1	Employability	45
2.3.2	Curriculumentwicklung	46
2.3.3	Beratungsgrundlage	46
2.3.4	Förderung des lebensbegleitenden Lernens	47
2.3.5	Effektivitäts- und Effizienzsteigerung	47
2.3.6	Erkenntnisse zu den weiteren Funktionen und Zielen eines Qualifikationsrahmens	47
3	Mögliche Auswirkungen der Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens	48
3.1	Rechtliche Konsequenzen	48
3.2	Systemische Konsequenzen	49
3.3	Curriculare/inhaltliche Konsequenzen	50
3.4	Konsequenzen hinsichtlich der Kommunikation	51
4	Kritische Erfolgsfaktoren der Realisation eines DQR	51
4.1	Angemessenheit	52
4.2	Akzeptanz von Qualifikationsrahmen	53
4.3	Durchführbarkeit	54
4.4	Nachhaltigkeit	56
Teil 4	Handlungsempfehlungen für die Einführung des DQR	57
1	Übersicht über das deutsche Bildungssystem	57
2	Gegenwärtige Reformbestrebungen	57
2.1	Allgemein schulischer Bereich	57
2.2	Beruflich schulischer Bereich/Duales System	60
2.3	Hochschulischer Bereich	61
3	Konkrete Maßnahmen zur Erarbeitung eines Qualifikationsrahmens	62
3.1	Grundlagen	62
3.2	Meilensteinplan	62
	Verzeichnis der mündlich und schriftlich befragten Experten	66

Literatur	67
Anhangverzeichnis	72
Anlage 1 Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit	73
Anlage 2 Orientierungsrahmen für betriebswirtschaftliche Studiengänge	77
Anlage 3 Qualifikationsrahmen Chemie	84
Anlage 4 Ergänzende Handlungsempfehlungen zur Vorbereitung der Ausbildungsberufe auf die Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens	85
Glossar	86
Danksagung	88
Bisherige Arbeiten des Verfassers	88

Zusammenfassung

Neuer Deutscher Qualifikationsrahmen für mehr Transparenz und Durchlässigkeit

Qualifikationen erwerben, die problemlos in den unterschiedlichsten Bereichen und europäischen Ländern anerkannt werden. Dieses Ziel verfolgt VOLKER GEHMLICH mit seinen Vorschlägen zu Grundstrukturen eines Deutschen Qualifikationsrahmens. Er ist wie ein Baukastensystem angeordnet. Lernergebnisse führen zu Qualifikationen, Qualifikationen zu Niveaustufen. Die klassischen, an bestimmte Lernorte geknüpften Bildungswege gebe es dann nach seiner Vorstellung nicht mehr. Man kann in unterschiedlichsten Lernorten die gleichen Qualifikationen erwerben. VOLKER GEHMLICH greift zudem die Vorstellungen eines lebensbegleitenden Lernens auf: In dem zu entwickelnden neuen Deutschen Qualifikationsrahmen können Lernende ihre Lernwege verändern oder verlassen, um in einem anderen Bildungssektor darauf aufzubauen. Lernergebnisse werden innerhalb und zwischen den Bildungssektoren angerechnet und anerkannt. So können Lernende ohne Zeitverlust auf bestehendes Wissen und Können aufbauen.

Eine wichtige Voraussetzung für wirkliche berufliche Freizügigkeit sind transparente, in ganz Europa vergleichbare Qualifikationen im Ausbildungs- und Bildungsbereich. Schulische, berufliche und hochschulpolitische Abschlüsse und Qualifikationen müssen so gestaltet sein, dass sie europaweit bekannt und anerkannt werden. Um dieses Ziel zu erreichen, sollte jedes Land nationale Qualifikationsrahmen schaffen, die vergleichbar, transparent, verlässlich und durchlässig sind. In Deutschland existiert ein solcher Qualifikationsrahmen noch nicht. VOLKER GEHMLICH hat in seiner Studie: „Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens“ Grundstrukturen bzw. Vorschläge für einen möglichen Deutschen Qualifikationsrahmen erarbeitet. GEHMLICHs Ziel ist ein Qualifikationsrahmen, der bildungsübergreifend ist und zudem kompatibel mit dem Metarahmen „Europäischer Qualifikationsrahmen“ ist, der unter Federführung der EU als Qualifikationsrahmen für das lebensbegleitende Lernen entwickelt wurde. Analog zum Europäischen Qualifikationsrahmen sollte der Deutsche Qualifikationsrahmen ein Instrument sein, das es ermöglicht, Lernergebnisse unabhängig von Personen und Lernumgebungen zu klassifizieren. Ausgangspunkt ist die Akzeptanz eines Paradigmenwechsels im Lernprozess: von der Festlegung der Lernziele hin zu einer Beschreibung der Lernergebnisse (Outcome-Orientierung).

VOLKER GEHMLICHs Studie basiert auf einer Analyse von einschlägigem Sekundärmaterial sowie auf vorstrukturierten Gesprächen mit 43 Sachverständigen. Der Autor wertete zudem die Ergebnisse von relevanten nationalen und internationalen Konferenzen, Symposien und Arbeitsgruppen aus.

Lernergebnisse, Qualifikationen und Niveaustufen ersetzen herkömmliche Noten und Bildungsabschlüsse

Der neue Deutsche Qualifikationsrahmen sollte, so VOLKER GEHMLICH, die folgenden Kernelemente enthalten:

- Eine Matrix der Lernergebnisse: Sie beschreibt nachprüfbar Lernergebnisse anhand national festgelegter Kategorien und ordnet sie Niveaustufen zu, die noch entwickelt werden müssen.
- Ein Handbuch national bestehender Abschlüsse: Dort werden die Lernergebnisse der bestehenden Abschlüsse anhand der Kategorien der Lernergebnismatrix beschrieben.
- Eine Aufstellung der in Deutschland bestehenden Qualifikationen: Diese sind sowohl nach der verantwortlichen Qualitätssicherungsorganisation wie Länder oder IHK geordnet als auch nach Niveaustufen. Die Klassifizierung nach dem Lernort wie Schule oder Betrieb entfällt. Alle Bildungsbereiche können, so VOLKER GEHMLICH, durch Lernergebnisse abgebildet werden.

Die von VOLKER GEHMLICH entworfene Struktur eines Deutschen Qualifikationsrahmens ist nach dem Prinzip eines Baukastens geordnet. Dieser wird nicht mehr von Bildungswegen und Abschlüssen dominiert. Flexibel können die Lernenden mit einem bestimmten Bündel von Lernergebnissen bestimmte Qualifikationen und mit bestimmten Qualifikationen bestimmte Niveaustufen erreichen.

Jede Qualifikation besteht aus unterschiedlichen Lernergebnissen. Aus welchen Lernergebnissen sich eine Qualifikation zusammensetzt, vereinbaren Interessenvertreter wie zum Beispiel Schulen, Hochschulen oder Unternehmen. In den Qualifikationsrahmen sollten nur Lernergebnisse aufgenommen werden, die angemessen nachweisbar sind. Dazu ist, so VOLKER GEHMLICH, ein internes und externes Qualitätssicherungssystem zwingend erforderlich, denn nur so kann ein „Raum des gegenseitigen Vertrauens“ entstehen. Die Beteiligten müssten akzeptieren, dass der Lernende weitere, nicht immer messbare Kompetenzen erwirbt, die sein Profil ergänzen. Ein Kompetenzprofil besteht also aus mehr als der Summe von Lernergebnissen. Der neue Deutsche Qualifikationsrahmen muss vermitteln, was der Lernende durch eine Qualifikation auf einer entsprechenden Niveaustufe gelernt hat, nicht, was er potenziell erlernen kann. VOLKER GEHMLICH warnt vor der Gefahr einer Fragmentierung der Lernergebnisse. Er schlägt vor, ein Muster von Lernwegen aufzuzeigen, das Wahlmöglichkeiten verdeutlicht. Dieses sollte sich nach dem „Menü-System“ orientieren.

Um eine bestimmte Niveaustufe zu erreichen, benötigt ein Lernender eine oder mehrere Qualifikationen. Dazu bedarf es in formalen Bildungswegen in der Regel einer längeren Zeit, die durch ein Lernprogramm bzw. Curriculum definiert wird. Je mehr Wissen sich ein Lernender erwirbt, umso höher steigt er im Niveau. Ein Deutscher Qualifikationsrahmen könnte wie der Europäische Qualifikationsrahmen acht Stufen enthalten. Jede Niveaustufe wird als Standardanforderung beschrieben, die die jeweiligen Qualifikationen mit denen anderer europäischer Länder vergleichbar machen sollen. Dieser Standard muss durch nachhaltige interne und externe Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungssysteme unterstützt werden. Diese Qualität kann durch die Angabe von „Credits“ quantifiziert werden. Die Credits dokumentieren den erfolgreichen Abschluss, nicht aber, wie die Qualifikation erreicht wurde.

Bisherige Qualifikationen können nicht eins zu eins übertragen werden

Der Qualifikationsrahmen soll durchlässig und flexibel sein. Einzelne Lernergebnisse können unterschiedlichen Niveaustufen entsprechen. Auf einer Niveaustufe sind zum Teil mehrere Qualifikationen abgebildet. Die Niveaustufen sind unabhängig von Lernorten. Sie sind nicht mit existierenden Leistungsstufen gleichzusetzen. So entspricht die Niveaustufe 1 zum Beispiel nicht der schulischen Leistungsstufe „Einschulung“.

Durch das neue Baukastensystem werden bisherige Schnittstellen deutlich, die auf der bislang dominierenden Gliederung nach Lernorten nicht erkennbar wurden. Die neue Struktur kann dazu führen, dass bisher vergleichbare Qualifikationen durch die Beschreibung der Lernergebnisse auf unterschiedlichen Qualifikationen abgebildet werden. Es kann der Fall auftreten, dass bestimmte bestehende Qualifikationen möglicherweise durch keine Niveaustufe abgebildet werden können. Es ist zudem möglich, dass bisherige Qualifikationen durch weitere Lernergebnisse angereichert werden müssen, um den Anforderungen einer Niveaustufe gerecht zu werden. Bestimmte Lernergebnisse werden zudem ganz oder teilweise überflüssig.

Der Zuschnitt eines Kompetenzniveaus hängt entscheidend von der Anzahl der Niveaustufen ab. Um die Möglichkeit zu haben, eine idealtypische Lernergebnismatrix zu entwickeln, aus der sich entsprechende Stufen ableiten lassen, ist es notwendig, unabhängig von der bisherigen Gliederung des Bildungssystems vorzugehen und vorab keine Reservierung von Bildungsstufen für bestimmte Qualifikationen festzulegen.

Der neue Rahmen braucht klare Strukturen

Die Vorschläge GEHMLICHs sehen vor, dass der Deutsche Qualifikationsrahmen eine klare Darstellungsform besitzen sollte.

Zudem sollten Beschreibungen und Begrifflichkeiten eindeutig sein und die Bildungsbereiche übergreifen. Ausgangspunkt könnten beispielsweise die Deskriptoren des deutschen Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse sein. So könnten die Begriffe Wissenserschließung, Wissensanwendung und Wissensentwicklung für die Definition des Könnens verwendet und durch instrumentale, kommunikative und systemische Kompetenzen näher beschrieben werden. Analog könnten die Anforderungen an das Wissen durch die bereits eingeführten Begriffe Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung konkretisiert werden.

Vergleichbarkeit entsteht erst durch Transparenz

Der neue Deutsche Qualifikationsrahmen hat die Aufgabe, Qualifikationen europaweit vergleichbar zu machen. Diese Vergleichbarkeit entsteht nicht nur durch eine neue Struktur, sondern vor allem durch die Festlegung von klaren Kriterien, die eine „Übersetzung“ in ein anderes System möglich machen. Dazu muss sich der Deutsche Qualifikationsrahmen an den Europäischen Qualifikationsrahmen als Metarahmen anpassen. Dieser kann dann zum Beispiel die deutschen Qualifikationen für einen anderen nationalen Zusammenhang verständlich umschreiben und vergleichend einschätzen. Die Einführung von „Bildungspanels“ könnte dazu beitragen, dass die Ergebnisse konsistent und verlässlich sind.

In Zukunft mehr Durchlässigkeit und Mobilität

In dem von VOLKER GEHMLICH angedachten Deutschen Qualifikationsrahmen können Lernende ihre Lernwege verändern oder verlassen, um in einem anderen Bildungssektor darauf aufzubauen. Lernergebnisse werden innerhalb und zwischen den Bildungssektoren angerechnet und anerkannt. So können Lernende ohne Zeitverlust auf bestehendes Wissen und Können aufbauen.

Damit sich Lernende schnell zurechtfinden, beinhalten die Lernergebnisse einer Niveaustufe jeweils diejenigen der darunter liegenden Stufe. Die Niveaustufen entsprechen keiner Leiter, sondern sind wie Bausteine angeordnet. Je nach Wissensstand und eigener Berufsplanung kann man sich in unterschiedlichen Bereichen auf unterschiedlichsten Stufen qualifizieren und unterschiedlichste Credits zu einem Kompetenzprofil bündeln.

Bestimmte Qualifikationen bleiben nicht mehr ausschließlich einem Bildungssektor vorbehalten. Man kann zum Beispiel im betrieblichen Ausbildungsbereich bisherige Hochschulabschlüsse und an Hochschulen betriebliche Qualifikationen angerechnet bekommen. Alle auf einer Niveaustufe abgebildeten Abschlüsse beinhalten auch die gleichen Berechtigungen.

VOLKER GEHMLICH votiert für die Abschaffung der Teilqualifikationen. Eine Qualifikation sollte seines Erachtens immer als eine durch Lernergebnisse definierte Gesamtheit verstanden werden. Im Gegensatz zu Teilqualifikationen können Lernergebnisse, die auf dem Weg zur Erlangung einer Qualifikation erreicht wurden, für andere Lernwege angerechnet werden.

Die Anrechnung von Lernergebnissen und Qualifikationen ist hingegen noch nicht zufriedenstellend gelöst. Über die Anrechnung entscheidet die aufnehmende Stelle. Wünschenswert wäre eine Anrechnung auf Basis der definierten Leistungsergebnisse. Da Credits ein sehr gutes quantitatives Maß sind, um qualitative Lernergebnisse zu erfassen, sollten sie auch im beruflichen und schulischen Bereich eingeführt werden. Credits sind leichter anzusammeln und zu übertragen als Lernergebnisse. Credits benötigen jedoch einen engen Bezug zu Lernergebnissen, da sie sonst nichtssagend sind.

Um das für die Anrechnung von Qualifikationen und Credits notwendige Vertrauen zu schaffen, sollte man vorhandene Qualitätssicherungsinstrumente wie die „Standards and Guidelines“ des Hochschulbereichs ausweiten und ergänzen. Dadurch können die Grundlagen zur Erstellung von Dokumentationen wie dem Europass oder die Information über das European Credit Transfer System optimiert und besser für die Beratung von Lernenden eingesetzt werden.

Es wird ein neues Verständnis von Bildung entstehen

Der Deutsche Qualifikationsrahmen wird zu einer Anpassung der Bildungsgänge in Deutschland führen. Er sollte so angelegt sein, dass er nicht nur abbildet, was bereits besteht, sondern vielmehr den Spielraum für Entwicklungsmöglichkeiten öffnet. Der neue Deutsche Qualifikationsrahmen wird das lebensbegleitende Lernen unterstützen und so die beruflichen Chancen fördern. Er könnte zudem zur Entwicklung neuer Curricula beitragen, die den Erwerb schulischer, hochschulischer und betrieblicher Kompetenzen stärker verzahnen. Die Einführung des Konzepts des lebensbegleitenden Lernens, das dem Deutschen Qualifikationsrahmen zugrunde liegt, verändert die Nachfrage nach Bildungsangeboten. Diese könnte die Bildungs- und Ausbildungsträger dazu veranlassen, ihre Angebote zu überdenken. Für die Hochschule ist in Zukunft nicht mehr der Abiturient der typische Student, sondern Menschen unterschiedlichen Alters und beruflicher Herkunft. Lernende werden in verschiedenen Phasen des Lebens Entscheidungen für einen neuen Lern- oder Berufsweg treffen und zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Formen Bildungs- und Ausbildungsangebote nachfragen. Auch die Vorstellung, dass eine Ausbildung beziehungsweise ein Studium oder das Abitur für den beruflichen Lebensweg ausreichend ist, dürfte unter den sich immer schneller wechselnden Bedingungen zukünftig nicht mehr tragfähig sein.

Der neue Qualifikationsrahmen muss zudem auf seine rechtlichen Konsequenzen hin überprüft werden. Sie können sich zum Beispiel aus der grundsätzlichen Gleichrangigkeit von mehreren Qualifikationen ergeben, die einer Niveaustufe zugeordnet sind. Mögliche Auswirkungen auf bilaterale Vereinbarungen, auf Zugangsberechtigungen im Bildungswesen sowie in der Wirtschaft sind abzuklären.

Die Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens muss realistisch und umsetzbar sein. Es müssen Einführungsstrategien entwickelt, Zuständigkeiten geklärt und schlanke Verfahren gefunden werden.

Eine stufenweise Einführung erhöht die Umsetzungschancen. In einem ersten Schritt könnte man sich auf die Schaffung von Transparenz und auf den Bereich der formalen Bildung konzentrieren. Anrechnungsfragen und informelles Lernen durch Berufserfahrung könnten in einem zweiten Schritt berücksichtigt werden. Dazu ist es erforderlich, sich auf die anzuwendenden Deskriptoren zu einigen, um sie dann an einzelnen Stufen oder Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen zu testen. Modellversuche helfen, Instrumente, die sich als nicht machbar erweisen, ohne großen Aufwand zurückzunehmen.

Die Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens ist eine strategische Entscheidung, die langfristig wirkt und voraussetzt, dass die eingeleiteten Maßnahmen nicht nur punktuelle Veränderungen herbeiführen. Das schließt nicht aus, Strategien regelmäßig zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen.

Eine positive und dauerhafte Entscheidung zur Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens wird wesentlich davon beeinflusst, inwieweit die dadurch eingeleiteten Reformen nachhaltig gesichert werden. Bislang existieren nur wenige Beispiele für die Beschreibung von Lernergebnissen, und es liegen nur begrenzt nationale Erfahrungen mit einer Orientierung am Lernergebnis (Outcome-Orientierung) vor. Auch die Qualitätssicherung ist größtenteils noch zu entwickeln.

Für Deutschland könnte ein „Governance-System“ entstehen, das die Gesamtkoordination übernimmt. Diese Stelle setzt sich aus den verschiedenen beteiligten Organisationen zusammen. Sie wäre für Fragen des Qualifikationsrahmens, der Qualitätssicherung und der Anerkennung und Anrechnung zuständig.

Studie

VOLKER GEHMLICH, Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland – DQR –, Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens.

Teil 1: Untersuchungsgegenstand und methodisches Vorgehen

1 Untersuchungsgegenstand

1.1 Ziele

Die Studie soll die wesentlichen Möglichkeiten herausarbeiten, die für die Entwicklung eines deutschen Qualifikationsrahmens für den gesamten Bildungs- und Ausbildungsbereich erforderlich sind. Die Rahmenbedingungen sollten sicherstellen, dass die Erwartungen, die mit einem Qualifikationsrahmen verbunden sind, auch realisierbar erscheinen, berufsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten transparent zu machen, berufliche Entwicklungen zu dokumentieren und das Bewusstsein und den Wert des europäischen Bürgers zu schärfen und zu erhalten. Ziel der Studie ist es, auf der Metaebene Grundstrukturen aufzuzeigen und diese Ergebnisse als bildungspolitische Handlungsempfehlungen zu formulieren, die die Erarbeitung und Einführung eines Qualifikationsrahmenwerks ermöglichen, sodass Funktionen und Reichweite eines deutschen Qualifikationsrahmens deutlich werden hinsichtlich der

- Förderung der Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern,
- Förderung der Vergleichbarkeit des deutschen Qualifikationssystems in Verbindung mit Transparenz und Qualitätssicherung,
- Erleichterung der Einordnung und Übertragung von deutschen Qualifikationen in Europa.

1.2 Kontext

Die Untersuchung steht im Zusammenhang mit den Intentionen auf europäischer Ebene:

- einerseits ausgedrückt durch den Europäischen Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum (EQF EHEA) als Initiative des „Bologna-Prozesses“, durch die Bologna-Konferenzen im Mai 2005 in Bergen bzw. 2007 in London weiterhin als eine der Prioritäten eingestuft, zurückgehend auf die Lissabon-Konvention vom 11. April 1997 (Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich) und folgenden Vereinbarungen zur Strategie der Entwicklung der EU, um die wettbewerbsfähigste und dynamischste Wissensgesellschaft zu werden (Lissabon 2000ff);
- andererseits durch den Vorschlag der Europäischen Kommission eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebensbegleitendes Lernen (EQF LLL), diskutiert in den Mitgliedstaaten des „Kopenhagen-Prozesses“ zur verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung, gefordert von den Regierungschefs der Mitgliedstaaten der Europäischen Union im März 2005, ebenfalls zurückgehend auf die Lissabon-Vereinbarungen (Arbeitsprogramm: Bildung und Ausbildung 2010). Der EQF-Entwurf befindet sich zurzeit im europäischen Abstimmungsverfahren.

Abb. 1

Allgemeine Ziele Deklaration	Spezielle Ziele Messbar	Werkzeuge Freunde des Nutzers	Referenzen Hilfe
Soziale Dimension	3 Stufen	Qualifikationsrahmenwerk Lernergebnisse Niveaustufen Credits	EHEA-QFR NQR SQR Institutionelle QR Moduldeskriptoren
Europäischer Bürger	Orientiert am Lernenden		
Beschäftigungs-/Arbeitsmarktfähigkeit	Akademische Anerkennung	ECTS Diploma Supplement Credits Gemeinsame Struktur	Key Features Nationales Notensystem Rating Templates
Lebensbegleitendes Lernen	Qualitätssicherung und -verbesserung	Standards and Guidelines/ Register	Interne/externe Evaluation Externe Akkreditierung Peer Reviews

Für beide Prozesse gilt, dass der Qualifikationsrahmen ein Werkzeug ist, um die bildungspolitischen Zielrichtungen der Bologna- bzw. Brügge/Kopenhagen-Erklärung zu erreichen. Ergänzend ist die Entwicklung eines Credit-Systems (ECTS, ECVET) sowie von anerkannten und vergleichbaren Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungssystemen zu berücksichtigen. Am Beispiel des Bologna-Prozesses wird in einem Schaubild verdeutlicht, dass die allgemeinen Ziele konkretisiert wurden, um den Erfüllungsgrad messbar zu machen. Dazu dienen die oben genannten Werkzeuge, für die es konkrete Referenzen gibt, zum Beispiel einen nationalen Qualifikationsrahmen, der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung¹ ist (siehe Abb. 1, Seite 8).

In Irland, Schottland und dem Vereinigten Königreich sind bereits Qualifikationsrahmen für den gesamten Bildungsbereich erarbeitet worden. In Belgien (Flandern), Dänemark, Österreich und der Schweiz u.a. gibt es zurzeit intensive Anstrengungen, wobei der Ausgangspunkt und der jeweilige Arbeitsstand sehr unterschiedlich sind. Außerhalb Europas liegt ein derartiges Dokument für Australien vor. Aufgrund der Prioritätensetzung im Rahmen des Bologna-Prozesses arbeiten alle Bologna-Unterzeichnerstaaten an der Erstellung eines Rahmens für Qualifikationen, zumindest im Hochschulbereich. Für den deutschen Hochschulraum ist bereits ein nationaler Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich erarbeitet worden, der mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen EHEA kompatibel ist (Bologna-Konferenz in Bergen, N, 2005). Dieser soll in dem zu planenden Qualifikationsrahmen für den gesamten Bildungsbereich berücksichtigt werden.

1.3 Erwartungen und Grenzen

Der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) soll bildungsbereichsübergreifend und kompatibel mit dem Metarahmen sein, der unter Federführung der EU als Qualifikationsrahmen für das lebensbegleitende Lernen entwickelt wurde. Er ist zwar ein kontext- und personenunabhängiges Instrument zur Klassifizierung von Lernergebnissen aufgrund vorgegebener Kriterien, wird aber verbunden mit Erwartungen, wie zum Beispiel: die Arbeitsmarktfähigkeit zu visualisieren, persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten transparent zu machen, persönliche Entwicklungen zu dokumentieren und das Bewusstsein und den Wert des europäischen Bürgers zu schärfen und zu erhalten, ausgedrückt durch die Begriffe Transparenz, Verlässlichkeit, Durchlässigkeit, Vergleichbarkeit, Mobilität und Anerkennung. Die EU-Kommission erwartet, dass durch die Bezüge zu anderen nationalen und sektoralen Qualifikationsrahmen über den EQF LLL die Übertragung und Anerken-

nung der Qualifikationen einzelner Bürger erleichtert wird (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen, Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, S.4). Im Fokus steht zwar das formale Lernen, jedoch wird der Qualifikationsrahmen auch für informelles und nicht formales Lernen Anwendung finden. Unterschiedlich sind die Verfahren, wie herausgefunden wird, ob die für eine bestimmte Niveaustufe erforderlichen Lernergebnisse vorliegen. Themenspezifische Begriffe werden in einem Glossar zusammengefasst.

Der Deutsche Bundesrat zeigt allerdings die Grenzen auf: „... In diesem Zusammenhang weist der Bundesrat jegliche wie auch immer geartete innerstaatliche Bindewirkung eines EQR zurück“ (Ratsdokument 12554/06 Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (KOM(2006) 479endg.; Ratsdok.12554/06(Drucksache 655/06 vom 13. Okt. 2006))“...Für den Fall der Schaffung eines Qualifikationsrahmens für die Bundesrepublik Deutschland unterstreicht der Bundesrat, dass dieses Instrument zur Erleichterung der Einordnung von Qualifikationen in einem europäischen Kontext als Mobilitätsrahmen konzipiert werden sollte, der ausschließlich für die grenzüberschreitende Mobilität Verwendung findet und innerstaatlich keine Berechtigungen verleiht. Dazu ist es aus Sicht des Bundesrates nicht erforderlich, eine umfassende, alle Bildungsbereiche vom frühesten Kindesalter bis zum Seniorenalter beinhaltende Zusammenstellung von Qualifikationen in der Bundesrepublik Deutschland für den innerstaatlichen Gebrauch zu erstellen ...“ Wichtig ist dabei der Hinweis, dass – je nach Ausgestaltung und Charakter eines DQR – dieser Ratsbeschluss gegebenenfalls berichtigt oder abgeschafft werden kann. Außerdem hat sich der Bundesrat für eine mehrjährige EQR-Erprobungsphase in Verbindung mit von der EU geförderten Pilotprojekten ausgesprochen.

Nicht behandelt wird die spezielle Situation der sogenannten geregelten Berufe. Es wird allerdings davon ausgegangen, dass prinzipiell mittelfristig auch in diesen Berufen die Lernergebnisse analog zum Qualifikationsrahmen definiert werden und damit die Möglichkeiten der „Passung“ gegeben sind. Im Hochschulbereich sind Entwicklungen angestoßen, um die deutsche Lehrer-, Juristen- und Medizinstudienprogramme näher an das Stufenmodell des Bologna-Prozesses heranzuführen.

Auf europäischer Ebene ist zu beachten, dass die Richtlinie 2005/36/EG vom 6. Juni 2005 über die Anerkennung beruflicher Qualifikationen auf dem Gebiet reglementierter Berufe nach wie vor gilt und zunächst nicht von den EQF-Entwicklungen tangiert wird. Während der EQF ein freiwilliges politisches Werkzeug zur Schaffung eines europäischen Bildungsraums ist, ist die Anerkennungsrichtlinie ein rechtliches Instrument,

¹ Die fehlenden waagerechten Linien zwischen den verschiedenen allgemeinen bzw. speziellen Zielen sollen deutlich machen, dass die Werkzeuge und Referenzen allen Zielen gleichberechtigt zugeordnet sind.

das dem Mitentscheidungsverfahren unterliegt und als einzel-fallbezogenes Verfahren zu einer Anerkennung auf der Basis festgelegter Kriterien führen kann. Diese Richtlinie ersetzt 15 seit vielen Jahren gültige Richtlinien. Sie modernisiert bestehende Rechtsvorschriften, ohne die Grundprinzipien zu verändern. Neuere Entwicklungen (gemeinsame Plattformen) sind von der Kommission auf der folgenden Website veröffentlicht worden: http://europa.eu.int/comm/internal_market/qualifications/docs/future/platforms_de.pdf. Dennoch ist zu hoffen, dass im Laufe der Zeit zumindest die Ziele des EQF nicht blockiert werden und alle schulischen, beruflichen und hochschulischen Qualifikationen durch ein einheitliches Regelungssystem erfasst werden.

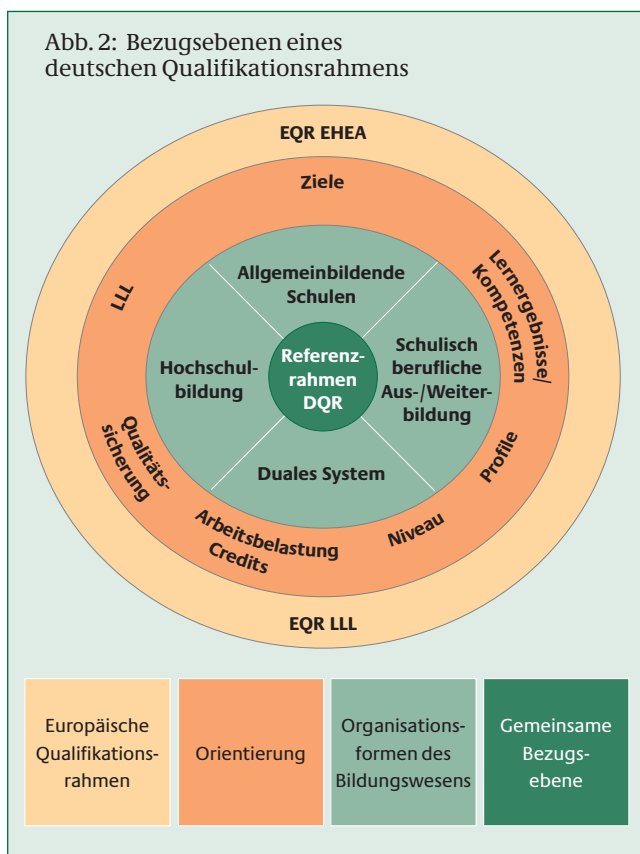
1.4 Methodisches Vorgehen

Ausgehend von dem gegenwärtigen System der Qualifikationen (im Sinne von Kompetenzbündeln und Abschlüssen) in den Bereichen „allgemein schulisch, beruflichschulisch/ Duales System und Hochschule“ in Deutschland soll herausgefunden werden, welche Kriterien typisch sind für die Beschreibung bzw. Definition der Qualifikation und ihrer Zuordnung und in welche Rahmenbedingungen sie eingebettet sind. Es ist nicht die Absicht, einen Rahmenplan mit Beschreibungen der Lernergebnisse zu erstellen, der alle Qualifikationen umfasst. Dies kann schon aus Gründen des vorgegebenen Zeitrahmens nicht erfolgen. Beispielhaft werden jedoch zum einen Cluster gebildet, für die bestimmte Beschreibungen typisch sind, zum anderen sollen aber auch Beispiele einzelner Abschlüsse die Handlungsempfehlungen unterstützen, die aufgrund der untersuchten Rahmenbedingungen herausgearbeitet werden.

Zur Gewinnung des Datenmaterials werden sekundäre Materialien ausgewertet, zunächst die Rahmen, die in der EU entwickelt wurden. Dazu werden Qualifikationssysteme ausgewählter Länder analysiert und Gespräche mit Experten² durchgeführt, insbesondere mit Arbeitsgruppen auf Bundes- und Länderebene, die sich mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse sowie mit dem Vorschlag eines QFR für lebensbegleitendes Lernen auseinandersetzen. Der Verfasser der Studie hat die Möglichkeit, an den Sitzungen der Arbeitsgruppen teilzunehmen. Außerdem ist beabsichtigt, Zwischenergebnisse der Untersuchung nicht nur in die Arbeitsgruppen einzubringen, sondern sie auch anlässlich nationaler und internationaler Konferenzen und Symposien zur Diskussion zu stellen, um ein möglichst breites Meinungsbild mit einfließen zu lassen.

² Wenn nicht näher ausgeführt, beziehen sich die Begriffe „Experten“ und „Sachverständige“ in der Untersuchung auf die Personen, die im „Verzeichnis der befragten Experten“ gelistet sind.

Die geplanten Bezugsebenen der Studie sind in dem folgenden Modell dargelegt. Dabei ist zum Verständnis erforderlich, dass es sich nicht um ein Teilungsmodell handelt, sondern dass Verbindungen zwischen allen Teilen bestehen. Fraglich ist aber deren zurzeit bestehende Transparenz, Verständlichkeit, Wirkungsweise und Handhabung: Die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens als Referenzrahmen bezieht sich auf die schulischen, beruflichschulischen und hochschulischen Bereiche. Sie findet nicht isoliert statt, sondern ist eingebettet in politische Rahmenbedingungen in Form von Zielen, Profilen, Niveaustufen, Lernergebnisse/Kompetenzen, Arbeitsbelastung/Credits mit der Verpflichtung zur permanenten Qualitätssicherung und -verbesserung im Sinne des lebensbegleitenden Lernens (LLL), die durch die europäischen Qualifikationssysteme der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse vereinbart wurden, d.h., die im Schaubild verwendeten Linien sollen nicht trennen, sondern dienen lediglich der schematischen Darstellung. In Wirklichkeit ist es gerade das Ziel, die Transparenz nicht nur zwischen den einzelnen Kreisen, sondern auch die Durchlässigkeit und Wirksamkeit zwischen den verschiedenen Kreisausschnitten zu verbessern. (siehe Abb. 2)



Das Europäische Qualifikationsrahmenwerk schreibt weder Inhalt noch Form von nationalen Qualifikationsrahmenwerken vor, d.h., nationale Qualifikationsrahmenwerke sind weder Ersatz noch Weiterentwicklung von früheren Prüfungs- und sonstigen Rahmenordnungen, sondern sie dienen

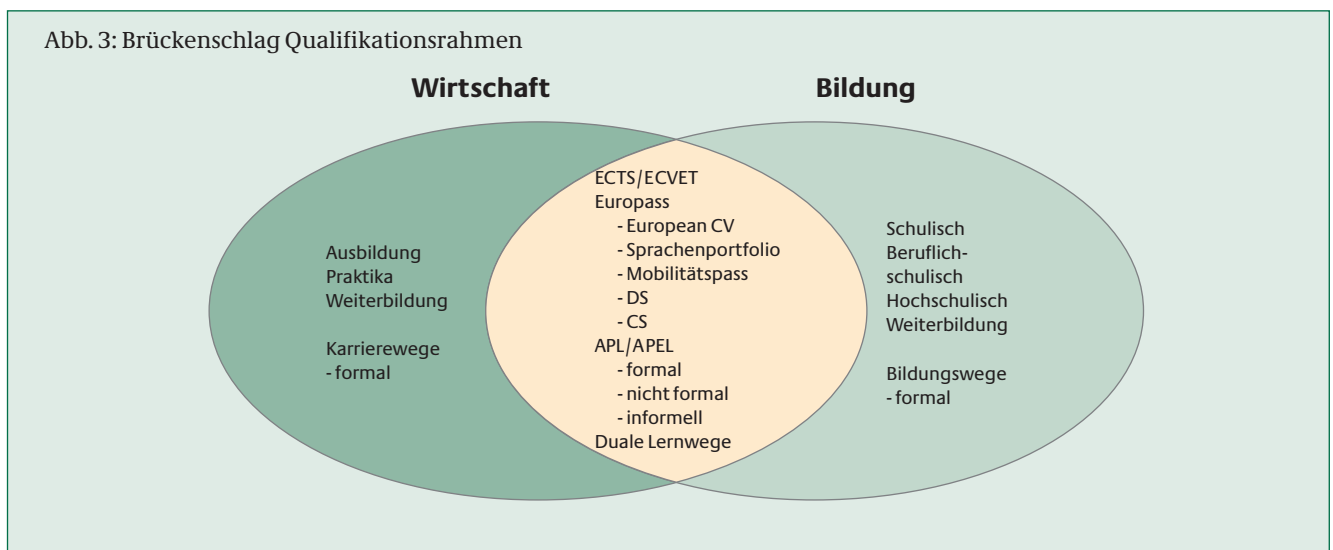
als Referenzrahmen der Transparenz, dem Aufzeigen von Bildungs- und Ausbildungswegen, der Unterstützung bei der Entwicklung von Studienprogrammen, der Anerkennung und Anrechnung, öffnen Möglichkeiten der Kooperation und Mobilität unter dem Gesichtspunkt der „Machbarkeit“ und einer definierten messbaren Qualität. Die Transparenz wird aber nicht nur über die Qualitätsvergleiche ermöglicht, sondern auch durch die Definition von Qualifikationsprofilen und Teilen von Qualifikationsprofilen (Kompetenzbündeln), die mithilfe von Lernergebnissen und erworbenen Kompetenzen ein bestimmtes Niveau des Profils charakterisieren. Das führt zu einem Paradigmenwechsel von der „Lehrer- zur „Lernendenorientierung“, d.h., der Perspektivwechsel wird durch die Konzentration auf die Lernergebnisse/Kompetenzen („Outcomes“) verursacht, wodurch erforderlich wird, Wege aufzuzeigen, wie die frühere „Input“-Orientierung verändert werden kann. Dadurch kann sich ergeben, dass bisherige Zieldefinitionen angestrebter Qualifikationen in Deutschland eventuell nicht ausreichend konkret erfolgten und deshalb Verständnisprobleme bei der Umsetzung auftraten (Beispiel: Ziele eines Studiengangs). Dies soll durch die Orientierung auf das Ergebnis des Lernens zukünftig verbessert werden.

Zusammenfassend sind folgende methodische Verfahren eingesetzt worden:

Heuristische Erhebung zu bestehenden Qualifikationsstrukturen, Entwicklung von Optionen der Strukturierung eines NQR, Durchführung von Experteninterviews und Beiträgen zu Konferenzen, Diskussionsgruppen u.a. zur Ermittlung realisierbarer Strukturen und zur Förderung der Akzeptanz der Funktion

und Praktikabilität eines deutschen Qualifikationsrahmens unter Beachtung der wahrscheinlichen Auswirkungen. Dazu dient auch eine Analyse von Qualifikationsrahmen anderer Mitgliedstaaten der Bologna-/Kopenhagen-Prozesse sowie von Australien, um „gute Beispiele“ vorstellen zu können und gegebenenfalls eine Übernahme für das deutsche System zu empfehlen. Entscheidend ist, dass von Beginn des Reformprozesses an klar und deutlich aufgezeigt wird, dass dies nicht der Initiative einer Interessengruppe zuzuschreiben ist, sondern dass der Erfolg nur dann gesichert werden kann, wenn alle Interessengruppen des Bildungs-, Aus- und Weiterbildungsberichts einbezogen werden, dies schließt den Wirtschaftssektor ganz explizit mit ein. Dazu ist es nicht erforderlich, ganz „von vorne“ anzufangen, sondern es kann von folgendem Modell als Basis ausgegangen werden, das einerseits die traditionellen Wege jeweils im Wirtschafts- bzw. Bildungssektor aufweist, andererseits aber bereits durch gegenwärtig eingesetzte Dokumentationen die Schnittstellen verdeutlicht, die es angeraten erscheinen lassen, eine enge Kooperation zwischen Bildung und Wirtschaft nicht nur fortzusetzen, sondern noch weiter zu vertiefen; der Brückenschlag ist bereits – zumindest in Ansätzen – vollzogen und kann durch einen gemeinsamen Qualifikationsrahmen verfestigt werden. Die weiteren „Beteiligten“, Gewerkschaften, Eltern, Bund und Länder und weitere nationale und internationale Organisationen, spielen bei der Ausgestaltung sowohl der Schnittstelle als auch der Gestaltung der Bildungs- und Ausbildungswege und damit bei der Struktur, Funktion, Praktikabilität und Auswirkungen eines deutschen Qualifikationsrahmens eine ganz entscheidende Rolle (siehe Abb. 3).

Abb. 3: Brückenschlag Qualifikationsrahmen



Teil 2: Analyse bestehender Qualifikationsrahmen

Um einen deutschen Qualifikationsrahmen zu erarbeiten, werden zunächst bestehende Rahmen analysiert, und zwar nicht nur nationale, sondern auch sektorale und institutionelle sowie Projekte, die die Anwendung testen. Vorangestellt wird eine Beschreibung der europäischen Entwicklungen, die einen Orientierungsrahmen darstellen, und zwar der Europäische Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum und der Europäische Qualifikationsrahmen für lebensbegleitendes Lernen. Zu berücksichtigen ist, dass sich der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen im politischen Entscheidungsprozess befindet. Ziel der Analyse ist herauszufinden, was die typischen Bestandteile eines Qualifikationsrahmens sind und welche Nutzungsbeispiele es gibt, damit mögliche Strukturen und Funktionen eines Deutschen Qualifikationsrahmens dargelegt werden können³.

1 Europäische Entwicklungen

1.1 A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area – EQF-EHEA

Der Qualifikationsrahmen, der das Ergebnis eines Arbeitsauftrags der im Bologna-Prozess kooperierenden Bildungsminister anlässlich der Berlin-Konferenz 2003 ist (Berlin Communiqué 2003), wurde von der Arbeitsgruppe „Qualifications Framework“ durch die Bologna Follow up Group erstellt. Ziel ist es, einen übergreifenden Rahmen für den Hochschulbereich zu gestalten, der auch helfen soll, nationale Referenzen zu entwickeln. Er betont bei der Erstellung von Qualifikationen den Bezug zum Arbeitsmarkt, zum aktiven Leben in einer demokratischen Gesellschaft, zur persönlichen Entwicklung und zur Förderung und Aufrechterhaltung einer breiten, fortgeschrittenen Wissensbasis (Danish Ministry of Science, Technology and Innovation, A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, 2005, S. 7, 22ff).

Im Teil 2 werden Empfehlungen gegeben, die bei der Erarbeitung eines nationalen Qualifikationsrahmens beachtet werden sollten:

- Einbindung aller „Stakeholder“, und zwar sowohl innerhalb als auch außerhalb der Hochschulbildung
- Klare Definition nationaler Ziel- und Zweckvorstellungen

- Deutliche Beziehung zu akademischen Standards, nationalen und institutionellen Qualitätssicherungs- und -verbesserungssystemen
- Öffentliches Vertrauen in akademische Standards, was voraussetzt, dass Lernergebnisse der verschiedenen Hochschulqualifikationen und -titel verstanden werden (ebenda S. 8)

Als Beschreibungskategorien werden die sogenannten Dublin Descriptors vorgeschlagen, die von der „Joint Quality Initiative“ ausgearbeitet wurden und typische Erwartungen hinsichtlich der Lernergebnisse enthalten, die mit den Bologna-Stufen assoziiert werden, d.h., es erfolgt für die Qualifikationen der ersten, zweiten und dritten Stufen eine Ausführung zu „Wissen und Verstehen, Anwendung des Wissens und Verstehens, Fähigkeit der Urteilsbildung, der Kommunikation und das Lernen zu lernen“ (Übers. des Verf.). Zu beachten ist, dass das Rahmenwerk einem dynamischen Prozess unterliegt, im Zeitablauf sich verändern wird und deshalb gepflegt und weiterentwickelt werden muss. Diese Verantwortung ist der Bologna Follow up Group bzw. einer durch die Minister bestimmten Nachfolgegruppe zugesprochen worden.

Bemerkenswert ist der Hinweis im Kapitel IV, in dem auf das Anerkennungsverfahren einzelner Lernergebnisse („Articulation“) hingewiesen wird. Um diesen Prozess zu ermöglichen, ist es erforderlich, dass auf Länderebene die nationalen Qualifikationen (ihre Niveaustufen, Lernergebnisse und Deskriptoren) mit den Stufenbeschreibungskategorien des Europäischen Qualifikationsrahmens abgeglichen werden (ebenda S. 9). Zur Verifizierung der Kompatibilität nationaler Qualifikationsrahmen mit dem europäischen listet der Bericht eine Vielzahl von Kriterien auf, die zu beachten sind, zum Beispiel „... dass das nationale Rahmenwerk und seine Qualifikationen nachweisbar auf Lernergebnissen basiert und die Qualifikationen mit ECTS Credits verbunden sind...“ (ebenda, S. 10, Übers. d. Verf.). Auch das Verfahren, wie die Kompatibilität von den Ländern selbst durchgeführt werden kann, ist detailliert als Vorschlag ausgeführt (Kapitel IV S. 79f und Appendix 7):

- „The national framework for higher education qualifications and the body or bodies responsible for its development are designated by the national ministry with responsibility for higher education.
- There is a clear and demonstrable link between the qualifications in the national framework and the cycle qualification descriptors of the European framework.
- The national framework and its qualifications are demonstrably based on learning outcomes and the qualifications are linked to ECTS or ECTS compatible credits.
- The procedures for inclusion of qualifications in the national framework are transparent.

³ Wenn nicht ausdrücklich genannt, werden in der Untersuchung die Begriffe Beschreibungskategorien, Kriterien, Deskriptoren sowie Kompetenzbereich und Kompetenzdimension synonym verwendet.

- The national quality assurance system for higher education refer to the national framework of qualifications and are consistent with the Berlin Communiqué and any subsequent communiqués agreed by the ministers in the Bologna Process.
- The national framework, and any alignment with the European framework, is referenced in all Diploma Supplements.
- The responsibilities of the domestic parties to the national framework are clearly determined and published.”

Bei der Entwicklung eines deutschen Qualifikationsrahmens für den gesamten Bildungsbereich sollten auch die Empfehlungen im Kapitel V berücksichtigt werden, die besonders auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung des lebensbegleitenden Lernens eingehen: „... Indeed, National Frameworks, and their related features such as the link to credit accumulation and transfer, moving towards a learning outcomes based approach and the recognition of non-formal and informal learning that is enabled by a real learning outcomes approach, all facilitate and encourage increased lifelong learning and international research shows that these are important elements of many countries’ approaches to encouraging lifelong learning ...” (ebenda, S. 93).

Das Referenzmodell zur akademischen Anerkennung ist im EQF-EHEA die Qualifikation, die durch überprüfbare Lernergebnisse beschrieben wird. Die tatsächliche Anerkennung obliegt jedoch immer dem „Empfänger“ (Hochschule, Unternehmen), wobei entscheidend sein dürfte, gegenseitiges Vertrauen in die Qualität der Qualifikationen zu haben. Diese „zone of mutual trust“ bedarf sicherlich einer Zeit der „Reifung“, wobei entscheidend sein dürfte, den Qualifikationsrahmen mit Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung zu verbinden, und zwar nicht im Sinne einer nachträglichen Kontrolle, sondern eher durch „make it right first time“, wozu die Beschreibung der Lernergebnisse eine hervorragende Orientierung bieten. Nebenbei sind dies auch Erkenntnisse, die die Wirtschaft gewonnen hat, da Nachbesserungen bei Qualitätskontrollen am Ende eines Prozesses einfach zu teuer sind. Auf den Bildungsbereich bezogen bedeutet dies, qualitative hochwertige Bildungswege anzubieten, die nicht nur zu einem Zeitpunkt begutachtet werden (Akkreditierung), sondern die einem laufenden Qualitätsverfahren (formative Evaluation) unterliegen, wobei die Erkenntnis der Förderung mit Unterstützung studienbegleitender Prüfungen anstelle einer Abschlussprüfung elementar ist.

1.2 European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF-LLL

Der Europäische Qualifikationsrahmen beschreibt drei Kompetenzdimensionen (Knowledge, Skills and Competence) und stuft sie in acht Kompetenzniveaus, unabhängig von Lernort

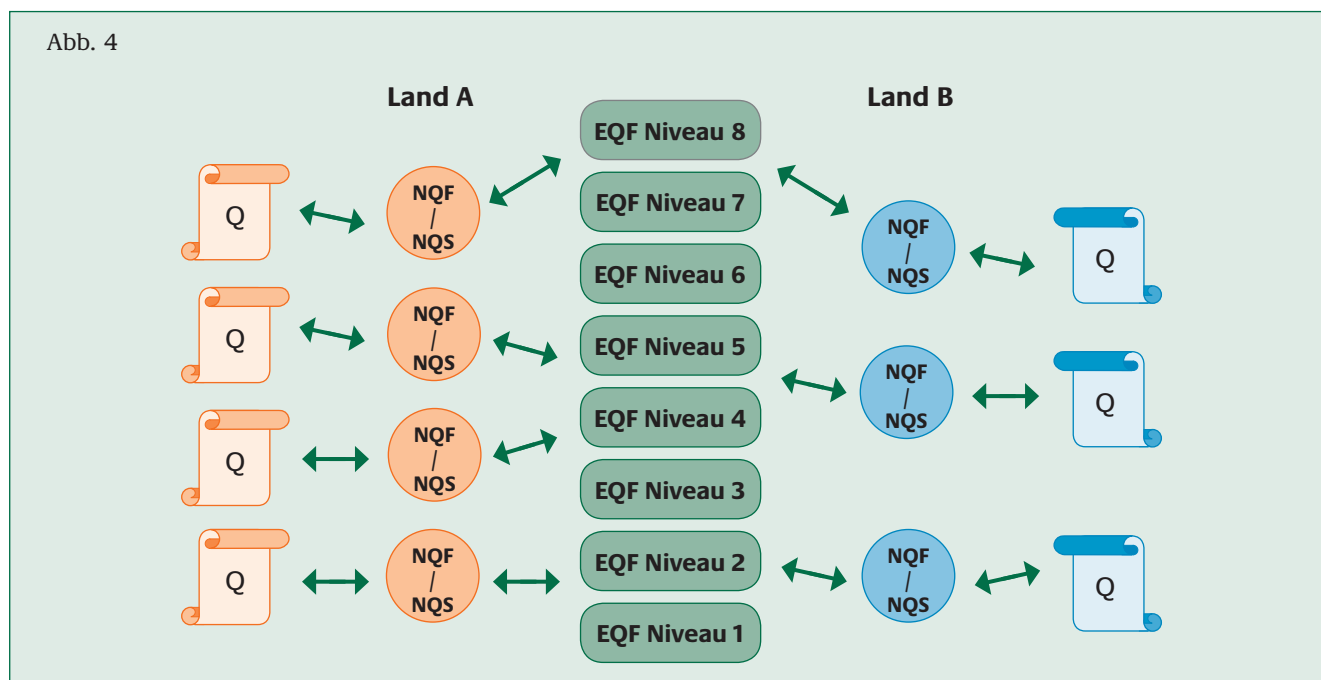
(Schule, Beruf, Hochschule), Lernform (formal, nicht formal, informell), Lernart (Erstausbildung, Weiterbildung u.a.), Lerndauer und Lernintensität. Eine erste Vorlage kommentierte Klaus Fadle, BiBB, wie folgt: „Die Niveaustufen sind insgesamt ausreichend. Eine weitere Differenzierung würde die Unübersichtlichkeit des EQF erhöhen und eine Zuordnung zu Stufen eher erschweren, ohne einen zusätzlichen Informationsgehalt zu liefern. Der bisherige Entwurf stellt die Progression der Deskriptoren noch zu wenig hierarchisch dar. Es muss deutlicher werden, dass die zunächst höhere Stufe der Deskriptoren jeweils die niedrigeren Stufen beinhaltet. Dies dürfte durch einen präzisierten Entwurf, der gegenwärtig in Arbeitsgruppen der Kommission erarbeitet wird, der Fall sein“ (Fadle, Berlin 18. Mai 2006). Die Technische Arbeitsgruppe der Europäischen Kommission berücksichtige diese und ähnliche Einwände und erstellte in den Arbeitsgruppensitzungen 2006 einen überarbeiteten Entwurf für den laufenden Entscheidungsprozess (unveröffentlichte interne und eigene Aufzeichnungen zu den Arbeitsgruppensitzungen 2006).

Als Metarahmen unterstellt der Qualifikationsrahmen hypothetische Entwicklungen der Kompetenzdimensionen (vertikal), die durch die Bündelung von überprüfbaren und zu überprüfenden Lernergebnissen eine Abbildung mit nationalen Qualifikationen (horizontal) erlauben soll. Der EQF selbst enthält somit keine Qualifikationen, und es ist irreführend, dass er dennoch die Bezeichnung „Qualifikationsrahmen“ trägt. In Wirklichkeit stellt der EQF eine Beschreibung von Lernergebnissen dar, die als Standards verstanden werden könnten, die es ermöglichen, den EQF als Mittel zu nutzen, um Qualifikationen, die in unterschiedlichen nationalen Qualifikationsrahmen abgebildet sind, vergleichbar zu machen⁴. Für die EU-Kommission bildet das folgende Modell den Orientierungsrahmen⁵:

4 Im „VQTS model“ A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition, herausgegeben von LUOMI-MESSERER, K., und MARKOWITZ, J., wird diese Bündelung bzw. Qualifikation als eine Form eines Kompetenzprofils bezeichnet.

5 Präsentation von u.a. MICHAEL TEUTSCH, EU-Kommission, Berlin 2006

6 Falls im Land B ein anderer Zuschnitt der Lernergebnisse erfolgt ist oder aber auch die Anzahl der Stufen höher oder niedriger ist oder wenn andere Deskriptoren verwendet werden.



Das Modell erläutert die Vorstellung der EU, dass nationale Qualifikationen (z.B. im Land A) durch den nationalen Qualifikationsrahmen einer Niveaustufe zugeordnet werden. Diese Stufe wird mit dem EQF abgeglichen und führt, in diesem fiktiven Beispiel im Land B, dazu, dass der „umgekehrte“ Prozessablauf erfolgt: Die EQF-Stufe wird auf den nationalen Rahmen des Landes B „übersetzt“⁶. Die dieser Niveaustufe typischerweise zugeordnete Qualifikation des Landes B entspricht dann der im Land A erworbenen Qualifikation und kann entsprechend anerkannt werden. Da durchaus verschiedene Qualifikationen im nationalen Rahmen auf einer Niveaustufe eingeordnet sind, kann diese Zuordnung also auch eine Gruppe von Qualifikationen betreffen. „Der EQF will berufliche Qualifikationen nicht mehr über Lernwege und Abschlüsse, sondern über die Ergebnisse von Lernprozessen vergleichen.“ (Jan Figel, zitiert in FAZ vom 12. Sept. 2006, S. 199). „Der EQF beschreibt also nicht, wie, wann, wo und wie lange jemand gelernt hat, sondern das, was jemand könne“ (o.V., Ein Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, FAZ, 12. Sept. 2006, S. 19). Allerdings ist Hubert Esser, Leiter der Abteilung Berufliche Bildung des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (ZDH) durchaus der Meinung, dass der zeitliche Aufwand, der für den Erwerb des Wissens und Könnens erforderlich ist: zu berücksichtigen ist (ebenda). Damit greift er die Vorstellung auf, die im Hochschulbereich durch ECTS eingeführt worden ist, ein Leistungspunktsystem, das den zeitlichen Lernaufwand zu definierten Lernergebnissen in Beziehung setzt (Leistung = Arbeit (Kraft x Weg) in einer Zeiteinheit). Dies könnte ebenso für eine duale Ausbildung gelten zum Beispiel Regelabschluss in drei Jahren.

Im EQF-LLL erfolgt auch der Hinweis, dass die Stufen 5 bis 8 kompatibel mit denen des EQF-EHEA sind. Dies ist insofern bemerkenswert, als der EQF-EHEA im allgemeinen Verständnis lediglich drei Stufen umfasst (s.o.). Der EQF-LLL geht demnach davon aus, dass auch die in mehreren Mitgliedstaaten üblichen „Short Cycle“ – oft zweijährige Studiengänge, auch zum Teil duale Ausbildungswege – dem Hochschulsektor zuzurechnen sind. Diese Überlegungen sind in Deutschland noch nicht „angekommen“, werden aber im Rahmen der Studie aufgegriffen. Unter formalen Gesichtspunkten kann die Zuordnung nur so verstanden werden, dass die Stufe 5 EQF-LLL eine Subkategorie der Bachelor-Stufe des EQF-EHEA bildet, es sei denn, der „Short Cycle“ würde als eigenständige Kategorie geführt, so wie es im EQF-EHEA durchaus deutlich wird (Danish Ministry of Science, Technology and Innovation, Appendix 8 S. 193), ausgewiesen mit 120 credits und beschrieben als „Short Cycle (within or linked to the first cycle) Qualification“. Subkategorien sollten nach Vorstellung der deutschen Arbeitsgruppe EQF jedoch nicht gebildet werden. Insofern käme nur eine „vierte“ Niveaustufe in Betracht (gemäß der Reihenfolge im EQF-EHEA wäre es die Stufe 1, allerdings unterhalb der „First Cycle Qualification“. Es ist offensichtlich, dass bei der Gestaltung des EQF-EHEA in diesem Bereich keine eindeutige Klarheit zum Ausdruck gekommen und in Folgediskussionen unbeachtet geblieben ist. Es könnte damit zusammenhängen, dass zum Beispiel der Bachelor-Grad in Irland und England/Wales/Nordirland geteilt ist, und zwar in einen „Ordinary“ und einen „Honours“. Diese Unterscheidung wurde bei der Einführung der neuen akademischen Bezeichnungen in Deutschland bewusst nicht vorgesehen.

6 Falls im Land B ein anderer Zuschnitt der Lernergebnisse erfolgt ist oder aber auch die Anzahl der Stufen höher oder niedriger ist oder wenn andere Deskriptoren verwendet werden.

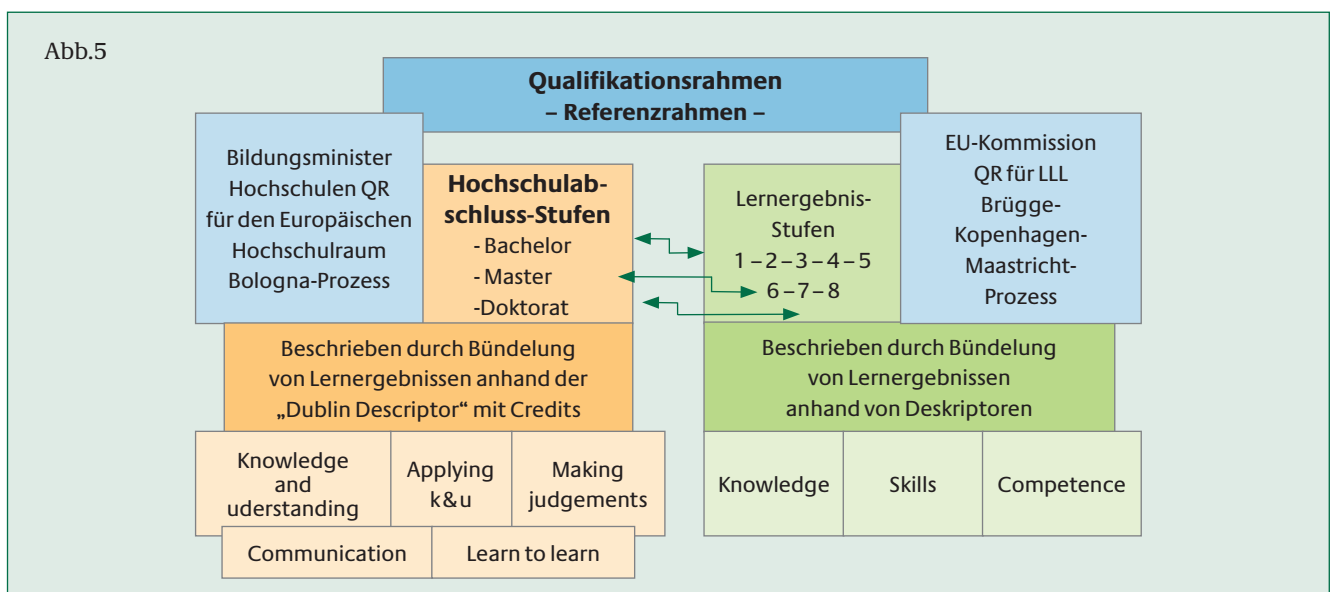
Als Metarahmen soll der EQF die teilnehmenden Staaten ermutigen, ihre Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) zu gestalten, damit die angestrebten Ziele erreicht werden können. Der EQF schreibt den Nationalstaaten nicht vor, wie viele Kompetenzdimensionen und Kompetenzstufen ein NQR aufweisen sollte. Der gemeinsame Nenner sollte die Kompatibilität zwischen EQF und NQR bilden. Es könnten dabei die Kompatibilitätskriterien angewendet werden, die im Rahmen des EQF-EHEA erarbeitet wurden (s.o.), angepasst auf das gesamte Bildungs- und Ausbildungswesen. Abzuwarten ist, ob ECVET das ECTS-System des Hochschulbereichs zumindest für den beruflichen Bereich ersetzt oder ob ein gemeinsames System entwickelt wird. Das im Hochschulbereich unter Federführung der Unesco-Cepes, Council of Europe und der EU-Kommission unter Mitwirkung der Wirtschaft entwickelte Diploma Supplement ist heute bereits Bestandteil des Europass. Dem Bildungs- und Ausbildungsweg entsprechend ist das richtige Instrument einzusetzen, zum Beispiel das Certificate Supplement.

Anders als im EQF-EHEA wird im EQF-LLL die nationale Qualifikation über auf Lernergebnisse basierende nationale Qualifikationsrahmen und dem EQF-LLL in ein anderes nationales System übersetzt. Während der EQF-EHEA davon ausgeht, dass beispielsweise ein Bachelor als definierte Qualifikation in einem Land einem Bachelor in einem anderen Land entspricht, wobei die Niveaustufe aufgrund der unterschiedlichen Anzahl in dem nationalen Rahmen anders lauten kann, aber die Lernergebnisse gleichwertig sind, erfolgt gemäß EQF kein direkter Vergleich von Qualifikation zu Qualifikation. Für beide Rahmen sind aber die Beschreibungen der Lernergebnisse ganz entscheidend, und auch im EQF-LLL muss sich eine „zone of mutual trust“ bilden, die dadurch genährt wird, dass Qualitätssicherung und -entwicklung in der jeweiligen Organisation den Erwartungen entspricht. Während der EQF-EHEA die Abschlüsse faktisch „vereinheitlicht“ – auch wenn es nationale

Ausnahmen gibt, so sind doch zumindest die drei Stufen eindeutig mit einem akademischen Grad versehen – so lässt der EQF-LLL die Abschlüsse völlig offen und versucht, die Beschreibungen von Niveaustufen in allen Mitgliedstaaten kompatibel zu gestalten. Mit anderen Worten: Der EQF-EHEA legt die Stufen fest und beschreibt sie in einem Rahmenwerk, wobei national die Bezeichnungen der Abschlüsse der ersten, zweiten bzw. dritten Stufe variieren können. Der EQF-LLL setzt praktisch zwei Rahmen voraus, einen, in dem die nationalen Qualifikationen gelistet sind, einen, in dem die Lernergebnisdimensionen unterschiedlicher Niveaustufen beschrieben sind. Auf nationaler Ebene kann überlegt werden, gegebenenfalls beide Elemente zusammenzufassen. Dies ist im Wesentlichen eine Frage der Darstellungsform. Im Prinzip findet sich diese Zweiteilung in den untersuchten nationalen Qualifikationsrahmen.

In Bezug zu den auf der Bergen-Konferenz (2005) verabschiedeten „Standards and Guidelines“ werden damit für den Europäischen Hochschul- und Forschungsraum Orientierungen für die interne und externe Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung (QSE) dargelegt, deren normativer Charakter – wie auch für EQF und NQR – zu hinterfragen ist. Obwohl die „Standards and Guidelines“ bislang nur für den Hochschulraum entwickelt wurden, soll der notwendige und sinnvolle Bezug zwischen Qualifikationsrahmen und Qualitätssicherung und -entwicklung hervorgehoben werden. Beide ergänzen sich, sind nicht wechselseitig ersetzbar und verlieren ihre Aussagekraft, wenn sie isoliert benutzt werden. Das gegenseitige Vertrauen auf Qualität, „zone of mutual trust“, kann dadurch nachhaltig gesichert werden, dass Qualifikationsrahmen und QSE als Einheit verstanden werden. So kann der EQF nicht nur die Funktion der Transparenz und Vergleichbarkeit erfüllen und damit Diskriminierungen – zum Beispiel zwischen Lernorten und Lernformen – verhindern, sondern die Durchlässigkeit sowohl innerhalb eines nationalen als auch eines transna-

Abb.5



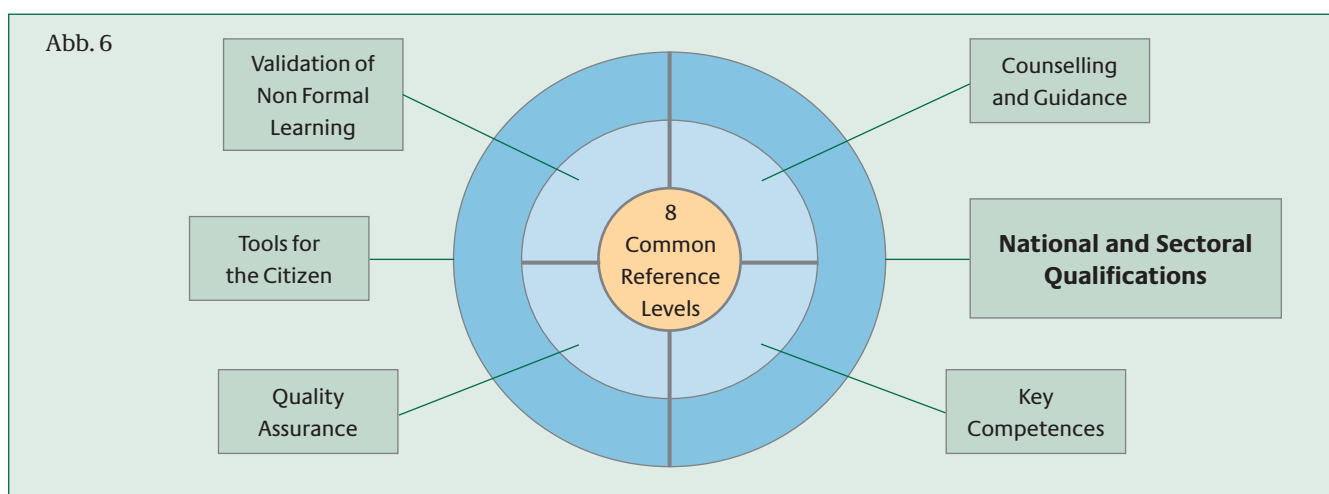
tionalen Systems verbessern (SÉAMUS PUIRSÉIL, Higher Education and Training Awards Council, Ireland; International Seminar „The Quality-Assurance System for Higher Education at European and National Level, Berlin 15.–16. Feb. 2007; Klie-me, dipf, Fachtagung der KMK „Implementation der Bildungsstandards“, Berlin, 2. April 2004, Fahle, BiBB, Expertengespräch zum Vorschlag der Europäischen Kommission für einen EQF, Berlin, 18. Mai 2005).

In Abb. 5 (Seite 15) sind die beiden Qualifikationsrahmen zusammenfassend dargestellt.

2 Nationale Qualifikationsrahmen

Der Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) kann von den Mitgliedstaaten auf freiwilliger Basis entwickelt werden. Mit seiner Hilfe können nationale Qualifikationen mit den Referenzebenen 1–8 des EQF-LLL oder den drei Zyklen des EQF-EHEA abgebildet werden. Die Spiegelung nationaler Qualifikationen und Abschlüsse zu einzelnen nationalen Niveaustufen bleibt Aufgabe des jeweiligen Mitgliedstaats. Die erarbeiteten bzw. in Arbeit befindlichen nationalen Qualifikationsrahmen vertrauen auf die Verlässlichkeit der Lernergebnisse und ihrer überprüften Erreichbarkeit. Eine Grundvoraussetzung zur Vertrauensbildung ist – wie bereits betont – ein solides Qualitätssicherungs- und -entwicklungssystem. LIPINSKA, SCHMID und TESSARING (2007) nennen aber noch weitere Elemente: „As countries are making VET more flexible and inclusive, guidance and validation of non-formal and informal learning are also moving to the fore ... To become more aware of their own skills and competences and to be able to build on them and select suitable learning and career pathways, citizens need more and well targeted assistance ... Validation is also becoming increasingly important for companies and sectors ...“

Das heißt: Die nationalen und sektoralen Qualifikationsrahmen sind Instrumente für den Bürger, wobei durch Beratung und Begleitung der Lernende durch unterschiedliche Formen des Lernens Kernkompetenzen erwerben kann, die durch Qualitätssicherung – unter Einschluss der Validation nicht formalen Lernens – Bezüge zu den acht Referenzstufen des EQF-LLL aufweisen. In diesem Zusammenhang hat die Bundesministerin für Bildung und Forschung am 4. Juni 2007 in einer Pressemitteilung des Hauses zur Eröffnung der EU-Konferenz zur Berufsbildung gefordert, internationale Leistungsvergleiche durchzuführen und eine stärkere Öffnung in Europa zu erzielen: „Die Ergebnisse der PISA-Studie zur Allgemeinbildung haben einen erheblichen Reformschub ausgelöst. Ähnliches ist auch in der beruflichen Bildung überlegenswert“ ... Im Vordergrund sollte stehen, „... was jemand kann – und nicht, in welcher Institution und mit welcher Dauer ein Bildungsgang absolviert wurde“ (Pressemitteilung 119/2007). Dies schafft Vertrauen in nationale Qualitäten und könnte dazu führen, dass in Deutschland abgeschlossene nicht akademische Berufsausbildungen mit ähnlichen Ausbildungen in anderen Staaten, die dort akademisch vermittelt werden, verglichen werden. Als Beispiele nannte die Ministerin die Ausbildungen zur Krankenschwester und zu Optikern (ebenda). Diese Forderung unterstützt die Bemühungen der Europäischen Kommission, die am 21.02.2007 eine Mitteilung veröffentlichte, in der Maßstäbe zur Messung des Fortschritts in Bildung und Ausbildung hinsichtlich der Ziele von Lissabon ausgeführt werden (A coherent framework of indicator and benchmarks for monitoring progress towards the Lisbon objectives in education and training). Darin wird vorgeschlagen, dass zukünftig alle Indikatoren und Maßstäbe (benchmarks) auf acht politische Funktionsbereiche ausgerichtet sind, die in den Bildungs- und Ausbildungsstrategien 2010 prioritär sind: Fortschritte im Bologna- bzw. Kopenhagen-Prozess, die Modernisierung des Schulsystems, die Umsetzung eines lebensbegleitenden Lernsystems sind u.a.



Adapted from: CEDEFOP (Hrsg.) LIPINSKA, P., SCHMID, E., TESSARING, M., Zooming in on 2010, Reassessing vocational education and training, p. 6, Munich conference paper, June 2007

Referenzpunkte zur Messung. Ganz entscheidend kann der zu entwickelnde deutsche Qualifikationsrahmen dazu einen positiven Beitrag leisten (ebenda).

Es ist nicht beabsichtigt, im Folgenden eine umfassende Darstellung aller bestehenden nationalen Qualifikationsrahmen darzulegen. Berücksichtigt wurden Rahmen, auf die häufig verwiesen wird und die als „gute Beispiele“ charakterisiert werden.

2.1 Australien

Seit vielen Jahren wird das australische Bildungswesen als weltweit sehr konkurrenzfähig angesehen, und zwar nicht nur durch die erfolgreichen „off-shore“-Gründungen, sondern auch durch die Verzahnung von schulischer, beruflicher/berufsschulischer sowie hochschulischer Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. Anlässlich eines Besuchs in Australien befürwortete Ján Figel, der EU-Kommissar für Bildung, Ausbildung, Kultur und Jugend das australische Bildungssystem, „Bologna-kompatibel“ werden zu wollen. Bereits jetzt verfügt es über ein dreizügiges Hochschulsystem und einen Qualifikationsrahmen und beabsichtigt, sowohl ein Credit-System als auch ein Diploma Supplement einzuführen (Higher Education Reform in Europe, Newsletter No. 3 20/04/07). Der australische Qualifikationsrahmen (Australian Qualifications Framework, AQF), der 1995 eingeführt wurde, umfasst die Qualifikationen nach dem Akkreditierungssektor: „Schools Sector Accreditation, Vocational Education and Training Sector Accreditation, Higher Education Sector Accreditation“. Entsprechend werden in drei Spalten alle vorhandenen Qualifikationen auf zwölf Niveaustufen gelistet. Eine Stufung ist zunächst nur dadurch erkennbar, dass die Qualifikationen in den Spalten nicht fortlaufend von oben nach unten oder umgekehrt gelistet sind, siehe: Tab. 1; AQF (Hrsg.), Australian Qualifications Framework, Schools, Vocational Education, Higher Education und www.aqf.edu.au/aqfqual.htm.

Das AQF-Board weist darauf hin, dass in zunehmendem Maße „vocational education and training“ (VET) im Schulsektor angeboten und dort entsprechend als Certificate I-IV anerkannt wird oder aber durch Credits angerechnet werden kann für das „Senior Secondary Certificate of Education“. Einige der Certificate I-IV-Abschlüsse können auch im Hochschulsektor ausgegeben werden, und es gibt einen VET-Ausbildungsweg sowohl zum Graduate Certificate als auch zum Graduate Diploma. Die einzelnen Abschlüsse werden insbesondere unter dem Gesichtspunkt der typischen Zugangsmöglichkeiten sowie unter dem Aspekt, wie sie erreicht werden, beschrieben. Alle AQF-Qualifikationen werden so in der Form von allgemeinen Profilen dargelegt. Dabei werden die möglichen Wege zwischen den typischen Ausbildungswegen aufgezeigt, um zum Beispiel vom Schulsektor zum VET-Sektor zu gelangen bzw. wo Anrechnungsmöglichkeiten bestehen.

Tab. 1: AQF Qualification by Sector of Accreditation

Schools Sector Accreditation	Vocational Education and Training Sector Accreditation	Higher Education Sector Accreditation
		Doctoral Degree
		Masters Degree
	Vocational Graduate Diploma	Graduate Diploma
	Vocational Graduate Certificate	Graduate Certificate
		Bachelor Degree
	Advanced Diploma	Associate Degree, Advanced Diploma
	Diploma	Diploma
Senior Secondary Certificate of Education	Certificate IV	
	Certificate III	
	Certificate II	
	Certificate I	

In einem Handbuch werden alle Qualifikationen nach einer vergleichbaren Struktur beschrieben:

1. Zweck
2. Kontext
3. Lernergebnisse
 - 3.1 Zuständige/verantwortliche Stelle
 - 3.2 Wesenselemente der Lernergebnisse (oder Kompetenzen)
4. Verantwortung für die Beurteilung
5. Bildungswege zu, durch und mit dieser Qualifikation
6. Verantwortliche Stelle zur Herausgabe der Urkunde
7. Urkunde

Für den allgemeinen Schulbereich (Senior Secondary Certificate of Education, s.o.) werden die Lernergebnisse wie folgt beschrieben:

„The characteristics of learning outcomes at this level include the knowledge, skills and understandings, both generic and subject-specific, required as a basic preparation for civic life, work and lifelong learning. These are developed through studies that may include academic disciplines, vocational education and training, and community-based learning“ (ebenda, Schools Sector S. 3).

Im Teil für die Qualifikationen Vocational Graduate Certificate and Vocational Graduate Diploma (ebenda, Vocational Sector S. 2) werden wiederum die typischen Lernergebnisse nach Knowledge und Skills beschrieben, wobei beide auch

durch folgende weitere Beschreibungen hinsichtlich von Lernergebnissen als Ganzes gesehen werden. Die Unterscheidungen zwischen den Niveaus, die in der Qualifikationsübersicht deutlich wird (s.o.), erfolgt tabellarisch durch das Nebeneinanderstellen der Qualifikationen, deren Unterschiede durch die Beantwortung einer einheitlichen Fragestellung deutlich werden.

2.2 England, Wales und Nordirland

Der Qualifikationsrahmen für England, Wales und Nordirland setzt sich zusammen aus den ursprünglich fünf Niveaustufen der National Vocational Qualifications (NVQs) und den fünf Stufen der Hochschulbildung. Aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeit werden die NVQs als „National Qualifications Framework“ (NQF) und die Hochschulgrade als „Framework for Higher Education Qualification levels (FHEQ) bezeichnet. Verantwortlich für die NVQs ist die „Qualifications and Curriculum Authority“ (QCA), UK, für den FHEQ die „Quality Assurance

Tab. 2: Unterscheidungsmerkmale

Advanced Diploma	Vocational Graduate Certificate	Vocational Graduate Diploma
Question: Do the Competencies or Learning Outcomes enable an individual with this qualification to:		
demonstrate understanding of specialised knowledge with depth in some areas	demonstrate the selfdirected development and achievement or broad and/or specialised areas of knowledge and skills building on prior knowledge and skills	demonstrate the selfdirected development and achievement or broad and/or highly specialised areas of knowledge and skills building on prior knowledge and skills
Die Abgrenzung erfolgt in fünf weiteren Beschreibungen der Lernergebnisse		

Wenn ein Lernender eine oder mehrere „units of competency“ von national anerkannten „qualification(s)/course(s)“ erreicht hat, erhält er von einer „Registered Training Organisation“ ein „Statement of Attainment“. Dieses Statement kann Details der „units of competency“ beinhalten, so wie sie den staatlich anerkannten „competency standards“ entsprechen. Der AQF sieht die Statements als eine permanente Ermutigung, das Wissen und Können „aufzubessern“. Die erreichten Leistungen können so formal anerkannt und für angestrebte Qualifikationen akkumuliert werden, um damit einerseits die Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern, andererseits aber auch den Zugang zu weiteren Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu erhalten (ebenda, S. 3).

Im VET-Sektor ist hervorzuheben, dass die Qualifikationen entweder auf national vereinbarte Kompetenzstandards beruhen (falls sie vorliegen) oder aber auf „competency standards“, die von der einschlägigen Wirtschaft, Unternehmen, Gemeinschaft oder Berufsgruppen entwickelt wurden ... Der Fokus im VET-Sektor liegt „on the capacity to directly assess the performance criteria in the competencies specified within the Training Package or accredited course“ (ebenda, S. 6). Die Ausbildungspakete werden von den „National Industry Training Advisory Bodies“ oder anderen anerkannten Gruppen, einschließlich der Wirtschaft, erarbeitet und bilden somit den zu erreichenden Standard für die entsprechende Qualifikation, letztlich genehmigt durch das „National Training Quality Council“ (ebenda).

Agency“ (QAA), UK. Die jeweiligen Qualifikationen sind in zwei Spalten nebeneinandergesetzt, wobei der NQF aufsteigend durch die Niveaustufen 1-8 gekennzeichnet ist, der FHEQ dagegen durch den Erstbuchstaben der Qualifikation in aufsteigender Form: C (certificate), I (intermediate), H (honours), M (masters), D (doctorates). Diesen Stufen entsprechen im NQF – ebenfalls aufsteigend – die Level 4 (Certificate in Early Years Practice) bis 8 (Specialist awards), die früheren NVQ-Level 4 und 5. Credits oder Zugangs- und Abgangsberechtigungen werden nicht im Framework ausgewiesen, wohl aber in den ausführlichen Erklärungen. Dabei ist zu beachten, dass von einem nationalen Credit-System ausgegangen wird (Credits for Accumulation and Transfer), das allerdings nicht flächendeckend angewendet wird. Im Anhang 1 der Veröffentlichung findet sich eine genauere Beschreibung der Qualifikationen jeder Stufe, wobei detaillierte domänenspezifische Ausführungen, zum Beispiel für den Hochschulbereich, in den sogenannten „subject benchmark statements“ zu finden sind. Die Beschreibung der Qualifikationen erfolgt gemäß der folgenden Gliederung, beispielhaft dargestellt am H-Level:

„Descriptor for a qualification at Honours (H) level: Bachelors with Honours. Honours degrees are awarded to students who have demonstrated: ...“ (www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/EWNI/default.asp am 31.07.2007). Es folgt eine auflistende Erklärung der Lernergebnisse, die das systematische Verstehen umfassen, aber auch die Fähigkeit, Techniken anzuwenden, konzeptionell zu verstehen, was den Lernenden befähigt zu argumentieren und gegenwärtige Forschungsergebnisse zu beschreiben und zu kommentieren sowie mit Unwägbarkeiten umzugehen und das eigene Lernen zu organisieren. Daraus wird auf typische Arbeiten geschlossen, die

der Absolvent dieser Qualifikation ausüben kann in instrumentaler, systemischer und kommunikativer Hinsicht, was durch „qualities and transferable skills necessary for employment requiring“ abgerundet wird: initiativ sein, Entscheidungen fällen zu können, lernen zu lernen etc. (ebenda). Diese Form der Darstellung erleichtert allerdings nicht den direkten Vergleich mit den verschiedenen Stufen, da sie keine ausgewiesenen Beschreibungskategorien enthält.

2.3 Irland

Der „National Framework of Qualifications“ wurde im Oktober 2003 gestartet und umfasst den gesamten irischen Bildungsbereich mit zehn Niveaustufen und 15 Qualifikationstypen (award-types) (manchmal wird auch von 16 gesprochen, als 16. wird der „Higher Doctorate“ genannt) (National Qualifications Authority of Ireland (Hrsg.) The National Framework of Qualifications, a framework for the development, recognition and award of qualification in Ireland – An Overview, o.J./siehe www.nqai.ie sowie für die Qualifikationen www.fetac.ie und hetac.ie). Damit wurden die Zugänge, der Transfer und die Progression neu erarbeitet. Deutlich wird hervorgehoben, dass die Qualifikation eine Anerkennung der Lernergebnisse darstellt. Die „awards“ für die zehn Stufen wurden neu charakterisiert. Dargestellt als Fächer (Halbkreis) werden im äußeren Ring die Stufen bezeichnet, wobei die Stufen 1 – 5 mit einem „Certificate“ gekennzeichnet sind, die Stufe 6 (als solche nicht mehr angegeben) als „Advanced Certificate“, gefolgt von „Ordinary Bachelor“, „Honours Bachelor, Masters und Doctoral Degree“.

Bis zum Level 3 werden die Qualifikationen als „Junior Certificate“ kategorisiert, Level 4 und 5 als „Leaving Certificate“, Level 6 als Higher Certificate, Level 7, der Ordinary Bachelor, verfügt über keine weitere Spezifikation, wohl aber die folgenden drei „Degree-Stufen“ mit Higher Diploma, Post-Graduate Diploma und Higher Doctorate.

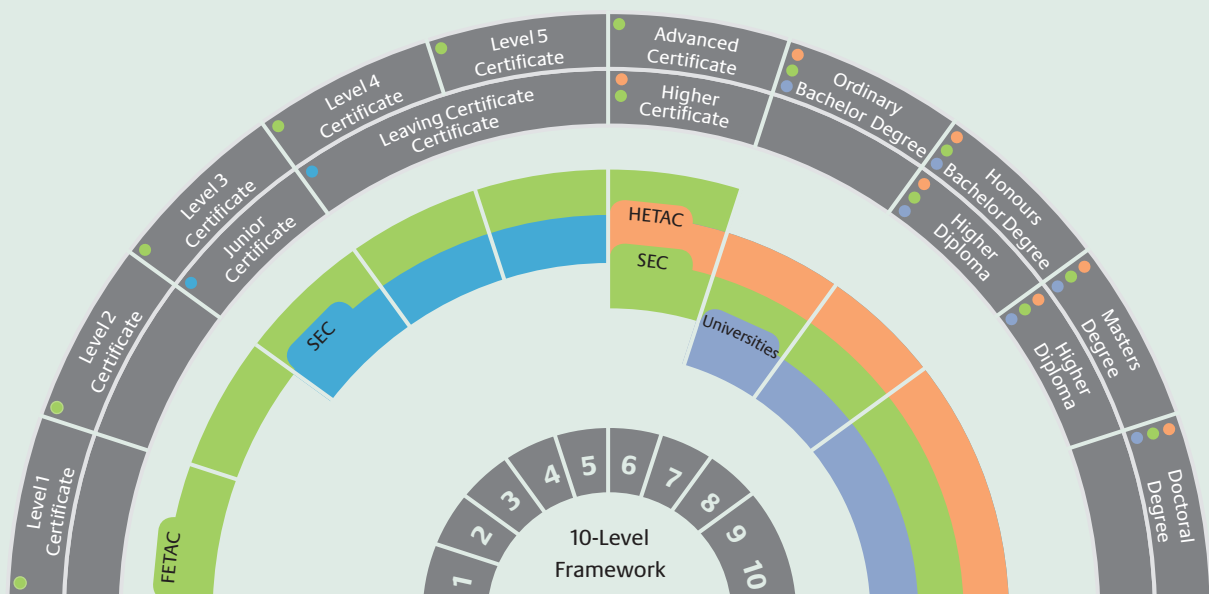
In Abb. 7 sind die Zuständigkeiten für die Qualitätssicherung der Qualifikationen in einem Kreis eingetragen. Bis einschließlich des „Advanced Certificate/Higher Certificate“, Level 6, ist dies die FETAC (Further Education and Training Awards Council); für die Stufen 3 – 5 parallel die SEC (State Examinations Commission (Department of Education and Science)); für die Level 6 – 10 (Level 6 parallel mit FETAC) das Higher Education and Training Awards Council (HETAC) sowie parallel das DIT, das Dublin Institute of Technology und letztlich die Universitäten, die für die Level 7 – 10 verantwortlich sind, z.T. parallel zu DIT und HETAC.

Neben den Niveaustufen (levels) und den Qualifikationstypen (award-types) sind die einzelnen Qualifikationsbezeichnungen (named awards) das dritte Kernelement des irischen Qualifikationsrahmens.

Auf einer Niveaustufe können mehrere Qualifikationstypen eingeordnet sein. Auf dem Level 3 sind es zum Beispiel fünf, auf dem Level 6 sogar 13 verschiedene Qualifikationstypen, immer versehen mit der „Akkreditierungsorganisation“, aber unabhängig vom Lerngebiet. Diese sind entscheidend für die Qualifikationsbezeichnungen (s. Tab. 3).

Abb. 7:

The National Framework of Qualifications–levels, major award-types and awarding bodies



Tab. 3

	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4	Level 5	Level 6	Level 7	Level 8	Level 9	Level 10
Knowledge – Breadth	Elementary knowledge	Knowledge that is narrow in range	Knowledge moderately broad in range	Broad range of knowledge	Broad range of knowledge	Specialised knowledge of a broad area	Specialised knowledge across a variety of areas	An understanding of the theory, concepts and methods pertaining to a field (or fields) of learning	A systematic understanding of knowledge, at, or informed by, the forefront of a field of learning	A systematic acquisition and understanding of a substantial body of knowledge which is at the forefront of a field of learning
Knowledge – Kind	Demonstrable by recognition or recall	Concrete in reference and basic in comprehension	Mainly concrete in reference and with some comprehension of relationship between knowledge elements	Mainly concrete in reference and with some elements of abstraction or theory	Some theoretical concepts and abstract thinking, with significant depth in some areas	Some theoretical concepts and abstract thinking, with significant underpinning theory	Recognition of limitations of current knowledge and familiarity with sources of new knowledge; integration of concepts across a variety of areas	Detailed knowledge and understanding in one or more specialised areas, some of it at the current boundaries of the field(s)	A critical awareness of current problems and/or new insights, generally informed by the forefront of a field of learning	The creation and interpretation of new knowledge, through original research, or other advanced scholarship, of a quality to satisfy review by peers
Knowledge-how and skill – Range	Demonstrate basic practical skills, and carry out directed activity using basic tools	Demonstrate limited range of basic practical skills, including the use of relevant tools	Demonstrate a limited range of practical and cognitive skills and tools	Demonstrate a moderate range of practical and cognitive skills and tools	Demonstrate a broad range of specialised skills and tools	Demonstrate comprehensive range of specialised skills and tools	Demonstrate specialised technical, creative or conceptual skills and tools across an area of study	Demonstrate mastery of a complex and specialised area of skills and tools; use and modify advanced skills and tools to conduct closely guided research, professional or advanced technical activity	Demonstrate a range of standard and specialised research or equivalent tools and techniques of enquiry	Demonstrate a significant range of the principal skills, techniques, tools, practices and/or materials which are associated with a field of learning; develop new skills, techniques, tools, practices and/or materials
Knowledge-how and skill – Selectivity	Perform processes that are repetitive and predictable	Perform a sequence of routine tasks given clear direction	Select from a limited range of varied procedures and apply known solutions to a limited range of predictable problems	Select from a range of procedures and apply known solutions to a variety of predictable problems	Evaluate and use information to plan and develop investigative strategies and to determine solutions to varied unfamiliar problems	Formulate responses to well-defined abstract problems	Exercise appropriate judgement in planning, design, technical and/or supervisory functions related to products, services, or processes	Exercise appropriate judgement in a number of complex planning, design, technical and/or management functions related to products, services, or processes, including resourcing	Select from complex and advanced skills across a field of learning; develop new skills to a high level, including novel and emerging techniques	Respond to abstract problems that expand and redefine existing procedural knowledge
Competence – Context	Act in closely defined and highly structured contexts	Act in a limited range of predictable and structured contexts	Act within a limited range of contexts	Act in familiar and unfamiliar contexts	Act in a range of varied and specific contexts, taking responsibility for the nature and quality of outputs; identify and apply skill and knowledge to a wide variety of contexts	Act in a range of varied and specific contexts involving creative and non-routine activities; transfer and apply theoretical concepts and/or technical or creative skills to a range of contexts	Utilise diagnostic and creative skills in a range of functions in a wide variety of contexts	Use advanced skills to conduct research, or advanced technical or professional activity, accepting accountability for all related decision making; transfer and apply diagnostic and creative skills in a range of contexts	Act in a wide and often unpredictable variety of professional levels and ill defined contexts	Exercise personal responsibility and largely autonomous initiative in complex and unpredictable situations, in professional or equivalent contexts
Competence – Role	Act in a limited range of roles	Act in a range of roles under direction	Act under limited autonomy; function within familiar, homogeneous groups	Act with considerable amount of responsibility and autonomy	Exercise some initiative and independence in carrying out defined activities; join and function within multiple, complex and heterogeneous groups	Exercise substantial personal autonomy and often take responsibility for the work for others and/or resources; form and function within multiple, complex and heterogeneous groups	Accept accountability for determining and achieving personal and/or group outcomes; take significant or supervisory responsibility for the work of others in defined areas of work	Act effectively under guidance in a peer relationship with qualified practitioners; lead multiple, complex and heterogeneous groups	Takes significant responsibility for the work of individuals and groups; lead and initiate activity	Communicate results of research and innovation to peers; engage in critical dialogue; lead and originate complex social processes
Competence – Learning to Learn	Learn to sequence learning tasks; learn to access and use a range of learning resources	Learn to learn in a disciplined manner in a wellstructured and supervised environment	Learn to learn within a managed environment	Learn to take responsibility for own learning within a supervised environment	Learn to take responsibility for own learning within a managed environment	Learn to evaluate own learning and identify needs within a structured learning environment; assist others in identifying learning needs	Take initiative to identify and address learning needs and interact effectively in a learning group	Learn to act in variable and unfamiliar learning contexts; learn to manage learning tasks independently, professionally and ethically	Learn to self-evaluate and take responsibility for continuing academic/professional development	Learn to critique the broader implications of applying knowledge to particular contexts
Competence – Insight	Begin to demonstrate awareness of independent role for self	Demonstrate awareness of independent role for self	Assume limited responsibility for consistency of self-understanding and behaviour	Assume partial responsibility for consistency of self-understanding and behaviour	Assume full responsibility for consistency of self-understanding and behaviour	Express an internalised, personal world view, reflecting engagement with others	Express an internalised, personal world view, manifesting solidarity with others	Express a comprehensive, internalised, personal world view manifesting solidarity with others	Scrutinise and reflect on social norms and relationships and act to change them	Scrutinise and reflect on social norms and relationships and lead action to change them

Note: The outcomes at each level include those of all the lower levels in the same sub-strand

This 10-Level Grid of Level Indicators forms part of the determination of the national framework of qualifications under section 7(e) of the Qualifications (Education and Training) Act, 1999.

Beispiel

Level 8 (Niveaustufe) weist als einen Qualifikationstyp (award-type) den „Honours Bachelor Degree“ aus. Der „named award“, d.h. die Qualifikationsbezeichnung könnte dann u.a. sein: Honours Bachelor Degree in Business Management.

Jedes dieser drei Wesensmerkmale ist näher beschrieben. Die Niveaustufen durch den „Grid of Level Indicators“, eine

Beschreibung der Lernergebnisse für jede der zehn Stufen gemäß acht Kriterien: 2 x Wissen (Knowledge Breadth/Knowledge Kind); 2 x Know-how & Skill (Range/Selectivity), 4 x Competences (Context/Role/Learning to Learn/Insight). Zu beachten ist, dass die Lernergebnisse jeder Beschreibungskategorie auf einer ausgewählten Stufe die Lernergebnisse der gleichen Kategorie der unteren Stufen einschließt (s. Tab. 3).

Abb. 8: AWARD-TYPE DESCRIPTOR 'L'

Title	Higher Diploma
Class of award-type	Major
Purpose	This is a multi-purpose award-type. The knowledge, skill and competence acquired are relevant to personal development, participation in society and community, employment, and access to additional education and training
Level	8
Volume	Medium
Knowledge - breadth	An understanding of the theory, concepts and methods pertaining to a field (or fields) of learning
Knowledge - kind	Detailed knowledge and understanding in one or more specialised areas, some of it at the current boundaries of the field
Know-how and skill - range	Demonstrate mastery of a complex and specialised area of skills and tools; use and modify advanced skills and tools to conduct closely guided research, professional or advanced technical activity
Know-how and skill - selectivity	Exercise appropriate judgement in a number of complex planning, design, technical and/or management functions related to products, services, operations or processes, including resourcing
Competence - context	Use advanced skills to conduct research, or advanced technical or professional activity, accepting accountability for all related decision making; transfer and apply diagnostic and creative skills in a range of contexts
Competence - role	Act effectively under guidance in a peer relationship with qualified practitioners; lead multiple, complex and heterogeneous groups
Competence - learning to learn	Learn to act in variable and unfamiliar learning contexts; learn to manage learning tasks independently, professionally and ethically
Competence - insight	Express a comprehensive, internalised, personal world view manifesting solidarity with others
Progression & transfer	Progression to programmes leading to Masters Degree or Post-graduate Diploma (award-types M or N)
Articulation	From an Ordinary Bachelor Degree (award-type J), or from an Honours Bachelor Degree (award-type K), into a new field of learning

Ebenso gibt es eine detaillierte Beschreibung des einzelnen Qualifikationstyps, und zwar gemäß Kernelementen (key features), Profil und Standards, die weiter untergliedert sind.

Beispiel: Level 8, Award-Type Higher Diploma

Es handelt sich um die gleiche Stufe wie der Honours Bachelor Degree – alle Qualifikationen sind zusätzlich zu der Niveaustufe noch durch einen Buchstaben gekennzeichnet, und zwar beginnend mit A für den Level 1. Dadurch können die Qualifikationen, die auf der gleichen Niveaustufe eingeordnet sind, voneinander abgegrenzt werden, da sie – wie oben ausgeführt – über eigenständige Key Features, Profil und Standards verfügen (s. Abb. 8)

Aus dieser Übersicht geht auch hervor, dass es unterschiedliche „Class of award-type“ gibt, und zwar insgesamt vier (major, minor, specialpurpose, supplemental), die hier nicht näher ausgeführt werden, da sie für die Entwicklung eines deutschen Qualifikationsrahmens kaum in Betracht kommen. Interessant sind aber die letzten beiden Zeilen, die zum einen die „Anschlussmöglichkeiten“ aufzeigen (Progression and transfer) und zum anderen Qualifikationen nennen, von denen Leistungen anerkannt werden können. Die letzte Zeile ist allerdings nur für den Level 8 ausgefüllt, weist aber auf einen wichtigen Aspekt hin, wobei die Frage ist, ob hier generelle Ausführungen möglich sind.

Der irische Qualifikationsrahmen kann aber auch noch durch andere Elemente Anregungen geben: So ist zum Beispiel auf der Website (<http://www.nfq/en/learner.html> – 19.10.2006) der Rahmen aus der Perspektive des Lernenden beschrieben. Ebenso gibt es spezielle Seiten für den Arbeitgeber und Personalleiter, Berater und Bildungsanbieter. Zusätzlich sind für jede Interessentengruppe spezielle Seiten mit „Häufig gestellte Fragen“ angelegt, um zielgerichtete Informationen zu geben. Damit wird die Gruppe der Nutzer definiert und entsprechend angesprochen, sodass auch der jeweilige Nutzen spezifisch ausgeführt ist. Insofern handelt es sich bei dem Qualifikationsrahmen nicht um ein „abstraktes Dokument“, sondern eher um ein „Handbuch“ für den gesamten Bereich der Bildung. Es ist auch unübersehbar, dass der Europäische Qualifikationsrahmen durch den „Grid der Learning Outcomes“ sehr stark von dem irischen Rahmenplan beeinflusst worden ist. Im Rahmen des Bologna-Prozesses ist Irland eingeladen worden, als ein Pilotprojekt das Instrument der „Selbst-Zertifizierung“ durchzuführen.

2.4 Schottland⁷

Im Gegensatz zu den anderen beschriebenen Qualifikationsrahmen weist der schottische (SCQF) Credits aus (SCOTCAT – Scottish Credit and Accumulation and Transfer points). In der Zielformulierung wird wiederum deutlich, dass der Rahmen nicht nur für Lernende jeden Alters gedacht ist, die während ihres Lebens angemessene Bildungs- und Ausbildungswege einschlagen möchten, um persönliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Vorstellungen zu realisieren, sondern auch für Arbeitgeber, Lernende und die allgemeine Öffentlichkeit, um sie in die Lage zu versetzen, die volle Bandbreite schottischer Qualifikationen zu erkennen, die Beziehungen zueinander und wie die unterschiedlichen Qualifikationsarten beitragen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Arbeitnehmer zu verbessern. Der Qualifikationsrahmen kreiert eine eigene Begrifflichkeit, um Lernmöglichkeiten zu beschreiben und

- verdeutlicht die Beziehungen zwischen den Qualifikationen,
- führt Zugangs- und Ausgangswege aus, ebenso wie Möglichkeiten der Progression und des Credittransfers,
- hilft den Lernenden das lebensbegleitende Lernen zu planen.

Der SCQF beschreibt die nationalen Qualifikationen und Lernprogramme mithilfe von zwei Maßnahmen:

- das Niveau der Lernergebnisse
- den Umfang der Ergebnisse, ausgedrückt durch die Anzahl von Credits

Der SCQF hat zwölf Niveaustufen, auf denen jeweils mehrere Qualifikationen eingeordnet sein können. Dies bedeutet, dass sie im weitesten Sinne in Bezug auf die Lernergebnisse vergleichbar sind. Es ist damit nicht impliziert, dass sie den gleichen Zweck, Inhalt oder identische Lernergebnisse haben. Der Rahmen belegt keine Äquivalenzen von Qualifikationen. Die Level 2 – 12 sind anhand der Lernergebnisse genauer beschrieben. Die Unterschiede ergeben sich aus dem Anspruchsniveau, das gekennzeichnet ist durch

- Komplexität und Tiefe des Wissens und Verstehens,
- Verbindungen zur akademischen, beruflichen und professionellen Praxis,
- Grad der erforderlichen Integration, Unabhängigkeit und Kreativität,

⁷ Quellen:

An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework, September 2001; Scottish Credit and Qualifications Framework – SCQF Handbook – June 2003; QAA for Higher Education and Universities Scotland (Hrsg.), Implementing the SCQF, Briefing note for Scottish higher education institutions

- Breite und Differenziertheit der Anwendung/Praxis,
- einzunehmende Rolle in Beziehung zu anderen Lernenden/Arbeitnehmern beim Ausführen der Aufgaben.

Die Niveaustufen können nicht direkt Lernjahren zugeordnet werden. Im Lebensablauf werden Lernende von höheren zu niedrigen oder über mehrere Qualifikationen hinweg sich bewegen, wenn sie neue Lernwege gehen und neue Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben.

Jede Niveaustufe wird durch charakteristische allgemeine Lernergebnisse gemäß den folgenden fünf breiten Beschreibungskategorien erfasst:

- Wissen und Verstehen – im wesentlichen fachbezogen
- Praxis (angewandetes Wissen und Verstehen)
- generische kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, zum Beispiel Evaluieren, kritisches Analysieren
- Kommunikation, rechnerische Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Selbstständigkeit, Verantwortlichkeit und das Arbeiten mit anderen

Zu beachten ist, dass nicht jede Qualifikation alle Wesensmerkmale einer Stufe aufweisen wird bzw. muss. Die Credits drücken den Arbeitsumfang aus, der normalerweise eingesetzt werden muss, damit der Lernende die Lernergebnisse erreicht. Sie dienen der Orientierung und gleichzeitig einer Wertvorstellung analog zur Philosophie einer Währung. Die Credits können auch für den Transfer eingesetzt werden. Die Details regeln die entsprechend zuständigen Gremien (die den Titel verleihen).

Auch der schottische Qualifikationsrahmen (SCQF) hat eine Einordnung von Qualifikationen als Ausgangspunkt, die dann durch Lernergebnisse beschrieben werden. Hier erfolgt die Matrixdarstellung durch die Gegenüberstellung der jeweiligen Ausgabestelle in der folgenden Reihenfolge (Scottish Qualifications Authority, SQA/Higher Education (HE) Qualifications und Scottish Vocational Qualifications mit den einzelnen Niveaustufen 1–12. Im Anhang des Handbuchs werden die Beschreibungskategorien auf die Niveaustufen angewendet: „The descriptors flesh out the levels of the qualifications in the framework (S. 22). Das ergibt für jede einzelne Niveaustufe eine Tabellenform, in der als Überschrift der Level (1–12) mit dem Klammerzusatz der zugeordneten Qualifikationen genannt wird und dann gemäß der fünf Beschreibungskategorien die Lernergebnisse dokumentiert sind, und zwar gemäß der für alle identischen Einleitung: „Characteristic outcomes of learning at each level include the ability to: ... (Handbook, Appendix 3, S. 26ff).

2.5 Deutschland

Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung wurde der Qualitätsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21. 04.2005 beschlossen. Die Bergen-Konferenz im Mai 2005 bestätigte die Kompatibilität des deutschen mit dem Qualifikationsrahmen für den europäischen Hochschulraum.

Leitlinien für die Erstellung des deutschen Qualifikationsrahmens waren (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, S. 4f):

- Kompatibilität mit einem europäischen Qualifikationsrahmen⁸
- Fachunspezifische Beschreibungen⁹
- Hochschultypenunabhängige Beschreibungen¹⁰
- Einbindung aller relevanten Gruppen¹¹

Mit dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse wurde die Referenz für eine Umorientierung von einer Ressourceneinsatz- (Input) zu einer Ergebnisorientierung (Outcome) erarbeitet. Die Beschreibung der Lernergebnisse anhand von vereinbarten Kriterien, die am Ende eines hochschulischen Bildungsweges erreicht werden sollen, ist festgelegt und erlaubt eine Transparenz über alle national erreichbaren Qualifikationen und – durch die Kompatibilität mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse – auch mit den anderen Rahmenwerken der Bologna-Teilnehmerstaaten. Somit wird die in Europa bestehende Vielfalt offengelegt und werden nicht nur Alternativen aufgezeigt, sondern auch Wege einer „relativen Positionierung von Qualifikationen zueinander und der Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem“ (Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, S. 3) dargelegt. Der Qualifikationsrahmen verbessert nicht nur die Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber, sondern unterstützt Evaluation und Akkreditierung durch das Herausarbeiten von Referenzpunkten für Qualifikationen und erleichtert darüber hinaus die fachspezifische Curriculumentwicklung (ebenda S. 3).

8 Hier wird von „einem“ europäischen Qualifikationsrahmen gesprochen. Zu der damaligen Zeit war weder ein europäischer fertiggestellt noch konnte er demzufolge beschlossen sein. Dies erfolgte erst auf der Bergen-Konferenz 2005, durch die auch klar wurde, dass hier der Europäische Qualifikationsrahmen des Europäischen Hochschulraums gemeint ist. Kriterien zur Kompatibilitätsfeststellung können der gedruckten Fassung des Rahmenwerks entnommen werden, a.a.O., S. 10)

9 Diese fachspezifischen Beschreibungen müssen die Disziplinen und Hochschulen leisten.

10 Die unterschiedlichen Profile der Hochschultypen ergeben sich aus dem Bildungsauftrag und ihrer Ausgestaltung „vor Ort“.

11 Aufgrund des damaligen Zeitdrucks erfolgte dies jedoch zum Teil nicht so umfassend wie ursprünglich intendiert.

Nach Auswertung der damals vorhandenen Qualifikationsrahmen (DK, IRL, UK, Schottland) sowie zahlreicher internationaler Initiativen [u.a. Joint Quality Initiative, European Consortium for Accreditation, Tuning Project, EUA Master Degrees Survey, der NARIC-ENIC-Sitzungen sowie des Transnational European Evaluation Project (koordiniert durch ENQA)] wählte die Arbeitsgruppe Beschreibungskategorien aus (Qualifikationsrahmen a.a.O., S. 6 und Anhang S. 1ff), wobei in einer Vorbemerkung zum Anhang ausdrücklich darauf hingewiesen wird: „Der vorliegende Entwurf beschränkt sich zunächst auf Hochschulabschlüsse. In nächsten Schritten sollte der gesamte Schulbereich sowie die Bereiche der beruflichen Bildung und des lebenslangen Lernens mit einbezogen werden“ (ebenda, Anhang S. 1). Während der deutsche Qualifikationsrahmen zunächst die Studienstruktur im Europäischen Hochschulraum nach Qualifikationsstufen, formalen Aspekten und den

Abschlüssen darstellt (ebenda), werden im Folgenden die Lernergebnisse der drei Qualifikationsstufen Bachelor, Master und Doktoratsebene nach Wissen und Verstehen (umfasst die Wissensverbreiterung und -vertiefung), Können (Wissenserschließung, gegliedert nach der instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenz), nach formalen Aspekten (Zugangsvoraussetzungen, Dauer, Anschlussmöglichkeiten) sowie den Übergängen aus der beruflichen Bildung gegliedert (ebenda S. 2f).

Die folgenden Aufstellungen sind entnommen: BENZ, KOHLER, LANDFRIED (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Loseblattsammlung, Tab. D 1.5-4, Tab. D 1.5-5, Tab. D 1.5-6: (Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Raabe-Verlag, Loseblattsammlung)

Tab. 4: Bachelor (180, 210 oder 240 ECTS)

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
<p>Wissensverbreiterung: Wissen und Verstehen von Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus.</p> <p>Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen.</p> <p>Wissensvertiefung: Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.</p>	<p>Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p>Instrumentale Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln <p>Systemische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm, zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren - daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse berücksichtigen - selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten <p>Kommunikative Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auszutauschen - Verantwortung in einem Team zu übernehmen 	<p>Zugangsvoraussetzungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hochschulzugangsberechtigung (s. Anlage 2) - entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung <p>Dauer: (einschl. Abschlussarbeit) 3, 3,5 oder 4 Jahre (180, 210 oder 240 ECTS Punkte)</p> <p>Abschlüsse auf der Bachelor-Ebene stellen den ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar.</p> <p>Anschlussmöglichkeiten: Programme auf Master- (bei herausragender Qualifikation auch direkt auf Promotions-) Ebene, andere Weiterbildungsoptionen</p> <p>Übergänge aus der beruflichen Bildung: Außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht.</p>

Tab. 5: Stufe 2: Master-Ebene (300 ECTS-Punkte, nach Abschluss auf Bachelor-Ebene 60, 90, 120 ECTS Punkte)

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
<p>Wissensverbreiterung: Masterabsolventen haben Wissen und Verstehen nachgewiesen, das normalerweise auf der Bachelor-Ebene aufbaut und dieses wesentlich vertieft oder erweitert. Sie sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebiets zu definieren und zu interpretieren.</p> <p>Wissensvertiefung: Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neusten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.</p>	<p>Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p>Instrumentale Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen <p>Systemische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen - auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben - selbständig sich neues Wissen und Können anzueignen - weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durchzuführen 	<p>Zugangsvoraussetzungen: Für grundständige Studiengänge (Diplom, Magister, Staatsexamen):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hochschulzugangsberechtigung - entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung <p>Für die Master-Ebene: Erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss mindestens auf Bachelor-Ebene, plus weitere, von der Hochschule zu definierende Zulassungsvoraussetzungen</p> <p>Dauer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - für Masterprogramme 1, 1,5 oder 2 Jahre (60, 90 oder 120 ECTS Punkte) - für grundständige Studiengänge mit Hochschulabschluss 4, 4,5 oder 5 Jahre, einschl. Abschlussarbeit (240, 270 oder 300 ECTS Punkte) - für Studiengänge mit Staatsexamen

3 Sektorale Qualifikationsrahmen

Die Existenz sektoraler Qualifikationsrahmen unterstützt die Aussage, dass Qualifikationsrahmen nicht nur ein nationales Bildungs- und Ausbildungssystem abbilden, sondern auch eine Orientierungshilfe geben für die Gestaltung von Lernwegen in einer bestimmten Disziplin, einem Sektor oder Domäne¹². Sie können sowohl national als auch international ausgerichtet sein. Die im Folgenden beschriebenen Rahmen sind zunächst national entwickelt worden. Allerdings hat es bereits im Rahmen des Tuning Projekts¹³ auf Einladung der QAA UK Gesprä-

che gegeben, um ein gemeinsames Verständnis für Hochschulstudiengänge in Betriebswirtschaftslehre herauszufinden. Es könnte möglich sein, dass bestimmte Sektoren gemeinsame Orientierungshilfen erstellen, um einen definierten europäischen Standard in einer Disziplin zu verdeutlichen, der als Referenz bei der Entwicklung der Curricula freiwillig verwendet werden könnte. Auf keinen Fall dürfen diese Rahmen als Ersatz für Rahmenprüfungsordnungen angesehen werden. Sie würden dann ihren Hauptzweck nicht erfüllen können; denn nach wie vor sind die Sektoren gefordert, ihr eigenständiges Profil zu entwickeln, so wie sie es unter Berücksichtigung ihrer speziellen konstitutiven Situation, ihrer Funktionsbereiche und Umweltfaktoren für sinnvoll erachten.

¹² Diese Begriffe werden im Folgenden synonym verwendet.

¹³ Tuning Educational Structures in Europe, Arbeitsgruppe Betriebswirtschaft, seit 2000

Tab. 6: Stufe 3: Doktoratsebene/300 ECTS

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
<p>Wissensverbreiterung: Promovierte haben ein systematisches Verständnis ihrer Forschungsdisziplin und die Beherrschung der Fertigkeiten und Methoden nachgewiesen, die in der Forschung in diesem Gebiet angewandt werden. Sie verfügen über eine umfassende Kenntnis der einschlägigen Literatur.</p> <p>Wissensvertiefung: Sie haben durch die Vorlage einer wissenschaftlichen Arbeit einen eigenen Beitrag zur Forschung geleistet, der die Grenzen des Wissens erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch Fachwissenschaftler standhält.</p>	<p>Promovierte haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p>Instrumentale Kompetenz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbstständig zu konzipieren und durchzuführen <p>Systemische Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wissenschaftliche Fragestellungen selbstständig zu identifizieren - die kritische Analyse, Entwicklung und Synthese neuer und komplexer Ideen durchzuführen - den gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und/oder kulturellen Fortschritt einer Wissensgesellschaft in einem akademischen oder nicht- akademischen beruflichen Umfeld voranzutreiben 	<p>Zugangsvoraussetzungen: Master (Uni, FH), Diplom (Uni), Magister, Staatsexamen, besonders qualifizierter Bachelor oder besonders qualifiziertes Diplom FH</p> <p>Weitere Zugangsvoraussetzungen werden von der Fakultät festgelegt.</p>

3.1 Subject Benchmarks UK

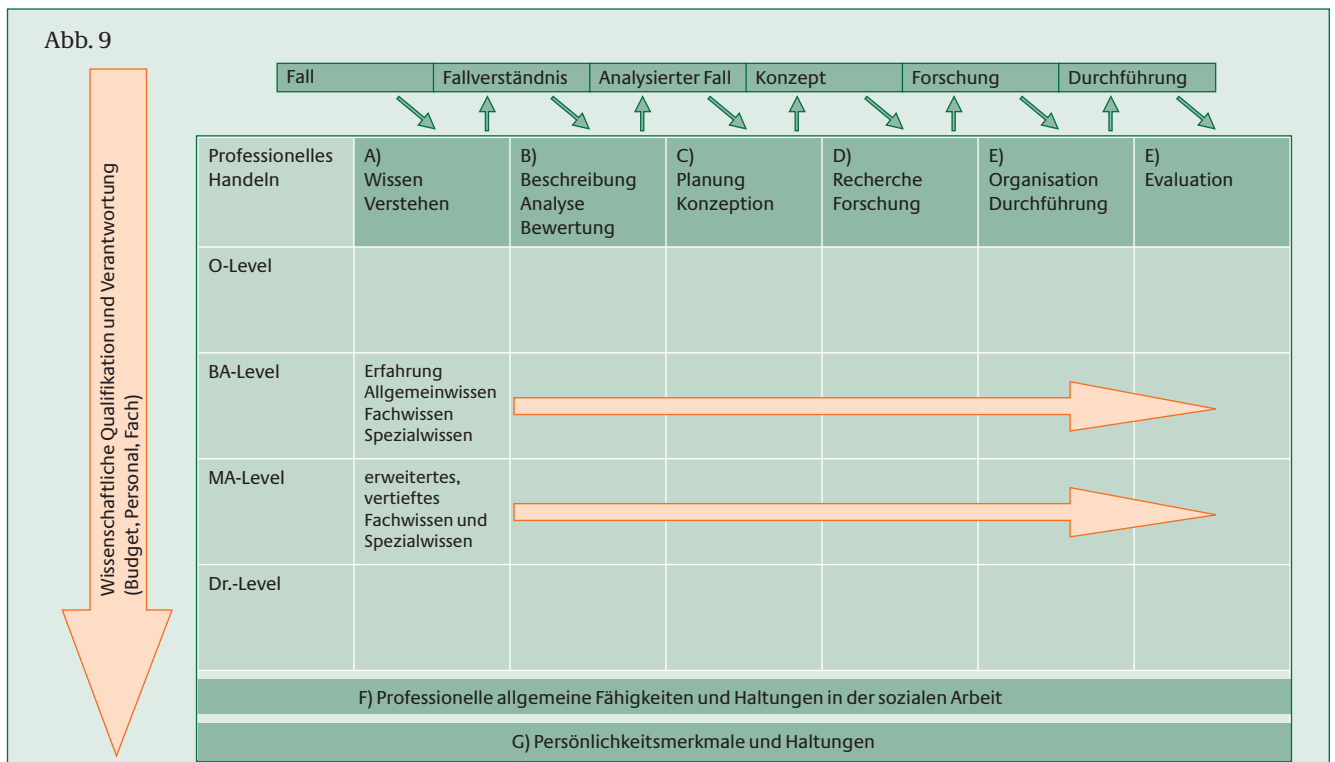
Die QAA hat mit mehreren wissenschaftlichen Disziplinen an Hochschulen die Erarbeitung von „domänenspezifischen Beschreibungen“ initiiert, die von Experten und Interessenten der entsprechenden Disziplin erstellt wurden. Diese Statements drücken Erwartungen hinsichtlich des Qualitätsstandards des akademischen Abschlusses in der Disziplin aus: „They describe what gives a discipline its coherence and identity, and define what can be expected of a graduate in terms of the abilities and skills needed to develop understanding in the subject“ (<http://www.qaa.ac.uk/adademicinfrastructure/benchmark/default.asp> vom 6.08.07). Diese Statements sollen kein verbindliches Curriculum vorstellen – etwa im Sinne einer Rahmenprüfungsordnung –, sondern sollen vielmehr Flexibilität und Innovation in der Lernprogrammgestaltung fördern, innerhalb des von der „subject community“ vorgeschlagenen Rahmens. Sie sollen denen helfen, die Lernprogramme entwickeln, die Inhalte vermitteln und überarbeiten. Sie dienen potenziellen Studierenden und Arbeitnehmern, die sich über Art und Niveau eines akademischen Grades in einer bestimmten Disziplin informieren möchten. Subject Benchmarks sind bislang für Abschlüsse auf den Niveaustufen Honours degree, Master, NHS/Department of Health und für das schottische Bildungssystem geschrieben worden. Für die Foundation degrees gibt es ein allgemeines Statement, das nicht domänenspezifisch ist, aber eine allgemeine Referenz darstellt.

3.2 Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit¹⁴

Bei der Erstellung dieses Referenzrahmens folgten die Verfasser einer Prozesslogik für die Aus- bzw. Durchführung professioneller Sozialer Arbeit: Aufgabenstellung, Bearbeitung, Lösung. Sie verdeutlichen, dass Fachkräfte auch entstehende Probleme erkennen, und sie reagieren deshalb nicht nur, sondern agieren individuell in professioneller und gesellschaftlicher Verantwortung (s. Abb. 9).

Der Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit (QR SArb) bezieht sich auf die vergleichbaren Rahmenwerke, ohne einem explizit vollständig zu folgen¹⁵. Er versteht sich als Kompromiss, ... der keine Festlegungen auf inhaltlicher oder fachpolitischer Ebene machen will und darf. Als Rahmen muss er Grenzen der disziplinären Verständigung markieren, innerhalb derer der Wettstreit von Ideen, Konzepten und Angeboten umso heftiger gewünscht und herausgefordert wird. Immerhin soll er die unterschiedlichen Orientierungsinteressen von Lehrenden der Hochschule, Studierenden an den Hochschulen oder Praktikerinnen und Praktikern mit weiterführenden, individuellen Studienplanungen und schließlich der Arbeitgeberseite berücksichtigen und bedienen“ (ebenda).

¹⁴ In Anlehnung an Ausführungen von ULRICH BARTOSCH, ANITA MAILE und CHRISTINE SPETH.



Deutlich heben die Verfasser hervor, dass der erstellte Rahmen weder eine Rahmenprüfungsordnung darstellt noch sie hinsichtlich der Funktion ersetzt. Er folgt vielmehr der outcome-orientierten Qualifikationsbeschreibung und „einem kompetenztheoretischen Bildungs- und Qualifikationsbegriffs, überlässt aber die konkrete Formulierung der Kompetenzprofile den jeweiligen Studiengangsentwicklern“ (ebenda). Allerdings anerkennen sie, dass dadurch nicht nur den Studiengangsentwicklern eine Orientierung geboten wird, sondern auch dem Studierenden ein Anforderungsprofil dargelegt wird, das als ein Ausbildungsversprechen gewertet werden kann. Die Funktionen der Übersetzung, Abgleichung und Vergleichbarkeit sowie die Unterstützung bei erforderlichen curricularen Entscheidungen und spezifischen Prüfungsmodalitäten werden betont:

15 Vergleichbare Frameworks; internationale Initiativen: Joint Quality Initiative "Dublin Descriptors", European Consortium for Accreditation, Tuning Project 2001 – 2004, Bachelor-Master Generic Qualification Initiatives, EUA Master degrees Survey, NARIC-ENIC Meeting, Jan. 2003, Transnational, European Evaluation Project (TEEP), weitere Qualifikationsrahmen: Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulen (Beschluss der KMK 21.04.2005), dänischer Qualifikationsrahmen, Irish Qualifications Framework, UK Qualifications Framework, Scottish Credit and Qualifications Framework Australian Qualifications Framework advisory board (www.aqf.edu.au); fachliche Qualifikationsrahmen: EUR-ACE Framework Standards for the Accreditation of Engineering Programmes, Requirements for Social Work Training, Departments of Health (UK), insbesondere die Keyroles der „National Standards Occupational Standards for Social Work.“

„Er präjudiziert weder bestimmte fachliche Positionen noch legt er sich auf curriculare Entwürfe fest. Vielmehr gibt er die Möglichkeit von verschiedenen fachlichen Formulierungen auf gemeinsame Qualifikationsziele zu schließen. Er lenkt unsere Aufmerksamkeit auf die Fragestellung: Womit – inhaltlich und didaktisch – garantieren die Anbieter von Studiengängen die erfolgreiche Vermittlung von Qualifikationsprofilen?“ (ebenda).

Konstruktion und Inhalte des Qualifikationsrahmens werden wie folgt charakterisiert (ebenda):

„Der QR SARb 4.0 beschreibt zunächst sechs Felder in jeweils drei Ebenen. Die ersten Ebenen stehen für allgemeine Qualifikationen, die jeder Absolvent/jede Absolventin besitzen muss. Die Ebenen zwei und drei sind das BA- und MA-Level. Feld A „Wissen und Verstehen/Verständnis“ scheint am einfachsten in seiner inneren Logik. Jede Profession bzw. Disziplin verfügt über allgemeine, spezifische und erweiterbare Wissensbestände. Der QR SARb zeichnet die Differenz zwischen BA und MA als eine weiterführende Verfügbarkeit und/oder Anwendbarkeit professioneller Vorgehens- und Arbeitsweisen. Das zweite Feld B ‚Beschreibung, Analyse und Bewertung‘, benennt die professionelle Aufnahme einer Aufgabenstellung. Auf der Grundlage ihres fachlichen Wissens sind BA- und MA Absolventen und Absolventinnen befähigt, den spezifischen Charakter einer Aufgabe zu bestimmen. Wieder unterscheiden sich beide darin, in welchem Umfang wissenschaftliche Vorgehensweisen sicher beherrscht werden. Ein weiteres Feld ist C Planung

und Konzeption von Sozialer Arbeit', womit der professionelle Entwurf von Handlungen, Aktionen, Strategien berührt wird. Dieser führt zu D

„Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit“, weil – so die Logik des Qualifikationsrahmens – der konzeptionelle Entwurf professioneller Sozialer Arbeit die Erweiterung der Sachkenntnis einschließt. Schließlich müssen E ‚Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit‘ als Bearbeitung und Lösung der Aufgabenstellung sowie als die Fähigkeit zur Überprüfung des Arbeitserfolges beschrieben werden. Eigentlich umfassend und übergreifend zu diesen Schritten werden im QR SARb ‚Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit‘ beschrieben, die – obwohl nicht exklusiv für die Soziale Arbeit zu reklamieren – doch „(...) für die erfolgreiche, professionelle Arbeit als Vorbedingung gelten müssen“. Im letzten Feld G ‚Persönlichkeit und Haltungen‘ ist eine Unterscheidung nach akademischen Niveaus nicht möglich. Gleichwohl wird z.B. eine ‚stabile, belastungsfähige und ausgeglichene Persönlichkeit‘ allgemein als Voraussetzung für erfolgreiche Soziale Arbeit zugestanden und damit auch als Teil eines professionellen Qualifikationsprofils ausgewiesen.“

Auf die staatliche Anerkennung und ihre Besonderheiten wird im Anhang verwiesen.

3.3 Orientierungsrahmen Betriebswirtschaftslehre¹⁶

Der erarbeitete Vorschlag soll einerseits eine Orientierungshilfe bei der Entwicklung und Gestaltung von Studienprogrammen der Betriebswirtschaftslehre sein, andererseits auch als Handreichung dienen, um der interessierten Öffentlichkeit Informationen über die in einem ausgewählten Studiengang angestrebten Lernergebnisse zu geben. Auf keinem Fall hat der vorgelegte Orientierungsrahmen einen normativen Charakter und sollte auch nicht mit einem „Rezept“ verwechselt werden. Weiterhin ist der Orientierungsrahmen eine transparente, nachvollziehbare und logisch aufgebaute Dokumentation, die eine hervorragende Grundlage für eine erforderliche Akkreditierung ist, ohne dafür hinreichend zu sein.

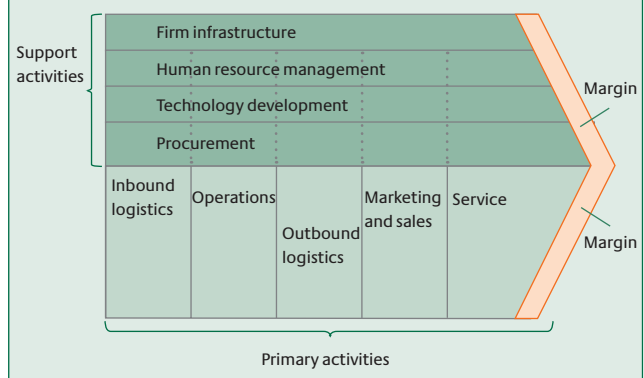
Weiterhin ist wichtig zu erkennen, dass der Referenzrahmen keinerlei Standardisierung von betriebswirtschaftlichen Studiengängen anstrebt, sondern ganz im Gegenteil die Kreativität fördert, indem er durch die Dokumentation der Lernergebnisse die Kombinationsmöglichkeiten transparent macht und gerade dazu einlädt, eine Vielzahl von Studiengangprofilen entsprechend der verschiedenen Vorstellungen und Ansprüche gemäß der Bildungsziele zu erarbeiten. Die Aufgabe des Referenzrahmens ist es somit, keine Grenzen zu schließen,

sondern den Benutzern deutlich machen, sie zu öffnen, um neue Entwicklungen aktiv zu gestalten oder darauf reagieren zu können.

Dieses Ziel wird auch dadurch erreicht, dass die Kompetenzbündel, Qualifikationen vertikal, horizontal und lateral verbunden werden können. Damit wird eine Durchlässigkeit transparent gemacht, die es im bisherigen deutschen System in diesem Ausmaß noch nicht gibt.

Bei der Erarbeitung des Referenzrahmens für den Bachelor-Abschluss wurden zwei Modelle zugrunde gelegt, und zwar „Lernkette“ (GEHMLICH 2006 – siehe auch Teil III 33) und „Wertschöpfungskette“ (PORTER¹⁷), um einerseits die Arbeitsmarktfähigkeit als Ergebnis der Outcome-Orientierung zu verdeutlichen, andererseits auch die Prozessorientierung als Leitgedanken hervorzuheben. Grundlage für die Beschreibung der Lernergebnisse bildete der Deutsche Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse. Die anzustrebenden Lernergebnisse des Bachelor-Abschlusses wurden sehr breit angelegt, um dem Absolventen einerseits den Einstieg in das Berufsleben zu ermöglichen, andererseits ihn in die Lage zu versetzen, weiter zu studieren, gegebenenfalls in einer anderen Disziplin im Sinne des lebensbegleitenden Lernens, d. h., der Absolvent sollte über zukunftsorientiertes Wissen und Können verfügen.

Abb. 10: Value Chain for a manufacturing organisation (Porter 1985)



In dem erarbeiteten Referenzrahmen (s. Anhang) ist in der ersten Spalte der deutsche Rahmen abgebildet, der das Wissen in die Bereiche der Wissensverbreiterung und der Wissensvertiefung untergliedert. Das Können unterscheidet als Wissenserschließung die instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen (s.o.). Für die Betriebswirtschaftslehre bedeutet dies konkret, dass ein Absolvent Organisationen und ihre Elemente definieren und die Zusam-

16 GEHMLICH, V., Qualifikationsrahmen Betriebswirtschaftslehre, in: HRK (Hrsg.) Bologna-Reader II, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007, S. 261ff

17 PORTER'S Vorstellungen sollen hier nicht als betriebswirtschaftliches Modell diskutiert werden, sondern als Beispiel der Prozessdarstellung mit dem Ziel der Wertschöpfung.

menhänge verstehen kann sowie das Umfeld erkennt und versteht. In einer Führungsposition kann der Absolvent Konzepte und Instrumente des Managements, des operativen sowie des strategischen, erklären und bewerten. Er kann vertiefend die Wertschöpfungskette verstehen, die Zusammenhänge erkennen und kritisch hinterfragen.

Die Lernergebnisse des Könnens konzentrieren sich darauf, auch zukünftig Wissen erschließen zu können. Der Absolvent kann demzufolge qualitative Methoden und Techniken anwenden, effektiv und effizient mit Personen und Gruppen arbeiten sowie komplexe Situationen erfassen und bewerten und daraus geeignete Verhaltensweisen ableiten.

Bei der Erarbeitung des Orientierungsrahmens für einen betriebswirtschaftlichen Master-Abschluss wurde von grundsätzlich zwei Typen ausgegangen, je nachdem, ob der Lernende entweder als Spezialist oder Generalist das Studium abschließt. Hinsichtlich der Arbeitsmarktfähigkeit, der Zielgruppe und der zeitlichen Organisation des Studiums können zwei Arten von Generalisten unterschieden werden. Zum einen könnte ein Master-Studiengang begonnen werden, um den Berufseinstieg für ein breites Tätigkeitsfeld zu ermöglichen, andererseits könnte die berufliche Weiterentwicklung im Vordergrund stehen, d.h., im letzteren Fall hat der Lernende eine mindestens zweijährige Berufspraxis vorzuweisen. Dies erfordert nicht nur eine andere Lehr- und Lernmethodik, sondern auch eine andere Didaktik, was sich letztlich auch im zu erwerbenden akademischen Grad verdeutlicht: Master of Arts (M.A.) im Vergleich zu einem Master of Business Administration (M.B.A.). Die Konsekutivität eignet sich nicht als Unterscheidungskriterium, denn mit Ausnahme des M.B.A. können die Master-Studien zeitlich an den ersten Studienabschluss oder auch nicht aufgenommen werden. Für jeden Typ ist ein Profil – eher forschungsorientiert oder eher anwendungsorientiert – zusätzlich deutlich zu machen. Alle Studiengänge können in Vollzeit- und/oder Teilzeitform angeboten werden und schließen Möglichkeiten des Fernstudiums ein.

Inwieweit der erarbeitete Referenzrahmen tatsächlich eine Orientierungshilfe ist, werden die Anwender, die Hochschulen entscheiden.¹⁸ Jede Hochschule wird ihre eigenen Profile für die Studiengänge entwickeln, ihre spezifischen Schwerpunkte setzen.

3.4 Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse in chemisch orientierten Studiengängen an deutschen Hochschulen

¹⁸ In Anlehnung an einen Beitrag für diese Untersuchung von SEGER, MARIO, S., Arbeitsbereich Konzeption, Planung, Projektkoordination, Prüfungswesen im Teilprojekt ProfIT Professionals.

Der Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse in chemisch orientierten Studiengängen beschreibt die Qualifikationen, die Absolventen in Chemie und Chemieingenieurstudiengängen mit den Abschlüssen Bachelor, Master und Doktor erwerben. Grundlage für diesen Qualifikationsrahmen bilden die „Budapest Cycle Level Descriptors for Chemistry“, die von der „Tuning Educational Structures in Europe“-Projektgruppe Chemie im April 2005 erarbeitet wurden.¹⁹

Der Qualifikationsrahmen geht von den drei Niveaustufen und deren zugeordneten akademischen Graden aus und umreißt anhand der Beschreibungskategorien zunächst die Kenntnisse und Fertigkeiten, die ein Absolvent auf dieser Stufe erworben hat. Ergänzt wird die Auflistung durch eine Nennung der Fähigkeiten, die dem Absolventen zugesprochen werden. (Der vollständige Rahmen ist in der Anlage 3 beigefügt). Die Beschreibung ist sehr allgemein gehalten, was z.T. darauf zurückzuführen ist, dass der Rahmen von einer internationalen Arbeitsgruppe im Rahmen des Tuning-Projekts erstellt wurde, insofern ein Abbild eines länderübergreifenden Rahmens bildet.

4 Institutionelle Qualifikationsrahmen

Eine weitere „Feingliederung“ eines nationalen oder aber auch der europäischen Referenzrahmen stellen die institutionellen Qualifikationsrahmen dar. Ihre Existenz belegt eine weitere Nutzergruppe, die der Hochschulen oder die anderer Organisationen, zum Beispiel Unternehmen. Aus der Perspektive der Nutzer verlagern sich entsprechend die potenziellen Funktionen eines Rahmens, wie die folgenden Beispiele belegen.

4.1 QAA-Übersicht

Die QAA hat „Guidelines for preparing programme specifications“ herausgegeben, um die Hochschulen bei der Entwicklung von Studienprogrammen zu unterstützen (Quality Assurance Agency for Higher Education 2000). Dabei sind vier Kernfragen behandelt, die für jede Erstellung eines Lernprogramms entscheidend sind:

- Was sollen die Lernenden erreichen?
- Welche Referenzpunkte werden gegeben, um zu belegen, dass die zu erreichenden Lernergebnisse im akademischen und beruflichen Umfeld sowie in der Arbeiterschaft einen Wert darstellen?
- Wie werden „Subject Benchmark Statements“ eingesetzt?
- Wie sollen die Lernenden belegen können, dass sie die Lernergebnisse erreicht haben?

¹⁹ In Anlehnung an einen Beitrag für diese Untersuchung von CLEMENT, U., der Projektleiterin (mit Übernahme des spezifischen Vokabulars).

Es werden dann zahlreiche Beispiele von Hochschulen ausgeführt, um zu verdeutlichen, wie Qualifikationsrahmen sinnvoll für die Nutzer sein können. Zum Teil verweisen die in Programmen angegebenen Lernergebnisse auf Deskriptoren, die in den Referenzpunkten, Benchmark Statements oder in nationalen Qualifikationsrahmen angegeben sind. Die Ergänzung mit Credits soll dann dem qualitativen Wert eine quantitative Orientierung geben (vgl. Währung).

4.2 Modul und ProgrammPlanungsSystem (MoPPS) (Fachhochschule Osnabrück)

Die Fachhochschule hat ein elektronisch gestütztes Planungssystem geschaffen, das als Kernelement Modulbeschreibungen aufweist, die nach einheitlichen Kriterien beschrieben sind. Ein Kriterium ist die Beschreibung der Lernergebnisse. Um den Lehrenden dafür eine Hilfestellung zu geben, hat der Verfasser dieses Berichts eine „Lernergebnismatrix“ für die Hochschule erstellt. Alle Lehrenden können über einen Mausklick bei der Beschreibung der Lernergebnisse „ihres“ Moduls anhand der Deskriptoren Wissen und Können den Text des Qualifikationsrahmens der FH auf der entsprechenden Niveaustufe sehen und für das anzulegende Modul „übersetzen“. Als weitere Hilfsmittel sind eine Auswahl von Verben und mehrere Beispiele von ausgefüllten Modulen eingestellt. Zur Zeit der Entwicklung der Matrix gab es noch keinen deutschen Referenzrahmen, sodass die Fachhochschule damals den schottischen Qualifikationsrahmen zugrunde legte, der ebenfalls mit dem EQF-EHEA kompatibel ist.

5 Pilotprojekte

Eine weitere Nutzergruppe erschließt sich aus den folgenden Beispielen, in denen Organisationen testen, inwieweit bereits der EQF-LLL ein Instrument ist, das für Bildungs- und Ausbildungswege sinnvoll ist. Die Modelle sind z.T. bereits abgeschlossen, z.T. sind sie noch in der Durchführungsphase. Sie können sektor- oder lernwegspezifische Möglichkeiten und Schwierigkeiten demonstrieren. Im Vordergrund steht die Gewinnung von Erkenntnissen, inwieweit sich die Basis Lernergebnisse (EQF-LLL) besonders für Anrechnungs- und Anerkennungsfragen über Bildungs- und Ausbildungssektoren hinweg eignet.

5.1 ProIT – EQF und ProIT Professionals (Technische Universität Darmstadt)²⁰

In der ersten Projektphase wurden anerkennungs- und anrechnungsfähige Lernergebnisse ermittelt, die sich auf dem Kategorien- und Levelschema des European Qualifications Framework (EQF) und den Lernergebnisbeschreibungen in den jeweiligen Modulhandbüchern der betrachteten Studiengän-

ge bzw. in den vorhandenen Dokumentationen/Verordnungen der betrachteten beruflichen Profile gründen. Die formale Gleichwertigkeit der zu vergleichenden Bildungsprogramme wurde durch Prüfer festgestellt. In der ersten Vergleichsphase ging es primär um die Frage der Anerkennung und – zum Beispiel aus Hochschulperspektive – um die daraus folgende prinzipiell mögliche Zulassung zum Studium; in der zweiten Phase um die Möglichkeiten der Anrechnung.

Ausgangspunkt der Ermittlung von Anrechnungspotenzialen zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsprofilen ist das von fachlich versierten Experten vorbereitete inhaltliche „Mapping“. Die EQF-Beurteilungen der Lernergebnisse erfüllen die Aufgabe, den Fachexperten eine analytische Orientierung für die Bestimmung des Überdeckungsfaktors zwischen einander zugeordneter Lernergebnisse zu geben. Der Grundgedanke dieser Schrittfolge beruht darauf, dass ein inhaltlicher Überdeckungsfaktor hinsichtlich der Breite und Tiefe von Lernergebnissen immer in Abhängigkeit zu deren Niveau bzw. Level steht.

Aufbauend auf den in der ersten Phase ermittelten EQF-Bewertungen soll die prozentuale Abschätzung der Überdeckung (0–100 %) und die Identifizierung von profilprägenden und vor allem erfolgsrelevanten Deltas durch die Experten die fundierte Beurteilung des Maßes der Äquivalenz gewährleisten. Weiter werden aus dem Überdeckungsfaktor, ermittelt über den Workload der Studienmodule und den zugehörigen ECTS-Credits, die entsprechenden Credits als Vergleichswerte für das berufliche Profil errechnet.

Die Entscheidung von ProIT Professionals für den Einsatz des EQF als Instrument zur Ermittlung von Anerkennungspotenzialen und Orientierungshilfe bei der Identifizierung von anrechnungsfähigen Lernergebnissen zwischen hochschulischen und beruflichen Bildungsprofilen liegt in der vermuteten nachhaltigen Gültigkeit und Wertigkeit der durch die Fachexperten im Bewertungsverfahren erarbeiteten Ergebnisse, da erwartet wird, dass der EQF-LLL den zukünftigen Orientierungsrahmen bildet.

5.2 EuroB und WAWIP (Universität Kassel)²¹

Unter Leitung von Ute Clement arbeitet das Institut für Berufsbildung der Universität Kassel seit Mitte 2005 an der Entwicklung von Verfahren zur Definition von Kompetenzstandards und deren Anerkennung in der Hochschullehre:

²⁰ In Anlehnung an einen Beitrag für diese Untersuchung von SEGER, MARIO, S., Arbeitsbereich Konzeption, Planung, Projektkoordination, Prüfungswesen im Teilprojekt ProIT Professionals.

²¹ In Anlehnung an einen Beitrag für diese Untersuchung von CLEMENT, U., der Projektleiterin (mit Übernahme des spezifischen Vokabulars)

- Europäisierung beruflicher Bildung, Projekt der VW-Coaching GmbH (EuroB): Am Beispiel des Ausbildungsberufes Industriemechanikerin/Industriemechaniker und eines Weiterbildungsgangs in der Robotertechnologie wird getestet, wie und ob sich die Vorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens umsetzen lassen.
- Wechselseitige Anerkennung vorgängig erworbenen Wissens für die Berufsqualifikation in der Gesundheits- und Krankenpflege (WAWIP): ein Modellversuch, um Verfahren zur Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen für hochschulische Bildungsgänge anzurechnen/anzuerkennen.

Deutlich wurde, dass der EQF nur dann als sinnvolle Grundlage für eine kompetenzorientierte Ausbildung und Zertifizierung dienen kann, wenn folgende Bedingungen gelten:

1. Grundlage ist ein Arbeitsprozess, der sich in einer vollständigen beruflichen Handlung vollzieht, d.h. auf Aufgabenplanung, Durchführung, Evaluation und Überlegungen zur Arbeitsprozessverbesserung.
2. Die Durchführung soll durch eine Person erfolgen. Ist dies nicht möglich, wie beispielsweise der Zusammenbau einer Karosserie, wird der Arbeitsprozess weiter zerlegt.
3. Die berufliche Tätigkeit muss arbeitsplatzübergreifend sein. Kompetenzstandards, die nur in spezialisierten Sparten zu finden sind, werden nicht berücksichtigt. Sie sollen auf dem Arbeitsmarkt anerkannt werden und die Berufspraxis widerspiegeln.
4. Die Kompetenzbeschreibungen orientieren sich am Arbeitsmarkt, d.h., es sollten tätigkeitsanalytische Verfahren eingesetzt werden. Dadurch werden berufliche Handlungen notwendigerweise sehr kleingliedrig und detailliert beschrieben.

„Eine wesentliche Schwierigkeit beim Identifizieren der Inhalte für die Kompetenzstandards auf Grundlage von Curricula besteht darin, dass Lehrpläne und Ausbildungsordnungen tendenziell abstrakte und allgemein formulierte Angaben beinhalten“²². Die Outcome-Orientierung und Anforderung an die

Messbarkeit der zertifizierten Kompetenzen erfordern, bei der Festlegung der Inhalte der Kompetenzstandards eine Balance zwischen konkreter und allgemeiner Beschreibung zu finden. „Ein Tätigkeitsfeld soll auf der einen Seite so generalisiert beschrieben sein, dass es auf eine Vielzahl von Ausbildungsbetrieben passt, auf der anderen Seite ist aber das Spezifische des Arbeitsprozesses hervorzuheben. Mit anderen Worten: Es muss dem Betrachter eines Kompetenzstandards eindeutig klar sein, über welche *berufliche* Kompetenz der Inhaber des Zertifikats verfügt.“²³

Ein Problem besteht darin, dass Kompetenzstandards überwiegend nur aufgrund input-orientierter Curricula entwickelt

werden können, da sie in der Regel nicht aus dem Arbeitsprozess abgeleitet sind. Um diesen Nachteil zu beheben, wurden zahlreiche Facharbeiter-Experten-Workshops durchgeführt, um einzelne Kompetenzstandards mit der Praxis abzugleichen.

Die entwickelten und validierten Kompetenzstandards dokumentieren im Projekt WAWIP die Kompetenzen, die in Studiengängen des Gesundheits- und Pflegebereichs an der Fachhochschule Fulda bzw. an der Universität Kassel erworben werden sollen. „Studierende dieser beiden Hochschulen können mithilfe eines Portfolio-Verfahrens den Nachweis führen, dass sie über die geforderten Kompetenzen schon aus anderen Studienzusammenhängen oder auch durch außerhochschulischen Kompetenzerwerb verfügen“.²⁴ Durch Anrechnung bzw. Anerkennung können Studienzeiten deutlich entzerrt bzw. verkürzt werden.

5.3 Bundesverband Informationswirtschaft Telekommunikation und neue Medien e.V. (BITKOM)

Im Sektorkomitee des Bundesverbandes etablierte sich eine Arbeitsgruppe, um die erarbeiteten Qualifikationsbeschreibungen für „IT Professional“ bzw. „IT Spezialist“ mithilfe der Deskriptoren des Deutschen Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse „umzuschreiben“. Das Novum für dieses Vorgehen bestand darin, die Vorstellung von Lernergebnissen auf das nicht formale bzw. informelle Lernen umzusetzen. Das war für den Deskriptor „Wissen“ relativ einfach, um sowohl die Grundlagen (Wissensbreite) als auch die Spezialisierungen (Wissensvertiefungen) zu verdeutlichen. Als schwierig hat sich herausgestellt, die nicht domänenspezifischen Kompetenzen zu fassen. In den IT-Profilen gibt es dazu überwiegend nur Ansätze.

Es gibt weitere Projekte, deren Beschreibung jedoch den Rahmen dieser Untersuchung sprengen würde, zumal sie die bisherigen Darstellungen untermauern bzw. über das Ziel hinausgehen, indem sie besonders die Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung nicht formalen und informellen Lernens abklären bzw. die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge überprüfen (z.B. ANKOM).

²² CLEMENT, UTE a.a.O.

²³ ebenda,

²⁴ ebenda

Teil 3: Erkenntnisse zur Struktur und Funktion von Qualifikationsrahmen

Im Teil 3 der Untersuchung werden die Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Befragung mit den Informationen der ausgewerteten Sekundärmaterialien zusammengefügt. Zu berücksichtigen ist, dass der Fokus nicht auf repräsentativen Meinungen von Organisationen liegt, sondern dass bei der Erhebung die persönlichen Einschätzungen von Sachverständigen im Vordergrund standen. Auch ist es nicht die Intention, eine generelle Debatte über das gesamte Bildungswesen zu initiieren, sondern die Einlassungen der Experten werden ausschließlich im direkten Zusammenhang mit dem Untersuchungsgegenstand reflektiert.

Bei der Erarbeitung eines Qualifikationsrahmens – gleichgültig auf welcher Ebene – wird immer wieder die Notwendigkeit betont, alle „Beteiligten“ einzubinden. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass letztlich die Akzeptanz eines Rahmens entscheidend davon abhängig ist, inwieweit eine „zone of mutual trust“, eine „Zone des gegenseitigen Vertrauens“ aufgebaut werden kann. Diese „Vertrauenszone“ entsteht jedoch nicht von alleine, sondern muss geplant und systematisch aufgebaut werden, indem Klarheit vermittelt wird über Funktionen und Struktur eines Qualifikationsrahmens, über die Praktikabilität einer Einführung und über mögliche Auswirkungen einer Umsetzung. Wenn ein deutscher Qualifikationsrahmen erfolgreich eingeführt wird, wird letztlich eine neue Kultur entstehen, in der Struktur und Funktion von Qualifikationsrahmen in die gesellschaftlichen Werte, Überzeugungen und Annahmen eingebettet sind.

Ausgehend von den beschriebenen Qualifikationsrahmen werden zunächst die Anforderungen an den Aufbau eines deutschen Qualifikationsrahmens gestellt, um mögliche Funktionen wirksam werden zu lassen. Die Darstellung von Konsequenzen und das Herausstellen der kritischen Erfolgsfaktoren beschließen diesen Teil.

1 Struktur von Qualifikationsrahmen

1.1 Bestehende Qualifikationsrahmen

1.1.1 Nationale Qualifikationsrahmen

In den Untersuchungen wird sehr deutlich, dass es „den“ europäischen Qualifikationsrahmen noch nicht gibt. Sowohl der Bologna- als auch der Kopenhagen-Prozess haben – weitgehend unabhängig voneinander – jeweils einen Rahmen erarbeitet, mit unterschiedlichem Verständnis und verschiedenen Erwartungen. Während der EQF-EHEA die Qualifikationen nennt (short cycle-, first, second and third cycle qualification)

und sie anhand der „Dublin-Deskriptoren“ in der Form von Lernergebnissen beschreibt, erfolgt im EQF-LLL eine Darstellung von Kompetenzbündeln, die sich horizontal aus „knowledge, skills“ und „competence“ zusammensetzen, vertikal pro Beschreibungskategorie und als gesamtes Kompetenzbündel eine Abstufung zu den Stufen darüber bzw. darunter erkennbar machen, ohne dass eine bestimmte Qualifikation abgebildet ist. Dieser Metarahmen sieht damit keine Vereinheitlichung von Qualifikationsbegriffen vor, die sich im Hochschulbereich tendenziell ergeben hat: Die überwiegende Anzahl der Bologna-Mitgliedstaaten hat die „1., 2. und 3. Zyklus-Qualifikation“ in „Bachelor/Master/Doctorate“-Grade „übersetzt“, obwohl es dazu keine Notwendigkeit gab. Der „short cycle“ hat in vielen Ländern keine Entsprechung gefunden.

Damit stellt sich die Frage: Ist ein Qualifikationsrahmen eine Abbildung der Qualifikationen mit deren Beschreibung der Lernergebnisse anhand vereinbarter Deskriptoren (EQF-EHEA) oder besteht er in einer Beschreibung der Lernergebnisse, die „horizontal“ gelesen „Bündel von Lernergebnissen“ ergeben oder „vertikal“ verstanden Lernstufen verdeutlichen (EQF-LLL)? Die bisher erstellten nationalen Qualifikationsrahmen geben darauf eine klare Antwort. Weder die eine noch die andere Vorgehensweise reicht auf nationaler Ebene aus. Erkennbar ist, dass alle nationalen Qualifikationsrahmen aus mehreren Teilen bestehen (die QAA spricht von „frameworks“):

- Auflistung (zumeist tabellarisch) der in einem Land bestehenden Abschlüsse. Ordnungskriterien sind hier länderspezifisch, zum Beispiel Qualitätssicherungsorganisationen.
- Erstellung einer Lernergebnismatrix durch Beschreibung nachprüfbarer Lernergebnisse anhand von national festgelegten Kategorien (Deskriptoren) und ihrer Abgrenzung in einer national erarbeiteten Anzahl von Stufen, die nicht notwendigerweise vorab festgelegt sein muss („nationaler Metarahmen“). Ausgangspunkt („unterste Stufe“) eines Qualifikationsrahmens ist nicht der Kindergarten oder die Primarstufe oder ein dort ausgestelltes Zeugnis als Dokument der erworbenen Qualifikation, sondern die Überlegung, wie Lernprozesse beginnen und ablaufen und wie sie sinnvoll gestuft werden können. Demzufolge ist auch die „oberste“ oder „letzte“ Stufe kein wirkliches Ende eines Lernprozesses, sondern eher ein gedachtes, um einen Referenzrahmen zu setzen. In Wirklichkeit ist Lernen ein Kontinuum, ein lebenslanges Lernen. Wann, wer, wie welche Stufe erreicht, ist für diesen Bestandteil eines Qualifikationsrahmens völlig irrelevant.

- Bestehende oder neue einzelne Abschlüsse bzw. Cluster von Abschlüssen werden mit den Beschreibungskategorien der Lernergebnismatrix beschrieben.
- Erarbeitung der Beziehungen zwischen
 - > den beschriebenen Abschlüssen und der Lernergebnismatrix, um die Abschlüsse in der Matrix abzubilden und damit möglicherweise die entsprechende Niveaustufe zu erkennen.
 - > Die beschriebenen und erfolgreich in der Lernergebnismatrix gespiegelten Abschlüsse werden in das nationale System der Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse entsprechend ihrer Niveaustufe und dem gewählten Ordnungskriterium (z.B. Qualitätssicherungssystem) eingeordnet. Es ist wahrscheinlich, dass nicht jeder beschriebene Abschluss in einer Niveaustufe der Lernergebnismatrix abgebildet werden kann.

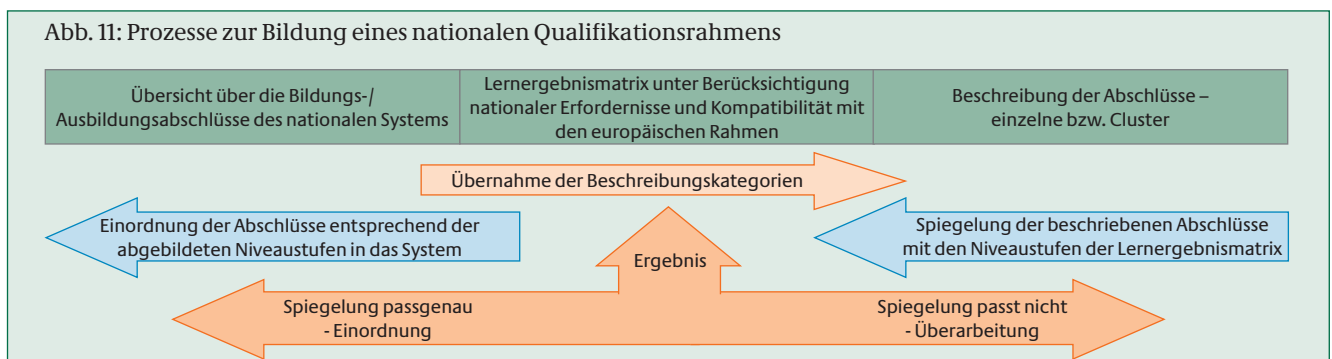
Daraus folgt, dass „nicht abbildbare“ Qualifikationen weiter entwickelt bzw. anders zugeschnitten“ werden müssen, damit sie gespiegelt werden können. Dabei ist zu prüfen, ob gegebenenfalls eine neue Niveaustufe zu erarbeiten ist oder ob es sich bei der Qualifikation eventuell um eine Subkategorie handelt oder um eine, die obsolet geworden ist. Als Beispiel könnten die „foundation degrees“ in England/Wales/Nordirland genannt werden, die jetzt sowohl im nationalen als auch in den beiden EQF als eigenständige Niveaustufe (EQF 5) abgebildet sind, jedoch in der Entwicklungsphase als Subkategorie betrachtet wurden. Dieses Verfahren ist sehr sensibel durchzuführen und für die Akzeptanz bedeutsam, da nicht die Institution, wo die Bildung/Ausbildung/Weiterbildung erfahren wurde, entscheidend ist, sondern ausschließlich die erreichten Lernergebnisse, die genau und allgemein verständlich beschrieben sein müssen. Abgeschlossen ist dieser Arbeitsschritt, wenn alle Qualifikationen der erstellten Tabelle mit einer Niveaustufe abgebildet oder sie verändert bzw. als überflüssig beurteilt wurden.

In den nationalen Qualifikationsrahmen können mehrere Qualifikationen auf einer Niveaustufe abgebildet und mit den typischen Bezeichnungen charakterisiert werden. Dadurch

ergibt sich, welche unterschiedlichen Qualifikationstypen bzw. auch -bezeichnungen auf einer Niveaustufe angesiedelt sind.

Der Europäische Qualifikationsrahmen umfasst acht Stufen. Dies entspricht auch dem britischen System. Der irische weist zehn und der schottische zwölf Stufen aus. Die Anzahl muss sich nach den Niveaustufen richten, die sich durch die Anwendung von Deskriptoren ergeben, die die möglichen Lernergebnisse angemessen abbilden. Bei den Beschreibungskategorien ist abzuschätzen, inwieweit die im deutschen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich verwendeten breit genug angelegt sind oder doch besser andere übernommen oder völlig neue erarbeitet werden sollten, damit alle Lernbereiche umfassend berücksichtigt werden können. Eine nationale Notwendigkeit für bestimmte Deskriptoren lässt der Vergleich nicht zu. Inwieweit im NQF weitere nähere Beschreibungen erfolgen sollen, z.B. eine Verbindung mit einem Credit-System, wird sich erst bei der Konkretisierung herausstellen. Zunächst ist festzuhalten, dass ein Credit-System Lernergebnisse voraussetzt, Lernergebnisse aber kein Credit-System, um die verschiedenen Qualifikationsstufen zu erfassen.

HANF/REULING²⁵ verstehen unter einem nationalen Qualifikationsrahmen Strukturen zur Entwicklung, Beschreibung und Systematisierung der Beziehungen zwischen formal anerkannten Qualifikationen eines Landes, d.h., sie bezeichnen als Qualifikationsrahmen die Listung der miteinander in Bezug gesetzten Qualifikationen eines Bildungs- und Ausbildungssystems in klar strukturierter Form. Solange Übereinstimmung darin besteht, dass dieser Rahmen aus der Lernergebnismatrix und der Beschreibung bestehender oder neuer Qualifikationen abgeleitet ist, kann diese Definition übernommen werden. Allerdings hat sich in der Untersuchung erwiesen, dass dieses Grundverständnis nicht vorausgesetzt werden kann und z.B. der Qualifikationsrahmen als Zuordnung von existierenden Abschlüssen zu Niveaustufen interpretiert wird. Insofern scheint es angemessen, den Prozess zur Erarbeitung der Aufstellung in den Vordergrund zu stellen, der drei Kernelemente verbindet und seinen Ausgangspunkt in der Erarbeitung einer Lernergebnismatrix hat (s. Abb. 11).



25 eBWP 30/2001, pp 49-54, zitiert in BWP Special Edition 2005, p 9, Übers. des Verf.

1.1.2 Sektorale Qualifikationsrahmen

Die Existenz sektoraler Qualifikationsrahmen belegt, dass offensichtlich ein Bedarf an Orientierungshilfen besteht. Die Nutzer haben gemeinsam, dass sie einem definierten Sektor bzw. Wirtschaftszweig oder auch Wissensgebiet, Domäne bzw. Disziplin zugehören. Sowohl für die Betriebswirtschaftslehre als auch für die Soziale Arbeit sind diese Rahmen prozessorientiert angelegt. Das bedeutet aber nicht, dass die Arbeitsabläufe als gegeben hingenommen werden. Sie unterliegen einem dynamischen Veränderungsprozess, zum einen entsprechend der Veränderungen des Umfelds, andererseits aber auch gerade durch die vorausschauende Einsicht in Entwicklungen, die besonders durch Forschungsarbeiten an Hochschulen deutlich werden. Insofern ist die „Lernkette“ (vgl. Orientierungsrahmen Betriebswirtschaftslehre) mit der Ausrichtung auf die „Employability“ nicht nur reagierend, sondern auch agierend zu verstehen, indem Arbeitsfelder auch durch Forschen und Lernen geschaffen werden.

Dies erscheint auf den ersten Blick in dem Rahmen für die Chemie anders zu sein. Hier ist offensichtlich mehr die Erfahrung internationaler Hochschullehrer der Ausgangspunkt gewesen. Die „deutsche“ Ausrichtung erfolgt durch die Spezifizierung der in Deutschland typischen Hochschulabschlussbezeichnungen.

Die beschriebenen Orientierungshilfen für Soziale Arbeit und Betriebswirtschaftslehre reflektieren die deutsche Situation, abgeglichen mit den britischen Subject Benchmark Statements und weiteren internationalen Informationen.

Ein Vergleich der Struktur der sektoralen mit der der nationalen Qualifikationsrahmen kann anhand folgender Fragen und Kriterien vorgenommen werden: Womit erfolgt die Abbildung der Beschreibung der definierten Abschlüsse von Bildungs- und Ausbildungswegen? Erfolgt der Abgleich mit der Matrix auf europäischer Ebene (z.B. EQF-LLL)? Wenn ja, bedeutet dies, dass die jeweils nationale Zugehörigkeit zum Bildungs- und Ausbildungssystem aus der europäischen Lernergebnismatrix (Metarahmen) abgeleitet wird? Wie verhält es sich, wenn auf europäischer Ebene keine Über- bzw. Unterdeckung der Lernergebnisse festgestellt wird, wohl aber auf nationaler? Wie wird die Qualität gesichert? Die Antworten sind in den Ausführungen bezüglich der Funktionen im Folgenden zu beachten; denn prinzipiell müssen die sektoralen Qualifikationsrahmen kompatibel sein mit den Qualifikationsrahmen, die in dem Land bestehen, in denen die Abschlüsse erworben werden. Andererseits müssen die jeweils nationalen Rahmen kompatibel sein mit dem(n) europäischen. Die Beispiele belegen, dass auch sektorale Qualifikationsrahmen keine bestimmten Deskriptoren erfordern. Im Vordergrund steht die Beschreibung der Lernergebnisse entsprechend der fach-, disziplin- bzw. domänen- oder sektorenbezogenen Lernprozesse.

1.1.3 Institutionelle Qualifikationsrahmen

Für institutionelle Rahmen ist der Bezugspunkt der nationale Qualifikationsrahmen, da sie – überwiegend – national ausgerichtet sind. Für international agierende Organisationen gelten die Ausführungen zum sektoralen Rahmen entsprechend. Das bedeutet aber nicht, dass deren Deskriptoren angewendet werden müssen. Entscheidend ist die Kompatibilität.

Institutionelle Rahmen stellen ein Ordnungsprinzip für die Hochschule, das Unternehmen oder die Schule dar. Ausgangssituation ist eine Lernergebnismatrix, die institutionstypisch ausgearbeitet wird. Sie kann – im Gegensatz zum nationalen Rahmen – eine unterschiedliche Anzahl von Niveaustufen ausweisen, in der Regel weniger. Für eine Hochschule sind zurzeit maximal drei Stufen denkbar, eventuell vier, wenn „Foundation Degrees“ angeboten werden. Der Prozess des Abgleichs erfolgt genau wie im nationalen Rahmen, nur quantitativ eingegrenzter.

1.2 Anforderungen an den Aufbau eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

1.2.1 Klare Darstellungsform

Anders als die europäischen Qualifikationsrahmen werden die nationalen Qualifikationen überwiegend in einer Tabellenform angegeben, wobei das Organisationsprinzip unterschiedlich ist. Es kann der Bildungssektor bestimmend sein, aber auch die Akkreditierungsorganisation. Nachteil dieser Darstellungsform ist, dass sie die Übergänge in der Regel nicht enthält und damit auch die Querverbindungen nicht deutlich werden. Das dürfte bei der Vielzahl der Möglichkeiten nur begrenzt möglich sein. Die Beschreibung der Lernergebnisse erfolgt getrennt, entweder als Tabelle (England, Australien etc.) oder als Matrix (Irland, Schottland), wobei in der Matrixform ergänzend in der Vertikalen die Niveaustufen und in der Horizontalen die Qualifikationen und Beschreibungskategorien gelistet (Schottland) oder aber genau umgekehrt (Irland) in der Horizontalen die Niveaustufen und in der Vertikalen die Deskriptoren und keine Qualifikationen aufgeführt sind.

Der irische Qualifikationsrahmen hebt sich durch seine innovative Darstellungsform als Halbkreis oder Fächer ab. Dadurch gelingt es, nicht nur die durchgehende Nummerierung der Stufen, sondern auch die Bezeichnung der Levels, deren zugeordnete Qualifikation(en), Cluster von Qualifikationen sowie die zuständige Qualitätssicherungsstelle einzubeziehen. Es wird deutlich, dass bei einigen Qualifikationen bis zu drei Organisationen zuständig sind, womit angedeutet ist, dass die Bildungswege zu diesen Abschlüssen in unterschiedlichen Institutionen und in verschiedenen Organisationsformen erfolgen können. Die Lernergebnisse sind getrennt in einer Matrixform dargestellt (Level/Beschreibungskategorie) und

separat davon noch einmal ist für jeden Cluster einer Qualifikation eine Aufstellung gemäß einheitlicher Kriterien dargelegt.

1.2.2 Eindeutige Beschreibungen und Begrifflichkeit

Damit schulische, berufliche und hochschulische Lernergebnisse mit einem einheitlichen Satz von Kompetenzstandards abgebildet werden können, sind gemeinsame Kriterien und in dieser Konsequenz auch eine Umstellung der Lehrpläne auf Lernergebnisse erforderlich. Die Schwierigkeit beginnt bei der Auswahl der Deskriptoren. In allen untersuchten Qualifikationsrahmen²⁶ ist die Bezeichnung der Beschreibungskategorien unterschiedlich. Durchgehend werden aber „knowledge, understanding(s)“ und „skills“ genannt, die manchmal in der Breite oder Tiefe weiter ausgefächert sind und, wie in Australien, in „generic“ und „subject specific“ bzw. in „cognitive, practical, transferable“ im englischen/walisischen/nordirischen Rahmen unterteilt sind²⁷. In Australien wird die Differenzierung zwischen den Qualifikationen durch eine gemeinsame Fragestellung eingeführt, die darauf zielt herauszufinden, was der Absolvent dieses Bildungsweges kann. Der deutsche Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich konzentriert sich auf Wissen (Breite/Tiefe) und Können (instrumentell/kommunikativ/systemisch). Der EQF-LLL lehnt sich sehr stark an das irische Beispiel an, wobei dort weitere Varianten der Kategorien verwendet werden (Knowledge Breadth, Knowledge Kind etc.).

Aus dem Vergleich der nationalen Qualifikationsrahmen ist nicht erkennbar, dass bestimmte Beschreibungskategorien zur Abbildung des jeweiligen Bildungssystems erforderlich sind. Vielmehr besteht die Vermutung, dass allgemeine rationale Gründe eine Rolle spielten. Bei der Festlegung der Deskriptoren des deutschen Qualifikationsrahmens wurde zum Beispiel argumentiert, durch die „Säulen“ Wissen und Können eine gängige umfassende Darstellung zu ermöglichen, die eine weitere vertikale Gliederung mit einer entsprechenden Schwerpunktsetzung für einzelne Bildungsbereiche eröffnete (Wissensverbreiterung und Vertiefung auf der einen, Wissenserschließung durch instrumentale, kommunikative und systemische Methoden, Praktiken und Prozesse auf der anderen Seite). Eine horizontale Erweiterung – wie zum Beispiel bei den „Dublin Descriptors“ – wurde eher als hinderlich für die Betonung der Integration der Bildungsbereiche gesehen und würde eher Probleme bei der Abgrenzung hervorrufen.

Entscheidendes Kriterium für die Wahl der Beschreibungskategorien ist die Notwendigkeit, damit Lernergebnisse zu

charakterisieren, die mit den europäischen und darüber hinaus mit anderen nationalen Qualifikationsrahmen kompatibel sind und das gesamte nationale Bildungs- und Ausbildungssystem abbilden können.

Bedeutsam ist die Benutzung eines einheitlichen Vokabulars, das gebräuchlich ist und sicherstellt, dass nicht nur das Wort als solches konsistent verwendet wird, sondern vor allem der Begriffsinhalt. Beim EQF-LLL trifft dies besonders auf die dritte Spalte zu, die mit „competence“ bezeichnet wird. Die Terminologie wirkt fremd und würde ohne weitere Erklärung missverstanden werden, da der Kompetenzbegriff unterschiedlich ausgelegt und umstritten ist. Im EQF-LLL sind deshalb Definitionen von Begriffen vorgenommen worden, die sich speziell auf den Rahmen beziehen und auch nur in dem Kontext so anzuwenden sind. Dies gilt nicht so sehr für „knowledge“ und „skills“ (siehe ROTH und ACHTENHAGEN). Die Begrifflichkeiten müssten eigentlich linear unabhängig voneinander sein, was aber nicht der Realität entspricht. Letztlich ist die Handhabung entscheidend, was verbunden ist mit einem einheitlichen Set an Deskriptoren. Weiterhin sind die unterschiedlichen Blickwinkel der Nutzergruppen zu berücksichtigen, die Begriffe aus verschiedenen Zusammenhängen kennen.

In den untersuchten Ländern gibt es detaillierte unterstützende Beschreibungen zu den nationalen Qualifikationsrahmen. Empfehlenswert sind vor allem die Handbücher, die in Australien, Schottland und Irland entwickelt wurden. Sie stellen den Nutzer in den Vordergrund und beschreiben die Ziele und Kategorien der Rahmen aus deren jeweiligen Perspektiven. Dadurch kann die Vielfalt des Anwendungsbereichs der Qualifikationsrahmens verdeutlicht werden (siehe Tab. 7).

26 Siehe tabellarische Übersicht.

27 Dies ist auch eine öfters anzutreffende Empfehlung, z.B. im Project „Tuning educational structures in Europe“.

Tab. 7

Land	Beschreibungskategorien der Lernergebnisse (Kompetenzdimension)				
EQF-EHEA	Knowledge & understanding	Applying knowledge & understanding	Making judgements	Communication	Learn to learn
EQF-LLL	Knowledge	Skills	Competences		
	Theoretical and/or factual	Cognitive (use of logical, intuitive and creative thinking) and practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)	In terms of responsibility and autonomy		
TUNING (neun Hochschuldisziplinen)	Subject-specific competences	Generic competences			
	Widening/deepening	Instrumental/communicative/systemic			
Australien	Knowledge	Understandings	Skills		
	Generic/Subject specific	Generic/Subject specific	Generic/Subject specific		
England, Wales, Nordirland	Knowledge & understanding	Skills	Other attributes		
			Intellectual/thinking/cognitive practical transferable (key skills)		
Irland	Knowledge	Know-how & skills	Competences		
	Breadth/Kind		Context/Role/Learning to learn/Insight		
Schottland	Knowledge & understanding	Practise: Applied Knowledge & understanding	Generic cognitive skills	Communication, ICT and numeracy skills	Autonomy, accountability and working with others
Deutschland Hochschulabschlüsse	Wissen	Können			
	Verbreitung/Vertiefung	Wissenserschließung: Instrumental/systemisch/kommunikativ			

1.2.3 Deutliche Beziehung zu Bildungsstandards

Alle Qualifikationsrahmen bedingen eine Standardisierung, die durch die Beschreibungskategorien, der Stufung und durch die Festlegung der Qualifikationen, ihrer Abbildung und Bezeichnung entsteht. Diese Standardisierung ist weder eine Harmonisierung auf europäischer Ebene, wie explizit in den Erklärung zum Bologna- und Kopenhagen-Prozess ausgeführt wird, noch eine Rahmenprüfungsordnung, wie sie zum Teil in Deutschland befürchtet wird. In allen Rahmen wird deutlich, dass die Standardisierung die „Mindestanforderungen“ widerspiegelt, um Qualität zu sichern und zu entwickeln und an ausgewählten Kriterien zu vergleichen. Die Qualifikationsrahmen vermitteln die Transparenz und Klarheit, die für den Nutzer eine wichtige Entscheidungsvoraussetzung bilden, zum Beispiel wenn die verschiedenen Qualifikationsrahmen, europäische, nationale, sektorale, institutionelle, in einen Kontext gebracht werden. Voraussetzung für die Funktionsweise der Rahmen ist ihre Kompatibilität miteinander. Ohne be-

dingte Standardisierung kann dieses Ziel nicht erreicht werden (Zwiebelmodell).

Die Standards müssen kommunizierbar sein und auch kommuniziert werden. Die Notwendigkeit lässt sich aus der Dokumentation in Form von Handbüchern ablesen. So wird sichergestellt, dass die Bildungswege und -abschlüsse verstanden werden und ein öffentliches Vertrauen in Bildungsstandards entstehen kann, eine zwingende Voraussetzung für die Wirksamkeit.

Die Einführung von Standards bedeutet allerdings nicht, dass sie auf lange Sicht „festgezurr“ werden. Bei der Beschreibung der bestehenden Bildungsrahmen wird deutlich hervorgehoben, dass die Rahmenwerke einem dynamischen Prozess unterliegen, gepflegt und ständig weiterentwickelt werden müssen, da der Kontext, in dem sie erstellt werden, laufenden Veränderungen unterliegt und insofern eher einem Kontinuum gleichen. Einen festen Rhythmus kann es jedoch dafür nicht geben.

1.2.4 Darstellung von Lernergebnissen in Form von Kompetenzprofilen (Qualifikation)

Im Rahmen dieser Untersuchung wird der Begriff Kompetenzprofil mit einer Qualifikation insoweit als identisch betrachtet, als eine formale Qualifikation aus einem Bündel von Lernergebnissen besteht. Dabei, so diese Meinung, ist das Kompetenzprofil auf individueller Ebene des Lernenden mehr als die Summe der Lernergebnisse, da er u.a. auch Einsichten zwischen den Lernergebnissen gewinnt, die nicht geplant waren. Auch ist zu beachten, dass sich ein Abschluss aus verschiedenen Lernergebnissen zusammensetzt, die sich auf unterschiedlichen Niveaustufen befinden können.

Die Experten unterstützen überwiegend diese Definition. Es wird erwartet, dass das „Bündel“ sachrichtig kompiliert ist, d.h. nicht im Sinne eines „Caféteria-Prinzips“ (beliebige Kombination), sondern ein Angebot als „Menü-System“ („profilorientiert“). Dazu sind ausgebildete Berater bzw. geeignete Ansprechpartner auszuwählen. Betont wird, dass formale Qualifikationen aus einer festgelegten, d.h. nicht beliebig variablen Anzahl von Kompetenzbausteinen bestehen, und der Lernort nach überwiegender Meinung nicht zu berücksichtigen ist. Die zum Teil geäußerte Befürchtung einer Fragmentierung des Wissens und Könnens sollte durch geeignete Curriculumgestaltung ausgeschlossen werden. Eine zusätzliche Gesamtprüfung ist nicht erforderlich.

Es wird vermutet, dass diese Umsetzung in Deutschland sehr lange dauern wird. Der Paradigmenwechsel zu einer „Outcome-Orientierung“ wird weitestgehend akzeptiert, obwohl noch häufig unklar ist, wie der „Outcome“ beschrieben werden kann. Unbedingt beachtet werden muss, dass der Qualifikationsrahmen nicht eine statische Erfassung des Ist-Zustands ist, sondern dynamische Entwicklungen in der Zukunft nicht nur ermöglicht, sondern auch fördert. Eine Veränderung der Anzahl der Niveaustufen in der Zukunft kann deshalb nicht ausgeschlossen sein.

1.2.5 Nachweisbarkeit der Lernergebnisse

Da Kompetenzen zum Teil nicht messbar sind und der erfolgreiche Erwerb nicht überprüft werden kann, ist der Begriff im Rahmen von Lernwegen in diesem Zusammenhang ungeeignet und sollte nicht verwendet werden. Besser wäre es, ausschließlich von Lernergebnissen zu sprechen und auch nur dann, wenn sie nachweislich überprüfbar sind. Damit ist nicht gemeint, dass ein Lernender keine Kompetenzen erwirbt. Es wird nur deutlich hervorgehoben, dass eine Kompetenz mehr als ein Lernergebnis ist. Gemessen wird, was der Lernende erreicht hat, und zwar relativ in Bezug auf ein Ziel (Abschluss) in einer Disziplin, Domäne oder Beruf. Inwieweit der Lernende darüber hinaus Wissen und Können als Kompetenz(en) erworben hat, was nicht im eingeschlagenen Lernweg abgeprüft

wurde, kann sich in der beruflichen Praxis, in anderen Lernwegen oder auch im allgemeinen Leben herausstellen, und zwar durch freiwillig oder auch von Dritten gestellte Aufgaben oder Anforderungen, die gemeistert werden müssen.

Im Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe für Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern wird im Fach Physik über den Beitrag des Fachs zum Kompetenzerwerb gesprochen. Dabei werden die naturwissenschaftlichen Kompetenzen als die Schnittmenge aus Fachwissen („mit naturwissenschaftlichem Wissen souverän umgehen“), Erkenntnisgewinnung („mit Methoden der Naturwissenschaften Erkenntnisse gewinnen“), Kommunikation („aktiv und souverän kommunizieren“) sowie Reflexion („naturwissenschaftliche Sachverhalte prüfen und bewerten“) dargestellt, d.h. abgeprüft. Eine Kompetenz wird unterstellt, wenn alle Bereiche erfolgreich abgelegt sind. Das Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005 führt im Teil 1 §1 als Ziele und Begriffe der Berufsbildung u.a. aus:

§1(3) „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“ Der Begriff Kompetenz wird als die Summe der Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten verstanden, die in der Praxis unter Beweis gestellt werden muss.

Die untersuchten Qualifikationsrahmen beschreiben die Lernergebnisse auf unterschiedlichen Niveaustufen, die nachprüfbar sind und als Bündel einen Abschluss bzw. eine Qualifikation ergeben und sich rückverfolgen lassen. Aus dieser Überlegung heraus wird – mit Ausnahme im irischen und im EQF-LLL – der Begriff „competence“ nicht verwendet, da er häufiger dann eingesetzt wird, wenn aufgrund von Wissen und Können der Absolvent eines Bildungsganges in der Praxis beweisen muss, dass er das Gelernte umsetzen kann²⁹, und der Begriff dafür reserviert werden sollte, um die klare Abgrenzung zum „Lernergebnis“ zu verdeutlichen. Im Zentrum der Diskussion steht, was letztlich durch einen Bildungsweg abgeprüft werden soll: das, was der Lernende erreicht hat oder das, was er potenziell erreichen kann („achievement“ versus „potential“). Steht das Erreichen im Vordergrund, sollte der Begriff

28 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Rahmenplan für die gymnasiale Oberstufe, Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien, Physik, S. 10f

29 Diese Aussage bezieht sich auch auf die zahlreichen Gespräche, die mit Mitgliedern von Arbeitsgruppen zur Erstellung von Rahmenwerken geführt wurden. Besonders intensiv erfolgte dies im Rahmen des EU-Projekts „Tuning educational structures in Europe“, vor allem beim Vergleich der Tuning-Arbeitsgruppe „Business and Management“ mit der Arbeitsgruppe „Business and Management“, die die britische Quality Assurance Agency zur Erarbeitung der „Benchmark Statements“ für diesen Bereich eingesetzt hatte.

Kompetenz vermieden werden. Da der Begriff Kompetenz jedoch andererseits im deutschen Bildungswesen fest verankert ist³⁰, sollte er im Rahmen des deutschen Qualifikationsrahmens klar definiert sein, und zwar als das gesamte individuelle Lernergebnis, das „künstlich“ in Wissen und Können aufgegliedert wird, um es überprüfbar zu machen, wohl wissend, dass sich die Prüfung – gemäß Definition – nur auf geplante Lernergebnisse beziehen kann³¹. Es ist allerdings fraglich, inwieweit das der Nutzer nachvollzieht.

1.2.6 Der Zuschnitt von Kompetenzniveaus

Um den Zuschnitt zu definieren, ist entscheidend festzulegen, wie umfassend eine Lernergebniskategorie ist. Dies hängt von der Anzahl der Niveaustufen ab, die zum einen politisch gesetzt werden könnte, zum anderen sich aus der Entwicklung einer Lernergebnismatrix ergibt. Auch eine Mischung beider Vorgehensweisen ist möglich. Gefordert wird häufig eine Unabhängigkeit von der Gliederung des bisherigen Bildungssystems. Auch sollte es keine Reservierung von Bildungsstufen geben, wie es zum Beispiel im EQF-EHEA angelegt ist (z.B. Zyklus 3 = Doktor). Eine stringente Dimensionierung der einzelnen Stufen scheint im Vorhinein nicht bestimmbar. Sie sollte als eine Orientierungsgröße durch die verschiedenen Expertengruppen definiert werden. Wahrscheinlich ist ein iteratives Verfahren einzuleiten.

Welche Bedeutung die Berufserfahrung bei der Ausgestaltung der Kompetenzdimensionen hat, dürfte besonders für nicht formales und informelles Lernen Bedeutung haben. Erfahrungen im Ausland können hier Orientierungshilfen geben (UK, F). Referenzpunkt ist nicht die Anzahl der Jahre, sondern erworbene Kompetenzen, die nachweisbar sind (= Lernergebnisse). Schwieriger ist dies nachzuvollziehen, wenn ein Wechsel im Berufsfeld erfolgt, zum Beispiel eine Bürokauffrau, die in der Personalabteilung arbeitet, wechselt in den Controllingbereich. Dann, so sagen Experten, könnte keine Anrechnung erfolgen, weil keine Validation erfolgte und die Erfahrungen am bisherigen Arbeitsplatz für das Controlling nicht relevant sind. Ausgeschlossen sollte diese Möglichkeit jedoch nicht werden, denn es ist wahrscheinlich, dass im „Büro“ ausgeübte Fertigkeiten und Fähigkeiten auch im Controllingbereich anzuwenden sind (z.B. Buchungstechnik, Computerarbeiten, Mitarbeiterführung). Aus Sicht der Unternehmen ist dies ein schwieriges Unterfangen, da in Deutschland kaum das

30 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards oder Kultusministerkonferenz, Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, Luchterhand 2005 (siehe auch Teil IV)

31 Unter diesem Gesichtspunkt werden Lernergebnisse und Kompetenzen im Folgenden synonym verwendet.

Instrument „Skills Pass“ eingeführt ist, ein Pass, der das Portfolio der Kompetenzen eines Arbeitnehmers dokumentiert. Die Projekte der Universität Kassel und der Technischen Universität Darmstadt testen – wie beschrieben –, wie die im Beruf erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten abgebildet werden könnten. Die Erfassung der Berufserfahrung als erworbene nicht formale und informelle Lernergebnisse, so einige Experten, ist der Ausgangspunkt und das überzeugendste Argument für die Einführung eines DQR. Verwiesen wird auf die Meisterqualifikation im Handwerk, wo die Berufserfahrung „angerechnet“ wird.

2. Funktionen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

In der Literatur wird besonders die Transparenzfunktion hervorgehoben, die die Vergleichbarkeit ermöglicht. Der Europäische Rat hat sie auf seinen Sitzungen in Lissabon und Barcelona als die Voraussetzung dafür erklärt, um die Vielfältigkeit in Europa als einen Vorteil zu nutzen [(COM(2006) 479 final)]. In diesem Vorschlag der Europäischen Kommission für eine Empfehlung des Europaparlaments und des Ministerrats wird Transparenz über die Qualifikationen als das Ausmaß definiert, zu dem der Wert von Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt, im Bildungs- und Ausbildungsbereich erkannt und verglichen werden kann. Die Transparenz kann als eine notwendige Voraussetzung für eine Anerkennung von Lernergebnissen, die zu Qualifikationen führen, angesehen werden (ebenda, S. 3). Dadurch, so die Kommission, kann der Bürger den relativen Wert seiner Qualifikation beurteilen, können überhaupt Qualifikationen transferiert und akkumuliert werden, der Arbeitgeber das Profil, den Inhalt und die Relevanz angebotener Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt beurteilen und Bildungs- und Ausbildungsträger ihre Profile und Inhalte miteinander vergleichen und eine wichtige Voraussetzung für Qualitätssicherung und -entwicklung sein. Da der EQF als Metarahmen allen Bildungssystemen der beteiligten Länder dienen soll, müssten die damit kompatiblen nationalen Qualifikationsrahmen die gleichen Aufgaben erfüllen. Dies scheint sich auf der Basis der Erfahrungen im Hochschulbereich bzw. in Ländern, die bereits einen NQF eingeführt haben, bestätigen zu lassen.

Erfüllt der NQR die Transparenzfunktion, so kann er damit die Voraussetzung der Vergleichbarkeit und Kompatibilität auf nationaler und internationaler Ebene bilden und eine angemessene „Übersetzung“ ermöglichen. International sieht sich der EQF als der Referenzrahmen, der die unterschiedlichen Systeme durch Vergleiche in eine Beziehung setzen kann und damit – prinzipiell – sowohl die nationale als auch die internationale Durchlässigkeit fördert. Das kann insbesondere dann gelingen, wenn durch die „Offenlegung“ ein gegenseitiges Vertrauen aufgebaut werden kann. Verstärkt wird diese Entwicklung durch nationale und internationale Kooperationen zwischen den verschiedenen Akteuren im Bildungs- und Ausbildungsraum.

Als weitere wichtige Funktionen werden in der Literatur, auf Konferenzen und in Expertengesprächen genannt³²:

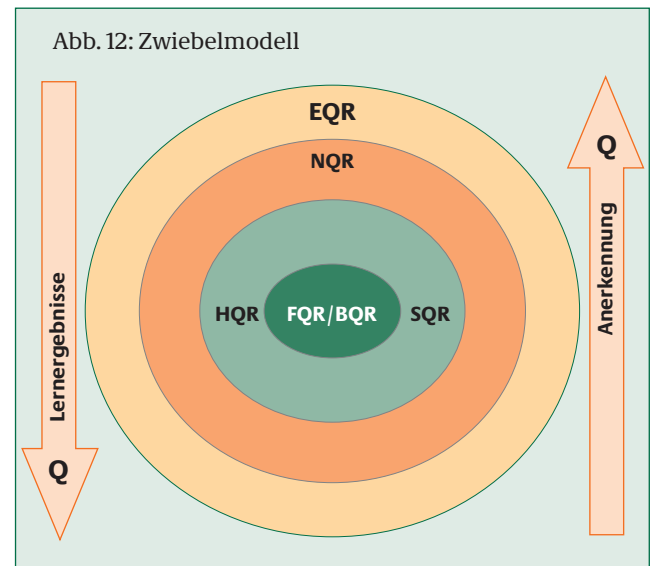
- Förderung der nationalen und internationalen Bildungs- und Arbeitsmarktmobilität, und zwar durch Modalisierung und Anerkennung von erreichten Lernergebnissen sowie der Transparenz der Bildungsinhalte und ihrer Abschlüsse;
- Verbesserung der inneren Struktur und Systematik., wodurch eine größere Durchlässigkeit zwischen allen Teilen des nationalen Bildungssystems gegeben ist, die durch eine einheitliche Währung (Leistungspunkte/Credits) verstärkt wird, so das lebensbegleitende Lernen fördert (pdf-Dokumente des Workshops am 27. Juni 05 in Bonn) und eine Einordnung nationaler Qualifikationssysteme oder nationaler Qualifikationsrahmen in den EQF erleichtert (einschließlich sektoraler Qualifikationen) (Kommuniqué von Helsinki über die verstärkte europ. Zusammenarbeit der Berufsbildung, 5. Dez. 2006).

Zusätzlich zu den genannten Funktionen wird der Qualifikationsrahmen als ein potenzielles Referenzsystem für die Gestaltung von schulischen, hochschulischen und beruflichen Bildungswegen, ihrer Abschlüsse und Qualifikationen gesehen, d.h., damit verbunden ist die Hoffnung, dass der Qualifikationsrahmen das gesamte Bildungssystem abbildet und eine Orientierung für die Qualitätssicherung bietet. In Projekten wird bereits versucht, eine kompetenzorientierte Gestaltung von Ausbildungsordnungen, ausgehend von Profilen, zu erarbeiten (in der EU laufen die Bemühungen seit 1996). Erkannt wird auch die Möglichkeit, durch den NQF eine neue Form der Systemsteuerung zu erreichen (vgl. auch COLES, M. im Interview mit HANF). Ob der Qualifikationsrahmen alle Funktionen erfüllen kann, hängt im Wesentlichen von seiner inhaltlichen Ausgestaltung ab.

2.1 Vergleichbarkeit und Kompatibilität

In Deutschland wird die Vergleichbarkeit oft als ein selbstverständliches Ergebnis der Einführung eines Qualifikationsrahmens erwartet. Dabei wird häufig nicht weiter untersucht, wie diese Vergleichbarkeit zustande kommt und was verglichen wird. In der Untersuchung wird deutlich, dass die Vergleichbarkeit als der kritische Erfolgsfaktor an zwei Voraussetzungen gebunden ist: Transparenz und die Festlegung von Kriterien zur Übersetzung ermöglichen, das Ziel des Bologna- und Kopenhagen-Prozesses zu fördern und die Kompatibilität der Bildungs- und Ausbildungswege zu erreichen.

Die Beziehungen zwischen den im Teil II beschriebenen Qualifikationsrahmen lassen sich durch das folgende „Zwiebelmodell“ darstellen.



Legende:

- EQR = Europäischer Qualifikationsrahmen (EHEA und LLL)
- NQR = Nationaler Qualifikationsrahmen
- HQR = Hochschulqualifikationsrahmen
- SQR = Sektoraler Qualifikationsrahmen
- FQR = Fakultätsqualifikationsrahmen
- BQR = Betrieblicher Qualifikationsrahmen

Alle im Bologna- und Kopenhagen-Prozess erstellten nationalen Qualifikationsrahmen sollen mit den europäischen kompatibel sein. Innerhalb eines Mitgliedstaats ergibt sich notwendigerweise, dass allgemein schulische, beruflich schulische und hochschulische Qualifikationsrahmen mit dem nationalen übereinstimmen müssen, damit Anerkennung nicht nur grenzüberschreitend erfolgt, sondern auch innerhalb eines Staates. Für sektorale Qualifikationsrahmen wiederum wird deutlich, dass sie grenzüberschreitend wirken, zum Beispiel für die Automobilindustrie, andererseits die jeweiligen Bildungswege auch in das nationale System passen müssen. Dazu ist Voraussetzung, dass in den Sektoren Rahmen entwickelt werden, die einerseits mit den jeweiligen nationalen und andererseits mit den europäischen kompatibel sind. Diese Herausforderungen haben Organisationen bereits erkannt und angenommen, zum Teil bevor nationale oder auch europäische Rahmen vorlagen. Daraus lässt sich auch die Notwendigkeit der Entwicklung von Qualifikationsrahmen erkennen. Im europäischen Verbund muss es eine vereinbarte „Sprache“ geben. Die Qualifikationsrahmen erfüllen diese Anforderung, indem sie Deskriptoren benutzen, um die Lernergebnisse zu beschreiben, die für Anerkennung und Anrechnung erforderlich sind. Es ist davon auszugehen, dass bei Nichterarbeitung von kompatiblen Qualifikationsrahmen auf nationaler Ebene Organisationen selbst

³² eBWP 30/2001, pp 49-54, zitiert in BWP Special Edition 2005, p 9, Übers. des Verf.

aktiv werden, vor allem, wenn sie grenzüberschreitend tätig sind. Da keine Organisation, kein Wirtschaftssektor sich der Globalisierung entziehen kann, werden Qualifikationsrahmen für alle Bildungssysteme faktisch erforderlich, denn Wirtschaft und Bildung sind mit all ihren Subsystemen komplementär.

2.1.1 Transparenz

Eine klar verständliche Darstellung der Bildungssysteme als Ganzes und ihrer Teilbereiche, und zwar sowohl europaweit durch die EQFs als auch national durch einen deutschen NQR sowie sektorale bzw. institutionelle Orientierungsrahmen, ermöglichen die erforderliche Übersicht, um nicht nur Systeme zu erkennen, sondern sie in ihrem Zusammenhang zu verdeutlichen. Die Verlässlichkeit der Informationen bezüglich der Qualifikationen, ihrer Niveaustufe und Lernergebnisse sowie ihrer Umsetzung in Lernprogramme spielen dabei die entscheidende Rolle, um die „Vertrauenszone“ entstehen zu lassen. Dies erfordert wiederum eine Verbindung mit Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungssystemen und kann dann für Anrechnungs- und Anerkennungszwecke, aber auch zur Curriculumentwicklung, für Beratung und Evaluation genutzt werden.

2.1.2 Übersetzung

Die Kompatibilität des NQR mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) ermöglicht die „Übersetzung“ in andere NQR. Die Zustimmung der Experten für diese Aussage ist überzeugend, weist aber auf Aspekte hin, die zu berücksichtigen sind. So suggeriert zum Beispiel eine „Übersetzung“ eine direkte Übertragbarkeit in einen anderen nationalen Kontext, die jedoch nicht zu leisten ist. Mithilfe der „Zwischenstation“ EQF können Qualifikationen im jeweils anderen nationalen Kontext verständlich umschrieben und vergleichend eingeschätzt werden, wesentlich für Bewertung und Anerkennung. Auch reicht es nicht aus, dies nur national durchzusetzen, sondern es müssen auf europäischer Ebene – in den anderen Mitgliedstaaten – Standards formuliert werden, die auf der Basis gemessener Lernergebnisse beruhen und nachvollziehbar sind. Erst dann kann eine angemessene Übersetzung erfolgen. Auf europäischer Ebene könnten – zumindest in den ersten Jahren – Moderatoren (Bildungspanels) eingesetzt werden, um das Verfahren „zu üben“, damit die Ergebnisse konsistent und verlässlich sind, d.h. die Qualitätsstandards erfüllen. Nur wenn es gelingt, qualitativ hochwertige NQR im „Bologna-/Kopenhagen-Land“ zu erstellen, kann der EQF seinen Beitrag zur inter-europäischen Vergleichbarkeit von Qualifikationen leisten.

2.2 Durchlässigkeit und Mobilität

Unter Durchlässigkeit wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass Lernende Lernwege verändern oder auch verlassen können, um in einem anderen Bildungssektor darauf aufzubauen, und zwar sowohl in horizontaler als auch in vertikaler und lateraler Hinsicht. Horizontal, vertikal und lateral in dem Sinne, dass Lernergebnisse innerhalb und zwischen Bildungssektoren anrechenbar bzw. anerkannt werden, sodass ohne Zeitverlust auf bestehendes Wissen und Können aufgebaut werden kann. Mobilität bedeutet dann die tatsächliche Nutzung des Gestaltungsraums, der die Durchlässigkeit als Voraussetzung hat. Mobilität versteht sich hier national und international, innerhalb und zwischen verschiedenen Organisationen, und zwar sowohl als Bildungs- als auch als Arbeitsmobilität. Die Durchlässigkeit schafft die „passiven“ Voraussetzungen, die Mobilität ist die „aktive“ Nutzung.

Um das Ziel der Durchlässigkeit zu erreichen, sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

2.2.1 Ausgabe gleicher Qualifikationen

In den Ländern, deren Qualifikationsrahmen alle Bildungsbereiche umfassen, wird deutlich, dass die Ausgabe einer bestimmten Qualifikation nicht mehr ausschließlich einem Bildungssektor vorbehalten bleibt. In Australien ist erkennbar, dass die Berufsausbildung in zunehmendem Maße auch im Schulsektor stattfindet bzw. die in der Berufsausbildung erworbenen Credits im Schulsektor angerechnet werden. Dies trifft auch für den Hochschulbereich zu, wo typische Qualifikationen der Berufsausbildung, zum Beispiel Certificates I-IV, ebenfalls ausgegeben werden können. Möglicherweise kann ein Ausbildungsweg der Beruflichen Bildung zu einem Graduate Certificate bzw. Diploma führen, Abschlüsse, die an einer Hochschule erreicht werden. Als Voraussetzung gilt, dass die Qualifikationen auf vereinbarten Kompetenzstandards, den „competency standards“ basieren, die von einschlägigen Wirtschaftssektoren, Unternehmen, Kommunen oder Berufsgruppen entwickelt wurden. Ergänzend enthalten alle Qualifikationsbeschreibungen Hinweise darauf, wozu ein Bildungsweg führt, was durch und mit der Qualifikation möglich ist. Diese Elemente finden sich im irischen und schottischen Rahmen wieder.

Die Durchlässigkeit wird zum Teil als Bestandteil eines Reformprozesses gesehen, verbunden mit der Forderung nach Abbau von Bildungsprivilegien und Ausbau öffentlicher Verantwortung und Kontrolle im Bildungssystem, sowie als demokratisches Beteiligungsrecht in Betrieb und Gesellschaft. Entscheidend ist die Gleichwertigkeit von Abschlusszertifikaten und der damit verbundenen Zugangsberechtigungen. Die Einführung eines NQR bietet, so wie viele Experten es artikulieren, die Chance, die Zu- und Übergänge neu zu definieren, wo-

mit Entwicklungen wie APL, APEL und „work-based learning“ angestoßen werden könnten.

Die Fixierung der Abschlüsse im Bildungssystem wird zum Teil als größtes Problem der Durchlässigkeit und damit als Hindernis, die Wettbewerbsfähigkeit zu stärken, gesehen³³. Entwicklungen zur Modalisierung und Bildung von Qualifikationsbausteinen sollten diskutiert werden, ohne damit einen Abbau der Ausbildungsberufe zu verbinden³⁴. Sicherlich müssten weitere Ausdifferenzierungen entwickelt werden, aber auch mehr und mehr Qualifikationsformen, die im NQR abzubilden sind. Vorstellbar sind zweijährige Ausbildungsprogramme, in denen die Auszubildenden im 3. Jahr entweder im Betrieb verbleiben oder aber öffentliche bzw. private Fortbildungen nutzen oder studieren. Die Plattformdiskussion ist angestoßen, um über neue Strukturen – nicht nur in der dualen Ausbildung – nachzudenken³⁵, vor allem, um eine berufliche Spezialisierung auf einen späteren Zeitpunkt zu verlegen. Es muss immer Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten geben; Sackgassen müssen vermieden werden.

Mittelfristig, so wie es die Erfahrung im Vereinigten Königreich belegt (KUTSCHA³⁶) werden Marktentwicklungen weitestgehend Fragmentierungen verhindern. Eine gemäßigte Modularisierung und Beruflichkeit würden sich vertrauen, wenn Wahlkomponenten, begleitende Prüfungen u.a. eingeführt würden. International ist bereits erkennbar, dass die Entwicklungen nicht in Richtung einer Fragmentierung gehen, sondern eher in eine Rahmenbildung für Programme zur Orientierung für lebensbegleitendes Lernen, mit längeren Lernzeiten und einem „Menü-“ anstelle eines „Cafeteria-“ oder „Pick and Mix“-Systems. Die britischen Bildungsstrukturen haben sich inzwischen so entwickelt; die Bereitschaft der Unternehmen wäre anders nicht zu gewinnen gewesen.

Hervorgehoben wird die Chance, die Grundwertigkeit der beruflichen Bildung in Europa zu erhöhen, die häufig als minderwertig zur schulischen Ausbildung gesehen wird. Auch wird erwartet, dass dadurch eine Entkopplung von Demografie und Konjunktur erfolgen könnte, und zwar insbesondere durch die Transparenz- und Anerkennungsfunktion des NQR.

33 Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): Bildungsbiografien und Berufskarrieren neu entwickeln, 2005

34 Viele Experten, die diese Ausführungen unterstützen, weisen gleichzeitig auf die unterschiedlichen Begrifflichkeiten hin, die nicht unbedingt förderlich sind (EULER spricht von Bausteinen)

35 In schulischen und hochschulischen Curricula sind bereits häufiger modulare Strukturen eingeführt worden, vor allem im Rahmen der Oberstufenreform sowie der Einführung neuer Studiengänge

Die Experten sehen voraus, dass bei der Einführung alle Beteiligten umdenken müssen. Es wird auch nicht nur eine „Bewegungsrichtung“ für den NQR geben können, sie muss sowohl von „oben nach unten“ als auch von „unten nach oben“ erfolgen, um letztlich erfolgreich zu sein, d.h., es müssen nicht nur alle Interessierten beteiligt sein, sondern auch die Anstöße und Umsetzungen könnten gleichberechtigt erfolgen.

Erforderlich ist zunächst, die Deskriptoren zu bestimmen. Um die Debatte zum Kompetenzbegriff zu entschärfen, wird empfohlen, deutlich hervorzuheben, dass es sich bei Qualifikationen, die einer Stufe zugeordnet werden, nicht automatisch um gleichartige Abschlüsse handelt, wohl aber um gleichwertige. Die Taxonomie hebt auf den individuellen Stand ab. Aufgrund dieser Basis sollten zunächst domänenspezifische Tests durchgeführt werden: Inwieweit liegen Kompatibilitäten vor, wo gibt es Überlappungen? Wie können über eine spezifische Domäne hinaus Lernergebnisse beschrieben werden, um eine größere Allgemeingültigkeit zu erhalten? Ist die Aussage stimmig, dass höhere Stufen die Lernergebnisse der darunter liegenden einschließen? Dies könnte bei „einfachen“ Ausbildungsberufen schwierig sein. Können die Unterschiede deutlich gemacht werden? Es liegt an den Verantwortlichen für Qualifikationen, diese in Lernergebnissen darzulegen und mit der Lernergebnismatrix abzubilden. Die zahlreichen Bemühungen sektoraler, institutioneller Orientierungshilfen sowie die vielfältigen Pilotprojekte belegen, dass es interessierte und engagierte Nutzer geben wird.

2.2.2 Anerkennung, Anrechnung

Das Referenzmodell zur akademischen Anerkennung ist die Qualifikation, die durch Lernergebnisse beschrieben wird, die überprüfbar sind. Wenn Anerkennungsfragen geklärt werden sollen, die Staaten betreffen, die im Kopenhagen-Prozess beteiligt sind, so ist der Ausgangspunkt die erworbene nationale Qualifikation. Deren Zuordnung im nationalen Umfeld erlaubt über den EQF-LLL die Eingruppierung in eine Niveaustufe anderer Länder und damit auch ausländischer Qualifikationen. Im EQF-EHEA ist diese Übersetzung nicht erforderlich, da durch Deskriptoren die Qualifikationen beschrieben sind, die am Ende von Zyklen stehen. Der Begriff Zyklus wird hier verwendet, um anzudeuten, dass bis zum Erreichen der Qualifikation ein Bildungsgang erforderlich ist, der quasi auf der nächsten Definitionsebene beschrieben wird (Bildungsweg mit bezeichnetem Abschluss). Im EQF-LLL erfolgt diese Zuordnung nicht. Als Metarahmen soll dies national geklärt sein. Nur durch die Abbildung einer nationalen Qualifikation zu einem EQF-Niveau wird deren allgemeine Beschreibung europäisch erkennbar.

Während die Anerkennung – auch durch die Lissabon-Vereinbarung – innerhalb der Teilnehmerstaaten geregelt ist (obwohl in einigen Mitgliedstaaten eine Ratifizierung noch

aussteht) und letztlich in der Umsetzung durch das gegenseitige Vertrauen bestimmt wird, ist die Anerkennung im Sinne von Anrechnung eine ganz andere Frage, die grundsätzlich von dem zu entscheiden ist, dem die Qualifikation/erfolgreich abgelegten Lernergebnisse vorgelegt werden. Dies ist ein Grundprinzip, das bei der Einführung eines NQR zu beachten ist, das zwar ein gewisses Risiko der Willkür in sich birgt, jedoch – ausgehend von der „mutual zone of trust“ – sollte erwartet werden können, dass die Anerkennung und Anrechnung gemäß der definierten Lernergebnisse erfolgt; einen Automatismus gibt es nicht und sollte es auch nicht geben. Die „Standards and Guidelines“ und das „Register“, die im Hochschulbereich entwickelt wurden, einschließlich der anderen Instrumente zur Sicherung und Verbesserung der Qualität, müssten entsprechend erweitert werden, um als „Code of Practice“ die Verfahrenstransparenz herzustellen und das Vertrauen zu schaffen, das über langjährige Praxis entstehen kann.

Die Einstufung in die entsprechenden Niveaustufen basiert auf gegenseitigem Vertrauen. Weitergehende bürokratische Verfahren sind überflüssig und widersprechen den europäischen Intentionen. Dieser Gedanke liegt auch dem European Transfer and Accumulation System (ECTS) zugrunde und hat seine Berechtigung daher, dass der Bildungsträger entscheiden muss, ob der Antragstellende in der Lage ist, die Lernergebnisse zu erzielen, die der Träger für den Bildungsweg in einem bestimmten Zeitumfang definiert hat. Dies ist auch eine klare Konsequenz des Paradigmenwechsels, vom Lehrenden zur Lernendenzentrierung.

Auf alle Fälle sollte der Qualifikationsrahmen die Anerkennung und Anrechnung erleichtern und Entscheidungen rationaler und verlässlicher machen sowie Argumentationshilfen bieten. Jedoch entstehen aus dem NQR keine individuellen, rechtlich einklagbaren Ansprüche. Zugänge sind eine politische Setzung, in deren Rahmen nach wie vor die aufnehmende Stelle befindet. Entscheidend ist, welche Qualitätsimpulse der NQR an die Akteure vermitteln kann, wobei vieles davon abhängt, ob es gelingt, griffige Formulierungen zu finden, die ein bestimmtes Qualitätsniveau widerspiegeln. Ein Credit-System kann dabei nützlich sein.

Für die Operationalisierung sind ergänzende Erklärungen, zum Beispiel ein Prüfungshandbuch, erforderlich. Das Ziel sind transparentere, verlässlichere und einfachere Verfahren. Die deutschen Experten haben eine sehr positive Erwartung bezüglich der horizontalen, vertikalen und lateralen Anrechnungen und Zugängen.

2.2.3 Progression und Transfer

Die Darstellung der Progressions- und Transfermöglichkeiten haben alle Qualifikationsrahmen als ein Ziel, jedoch sind die Wege so zahlreich, dass sie sich nicht in einem Schaubild

angeben lassen. Deutlich werden aber die grundsätzlichen Möglichkeiten. Details werden in den entsprechenden Handbüchern ausgeführt, einschließlich einer nach Nutzern typischen Zusammenstellung von Sachfragen („frequently asked questions“).

Grundsätzlich gilt für die Qualifikationsrahmen die Aussage, dass jede Niveaustufe die Lernergebnisse der vorangegangenen mit umfasst. Im schottischen Qualifikationsrahmen wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass er jedoch nicht als eine „Karriereleiter“ missverstanden werden möchte, dergestalt, dass der Lernende Stufe um Stufe erklimmen muss. Es wird vielmehr deutlich hervorgehoben, dass die Niveaustufen nicht Lernjahren entsprechen und dass Lernende im Lebensablauf von höheren zu niedrigeren oder über mehrere Qualifikationen hinweg sich bewegen, wenn sie neue Lernwege gehen und neue Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben. Damit wird deutlich, dass ein Doktor der Chemie zwar die fachspezifischen und definierten Lernergebnisse der Stufe 12 (im schottischen System) erworben hat, auf dem Gebiet der Geologie hinsichtlich generischer Lernergebnisse wahrscheinlich eine hohe Niveaustufe erreicht, jedoch sich in der Geologie – fachspezifisch – vielleicht auf dem Niveau 6 befindet. Die überprüfte Niveaustufe ist zunächst nur für die spezifisch erworbene Qualifikation in einer Domäne, in einem Berufsfeld, in einer Disziplin gültig. Daraus folgt, dass nicht jede Qualifikation alle Wesensmerkmale einer Stufe aufweisen wird bzw. muss.

Experten könnten sich – im Wesentlichen domänenspezifische – Qualifikationsrahmen vorstellen, die – ähnlich dem European Competence Framework for Languages – eine Progression in verschiedenen Teilen des Lernens aufzeigen (z.B. Hören im Sprachenrahmen)³⁷. Ein solcher Rahmen könnte durchaus als „Leiter“ verstanden werden, wobei an einen konsistenten Rahmen gedacht ist, der als Ansporn und damit zur Motivation dient, im Gegensatz zum fragmentierten Bildungsmarkt in Deutschland, der es Nutzern nicht einfach macht, allgemeingültige Stufen zu erkennen³⁸. Auch könnten Unterscheidungen innerhalb einer Niveaustufe sinnvoll sein (Subkategorien). Voraussetzung ist, die angestrebte Qualifikation messbar zu machen. Selbst-, Sozial- und Fachkompetenzen – so sagen einige Experten – können qualitativ und quantitativ erfasst werden. Zusätzlich muss das System aber handhabbar sein. Eine Übersteuerung und damit Bürokratisierung (vgl. zum Teil UK) ist zu vermeiden.

37 PrLZ, M., Interview am 30. April in Hannover

38 Was besagt z.B. Englisch I in einem Studiengang Betriebswirtschaftslehre? Wie viele Stufen gibt es noch? Wo ist das Niveau erkennbar?

Anrechnung und Anerkennung spielen bei der Wirksamkeit eines Qualifikationsrahmens für Progression und Transfer eine entscheidende Rolle. Selbst wenn die formale Gleichwertigkeit erreicht ist, ist sie hinsichtlich der gesellschaftlichen und beruflichen Anerkennung nicht immer gegeben (es mangelt an einer „parity of esteem“). Der Nagelpunkt eines Qualifikationsrahmens ist die Entscheidung, wie das Beschäftigungssystem die verschiedenen Stufen aufnimmt. Dies ist zurzeit im Hochschulbereich mit den ersten Absolventen mit Bachelor-Graden zu beobachten. Ein einheitliches Bild ist noch nicht zu erkennen.

2.2.4 Teilqualifikationen

Der Begriff „Teilqualifikation“ ist sehr problematisch und nach Möglichkeit zu vermeiden. Es ist die Frage, ob es sich hier um eine Subkategorie einer Niveaustufe handelt, die durch Lernergebnisse beschrieben ist (vgl. z.B. Kompetenzrahmen Sprachen/Kompetenzbausteine), wobei formale Aspekte, Anforderungen an die Institutionen, an die Lernmethoden u.a. hinzukommen, oder ob damit gemeint ist, dass zwar Teile einer Qualifikation, aber noch nicht alle erforderlichen Lernergebnisse erfolgreich abgelegt wurden, um die angestrebte Qualifikation erreicht zu haben.

Entsprechend der Vereinbarungen der ECTS-Counsellor³⁹ sollen Teilqualifikationen nicht mit Credits versehen werden, da Qualifikationen sich aus Bündeln von Lernergebnissen zusammensetzen und nur als Ganzes die angestrebte Qualifikation darstellen. Dies schließt allerdings nicht aus, dass formale, nicht formale oder informelle Lernergebnisse dokumentiert und gegebenenfalls für einen weiteren Lernweg angerechnet werden. Dies wird besonders im australischen System deutlich, wo sogenannte „statements of Attainment“ vorgesehen sind. Auch das Modell der Universität Kassel geht in diese Richtung. Voraussetzung ist jedoch, dass nicht nur eine genaue Beschreibung, sondern auch eine genaue Messung und Überprüfung erfolgen kann. In Australien wird deshalb von „units of competency“ gesprochen, was wiederum voraussetzt, dass „competency standards“ entwickelt wurden.

Es wird für wahrscheinlich gehalten, dass die Bildung von Subkategorien in den einzelnen Niveaustufen empfohlen wird, obwohl dies in den Grundaussagen zu einem deutschen Qualifikationsrahmen nicht vorgesehen ist.

2.2.5 Credits

Zurzeit werden Credits im hochschulischen Bereich auf der Basis der Arbeitsbelastung festgelegt, d.h. im Rahmen des ECTS-Systems, so wie der Bologna-Prozess es bereits sowohl für den Europäischen als auch für den Nationalen Qualifikationsrahmen vorgesehen hat. Es ist anzunehmen, dass dieses System auch auf den schulischen Bereich zu übertragen ist. Die Möglichkeit ist bereits auf regionaler Ebene und in Einzelinitiativen erfolgt (z.B. ELITE`LLL, Anrechnung von Sprachkenntnissen gemäß Europäischem Kompetenzrahmen). Für den beruflichen Bereich befindet sich zurzeit das ECVET im Konsultationsverfahren.

Der EQF-LLL verzichtet auf den Ausweis von Credits, da er als Metarahmen auf keine definierten Qualifikationen abzielt. Damit wird deutlich, dass ein Metarahmen zunächst nur die Stufigkeit darstellt. Erst durch die Beschreibung von Wegen, wie diese Stufen erreicht werden könnten, sollte eine Zuordnung von Credits erfolgen und die Akkumulation ermöglichen. Da diese Wege in einem NQR durch die Abbildung von Qualifikationen dargestellt werden, könnten die erreichbaren Credits angegeben werden und den Arbeitsaufwand verdeutlichen (im ECTS-System). Darüber hinaus dienen die ECTS der Planung von Bildungswegen, da sie aufzeigen, wie in einem definierten Zeitraster Lernergebnisse erreicht werden können. ECTS hilft den Lehrenden, um ihnen zu verdeutlichen, was den Studierenden realistisch zumutbar ist. Gleichzeitig vermitteln Credits auch eine Wertvorstellung analog zur Philosophie einer Währung. Sie können auch für den Transfer eingesetzt werden. Die Details regeln die Stellen, die die Qualifikationen verleihen. Zu bedenken ist, dass die Anzahl der Credits nicht auf Dauer festgelegt ist, sondern einer regelmäßigen Evaluation unterliegt.

Letztlich sind Credits leichter zu akkumulieren bzw. transferieren als Lernergebnisse. Dies entspricht analog dem Geld- und Güteraustausch eines modernen Wirtschaftssystems: die Tauschwirtschaft hat ihre Grenzen, Währungen erlauben eine Entwicklung jenseits dieser Grenzen. Credits können vergleichbar eingesetzt werden. Während der „Austausch“ von Lernergebnissen zu Lernergebnissen unter Beachtung unterschiedlicher Beschreibungskategorien nicht ganz einfach ist, erleichtert die Benutzung von Credits gegenseitige Anrechnungen, den Transfer und auch Anerkennungen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die „Key Features“, so wie sie von der European Universities Association (EUA) entwickelt und erfolgreich in den Bologna-Prozess eingebracht wurden, respektiert, von Genehmigungs- und Qualitätssicherungsbehörden überprüft und letztlich durch den User’s Guide erfolgreich kommuniziert und von den Nutzern angenommen werden. Die Frage, inwieweit Credits ausgewiesen werden sollen, wird durch die Analyse nicht eindeutig beantwortet. In allen untersuchten Ländern bestehen Credit-Systeme, die zumindest in den Handbüchern zum Qualifikationsrahmen ausführlich

39 Von der EU-Kommission eingesetzte informelle Arbeitsgruppe zur Weiterentwicklung von ECTS; heute zumeist im Rahmen der Bologna-Experten.

beschrieben werden, und zwar sowohl hinsichtlich ihres möglichen Einsatzes zur Anrechnung als auch Anerkennung⁴⁰. Der EQF-EHEA und der schottische Rahmen weisen sie explizit bei den verschiedenen Qualifikationen aus, um dem potenziellen Nutzer Auskunft darüber zu geben, mit welchem persönlichen Einsatz an Arbeit er rechnen muss, ohne dass dies im Einzelfall relevant sein muss (Vollzeitstudium versus Teilzeitstudium, unterschiedliche Vorbildung der Lernenden, technische Ausstattung beim Lernen etc.). Im deutschen Qualifikationsrahmen sind entsprechend dem EQF-EHEA Credits gemäß ECTS ausgewiesen. Sie werden auch in den Akkreditierungsprozessen für Hochschulstudiengänge überprüft. Allerdings wird ECTS sehr unterschiedlich interpretiert, sowohl aufseiten der Akkreditierungsagenturen als auch aufseiten der „Vor-Ort-Gutachter“ (GEHMLICH 2005⁴¹).

Es ist möglich, dass in Zukunft zwei Credit-Systeme existieren werden. Inwieweit dies für die angestrebten Funktionen eines NQR hilfreich ist, darf angezweifelt werden. In der öffentlichen Wahrnehmung erscheinen ECTS und ECVET als grundverschiedene Systeme. Dies entspricht jedoch nicht der Realität. Beide gehen von Lernergebnissen aus und verfolgen die gleichen Ziele. Ein wesentlicher Unterschied liegt darin begründet, wer, d.h. welche Organisation u.Ä. zuständig für die Feststellung der Credits ist. Im ECVET kann dies personenbezogen erfolgen; im ECTS ist die Anzahl lernprogrammbezogen definiert, immer aber orientiert an den erzielten und nachgeprüften Lernergebnissen. Eine personenbezogene Feststellung ist im ECTS berücksichtigt, und zwar dann, wenn der Lernende um Anerkennung bzw. Anrechnung bei einer Institution oder Organisation nachsucht. Als Grundlage für die Zuweisung der Credits zu Lernergebnissen wird im ECVET die Bedeutung für den Ausbildungsgang vorgeschlagen; ECTS dagegen betrachtet die Arbeitsbelastung zum Erreichen der Lernergebnisse als angemessen. Diese Differenzen erscheinen nicht unüberwindbar. Andernfalls besteht die Gefahr einer neuen Barriere für die Durchlässigkeit der Bildungssysteme. Wenn schon zwei Systeme unvermeidlich sind, so sollten doch von Anfang an feste Austauschrelationen definiert werden, um die Chance der Anrechenbarkeit und Anerkennung zu bewahren. Es wird von einigen Experten bedauert, dass nicht von An-

fang an eine Zusammenführung von ECVET und ECTS beabsichtigt wurde. Bereits die unterschiedliche Anzahl von Credits als Grundeinheit (60 versus 120) suggeriert eine unterschiedliche Wertigkeit.

2.2.6 Erkenntnisse zur Funktion der Vergleichbarkeit und Kompatibilität

Entscheidend für die Vergleichbarkeit ist die inhaltliche Ausgestaltung, wobei die Gefahr einer Fragmentierung und damit einer Intransparenz durch „De-Regulierung“ besteht. Auch muss damit gerechnet werden, dass die Nutzung nicht einheitlich erfolgt und damit die „Durchschlagskraft“ unterschiedlich ist, wenn national das Prinzip der Freiwilligkeit, das auf europäischer Ebene betont wird, beibehalten wird. Zu beachten ist die Orientierung an Qualitätsstandards, deren Sicherung und Entwicklung. Das kann direkt zu einer Systematisierung der Qualifikationslandschaft beitragen (Beispiel: „Es darf sich nur das Fachwirt nennen, wo auch die Kompetenzen eines bestimmten Niveaus drinstecken“). Der NQR wird zu einer Anpassung der Bildungsgänge in Deutschland führen; quasi als ein Korrektiv bezüglich konträrer Entwicklungen.

Die Aufgabe nationaler – und sektoraler Qualifikationsrahmen ist die detaillierte Beschreibung oder Gleichsetzung bestimmter Qualifikationen. Dazu ist eine Anerkennung als Kommunikations- und Übersetzungsinstrument erforderlich, was auch die Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule umfasst (Bildung für Europa, Journal BiBB, 3. April 2005).

Eine Kompatibilität mit den europäischen Qualifikationsrahmen ist sowohl im Bologna- als auch im Kopenhagen-Prozess als Ziel nationaler Rahmen definiert und auch beschrieben worden (Liste von Kriterien, EQF-EHEA bzw. Selbsttest im EQF-LLL). Damit ist jedoch nicht gemeint, dass alle Ausbildungswege „harmonisiert“ werden. Die Bologna-Deklaration nennt explizit die Profilbildung als eine Kernaufgabe bei der Entwicklung eines Bildungssystems, der Beschreibung von Lernergebnissen und der Definition von Qualifikationen. Es ist zu erwarten, dass sich im Laufe der Zeit eine „Kultur“ entwickelt, die die Qualifikationsrahmen als Orientierung zur Qualitätssicherung und als Orientierungshilfe im Sinne eines Vergleichs (Benchmark) versteht. Auch ist vorstellbar – und durch die Untersuchung belegt –, dass zum Beispiel ein nationaler Rahmen eine Referenz bietet für die Gestaltung von Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungscurricula. Gute Beispiele hierfür sind im englischen System zu erkennen, und zwar durch die Erarbeitung der „Benchmark Statements“. Ähnliche Entwicklungen sind in Deutschland eingeleitet worden (Betriebswirtschaftslehre, Chemie, Soziale Arbeit), wobei an dieser Stelle nicht auf die Qualität eingegangen werden kann, da zum einen ein nationaler Qualifikationsrahmen bislang nur für den Hochschulbereich existiert, zum anderen vor allem

40 Im englischsprachigen Raum gibt es hier die Unterscheidung von articulation and recognition. Eine „articulation“ bezieht sich in der Regel auf erreichte Teile von Bildungswegen, d.h. mit dem deutschen Begriff „Anrechnung“ vergleichbar. Von „recognition“ wird eher im Zusammenhang mit einem abgeschlossenen Bildungsweg gesprochen; im Deutschen Anerkennung. Beide Begriffe können als „accreditation“ bezeichnet werden. Die bezieht sich auf nicht formales und informelles Lernen, und zwar im Sinne von „accreditation of prior learning“ und „accreditation of prior and experiential learning“. Es ist dabei unerheblich, ob es sich um einen Transfer oder um die Akkumulation von Credits handelt.

41 DAAD (Hrsg.), Das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) in der Praxis, S. 11ff, 2005

die Praxis zeigen wird, inwieweit diese Rahmen ihre Funktion erfüllen können⁴². Dies gilt auch für die Entwicklung von Referenzrahmen für eine einzelne Bildungsinstitution, obwohl erste Versuche sehr sinnvolle Ergebnisse aufweisen (vgl. Fachhochschule Osnabrück). Die Entwicklung im britischen System unterstreicht, dass die Transparenz der unterschiedlichen Bildungswege und ihrer Abschlüsse sich durch den Qualifikationsrahmen wesentlich verbessert hat und dass die Nutzer Referenzpunkte verlangen.

Bei der Beschreibung der Lernergebnisse ist unerheblich, wo diese erworben wurden. Das kann im formalen, nicht formalen oder im informellen Lernen erfolgen. Entscheidend ist die Überprüfbarkeit der erreichten Lernergebnisse. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) ist bei einem deutschen Rahmen abzuklären, inwieweit nicht nur eine vertikale, sondern auch eine horizontale „Lesbarkeit“ gegeben sein sollte. Im EQF, so die Meinung einiger, ist der Kompetenzbegriff als Qualifikationselement zu eng angelegt. Der NQR sollte deshalb nicht nur abbilden, was bereits besteht, sondern vielmehr den Spielraum für Entwicklungsmöglichkeiten öffnen, unter Einbeziehung von Theorie und Praxis.

Für die Mehrheit der Experten⁴³ fördert ein NQR grundsätzlich die Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit und kann als Transparenz-, Anerkennungs-, Anrechnungs- und Übersetzungsinstrument eingesetzt werden. Die Anerkennung verbessert die Zugangsmöglichkeiten, und die Anrechnung führt normalerweise zu Lernzeitverkürzungen und zur Verhinderung von Redundanzen. Gleichwertigkeit könnte über den Learning-Outcome-Ansatz („Was weiß/kann jemand?“) und über vergleichbare Job-Profile hergestellt werden. Bei konsequenter Anwendung und Umsetzung kann ein NQR in Verbindung mit dem EQR langfristig die Anerkennungsrichtlinien für die geregelten Berufe ersetzen. Praktiker sehen einen großen Vorteil dadurch, dass ein NQR die wechselseitige Anerkennung zwischen Mitgliedstaaten ermöglicht. Früher war dies nur bilateral möglich. Die Mobilität kann dadurch mit Sicherheit erleichtert werden⁴⁴.

42 Im Oktober 2006 fand zu dieser Thematik ein Workshop in der Bundesdekanekonferenz Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen statt. Außerdem werden seitdem „Roadshows“ durchgeführt, d.h., an ausgewählten Standorten werden für die regionalen Hochschulen Seminare/Workshops zu Qualifikationsrahmen durchgeführt (bereits erfolgt in Worms und Leipzig).

43 Siehe Liste der Experten in der Anlage. Die angegebenen Ausführungen beziehen sich auf summarische Meinungsbilder. Einzelne Meinungen können davon abweichen.

44 Hier könnte die Erwartung ein bisschen zu hoch geschraubt sein; denn zunächst einmal ist der EQF das Übersetzungsinstrument zwischen zwei Staaten. Natürlich ist es wahrscheinlich, dass sich im Laufe der Zeit dieser Prozess weitestgehend multilateral gestaltet.

Insgesamt ist den befragten Experten nicht klar, ob alle Funktionen tatsächlich erreichbar sind. Das Instrument ist zu neu und es ist zum Teil nur schwer vorstellbar, das ganze komplexe Bildungssystem durch einen Qualifikationsrahmen darstellen zu können. Gefürchtet wird vor allem eine zunehmende Bürokratisierung. Auch wie es möglich ist, einen NQR als personenunabhängiges Instrument so zu entwickeln, dass er genutzt wird, ist noch nicht klar beantwortet. Was hat z.B. ein Betrieb davon, dass Mitarbeiter oder Bewerber Qualifikationen der Niveaustufe 3 nachweisen? Auch betrifft es doch bislang nur wenige Mitarbeiter, die grenzüberschreitend tätig werden wollen – zumindest zeitweise. Dennoch werden von den Sachverständigen langfristig Vorteile nicht nur für den einzelnen, sondern auch für das Bildungssystem insgesamt gesehen, so dass nicht nur für internationale Zwecke, sondern ganz wesentlich für nationale Zwecke ein Qualifikationsrahmen eingeführt werden sollte.

2.3 Weitere Funktionen und Ziele

2.3.1 Employability

Employability ist eines der Ziele, die die Europäische Kommission und die Bildungsminister des Bologna-Prozesses für die Reformprozesse hervorgehoben haben. Vielen ist diese Ausrichtung zu eng, und es gibt Bedenken, dass dadurch andere kulturelle Werte, aber auch die weiteren Ziele, wie die soziale Dimension und die Entwicklung zum „Citizen of Europe“, zu kurz kommen. Die Befürchtungen, dass die Beruflichkeit⁴⁵ – ein Grundprinzip im deutschen Ausbildungssystem – in Gefahr gerät, wird zum Teil von den befragten Experten geäußert.⁴⁶ Viele Meinungen beziehen sich auf Veröffentlichungen der letzten Jahre:

„Employability“, so wird argumentiert, setzt flexibel gestaltete, flexibel anwendbare und einzeln zertifizierbare Qualifikationen voraus, die entsprechend wechselnder betrieblicher Bedarfe und individuell unterschiedlicher Voraussetzungen entwickelt und vermittelt werden. Tendenziell werden alle Facetten beruflichen Kompetenzerwerbs der Individuen dem Ziel der Stärkung der Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit

45 KRAUS, K., Employability versus Beruf? Zur Kontextualisierung der Diskussion um Employability in Deutschland, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 4, S. 574 – 592

46 KUDA, E., STRAUSS, J., Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland, in: WSI Mitteilungen 11/2006, S. 630 – 637

untergeordnet⁴⁷. Beruflichkeit setzt dagegen auf anerkannte und institutionell geregelte Berufsabschlüsse, die zur umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit über einzelne Arbeitsplätze und Branchen hinaus befähigen und mit strukturierten Erwerbs- und Karrieremustern sowie der Einbindung in das bestehende Tarifsysteem und in die Sozialgesetzgebung verbunden ist. Auch zielt sie auf die Förderung von Individuen mit eigenständiger beruflicher Identität und der damit verbundenen Fähigkeit, Interessen zu formulieren und durchzusetzen. KUTSCHKA⁴⁸ und RAUNER⁴⁹ setzen auf eine Neubestimmung und Weiterentwicklung, und zwar die Beruflichkeit als Arbeitsmarkt und Bildung prägendes Grundprinzip, das Anpassungen vorsieht. KRUSE⁵⁰ fordert, das spezielle und einzelbetrieblich Beschränkte der Beruflichkeit zu überwinden. Er sieht nicht die Beschäftigungsfähigkeit und den Beruf als Konkurrenzmodell; es gilt vielmehr, Bestandteile der Beschäftigungsfähigkeit, wie zum Beispiel Selbstmanagement, in ein erweitertes Verständnis von Beruflichkeit zu integrieren: mehr Eigenverantwortung bei gleichzeitiger Wahrung institutioneller Regelungen und gesellschaftlicher Zuständigkeit in der beruflichen Bildung.

Auf welchen Arbeitsmärkten, so wird andererseits gefragt, funktioniert dieses Prinzip noch? Auch wird zwar das Duale System grundsätzlich befürwortet, aber dennoch gibt es Zweifel, ob alle Partner ihre Aufgaben erfüllen.

Employability ist für das Personalmanagement von Unternehmen ein Ansatz, der die Dynamik des Arbeitsmarktes aufnimmt und eine flexible Belegschaftsstruktur zu erreichen versucht, die für eine hohe Innovationskraft steht und außerdem eine Anpassungsfähigkeit an sich verändernde Rahmenbedingungen umgehend ermöglicht. „Kerngedanke dabei ist, dass Mitarbeiter selbstverantwortlich ihre Kompetenzportfolios erweitern, die Unternehmen im Gegenzug Ressourcen und Möglichkeiten zur Erhaltung und Erhöhung der „Beschäftigungsfähigkeit“ ihrer Mitarbeiter zur Verfügung stellen.“⁵¹

47 BAETHGE, M. Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industrie-soziologischen Forschung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 3, S. 336 – 347 und SEVERING, E. Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1, S. 15 – 29

48 KUTSCHKA, G., „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 7, 1992, S. 535 – 548

49 RAUNER, F., Rettet den Facharbeiter, in: Die Zeit, 1.12.2005

50 KRUSE, W., Selbstmanagement und Beruflichkeit beim Übergang ins Arbeitsleben, in: KUDA, E./STRAUSS, J., (Hrsg.), Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung, S.145 – 159

51 SPECK, P. (Hrsg.), Employability – Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung – Konzepte für eine flexible, innovationsorientierte Arbeitswelt von morgen, 2. Auflage, Gabler 2005, Einführung/Geleitwort o.S.

Zu beachten ist, dass Employability ein umfassendes Ziel ist, um zu ermöglichen, dass bei der Gestaltung von Lernwegen und der zugehörigen Lernergebnisse bedacht wird, dass ein Lernender auf dieser Basis „überleben“ kann. Das ist sicherlich durch einen Beruf wesentlich wahrscheinlicher als durch den Erwerb eines sehr eingegrenzten Lernergebnisses.

2.3.2 Curriculumentwicklung

Es wird eine Möglichkeit gesehen, dass durch den NQR nicht nur die Rahmenpläne verändert werden, sondern eine viel stärkere Verschmelzung mit den Ausbildungsplänen in Unternehmen erfolgen könnte. Ein NQR könnte bei der Curriculumentwicklung sehr sinnvoll sein und auch für Prüfungen und Zertifizierungen eine Grundlage bilden. Letztlich kann er zur Entwicklung von Berufsbildern herangezogen werden.

Der Ansatz eines Lernfeldkonzepts als curriculare Innovation wird ausdrücklich begrüßt. Allerdings ist darauf zu achten, dass der Rahmen flexibel angelegt und die Beschreibung der Lernergebnisse regelmäßig aktualisiert wird. Es ist ein Kontinuum vorstellbar, das im Zeitablauf die Definition zusätzlicher Niveaustufen erfordert. Credits könnten besonders die Anrechnungsfunktion verstärken, wenn die Festlegung nach einheitlichen Kriterien (z.B. ECTS Key Features) erfolgt. Sie werden als ergänzende quantitative Information zu den qualitativen Lernergebnissen begrüßt.

2.3.3 Beratungsgrundlage

Der NQR könnte die Funktion der Beratung erfüllen, wenn eine „Zone des Vertrauens“ geschaffen worden ist, und die veröffentlichten Beschreibungen qualitätsgesichert und verlässlich sind. Dies trifft besonders auf die Informationen zu, die aus dem Rahmen abgeleitet werden: Festlegung der qualitativen Lernergebnisse mit gegebenenfalls der Zusatzinformation, in welcher Zeit diese Ergebnisse erreicht werden können. Auch der Europass mit seinen Bestandteilen – standardisierte Struktur von Lebenslauf, Mobilitätspass, Sprachenportfolio sowie Diplom und Certificate Supplement – kann eine hervorragende ergänzende Informationsquelle sein, die zum Teile abgeleitete bzw. „übersetzte“ Beschreibungen aus dem NQR dokumentiert und kommuniziert. Die Lernergebnisse mit einer Abbildung in einer nationalen Niveaustufe und der Angabe von Credits verbessern entscheidend die Grundlagen für gezielte Informationen. Im Rahmen von ECTS sind weitere Instrumente entwickelt worden, um den Informationsbedarf und die Klarheit zu verbessern: strukturierte Informationspakete, standardisierte Antragsformulare, Lernvereinbarungen und Lernabschriften erlauben es dem Nutzer, die gewünschten Informationen leichter zu finden. Unter Nutzung des Internets kann Gewinnung und Kommunikation auch kostengünstig und schnell aktualisiert erfolgen. Eine „eingefahrene“

Begrifflichkeit unterstützt die Beratungsfunktion sehr.⁵² In die gleiche Richtung weisen die „Standards and Guidelines“, die im Rahmen des Bologna-Prozesses 2005 auf der Konferenz in Bergen angenommen wurden. Im Mai 2007 wurde ein Register vereinbart, in dem zukünftig verlässliche Qualitätssicherungsstellen aufgeführt werden sollen. Als gute Beispiele können auch die Handbücher empfohlen werden, die – wie ausgeführt – von vielen Ländern bei der Einführung eines NQR herausgegeben wurden, ebenso wie Zusammenstellungen typischer Fragen, zum Teil nach Nutzergruppen differenziert.

2.3.4 Förderung des lebensbegleitenden Lernens

Es wird die These deutlich unterstützt, dass ein NQR die Lernergebnisse definiert, die für den schulischen, beruflichen und hochschulischen Bereich gemeinsam gelten, d.h. für das gesamte Bildungssystem, vorausgesetzt die Definitionen sind allgemein verständlich und ermöglichen eine Orientierung. Ein NQR muss aufgrund seines allgemeinen Wirkungsbereichs unspezifisch bleiben, da Lernorte, Ausbildungsprofile u.a. nicht vorgegeben sind und er letztlich nicht nur das formale, nicht formale und informelle Lernen abbildet, sondern auch die unterschiedlichen Lernformen, einschließlich der Weiterbildung und Lernorganisation (Vollzeit/Teilzeit/Fernlehre). Das Konzept des lebensbegleitenden Lernens will alle Formen des Lernens in einem schlüssigen Konzept zusammenführen; ein Qualifikationsrahmen ist dafür äußerst hilfreich.

2.3.5 Effektivitäts- und Effizienzsteigerung

Die Einführung eines NQR verursacht grundsätzliche Veränderungen. Erste Berichte aus Hochschulen (Konferenzen der HRK) lassen eine Effektivitäts- und Effizienzsteigerung durch die Einführung der neuen Studienstrukturen vermuten. Es ist anzunehmen, dass auch die Effektivität und Effizienz anderer Bildungsbereiche verbessert werden könnte. Zum Beispiel ist es im Dualen System denkbar, dass es für einen Mechaniker als Ausbildungsziel zunächst eine „Plattform“ an Ausbildungselementen gibt, die jeder Auszubildende durchläuft, auch der, der ein anderes Ausbildungsziel als zum Beispiel Industriemechaniker anstrebt, d.h., die Plattform stellt die Kernqualität für alle technischen Berufe dar. Im Anschluss an die „Plattformausbildung“ erfolgt dann die Spezialisierung. Entscheidender Punkt der Differenzierung ist das Können. Ziel müsste es sein, den Arbeitsort im Unternehmen mehr als einen Lernort auszugestalten. Verwiesen wird auf erfolgreiche Modelle im Vereinigten Königreich. Voraussetzung ist eine sinnvolle Clusterbildung, sodass eine Plattform bildungsökonomisch vorteilhaft in verschiedenen Ausbildungsberufen eingesetzt werden kann. Der

Vorschlag zur Bildung von Grundberufen (RAUNER) geht in die gleiche Richtung. Tätigkeitsbereiche – wie das Arbeiten in Gruppen oder die Notwendigkeit der Arbeitssicherheit oder das Umgehen mit Betriebsgeheimnissen – ist in den zurzeit noch unterschiedlichen Ausbildungsberufen grundsätzlich gleich. Wie dann die Bezeichnung genau heißt, ist zunächst einmal nicht so bedeutsam.

2.3.6 Erkenntnisse zu den weiteren Funktionen und Zielen eines Qualifikationsrahmens

Qualifikationsrahmen können zusätzlich zur Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit weitere Funktionen erfüllen. Jedoch sind dazu Voraussetzungen erforderlich, die in der Ausgestaltung des Rahmens begründet sind und sich nicht automatisch durch eine Einführung einstellen. Employability, zum Beispiel, kann nicht statisch verstanden werden, sondern bedingt eine enge Kooperation mit der Wirtschaft und eine stete Beobachtung des Umfeldes, in dem die Lernwege angelegt sind. Eine Berücksichtigung von Forschungsergebnissen ist zwingend erforderlich. Für zeitlich länger angelegte Lernwege ist die „Employability“ mehr eine antizipierte Orientierung, während für mehr kurzfristige Lernwege tendenziell gegenwärtige Entwicklungen oder aber auch Arbeitsmarktsituationen entscheidend sind. Um für Curriculumentwicklung und Beratung förderlich zu sein, muss der Qualifikationsrahmen so dargelegt werden, dass er für alle Nutzer verständlich ist. Hilfreich sind die Lehren, die in anderen Ländern gezogen wurden, und zwar dergestalt, dass nutzerspezifische Anweisungen veröffentlicht werden.

Die Funktionsfähigkeit für ein lebensbegleitendes Lernen erfordert darüber hinaus auch die Kultur, dass lebensbegleitendes Lernen als formales, nicht formales und informelles Lernen einen Wert hat und alle Formen als gleichwertig angesehen werden, wenn es darum geht, die Lernergebnisse zu vergleichen. Auch die allgemeine Akzeptanz, dass das Lernen nicht mit einem schulischen, beruflichen oder hochschulischen Abschluss endet, muss sich in Deutschland entwickeln.

Eine viel zitierte Effektivitäts- und Effizienzsteigerung wiederum erfordert, dass die Reform nicht nur der Begrifflichkeit nach eingeführt wird, sondern dass sie tatsächlich „gelebt“ wird. Es wird keinerlei Vorteile bringen, wenn zum Beispiel die Einführung eines Credit-Systems nicht entsprechend der Arbeitsbelastung erfolgt und keine formative Evaluation vorgenommen wird.

Mit anderen Worten: Die Einführung eines Qualifikationsrahmens kann nur dann die Anforderungen hinsichtlich der Struktur und den Funktionen erfüllen, wenn sorgfältig im weiten Rahmen der Vorgaben gearbeitet wird. Relativ leicht ist eine Vergleichbarkeit zu erstellen; alle weiteren Funktionen verlangen bereits eine überzeugende Reformarbeit.

⁵² In seiner Eigenschaft als ECTS-Counsellor und Bologna-Promoter hat der Verfasser dieses Berichts die Instrumente zum Teil selbst mitgestaltet.

Zusammenfassend kann das Funktionspotenzial von Qualifikationsrahmen wie folgt dargestellt werden, wobei die erforderlichen Instrumente angegeben sind, um die definierten Ziele und Ergebnisse zu erreichen:

Tab. 8: Potenzial eines Qualifikationsrahmens

Ziele/Ergebnisse	Funktionen	Instrument(e)
Zone of Mutual Trust Zone des gegenseitigen Vertrauens	Transparenz	Strukturierung Darstellungsform und Darstellungsbeschreibung
Dynamische(s) Bildungs- und Ausbildungssystem(e)	Vergleichbarkeit	Gemeinsame Kriterien Beschreibungskategorien
Qualitätssicherung- und -entwicklung	Kompatibilität	Akkreditierung Evaluation Standards and Guidelines Übersetzung
Kultur nationale Kultur Organisationskultur	Durchlässigkeit Mobilität national/international	Credits Anrechnung Anerkennung
Effektivität und Effizienz Employability Arbeitsmarktfähigkeit	Bildungsmobilität Arbeitsmarktmobilität	
LLL	Curriculumentwicklung Beratung	Handbücher Information

3 Mögliche Auswirkungen der Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Wenn der NQR als strukturelle Weiterentwicklung nationaler Reformabsichten dargestellt und verstanden wird, ist er mit den verkündeten Grundprinzipien von Freiwilligkeit und Autonomie vereinbar. Viele der befragten Experten gehen vom bestehenden System aus und glauben, dass es weiterentwickelt werden kann. Die Befürchtungen, dass zum Beispiel die Reform das Ende des Facharbeiters heraufbeschwören würde (RAUNER 2005), werden von den befragten Experten überwiegend nicht geteilt. Die meisten Sachverständigen erhoffen sich Veränderungen hinsichtlich der Anerkennung und Anrechnung und damit der grundsätzlichen Durchlässigkeit, da durch detaillierte Beschreibungen und verbesserte Transparenz die Informationsbasis wesentlich besser wird und Entscheidungen qualitativ besser getroffen werden können, und zwar systemübergreifend, sodass der Forderung der Gleichwertigkeit der Bildungsbereiche und ihrer Abschlüsse besser entsprochen werden kann. Es können vor allem Vorteile für Lernende gesehen werden, die sich ihr Wissen und Können außerhalb des formalen Systems angeeignet haben.

Erwartet wird ein lang andauernder Diskussionsprozess, der im Rahmen der Entwicklungen des lebensbegleitenden Lernens notwendig ist. Nur mit dem DQR können kaum die

komplexen Ziele des Paradigmenwechsels erreicht werden; jedoch im Zusammenspiel mit Anrechnung und Anerkennung (ECTS/ECVET) und vertrauensvollen Qualitätssicherungssystemen (Akkreditierung) sowie geeigneten Dokumenten (Europapass) im Kontext des Bologna- bzw. Kopenhagen-Prozesses scheinen die Voraussetzungen gegeben zu sein.

Konkret wird die Einführung eines DQR rechtliche, systemische, curriculare/inhaltliche und kommunikative Auswirkungen haben. Obwohl immer wieder deutlich hervorgerufen wird, dass der DQR auf freiwilliger Basis eingeführt wird, sind sich die Experten einig, dass ein „Veränderungsdruck“ entstehen wird, zum einen durch die Mobilität, wie im Hochschulbereich spürbar, zum anderen durch den Erwartungsdruck international tätiger Unternehmen und die dynamischen Entwicklungen am Arbeitsmarkt. Wie in anderen Ländern zu beobachten, erwartet die Gesellschaft eine größere Offenheit der Bildungssysteme und ihrer Lernwege. Bereits jetzt kann erkannt werden, dass zumindest in der EU „europäische Lösungen“ gesucht werden, wenn nationale Beschränkungen bestehen, und zwar besonders im hochschulischen und beruflichen Bereich: Studieren im Ausland, wenn im Inland kein Studienplatz verfügbar ist (Einschreibung in Österreich, Schweiz, Niederlande); Hochschulstudium im Ausland anstelle von bzw. ergänzend zu deutschen Ausbildungsberufen (medizinisch-technische Berufe u.a.), Anerkennung und Anrechnung von Berufserfahrung, besonders in Frankreich und dem Vereinigten Königreich, nachlassende Nachfrage nach deutschen Ausbildungsgängen im Rahmen des Dualen Systems (Zeitaufwand) im Vergleich zum Ausland, wo verstärkt „am Arbeitsplatz“ (an)gelernt wird („work-based learning“, einschließlich Hochschulqualifikationen) oder in kürzerer Zeit schulische Qualifikationen ggf. vergleichbarer Niveaustufen erreicht werden können. Zum Teil ist der Weg über das Ausland nicht erforderlich, da in Deutschland Kooperationen entstehen, die durch internationale Partnerschaften Chancen des Auslands „vor Ort“ anbieten können.

3.1 Rechtliche Konsequenzen

Als tief greifende Veränderungen für das deutsche Bildungssystem und die betriebliche Qualifizierung ergibt sich die grundsätzliche Gleichrangigkeit jeder Form des Lernens an jedem Lernort. Entscheidend ist die Feststellung der „Lernergebnisse“, die einer Niveaustufe zugeordnet werden können. Welche Auswirkungen sich auf die mit der Qualifikation verbundenen Rechte und Pflichten ergeben, muss abgeklärt werden. Ebenso ist zu bedenken, dass bislang als äquivalent angesehene Qualifikationen nun auf der Basis der beschriebenen Lernergebnisse auf unterschiedlichen Niveaustufen ausgewiesen werden könnten. Damit verbunden können Modularisierung, Plattformbildung, „Code-Sharing-, One-Stop-Shop“-Systeme für Lern- und Ausbildungsprogramme eingeführt werden. Dadurch könnten ganz neue Strukturen entstehen, z. B. Koope-

rationen in der Form strategischer Allianzen. Inwieweit das Wettbewerbsrecht angewendet bzw. angepasst werden muss, ist zu prüfen. Erwartet wird, dass die öffentliche Schule/Hochschule stärker im Wettbewerb zu privaten, vielleicht auch zu anderen öffentlichen Einrichtungen sowie zu Ausbildungsgängen in der Wirtschaft stehen wird, so wie es in vielen Ländern – in den vergangenen Jahren verstärkt – zu beobachten ist.

Einige Experten sehen das Paradigma der Beruflichkeit im Widerspruch zu der Outcome-Orientierung. Ob dies tatsächlich der Fall ist, hängt im Wesentlichen von der Gestaltung der Lernergebnismatrix und der Abbildung der Qualifikationen ab.

Da die Möglichkeit der Nichtbeteiligung im Rahmen der europäischen Entwicklungen nicht vorgesehen ist, wird ein „Normierungsdruck“ (KÖHLER 2007) erwartet. Auf die Beziehungen zu der Anerkennungsrichtlinie wurde bereits hingewiesen. Auch sind bestehende bilaterale Abkommen mit einigen Ländern zu überarbeiten. Als Auswirkung des Paradigmenwechsels werden sich nicht nur Zulassungs- und Prüfungsordnungen ändern, sondern weitere „Folgerregelungen“, wie zum Beispiel die Gebührenordnungen, und zwar für den gesamten Aus- und Weiterbildungsbereich. Auch Stipendienregelungen und Zuschüsse auf individueller und institutioneller Ebene werden gemäß der Differenzierung zwischen Erst- und Weiterbildung, konsekutiven und nicht konsekutiven Studiengängen neu interpretiert werden und auf die Finanzierung des gesamten Bildungswesens, zumindest mittelfristig, Einfluss nehmen, je mehr die Vorstellung des lebensbegleitenden Lernens umgesetzt wird. Wirkungen auf die Lehr- und Lernzeiten in allen Bildungsformen, auch für die Lehrenden, sind voraussehbar, wobei diese Veränderungen nicht „über Nacht“ auftreten, sondern sich über einen längeren Zeitraum erstrecken werden. Sie sind eng verbunden mit der sich verändernden Kultur des Lernens und Lehrens. Nicht zu unterschätzen sind die Ordnungen, die die Qualität sichern. Welche Konsequenzen mangelnde Qualitäten haben, kann erahnt werden. Es gibt eine Vielzahl weiterer Felder, die durch die Einführung eines DQR möglich sind. Alle direkten und indirekten Gebiete aufzuzählen wäre vermessen.

Die Einführung eines DQR hat nach Expertenmeinung keinen unbedingten Einfluss auf die Qualifikations-, Beschäftigungs- und Tarifstruktur. Gegenwärtig werden Rahmentarifverträge abgeschlossen, die Eingruppierungsmerkmale beschreiben, die sich zumeist an Qualifikationen orientieren. Hier könnten Veränderungen eintreten. Andererseits gibt es aber auch Vereinbarungen, die sich auf das beziehen, was der Arbeitnehmer kann. Aus diesem Grunde kann aus der Sicht der Experten nicht abschließend abgesehen werden, wie sich die Einführung eines DQR auswirken wird. Sie sehen einen Zusammenhang mit der Beruflichkeit und bezweifeln, dass jede duale Ausbildung auf der gleichen Niveaustufe abgebildet werden könnte. Tritt der vermutete Fall ein, würden Unterschiede deutlich, die am Arbeitsmarkt bereits durch unterschiedliche

Bezahlung ausgedrückt werden. In dieser Hinsicht scheinen Wechselwirkungen zwischen den Niveaustufen und betrieblichen Eingruppierungen, betrieblicher Arbeitsorganisation sowie gesellschaftlichen Statuszuweisungen zu bestehen. Aufgrund dieser möglichen weitreichenden Wirkung ist eine Fundierung der Niveaustufen sehr gründlich vorzunehmen.

Grundsätzlich entscheidend ist nicht so sehr die Struktur des DQR, sondern vielmehr, ob er die Vertrauensbildung herbeiführen kann. Ein typisches Missverständnis ist, dem NQR einen Automatismus für bestimmte Rechte zuzuschreiben, zum Beispiel auf Einstellung. Darüber entscheidet nach wie vor die aufnehmende Organisation. Im staatlichen Schulwesen bestehen klare Regelungen. Im Hochschulbereich können die Institutionen mehr und mehr Studierende nach eigenen Kriterien auswählen. Davon wird bislang sehr unterschiedlich Gebrauch gemacht. Häufig entscheidet das „Numerus-clausus-Verfahren“ über Annahme oder Ablehnung, wobei allerdings auch in diesem traditionellen Verfahren zusätzlich zu „Notendurchschnitt“, „Wartezeit“, „sozialer Härtefall“ weitere Kriterien eingesetzt werden (z.B. soziale Engagement, Auslandsaufenthalt, Ausbildung). Falls die Vertrauensbildung erfolgreich ist, wird auch die Anerkennung nicht das Problem sein. Es muss klar sein, wer auf welcher Basis die Entscheidung treffen kann. Die Transparenz muss einen deutlichen Mehrwert belegen, da sonst andere Systeme, wenn sie besser sind, eingesetzt werden könnten.

3.2 Systemische Konsequenzen

Die Einführung des Konzepts des lebensbegleitenden Lernens verändert das gegenwärtige Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystem und geht einher mit einer sich wandelnden Einstellung zum Lernen. Vor allem dürfte die sich verändernde Nachfrage die Bildungs- und Ausbildungsträger dazu veranlassen, ihre Angebote zu überdenken. Für die Hochschule ist in Zukunft nicht mehr der Abiturient, der ggf. nach Ableistung des Zivil- bzw. Wehrdienstes sein Studium „in Vollzeit“ beginnt, der typische Student, auch schon aus demografischen Gründen kaum, sondern Lernende werden in unterschiedlichen Phasen des Lebens Entscheidungen für einen – neuen – Lern(Berufs-)weg treffen und zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen Formen Bildungs- und Ausbildungsangebote nachfragen. Auch die Vorstellung, dass eine Ausbildung bzw. ein Studium oder das Abitur für den beruflichen Lebensweg ausreichend ist, dürfte unter den sich immer schneller wechselnden Bedingungen zukünftig nicht mehr das typische Modell sein. Analog zum australischen System kann davon ausgegangen werden, dass die traditionellen Rollen von Schule – Betrieb – Hochschule mit entsprechenden klar abgegrenzten Angeboten, nicht zukunftsfähig sind. Die Experten erwarten, dass der Lernort und die Lernform zukünftig für die Beurteilung der Qualifikation kaum von Bedeutung sind, wohl aber Name und Image der Institution, wo sie erworben wurde.

Die Konsequenzen der Outcome-Orientierung sind schwer abzuschätzen, besonders hinsichtlich der Prüfungsanforderungen. DREXEL (Das duale System und Europa, 2005) und RAUNER (Rettet den Facharbeiter, 2005) befürchten, dass eine Schwächung sich entwickelt, wenn

- eine einseitige Outcome-Orientierung der Bildungswege und Bildungsgänge auf das Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit erfolgt,
- eine organisatorische und institutionelle Aufsplitterung von Bildungs- und Ausbildungswegen durch eine Modularisierung von Ausbildung geschieht,
- eine dementsprechende Fragmentierung bzw. Aushöhlung von Berufsqualifikationen, die durch Flexibilitäts- und Kosteninteressen von Unternehmen befördert werden, vorangetrieben wird und
- öffentliche Regelungen, gesellschaftliche Normierungen wie gesellschaftliche Beteiligungen zugunsten von marktgesteuerten Bildungs- und Zertifizierungsorganisationen eingeführt werden.

Einige Experten bemängeln, dass die Outcome-Orientierung in Verbindung mit dem „European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)“ die Aufgliederung ganzheitlicher Qualifikationen in modularisierte Bildungsabschlüsse jenseits didaktischer Notwendigkeiten nahelegt und die Akkumulation von „Teilqualifikationen“ erleichtert, die didaktische Bedeutung einer Lernprozessgestaltung vernachlässigt und keinen Bezug zu den aktuellen Berufsabschlüssen herstellt. Außerdem wird befürchtet, dass die Zertifizierung von Qualifikationen durch private, öffentlich nicht kontrollierbare Einrichtungen erfolgen kann, was als sehr problematisch angesehen wird.

Andere Experten fordern, die Beschreibungen aller formalen Bildungswege unter dem Gesichtspunkt des „Outcomes“ durchzuführen, und zwar nicht nur als Endprodukt „Qualifika-

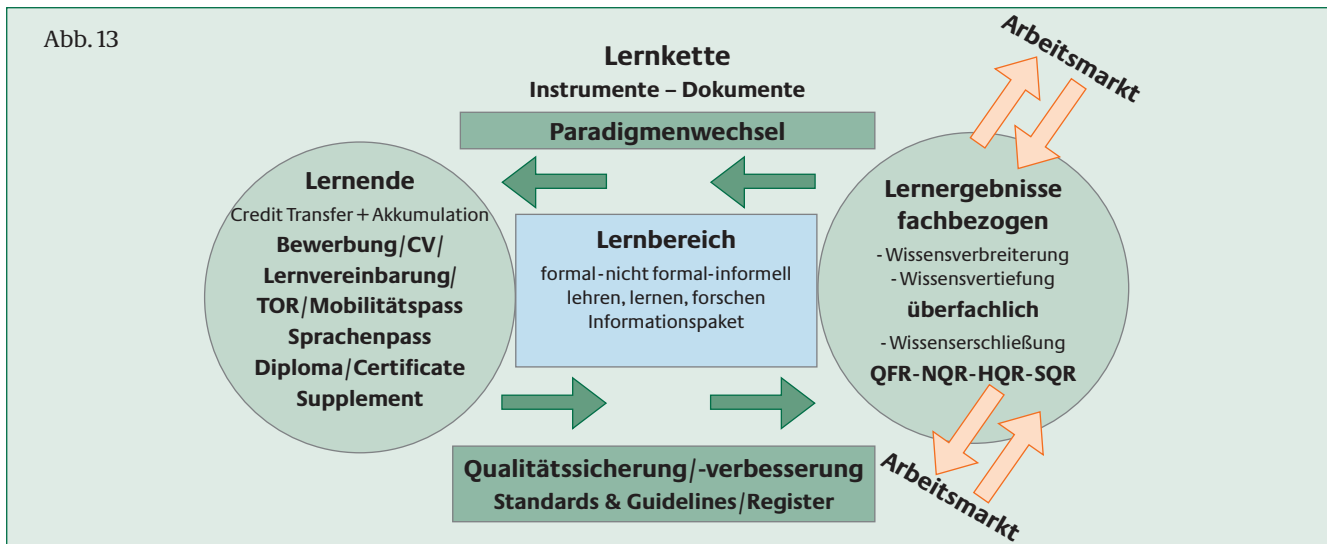
tion“, sondern auch in der Curricular- und Syllabusgestaltung unter Nachweis der Überprüfbarkeit, d.h., Methoden sollten angegeben werden, wie die Lernergebnisse erreicht und überprüft werden. Dies könnte auch für ein Unternehmen attraktivitätssteigernd sein, wenn zum Beispiel neue Bildungswege eingerichtet werden.

3.3 Curriculare /inhaltliche Konsequenzen

Die sog. Outcome-Orientierung erfordert einen Perspektivwechsel, der durch das Modell der Lernkette dargestellt wird und die Gestaltung und Umsetzung von Lernwegen verändern wird. Auf der Ebene eines Bildungs-, Ausbildungs- oder Weiterbildungsgangs sind die zu erzielenden Lernergebnisse in der Moduldefinition und -beschreibung angegeben. Ihr Erreichen wird durch Prüfungen nachgewiesen. Weder das im Hochschulbereich eingeführte European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) noch die Modularisierung sagen aber etwas über die Art und den Inhalt der zu erzielenden Ergebnisse aus. Die Verbindung besteht durch die Arbeitsbelastung, die ein „normaler“ Lernender einsetzen muss, um sie zu erreichen.

Die Lernergebnisse orientieren sich an wissenschaftseigenen Anforderungen, aber auch an gegenwärtigen und zukünftigen beruflichen Tätigkeitsfelder und werden durch „Can-Do-Statements“ oder fachbezogene und überfachliche Lernergebnisse dokumentiert, die weiter untergliedert werden können (vgl. DQR-EHEA). Die Lernergebnisse werden vom Lehrenden antizipiert und definiert. Somit wird eine Sollvorgabe auf Modulebene festgelegt. Dem wird der Ist-Zustand gegenübergestellt, der durch die Lernergebnisse des Lernenden ausgedrückt wird, die er durch den Lernprozess erworben hat. Durch Addition und Integration von Modulen zu einem Lernprogramm entstehen weitere Kompetenzen, die sich zum Beispiel durch eine wissenschaftliche Abschlussarbeit überprüfen lassen (systemische Kompetenzen insbesondere).

Abb. 13



Daraus lassen sich Beziehungen zwischen den Lernergebnissen und dem Abschluss, dem Lernprogramm, dem Modul und der Arbeitsbelastung ableiten. Die Leistungspunkte bilden den gemeinsamen Nenner, um die Wesensmerkmale zu verbinden. Außerdem besteht eine Beziehung zu der Arbeitsmarktfähigkeit, da die Lernergebnisse diese reflektieren.

Fachbezogene und generische Fähigkeiten und Fertigkeiten als Lernergebnisse der Module müssen zu Profilen akademischer Abschlüsse und Berufsqualifikationen gebündelt werden. Nur so kann durch das Instrument der Leistungspunkte Transparenz und Kohärenz in Europa geschaffen und identifiziert werden.

Die Profile der Bildungs- und Ausbildungswege sind neu zu gestalten bzw. anzupassen, und zwar entsprechend der Orientierung der Lernergebnisse an den Arbeitsmarkt und dessen Entwicklungspotenzial. Die definierten Qualifikationen sind hinsichtlich ihrer Aktualität und ihrer Nachhaltigkeit zu hinterfragen und gegebenenfalls anzupassen bzw. zu überarbeiten. Da sie aus Bündeln von Lernergebnissen bestehen, müssen sie auch formalen Aspekten sowie den Anforderungen der Institution bezüglich der Lernmethoden entsprechen und als Ganzes ein sinnvolles Bild, Profil ergeben.

Alle zu Qualifikationen hinführenden Maßnahmen müssen ihre Lernergebnisse definieren. So könnten „Kompetenzbausteine“ (vgl. Modell Universität Kassel, TU Darmstadt) gebildet werden, die Bestandteile einer oder mehrerer Qualifikationen sind. Gegebenenfalls kann durch Lernergebnisbausteine der Plattformgedanke (Automobilindustrie) realisiert werden, der zumindest auf der Ebene der Module vielseitige Einsatzmöglichkeiten bietet (polyvalente Module). Zusätzlich könnten auch weitere Modelle der Industrie überlegt werden, zum Beispiel das „Code-Sharing“ (Fluglinien) auf der Basis eines Credit-Systems oder auch die Idee des „One-Stop-Shop“ (Banken), wo zentral alle Dienstleistungen (Lernleistungen) abgerufen werden können, wobei der Lernort variieren kann.

3.4 Konsequenzen hinsichtlich der Kommunikation

Die erwachsenen Veränderungen haben Auswirkungen auf die Informationsdarstellung für alle Nutzergruppen. Als „Good Practice“ können vor allem die irischen und schottischen Handbücher angeführt werden, die nicht nur die Informationen an sich nach Nutzergruppen gliedern, sondern auch diesen Gruppen entsprechend die häufig gestellten Fragen systematisieren. Konsequenzen bezüglich Beruflichkeit und Hierarchisierungstendenzen sind mit allen Beteiligten zu diskutieren. Die bisherigen Untersuchungen weisen auf viele partikulare Interessen hin.

Auf der Nutzerebene könnte ein DQR durch die Bestimmung der Niveaustufe einer Qualifikation bei dem erfolgreich Lernenden Stolz auf das Erreichte entstehen lassen, der das Selbstwertgefühl durch die Einordnung steigen lässt. Dies lässt sich anhand der Qualifizierungsbausteine bemerken, die Jugendliche zum Teil erwerben, die sonst noch keine Qualifikation erfolgreich bestanden haben. Auch ist die verstärkte Flexibilität eine wesentliche Auswirkung.

Dem Beispiel der oben dargestellten Lernkette kann entnommen werden, welche Instrumente und Dokumente bereits heute im Rahmen der Bildungssysteme auf europäischer Ebene geschaffen worden sind und eine standardisierte Form aufweisen. Im Einzelnen sind dies – ohne sie hier näher beschreiben zu können:

Bewerbung Auslandsstudiensemester, CV = Curriculum Vitae, Lernvereinbarung, TOR = Transcript of Records (Lernabschrift), Mobilitätspass, Sprachenpass, Diploma Supplement, Certificate Supplement, Informationspaket, Standards & Guidelines, Register, QFR = Qualifications Framework, NQR = National Qualifications Framework, HQR = Higher Education Institution Qualifications Framework, SQR = Sectoral Qualifications Framework.

Eingeleitet ist bereits ein verstärktes „Marketingdenken“ an Hochschulen. Als Teil einer bewussten Strategie werden Maßnahmen ergriffen, um zum Beispiel am internationalen Bildungsmarkt zu partizipieren und für den zunehmenden Wettbewerbsdruck – auch in Deutschland – gut aufgestellt zu sein (Initiativen des DAAD). Unter dem Gesichtspunkt der Einführung von Studiengebühren wird sich diese Entwicklung noch weiter verstärken.

4 Kritische Erfolgsfaktoren der Realisation eines DQR

Es stehen Fragen und Probleme der Konstruktion, Praktikabilität und Umsetzung von Instrumenten und Verfahren im Vordergrund. Anhand der Kriterien Angemessenheit, Akzeptanz, Durchführbarkeit und Nachhaltigkeit sollen vom wissenschaftlichen Zugang her berufspädagogische Sichtweisen und bildungspolitische Einschätzungen eingebaut werden, um abzuschätzen, wie eine erfolgreiche Implementierung vorgenommen werden könnte. Das Umsetzungsmodell kann es jedoch nicht geben, da die Perspektiven der Interessengruppen unterschiedlich sind. Außerdem konnten die Lernenden selbst nicht befragt werden. Dennoch können durch die Reflexion der Kriterien wesentliche Einsichten bezüglich einer Realisation gewonnen werden. Dadurch wird gleichzeitig deutlich, dass Gremien eingesetzt werden müssen, die einen ständigen Erfahrungsaustausch ermöglichen und empfehlend und beratend bei der Umsetzung involviert sind, bis hin zur Entwicklung von Handbüchern. Unterstützt werden sie von nationalen

und bundesländerübergreifenden Initiativen und Anstrengungen in Arbeitsgruppen der zahlreichen Interessenvertreter.

4.1 Angemessenheit

Das Kriterium der Angemessenheit soll verdeutlichen, inwieweit die Überlegungen und Maßnahmen unter Berücksichtigung des gegenwärtigen Bildungssystems in Deutschland für die Einführung eines DQR zielführend sind. Nach DREXEL und RAUNER (2005) ist der EQF nicht mit dem deutschen Berufsbildungssystem interpretierbar. BAETHGE fordert, dass nach neuen Alternativen gesucht werden muss. Die interviewten Experten teilen diese Meinung größtenteils nicht. Sie glauben, dass es einige Zeit dauert, damit die Veränderungen „in den Köpfen“ ankommen. Einige schlagen vor, sich die Teilbereiche des Bildungssystems getrennt vorzunehmen, um später die Verbindungen herzustellen.

Die Entwicklung von zwei europäischen Qualifikationsrahmen in formal voneinander unabhängigen Prozessen hat die Nutzer, Hochschulen, Unternehmen, Organisationen sehr verwirrt. Erschwerend kommt hinzu, dass im Hochschulrahmen ECTS-Credits ausgewiesen werden, im EQF-lebensbegleitendes (-LLL) Lernen aber gerade nicht, da er als Metarahmen verstanden werden möchte. Im Kontext des Kopenhagen-Prozesses befindet sich das ECVET-System (European Credits for Vocational Education and Training) im Konsultationsprozess, das – zumindest zurzeit – noch zum Teil auf anderen Vorstellungen über Kriterien fußt, als das bei ECTS der Fall ist. Der EQF für EHEA beschreibt auf den einzelnen Stufen Qualifikationen in der Form von Hochschulabschlüssen (nur allgemein für den ersten, zweiten bzw. dritten Zyklus), währenddessen der EQF LLL Lernergebnisse darstellt, die vertikal als Niveaustufe und horizontal als Bündel von Lernergebnissen verstanden werden können und denen keine Qualifikationen zugeordnet sind. Insofern kann der EQF EHEA als ein Unterfall zum EQF-LLL verstanden werden. Dem ist insoweit entsprochen worden, als der EQF-EHEA als kompatibel mit den Stufen 6, 7 und 8 des Metarahmens EQF-LLL deklariert wird. Ob die Lernergebnisse der verschiedenen Zyklen genau den Stufen 6, 7 und 8 entsprechen, ist damit nicht gesagt. Im EQF-LLL ist dieser Querverweis gegeben, ohne dass die Aussage durch ein abgesichertes Verfahren untermauert wird.

Deutschland sollte auf keinen Fall das europäische Vorgehen kopieren. Es sollte von vornherein davon ausgegangen werden, einen neuen einheitlichen Rahmen sowohl für die schulische als auch für die berufliche und hochschulische Aus- und Weiterbildung zu schaffen. Der bereits entwickelte Nationale Hochschulrahmen kann als Erfahrungsgrundlage genutzt werden, insbesondere hinsichtlich der Kompetenzdimensionen (Beschreibungskategorien) und Kompetenzbeschreibungen (Beschreibung der Lernergebnisse) sowie der Zuordnung von Credits, da die Bergen-Konferenz 2005 die Kompatibilität

mit dem EQF-EHEA festgestellt hat. Insgesamt wäre es empfehlenswert, ein nationales „Zwiebelmodell“ zu erstellen: der äußere Ring stellt einen einheitlichen europäischen „Qualifikationsrahmen“ dar, der als Metarahmen allerdings weder Qualifikationen noch Credits ausweist, sondern lediglich unterschiedliche Niveaustufen anhand von einheitlichen Deskriptoren beschreibt. Der nächste Ring wird durch den (einen) nationalen Qualifikationsrahmen bestimmt, der nächste könnte ein sektoraler, dann ein organisationseigener und letztlich ein betrieblicher oder fakultätsbezogener Ring sein.

Bei der Entwicklung eines deutschen NQR ist demzufolge zu prüfen, welche Beschreibungskategorien und wie viele Niveaustufen benötigt werden, um das Bildungssystem abbilden zu können, wobei Veränderungen des bestehenden Systems zu erwarten sind, da es nicht systematisch als Einheit gewachsen ist, sondern sich durch viele Einzelentscheidungen, länderspezifische oder auch berufsspezifische Beschlüsse über einen langen Zeitraum herausgebildet hat. Die Einführung des EQF eröffnet somit die Chance, das eigene Bildungssystem durch Vergleiche zu profilieren und gegebenenfalls die Integration der verschiedenen Teile des Systems, zum Beispiel Schule, Beruf, Hochschule, zu verbessern. Es ist vorstellbar, dass die im NQR des Hochschulbereichs gewählten Beschreibungskategorien „Wissen“ und „Können“ für den gesamten NQR gewählt werden, da sie

- zum einen bereits als kompatibel mit dem EQF (indirekt) angesehen wurden,
- zum anderen die verschiedenen Subkategorien des Wissens und Könnens gegebenenfalls viel detaillierter darstellen, als dies im Metarahmen der Fall ist (sein kann),
- die Angemessenheit der Kategorie „Kompetenzen“ im EQF häufig kritisch beurteilt wird. Letztlich ist diese Kategorie ein Kompromiss, der durch die eingeführte Definition des Kompetenzbegriffs für den EQF konsensfähig wurde und als „Verantwortung“ und „Selbstständigkeit“ verstanden wird.

Der Kompetenzbegriff als ein wesentlicher Deskriptor wird in Deutschland – wie ausgeführt – als schwierig angesehen, weil er an Qualitätsnormen gebunden ist und rechtliche Auswirkungen, zum Beispiel Entgelte, eine Rolle spielen können, die bei der Lernergebnisorientierung nicht berücksichtigt werden. Das Lernergebnis ist nicht mit einem Lernziel zu verwechseln, das aus der Sicht des Lehrenden formuliert wird, sondern es geht um die Definition von „Kompetenzen“, erfasst durch die Beschreibungskategorien hinsichtlich ihrer Breite und Tiefe, in der sie durch eine Qualifikation erworben werden können, völlig unabhängig von der Art ihres Erwerbs. Allgemeine Verfahren, wie durch langjährige Berufserfahrung erworbene Kompetenzen bewertet und zugeordnet werden können, gibt es in Deutschland bislang kaum. Einigkeit sollte darin bestehen, dass als Kompetenzen „nur“ Lernergebnisse abgebildet werden und auch nur solche, die nachprüfbar sind.

Der EQF selbst bietet keine überzeugende Lösung hinsichtlich des Begriffs „Kompetenz“, da er dort eher additiv verwendet wird. In Deutschland wird dagegen die berufliche Handlungskompetenz als integrierend verstanden. Sie kann Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz umfassen und ist eindeutig definiert und mit den Strukturformen verbunden. Bei der Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens für Deutschland, der letztlich sowohl alle formalen als auch informellen und nicht formalen Bildungswege aufzeichnen soll und somit ein umfassendes Gesamtbild des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems darlegt, sollten die Beschreibungskategorien Wissen und Verstehen sowie Können hinsichtlich ihrer Adäquatheit überprüft werden. Letztlich ist entscheidend, dass damit nicht nur alle Bildungswege aufgezeichnet werden, sondern „Das, was wir machen, muss vor Ort in den Schulen und in den Unternehmen praktikabel sein und akzeptiert werden als Hilfestellung, als Chance für innovative Entwicklung. Der Praxistest muss unser Kriterium sein ...“ (Den Lernraum verwirklichen, Rede der amtierenden [zu der Zeit, Anm. d. Verf.] Präsidentin des Rates der Europäischen Union und Bundesministerin für Bildung und Forschung, Dr. Annette Schavan, MdB, anlässlich der Europäischen Fachkonferenz zur beruflichen Bildung am 4. Juni 2007 in München, in der geschriebenen Fassung S. 6)). In der gleichen Rede stellte sie fest: „... Wir brauchen klare Festlegungen zur praktischen Umsetzung durch die Akteure der beruflichen Bildung, und zwar solche, die nicht abschrecken, sondern zur Ausbildung ermutigen: wenig Bürokratie, durchschaubar, handhabbar, praktikabel...“ – ebenda, S. 5). Eine „künstliche“ Trennung von Wissen und Können könnte ein nutzerfreundlicher Ansatz sein.

Missverständlich ist die dritte Spalte des Deutschen Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse („Formale Aspekte“). Diese Spalte ist zwar für den Hochschulbereich verständlich, vermittelt jedoch einen falschen Eindruck und dürfte für das gesamte Bildungswesen denkbar ungeeignet sein, da es sich auf die formale Seite konzentriert und damit das Ziel der Öffnung zum lebensbegleitenden Lernen völlig negiert. Ein weiterer Trugschluss aus dieser Spalte ist auch der Eindruck, dass es sich bei einem Qualifikationsrahmen um eine „Karriereleiter“ handelt, deren Stufen zu durchlaufen sind, um von einer zur anderen Stufe – und damit zu einer weiteren Qualifikation – zu gelangen. Der Qualifikationsrahmen ist eben gerade dies nicht. Besonders deutlich wird das bei der Darstellung des irischen Qualifikationsrahmens als „Fächer“, um den falschen Eindruck von vorgezeichneten Karriereleitern zu vermeiden.

Einige Experten hoben hervor, dass ein Stufensystem eigentlich ein Auslaufmodell ist (vgl. Einzelhandelskaufmann). Anders der Fragmentierungsansatz, wobei – wie erwähnt – wiederum die Beruflichkeit infrage gestellt werden würde. Es muss wahrscheinlich auf eine Standardisierung hinauslaufen, die – was zunächst widersprüchlich klingt – zu einer größeren Individualisierung der Lernwege führen kann. Dies setzt wie-

derum eine Akzeptanz der Standards und eine Bereitschaft zur Liberalisierung voraus. Für Deutschland sehen die Experten momentan keine eindeutige Lösung.

4.2 Akzeptanz von Qualifikationsrahmen

Das Kriterium der Akzeptanz bezieht sich auf die möglichen Auswirkungen eines DQR und orientiert sich an den Erwartungen der Interessengruppen. Kernpunkte sind Kompatibilität, Brückenfunktion, Deskriptoren und Niveaustufen.

Entscheidend ist aus der Sicht der Experten das Kriterium der Kompatibilität, wohl wissend, dass aufgrund der großen Unterschiede in der Berufsausbildung in Europa dieses Ziel schwerer als in der Hochschulbildung zu erreichen ist. Die gegenwärtige Diskussion zu ECVET wird in diesem Zusammenhang als nicht hilfreich angesehen, da ECVET bislang parallel und unabhängig von ECTS für die Berufsausbildung entwickelt wurde. Umso wichtiger erscheint es deshalb, über definierte Lernergebnisse die Kompatibilität zu erreichen. Der DQR als ein alleiniges isoliertes Instrument reicht dazu nicht aus, wie aus der Studie erkennbar ist. Andererseits erscheint die Reform nach Meinung vieler Experten nur dann lohnenswert, wenn eine Durchlässigkeit zwischen Schule, Hochschule und Beruf angestrebt wird und eine Umsetzung realistisch erscheint. Die Orientierung am Vereinigten Königreich ist eher skeptisch zu beurteilen, da dort die Fragmentierung von Bildungs- und Ausbildungswesen überhand genommen hat, auch wenn bereits gegenläufige Entwicklungen eingesetzt haben. Das deutsche Verständnis geht eher in Richtung auf komplexe berufliche Zusammenhänge.

Die Experten äußern sich skeptisch, inwieweit der Qualifikationsrahmen die Brückenfunktion zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt erfüllen kann. Entscheidend ist, welche Deskriptoren und wie viele Niveaustufen eingeführt und auf welcher Basis diese Entscheidungen herbeigeführt werden. Auf alle Fälle ist eine umgehende und adäquate Information der interessierten Öffentlichkeit erforderlich, und zwar mit der ausreichenden Möglichkeit der Partizipation. Die eingerichteten Arbeitsgruppen auf Bundes- und Länderebene in Verbindung mit den zahlreichen Veranstaltungen im Rahmen des Bologna- und Kopenhagen-Prozesses bieten dazu ausreichend Gelegenheit, zumal die Ergebnisse regelmäßig veröffentlicht werden. Zu überlegen ist, Lernende (Schülervertreter, Studentenorganisationen, Vertreter der Auszubildenden) stärker einzubinden.

Häufig sind die bisher eingesetzten Deskriptoren sehr an traditionellem Lernen orientiert und ignorieren sowohl das nicht formale als auch das informelle Lernen. Empfohlen wird, vom bestehenden Arbeitsmarkt auszugehen und neuere Entwicklungen zu antizipieren, um daraus abzuleiten, wie das

entsprechende Wissen und Können erlernt werden kann.⁵³ Die erzielten Ergebnisse können durch weitere Experteninterviews verfeinert werden. Ein DQR könnte die Notwendigkeiten des Arbeitsmarktes und des Bildungssystems abdecken, wenn die Darstellung der Handlungskompetenz gelingt, d.h. eine allgemein akzeptable Definition vereinbart wird. Eine Ausrichtung nur auf die Lernergebnisse erscheint einigen Experten eventuell als zu kurz gegriffen. Die Beschreibungskategorien dürfen nicht beliebig ausgewählt und definiert werden; die Umsetzbarkeit hat immer Priorität.⁵⁴

Die Festlegung einer bestimmten Anzahl von *Niveaustufen* im Vorhinein erscheint problematisch, vor allem für die Berufsbildung. Zu beachten ist, dass jede Stufe eine standardisierte Darstellung von Lernergebnissen abbildet. Die Kompetenzen der Lernenden entwickeln sich jedoch nicht unbedingt in dieser Regelmäßigkeit bzw. werden durch die Bündelung von Lernergebnissen für das Vorliegen definierter Qualifikationen unter Umständen auf ganz unterschiedlichen Stufen abgerufen.

Die acht Stufen des EQF-LLL werden als Orientierung angesehen, aber überwiegend werden weitere gefordert, um zu grobe Einteilungen – und damit Oberflächlichkeit – zu vermeiden. Bei einer größeren Anzahl, so wird argumentiert, fällt es leichter, die zahlreichen heterogenen Interessen zu berücksichtigen. Den Nachteil einer „Grobeinteilung“ versuchen Unterstützer dieser Idee durch das Bilden von Subkategorien aufzufangen. Das Streben nach Kompatibilität dürfte dadurch nicht erleichtert werden.

Viele Interessenvertreter haben sehr konkrete Vorstellungen sowohl bezüglich der Anzahl der Niveaustufen als auch eines „Zuordnungsverfahrens“, jedoch gehen sie von bestehen

den Qualifikationen aus. Dies ist zwar eine pragmatische Vorgehensweise, verfehlt allerdings den Ansatz der „Outcome-Orientierung“ und damit des Paradigmenwechsels. Ziel sollte es sein, zunächst die Lernergebnisse zu beschreiben, um daraus die Qualifikationen abzuleiten. Eine Vorstellung scheint sich überwiegend bereits herausgebildet haben: die duale Ausbildung wird unterschiedlich verortet, d.h., die „Illusion“, dass jede duale Ausbildung zu einem identischen Niveau führt, wird nicht länger aufrechterhalten. Auch die Vorstellung, dass erkennbar sein sollte, „wer auf der obersten Stufe steht – der Professor?“ – ist nicht mit der Outcome-Orientierung zu vereinbaren, d.h., Titel sollten nicht benutzt werden, um eine Stufigkeit zu suggerieren.

Einige Sachverständige glauben, dass durch den DQR die Aufstiegsmöglichkeiten transparent und nachvollziehbar dargestellt werden und durchlässig sind. Außerdem wird die Stufigkeit als Grundlage für das Arbeitsentgelt gesehen, wobei eine höhere Stufe zu einem höheren Lohn/Gehalt führt. Diese „Hierarchisierung“ ist überhaupt nicht mit dem DQR-Ansatz vertretbar, da er „lediglich“ durch die Lernergebnismatrix die Möglichkeit bietet, Qualifikationen zu bilden. Die Festlegung eines gesellschaftlichen Status, die „Vergabe“ von Titeln oder die Verwendung als Rechnungsgrundlage für Löhne und Gehälter als „standardisierter Tarifvertrag“ sind keine Ziele des DQR.

Die ganze Diskussion kann – nach Meinung einiger Experten – auch unter dem Gesichtspunkt geführt werden, dass eine soziale Vereinbarung getroffen werden muss und – einfachheitshalber – von acht Stufen ausgegangen werden kann, allerdings mit Subkategorien, um das komplexe deutsche System vollständig abbilden zu können. Die Bildung dieser Kategorien ist konsistent mit den Niveaustufen vorzunehmen und nicht nach Lerdauer oder Lernort zu unterscheiden. Es ist zum Beispiel denkbar, bestimmte Profile innerhalb einer Niveaustufe einzurichten, wobei es nicht auf eine Trennschärfe ankommt, sondern eher auf eine Typisierung. In jedem Fall sollte die Einführung mit einem Evaluationsprozess verbunden werden.

Nicht ausdiskutiert erscheint die Fragestellung der Einführung von Units/Modulen, was zum Teil darauf zurückzuführen ist, dass die Terminologie nicht einheitlich verstanden wird. Auch erscheint vielen bei einer „Unitisierung“ die Gefahr eines „Cafeteria-Prinzips“ zu bestehen. Bevorzugt wird das „Menü-System“.

4.3 Durchführbarkeit

Als Meinungsbild der Experten soll herausgefunden werden, inwieweit die Einführung eines DQR realistisch und umsetzbar ist. Kernpunkte sind Einführungsstrategien, Zuständigkeiten und schlanke Verfahren.

53 „DACUM (Develop A Curriculum) stammt aus Nordamerika [und] ist ein handliches, effizientes und kostengünstiges Instrument zur Analyse und Beschreibung von beruflichen Anforderungs- und Tätigkeitsprofilen.“ ... „Mit diesem Instrument lassen sich in kurzer Zeit und mit vertretbarem Aufwand bedarfsorientierte Berufs-/Job-Profile als Basis für die Entwicklung von Trainingsprogrammen entwickeln oder Stellenbeschreibungen bestimmen ...“ Das Instrument wird z.B. von der Organisation INBAS eingesetzt.

Es bestehen folgende „... Prämissen ...“:

- Personen, die eine berufliche Tätigkeit auch selbst ausüben, können diese Tätigkeit realistischer als jede andere Person beschreiben. Dies gilt vor allem, wenn sie dies als Team und unter methodischer Anleitung eines einschlägig qualifizierten Moderators tun.

- Jede berufliche Tätigkeit lässt sich mit den Begriffen Aufgabenbereiche, Arbeitsaufgaben und Arbeitsschritte hinreichend genau beschreiben. (Vgl. auch Empfehlungen sowohl der Bologna- als auch der Kopenhagen-Erklärungen)

Den so beschriebenen Arbeitsanforderungen lassen sich die für die Arbeitsbehandlung erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Arbeitseinstellungen eindeutig zuordnen ...“

54 Südafrika hat z.B. sehr viel in die Entwicklung eines Rahmens investiert, jedoch kaum in die Umsetzung (Aussage von INBAS).

Die Zielbestimmung des DQR sollte „machbar“ bleiben. In einem ersten Schritt wäre es möglich, sich auf die Transparenzfunktion und auf den Bereich der formalen Bildung zu konzentrieren. Anrechnungsfragen und informelles Lernen durch Berufserfahrung könnten in einem zweiten Schritt berücksichtigt werden. Dazu ist es erforderlich, sich auf die anzuwendenden Deskriptoren zu einigen, um sie dann an einzelnen Stufen oder Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen zu testen. Weiterhin wird vorgeschlagen, zunächst Modellversuche einzurichten, bei denen eine „Rückholbarkeit“ möglich ist. Hingewiesen wird auf das „Flexicurity-Konzept“, das in der Arbeitsmarktpolitik Eingang gefunden hat. Es sollte geprüft werden, inwieweit es auch in der Bildungspolitik gelten könnte⁵⁵.

Beginnend mit den Ausbildungsberufen wäre die Fokussierung auf einen Sektor vorstellbar, zum Beispiel Automobilindustrie. Demgegenüber steht der Wunsch, Kernberufe zu bilden und durch Lernergebnisse zu beschreiben. Aus den Gesprächen war kein einheitlicher Vorschlag erkennbar.

Praktisch stehen sich zwei Strategieansätze zur Einführung gegenüber: „ohne Übergang den DQR auf einen Schlag“ einführen und „allmähliche Einführung“ (YOUNG⁵⁶), abgedeckt durch die Option, das Modell gegebenenfalls abzubrechen. Ein „Big Bang“ erscheint vielen Experten nicht praxisnah, da in der Berufsausbildung immer der Konsens aller Parteien erforderlich ist. Eher scheint dies mit beruflichen Vollzeitschulen möglich, wo Praxisteile eingeführt sind. Letztlich ist die Reform aber ein Mentalitätsproblem.

Es gibt auch Experten, die den „großen Wurf“ vorschlagen, damit die Umstellungsprobleme begrenzt werden können. Diese Denkweise stützt sich auf die Erfahrungen in Schottland und Irland, wobei unterstrichen wird, dass es notwendig ist, von Anfang an ein integriertes Konzept für alle Bereiche des Bildungssystems zu entwickeln, um die Vergleichbarkeit der Bildungsbereiche zu sichern und den bildungsbereichsübergreifenden Charakter realisieren zu können. Ansonsten besteht die Gefahr der Zementierung von Bereichen und Verfahren, die ex post nicht miteinander kompatibel sind, womit die Ziele Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit nicht erreicht werden können. Sobald unterschiedliche Definitionen für zentrale Begriffe und unterschiedliche Deskriptoren gewählt und die Qualifikationen eines Bereichs danach beschrieben werden, ist ein späteres Zusammenfügen schwierig. Das zeigt bereits das Beispiel Qualifikationsrahmen der EQF-EHEA und EQF-LLL,

wobei der Praxistest noch aussteht. Nicht geeignet ist nach Meinung der Experten, mit einzelnen Niveaustufen zu beginnen. In jedem Fall wird eine Einigung hinsichtlich des methodischen und inhaltlichen Vorgehens erwartet. Dazu könnte eine Lernergebnismatrix als Diskussionsgrundlage dienen. Einige internationale Erfahrungen weisen in diese Richtung. Erforderlich sind intensive Konsultationen mit Nutzern, den indirekt Beteiligten und deren Akzeptanz sowie ein Erläuterungssystem, um die erreichten Lernergebnisse und die Feststellung der Qualifikation als Lernergebnisbündel darzustellen.

Die Zuständigkeit für die Vergabe von Abschlussdokumenten sowie die sich daraus ergebenden Konsequenzen hinsichtlich Anerkennung und Anrechnung auf andere Bildungs- und Ausbildungswege sowie berufliche Einstiegsmöglichkeiten sind zu klären. Ein enger Zusammenhang besteht mit einem Qualitätssicherungssystem, was das gesamte Bildungs- und Ausbildungssystem erfassen muss. Es ist zu prüfen, inwieweit das in Hochschulen eingeführte Akkreditierungssystem ein Modell für alle Bereiche sein könnte. Auch Personenzertifizierungen (z.T. in IT-Berufen) und die Anrechnung von Kompetenzstandards sind grundsätzlich möglich. Die Regelungen im Vereinigten Königreich scheinen nicht nachahmenswert. Dort gibt es professionelle Gutachter, die sich zertifizieren lassen müssen, wobei nicht auszuschließen ist, dass Eigeninteressen verfolgt werden. Letztlich erheben alle beteiligten Organisationen einen Anspruch, eine Zertifizierungsstelle zu sein.

Ein Vorschlag verweist auf durchgeführte Projekte, in denen grundsätzlich ein drittelparitätisches System mit einem „Board“ eingeführt ist, das sich aus Vertretern der Wirtschaft, Arbeit und Erziehung zusammensetzt. Es hat die Aufgabe, die beruflichen Anforderungen zu überprüfen, bevor sie zu nationalen Standards erhoben werden, die durch das Board zertifizierbar sind. Quereinstiege sind vorgesehen. Entscheidend ist, dass die Qualitätsstandards garantiert werden, damit die „Zone des Vertrauens“ entstehen kann. Die Form der Zertifizierung ist nachrangig zur Qualitätssicherung und unterliegt einer gewissen „Arbeitsmarktfähigkeit“. Auf alle Fälle, so einige Experten, müssen Zertifikate informativ sein und Bedarfe widerspiegeln.

Ausgegangen werden könnte auch von den Organisationen, die die Normierung entwickeln bzw. Angebote und Beratungen durchführen. Die Nutzer – Individuen und Unternehmen – werden als Nachfrager Entwicklungen anstoßen und Entscheidungen hinsichtlich erforderlicher Anpassungen und Veränderungen herbeiführen. Die Qualifikationsbezeichnungen sollten normiert werden, wobei die Begriffe zum Beispiel vom BIBB oder Akkreditierungsrat überprüft werden könnten. Der Hochschulqualifikationsrahmen ist dabei nicht „störend“, er wird eher als ein notwendiger Zwischenschritt betrachtet, der zeitlich nicht anders hätte eingepasst werden können. Dadurch, so die Experten, ist es einfacher, mit Hochschulen zu

55 KUDA, Interview am 19. April 2007

56 YOUNG, M., National qualifications frameworks. Their feasibility for effective implementation in developing countries, Skills Working Paper Nr. 22, ILO, 2005

sprechen, da es eine dokumentierte Grundlage gibt. Berufs-feldpositionen können darauf teilweise aufbauen, teilweise aber parallel entwickelt werden.

In Deutschland ist der berufliche Bildungsbereich außerhalb des Dualen Systems als relativ unverbundenes Sonder-system zu integrieren. APEL/APL erscheint nach Meinung der Experten zurzeit nur schwer vorstellbar, da damit ein großer administrativer Aufwand verbunden ist. In Berlin testet die Lise-Meitner-Schule Reformansätze, u.a. mit Credits und einer Zeugniserklärung⁵⁷. Bei der Gewerkschaft IG BCE hat dieser Versuch eine große Akzeptanz hervorgerufen.

Interessant ist, wie die Kammerqualifikationen behandelt werden, die im Berufsbildungsgesetz §53 (2005) vorgesehen sind. Ein Beschluss der Sozialpartner besagt, dass Kammer-qualifikationen, die in fünf Jahren in fünf Kammerbezirken eine Anzahl von 500 ausgegebenen Urkunden erreichen, als bundesweite Abschlüsse anzusehen sind. Es ist jedoch nicht bekannt, wie viele regionale Qualifikationen existieren. Vermutungen gehen von bis zu 3.000 aus.

Der erforderliche Umstellungsaufwand sollte nicht unterschätzt werden; ebenso nicht die zusätzlich entstehenden Kosten. Der zusätzliche Mehrwert an Qualität dürfte diese Kosten übersteigen. Als Beispiel können Fehlentscheidungen aufgrund mangelhafter Informationsgrundlage und Kompatibilität, Wiederholungen von Ausbildungsteilen aufgrund mangelnder Anrechnung, Behinderungen der nationalen und internationalen Bildungs- und Arbeitsmobilität aufgrund fehlender Anerkennung und Durchlässigkeit angeführt werden. Dieser potenzielle Erfolg der Einführung eines Qualifikationsrahmens kann gefährdet werden, wenn die notwendigen Schritte, die beispielsweise zur Anrechnung und Anerkennung führen, zu aufwendig sind und deshalb evtl. unterlassen werden. Schlanke Verfahren sind zur Sicherstellung des Erfolgs erforderlich. Eine angemessene Standardisierung der Dokumentation und der Verfahren sind Mittel, um dieses Ziel zu erreichen. Es ist für die Beteiligten einfacher, die Notwendigkeit zu erkennen, wenn alle Maßnahmen transparent durchgeführt werden und durch eine breite Zustimmung abgesichert sind.

Transparenzfördernd ist eine angemessene Darstellungsform. Beim nationalen Qualifikationsrahmen ist zu überlegen, inwieweit in einer Übersicht nur die national zu erwerbenden offiziell anerkannten Qualifikationen im Verhältnis zueinander abgebildet sind und in einer anderen Übersicht die Matrix der Lernergebnisse dargestellt wird. Eine derartige Ausgestaltung auf der Basis von Lernergebnissen dürfte grundsätzlich jede Anerkennung erleichtern und zu großer Zeitersparnis führen.

Traditionell erfolgt die Darstellung der Qualifikationen in einer Tabellenform, wobei in der Regel der Komplexitätsgrad von unten nach oben zunimmt. Als „gutes Beispiel“ erscheint die Fächerform des irischen Rahmens, der die nationalen Qualifikationen auf zehn verschiedenen Stufen darlegt und darüber Auskunft gibt, welche nationale Stelle für die Qualitätssicherung zuständig ist. Dies entspricht auch der australischen Philosophie, die allerdings in Spaltenform nebeneinander gestuft schulische, berufliche und hochschulische Bildung und Ausbildung nach dem Kriterium der zuständigen Akkreditierungsstelle dokumentiert. Die Beschreibung der Lernergebnisse der entsprechenden Stufen erfolgt in einer getrennten Lernergebnismatrix, in Irland auf zehn, in Australien auf zwölf Stufen anhand national entschiedener Beschreibungskategorien (Kompetenzdimensionen). Dabei ist im irischen Rahmen zu erkennen, dass eben nicht jede Qualifikation auf einer anderen Niveaustufe anzusiedeln ist: 15 national vergebene Qualifikationen sind auf zehn Stufen des Qualifikationsrahmens eingebunden. Empfehlenswert ist auch die Anordnung der Lernergebnismatrix: in der senkrechten Spalte werden die Beschreibungskategorien aufgeführt, in der waagerechten die Niveaustufen, aufsteigend von links nach rechts.

4.4 Nachhaltigkeit

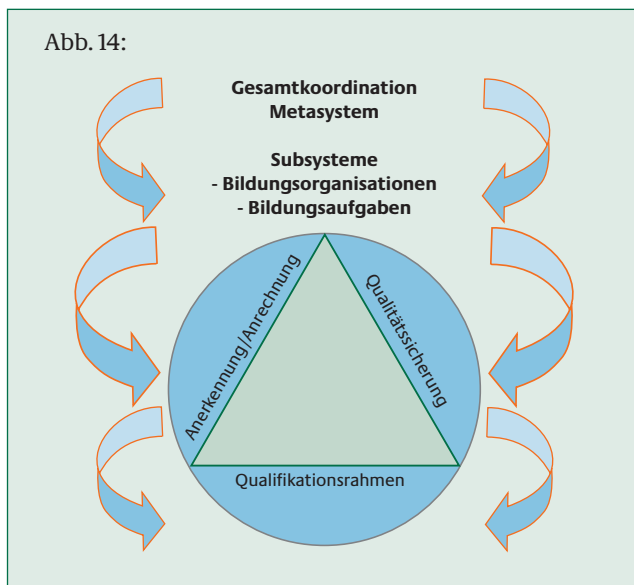
Mit diesem Kriterium wird erfasst, dass die Einführung eines DQR eine Strategieentscheidung ist, die langfristig wirkt und voraussetzt, dass die eingeleiteten Maßnahmen nicht nur punktuell Veränderungen herbeiführen. Das schließt nicht aus, dass Strategien regelmäßig überprüft und gegebenenfalls angepasst werden müssen.

Selbst wenn die bisherigen kritischen Erfolgsfaktoren durch die Einführung eines Qualifikationsrahmens erfüllt werden, wird eine positive Entscheidung wesentlich davon beeinflusst, inwieweit die dadurch eingeleiteten Reformen nachhaltig gesichert werden können. Bislang gibt es nur einige Beispiele für die Beschreibung von Lernergebnissen, und es liegen nur begrenzt nationale Erfahrungen mit der „Outcome-Orientierung“ vor. Auch ist die entsprechende Qualitätssicherung größtenteils noch zu entwickeln.

Problematisch ist besonders der Bereich der Messung. Da die Wissenschaft deutlich macht, dass es bisher keine geeigneten Verfahren einer umfassenden Kompetenzmessung gibt, erscheint es nicht sinnvoll, mit diesem Begriff zu arbeiten. Da außerdem aber auch nicht alle Lernergebnisse erfassbar sind, sollten nur solche Lernergebnisse in der Lernergebnismatrix und aller darauf aufbauenden Aufstellungen dargelegt werden, die nachweislich überprüfbar sind. Ist dies nicht der Fall, dürfte eine langfristige Sicherstellung kaum möglich sein, da sich keine solide Vertrauensgrundlage herausbilden wird. Die „mutual zone of trust“ ist jedoch die Qualität, die für die Nachhaltigkeit eines Qualifikationsrahmens entscheidend ist.

57 Muster konnten eingesehen werden.

Einige Sachverständige glauben, dass es erforderlich ist, die Qualität „unter einem Dach“ zu organisieren, für schulische, berufliche und hochschulische Bereiche. Die Anrechnung sollte über alle Subsysteme (Schule etc.) hinweg durch ein Credit-System gesichert sein. Es ist denkbar, ein System oder die Subsysteme neu zu koppeln. Systeme als solche sind exklusiv, lassen sich aber verbinden. Es könnte entweder zu einem neuen System auf der Metaebene kommen oder aber zu einer Kopplung von Subsystemen (siehe Australian Credit Framework NCVR). Für Deutschland könnte ein „Governance-System“ entstehen, das eine Stelle für Fragen des Qualifikationsrahmens, der Qualitätssicherung und der Anerkennung und Anrechnung vorsieht, die sich aus den verschiedenen involvierten Organisationen zusammensetzt, um eine Gesamtkoordination vorzunehmen und jederzeit einen Gesamtüberblick zu haben. Je nach Bereich des Bildungssystems sind die Detailaufgaben vergeben, analog zum Beispiel zum Akkreditierungsrat und den Akkreditierungsagenturen. Bei allem arbeitsteiligen Vorgehen erscheint die Gesamtkoordination für die Nachhaltigkeit unverzichtbar:



Teil 4: Handlungsempfehlungen für die Einführung des DQR

Ausgangspunkt der Studie waren die Ziele:

- Förderung der Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern
- Förderung der Transparenz des deutschen Qualifikationssystems in Verbindung mit Verlässlichkeit und Qualitätssicherung
- Erleichterung der Einordnung und Übertragung von deutschen Qualifikationen in Europa

Die Untersuchung hat belegt, dass diese Ziele durch die Einführung eines Qualifikationsrahmens – in Verbindung mit einem Qualifikationssicherungssystem und den Maßnahmen der Anerkennung und Anrechnung – erreicht werden können. Die Voraussetzungen dazu wurden erläutert. Im letzten Teil der Untersuchung soll herausgestellt werden, welche Handlungen in welcher Reihenfolge sinnvoll erscheinen, um einen DQR einzuführen. Ausgangspunkt ist die Übersicht über das gegenwärtige Bildungssystem, das die schulische Berufsausbildung mit einschließt.

1 Übersicht über das deutsche Bildungssystem

Als Diagramm stellt sich die Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland wie in Abb. 15 dar.

Im Vordergrund der Darstellung der Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland stehen die Institutionen, an denen die angegebenen Qualifikationen erworben werden können. Die Beschreibung der verschiedenen Qualifikationsstufen, die die KMK zur Erklärung der Grundstruktur beigefügt hat, ist demzufolge eher eine Beschreibung der Art der Institution, zum einen bestimmt nach schulischen Jahrgangsstufen, zum anderen nach „normalem“ Alter des Lernenden, allerdings nur bis zur Stufe 13 bzw. bis zum Alter von 19 Jahren. Jenseits dieser Stufen/dieses Alters beginnt der Tertiäre Bereich, dem die Sekundarstufe II (Jahrgangsstufe 10+ bzw. 15/16 Jahre) vorangeht. Die Sekundarstufe II folgt der Sekundarstufe I, die die Jahrgangsstufe 5 – 10 und die Alterstufen 11 – 15/16 umfasst. Dem vorgelagert ist der Primarbereich, d.h. die Jahrgangsstufen 1 – 4 und die Altersstufen 6 – 10. Der Kindergarten – der Schule vorgelagert – ist freiwillig. Querverweise erfolgen, wenn an unterschiedlichen Institutionen ein bestimmter Abschluss erworben werden kann.

Eine Gliederung nach „Akkreditierungsorganisation“ fehlt, was erklärlich ist, da bis zum Beginn des Bologna-Prozesses die Qualitätssicherung der Qualifikationen fast ausschließlich durch die jeweiligen Länderministerien – in Abstimmung mit der KMK – vorgenommen wurde. Auch private Institutionen

strebten nach staatlicher Anerkennung, damit ihre Abschlüsse auch Berechtigungen vergleichbar mit denen der staatlichen Stellen ermöglichen. Der Bologna-Prozess hat eine Veränderung dieser Situation eingeläutet, indem er den Prozess der „Verselbständigung“ der Hochschulen initiierte und half, die Qualitätssicherung durch Akkreditierung und Evaluation einzuführen.

Aufgrund der föderalen Struktur des deutschen Bildungswesens ist es praktisch unmöglich, alle Varianten in den 16 verschiedenen Bundesländern in einer Struktur zu erfassen. Die gegenwärtige Diskussion zu Bildungsstandards, angeregt durch die Ergebnisse der PISA-Studien für den schulischen Bereich, könnte dazu führen, dass mehr über die Niveaustufen, ihre entsprechenden Lernergebnisse und deren Profil nachgedacht wird. Ansätze werden im Folgenden angegeben. Der Akkreditierungsprozess hat in den Hochschulen diese Diskussion in Gang gesetzt, die sich auf das gesamte Bildungswesen ausdehnen wird. Bereits jetzt bestehen Pläne, Ansätze und einzelne eingeleitete Aktionen, die zu einer Veränderung der „Governance“, des Verhältnisses von Staat zu schulischer, beruflich schulischer und hochschulischer Bildung führen wird.

2 Gegenwärtige Reformbestrebungen

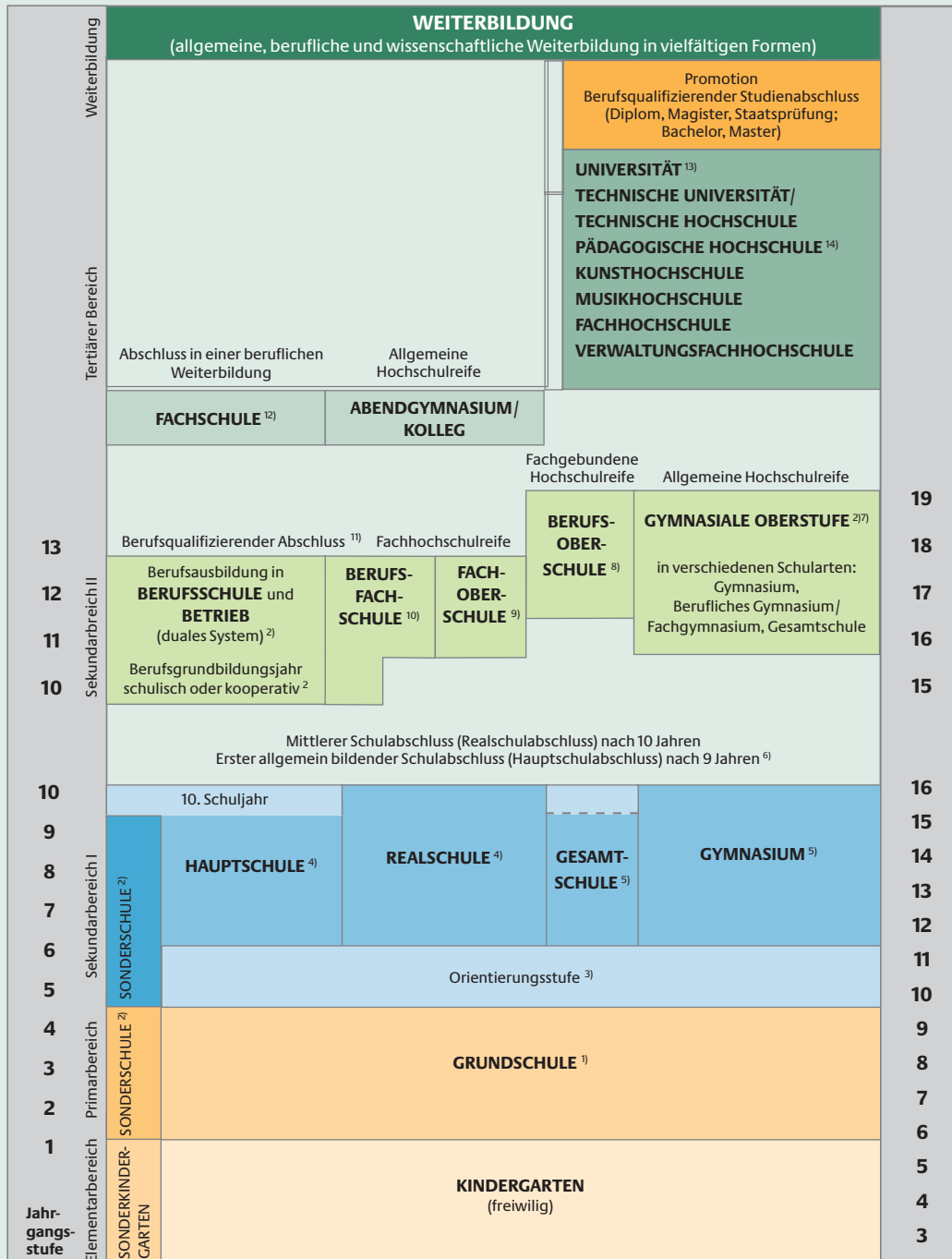
2.1 Allgemein schulischer Bereich

Am 16. Dezember 2004 hat die Kultusministerkonferenz zustimmend die in den Jahren 2003 und 2004 erarbeiteten Bildungsstandards zur Kenntnis genommen und ausführliche Hintergrundinformationen veröffentlicht⁵⁸. Detailliert geht die KMK auf Ziele, Arten und Gründe von Bildungsstandards ein und führt Möglichkeiten und Bezüge der Implementierung und Überprüfbarkeit aus. Dabei verfolgt sie einen lernergebnisorientierten Ansatz und zeigt Wege auf, die der vorliegenden Untersuchung zur Einführung eines DQR entsprechen. Allerdings sind die Bildungsstandards weder flächendeckend umgesetzt noch für alle Fächer ausgearbeitet worden. Sie bestehen für

- den Primarbereich – Jahrgangsstufe 4 (Beschluss vom 15.10.2004)
- den Sekundarbereich – Jahrgangsstufe 9 – Hauptschulabschluss
- den Sekundarbereich – Jahrgangsstufe 10 – Mittlerer Schulabschluss (Beschluss vom 4.12.2003)

⁵⁸ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, Luchterhand 2005

Abb. 15: Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland



Herausgeber: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Dokumentations- und Bildungsinformationsdienst, Lennestr. 6, 53113 Bonn, Tel.: 0228 501-0. © KMK Januar 2005

Weiterhin gibt es eine Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II (Beschluss der KMK von 07.07.1972 i.d.F. vom 16.06.2000 – Anlagen nach dem Stand der Fortschreibung vom 28.03.2003). In den Anlagen 3 und 4 dieser Veröffentlichung sind berufsbezogene Bildungsgänge, die (doppelqualifizierend) zur allgemeinen Hochschulreife und zu einem beruflichen Abschluss nach Landesrecht führen [u.a. physikalisch-technischer Assistent/Assistentin (Anlage 3) und Technischer Assistent/Technische Assistentin für Informatik (Anlage 4)] beschrieben. Im Wesentlichen wird das Wissen und Können ausgeführt, das am Ende des Lernprozesses erreicht sein sollte. Die Orientierung erfolgt an sogenannten Kompetenzbereichen, wobei der Begriff wie folgt definiert wird⁵⁹:

„ ... Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz konkretisieren die in Bildungszielen formulierten Erwartungen, indem sie festlegen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges verfügen sollen. Kompetenzen beschreiben Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen. Solche Kompetenzen sind fach- bzw. lernbereichsspezifisch ausformuliert, da sie an bestimmten Inhalten erworben werden müssen. Die vorgelegten Standards konzentrieren sich damit auf überprüfbare, fachbezogene Kompetenzen und vermessen keineswegs das gesamte Spektrum von Bildung und Erziehung. Kompetenzen sind abgrenzbar, d.h., man kann bestimmen, ob eine Schülerin oder ein Schüler über eine bestimmte Kompetenz verfügt oder nicht. Deshalb werden die Kompetenzen möglichst konkret beschrieben, sodass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mithilfe von Testverfahren erfasst werden können ...“

Mit anderen Worten: im allgemein schulischen Bereich sind bereits seit mehreren Jahren Reformen eingeleitet worden, die im Kern genau den Zielen eines DQR entsprechen. Es wäre zu wünschen, dass die Reformen alle Schulfächer und alle Schularten umfassen. Bei der Erarbeitung der Lernergebnismatrix im Rahmen des DQR sollten diese Entwicklungen aufgenommen und gegebenenfalls Korrekturmaßnahmen eingeleitet werden, damit die Kompatibilität gesichert wird. Die gegenwärtige Diskussion zur Einführung allgemeiner Bildungsstandards und eines Zentralabiturs für die gymnasiale Oberstufe entsprechen diesen Vorstellungen.

2.2 Beruflich schulischer Bereich/Duales System

Wie viele Berufe in Deutschland existieren, ist nicht genau bekannt. Schätzungen gehen von bis zu 3.000 aus. Selbst die Anzahl der Ausbildungsberufe schwankt in der Literatur; eine eigene Aufstellung ergab 345 (siehe Anlage). Zum Teil lassen sich die Differenzen aus der Entwicklung der Ausbildungsberufe erklären.

59 Ebenda S. 16

Mit dem Terminus Ausbildungsberufe werden in Deutschland Berufe bezeichnet, auf die sich staatlich anerkannte Ausbildungsgänge beziehen, für die es – außer dem Hauptschulabschluss – keine formellen Zugangsvoraussetzungen gibt. Wesentliches Merkmal dieser Ausbildung ist die Dualität der Lernorte: Ausbildung findet sowohl im betrieblichen Rahmen als auch in der Berufsschule statt⁶⁰. Gesetzliche Grundlage für die Durchführung dieser beruflichen Erstausbildung sind Gesetze der Bundesländer, auf deren Basis die Lehrpläne für die Berufsschulen entwickelt werden (meistens bezogen auf einen von der Konferenz der Kultusminister verabschiedeten Rahmenlehrplan), sowie das Berufsbildungsgesetz⁶¹ und die Handwerksordnung⁶² für den Bereich der betrieblichen Bildung. Die Vertreter der von den Regelungen betroffenen Akteure, staatliche Einrichtungen, korporative Organisationen wie die Kammern, Sozialpartner, zu denen Arbeitgeberorganisationen und Gewerkschaften auf Fachverbandsebene als auch auf der Ebene der Dachorganisationen zählen, sind sowohl in den Prozess der Entwicklung von Ausbildungsordnungen (Ordnungsverfahren) als auch in deren Anwendung (im Rahmen der Funktion von zuständigen Stellen) in einer Weise eingebunden, dass davon gesprochen werden kann, dass Organisationen, deren Interessen durchaus unterschiedlich sein können, zugunsten der Auszubildenden partnerschaftlich zusammenarbeiten.⁶³

Es ist jedoch nicht zu übersehen, dass die Vielzahl der an der Entwicklung und Betreuung des Systems der dualen Erstausbildung beteiligten Akteure zu einer Heterogenität der gültigen Bestimmungen geführt hat, die eine Anwendung des geplanten Deutschen Qualifikationsrahmens erschweren dürfte, ganz gleich, wie dieser im Einzelnen ausgestaltet sein wird. Dies zeigt sich schon, wenn die Liste der derzeit anerkannten Ausbildungsberufe daraufhin überprüft wird, inwieweit rechtliche Grundlagen für die einzelnen Ausbildungen vorhanden sind. Natürlich gilt für alle in neuerer Zeit geregelten Ausbildungsberufe, dass sie nach einem vergleichbaren Schema gestaltet worden sind: Auf eine Ausbildungsordnung, in der ein Ausbildungsberufsbild enthalten ist, beziehen sich sowohl ein Ausbildungsrahmenplan, welcher die im Ausbildungsberufsbild beschriebenen Fertigkeiten und Kenntnisse

60 Es gibt inzwischen noch andere Lernortarrangements, deren Existenz vor allem darauf zurückzuführen ist, dass in den letzten Jahren nicht mehr genügend Ausbildungsplätze zur Verfügung gestanden haben. Auf sie wird – falls erforderlich – an geeigneter Stelle eingegangen.

61 Die jetzt gültige Fassung stammt vom 23.03.2005 (BGBl. I S. 931), geändert durch Artikel 232 der VO vom 31.10.2006 (BGBl. I S. 2407).

62 Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung) vom 17.09.1953 (BGBl. I S. 1411) in der Neufassung durch Bekanntmachung vom 24.09.1998 (BGBl. I S. 3074), zuletzt geändert durch Artikel 146 der VO vom 31.10.2006 (BGBl. I S. 2407)

63 Eine Beschreibung des inzwischen formalisierten Verfahrens, nach dem Ausbildungsordnungen entwickelt werden, findet sich im Anhang.

spezifiziert und eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung gibt, als auch ein Rahmenlehrplan, der den Unterricht an den Berufsschulen regelt. Die Liste der anerkannten Ausbildungsberufe enthält jedoch Berufe, für die staatliche Regelungen festgelegt wurden, als es weder ein Berufsbildungsgesetz noch eine Handwerksordnung im heutigen Sinne bzw. Bundesländer gab, die Rahmenlehrpläne für den Berufsschulunterricht hätten festlegen können.

Die ersten noch heute für die betriebliche Ausbildung gültigen Rechtsverordnungen stammen aus dem Jahr 1937. Mit der Verabschiedung der Handwerksordnung im Jahr 1953 wurde eine Struktur für die Entwicklung von Ausbildungsordnungen eingeführt, die bis heute gesetzlich verbindlich ist.⁶⁴ Auch das Berufsbildungsgesetz fordert diese Struktur⁶⁵. Dort wird bestimmt, dass eine Ausbildungsordnung die Bezeichnung des Ausbildungsberufes, die Ausbildungsdauer, die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die mindestens Gegenstand der Berufsausbildung sind (Ausbildungsberufsbild), eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Vermittlung der beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (Ausbildungsrahmenplan) und die Prüfungsanforderungen festlegt.

Zu einem echten Paradigmenwechsel kommt es erst mit der Einführung des Strukturprinzips der Lernfelder im Jahr 1997, die zurzeit für 211 Ausbildungsberufe erarbeitet wurden. Lernfelder „sind durch Zielformulierung, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsabläufen orientiert sind“.⁶⁶ Obwohl der Berufsschulunterricht auf berufliche Tätigkeitsfelder bezogen ist, verdoppelt er nicht einfach die Erfahrungen, die der Auszubildende in der betrieblichen Ausbildung ohnehin macht. Lernfelder sind von beruflichen Tätigkeitsfeldern abgeleitet, aber nicht mit ihnen identisch; denn in ihnen „sind die beruflichen Tätigkeitsfelder didaktisch aufzubereiten“⁶⁷, was auch impliziert, dass die „jeweiligen Arbeits- und Geschäftsprozesse in den Erklärungszusammenhang zugehöriger Fachwissenschaften“⁶⁸ gestellt werden. Diese Beschreibung der beruflichen Praxis, wie sie in den Lernfeldern vorgestellt wird, bildet einen guten Ansatzpunkt für die Abbildung durch Lernergebnisse, wie sie im DQR vorgesehen sind. Darüber hinaus sind Maßnahmen in der beruflichen Ausbil-

dung eingeleitet worden, die die Lernergebnisorientierung erforderlich machten. Bereits im Jahr 1998⁶⁹ hatte das niedersächsische Schulministerium eine Rahmenvereinbarung über die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung veröffentlicht. Demnach können berufliche Schulen freiwillig Prüfungen anbieten, die sich nach dem Europäischen Kompetenzrahmen für Sprachen richten. Dieser Rahmen beschreibt die einzelnen Kompetenzbereiche (Rezeption, Produktion, Interaktion, Mediation) für drei unterschiedliche Niveaustufen unter dem Gesichtspunkt, was der Lernende kann, wenn er die jeweilige Stufe erfolgreich – durch eine Prüfung nachgewiesen – abgeschlossen hat. In der Terminologie dieser Untersuchung stellt diese Aufstellung eine Lernergebnismatrix dar, die – ergänzt um die erreichbare Qualifikation – einem sektoralen Qualifikationsrahmen entspricht.

2.3 Hochschulischer Bereich

Durch den Bologna-Prozess wurden im Hochschulbereich Reformen angestoßen, die zum Teil im allgemein schulischen und beruflich schulischen Bereich bereits initiiert waren. Die Einführung eines neuen Governance-Systems mit der Etablierung des Akkreditierungsrats und erforderlicher Akkreditierungsverfahren hat die Hochschulen in Zugzwang gesetzt. Eine Akkreditierung verlangt die Beachtung des „goldenen Dreiecks“: Beschreibung der Lernergebnisse der Studienprogramme und deren Module, Ermittlung der Arbeitsbelastung zur Umrechnung in Credits zur Anerkennung und Anrechnung und die Entwicklung, Einführung und permanente Verbesserung von Qualitätssicherungssystemen. Da zudem für den Hochschulbereich ein nationaler Qualifikationsrahmen für die Hochschulabschlüsse beschlossen und mit dem EQF als kompatibel erklärt worden ist, hat der Hochschulbereich die in der Untersuchung herausgestellten Elemente bereits übernehmen müssen. Allerdings ist festzustellen, dass mit der formalen Übernahme der Reformen die inhaltliche Umgestaltung nicht immer erfolgt ist und offensichtlich die Qualitätssicherungssysteme noch verbessert werden müssen. Auch im Hochschulbereich wird die Umstellung noch viele Jahre in Anspruch nehmen.⁷⁰ So sind zum Beispiel die Akkreditierungsagenturen erst im Mai 2007 durch den Akkreditierungsrat darauf hingewiesen worden, den Deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse bei den Akkreditierungsverfahren stärker einzubeziehen. Es sind Initiativen gestartet worden, um sowohl die Agenturen als auch die Gutachter stärker mit dem Qualifikationsrahmen bekannt zu machen. Bislang wird in Deutschland von der Illusion ausgegangen, dass alle akkreditierten Bachelor-, Master- und Doktoratsabschlüsse der jeweils vorgesehenen Niveaustufe entsprechen. Fraglich ist, ob das in den Akkreditierungsverfahren systematisch überprüft wurde bzw. wird.

64 HWO, §26

65 BbiG, §5

66 Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Stand: 15.09.2000), S. 14

67 Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz, S. 14

68 Ebenda

69 Beschluss der KMK vom 20.11.1998, veröffentlicht im Nds.MBL Nr. 26/2001, S. 614ff

3 Konkrete Maßnahmen zur Erarbeitung eines Qualifikationsrahmens

3.1 Grundlagen

In den Untersuchungsergebnissen ergibt sich kein Ansatz, warum die Bildungs- und Ausbildungsbereiche getrennt behandelt werden müssten. Ganz im Gegenteil – auch die Erfahrungen in den ausgewählten Ländern und die Orientierung auf ein Konzept des lebensbegleitenden Lernens sowie die bereits eingeleiteten Reformbestrebungen – unterstreichen die Notwendigkeit eines umfassenden Systems. Alle separaten Entwicklungen wären kontraproduktiv, so wie es sich beispielsweise beim ECTS/ECVET-System herausgestellt hat. Im Folgenden werden deshalb Handlungsempfehlungen ausgeführt, die sich aus den Erkenntnissen der Untersuchung ergeben haben und die sich, wenn nicht explizit erwähnt, immer auf den gesamten Bildungsbereich beziehen.

Die Handlungsempfehlungen akzeptieren die heterogene Ausgangslage und setzen das Verständnis voraus, das in der Studie erarbeitet worden ist: Im Einzelnen werden folgende Schritte zur Erarbeitung eines DQR empfohlen, die mit dem Terminplan abgestimmt werden sollten.

3.2 Meilensteinplan

Meilenstein (MSt) 1 – Start

Festlegung der Deskriptoren

Voraussetzung zur Erarbeitung eines DQR ist die Vereinbarung von Beschreibungskategorien (Deskriptoren). Empfohlen wird für den DQR „Wissen“ und „Können“ entsprechend dem Deutschen Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich zu wählen und diese weiter zu untergliedern, und zwar insbesondere hinsichtlich der Wissenserschließung, Wissensentwicklung und Wissensanwendung unter Beachtung instrumentalen, kommunikativen und systemischen Könnens.

Vereinbarung: Festgelegte Beschreibungskategorien (Deskriptoren)

Meilenstein (MSt) 2

70 Siehe zahlreiche Veröffentlichungen der HRK (u.a. „Bologna-Reader“, 2004 und 2007, „Mit dem Bachelor ins Unternehmen“, 2003, Qualitätssicherung an Hochschulen, Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz, 2004) und des DAAD („Bologna in Deutschland“, 2007, „Das European Credit Transfer and Accumulation System in der Praxis“, 2. Auflage 2006, „Student Mobility in the European Higher Education Area 2010“, 2005)

Schritt 1

Erstellung der idealtypischen Lernergebnismatrix (nationaler Metarahmen – Kernelement 1)

Die Lernergebnisse werden mithilfe der festgelegten Beschreibungskategorien allgemein charakterisiert. Sie werden mittels Lernstufen voneinander abgegrenzt, um Lernzuwächse zu verdeutlichen. Sie weisen weder Credits noch Zugangsvoraussetzungen/-berechtigungen aus. Die Lernergebnismatrix beschreibt idealtypisch Lernergebnisse, völlig unabhängig von einer Qualifikation. Sie geht von einer wissenschaftlich fundierten Progression des Lernens aus. Insofern wird ein idealtypischer prozessorientierter Lernverlauf unterstellt, und zwar für jede Beschreibungskategorie.

Die Darstellung als Matrix könnte – wie in Irland, aber anders als in den meisten bestehenden Abbildungen – in der Vertikalen die Beschreibungskategorien und in der Horizontalen die Niveaustufen angeben. Der Vorteil wäre, dass in der Senkrechten die Lernergebnisbündel pro Niveaustufe verdeutlicht und in der Horizontalen die Stufungen pro Beschreibungskategorie hervorgehoben würden. Diese Lesart könnte die Verwechslung mit einer Karriereleiter abmildern, andererseits die Progressionsmöglichkeiten des Lernens verdeutlichen.

Dokument: Idealtypische Matrix der Lernergebnisse (Lernergebnishierarchie)

Schritt 2

Tabelle aller deutschen formalen Bildungsabschlüsse (Kernelement 2)

Alle bestehenden formalen Abschlüsse des deutschen Bildungssystems werden aufgeführt und entsprechend der Organisation oder Behörde der Qualitätssicherung und -entwicklung bzw. Akkreditierung und Genehmigung systematisiert. In Ergänzung zum Schaubild des deutschen Bildungswesens werden die Ausbildungsberufe mit einbezogen. Auch die bekannten nicht geregelten Berufe sollten nach Möglichkeit erfasst werden. Es werden keine weiteren Informationen eingestellt (Credits, Zuordnungen z.B.).

Schritt 3

Realtypische Lernergebnisbeschreibungen der nationalen Qualifikationen anhand der Beschreibungskategorien der Lernergebnismatrix (Kernelement 3)

Bestehende Beschreibungskategorien für Lernergebnisse von Qualifikationen im schulischen, berufsschulischen, beruflichen und hochschulischen Bereich werden geprüft, inwieweit sie mit den Beschreibungskategorien der Lernergebnismatrix kompatibel sind bzw. inwieweit Korrekturen vorgenommen werden sollten bzw. ob die Qualifikation obsolet geworden ist. Am sinnvollsten ist es, sie anhand der vereinbarten Beschrei-

bungskategorien neu zu beschreiben bzw. die Beschreibung den Deskriptoren anzupassen. Zu beachten ist, dass nur Lernergebnisse anhand der Kategorien beschrieben werden können, die nachweislich überprüfbar sind. Die nationalen Qualifikationen stellen sich dann als Bündel von Lernergebnissen dar.

Schritt 4 Clusterbildung (siehe Anlage 4)

Anhand der Beschreibungen wird überprüft, ob Abschlüsse hinsichtlich der Beschreibung ihrer Lernergebnisse dergestalt vergleichbar sind, dass sie ein Cluster bilden können, sodass eine Beschreibung anhand der Kategorien für diese Qualifikationen übereinstimmt. Das ist auch grundsätzlich möglich bei Abschlüssen ganz anderer Art, die auf dem ersten Blick nicht vergleichbar erscheinen. Orientierungspunkt ist die Kompatibilität. Mit anderen Worten: Qualifikationen mit kompatiblen Beschreibungen werden zusammengefasst.

Empfohlen wird, gleichzeitig die formalen Lernwege zu dokumentieren, die zu dieser Qualifikation führen können, und zwar in einer standardisierten Form. Es ist möglich, die durchschnittliche Arbeitsbelastung zu ermitteln, sodass Credits zugewiesen werden könnten (Annahme: ECTS-System). Außerdem können sowohl Zugänge als auch Berechtigungen, die aus der Qualifikation erwachsen, ausgeführt werden. Die Qualifikationen müssen für die Lernenden im Certificate bzw. Diploma Supplement beschrieben werden können.

Dokument: Handbuch der national bestehenden Abschlüsse einschließlich ihrer Beschreibungen anhand der Lernergebnisse

Meilenstein (MSt) 3

Abbildung 1

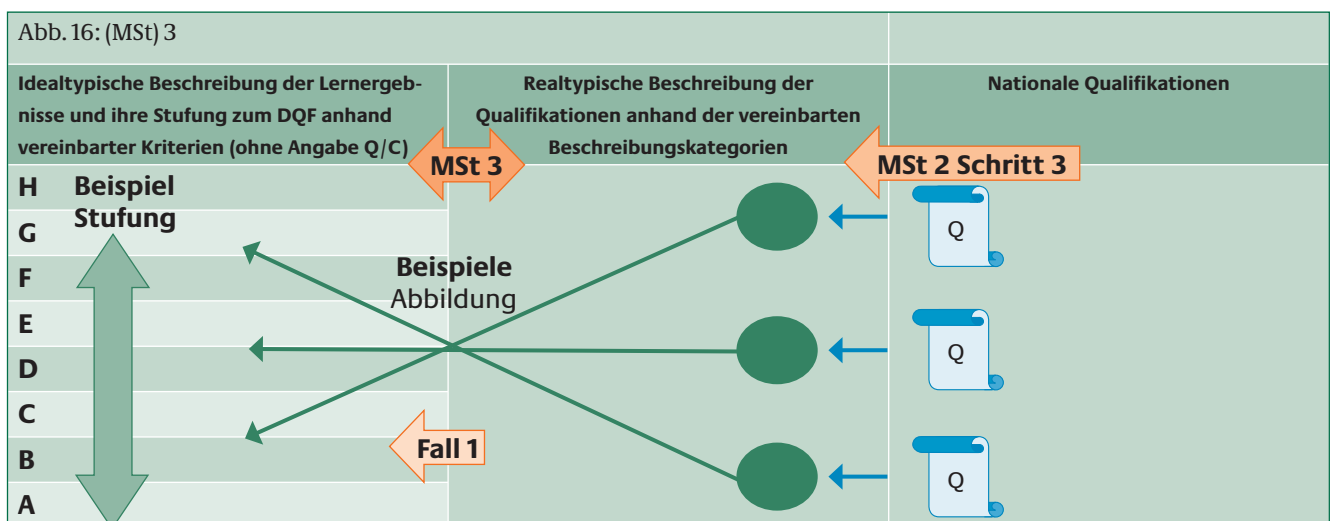
Die Beziehungen zwischen den in den Schritten 3 und 4 beschriebenen Abschlüssen und den Niveaustufen der Lernergebnismatrix aus Schritt 1 – Schritte im Meilenstein 2 – werden abgebildet.

Folgende Ergebnisse sind denkbar.

1. Die Lernergebnisse eines Abschlusses bzw. eines Clusters können mit denen einer Niveaustufe der Lernergebnismatrix abgebildet werden.
2. Die Lernergebnisse eines Abschlusses bzw. eines Clusters können mit denen einer Niveaustufe der Lernergebnismatrix nur zum Teil abgebildet werden.
3. Die Lernergebnisse eines Abschlusses bzw. eines Clusters können mit denen einer Niveaustufe der Lernergebnismatrix nicht abgebildet werden.

Fall 1

Damit kann diese Qualifikation mit der Niveaustufe der Lernmatrix (Kernelement 1) versehen und in die Übersicht der nationalen Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse (Kernelement 2) mit der Niveaustufe eingesetzt werden. Sobald mehrere Qualifikationen in die Tabelle aufgenommen werden, ergibt sich eine Rangfolge entsprechend der jeweils abgebildeten Niveaustufe. Es kann sein, dass nicht alle Niveaustufen der Lernergebnismatrix zur Abbildung der realtypischen Qualifikationen benötigt werden. Die Lücken sollten deutlich gemacht werden. Später ist zu klären, ob die Lernergebnismatrix zu korrigieren ist oder ob diese Stufe zunächst „unbesetzt“ bleibt, sodass sie für spätere Entwicklungen verfügbar ist.



Fall 2

Es ist wahrscheinlich, dass viele Qualifikation Lernergebnisse ausweisen, die in der Lernergebnismatrix auf unterschiedlichen Niveaustufen abgebildet sind. Die Gremien müssen entscheiden, ob das Gesamtbild der Qualifikation eine Entsprechung in der Lernergebnismatrix findet, sodass eine Niveaustufe als kompatibel „gespiegelt“ wird oder ob gegebenenfalls die Qualifikation mit ihrem Profil und Lernergebnissen einen anderen Zuschnitt erhält, der dann eine Abbildung ermöglicht. Diese Entscheidung führt zu Konsequenzen; eventuell muss zum Beispiel eine neue Akkreditierung vorgenommen oder eine Subkategorie in der Auflistung der nationalen Abschlüsse gebildet werden. Auf keinem Fall sollen Teilqualifikationen ausgewiesen werden.

Fall 3

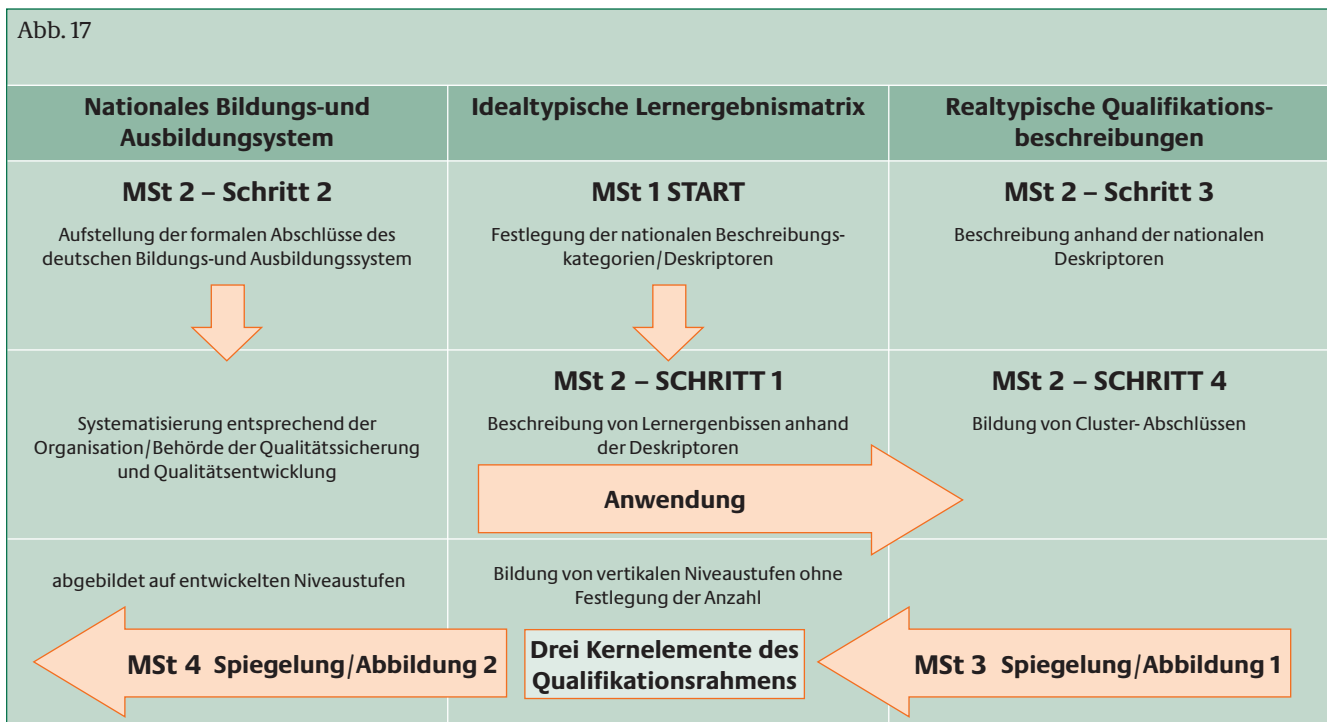
In diesem Fall kann es sich um eine Qualifikation handeln, die im Zeitablauf obsolet geworden ist oder deren Beschreibung unsachgemäß vorgenommen wurde. In beiden Fällen ist zu überprüfen, inwieweit eine Überarbeitung sinnvoll und angemessen ist. Es ist allerdings nicht auszuschließen, dass es sich um eine völlig neue Qualifikation handelt, die neuartiges Wissen und Können verlangt, was bislang nicht erfasst worden ist.

**Meilenstein (MSt) 4
Abbildung 2**

Grundsätzlich muss in allen drei Fällen bei der Spiegelung überprüft werden, ob die Qualifikation – auch wenn sie voll in einer Niveaustufe der Lernergebnismatrix abgebildet ist – noch den Anforderungen der Gesellschaft an die Qualifikation – auch – nach vorliegendem Wissen – in der Zukunft – entspricht.

Die Ergebnisse dieser Abbildungen führen letztlich dazu, die Qualifikation entweder „auszusortieren“ oder – mit oder ohne Korrektur – in die Übersicht der Qualifikationen entsprechend der ermittelten Niveaustufe abzubilden. Der Vorgang ist abgeschlossen, wenn alle realen nationalen Qualifikationen mit der Lernergebnismatrix gespiegelt und entsprechend ihrer Niveaustufe in die Gesamtübersicht des nationalen Bildungs- und Ausbildungssystems hinsichtlich der Abschlüsse eine Entsprechung gefunden haben. Aufgrund der Überprüfung im Meilenstein 2/Schritt 4 können in der Übersicht für alle nationalen Abschlüsse Credits ausgewiesen werden. Es muss allerdings deutlich werden, um welches Credit-System es sich handelt. Der Ausweis von zwei unterschiedlichen Systemen ist nicht zu empfehlen.

Dokument: Aufstellung der in Deutschland bestehenden Qualifikationen, gegliedert nach Niveaustufen und Qualitätssicherungsorganisation (DQR im engeren Sinn)



Zusammenfassung

Der DQR bedingt die Erstellung der drei Kernelemente:

- Kernelement 1: Idealtypische Lernergebnismatrix (Meilenstein 2/Schritt 1)
- Kernelement 2: Aufstellung aller bestehenden formalen Qualifikationen des deutschen Bildungs- und Ausbildungssystems (Meilenstein 2/Schritt 2)
- Kernelement 3: Realtypische Beschreibung bestehender Qualifikationen (Meilenstein 2/Schritte 3 und 4),

Durch Spiegelung des Kernelements 3 („bereinigt“ und inklusive Cluster) mit dem Kernelement 1 werden die national bestehenden Qualifikationen auf Niveaustufen abgebildet. Die Aufstellung der Qualifikationen mit den ermittelten Niveaustufen ist der DQR im engeren Sinn. Die jeweils zuständigen Qualitätssicherungsorganisationen sind angegeben.

Der DQR im weiteren Sinn umfasst somit drei Dokumente:

- Matrix der Lernergebnisse
- Handbuch der national bestehenden Abschlüsse
- Aufstellung der in Deutschland bestehenden Qualifikationen

und fußt auf einer Vereinbarung über die Deskriptoren.

Die Erarbeitung kann nur durch Gremien geleistet werden, in denen alle Beteiligten vertreten sind.

Abb. 17 zeigt die einzelnen Schritte im Kontext auf.

Verzeichnis der mündlich und schriftlich befragten Experten

Die mündlichen Befragungen erfolgten anhand eines Interviewleitfadens, die schriftliche anhand eines Fragebogens.

Hans-Detlev Kueller	DGB-Bundesvorst. Ref. Europ. Bildung
Volker Scharlowsky	DGB-Executive Board Bildung, Qualifizierung, Forschung
Julia Gocke	BDA Bildung/ Berufliche Bildung
Sonja Brunner	Senatsverwaltung Berlin
Hartmut Hartmann	Oberschulrat Senatsverwaltung Bildung, Jugend, Sport Referatsleiter berufl. Bildung
Eva Kuda 069-6693-2236 2238 (Heimann)	IG Metall Bildungs- und Qualifizierungspolitik 60519 Frankfurt am Main
Klaus+ Heimann	IG Metall Bildungs- und Qualifizierungspolitik 60519 Frankfurt am Main
Georg Hanf	BiBB
Volker Rein	BiBB
Kerstin Mucke	BiBB
Michael Harms	HRK
Jan Rathjen	HRK
Wolfgang Schlegel	Institut für berufliche Bildung, Arbeits- markt und Sozialpolitik INBAS GmbH
Thomas Deissinger	Uni Konstanz Lehrstuhl Wipäda Studiendekan Wiwi
Matthias Pilz	PH Freiburg
Ute Clement	
Martin Brauckhage	Personalentwicklung DaimlerChrysler
Georg Spöttl	Sprecher des Instituts für Technik und Bildung, Uni Bremen
Jens Vojta	Bundesvorstand ver.di
Veronika Pahl	ehem. Leiterin der Abteilung Berufliche und Allgemeine Bildung beim BMBF
Stefan Pfisterer	BITKOM, Abteilungsleiter Bildung

Peter Littig	Dekra Pädagogischer Leiter Direktor Bildungspolitik
Michael Krüger	MinR Kultusmin. Baden-W., Referat Berufliche Bildung
Walter Mattauch	Fraunhofer Institut ISST
Peter Littig	DEKRA Akademie, Direktor für Bildungspolitik und –strategie
Michael Ehrke	Bundesvorstand IG Metall
Wilfried Heidemann	Hans-Böckler-Stiftung
Knut Diekann, DIHK	DIHK
Steffen Gunnar Bayer	DIHK
Marina Steinmann	DAAD
Siegbert Wuttig	DAAD
Christian Ebner	lab
Uwe Scholz-Hofen	Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen, Berlin
Karin Küßner	BMBF
Martin Sabelhaus	Landesministerium Baden-Württemberg
Gerhard Lange	Mk.niedersachsen
Jürgen Kohler	Akkreditierungsrat, Universität Greifswald
Manfred Kremer	BiBB
Ulrich Schmidt	FIBAA
Mario Seger	ProIT
Hubert Esser	ZDH
Heike Schmidt	Fakultätentag der Ingenieurwissen- schaften und der Informatik an Universitäten e.V.
Karl-Heinz Müller	ZVEI – Ausschuss Berufsbildung

Literatur

Bücher, Zeitschriften, Projekte, Präsentationen

- Achtenhagen, F. (2006). The OECD DeSeCo project: The Definition and Selection of Key Competencies – Some remarks on its political importance and its research weaknesses. *LLinE (Lifelong Learning in Europe)*, XI, 76
- Achtenhagen, F., Beck, K., Bendorf, M., Fuller, A., Minnameier, G., Nijhof, W. J., Wolf, K. D., & Unwin, L., Vocational Education As a Lifelong Task. In: R. Falke & H. Merken (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit*, 2006
- Australian Qualifications Framework (Hrsg.), *Schools, Vocational Education, Higher Education und www.aqf.edu.au/aqfqual.htm*, 27.07.2007
- Australian Qualifications Framework (Hrsg.), *Introduction to the AQF: Certificates, Diplomas, Degrees* 1996
- Baethge, M. Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industrie-soziologischen Forschung, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 3, S. 336–347
- Baethge, M., Buss, K-P., Lanfer, C., *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen, Bildungsreform Band 7, BMBF (Hrsg. 2003)*
- Baethge, M. *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs*, Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) 2007
- Bartosch, U., Maile, A., Speth, C., *Wie kann der nationale Qualifikationsrahmen auf ein Fach übertragen werden?*, 2006, in: *Bologna-Reader II, HRD (Hrsg.)*, 2007
- Bartosch, U., Maile, A. und Speth, C., *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit, Fachbeitrag Soziale Arbeit 2006*, in: *Bologna-Reader II, HRD (Hrsg.)*, 2007
- Becker, M., Spöttl, G., Dreher, R. *Berufsbildenden Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen*, BLK (Hrsg.), Heft 135 2006
- BDA (Hrsg.) *Durchlässigkeit schafft Zukunft*, 2006
- Benz, Kohler, Landfried (HRSG.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*, Loseblattsammlung seit 2004
- BiBB (Hrsg.) *Bildung für Europa*, Journal der Nationalen Agentur beim BiBB in Zusammenarbeit mit DAAD und InWEnt, Nr. 3 2005, Nr. 7 2007
- BiBB (Hrsg.) *Modernisierung beruflicher Bildung*, 2004
- BITKOM, GESAMTMETALL; VDMA, ZVEI (Hrsg.) *Die Anforderungen des Beschäftigungssystems – ein Beitrag zur Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens*, August 2007
- BLK-Modellversuche, *Entwicklung eines Leistungspunktsystems an Hochschulen*, zusammenfassender Bericht 2005
- Brunner, S., Diekmann, K., *Hintergrundpapier zur Gesetzesfolgeabschätzung bei Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) und eines deutschen Nationalen Qualifikationsrahmens (NQR)*, 2007
- Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V. (Hrsg.) *Auf dem Weg zum Nationalen Qualifikationsrahmen*, Heft 54 der Sonderschriftenreihe des LW, Dokumentation des Workshops vom 29. März 2006 in Bielefeld
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA): *Bildungsbiografien und Berufskarrieren neu entwickeln*, 2005
- BWP 6/2004
- BWP Special Edition 2005
- BWP 2/2006 *Kommentar von Reinhold Weiss, Durchlässigkeit: Es gibt noch viel zu tun*
- BWP 5/2006 *Kommentar von Manfred Kremer, Provinz oder Weltklasse? Ist die deutsche Berufsbildung fit für die Internationalisierung?*
- BWP 4/2006 *Kommentar von Reinhold Weiss, Beruflichkeit und Modularisierung schließen sich nicht aus: Die Alpenländer machen es vor*
- BWP 30/2001
- Catenhusen, W.-M., *Die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems sichern*, Politische Stellungnahme im Namen des Netzwerk Bildung, Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.) 2007
- CEDEFOP (Hrsg.), Lipinska, P., Schmid, E., Tessaring, M., *Zooming in on 2010, Reassessing vocational education and training*, Munich conference paper, 2007

- Commission of the European Communities, Implementing the Community Lisbon Programme, Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, COM(2006) 479 final
- Commission of the European Communities, Communication from the Commission to the Council and the European Parliament – Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation, COM(2006) 208 final
- DAAD (Hrsg.), Das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) in der Praxis, 2005
- DAAD (Hrsg.) Bologna in Deutschland, 2007
- DAAD (Hrsg.) Das European Credit Transfer and Accumulation System in der Praxis, 2. Auflage 2006
- DAAD (Hrsg.) Student Mobility in the European Higher Education Area 2010, 2005)
- DAAD (Hrsg.) Die internationale Hochschule, Studium, Ein Handbuch für Politik und Praxis, Band 2
- DAAD (Hrsg.) Die internationale Hochschule, Mobilität in Europa, Ein Handbuch für Politik und Praxis, Band 6
- Danish Ministry of Science, Technology and Innovation (Hrsg.), A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area, 2005
- Deißinger, Th., VET in Schools in Germany – Reflections on re-defining the function of school-based training against the background of the training market crisis, Paper presented to the AGBFN Conference, Erfurt September 2005
- Dybowski, G., Hanf, G., Walter, M. BiBB International, Strategy paper on the internationalisation of German vocational education and training, BiBB (Hrsg.) o.J.
- Enders, J., Fulton, O. (Hrsg.) Higher Education in a Globalising World, 2002
- ESIB, The National Unions of Students in Europe, Statement: European Credit Transfer for Vocational Education and Training, Dec. 2006
- Euler, D., Severing, E., Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung, BMBF (Hrsg.), 2006
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (Hrsg.) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2005
- EUA (Hrsg.) Trends I-IV Reports: European Universities Implementing Bologna (jeweils in Vorbereitung auf ein Treffen der Bildungsminister im Rahmen des Bologna-Prozesses), Fahle, Klaus, BiBB, Expertengespräch zum Vorschlag der Europäischen Kommission für einen EQR, Berlin, 18. Mai 2005
- Figel, Jan, zitiert in: FAZ vom 12. Sept. 2006
- Freier Zusammenschluss von Studentinnenschaften, Eckpunkte für ein demokratisches System der Qualitätsentwicklung an den Hochschulen in Deutschland, 2005
- Gehmlich, V., Möglichkeiten und Grenzen des European Credit Transfer Systems (ECTS), in: Schwarz, S., Teichler, U. (Hrsg.), Credits an deutschen Hochschulen, Kleine Einheiten – große Wirkung, 2000
- Gehmlich, V., Anerkennung von hochschulfremden Bildungsangeboten – das Projekt TELL, in: Mattauch, W., Causmanns, J. (Hrsg.), Innovationen der IT-Weiterbildung, wbv, 2003
- Gehmlich, V., Universities Beyond Borders, in: Cuadernos Europeos de Deusto, European Universities in the 21st Century, Núm. 29/2003
- Gehmlich, V., Kreditpunkte international vergleichbar, in: DAAD (Hrsg.) Die internationale Hochschule, Studium, Ein Handbuch für Politik und Praxis, Band 2, 2004
- Gehmlich, V., ECTS, was ist (noch) zu tun, in: DAAD (Hrsg.) Die internationale Hochschule, Mobilität in Europa, Ein Handbuch für Politik und Praxis, Band 6, 2004
- Gehmlich, V. Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens – Brückenschlag zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, erschienen in: BWP 6/2004
- Gehmlich, V. European Credit Transfer System (ECTS), Grundsätze, Instrumente, Risiken und Chancen des Systems, in: Benz, W., Kohler, J., Landfried, K. (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, D 3.2 2004
- Gehmlich, V., European Credit Transfer System (ECTS), Praktische Anleitungen zu seiner Umsetzung, in: Benz, W., Kohler, J., Landfried, K. (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, E 5.2 2004
- Gehmlich, V., Trainability and Employability through Lifelong Learning (TELL) – Lebensbegleitendes Lernen und ECTS, in: Stamm-Riemer (Hrsg.), Lebenslanges Lernen, Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung, Bildung in neuer Verfassung, Band 2, 2004

- Gehmlich, V., Der Europass – neue Entwicklungen, in: Benz, W., Kohler, J., Landfried, K. (Hrsg.), Handbuch Qualität in Studium und Lehre, D 3.5 2005
- Gehmlich, V., Qualifikationsrahmen Betriebswirtschaftslehre, in: HRK (Hrsg.) Bologna-Reader II, Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2007
- Gehmlich, V., The Added Value of Using ECTS, in: Froment, E., Kohler, J., Purser, L., Wilson, L. (Hrsg.), Bologna Handbook B 2.5-2/2007
- Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung) vom 17.09.1953 (BGBl. I S. 1411) in der Neufassung durch Bekanntmachung vom 24.09.1998 (BGBl. I S. 3074), zuletzt geändert durch Artikel 146 der VO vom 31.10.2006 (BGBl. I S. 2407)
- González, J., Wagenaar, R. (Hrsg.), Tuning Educational Structures in Europe, Final Report, Pilot Project – Phase 1
- González, J., Wagenaar, R. (Hrsg.), Tuning Educational Structures in Europe – Universities contribution to the Bologna Process, Final Report, Pilot Project – Phase 2
- Hanf, Hippach-Schneider, BWP Special Edition 2005
- Hanf, Reuling, BWP 30/2001
- HRK (Hrsg.) Bologna-Reader I, 2004
- HRK (Hrsg.) Bologna-Reader II 2007
- HRK (Hrsg.) Mit dem Bachelor ins Unternehmen, 2003
- HRK (Hrsg.) Qualitätssicherung an Hochschulen 2004
- HRK (Hrsg.) Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz, 2004
- HRK (Hrsg.) Glossary on the Bologna Process English, German – Russian, Beiträge zur Hochschulpolitik 7/2006
- INBAS (Hrsg.), DAC'UM – Ein Instrument zur Entwicklung von beruflichen Anforderungsprofilen, 2002
- Kerstan, Th., Ein kleines Wunder – Mit nationalen Bildungsstandards wollen die Kultusminister Deutschland aus dem Pisa-Tal führen. Wie sie funktionieren und was die Kritiker sagen, Die Zeit, 12. Okt. 2006, S. 91
- Klieme, dipf, Fachtagung der KMK „Implementation der Bildungsstandards“, Berlin, 2. April 2004
- Koch, R., Reuling, J., Öffentliche Qualitätssteuerung der Berufsausbildung in Deutschland, Frankreich und England, in: Berufsbildung Nr. 15 – Europäische Zeitschrift – CEDE FOP (Hrsg.)
- Kohler, J., Huber, J., Beran, S., Higher education governance between democratic culture, academic aspirations and market forces, Council of Europe higher education series No. 5, 2006
- Kohler, J., Europäische Qualifikationsrahmen und ihre Bedeutung für die einzelstaatlichen Studiensysteme, in HQLS, Loseblattsammlung D1.4
- Kohler, J., Die Rolle des Qualifikationsrahmens für die Qualitätssicherung/Outcomes Orientierung in der Akkreditierung von Studiengängen, (HRK-Tagung), 12. April 2005
- Kraus, K., Employability versus Beruf? Zur Kontextualisierung der Diskussion um Employability in Deutschland, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 4
- Kutscha, G. Entberuflichkeit und Neue Beruflichkeit, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 7, 1992
- Kruse, W., Selbstmanagement und Beruflichkeit beim Übergang ins Arbeitsleben, in: Kuda, E./Strauß, J., (Hrsg.), Arbeitnehmer als Unternehmer? Herausforderungen für Gewerkschaften und berufliche Bildung
- Kuda, E., Strauß, J., Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland, in: WSI Mitteilungen 11/2006
- Luomi-Messerer, K., und Markowitch, J (Hrsg.), VQTS model – A proposal for a structured description of work-related competences and their acquisition, 3s research laboratory, 2006
- Mattauch, W., Caumanns, J. (Hrsg.), Innovationen der IT-Weiterbildung, wbv, 2003
- Mucke, K., Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, erschienen in: BWP 6/2004
- Müller, K-H., Europäische/nationaler Qualifikationsrahmen, Position der Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft, Präsentation 2005
- o.V. Higher Education Reform in Europe, Newsletter No. 3 20/04/07
- o.V. Ein Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, FAZ vom 12. Sept. 2006

- o.V. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen)
- o.V. Ein Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Die Wirtschaft erhofft sich mehr Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem, FAZ, 12. Sept. 2006
- o.V. Communiqué von Helsinki über die verstärkte europäische Zusammenarbeit in der Berufsbildung, 5. Dezember 2006, Communiqué der für Berufsbildung zuständigen Minister der europäischen Sozialpartner und der Europäischen Kommission – Überprüfung der Prioritäten und Strategien des Kopenhagen-Prozesses in Helsinki, hrsg. vom finnischen Ministerium (Präsident)
- Porter, Michael, *Competitive Strategy, Techniques for Analyzing Industries and Competitors*, 1980
- Porter, Michael, *Competitive Advantage, Creating and Sustaining Superior Performance*, 1985
- Pressemitteilung des bmbf 119/2007
- Pütz, H. *Vocational Education and Training – An Overview*, BiBB (Hrsg.), 2003
- Séamus Puirseil, *Higher Education and Training Awards Council, Ireland; International Seminar „The Quality-Assurance System for Higher Education at European and National Level*, Berlin 15.-16. Feb. 2007
- QAA for Higher Education and Universities Scotland (Hrsg.), *An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework*, September 2001
- QAA (Hrsg.) *Guidelines for preparing programme specifications*, 2000
- QAA for Higher Education and Universities Scotland (Hrsg.), *Scottish Credit and Qualifications Framework – SCQF Handbook – June 2003*
- QAA for Higher Education and Universities Scotland (Hrsg.), *Implementing the SCQF, Briefing note for Scottish higher education institutions*
- Ratsdokument 12554/06 Vorschlag für eine Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (KOM (2006) 479endg. Ratsdok. 12554/06 (Drucksache 655/06 vom 13. Okt. 2006))
- Rauner, F., *Rettet den Facharbeiter*, in: *Die Zeit*, 1.12.2005
- Schavan, A. *Rede anlässlich der Europäischen Fachkonferenz zur beruflichen Bildung am 4. Juni 2007*, geschriebene Fassung
- Schmidt, R. (Hrsg.) *DEWLAM, The social and educational challenge of Work Based Learning in European higher education and training – Results of a pilot experience*, 2006
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), *Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*, Luchterhand 2005
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) *Nationaler Bericht 2005 bis 2007 „Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses“*, 2006
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*, Stand: 15.09.2000
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) *Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Umsetzung des Berufsbildungsreformgesetzes (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.06.2005)*
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.), *Rahmenplan für die gymnasiale Oberstufe, Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien, Physik*
- Severing, E. *Europäische Zertifizierungsstandards in der Berufsbildung*, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1*
- Speck, P. (Hrsg.), *Employability– Herausforderungen für die strategische Personalentwicklung – Konzepte für eine flexible, innovationsorientierte Arbeitswelt von morgen*, 2. Auflage, Gabler 2005
- Stamm-Riemer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen, Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung, Bildung in neuer Verfassung*, Band 2, 2004
- Teutsch, Michael *EU-Kommission, Präsentation Berlin 2006 Tuning Project (Hrsg.), Tuning Educational Structures in*

Europe, Universities contribution to the Bologna Process, An introduction, 2007-09-04

Überblick Qualitätsrahmen für das Themenatelier „Kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ 1. Entwurf 2007, www.inforapid.de, 8. Januar 2007

UK NARIC, Competences in Education and Cross-Border Recognition (CoRe) Project, May 2007

Wex, P. Bachelor und Master, Die Grundlagen des neuen Studiensystems in Deutschland, Ein Handbuch, 2005

Young, M., National qualifications frameworks. Their feasibility for effective implementation in developing countries, Skills Working Paper Nr. 22, ILO, 2005

Internetquellen

Australian Qualifications Framework advisory board, www.aqf.edu.au, 25. Juli 2007

Bildungspläne der Bundesländer für allgemeinbildende Schulen, www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=400, 21.01.2007

Council of Europe, A Common European Framework of Reference for Languages, www.coe.int/24, Juli 2007

England, Wales, Northern Ireland Qualifications Framework, www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/FHEQ/EWNI/default.asp am 31.07.2007

Europäischer Qualifikationsrahmen im Kontext der tertiären Bildung in Österreich, www.equi.at/studie_2_54.htm am 13. 02. 2007

Irischer Qualifikationsrahmen, www.nfq/en/learner.html – 19.10.2006

Kultusministerkonferenz, Deutsches Bildungssystem, www.kmk.org/doku/dt-2005.pdf; 3. 08.07

Hanf, Rein, V., Nationaler Qualifikationsrahmen – eine Quadratur des Kreises?, Beitrag für BWPAT 11 – Qualifikationsentwicklung und -forschung in der beruflichen Bildung – Abschnitt IV. EQR – NQR, www.bwpat.de/ausgabe11/hanf_rein_bwpat11.shtml

Schavan: Wir brauchen Berufsbildung- PISA in Europa, www.bmbf.de/_media/press/pm_20070604-119.pdf

Subject Benchmarks www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp vom 6.08.07

Anhangverzeichnis

Anlage 1:

Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit

Anlage 2:

Orientierungsrahmen für
betriebswirtschaftliche Studiengänge

Anlage 3:

Qualifikationsrahmen Chemie

Anlage 4:

Ergänzende Handlungsempfehlungen
zur Vorbereitung der Ausbildungsberufe
auf die Einführung eines Deutschen
Qualifikationsrahmens

Anlage 1: Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit

A Wissen und Verstehen/Verständnis

Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

A-0 Das Wissen und Verstehen der Absolventinnen und Absolventen baut auf unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen (HZB) auf, verbunden mit praktischen, fachlichen Vorerfahrungen unterschiedlicher Tiefe. Sie verfügen über grundlegendes, sicheres Wissen und Verständnis der theoretischen und angewandten Sozialarbeitswissenschaften sowie mindestens der relevanten Wissensbestände der korrespondierenden Wissenschaftsbereiche. Dies bildet die Grundlage, um die anderen Qualifikationsziele des Studiums der Sozialen Arbeit erreichen zu können. Absolventinnen und Absolventen können ihr Wissen und Verstehen in einem spezialisierten Gebiet der Sozialen Arbeit sowie über die ganze Breite des Faches nachweisen.

BA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

A-BA-1 Wissen und Verständnis der allgemeinen wissenschaftlichen Grundlagen und Methoden der Sozialen Arbeit und eines exemplarischen Lernfeldes.

A-BA-2 systematische Kenntnisse wichtiger Theorien, Modelle und Methoden der Sozialen Arbeit im nationalen sowie internationalen Rahmen.

A-BA-3 kritisches Verständnis der Schlüsselprobleme, Konzepte und Best-Practice-Beispiele eines Spezialgebietes und der Sozialen Arbeit im Allgemeinen.

A-BA-4 ein integriertes Verständnis der Methoden, Verfahrensweisen und der beruflichen Ethik von Sozialer Arbeit und vor dem Hintergrund reflektierter Erfahrung methodischen Handelns in bestimmten Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit und auf dem aktuellen Stand der Fachliteratur.

A-BA-5 einen exemplarischen Einblick und ausgewählte vertiefte, aktuelle Kenntnisse in einem Forschungs- und Entwicklungsgebiet der Sozialen Arbeit.

A-BA-6 kritisches Bewusstsein für den umfassenden multidisziplinären Kontext der Sozialen Arbeit.

MA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

A-MA-1 umfassendes Wissen und Verständnis der wissenschaftlichen Grundlagen der Sozialen Arbeit und eines exemplarischen Lernfeldes, einschließlich ausgewählter Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung.

A-MA-2 vertieftes Wissen und Verständnis von Theorien, Modellen und Methoden der Sozialen Arbeit im nationalen sowie internationalen Rahmen entsprechend der aktuellen fachwissenschaftlichen Diskussion.

A-MA-3 Überblick zur aktuellen nationalen und internationalen Forschung und Entwicklung in der Sozialen Arbeit.

B Beschreibung, Analyse und Bewertung

Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

B-0 Absolventinnen und Absolventen sind in der Lage, Aufgabenstellungen in der Sozialen Arbeit in Übereinstimmung mit ihrem professionellen Wissen und Verstehen zu bestimmen und ggf. definierten Aufgaben-/Problemfeldern zuzuordnen. Beschreibung, Analyse und Bewertung schließen die Identifikation der Aufgabe und die Abklärung der spezifischen Aufgabenstellung ein.

BA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

B-BA-1 die Fähigkeit, ihr Wissen und Verständnis gezielt anzuwenden, um typische Aufgabenstellungen unter Berücksichtigung gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden der Sozialen Arbeit zu identifizieren und zu formulieren.

B-BA-2 die Fähigkeit, neue, unklare und ungewöhnliche Aufgabenstellungen als solche zu erkennen und zu ihrer Bearbeitung weiterführende Hilfestellung in Anspruch zu nehmen.

B-BA-3 die Fähigkeit, ihr Wissen und Verständnis gezielt für die kritische Analyse von Dienstleistungen, Prozessen und Methoden der Sozialen Arbeit und ihrer Rahmenbedingungen zu nutzen.

B-BA-4 die Fähigkeit zur sicheren Auswahl analytischer Methoden und ihrer Instrumente.

MA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

B-MA-1 die Fähigkeit, sich eigenständig die aktuelle wissenschaftliche Diskussion anzueignen und zu prüfen, wie weit sie zur Beschreibung und Analyse hilfreich ist.

B-MA-2 die Fähigkeit, mit wissenschaftlichen Methoden auch neue, unklare und untypische Aufgabenstellungen in der Sozialen Arbeit vor dem Hintergrund der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion eigenständig zu beschreiben und zu analysieren.

B-MA-3 die Fähigkeit, Kollegen bei der Analyse neuer, unklarer und untypischer Aufgabenstellungen fachlich anzuleiten.

B-MA-4 die Fähigkeit zur umfassenden Analyse von internen und externen sich gegenseitig beeinflussenden Faktoren und zur verantwortlichen Einbindung anderer Fachdisziplinen in die eigene fachliche analytische Arbeit.

C Planung und Konzeption von Sozialer Arbeit

Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

C-0 Absolventinnen und Absolventen sind in der Lage, in Übereinstimmung mit ihrem professionellen Wissen und Verstehen spezifische Prozesse, Hilfesysteme, Dienstleistungen der Sozialen Arbeit zu planen und professionelle Konzeptionen für deren ggf. interdisziplinäre Durchführung zu entwickeln. Dazu gehört die Abwägung möglicher Lösungsstrategien, Methoden und die kritische Auswahl der am besten geeigneten Strategien und Methoden. Planungen und Konzeptionen berücksichtigen individuelle, lebensweltbezogene und gesellschaftliche Bedarfslagen, deren Rahmenbedingungen und Folgen der geplanten Durchführung.

Sie verfügen über die Fähigkeiten, in interdisziplinären Kontexten zu handeln/arbeiten.

BA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

C-BA 1 die Fähigkeit, ihr Wissen und Können anzuwenden, um Planungen und Konzepte für Anforderungen der Sozialen Arbeit zu entwickeln, die den fachlichen und professionellen Standards entsprechen. Diese können kritisch reflektiert und vertreten werden.

C-BA 2 die Kenntnis von Methoden der Planung und Konzeption und die Fähigkeit, diese auch in unvollständig definierten, komplexen Aufgabenstellungen anzuwenden.

C-BA 3 Kenntnisse relevanter anderer Disziplinen und die Kompetenzen, deren Beitrag zur gesuchten Problemlösung/-bearbeitung zu nutzen. Sie können die eigene Tätigkeit in diesem Kontext planen, konzipieren und steuern.

C-BA-4 die Fähigkeit, Konzeptionen im Team umzusetzen.

MA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

C-MA-1 das Wissen und die Fertigkeit, komplexe Lösungsstrategien für neue, unbekannte Aufgabenstellungen auf der Basis wissenschaftlicher Methodik und aktueller sowie teilweise neuester Forschungsergebnisse zu entwickeln, zu reflektieren und gegenüber relevanten Zielgruppen zu vertreten.

C-MA 2 die Fähigkeit, interprofessionelle/-disziplinäre Forschungs- und Entwicklungsprozesse in Planungen und Konzeptionen zu integrieren.

C-MA 3 die Fähigkeit, innerhalb von Planungen und Konzeptionen im Arbeitsfeld Soziale Arbeit die Anforderungen an gesamtverantwortliche Steuerung und Leitung komplexer Prozesse eigenständig zu bestimmen.

D Recherche und Forschung in der Sozialen Arbeit

Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

D-0 Absolventinnen und Absolventen sollten in der Lage sein, in Übereinstimmung mit ihrem professionellen Wissen und Verstehen unter Anwendung geeigneter Methoden, Forschungsfragen zu bearbeiten und andere Methoden fachlicher Informationsbeschaffung anzuwenden. Die Informationsbeschaffung kann z.B. als Literaturobwohlwertung, als Praxisforschung mit quantitativen und/oder qualitativen Methoden, als Interpretation empirischer Daten oder als Recherche mit elektronischen Medien gestaltet sein. Sie tragen Sorge, dass die erhobene Daten- und Faktenlage unter Wahrung der professionellen, fachlichen Standards in der praktischen Arbeit berücksichtigt wird.

BA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

D-BA-1 die Fähigkeit, über wissenschaftliche Recherche fachliche Literatur und Datenbestände zu identifizieren, interpretieren und integrieren.

D-BA-2 die Kenntnis von fachlichen Kompendien, Periodika, Datenbanken und Fachforen und die Fähigkeit, sich klassischer und moderner Rechercheverfahren zu bedienen.

D-BA-3 die Fähigkeit, angeleitete Praxisforschung zu betreiben und mit qualitativen und quantitativen Methoden empirische Datenbestände zu erstellen und zu interpretieren.

MA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

D-MA-1 die Fähigkeit, die benötigten Informationen und Daten zu identifizieren, ihre Quellen zu bestimmen und sie zu erheben.

D-MA-2 die Fähigkeit, Forschungsdesigns zu entwickeln und (Praxis-)Forschung zu betreiben.

D-MA-3 die Fähigkeit, zur kritischen Analyse und Bewertung eigener und fremder Forschungsergebnisse bzw. Informationen.

D-MA-4 die Fähigkeit, innovative Methoden und Strategien auf der Basis von wissenschaftlicher Analyse zu entwickeln.

D-MA-5 die Fähigkeit, an der praktischen, methodischen und wissenschaftlichen, theoretischen Entwicklung des Faches teilzunehmen und diese zu verfolgen.

E Organisation, Durchführung und Evaluation in der Sozialen Arbeit

Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

E-0 Absolventinnen und Absolventen sind befähigt, auf der Grundlage ihres Wissens und Könnens Konzepte und Planungen zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren. Dazu besitzen sie Kenntnisse und Fertigkeiten der Recherche, Forschung, Didaktik und Methodik sowie der Evaluation. Sie sind befähigt, sächliche und personelle Ressourcen einzuschätzen, verantwortlich einzusetzen und zu lenken. Sie sind in der Lage, die individuellen, lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bedarfslagen, Rahmenbedingungen und die engeren und weiteren Folgen ihres Handelns kritisch zu reflektieren und zu berücksichtigen. Sie haben ihr Wissen und Können in der Praxis erprobt, reflektiert und evaluiert.

BA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

E-BA 1 die Fähigkeit, Konzeptionen und Planungen konstruktiv und innovativ, theoretisch fundiert und reflektiert zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren.

E-BA 2 das Können, Ressourcen zu erschließen und einzubringen.

E-BA 3 theoriegeleitete, reflektierte Erfahrung einschlägiger, praktischer Tätigkeit in der Sozialen Arbeit.

E-BA 4 reflektierte Erfahrungen mit unterschiedlichen Methoden und deren Reichweite in verschiedenen Settings.

E-BA-5 die Fähigkeit, Soziale Arbeit mit unterschiedlichen Methoden zu evaluieren.

MA-Level-Absolventinnen und Absolventen besitzen

E-MA 1 die Fähigkeiten und Fertigkeiten, Methoden in der Sozialen Arbeit zu erproben und weiterzuentwickeln und bezüglich ihrer Wirksamkeit und Reichweite zu überprüfen.

E-MA 2 Fähigkeit und Fertigkeiten zur Einrichtung, Betreuung und Weiterentwicklung umfassender Qualitätsmanagementsysteme auf Grundlage wissenschaftlicher Methodik.

E-MA 3 Kenntnisse relevanter wissenschaftlicher Diskurse in anderen wissenschaftlichen Disziplinen und kritische Reflexion der verflochtenen Abhängigkeiten und Auswirkungen von Sozialer Arbeit.

E-MA 4 Fähigkeiten und Fertigkeiten selbstverantwortlich zu organisieren, durchzuführen und zu evaluieren.

F Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen in der Sozialen Arbeit

Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

F-0 Absolventinnen und Absolventen verfügen über weitere, nicht fachspezifische Fähigkeiten, die für die erfolgreiche, professionelle Soziale Arbeit als Vorbedingung gelten müssen. Sie verfügen über Kompetenzen, die als Ergebnis des akademischen Studiums gelten müssen und üblicherweise durch das Formulieren und Untermauern von Argumenten und das Lösen von Aufgaben in ihrem Studienfach demonstriert werden.

BA-Level-Absolventinnen und Absolventen besitzen

F-BA-1 die erprobte Fähigkeit, initiativ, alleine und im Team zu arbeiten.

F-BA-2 die ausgeprägte Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion mit allen fachlichen und nicht fachlichen Akteuren des Arbeitsfeldes und ihres gesellschaftlichen Umfeldes unter der Nutzung unterschiedlicher Medien.

F-BA-3 Verantwortung und ausgeprägtes Bewusstsein für die Risiken ihres Handelns für sich und andere.

F-BA-4 Fähigkeit, die Interessen von Klienten, Klientengruppen oder Systemen, sowie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedürfnisse und Interessenlagen zu erkennen und abzuwägen.

F-BA-5 die Fähigkeit, unter Berücksichtigung professioneller und ethischer Standards sowie der beruflichen Rolle, Lösungsstrategien zu entwickeln und zu vertreten.

F-BA-6 die Fähigkeit zur kreativen, verantwortlichen Mitwirkung in Projektmanagement, Personalführung und Gesamtleitung.

F-BA-7 Einsicht in die Notwendigkeit von und Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung und die Fähigkeit zur Aktualisierung des eigenen fachlichen Wissens und Könnens.

MA-Level-Absolventinnen und -Absolventen besitzen

F-MA-1 vertiefte Kenntnisse und Fähigkeiten des BA-Levels.

F-MA-2 Fähigkeiten zur effektiven Führung von Teams in Forschung und Praxis, die aus unterschiedlichen Disziplinen und mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus besetzt sind.

F-MA-3 die Fähigkeit zu alleinverantwortlicher Leitung und Führung.

F-MA-4 die Fähigkeit, in nationalen und internationalen Kontexten zu forschen und zu arbeiten.

G Persönlichkeit und Haltungen

Allgemein gilt für Absolventinnen und Absolventen der Sozialen Arbeit:

G-0 Sie sollen über eine stabile, belastungsfähige und ausgeglichene Persönlichkeit mit ausgeprägter Empathie für soziale Aufgabenstellungen und darin beteiligte Personen verfügen. Ihre selbstkritische und reflektierte Haltung ermöglicht ihnen die Ausübung einer professionellen, distanzierten Berufsrolle unter Einbeziehung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale und auf der Basis eines reflektierten Welt- und Menschenbildes. Sie definieren selbständig Grenzen und Möglichkeiten ihres Handelns.

Anlage 2: Orientierungsrahmen für betriebswirtschaftliche Studiengänge

Bundesdekane wirtschaftswissenschaftlicher Studiengänge an FH – Arbeitskreis 1 – Orientierungsrahmen für betriebswirtschaftliche Studiengänge – Stufe: Bachelor

Tab. 9			
Bachelor (180, 210, 240 Credits) hat als Wissen und Können folgende Kompetenzen erworben:			
Orientierung: Deutscher Qualifikationsrahmen	Benchmark Betriebswirtschaftslehre		
Wissen	Der Absolvent kann ...		
Wissensverbreiterung			
<p>Wissen und Verstehen von Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus.</p> <p>Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen:</p>	<p>Organisationen (Unternehmen, Betriebe, Institutionen) und ihre Elemente definieren, unterscheiden und die Zusammenhänge verstehen.</p> <p>Dazu gehören: Zwecke, Ziele, Strukturen, Funktionen und Prozesse unter Beachtung der jeweiligen Organisationskultur, des individuellen sowie des institutionellen Verhaltens und ihrer Auswirkungen nach innen und außen.</p>	<p>das Umfeld der Organisationen und seiner Elemente erkennen, unterscheiden und die Zusammenhänge verstehen.</p> <p>Dazu gehören: Wirtschaft, Umwelt, Werte und Normen, Recht, Politik, Gesellschaft, Technologie, einschließlich ihrer jeweiligen Auswirkungen für das Management auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene.</p>	<p>Konzepte und Instrumente des Managements erklären und bewerten.</p> <p>Dazu gehören: Prozesse und Verfahren effektiver und effizienter Führung von Organisationen. Dies beinhaltet Wissen über Theorien, Modelle und die Entscheidungsfindung im strategischen und operativen Kontext.</p>
Wissensvertiefung	Der Absolvent kann ...		
<p>Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden der Wirtschaft und sind in der Lage, ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.</p>	<p>die primären Aktivitäten einfacher Wertschöpfungsketten definieren, erklären und die Zusammenhänge kritisch hinterfragen.</p> <p>Dazu gehört die Orientierung an Märkten: Entwicklung und Funktionsweisen (Ressourcen, Güter und Dienstleistungen) und Kunden: Bedürfnisse (Erwartung und Erfüllung), Pflege der Beziehungen</p>	<p>die unterstützenden Aktivitäten der Wertschöpfungskette definieren, erklären und die Zusammenhänge kritisch hinterfragen.</p> <p>Dazu gehören: Finanzierung/Controlling: Steuerung der Finanzströme, Informationsversorgung durch internes und externes Rechnungswesen Human-Ressourcen-Management, Informations- und Kommunikationsmanagement (Inhalte, Systeme und Technologien), Organisationsentwicklung/Change Management</p>	<p>Konzepte und Instrumente des Operativen und Strategischen Managements definieren, erklären und kritisch hinterfragen.</p> <p>Dazu gehören in allen unternehmerischen Perspektiven: Prozessmanagement, Projektmanagement, Qualitätsmanagement, Personalentwicklung</p>
Können	Der Absolvent kann ...		
Wissenserschließung	Instrumental	Kommunikativ	Systemisch
<p>Instrumentale Kompetenz: - ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln.</p> <p>Systemische Kompetenzen:</p>	<p>Qualitative und quantitative Methoden und Techniken anwenden</p> <p>Dazu gehören: - Analyse, Synthese - Problemerkennntnis und -lösung, - Planung und Organisation</p>	<p>Effektiv und effizient mit Personen und Gruppen arbeiten</p> <p>Dazu gehören: - sachlich argumentieren - aktiv zuhören - kritisch und selbstkritisch sein - mit allen organisationsrelevanten Gruppen wertebewusst</p>	<p>Komplexe Situationen erfassen und bewerten und daraus geeignete Verhaltensweisen ableiten</p> <p>Dazu gehören: - selbstständig qualitätsbewusst arbeiten - wissenschaftlich arbeiten können</p>
→			

<ul style="list-style-type: none"> - relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren - daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche, und ethische Erkenntnisse berücksichtigen - selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten <p>Kommunikative Kompetenzen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen - Verantwortung in einem Team übernehmen 	<ul style="list-style-type: none"> - Informationstechnik handhaben - Informationen aus verschiedenen Quellen aufbereiten, verarbeiten und nutzen - eine 1. Fremdsprache sprechen (Niveau B2 des Europäischen Referenzrahmens) - eine 2. Fremdsprache sprechen (Angebot und Niveau profilabhängig) 	<p>kommunizieren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verantwortung übernehmen und tragen - effektiv und effizient in Gruppen arbeiten (in einer interdisziplinären Gruppe, mit Experten anderer Disziplinen kommunizieren) <p>Verschiedenartigkeit und Multikulturalität anerkennen, in einem internationalem Umfeld arbeiten, Arbeitsgruppen einrichten und führen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entscheidungen durchsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> - Wissen in komplexen Situationen ergebnisorientiert anwenden - neue Ideen generieren / kreativ sein - reflektiert und kooperativ lernen, ein Potenzial zum lebensbegleitenden Lernen entwickelt haben - sich auf neue Situationen einstellen - sich der Kulturen, Sitten und Gebräuche anderer Länder bewusst sein; sie prinzipiell kennen und verstehen - Projekte entwerfen und leiten - initiativ sein und unternehmerisches Denken und Handeln entwickelt haben - Entscheidungen durchsetzen
--	---	---	--

Bundesdekanekonferenz Wirtschaftswissenschaften

Orientierungsrahmen für wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge – Stufe: Master

Tab. 10

Als Masterstudiengänge der Wirtschaftswissenschaften können aufgrund der angestrebten Arbeitsmarktfähigkeit, der Zielgruppe und der zeitlichen Organisation drei Typen unterschieden werden. Für jeden Typ ist das Profil – eher forschungsorientiert oder eher anwendungsorientiert – zusätzlich deutlich zu machen.			
Der Absolvent ist ...			
Typ 1 Spezialist	Typ 2 Generalist	Typ 3 Generalist	
<ul style="list-style-type: none"> - Ziel: Berufseinstieg für definiertes Berufsfeld oder berufliche Weiterentwicklung - zeitlich an den ersten Studienabschluss anschließend oder nach Berufspraxis - erster Studienabschluss in einem disziplinbezogenen Studiengang <p>Studiengänge für diese Zielgruppe spezialisieren sich i.d.R. auf eine Auswahl der folgenden Lernergebnisse, vor allem im Bereich der Wissensvertiefung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ziel: Berufseinstieg für breites Tätigkeitsfeld - eher zeitlich an den ersten Studienabschluss anschließend - erster Studienabschluss nicht disziplinbezogen <p>Studiengänge für diese Zielgruppe erreichen die folgenden Lernergebnisse, die dazu dienen, die Arbeitsmarktfähigkeit zu verbessern, indem das Spektrum möglicher Tätigkeitsfelder des zuvor studierten Studiengangs erweitert wird.</p> <p>Aufgrund fehlender oder nur geringer Berufserfahrung liegen die fachlichen Schwerpunkte auf Konzepten und Theorien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ziel: Berufliche Weiterentwicklung - mindestens 2-jährige Berufspraxis - erster Studienabschluss i.d.R. nicht disziplinbezogen <p>Studiengänge für diese Zielgruppe berücksichtigen deren Berufserfahrung und die im ersten Studienabschluss ausgewiesenen Lernergebnisse durch Führungskompetenzen zu erweitern.</p>	



	Der Absolvent will ...		
	Typ 1	Typ 2	Typ 3
	sein erlerntes Wissen aktualisieren und verfestigen sowie vertieftes Wissen über ausgewählte wirtschaftswissenschaftliche Sachverhalte (z.B. Funktionen, Unternehmenstyp, Wirtschaftszweig, regionale Charakteristika, Beschaffungs- und Absatzmärkte, aktuelle Themen, wie Wirtschaftsethik) erwerben.	überfachliche Kompetenzen des ersten Studiengangs auf das neue Wissensgebiet übertragen; breites Grundlagenwissen mit möglicher Schwerpunktsetzung in wirtschaftswissenschaftlichen Sachverhalten (z.B. Funktionen, Unternehmenstyp, Wirtschaftszweig, regionale Charakteristika, Beschaffungs- und Absatzmärkte, aktuelle Themen, wie Wirtschaftsethik) erwerben.	Überfachliche Kompetenzen des ersten Studiengangs und Erfahrungen der beruflichen Praxis auf das neue Wissensgebiet übertragen. Breites Grundlagenwissen in wirtschaftswissenschaftlichen Sachverhalten (z.B. Funktionen, Unternehmenstyp, Wirtschaftszweig, regionale Charakteristika, Beschaffungs- und Absatzmärkte, aktuelle Themen, wie Wirtschaftsethik) und Führungskompetenzen erwerben.

Tab. 11

Master (60, 90, 120 Credits) hat als Wissen und Können folgende Kompetenzen erworben:			
Orientierung: Deutscher Qualifikationsrahmen	Benchmark Wirtschaftswissenschaften		
Wissen	Der Absolvent kann ...		
Wissensverbreiterung	F	A	A
Master-Absolventen haben Wissen und Verstehen nachgewiesen, das normalerweise auf der Bachelor-Ebene aufbaut und dieses wesentlich vertieft oder erweitert.	einschlägige und adäquate qualitative und quantitative Planungs-, Forschungs- und Entwicklungsmethoden/-techniken sachgemäß anwenden.	die Wechselwirkungen zwischen Umfeldfaktoren und Organisationen verstehen, antizipieren und zweckmäßige Handlungen initiieren.	die Wechselwirkungen zwischen Umfeldfaktoren und Organisationen verstehen, antizipieren und zweckmäßige Handlungen initiieren
Sie sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebiets zu definieren und zu interpretieren.	Dazu gehören: Methoden und Techniken, die zur Lösung von organisationalen Fragen und zur Gewinnung neuer Erkenntnisse (Forschung) eingesetzt werden können.	Zu den Umfeldfaktoren gehören: Wirtschaft, Umwelt, Werte und Normen, Recht, Politik, Gesellschaft, Technologie, einschließlich ihrer jeweiligen Auswirkungen auf das Management auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene	Zu den Umfeldfaktoren gehören: Wirtschaft, Umwelt, Werte und Normen, Recht, Politik, Gesellschaft, Technologie, einschließlich ihrer jeweiligen Auswirkungen auf das Management auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene
		B	B
		Märkte erkennen, einrichten, entwickeln, pflegen und die Erwartungen von Marktteilnehmern realisieren. Dazu gehören: Beschaffungs- und Absatzmärkte, Konsumgüter-, Investitionsgüter- und Dienstleistungsmärkte	Märkte erkennen, einrichten, entwickeln, pflegen und die Erwartungen von Marktteilnehmern realisieren. Dazu gehören: Beschaffungs- und Absatzmärkte, Konsumgüter-, Investitionsgüter- und Dienstleistungsmärkte
		C	C
		Ressourcen erschließen und zuordnen sowie Abläufe unter Berücksichtigung ihrer Wechselwirkung gestalten, steuern und führen. Dazu gehören: Konzepte und Prozesse in der Produktion und im Marketing erkennen, entwickeln, umsetzen und führen	Ressourcen erschließen und zuordnen sowie Abläufe unter Berücksichtigung ihrer Wechselwirkung gestalten, steuern und führen. Dazu gehören: Konzepte und Prozesse in der Produktion und im Marketing erkennen, entwickeln, umsetzen und führen



		<p>D</p> <p>die Finanzierung von Unternehmen und anderer Organisationsformen gestalten und sichern.</p> <p>Dazu gehören: Finanzierungsquellen erschließen, Finanzierungen durchführen und leiten, das Rechnungswesen für Managementzwecke und zur Leistungs- und Kostenkontrolle als Berichts- und Steuerungsinstrument nutzen</p>	<p>D</p> <p>die Finanzierung von Unternehmen und anderer Organisationsformen gestalten und sichern.</p> <p>Dazu gehören: Finanzierungsquellen erschließen, Finanzierungen durchführen und leiten, das Rechnungswesen für Managementzwecke und zur Leistungs- und Kostenkontrolle als Berichts- und Steuerungsinstrument nutzen</p>
		<p>E</p> <p>Humanressourcen in Organisationsentwicklung und führen.</p> <p>Dazu gehören: Organisations- und Verhaltenstheorie, Arbeitgeber-/Arbeitnehmerbeziehungen und Sozialpartnerschaften, das Führen von Humanressourcen und Gestaltung des Change Management</p>	<p>E</p> <p>Humanressourcen in Organisationsentwicklung und führen.</p> <p>Dazu gehören: Organisations- und Verhaltenstheorie, Arbeitgeber-/Arbeitnehmerbeziehungen und Sozialpartnerschaften, das Führen von Humanressourcen und Gestaltung des Change Management</p>
		<p>F</p> <p>einschlägige und adäquate qualitative und quantitative Forschungsmethoden/-techniken sachgemäß anwenden.</p> <p>Dazu gehören: Methoden und Techniken, die zur Lösung von organisationalen Fragen und zur Gewinnung neuer Erkenntnisse (Forschung) eingesetzt werden können</p>	<p>F</p> <p>einschlägige und adäquate qualitative und quantitative Forschungsmethoden/-techniken sachgemäß anwenden.</p> <p>Dazu gehören: Methoden und Techniken, die zur Lösung von organisationalen Fragen und zur Gewinnung neuer Erkenntnisse (Forschung) eingesetzt werden können</p>
		<p>G</p> <p>ein Informationssystem aufbauen und nutzen.</p> <p>Dazu gehören: ein Informationssystem entwickeln, einrichten, pflegen, nutzen und leiten sowie dessen Auswirkungen auf Organisationen erkennen und beeinflussen</p>	<p>G</p> <p>ein Informationssystem aufbauen und nutzen.</p> <p>Dazu gehören: ein Informationssystem entwickeln, einrichten, pflegen, nutzen und leiten sowie dessen Auswirkungen auf Organisationen erkennen und beeinflussen</p>
		<p>H</p> <p>adäquate Informations- und Kommunikationstechnologien einrichten, betreiben und nutzen.</p> <p>Dazu gehören: angemessene Informations- und Kommunikationstechnologien in Organisationen in einer wissensbasierten globalen Wirtschaft effektiv anwenden</p>	<p>H</p> <p>adäquate Informations- und Kommunikationstechnologien einrichten, betreiben und nutzen.</p> <p>Dazu gehören: angemessene Informations- und Kommunikationstechnologien in Organisationen in einer wissensbasierten globalen Wirtschaft effektiv anwenden</p>

Tab. 13			
Wissensvertiefung	Der Absolvent kann ...		
		J	I
<p>Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungsorientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neusten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.</p>	<p>Organisationen (Unternehmen, Betriebe, Institutionen) und ihre Elemente in ihrem Umfeld und in ihrer breiten und tiefen Vielfalt definieren, unterscheiden, die Zusammenhänge verstehen und Auswahlentscheidungen bei Wahlmöglichkeiten treffen.</p> <p>Dazu gehören: Interdependenzen zwischen primären und unterstützenden Aktivitäten der Wertschöpfungsketten sowie zwischen den einzelnen Aktivitäten der Wertschöpfungsketten selbst sowie die zwischen verschiedenen Unternehmen, auch unter dem Gesichtspunkt von Unternehmensverbänden, Fusionen erkennen, bewerten und auswählen, auch unter Beachtung länderübergreifende Aktivitäten sowie von Normen und Recht</p> <p>Im Einzelnen kann sich der Spezialist auf eine begrenzte Wahl der folgenden Funktionen konzentrieren:</p>	<p>aktuelle und übergreifende Themen erkennen, aufgreifen und Veränderungen im Zeitablauf verfolgen, um angemessen zu agieren und nicht nur zu reagieren.</p> <p>Dazu gehören: unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit im Rahmen der Globalisierung Innovationen, Kreativität im Unternehmen fördern; E-Commerce ermöglichen, Wissensmanagement etablieren; Ethik als Leitprinzip des wirtschaftlichen Handelns erkennen, entsprechende Werte und Normen beachten</p>	<p>ein strategisches Management entwickeln und implementieren.</p> <p>Dazu gehören: Unternehmensstrategien und -politiken in einem sich verändernden Kontext entsprechend der Erwartungshaltung der Interessengruppen entwickeln</p>
	<p>A</p> <p>Die Wechselwirkungen zwischen Umfeldfaktoren und Organisationen verstehen, antizipieren und zweckmäßige Handlungen initiieren</p> <p>Zu den Umfeldfaktoren gehören: Wirtschaft, Umwelt, Werte und Normen, Recht, Politik, Gesellschaft, Technologie, einschließlich ihrer jeweiligen Auswirkungen auf das Management auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene</p> <p>B</p> <p>Märkte erkennen, entwickeln, pflegen und die Erwartungen von Marktteilnehmern realisieren.</p> <p>Dazu gehören: Beschaffungs- und Absatzmärkte, Konsumgüter-, Investitionsgüter- und Dienstleistungsmärkte</p> <p>C</p> <p>Ressourcen und Abläufe gestalten, steuern und leiten.</p> <p>Dazu gehören:</p>	<p>J</p> <p>aktuelle und übergreifende Themen erkennen, aufgreifen und Veränderungen im Zeitablauf verfolgen, um angemessen zu agieren und nicht nur zu reagieren.</p> <p>Dazu gehören: unter dem Gesichtspunkt der Nachhaltigkeit im Rahmen der Globalisierung Innovationen, Kreativität im Unternehmen fördern; E-Commerce ermöglichen, Wissensmanagement etablieren; Ethik als Leitprinzip des wirtschaftlichen Handelns erkennen, entsprechende Werte und Normen beachten</p>	<p>I</p>



	<p>Konzepte, Prozesse und Institutionen in der Produktion und im Marketing erkennen, entwickeln, umsetzen und lenken</p> <p>D</p> <p>die Finanzierung von Unternehmen und anderer Organisationsformen gestalten und sichern.</p> <p>Dazu gehören: Finanzierungsquellen erschließen, Finanzierungen durchführen und leiten, das Rechnungswesen für Managementzwecke und zur Leistungs- und Kostenkontrolle als Berichtswesen nutzen</p> <p>E</p> <p>Humanressourcen in Organisationen leiten und entwickeln.</p> <p>Dazu gehören: Organisations- und Verhaltenstheorie, Arbeitgeber/Arbeitnehmerbeziehungen (Sozialpartnerschaften), das Leiten von Humankapital und Management des Wandels</p> <p>G</p> <p>ein Informationssystem aufbauen und nutzen.</p> <p>Dazu gehören: ein Informationssystem nicht nur entwickeln und einrichten, sondern es pflegen, leiten und nutzen sowie dessen Auswirkungen auf die Organisationen erkennen und steuern</p> <p>H</p> <p>adäquate Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen.</p> <p>Dazu gehören: relevante Informations- und Kommunikationstechnologien in Unternehmen und im Management in einer wissensbasierten globalen Wirtschaft anwenden</p> <p>Der Spezialist kann darüber hinaus nicht nur Konzepte und Instrumente des Managements erklären und bewerten, sondern sie auch in ihrer Wirkungsweise beurteilen.</p> <p>Dazu gehören: Risikofolgeabschätzungen, Risikoabsicherung, Chancenausnutzung, Nachhaltigkeitsberechnungen, detaillierte und strategische und operative Konzepte</p>		
--	--	--	--



Können	Der Absolvent kann ... (jeder Absolvent der drei Typen)		
Wissenserschließung	Instrumental	Kommunikativ	Systemisch
Instrumentale Kompetenzen			
- ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen	anspruchsvollere Methoden und Problemstellungen komplexer, integrativ, stärker vernetzend auswählen und anwenden.	E Informations- und Kommunikationstechnologien effektiv und effizient nutzen. Dazu gehören: kompatible Hard- und Software auswählen, einsetzen und die Effektivität/Effizienz ihres Einsatzes überprüfen	A kritisch denken und kreativ sein Dazu gehören: eigene oder kreative Prozesse anderer lenken, Gedanken, Vorstellungen, Analysen, Synthesen und kritische Bewertungen strukturieren. Das schließt ein, Prämissen erkennen, Aussagen hinsichtlich der Evidenz evaluieren, falsche Logik oder Argumentation entdecken, implizierte Werte identifizieren, Begriffe adäquat definieren und angemessen verallgemeinern
Systemische Kompetenzen:	Information und Wissen managen	F interaktiv kommunizieren	B Probleme lösen und Entscheidungen treffen. Dazu gehören: Kriterien festlegen, angemessene Entscheidungstechniken benutzen, dabei betriebswirtschaftliche Probleme erkennen, formulieren und lösen; Alternativen generieren, identifizieren und bewerten sowie Entscheidungen umsetzen und überprüfen
- Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen - auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben - selbstständig sich neues Wissen und Können anzueignen - weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungsorientierte Projekte durchzuführen	C Dazu gehören: Informationen analysieren, strukturieren, davon abstrahieren und Wissen austauschen	D quantitative und qualitative Methoden einsetzen. Dazu gehören: rechnerische und quantitative Fähigkeiten, einschließlich der Modellierung betrieblicher Situationen und qualitative Forschung durchführen	G selbst effektiv sein. Dazu gehören: sich selbst bewusst sein und sich selbst zu leiten, Zeitmanagement, Fingerspitzengefühl für die Unterschiedlichkeit von Menschen und für unterschiedliche Situationen entwickeln, lernen zu lernen
Kommunikative Kompetenzen:		H effektiv im Team arbeiten. Dazu gehören: ein Teamumfeld schaffen und die individuellen Beiträge der Teammitglieder in Gruppenprozessen erkennen und nutzen; Teams zusammenstellen, an sie Aufgaben zu verteilen sowie sie weiterentwickeln, führen und leiten.	I führen und durchführen. Dazu gehören: situationsgerechte Führungsstile auswählen, Ziele setzen, motivieren, die Durchführung betreuen und begleiten, Coaching- und Mentoringprogramme einsetzen, kontinuierliche Verbesserungen anstreben
- auf dem aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen - in einem Team herausgehobene Verantwortung zu übernehmen			J ethisch verantwortungsvoll handeln. Dazu gehören: ethisch relevante Situationen erkennen, ethische und organisationale Werte in Situationen anwenden und auswählen



			<p>K</p> <p>relevant forschen.</p> <p>Dazu gehören: Unternehmensthemen und Managementbereiche erforschen</p>
			<p>L</p> <p>Lernen lernen.</p> <p>Dazu gehören: Lernen durch Reflexion über Praxis und gemachte Erfahrungen und Konfliktthandhabung</p>

Anlage 3: Qualifikationsrahmen Chemie

1. Stufe: Bachelor-Ebene

Der Bachelor-Abschluss in der Chemie und im Chemieingenieurwesen wird Studierenden zuerkannt, die folgende Kenntnisse und Fertigkeiten nachgewiesen haben:

- Gute Grundkenntnisse in den Kernfächern der Chemie: anorganische, organische, physikalische, biologische und analytische Chemie und notwendige Hintergrundkenntnisse in Mathematik und Physik
- Kenntnisse in verschiedenen anderen Spezialgebieten der Chemie und des Chemieingenieurwesens
- Praktische Fertigkeiten und sicherer Umgang mit Chemikalien, wie sie in Laboratoriums-Kursen mindestens in anorganischer, organischer und physikalischer Chemie erlernt werden, je nach Fachgebiet individuell oder in einer Gruppe geeigneter Größe
- Kenntnisse und interdisziplinäre Fertigkeiten aus der Chemie, die auf viele andere Gebiete anwendbar sind
- Wissen und Kompetenz, die den Zugang zu Studiengängen und Abschlüssen der 2. Stufe (Master-Ebene) eröffnen

Solche Absolventen haben die Fähigkeit:

- relevante wissenschaftliche und technische Daten zu erarbeiten, zu interpretieren, zu bewerten und fundierte Urteile abzuleiten, die wissenschaftliche, technologische und ethische Erkenntnisse berücksichtigen
- sich mit Fachvertretern über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auszutauschen
- und Kompetenzen, die sie berufsfähig machen für die Tätigkeit als Hochschulabsolvent an einem Arbeitsplatz in der Wirtschaft und im öffentlichen Dienst
- selbstständig anwendungsorientierte Problemstellungen zu lösen
- selbstständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten

2. Stufe: Master-Ebene

Der Master-Abschluss in der Chemie und im Chemieingenieurwesen wird Studierenden zuerkannt, die folgende Kenntnisse und Fertigkeiten nachgewiesen haben:

- Wissen und Verstehen, das auf der Bachelor-Ebene in Chemie oder im Chemieingenieurwesen aufbaut und die Grundlage für Originalität in der Entwicklung und Umsetzung von Ideen innerhalb eines Forschungsgebietes bildet
- Kompetenzen, die sie berufsfähig machen für die Tätigkeit als Chemiker oder Chemieingenieur in der Wirtschaft oder im öffentlichen Dienst
- Wissen und Kompetenz, die den Zugang zu Studienprogrammen und Abschlüssen der 3. Stufe (Doktorats-Ebene) eröffnen

Solche Absolventen haben die Fähigkeit:

- ihr Wissen und Verstehen anzuwenden, um Probleme in neuen und ungewohnten Situationen zu lösen, die breitere (oder multidisziplinäre) chemiebezogene Zusammenhänge betreffen
- selbstständig Fachkenntnisse anzuwenden, komplexe Sachverhalte zu bearbeiten und Entscheidungen zu treffen, die sich auf unvollständige oder begrenzte Informationen stützen, und dabei ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus ihren Entscheidungen ergeben
- ihre Schlussfolgerungen vor Fachvertretern und Fachfremden klar und eindeutig darzulegen und argumentativ zu unterstreichen
- weiterführende Lernprozesse zu gestalten und selbstständig forschungs- oder anwendungsorientiert zu arbeiten

3. Stufe: Doktorats-Ebene

Der Doktorgrad in der Chemie und im Chemieingenieurwesen wird Studierenden zuerkannt, die folgende Kenntnisse und Fertigkeiten nachgewiesen haben:

- Systematisches Verständnis eines Teilgebiets und die Beherrschung derjenigen Fertigkeiten und Methoden der Forschung, die auf diesem Gebiet angewandt werden
- die Fähigkeit, wesentliche chemische Forschungsvorhaben selbstständig auszudenken, zu planen und mit wissenschaftlicher Integrität durchzuführen
- Leistung eines wesentlichen Beitrags durch originelle Forschung, der die Grenzen des chemischen Wissens erweitert und eine national oder international begutachtete Publikation verdient
- Kompetenzen, die sie berufsfähig machen für die Tätigkeit als Chemiker und Chemieingenieur für verantwortliche Aufgaben in der Wirtschaft und im öffentlichen Dienst oder für eine Laufbahn in der akademischen Forschung

Solche Absolventen können:

- neue und komplexe Ideen kritisch analysieren, bewerten und selbst entwickeln
- Erkenntnisse aus ihren Spezialgebieten mit Fachkollegen diskutieren, vor akademischem Publikum vortragen und Laien vermitteln
- den wissenschaftlichen und technologischen Fortschritt in einer Wissensgesellschaft sowohl in akademischen als auch sonstigen beruflichen Positionen vorantreiben

Anlage 4: Ergänzende Handlungsempfehlungen zur Vorbereitung der Ausbildungsberufe auf die Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (Beitrag von Gerald Thiel, DEKRA)

1. Von den derzeit anerkannten 345 Ausbildungsberufen werden die sogenannten Splitterberufe zunächst ausgeschieden. Zu diesen Berufen heißt es in einer einschlägigen Vereinbarung der KMK:

„Die Aufgabe der Berufsschule, allgemeine und fachliche Lehrinhalte unter besonderer Berücksichtigung der einzelnen Ausbildungsberufe zu vermitteln, stellt die Länder bei Berufen mit geringer Zahl von Auszubildenden (Splitterberufe) vor besondere schulfachliche und schulorganisatorische Probleme. Sofern einzelne Länder einen fachlich differenzierten Unterricht nicht sicherstellen können, soll auf der Grundlage der schulrechtlichen Regelungen für die betroffenen Berufsschüler aus diesen Ländern ein Unterrichtsangebot an Berufsschulen mit länderübergreifenden Einzugsbereich eingerichtet werden.“

Es ist davon auszugehen, dass die Ausbildungszahlen für diese Berufe nicht sehr hoch sind. Es ist im Einzelfall zu entscheiden, ob die geringe Zahl der Auszubildenden eher darauf zurückzuführen ist, dass das Berufsbild veraltet ist, oder darauf, dass das Berufsbild noch zu neu ist, um negative Prognosen für die nächsten Jahre zu erlauben. In letzterem Fall kann ein solcher Beruf von der Liste der zunächst auszuschneidenden Berufe gestrichen werden.

2. Auf Basis einer Auflistung der verbliebenen Berufe nach der auf der Website des BiBB angegebenen Zuordnung der einzelnen Ausbildungsberufe zu Berufsfeldern wird für jedes Berufsfeld festgestellt, welche Berufe sich bereits jetzt anbieten, zu Clustern zusammengefasst zu werden, um eine bestmögliche Vergleichbarkeit nach Kompetenzkategorien und Ebenen des zu entwickelnden DQF zu erreichen. Als Kriterien sind heranzuziehen:
 - das Vorhandensein von gemeinsamen Kernqualifikationen
 - die Veröffentlichung des Ausbildungsberufsbilds gemeinsam mit anderen Ausbildungsberufsbildern in einer Ausbildungsordnung
 - die Möglichkeit, im Rahmen einer Stufenausbildung einen Beruf mit einer zweijährigen Ausbildungsdauer und dann einen Beruf mit einer längeren Ausbildungsberufsdauer zu erlernen

Auf dieser Basis werden vorläufige Cluster erstellt.

3. Die vorläufigen Cluster werden daraufhin untersucht, ob für darin zusammengefasste Berufe ein Rahmenlehrplan nach dem Lernfeldansatz existiert. Die Cluster, wo dies nicht der Fall ist, werden zunächst ausgeschieden.
4. Die verbliebenen Cluster werden auf der Grundlage der Lernfelder nach den Kompetenzkategorien des DQF beschrieben.
5. Diesem Grundstock beschriebener Cluster werden sukzessive alle zunächst ausgeschiedenen Berufe an die Seite gestellt. Die Reihenfolge des Vorgehens ist die umgekehrte wie beim oben beschriebenen Ausscheidungsverfahren.

Welche der momentan anerkannten Berufe beibehalten werden und welche in neuen Berufsbildern zusammengefasst werden, ergibt sich im Rahmen des beschriebenen Prozesses.

Weitere Handlungsempfehlung:

Die Struktur des von der Bundesagentur für Arbeit bei ihrer Vermittlungstätigkeit anzuwendenden Profilings sollte ebenso auf den DQF bezogen sein wie die Berufsbilder der anerkannten Ausbildungsberufe.

Glossar

Begriff	Erklärung im Kontext der Untersuchung
Anerkennung	Anerkennung von akademischen, beruflichen und schulischen Abschlüssen, z.T. durch bilaterale Vereinbarungen und durch die Lissabon-Verträge geregelt. Zunehmend von Bedeutung gewinnt die Anerkennung von Lernergebnissen, die nicht formal oder informell erworben wurden, z.B. auch durch Berufs- und Lebenserfahrung.
Anrechnung	Lernergebnisse, die durch Lernen nachweisbar erworben wurden, werden auf ein Lernprogramm angerechnet, z.B. durch Anrechnung in Form der Credits, sodass der Lernende entsprechende Lernergebnisse nicht noch einmal erwerben muss. Die Entscheidung fällt immer durch die Organisation, bei der der Lernende um Anrechnung nachsucht.
Beschreibungskategorien	Sind die Kriterien, die festgelegt wurden, um die Lernergebnisse einheitlich zu beschreiben. Die Beschreibungskategorien des EQF-LLL sind z.B. knowledge, skills, competences. Ein Synonym hierfür ist Deskriptor oder Kompetenzdimension.
Bildungsstandard	Durch beschriebene Lernergebnisse festgelegtes Niveau eines Abschlusses im Bildungssystem, z.B. „Bachelor“, Mittlerer Jahresabschluss und alle Ausbildungsberufe. Bislang sind noch keine einheitlichen Beschreibungskategorien eingesetzt worden und nicht alle schulischen und beruflichen Abschlüsse sind durch Beschreibungskategorien erfasst.
Bologna-Prozess	Von den Bildungsministern in Frankreich, dem Vereinigtem Königreich, Italien und Deutschland gestartete Initiative, einen Europäischen Hochschulraum bis zum Jahr 2010 zu schaffen. Inzwischen nehmen 46 Länder teil.
Cafeteria-Prinzip, auch „Pick-and-mix“ System	Beliebige Wahl von Lernmodulen durch Lernende nach Inhalt und Zeitpunkt.
Curriculum	Organisierte, formalisierte und dokumentierte Form eines Lernprogramms.
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System. Einziges europaweit getestetes Credit-System zum Transfer und Akkumulieren von erreichten Lernergebnissen durch Credits.
ECVET	Vergleichbarer Versuch wie ECTS, bezogen auf den beruflichen Bildungs- und Ausbildungsbereich.
Deskriptor	siehe Beschreibungskategorie

Begriff	Erklärung im Kontext der Untersuchung
Dublin Descriptors	Beschreibungskategorien, die dem Europäischen Qualifikationsrahmen zugrunde gelegt wurden. Die Vereinbarung einer Gruppe, der Joint Quality Initiative, gebildet aus Ministerien, Hochschulen, Bildungsträgern aus mehreren EU-Ländern, wurde in Dublin getroffen.
Employability	Häufig als Berufsfähigkeit übersetzt. Meistens wird heute der Begriff Beschäftigungsfähigkeit verwendet. Der Vorschlag hier ist Arbeitsmarktfähigkeit, um deutlich zu machen, dass letztlich die „Überlebensfähigkeit“ des Lernenden versucht wird zu erreichen.
Europäischer Hochschulraum	Er wird gebildet aus all den Staaten, die dem Bologna-Prozess beigetreten sind.
Geregelte Berufe	Staatliche geregelte Berufe, deren europäische Anerkennung durch die Richtlinie 2005/36/EG festgelegt ist.
Kompatibilität	Kompatibilität ist mehr als nur eine Vergleichbarkeit, aber weniger als eine Harmonisierung. Die Vorstellung ist, anhand von Lernergebnissen die Kompatibilität feststellen zu können, indem die Lernergebnisse unterschiedlicher Lernformen und Lernarten nicht zu identischen Lernergebnissen führen, wohl aber zum gleichen Bildungsniveau. Dies wird durch die Entscheidung von standardisierten Beschreibungskategorien erleichtert. Im Qualifikationsrahmen wird die Kompatibilität z.B. dadurch erkennbar, dass Abschlüsse gleicher Niveaustufen abgebildet werden.
Kompetenz	Kompetenzen umfassen alle Lernergebnisse in der Form von Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und Können, sind aber nicht immer messbar und eine erfolgreiche Aneignung kann nicht unbedingt während oder am Ende eines Lernprozesses nachgewiesen werden, sondern zeigt sich eventuell später durch das Meistern von bestimmten Lebenssituationen, auch in der Lern- und/oder Berufswelt.
Kopenhagen-Prozess	Analoger Prozess zur Bologna-Vereinbarung für die berufliche Bildung und Ausbildung.
Können	Neben Wissen die zweite Hauptbeschreibungskategorie im deutschen Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse. Hier mit Wissenserschließung gleichgesetzt (siehe unten).
Lebensbegleitendes Lernen (Lebenslanges Lernen)	Konzept, um deutlich zu machen, dass Lernen ein Kontinuum ist. Es ist eine Kultur, die sich in Deutschland entwickeln wird.



Begriff	Erklärung im Kontext der Untersuchung
Lernergebnis	Lernergebnisse sind der nachweisbare Teil von Kompetenzen, der während bzw. am Ende eines Lernprozesses dokumentiert wird. Lernergebnisse beschreiben, was ein Lernender am Ende eines Lernprozesses wissen und verstehen und/oder fähig ist auszuführen. Lernergebnisse müssen immer im Kontext mit adäquaten Prüfungen erarbeitet werden.
Lernergebnismatrix	Die Matrix enthält auf der einen Ebene die verschiedenen Niveaustufen, z.B. eines nationalen Qualifikationsrahmens, und auf der anderen die Beschreibungskategorien. Ob die Beschreibungskategorien bzw. die Niveaustufen jeweils vertikal oder horizontal abgetragen werden, ist nicht entscheidend.
Lernkette	Formalisierte Darstellung der Planung des Lernprozesses, ausgehend von Informationen des Arbeitsmarktes, ohne aber auszuschließen, dass auch der Arbeitsmarkt selbst durch das Lernen geformt wird. Die Lernkette verdeutlicht die „Prozessrichtung“: die Daten des Arbeitsmarktes werden „übersetzt“ in nachweisbare Lernergebnisse, die der Orientierungspunkt für die Curriculumgestaltung sind unter Beachtung des Profils des Lernenden. Der Prozess unterliegt der Qualitätssicherung und -verbesserung.
Menü-System	Modulare Strukturen von Lernwegen werden so kombiniert, dass ein identifizierbares Profil deutlich wird, d.h., die Module ergeben ein Ganzes und kein fragmentiertes Lernergebnis.
Niveaustufen	Die Differenzierung zwischen den Beschreibungen der Lernergebnisse anhand der Beschreibungskategorien. Es entsteht eine Stufung – entweder in vertikaler oder in horizontaler Form, je nachdem wie die Faktoren der Lernergebnismatrix angeordnet sind (siehe Lernergebnismatrix).
NVQ	National Vocational Qualifications – Niveaustufen der beruflichen Abschlüsse im UK.
Outcome(s)	Englischer Begriff für Lernergebnis. Da i.d.R. im Deutschen der Plural verwendet wird, sollte auch die engl. Pluralform verwendet werden.
Paradigmenwechsel	Perspektivwechsel hinsichtlich des Blickwinkels bei der formalen Gestaltung von Curricula und Syllabi. Während früher der „input-orientierte“ Ansatz dominierte – Entscheidungen aus der Sicht des Lehrenden –, versucht der heutige Reformansatz die Gestaltung aus der Sicht des Lernenden zu erreichen.



Begriff	Erklärung im Kontext der Untersuchung
	Das Paradigma ergibt sich aus einer Änderung der Lernkultur und wird als selbstverständlich angesehen („taken-for-grantedness“).
Portfolio-Verfahren	Das Portfolio-Verfahren sieht vor, dass Lernleistungen und auch Anrechnung von Leistungen nicht aufgrund nur einer Art und Weise erfolgt.
Qualifikationsrahmen	Darunter kann die Listung der nationalen Qualifikationen nach Niveaustufen verstanden werden. Geeigneter ist jedoch der Bezug zu den drei Kernelementen: Lernergebnismatrix, „Beschreibung aller Qualifikationen gemäß vereinbarter Beschreibungskategorien, Listung der Qualifikationen. Die Stufigkeit entsteht durch die Abbildung der Qualifikationsbeschreibungen mit der Lernergebnismatrix.
Wissen	Beschreibungskategorie des Deutschen Qualifikationsrahmens für Hochschulabschlüsse, das domänenspezifisch zu definieren ist.
Wissensverbreiterung	Teil des Wissens, das domänenspezifisch die ausgebauten Grundlagen betrifft.
Wissensvertiefung	Teil des Wissens, das domänenspezifisch Spezialisierungen /Vertiefungen betrifft.
Wissenserschließung	Ist dergestalt ein Synonym für Können, dass sie ausdrückt, dass der Lernende in der Lage ist, nicht nur sein Wissen anzuwenden, sondern auch neues Wissen selbst zu erschließen und zu entwickeln. Zum Zwecke der Operationalisierung bezieht sich die Wissenserschließung auf den Einsatz von Instrumenten, die domänenspezifisch sehr unterschiedlich definiert sein können, auf Kommunikation (Präsentation, Rhetorik), die nicht unbedingt domänenspezifisch angelegt ist, und auf systemisches Können, das die Anwendung des Wissens, die Gestaltung neuen Wissens durch Forschung und auch das Lernen zum Lernen einbezieht.

Danksagung

Der Verfasser möchte sich bei allen Experten bedanken, die ihre Zeit für eine Befragung zur Verfügung stellten. Ohne ihren Sachverstand, ihre Hinweise und Geduld hätten die Ergebnisse nicht zusammengetragen werden können. Ein besonderer Dank geht an Gerald Thiel, der nicht nur einige Interviews selbstständig durchführte, sondern sich auch als wichtiger Gesprächs- und Arbeitspartner einbrachte, um Vorstellungen und Erkenntnisse zu reflektieren und zu „schleifen“.

Bisherige Arbeiten des Verfassers

Der Verfasser ist Professor an der Fachhochschule Osnabrück und arbeitet als „Bologna-Promoter“ für Deutschland mit den Schwerpunkten ECTS, Diploma Supplement und Qualifikationsrahmen. Er hat mitgearbeitet bei der Erstellung des deutschen Qualifikationsrahmens für den Hochschulbereich. Außerdem war er Mitglied der technischen Arbeitsgruppe EQF der Europäischen Kommission. Zusätzlich ist der Antragsteller im Lenkungsausschuss des Projekts „Tuning Educational Structures in Europe“ und „Academic Expert“ für den Bereich „Business Management“. Er ist auch Mitglied der entsprechenden Arbeitsgruppen bei der KMK und des BMBF. Ein Orientierungsrahmen eines Qualifikationsrahmens für Bachelor- und Master-Studiengänge in betriebswirtschaftlichen Studiengängen ist veröffentlicht worden. Der Antragsteller hat diese Arbeiten inhaltsmäßig geleitet.

Themenbezogene Veröffentlichungen sind zahlreich erschienen, u.a. im Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Raabe Verlag, in der Reihe Internationale Hochschule, hrsg. vom DAAD im Bertelsmann Verlag, in internationalen Publikationen, zum Beispiel in den „ACA Papers on International Cooperation in Education“ oder auch in den „Tuning“-Berichten.

Kontakt: Prof. VOLKER GEHMLICH, FH Osnabrück, Caprivistr. 30a, 49076 Osnabrück, Tel. (+49)541-969.2022; Fax -969.3012; E-Mail: [HYPERLINK „mailto:gehmlich@wi.fh-osnabrueck.de“](mailto:gehmlich@wi.fh-osnabrueck.de)
gehmlich@wi.fh-osnabrueck.de

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zweck der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.

Misbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel.

Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

