

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

VOM EUROPÄISCHEN ZUM DEUTSCHEN QUALIFIKATIONSRAHMEN

Summary: The European discourse has instigated the development of a German Qualifications Framework (DQR). Whilst this critical endeavour was received with some scepticism by parts of the public it became clear that for other groups it incorporates great expectations. Interestingly, the stakeholders which are most committed to the DQR development are the employers with a strong influence on the qualifications system and the “disadvantaged” i.e. those excluded from the formal system. The article starts with reviewing the context, concepts and processes for implementing the EQF which is seen as a manifestation of implementing New Public Management in education and training. It then takes a closer look at the development of the DQR and the different interests at stake. Finally, it concludes by deliberating on whether Germany will opt for a framework serving communication purposes only or whether the framework will be part of a wider reform agenda.

Angestoßen durch den Diskurs über den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) hat sich Deutschland daran gemacht, einen nationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln. Während dieses Unterfangen zunächst zum Teil mit großer Skepsis aufgenommen wurde, zeigte sich bald: Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) verbinden sich große Erwartungen bzw. Hoffnungen, und zwar besonders sowohl von Seiten der Arbeitgeber, die innerhalb des deutschen Qualifikationssystems eine zentrale Rolle spielen, andererseits von Seiten der Vertreter derjenigen, die aus diesem System ausgeschlossen sind, der „Benachteiligten“. Hier stellen sich viele Fragen: Welche Relevanz hat der EQR in der europäischen Agenda? Was soll, was kann der DQR als Umsetzung des EQR in Deutschland leisten? Wie ist der Prozess seiner Entwicklung und Implementation zu steuern? Und welche langfristigen Optionen ergeben sich? In diesem Beitrag wird zunächst noch einmal der europäische Kontext, die Konzeption und Implementation des EQR dargestellt, sodann die Adaption des Ansatzes in Deutschland, schließlich geht es um die Frage, ob der DQR in erster Linie oder ausschließlich als Medium der Kommunikation im europäischen Zusammenhang etabliert wird, oder ob er nicht darüber hinaus Reformen im deutschen System unterstützen kann.

1. Der Europäische Qualifikationsrahmen

1.1 Die europäische Agenda

Im Juli 2005 wurde der Entwurf für einen EQR vorgelegt, zu dessen Diskussion die Europäische Kommission einen umfassenden EU-weiten Konsultationsprozess initiierte (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2005). Bei der Überarbeitung des Entwurfs wurden besonders auch die Kommentare und Vorschläge aus Deutschland berücksichtigt. Im September 2006 lag schließlich die revidierte Fassung des Vorschlags für eine Empfehlung vor.

Das Europäische Parlament und der Rat haben den Entwurf im Entscheidungsprozess um einige Punkte ergänzt bzw. bereits enthaltene Aspekte hervorgehoben. Der EQR solle besonders auch den Bürgern dienen, die nur in geringem Umfang an Bildung teilhaben und auf dem Arbeitsmarkt benachteiligt sind. Dies solle insbesondere auch durch die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen geschehen. Im Beschluss-Dokument wird vielfach die Bedeutung der Qualitätssicherung bei der Implementation des EQR hervorgehoben. Neu eingefügt wurde der Beitrag des EQR zur Modernisierung der Bildungssysteme, vor allem durch seine Brückenfunktion für Bildung, Berufsbildung, Beschäftigung. Mit der Unterzeichnung durch Parlament und Rat am 23. April 2008 trat die Empfehlung in Kraft (EUROPÄISCHE GEMEINSCHAFTEN 2008).

1.2 Zu den konzeptionellen Grundlagen des EQR – Qualifikationsrahmen als Instrumente der „Neuen Steuerung“ von Bildungssystemen

Qualifikationsrahmen können als Teil, vielleicht sogar als Kern der Steuerung des Bildungssystems nach dem Modus des ‚New Public Management‘ (NPM), auf Deutsch: der ‚wirkungsorientierten Verwaltungsführung‘ (WOV), begriffen werden. Deren Kennzeichen sind: Entscheidend ist das Ergebnis; die Verantwortlichkeiten werden neu verteilt; der Staat beschränkt sich auf die Vorgabe strategischer Richtlinien und deren Kontrolle; die Bildungsinstitutionen besitzen operative Freiheit bei der Erreichung der Ziele (SCHEDLER/PROELLER 2006; ALLEMAN-GHIONDA 2004). In qualitativer Hinsicht zielt staatliches Handeln unter dem NPM-Steuerungsregime auf Lernergebnisse (outcomes), bezogen auf zentral gesetzte Standards, wobei die Institutionen und Wege (Lernorte, curriculare und didaktische Inputs) nachrangig werden; in den

Vordergrund treten Methoden und Mechanismen der Ergebnisfeststellung. Der Wettbewerb von Anbietern, Prüfern, Zertifizierern nimmt zu (WEISZ/STEINERT 2000). Instrumente der Qualitätssicherung gewinnen damit an Bedeutung. Qualifikationsrahmen sind für die Steuerung von Qualifikationssystemen gemäß dem NPM-Ansatz essentiell: sie bieten das Kategoriengerüst zur Beschreibung und Klassifizierung von Lernergebnissen, zur Entwicklung von Standards und zur Qualitätssicherung in einer vielfältigen Anbieterstruktur.

Das NPM trägt das Signum der neo-liberalen Wirtschaftspolitik – und darauf lassen sich letztlich die Ursprünge der Nationalen Qualifikationsrahmen in den angelsächsischen Ländern, die eine Art Blaupause für den EQR lieferten, zurückführen. HALL und SOSKICE (2001) haben in diesem Zusammenhang eine zentrale Unterscheidung eingeführt: die zwischen „Coordinated Market Economies“ (CME) und „Liberal Market Economies“ (LME). Letzteren sind die angelsächsischen Länder zuzurechnen; ersteren unter anderem Deutschland. In CMEs erfolgt Koordination nicht allein durch den Staat, sondern insbesondere auch durch industrielle Beziehungen, durch etablierte intermediäre Instanzen zwischen Markt und Staat. Da diese als Faktoren, die Input und Prozess bestimmen, im Rahmen outcome-orientierter Steuerung systematisch hintangesetzt werden, enthält der Ansatz Qualifikationsrahmen das Potenzial einer Verschiebung der Steuerung des Bildungssystems in Richtung Liberal Market Economies. Eben dies wurde zum Anlass für fundamentale Kritik am EQR (DREXEL 2006). Allerdings ist die Einführung eines Qualifikationsrahmens nicht notwendigerweise mit einer Aufgabe von staatlicher Koordination verbunden, wohl aber mit ihrer offeneren Handhabung. Die Gestaltung der nationalen Bildungssysteme liegt in der EU gemäß dem Subsidiaritätsprinzip nach wie vor bei den Mitgliedsstaaten.

1.3 Zu den konzeptionellen Grundlagen des EQR – Eine gemeinsame Sprache für das Kontinuum allen Lernens

Der von der Europäischen Kommission vorgeschlagene Qualifikationsrahmen ist als ein Mittel konzipiert, um Qualifikationen unterschiedlicher Provenienz – aus verschiedenen Bildungsbereichen und Erfahrungskontexten – in einer gemeinsamen Sprache als Lernergebnisse darzustellen und vergleichbar zu machen, in anderen Staaten erreichte Lernergebnisse einzuordnen und einen Transfer zwischen (Sub-)Systemen zu ermöglichen.

Der Ansatz Qualifikationsrahmen bringt systematisch die Segmente der Bildungs-/Qualifikationssysteme zusammen, die funktional ausdifferenziert

sind. Der Ansatz beruht auf der Grundannahme eines Kontinuums allen Lernens, dessen Ergebnisse in einer gemeinsamen Sprache zu beschreiben und zu kommunizieren sind. Gemeinsame Sprache heißt nicht, dass Differenzen von Bildungsgängen negiert oder verwischt werden; sie sind vielmehr in dieser Sprache darzustellen und zu begründen. Die Kernbegriffe der gemeinsamen Sprache sind in der EQR-Empfehlung eingeführt bzw. definiert.

Elementar konstitutiv für den EQR ist die Orientierung an *Lernergebnissen*. Lernergebnisse sind das, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat.

Qualifikationen im Kontext von Qualifikationsrahmen sind Bündel von Lernergebnissen. Dabei handelt es sich (1) um gesellschaftlich normierte Erwartungen, deren Erfüllung (2) von dazu öffentlich legitimierten Instanzen in Prüfungen festgestellt und schließlich (3) bescheinigt wird.

Ein *nationaler Qualifikationsrahmen* ist ein Instrument zur Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen entsprechend einem nationalspezifischen Satz von Kriterien für Lernergebnisse zur Bestimmung des jeweiligen Niveaus der Qualifikationen.

Der *Europäische Qualifikationsrahmen* ist ein Referenzinstrument für nationale Qualifikationen bzw. für nationale oder sektorale Qualifikationsrahmen.

Um für den EQR die konzeptionellen Grundlagen zu schaffen, wurden vom europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) 2003 zwei Studien in Auftrag gegeben: Zu „European reference levels for education and training“ (COLES/OATES 2005) und zu einer „Typology of knowledge, skills and competences“ (WINTERTON u.a. 2006).

Ein europäischer Qualifikationsrahmen, der die Qualifikationen aller Systeme in sich aufnehmen soll, konnte nur ein Kompromiss zwischen den nationalen Systemen sein. Um die dabei geforderten Verzichtleistungen akzeptabel zu machen, haben COLES/OATES den Begriff ‚zones of mutual trust‘ eingeführt. Die acht Niveaus von Lernergebnissen, die für den EQR vorgeschlagen wurden, beruhen auf einem Kompromiss zwischen Funktionshierarchien im Beschäftigungssystem (JAQUES 1996), Stufen der Expertiseentwicklung DREYFUS/DREYFUS 1986) und Niveaus in (2004) existierenden NQR (z.B. Frankreich 6, Irland 10). Es sind also drei Logiken darin aufgenommen, die die Perspektiven der Beschäftigungssysteme, der Bildungssysteme und der Individuen einschließen.

Kompromisscharakter haben auch die Kategorien von Lernergebnissen, die dem EQR zugrunde liegen. WINTERTON u.a. (2006) haben bei ihrer Suche nach einer Typologie von Lernergebnissen in einer Vielzahl von Ländern ein dreigliedriges Schema vorgefunden. Zwei Kategorien (Knowledge und Skills)

sind länderübergreifend weitgehend identisch, während die dritte Kategorie oszilliert zwischen „core competences“ (Finnland), „savoir être“ (Frankreich), „attitudes“ (Ungarn), „social competences“ (Portugal, England), „soziale und personale Kompetenzen“ (Deutschland und Österreich), „autonomy/accountability“ (Schottland). WINTERTON u.a. legen nahe, durchgängig einer Kompetenz-Logik zu folgen (cognitive, functional, social competence). Letztlich wurden jedoch im EQR drei Arten von Lernergebnissen unterschieden: Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz (im Sinne von Autonomie und Verantwortung). Diese kategoriale Trias vereint idealtypisch die Ergebnisse von Bildung, Training und (Berufs-)Erfahrung. Man kann darin auch Repräsentanzen der drei differenten Leitsysteme beruflicher Bildung in Europa (GREINERT 1999) erkennen: des französischen, des englischen und des deutschen mit ihren Leitkonzepten „savoir“, „skills“ und „Handlungs-Kompetenz“ (DEISSINGER 1995). Letztlich sind also alle Systeme prinzipiell im EQR aufgehoben.

1.4 Implementation

Der Prozess der Implementation soll von einem Beirat begleitet werden, dem neben Vertretern der Mitgliedsstaaten (aus Deutschland BMBF und KMK) die europäischen Sozialpartner angehören.

Die Mitgliedsstaaten wurden aufgefordert, nationale Koordinierungsstellen für die Implementation/Nutzung des EQR einzurichten, transparente Methoden bei der Zuordnung anzuwenden und allen potentiellen Nutzern Information und Beratung anzubieten. Für die Zuordnung nationaler Qualifikationsniveaus wurde eine Frist bis 2010 eingeräumt. Ab 2012 sollen alle Zeugnisse/Diplome einen Hinweis auf die Verortung der jeweiligen Qualifikation im EQR enthalten. 2013 soll der EQR in Kooperation mit den Mitgliedsstaaten evaluiert und gegebenenfalls revidiert werden.

2. Europäischer und Nationaler Qualifikationsrahmen

Der EQR wurde im Konsultationsprozess als ein neutrales, mehr oder weniger technisches Instrument präsentiert. Den Mitgliedsstaaten wurde völlig anheimgestellt, ob/wie sie den EQR implementieren.

Die jeweilige nationale Positionierung gegenüber der EQR-Initiative variiert zwischen beobachtendem Abwarten und Nutzung als Reforminstrument für die nationalen Qualifikationssysteme: als Impuls zur Verstärkung der Lern-

ergebnis- bzw. Kompetenzorientierung von Qualifikationen und als Schlüssel zu mehr Durchlässigkeit. Alle Länder betrachten den EQR (oder einen NQR) als ein bildungspolitisches Instrument, das zur Transparenz und Mobilität zwischen Sektoren nationaler Qualifikationssysteme und zwischen den Systemen beitragen kann.

Bereits mit der EQR-Konsultation 2005 wurden in den meisten europäischen Ländern Diskussionsprozesse in Gang gesetzt, wie damit im jeweiligen nationalen Kontext verfahren werden soll. Die einzelnen Länder hatten dabei unterschiedliche Ausgangspunkte: Einige Länder verfügten bereits über Qualifikationsrahmen, andere haben im Zuge der Vorbereitungen der EQR-Implementierung damit begonnen, einen NQR zu entwickeln. Je dringender Systemreformen erscheinen, desto intensiver wurden und werden die Diskussionen über einen nationalen Rahmen geführt.

Am Beginn der europäischen Diskussion (2004) gab es etwa eine Handvoll Länder mit Qualifikationsrahmen; heute sind es ca. 70, die bereits einen Rahmen entwickelt haben oder dabei sind, und eine ganze Reihe, die eine solche Entwicklung ins Auge fassen. Diese Bewegung wurde nicht zuletzt (außerhalb der EU) durch die OECD bzw. die ILO befördert, die das Potential von Qualifikationsrahmen unterstrichen haben (OECD 2007; TUCK 2007). In Europa haben Länder mit sehr unterschiedlichen Systemen und Traditionen den Ansatz aufgegriffen.

Auch wenn gilt, dass jedes Land seinen ganz spezifischen Qualifikationsrahmen entwickelt, also prinzipiell keiner dem anderen gleicht, lassen sich doch drei Varianten von Rahmen gemäß ihrer Reichweite identifizieren: 1. Rahmen für einzelne Sektoren (z.B. beruflich, hochschulisch), die parallel nebeneinander stehen; 2. Rahmen mit einer Niveaustuktur, die alle Sektoren überbrückend zusammenfügt; 3. Rahmen mit einer Niveaustuktur und einem Satz von Deskriptoren für alle Sektoren, womit die formalen Beziehungen zwischen den Sektoren definiert werden.

Die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen folgt in vielen Ländern einem Muster des ‚policy borrowing‘. Unter der Vorgabe des EQR mit seinem engen Zeitrahmen besteht ein gewisser Zugzwang, nach schnellen Lösungen – am besten nach vorgegebenem Muster – zu suchen. Es bleibt kaum Zeit/Raum für ein „policy learning“, den Lernprozess, der per definitionem für die Konzeptionierung, Gestaltung und Implementation eines *nationalen* Rahmens erforderlich ist (RAFFE 2009).

Deutschland hat entschieden, den QR-Ansatz zu adaptieren (nicht zu adoptieren), also die Axiome zu übernehmen, gleichwohl den Ansatz auf den eigenen Kontext zuzuschneiden bzw. ausgehend von den Systemcharakteristika diese in der Qualifikationsrahmen-Perspektive neu zu bestimmen.

3. Der DQR

3.1 Viele Baustellen – ein Masterplan?

Zum Beginn der EQR-Debatte stellte sich die Frage: Brauchen wir eigentlich einen nationalen Qualifikationsrahmen? Wir hatten 2005 in der Tat einige ‚Baustellen‘, die prinzipiell mit einem Qualifikationsrahmen in *einen* umfassenden Bauplan integriert werden konnten. Dazu gehört/e die lange diskutierte Problematik der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschulen. Dazu gehört/e die Verbindung von Aus- und Weiterbildung im Sinne der Schaffung von Pfaden lebenslangen Lernens. Dazu gehört/e das Übergangssystem, das nur aufgrund unzureichender Verbindung von schulischer und dualer Ausbildung entstehen konnte – 2005 gab die BBIG-Novelle (Berufsbildungsgesetz 2005) mit der Möglichkeit der Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit (§7) darauf eine Antwort. Eine andere Baustelle war/ist allgemeiner politischer Art: Aus der Perspektive der Steuerung des Gesamtsystems wurde Bund und Ländern unter dem Vorzeichen der gleichzeitig anstehenden „Föderalismusreform“ mit einem Qualifikationsrahmen eine Plattform geboten, auf der sich systemübergreifend zusammenarbeiten ließ. Für das deutsche Handwerk war 2005 das Schreckensjahr, in dem mit der EU-Anerkennungsrichtlinie der deutsche Meister auf dem gleichen Niveau landete wie sein Geselle; hier bot der Qualifikationsrahmen die Möglichkeit einer besseren Darstellung des nationalen Qualifikationspotenzials im internationalen Vergleich.

3.2 Ziele und Agenda

Der Ende 2005 in der deutschen Stellungnahme (BMBF/KMK 2005) zum ersten EQR-Entwurf angekündigte Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) ist seit der Einrichtung einer Bund-Länder-Koordinierungsgruppe und eines Nationalen Arbeitskreises DQR Mitte 2007 auf dem Wege (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009).

Der DQR wird explizit als Reaktion auf den EQR entwickelt. Er soll die Voraussetzungen zur Implementation des EQR schaffen und dabei den Besonderheiten des deutschen Bildungssystems Rechnung tragen. Die von BMBF und KMK vereinbarten Ziele des DQR sind

- Mobilität von Lernenden und Beschäftigten national und europaweit;
- Transparenz des Qualifikationssystems;

- Durchlässigkeit (insbesondere zwischen der beruflichen Bildung und der Hochschulbildung);
- Orientierung der Qualifikationen an Lernergebnissen, d.h. an feststellbaren Kompetenzen;
- Anerkennung und Anrechnung informellen Lernens.

Die Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens orientiert sich am europäischen Zeitplan (s.o.). Daraus ergab sich folgende zeitliche Arbeitsplanung für die Erarbeitung des DQR:

Phase 1 (Frühjahr 2007/Frühjahr 2008): Grundlegende Verständigung über Ziele und Prinzipien für einen DQR;

Phase 2 (Frühjahr 2008/Frühjahr 2009) Entwicklung eines Modells für den DQR mit Beschreibung der Lernergebnisse für die einzelnen Niveaus (Deskriptoren);

Phase 3 (Frühjahr 2009/Frühjahr 2010) Prüfung des Modells mit der exemplarischen Zuordnung bestehender Abschlüsse (evtl. Justierung) und Beschluss zur Etablierung eines DQR¹;

Phase 4 (2010 bis 2012) Implementation des Rahmens; Verbindung mit anderen Instrumenten, um ihn im Sinne der Ziele nutzen zu können.

3.3 Akteure und Interessen

Arbeitsgruppen der Kultusministerkonferenz für die Schulseite und des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) für die Berufsbildungsseite haben bereits 2006 begonnen, die Grundlagen eines DQR zu diskutieren; die Hochschuleseite hatte bereits 2005 im Rahmen des Bologna-Prozesses einen Rahmen für Hochschulabschlüsse vorgelegt.

Bund und Länder haben sich darauf verständigt, bei der Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens zusammenzuarbeiten. Zur Steuerung des Erarbeitungsprozesses wurde Anfang 2007 eine Bund-Länder-Koordinierungsgruppe (BLK-G) „Deutscher Qualifikationsrahmen“ eingesetzt. Dieser gehören je vier Vertreter von Bund und Ländern an. Dem von der Gruppe eingesetzten nationalen *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* gehören an: je vier Vertreter der Arbeitgeber (BDA, DIHK, KWB, ZDH), vier Vertreter der Arbeitnehmer (DGB, IG Metall, GEW, Deutscher Beamtenbund), vier Vertreter des Wissenschaftssystems (Wissenschaftsrat, HRK, Studierendenvereinigung, Akkreditierungsrat für Studiengänge), drei Organisationen „Freier Träger“ (Privatschulen, Konzertierte Aktion Weiterbildung, BAG Wohlfahrtspflege),

die Bundesagentur, zwei Professoren und das BIBB. Grundlage der Zusammenarbeit im Arbeitskreis ist das Konsensprinzip unter den vertretenen Akteuren. Die Mitglieder stellen dabei die laufende Rückkoppelung der Arbeitsergebnisse an ihre jeweiligen Institutionen/Gremien sicher. Der Arbeitskreis wird durch ein DQR-Büro unterstützt.

Für Bund und Länder kam der EQR gleichsam als ‚deus ex machina‘ in die Diskussion zum Abschluss der „Föderalismusreform“, bei der insbesondere im Bildungsbereich die Zuständigkeiten scharf getrennt werden sollten: Mit dem QR-Ansatz wurde eine Plattform angeboten, auf der sich weiter zusammenarbeiten ließ. Die von beiden Seiten – gerade bei getrennten Zuständigkeiten – angestrebte Transparenz und Kohärenz des Bildungssystems lässt sich durch die Lernergebnisorientierung des Qualifikationsrahmens erreichen, wobei die Wege, die Curricula, das Angebot regional unterschiedlich bleiben können. Gleichzeitig legt der Ansatz nahe, systematisch Standards zu entwickeln, auf die sich Bildungsanbieter beziehen können/müssen. Diesen Weg hatte Deutschland bereits im Gefolge des PISA-Schocks 2002 mit der Entwicklung von Bildungsstandards eingeschlagen. Im Rahmen des Bologna-Prozesses hatten Bund und Länder bereits Erfahrung mit einem Qualifikationsrahmen für den Hochschulbereich gesammelt. Insofern war der Boden bereitet, sich auf die Entwicklung eines NQR einzulassen. Um der doppelten Steuerung des Qualifikationssystems auf Bundes- und Länderebene Rechnung zu tragen, wurde aus dem *Nationalen* ein *Deutscher* Qualifikationsrahmen.

Der eigentliche Vorreiter eines QR in Deutschland waren aber weder der Bund noch die Länder, sondern die deutsche Wirtschaft. Sie hatte schon in den ersten Anfängen des EQR dessen Nutzen erkannt, bietet er doch die Möglichkeit einer besseren Darstellung des nationalen Qualifikationspotenzials im internationalen Vergleich und damit eine bessere internationale Vermarktbarkeit von deutschen Bildungsangeboten. Bereits Anfang 2005, noch vor Beginn des EQR-Konsultationsprozesses, ist sie mit einem entschiedenen Plädoyer für einen NQR in die Öffentlichkeit gegangen. Vorreiter war der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS 2005), für den die Kompetenzorientierung des EQR als geeigneter Ansatz erschien, den Wert deutscher Qualifikationen international angemessen darzustellen; damit sollte der gleichzeitig verhandelten Richtlinie für die Anerkennung von Befähigungsnachweisen entgegengetreten werden, in deren bildungsorientierter 5-stufigen Klassifikation der deutsche Handwerksmeister auf dem gleichen Niveau 2 eingestuft wurde wie sein Geselle. Deshalb plädierte man dafür, den DQR „konsequent arbeitsmarktorientiert“ zu gestalten und ihn zum Maßstab für eine Überarbeitung

der Anerkennungsrichtlinie zu nehmen (Generalsekretär des ZDH 2008). Von der Arbeitgeberseite insgesamt (KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG 2005) wurde die Lernergebnisorientierung entschieden begrüßt, da ihr Interesse grundsätzlich darauf gerichtet ist, was potenzielle Arbeitnehmer können und nicht darauf, wo und wie sie dieses Können erworben haben. Mit einem auf Lernergebnissen beruhenden Ansatz könnten auch – so einige Branchenverbände – die Bildungs- und Qualifikationsstrukturen den Personalstrukturen in Unternehmen grundsätzlich bzw. stärker als bisher angeglichen werden (BITKOM u.a. 2007).

Dagegen haben sich die Gewerkschaften nur zögerlich der Thematik genähert: für sie war der QR-Ansatz ein Angriff auf das Konstrukt der Facharbeit (DREXEL 2005). Sie äußerten Bedenken hinsichtlich der Entkopplung von Qualifikationen und Institutionen durch die stringente Lernergebnisorientierung. Diese werde die bestehenden (beruflichen) Bildungsgänge schwächen und eine Erosion der damit verbundenen Beruflichkeit als gesellschaftliche Institution nach sich ziehen – mit gravierenden betrieblichen (z.B. Arbeitsorganisation, Entlohnung) und gesellschaftlichen (z.B. Arbeitsmarkt und Arbeitsverhalten) Folgen. An die Stelle öffentlicher Regelungen, gesellschaftlicher Normierungen und gesellschaftlicher Beteiligung träten tendenziell marktgesteuerte Bildungs- und Zertifizierungsorganisationen. Schließlich brächten die Niveaus eines QR möglicherweise eine weitere Ausdifferenzierung und Verfestigung betrieblicher (und möglicherweise auch gesellschaftlicher) Abstufungen im Sinne von entlohnungsrelevanten Hierarchie-Ebenen.

Nach anfänglicher starker Zurückhaltung haben sich die Gewerkschaften doch auf den DQR-Prozess eingelassen, insofern hiermit ihre traditionellen Ziele „Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung“ und ‚Durchlässigkeit‘ adressiert werden (NEHLS 2008). Als besondere Chance wird die mögliche Anerkennung non-formal (z.B. in nicht-geregelter Weiterbildung) und informell (z.B. im Arbeitsprozess) erworbener Kompetenzen gesehen. Gleichzeitig wird betont, dass Lernergebnisse nach wie vor durch entsprechende Institutionen abzusichern sind (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft 2008; DEHNBOSTEL/NESZ/OVERWIEN 2009).

Die Dachorganisationen der Lehrer an beruflichen Schulen haben den QR-Ansatz von Anfang an unterstützt. Die klare Kompetenzorientierung stärkt ihre Position im Verhältnis zu den allgemeinbildenden Schulen. Allerdings betonen sie eine „Orientierung an einer umfassenden Handlungskompetenz ... ohne Verengung auf betriebliche Handlungsorientierung.“ (BLBS/VLBS 2008). Diese umfassende Kompetenz soll durch Lernkompetenz und Reflexionswissen unterfüttert werden, die deshalb in einem DQR zu berücksichtigen wären.

Besonders groß ist das Interesse an einem DQR bei den Trägern der ‚Freien Wohlfahrtspflege‘, also den Organisationen, die sich vor allem den Ausgeschlossenen des Qualifikationssystems widmen (KOOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT 2008). Sie monieren, der DQR dürfe sich nicht allein an formalen Abschlüssen orientieren, sondern müsse informell und non-formal erworbene Kompetenzen, Fertigkeiten und Kenntnisse gleichwertig anerkennen und Durchlässigkeit im Bildungssystem ermöglichen. Junge Menschen mit besonderem Unterstützungsbedarf dürften nicht auf Grund mangelnder formaler Qualifikationen, wie etwa eines fehlenden qualifizierten Hauptschulabschlusses, dauerhaft ausgeschlossen werden. Der Qualifikationsrahmen würde ansonsten zu einem Exklusionsinstrument, das Selektionsmechanismen unseres abschlussorientierten Bildungssystems weiter manifestiert statt sie zu überwinden. Deshalb sei es „von zentraler Bedeutung, dass die Beschreibung der ersten Niveaustufe im DQR ausreichende Perspektiven für die Teilhabe und spätere Ausbildung dieser Jugendlichen eröffnet.“ (KOOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT 2008, 1).

Von Seiten der Weiterbildung (Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung 2009) wird kritisiert, die im Prozess des Lebenslangen Lernens erworbenen Kompetenzen, insbesondere Bildung im Sinne der Entwicklung der Persönlichkeit und des Selbstbewußtseins, würden im vorliegenden DQR-Entwurf nicht angemessen berücksichtigt. Die Konzentration auf formale Abschlüsse und die Vertagung nicht-formalen und informellen Lernens in der DQR-Agenda gehe auch zu Lasten der Weiterbildung.

Bleibt noch das Hochschulsegment. Der Ausgangspunkt der Hochschulseite für den DQR war der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER 2005). Aus der Sicht der Hochschulen ist der DQR vor allem wegen seiner möglichen Funktion als Instrument für mehr Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Hochschulen relevant – und zwar in beide Richtungen. Die Lernergebnis- bzw. Kompetenzorientierung wird dabei als hilfreich gesehen. Jedoch müssten die Beschreibungen für Hochschulqualifikationen berücksichtigt und auf den oberen Niveaus auch forschungsbezogene Aussagen aufgenommen werden. Zentral ist das Anliegen, dass die Zuordnung von Qualifikationen zu bestimmten Niveaus nur eine Orientierung für die relative Wertigkeit (Bewertungshilfe) geben kann, aber keinesfalls einen Anrechnungsautomatismus generiert. Anrechnungen seien an konkreten inhaltlichen Überschneidungen von Kompetenzen festzumachen, nicht aber an Lernzeiten (RATHJEN 2007).

Die Ausgangslage war klar: Die verschiedenen Akteure verbinden mit dem DQR unterschiedliche Interessen und Erwartungen. Die große Herausforderung bestand darin, diese in ein gemeinsames Konzept zu integrieren.

3.4 Konzept und Konstruktion eines DQR

Zentrale Aufgabe bei der Konzeptionierung des DQR war zunächst die Erarbeitung einer Matrix zur Beschreibung von Lernergebnissen nach Art und Niveau, in einer für alle Bildungsbereiche gemeinsamen Sprache. Dabei waren drei grundlegende Fragen zu beantworten:

1. Was könnte die integrierende Leitidee für einen – alle Bereiche übergreifenden – DQR sein? 2. Auf wie vielen Niveaus wollen wir welche Lernergebnisse anerkennen? 3. Welche Kategorien sind für die bildungsbereichsübergreifende Beschreibung von Lernergebnissen in einem DQR sinnvoll bzw. erforderlich?

Entsprechend einem Vorschlag aus dem BIBB-Hauptausschuss hat man sich darauf verständigt, dass die Abbildung von Handlungskompetenz – bezogen auf Anforderungsniveaus in Arbeits- bzw. Lernkontexten – die entscheidende Leitlinie für die Gestaltung des DQR sein sollte (vgl. SLOANE 2008).

Auf die Zahl von 8 Niveaus hat man sich nach längerem Hin und Her der Sozialpartner geeinigt, nicht zuletzt mit dem Hinweis auf die Kompatibilität mit dem EQR – obwohl auch mehr oder weniger Niveaus möglich gewesen wären, wie andere Länder zeigen.

Für die horizontale Gestaltung des DQR, also für die Lernergebniskategorien, konnten angesichts des bildungsübergreifenden Ansatzes des DQR Konzepts aus *einem* Teilbereich der Bildung nicht für die *gesamte* Struktur maßgeblich sein. Hier waren unterschiedliche Welten und ihre Begrifflichkeiten zu integrieren: die BBIG-Welt, mit „Fertigkeiten, Kenntnissen, Fähigkeiten“; die Welt der Rahmenlehrpläne für berufliche Schulen mit „Fach-, Sozial- u. Human-/personale Kompetenz“; die Hochschulwelt mit „Wissen/Verstehen“ (verbreitern, vertiefen) und „Können“ (instrumentelles, systemisches, kommunikatives Können); nicht zuletzt die EQR-Welt mit „Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz“.

Die nationale Steuerungsgruppe und der Arbeitskreis DQR haben sich für die Erarbeitung einer DQR-Matrix auf eine Struktur verständigt, die die Kategorien unterschiedlicher Provenienz in sich aufnimmt. Demnach werden im DQR-Vorschlag – ausgehend von einer jeweils integrativen Beschreibung von Handlungskompetenz auf den acht Niveaus – Lernergebnisse in den Kategorien „Fachkompetenz“, untergliedert in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, untergliedert in „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“, beschrieben. Erkennbar wurden Begrifflichkeiten der verschiedenen System-Segmente in das DQR-Kategoriengerüst übernommen.

4. Prüfung des Vorschlags – Experimentelle Zuordnung von Qualifikationen

In der ‚Prüfungsphase‘ bis Frühjahr 2010 sollten probenhalber sämtliche anerkannten Qualifikationen dem Rahmen zugeordnet werden – eine exemplarische Auswahl von ca. 50 Abschlüssen. Bereits auf den oberen drei Niveaus „gesetzt“ waren (wie im EQR) die Bologna-Qualifikationen Bachelor, Master, Doktorat. Sämtliche Niveaus sollen aber für weitere (berufliche) Qualifikationen offen sein. Strittig ist zwischen den Sozialparteien, ob Ausbildungsberufe einem oder mehreren Niveaus zugeordnet werden sollen, wenngleich wir schon heute eine klare Unterscheidung von Niveaus im Rahmen der Stufenbildung im Bau-, Textil- und Einzelhandelsbereich haben. Die Arbeitgeber plädieren generell für eine differenzierte Zuordnung von 2- und 3-jährigen Berufen. Ungeklärt ist, ob und wie allgemeinbildend-schulische Abschlüsse zugeordnet werden könnten. Die beiden untersten Niveaus harren noch einer Bestimmung; auf Niveau 2 könnten Berufsvorbereitung und Qualifizierungsbausteine zugeordnet werden, auf Niveau 1 ‚Basiskompetenzen‘ für die (noch) keine Standards existieren.

Noch offener ist die Frage, ob und wie später eine noch differenziertere Zuordnung von Qualifikationsteilen vorgenommen wird. Eine differenzierte Bewertung von Qualifikationsteilen hätte sicher Auswirkungen für ihre mögliche Anrechnung auf andere Abschlüsse bzw. die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Hierfür, und das ist die nächste große Aufgabe, sind in den folgenden Jahren Verfahren und Regeln zu entwickeln. Anregungen/Empfehlungen hierzu sind aus den beiden BMBF-Anrechnungsprogrammen (ANKOM und DECVET) zu erwarten – aber auch aus europäischen Projekten zur Implementation von ECVET.

Die Funktionsprüfung des DQR – anhand ausgewählter Qualifikationen aller Bildungssektoren in den Berufsfeldern Metall/Elektrotechnik, IT, Handel und Gesundheit. Nimmt man die vorgeschlagenen Deskriptoren für Lernergebnisse als Präskriptoren für die Zuordnung von Qualifikationen zu den 8 Niveaus, dann „streuen“ Berufsabschlüsse über bis zu drei Niveaus. Dies widerspricht jedoch dem bisherigen Verständnis einer eindeutigen Niveauezugehörigkeit von Abschlüssen. Bei der Zuordnung von Qualifikationen zum Rahmen sind zwei Herangehensweisen denkbar: ein *Individualisierungsmodell*, in dem jede Qualifikation einzeln geprüft und differenziert zugeordnet wird, und ein *Typisierungsmodell*, bei dem die Zuordnung auf Basis eines Abgleichs der bereits jetzt in den Teilsystemen des Bildungssystems vorhandenen Graduierungen von Abschlusstypen mit den Deskriptoren des DQR erfolgt (ESSER 2009).

Während sie Schul- und Hochschuleseite die Bedeutung des DQR eher zurückhaltend beurteilt, wird die Einführung des DQR nach Ansicht des Hauptausschuss' (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2009) nicht nur organisatorische und rechtliche, sondern auch Konsequenzen für die Ordnungsarbeit haben (kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen; Berufsgruppen). Die für Wirtschaft und Arbeit zuständigen Ressorts müssten deshalb in die weiteren Abstimmungsprozesse eingebunden werden. Das BIBB wurde aufgefordert, ein wissenschaftliches Begleitprojekt durchzuführen; dabei geht es um die vorausschauende Bewertung und Beurteilung der Auswirkungen eines DQR auf Bildungssystem, Arbeitsmarkt, Unternehmen sowie Berufswege und Berufsbiografien von Beschäftigten.

5. Perspektiven

Der „Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ kann und soll, so wie er nun als Entwurf vorliegt, nicht alle Probleme unseres Bildungssystems lösen, schon gar nicht kurzfristig. Er ist im besten Fall geeignet, dazu einen Beitrag zu leisten; allerdings nur in einer längeren Zeitperspektive und in einem umfassenderen Politikansatz.

Qualifikationsrahmen haben eine eigene Logik, die in ihren Prinzipien und Kriterien niedergelegt ist. Diese muss in Einklang gebracht werden mit der institutionellen Logik von Bildung und Ausbildung. Zur Logik von Bildungsinstitutionen gehört zweifellos ihre Selektionsfunktion. Sie tendieren also eher dazu, auszuschließen als Zugänge und Übergänge zu ermöglichen. Eine Funktion von Bildungsinstitutionen ist die Zuteilung von Chancen für das Fortkommen innerhalb des Bildungssystems bzw. des Beschäftigungssystems. Im Bildungssystem geht es um die Nutzung/Entwicklung von Lernkapazitäten, im Beschäftigungssystem geht es um die Nutzung/Entwicklung von Humankapital. Sowohl im Bildungssystem wie im Beschäftigungssystem sind die Ressourcen knapp, und deshalb werden in/durch beide/n Systeme/n schließlich Ränge und Plätze zugewiesen. Diese harten Realitäten manifestieren sich auch noch in den Niveaus von Qualifikationsrahmen: sie markieren Begrenzungen durch Zeit und Ressourcen. Gleichzeitig enthalten Qualifikationsrahmen, die nicht nur den beschränkten/beschränkenden Status quo klassifizieren wollen, Intentionen unterschiedlicher Reichweite in Bezug auf die Systeme. Qualifikationsrahmen lassen sich entsprechend ihrer Ambitionen unterscheiden: Kommunikation, Reformation, Transformation (RAFFE 2009).

Ein *Kommunikations-Rahmen* belässt zunächst das bestehende Bildungs-/Berufsbildungssystem wie es ist und versucht es transparenter, verständlicher, Zugänge und Übergänge deutlich zu machen, um so die Kohärenz zu verbessern.

Ein *Reform-Rahmen* nimmt ebenfalls seinen Ausgang vom bestehenden System. Ziele sind die Verbesserung vorhandener Bildungswege, Verbesserung der Qualität, Steigerung der Konsistenz von Qualifikationen, Ausfüllen von Lücken im Angebot, die Verstärkung der Rechenschaftspflicht.

Ein *Transformations-Rahmen* nimmt eine angenommene Zukunft als Ausgangspunkt und verfolgt einen radikalen Lernergebnisansatz, womit Qualifikationen unabhängig von bisher geltenden Standards, Institutionen und Programmen beschrieben werden können.

Die bisher mit Qualifikationsrahmen gemachten Erfahrungen zeigen: Je radikaler der Ansatz verfolgt wurde, desto größer die damit verbundenen Probleme, und andersherum: Je weniger ambitioniert, desto erfolgreicher die Geschichte. Folgende Bedingungen für den Erfolg lassen sich destillieren (RAFFE 2009, 20): (1) NQR sollten schrittweise, über einen längeren Zeitraum entwickelt werden. (2) NQR beruhen auf Prozessen der Vertrauensbildung und sollten ihren Ausgang von bestehenden Institutionen und Praktiken nehmen. (3) NQR brauchen die Unterstützung von Institutionen/Organisationen mit starker Verankerung im bestehenden System. (4) NQR sollten nicht viel vorschreiben und gestaltungsoffen sein. (5) Bestehende Bildungsgänge/Aus- und Fortbildungsordnungen sollten schrittweise der Ergebnisorientierung angepasst werden. (6) Möglicherweise ist eine getrennte Entwicklung innerhalb der Subsysteme erforderlich, bei gleichzeitiger moderater Koordination durch den übergreifenden Rahmen. (7) NQR bedürfen der Ergänzung durch andere Reforminstrumente, um ihre Ziele zu erreichen.

In Deutschland haben wir mit der Entscheidung, einen DQR zu entwickeln, zunächst eine Plattform der Kommunikation zwischen den Bildungssektoren, aber auch zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem geschaffen, die es ohne ihn nicht gäbe. Manche Akteure möchten es bei einem Transparenzinstrument belassen; andere sehen im DQR einen Ansatz, das Bildungssystem und seine Bezüge zum Beschäftigungssystem zu verändern oder gar völlig neu zu gestalten. Angesichts der Krisensymptome dualer Ausbildung und der Zunahme vollschulischer Ausbildung könnte eine konsequente Outcome-Orientierung gerade dazu dienen, eine Verlinkung unterschiedlicher Lern- und Entwicklungswege zu ermöglichen, über geeignete Formen der Kompetenzmessung eine Vergleichbarkeit ihrer Ergebnisse zu erreichen und den vom Regelsystem ausgeschlossenen Jugendlichen den Zugang zu erleichtern (KREMER 2006, DEISSINGER 2009).

Die Plattform DQR bietet eine ‚höhere Warte‘, von der aus die Selbstreferentialität der Subsysteme, ihre Exklusivität und die damit verbundenen Fehlsteuerungen/Verwerfungen infrage gestellt und diskutiert werden können. Vieles spricht dafür, mit Blick auf das Ganze exklusive Verfügungsmacht aufzugeben und die Bezüge neu zu justieren.

Anmerkungen

- 1 Beschlussfassung erfolgt verzögert.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2004): Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft, Weinheim und Basel.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen – vom Februar (www.deutscherqualifikationsrahmen.de).
- Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 23. März 2005, (BGBl. I S. 931).
- BIBB-Hauptausschuss (2009): Stellungnahme zur laufenden Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) HA-Sitzung 3/2009.
- BITKOM – Gesamtmetall – VDMA – ZVEI (2007): Die Anforderungen des Beschäftigungssystems – ein Beitrag zur Gestaltung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin, Frankfurt/Main.
- BLBS/VLBS (Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen e.V./ Verband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e.V.) (2008): Stellungnahme zum derzeitigen Stand der Diskussion eines Deutschen Qualifikationsrahmens, Berlin 10. Juli.
- BMBF/KMK (2005): Erste deutsche Stellungnahme zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), Bonn 15.11.2005.
- Bundesregierung (2009): Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen, Berlin, 9.12.2009.
- Coles, M./Oates, T. (2005): European reference levels for education and training: promoting credit transfer and mutual trust. Luxembourg.
- 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. (1995): Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von

- „Berufsbildungssystemen“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 91 (4), 367–387.
- Deißinger, T. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chance zur Lösung nationaler Problemlagen. In: BWP, 30 (3), 40–43.
- Drexel, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG Metall, Berlin/Frankfurt am Main.
- Drexel, I. (2006): Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Regulierung und die Folgen – Für Alternativen zu EQF und NQR. In: Grollmann, P. u.a. (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung: ein Gestaltungsprozess. Münster, 13–33.
- Dreyfus, H.L./Dreyfus, S. E. (1986): Mind over machine: the power of human intuition and experience in the era of the computer. New York.
- Esser, F. H. (2009): Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau. In: BWP, 38 (4), 45–49.
- Europäische Gemeinschaften (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQF). Luxemburg.
- Generalsekretärs des ZDH Hans-Eberhard Schleyer bei der Startkonferenz für den DQR (2008): In: Bund-Länder-Konferenz (Hrsg.): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Berlin.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2008): Statement zum Deutschen Qualifikationsrahmen. In: BMBF/KMK (Hrsg.): Bund-Länder-Konferenz „Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen – Erwartungen und Herausforderungen“, 5./6. März. 107–109.
- Greinert, W.-D.(1999): Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Baden-Baden.
- Hall, P.A./Soskice, D. (eds.) (2001): Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage. New York.
- Jaques, E. (1996): Requisite organisation. 2nd edition. Falls Church.
- Konferenz der Kultusminister der Länder (2005): Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Berlin.
- Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit (2008): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Eine Chance zur Integration benachteiligter Jugendlicher? Berlin.
- Kremer, H. (2006): Vom EQF zum NQF – Festhalten am alten Spielsystem in der beruflichen Bildung? http://www.bwpat.de/ausgabe11/kremer_bwpat11.shtml (11.11 2006).
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (2005): Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET). Bonn.
- Nehls, H. (2008): Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens. In: BWP, 37 (3), 48–51.
- OECD (2007): Qualifications systems. Bridges to lifelong learning. Paris.

- Raffe, D. (2009): Towards a dynamic model of National Qualifications Frameworks. Discussion document 2. ILO research project on National Qualifications Frameworks: Implementation and Impact. Geneva.
- Rathjen, J. (2007): Prinzipien eines bildungsbereichsübergreifenden DQR aus Hochschulsicht. Bonn.
- Schedler, K./Proeller, I. (2006): New Public Management. 3.Aufl. Bern.
- Sloane, P. F. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Bielefeld.
- Tuck, R. (2007): An introductory guide to National Qualifications Frameworks – Conceptual and practical issues. Geneva.
- Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung: Stellungnahme zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), Bonn 21. Dezember 2009.
- Weiß, M./Steinert, B. (2000): Privatisierung des Bildungsbereichs – Internationale Tendenzen. In: Radtke, F.-O./Weiß, M.. (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Opladen.
- Winterton, J./Delamare-LeDeist, F./Stringfellow, E. (2006): Typology of knowledge, skills and competences. Clarification of the concept and prototype. Luxembourg.
- Zentralverband des Deutschen Handwerks (2005): Überlegungen für die Konstruktion eines integrierten NQF-ECVET-Modells (Nationaler Qualifikationsrahmen und Leistungspunkte). Berlin.

Kurzbiographie

Dr. *Georg Hanf*, Jg. 1947, seit 2006 Leiter des Arbeitsbereichs Internationales Monitoring und Benchmarking/Europäische Berufsbildungspolitik im Bundesinstitut für Berufsbildung, dort bereits seit 1988 in der Koordination Europäischer Programme und vergleichender Forschung tätig, zuvor an der Technischen Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Europäische Berufsbildungspolitik, Qualifikationen und Qualifikationsrahmen, Rekrutierung und Kompetenzentwicklung in Unternehmen im internationalen Vergleich.

Anschrift: Bundesinstitut für Berufsbildung, Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn.