

Peter Dehnbostel

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Grundlegungen und Perspektiven

1 Umsteuerung des Bildungssystems und DQR

Die Auswirkungen veränderter sozialer und ökonomischer Bedingungen und Anforderungen zeigen sich seit Jahren deutlich in einer Um- und Neusteuerung von Bildungs- und Berufsbildungssystemen. Schlagworte wie Bildungsmanagement, Qualifikationsrahmen und Bildungsstandards kennzeichnen diese Entwicklung. „Der heutige Diskurs“, so Oelkers/Reusser, geht „auf einen inzwischen international weitgehend akzeptierten Wechsel der Perspektive in der Bildungspolitik“ zurück¹. Bisher standen die Input-Faktoren im Mittelpunkt des Interesses bildungspolitischer Steuerung, während Prozess, Output, Outcome und auch der Kontext vernachlässigt oder ausgeblendet wurden. Nunmehr werden schwerpunktmäßig die Ergebnisse und Resultate von Bildungsgängen und Bildungsmaßnahmen betrachtet und hierfür Bildungsstandards, Validierungen, Akkreditierungen, Output- und Outcomeorientierungen sowie Qualitätssicherung und -entwicklung sozusagen als Benchmarks zugrunde gelegt. Dabei wird versucht, nicht nur die Resultate einzelner Bildungsmaßnahmen zu erfassen und zu bewerten, sondern die Leistungen einzelner Bildungsbereiche oder des Bildungssystems insgesamt.

Unter starker Einbeziehung bildungökonomischer Gesichtspunkte wird der Einsatz von Resourcen mit den Ergebnissen verbunden. Es gibt einen grundlegenden Perspektivenwechsel in der Bildungspolitik, der – kurz gesagt – die Ziele von Bildung vorrangig auf Effektivität, Ergebnisse und Marktbedarfe auslegt und die öffentliche Verantwortung für Bildung zurückdrängt. Dies geht einher mit einem Rückzug des Staates und mit der Kommerzialisierung von Bildung und wird im Zusammenhang mit dem Governance-Ansatz diskutiert². Gleichwohl sind die neuen Steuerungs- und Gestaltungsinstrumente nicht per se einer bestimmten Bildungspolitik verpflichtet, sie sind auch für eine realiter reformbezogene Modernisierung des Bildungssystems größtenteils unerlässlich. In jedem Fall stellen sie in ihrer Funktionsweise und Wirkung die Weichen in Richtung auf Chancengleichheit und Integration einerseits vs. Selektion und Exklusion andererseits neu.

Die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ist im Kontext dieses Wandels bildungspolitischer Strategien und des Aufkommens grundsätzlicher Entwicklungsfragen im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu sehen. Er steht in einer Reihe von Maßnahmen und Konzepten der Europäisierung der Bildung und ist vor allem mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) und dem Leistungspunktesystem für berufliche Bildung

1 Oelkers, J./Reusser, K., Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen. *Bildungsforschung* Bd. 27, hrsg. vom BMBF, Bonn, Berlin 2008, S. 17.

2 Vgl. u. a. *Die Deutsche Schule*, Schwerpunktthema Governance im Bildungswesen, 101 (3), 2009; Kussau, J./Brüsemeister, T. (Hrsg.), *Governance, Schule und Politik. Zwischen Antagonismus und Kooperation*, Wiesbaden 2007. Das Governance-Konzept führt über herkömmlich hierarchische Steuerungskonzepte hinaus, indem die Aufmerksamkeit auf das Zusammenwirken von Individuen, öffentlichen und privaten Institutionen gerichtet wird und auch nicht-intendierte Steuerungswirkungen einbezogen werden. Dabei spielen Interdependenzen, das Zusammenwirken und Widersprüche von Staat, Markt und Zivilgesellschaft eine tragende Rolle.

(ECVET) verbunden³. Die Diskussion über diese beiden europäischen Bildungsinitiativen wurde zunächst durch eine Betonung der Risiken und möglichen Fehlentwicklungen bestimmt⁴, die in Anbetracht der Systementwicklungen in vielen Ländern weiterhin berechtigt sind. Für die Entwicklung des DQR ist allerdings festzuhalten, dass er Strukturen und Rahmenbedingungen schafft, von denen beim Stand der bisherigen Entwicklung kaum zu sagen ist, was sie für die Weiterentwicklung des Bildungssystems bedeuten werden.

Mit der weiteren Konstruktion des DQR und seiner Umsetzung werden insbesondere Verfahren der Validierung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen sowie der Anrechnung und Zuordnung von Qualifikationen wesentlich Antwort darauf geben, welche Bedeutung der Qualifikationsrahmen im Bildungssystem erhalten wird. Gelingt die auch europäisch geforderte Anerkennung von informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen, werden bisherige Erfassungs-, Bewertungs- und Zertifizierungsverfahren erweitert, sicherlich teilweise auch abgelöst. Zugleich bestünde für die Durchsetzung der mit dem DQR verbundenen Ziele nach mehr Transparenz, Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem eine wesentlich verbesserte Grundlage. Bevor auf Fragen der Validierung und Anrechnung eingegangen wird sowie abschließend eine erste Einschätzung der bisherigen Entwicklung des DQR erfolgt, ist dieser zunächst in seinen Grundzügen und Zielen darzustellen.

2 Grundzüge und Ziele des DQR

Mit der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) sollen alle in Deutschland formal erworbenen Qualifikationen in unterschiedliche Niveaus eingeordnet und transparent dargestellt werden, darüber hinaus soll die Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens gefördert werden⁵. Er bietet zum einen eine Art bildungsbereichsübergreifende Abbildung des Bildungswesens in Deutschland, zum anderen ordnet er die im DQR eingeordneten Qualifikationen dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) zu. Der Anfang 2008 vom Europäischen Parlament und dem Rat der Europäischen Union angenommene und seitdem geltende EQR soll mit Hilfe nationaler Regelungen, vornehmlich Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR), umgesetzt werden. Die Empfehlungen der Europäischen Union sehen vor, „den Europäischen Qualifikationsrahmen als Referenzinstrument zu verwenden, um die Qualifikationsniveaus verschiedener Qualifikationssysteme zu vergleichen und sowohl das lebenslange Lernen und die Chancengleichheit in der wissensbasierten Gesellschaft als auch die weitere In-

3 Neben dem EQR und dem „European Credit System for Vocational Education and Training“ (ECVET) sei auch auf das bereits breit etablierte Leistungspunktesystem für die Hochschulen, das „European Credit Transfer and Accumulation System“ (ECTS), auf den vom Europäischen Parlament und Rat bereits 2004 beschlossenen EUROPASS und das „European Quality Assurance Reference Framework“ (EQARF) hingewiesen, das z. Zt. entwickelt wird.

4 Vgl. u. a. *Drexel, I.*, Europäische Berufsbildungspolitik: Deregulierung, neoliberale Regulierung und die Folgen – für Alternativen zu EQR und ECVET, in: *Grollmann, P./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.)*, Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg 2006, S. 13–33; *Rauner, F./Grollmann, P./Spöttl, G.*, Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen, in: *Grollmann, Ph./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.)*, Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe, Hamburg 2006, S. 321–331. Diese Einschätzungen sehen durch eine einseitige Outcome- und Marktorientierung die Zielsetzungen einer auf das Individuum bezogenen Bildung gefährdet sowie das duale System der Berufsausbildung durch eine Modularisierung infrage gestellt. Eine Schwächung gesellschaftlicher Partizipation und öffentlich-rechtlicher Standards im Bildungssystem würde mit dieser Entwicklung einhergehen.

5 Vgl. *Dehnbostel, P./Nef, H./Overwien, B.*, Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Frankfurt a. M. 2009, S. 10 ff. sowie *Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I.*, Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise, Bonn, Hannover 2010 (<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>).

tegration des europäischen Arbeitsmarktes zu fördern, wobei die Vielfalt der nationalen Systeme zu respektieren ist“⁶.

Der Deutsche Qualifikationsrahmen bezieht außer dem Primar- und Elementarbereich alle Bildungsbereiche des Bildungssystems ein:

- (1) das allgemein bildende Schulwesen mit den Sekundarstufen I und II,
- (2) die berufliche Ausbildung mit den Teilsystemen duales System, Schulberufssystem und Übergangsmaßnahmen,
- (3) die hochschulische Bildung mit Universitäten, Fachhochschulen und Akademien (tertiärer Bereich),
- (4) die allgemeine und berufliche Weiterbildung (quartärer Bereich).

Zusätzlich zum formalen Lernen in den herkömmlichen Bildungsbereichen wird auch das Lernen in der Arbeits- und Lebenswelt einbezogen, bzw. die Lernergebnisse, die aus dem dortigen formalen, informellen und nicht-formalen Lernen resultieren. Kontrovers diskutiert wird dabei die Frage ob, in welcher Form und mit welchen Implikationen Kompetenzen aus formalen, informellen und nicht-formalen Lernprozessen als gleichberechtigt anzusehen sind. Prinzipiell besteht die Zielsetzung, die mit diesen drei Lernarten erworbenen Kompetenzen in den DQR aufzunehmen, und zwar indem er Qualifikationen als zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse beschreibt. Weitere Zielsetzungen, die von allen an der Erarbeitung des DQR beteiligten Gruppen getragenen werden⁷ sind im Wesentlichen:

- Der DQR soll die Anerkennung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen in Europa erleichtern, in dem über den EQR eine Vergleichbarkeit zu anderen europäischen Ländern hergestellt wird. Die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten innerhalb Europas soll im Sinne bestmöglicher Chancen gefördert werden.
- Der DQR soll Qualifikationen und Kompetenzen über Deskriptoren erfassen und diese unterschiedlichen Niveaus in einem auf Lernergebnisse bezogenen Verfahren zuordnen. Die Validierung informellen und nicht-formalen Lernens ist einzubeziehen und das lebenslange Lernen zu stärken.
- Der DQR soll das deutsche Bildungssystem transparenter und durchlässiger machen und einen Beitrag zur Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung leisten; zudem soll er Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung fördern.

6 Europäische Union, Gesetzgebungsakte und andere Rechtsinstrumente. Betr.: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Brüssel 2008, S. 6 (http://www.bmwf.gv.at/uploads/ttx_bmwfcontent/EQR_DE.pdf). Die hoch gesteckten Zielsetzungen besagen, dass die Erfassung und Einordnung von Qualifikationen und Kompetenzen in unterschiedlichen nationalen Qualifikationssystemen in Verknüpfung mit dem EQR in einer ersten Phase bis 2010 vorgenommen sein soll. In einer zweiten Phase bis 2012 sollen „alle neuen Qualifikationsbescheinigungen, Diplome und Europass-Dokumente, die von den dafür zuständigen Stellen ausgestellt werden, über die nationalen Qualifikationssysteme einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des Europäischen Qualifikationsrahmens enthalten“ (ebd., S. 3).

7 Vgl. Dehnbostel/Nef/Overwien (Anm. 3), S. 17 ff.

Aus reformpolitischer Sicht sind, wie im Abschnitt 1 angesprochen, die zuletzt genannten Zielsetzungen von besonderer Bedeutung. Ihre Realisierung könnte durch eine wechselseitige Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen auf allgemeine, berufliche und akademische Bildungsgänge die vorherrschende soziale Selektion abbauen helfen, indem Durchlässigkeit und Chancengleichheit erhöht bzw. in weiten Teilen des bisherigen Bildungssystems überhaupt erst hergestellt werden. Dabei geht es sowohl um die wechselseitige Anrechnung von Kompetenzen zwischen den Bildungsbereichen als auch innerhalb einzelner Bildungsbereiche. Es ist daher bedeutsam, wenn die Bundesregierung im Zusammenhang mit ihrer „Qualifizierungsinitiative“ in der Entwicklung des DQR positive Beiträge zu Transparenz und „wechselseitiger Anerkennung von Bildungsleistungen“⁸ aus allen Bildungsbereichen sieht.

Der DQR ist allerdings nicht das Instrument, das die Durchlässigkeit durch Anerkennungen und Anrechnungen selbst herstellt. Er könnte aber die Grundlagen dafür entscheidend verbessern, indem die Einordnung von formal, informell und nicht-formal erworbenen Kompetenzen über Lernergebnisse ermöglicht, Beispiele validierter Wege der Durchlässigkeit aufgezeigt sowie institutionelle, organisatorische und qualitätssichernde Voraussetzungen genannt und gefordert werden. Es wird sich zeigen, ob in der Weiterentwicklung des DQR die bestehenden Durchlässigkeitsoptionen des Bildungssystems systematisch aufgegriffen und unter den Zielsetzungen der Schaffung von Transparenz und Gleichwertigkeit tatsächlich verstärkt werden.

Im Einzelnen besteht der DQR-Entwurf aus einem Einführungstext, einer Matrix mit acht Niveaus und einem Glossar, das die zentralen Begriffe des DQR definiert und einzelne Erläuterungen vornimmt⁹. Die acht Niveaus des DQR werden in ihrer einheitlichen Struktur im Einführungstext vorgestellt und in der DQR-Matrix im Hinblick auf die niveauspezifische Anforderungsstruktur und die einzelnen Deskriptoren definiert. Wie die folgende Abbildung zeigt, unterscheidet die DQR-Matrix zwischen den beiden Kompetenzkategorien Fachkompetenz und Personale Kompetenz. Dabei wird die Fachkompetenz jeweils in Wissen und Fertigkeiten unterteilt, die Personale Kompetenz in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit¹⁰. In Abweichung zur dreisäuligen EQR-Struktur besteht eine Viersäulen-Struktur.

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

Abb 1.: Viersäulenstruktur für die Beschreibung der acht Niveaus des DQR¹¹

8 BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.), Aufstieg durch Bildung. Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, Bonn, Berlin 2009, S. 23 (http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf).

9 Vgl. AK DQR (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen), Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Bonn 2010 (<http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>).

10 Der Terminus Selbstständigkeit wurde offensichtlich aufgrund einer politischen fachfremden Intervention aufgenommen; zu verstehen ist darunter die vormals ausgewiesene Selbstkompetenz, die im Glossar auch weiterhin richtig definiert wird, aber nun unter einem falschen Stichwort Selbstständigkeit, vgl. AK DQR (Anm. 7), S. 17.

11 Vgl. AK DQR (Anm. 7), S. 5.

Diese einheitliche Struktur der DQR-Matrix bringt mit den vier Kompetenzsäulen und dazugehörigen Beschreibungen ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zum Ausdruck. Beschreibungsmerkmale wie Beurteilungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Mitgestaltung und Reflexivität gehen über ein reines Qualifikationsverständnis hinaus. Auch die im Glossar definierten Begriffe der Personalen-, Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz überschreiten die Logik von Arbeitsanforderungsmerkmalen wie sie klassischerweise Qualifikationen zugrunde liegen. Für die acht Niveaus selbst werden 32 Deskriptoren formuliert, die sich einerseits auf einen Lernbereich oder ein wissenschaftliches Fach beziehen, andererseits auf einen Arbeitsbereich oder ein berufliches Tätigkeitsfeld.

Obwohl der bisher vorliegende Entwurf des DQRs in mehreren Punkten Widersprüche enthält, ist es über die Matrix gelungen, wichtige soziale und bildungspolitische Eckpunkte strukturell zu fixieren. Die ganzheitliche Kompetenzstruktur und die bis auf Weiteres in der DQR-Matrix festgeschriebene Gleichrangigkeit von Lern- bzw. Wissensbereichen einerseits und Arbeits- bzw. Berufsbereichen andererseits stellen eine wichtige Grundlage her, um die Entwicklung zur Durchlässigkeit und Transparenz im Bildungswesen und die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung zu stärken. Wie gesagt, können die notwendigen Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren nicht im oder über den DQR vorgenommen werden, wohl aber kann der DQR die bestehenden und aufzubauenden Verfahren bundesweit verpflichtend einfordern.

3 Validierung und Anerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen

Während Lernen in formalen Kontexten durch strukturierte Lernziele, Lernzeiten und Lernförderung gekennzeichnet ist und der Lernerfolg in der Regel anhand von an den Lernzielen orientierten Prüfungen beurteilt und durch die dafür autorisierte Stelle in Form eines Zertifikats bestätigt wird, erfordert Lernen in nicht derart strukturierten Kontexten ein anderes und zugleich differenzierteres Vorgehen bei der Bewertung und Anerkennung des Lernerfolgs. Beim informellen Lernen fehlen vorgegebene Lerninhalte und strukturierte Lernziele, die abgeprüft und beurteilt werden können, stattdessen werden die Ergebnisse von Lernprozessen und der Weg ihres Erwerbs bewertet. Für die Bewertung von informell und nicht-formal erworbenen Lernergebnissen hat sich international der Begriff Validierung herausgebildet, der insbesondere die Schritte der Ermittlung, Bewertung und Bestätigung durch einen objektiven Nachweis umfasst¹².

Für die Relevanz, die dem Thema der Validierung informellen und nicht-formalen Lernens auf europäischer Ebene beigemessen wird, steht die aktuelle Veröffentlichung „Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens“¹³. Ihre Erarbeitung durch 26 europäische Staaten, die von den Herausgebern CEDEFOP und Europäischer Kommission koordiniert wurde, kann als eine Art Zusammenfassung der Entwicklungen und Erkenntnisse und als erstes europäisches Validierungskonzept aufgefasst werden. Hier kommen die aus europäischer Sicht zentralen Aspekte einer Validierung informellen und nicht-formalen Lernens zum Ausdruck. Es werden folgende Gründe für eine Validierung solchen Lernens benannt: Vergleichbarkeit und

12 International und national werden fünf Verfahrensschritte zur Bewertung von Lernergebnissen unterschieden: Information und Beratung (*information, advice and guidance*), Ermittlung (*identification*), Bewertung (*assessment*), Validierung (*validation*) und Zertifizierung (*certification*). Kern des Verfahrens sind die drei Schritte Ermittlung, Bewertung und Validierung, wobei sich heute der Begriff der Validierung für den gesamten Prozess durchgesetzt hat; vgl. CEDEFOP, Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens, Luxemburg 2009.

13 Vgl. CEDEFOP (Anm. 12).

Transparenz; Erhöhung der Mobilität; Wettbewerbsfähigkeit; lebenslanges und lebensumspannendes Lernen¹⁴. Übergeordnetes Ziel sei es, darüber im Sinne der Förderung des lebenslangen und lebensumspannenden Lernens einem breiteren Spektrum an Lernerfahrungen und -ergebnissen einen generell höheren Stellenwert zu verleihen¹⁵. Denjenigen europäischen Ländern, die sich auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene mit Validierung befassen möchten, soll mit den Leitlinien zukünftig ein Evaluierungsinstrument zur Seite stehen, das sie in Verbindung mit der 2008 erstmals publizierten „Bestandsaufnahme der Verfahrensweisen zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens“¹⁶ für die eigene Arbeit nutzen können¹⁷. Diese Bestandsaufnahme soll zukünftig alle zwei Jahre aktualisiert werden und bietet eine Übersicht über bestehende Verfahrensweisen im öffentlichen, privaten und Freiwilligensektor in den europäischen Ländern.

Das generelle Interesse Europas an einer Förderung nationaler Bemühungen um die Einführung von Validierungssystemen für informelles und nicht-formales Lernen ist vor allem politisch-ökonomisch motiviert: Vergleichbarkeit und Transparenz der nationalen Systeme auf europäischer Ebene sind von großer Bedeutung, wenn ein jeweiliger allgemeiner Nutzen aus Validierungen solchen Lernens nicht auf begrenzte Bereiche wie Länder, Regionen und Branchen beschränkt bleiben, sondern europaweite Wirkung entfalten soll. Eine dadurch geförderte Mobilität von Arbeitnehmern innerhalb Europas ist für Unternehmen und Arbeitgeber interessant, denen auf diese Weise ein größerer Pool an qualifizierten Arbeitskräften zur Verfügung steht, aus dem sie Mitarbeiter gewinnen können.

Den europäischen Grundsätzen zur Validierung informellen und nicht-formalen Lernens von 2004 folgend¹⁸, wird in den europäischen Leitlinien die Einzelperson im Mittelpunkt des Validierungsprozesses gesehen. Betont wird vor allem, dass eine Validierung ihres Lernens grundsätzlich auf freiwilliger Basis erfolgen solle. Der Sicht des Individuums ist ein eigenes Kapitel gewidmet¹⁹, in dem es um subjektive Gründe für eine Validierung des eigenen Lernens, um die in diesem Zusammenhang vom Einzelnen zu treffenden Entscheidungen sowie um seine Beratung und Orientierung hierbei geht. Obgleich der freiwilligen Entscheidungsmöglichkeit ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, empfehlen die Leitlinien, dem Einzelnen mit Hilfe von „geeigneten Kommunikationsstrategien“ den persönlichen Nutzen einer Validierung seines informellen und nicht-formalen Lernens nahe zu bringen und seine Motivation zur Teilnahme am Validierungsprozess zu fördern. Auch prozessbegleitend solle er weiterhin bei Entscheidungsfindungen durch adäquate Information, Beratung und Orientierung unterstützt werden.

In Übereinstimmung mit den europäischen Validierungsgrundsätzen, die unter anderem Freiwilligkeit, Beratungs- und Begleitungsangebote für Individuen, Wahrung der individuellen Rechte

14 Vgl. *CEDEFOP* (Anm. 12), S. 22.

15 Vgl. *CEDEFOP* (Anm. 12), S. 13 f.

16 Souto Otero u. a., European inventory on validation of informal and non-formal learning: 2007 update: a final report to DG Education and Culture of the European Commission, Birmingham 2008 (<http://www.ecotec.com/europeaninventory/publications/inventory/EuropeanInventory>).

17 Vgl. *CEDEFOP* (Anm. 12), S. 14.

18 Rat der Europäischen Union, Gemeinsame europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens, Brüssel 2004 (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/validation2004_de.pdf). Diese Grundsätze wurden von der Europäischen Kommission festgelegt, nachdem zuvor unterschiedliche Verständnisse und Verwendungen die Diskussion beherrschten. Im Zusammenhang mit dem Grundsatz des lebenslangen Lernens wird ausgeführt, dass die Erfassung und Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen darauf abzielt, die Kenntnisse und Fähigkeiten einer Einzelperson in ihrer gesamten Bandbreite erkennbar zu machen und einzuschätzen, unabhängig davon, wo oder auf welchem Wege sie erworben wurden.

19 Vgl. *CEDEFOP* (Anm. 12), S. 57 ff.

und Privatsphäre, Transparenz und ausgewogene Partizipationsmöglichkeiten aller Interessengruppen beinhalten²⁰, wird in den Leitlinien weiterhin gefordert, dass jedem der Anspruch auf gleichen Zugang und auf gleiche und faire Behandlung eingeräumt werde, wobei nicht expliziert wird, was dies bedeutet, wenn die Voraussetzungen derjenigen, die eine Validierung ihres informellen und nicht-formalen Lernens anstreben, sich als ungleich erweisen²¹. Als weiterer wichtiger Grundsatz wird formuliert, dass die Privatsphäre und die Rechte des Individuums im Rahmen eines Validierungsverfahrens gewahrt werden müssten, wobei es auf europäischer und nationaler Ebene durch Rechtsvorschriften zum Datenschutz vor dem Missbrauch persönlicher Informationen geschützt sei. Informationen, die im Zuge von Validierungsverfahren erhoben werden, dürften nicht ohne Zustimmung der Betreffenden für andere Zwecke, zum Beispiel Umstrukturierungen der Belegschaft in Unternehmen oder Lohnfestlegungen, verwendet werden.

In diesem Zusammenhang stehen auch die angesprochenen möglichen Interessenkonflikte²², die vor allem in privatwirtschaftlich organisierten Validierungsverfahren zum Tragen kommen könnten. Wenngleich das Eigeninteresse von Unternehmen, sich an der Validierung des Lernens ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu beteiligen, mit den persönlichen Interessen der Beschäftigten nicht grundsätzlich unvereinbar zu sein scheint – größtmögliche Transparenz des Prozesses und Partizipation etwa von Arbeitnehmervertretern vorausgesetzt –, so besteht dennoch das Risiko, dass die Beschäftigteninteressen im Kontext von unternehmensinternen Validierungen nicht ausreichend beachtet werden. Die Validierung kann sich der Kontrolle der Beschäftigten entziehen oder aber – anders als bei öffentlichen Validierungsverfahren – eine Anfechtung der Ergebnisse kann ausgeschlossen werden. Grundsätzlich wird sich ein Engagement von Unternehmen in der Validierung des nicht-formalen und informellen Lernens von Mitarbeitern zunächst immer danach richten, ob und inwiefern es für das Unternehmen Vorteile verspricht. In der Regel wird es sich nach dem kurz- und mittelfristigen Personalbedarf bestimmen und im Kontext von arbeitsmethodischen Modernisierungen und Anpassungsqualifizierungen der Mitarbeiter vollziehen.

Im Rahmen der Feststellung und Validierung von informellem Lernen und informell erworbenen Kompetenzen lassen sich als zentrale Prozessschritte analytisch zunächst die Erfassung und die anschließende Bewertung möglicher Lernergebnisse in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen unterscheiden. Im europäischen Kontext spricht man von formativer Validierung, wenn der Schwerpunkt des Ansatzes auf der Ermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen liegt, und bei der Bewertung spricht man von summativer Validierung, da Bewertung „eine klar definierte, eindeutige Bezugnahme auf die in nationalen Qualifikationssystemen (oder Qualifikationsrahmen) verwendeten Standards“ erfordert²³.

Die Leitlinien zur Validierung betonen, dass nicht-formales und informelles Lernen, das täglich und fast überall stattfinde, wo Menschen leben und arbeiten, von vielen nationalen Qualifikationssystemen nicht anerkannt werde. In diesem Zusammenhang werden die formative und summative Validierung präzisiert²⁴. Grundsätzlich seien zwei Arten von Bewertungsprozessen zu unterscheiden, die zur Validierung führen können:

- Formative Bewertungsansätze, die nicht auf die formale Zertifizierung von Lernergebnissen abzielen, sondern Feedback zum Lernprozess oder zur Lernlaufbahn geben, indem sie Stärken

20 Vgl. *Rat der Europäischen Union* (Anm. 18).

21 Vgl. *CEDEFOP* (Anm. 12), S. 30 ff.

22 Vgl. *CEDEFOP* (Anm. 12), S. 42 ff.

23 Vgl. *CEDEFOP* (Anm. 12), S. 8.

24 Vgl. *CEDEFOP* (Anm. 12), S. 32 ff.

und Schwächen aufzeigen und Anhaltspunkte dafür liefern, was auf individueller oder Organisationsebene verbessert werden kann.

- Summative Bewertungsansätze, die ausdrücklich der Formalisierung und Zertifizierung von Lernergebnissen dienen und in Bezug zum Aufgabenbereich von Einrichtungen und Gremien stehen, die zur Vergabe von Qualifikationen befugt sind.

Beide Arten würden im Rahmen der Validierung von Lernen in formalen, nicht-formalen und informellen Lernumfeldern eine Rolle spielen. Bei der zur Zertifizierung führenden Validierung komme es jedoch auf die summative Bewertung an, bei der nationale Standards zu berücksichtigen seien und die von den Stellen, die nationale Qualifikationen vergeben, durchgeführt werden könne. Der Einsatz summariver Verfahren für die Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen müsse daher genau auf die nationalen Qualifikationssysteme abgestimmt oder in diese eingebunden sein.

Die Validierung informellen und nicht-formalen Lernens ist ohne einen institutionellen und organisationalen Rahmen nicht realisierbar. In den europäischen Leitlinien wird ausgeführt²⁵, dass eine Zertifizierungsstelle auf Regierungsebene die offizielle Anerkennung validierten nicht-formalen und informellen Lernens sicherstellen könne. Mithilfe einer zentralen Bewertungs- und Validierungsstelle könne ferner die Entwicklung von auf breiter Ebene anzuwendenden Verfahren betrieben werden. Grundsätzlich seien Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen für die Validierung besonders wichtig, weil sie zur Vergleichbarkeit der Standards in den informellen und den formalen Systemen beitragen würden. Diese herausragende Stellung des formalen Systems könne jedoch die Entwicklung von Bewertungsverfahren, die nicht von formalen Lernumgebungen abhängen, behindern. Inwieweit Validierungsprozesse tatsächlich an die Bedürfnisse der Kandidaten und Kandidatinnen angepasst werden können, sei vermutlich von der jeweiligen Art der Institution abhängig, die eine Validierung anbiete.

4 Anrechnungs- und Kompetenzfeststellungsverfahren

Die Validierung informellen und nicht-formalen Lernens und dessen Einbeziehung in den DQR steht noch aus. Die bisher aufgezeigten und diskutierten Optionen sind im Wesentlichen erst noch zu implementieren. Es gibt im Bildungs- und Beschäftigungssystem bisher gleichwohl zahlreiche Beispiele für die Einbeziehung des informellen und nicht-formalen Lernens durch die Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen²⁶. Während die Anrechnung auf die Verkürzung von Lernzeiten zielt, kommt die formale Anerkennung einem Abschluss gleich. Sie ermöglicht entweder einen unmittelbaren Zugang zu einem Bildungsgang oder aber zu einer speziellen Prüfung, über die ein Bildungsgang erreicht werden kann. Neben diesen beiden Möglichkeiten gibt es zurzeit eine Anerkennung in Betrieben und auf dem Arbeitsmarkt, die für die Personalentwicklung und individuelle betriebliche Entwicklungswege von Bedeutung ist, bisher aber nicht zu Anerkennungen und Anrechnungen im Bildungssystem führt. Die folgende Abbildung zeigt die bestehenden unterschiedlichen Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung.

25 Vgl. CEDEFOP (Anm. 12), S. 42 ff.

26 Dieser Abschnitt folgt im Wesentlichen den Ausführungen, in: Dehbostel, P./ Seidel, S./Stamm-Riemer, I., (Anm. 5).

Anerkennung in Betrieben, auf dem Arbeitsmarkt	Anerkennung und Anrechnung im formalen Bildungssystem	
	Anerkennung und/oder Anrechnung	Anrechnung
<ul style="list-style-type: none"> – Mitarbeitergespräche, Arbeitszeugnisse, Assessmentverfahren – Kompetenzbilanzen, -analysen, -gitter, -raster, -inventare – Diagnostik-, Personal- und Arbeitsanalyseverfahren – Herstellerzertifikate 	<ul style="list-style-type: none"> – Begabtenprüfung (Hochschulzugang) – Zugang zum Studium ohne Abitur – BBiG-Möglichkeiten von beruflicher Vorbildung bis Zeugnisgleichstellungen (§ 7, 8, 43 Abs. 2, 49, 50) – IT-Weiterbildungssystem 	<ul style="list-style-type: none"> – Beruflich erworbene Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Externenprüfungen (Hauptschulabschluss über AHR bis BBiG § 45/HWo § 37) – IT-Weiterbildungssystem

Abb. 2: Anerkennung und Anrechnung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen

Für die Berücksichtigung des informellen und nicht-formalen Lernens in den DQR ist die Identifizierung, Sichtbarmachung und Dokumentation der Lernergebnisse eine wesentliche Voraussetzung. In den letzten Jahren ist eine fast unüberschaubare Vielzahl und Vielfalt an Kompetenz erfassungs- und -feststellungsverfahren sowie Verfahren der Kompetenzanalyse und -messung entwickelt worden. Sie werden vor allem im Bereich der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, der Berufsausbildung, der Hochschul- und Weiterbildung sowie der Personalentwicklung und der betrieblichen Bildungsarbeit eingesetzt. Im Bereich der Weiterbildung und der betrieblichen Bildungsarbeit kommt ein breites Spektrum an unterschiedlichsten Diagnose-, Personalauswahl- und Arbeitsplatzanalyseverfahren mit einer hohen Methodenbandbreite von standardisierten und nicht-standardisierten Tests über metrische Verfahren bis hin zu qualitativen Analysekonzepten zum Einsatz. Dabei lassen sich für die Kompetenzfeststellungs- und -messverfahren drei bildungs- und tätigkeitsfeldübergreifende Verfahrenstypen identifizieren²⁷: testbasierte Verfahren, biographieorientierte Verfahren und handlungsorientierte Verfahren.

Die Typen werden also aus der Art der Vorgehensweise und den für die Erfassung der individuellen Kompetenzen eingesetzten Methoden abgeleitet. Jeder Typ ist durch bestimmte Instrumente der Umsetzung charakterisiert, die wiederum mit spezifischen Kompetenzbereichen, mit einer bestimmten Zielgruppe oder mit dem jeweils verfolgten Zweck in Zusammenhang stehen.

Verfahrenstyp	Umsetzungsansatz	Beispiele (Auswahl)
(1) testbasierte Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> – Teil-/standardisierte Tests 	<ul style="list-style-type: none"> – Berufsinteressen-/Berufseignungstest – handwerklich-motorischer Eignungstest – Persönlichkeitstest – Schulleistungsmessung – Wissens- und Intelligenztest

27 Vgl. Dehnboestel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I., (Anm. 5), S. 23 ff.

(2) biographieorientierte Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> – biographisches Interview – Verfahren zur geführten Selbstevaluation – Kompetenzbilanzierung 	<ul style="list-style-type: none"> – Kompetenzbilanz für Berufsrückkehrer/-innen – Kompetenznachweis Kultur – ProfilPASS – TalentKompass NRW
(3) handlungsorientierte Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> – Assessmentverfahren – an Assessment Center angelehnte Verfahren – Potenzialanalysen 	<ul style="list-style-type: none"> – Kasseler-Kompetenz-Raster – Kompetenzreflektor – klassisches Assessment Center – taste for girls – Profil AC

Abb. 3: Kompetenzfeststellungsverfahren nach Typ und Umsetzungsansatz

Während bei den biographieorientierten Verfahren die Identifizierung und Bewertung der eigenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen überwiegend auf dem Wege der Selbstreflexion erfolgt und Fremdbewertungen fakultativ hinzugezogen werden können, nutzen die Testverfahren Selbstauskünfte, die anhand vorgegebener Raster fremd bewertet werden. In handlungsorientierten Verfahren hingegen finden zumeist Fremdbewertungen statt. In der Praxis werden oftmals Instrumente verschiedener Verfahrenstypen kombiniert und adressatenspezifisch ausgerichtet, um durch die Kombination das beste Ergebnis zu erzielen. Viele der Verfahren unterliegen Qualitätsstandards, um Vertrauen, Akzeptanz und Verfahrenssicherheit ebenso wie Objektivität und Validität herzustellen.

Für den vorliegenden Kontext relevante **testbasierte psychologisch-diagnostische Verfahren** zur Kompetenzermittlung werden häufig zur Berufseignungs- und Persönlichkeitsfeststellung in der Berufsberatung und beruflichen Rehabilitation eingesetzt. Es liegt eine Vielzahl von Tests in unterschiedlicher Komplexität und für verschiedene Anwendungsbereiche vor. Die herkömmliche Durchführung mittels Bleistift und Papier wird zunehmend aus Effizienz- und Kostengründen durch computergestützte Verfahren ersetzt. Eine Selbsteinschätzung erfolgt als Antwort auf gezielte Fragen nach spezifischen Fähigkeiten in bestimmten Feldern, speziellen Handlungsweisen, individuellen Motivgrundlagen, Leistungsmotivation oder Arbeitshaltungen. Die anschließende, in der Regel intransparente Fremdauswertung der bearbeiteten Testaufgaben ist Teil des Instrumentes und wird den Testpersonen als Ergebnis in Form von Begabungen, Neigungen und Schwächen zurückgemeldet. Testverfahren sind den Qualitätskriterien der Validität, Objektivität und Reliabilität grundsätzlich verpflichtet, inwieweit sie diesen jedoch entsprechen, ist für die Nutzenden nicht nachvollziehbar. Eine Beratung und Begleitung der Testpersonen bei der Durchführung ist nicht zwingend für diese Art von summativer Kompetenzermittlung.

Biographieorientierte Verfahren der Kompetenzfeststellung sind grundsätzlich stärken- und ressourcenorientiert. Sie fragen nach den Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, den Potenzialen, über die eine Person verfügt. Im Ergebnis der formativen Bilanzierung der individuellen Lernbiographie ergibt sich ein persönliches Kompetenzprofil, das Ausgangspunkt sein kann für die weitere Kompetenzentwicklung und Berufswegplanung oder auch für eine berufliche Neuorientierung. Die bekanntesten Instrumente zur Kompetenzbilanzierung und deren Dokumentation sind so genannte Kompetenzpässe, wie der ProfilPASS, die Kompetenzbilanz und der Europass.

Ihnen ist die Bereitstellung von Hilfen und Arbeitsbögen zur reflektierten Ermittlung und Erfassung der eigenen Kompetenzen unterschiedlichster Art, sozial, personal, methodisch und fachlich, gemeinsam. Ein weiteres Kennzeichen für diese Vorgehensweise ist die oftmals den Reflexions- und Bilanzierungsprozess begleitende Beratung und Unterstützung durch Fachpersonal. Zur weiteren Unterstützung der Reflexion und Dokumentation der eigenen Lernbiographie dienen die vorhandenen Nachweise, wie Zertifikate, Teilnahmebescheinigungen, Arbeitszeugnisse, Arbeitsproben, sonstige Belege über eigene Fähigkeiten und Kompetenzen, die in einem so genannten Portfolio zusammengestellt werden. Eine Bewertung des im Rahmen des biographieorientierten Verfahrens erstellten Kompetenzprofils ist damit nicht automatisch verbunden, da das erst in einem nächsten Schritt durch die Fremdbeurteilung und im Hinblick auf bestimmte Anforderungen und Kriterien wie Tätigkeitsbelege und Berufsabschlüsse geschehen kann. Die erfassten Kompetenzen werden qualitativ beschrieben und oftmals frei formuliert mit Hinweis auf deren Ausprägung, jedoch ohne Verwendung einer anerkannten Systematik, wie z. B. einer Lernzieltaxonomie oder eines Referenzrahmens für Lernergebnisse.

Handlungsorientierte Kompetenzfeststellungsverfahren bedienen sich im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Verfahrenstypen in der Regel beruflicher Handlungen, um aktuelle Kompetenzen und mögliche Potenziale abschätzen bzw. erheben zu können. Es lassen sich – je nach Anwendungskontext – verschiedene Vorgehensweisen unterscheiden: handlungsorientierte Verfahren in Arbeitssimulationen, in realen Arbeitssituationen, in der Freiwilligen- oder der Jugendarbeit. Die Assessment-Center-Methode als eignungsdiagnostisches Instrument dient der Einschätzung vorhandener Kompetenzen als Diagnose und möglicher Potenziale als Prognose. In simulierten Arbeitssituationen werden die einzeln und auch in Gruppen handelnden Personen beobachtet und daraufhin bewertet, ob sie für die Anforderungen einer bestimmten Position oder eines bestimmten Berufsalltages geeignet sind. Die Beobachtung anhand festgelegter, standardisierter Kriterien obliegt geschulten Personen. Ziel ist es, auf die kognitiven, motorischen, sozialen und personalen Kompetenzen der jeweiligen Teilnehmenden rückzuschließen. Die intensive Beobachtung führt zu einem differenzierten Fähigkeitsprofil, das Aussagen über berufliche Stärken und Schwächen ermöglicht. Daran schließt sich in der Regel eine gemeinsame Auswertung an, bei der die dokumentierte Fremdeinschätzung zusammen mit der der teilnehmenden Person erörtert wird.

Auch zur Kompetenzfeststellung im Rahmen der betrieblichen Bildungsarbeit werden handlungsorientierte Verfahren eingesetzt. Dabei wird der Kompetenzstand im betrieblichen Geschehen systematisch beobachtet und bewertet. Diese Verfahren dienen der Erfassung der Kompetenzen der Beschäftigten, um über die betriebliche Bildungsarbeit eine gezielte Kompetenzentwicklung vornehmen zu können – sei es im Rahmen der betrieblichen Personalentwicklung, um geeignete, an den Arbeitsplatzanforderungen orientierte Weiterbildungsmaßnahmen durchzuführen, sei es in einer Umbruchssituation oder im Zusammenhang mit Überlegungen zu persönlichen beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten.

5 Befunde und Perspektiven

Wie eingangs betont, kann die Einführung des DQR als neuem Steuerungs- und Gestaltungskonzept im Bildungswesen, je nach Gestaltung, Reformoptionen eröffnen oder Negativentwicklungen befördern. So ist es zunächst positiv zu sehen, dass die Bildungsbereiche der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung auf nationaler wie auf europaweiter Ebene untereinander transparenter und durchlässiger gestaltet werden sollen. Zu begrü-

ßen ist vor allem eine mögliche Stärkung der Durchlässigkeit und unterstützter Mobilität zwischen den Mitgliedsländern. Es besteht die Hoffnung, das lang angestrebte und oft negierte Ziel der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zumindest verstärkt durchsetzen und damit zu einer Verbesserung der Chancengleichheit im Bildungssystem beitragen zu können. Die Einbeziehung und Anerkennung informell und nicht-formal erworber Kompetenzen und ihre Zuordnung zum DQR stärkt die Entwicklungen zur Gleichwertigkeit und Chancengleichheit und kommt den Bedürfnissen und realen Biographien der Menschen entgegen. Unklar ist allerdings bisher, wie Anerkennungsverfahren aussehen können und wer sie trägt, einschließlich der entstehenden Kosten.

Immer wieder wird thematisiert, inwieweit es bei der Einführung der Qualifikationsrahmen um eine reine an Anforderungen aus der Wirtschaft orientierte Employability gehe. Die oben referierte Entwurfssfassung für einen DQR gibt darüber nicht eindeutig Auskunft. Die angesprochenen Inkonsistenzen und Widersprüchlichkeiten weisen eher auf ungereimte Kompromissformeln der beteiligten sozialen Gruppen hin als auf eine bestimmte bildungspolitische Ausrichtung. Die im Rahmen des DQR-Entwicklungsprozesses vorgelegten Dokumente lassen darauf schließen, dass zwar durchaus bildungspolitische Positionen vertreten werden, eine reflektierte Verortung im Rahmen der eingangs skizzierten Optionen der Um- und Neusteuerung des Bildungssystems aber nicht erfolgt. Umso wichtiger sind Reflexionen darüber, was für Systementwicklungen aufgrund der Einbeziehung und Anerkennung informell und nicht-formal erworber Kompetenzen stattfinden könnten. Hierzu und zu weiteren Befunden und Perspektiven wird abschließend in vier Punkten Stellung genommen.

5.1 Mögliche Systementwicklungen

Wie Entwicklungen in einigen europäischen Ländern zeigen, wird mit der gleichwertigen Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens die Frage nach zu differenzierenden nationalen Bildungs- und Qualifikationssystemen aufgeworfen²⁸. Es werden der so genannte systemimmanente Ansatz und der kompetenzorientierte Ansatz gegenübergestellt. Systemimmanent bedeutet die Beibehaltung des formalen Bildungssystems, und dass die auf das informelle und nicht-formale Lernen gerichteten Verfahren im Rahmen der bestehenden Prüf- und Bewertungsverfahren stattfinden. Das kompetenzorientierte System fordert demgegenüber eine Neuausrichtung der Prüf- und Bewertungsverfahren auf der Basis von Kompetenzen, und zwar für alle drei Arten von Lernprozessen. Während Deutschland – soweit absehbar – eher ein systemimmanenter Ansatz verfolgt, ziehen Finnland, Frankreich, England und in der jüngsten Entwicklung auch die Schweiz den kompetenzorientierten Ansatz vor. Die Ansätze schließen sich nicht aus, sondern können wie in der Schweiz nebeneinander bestehen. Für die Entwicklung von Bildungs- und Qualifikationssystemen ergeben sich somit drei Möglichkeiten:

- *Beibehaltung des formalen Bildungssystems*

Beurteilung und Validierung informellen und nicht-formalen Lernens an Standards und Kriterien des Bereichs formalen Lernens, Beibehaltung bisheriger Zertifikate wie dies in Deutschland bei der Externenprüfung für anerkannte Ausbildungsberufe der Fall ist.

28 Vgl. Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I., (Anm. 5), S. 48 ff.; Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E., Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworber Kompetenzen, Bielefeld 2009.

- *Entwicklung eines kompetenzbasierten Systems*

Kompetenzorientierte Neuformulierung von Standards und Kriterien unter gleichwertiger Einbeziehung informellen und nicht-formalen Lernens, Erweiterung der Prüf- und Bewertungsverfahren und der Zertifikate.

- *Entwicklung eines Parallelsystems*

Neben dem bestehenden formalen System konstituiert sich ein eigenständiges kompetenzbasiertes System mit der Bewertung, Prüfung und Zertifizierung vereinbarter Standards zum informellen und nicht-formalen Kompetenzerwerb.

Die dritte Option legt die Befürchtung nahe, dass die parallelen Systeme zu einem in der Öffentlichkeit jeweils höher oder niedriger bewerteten System führen oder gar eine neue Variante der herkömmlichen Dichotomie von beruflicher und allgemeiner Bildung entsteht. Die zuerst genannte Möglichkeit ist hingegen mit einer faktischen Nichtanerkennung des informellen und nicht-formalen Lernens gleichzusetzen, was angesichts der wachsenden Relevanz des informellen und auch nicht-formalen Lernens perspektivisch nicht haltbar ist. Eine fundierte praktisch-konzeptionelle und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den drei Möglichkeiten steht allerdings aus, so dass beim bisherigen Stand die vergleichende Betrachtung mit den Systementwicklungen in anderen europäischen Ländern von besonderer Relevanz ist.

5.2 Kompetenzfeststellung und Validierung

Wesentliche Voraussetzung für die Berücksichtigung des informellen Lernens ist die Ermittlung, d. h. Identifizierung, Sichtbarmachung und Dokumentation dieses Lernens und seiner Lernergebnisse. Wie dargestellt, gibt es in Deutschland eine vielfältige Praxis der Kompetenzfeststellung, die es für die Wertschöpfung von informellem Lernen im Rahmen des DQR zu nutzen gilt. Dafür sollten die bestehenden Instrumente und Ansätze der Kompetenzfeststellung systematisch daraufhin untersucht werden, ob sie grundsätzlich für eine umfassende Ermittlung von Kompetenzen und deren Bündelung geeignet sind und inwieweit sie als Grundlage für eine Bewertung dienen können. Ein zusätzliches Kriterium sollte ihre Offenheit für die DQR-Kategorien bzw. Deskriptoren sein. Darüber hinaus ist grundsätzlich zu prüfen, ob und wenn ja, welche Art der Standardisierung sie benötigen, ob die Verfahren möglicherweise zielgruppen- oder domänen spezifisch ausgerichtet sein sollten.

Ist das informell erworbene Lernen durch Feststellungsverfahren identifiziert und dokumentiert, bedarf es einer Referenzgröße, um auch bewertet und eventuell für Zwecke, wie Anerkennung und Anrechnung, nutzbar gemacht werden zu können. Bei Anerkennung und Anrechnung von einem Bildungsteilbereich auf den anderen sind dies die Bildungsstandards des anerkennenden bzw. anrechnenden Bildungsbereichs. Für den Abgleich und die Überprüfung der Lernergebnisse bedarf es geeigneter Methoden, die mit den oben skizzierten Validierungsverfahren zu entwickeln sind. Im Prozess der Validierung ist die Zertifizierung von Lernergebnissen der letzte Schritt. Mit ihr werden die Bewertung und Bestätigung von Lernergebnissen an festgelegten Standards durch eine autorisierte Stelle bescheinigt.

5.3 Institutionelle und organisationale Absicherung

Die obigen Ausführungen zu den Grundlagen der Validierung zeigen, dass die Einbeziehung von Ergebnissen informellen und nicht-formalen Lernens in einen nationalen Qualifikationsrahmen nicht ohne erhebliche begleitende institutionelle und organisationale Absicherungen realisierbar ist. Sie verweisen auf bildungsplanerische Vorgehensweisen, die die konzeptionellen und institutionellen Entwicklungen als Wechselbeziehungen ansehen, die unter Qualitätsgesichtspunkten kein zeitliches Nacheinander erlauben. Deutlich wird, dass herkömmliche Institutionen zur Erfassung und Bewertung des formalen Lernens für die Einbeziehung und die Validierung des informellen und nicht-formalen Lernens nicht ohne Weiteres geeignet sind, da neben der fehlenden Expertise zur Beurteilung dieser Lernprozesse und ihrer Ergebnisse die Interessen und die Traditionslinien zu Widersprüchen führen können, zumal die Institutionen für den Bereich des formalen Lernens um ihre Monopolstellung fürchten.

In Österreich beispielsweise²⁹ wird für die Konstruktion und Realisierung des nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) ein Organisationsmodell vorgeschlagen, das auf gesamtstaatlicher Ebene ein so genanntes NQR-Entscheidungsgremium einschließlich einer NQR-Geschäftsstelle, eine nationale EQR-Koordinierungsstelle und ein NQR-Register umfasst. In dem Register sind alle dem NQR zugeordneten Qualifikationsnachweise zu verzeichnen. Im Entscheidungsgremium sollen Verantwortliche aus relevanten gesellschaftlichen Sektoren auf der Basis von Vorgaben für die Form der Beschreibung erwarteter Lernergebnisse und einer allgemein akzeptierten Deskriptorentabelle landesweit bindende Richtlinien der Zuordnung von österreichischen Qualifikationsnachweisen verabschieden, evaluieren und die Einträge in das neu zu schaffende NQR-Register vornehmen. Auf der Ebene unterhalb dieser Institutionen sollen so genannte qualifikationsverantwortliche Stellen (QVS) für die Validierung von Kompetenzen verantwortlich sein. Die QVS wären Regulatoren für sektorale oder national gültige Qualifikationen, die keine Entsprechung in den Institutionen für den Bereich des formalen Lernens haben und die eine enge Kooperation zwischen QVS und Bildungsträgern insbesondere bezüglich der Feststellung von Lernergebnissen erforderlich machen.

In Deutschland stehen analoge Planungen an, wobei es nicht darum gehen kann, neue Organisationen zu schaffen, sondern möglichst bestehende unter Erweiterung des Aufgaben- und Leistungsspektrums zu nutzen. Das im Bereich der Hochschulen und in Teilen der Weiterbildung eingeführte organisationale Gefüge der Akkreditierung und akkreditierter Bildungsträger und Organisationen könnte dabei eine zentrale Rolle spielen. Akkreditierungsstellen wären Einrichtungen, denen grundlegend oder sektorale Kompetenz zugestanden wird, Zertifikate oder Zertifizierer zu autorisieren. Dies könnten u. a. Behörden, Kammern, Berufsverbände, Unternehmen und, wie in Deutschland neuerdings geschaffen, intermediäre Organisationen sein, an denen Bund, Länder und Wirtschaft zu gleichen Teilen beteiligt sind. Es muss sich allerdings um Einrichtungen handeln, die selbst keine Anbieter von Bildungsdienstleistungen sind und denen öffentlich oder sektorintern zugestanden wird, allgemein gültige Standards von Lernergebnisbündeln, Qualifikationen und auch Kompetenzfeststellungsverfahren festzulegen.

29 Vgl. Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I., (Anm. 5), Anhang, A 2.1.

5.4 Partizipations- und Wissenschaftsorientierung

Eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass informelles und nicht-formales Lernen im skizzierten Sinne berücksichtigt und anerkannt werden kann, ist die breite Einbeziehung der Fachöffentlichkeit bei der Planung, Gestaltung und Umsetzung. Dies zeigen nicht zuletzt die erfolgreichen Entwicklungen in anderen Ländern. Neben den Sozialpartnern sind dies die unterschiedlichen, an Qualifizierungs- und Kompetenzentwicklungsfragen interessierten und beteiligten Gruppen und Verbände.

Da die Einbeziehung des informellen und nicht-formalen Lernens auf breiter Basis und in prinzipieller Gleichwertigkeit der drei Arten von Lernprozessen einen Wandel der Lern- und Anerkennungskultur impliziert, geht es nicht nur um die Einbeziehung der Fachöffentlichkeit, sondern darüber hinaus um die an Qualifikations- und Kompetenzfragen interessierte und von ihr betroffene allgemeine Öffentlichkeit. Hinzuweisen ist insbesondere auf die sozialen Gruppen, die einen unmittelbaren Nutzen von der Anerkennung informellen Lernens in ihrer Entwicklung und Berufsbiographie haben, d. h. Jugendliche in Übergangsmaßnahmen, An- und Ungelernte und Geringqualifizierte. Unter dem Gesichtspunkt lebenslangen Lernens und lebenslanger Kompetenzentwicklung sind in diese Adressatengruppe tendenziell alle Erwerbstätigen einzubeziehen.

Zur wissenschaftlichen Begleitung dieses Prozesses kann die unmittelbare personelle Beteiligung der Wissenschaft an seiner praktisch-konzeptionellen Gestaltung beitragen; eine wissenschaftliche Durchdringung und forschungsgeleitete Einschätzungen sind damit im Allgemeinen nicht verbunden. Hierzu ist die Wissenschaft systematisch, organisiert und finanziert zu beteiligen. Die Bereiche des informellen und nicht-formalen Lernens sind als zentraler Gegenstand der Bildungsforschung in Verbindung mit anderen, auf Qualifikationen und Kompetenzen bezogenen (Teil-)Disziplinen zu erschließen. Das hierzu mögliche Spektrum reicht von Analysen des informellen und nicht-formalen Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt bis hin zu Machbarkeitsstudien über Validierungs- und Systemfragen.

Da es sich um praxisbezogene Entwicklungen handelt, kommt neben der Grundlagenforschung besonders der anwendungs- und verwendungsbezogenen wissenschaftlichen Begleitforschung im Sinne der Aktionsforschung ein hoher Stellenwert zu. Hier verfügt Deutschland im Bereich der wissenschaftlichen Modellversuchsforschung in allen den DQR betreffenden Bildungsbereichen über jahrzehntelang gewachsene Erfahrungen, Erkenntnisse und wissenschaftliche Standards, die in den weiteren Entwicklungsprozess systematisch einbezogen werden sollten. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass die unerlässlich notwendigen Prozesse der Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung und Evaluation für die Entwicklung des DQR und die Einbeziehung der Ergebnisse informellen Lernens ohne eine wissenschaftliche Begleitung nicht leistbar sind.

Verf.: Prof. Dr. Peter Dehnbostel, Freier Weg 7, 53177 Bonn, E-Mail: peter.dehnbostel@t-online.de