

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

QUALIFIKATIONSRAHMEN UND FACHARBEIT – EINE UNGEWÖHNLICHE HERAUSFORDERUNG!

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

1. Einleitung

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

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

Drei ungelöste Probleme tragen dazu bei:

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

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

2. Qualifikationsrahmen der zweiten Generation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 „Dichotomische“ Anlage des EQR

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

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

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

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

2.2 Handlungsorientierte, dualistische Anlage des DQR

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

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

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

Tabelle 1: Struktur des DQR

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

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

3.1 Facharbeitsbezug des DQR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2 Diskussionsstand zum DQR in der Arbeitswelt

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

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

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

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

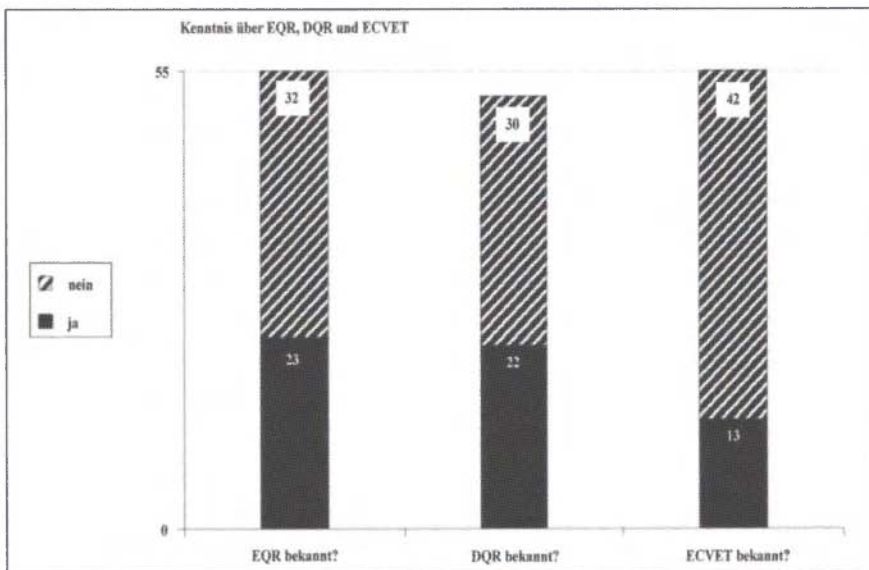


Abbildung 1: Kenntnis über EQR, DQR und ECVET auf der Facharbeitsebene (Quelle: CareasyVET-Befragung, Deutschland [n=55])

4. Chancen für weitere Entwicklungen

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

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

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

Ein alternativer Ansatz wäre sicherlich ein deutlich veränderter DQR. Allerdings wird dieses nicht die überzeugende Lösung sein, weil bei jedem anderen Design genauso wie heute die Kernfragen bleiben, nämlich wie

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

Ein anderer, vielversprechender Weg wäre die konsequente Gestaltung und Etablierung

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

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

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

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

5. Fazit

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

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

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

Anmerkungen

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

Literatur

Amtsblatt der Europäischen Union: C 111/3, 06.05.2008.

Arnold, R. (2009): Wie sich der Mensch zum Menschen bildet. *Bildung ist Kompetenzentwicklung. Forschung & Lehre*, 10, 746–747.

Dehnbostel, P./Neß, H./Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt.

Deißinger, T. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chancen zur Lösung nationaler Problemlagen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 38 (6), 40–43.

DQR (2009): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Februar 2009. Berlin.

Deutscher Gewerkschaftsbund [DGB] (2005): Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB) zum Konsultationsdokument „Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ein Transparenz-Instrument zur Förderung von Mobilität und

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

Kurzbiographie

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

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

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