pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Gebrande, Johanna

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 29 S. - (Durchlässigkeit. WiFF Expertisen; 17)

Quellenangabe/ Reference:
Gebrande, Johanna: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München : Deutsches Jugendinstitut 2011, 29 S. - (Durchlässigkeit. WiFF Expertisen; 17) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-285762 - DOI: 10.25656/01:28576

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-285762
https://doi.org/10.25656/01:28576

in Kooperation mit / in cooperation with:

Deutsches Jugendinstitut

https://www.dji.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

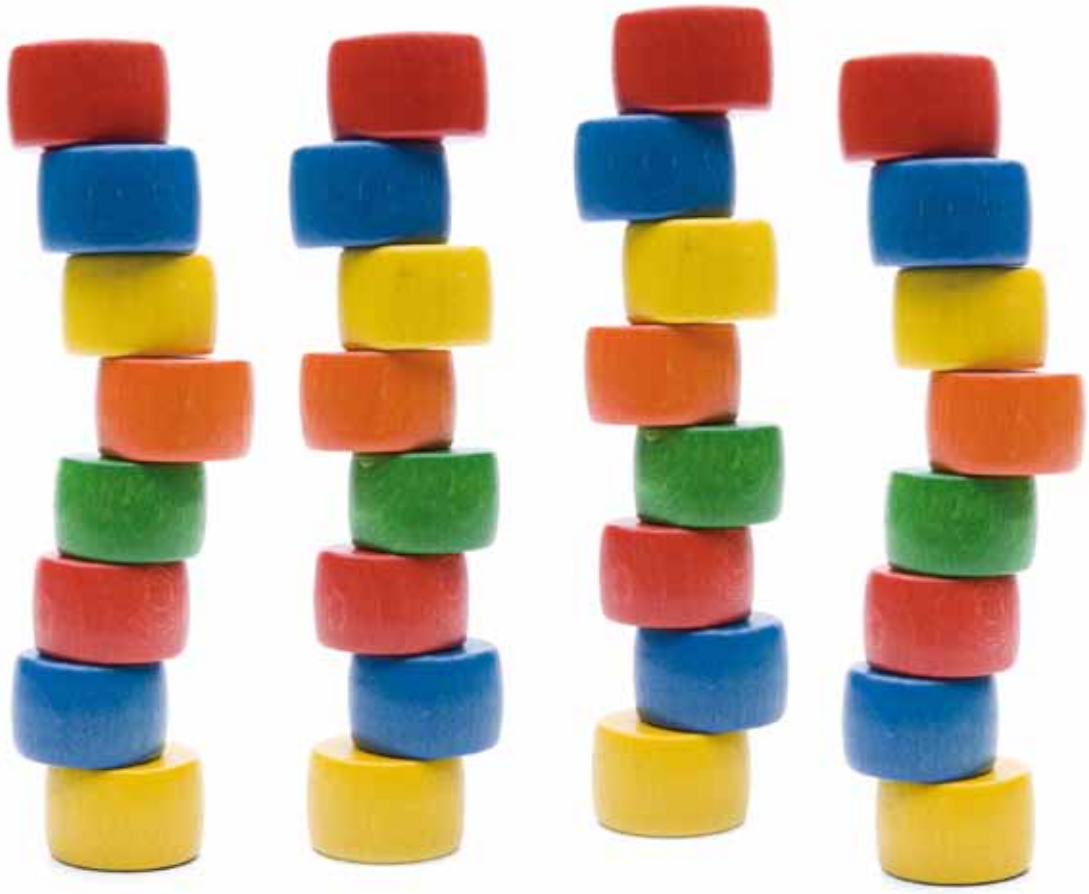
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

wiff
Weiterbildungsinitiative
Frühpädagogische Fachkräfte

Johanna Gebrande

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen



Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Robert Bosch Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Jugendinstitut e. V. Die drei Partner setzen sich dafür ein, im frühpädagogischen Weiterbildungssystem in Deutschland mehr Transparenz herzustellen, die Qualität der Angebote zu sichern und anschlussfähige Bildungswege zu fördern.

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)
Nockherstraße 2, 81541 München
Telefon: +49 (0)89 62306-173
E-Mail: info@weiterbildungsinitiative.de

Herausgeber: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI)
Koordination: Nina Rehbach, Vera Deppe
Lektorat: Jürgen Barthelmes
Gestaltung, Satz: Brandung, Leipzig
Titelfoto: by-studio © Fotolia.com
Druck: Henrich Druck + Medien GmbH, Frankfurt a. M.

www.weiterbildungsinitiative.de

ISBN 978-3-86379-024-0

Johanna Gebrande

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen

Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)

Vorwort

Die Ausgestaltung und Umsetzung des *Deutschen Qualifikationsrahmens* (DQR) ist ein zentrales gesellschaftpolitisches Anliegen, das langfristig zu weitreichenden Veränderungen im deutschen Bildungssystem führen soll.

Die damit verbundenen bildungspolitischen Herausforderungen im Zuge europäischer Entwicklungen sind in der Bildungslandschaft bisher nur teilweise bekannt. In vielen Diskursen und Kontexten der letzen Monate wurde deutlich, dass fundierte Kenntnisse über den *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) und seine nationale Umsetzung durch den DQR fehlen. Der aktuelle Sachstand und die bildungspolitische Reichweite werden zwar in ausgewählten Kreisen diskutiert, im Handlungsfeld sind aber offensichtlich noch zu wenig fundierte Informationen angekommen.

Im Rahmen der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) soll dieses Arbeitspapier eine Informationslücke schließen und die Transparenz über den aktuellen Stand „in Sachen DQR" vergrößern. Dargestellt wird vor dem Hintergrund des europäischen bildungspolitischen Kontextes der aktuelle Umsetzungsstand des DQR. Mit einer Zusammenfassung der unterschiedlichen Stellungnahmen wird darüber hinaus ein wichtiger Einblick in die aktuellen Diskurse vermittelt, die der DQR in der „Qualifizierungslandschaft" ausgelöst hat.

München, im August 2011

Angelika Diller
Projektleitung WiFF

Hans Rudolf Leu
Wissenschaftliche Leitung WiFF

Inhalt

1 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als Anstoß für einen Nationalen Qualifikationsrahmen 6

2 Die Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) auf nationaler Ebene 8

3 Konzept und Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) 9

4 Die Debatten über den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) 11
4.1 Die beteiligten Institutionen und Verbände 11
4.2 Die unterschiedlichen Einschätzungen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) 12
4.2.1 Bewertung der Zielmarken des Deutschen Qualifikationsrahmens 12
4.2.2 Konstruktion, Aufbau und Struktur aus Sicht der Akteursgruppen 13
4.2.3 Probleme der Anwendungsfähigkeit und Umsetzbarkeit 17

5 Zusammenfassung 19

6 Glossar 21

7 Literatur 23

8 Abkürzungsverzeichnis 27

9 Anhang: Übersicht über die Stellungnahmen wichtiger Akteursgruppen 28

1 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als Anstoß für einen Nationalen Qualifikationsrahmen

Ausgangspunkt für die Bemühungen um einen *Deutschen Qualifikationsrahmen* (DQR) war der Entschluss, auf europäischer Ebene einen *Europäischen Qualifikationsrahmen* (EQR) einzuführen.

Diese Entwicklung des EQR ist in einer Linie mit verschiedenen anderen europäischen Bestrebungen zu sehen, die *Transparenz*, *Durchlässigkeit* und *Mobilität* in Europas Bildungssystemen fördern sollen. Zu nennen sind hier vor allem zwei Erklärungen der europäischen Bildungsminister: die *Erklärung von Bologna* (1999), die den gleichnamigen *Bologna-Prozess* angestoßen hat und die *Kopenhagener Erklärung* (2002).

Während im *Bologna-Prozess* mit der Schaffung eines einheitlich gestuften Studiensystems zur Vergleichbarkeit innerhalb der europäischen Hochschulsysteme beigetragen wird, ist in der *Kopenhagener Erklärung* das Anliegen formuliert, mehr Transparenz und Vergleichbarkeit in die Berufliche Bildung zu bringen (Europäische Bildungsminister 2002, 1999).

Aus diesen europäischen Bestrebungen trat im April 2008 der EQR in Kraft. Dieser Referenzrahmen umfasst die allgemeine, berufliche und akademische Aus- und Weiterbildung und berücksichtigt auch informell und nonformal erworbene Kompetenzen. Der EQR soll die einzelnen Qualifikationssysteme in den europäischen Staaten verknüpfen und als Übersetzungsinstrument zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit beitragen.

Auf *acht Niveaustufen* beschreibt der EQR in den drei Kategorie-Säulen *Kenntnisse*, *Fähigkeiten* und *Kompetenzen* (knowledge – skills – competence) Lernergebnisse, die „für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind" (Europäische Kommission 2008, S. 12).

Auf der Basis von *Kompetenzen* und orientiert am *Outcome* soll deutlich werden, „was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun" (Europäische Kommission 2008, S. 3).

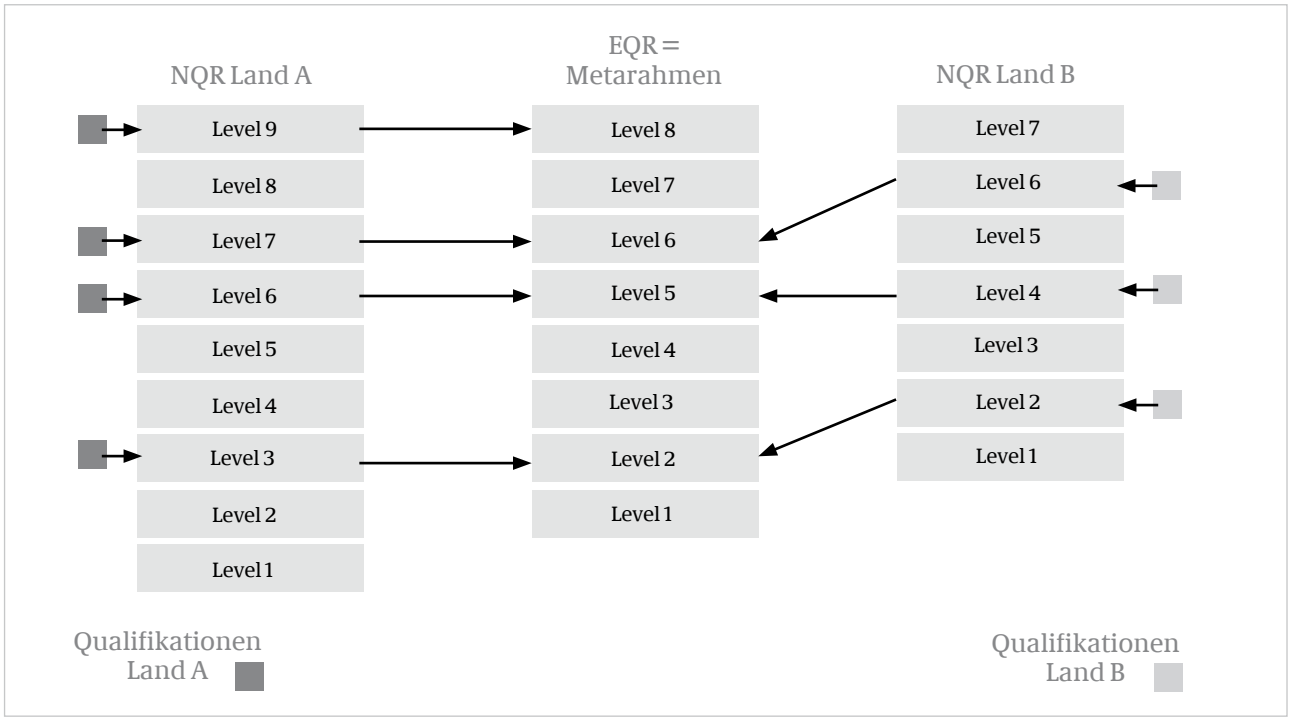
Zur Umsetzung des EQR wurde den europäischen Mitgliedsstaaten nahegelegt eigene *Nationale Qualifikationsrahmen* (NQR) zu entwickeln und diese „bis 2010 an den Europäischen Qualifikationsrahmen zu koppeln" (Europäisches Parlament und Rat 2008, S. 3).

Bis 2012 sollen dann alle neu ausgestellten Qualifikationsbescheinigungen „einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des europäischen Qualifikationsrahmens enthalten" (Europäisches Parlament und Rat 2008, S. 3). Außerdem soll eine nationale Koordinierungsstelle eingerichtet werden, die die Qualifikationsniveaus der nationalen Systeme mit den EQR-Niveaus verknüpft (Europäisches Parlament und Rat 2008).

Die Abbildung 1 zeigt auf, wie Qualifikationen zweier Länder durch den EQR vergleichbar werden. Eine beliebige Qualifikation des Landes A wird über den NQR einem EQR-Niveau zugeordnet. Durch den EQR erfolgt daraufhin eine Übersetzung zum NQR des Landes B. Dies ermöglicht es, die Qualifikation des Landes A mit der auf dieser Niveaustufe zugeordneten Qualifikation des Landes B zu vergleichen und dementsprechend anzuerkennen.

Das *Bundesministerium für Bildung und Forschung* (BMBF) und die *Kultusministerkonferenz* (KMK) haben sich daher zusammengeschlossen, um durch die Entwicklung des DQRs eine Umsetzung auf nationaler Ebene voranzutreiben (AK DQR 2011). Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern (wie England, Schottland und Irland) wird damit in Deutschland erstmals ein nationales Rahmenwerk für die Berufliche und die Allgemeine Bildung formuliert.

Abbildung 1: Der EQR als Übersetzungsinstrument



Quelle: DQR-Büro 2010

2 Die Erarbeitung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) auf nationaler Ebene

Der Prozess der Erarbeitung des DQR wird von der *Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen* (B-L-KG DQR) gesteuert. Gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus der Allgemeinen Bildung, der Hochschulbildung, der Beruflichen Bildung, der Wissenschaft und der Praxis sowie den Sozialpartnern bilden sie den *Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen* (AK DQR). Dieser hat, begleitet durch regelmäßige Rückkopplung an die entsendenden Institutionen und Gremien, einen DQR-Entwurf erarbeitet, der aus einem Einführungstext und einer Matrix mit den Niveaustufen sowie einem Glossar der wichtigsten Begriffe besteht.

Im Februar 2009 wurde der Entwurf der Öffentlichkeit zur Diskussion vorgelegt. Von Mai 2009 bis Juli 2010 wurde der DQR-Entwurf in vier Arbeitsgruppen erprobt. Diese versuchten durch die einvernehmliche exemplarische Zuordnung von ausgewählten formalen Qualifikationen die Handhabbarkeit der Matrix zu überprüfen und Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten.

Die Arbeitsgruppen teilen sich in die vier Berufs- und Tätigkeitsfelder *Gesundheit*, *Handel*, *IT-Bereich* und *Metall/Elektro* auf. Die Ergebnisse liegen in Form von vier Expertenvoten vor (DQR-Büro 2010). Ab Juli 2010 überarbeitete der AK DQR seinen Entwurf und verabschiedete am 10. November 2010 seinen *Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (AK DQR 2010).

Nach Abschluss dieser Erprobungsphase werden sich nun die entsprechenden politischen Gremien mit dem DQR-Vorschlag befassen. So wurde dem BMBF und der KMK die am 22. März 2011 vom AK DQR verabschiedete, aktuellste Fassung des DQR vorgelegt. Um die Zuordnung aller formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems zu erleichtern, wird auf Grundlage der Ergebnisse und Erfahrungen der Arbeitsgruppen ein Leitfaden entwickelt. Bund und Länder werden anschließend darüber beraten, wer die konkrete Zuordnung einer Qualifikation in den DQR vornehmen wird (BMBF 2010).

Zeitgleich werden weiterhin internationale Arbeitstreffen zum Austausch mit anderen europäischen Staaten, die mit der Entwicklung ihres NQR beschäftigt sind, stattfinden sowie Expertenworkshops, die Möglichkeiten des Einbezugs informell und nonformal erworbener Kompetenzen diskutieren (BMBF/Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2010).

Die B-L-KG DQR hält an den Empfehlungen des *Europäischen Parlaments und Rates* (2008) fest, bis 2012 auf allen neuen Qualifikationsnachweisen das entsprechende DQR- und EQR-Niveau zu vermerken (AK DQR 2011).

3 Konzept und Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)

Der DQR soll als nationale Umsetzung des EQR unter den Zielen *Transparenz*, *Durchlässigkeit* und *Gleichwertigkeit* die historisch gewachsenen Sektoren des deutschen Bildungssystems „unter einem Dach" mit einer veränderten Systematik zusammenführen. Mit seinem bildungsbereichsübergreifenden Ansatz nimmt der DQR Einfluss auf das bisherige Bildungssystem und hat die Chance, die bisher getrennt stehenden Sektoren Allgemeinbildung, Hochschulbildung, Berufliche Bildung und Weiterbildung enger aneinander zu binden und anschlussfähige Bildungswege zu fördern (BMBF 2009).

Angelehnt am EQR beinhaltet der DQR „eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen" (AK DQR 2011, S. 4). Wie im EQR werden auf *acht Niveaustufen* Qualifikationen beschrieben – wobei einer Niveaustufe gleichwertige, nicht aber gleichartige Qualifikationen zugeordnet werden. Die Niveaustufen unterteilen sich – abweichend von EQR – in zwei Kompetenzkategorien mit je zwei Unterkategorien: *Fachkompetenz* (gegliedert in *Wissen* und *Fertigkeiten*) und *Personale Kompetenzen* (gegliedert in *Sozialkompetenz* und *Selbstständigkeit*).

Kompetenz wird im DQR definiert als „Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten" (AK DQR 2011, S. 4). Der *Kompetenzbegriff* versteht sich als umfassende *Handlungskompetenz*. *Methodenkompetenz* wird als *Querschnittskompetenz* verstanden und findet keine gesonderte Erwähnung.

Bei der Darstellung der vier Kategorien in der gezeigten Struktur (siehe Abbildung 2) wird von einer *Vier-Säulen-Struktur* gesprochen. Durch diese soll die Gleichwertigkeit von fachlichen und personalen Kompetenzen verdeutlicht werden.

Entlang der genannten Kategorien beschreiben sogenannte Deskriptoren auf jeder der acht Niveaustufen die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Diese Beschreibungen orientieren sich an der Handlungskompetenz und an Lernergebnissen, dem Outcome.

Die Abbildung 3 (S. 10) zeigt beispielhaft wie die Kompetenzen auf Niveaustufe 5 durch die Deskriptoren beschrieben werden.

Abbildung 2: Die Vier-Säulen-Struktur des DQR

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz

Quelle: AK DQR 2011

Abbildung 3: Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des DQR

Niveau 5			
Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Fachkompetenz		**Personale Kompetenz**	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über integriertes Fachwissen in einem Lernbereich *oder* über integriertes berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld verfügen. Das schließt auch vertieftes fachtheoretisches Wissen ein. Umfang und Grenzen des Lernbereichs oder beruflichen Tätigkeitsfelds kennen.	Über ein sehr breites Spektrum spezialisierter kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen. Arbeitsprozesse übergreifend planen und sie unter umfassender Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen. Umfassende Transferleistungen erbringen.	Arbeitsprozesse kooperativ, auch in heterogenen Gruppen, planen und gestalten, andere anleiten und mit fundierter Lernberatung unterstützen. Auch fachübergreifend komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen. Interessen und Bedarf von Adressaten vorausschauend berücksichtigen.	Eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten sowie Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Team ziehen.

Quelle: AK DQR 2011

Anhand dieser Struktur sollen zukünftig alle formalen Qualifikationen, die in der Allgemeinbildung, Hochschulbildung, Beruflichen Bildung sowie der Weiterbildung erworben werden, einem DQR-Niveau zugeordnet werden. Auch Kompetenzen aus informellem und nonformalem Lernen[1] sollen in Zukunft validierbar werden.

1 Für Definitionen siehe Glossar.

4 Die Debatten über den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

Die hohe, vor allem bildungspolitische Bedeutung und die langfristig zu erwartenden berufspolitischen Auswirkungen, die dem DQR beigemessen werden, haben zur Folge, dass sich verschiedene Akteure des gesellschaftlichen Lebens mit der Thematik befassen und dazu Stellungnahmen verfasst haben.

Im Folgenden werden die Akteure kurz vorgestellt bevor inhaltlich auf die Stellungnahmen zum DQR eingegangen wird.

4.1 Die beteiligten Institutionen und Verbände

Die Debatte um den DQR verläuft quer durch Politik, Verbände, Gewerkschaften, Wissenschaft und Praxis. Zeitlich erstrecken sich die hier untersuchten Stellungnahmen über einen Zwei-Jahres-Zeitraum von der Veröffentlichung des DQR-Entwurfes durch den *AK DQR* im Februar 2009 bis zur Veröffentlichung des überarbeiteten DQR-Vorschlages im November 2010. Um eine Vergleichbarkeit der Stellungnahmen sicherzustellen wurden nur diejenigen berücksichtigt, die den DQR-Entwurf (2009) als Diskussionsgrundlage haben.[2]

Folgende Institutionen, Verbände und Interessensgruppen beteiligen sich an der Diskussion um den DQR:[3]

Gewerkschaften:
- Beamtenbund und Tarifunion (dbb)
- Bundesverband der Träger Beruflicher Bildung (Bildungsverband) e.V. (BBB)
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Wirtschaft:
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB)
- Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH)

Freie Verbände:
- Arbeiterwohlfahrt (AWO)
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)
- Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAG KJS)
- Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB)
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (DV)
- Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung

Vertreter der Hochschulbildung:
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
- Deutscher Hochschulverband (DHV)
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Experten:
- Prof. Dr. Dieter Gnahs für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
- Lothar Herstix für den Arbeitskreis DQR und die Kultusministerkonferenz (KMK)
- Prof. Dr. Georg Spöttl

Expertenvoten der DQR-Arbeitsgruppen:
- Gesundheit
- Handel
- IT
- Metall/Elektro.

2 Es ist zu beachten, dass die Ausführungen im Kapitel „Konzept und Struktur des Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)“ sich auf die neuste Fassung des DQR vom März 2011 beziehen, in der bereits Anregungen und Verbesserungsvorschläge aus der Erprobungsphase umgesetzt wurden. Die untersuchten Stellungnahmen beziehen sich in ihren Überlegungen noch auf den Diskussionsvorschlag vom Februar 2009.

3 Der Beitrag berücksichtigt alle relevanten Stellungnahmen, die im Internet für den genannten Zeitraum recherchierbar waren.

4.2 Die unterschiedlichen Einschätzungen zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

Die Stellungnahmen setzen sich sowohl sehr allgemein mit dem DQR auseinander als auch spezifisch mit verschiedenen Aspekten des Entwurfs. Behandelt werden daher die Ziele des DQR, die Konstruktion, der Aufbau und die Struktur des DQR sowie die Probleme, die sich hinsichtlich der Anwendungsfähigkeit und Umsetzbarkeit des DQR ergeben.

Nachfolgend werden kurz die genannten Aspekte allgemein skizziert, um dann auf die Sicht der Akteursgruppen einzugehen. Dabei werden jeweils besondere Positionen herausgestellt.

4.2.1 Bewertung der Zielmarken des Deutschen Qualifikationsrahmens

Zu den wichtigen Zielen des DQR werden in allen Stellungnahmen das Herstellen von *Transparenz*, *Durchlässigkeit*, *Gleichwertigkeit* und *Chancengleichheit* gezählt. Der DQR soll somit als bildungsbereichsübergreifendes Transparenzinstrument die Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem fördern sowie die Gleichwertigkeit zwischen Beruflicher und Allgemeiner Bildung.

Darüber hinaus soll die Durchlässigkeit und Mobilität im europäischen Raum durch die Anbindung an den EQR als Übersetzungsinstrument erleichtert werden. Dieser dient als Übersetzungsinstrument für Qualifikationen, die in einem anderen Land erworben wurden. Die Chancengleichheit kann über die Lernort- und Lernwegunabhängigkeit erlangt werden, die zu einer leichteren Erreichbarkeit aller Kompetenzniveaus auf schulischen, hochschulischen und beruflichen Bildungs- und Karrierewegen führen soll.

Mit diesen Zielen stimmen alle Stellungnehmer überein (beispielsweise BBB 2010; HRK 2010 b). Beim Erreichen dieser Ziele werden allerdings durchaus auch Schwierigkeiten genannt.

Besonders bei der Beurteilung der *Durchlässigkeit* herrscht eher Zurückhaltung, obwohl die Akteure sich eine höhere Durchlässigkeit durch den DQR erhoffen. Schwierigkeiten werden aufgrund unterschiedlicher Bildungs- und Ausbildungstraditionen in Deutschland vermutet, die eine harmonische Zuordnung und damit auch die Durchlässigkeit erschweren (Herstix 2010). Eine deutliche Behinderung der Durchlässigkeit und *Gleichwertigkeit* wird bei der Einführung eines Y-Modells [4] vermutet, mit der eine Versäulung von Beruflicher und Hochschulischer Bildung verstetigt würde. Die Gleichwertigkeit ist für die *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* (GEW 2009) durch die „Oder"-Formulierung „Lern- oder Arbeitsbereich" hergestellt, sie lehnt einen DQR in Y-Form ab.

In den Arbeitsgruppen [5] wird die Gleichwertigkeit kontrovers diskutiert. Während die AG Gesundheit (2010) und AG Handel (2010) die Gleichwertigkeit zwischen Beruflicher und Akademischer Bildung durch die „Oder"-Formulierungen ausreichend abgebildet sehen, zeigt sich in der AG IT (2010) und AG Metall/Elektro (2010) ein großer Teil unzufrieden. Die Parallelformulierungen werden als „holprig oder missverständlich, künstlich und deshalb überflüssig" empfunden und bilden die Unterschiede im Bildungssystem nicht angemessen ab (AG IT 2010, S. 102). Problematisch ist es (nach Spöttl 2010, S.10), dass bisher immer noch zu wenige „zuverlässige und ... anerkannte Verfahren zur Bewertung der Qualität von Qualifikationen in der Berufsbildung" vorliegen, was eine Vergleichbarkeit und damit auch die Durchlässigkeit erschwert.

Können die Qualifikationen nicht sinnvoll und nachvollziehbar zugeordnet werden, beeinträchtigt dies wiederum die *Transparenz* des gesamten DQR. Die GEW (2009, S. 21) sieht auf der anderen Seite die Gefahr, dass durch die Einführung das Leistungspunktesystem *European Credit System of Vocational Education and Training* (ECVET) das duale System unterminiert werde, und dass die „gesellschaftliche Anbindung der beruflichen Bildung geschwächt, Mitbestimmungsstrukturen aufgehoben" werden. Gerade für die Durchlässigkeit im europäischen Raum können DQR und EQR zu hilfreichen Instrumenten werden, wenn im Ausland erzielte Lernergebnisse auch ohne formale Anerkennung angemessen eingeschätzt werden können (Spöttl 2010). In diesem Punkt sieht die *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe* (AGJ 2010) jedoch die Schwierigkeit, dass die abschlussbezogenen

4 = die Teilung der Niveaus 6 bis 8 in einen hochschulische (A=akademisch erworbene Qualifikationen) und einen beruflichen (B=beruflich erworbene Qualifikation) Strang; siehe dazu auch das Glossar.

5 Im Folgenden abgekürzt mit AG.

Qualifikationen im DQR dem kompetenzbasierten EQR nicht angemessen zugeordnet werden können und so eine Vereinbarkeit der beiden Qualifikationsrahmen erschwert wird.

In Bezug auf die deutlich unterschiedliche und nicht einvernehmliche Zuordnung von Abschlüssen, kritisiert die AGJ (2010), dass das Prinzip der *Lernort- und Lernwegunabhängigkeit* nicht durchgängig verfolgt wurde.

Der *Deutsche Industrie- und Handelskammertag* (DIHK 2010) stellt aber auch einige Eigenschaften des DQR heraus, die *Durchlässigkeit* begünstigen: Die acht Niveaustufen, die aus Sicht des DIHK in der Lage sind, das deutsche Bildungssystem abzubilden; die Handlungskompetenz, die den Bezug zum Beschäftigungssystem herstellt; die Outcome-Orientierung, die Kompetenzen aus den verschiedenen Abschlüssen sichtbar macht; die Tatsache, dass prinzipiell alle Niveaus zugänglich sind.

Das *Bundesinstitut für Berufliche Bildung* (BIBB 2010) und der *Zentralverband des Deutschen Handwerks* (ZDH 2010) stellen fest, dass momentan noch keine Aussagen zur tatsächlichen Durchlässigkeit möglich sind, der DQR aber grundsätzlich geeignet wäre, die Durchlässigkeit zu erhöhen. Das BIBB (2010) betont, dass die jeweiligen Nationalen Qualifikationsrahmen anderer europäischer Länder bisher zumindest eine symbolische Wirkung haben. So wurde eine gemeinsame Sprache über alle Bildungsbereiche hinweg gefunden, die die Bildungsbereiche miteinander in Verbindung bringt und Transparenz über Qualifikationen und Bildungswege schafft. Bei der Gestaltung von Abschlüssen und Curricula konnten erste positive Effekte verzeichnet werden.

Der *Bundesverband der Träger Beruflicher Bildung* (BBB 2010) macht nochmal darauf aufmerksam, dass Durchlässigkeit nur mit definierten und nachvollziehbaren Standards möglich ist und die GEW (2009) betont, dass der Einbezug informell erworbener Kompetenzen für Durchlässigkeit unverzichtbar ist. Auch mit Blick auf die Gleichwertigkeit sollte laut der *Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit* (BAG KJS 2009) nicht nur die zwischen Allgemeiner und Beruflicher Bildung gefördert werden, sondern auch die zwischen formal und informell erworbenen Kompetenzen.

Die positiven Wirkungen, die der DQR haben kann und soll, werden weitgehend nicht mehr in Frage gestellt.[6] Jedoch wird in den Stellungnahmen auch gerne auf einen möglichen negativen Verlauf verwiesen, wenn der DQR mangelhaft und unzureichend ausgearbeitet und eingesetzt wird. Die GEW (2009) sieht die Gefahr der Vertiefung des Gegensatzpaares Berufs- und Hochschulbildung durch eine Unterbewertung beruflicher Abschlüsse, der Festschreibung von sozialer Ungleichheit durch den Nachweis von Kompetenzen sowie einer neoliberalen Ausrichtung der Bildung durch eine reine Outcome-Orientierung. Dies könnte allgemein zu einer „Schwächung gesellschaftlicher Partizipation und öffentlich-rechtlicher Standards im Bildungssystem“ (GEW 2009, S. 62) führen.

Um die hier genannten hochgesteckten Ziele (Transparenz, Durchlässigkeit, etc.) zu erreichen, müsste mit der Einführung des DQR ein umfassender Reformprozess einhergehen. Geschieht dies nicht, sieht die GEW (2009, S. 21) „wieder die Chance für mehr Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungswege vertan“.

4.2.2 Konstruktion, Aufbau und Struktur aus Sicht der Akteursgruppen

Die Beschreibung von Struktur und Aufbau des DQR in Kapitel 3 zeigt bereits, wie hoch komplex die Konstruktion des DQR ist. So ist es nicht verwunderlich, dass sowohl das zugrunde liegende Konzept als auch die Zuordnungsmöglichkeiten bei den Stellungnehmern auf Zustimmung und Ablehnung stoßen.

Niveaustufen

Die Anzahl von *acht Niveaustufen* wird in den Stellungnahmen überwiegend als geeignet für eine umfassende Abbildung des deutschen Bildungssystems gesehen. Dies wird auch von den vier Arbeitsgruppen bestätigt. In der Erprobungsphase stellte es sich jedoch auch heraus, dass eine Differenzierung der Niveaustufen zum Teil schwierig ist, weil keine ausreichende Abgrenzung und Trennschärfe gegeben ist. Die GEW (2009) gibt zu bedenken, dass acht Stufen auch zu viel sein könnten, weil eine starke Differenzierung der Berufstätigkeiten eine weitere Segmentierung und

6 Im März 2010 veröffentlichte der *Deutsche Hochschulverband* (DHV 2010) eine scharfe Kritik am DQR, was zu einer vorrübergehenden Einstellung der Arbeiten am DQR führte.

Selektion fördern würde. Auf der anderen Seite werden Tätigkeiten auf den höchsten Stufen zu wenig differenziert, obwohl hier deutlich größere Unterschiede bestehen.

Die *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (DGfE 2010, S. 2) betont, dass es sich bei den beschriebenen Niveaus um „Mindestanforderungen" handeln muss, die für das Erreichen eines bestimmten Niveaus notwendig sind. Es kann aber auch die Stufung an sich als problematisch wahrgenommen werden, weil sie „auf Macht, auf Tradition und auf Konvention beruht" (Gnahs 2010, S. 2). Die Kompatibilität mit dem EQR, der ebenfalls acht Stufen aufweist, scheint gewährleistet zu sein, was auch die Arbeitsgruppen für möglich halten.

Y-Modell

Zur Diskussion steht momentan das oben bereits genannte Y-Modell, wie es auch der NQR in Österreich vorsieht. Die deutschen Akteure sind jedoch gegen diese Trennung in A (akademisch) und B (beruflich), da dies die Gleichwertigkeit von Beruflicher und Akademischer Bildung gefährden würde. Innerhalb einer gemeinsamen Säule jedoch über „Oder"-Formulierungen eine definitorische Abgrenzung vorzunehmen, wird weiter diskutiert (BIBB 2010; Spöttl 2010).

In der Erprobungsphase hat sich in der AG IT (2010) und AG Metall/Elektro (2010) gezeigt, dass die „Oder"-Formulierungen nicht durchgängig handhabbar sind. So gibt es hier auch Vertreter, die eine A/B-Lösung präferieren würden. Einig ist sich die AG Metall/Elektro (2010, S. 129), dass eine „deutliche Trennung der Beschreibungen links und rechts der „Oder"-Formulierung sowie damit einhergehend eine „Neuformulierung der Deskriptoren" ab Stufe 6 sinnvoll wäre.

Die *Hochschulrektorenkonferenz* (HRK 2010 b) betont, dass eine Teilung der Niveaustufen nur „zweitbeste Lösung" sein kann. Die AGJ (2010) kann einer Teilung dahingehend etwas Positives abgewinnen, da sie hofft, so Verständnisschwierigkeiten bezüglich der unterschiedlich gebrauchten Begrifflichkeiten in akademischen und beruflichen Kontexten aus dem Weg zu räumen.

Einstufungen

Ein großer aktueller Kritikpunkt liegt in der Einstufung des Abiturs auf Niveau 5, wie es vom *Schulausschuss* der KMK vorgeschlagen wird. Sowohl betriebliche, als auch gewerkschaftliche und Bildungsvertreter sowie der Großteil in den Arbeitsgruppen halten dies für einen Fehler. Sie sehen dabei eine Überbewertung der Allgemeinbildung im Verhältnis zur dualen und fachschulischen Ausbildung und fordern eine Einstufung auf Niveau 4 (beispielsweise BIBB AG DQR/ECVET 2010; DIHK 2010).

In den Arbeitsgruppen wurden Qualifikationen, die an Berufsfachschulen oder in der dualen Ausbildung erworben wurden, auf den Niveaus 3 bis 5 zugeordnet und fachschulische Qualifikationen den Niveaus 5 bis 7 (AGs 2010).

Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass mit dem Abitur vergleichbare Abschlüsse überwiegend auf Niveau 4 eingestuft werden. Auch die unterschiedliche Behandlung von Allgemeiner Hochschulreife (Niveau 5) und Fachhochschulreife (Niveau 4) wird kritisiert, da dies dem Gleichwertigkeitsgedanken zuwider läuft (AG Handel 2010; BBB 2010; DGB 2010; Spöttl 2010). Zielführender wäre dagegen eine gleiche Einstufung von Abitur und Berufen mit dreijähriger Ausbildung (derzeit Niveau 4) (BBB 2010; DGB 2010; ZDH 2010).

Generell wird bei der Zuordnung der allgemeinbildenden Schulabschlüsse die fehlende Begründung kritisiert. Die AG Metall/Elektro (2010) stellt darüber hinaus fest, dass die Allgemeinbildung nicht im DQR abgebildet werden sollte, da sie nicht die „Beruflichkeit" zum Ziel hat und damit auch nicht der Logik des DQR entspricht.

Vier-Säulen-Struktur

Die *Vier-Säulen-Struktur* des DQR mit den zwei Kompetenzkategorien *Fachkompetenz* (unterteilt in *Wissen* und *Fertigkeiten*) und *Personale Kompetenz* (unterteilt in *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz*) wird in den Stellungnahmen meist positiv eingeschätzt.

Die AGJ (2009) hält die Struktur aber für ungenügend kompatibel mit dem dreisäuligen System des EQR. Vor allem die Fachkompetenzen Wissen und Fertigkeiten scheinen nur bedingt mit den Kompetenzen Knowledge und Skills im EQR kompatibel (AGJ 2009; DV 2009). Obwohl der Großteil der Arbeitsgruppenmitglieder die *Vier-Säulen-Struktur* für passend hält, gibt es auch hier Verfechter der *Drei-Säulen-Struktur*.

Andere Institutionen (beispielsweise dbb 2010; ZDH 2010) begrüßen gerade diese Abweichung vom EQR,

weil dadurch das deutsche Bildungssystem besser abgebildet werden kann. Über die Struktur und Beschreibung wird ein ganzheitliches Kompetenzverständnis deutlich, ebenso ist es gelungen, „wichtige soziale und bildungspolitische Forderungen strukturell zu fixieren" (GEW 2009, S. 24).

Deskriptoren

Weitere häufig genannte Kritikpunkte finden sich bezüglich der verwendeten Begrifflichkeiten bzw. der Formulierung der Deskriptoren. Hier werden eine Unschärfe der Deskriptoren sowie ungenügende Definitionen von Schlüsselbegriffen (auch im Glossar) angeprangert (beispielsweise BIBB 2010; DIHK 2010).

Die AG Gesundheit (2010) schlägt daher zum einen ein erweitertes und detaillierteres Glossar, zum anderen die Einführung typischer Beispiele („Ankerbeispiele"), die zur Erklärung der Deskriptoren beitragen, vor.

Der *Deutsche Gewerkschaftsbund* (DGB 2010) befürwortet die Unschärfe in den Deskriptoren, um die verschiedenen Zuordnungen zu ermöglichen.

Das *Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung* (KWB 2010) nimmt die Definitionen im Glossar als „praxis- und realitätsnahe Formulierung" wahr. Dieter Gnahs (2009, S. 2) dagegen erkennt begriffliche Unschärfen und eine „inkonsistente Begriffsverwendung", die „weit hinter den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zurückfällt".

Handlungskompetenz

Die Handlungskompetenz als zentrale Komponente des DQR wird allseits anerkannt.

Beamtenbund und Tarifunion (dbb 2010) gibt aber zu bedenken, dass das Lernen in Schulen und Hochschulen nicht nur einer Handlungskompetenz und Operationalisierung, sondern auch eigenen Bildungsansprüchen verpflichtet sei. Jedoch wird auch hier eine „widersprüchliche und inkonsistente Bestimmung des Kompetenzbegriffs" moniert (GEW 2009, S.23). Dieser sei weder wissenschaftlich ausreichend begründet noch klar vom Begriff Qualifikation abgegrenzt.

Outcome-Orientierung

Der Orientierung am Outcome bei der Einordnung der Kompetenzen wird weitgehend zugestimmt.

Der *Bundesvorstand* des DGB (2009) hält es aber für sinnvoll, Inhalte und Prozesse ebenfalls mit einzubeziehen und der Outcome-Orientierung prinzipiell gleichzusetzen.

Die GEW (2009, S. 9) gibt noch zu bedenken, dass einer Verbindung mit „beruflich-bildungstheoretischen und gesellschaftlichen-kulturellen Normen" zu folgen ist und nicht nur einer „einseitig am Markt ausgerichteten Outcomeorientierung", denn sonst könne nicht von einer umfassenden Handlungskompetenz und einer am Individuum orientierten Bildung gesprochen werden. Auf der anderen Seite dürften Zuordnungen aber auch nicht abschlussbezogen vorgenommen werden, da sonst Selektionsprozesse verstärkt würden, sondern orientiert am Outcome und den tatsächlichen Kompetenzen, damit auch die Einbeziehung der informellen Kenntnisse möglich bleibt.

Die AG Gesundheit (2010) und AG Handel (2010) stehen bei der outcomeorientierten Zuordnung vor dem Problem, dass die Ordnungsmittel (wie Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne) unzureichend outcomeorientiert beschrieben sind und damit der Abgleich mit den Deskriptoren schwierig wird. Daher ist dringend dazu geraten, die aktuell verbindlichen Ordnungsmittel zu prüfen und verstärkt kompetenzbasiert und outcomeorientiert zu formulieren.

Verwertbarkeit versus Ganzheitlichkeit

Bezüglich der Berücksichtigung verschiedener Kompetenzen im DQR besteht ein Streitpunkt zwischen einem Verwertbarkeitsanspruch auf der einen Seite und dem Anspruch auf ganzheitliche Bildung auf der anderen Seite. So fordert das KWB (2010) vor allem, die Verwertbarkeit der Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt in den Fokus zu rücken. Der DQR soll sich am Bedarf der Unternehmen orientieren und somit ein Mehrwert sowie eine Hilfestellung für Personalauswahl und Personalentwicklung sein.

Entsprechend den Einschätzungen der *Arbeiterwohlfahrt* (AWO 2010, S. 8) müssen dann aber auch „Anforderungs- und Stellenprofile ... nach DQR-Logik definiert, analysiert und klassifiziert werden".

Der DGB (2010) aber auch das KWB (2010) haben den Arbeitnehmer im Blick, der durch den DQR einen Nachweis für seine Kompetenzen erhalten und der ihm bei der Wahrnehmung von Entwicklungs- und Karrieremöglichkeiten unterstützen soll.

Die *Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung* (2009) stellen dagegen fest, dass viele der in der Weiterbildung erworbenen Kompetenzen im

DQR nicht berücksichtigt werden. So werden beispielsweise verschiedene *Schlüsselkompetenzen* (darunter die sogenannte *Lebenskompetenz*), aber auch Leistungsbereiche wie Sport oder Kunst (beispielsweise Gnahs 2010) sowie sprachliche und (inter)kulturelle Kompetenzen zu wenig berücksichtigt (DGfE 2010).

Auch die *Arbeitsgruppen* stellen fest, dass bestimmte Aspekte wie *Ethik*, *Interkulturelles* und *Umwelt* mehr beachtet werden sollten. Vor allem für die Zuordnung von sozialen Berufen zeigt sich in der AG Gesundheit (2010), dass unter der Sozialkompetenz wichtige Aspekte wie *Empathie*, *Verantwortung* und *interaktionale Kompetenzen* im Umgang mit den Klienten fehlen.

Der dbb (2010, S. 2) betont die Gefahr, dass nur Kompetenzen berücksichtig werden, die ein „operationalisierbares und sofort beobachtbares Verhalten" nach sich ziehen.

Kompetenzen geringer Qualifizierter

Umstritten sind auch die Kompetenzen geringer Qualifizierter, insbesondere Berufsvorbereitende Maßnahmen und Einstiegsqualifikationen. Die AGJ (2010) sowie die *Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung* (2009) sind der Ansicht, dass diese noch immer nicht ausreichend abgebildet werden, obwohl in der Erprobungsphase auch Berufsvorbereitende Maßnahmen und Einstiegsqualifikationen exemplarisch zugeordnet wurden (Niveaustufe 1 und 2).

Dagegen sehen der DGB (2010), der BBB (2010) und der DIHK (2010) diese als mittlerweile genügend berücksichtigt. Die BAG KJS (2009) und die GEW (2009, S. 62) teilen die Sorge, dass benachteiligte Jugendliche und/oder Menschen ohne Bildungsabschluss systematisch von „ganzheitlichen Ausbildungs- und Berufschancen" ausgegrenzt werden. Diese Gefahr besteht vor allem dann, wenn auf Stufe 1 bereits der Hauptschulabschluss steht und keine Möglichkeit gegeben ist, vorgeschaltete oder untergeordnete Qualifikationen zuzulassen. Im Vorschlag der KMK wird daher der Hauptschulabschluss auf Stufe 2 verortet.

Zuordnung von Qualifikationen

Bei der Zuordnung von Qualifikationen wird zum einen die Vergleichbarkeit einzelner Kompetenzen mit bzw. die Berücksichtigung in den Deskriptoren der vier Kompetenzsäulen diskutiert, zum anderen die Einordnung bestimmter Qualifikationen auf festgelegten Niveaus (z. B. Bachelor, Master, PhD). Es zeigt sich, dass für die Stellungnehmer verschiedene Kompetenzen nicht genügend berücksichtigt wurden.

Dem DGB (2010) beispielsweise fehlt bei der Sozialkompetenz und Selbstkompetenz der Bezug zur gesellschaftlichen Relevanz. Außerdem wird häufig das Problem genannt, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz zu unterscheiden (beispielsweise AGJ 2010; dbb 2010). Hier müsste nochmal an den Formulierungen gearbeitet werden.

Die AG Gesundheit (2010) hatte Schwierigkeiten bei der Trennung von Wissen und Fertigkeiten. Das KWB (2010) betont, dass sich das Verhältnis von Fachkompetenz und Personaler Kompetenz nach den Anforderungen und den Tätigkeitsprofilen des Beschäftigungssystem richten muss, und dass dabei auch Schwerpunktsetzungen möglich sein sollten.

Die HRK (2010 a, S. 2) gibt zu bedenken, dass „die fachlichen Arbeitsfelder (Domänen), auf die die jeweiligen Kompetenzen bezogen werden, ... in den Deskriptoren völlig unbestimmt (seien), sodass sehr breit und sehr eng gefasste Qualifikationen nicht zu unterscheiden sind (z.B. Informatikstudium und Weiterbildung in Datenbanken)".

Problematisch wird es nach dem ZDH (2010) und des DIHK (2010), wenn Qualifikationen gleicher Ebene unterschiedlich zugeordnet werden (beispielsweise sollte jeder Meister egal in welchem Beruf auf der gleichen Stufe sein). Gerade diesen Punkt diskutiert Georg Spöttl (2010) für die Hochschulabschlüsse Bachelor, Master, PhD: Wird dem ganzheitlichen Zuordnungsverfahren gefolgt, sind auch diese Qualifikationen einzeln anhand ihrer Beschreibung zu überprüfen und zuzuordnen. Dies hat für Georg Spöttl (2010, S. 7) „Konsequenzen in zwei Richtungen: Zum einen ist ausgeschlossen, dass Qualifikationen der Beruflichen Bildung automatisch zur Teilnahme an einem wissenschaftlichen Studium befähigen, nur weil sie möglicherweise auf Ebene 7 bis 8 zu verorten sind, zum anderen wird aber auch sichtbar, dass ein eindeutig wissenschafts- oder forschungsorientierter Hochschulabschluss nicht ohne weiteres zu einer beruflichen Tätigkeit außerhalb der Hochschule befähigt".

Die Sorge, dass beruflich erworbene Kompetenzen geringer bewertet werden als hochschulisch erworbene, wird bei der AGJ (2009) deutlich. Andererseits erfahren die beruflichen Abschlüsse im europäischen Vergleich eine deutliche Aufwertung (BIBB 2010). Die

GEW (2009) sieht das Problem in der Konzentration von Wissen und Fähigkeiten aus beruflichen Bereichen. Wünschenswert wäre die Berücksichtigung auch von „außerfachlichen und fachübergreifenden Fähigkeiten" (GEW 2010, S. 20).

Vor allem in den Sozial- und Gesundheitsberufen sieht die AWO (2010, S. 7) die Gefahr einer „fehlerhaften (geringwertigeren) Einstufung" der Qualifikationen, weil in den Ordnungsmitteln die gerade hier so wichtigen, personalen Kompetenzen ungenügend beschrieben sind.

Hochschulkompetenzen

Die HRK (2010 a) geht nochmal im Besonderen auf die hochschulisch erworbenen Kompetenzen ein. Obwohl im DQR-Entwurf ausdrücklich auf die Kompatibilität zwischen DQR und dem *Hochschulqualifikationsrahmen* (HQR) hingewiesen wird und die beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen der Niveaus 6 bis 8 den Stufen Bachelor, Master und PhD im HQR entsprechen, sind der HRK (2010 a) wissenschaftliche Problemlösekompetenzen zu undeutlich formuliert; außerdem verlieren forschungs- und entwicklungsbezogene Kompetenzen neben der starken Betonung anderer Kompetenzen deutlich an Wert. Des Weiteren wird die Sorge geäußert, dass das Profil der Hochschulen geschwächt und das Qualitätsniveau aufgrund übermäßiger Deregulierung der Zugangsmöglichkeiten sinkt. Auch Teile der AG IT (2010) empfinden die hochschulischen Kompetenzen als ungenügend im DQR abgebildet.

4.2.3 Probleme der Anwendungsfähigkeit und Umsetzbarkeit

Die B-L-KG DQR hält an der EU-Vorgabe fest, dass bis 2012 alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems im DQR eingeordnet sein sollen und auf den dann auszustellenden Qualifikationsbescheinigungen (Zeugnisse, Zertifikate) das entsprechende DQR-Niveau vermerkt ist. Wie hierzu die praktische Umsetzung aussehen soll, ist von den meisten Stellungnehmern noch nicht ausreichend geklärt. Hier kommt auch die Diskussion um die informell und nonformal erworbenen Kompetenzen zum Tragen, denn es scheint noch unklar, wie hierbei weiter verfahren werden soll und ob sich der DQR-Entwurf als anwendungsfähig erweist.

Möglichkeiten des Einbezugs informell und nonformal erworbener Kompetenzen werden in den Expertisen von Dehnbostel u.a. (2010) sowie Gutschow u.a. (2010) diskutiert. Auch die möglichen Folgen der DQR-Einführung werden in den meisten Stellungnahmen aufgezeigt.

Zuständigkeiten

Bedenken werden vor allem mit Blick auf die Zuständigkeiten bei der Zuordnung und Vergabe von Niveaustufen gesehen. So wird vor allem die Gefahr einer übermäßigen Bürokratisierung thematisiert (AWO 2010; DGfE 2010; DV 2009; HRK 2010 a; KWB 2010).

Der DIHK (2010) sieht bereits die Gefahr einer realitätsfernen Einordnung von Abschlüssen durch institutionelle Eigeninteressen. Die AGJ (2009) sowie der *Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge e. V.* (DV 2009) sehen die Vorgehensweise als kritisch an, die Kompetenzorientierung erst bei einer Neuordnung von Berufen geltend zu machen. Ganz deutlich wird auch die Frage danach gestellt, wer die Zuordnung nach der Fertigstellung des DQR vornehmen soll sowie Was und Wie zugeordnet wird.

Dem *Bundesvorstand* des DGB (2009) und dem dbb (2010) ist dabei wichtig, dass zur Anerkennung und Bewertung von Qualifikationen eine neue Instanz geschaffen wird, die keine Eigeninteressen im Bildungssystem hat.

Der BBB (2010) schlägt vor, eine unabhängige staatliche Stelle einzurichten sowie Anerkennungsstellen in bestehenden Strukturen (z. B. bei Bildungsträgern).

Die AWO (2010, S. 6) will daher „die Gründung einer eigenen Akkreditierungsstelle der Wohlfahrtsverbände" prüfen, die selbst verantwortlich Zertifizierungen im Sozial- und Gesundheitswesen übernimmt.

Die DGfE (2010, S. 3) gibt zu bedenken, dass noch unklar ist „wie die zusätzlichen personellen, sachlichen und finanziellen Ressourcen zur Beobachtung und Kontrolle der Realisierung gewährleistet werden sollen."

Das KWB (2010) betont die Bedeutung einer gemeinsamen Steuerung aller wichtigen bildungspolitischen Akteure.

Dabei sollten neben der Organisation der Zuordnungen, auch Fragen der *Qualitätssicherung*, der Schlichtung und der Wissenschaftlichen Beratung geklärt werden.

Die GEW (2009) betont die vorzunehmenden Qualitätssicherungsmaßnahmen, da nur damit Zuord-

nungen abgesichert und vergleichbar vorgenommen werden können. Dieter Gnahs (2009) empfiehlt diese angestoßene Qualitätsdiskussion intensiv weiterzuführen und ein qualitätssicherndes Validierungssystem aufzubauen.

Auch die AG IT (2010) hält es für notwendig, ein valides Analyse- und Zuordnungsinstrument zu entwickeln, um Zuordnungen vergleichbar vorzunehmen. Über die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begleitung (und Evaluation) im Umsetzungsprozess sind sich die Stellungnehmer einig (beispielsweise AGJ 2009; BIBB-HA 2010).

Die DGfE (2010) fordert dabei im Besonderen, die Eignung der vorgesehenen Instrumente zu prüfen und mögliche Folgen abzuschätzen.

Informell und nonformal erworbene Kompetenzen

Die fehlende Berücksichtigung der informell und nonformal erworbenen Kompetenzen wird sehr kritisch gesehen. Zu viele Kompetenzen werden durch die Zuordnung von lediglich formalen Abschlüssen nicht erfasst und anerkannt. Dies wird dem Prinzip des Brückenbildens im DQR nicht gerecht. Vor allem viele Schlüsselqualifikationen sehen die *Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung* (2009) dadurch als nicht abgebildet.

Die *A*WO (2010) fordert daher ein offensiveres Vorgehen.

Das KWB (2010), der *Bundesvorstand* des DGB (2009) sowie der dbb (2010) halten es zwar ebenfalls für zwingend notwendig, die informell und nonformal erworbenen Kompetenzen zu berücksichtigen, geben aber zu bedenken, dass vorher die Anwendbarkeit im formalen System nachgewiesen sein sollte (dbb 2010) bzw. ein geeignetes Mess- und Analyseverfahren zur Verfügung steht (DIHK 2010; DGB 2010; GEW 2009; ZDH 2010). Die *Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung* (2009) sprechen sich für eine einheitliche, praxisorientierte und handhabbare Definition von formalem, informellem und nonformalem Lernen aus, um eine Einordnung der Kompetenzen zu erleichtern.

Die GEW (2009) sieht die Gefahr, dass durch die fehlende Einbeziehung von informellen und nonformalen Kompetenzen, die Exklusion und Selektion weiter manifestiert wird. Vor allem für Bildungsbenachteiligte wäre es nach der BAG KJS (2009) wichtig, dass Kompetenzen, die auf informellen oder nonformalen Wegen erworben wurden, im DQR berücksichtigt werden. Darunter fallen vor allem Teilabschlüsse und Qualifikationen, die nicht in schulischen und beruflichen Maßnahmen erworben wurden sowie Kompetenzen aus dem Ehrenamtlichen oder Freiwilligen Engagement. Dazu hält die BAG KJS (2009) eine unabhängige Anerkennungsstelle für erforderlich.

Die AWO (2010) macht sich stark für die Anerkennung und Anrechnung informell und nonformal erworbener Kompetenzen auf formale Qualifikationen.

Die GEW (2009) und der BBB (2010) betonen nochmal ausdrücklich die Weiterbildung, die bisher, dem nonformalen und informellen Lernen zugeordnet, größtenteils unberücksichtigt geblieben ist, obwohl viele dort vergebene Zertifikate stark formalisiert sind. Um die (berufliche) Weiterbildung als „Scharnier zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem im Rahmen lebenslangen Lernens“ (GEW 2009, S. 11) zu stärken, ist es vonnöten informelle Kompetenzen von vornherein zu berücksichtigen, um zu verhindern, dass eine nachträgliche Aufnahme nicht mehr möglich ist, weil die Zuordnungen mit den formalen Abschlüssen nicht übereinstimmen.

Berechtigungen

In den meisten Stellungnahmen wird nochmal betont, dass der DQR keine Berechtigungen verleiht bzw. verleihen soll. Lediglich der *DGB-Bundesvorstand* (2009) ist der Ansicht, der DQR sollte als Bezugsrahmen auch Berechtigungen verleihen.

Das KWB (2010) und der DIHK (2010) betonen die Freiwilligkeit bei der Anwendung des DQR.

Dem ZDH (2010) ist es wichtig, dass der DQR nicht für tarifpolitische Fragen zweckentfremdet wird.

Dass der DQR bildungspolitische Folgen haben wird, ist sich die GEW (2009) sicher, nur welche genau es sein werden, ist noch nicht abzusehen.

Berufsprinzip

Eher am Rande der Diskussion fließt immer wieder das Thema Vereinbarkeit mit dem Berufsprinzip ein. Das KWB (2010) und die AWO (2010) sprechen sich klar für eine Beibehaltung des Berufsprinzips aus. Auch die GEW (2009) hält das Berufsprinzip für bedeutend für die Ausrichtung des DQR.

Nach Georg Spöttl (2010) ist dies allerdings nicht so leicht aufrechtzuerhalten. Aufgrund des kompetenz-

und outcomeorientierten Ansatzes ist es – wie auch von den Arbeitsgruppen gefordert – nötig, die Ordnungsmittel neu zu formulieren. Dabei sollte darauf geachtet werden, den ganzheitlichen Anspruch, der dem Berufsprinzip zugrundeliegt, nicht vollständig aufzugeben, sondern in angemessener Weise darzustellen.

Um das Prinzip der Outcome-Orientierung sinnvoll umzusetzen, ist die AGJ (2009, S. 9) bereit, das Berufsprinzip teilweise aufzugeben. Dies darf aber auf keinen Fall zu einer „Dequalifizierung und/oder tariflicher Abstufung führen".

Der DV (2009, S. 3) begrüßt die Möglichkeit, einzelne Elemente einer Qualifikation oder Teilabschlüsse anzuerkennen, aber unter Beibehaltung des Berufsprinzips. Wünschenswert wäre, die „Entwicklung von modularisierten Qualifikationsmaßnahmen (...), die auch auf die berufliche Verwertbarkeit zielen".

Akzeptanz

Einig sind sich die Akteure, wie wichtig es ist, potenzielle Nutzer sowie alle Beteiligten in die Arbeit am DQR einzubeziehen und deren Akzeptanz zu erreichen (AGJ 2009; BIBB-HA 2010; DGB 2010; DGfE 2010; DIHK 2010; DV 2009; KWB 2010).

Der GEW (2009, S. 20) passiert auf diesem Gebiet noch zu wenig. Sie kritisiert, „dass das BMBF und die KMK die breite Öffentlichkeit bisher nicht zum EQR/DQR konsultiert haben" – dies wäre aber dringend nötig, um Akzeptanz und Partizipation herzustellen.

5 Zusammenfassung

In den vorangegangenen Ausführungen wurde deutlich, dass viele verschiedene Stellungnehmer unterschiedliche, aber auch häufig sehr ähnliche Positionen vertreten. Nachfolgend soll der Versuch unternommen werden, die wichtigen *Unterschiede* und *Gemeinsamkeiten* zusammenzufassen.

Große Einigkeit besteht bei den mit der DQR-Entwicklung verfolgten *Zielen*. Die Stellungnehmer begrüßen die Bemühungen *mehr Transparenz und Durchlässigkeit* im deutschen Bildungssystem zu erreichen. Ebenso ist die *Förderung der Gleichwertigkeit*, besonders zwischen Beruflicher und Akademischer Bildung, ein wichtiges Anliegen aller Beteiligten. Gleichzeitig werden aber auch immer wieder Bedenken laut bezüglich der *Erreichbarkeit der angestrebten Ziele*. Ob dazu eine grundlegende Reform des Bildungssystems nötig sein wird oder eine Neuformulierung der Ordnungsmittel ausreichend ist, wird sich vermutlich in der Phase der Zuordnungen zeigen.

Ähnlich verhält es sich mit der *Outcome-Orientierung*, nach der die Qualifikationen zugeordnet werden sollen. Auch hier stimmen die Stellungnehmer grundsätzlich mit dem Ansatz überein. Bei der *Umsetzung* (bzw. der Zuordnung) gibt es jedoch die Forderung, diesen Ansatz gezielter zu verfolgen; dazu gehört die unbedingte *Neuformulierung der Ordnungsmittel* mit einer starken *Outcome-Orientierung* sowie der Wunsch, weiterhin *Input- und Prozesskomponenten* zu beachten.

Eng an diese Diskussion ist die Frage nach den zu berücksichtigenden *Kompetenzen* gebunden. Hier lassen sich vor allem zwischen den Wirtschaftsvertretern und Vertretern freier Verbände erhebliche Unterschiede feststellen. So fordern die einen eine Orientierung an der *Verwertbarkeit der Kompetenzen im Beschäftigungssystem*, während die anderen alle *Kompetenzen* (wie Schlüsselqualifikationen) *im Sinne von ganzheitlicher Bildung* im DQR abgebildet sehen möchten.

Damit geht der *Einbezug informeller und nonformaler Kompetenzen* in den DQR einher. Hier zeigt sich eine Abstufung innerhalb der einheitlichen Forderung nach einer Berücksichtigung. Die Vertreter der Wirtschaft halten einen Einbezug erst beim Vorliegen eines klaren Validierungssystems für sinnvoll,

Gewerkschaften wünschen sich eine sofortige Berücksichtigung mit gleichzeitiger Entwicklung eines Validierungssystems und die freien, insbesondere die der Weiterbildung nahen Verbände hätten den Einbezug gerne von Beginn der DQR-Entwicklung an gesehen. Sie hegen die Sorge, dass eine nachträgliche Berücksichtigung vielleicht nicht mehr angemessen möglich sein wird.

Viele Gedanken haben sich die Stellungnehmer zur weiteren Umsetzung des DQR gemacht, wenn die Matrix erstellt ist und alle Qualifikationen zugeordnet werden müssen. Es besteht der Wunsch nach der *Einrichtung zuständiger Anerkennungsstellen*, entweder in bestehende Strukturen integriert oder neu geschaffen, mit einer *Qualitätssicherung*, die den Zuordnungs- und Niveauvergabeprozess begleitet. In welcher Form diese Vorschläge umgesetzt werden können, ist derzeit noch unklar.

Es bleibt festzuhalten, dass die Entwicklung und Implementierung des DQR ein großes Unterfangen darstellt, das von vielen Unwägbarkeiten begleitet wird. Die kurze Umsetzungsphase und die mangelnde wissenschaftliche Begleitung werden von vielen Stellungnehmern als bildungspolitischer Schwachpunkt eingeschätzt.

Deutschland hat sich mit dem Vorhaben eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens auf fremdes Terrain begeben. Erst im laufenden Erarbeitungsprozess hat sich gezeigt, welche Reichweite auf nationaler sowie auf europäischer Ebene zu erwarten ist.

Um daher nachhaltig positive Wirkungen im Bildungssystem zu erreichen, sind vielfältige Bemühungen notwendig. Die Stellungnahmen machen deutlich, an welchen Stellen der DQR bereits auf dem „richtigen" Weg ist und wo noch Schwachstellen zu beheben sind.

Insbesondere beim anstehenden Prozess der Zu- und Einordnung der (formalen) Qualifikationen ist eine Rückkopplung an die entsprechenden Interessensgruppen und Akteursgruppen unerlässlich. Um zu vermeiden, dass der DQR ein Instrument wird, das nur schwer handhabbar ist, sollte auch in der kommenden Zuordnungsphase noch Spielraum für Korrekturen und Anpassungen eingeplant werden.

Bereits zum jetzigen Zeitpunkt kann aber festgestellt werden, dass durch die Erarbeitung des DQR schon wichtige Denkprozesse und Entwicklungen angestoßen wurden, um den Zielen der *Transparenz*, *Durchlässigkeit* und *Gleichwertigkeit* näherzukommen.

6 Glossar

Bei den nachfolgenden Begriffen wurden soweit möglich die Definitionen des DQR-Vorschlags (AK DQR 2011) übernommen. Als weitere Quellen dienten eine Veröffentlichung des BMBF (2009) zur Einführung eines *Nationalen Qualifikationsrahmens* in Deutschland sowie ein Glossar des *European Center for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP 2008) für die Allgemeine und Berufliche Bildung.

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“ (BMBF 2009, S. 86).

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“ (BMBF 2009, S. 86).

Deskriptoren „sind die Texte in den einzelnen Matrix-Feldern des DQR, die die Ausprägung von Kompetenzen auf einem bestimmten Niveau charakterisieren“ (AK DQR 2011, S. 18).

ECTS: *European Credit Transfer and Accumulation System* – „Einziges Europaweit getestetes Credit-System zum Transfer und Akkumulieren von erreichten Lernergebnissen durch Credits“ (BMBF 2009, S. 86).

ECVET: *European Credit System of Vocational Education and Training* – „Vergleichbarer Versuch wie ECTS, bezogen auf den beruflichen Bildungs- und Ausbildungsbereich“ (BMBF 2009, S. 86).

Fachkompetenz „umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen selbstständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ (AK DQR 2011, S. 15).

Fertigkeiten „bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben“ (AK DQR 2011, S. 15).

Formales Lernen: „Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (z.B. in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung“ (CEDEFOP 2008, S. 86).

Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung macht deutlich, dass Qualifikationen, die auf beruflichen und hochschulischen Bildungswegen erworben wurden im Hinblick auf das erreichte Lernniveau gleich bewertet werden können, obwohl sie im Bezug auf die Inhalte nicht gleichartig sind, also erhebliche Unterschiede aufweisen können.

Informelles Lernen: „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt“ (CEDEFOP 2008, S. 93).

Kompetenz „bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2011, S. 16).

Lernergebnisse *learning outcomes* „bezeichnen das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben. Der DQR beschreibt zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse" (AK DQR 2011, S. 16).

Über die **Lernwegunabhängigkeit** wird sichergestellt, dass Lernergebnisse unabhängig von Bildungswegen und Abschlüssen akzeptiert werden. Grundsätzlich können alle Kompetenzniveaus auf schulischen, betrieblichen, hochschulischen und beruflichen Bildungs- und Karrierewegen erreicht werden.

Methodenkompetenz „bezeichnet die Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln. Dazu gehört auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden. Fachkompetenz und personale Kompetenz schließen Methodenkompetenz jeweils mit ein" (AK DQR 2011, S. 16 f).

Mobilität „bezeichnet die Fähigkeit einer Person, sich in ein neues berufliches Umfeld zu begeben bzw. sich an dieses anzupassen" (CEDEFOP 2008, S. 129).

Mit den **Niveaus** „werden Kompetenzen gemäß ihrer Komplexität und der Dynamik der jeweiligen Lern- und Arbeitsbereiche angeordnet. Es handelt sich nicht um eine Ordinalskala mit Stufen gleichen Umfangs. Rechnerische Operationen wie z.B. Durchschnittsbildung verbieten sich" (AK DQR 2011, S. 18).

Nonformales Lernen: „Bezeichnet Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement" beinhalten. Nicht formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt" (CEDEFOP 2008, S. 134).

Outcome(s): Lernergebnis(se) (siehe unter Lernergebnisse).

Personale Kompetenz „– auch Personale/Humankompetenz – umfasst Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln, und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten" (AK DQR 2011, S. 17).

Qualifikation „bezeichnet das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen" (AK DQR 2011, S. 17).

Qualifikationsrahmen: „Instrument für die Entwicklung und Klassifizierung von Qualifikationen (z.B. auf nationaler oder sektoraler Ebene) anhand einer Reihe von Kriterien (d.h. mit Hilfe von Deskriptoren), die für die festgelegten Niveaus von Lernergebnissen anwendbar sind.
Ein Qualifikationsrahmen kann verwendet werden:
- um nationale Standards für Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen einzuführen;
- um die Qualität von Bildung zu fördern;
- um ein System der Koordination und/oder Integration von Qualifikationen bereitzustellen und einen Vergleich von Qualifikationen zu ermöglichen, indem Qualifikationen zueinander in Bezug gesetzt werden;
- um den Zugang zum Lernen, die Übertragung von Lernergebnissen und das aufeinander Aufbauen des Lernens zu fördern" (CEDEFOP 2008, S 148).

Selbstständigkeit „bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln" (AK DQR 2011, S. 17).

Selbstkompetenz (siehe Selbstständigkeit) wurde im überarbeiteten DQR-Vorschlag durch Selbstständigkeit ersetzt.

Sozialkompetenz „bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten" (AK DQR 2011, S. 17).

Wissen „bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder

Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu ‚Kenntnisse' verwendet" (AK DQR 2011, S. 18).

Y-Modell: Um die Andersartigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung deutlich zu machen, sie jedoch trotzdem gleichen Kompetenzniveaus zuordnen zu können, besteht die Möglichkeit eines Y-Modells. Kompetenzen auf den Stufen 1 bis 5 werden wie gehabt zugeordnet. Ab der Stufe 6 wird eine Trennung in A und B vorgenommen, wobei im Strang A die akademischen Qualifikationen abgebildet werden und im Strang B die beruflichen Qualifikationen.

7 Literatur

Arbeitskreis DQR (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Berlin. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1305875046983

Arbeitskreis DQR (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2009): Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland (DQR) – Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens. Bonn/Berlin. www.bmbf.de/pub/band_zwei_berufsbildungsforschung.pdf

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Sachstand der Erarbeitung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Manuskript zur Zweiten Fachtagung „Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen" 19.10.2010. Berlin

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2010): Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Homepage). www.deutscherqualifikationsrahmen.de

CEDEFOP (2008): Terminology of European education and training policy: a selection of 100 key terms. Luxembourg. www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf

Dehnbostel, Peter/Seidel, Sabine/Stamm-Riemer, Ida (2010): Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise. Bonn/Hannover. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1275999641486

DQR-Büro (Hrsg.) (2010): Expertenvoten zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/

sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1286438830793
Europäische Bildungsminister (1999): Der europäische Hochschulraum – Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister am 19. Juni 1999. Bologna. www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_deu.pdf
Europäische Bildungsminister (2002): Erklärung der europäischen Minister für berufliche Bildung und der Europäischen Kommission über eine verstärkte europäische Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung. Kopenhagen. www.bmbf.de/pubRD/copenhagen_declaration_eng_final.pdf (Original in Englisch)
Europäische Kommission (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg. ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf
Europäisches Parlament und Rat (2008): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Errichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Straßburg. eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:DE:PDF
Europäischer Rat (2000): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Santa Maria da Feira. www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/de/ec/00200-r1.d0.htm
Gutschow, Katrin/Seidel, Sabine (2010): Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss. Bonn. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1299837331807

Stellungnahmen

AG Gesundheit (2010): AG Gesundheit. In: DQR-Büro (Hrsg.): Expertenvoten zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1286438813448
AG Handel (2010): AG Handel. In: DQR-Büro (Hrsg.): Expertenvoten zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1286438791846
AG IT (2010): AG IT. In: DQR-Büro (Hrsg.): Expertenvoten zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.supply&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1286438774566
AG Metall/Elektro (2010): AG Metall/ Elektro. In: DQR-Büro (Hrsg.): Expertenvoten zur zweiten Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens. Berlin. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/documentManager/sfdoc.file.detail&e=UTF-8&i=1215181395066&l=1&fileID=1286438762163
Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2009): Stellungnahmen und Positionen. Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) – Herausforderungen für Kinder- und Jugendhilfe. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ. Berlin. www.agj.de/pdf/5/DQR.pdf
Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2010): „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)" Öffentliche Anhörung des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages am 7. Juli 2010. Stellungnahme der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe– AGJ zum Fragenkatalog. Berlin. www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-83_e.pdf
Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (AWO) (2010): Die AWO hat eine Verantwortung wahrzunehmen! Anforderungen an die Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Berlin. www.awo.org/standpunkte-und-positionen/bildung.html
Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit e.V. (BAG KJS) (2009): Kompetenzen – nicht allein Abschlüsse – entscheiden. Mit Hilfe des Deutschen Qualifikationsrahmens benachteiligten Jugendlichen Bildungschancen ermöglichen. Positionspapier. Düsseldorf. news.jugendsozialarbeit.de/media/raw/DQR_Kompetenzen___nicht_allein_Abschluesse_entscheiden__Mai_2009.pdf
Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V. (BBB) (2010): Öffentliche Anhörung des Deutschen Bundestages, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen

(EQR/DQR)". Stellungnahme des Bundesverbandes der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e.V. Berlin. www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-84_c_neu.pdf

Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) AG DQR/ECVET (2010): Stellungnahme der BIBB AG DQR/ECVET zur Stellungnahme des Schulausschusses der KMK. Zuordnung der allgemeinbildenden Abschlüsse des DQR. www.netzwerk-weiterbildung.info/meldung_volltext.php?si=1&id=4bf3c2113f23b&akt=weiterbildung_lebenslang&view=&lang=1

Bundesinstitut für Berufliche Bildung BIBB-Hauptausschuss (2010): Stellungnahme des BIBB-Hauptausschusses zur laufenden Erarbeitungsphase des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). www.bibb.de/dokumente/pdf/HA_Stellungnahme_DQR_final.pdf

Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) (2010): Öffentliche Anhörung: „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)" im Bundestagsausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung am 7. Juli 2010. Antworten auf den Fragenkatalog. Bonn. www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-83_b.pdf

beamtenbund und tarifunion (dbb) (2010): Stellungnahme des dbb zu dem „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen". Berlin. www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-84_b.pdf

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010): Stellungnahme zum Europäischen Qualifikationsrahmen und seiner nationalen Umsetzung. www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2010_12_EQR.pdf

Deutscher Hochschulverband (DHV) (2010): Zur Einführung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. www.hochschulverband.de/cms1/778.html

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (DV)(2009): Stellungnahme des Deutschen Vereins zum Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR). Berlin. www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2017-09.pdf

Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2010): Öffentliche Anhörung des Deutschen Bundestages, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)" am 7. Juli 2010. Berlin. www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-83_g.pdf

Deutscher Gewerkschaftsbund DGB-Bundesvorstand (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Chancen und Risiken aus gewerkschaftlicher Sicht. Berlin. www.gew.de/Binaries/Binary48679/DQR_DGB-Bildung24s_z.pdf

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2010): Antworten des Deutschen Industrie- und Handelskammertages auf die Fragen des Bundestagsausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung zur öffentlichen Anhörung am 7. Juli 2010 zum Thema „Europäischer/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)". Berlin. www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-83_d.pdf

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)– Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt am Main. www.gew.de/Binaries/Binary53775/DQR-Gutachten.pdf

Gnahs, Dieter (2010): Der Deutsche Qualifikationsrahmen. DIE FAKTEN. www.die-bonn.de/doks/gnahs1001.pdf

Herstix, Lothar (2010): Stellungnahme zum Fragenkatalog zur öffentlichen Anhörung „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)" am 7. Juli 2010 im Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestages. Düsseldorf. www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-83_f.pdf

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2010a): Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlungen des HRK-Senats vom 23.02.2010. Bonn. www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_DQR.pdf

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2010 b): Öffentliche Anhörung „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)" am 19.05.2010. Stellungnahme der Hochschulrek-

torenkonferenz. Bonn. www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-83_c.pdf

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (2010): Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)“ am 7. Juli 2010. Position der Deutschen Wirtschaft zur Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen. Bonn. www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-84.pdf

Spöttl, Georg (2010): Stellungnahme zu den Fragen zur öffentlichen Anhörung zum „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)“. 7. Juli 2010. Deutscher Bundestag, Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung. Bremen. www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-83_h.pdf

Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung (2009): Stellungnahme der Weiterbildung zum Deutschen Qualifikationsrahmen. www.bildungsverband.info/stellungnahme_dqr_weiterbildung1.pdf

Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) (2010): Stellungnahme des Zentralverbands des Deutschen Handwerks (ZDH) zum Fragenkatalog „Europäischer Qualifikationsrahmen/Deutscher Qualifikationsrahmen (EQR/DQR)“ des Bundestagsausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung am 7. Juli 2010. Berlin. www.bundestag.de/bundestag/ausschuesse17/a18/anhoerungen/eqr_dqr/ADrs_17-83_a.pdf

8 Abkürzungsverzeichnis

AG	Arbeitsgruppe
AGJ	Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe
AK	Arbeitskreis
AWO	Arbeiterwohlfahrt
BAG KJS	Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit
BBB	Bundesverband der Träger Beruflicher Bildung e.V.
BIBB	Bundesinstitut für Berufliche Bildung
B-L-KG	Bund-Länder-Koordinierungsgruppe
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CEDEFOP	European Center for the Development of Vocational Training
dbb	Beamtenbund und Tarifunion
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DHV	Deutscher Hochschulverband
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
DV	Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V.
ECVET	European Credit System of Vocational Education and Training
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
GEW	Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
KMK	Kultusministerkonferenz
KWB	Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
ZDH	Zentralverband des Deutschen Handwerks

9 Anhang: Übersicht über die Stellungnahmen wichtiger Akteursgruppen

	Ziele	Struktur	Outcome-Orientierung
Gewerkschaften	Zustimmung, aber: – Skepsis hinsichtlich Erreichbarkeit der Ziele – Reform des Bildungssystems notwendig	– Zustimmung zum Acht-Stufen- und Vier-Säulen-Modell – Ablehnung des Y-Modells	Zustimmung, aber: – Nicht rein am Markt orientiert – Auch Input und Prozess weiterhin mitdenken
Wirtschaft	Zustimmung	– Zustimmung zum Acht-Stufen- und Vier-Säulen-Modell – Ablehnung des Y-Modells	Zustimmung
Verbände	Zustimmung, aber: – Ziele werden bei der Zuordnung der Qualifikationen nicht durchgängig verfolgt	– Zustimmung zum Acht-Stufen- und Vier-Säulen-Modell – Ablehnung des Y-Modells	Zustimmung – Problem: Ordnungsmittel unzureichend outcome-orientiert → Gefahr: zu starke Inputorientierung
Hochschulbildung	Zustimmung, aber: – Noch erheblicher Entwicklungsbedarf	Keine Aussagen	Keine Aussagen
DQR-Arbeitsgruppen	Keine Aussagen	– Größtenteils Zustimmung zum Acht-Stufen- und Vier-Säulen-Modell – Einzelne Verfechter von drei Säulen und Y-Modell	Zustimmung – Problem: Ordnungsmittel unzureichend outcome-orientiert → Input und Prozess mussten bei der exemplarischen Zuordnung mitgedacht werden

Alle Akteursgruppen stimmen darin überein, dass eine Nachbesserung und Schärfung der verwendeten Begrifflichkeiten und Definitionen im DQR dringend notwendig ist.

Kompetenzen	Maßnahmen zur DQR-Umsetzung
– Mangelnde Abbildung von Schlüsselkompetenzen und Kompetenzen Bildungsbenachteiligter – Dringende Berücksichtigung informellen/nonformalen Lernens – Entwicklung eines Validierungssystems erforderlich	– Schaffung zuständiger Stellen für Anerkennung und Validierung – Evaluation und Qualitätssicherung
– Berücksichtigung von Kompetenzen nach ihrer Verwertbarkeit im Beschäftigungssystem – Erst nach Festlegung eines einheitlichen Validierungssystems Zuordnung informell/nonformal erworbener Kompetenzen	– eindeutig geregeltes Verfahren für die Zuordnung der Qualifikationen – Schaffung zuständiger Stellen für Anerkennung und Validierung im bestehenden System, sonst: Gefahr neuer Bürokratien – Evaluation
– Berücksichtigung von Kompetenzen im Sinne eines ganzheitlichen Bildungsanspruchs – Wichtig: Abbildung alle Kompetenzen aus Weiterbildung, Ehrenamt etc. sowie von Bildungsbenachteiligten – Daher von Beginn an Einbezug informell/nonformal erworbener Kompetenzen – Gefahr: Nachträgliche Zuordnung nicht möglich	– Schaffung zuständiger Stellen für Anerkennung und Validierung – Evaluation und Qualitätssicherung
– Mangelnde Abbildung hochschulischer/wissenschaftlicher Kompetenzen – Informell/nonformal erworbene Kompetenzen erst nach den formalen zuordnen	– Eindeutig geregeltes Verfahren für Zuordnung der Qualifikationen – Evaluation und Qualitätssicherung – Gefahr: Deregulierung des Hochschulzugangs
– Mangelnde Abbildung von Schlüsselkompetenzen	Keine Aussagen

Zur Autorin

Johanna Gebrande
hat an der Ludwig-Maximilians-Universität München Pädagogik (Magister Artium) mit den Nebenfächern Psychologie und Europäische Ethnologie studiert. Seit 2010 ist sie wissenschaftliche Referentin am *Deutschen Jugendinstitut e. V.* in der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung, Projekt *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).* Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen auf der Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Frühpädagogischen Fachkräften.

Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) stellt alle Ergebnisse in Form von Print- und Online-Publikationen zur Verfügung.

Alle Publikationen sind erhältlich unter: www.weiterbildungsinitiative.de

WiFF Expertisen

Wissenschaftliche Analysen und Berichte zu aktuellen Fachdiskussionen, offenen Fragestellungen und verwandten Themen von WiFF

Band 16:
Jörn Borke/Paula Döge/Joscha **Kärtner**: Kulturelle Vielfalt bei Kindern in den ersten drei Lebensjahren

Zuletzt erschienen:

Band 15:
Annika Sulzer/Petra Wagner: Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte

Band 14:
Gerhard J. Suess: Missverständnisse über Bindungstheorie

Band 13:
Elmar Drieschner: Bindung und kognitive Entwicklung – ein Zusammenspiel

Band 12:
Monika Rothweiler/Tobias Ruberg: Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache

Band 11:
Gudula List: Spracherwerb und die Ausbildung kognitiver und sozialer Kompetenzen

WiFF Studien

Ergebnisberichte der WiFF-eigenen Forschungen und Erhebungen zur Vermessung der Aus- und Weiterbildungslandschaft in der Frühpädagogik

Band 10:
Katharina Baumeister/Anna Grieser: Berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte – Analyse der Programmangebote

Zuletzt erschienen:

Band 9:
Rolf Janssen: Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen

Band 8:
Rolf Janssen: Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern

Band 7:
Katja Flämig: Kooperation zwischen Fachschulen/Berufsfachschulen und Praxisstätten

Band 6:
Karin Beher/Michael Walter: Zehn Fragen – Zehn Antworten zur Fort- und Weiterbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte

Band 5:
Jutta Helm: Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen

WiFF Wegweiser Weiterbildung

Exemplarisches Praxismaterial als Orientierungshilfe für die Konzeption und den Vergleich von kompetenzorientierten Weiterbildungsangeboten

Band 2:
Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

Zuletzt erschienen:

Band 1:
Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung

WiFF Kooperationen

Produkte und Ergebnisberichte aus der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Partnern und Initiativen im Feld der Frühpädagogik

Band 1:
Autorengruppe Fachschulwesen: Qualifikationsprofil „Frühpädagogik" – Fachschule/Fachakademie

Stand: August 2011

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ESF
Europäischer Sozialfonds
für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

Robert Bosch Stiftung

DJI
Deutsches
Jugendinstitut

In den letzten Jahren entstanden im Bereich der Frühpädagogik zunehmend Qualifikationsrahmen, die Kompetenzen auf den verschiedenen Ausbildungsebenen beschreiben. Ein Qualifikationsrahmen, der Kompetenzen über alle Bildungsbereiche und Ausbildungsebenen hinweg behandelt, ist der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR). Dieser fungiert als Transparenzinstrument, das Durchlässigkeit und Chancengleichheit im deutschen und europäischen Bildungswesen fördern soll. Die Ausgestaltung und Umsetzung des DQR wirft aber immer wieder Fragen auf. Die Autorin hat daher die Stellungnahmen, die bisher zum DQR abgegeben wurden, analysiert und systematisch aufbereitet, um die aktuelle Diskussion in den verschiedenen Akteursgruppen darzustellen.

978-3-86379-024-0