



Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Chance zur Lösung nationaler Problemlagen

► Die Literatur zum Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmen nimmt zu. Dies entspricht der Wichtigkeit der damit verbundenen Aufgabenstellungen, die sowohl für die reflektierende und kritisch begleitende Wissenschaft als auch für die zum Handeln aufgeforderte Politik nicht von der Hand zu weisen sind. Sie konkretisieren sich, wenn man (a) die Vorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens ernst nimmt und ihnen zu entsprechen versucht und (b) wenn man die „Bausteine“ des deutschen Berufsbildungssystems betrachtet, die seit Jahren existieren und ihrer „Bearbeitung“ harren. Nach den Beiträgen von FRIEDRICH HUBERT ESSER und HERMANN NEHLS in dieser Zeitschrift möchte dieser Artikel einen Beitrag zur Schärfung des berufsbildungspolitischen Problembewusstseins leisten, sich im Kontext der Entwicklung des DQR mit den ungelösten Fragen der deutschen Berufsbildung zu befassen und Lösungswege zu eröffnen.



THOMAS DEIBINGER

Prof. Dr., Lehrstuhlinhaber für
Wirtschaftspädagogik an der Universität
Konstanz; Mitglied im Arbeitskreis DQR

Zentrale Fragen bei der DQR-Entwicklung

Bei den Beratungen zum DQR wurden bislang zwei Fragestellungen vorrangig fokussiert:

- Zum einen die Übertragung des europäischen Kompetenzverständnisses, welches den EQR leitet, auf eine nationale semantische Ebene, d. h. die spezifisch deutsche Ausformulierung einer Kompetenzmatrix, mit vertikaler Differenzierung in Niveaustufen und horizontaler Differenzierung in Kompetenzdimensionen.
- Zum anderen die Frage nach der inhaltlichen Beschreibung der unterschiedlichen Matrixeinheiten. Auf ihrer Basis werden momentan in unterschiedlichen Arbeitsgruppen Zuordnungsvorschläge existierender Qualifikationen erarbeitet.

Jenseits der den DQR direkt betreffenden Gestaltungsaufgaben stellt sich auch die Frage nach den juristischen, administrativen und ordnungspolitischen Folgen der zu erstellenden und mit „bildungspolitischen Leben“ anzureichernden Kompetenzmatrix.

Berufsbildung über das duale System hinaus denken

In den bereits genannten Beiträgen von ESSER (2008, 2009) und NEHLS (2008) geht es neben der konkreten Zuordnungs- und Transparenzthematik auch um das *Berufsprinzip* im Sinne eines „organisierenden Prinzips“ der deutschen Berufsbildung (DEIBINGER 1998). So führt NEHLS (2008, S. 50) aus, es sei grundsätzlich zu beachten, dass „die Ausrichtung an Kompetenzen und beruflicher Handlungsfähigkeit (nicht bedeutet), dass anstelle gesellschaftlich normierter und standardisierter Lernprozesse (z. B. Ausbildungsordnungen) Kombinationen von beliebigen Lernvorgaben treten“. Auch im Vorlagenentwurf zum DQR vom Februar 2009 werden diese Abgrenzungen sichtbar.

Problematisch wird eine solche Abgrenzung dann, wenn man Berufsbildung nicht über das duale System hinaus zu denken bereit ist. So verweist zwar NEHLS darauf, dass der

DQR daran auszurichten sei, „allen Jugendlichen und Erwachsenen den Erwerb anerkannter, qualitativ hochwertiger und am Arbeitsmarkt langfristig und anschlussfähig verwertbarer Kompetenzen im Rahmen lebensbegleitenden Lernens zu ermöglichen“ (S. 50). Bislang scheint es aus Sicht der Sozialpartner allerdings primär darum zu gehen, die etablierten Strukturen des deutschen Berufsbildungssystems abzusichern und gleichzeitig sich auf die europäische Terminologie dort einzulassen, wo diese Strukturen nicht direkt fokussiert werden. Deshalb verwundert es auch nicht, wenn dem Thema Durchlässigkeit eine zentrale Bedeutung beigemessen wird. ESSER (2009) verwendet hier den Begriff der *Entsäulung* (S. 47), bezieht ihn jedoch perspektivisch auf eine zwar hochrelevante Demarkationslinie im deutschen Bildungssystem, nämlich die von der beruflichen Bildung zur Hochschule, jedoch nicht auf jene Grenzziehungen, die mitverantwortlich sind für die Herausbildung des in wissenschaftlichen wie auch bildungspolitischen Beiträgen vieldiskutierten *Übergangssystems* (MÜNK/RÜTZEL/ SCHMIDT 2008). Obwohl dieses je nach Sichtweise als „Maßnahmensystem“ oder auch „Chancenverbesserungssystem“ etikettiert wird, fallen bei genauer Betrachtung seiner Strukturen mindestens zwei Übergangsschwellen ins Auge, die diesen Namen unter einer systemischen Perspektive eigentlich nicht verdienen:

1. der Übergang von der Berufsausbildungsvorbereitung hin zur („regulären“, d. h. formalisierten und damit „vollständigen“) Berufsausbildung im dualen System sowie
2. der Übergang von den beruflichen Vollzeitschulen hin zum dualen System.

Abgrenzungen im Kompetenzverständnis und zwischen Abschlüssen überdenken

Ein weiteres Spannungsfeld für die Berufsbildung tut sich dann auf, wenn man jenen Aspekt aufgreift, der in der Grundkonzeption des EQR geradezu dominant erscheint: dass domänenspezifische Kompetenzbündel nämlich sehr wohl unterschiedliche Komplexitätsgrade aufweisen können, auch wenn sie mit einem homogenen „Königsweg“, als den in Deutschland die meisten Akteure das duale System begreifen, assoziiert werden. Dass sich Deutschland mit dieser Vorstellung, die das formale Gleichwertigkeitsprinzip unter den Ausbildungsberufen tangieren würde, schwer tut, wird arbeitgeberseitig – zumindest aus Sicht des Handwerks – in den Vorbehalten gegenüber einer differenzierten Betrachtung der Kompetenzgrade zwischen einzelnen Ausbildungsdomänen deutlich. So plädiert ESSER (2009, S. 48) für ein „Szenario 2“, bei dem die Qualifikationen bzw. Berechtigungen der Berufsbildung ähnlich den „Bologna-Abschlüssen“ im Hochschulbereich eindeutig auf

einer bestimmten Stufe des DQR lokalisiert werden und es lediglich unterschiedliche Anspruchsniveaus innerhalb eines Qualifikationsbereichs geben dürfte. In den Kontext der damit nochmals markant unterstrichenen Exklusivität der Ausbildungsabschlüsse im dualen System und ihrer formalen Wertigkeit innerhalb des deutschen Berechtigungswesens gehört auch die dadurch mitbedingte internationale Rückständigkeit Deutschlands beim non-formalen und informellen Lernen – selbst wenn man in Rechnung stellt, dass es Akkreditierungsstrukturen und -mechanismen innerhalb der formalisierten Berufsbildung, d. h. zwischen den unterschiedlichen Segmenten in einem umfassenden und reliablen Sinne bislang auch nicht gibt.

Wir haben es vor diesem Hintergrund mit einer Reihe von ungelösten Aufgabenstellungen im deutschen Berufsbildungssystem zu tun, deren Lösung durch die Einführung eines DQR neuen Auftrieb bekommen könnte (vgl. Kasten).

Fragen an das deutsche Berufsbildungssystem

- Wie gehen wir mit der zunehmenden Pluralisierung des Berufsbildungssystems (duale Berufslehre, vollzeitschulische Berufsbildung, Berufsvorbereitungs- und sonstige Trägermaßnahmen etc.) um, und wie erfassen wir das sog. „Übergangssystem“ perspektivisch im DQR?
- Wie gehen wir mit den unterschiedlichen Kompetenzausprägungen innerhalb der unterschiedlichen Domänen der beruflichen Erstausbildung mit ihren jeweiligen „Berufsbildern“ um, zu denen ja nicht nur die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe zählen, sondern auch die „Schulberufe“?
- Welche politischen und didaktischen Instrumente werden benötigt, um die Funktion schulischer Berufsbildung wie auch die der Berufsausbildungsvorbereitung im Gesamtsystem der Berufsbildung, vor allem in Hinblick auf Verzahnungen und Anrechnungsmodalitäten, angemessen zu berücksichtigen und damit ihre Wertigkeit zu steigern?
- Inwieweit können bzw. sollten informell erworbene Kompetenzen mit den Zertifizierungsstrukturen der herkömmlichen Berufsbildungswege verknüpft werden, und wie könnte diesbezüglich ein Zertifizierungs- bzw. Akkreditierungssystem einschließlich institutioneller und rechtlicher Zuständigkeiten beschaffen sein?

Akzeptanzprobleme der vollzeitschulischen Berufsbildung lösen

Es wurde oben von „Grenzziehungen“ gesprochen. Die Berufsbildung außerhalb des dualen Systems, d. h. an beruflichen Vollzeitschulen, ist hierbei auch und vor allem wegen dieser Demarkationslinien eine der Problemzonen des deutschen Berufsbildungssystems. Sie ist in ihrer bildungspolitischen Funktion zwar durchaus anerkannt, hat jedoch traditionell unter der Nachrangigkeit der Qualifizierungsfunktion schulischer Berechtigungen zu leiden (FELLER 2002). Vor allem die sogenannten *Schulberufe nach Landesrecht* müssen angesichts der „Vormachtstellung“ der dualen Ausbildung bis heute ihr Qualifizierungsergebnis an dem der Berufslehre messen. Dies gilt auch für die Assistentenqualifikation, wie sie in der Regel an (Höheren) Berufs-

fachschulen bzw. Berufskollegs vergeben wird. Brisanz erhält dieses Problem durch Lehrstellenknappheit und Verdrängungseffekte auf den Ausbildungsmärkten, die in den letzten Jahren zu einem Zuwachs der Schülerzahlen an Vollzeitschulen bei gleichzeitigem Rückgang bei den Berufsschülern mit Ausbildungsvertrag geführt haben.

Deutsche berufliche Vollzeitschulen erfüllen – anders als in Österreich (AFF 2006) – nur in geringem Umfang klassische Qualifizierungsaufgaben. Eine nachfolgende Berufsausbildung im dualen System ist entweder durch die Betonung berufsfeldorientierter Grundbildung intendiert oder von den Schülerinnen und Schülern relativ klar perzipiert (DEIßINGER/RUF 2007). Dies bedeutet zugleich, dass Berufe nach Bundesrecht, in denen an Vollzeitschulen ausgebildet wird, andere Wertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt aufweisen als solche, die als landesrechtlich konstruierte Ausbildungsgänge quasi „in Konkurrenz“ zu den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen und somit zur dualen Berufsausbildung stehen.

Bislang ist es nicht gelungen, dieses Akzeptanz- bzw. Rezeptionsproblem konstruktiv zu lösen, obwohl das reformierte Berufsbildungsrecht hierzu formelle Vorgaben liefert, die eigentliche Problemlösung jedoch an die Länder delegiert (vgl. LORENZ/EBERT/KRÜGER 2005). Einer der „Schlüsselparagrafen“ des Berufsbildungsgesetzes zielt hierbei auf die Anrechnung von Zeiten schulischer Berufsbildung auf eine duale Ausbildung.

Auch hierin ist eine konkrete bildungspolitische Aufgabenstellung im Kontext des DQR zu sehen: Schließlich ist es kaum vorstellbar, dass die einzelnen Bundesländer mit ihren teilweise höchst unterschiedlichen Schulsystemen wie auch die Kammern mit ihrer unterschiedlichen lokalen und regionalen Praxis diesbezüglicher Anrechnungen allein maßstabsetzend bleiben. Der DQR impliziert unübersehbar die Forderung nach einem einheitlichen, reliablen Akkreditierungssystem mit Blick auf vollzeitschulische wie auch teilqualifizierende Berufsbildungsmaßnahmen, wenn es darum geht, diese an das duale System anzudocken.

Grenzlinsen so zu relativieren, dass Übergänge eröffnet werden, erfordert jenseits juristischer Reformschritte das Vertrauen jener gesellschaftlichen Akteure, die das duale System im Sinne eines *bottom-up*-Ansatzes steuern, in die Qualifizierungsleistungen der „anderen“ Subsysteme beruflicher Bildung. Es muss unbefriedigend bleiben und erscheint nicht nachvollziehbar, dass die am Berufskolleg bzw. der Höheren Berufsfachschule erworbene Assistentenqualifikation so wenig Anerkennung erfährt, wenn es um Zulassungen zur Kammerprüfung oder Teilanrechnungen auf eine nachfolgende Berufsausbildung geht (DEIßINGER/RUF 2007). Vor allem ist es rational schwer nachvollziehbar, dass der Aspekt der „Setzung“ einer spezifischen Qualität beruflicher Kompetenz über das Gleichwertigkeitsprinzip bei den Ausbildungsberufen (ESSER 2008, S. 49) nur diesen vorbehalten sein sollte.

Pluralität akzeptieren statt nur dual zu denken

Wenn von einer „Europäisierung“ der deutschen Bildungslandschaft im Zusammenhang mit dem DQR gesprochen wird, dann bedeutet dies meines Erachtens zweierlei:

1. die Sicherung und Weiterentwicklung der als funktional und pädagogisch wie auch gesellschaftlich als zielführend angesehenen Teilbereiche innerhalb des Bildungssystems; aber auch
2. die Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen – und dies nicht um des Neuen willen, sondern um damit nationale Problemlagen konstruktiv zu bewältigen.

Letzteres schließt m. E. aus, dass wir strukturelle Besonderheiten in Deutschland unhinterfragt fortschreiben. Dazu zählen die markante Trennung von Bildungswegen, Bildungsstufen und Bildungsbereichen sowie die exklusive Bedeutung der dualen Berufsausbildung und die damit implizierte Abwertung qualifikatorischer Alternativen.

Unter der Perspektive des DQR erscheint es mehr als problematisch, wenn Deutschland – vor dem Hintergrund der faktischen (unterschiedlich bedingten) Selektivität des dualen Systems – die Pluralisierung und Fragmentierung der Strukturen seines Berufsbildungssystems weiterhin zulässt, ohne dieser Pluralität im Sinne von reliablen Übergangswegen und Akkreditierungsstrukturen Rechnung zu tragen. Zu dieser Pluralität zählt sowohl das für benachteiligte Jugendliche vorgesehene Inventar an Berufsvorbereitungs- und Integrationsmaßnahmen als auch – in einem erweiterten Sinne – das informelle und non-formale Lernen.

Bildungspolitische Neuausrichtungen müssten sich nicht nur in diesem Handlungsfeld dadurch auszeichnen, dass die verantwortlichen Akteure Bereitschaft entwickeln, die *primäre Fokussierung der Berufsbildungspolitik auf das duale System* aufzugeben. Allerdings korrespondiert mit dem Berufsprinzip, das in seiner holistischen Qualität in einem unverkennbaren Spannungsfeld zu den im „Maßnahmen-system“ praktizierten Teilqualifizierungen steht, auf der didaktischen Steuerungsebene ein spezifisches Verständnis curricularer und organisatorischer Reglementierung, das sich vor allem bei der Ausgestaltung und Planung von Lernvorgaben an der Vorstellung des „ganzen Berufs“ orientiert und damit den exklusiven Charakter für diese spezifische Form der Aneignung von Kompetenzen generiert (DEIßINGER 1998). Unübersehbar „lebt“ das etablierte Berufsbildungssystem jedoch nicht nur von gewachsenen Traditionen und vom Vertrauen in die didaktische Qualität der eigenen Qualifizierungsleistungen, sondern es profitiert auch von juristischen und ordnungspolitischen Setzungen. Hierzu zählen sowohl der generelle Ordnungsrahmen des Berufsbildungsgesetzes wie auch das damit implizit vorgegebene Gleichwertigkeitspostulat aller Ausbildungsberufe. Da sich die etablierten Strukturen der dualen Berufsausbildung

bildung – die Externenprüfung ausgenommen – reliablen Verknüpfungen zu anderen Formen der Berufsbildung bzw. anderen Räumen der Kompetenzaneignung bislang verschließen, liegt es auf der Hand, mit Blick auf den DQR die sensible Frage nach „neuen“ *Akkreditierungsmechanismen* so zu lösen, dass diese an die duale Berufsausbildung angekoppelt werden. Eine solche Perspektive sollte sich im DQR niederschlagen: Er muss hierzu nicht nur mehrstufig für die Berufsbildung konzipiert sein, sondern er muss darüber hinaus – im Sinne der allseits beschworenen Reformimplikationen – Transparenz und Durchlässigkeit nicht nur rhetorisch umreißen, sondern tatsächlich Wege zu ihrer rechtlichen und institutionellen wie auch didaktischen Realisierung in Aussicht stellen. Wenn dies nicht gelingen sollte, bliebe die Arbeit an der „Europäisierung“ der deutschen Berufsbildungslandschaft Makulatur und reihte sich ein in die allfällige Rhetorik des existierenden politisch-administrativen Systems.

DQR für wirkliche Übergänge in der Berufsbildung nutzen

Bislang scheint ungeklärt, ob jene Prinzipien des EQR, die auf „Grenzöffnungen“ verweisen und die ebenfalls (jenseits der engeren *outcome*-Idee) dem Kompetenzansatz angelsächsischer Prägung und seiner Überführung in einen Qualifikationsrahmen zugrunde liegen, in einem deutschen Transparenzinstrument tatsächlich berücksichtigt werden können. Vorschläge zu einer didaktisch sinnvollen und gesellschaftlich verantwortbaren Binnendifferenzierung der Berufsbildung liegen vor, die in der Lage wären, die angesprochenen Übergangs- und Andockungsprobleme und somit auch Zuordnungsprobleme im Kontext des DQR anzugehen (vgl. z. B. EULER/SEVERING 2007). Damit wird das Thema *Modularisierung* (Stichwort: Ausbildungsbausteine) neu aufgetischt. Als Reizwort der deutschen Bildungsdebatte und genuin angelsächsisches Konzept (DEIßINGER 2009) hat es jedoch noch lange nicht ausgedient, und es wäre gerade deshalb wichtig, sich mit dem Thema differenzierter zu befassen. Meines Erachtens erfordert gerade der DQR eine – sich am Berufsprinzip orientierende – differenzierende Modularisierung, die keine Kopie des angelsächsischen Modularisierungsansatzes sein muss. Sie würde die Option bieten, im Kontext des DQR nicht auf Setzungen zu vertrauen, sondern didaktisch reflektierte und objektive Zuordnungen vornehmen zu können.

Es ist offensichtlich, dass die Auseinandersetzung mit der Europäisierung der deutschen Berufsbildung weit mehr Facetten aufweist als die, die in diesem Artikel angesprochen wurden. Jedoch schließe ich mich zum Schluss im Sinne der bewusst normativen Ausrichtung dieses Beitrags einem Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit (BAGKJS 2009) an, in dem mit Blick auf den DQR angemahnt wird, die Bildungs-

chancen benachteiligter Jugendlicher nicht aus dem Blick zu verlieren. Damit wird nicht nur das Handlungsfeld der Berufsbildungspolitik aufgefordert, die Grundideen des EQR bzw. DQR *unverkürzt* zu rezipieren, sondern es wird auch der „bildungsbiografische Ansatz“ und damit der Kompetenzbegriff ins Bewusstsein der politischen Akteure gerückt. Hierzu bedarf es keiner direkten Übernahme des *outcome*-Prinzips angelsächsischer Provenienz, gleichwohl einer umfassenden Zuwendung zu den „Baustellen“ des deutschen Bildungs- und Berufsbildungssystems. Mit Blick auf das „Übergangssystem“ sollte m. E. das zentrale Leitmotiv darin bestehen, dass nicht etwa Traditionen, Zuständigkeiten und das Vertrauen in das durchaus Bewährte diejenigen Jugendlichen, die nicht in den Genuss eines (wie auch immer gearteten) „Regelsystems“ beruflicher Bildung kommen, hinter sich lassen. Sie zu ignorieren, wäre gerade in Deutschland ein pädagogischer und bildungspolitischer Offenbarungseid. ■

Literatur

- AFF, J.: *Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option?* In: Eckert, M.; Zöllner, A. (Hrsg.): *Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld 2006, S. 125–138
- BAGKJS: *Kompetenzen – nicht allein Abschlüsse – entscheiden. Mit Hilfe des Deutschen Qualifikationsrahmens benachteiligten Jugendlichen Bildungschancen ermöglichen. Positionspapier vom 25. Mai 2009*
- DEIßINGER, Th.: *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben 1998
- DEIßINGER, Th.: *Modularisierung im angelsächsischen Kulturraum – bildungspolitische Ausgangslagen und strukturelle Umsetzungen im Großbritannien*. In: Pilz, M. (Hrsg.): *Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich*. Bielefeld 2009, S. 113–131
- DEIßINGER, Th.; RUF, M.: *Der Schulversuch „Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma“ im Kontext des novellierten Berufsbildungsgesetzes – Ein Reformansatz zur Lösung des „Imageproblems“ vollzeitschulischer Berufsbildung?* In: ZBW 103 (2007) 3, S. 345–366
- ESSER, F. H.: *DQR konkret: Vorschlag der Spitzenorganisationen der Deutschen Wirtschaft*. In: BWP 37 (2008) 3, S. 48–51
- ESSER, F. H.: *Der DQR in der Entwicklung – Würdigung und Vorausschau*. In: BWP 38 (2009) H. 4, S. 45–49
- EULER, D.; SEVERING, E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung*. Bielefeld 2007
- FELLER, G.: *Leistungen und Defizite der Berufsfachschule als Bildungsgang mit Berufsabschluss*. In: Wingens, M.; Sackmann, R. (Hrsg.): *Bildung und Beruf: Ausbildung und berufsstruktureller Wandel in der Wissensgesellschaft*. Weinheim 2002, S. 139–156
- HELLWIG, S.: *Zur Vereinbarkeit von Competency-based Training (CBT) und Berufsprinzip – Konzepte der Berufsbildung im Vergleich*. Wiesbaden 2008
- LORENZ, K.; EBERT, F.; KRÜGER, M.: *Das neue Berufsbildungsgesetz – Chancen und Grenzen für die berufsbildenden Schulen in Deutschland*. In: *Wirtschaft und Erziehung* 57 (2005) 5, S. 167–174
- MÜNK, D.; RÜTZEL, J.; SCHMIDT, C. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf*. Bonn 2008
- Nehls, H.: *Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens*. In: BWP 37 (2008) 2, S. 48–51