

Bei der Zuordnung von Kompetenzen zum DQR werden alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems einbezogen, sowohl der allgemeinen und der Hochschulbildung als auch der beruflichen Bildung. Grundsätzlich sollte jedes Bildungsniveau, das im DQR abgebildet wird, auf verschiedenen Wegen erreicht werden können.

Es besteht Einvernehmen darüber, dass mit den Zuordnungen der Qualifikationen in den DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzt wird. Der DQR und der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) sind kompatibel. Darauf wurde besonders bei der Formulierung der Begrifflichkeiten geachtet. Danach entsprechen die Stufen 1 (Bachelor), 2 (Master) und 3 (Promotion) des HQR hinsichtlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen den Niveaus 6, 7 und 8 des DQR (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2010).

Von Mai 2009 bis Mai 2010 wurde der von der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe und dem Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen gemeinsam entwickelte DQR-Diskussionsvorschlag von Experten aus Wirtschaft, Wissenschaft und Bildungspraxis in vier ausgewählten Berufs- und Tätigkeitsfeldern (Gesundheit, Handel, Metall/Elektro und IT-Bereich) exemplarisch erprobt. Ziel dieser zweiten Erarbeitungsphase des DQR war es, zu nachvollziehbaren, konsensfähigen Zuordnungen ausgewählter Qualifikationen zu kommen sowie die Handhabbarkeit der DQR-Matrix zu überprüfen und gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Auf der Grundlage der vorliegenden Ergebnisse wurde die Matrix geringfügig geändert → **Tabelle C2.3-1** und die dazugehörigen Unterlagen (Glossar) angepasst.

Die Eignung des DQR wird grundsätzlich befürwortet: „Mit dem DQR findet erstmals eine umfassende bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen Anwendung, die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert“ (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2010). Damit bietet der Qualifikationsrahmen die Chance, eine Durchlässigkeit in den Bildungswegen zu erreichen, Transparenz zu schaffen und dem Prinzip näherzukommen, das

lautet: „Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo er es gelernt hat.“

Zur Gestaltung des weiteren DQR-Prozesses ist vorgesehen, nach einer anschließenden Beratung mit den Zuordnungsarbeiten zu beginnen. In einem weiteren Schritt ist zu klären, wie die in informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen einbezogen werden können. Dabei zeichnet sich ab, dass das Thema der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen nicht allgemein behandelt werden soll, sondern im Kontext des DQR. Abschließend sollen die Ergebnisse in eine Vereinbarung, die zwischen Bund und Ländern geschlossen werden soll, eingebracht werden.

Die Regeln der Zuordnung der in Deutschland zu erwerbenden Qualifikationen zu den Niveaus des DQR werden entwickelt und in einem Handbuch zusammengefasst.

C3 Herausforderungen bei der Gestaltung durchlässiger Strukturen

Mit dem DQR liegt ein Vorschlag vor, wie zukünftig Qualifikationen bildungsbereichsübergreifend beschrieben und eingeordnet werden können. An der Schnittstelle zwischen Berufs- und Hochschulbildung zeigen die Ergebnisse von ANKOM, welche Möglichkeiten zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge bestehen. Das DECVET-Projekt zielt auf die Schnittstellen innerhalb der beruflichen Bildung ab und entwickelt Instrumente und Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen innerhalb der beruflichen Bildung. Neben den konkreten Vorschlägen müssen bei der Schaffung von mehr Durchlässigkeit grundsätzliche Überlegungen angestellt werden, wie Übergänge an den Schnittstellen des Bildungssystems gestaltet werden können.

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte thematisiert, die für einen offeneren Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte von Bedeutung sind:

- Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernkulturen der Bildungsbereiche,
- Gleichwertigkeit als Voraussetzung für die Anrechnung von Kompetenzen und
- Anerkennung von auf informellem Wege erworbenen Kompetenzen.

C3.1 Unterschiede in den Lernkulturen

Die Schaffung von mehr Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen und Kompetenzen hat das Ziel, dass die an Bildung beteiligten Akteure besser über ihre Bildungsangebote und -leistungen kommunizieren können. Für mehr Durchlässigkeit kann dann gesorgt werden, wenn die an Bildung beteiligten Akteure verstehen, was die konkrete Leistung und das konkrete Angebot anderer Bildungsbereiche bedeutet.

Der Übergang von einem beruflichen Aus- und Weiterbildungsgang in einen hochschulischen Bildungsgang ist für die Betroffenen im Allgemeinen mit einem Wandel der Lernkultur verbunden. Während in der Berufsbildung eine problem- und kompetenzorientierte Lernkultur im Vordergrund steht, ist die Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen in erster Linie fach- und inhaltsorientiert. Erst in den letzten Jahren wandeln sich die Lernkulturen und nähern sich an, beispielsweise durch eine an der Arbeitswelt orientierten Hochschullehre oder durch die Schaffung von wissensintensiven Berufsprofilen in der beruflichen Bildung. Offen ist gegenwärtig, inwieweit die Universitäten und Hochschulen auf breiter Ebene bereit sind, sich auf die beruflich Qualifizierten einzulassen und zielgruppenspezifische Angebote und Unterstützungen zu entwickeln und anzubieten. Dieser Sachverhalt gewinnt vor dem Hintergrund einer zunehmenden Ausdifferenzierung in der Ausrichtung der Universitäten und Hochschulen durch die Einführung umfangreicher Bachelor- und Masterstudiengänge an Bedeutung.

Eine Annäherung der Bildungsbereiche und eine bessere Verständigung zwischen Hochschulen und Berufsbildung können in Zukunft durch die gemeinsame Ausrichtung an der Leitidee der Kompetenzorientierung gelingen. Mit der Erprobung des DQR liegen auch für den Hochschulbereich entsprechende Vorschläge vor. In der Berufsbildung liegen für den berufsschulischen Teil der dualen Berufsausbildung mit den Lernfeldern bereits seit Ende der 1990er-Jahre kompetenzorientierte Curricula vor. Mit den kompetenzorientiert strukturierten Ausbildungsbausteinen und dem vorliegenden Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen hat das BIBB Ideen und Instrumente vorgelegt, mit de-

nen das System der staatlich anerkannten Aus- und Fortbildungsberufe weiterentwickelt werden kann. Eine verstärkte Kompetenz- und Lernergebnisorientierung bei der Vermittlung und Dokumentation in den unterschiedlichen Bildungsbereichen kann dazu beitragen, die unterschiedlichen Lernkulturen in den Bildungsbereichen einander anzunähern.

C3.2 Gleichwertigkeit als Voraussetzung für die Anrechnung von Kompetenzen

Eine wesentliche Voraussetzung für die Anrechenbarkeit von Lernergebnissen ist, dass die unterschiedlichen Bildungsbereiche in der bildungspolitischen und vor allem in der fachlichen Diskussion ein gemeinsames Verständnis über die Interpretation und die Nutzung des Begriffs „Gleichwertigkeit“ entwickeln. Entscheidend für die Bestimmung von authentischen Anrechnungspotenzialen wird es künftig sein, einen Konsens darüber zu erzielen, dass bei der Anrechnung von Lernleistungen gleichwertige und nicht gleichartige Kompetenzen berücksichtigt werden. Gleichartigkeit setzt eine formale und inhaltliche Übereinstimmung der zu vergleichenden Qualifikationen voraus. Das heißt, eine Anrechnung könnte nur stattfinden, wenn die in den unterschiedlichen Bildungsbereichen erworbenen Kompetenzen, die Aus-, Fortbildungs- und Studienzeiten sowie die Prüfungsleistungen in Inhalt, Umfang und in den Anforderungen deckungsgleich sind. Solche engen Vergleichbarkeits- und Bewertungskriterien würden die Chancen der Antragsteller auf Anrechnung von vorhandenen und „abrufbaren“ Kompetenzen auf ein Minimum reduzieren und damit sowohl flexible als auch funktionsfähige Übergänge im nationalen Bildungssystem innerhalb der Bildungsbereiche sowie an den unterschiedlichen Schnittstellen zwischen den Bildungsbereichen einschränken – wenn nicht gar unmöglich machen. Gleichzeitig ist eine Verständigung darüber zu erzielen, Gleichwertigkeit nicht nur als bloße Deckungsgleichheit von Curricula zu betrachten, sondern vielmehr die Ergebnisse von Lernprozessen in den Mittelpunkt zu stellen und anhand vergleichbarer Lern- bzw. Qualifikationsniveaus zu bewerten. Dabei ist es grundsätzlich nachrangig, wo und in welchen Lernkontexten die Kompetenzen erworben wurden. Die Ergebnisse von

Lernprozessen sind die entscheidende Grundlage für einen Vergleich und damit letztlich für die Überprüfung von Gleichwertigkeiten bzw. die Ermittlung von Schnittmengen und Äquivalenz-/Anrechnungspotenzialen an den Schnittstellen im Bildungssystem.

Damit sind Lernergebnisse auch die Bedingung für funktionierende und von allen Beteiligten akzeptierte Anrechnungsverfahren. Von grundlegender Bedeutung dabei ist zudem, dass sowohl die Lernergebnisbeschreibung als auch die Ermittlung der Wertigkeit nach einheitlichen Kriterien erfolgt. Diese müssen einerseits bildungsbereichsübergreifend umgesetzt werden können und andererseits für alle Beteiligten nachvollziehbar sein. Das wurde bei der Erprobung des DQR erstmals bildungsbereichsübergreifend praktiziert (vgl. **Kapitel C2.3**; Mucke 2010; Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2009, 2010). Um Anrechnungsverfahren an den Schnittstellen im Bildungssystem nachhaltig etablieren sowie die Vorbehalte gegenüber der Qualität der Lernergebnisbeschreibung bei den Akteuren abbauen zu können, ist es unerlässlich, definierte Qualitätsstandards für die Anrechnung von Lernergebnissen sicherzustellen (vgl. Mucke/Buhr 2008). Dazu gehören u. a. die Herstellung von Transparenz für die am Verfahren Beteiligten, die Förderung der Vertrauensbildung zwischen ihnen sowie die Nachvollziehbarkeit der Äquivalenzfeststellung der erworbenen Kompetenzen durch geeignete Dokumentation und Offenlegung der Verfahrensschritte (vgl. **Kapitel C2.1**).

C3.3 Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen

Die zunehmende Bedeutung der Dokumentation und Anerkennung von Ergebnissen des informellen Lernens ist eine direkte Folge der Initiativen der Europäischen Kommission zum lebenslangen Lernen. Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern gibt es in Deutschland keine rechtlichen Regelungen und anerkannten Verfahren. Das ist u. a. darauf zurückzuführen, dass es bislang kaum eine Nachfrage nach der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen gab.

Die Möglichkeit, einen dualen Berufsabschluss ohne Absolvierung des entsprechenden Bildungsgangs zu

erwerben, ist in Deutschland durch die Externenprüfung nach § 45 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz (BBiG) und § 37 Abs. 2 Handwerksordnung (HwO) gegeben. Dabei ist eine berufliche Tätigkeit über die eineinhalbfache Zeit des entsprechenden Ausbildungsgangs Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung. Für die Zulassung ist erheblich, dass die bisherigen Tätigkeiten das Profil des angestrebten Berufs weitgehend abdecken. Zeugnisse und das Glaubhaftmachen des Nachweises der beruflichen Handlungsfähigkeit können als weitere Kriterien für die Zulassung, die immer mit einer Einzelfallprüfung der zuständigen Kammer verbunden ist, herangezogen werden. Darüber hinaus sind in den Zulassungsvoraussetzungen der Fortbildungsordnungen Elemente enthalten, die eine Durchlässigkeit im Sinne einer Anerkennung nonformalen und informellen Lernens fördern. Hier wird explizit eine mehrjährige berufliche Tätigkeit als Voraussetzung festgelegt, wodurch die in dieser Zeit absolvierten betrieblichen Lern- und Arbeitsphasen anerkannt werden.

Das IT-Weiterbildungssystem ist ein weiteres Beispiel für die Anrechnung von Lernleistungen. Hier sind die im privatwirtschaftlichen Sektor angesiedelte Personenzertifizierung sowie die bundeseinheitliche Zertifizierung der Professionals sehr stark auf das Lernen im Prozess der Arbeit ausgerichtet. Dadurch gewinnen die in informellen und nonformalen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen an Bedeutung.

Neben der beruflichen Bildung bietet auch der Bereich der Hochschulbildung Möglichkeiten, mit denen die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung durch die Anerkennung von in informellen Lernprozessen erworbenen Kompetenzen verbessert wird. Dazu zählen insbesondere die in den Hochschulgesetzen der Länder enthaltenen Möglichkeiten einer Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten. Entsprechende Anrechnungen sind gegenwärtig bereits in Bayern, Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen möglich. Die entsprechenden Gesetzesgrundlagen unterscheiden teilweise zwischen den Möglichkeiten der Anrechnung und der Einstufungsprüfung (vgl. Freitag 2010 sowie die entsprechenden Landeshochschulgesetze). Sie ermöglichen es den Hochschulen, in ihren Prüfungsordnungen die Vorgaben für die

Anerkennungsverfahren festzulegen. Sofern sich derartige Verfahren nicht auf die Anerkennung formalen Lernens beschränken sollen, müssen sie Elemente beinhalten, welche die Ergebnisse nonformaler und informeller Lernprozesse einer formalen Anerkennung zugänglich machen. Wie bei der Externenprüfung wird die Anrechnung unterhalb der gesetzlichen Ebene geregelt. Zur Lösung dieses Problems bieten sich prinzipiell alternative Wege an. Erstens lassen sich Instrumente nutzen, welche Kompetenzen dokumentieren. Hier sind vor allem Arbeitszeugnisse, Mitarbeiterbeurteilungen und Instrumente der Personaldiagnostik zu nennen. Die zweite Option sind Verfahren, nach denen das Individuum und die Identifizierung individueller Kompetenzen im Vordergrund stehen. Diese Verfahren sind darauf ausgerichtet, die Reflexionsfähigkeit der Individuen und ihre Fähigkeiten, die eigenen Kompetenzen zu verbalisieren, zu fördern. Hier sind beratungsbetonte Konzepte wie das ProfilPASS-System oder andere eher dialogbasierte Portfolio-Ansätze zu nennen, die in erster Linie auf die Selbstbeurteilung abstellen.

Um die Anerkennung nonformalen und informellen Lernens mit Blick auf die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu fördern, ist es wichtig, die bestehenden Instrumente und Verfahren besser zu verknüpfen. Dabei können die zuletzt vorgestellten unternehmensbezogenen sowie die beratungsorientierten Ansätze wichtige Grundlagen bereitstellen, welche innerhalb der im formalen System verankerten Ansätze genutzt werden können.

Neben diesen auf der Ebene der Verfahren ansetzenden Verknüpfungen leisten Anpassungen auf der Systemebene sowie auf der normativen Ebene einen unverzichtbaren Beitrag. Vornehmlich sind hier zwei Aspekte zu nennen: Dies ist zum einen die Gestaltung des DQR, zum anderen die Orientierung an Kompetenzen bzw. Lernergebnissen bei der Gestaltung und Umsetzung der Curricula. Hier ist eine zentrale Maßnahme die kompetenzorientierte Gestaltung von Qualifikationen, um so Bezüge zu den Ergebnissen nonformalen und informellen Lernens herstellen zu können. Insgesamt erleichtert ein einheitliches Kompetenzverständnis die Kommunikation zwischen Teilsystemen des Bildungssystems und damit auch die Durchlässigkeit zwischen diesen.

C4 Ausblick

Schaffung von Durchlässigkeit – eine drängende Zukunftsaufgabe – Perspektiven

Grundsätzlich ist Durchlässigkeit keine Frage „später“ Bildungsphasen. Durchlässigkeit kann nur erreicht werden, wenn das Bildungssystem insgesamt – vom Kindergarten bis zur tertiären Bildung – transparente und durchlässige Entwicklungspfade bietet. Das heißt, dass Übergänge an allen Schnittstellen des Bildungswesens fließender werden und nicht der Selektion, sondern dem Eröffnen vielfältiger Optionen dienen müssen. In jeder Bildungsphase müssen alle weiteren Bildungswege und -abschlüsse prinzipiell offen sein und erreichbar bleiben. Dies setzt – nach den Erfahrungen aus den internationalen Vergleichen – einerseits voraus, dass Entscheidungen über Bildungswege nach der allgemeinbildenden Schule möglichst nicht vor dem Ende der Sekundarstufe I getroffen werden sollten. Andererseits zeigen diese Untersuchungen auch, dass Durchlässigkeit und Chancengleichheit nur erreicht werden können, wenn das Prinzip der kontinuierlichen und individuellen Förderung die Leitidee der gesamten Bildung ist.

Darüber hinaus gilt insbesondere für Deutschland, dass höchste Qualifikationen und anspruchsvolle Kompetenzniveaus nicht nur über Hochschulstudiengänge erreicht werden können und sollten. Deutschland hat ein im internationalen Vergleich außerordentlich gut und systematisch ausgebautes System von Aus- und Weiterbildungsberufen bzw. beruflichen Abschlüssen. Deshalb kann aus dem im internationalen Vergleich eher geringen Anteil von Hochschulabsolventen und -absolventinnen nicht unmittelbar auf ein entsprechendes Defizit an hoch qualifizierten Fach- und Führungskräften geschlossen werden. Diese Vergleiche vernachlässigen, dass in Deutschland Qualifikationen und Kompetenzen, die andernorts an Hochschulen erworben werden, auch oder nur durch berufliche Aus- und Weiterbildung erreicht werden (vgl. Müller 2009). Vergleichsweise häufig sind hierzulande offensichtlich sowohl Absolventen und Absolventinnen von Hochschulen als auch von beruflicher Aus- und Weiterbildung auf tertiärem Niveau qualifiziert und nehmen Berufs-