



Deutscher EQR-Referenzierungsbericht

08.05.2013



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Inhalt

Abkürzungen	5
0. Executive Summary	6
1. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) und seine Ziele	11
2. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland	14
2.1 Politische Zuständigkeiten.....	14
2.2 Aufbau und Grundstruktur.....	17
2.3 Allgemeinbildung	19
2.3.1 Elementarbereich: Kindertageseinrichtung	20
2.3.2 Primarbereich: Grundschule.....	21
2.3.3 Übergang vom Primarbereich in den Sekundarbereich.....	21
2.3.4 Sekundarbereich I.....	21
2.3.5 Sekundarbereich II	23
2.4 Berufsbildung	25
2.4.1 Betriebliche Aus- und Fortbildung.....	29
2.4.1.1 Duales System der Berufsausbildung	29
2.4.1.2. Regulierte Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung.....	32
2.4.2 Schulische Aus- und Fortbildung	33
2.4.2.1. Vollqualifizierende Berufsausbildung und Assistentenausbildung an Berufsfachschulen	34
2.4.2.2. Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Berufliches Gymnasium/Fachgymnasium	34
2.4.2.3. Fortbildung an Fachschulen/Fachakademien.....	35
2.4.3. Übergangsbereich von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung	36
2.5 Hochschulbildung.....	38
2.5.1 Universitäten und gleichgestellte Hochschulen, Fachhochschulen	38
2.5.2 Berufsakademie.....	41
2.6 Weiterbildung	41
2.6.1 Rechtliche Grundlagen.....	42
2.6.2 Bildungseinrichtungen im Weiterbildungsbereich	42
2.6.2.1 Arten von Weiterbildung	43
2.6.2.2. Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung	46
2.7 Nicht-formales und informelles Lernen.....	46

3.	Die Erarbeitung des DQR	51
3.1.	Der Prozess im Überblick.....	51
3.2.	Der Kompetenzbegriff des DQR	53
3.3.	Die DQR-Matrix.....	55
3.4.	Erprobungsphase	62
3.5.	Öffentlichkeitsarbeit.....	64
3.6.	Mitwirkung der Stakeholder	64
4.	Die Einlösung der Referenzierungskriterien	66
4.1.	Kriterium 1	66
4.2.	Kriterium 2	69
4.2.1.	Aufbau von DQR und EQR im Vergleich.....	69
4.2.2.	Verhältnis zum europäischen Hochschulraum.....	74
4.2.3.	Referenzierung auf Deskriptoren-Ebene.....	75
4.3.	Kriterium 3	91
4.3.1.	Lernergebnisorientierung im deutschen Bildungssystem.....	91
4.3.1.1.	Schulische Allgemeinbildung.....	92
4.3.1.2.	Duale Berufsausbildung.....	95
4.3.1.3.	Hochschulbereich	97
4.3.2.	Leistungspunkte- und Credit-Systeme in den Bildungsbereichen Deutschlands	99
4.3.2.1.	Berufliche Aus- und Weiterbildung.....	99
4.3.2.2.	Hochschulbereich	102
4.3.3.	Maßnahmen zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens.....	102
4.4.	Kriterium 4	105
4.4.1.	Methodik der Zuordnung	105
4.4.2.	Die Zuordnungen und ihre Begründungen.....	108
4.5.	Kriterium 5	160
4.5.1.	Qualitätssicherung und DQR	160
4.5.2.	Allgemeinbildende und berufliche Schulen	161
4.5.2.1.	Spezifischer rechtlicher Rahmen	161
4.5.2.2.	Verantwortliche Organe.....	161
4.5.2.3.	Maßnahmen zur Qualitätssicherung	161
4.5.3.	Betriebliche Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems	163
4.5.3.1.	Spezifischer rechtlicher Rahmen	163

4.5.3.2. Verantwortliche Organe.....	164
4.5.3.3. Maßnahmen zur Qualitätssicherung	166
4.5.4. Weiterbildung.....	168
4.5.4.1. Spezifischer rechtlicher Rahmen	168
4.5.4.2. Verantwortliche Organe.....	168
4.5.4.3. Maßnahmen zur Qualitätssicherung	169
4.5.5. Hochschule.....	171
4.5.5.1. Spezifischer rechtlicher Rahmen	171
4.5.5.2. Verantwortliche Organe.....	171
4.5.5.3. Maßnahmen zur Qualitätssicherung	172
4.6. Kriterium 6.....	174
4.7. Kriterium 7.....	176
4.7.1. Veranstaltungen unter Beteiligung internationaler Experten	176
4.7.2. Einbeziehung internationaler Experten im Rahmen des Referenzierungs-prozesses.....	177
4.7.3. Ländernetzwerktreffen Deutschland – Liechtenstein – Österreich – Schweiz	179
4.8. Kriterium 8.....	181
4.9. Kriterium 9.....	182
4.10. Kriterium 10.....	183
5. Anhänge.....	184
5.1. DQR-Dokument.....	185
5.2. Gemeinsamer Beschluss	213
5.3. Stellungnahme des Arbeitskreises DQR.....	216
5.4. Gremien und Arbeitsgruppen	219
5.4.1. Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR.....	219
5.4.2. Arbeitskreis DQR.....	220
5.4.3. Arbeitsgruppen in der zweiten Erarbeitungsphase	221
5.4.3.1. Arbeitsgruppe Metall/Elektro	221
5.4.3.2. Arbeitsgruppe Gesundheit/Pflege.....	222
5.4.3.3. Arbeitsgruppe Handel.....	223
5.4.3.4. Arbeitsgruppe IT.....	224
5.4.4. Arbeitsgruppen zur Berücksichtigung des nicht-formalen und informellen Lernens	225
5.4.4.1. Arbeitsgruppe „Allgemeine, politische und kulturelle Bildung“	225
5.4.4.2. Arbeitsgruppe „Berufsfelder Metall/Elektro, Gesundheit/Pflege, Handel, IT“	226
5.4.4.3. Arbeitsgruppe zur Zuordnung von Ergebnissen nicht-formalen Lernens zum DQR.....	228

5.5. Internationale Workshops.....	229
5.6. Fachtagungen.....	230

Abkürzungen

DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
ECVET	European Credit System for Vocational Education and Training
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
HQR	Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse

In diesem Bericht werden zur sprachlichen Vereinfachung für die Kennzeichnung von Personengruppen die maskulinen Formen verwendet. Gemeint sind immer beide Geschlechter.

0. Executive Summary

Der vorliegende Bericht hat das Ziel, den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) im Verhältnis zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) darzustellen. Hierzu wird ausführlich auf die zehn Referenzierungskriterien der EQF Advisory Group eingegangen. Mit dem Ziel, größtmögliches Vertrauen in den DQR herzustellen, werden die zentralen Aspekte der Lernergebnisorientierung und Qualitätssicherung im Bildungssystem, der EQR-DQR-Deskriptorenvergleich sowie die methodische Herangehensweise bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR detailliert beschrieben. Dies soll dazu beitragen, die vielfältigen und komplexen Prozesse im deutschen Bildungssystem verständlich zu machen. Zuvor werden das deutsche Bildungssystem und seine Qualifikationen dargestellt und die Entstehungsphasen des DQR erläutert.

Der DQR weist, wie der EQR, acht Niveaus auf. Um die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems angemessen zum Ausdruck zu bringen, stellt der DQR den Kompetenzbegriff erkennbar in den Mittelpunkt und entwickelt damit den lernergebnisorientierten Ansatz des EQR weiter.

- Wissen und Fertigkeiten werden daher als Aspekte von Fachkompetenz dargestellt.
- Die Deskriptoren nehmen neue Subkategorien auf, die im EQR nicht explizit benannt wurden, wie z. B. die Beurteilungsfähigkeit.
- Insbesondere der Bereich der personalen Kompetenzen wurde ausdifferenziert in Sozialkompetenz (Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation) und Selbständigkeit (Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz).

Der DQR weist damit eine „Vier-Säulen-Struktur“ auf. Die Anforderungsstruktur, die für die DQR-Niveaus kennzeichnend ist, wird jeweils durch einen „Niveauindikator“ zusammenfassend beschrieben.

Dem DQR liegt somit ein integriertes Kompetenzverständnis zugrunde, das sich in dem Konzept ganzheitlicher Handlungskompetenz ausdrückt (vgl. Kap. 3.2.). Im Zuge des Referenzierungsprozesses wurden Korrespondenzbeziehungen von EQR und DQR für jeden EQR-Deskriptor nachgewiesen (vgl. Kapitel 4.2.).

Die Entwicklung des DQR sowie des Referenzierungsberichts erfolgt unter der geteilten Verantwortung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) sowie unter kontinuierlicher Mitwirkung der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen sowie weiterer Akteure und Experten im Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (vgl. 5.4.2.). Seine Mitglieder haben eine Rückkopplung der Arbeitsergebnisse an die entsendenden Institutionen und Gremien sicher-

gestellt. Im Prozess sind darüber hinaus zuständige Fachministerien von Bund und Ländern einbezogen worden. Alle Entscheidungen wurden im Arbeitskreis DQR gemeinsam vorbereitet und beruhen auf einem Konsens der dort vertretenen Akteure. Die im vorliegenden Bericht dokumentierten Ergebnisse waren Gegenstand dieser Konsensbildung und werden von den im Arbeitskreis DQR vertretenen Akteuren getragen.

Bislang wurden folgende Qualifikationen gemäß den Deskriptoren der DQR-Matrix beschrieben und dem DQR zugeordnet:

DQR / EQR Niveau	Qualifikationen
1	Berufsausbildungsvorbereitung <ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB) • Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)
2	Berufsausbildungsvorbereitung <ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB) • Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) • Einstiegsqualifizierung (EQ) Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung)
3	Duale Berufsausbildung (2-jährige Ausbildungen) Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)
4	Duale Berufsausbildung (3- und 3½-jährige Ausbildungen) Berufsfachschule (Assistentenberufe) Berufsfachschule (vollqualifizierende Berufsausbildung)
5	IT-Spezialist (Zertifizierter), Servicetechniker (Geprüfter)*
6	Bachelor Fachkaufmann (Geprüfter), Fachwirt (Geprüfter), Meister (Geprüfter), Operativer Professional (IT) (Geprüfter)* Fachschule (Staatlich Geprüfter...)
7	Master Strategischer Professional (IT) (Geprüfter)*
8	Promotion

* Weitere Qualifikationen der beruflichen Aufstiegsfortbildung werden nach dem im „Gemeinsamen Beschluss“ beschriebenen Verfahren konsensual zugeordnet .

Ziel war es zunächst gewesen, im ersten Schritt die Qualifikationen des formalen Bereichs – der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, jeweils einschließlich der Weiterbildung – einzubeziehen, während die Einbeziehung erster Qualifikationen aus dem nicht-formalen Bereich in einem zweiten Schritt erfolgen sollte. Dass diese Intention zum Zeitpunkt der

Referenzierung noch nicht vollständig eingelöst werden kann, ist der konsequenten Beachtung des oben beschriebenen Konsensprinzips geschuldet. Da sich ein von allen Stakeholdern getragener Konsens zur lernergebnisbasierten Niveauzuordnung der allgemeinen und fachgebundenen Hochschulreife bislang nicht erreichen ließ, wurde der allgemeinbildende Bereich im Interesse einer ganzheitlichen Betrachtung zunächst *insgesamt nicht* zugeordnet. Vom Konzept eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens wird damit nicht abgerückt. Eine konsensfähige Zuordnung der Allgemeinbildung soll nun im Laufe einer fünfjährigen Einführungsphase erarbeitet werden. Dabei wird einvernehmlich davon ausgegangen, dass der DQR alle Bildungsbereiche einbeziehen soll und dass die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung angemessen zum Ausdruck zu bringen ist.

Dass eine Gleichwertigkeit berufsbildender Abschlüsse sowohl mit allgemeinbildenden als auch mit akademischen Abschlüssen besteht, ist ein zentrales Ergebnis der Arbeiten zum DQR. Für die internationale Verständlichkeit des Bildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland ist dieser Aspekt deshalb von besonderer Bedeutung, weil hier das mittlere Qualifikationssegment der beruflichen Bildung überdurchschnittlich stark ausgeprägt ist und wesentlich zur qualifizierten beruflichen Ausbildung großer Teile der Erwerbsbevölkerung beiträgt.

- Der Zugang zu vielen beruflichen Tätigkeitsfeldern, für die in anderen Ländern eine Ausbildung an einer Hochschule vorgesehen ist, wird über eine duale Ausbildung erreicht.
- Der Anteil der Hochschulabsolventen an den Erwerbstätigen fällt daher niedriger aus als in anderen europäischen Ländern.
- Fortbildungsabschlüssen wie dem Meister und dem Techniker kommt eine vergleichsweise große Bedeutung zu. Berufliche Aus- und Fortbildung sind eng miteinander verknüpft und bauen aufeinander auf.

In der DQR-Matrix bringen „Oder“-Formulierungen – entsprechend der EQR-Formulierung „in einem Lern- oder Arbeitsbereich“ – den bildungsbereichsübergreifenden Charakter der Deskriptoren zum Ausdruck. Im Prozess der DQR-Zuordnung spielten Diskussionen über Fragen der Gleichwertigkeit von Lernergebnissen aus der Berufsbildung und den anderen Bildungsbereichen eine besondere Rolle.

Da die oft nicht lernergebnisorientierten Beschreibungen der Qualifikationen in den Lehrplänen und Ausbildungsordnungen exakte Zuordnungen zu Niveaus kaum zuließen, wurden methodisch zwei Wege beschritten. Soweit die im Prozess mitwirkenden Experten Zuordnungen im Konsens vorgeschlagen hatten, wurden diese übernommen. War dies nicht der Fall, wurde die bildungsbereichsübergreifende Diskussion in den politischen Gremien weitergeführt, bis ein Konsens erreicht war. Die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung kommt z. B. dadurch zum Ausdruck, dass den DQR-Niveaus 6 und 7 sowohl Qualifikationen aus dem akademischen als auch

aus dem beruflichen Bereich zugeordnet wurden (u. a. Bachelor, Meister, Fachwirt, Fachschulabschlüsse wie Techniker, IT Professional).

Entsprechend den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rats der Europäischen Union vom 23.04.2008 wird in Deutschland eine gemeinsame Koordinierungsstelle – Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR (B-L-KS DQR) – eingerichtet (s. Abschnitt 4.1.). Sie übernimmt die Funktion der Nationalen Koordinierungsstelle. Grundlage für ihre Arbeit ist ein im Arbeitskreis DQR abgestimmter Gemeinsamer Beschluss der Kultusministerkonferenz, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (vgl. Anhang, 5.2.).

In der Einführungsphase wird die B-L-KS zusammen mit dem Arbeitskreis DQR die Grundlagen des DQR vervollständigen. Das betrifft insbesondere

- die Festlegung von Standards und Verfahren für weitere Zuordnungen und ihre Beschreibung im „DQR-Handbuch“,
- die Verknüpfung der Qualifikationsniveaus des DQR mit denen des EQR,
- die Fertigstellung der Zuordnungen im formalen Bereich,
- die Entwicklung von Vorschlägen und Verfahren für die Einbeziehung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens,
- Beratung und Unterstützung der Zuständigen in den Bildungsbereichen bei der Zuordnung neuer Qualifikationen (auf der Basis des DQR-Handbuchs) sowie beim Ausweis des EQR-Niveaus auf Zertifikaten,
- Maßnahmen zur Qualitätssicherung und
- die Durchführung von Evaluations- und ggf. Anpassungsmaßnahmen.

Der Bericht gliedert sich in fünf Kapitel:

- | | |
|------------------|--|
| Kapitel 1 | erläutert die Zielsetzungen des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR). |
| Kapitel 2 | beschreibt das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland sowie seine Einrichtungen und Abschlüsse. |
| Kapitel 3 | stellt die Erarbeitungsphasen des DQR, die Gremienstrukturen, die beteiligten Stakeholder und die Einbeziehung internationaler Experten dar. |

Kapitel 4 steht im Mittelpunkt des Berichts. Es befasst sich mit der Einlösung der Referenzierungskriterien im Referenzierungsprozess und stellt im Abschnitt zum Kriterium 4 (4.4.2.) ausführlich die begründeten Qualifikationszuordnungen dar.

Kapitel 5 stellt relevante Dokumente als Anlage zur Verfügung und informiert über die Gremien des DQR-Prozesses und ihre Aktivitäten.

1. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) und seine Ziele

Im Oktober 2006 haben sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland darauf verständigt, gemeinsam einen DQR zu entwickeln. Mit der Durchführung dieses Vorhabens wird der Vorlage der Europäischen Kommission vom 8. Juli 2005¹, dem Vorschlag der Europäischen Kommission für eine Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom 5. September 2006² und der daraufhin am 23. April 2008 in Kraft getretenen Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates entsprochen. Bundesministerium für Bildung und Forschung und Kultusministerkonferenz haben 2007 eine gemeinsame Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR eingesetzt, die beauftragt wurde, unter Beteiligung von Akteuren aus der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen sowie anderer Experten aus Wissenschaft und Praxis einen Vorschlag zu erarbeiten. Dies ist im Wesentlichen im Arbeitskreis DQR erfolgt, dessen Mitglieder eine Rückkopplung der Arbeitsergebnisse an die entsendenden Institutionen und Gremien ermöglicht haben. Im Prozess sind auch weitere zuständige Fachminister von Bund und Ländern einbezogen worden. Alle Entscheidungen wurden im Arbeitskreis DQR gemeinsam vorbereitet und beruhen auf einem Konsens der dort vertretenen Stakeholder.

Ziele des DQR sind,

- das deutsche Qualifikationssystem transparenter zu machen und Verlässlichkeit, Durchlässigkeit sowie Qualitätssicherung zu unterstützen und die sich dabei ergebenden Gleichwertigkeiten, insbesondere von beruflicher und allgemeiner Bildung einerseits, von beruflicher und Hochschulbildung andererseits, zu verdeutlichen und Unterschiede von Qualifikationen sichtbar zu machen,
- den Akteuren im Bildungs- und Beschäftigungssystem ein Übersetzungsinstrument an die Hand zu geben, um Qualifikationen besser einordnen zu können und die Anerkennung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in Europa zu erleichtern,
- die Zuordnung von Qualifikationen unter Maßgabe der Gleichwertigkeit von allgemeiner, beruflicher und hochschulischer Bildung durchzuführen,

¹ Kommission der Europäischen Gemeinschaften: „Auf dem Weg zu einen Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ ARBEITSUNTERLAGE DER KOMMISSIONSDIENSTSTELLEN. SEC (2005) 957. Brüssel, 8.7.2005.

² Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Vorschlag für eine EMPFEHLUNG DES EUROPÄISCHEN PARLAMENTS UND DES RATES zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. KOM (2006) 479. Brüssel, 5.9.2006.

- die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern sowie in Deutschland im Sinne bestmöglicher Chancen zu fördern, die Orientierung der Qualifikationen an Kompetenzen zu fördern,
- die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen (Outcome-Orientierung) zu fördern,
- Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens zu verbessern, um lebenslanges Lernen insgesamt zu stärken.

Die Zuordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungswesens zu den Niveaus des DQR soll das bestehende System der Zugangsberechtigungen nicht ersetzen. Ferner bleibt die Richtlinie 2005/36/EG unberührt.³ Sie erfolgt mit der Maßgabe, dass jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein kann. Das Erreichen eines bestimmten Niveaus des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zu Ausbildungen oder Bildungsgängen auf dem nächsthöheren Niveau. Ebenso ist das Erreichen eines Niveaus entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen.

An der Erarbeitung des DQR wurden frühzeitig alle relevanten Akteure und Stakeholder eingebunden. Dazu zählen Experten und Praktiker aus allen Bildungsbereichen: Bildungs-, Kultus- und Wirtschaftsministerien, Sozialpartner (Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften), Vertreter der Hochschulen, der beruflichen Bildung, der Weiterbildung sowie Vertreter von Forschungseinrichtungen.

Es war stets ein wichtiges Ziel der am DQR-Entwicklungsprozess beteiligten Akteure, gegenüber der Öffentlichkeit größtmögliche Transparenz zu gewährleisten. Im Rahmen von regelmäßigen öffentlichen Debatten, Anhörungen und Mitteilungen des Deutschen Bundestages, Informationen der Bundesregierung, Tagungen und Konferenzen sowie der Internetseite www.deutscherqualifikationsrahmen.de wurde der jeweilige Stand der DQR-Umsetzung öffentlich gemacht und in Fachforen auf nationaler und internationaler Ebene diskutiert. Die verschiedenen Interessengruppen sowie die Fachöffentlichkeit wurden auf diese Weise über Entwicklungsschritte und Ergebnisse umfassend informiert.

Die Akteure und Interessensgruppen zeigten von Anfang an großes Interesse am DQR-Prozess und beteiligten sich aktiv daran. Ihre umfassende Einbindung hat sich als sehr förderlich für die DQR-Entwicklung erwiesen.

Schon 2005 hatte Deutschland einen Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) verabschiedet und hat dazu 2008 im Rahmen der European Higher Education Area die

³ 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen (ABl. L 255 vom 30.09.2005, S. 22), geändert durch die Richtlinie 2006/100/EG des Rates (ABl. L 363 vom 20.12.2006, S. 141)

Selbstzertifizierung abgeschlossen. In diesem Zusammenhang wurde bereits die Option der Entwicklung eines Rahmenwerks formuliert, das andere Bereiche des Bildungssystems (vor allem Berufsbildung und Weiterbildung) einschließt. Bei der Entwicklung des DQR wurde auf die Kompatibilität mit dem HQR geachtet. Der DQR stellt insofern einen bildungsbereichsübergreifenden Rahmen dar.

2. Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland

Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland ist ein staatliches, weitgehend öffentliches und rechtlich geregeltes Gefüge von verschiedenen Bildungseinrichtungen. Es untersteht nach Artikel 30 des Grundgesetzes der Kulturhoheit der Bundesländer, hat also eine föderative Struktur. In den einzelnen Bildungsbereichen sind daneben auch andere staatliche und nicht-staatliche Einrichtungen an der Gestaltung und Trägerschaft beteiligt.

Das bundesdeutsche Bildungswesen ist ein geschichtlich gewachsenes Gefüge von Bildungsangeboten für Menschen aller Altersstufen, von der frühkindlichen Bildung im Elementarbereich bis zum Feld der Erwachsenenbildung im Verständnis des lebenslangen Lernens. Dazwischen gliedert sich das formale Bildungssystem in die schulisch geprägte Allgemeinbildung, in die Berufsbildung mit der beruflichen Erstausbildung und den darauf aufbauenden Fortbildungsmöglichkeiten, die Hochschulbildung und die Weiterbildung.

Im folgenden Kapitel werden zunächst die politischen Zuständigkeiten in den verschiedenen Bildungsbereichen beschrieben. Anschließend wird der Aufbau des Bildungswesens schematisch dargestellt. Schließlich werden die verschiedenen Bildungsformate und die daraus hervorgehenden Qualifikationen entlang der Bildungsbereiche „Allgemeinbildung“, „Berufsbildung“, „Hochschulbildung“ und „Weiterbildung“ erläutert.

2.1 Politische Zuständigkeiten

Die Bundesrepublik Deutschland besteht aus 16 Ländern. Bei ihnen liegt die primäre Zuständigkeit für Gesetzgebung und Verwaltung in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur. Die Verteilung der Gesetzgebungskompetenzen zwischen Bund und Ländern ist nach dem Grundgesetz so geregelt, dass die Länder *das Recht der Gesetzgebung haben, soweit das Grundgesetz nicht dem Bund Gesetzgebungsbefugnisse verleiht* (Art. 70). In die Zuständigkeit der Länder fällt damit die Gesetzgebung für den überwiegenden Teil des Bildungswesens und der Kulturpolitik.

Im Bildungswesen betrifft dies insbesondere das Schulwesen, den Hochschulbereich und den Bereich der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Entscheidend für eine vergleichbare Entwicklung des Bildungswesens in den Ländern nach 1945 war vor allem die Zusammenarbeit in der 1948 gegründeten STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Kultusministerkonferenz). In der Kultusministerkonferenz arbeiten die für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder zusammen. Die Zusammenarbeit in der Kultusministerkonferenz hat in weiten Bereichen des Schul- und Hochschulwesens zu einheitlichen und vergleichbaren Entwicklungen geführt.

Innerhalb der Bundesregierung liegt die Zuständigkeit für die Aufgaben des Bundes im Bildungsbereich vor allem beim Bundesministerium für Bildung und Forschung. Notwendige Abstimmungen zwischen Bund und Ländern erfolgen u. a. im Bundesrat, in der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz, in der Kultusministerkonferenz und im Wissenschaftsrat.

Das gesamte **Schulwesen** steht nach dem Grundgesetz und den Landesverfassungen unter staatlicher Aufsicht. Schulen sind in der Regel Einrichtungen der Gemeinden und der Länder. **Hochschulen** sind ebenfalls Einrichtungen der Länder. Daneben gibt es Schulen sowie Hochschulen in kirchlicher und sonstiger freier Trägerschaft.

Im Schulbereich sichert die Kultusministerkonferenz durch ihre Beschlüsse und Vereinbarungen die Übereinstimmung oder Vergleichbarkeit der schulischen Bildungsgänge und Abschlüsse in den einzelnen Bundesländern, dies gilt auch für die Lehrerbildung. Damit ermöglicht die Kultusministerkonferenz ein Höchstmaß an Mobilität für die Lernenden und Lehrenden. Durch ihre Empfehlungen zu Fächern und Lernbereichen macht sie darüber hinaus inhaltliche Vorgaben, die in den Lehrplänen der Länder umgesetzt werden. Seit dem 1964 geschlossenen sogenannten „Hamburger Abkommen“ gibt es neben allgemeinen Bestimmungen über das Schuljahr, Beginn und Dauer der Schulpflicht und die Ferienregelungen für einheitliche Bezeichnungen im Schulwesen, die Organisationsformen, die Anerkennung von Prüfungen und Zeugnissen sowie die Bezeichnung von Notstufen.

Für die **berufliche Bildung** gilt, dass der Bund für die betriebliche Berufsausbildung zuständig ist und die Länder für die Berufsausbildung in Schulen. In der dualen Berufsausbildung, die im Zusammenwirken der Lernorte Betrieb und Berufsschule erfolgt, stimmen sich Bund und Länder über grundlegende Fragen und insbesondere über die Ausbildungsregelungen für die Lernorte ab. Wegen der geteilten Zuständigkeiten wurde hierzu auf der Grundlage einer Vereinbarung von 1972 ein Koordinierungsausschuss für berufliche Bildung eingerichtet. In diesem Ausschuss werden grundsätzliche Fragen zur Koordination der Berufsausbildung in den anerkannten Ausbildungsberufen nach Bundesrecht in Betrieb und Berufsschule behandelt. Ständige Aufgabe des Koordinierungsausschusses ist die Neuordnung von Ausbildungsberufen mit der Abstimmung der Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne für die betriebliche und schulische Ausbildung. Die Bundesregierung wird im Koordinierungsausschuss durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie sowie das sonstige für den jeweiligen Beruf zuständige Fachministerium vertreten. Die Vertretung der Länder setzt sich zusammen aus den Mitgliedern des Fachausschusses für Berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz. Zum Geschäftsbereich des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gehört das Bundesinstitut für Berufsbildung. Es ist eine bundesunmittelbare, rechtsfähige Anstalt des öffentlichen Rechts zur Erforschung und Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Es ist ein wichtiges Instrument der Kooperation von Arbeitgebern, Gewerkschaften,

Bund und Ländern auf Bundesebene. Nach dem Berufsbildungsgesetz hat das Bundesinstitut für Berufsbildung u. a. die Aufgabe, nach Weisung des zuständigen Bundesministeriums an der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen und sonstigen Rechtsverordnungen mitzuwirken.

Ein wesentliches Merkmal der Berufsbildung in Deutschland ist das Konsensprinzip. Wichtige strukturelle und inhaltliche Festlegungen werden nur im Zusammenwirken von Bund und Ländern, Arbeitgebern und Arbeitnehmern getroffen. Diese Gruppen – sowie als Mitberater je ein Vertreter der kommunalen Spitzenverbände, der Bundesagentur für Arbeit und des wissenschaftlichen Beirates – sind Mitglieder im Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung, der damit den Runden Tisch in der Berufsbildung darstellt.

Entscheidungen über **berufliche Weiterbildung** werden in Deutschland durch Arbeitnehmer und Arbeitgeber getroffen. Der Staat kann aber durch eine aktive Weiterbildungspolitik mit ihren Anreizen und Regulationsfunktionen dazu beitragen,

- die beruflich intendierte Beteiligung an Weiterbildung zu steigern,
- die betriebliche Weiterbildungsbeteiligung der Beschäftigten zu erhöhen,
- die Weiterbildungsbeteiligung bestimmter Personengruppen, wie Geringqualifizierte, Frauen, Ältere, Personen mit Migrationshintergrund, zu verbessern.

Ein Teilbereich unterliegt staatlicher Regelung (geregelter staatliche Aufstiegsfortbildung). Für den Erlass der Fortbildungsordnungen ist der Bund zuständig.

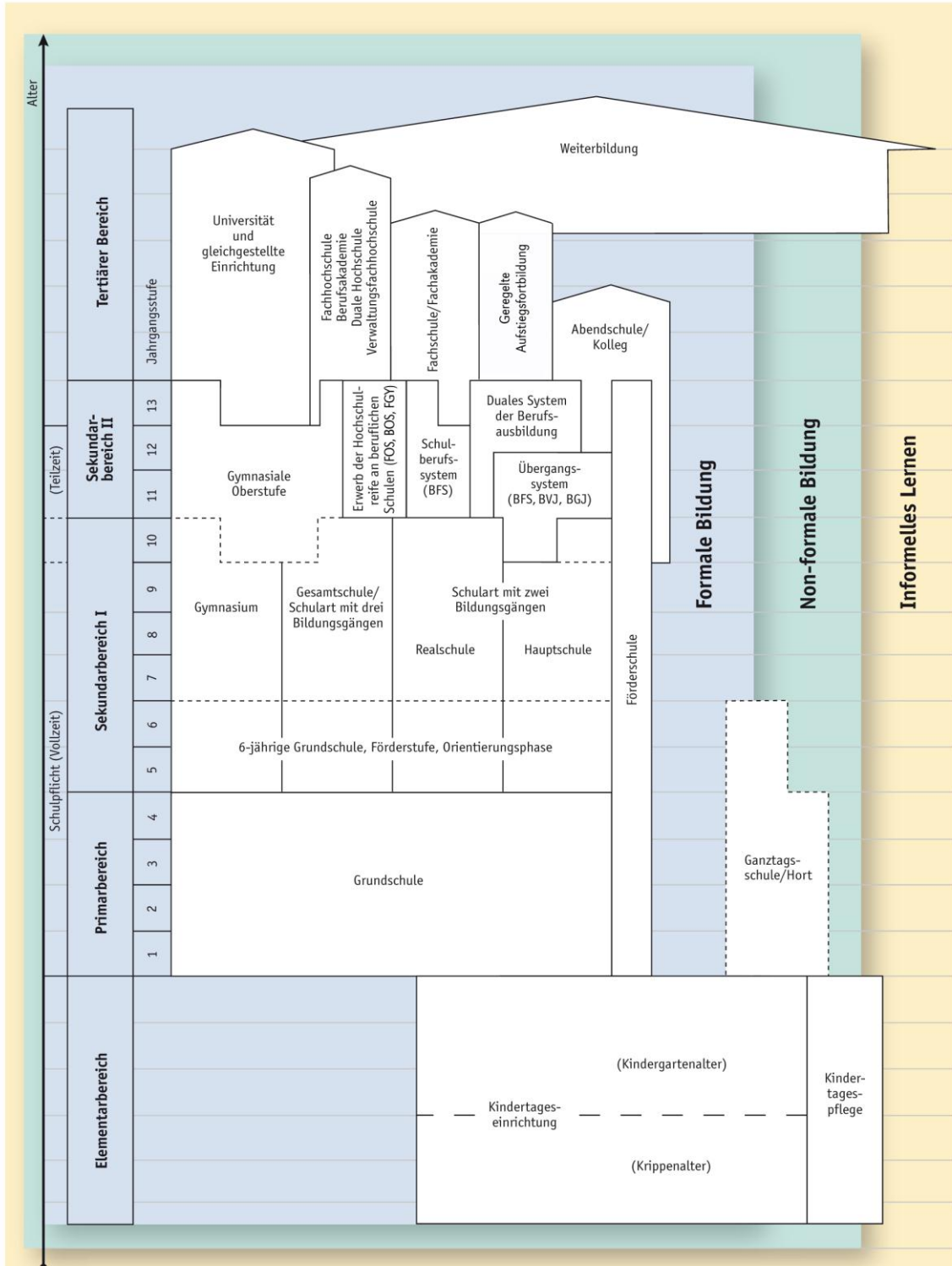
Die Ordnungs- und Förderungskompetenz für die **allgemeine Weiterbildung**, für schulabschlussbezogene Weiterbildung, berufliche Weiterbildung an Fachschulen und wissenschaftliche Weiterbildung sowie für Teilbereiche der politischen Weiterbildung fällt in die Zuständigkeit der Länder. Die Zuständigkeit des Bundes umfasst insbesondere die außerschulische berufliche Weiterbildung, die Entwicklung neuer Ansätze der Weiterbildung durch Modellvorhaben, Teile der politischen Weiterbildung sowie Fragen der Statistik der Weiterbildung. Für die Förderung der beruflichen Weiterbildung, die im 3. Sozialgesetzbuch (SGB III) geregelt ist, ist die Bundesagentur für Arbeit zuständig. Die Zuständigkeit für die nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung geregelte berufliche Fortbildung liegt beim Bundesministerium für Bildung und Forschung. Fortbildungen, für die nur ein regionaler Bedarf besteht, werden von den zuständigen Stellen, das sind in der Regel die Kammern (z. B. Handwerkskammern und Industrie- und Handelskammern) in eigener Verantwortung geregelt. Die Zuständigkeit für Meisterprüfungen nach der Handwerksordnung liegt beim Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie. Entsprechend der komplexen Verantwortung für die Weiterbildung leisten alle Beteiligten einen Beitrag zur Finanzierung. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Weiterbildungsangebote, die ohne staatliche Regularien auf dem freien Markt durchgeführt werden (vgl. Kapitel 2.6.).

2.2 Aufbau und Grundstruktur

Das Bildungswesen lässt sich gliedern nach Bildungsbereichen (Allgemeinbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung und Weiterbildung), nach Bildungsstufen (Elementar-, Primar-, Sekundar- und Tertiärstufe) und nach Bildungsgängen, die wiederum bestimmten Bildungseinrichtungen zugeordnet werden. Die folgende Abbildung 1 stellt den Aufbau des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland entsprechend diesen Kategorisierungen schematisch dar. Die Größe der Felder in der Grafik gibt keine quantitativen Verhältnisse wieder.

Abbildung 1: Bildungsorte und Lernwelten in Deutschland

(Quelle: Bildung in Deutschland 2012, S. XI; leicht angepasst)



FOS = Fachoberschule; BOS = Berufsoberschule; FGY = Fachgymnasium; BFS = Berufsfachschule; BVJ = Berufsvorbereitungsjahr; BGJ = Berufsgrundbildungsjahr

Quantitative Angaben zur Nutzung der Bildungsangebote enthält die unten stehende Tabelle.

Tab. 1: Anzahl der Bildungsteilnehmer in Bildungseinrichtungen im Schuljahr 2010/11

(Quantitative Angaben nach: Bildung in Deutschland 2012, S. 227)

Kindertageseinrichtungen		3.122.700	
Allgemeinbildende Schulen	Zusammen	8.796.894	
	Darunter	Grundschulen	2.837.737
		Hauptschulen	703.525
		Realschulen	1.166.509
		Gymnasien	2.475.174
Schulen mit mehreren Bildungsgängen/ Integrierte Gesamtschulen	955.622		
Berufliche Schulen	Zusammen	2.687.974	
	Darunter: Berufsschulen (schulischer Teil der Ausbildung im dualen System)	1.697.868	
Hochschulen		2.217.294	
Insgesamt		16.824.862	

Die Neuzugänge in die verschiedenen Segmente des beruflichen Ausbildungssystems im Jahr 2010 weist Tab. 2 aus.

Tab. 2: Neuzugänge in das berufliche Ausbildungssystem 2010

(Quantitative Angaben nach: Bildung in Deutschland 2012, S. 277)

Duales System	509.901
Schulberufssystem	212.364
Übergangsbereich	320.172
Berufsausbildung in einem öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnis (Beamtenausbildung mittlerer Dienst)	7.314
Berufliches Bildungssystem insgesamt	1.049.751
Zum Vergleich: Studienanfänger	444.719

2.3 Allgemeinbildung

Das allgemeinbildende Schulwesen ist ein Kern- und Schlüsselbereich des Bildungswesens: es weist die größte Zahl an Schülern, Schulen und Lehrern auf. Es umfasst alle schulischen Einrichtungen und Bildungsgänge im Primar- und Sekundarstufenbereich (mit Ausnahme der an berufsbildenden Schulen im Bereich der Sekundarstufe II angebotenen beruflichen Bildungsgänge) und bezieht in einigen Ländern auch Teile des Elementarbereichs (z. B. Vorschulklassen, Schulkindergärten) mit ein. Das allgemeinbildende Schulwesen ist ein horizontal gestuftes, nach vertikalen Bildungsgängen mit wechselseitiger Durchlässigkeit organisiertes Gesamtsystem.

Die Kultusministerkonferenz hat am 18. November 2010 ein Positionspapier „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung“ beschlossen. Es bildet die Grundlage der Empfehlungen zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen vom 20.10.2011.

Die Empfehlungen zur inklusiven Bildung knüpfen an die Grundpositionen der „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994) einschließlich der Empfehlungen zu den Förderschwerpunkten an und stellen die Rahmenbedingungen einer zunehmend inklusiven pädagogischen Praxis in den allgemeinbildenden ebenso wie in den berufsbildenden Schulen dar.

2.3.1 Elementarbereich: Kindertageseinrichtung

Der Elementarbereich umfasst Einrichtungen für Kinder im Alter von wenigen Monaten bis zum Schuleintritt mit in der Regel sechs Jahren (z. B. Kinderkrippen, Kindergärten, Kindertagesstätten). Für schulpflichtige, aber nicht schulfähige Kinder gibt es in einigen Ländern weitere Einrichtungen (z. B. Schulkindergärten, Vorklassen), deren Zuordnung zum Elementar- oder Primarbereich nach Ländern unterschiedlich geregelt ist. Der Besuch dieser Einrichtungen ist in der Regel freiwillig, kann jedoch in der Mehrzahl der betreffenden Länder angeordnet werden. Traditionell werden in Deutschland Kinder im Alter von unter drei Jahren in Kinderkrippen betreut und Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt in Kindergärten. Jedes Kind im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt hat einen Rechtsanspruch auf Tagesbetreuung in einer Kindertagesstätte oder in der Kindertagespflege. Die Kindertagesbetreuung ist Teil der Kinder- und Jugendhilfe. Die Ausgestaltung erfolgt für jedes Bundesland auf länderrechtlicher Ebene.

In Kindertageseinrichtungen und in Tagespflege soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden. Dies umfasst die Betreuung, Erziehung und Bildung des Kindes. Nach dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für

die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ steht die Vermittlung grundlegender Kompetenzen und die Entwicklung und Stärkung persönlicher Ressourcen im Vordergrund, die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, verantwortlich am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen.

2.3.2 Primarbereich: Grundschule

Die Kinder sind in der Regel im Jahr der Vollendung des sechsten Lebensjahres schulpflichtig und treten in die für alle Schüler gemeinsame Grundschule ein, die von Jahrgangsstufe 1 bis 4 reicht. In Berlin und Brandenburg umfasst die Grundschule sechs Jahrgangsstufen.

Für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Förderung in einer allgemeinen Schule nicht ausreichend gewährleistet werden kann, gibt es unterschiedliche Typen von Förderschulen, in einigen Ländern auch Sonderschulen, Förderzentren oder Schulen für Behinderte genannt.

Im Anfangsunterricht der Grundschule nimmt das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens eine zentrale Stelle ein. Die für den Bildungsprozess wichtigen Lerninhalte werden im fach- und lernbereichsbezogenen, aber auch im fächerübergreifenden Unterricht vermittelt. Der Unterricht umfasst in der Regel die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Kunst, Musik, Sport und in den meisten Ländern Religion. Mit unterschiedlichen Regelungen ist in den Ländern eine systematische Begegnung mit Fremdsprachen schon in der Grundschule möglich. Die Lehrpläne werden als Verordnungen der Kultusministerien der Länder bekannt gegeben.

2.3.3 Übergang vom Primarbereich in den Sekundarbereich

Der Übergang von der Grundschule in eine der weiterführenden Schularten, die mindestens bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht besucht werden müssen, ist je nach Landesrecht unterschiedlich geregelt. Grundlage für die Entscheidung bzw. Entscheidungshilfe für den weiteren Bildungsgang ist das Votum der abgebenden Schule, das in allen Fällen mit eingehender Beratung der Eltern verbunden ist. Die Entscheidung wird entweder von den Eltern oder der Schule bzw. der Schulaufsicht getroffen. Sie ist bei verschiedenen Schularten von der Erfüllung bestimmter Leistungskriterien durch die Schüler und/oder von der Kapazität der gewünschten Schule abhängig.

2.3.4 Sekundarbereich I

Der Sekundarbereich gliedert sich in den Sekundarbereich I, der die schulischen Bildungsgänge von Jahrgangsstufe 5/7 – 9/10 umfasst, und in den Sekundarbereich II, zu dem alle Bildungsgänge gehören, die auf dem Sekundarbereich I aufbauen.

Im Sekundarbereich I haben alle Bildungsgänge die Funktion der Vorbereitung auf die Bildungsgänge im Sekundarbereich II, an deren Ende eine berufliche Qualifikation oder die Berechtigung für den Zugang zum Hochschulbereich erworben wird. Dementsprechend haben die Bildungsgänge des Sekundarbereichs I überwiegend einen allgemeinbildenden Charakter, während im Sekundarbereich II neben dem Bildungsgang des Gymnasiums die beruflichen Bildungsgänge im Vordergrund stehen (vgl. Kapitel 2.4 zur schulischen Berufsausbildung).

Die Struktur des Schulwesens im Sekundarbereich I umfasst die folgende allgemeinbildenden Schularten:

- **Hauptschule:** Die Hauptschule vermittelt ihren Schülern eine Grundlegende Allgemeine Bildung. Sie umfasst in der Normalform die Jahrgangsstufen 5-9. Bei zehnjähriger Vollzeitschulpflicht schließt die Hauptschule die Jahrgangsstufe 10 mit ein. Der Unterricht in der Hauptschule umfasst in der Regel die Fächer Deutsch, Fremdsprache (in der Regel Englisch), Mathematik, Physik/Chemie, Biologie, Erdkunde, Geschichte, Arbeitslehre und Sozialkunde, Musik, Kunst, Sport, Religionslehre sowie in einigen Ländern Haushalts- und Wirtschaftskunde und andere arbeitspraktische Fächer.
- **Realschule:** Die Realschule vermittelt ihren Schülern eine Erweiterte Allgemeine Bildung. Sie umfasst in der Normalform die Jahrgangsstufen 5 bis 10. Der Unterricht in der Realschule umfasst in der Regel die Fächer Deutsch, Fremdsprache (in der Regel Englisch), Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Erdkunde, Geschichte, Politik, Musik, Kunst, Sport und Religionslehre. Mit Jahrgangsstufe 7 oder 8 setzt zusätzlich zum Pflichtbereich im Umfang von drei bis sechs Wochenstunden in der Regel der Unterricht im Wahlpflichtbereich ein. Entsprechend den individuellen Neigungen und Fähigkeiten können die Schüler im Wahlpflichtbereich bestimmte Pflichtfächer verstärken oder neue Fächer wählen, wozu u. a. eine zweite Fremdsprache (in der Regel Französisch) ab Jahrgangsstufe 7 oder 8 gehört. In einzelnen Ländern ist die Wahl einer zweiten Fremdsprache bereits ab Jahrgangsstufe 6 möglich. Der Abschluss der Realschule berechtigt zu einem Übergang in berufsqualifizierende und studienqualifizierende Bildungsgänge.

- **Gymnasium:** Das Gymnasium vermittelt seinen Schülern eine Vertiefte Allgemeine Bildung. Der einheitliche Bildungsgang des Gymnasiums im Sekundarbereich I und II umfasst in der Normalform die Jahrgangsstufen 5 bis 13 oder 5 bis 12 (bei sechsjähriger Dauer der Grundschule die Jahrgangsstufen 7-13 bzw. 7-12). Gegenwärtig findet in fast allen Ländern die Umstellung vom neunjährigen auf das achtjährige Gymnasium statt (G9 – G8). In den zum Sekundarbereich I gehörenden Jahrgangsstufen 5 bis 10 der Gymnasien werden im Wesentlichen die Fächer Deutsch, mindestens zwei Fremdsprachen, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Erdkunde, Geschichte, Politik, Musik, Kunst, Sport und Religionslehre unterrichtet.
- **Gesamtschule:** Die Gesamtschule ist eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen – in der Regel Hauptschule, Realschule und Gymnasium.
- **Schularten mit mehreren Bildungsgängen** vereinen zwei oder drei Bildungsgänge unter einem Dach – in der Regel Hauptschule und Realschule. Die Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule werden auch an Schularten mit mehreren Bildungsgängen mit nach Ländern unterschiedlichen Bezeichnungen angeboten.

2.3.5 Sekundarbereich II

Das Angebot im Sekundarbereich II umfasst folgende Schularten:

- das Gymnasium,
- die Gesamtschule,
- das Abendgymnasium, das Kolleg,
- die Berufsbildende Schule (siehe Kapitel 2.4. Berufsbildung)

Der Bildungsgang des Gymnasiums wird auch an Gesamtschulen angeboten. In der kooperativen Gesamtschule sind drei Bildungsgänge (der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums) pädagogisch und organisatorisch zusammengefasst, in der integrierten Gesamtschule bilden sie eine pädagogische und organisatorische Einheit. Die Einrichtung von Gesamtschulen ist nach dem Schulrecht der Länder unterschiedlich geregelt. Die folgenden Schularten umfassen ebenfalls drei Bildungsgänge: Integrierte Sekundarschule (Berlin), Oberschule (Bremen, Niedersachsen), Stadtteilschule (Hamburg), teilweise die Regionale Schule (Mecklenburg-Vorpommern), Gemeinschaftsschule (Schleswig-Holstein, Thüringen).

Die Bildungsgänge an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs II führen zu studienqualifizierenden Abschlüssen, die eine Zugangsberechtigung zu den Einrichtungen des Hochschulbereichs verleihen. Ziel des Lernens und Arbeitens in der **gymnasialen Oberstufe** ist die Allgemeine Hochschulreife, die zum Studium an einer Hochschule berechtigt, aber auch den Weg in eine be-

rufliche Ausbildung ermöglicht. Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit und wissenschaftspropädeutische Bildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik. Der Unterricht führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein und vermittelt eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt. Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe schließt eine angemessene Information über die Hochschule, über Berufsfelder sowie Strukturen und Anforderungen des Studiums und der Berufs- und Arbeitswelt ein.

Der Fachunterricht in der gymnasialen Oberstufe wird auf unterschiedlichen Anspruchsebenen nach den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) erteilt. Er ist gegliedert in Unterricht mit grundlegendem Anforderungsniveau und Unterricht mit erhöhtem Anforderungsniveau. Dabei vermittelt der Unterricht mit grundlegendem Anforderungsniveau eine wissenschaftspropädeutische Bildung und der Unterricht mit erhöhtem Anforderungsniveau eine exemplarisch vertiefte wissenschaftspropädeutische Bildung.

Die gymnasiale Oberstufe schließt mit der Abiturprüfung ab. Mit dem Abiturzeugnis erhält die Schülerin/der Schüler die Bescheinigung der Allgemeinen Hochschulreife, die den Zugang zu jedem Studium an einer Hochschule, aber auch den Weg in eine vergleichbare berufliche Ausbildung ermöglicht.

Im allgemeinbildenden Bereich erfolgt die Abiturprüfung am Ende der gymnasialen Oberstufe eines Gymnasiums oder einer Gesamtschule. Eine allgemeine Hochschulreife kann aber auch an Einrichtungen des beruflichen Schulwesens, insbesondere an beruflichen Gymnasien, Fachoberschulen mit einer Jahrgangsstufe 13 und Berufsoberschulen erworben werden.

Über den sogenannten „Zweiten Bildungsweg“ bieten **Abendgymnasien und Kollegs** Erwachsenen die Möglichkeit, die allgemeine Hochschulreife nachzuholen. Bei selbst organisierter Vorbereitung kann das Abitur darüber hinaus auf dem Wege der Nichtschüler- oder Externenprüfung erworben werden. Eine modifizierte Nichtschülerprüfung legen auch Schüler an Waldorfschulen ab.

In Deutschland gibt es die folgenden drei Arten von Hochschulzugangsberechtigungen:

- Die **Allgemeine Hochschulreife** ist die schulische Abschlussqualifikation, die den Zugang zu jedem Studium an einer Universität bzw. Hochschule ermöglicht. Zur Grundstruktur der gymnasialen Oberstufe gehören die Gliederung in eine einjährige Einführungsphase und eine zweijährige Qualifikationsphase. Die Dauer der Schulzeit bis zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife beträgt 12 oder 13 Schuljahre. Grundlage ist der Beschluss der Kultusministerkonferenz über die „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekun-

darstufe II“ vom 07.07.1972 i. d. F. vom 09.02.2012.

- Die **Fachgebundene Hochschulreife** als eingeschränkte Hochschulzugangsberechtigung (ohne den Erwerb einer zweiten Fremdsprache) berechtigt zum Zugang zu bestimmten Studienfächern an Universitäten und gleichgestellten Einrichtungen sowie sämtlichen Studiengängen an Fachhochschulen. Die Fachgebundene Hochschulreife wird in der Regel an Berufsoberschulen erworben, kann aber auch an anderen Schulen mit gymnasialer Oberstufe erreicht werden. Die Zeugnisse schließen die Fachhochschulreife ein. Die Fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten zudem Absolventen einer nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung, durch Bundes- oder Landesrecht geregelten mindestens zweijährigen Berufsausbildung in einem zum angestrebten Studiengang affinen Bereich und mindestens dreijährige Berufspraxis in einem zum Studiengang affinen Bereich. Hinzu kommt eine Zusatzprüfung zur Eignungsfeststellung.
- Die **Fachhochschulreife** berechtigt zum Studium an einer Fachhochschule bzw. in einem entsprechenden Studiengang an einer sonstigen Hochschule. Die Fachhochschulreife besteht aus einem schulischen Anteil (allgemeinbildende und berufsbildende Schulen der Sekundarstufe II) und einem berufsbezogenen Anteil (in der Regel abgeschlossene Berufsausbildung, einjähriges Berufspraktikum). Schüler der gymnasialen Oberstufe, die die Schule ohne den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife verlassen, können frühestens nach dem Besuch von zwei Schulhalbjahren der Qualifikationsphase den Antrag auf Feststellung des Erwerbs der Fachhochschulreife (schulischer Teil) stellen.

2.4 Berufsbildung

In der Bundesrepublik Deutschland ist das berufliche Bildungswesen von zentraler Bedeutung. Das mittlere Qualifikationssegment der beruflichen Bildung ist überdurchschnittlich stark ausgeprägt. Es trägt wesentlich zur qualifizierten beruflichen Ausbildung großer Teile der Erwerbsbevölkerung bei. Die Generierung höherer Qualifikationen ist in Deutschland nicht nur Aufgabe der hochschulischen, sondern auch der beruflichen Bildung. Diese trägt so wesentlich zur Stärke des deutschen Innovationssystems bei.

Eine überragende Stellung kommt hierbei der Ausbildung im dualen System zu, d. h. der Ausbildung in Betrieb und Berufsschule. Ergänzt wird diese Art der Ausbildung durch eine Reihe schulischer Formen der Berufsausbildung.

In Deutschland wird der Zugang zu vielen beruflichen Tätigkeitsfeldern über eine duale Ausbildung erreicht, für die in anderen Ländern eine Ausbildung an einer Hochschule vorgesehen ist. Dies führt dazu, dass in Deutschland der Anteil der Hochschulabsolventen an den Erwerbstätigen im europäischen Vergleich niedriger ausfällt. Dafür kommt in Deutschland den Fortbildungsab-

schlüssen wie bspw. Meister und Techniker eine vergleichsweise große Bedeutung zu. Personen mit diesen Fortbildungsabschlüssen zählen – wie auch die Akademiker – zu den Hochqualifizierten und machen einen Anteil von 10 Prozent aller Erwerbstätigen aus. Berufliche Aus- und Fortbildung sind eng miteinander verknüpft und bauen aufeinander auf.

Das deutsche Berufsausbildungssystem hat sich in drei große Sektoren mit jeweils eigenen institutionellen Ordnungen ausdifferenziert: das duale Ausbildungssystem aus betrieblicher und schulischer Unterweisung als quantitativ bedeutsamster Sektor, das berufliche Schulsystem und der Übergangsbereich zwischen allgemeinbildender Schule und regulärer Berufsausbildung, in dem keine vollqualifizierende Ausbildung, sondern berufsvorbereitende Kompetenzen unterschiedlicher Art vermittelt werden.

Von den Schülern, die die *allgemeine Hochschulreife* erworben haben, absolviert ca. ein Fünftel eine Berufsausbildung im dualen System oder im Schulberufssystem. Drei Viertel beginnen ein Hochschulstudium.

Die Mehrzahl der Schüler, die die Schule mit einem *Mittleren Schulabschluss* verlassen, geht in das duale System oder in das Schulberufssystem über, nur ein kleiner Teil von ihnen in berufsvorbereitende Maßnahmen des Übergangsbereichs.

Für einen großen Teil der *Hauptschulabsolventen* führt der Weg in eine Berufsausbildung über den Übergangsbereich. In besonderem Maße gilt dies für Schüler, die die Hauptschule ohne Abschluss verlassen.

Die Neuzugänge in die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems verteilten sich 2010 folgendermaßen:

- Duales System: 48,9 %
- Schulberufssystem: 20,4 %
- Übergangsbereich: 30,7 %

In der folgenden Tabelle werden die verschiedenen Bildungsgänge sowie die Hauptlernorte des beruflichen Bildungswesens aufgelistet. In den anschließenden Kapiteln wird das aufeinander aufbauende System der beruflichen Aus- und Fortbildung ausführlich beschrieben.

Tab. 3: Übersicht über Bildungsgänge und Qualifikationen in der Berufsbildung

Beruflicher Bildungsgang	Qualifikation/ erworbene Berechtigungen	Rechtliche Grundlagen/ Besonderheiten
Duales System der Berufsausbildung		
Duale Berufsausbildung (Betrieb + Teilzeit-Berufsschule)	<p>Facharbeiter, Geselle, Fachangestellter</p> <p>Fachhochschulreife nach Zusatzprüfung.</p> <p>Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung</p>	<p>Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung</p> <p>Ausbildungsverordnungen des Bundes</p> <p>Rahmenlehrpläne für die Berufsschule gem. Beschluss der Kultusministerkonferenz</p> <p>Berufsschulverordnungen der Bundesländer</p> <p>Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.06.1998 i. d. F. vom 09.03.2001)</p> <p>Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009)</p>
Geregelte berufliche Aufstiegsfortbildung		
Fortbildungsprüfung bei den zuständigen Stellen (Kammern)	<p>z. B. Industriemeister, Fachwirt, Fachkaufmann</p> <p>Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung</p>	<p>Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung</p> <p>Fortbildungsverordnungen des Bundes</p> <p>Der Besuch von Lehrgängen ist nicht obligatorisch. Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Fortbildungsprüfung werden von privaten Bildungsträgern angeboten.</p> <p>Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009)</p>
Schulische Berufsausbildung		
Vollqualifizierende schulische Berufsausbildung an der Berufsfachschule nach BBiG	<p>Facharbeiter, Geselle, Fachangestellter</p> <p>Fachhochschulreife nach Zusatzprüfung.</p>	<p>Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung</p> <p>Ausbildungsverordnungen des Bundes</p> <p>Rahmenlehrpläne für die Berufsschule</p>

	Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung	Berufsfachschulverordnungen Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.06.1998 i. d. F. vom 09.03.2001) Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009)
Ausbildung in Assistentenberufen an der Berufsfachschule	Staatlich geprüfter Assistent Fachhochschulreife bzw. Allgemeine Hochschulreife nach Zusatzprüfung. Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung	Länderrechtliche Regelung
Fachoberschule/Berufsoberschule	Fachhochschulreife Fachgebundene Hochschulreife Allgemeine Hochschulreife	Länderrechtliche Regelung Neben Studierfähigkeit wird auch berufliche Handlungsfähigkeit eröffnet.
Berufliches si- um/Fachgymnasium	Allgemeine Hochschulreife	Länderrechtliche Regelung Zu den Aufgabenfeldern des allgemeinbildenden Gymnasiums treten hier berufsbezogene Fachrichtungen und Schwerpunkte, wie Wirtschaft, Technik, Berufliche Informatik, Ernährung, Agrarwirtschaft sowie Gesundheit und Soziales, die anstelle allgemeinbildender Fächer als zweites Fach mit erhöhtem Anforderungsniveau zu wählen sind und auch bei der Abiturprüfung Prüfungsfächer sind.
Berufliche Fortbildung an Fachschulen/Fachakademien		
Fortbildung an einer Fachschule/Fachakademie	z. B. Staatlich geprüfter Techniker, Betriebswirt Fachhochschulreife nach Zusatzprüfung Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung	Länderrechtliche Regelung Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2010) Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.06.1998 i. d. F. vom 09.03.2001) Hochschulzugang für beruflich qualifizierte

		Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009)
Übergangsbereich zwischen allgemeinbildender Schule und einer Berufsausbildung		
Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) an einer Berufsfachschule, z. T. mit praktischer Ausbildung im Betrieb (vollzeitschulisch / kooperativ)	Berufliche Grundbildung Anrechnung als erstes Ausbildungsjahr bei Übergang in eine duale Ausbildung länderspezifisch geregelt	Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.12.2007) Lehrpläne länderspezifisch geregelt Erwerb einer fachrichtungsbezogenen beruflichen Grundbildung, Förderung der beruflichen Handlungskompetenz
Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) in der Berufsschule oder bei Bildungsträgern	Teile der beruflichen Grundbildung, ggf. Hauptschulabschluss	Berufsvorbereitender schulischer Bildungsgang, länderspezifisch geregelt Vorbereitung auf den Eintritt in eine Berufsausbildung oder in ein Arbeitsverhältnis
Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) bei Bildungsträgern	Berufliche Grundqualifikation, ggf. Hauptschulabschluss	Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) § 51 Vorbereitung der Aufnahme einer Berufsausbildung oder Erleichterung der beruflichen Eingliederung
Einstiegsqualifizierung (EQ) in Betrieb und Berufsschule	Teile aus dem ersten Ausbildungsjahr eines Ausbildungsberufs, ggf. Qualifizierungsbaustein nach Berufsbildungsgesetz	Sozialgesetzbuch (SGB) Drittes Buch (III) § 54 a Die betriebliche Einstiegsqualifizierung dient der Vermittlung und Vertiefung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit. Soweit die betriebliche Einstiegsqualifizierung als Berufsausbildungsvorbereitung nach dem Berufsbildungsgesetz durchgeführt wird, gelten die §§ 68 bis 70 des Berufsbildungsgesetz.

2.4.1. Betriebliche Aus- und Fortbildung

2.4.1.1. Duales System der Berufsausbildung

Kernelement der Berufsausbildung in Deutschland ist die Ausbildung im dualen System. Rund zwei Drittel der Jugendlichen eines Altersjahrgangs absolvieren hier eine je nach Beruf zwei- bis dreieinhalbjährige Berufsausbildung. Das System wird als *dual* bezeichnet, weil die Ausbildung an

zwei eigenständigen Lernorten durchgeführt wird: im Betrieb und in der Berufsschule. Die Berufsausbildung hat zum Ziel, in einem geordneten Ausbildungsgang die notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten für die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt zu vermitteln. Ferner soll sie die erforderliche Berufserfahrung ermöglichen. Der erfolgreiche Abschluss befähigt zur unmittelbaren Berufsausübung als qualifizierte Fachkraft in einem von derzeit 344 anerkannten Ausbildungsberufen.

Bei Beginn der Berufsausbildung muss die Vollzeitschulpflicht erfüllt sein. Für den Zugang zur Ausbildung im dualen System bestehen formal keine weiteren Zugangsvoraussetzungen; die Ausbildung im dualen System steht grundsätzlich allen offen. Die Ausbildung findet auf der Grundlage eines privatrechtlichen Berufsausbildungsvertrages zwischen einem Ausbildungsbetrieb und den Jugendlichen statt. Die Jugendlichen werden wöchentlich an drei bis vier Tagen im Betrieb und an bis zu zwei Tagen in der Berufsschule oder in Blöcken von einer bis zu mehreren Wochen in Betrieb und Berufsschule ausgebildet. Die Betriebe übernehmen die Kosten der betrieblichen Ausbildung und zahlen dem Auszubildenden eine Ausbildungsvergütung, die in der Regel zwischen den Tarifparteien vertraglich geregelt ist. Die Höhe der Vergütung steigt mit jedem Ausbildungsjahr und beträgt durchschnittlich etwa ein Drittel des Anfangsgehalts für eine ausgebildete Fachkraft.

Für die betriebliche Ausbildung sind die zu erwerbenden beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in einer Ausbildungsordnung vorgegeben, die vom Ausbildungsbetrieb in einem individuellen Ausbildungsplan konkretisiert wird. Für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule wird für jeden anerkannten Ausbildungsberuf ein mit den Ausbildungsordnungen abgestimmter Rahmenlehrplan erstellt, der in Lernfelder gegliedert ist.

Prüfungen in der beruflichen Ausbildung haben eine wesentliche Bedeutung für den Arbeitsmarkt. Für die Unternehmen sind sie eine Hilfe bei der Feststellung, ob der Bewerber über die für den zu besetzenden Arbeitsplatz erforderlichen Kompetenzen verfügt. Dem Bewerber ermöglichen sie den Nachweis seiner erworbenen Kompetenzen und damit seiner Eignung. Das Prüfungswesen im dualen System ist im Berufsbildungsgesetz Abschnitt 5 (§§37-50) bundeseinheitlich geregelt. Dort ist festgelegt, dass in den anerkannten Ausbildungsberufen Abschlussprüfungen durchzuführen sind. Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat und über die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt. Grundlage ist die jeweilige Ausbildungsordnung.

Die Abnahme der Abschlussprüfung erfolgt durch Prüfungsausschüsse der zuständigen Stellen (Kammern), die aus mindestens drei Mitgliedern bestehen (besetzt durch Vertreter der Arbeitnehmer, Arbeitgeber und Berufsschulen). Die Mitglieder müssen für die Prüfungsgebiete sachkundig und für die Mitwirkung im Prüfungswesen geeignet sein. Die zuständige Stelle erlässt eine Prü-

fungsordnung für die Abschlussprüfung. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat hierfür Richtlinien erlassen.

Die bundesrechtlich geregelten Fortbildungsabschlüsse nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung sind eng mit den Berufsabschlüssen des Dualen Systems verknüpft und bauen auf diese auf (vgl. Kapitel 2.4.1.2. zur geregelten Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung).

Lernort Betrieb

Ausbildungsplätze werden in Betrieben der Wirtschaft und im öffentlichen Dienst, in Praxen der freien Berufe und zu einem geringen Teil auch in privaten Haushalten angeboten. Die Betriebe verpflichten sich gegenüber den Auszubildenden vertraglich, ihnen die in der Ausbildungsordnung für den jeweiligen Ausbildungsberuf vorgesehenen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) zu vermitteln. Die Auszubildenden übernehmen Aufgaben im Betrieb und lernen durch *reflektierte und systematische Arbeitserfahrung*. Diese nimmt mindestens 50 % der Ausbildungszeit ein. Die Zusammenarbeit der Lernorte Betrieb und Berufsschule (Lernortkooperation) als grundlegendes Prinzip der dualen Berufsausbildung basiert auf der Einsicht, dass man jeden Beruf erlebbar erlernen muss. Die Grundlage bildet ein die Lernorte übergreifender Berufsbildungsplan.

Die Betriebe übernehmen damit eine Verantwortung für den Lernerfolg der Auszubildenden. Durch die verbindliche Vorgabe der Ausbildungsordnungen wird ein einheitlicher nationaler Standard unabhängig vom aktuellen betrieblichen Bedarf gewährleistet, der den Anforderungen im jeweiligen Beruf entspricht. Die Ausbildung darf nur in Ausbildungsbetrieben stattfinden, in denen die von der Ausbildungsordnung verlangten Kompetenzen durch Ausbildungspersonal mit persönlicher und fachlicher Eignung vermittelt werden können. Diese Eignung ist in der Regel im Rahmen einer gesonderten Prüfung nachzuweisen. Die zuständigen Stellen (Kammern) haben die Aufgabe, die Eignung der Ausbildungsbetriebe und des betrieblichen Ausbildungspersonals zu überwachen. Auch die ordnungsgemäße Ausbildung selbst wird von den Kammern überwacht. Die Ausbildung soll der sachlichen und zeitlichen Gliederung der Ausbildungsordnung entsprechen, kann aber hiervon abweichen, wenn betriebspraktische Besonderheiten dies erfordern und die Vermittlung aller Ausbildungsinhalte im Übrigen gewährleistet ist.

Lernort Berufsschule

Die Berufsschule arbeitet als gleichberechtigter Partner mit den anderen an der Berufsausbildung Beteiligten zusammen. Zum Bildungsauftrag der Berufsschule im Rahmen der dualen Berufsaus-

bildung gehört es, den Erwerb einer beruflichen Grund- und Fachbildung zu ermöglichen und zugleich die vorher erworbene allgemeine Bildung zu erweitern. Die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zielt auf den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit ab und schließt die Vorbereitung auf aktive Teilhabe und Teilnahme am Geschehen in Wirtschaft und Gesellschaft ein. Der Unterricht der Berufsschule erstreckt sich auf der Grundlage der Lehrpläne der Länder auf die berufsübergreifenden allgemeinbildenden Fächer Deutsch, Gemeinschaftskunde/Sozialkunde/Wirtschaftslehre, Religionslehre und Sport im Umfang von in der Regel vier Stunden wöchentlich und auf der Grundlage der mit den Ausbildungsordnungen abgestimmten Rahmenlehrpläne auf den berufsbezogenen Unterricht von in der Regel acht Stunden wöchentlich. Außerdem soll der Fremdsprachenunterricht entsprechend seiner Bedeutung für den jeweiligen Ausbildungsberuf angemessen berücksichtigt werden.

2.4.1.2. Geregelte Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung

Die nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung bundeseinheitlich geregelte Aufstiegsfortbildung führt zu öffentlich-rechtlich anerkannten Fortbildungsabschlüssen, die sich an der beruflichen Entwicklung der Beschäftigten und am Qualifikationsbedarf der Unternehmen orientieren. Als Rechtsverordnungen regeln die Fortbildungsordnungen die Inhalte, das Ziel, die Prüfungsanforderungen, die Durchführung der Prüfung sowie die Zulassungsvoraussetzungen und die Bezeichnung des Abschlusses, z. B. Meister, Fachwirt, Betriebswirt etc. Die Prüfungen werden von den zuständigen Stellen durchgeführt. Die gesetzliche Regelung betrifft die Standards dieser Qualifikationen, nicht jedoch die Lernwege, die formal, nicht-formal und informell sein können. Auf Bundesebene gibt es gegenwärtig über 200 solcher Qualifikationen. Sie sind geregelt in 91 Rechtsverordnungen über handwerkliche Meisterprüfungen, 14 fortgeltenden Regelungen bei handwerklichen Meisterprüfungen, 47 Rechtsverordnungen über die Anforderungen in Meisterprüfungen und 64 Rechtsverordnungen zur beruflichen Fortbildung.

Die Zielsetzung der beruflichen Aufstiegsfortbildung nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung ist die Erweiterung der in der Ausbildung erworbenen beruflichen Handlungskompetenzen sowie von fachlichen und sozialen Kompetenzen, die für die Übernahme herausgehobener Fach- und Führungsaufgaben erforderlich sind und eine berufliche Weiterentwicklung ermöglichen. Dies wird im Wesentlichen durch die Beschreibung des Profils bzw. des Funktionsbilds und des Prüfungsziels in jeder Fortbildungsregelung sowie auch durch die Outcome-Orientierung der Prüfungsinhalte erreicht, die durch entsprechende Curricula unterlegt sind.

Die berufliche Handlungsorientierung wird dadurch sichergestellt, dass die Prüfungsregelungen und darauf aufbauend die Lehrgangsempfehlungen und Aufgabenstellungen in den Prüfungen sich an den Anforderungen der beruflichen Praxis orientieren. Dies wird insbesondere durch den Ein-

satz von berufserfahrenen Sachverständigen und Prüfern gewährleistet.

In der nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung geregelten Aufstiegsfortbildung haben sich drei Qualifikationsebenen herausgebildet. In Industrie, Handel und Dienstleistungen gibt es auf der ersten Qualifikationsebene, die durch fachliche Expertise gekennzeichnet ist, Fortbildungsabschlüsse wie den IT-Spezialisten und den Fachberater. Diese Abschlüsse vertiefen die in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen, fügen neue Handlungsfelder hinzu und eröffnen damit neue, anspruchsvollere Tätigkeitsfelder. Weiterführend ist die nächste Qualifikationsebene. Hier sind z. B. Fachwirte, Fachkaufleute, Industriemeister, Fachmeister, Operative Professionals (im IT-Bereich) und der Aus- und Weiterbildungspädagoge angesiedelt. Diese Fortbildungsabschlüsse qualifizieren für herausgehobene Fach- und Führungsaufgaben. Die dritte Qualifikationsebene beinhaltet Fortbildungsabschlüsse wie den Strategischen Professional im IT-Bereich, den Geprüften Betriebswirt (Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung), den technischen Betriebswirt und den Geprüften Berufspädagogen. Absolventen von Fortbildungsabschlüssen dieser Ebene sind für strategische Führungsaufgaben qualifiziert.

Ein dreistufiges System der geregelten Fortbildung findet sich auch im Handwerk. Strukturiert werden die unterschiedlichen Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten über das Berufslaufbahnkonzept des Handwerks. Im Zentrum steht dabei der Handwerksmeister (zweite Fortbildungsebene). Der Weg dorthin bereitet auf selbständiges Unternehmertum vor, sichert Expertise auf einem meisterlichen Niveau und vermittelt pädagogische Kompetenz zur Ausbildung des eigenen Fachkräftenachwuchses. Den Gesellen (Absolvent der dualen Berufsausbildung) stehen Fortbildungsabschlüsse wie z. B. zum Kraftfahrzeug-Servicetechniker offen, die ein deutliches Mehr an Fachkompetenz beinhalten und auf die Handwerksmeisterprüfung anrechenbar sind. Auf der dritten Qualifikationsebene stehen Fortbildungen, die u. a. auch für die strategische Unternehmensführung qualifizieren.

2.4.2. Schulische Aus- und Fortbildung

Die Bildungsgänge an beruflichen Schulen des Sekundarbereichs II sind in der Regel berufliche Vollzeitschulen und führen zu berufsqualifizierenden Abschlüssen, die eine berufliche Tätigkeit als qualifizierte Fachkraft, z. B. in einem anerkannten Ausbildungsberuf, ermöglichen. Durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz ist zudem sichergestellt, dass in vielen berufsqualifizierenden Bildungsgängen eine Hochschulzugangsberechtigung erworben werden kann.

2.4.2.1. Vollqualifizierende Berufsausbildung und Assistentenausbildung an Berufsfachschulen

Die **Berufsfachschulen** sind Vollzeitschulen, die Schüler zu einem vollqualifizierenden Berufsausbildungsabschluss nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung führen. Gleichzeitig erweitern sie die vorher erworbene allgemeine Bildung. Das Spektrum der Bildungsangebote dieser Schulart ist breit gefächert. Es gibt Berufsfachschulen für kaufmännische Berufe, für handwerkliche Berufe, für hauswirtschaftliche und sozialpflegerische Berufe sowie für künstlerische Berufe. Die Ausbildung an Berufsfachschulen zum „Staatlich geprüften Assistenten“ (Assistentenberufe) mit Angabe der jeweiligen Richtung ist ein Angebot der Länder, das sich in der Regel an Schüler mit einem Mittleren Schulabschluss richtet. Klassische Angebotsfelder sind die Bereiche Labortechnik, Kommunikations- und Gestaltungstechnik sowie Sekretariat und Fremdsprachen. Die Berufsqualifikation zum „Staatlich geprüften Assistenten“ als alleiniges Bildungsziel kann nach 2 Jahren erworben werden. In den Ländern, in denen die Berufsqualifikation in einer Doppelqualifikation mit einer Studienberechtigung verbunden wird, dauert die Ausbildung entsprechend länger. Die Kultusministerkonferenz hat die Qualität der Abschlüsse durch gemeinsam vereinbarte Kriterien und Bildungsstandards gesichert. Rechtsgrundlage für die Berufsabschlüsse bilden die Schulgesetze der Länder.

2.4.2.2. Fachoberschulen, Berufsoberschulen, Berufliches Gymnasium/Fachgymnasium

Die folgenden Schularten zählen zu den berufsbildenden Schulen und führen zu allgemeinbildenden Abschlüssen (Fachhochschulreife, Fachgebundene Hochschulreife und Allgemeine Hochschulreife).

- Die **Fachoberschule** baut auf dem Mittleren Schulabschluss auf und führt in der Regel in einem zweijährigen Bildungsgang (bzw. aufbauend auf einer beruflichen Erstausbildung schon nach einem Jahr) zur Fachhochschulreife. Sie vermittelt allgemeine, fachtheoretische und fachpraktische Kenntnisse und Fähigkeiten. An der Fachoberschule ist auch die Einrichtung einer Jahrgangsstufe 13 möglich, deren Besuch zur Fachgebundenen Hochschulreife und unter bestimmten Voraussetzungen zur Allgemeinen Hochschulreife führt. Die Fachoberschule gliedert sich in die Fachrichtungen Wirtschaft und Verwaltung, Technik, Gesundheit und Soziales, Gestaltung, Ernährung und Hauswirtschaft und Agrarwirtschaft.
- Die **Berufsoberschule** vermittelt den Schülern aufbauend auf den Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ihrer beruflichen Erstausbildung eine erweiterte allgemeine und vertiefte fachtheoretische Bildung mit dem Ziel der Studierfähigkeit. Die Berufsoberschule führt in zweijährigem Vollzeitunterricht zur Fachgebundenen und mit einer zweiten Fremdsprache zur Allgemeinen Hochschulreife. Die Aufnahme in die Berufsoberschule setzt den Mittleren

Schulabschluss und eine mindestens zweijährige erfolgreich abgeschlossene Berufsausbildung bzw. eine mindestens fünfjährige einschlägige Berufstätigkeit voraus. Die Berufsoberschule wird in den Ausbildungsrichtungen Technik, Wirtschaft, Agrarwirtschaft, Ernährung und Hauswirtschaft, Sozialwesen sowie Gestaltung geführt. Die Zuordnung der Schüler zu einer Ausbildungsrichtung richtet sich nach der bereits absolvierten beruflichen Erstausbildung oder Berufstätigkeit.

- **Berufliches Gymnasium/Fachgymnasium:** Diese Schulart wird in einigen Ländern als Berufliches Gymnasium, in anderen Ländern als Fachgymnasium bezeichnet. Im Unterschied zum Gymnasium, das in der Regel von Jahrgangsstufe 5–12/13 einen durchgängigen Bildungsgang darstellt, hat das Berufliche Gymnasium/Fachgymnasium keine Unter- und Mittelstufe (Jahrgangsstufen 5–10). Es ist in einigen Ländern in der Form der gymnasialen Oberstufe mit berufsbezogenen Fachrichtungen eingerichtet und umfasst einen dreijährigen Bildungsgang. Aufbauend auf einem Mittleren Schulabschluss mit besonderem Leistungsprofil, der zum Eintritt in die gymnasiale Oberstufe berechtigt, oder einem gleichwertigen Abschluss führt das Berufliche Gymnasium/Fachgymnasium in der Regel zur Allgemeinen Hochschulreife. Zu den Aufgabenfeldern des allgemeinbildenden Gymnasiums treten hier berufsbezogene Fachrichtungen und Schwerpunkte, wie Wirtschaft, Technik, Berufliche Informatik, Ernährung, Agrarwirtschaft sowie Gesundheit und Soziales, die anstelle allgemeinbildender Fächer als zweites Fach mit erhöhtem Anforderungsniveau zu wählen sind und auch bei der Abiturprüfung Prüfungsfächer sind.

2.4.2.3. Fortbildung an Fachschulen/Fachakademien

Die landesrechtlich geregelte Fortbildung an **Fachschulen** (in Bayern: Fachakademien) gehört zum tertiären Bereich. Fachschulen sind Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung bzw. Aufstiegsfortbildung, die grundsätzlich den Abschluss einer einschlägigen Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und eine entsprechende Berufstätigkeit voraussetzen. Die berufliche Weiterbildung an Fachschulen hat zum Ziel, Fachkräfte mit in der Regel beruflicher Erfahrung zu befähigen, Führungsaufgaben in Betrieben, Unternehmen, Verwaltungen und Einrichtungen zu übernehmen bzw. selbstständig verantwortungsvolle Tätigkeiten auszuführen.

Fachschulen gibt es für die Fachbereiche Agrarwirtschaft, Gestaltung, Technik, Wirtschaft und Sozialwesen. Fachschulen führen in Vollzeit- oder Teilzeitform zu einem beruflichen Weiterbildungsabschluss nach Landesrecht. Darüber hinaus können Fachschulen Ergänzungs- und Aufbaubildungsgänge sowie Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung anbieten.

Die Zugangsvoraussetzungen für die Fachschulen variieren je nach Fachbereich. Die Aufnahme in Fachschulen für Agrarwirtschaft, Gestalten, Technik und Wirtschaft erfordert in der Regel entweder den Abschluss in einem anerkannten und für die Zielsetzung der jeweiligen Fachrichtung einschlägigen Ausbildungsberuf und eine entsprechende Berufstätigkeit von mindestens einem Jahr sowie gegebenenfalls den Abschluss der Berufsschule oder den Abschluss der Berufsschule und eine einschlägige Berufstätigkeit von mindestens fünf Jahren. Die Aufnahme in eine Fachschule für Sozialwesen erfordert in der Regel einen Mittleren Schulabschluss und eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung.

2.4.3. Übergangsbereich von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung

Im Unterschied zum dualen System und zur vollqualifizierenden Berufsausbildung an Berufsfachschulen werden im berufsvorbereitenden Übergangssektor (auch als Berufsausbildungsvorbereitung bzw. Übergangsbereich bezeichnet) keine vollqualifizierenden Ausbildungen, sondern der Erwerb berufsvorbereitender Kompetenzen unterschiedlicher Art und das Aufarbeiten von Defiziten in der Allgemeinbildung ermöglicht. Rund ein Drittel aller Neuzugänge zum System der beruflichen Bildung nimmt zunächst an berufsvorbereitenden Maßnahmen im Übergangsbereich teil. Den vielfältigen unterschiedlichen Bildungsangeboten des Übergangsbereichs ist gemeinsam, dass sie nicht zu einem berufsqualifizierenden Abschluss führen, sondern die individuelle Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit anstreben und zum Teil ermöglichen, einen allgemeinbildenden Schulabschluss nachzuholen. Der erfolgreiche Besuch von Berufsfachschulen kann unter bestimmten Voraussetzungen auf die Ausbildungszeit in einem anerkannten Ausbildungsberuf angerechnet werden und einen allgemeinbildenden Schulabschluss vermitteln.

Die **Berufsschule** hat im Übergangsbereich die Aufgabe, ein die Berufsausbildung vorbereitendes oder die Berufstätigkeit begleitendes Bildungsangebot zu machen. Jugendliche, die nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, sind berufsschulpflichtig (Teilzeitschulpflicht). Sie absolvieren an der Berufsschule ein Berufsvorbereitungs- oder Berufsgrundbildungsjahr (BGJ und BVJ), das ihre Ausbildungschancen erhöhen soll und u. U. auch zu einem nachträglichen Schulabschluss führen kann.

Die **Berufsfachschulen** im Übergangsbereich dienen der Einführung in einen oder mehrere Berufe und vermitteln einen Teil der Berufsausbildung in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen (BGJ). Gleichzeitig erweitern sie die vorher erworbene allgemeine Bildung.

Folgende Bildungsgänge werden im Übergangsbereich angeboten:

- Eine berufliche Grundbildung kann in Form eines Vollzeit Schuljahres oder in kooperativer Form im Betrieb und in der Schule absolviert werden, das so genannte *Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)*. Der erfolgreiche Besuch des BGJ kann als erstes Jahr der Berufsausbildung in dem jeweiligen Berufsfeld zugeordneten Ausbildungsberufen angerechnet werden. Im BGJ erhalten die Schüler eine berufsfeldbezogene Grundbildung (z. B. in den Berufsfeldern Metalltechnik, Elektrotechnik, Wirtschaft und Verwaltung).
- Das *Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)* ist ein einjähriger Ausbildungsgang an Berufsschulen, der zumeist in Vollzeitform angeboten wird und die Jugendlichen auf die Anforderungen einer beruflichen Ausbildung vorbereiten soll. Eine deutliche Mehrheit der Teilnehmer verfügt nicht über einen Hauptschulabschluss. Dieser kann jedoch während des BVJ nachgeholt werden, was die Chancen auf dem Ausbildungsstellenmarkt verbessert. Im schulischen BVJ wird das erste Ausbildungsjahr eines Ausbildungsberufs in Theorie und Praxis abgebildet und kann auf eine reguläre Berufsausbildung angerechnet werden.
- Bei der *betrieblichen Einstiegsqualifizierung (EQ)* handelt es sich um ausbildungsvorbereitende Praktika in Betrieben von 6- bis 12-monatiger Dauer, die von der Bundesagentur für Arbeit gefördert werden. Zielgruppe der EQ-Maßnahmen sind junge Ausbildungsbewerber im Alter von 15 bis 25 Jahren mit eingeschränkten Vermittlungsperspektiven und Jugendliche, die noch nicht in vollem Maße über die erforderliche Ausbildungsbefähigung verfügen. Auf der Grundlage eines betrieblichen Zeugnisses wird die erfolgreich absolvierte Einstiegsqualifizierung von der zuständigen Stelle (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer etc.) bescheinigt.
- *Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (BvB)* der Bundesagentur für Arbeit sind ein Qualifizierungsinstrument, um Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Die Übergangsqualifizierung richtet sich an Jugendliche, denen die Aufnahme einer Ausbildung (noch) nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen. Ziel der Übergangsqualifizierung, die in der Regel von privaten Bildungsträgern durchgeführt wird, ist die Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenzen der Jugendlichen insbesondere durch Vermittlung von ausbildungs- oder arbeitsplatzbezogenen Kompetenzen. Außerdem können die Jugendlichen in bestimmten Fällen den Hauptschulabschluss erwerben. Die Zertifizierung (z. B. von Qualifizierungs- oder Ausbildungsbausteinen) erfolgt durch den Bildungsträger.

2.5 Hochschulbildung

2.5.1 Universitäten und gleichgestellte Hochschulen, Fachhochschulen

Der tertiäre Bereich umfasst die Universitäten und gleichgestellte Hochschulen und Fachhochschulen, die berufsqualifizierende Studiengänge für Absolventen des Sekundarbereichs II mit Hochschulzugangsberechtigung anbieten.

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es insgesamt 421 staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen (Stand: Wintersemester 2011/12), die folgende Hochschularten umfassen:

- **Universitäten und gleichgestellte Hochschulen:** Dazu gehören 108 Universitäten und Technische Hochschulen/Technische Universitäten, 16 Theologische Hochschulen und sechs Pädagogische Hochschulen. Gemeinsames Merkmal dieser Hochschuleinrichtungen ist in der Regel das Recht, den Doktorgrad zu verleihen (Promotionsrecht). Auch die wissenschaftliche Forschung, vor allem in Grundlagenbereichen, und die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses zeichnen in besonderer Weise die Universitäten und gleichgestellten Hochschulen aus.
- **Fachhochschulen (einschließlich Verwaltungsfachhochschulen):** Die Fachhochschulen erfüllen einen eigenständigen Bildungsauftrag, der geprägt ist vom Praxisbezug in der Lehre, einem in der Regel integrierten Praxissemester und Professoren, die neben ihrer wissenschaftlichen Qualifikation Berufspraxis außerhalb der Hochschulen gesammelt haben. Der Anteil nicht-staatlicher Einrichtungen an den insgesamt etwa 239 Fachhochschulen ist mit ca. 52 Prozent relativ hoch. Diese unterliegen weitgehend denselben rechtlichen Bestimmungen wie staatliche Fachhochschulen. Eine Sonderstellung nehmen die verwaltungsinternen Fachhochschulen (Verwaltungsfachhochschulen) sowie Studiengänge ein, die für die Laufbahnen des gehobenen Dienstes ausbilden. Sie sind entsprechend den für sie geltenden laufbahn- und hochschulrechtlichen Regelungen in der Trägerschaft des Bundes oder eines Landes unter Einbeziehung der jeweils fachlich zuständigen Laufbahnordnungsbehörden, soweit die Zuständigkeiten auseinander fallen.
- **Kunst- und Musikhochschulen:** Die 52 Kunst- und Musikhochschulen bieten Studiengänge in den bildenden, gestalterischen und darstellenden Künsten sowie im Bereich Film, Fernsehen und Medien bzw. in den musikalischen Fächern an, zum Teil auch in den zugehörigen wissenschaftlichen Disziplinen (Kunstwissenschaft, Kunstgeschichte und Kunstpädagogik, Musikwissenschaft, Musikgeschichte und Musikpädagogik, Medien- und Kommunikationswissenschaften sowie in jüngerer Zeit auch im Bereich der Neuen Medien).

Für jeden Studiengang ist in der Prüfungsordnung eine Regelstudienzeit festgelegt. Sie gibt an, in welcher Zeit ein Studium mit der angestrebten Prüfung abgeschlossen werden kann. Die Gesamtregelstudienzeit für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge beträgt höchstens fünf Jahre. Die Regelstudienzeit für Bachelorstudiengänge beträgt sechs, sieben oder acht Semester. An Universitäten und gleichgestellten Hochschulen liegt die Regelstudienzeit für Bachelorstudiengänge zumeist bei sechs Semestern.

Die Zielsetzung des Studiums an Hochschulen wird im Hochschulrahmengesetz wie folgt beschrieben: Lehre und Studium sollen die Studierenden auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihnen den Erwerb der dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so ermöglichen, dass sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt werden. Jenseits der für alle Hochschularten gemeinsamen Ziele des Studiums

- bereiten die *Kunst- und Musikhochschulen* auf künstlerische und kunstpädagogische Berufe vor;
- sind für die Gestaltung der Studiengänge und die Organisation von Lehre und Studium an den *Fachhochschulen* die besondere Anwendungsorientierung und die stärkere Ausrichtung auf die Anforderungen der beruflichen Praxis charakteristisch.

Im Zuge des Bologna-Prozesses zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums wurde das Studiensystem (ausgenommen Rechtswissenschaften und Medizin sowie – in Teilbereichen – laufbahnbezogene Studiengänge) auf die gestufte Studienstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen umgestellt. Im Wintersemester 2011/2012 handelt es sich bei 85 % aller Studienangebote an deutschen Hochschulen um Bachelor- und Masterstudiengänge.

Bachelorstudiengänge ermöglichen den Erwerb wissenschaftlicher Grundlagen, Methodenkompetenz sowie berufsfeldbezogener Kompetenzen entsprechend dem Profil der Hochschule und des Studiengangs und schließen mit dem Bachelorgrad ab.

Bei Masterstudiengängen wird zwischen forschungsorientierten und anwendungsorientierten Studiengängen unterschieden. Sie setzen einen berufsqualifizierenden Hochschulabschluss voraus und schließen mit dem Mastergrad ab. Bei der Gradbezeichnung selbst wird nicht zwischen der Ausrichtung auf die Forschung und der Ausrichtung auf die Praxis unterschieden. Der Mastergrad verleiht dieselben Berechtigungen wie die vor der Bologna-Umstellung gültigen Hochschulabschlüsse Diplom oder Magister an einer Universität oder einer gleichgestellten Hochschule.

Für besonders qualifizierte Absolventen besteht die Möglichkeit zur Promotion. Die Wege zur Promotion in Deutschland sind vielfältig. Das in Deutschland vorherrschende Modell ist die indi-

viduell verantwortete und betreute Promotionsphase. Promotionen werden an Universitäten durchgeführt, etwa ein Drittel in Kooperation mit außeruniversitären Forschungseinrichtungen. Es besteht auch die Möglichkeit kooperativer Promotionsverfahren zwischen Universitäten und Fachhochschulen. Der Promotionszugang ist in den Promotionsordnungen der Universitäten und gleichgestellten Hochschulen geregelt. Masterabschlüsse, die an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen oder an Fachhochschulen erworben wurden, berechtigen grundsätzlich zur Promotion.

Universitäten, gleichgestellten Hochschulen und Fachhochschulen wurde von der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz empfohlen, dem Abschlusszeugnis ein **Diploma Supplement** beizufügen. Es beschreibt (meist in englischer Sprache) das zu Grunde liegende Studium, den individuellen Studienverlauf und die Leistungen des Absolventen. Derzeit vergeben 89 Prozent der Hochschulen für Bachelor- und Masterabschlüsse – in der Regel kostenfrei für die Absolventen – ein Diploma Supplement. Es ist Bestandteil der KMK-Strukturvorgaben für gestufte Studiengänge, der Musterprüfungsordnungen für Diplomabschlüsse an Universitäten und Fachhochschulen und der Dokumentation von Studiengängen in Akkreditierungsverfahren.

Zugangsvoraussetzungen an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen

Für den Zugang zum Studium an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen ist das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife oder der Fachgebundenen Hochschulreife erforderlich. Das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife verleiht eine Studienberechtigung für alle Hochschulen ohne Beschränkung auf bestimmte Fächer oder Fachgebiete, das Zeugnis der Fachgebundenen Hochschulreife eine Studienberechtigung für bestimmte Studiengänge.

In einzelnen Studiengängen ist zusätzlich zur Hochschulreife die Eignung des Bewerbers in einem fachbezogenen Feststellungsverfahren nachzuweisen. Dies gilt insbesondere für Sport und künstlerische Fächer.

Seit März 2009 wurde durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz der Zugang zu den Hochschulen für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung erleichtert. Dieser Beschluss eröffnet den Inhabern beruflicher Aufstiegsfortbildungen (Meister, Techniker, Fachwirte und Inhaber gleich gestellter Abschlüsse) den allgemeinen Hochschulzugang und definiert die Voraussetzungen, unter denen beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildungen den fachgebundenen Zugang zur Hochschule erhalten.

Neben den oben genannten öffentlichen Hochschulen sind einige Sonderformen des Hochschulwesens ohne freien Zugang (z. B. Hochschulen der Bundeswehr und Verwaltungsfachhochschulen) entstanden, die hier nicht näher beschrieben werden.

2.5.2 Berufsakademie

Als Alternative zum Hochschulstudium stehen Hochschulzugangsberechtigten in einigen Ländern die **Berufsakademien** offen. An staatlichen oder staatlich anerkannten Berufsakademien sowie an beteiligten Ausbildungsstätten wird eine wissenschaftsbezogene und zugleich praxisorientierte berufliche Bildung ermöglicht. Die Betriebe übernehmen die Kosten der betrieblichen Ausbildung und zahlen dem Studierenden eine Ausbildungsvergütung, die auch für die Zeit der theoretischen Ausbildungsphasen an der Studienakademie gezahlt wird. Als Alternative zu den dualen Ausbildungsgängen der Berufsakademien haben viele Fachhochschulen so genannte duale Studienangebote entwickelt.

Zugangsvoraussetzung für die Berufsakademien ist je nach Landesrecht die Allgemeine oder Fachgebundene Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife sowie ein Ausbildungsvertrag mit einer geeigneten Ausbildungsstätte. Für beruflich qualifizierte Bewerber ohne Hochschulreife besteht je nach Landesrecht die Möglichkeit einer Zulassungsprüfung, oder es gelten die Regelungen des Hochschulzugangs für Berufstätige. Nach Abschluss eines Ausbildungsvertrags werden die Bewerber von ihrem Ausbildungsbetrieb an der Studienakademie angemeldet. In Baden-Württemberg wurden die dortigen staatlichen Berufsakademien im Jahre 2009 unter Beibehaltung aller wesentlichen Strukturmerkmale in eine Hochschule umgewandelt und in der „Dualen Hochschule Baden-Württemberg“ zusammengeführt.

2.6 Weiterbildung

Weiterbildung umfasst alle Formen der Fortsetzung oder Wiederaufnahme des Lernens außerhalb der Bildungsgänge des Schulwesens und nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Ausbildungsphase. Sie ist ein bedeutender Teil des lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Lernens. Weiterbildung ist ein eigenständiger Bildungsbereich, der die allgemeine, berufliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Weiterbildung umfasst und dessen Ausgestaltung öffentliche Aufgabe ist. Kompetenzerwerb im Weiterbildungsbereich kann durch formales, nicht-formales und informelles Lernen stattfinden. Die Weiterbildung umfasst neben den formalen, staatlich geregelten Qualifikationen (berufliche Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung; Fortbildung an Fachschulen/Fachakademien) auch nicht staatlich geregelte Bildungsgänge und Qualifikationen außerhalb des formalen Systems. Die nicht-geregelten Bildungsgänge und

Qualifikationen werden in diesem Kapitel beschrieben, während die geregelte Fortbildung Gegenstand von Kapitel 2.4.1.3 ist.

2.6.1 Rechtliche Grundlagen

Weiterbildung ist in Deutschland in geringerem Umfang durch den Staat geregelt als die anderen Bildungsbereiche. Dies wird damit begründet, dass den vielfältigen und sich rasch wandelnden Anforderungen an Weiterbildung am besten durch eine Struktur entsprochen werden kann, die durch Pluralität und Wettbewerb der Träger und der Angebote gekennzeichnet ist. Für die Teilnahme an Weiterbildung ist Freiwilligkeit ein leitender Grundsatz.

Die Tätigkeit des Staates beschränkt sich im Bereich der Weiterbildung weitgehend auf die Festlegung von Grundsätzen sowie auf Regelungen zur Ordnung und Förderung des lebenslangen Lernens. Landesrechtliche Regelungen haben vielfach die staatliche Anerkennung und die Förderung von Weiterbildungseinrichtungen und das Recht auf bezahlte Freistellung zur Weiterbildung zum Gegenstand. Voraussetzungen und Grundsätze für die Förderung und Finanzierung der Weiterbildung sind in Weiterbildungsgesetzen festgeschrieben. Wichtige Gesetze zur Weiterbildung⁴ auf Bundesebene sind:

- Das Sozialgesetzbuch – Drittes Buch – (SGB III) regelt Leistungen zur Arbeitsförderung, die darauf ausgerichtet sind, das Entstehen von Arbeitslosigkeit zu vermeiden oder die Dauer der Arbeitslosigkeit zu verkürzen. Das Sozialgesetzbuch – Zweites Buch – (SGB II) regelt die Grundsicherung für Arbeitssuchende. Als Leistung zur Eingliederung in den Arbeitsprozess kann auch die Förderung der beruflichen Weiterbildung im Wesentlichen analog zum Sozialgesetzbuch (SGB) III erbracht werden.
- Das Fernunterrichtsschutzgesetz, das durch einen entsprechenden Staatsvertrag der Länder ergänzt wird, regelt die Rechte und Pflichten der Teilnehmenden und der Veranstalter des Fernunterrichts und sieht eine staatliche Zulassung von Fernlehrgängen vor. Die Entscheidung über die Zulassung eines Fernlehrgangs trifft die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland (ZFU).

Spezifische Fragen der Inanspruchnahme von Weiterbildung werden auch zwischen den Sozialpartnern in Tarifverträgen, Betriebsvereinbarungen und Arbeitsverträgen geregelt.

⁴ Gesetze und Verordnungen, die die geregelte Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung sowie die Fortbildung an Fachschulen betreffen, werden hier nicht genannt, da bereits im Kapitel zum beruflichen Bildungswesen darauf eingegangen wurde.

2.6.2 Bildungseinrichtungen im Weiterbildungsbereich

Die Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung stellen eine Vielzahl von Bildungsangeboten aus dem Bereich der allgemeinen, beruflichen, kulturellen, politischen und wissenschaftlichen Weiterbildung bereit. Den vielfältigen Anforderungen an berufsbezogene und nicht-berufsbezogene Weiterbildung wird mit einer differenzierten Weiterbildungsstruktur entsprochen. Weiterbildungsangebote bieten kommunale Einrichtungen, insbesondere Volkshochschulen, private Träger, Einrichtungen der Kirchen, der Gewerkschaften, der Kammern, der Parteien und Verbände, der Betriebe und der öffentlichen Verwaltungen, Elternschulen und Familienbildungsstätten, Akademien, Fachschulen und Hochschulen sowie Fernlehrinstitute an. Auch Funk und Fernsehen bieten Weiterbildungsprogramme an.

2.6.2.1 Arten von Weiterbildung

Allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildung

Weiterbildung soll allen Menschen die Chance bieten, sich die für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Mitgestaltung der Gesellschaft und die für ihre berufliche Entwicklung erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen. Allgemeine, berufliche, politische, kulturelle und wissenschaftliche Kompetenzen befähigen die Menschen, verantwortlich an den wirtschaftlichen und sozialen Wandlungsprozessen teilzunehmen.

Allgemeine, politische und kulturelle Weiterbildung stellen wichtige Bereiche der nach den Ländergesetzen geförderten Erwachsenenbildung dar.

- **Allgemeine Bildung** umfasst Angebote wie z. B. Sprachen oder Computer- und EDV-Kurse. Vor allem die Volkshochschulen haben die Aufgabe, im Bereich der allgemeinen Weiterbildung für eine Grundversorgung mit Weiterbildungsangeboten Sorge zu tragen, also ein regelmäßiges, umfassendes Angebot bereitzuhalten, das den verschiedensten gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Bedürfnissen gerecht wird. Das Nachholen schulischer Abschlüsse (2. Bildungsweg) ist in der Regel an Abendschulen (Abendhauptschulen, Abendreal-schulen, Abendgymnasien), Kollegs, Volkshochschulen und anerkannten Weiterbildungseinrichtungen möglich.
- Zur **politischen Bildung** zählen Staatsbürgerkunde, Angebote, die sich mit gesellschaftlichen Problemen und der Beziehung der Menschen in der Gesellschaft befassen, aber auch Seminare zur Vertretung von Arbeitnehmerinteressen im Betrieb. Die Bundeszentrale für politische Bildung und die entsprechenden Landeszentralen führen politische Weiterbildungsveranstaltungen durch und fördern freie Träger der politischen Weiterbildung.

- Die **kulturelle Bildung** schließlich beinhaltet Maßnahmen zur Förderung der Kreativität, zu Gesundheit und Sport sowie zum Wissen über Kultur.

Berufliche Weiterbildung

Die berufliche Weiterbildung ist – jenseits der in Kapitel 2.4.1.3 beschriebenen formalen Möglichkeiten der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung und an Fachschulen/Fachakademien – das klassische Feld für Kurse zur Vertiefung oder Ergänzung beruflicher Kenntnisse. Zur beruflichen Weiterbildung zählen Fortbildung, Umschulung, berufsbezogene Grundbildung und Orientierung. Hier spielen Berufsverbände, Kammern und Fortbildungswerke der Arbeitgeber und Arbeitnehmerorganisationen, und vor allem die Betriebe, die sowohl nach Teilnahmefällen wie nach Volumen betrachtet, die größten Anbieter von beruflicher Weiterbildung sind, eine große Rolle. Berufsbezogene Grundbildung und Orientierung werden vor allem an Volkshochschulen angeboten.

In den drei Teilbereichen der beruflichen Weiterbildung – der betrieblichen Weiterbildung, der individuellen beruflichen Weiterbildung und der Weiterbildung als Teil der aktiven Arbeitsmarktpolitik – liegen in Deutschland die Verantwortlichkeiten bei den jeweiligen Akteuren selbst.

Unter **beruflicher Weiterbildung im betrieblichen Kontext** werden alle betrieblich veranlassten oder finanzierten Maßnahmen verstanden, die dazu dienen, beruflich relevante Kompetenzen der Mitarbeiter oder des Unternehmers zu erhalten, anzupassen, zu erweitern oder zu verbessern. Berufliche Weiterbildung umfasst damit auch die Formen des arbeitsintegrierten Lernens. Die Unternehmen investieren vorrangig in Weiterbildung, um die Kompetenzen der Beschäftigten an technologische und organisatorische Veränderungen anzupassen. Hinzu kommen Weiterbildungsinvestitionen über den einzelbetrieblichen Bedarf hinaus.

Die **individuelle berufliche Weiterbildung** ist breit gefächert und dient der Erweiterung der Kompetenzen sowie der Sicherung und Verbesserung der beruflichen Situation (vgl. auch die folgenden Kapitel zur wissenschaftlichen Weiterbildung und zum Fernunterricht). Für Erwerbstätige zielt sie auf das Fortkommen im ausgeübten Beruf, auf einen Berufswechsel oder auf den Erhalt bzw. die Entwicklung der Beschäftigungsfähigkeit. Die individuelle berufliche Weiterbildung kann z. B. in Abend- und Wochenendseminaren, die von Hochschulen oder privaten Bildungsträgern angeboten werden, im Rahmen eines Fernstudiums bzw. -unterrichts erfolgen. Die individuelle berufliche Weiterbildung für Erwerbstätige wird durch den Bund (Bundesministerium für Bildung und Forschung) mit einer „Bildungsprämie“ gefördert. Daneben existieren in den Ländern personenbezogene Förderinstrumente für die berufliche Weiterbildung von Erwerbstätigen (sogenannte Bildungs-, Weiterbildungs- oder Qualifizierungsschecks).

Die **nach Sozialgesetzbuch (SGB) III geförderte Weiterbildung** umfasst v. a. Maßnahmen der

beruflichen Fortbildung (Maßnahmen zur Feststellung, Erhaltung, Erweiterung oder Anpassung der beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten für Erwachsene, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine angemessene Berufserfahrung verfügen) und der beruflichen Umschulung mit Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf. Die Maßnahmen richten sich an Zielgruppen mit den unterschiedlichsten Bildungsvoraussetzungen, vom Arbeitslosen ohne Schul- und Berufsabschluss bis zur Führungskraft. Die Zuständigkeit für die Förderung der beruflichen Weiterbildung nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) III des Bundes liegt bei der Bundesagentur für Arbeit. Die Weiterbildung unterscheidet sich in Trainingsmaßnahmen, die zur Verbesserung der Eingliederungsaussichten dienen, und in die Förderung der beruflichen Weiterbildung. Um die Durchführung der von der Bundesagentur für Arbeit geförderten Trainingsmaßnahmen bewerben sich private Einrichtungen und Einrichtungen der öffentlich geförderten Weiterbildung im Rahmen von Ausschreibungen.

Wissenschaftliche Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung dient der Spezialisierung oder Vertiefung oder führt zu einer zusätzlichen beruflichen Qualifikation. Die Dauer kann von wenigen Wochen bis zu mehreren Semestern reichen, wobei auch im Bereich der Weiterbildung zunehmend modularisierte Kurse angeboten werden. Als Abschlüsse werden Zertifikate, gelegentlich auch Hochschulgrade, erworben. Wissenschaftliche Weiterbildung knüpft in der Regel an berufliche Erfahrungen an, setzt aber nicht notwendigerweise einen Hochschulabschluss voraus – die erforderlichen Voraussetzungen können auch auf andere Weise nachgewiesen werden. Wissenschaftliche Weiterbildung wird von Hochschulen und anderen Trägern vom Kurs bis zum Studiengang mit Abschluss angeboten. Sie ist Kernaufgabe der Hochschulen in Deutschland. Im Juli 2012 gibt es knapp 7.000 weiterführende Studienangebote an deutschen Hochschulen, davon sind 700 ausdrücklich als Weiterbildungsstudiengänge gekennzeichnet (www.hochschulkompass.de).⁵

Fernunterricht

Eine flexible berufsbegleitende Weiterbildung ermöglicht berufstätigen Erwachsenen der Fernunterricht. Das Themenspektrum ist sehr weit und umfasst Sozialwissenschaften, Pädagogik, Psychologie, Geisteswissenschaften, Sprachen, Wirtschaft und kaufmännische Praxis, Mathematik, Naturwissenschaften, Technik, Freizeit, Gesundheit, Haushaltsführung, schulische Lehrgänge (z. B. Hauptschulabschluss, Realschulabschluss, Abitur), Lehrgänge zur Erlangung eines Abschlusses als staatlich geprüfter Betriebswirt, Techniker und Übersetzer sowie EDV-Lehrgänge. Schwerpunkt ist der Bereich Wirtschaft und kaufmännische Praxis.

⁵ Zu den 7.000 weiterführenden Studiengängen zählen auch die konsekutiven Masterstudiengänge, da sie einen berufsqualifizierenden Hochschulabschluss voraussetzen.

2.6.2.2. Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung

Der im Kapitel zur geregelten Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung sowie der Fortbildung an Fachschulen beschriebene Teil der Bildungsangebote für Erwachsene führt zu staatlich anerkannten Abschlüssen oder beruflichen Zertifikaten. Ein Teil der Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung bereitet gezielt auf gesetzlich geregelte oder von den zuständigen Stellen (Kammern) verliehene Abschlüsse vor. Wie bereits erwähnt, werden in Deutschland viele berufliche Qualifikationen über Fortbildung erworben, dies gilt z. B. für den Meister in Industrie und Handwerk, aber auch für leitende Funktionen in der Krankenpflege, für Techniker, für Spezialisierungen wie den REFA-Fachmann oder für die Qualifizierung zum Ausbilder. Im Bereich der in diesem Kapitel betrachteten Formen der Weiterbildung sind die folgenden Typen von Abschlüssen zu unterscheiden:

- Weiterbildungsspezifische Abschlüsse, die in bestimmten inhaltlichen Feldern (z. B. Sprachen, Informatik) erworben werden können. Es gibt übergreifende Zertifikatssysteme für die Weiterbildung in Deutschland auf der Ebene der Volkshochschulen (tele-Sprachenzertifikate), der Branchen und der Kammern.
- Organisationsspezifische Abschlüsse, in denen Kompetenzen zertifiziert werden, die vor allem innerhalb der jeweiligen Organisation von Bedeutung und anerkannt sind. Hierzu zählen Zertifikate im kirchlichen und gewerkschaftlichen Bereich und auf Branchenebene, welche spezifische berufliche Kompetenzen bestätigen.

2.7 Nicht-formales und informelles Lernen

Die Förderung des lebenslangen Lernens wird in Deutschland als eine zentrale Antwort auf die bildungspolitischen Fragen der Gegenwart gesehen. Dabei geht es gleichermaßen um die Stärkung des Wirtschaftsraums und die Fachkräftesicherung angesichts der wachsenden demografischen Herausforderung wie um die Ermöglichung eigenverantwortlicher Lebensgestaltung, die Initiierung gesellschaftlicher Teilhabe und die Erhöhung der Chancengleichheit. Hierzu soll auch die Verankerung des nicht-formalen und informellen Lernens im DQR beitragen.

Ein bildungsbereichsübergreifendes System der Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen auf einheitlicher gesetzlicher Basis existiert in Deutschland nicht. Es gibt jedoch einzelne nebeneinander bestehende rechtlich verankerte und mit einer formalen Anerkennung bzw. einer Zulassung oder Berechtigung verbundene Verfahren, die unterschiedlichen Zuständigkeiten unterliegen. Sie gewährleisten eine Anerkennung bzw. Teilanerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen. Diese wird besonders dadurch gefördert, dass das deutsche Berufsbildungs- und Weiterbildungssystem in hohem Maße mit dem Beschäftigungssystem

tem verzahnt ist und eine schrittweise berufliche Weiterentwicklung vorsieht. Dem Erfahrungslernen kommt dabei aufgrund hoher Praxisanteile, besonders in der dualen Ausbildung und der geregelten Aufstiegsfortbildung, eine große Bedeutung zu. Damit zählt Deutschland zu den europäischen Ländern, in deren Bildungssystem das Lernen im Arbeitsprozess traditionell gut verankert ist.

Grundlage für bundeseinheitlich geordnete berufliche Aufstiegsfortbildung und Umschulung sind Rechtsverordnungen, in denen Prüfungsanforderungen beschrieben sind (vgl. Kapitel 2.2.7.). Dadurch, dass Prüfungsanforderungen und nicht Bildungsgänge geregelt werden, wird dem informellen Lernen in der Arbeit Rechnung getragen. In Lehrgängen eignen sich die Interessenten an einem Fortbildungsabschluss zur Prüfungsvorbereitung (ergänzend oder vertiefend) diejenigen Inhalte an, mit denen sie sich nicht bereits während ihrer Berufslaufbahn vertraut machen konnten. Entsprechend können diese Lernzeiten sehr unterschiedlich ausfallen. Die Lehrgangsteilnahme erweist sich in vielen Fällen als sinnvoll, ist aber nicht verpflichtend.

Im IT-Bereich steht das Konzept der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung (APO IT) für eine Form des beruflichen Lernens, die formale und informelle Lernprozesse systematisch verbindet und zu anerkannten Fortbildungsabschlüssen führt. Lernen und Arbeiten werden systematisch miteinander verknüpft. Das situationsbezogene, oft unbewusste Lernen während der Arbeit wird nicht mehr dem Zufall überlassen, sondern bewusst gestaltet. Dieses selbständige, selbstgesteuerte Lernen in ganzheitlichen, vollständigen Arbeitshandlungen fördert aktuelles Fach- und Arbeitsprozesswissen sowie die nötigen Handlungskompetenzen. Es wird unterstützt und begleitet durch Lernprozessbegleiter und fachliche Berater. Das im Rahmen der Weiterbildung bearbeitete Projekt wird dokumentiert und in einem abschließenden Fachgespräch ausgewertet. Das IT-Weiterbildungskonzept ist in der IT-Fortbildungsverordnung geregelt und gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Ebenen: Spezialisten (29 Profile), operative Professionals (vier Profile) und strategische Professionals (zwei Profile).⁶

Darüber hinaus sind die folgenden Möglichkeiten zur Berücksichtigung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen gesetzlich oder untergesetzlich geregelt:

Nichtschülerprüfungen in der allgemeinen Bildung

Die Nichtschülerprüfung, auch Schulfremden- oder Externenprüfung genannt, wird in allen Bundesländern angeboten und ist an ein Mindestalter, den Hauptwohnsitz und den Nachweis einer angemessenen Prüfungsvorbereitung gebunden. Einrichtungen der Erwachsenenbildung bieten Kurse und Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Nichtschülerprüfung an. Diese führt zum nachträglichen Erwerb allgemeinbildender Schulabschlüsse.

Externenprüfung in der beruflichen Bildung

Einen Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf kann auch erwerben, wer nicht die üblicherweise erforderliche duale Ausbildung durchlaufen hat, stattdessen aber eine einschlägige Berufstätigkeit oder Ausbildungszeiten nachweisen kann. Konkret ist die Zulassung zu der sogenannten Externenprüfung nach § 45 (2) Berufsbildungsgesetz und § 37 (2) Handwerksordnung an folgende Voraussetzungen gebunden:

- Es muss eine Tätigkeit in dem Beruf vorangegangen sein, die mindestens das Eineinhalbfache der vorgeschriebenen Ausbildungszeit beträgt.
- Diese Mindestzeit kann unterschritten werden, wenn glaubhaft gemacht wird, dass die Bewerberin oder der Bewerber die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat, die eine Zulassung zur Prüfung rechtfertigt.
- Als Zeiten der Berufstätigkeit gelten auch Ausbildungszeiten in einem anderen einschlägigen Ausbildungsberuf.
- Ausländische Bildungsabschlüsse und Zeiten der Berufstätigkeit im Ausland finden Berücksichtigung.

Mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 2005 wurde der Zugang zur Externenprüfung einer größeren Personengruppe eröffnet (Absenkung der erforderlichen Zeit der Tätigkeit im Beruf vom Doppelten auf das Anderthalbfache). Damit wurde ein Beitrag zur Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit innerhalb des Berufsbildungssystems geleistet.

Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte

Im März 2009 hat die Kultusministerkonferenz einheitliche Kriterien für den Hochschulzugang von beruflich qualifizierten Bewerbern ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung verabschiedet. Der Beschluss eröffnet Meistern, Technikern, Fachwirten und Inhabern gleichgestellter Abschlüsse der beruflichen Aufstiegsfortbildung den allgemeinen Hochschulzugang und definiert die Voraussetzungen, unter denen beruflich Qualifizierte ohne Aufstiegsfortbildung nach erfolgreichem Berufsabschluss und dreijähriger Berufstätigkeit eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Im Jahr 2010 nutzten über 21.000 beruflich qualifizierte Personen diese Möglichkeit des Hochschulzugangs.

Möglichkeit der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium

Mit ihrem Beschluss vom Juni 2002 zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium hat die Kultusministerkonferenz die

⁶ www.it-weiterbildung.info

Voraussetzung dafür geschaffen, dass Credits auch außerhalb eines Hochschulstudiums erworben werden können. Im November 2003 haben Kultusministerkonferenz, Hochschulrektorenkonferenz und das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Hochschulen in einer gemeinsamen Erklärung aufgerufen, zum Beispiel Prüfungen der beruflichen Fortbildung bei entsprechendem Niveau auf ein Hochschulstudium anzurechnen.

Dabei können folgende Verfahren zum Einsatz kommen:

- Die Hochschule prüft anhand der von dem Bewerber vorgelegten Unterlagen, ob und in welchem Umfang vorhandene Qualifikationen Teilen des Studiums nach Inhalt und Niveau gleichwertig sind und diese damit ersetzen können. Die Prüfung erfolgt individuell im Einzelfall.
- Bei homogenen Bewerbergruppen – z. B. im Rahmen von konkreten Kooperationsabkommen zwischen Hochschule und beruflicher Ausbildungseinrichtung – kann die Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auch pauschal erfolgen. Eine Form der pauschalen Anrechnung liegt auch vor, wenn Teile des Studienprogramms an eine nicht hochschulische Einrichtung ausgelagert und dort durchgeführt werden (innerstaatliches Franchising).
- Die Anrechnung von Kenntnissen und Fähigkeiten kann auch in Form einer Einstufungsprüfung erfolgen. In diesen Fällen wird in einem förmlichen, durch Prüfungsordnung geregelten Prüfungsverfahren der individuelle Kenntnisstand eines Bewerbers geprüft, mit dem Ziel, ihn in ein höheres Fachsemester einzustufen, sodass ein im Einzelfall bestimmter Anteil des Studiums durch außerhochschulische Leistungen ersetzt wird.
- In Baden-Württemberg, Sachsen-Anhalt und Thüringen ist ferner die Möglichkeit der Externenprüfung gesetzlich vorgesehen. Hierbei werden Personen zur Hochschul(abschluss)prüfung zugelassen, die die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten auf andere Weise als durch ein Hochschulstudium erworben haben. In diesen Fällen erfolgt lediglich die Abschlussprüfung bzw. eine Prüfung zum Nachweis der für das Erreichen des Abschlusses erforderlichen Kompetenzen an der Hochschule.

Verfahren der Anrechnung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge wurden im Programm „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ entwickelt und erprobt (vgl. 4.3.1). Auf dieser Grundlage wurde eine Anrechnungsleitlinie entwickelt.⁷

⁷ ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf

Bildungs-/Kompetenzpässe

Ein Instrument unterhalb der ordnungspolitischen Ebene sind Bildungs- oder Kompetenzpässe, wie sie seit Mitte der 1990er Jahre in Deutschland eine gewisse Verbreitung in regionalen, kommunalen oder nationalen Initiativen gefunden haben. Sie verleihen keine Berechtigung im Bildungssystem, eignen sich jedoch zur Vorbereitung einer Anerkennung – sei es bei Arbeitgebern oder beim Quereinstieg in Bildungsgänge. In diesem Zusammenhang ist das ProfilPASS-System – bestehend aus einem ProfilPASS, einem ProfilPASS *für junge Menschen* und einem darauf abgestimmten Beratungskonzept – hervorzuheben, das mit über 100.000 ausgegebenen Pässen und ca. 4.000 Beratern eine große Verbreitung in Deutschland gefunden hat. Im Mittelpunkt stehen die Methoden der biografischen Kompetenzermittlung. Darüber hinaus kommen eine Reihe regionaler, lokaler oder EU-geförderter Ansätze zum Einsatz, z. B.:

- Berufswahlpass – ein Instrument zur Berufswahl und -vorbereitung (www.berufswahlpass.de),
- Facharbeitskreis Kompetenzfeststellung – Ansätze zur Integration von Migranten in den Arbeitsmarkt (www.migranet.org),
- Kompetenznachweis Ehrenamt – ein Instrument zur Dokumentation Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in ehrenamtlichen Kontexten (www.kompetenznachweis.de),
- Kompetenzbilanz für Berufsrückkehrer/innen – ein Instrument zur Dokumentation von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen für Berufsrückkehrer/innen (www.dji.de/bibs/33_633komp.pdf),
- Kompetenznachweis Kultur – Bildungspass über personale, soziale, methodische und künstlerische Kompetenzen in der kulturellen Bildung (www.kompetenznachweiskultur.de),
- Kompetenzenpanorama für Migrantinnen & Migranten – Kompetenzportfolio zur Verbesserung der Integrationen (www.innovision-concepts.de/de/bildungsmanagement-und-laufbahnberatung/kompetenzenpanorama),
- Qualipass Baden-Württemberg – Instrument zur Dokumentation ehrenamtlichen Engagements in der Schule, in Vereinen, im Gemeinwesen oder in Projekten, durch Kurse, Auslandsaufenthalte und Praktika (www.qualipass.info),
- Youthpass – Instrument zur Sichtbarmachung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in der Jugendarbeit (<https://www.youthpass.eu/de/youthpass>).

3. Die Erarbeitung des DQR

3.1. Der Prozess im Überblick

Im Februar 2009 hat der Arbeitskreis DQR einen DQR-Entwurf (Einführungstext, Matrix, Glossar) als Diskussionsvorschlag für die zweite DQR-Erarbeitungsphase vorgelegt. Er ist das Ergebnis einer bildungsbereichsübergreifenden Diskussion, die zunächst auf begrifflicher Ebene – also ohne Bezugnahme auf zuzuordnende Qualifikationen – geführt wurde. Es ging dabei darum, ausgehend von und in Übereinstimmung mit den Bildungszielen, die für die einzelnen Bereiche definiert wurden und dort die Basis für die Gestaltung von Curricula bilden, ein gemeinsames Kompetenzverständnis zu fixieren und die identifizierten Kompetenzdimensionen in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Kompetenzforschung und mit bewährten Bildungstaxonomien zu graduieren.

Dieser erste DQR-Entwurf wurde ab Mai 2009 erprobt. Die Ergebnisse dieser Phase wurden evaluiert und Änderungsvorschläge in Matrix und Glossar eingearbeitet. Die endgültige Fassung wurde am 22. März 2011 vom Arbeitskreis DQR verabschiedet und am 31.1.2012 von Spitzenvertretern der Bundesregierung (Bundesministerium für Bildung und Forschung und Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie), der Kultusministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz der Länder, des Zentralverbands des Deutschen Handwerks, der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, des Deutschen Industrie- und Handelskammertags, des Deutschen Gewerkschaftsbunds und des Bundesinstituts für Berufsbildung bestätigt. In dem Spitzengespräch wurde auch eine erste Vereinbarung zur Zuordnung von Qualifikationen getroffen.

Ziel war es zunächst gewesen, im ersten Schritt die Qualifikationen des formalen Bereichs – der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, jeweils einschließlich der Weiterbildung – einzubeziehen. Allgemeine, berufliche und hochschulische Bildungsabschlüsse sollten unter der Maßgabe der Gleichwertigkeit dem DQR zugeordnet werden. Dass diese Intention, einen bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmen zu schaffen, zum Zeitpunkt der Referenzierung noch nicht vollständig eingelöst werden kann, ist der konsequenten Beachtung des Konsensprinzips bei der DQR-Entwicklung geschuldet (vgl. Abschnitte 1. und 3.6.). Ein von allen Stakeholdern getragener Konsens zur lernergebnisbasierten Niveauzuordnung des Abiturs (genauer: der allgemeinen und fachgebundenen Hochschulreife) im Verhältnis zu den Abschlüssen im beruflichen Bereich (z. B. duale Berufsausbildung) ließ sich bislang nicht erreichen. Da jedoch eine ganzheitliche Betrachtung des allgemeinbildenden Bereichs gewährleistet werden sollte, wurde dieser zunächst *insgesamt nicht* zugeordnet. Vom Konzept eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens wird damit nicht abgerückt. Für eine konsensfähige Zuordnung der Allgemeinbildung wird daher mehr Zeit benötigt. Sie soll im Laufe der geplanten fünfjährigen

DQR-Probephase erarbeitet werden. Darüber, dass der DQR alle Bildungsbereiche einbeziehen soll, besteht unter den am Prozess beteiligten Akteuren Konsens. Einigkeit besteht auch darüber, dass die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung angemessen zum Ausdruck zu bringen ist.⁸

Auf der Grundlage einer weiteren Stärkung der Kompetenzorientierung in den Ausbildungsordnungen der beruflichen Erstausbildung und der kompetenzorientierten Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulabschlüsse wird unter Maßgabe der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung über alle Zuordnungen erneut gemeinsam beraten und entschieden werden. Dabei sollen die weiteren Entwicklungen auf der europäischen Ebene mit berücksichtigt und auch Revisionsmöglichkeiten vorgesehen werden.

Darüber hinaus sollen zur Einbeziehung der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens ab 2013 zunächst Vorschläge für erste Zuordnungen für den nicht-formalen Bereich entwickelt werden. Zudem soll die Validierung und Anerkennung des nicht-formalen und informellen Lernens gefördert werden. Weitere geplante Arbeitsschritte sind der unten stehenden Tabelle zu entnehmen.

⁸ Da die gegenseitige Anerkennung von Schulabschlüssen im europäischen und internationalen Rahmen durch völkerrechtliche Staatsverträge geregelt ist, entstehen durch die eingetretene Verzögerung für Schüler keinerlei Benachteiligungen.

Tab.4: Phasen der DQR-Entwicklung

Phase / Zeitraum	Arbeitsschritte
Phase I März 2007 bis Februar 2009	Konstituierung der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR und des Arbeitskreises DQR Auftakttagung März 2007 Konsens über Ziele und Leitlinien, übergeordnete Kompetenzkategorien, Terminologie und Niveaus Erarbeitung eines Modells für den DQR mit Beschreibung der Lernergebnisse für die einzelnen Niveaus (Deskriptoren)
Phase II bis Sept. 2010	Erprobungsphase: Exemplarische Zuordnung formaler Abschlüsse zu den Niveaus des DQR Erprobung der Matrix Reflexion der Ergebnisse
Phase III bis Dez. 2012	Fertigstellung des DQR (März 2011) Politische Entscheidung über Art und Weise der Umsetzung Zuordnung formaler Abschlüsse des deutschen Bildungssystems zu den Niveaus des DQR Empfehlungen zur Einbeziehung nicht-formaler und informell erworbener Kompetenzen in den DQR Handbuch zur Zuordnung von Qualifikationen zum DQR Entscheidung über Rechtsstatus und institutionelle Verankerung, Konstituierung der Nationalen Koordinierungsstelle Referenzierung zum EQR, Referenzierungsbericht
Einführungsphase bis Jan. 2017	Verweis auf die Niveaus des EQR in allen neuen Qualifikationsnachweisen Weitere Schritte zur Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen Evaluation der DQR-Systematik und der Zuordnungen Ggf. Anpassungen Zuordnung der Qualifikationen der schulischen Allgemeinbildung

3.2. Der Kompetenzbegriff des DQR

Der Kompetenzbegriff spielt im DQR eine zentrale Rolle. Er steht nicht – wie im EQR – neben den Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern bildet die Klammer für alle betrachteten Lernergebnisse. Er bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Wissen und Fertigkeiten werden daher als Aspekte von Fachkompetenz dargestellt. Fertigkeiten können wie im EQR praktischer oder kognitiver Natur sein. Neben instrumentellen Fähigkeiten werden systemische (kreative) Fähigkeiten einbezogen. Die

Fähigkeit, Arbeitsverfahren und Ergebnisse zu beurteilen, wird explizit berücksichtigt. Der Kompetenz-Säule des EQR, die sich lediglich der Beschreibungskategorien Selbständigkeit und Verantwortung bedient, ist Teil des im DQR beschriebenen Bereichs der personalen Kompetenz, der seinerseits zwei Säulen, „Sozialkompetenz“ und „Selbständigkeit“, umfasst. Diese analytischen Unterscheidungen wurden im Bewusstsein der Interdependenz der verschiedenen Aspekte von Kompetenz vollzogen. Der Bereich der personalen Kompetenzen schließt neben Selbständigkeit und Verantwortung Team- und Führungsfähigkeit, die Fähigkeit zur Mitgestaltung von Lern- und Arbeitsbereichen, Kommunikation, Reflexivität und Lernkompetenz ein.

Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.

Das im deutschsprachigen Raum vorherrschende weite Kompetenzverständnis berücksichtigt sowohl kognitive als auch affektuelle und motivationale Komponenten und ermöglicht somit durch die Abzielung auf eine umfassende Handlungsfähigkeit und Mündigkeit unter Einschluss von Partizipation und Reflexivität einen Brückenschlag zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung. Kompetenz wird hier im Sinne eines ganzheitlichen Vermögens zur Problemlösung verstanden, das sich aus verschiedenen handlungsleitenden Wissensbestandteilen zusammensetzt. Unter Handlungskompetenz versteht man demzufolge die Fähigkeit, selbstständig zu handeln und Entscheidungen zu treffen.

Damit ist der Kompetenzbegriff des DQR anschlussfähig an das Konzept der beruflichen Handlungsfähigkeit, das für die berufliche Ausbildung im dualen System charakteristisch ist. Als bildungsbereichsübergreifender Rahmen reduziert er Handlungsfähigkeit jedoch nicht auf berufliche Handlungsfähigkeit, sondern fasst sie weiter. Die für die Deskriptoren gewählten Formulierungen bringen das dadurch zum Ausdruck, dass sie Niveauunterschiede von Qualifikationen mit Blick auf „Lern- oder Arbeitsbereiche“ beschreiben.

Dem DQR liegt entsprechend dem deutschen Bildungsverständnis ein weiter Bildungsbegriff zugrunde, auch wenn sich der DQR wie der EQR ausdrücklich nur auf ausgewählte Merkmale konzentriert. Gleichwohl sind beispielsweise Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz und demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität konstitutiv für die Entwicklung von Handlungskompetenz. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigene Erwähnung.

3.3. Die DQR-Matrix

Der DQR soll Qualifikationen des deutschen Bildungssystems durch Verknüpfung mit dem EQR europaweit vergleichbar machen. Dem DQR werden auf den einzelnen Niveaus solche Qualifikationen zugeordnet, von denen aufgrund der über Qualitätsverfahren abgesicherten Regelstandards erwartet werden kann, dass sie mit den beschriebenen Lernergebnissen verbunden sind. Der DQR beschreibt auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert.

Der DQR sieht wie der EQR acht Niveaus vor, die entlang verschiedener Beschreibungskategorien charakterisiert werden. Die Struktur bezieht die mit einer Qualifikation verbundenen Lernergebnisse auf die berufliche und persönliche Entwicklung des Einzelnen (Fachkompetenz – Personale Kompetenz), und sie verdeutlicht die Ausrichtung aller erzielten Lernergebnisse auf das kompetente Agieren unter Bedingungen definierter Anforderungsstrukturen (beschrieben im Niveauindikator). Der DQR unterscheidet zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz und Selbständigkeit“ („Vier-Säulen-Struktur“). Da im DQR durchgehend von Kompetenzen die Rede ist, wurde auf die Verwendung des Modalverbs „können“ in der Matrix durchgehend verzichtet. Jedes DQR-Niveau ist grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen zu erreichen.

Tab. 5: DQR-Matrix

Niveau 1			
Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.	Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge herstellen.	Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.	Unter Anleitung lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.

Niveau 2			
Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Über grundlegendes allgemeines Wissen und grundlegendes Fachwissen in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen.	Über grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen und deren Ergebnisse nach vorgegebenen Maßstäben beurteilen sowie Zusammenhänge herstellen.	In einer Gruppe mitwirken. Allgemeine Anregungen und Kritik aufnehmen und äußern. In mündlicher und schriftlicher Kommunikation situationsgerecht agieren und reagieren.	In bekannten und stabilen Kontexten weitgehend unter Anleitung verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Vorgegebene Lernhilfen nutzen und Lernberatung nachfragen.

Niveau 3			
Über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Über erweitertes allgemeines Wissen oder über erweitertes Fachwissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein Spektrum von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Planung und Bearbeitung von fachlichen Aufgaben in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Ergebnisse nach weitgehend vorgegebenen Maßstäben beurteilen, einfache Transferleistungen erbringen.	In einer Gruppe mitwirken und punktuell Unterstützung anbieten. Die Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten, Abläufe gestalten und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen.	Auch in weniger bekannten Kontexten eigenständig und verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Lernberatung nachfragen und verschiedene Lernhilfen auswählen.

Niveau 4			
Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen. Transferleistungen erbringen.	Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten. Abläufe und Ergebnisse begründen. Über Sachverhalte umfassend kommunizieren.	Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten.

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

Niveau 6			
Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<p>Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen.</p> <p>Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches</p> <p>oder</p> <p>eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen.</p> <p>Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.</p>	<p>Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme</p> <p>in einem wissenschaftlichen Fach, (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse), weiteren Lernbereichen</p> <p>oder</p> <p>einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.</p>	<p>In Expertenteams verantwortlich arbeiten</p> <p>oder</p> <p>Gruppen oder Organisationen³ verantwortlich leiten.</p> <p>Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen.</p> <p>Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.</p>	<p>Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.</p>

Niveau 7			
Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<p>Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>über umfassendes berufliches Wissen in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen.</p>	<p>Über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme</p> <p>in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Auch bei unvollständiger Information Alternativen abwägen.</p> <p>Neue Ideen oder Verfahren entwickeln, anwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe bewerten.</p>	<p>Gruppen oder Organisationen im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten und ihre Arbeitsergebnisse vertreten.</p> <p>Die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern.</p> <p>Bereichsspezifische und -übergreifende Diskussionen führen.</p>	<p>Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen eigenständig erschließen.</p>

Niveau 8			
Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<p>Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen in einer Forschungsdisziplin verfügen und zur Erweiterung des Wissens der Fachdisziplin beitragen (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratsebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>über umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.</p>	<p>Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen</p> <p>in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratsebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen.</p> <p>Neue Ideen und Verfahren beurteilen.</p>	<p>Organisationen oder Gruppen mit komplexen bzw. interdisziplinären Aufgabenstellungen verantwortlich leiten, dabei ihre Potenziale aktivieren.</p> <p>Die fachliche Entwicklung anderer nachhaltig gezielt fördern.</p> <p>Fachübergreifend Diskussionen führen und in fachspezifischen Diskussionen innovative Beiträge einbringen, auch in internationalen Kontexten.</p>	<p>Für neue komplexe anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel wählen und neue Ideen und Prozesse entwickeln.</p>

3.4. Erprobungsphase

Die Zuordnung der Qualifikationen zum DQR war ein länger dauernder Prozess unter breiter Beteiligung von Stakeholdern. Nach Vorlage des DQR-Diskussionsvorschlags im Februar 2009 fand von Mai 2009 bis Juli 2010 die zweite DQR-Erarbeitungsphase zur Erprobung der Matrix statt. Sie startete am 25. Mai 2009 mit einer Auftaktveranstaltung und der Konstituierung von vier Arbeitsgruppen. Als Grundlage für das Vorgehen in der zweiten Erarbeitungsphase wurde ein Leitfaden entwickelt. Ziel der zweiten DQR-Erarbeitungsphase war es, zu nachvollziehbaren, konsensfähigen exemplarischen Zuordnungen ausgewählter Qualifikationen des deutschen Bildungssystems zu kommen, die Handhabbarkeit der Matrix des DQR-Entwurfs zu überprüfen und diese nötigenfalls weiterzuentwickeln. Dieser erste Entwurf für einen DQR wurde von Experten aus Wirtschaft und Gewerkschaften, Wissenschaft und Bildungspraxis in vier ausgewählten Berufs- und Tätigkeitsfeldern (Gesundheit, Handel, Metall/Elektro und IT-Bereich) exemplarisch erprobt. Sie haben geprüft,

- auf welchen Niveaus die exemplarisch betrachteten Qualifikationen im Sinne des definierten Kompetenzbegriffs jeweils anzusiedeln sind und
- an welchen Stellen des Matrix-Entwurfs ggf. Anpassungen vorgenommen werden sollten.

Zur Erprobung des DQR wurden Qualifikationen aus den exemplarisch ausgewählten Berufs- und Tätigkeitsfeldern Gesundheit, Handel, IT und Metall/Elektro untersucht und bildungsbereichsübergreifend zueinander in Beziehung gesetzt.

Die Expertengruppen sollten nach Möglichkeit ein Einvernehmen über die Zuordnung der betrachteten Qualifikationen zu den DQR-Niveaus herstellen. Für den Fall, dass sich bei einzelnen Qualifikationen keine Einigung über deren Einstufung erreichen ließ, wurde die Dokumentation von Mehrheits- und Minderheitsvoten vorgesehen. Die Ergebnisse hatten Empfehlungscharakter. Sie bildeten die Grundlage für die weitere DQR-Erarbeitung in der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR und im Arbeitskreis DQR.

Das methodische Instrument „Expertenworkshop“ wurde aus verschiedenen Gründen genutzt:

- Die Einbindung von Fachleuten, die in verschiedenen Kontexten Expertise in den Bereichen Kompetenzbeschreibung und -feststellung sowie Erstellung und Interpretation von Curricula gesammelt haben, erlaubte die Überprüfung der Handhabbarkeit des DQR-Entwurfs in einem experimentellen Setting.
- Die Gruppenarbeit konnte durch Bereitstellung von Problemaufrissen und Fragenkatalogen strukturiert werden, ohne die erforderliche Offenheit des Reflexionsprozesses in Frage zu stellen.

- Das Format „Expertenworkshop“ eignet sich in besonderer Weise für die Initiierung eines bildungsbereichsübergreifenden Diskurses, wie er für die Entwicklung eines Qualifikationsrahmens erforderlich ist. Unterschiedliche Prämissen, Herangehensweisen und Begriffsverständnisse konnten transparent gemacht, diskutiert und dokumentiert werden.

Durch die Workshops konnte eine breite Repräsentanz von Bildungsbereichen und gesellschaftlichen Gruppierungen erreicht werden, um den Erfordernissen von Gesellschaft, Arbeitsmarkt und Bildungssystem zu entsprechen.

Als Grundlage für die Zuordnung der ausgewählten Qualifikationen dienten zunächst die relevanten Ordnungsmittel. Zu den relevanten Ordnungsmitteln zählen Gesetze (z. B. für die Gesundheits- und Krankenpflegeberufe), Verordnungen (z. B. über Ausbildungen nach Berufsbildungsgesetz), Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz (z. B. über Technische Assistenten, Fachschulen), Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz und Studienordnungen. Darüber hinaus waren Richtlinien und Lehrpläne der Länder, Prüfungsordnungen und Zertifikate der Akkreditierungsagenturen von Interesse.

Es zeigte sich, dass die Beschreibung der Qualifikationen in den Ordnungsmitteln oft nicht konsequent lernergebnisorientiert erfolgt. Dies führte dazu, dass exakte Niveau-Zuordnungen zu Niveaus schwierig waren und oftmals Unschärfen festgestellt wurden. Um zu transparenten und konsensualen Zuordnungen zu kommen, war daher ein zweiter Auswertungsschritt erforderlich. Dieser erfolgte in der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR und im Arbeitskreis DQR. Dabei wurden zwei Wege beschritten. Soweit die im Prozess mitwirkenden Experten Zuordnungen im Konsens vorgeschlagen hatten, wurden diese von den Spitzenvertretern der Bildungsbereiche übernommen. Widersprüche in den Expertenvoten wurden auf der Grundlage weiterer Analysen in weiteren Expertenteams soweit möglich bereinigt. Auf dieser Grundlage erarbeiteten die Gremien eine einvernehmliche Entscheidung.

Parallel zur Auswertung der Arbeitsgruppen-Ergebnisse wurde mit der Erstellung eines „DQR-Handbuchs“ begonnen, das Zuordnungen verbindlich fixiert, durch Ausweis der Kompetenzen, die mit einer Qualifikation erworben werden, nachvollziehbar macht und die für den DQR geltenden Zuordnungs- und Dokumentationsverfahren beschreibt. Es wird Grundlage der künftigen Arbeit der B-L-KS DQR (vgl. Abschnitt 4.1.) sein und von dieser weiterentwickelt und gepflegt werden. Das Handbuch dient als Leitfaden für zuständige Stellen, die für die Zuordnung verantwortlich sind. Es beschreibt Kriterien und Verfahren, wie Qualifikationen DQR-kompatibel beschrieben werden, und soll sicherstellen, dass die Zuordnung neu entwickelter Qualifikationen stets nach den gleichen Kriterien und Verfahren erfolgt.

Der Weg eines bildungsbereichsübergreifenden Dialogs, der mit der DQR-Entwicklung eingeschlagen wurde, ist neu und für alle Beteiligten mit Lernprozessen verbunden. Dies

wurde zum Teil bei den Diskussionen um die Zuordnung von Qualifikationen auf den höheren Niveaus deutlich. Er ist schwierig, weil eine gemeinsame Sprache und ein vertieftes Verständnis anderer Bildungsbereiche erst allmählich aufgebaut werden müssen. Die Diskussionen, die hierzu zu führen sind, erweisen sich immer wieder als zeitaufwändig. So waren die Arbeitsgruppen in der DQR-Erprobungsphase zum Teil nicht in der Lage, einen Konsens zu finden, der alle betrachteten Qualifikationen einschloss. Dass schließlich doch ein Konsens erreicht wurde, der von den Vertretern aller Bildungsbereiche getragen wird, ist ein Erfolg des DQR-Prozesses und hat das bildungsbereichsübergreifende Vertrauen gestärkt.

3.5. Öffentlichkeitsarbeit

Es war stets ein wichtiges Ziel der am DQR-Entwicklungsprozess beteiligten Akteure, gegenüber der Öffentlichkeit größtmögliche Transparenz zu gewährleisten. In regelmäßigen Abständen wurden Ergebnisse aus den verschiedenen Phasen der DQR-Entwicklung veröffentlicht. Der jeweils aktuelle Stand der DQR-Umsetzung wurde auf vielfältige Art und Weise bekannt gemacht:

- über öffentliche Debatten, Anhörungen und Mitteilungen des Deutschen Bundestages,
- über einmal jährlich durchgeführte Konferenzen,
- über Fachvorträge und den Austausch im Rahmen von Workshops und Fachforen auf nationaler und internationaler Ebene,
- über die Beantwortung zahlreicher Anfragen interessierter Bürger,
- über die Erstellung von Informationsmaterialien (Flyer, Broschüre) und
- über die DQR-Internetseite www.deutscherqualifikationsrahmen.de.

Die dritte DQR-Fachtagung im September 2012 bildet den Start einer breiten Öffentlichkeitskampagne zur Information über den DQR, die sich mit zielgruppenorientierten Aktionen gleichermaßen an die Fachöffentlichkeit wie an die allgemeine Öffentlichkeit wendet.

3.6. Mitwirkung der Stakeholder

Anfang 2007 wurde die Bund-Länder-Koordinierungsgruppe eingesetzt. Der gemeinsamen Arbeitsgruppe gehören Vertreter der Kultusministerkonferenz, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie und der Wirtschaftsmi-
nisterkonferenz an. Fachlich repräsentieren die Mitglieder der Arbeitsgruppe die Bereiche Allgemeinbildung (Schule), berufliche Bildung, Hochschule, Lebenslanges Lernen, europäische Ange-

legenheiten sowie übergreifende Fragen der Bildungs- und Forschungspolitik. Ihnen oblag die Steuerung des Prozesses zur Erarbeitung des DQR.

Um weitere relevante Akteure – Einrichtungen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung, Sozialpartner und Experten aus Wissenschaft und Praxis – in den Erarbeitungsprozess einzubeziehen, haben Bund und Länder zudem einen Arbeitskreis DQR einberufen, in dem neben den Mitgliedern der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe durch die Sozialpartner, Hochschulen und weitere Experten alle Bildungsbereiche vertreten sind. Im AK DQR wurden alle relevanten Entscheidungen und Beschlüsse zur Entwicklung und Umsetzung des DQR diskutiert und verabschiedet. Der gesamte Prozess ist somit eine breit getragene Initiative, bei der insbesondere die Sozialpartner eine wichtige Rolle spielen. Die einzelnen Stakeholder waren somit am gesamten DQR-Entwicklungsprozess unmittelbar beteiligt. Die Entscheidungen wurden gemeinsam mit ihnen erarbeitet. Für alle im vorliegenden Bericht dokumentierten Entscheidungen gilt, dass über sie im Arbeitskreis DQR Einvernehmen erzielt wurde und dass sie von den dort vertretenen Akteuren getragen werden.

Grundlage der Zusammenarbeit im Arbeitskreis DQR ist das Konsensprinzip unter den vertretenen Akteuren; die Mitglieder stellen dabei die laufende Rückkoppelung der Arbeitsergebnisse an ihre jeweiligen Institutionen oder Gremien sicher. Ziel ist es, bildungsbereichsübergreifend zu einer gemeinsamen Begrifflichkeit und einem praxistauglichen DQR zu gelangen.

Darüber hinaus wurden über die Arbeitsgruppe „EQR“ der Kultusministerkonferenz die Stakeholder der Länderministerien einbezogen, die in der Berufsbildung – neben der dualen Berufsausbildung – tätig sind (z. B. Kultus-, Justiz-, Innen-, Gesundheitsministerien). Durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie wurden weitere Ministerien auf Bundesebene im Rahmen von Ressortbesprechungen beteiligt. Im Bundesinstitut für Berufsbildung wurde die Thematik in der Arbeitsgruppe DQR/ECVET des Hauptausschusses bearbeitet.

4. Die Einlösung der Referenzierungskriterien

Mit dem für die Entwicklung und Implementierung des DQR gewählten Verfahren entspricht Deutschland den Referenzierungskriterien der EQF Advisory Group. Dies wird im Folgenden für die einzelnen Kriterien gezeigt.

4.1. Kriterium 1

The responsibilities and/or legal competence of all relevant national bodies involved in the referencing process, including the National Coordination Point, are clearly determined and published by the competent public authorities.

Die Entwicklung und Umsetzung des DQR erfolgte unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz unter Einbeziehung weiterer Stakeholder. Die DQR-Entwicklung war zu jedem Zeitpunkt eine breit getragene Initiative, bei der insbesondere die Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen eine tragende Rolle spielen. Für die Zuordnung von Qualifikationen zum DQR sind grundsätzlich die jeweils zuständigen Stellen verantwortlich. Das sind im Bereich des formalen Lernens die Verordnungsgeber. Die Zuordnungen müssen jedoch der nationalen Koordinierungsstelle (NKS) gemeldet werden, die darüber wacht und die Gesamtarchitektur des DQR berücksichtigt (vgl. Aufgabenbeschreibungen weiter unten).

Entsprechend den Vorgaben der Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rats der Europäischen Union vom 23.04.2008 wird eine gemeinsame Koordinierungsstelle – Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR (B-L-KS DQR) – eingerichtet. Diese übernimmt die Funktion der Nationalen Koordinierungsstelle.

Die B-L-KS DQR wird aus sechs Mitgliedern bestehen und hat folgende Struktur:

Vorsitz:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Kultusministerkonferenz

Mitglieder:

- Kultusministerkonferenz
- Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Wirtschaftsministerkonferenz
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie

Hauptaufgabe wird die Überprüfung der Zuordnungen in Hinblick auf die Stimmigkeit des Gesamtgefüges des DQR sein, nachdem jeweils im Zuständigkeitsbereich von Bund oder Ländern

mit den zuständigen Bildungseinrichtungen bzw. den für die Entwicklung von Ausbildungsordnungen zuständigen Stellen Zuordnungen für die Qualifikationen des deutschen Bildungssystems festgelegt worden sind.

Die direkte Einbeziehung anderer Ressorts, der Sozialpartner, der Vertreter der Wirtschaftsorganisationen sowie betroffener Verbände wird, wenn deren Verantwortungsbereich berührt ist, durch die B-L-KS sichergestellt.

Der Arbeitskreis DQR bleibt als beratendes Gremium bestehen und behält seine bisherige Zusammensetzung. Er berät zur Anwendung und Weiterentwicklung des DQR, etwa bei der Neuentwicklung von Bildungsformaten, bei grundlegenden Veränderungen von Qualifikationsprofilen oder zur Behebung von Unklarheiten und Inkonsistenzen im Gesamtsystem auf DQR- oder EQR-Ebene. Die B-L-KS berät unter Einbeziehung der Empfehlungen des Arbeitskreises DQR entsprechend dem Konsensprinzip. Meinungsverschiedenheiten, die sich in der B-L-KS DQR aus der Auslegung oder bei der Durchführung des Gemeinsamen Beschlusses ergeben, werden durch Konsultationen zwischen den Partnern gütlich beigelegt.

Grundlage für das beschriebene Vorgehen ist ein im Arbeitskreis DQR abgestimmter Gemeinsamer Beschluss der Kultusministerkonferenz, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (vgl. Anhang, 5.2.). Er schafft die Voraussetzungen für die Handlungsfähigkeit von Bund-Länder-Koordinierungsstelle und Arbeitskreis. Eine darüber hinausgehende – z. B. gesetzliche – Regelung ist daher nicht geplant.

In den kommenden fünf Jahren (Einführungsphase) sollen die Grundlagen des DQR vervollständigt werden. In dieser Zeit wird sich die B-L-KS zusammen mit dem Arbeitskreis AK folgenden Aufgaben widmen:

- Festlegung von Standards und Verfahren für weitere Zuordnungen und ihre Beschreibung im „DQR-Handbuch“,
- Verknüpfung der Qualifikationsniveaus des DQR mit denen des EQR,
- Fertigstellung der Zuordnungen im formalen Bereich, insbesondere unter Einbeziehung der allgemeinen Bildung und weiterer Qualifikationen der geregelten Aufstiegsfortbildung,
- Entwicklung von Vorschlägen und Verfahren für die Einbeziehung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens in den DQR,
- Beratung und Unterstützung der Zuständigen in den Bildungsbereichen bei der Zuordnung neuer Qualifikationen (auf der Basis des DQR-Handbuchs) sowie beim Ausweis des EQR-Niveaus auf Zertifikaten,

- Maßnahmen zur Qualitätssicherung und
- Durchführung von Evaluations- und ggf. Anpassungsmaßnahmen.

Darüber hinaus wird die Bund-Länder-Koordinierungsstelle die Entwicklungen auf europäischer Ebene beobachten und als Ansprechpartner für die mit den Transparenz- und Mobilitätsinstrumenten befassten europäischen Gremien fungieren.

Diese Aufgaben werden in Abstimmung der B-L-KS mit dem Arbeitskreis DQR bearbeitet, ggf. unter Beauftragung Dritter (z. B. Evaluation; Expertengruppe für die exemplarische Zuordnung nicht-formaler Qualifikationen; Einrichtung einer DQR-Geschäftsstelle zur Führung von Verzeichnissen, Betreuung der Öffentlichkeitsarbeit, Durchführung von Beratungen etc.).

4.2. Kriterium 2

There is a clear and demonstrable link between the qualifications levels in the national qualifications framework or system and the level descriptors of the European Qualifications Framework.

Um die Verbindung zwischen den acht Niveaus des DQR und denen des EQR verständlich zu machen, werden im Abschnitt 4.2.3. die Strukturen und Begrifflichkeiten beider Qualifikationsrahmen in einer Gesamtbetrachtung gegenübergestellt. Der DQR weist zwar ebenfalls acht Niveaus auf, die denjenigen des EQR zugeordnet werden können. Die DQR-Niveaus sind jedoch anders strukturiert als die EQR-Niveaus. Für die Charakterisierung wurde auf eine größere Zahl von Kategorien zurückgegriffen, um das erweiterte Bildungsverständnis ausreichend abzubilden.

Die Kategorien und Kompetenzbeschreibungen des DQR *erweitern und übersetzen in gewisser Weise* den EQR, der in seinen Formulierungen – dem Charakter eines Metarahmens entsprechend – ein hohes Abstraktionsniveau aufweist.

Die Entscheidung für eine Vier-Säulen-Struktur (gegenüber den drei Säulen des EQR) soll die im deutschen Bildungssystem angestrebten Lernergebnisse angemessen verdeutlichen.

Im Folgenden werden Graduierungen und verwendete Deskriptoren detailliert miteinander verglichen. Es wird die Gleichläufigkeit der Graduierungen von EQR und DQR nachgewiesen. Die Korrespondenzbeziehung von EQR und DQR lässt sich nachweisen. Unterschiede von EQR und DQR rühren daher, dass der DQR die EQR-Elemente Wissen, Fertigkeiten, Selbständigkeit und Verantwortung nach erweiterten Momenten ausdifferenziert.

4.2.1. Aufbau von DQR und EQR im Vergleich

Um die Verbindung zwischen den acht Niveaus des DQR und denen des EQR verständlich zu machen, werden zunächst Strukturen und Begrifflichkeiten beider Qualifikationsrahmen in einer Gesamtbetrachtung gegenübergestellt. Dann werden Graduierungen und verwendete Deskriptoren im Einzelnen miteinander verglichen.

Der DQR weist acht Niveaus auf, die denjenigen des EQR zugeordnet werden können. Da die DQR-Niveaus anders strukturiert sind als die EQR-Niveaus und für die Charakterisierung auf eine größere Zahl von Kategorien zurückgegriffen wird, soll hier zunächst gezeigt werden, was diese Entscheidung begründet. In schematischer Darstellung sieht ein EQR-Niveau folgendermaßen aus:

Tab. 6: Struktur der EQR-Niveaus (Quelle: Europäische Kommission 2008)

Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.			
	Kenntnisse	Fertigkeiten	Kompetenz
Niveau x	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.

Demgegenüber hat ein DQR-Niveau folgende Struktur:

Tab. 7: Struktur der DQR-Niveaus (Quelle: DQR-Dokument 2011)

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

Die Architektur der DQR-Matrix macht gegenüber dem EQR-Ansatz deutlich, dass ausschließlich zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse betrachtet werden sollen. Es kommt insofern ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zum Ausdruck (vgl. Kapitel 3.2.).

Die zentrale Stellung des Kompetenzbegriffs im DQR ist sowohl mit der Einführung des Niveauindikators als auch mit der Vier-Säulen-Struktur eng verknüpft. Im Unterschied zum EQR ist jedem Niveau ein kurzer Text vorangestellt, der die Anforderungssituation des jeweiligen Niveaus („Niveauindikator“) beschreibt. Die Vier-Säulen-Struktur ist besser geeignet, Handlungskompetenz in allen ihren Aspekten angemessen abzubilden.

Exemplarisch kann dies an der Kategorie „Selbständigkeit“ erläutert werden. Im EQR ist dies eine der beiden Kategorien, die zur Beschreibung der von einem Lernenden erreichten Kompetenz verwendet werden. Im DQR werden einzelne *Aspekte von Selbständigkeit* – und damit zugleich

aus deutscher Sicht wichtige und in den Bildungsgängen verankerte *Bildungsziele* – verdeutlicht: Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Diese sind der Hauptkategorie „Selbständigkeit“ subsumiert. Sie erläutern, in welchen Dimensionen sich Selbständigkeit entfaltet. In einem dynamischen Umfeld schließt sie z. B. die Fähigkeit ein, die eigenen Kompetenzen zu Umgebungsbedingungen ins Verhältnis zu setzen, Lernbedarf zu erkennen und auf dieser Basis Lernprozesse zu planen und zielorientiert umzusetzen (Lernkompetenz).

Der EQR, der als übergreifendes Transparenzinstrument in der Lage sein muss, unterschiedliche nationale Bildungsziele zueinander in Beziehung zu setzen, stellt die Kategorie der *Lernergebnisse* in den Mittelpunkt. Kompetenz erscheint hier als *eine* Lernergebniskategorie *neben* anderen: den Kenntnissen und Fertigkeiten. Der DQR macht deutlich, dass der Kompetenzbegriff die Klammer für *alle* betrachteten Lernergebnisse ist. Er bezeichnet „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.“ (DQR-Dokument, Glossar) Es wird verdeutlicht, dass Wissen und Fertigkeiten *Aspekte von Fachkompetenz* darstellen (so wie Sozialkompetenz und Selbständigkeit – Säule 3 und 4 – Aspekte personaler Kompetenz).

Dargestellt werden durchgehend „zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse“ (DQR-Dokument, Glossar). Der hiermit verfolgte Ansatz kann an einem Beispiel aus der Berufsbildung verdeutlicht werden. Die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten erfolgt dort entsprechend dem Prinzip der so genannten „vollständigen Handlung“. Ziel des Lernens ist es, dass der ganze Zyklus selbständigen Agierens in einem beruflichen Tätigkeitsfeld beherrscht wird, der die sechs Schritte „Informieren – Planen – Entscheiden – Ausführen – Kontrollieren – Bewerten“ einschließt. Das angestrebte Bildungsergebnis ist nicht eine Anhäufung isolierter Teilkenntnisse und -fertigkeiten, sondern die Fähigkeit, in einem definierten Umfeld *informiert und verantwortlich zu handeln*. Diese *Integration von Wissen und Fertigkeiten im Konzept der Fachkompetenz* kennzeichnet alle Bildungsbereiche gleichermaßen. Die „Bündelung“ ist dabei nicht als bloße Summierung von Lerninhalten zu verstehen, sondern bezeichnet im Sinne eines qualitativen Sprungs die auf Wissen und Fähigkeiten basierende Fähigkeit des Umgangs mit Komplexität in einem fachlich definierten Feld.

Die „Bündelung“ ist eine doppelte: Erstens bezieht der DQR die mit einer Qualifikation verbundenen Lernergebnisse auf die berufliche und persönliche Entwicklung des Einzelnen (Fachkompetenz – Personale Kompetenz), zweitens verdeutlicht er die Ausrichtung *aller* erzielten Lernergebnisse auf das kompetente Agieren unter Bedingungen definierter Anforderungsstrukturen (beschrieben im Niveauindikator).

Der Kompetenzbegriff des DQR nimmt damit auch auf persönliche Einstellungen und Haltungen Bezug („Fähigkeit und Bereitschaft“ zu sozial und persönlich produktivem Verhalten; vgl. DQR-Einführung und -Glossar). In den Curricula und Ordnungsmitteln der verschiedenen Bildungsbereiche werden diese motivationalen Aspekte auf je spezifische Weise konkretisiert. Das heißt z. B.:

- Handlungsbezogenes Lernen im Betrieb schließt die Entwicklung von Qualitätsbewusstsein und Kundenorientierung ein.
- Das Lernen in allgemeinbildenden Schulen ist nicht nur auf die Vermittlung von Wissen und Kulturtechniken gerichtet, sondern soll auch die konstruktive Mitarbeit der Einzelnen in Lerngruppen fördern.
- Die hochschulische Ausbildung zielt auf die Befähigung zum selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten gemäß fachlichen Standards in Übereinstimmung mit der gesellschaftlichen Verantwortung von Forschung.

Die beschriebenen Spezifizierungen des Kompetenzbegriffs bedeuten nicht, dass der DQR zum Erreichen eines bestimmten Niveaus „mehr“ oder „weniger“ Wissen oder Fertigkeiten verlangt als der EQR. Zum Ausdruck gebracht wird vielmehr der Stellenwert von Wissen und Fertigkeiten im Kontext der jeweiligen Anforderungssituation.

Tab. 8: Übersicht über die Begriffsdefinitionen in EQR und DQR

EQR	DQR
<p>Qualifikation: Das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Person vorgegebenen Standards entsprechen.</p>	<p>Qualifikation: Das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen.</p>
<p>Lernergebnisse: Aussagen darüber, was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.</p>	<p>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</p>

<p>Kenntnisse:</p> <p>Das Ergebnis der Verarbeitung von Informationen durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.</p>	<p>Wissen:</p> <p>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.</p> <p>Berufliches Wissen: Verbindet die Kenntnis von Fakten, Grundsätzen und Theorien mit Praxiswissen, insbesondere dem Wissen um Verfahrens- und Vorgehensmöglichkeiten, in einem arbeitsmarktrelevanten Tätigkeitsfeld.</p>
<p>Fertigkeiten:</p> <p>die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.</p>	<p>Fertigkeiten:</p> <p>bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.</p> <p>Instrumentale Fertigkeiten: Sind Fertigkeiten der Anwendung, sei es von Ideen, Theorien, Methoden, Hilfsmitteln, Technologien und Geräten.</p> <p>Systemische Fertigkeiten: sind auf die Generierung von Neuem gerichtet. Sie setzen instrumentale Fertigkeiten voraus und erfordern die Einschätzung von und den adäquaten Umgang mit komplexen Zusammenhängen.</p>
<p>Kompetenz:</p> <p>die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und /oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.</p>	<p>Kompetenz:</p> <p>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.</p> <p>Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigene Erwähnung.</p> <p>Sozialkompetenz:</p> <p>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 Arbeits- und Lebenswelten mitzugestalten.</p> <p>Personale Kompetenz:</p> <p>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.</p>

	<p>Teamfähigkeit: Ist die Fähigkeit, innerhalb einer Gruppe zur Erreichung von Zielen zu kooperieren.</p> <p>Führungsfähigkeit: Bezeichnet die Fähigkeit, in einer Gruppe oder einer Organisation auf zielführende und konstruktive Weise steuernd und richtungweisend auf das Verhalten anderer Menschen einzuwirken.</p> <p>Selbständigkeit: Bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.</p>
--	--

4.2.2. Verhältnis zum europäischen Hochschulraum

Der DQR soll bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfassen. Der DQR und der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) sind kompatibel. Darauf wurde besonders bei der Verwendung der Begrifflichkeiten geachtet. Der HQR wurde unter Beteiligung der nationalen Akteure im Bologna-Prozess entwickelt und am 21. April 2005 beschlossen. Er enthält typische Merkmale (Deskriptoren) zur Beschreibung der verschiedenen Zyklen im Hinblick auf Lernergebnisse und Kompetenzen und umfasst Kreditpunktbereiche gemäß ECTS für den ersten und zweiten Zyklus. Der HQR ist in drei Abschnitte unterteilt. In der Einleitung werden die formalen Grundlagen der Studienstruktur an deutschen Hochschulen beschrieben. Im Hauptteil folgen dann die Beschreibungen der drei Niveaus Bachelor, Master und Doktorat nach identischem Muster: Die linke Spalte enthält Angaben zu „Wissen und Verstehen“, unterteilt in Wissensverbreiterung und Wissensvertiefung. Sie beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb. In der mittleren Spalte werden die Kompetenzen des „Könnens“ oder der „Wissenserschließung“ beschrieben, unterteilt nach instrumentalen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen. Diese Kategorie umfasst die Kompetenzen der Wissensanwendung (Methodenkompetenz) sowie kommunikative und soziale Kompetenzen. In der dritten Spalte werden nochmals die wichtigsten „formalen Aspekte“ wie Workload etc. aufgeführt. Hier sind vor allem die Zugangs- und Anschlussmöglichkeiten hervorzuheben, die von besonderer Bedeutung für die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationen aus unterschiedlichen Bildungsbereichen sind. Die Niveaus 6, 7 und 8 des DQR entsprechen hinsichtlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen den Stufen 1 (Bachelor-Ebene), 2 (Master-Ebene) und 3 (Doktoratsebene) des HQR.

Der HQR beschreibt den Hochschulbereich und schließt die Beschreibung von Schnittstellen zur beruflichen Bildung ein. Aufgenommen wurde die Option, aufbauend auf dieser ersten grundlegenden Systematik, den Qualifikationsrahmen für andere Bereiche des Bildungssystems (vor allem Berufsbildung und Weiterbildung) in den nächsten Jahren weiter zu entwickeln. Dem wurde mit

der Erarbeitung des DQR gemeinsam mit Vertretern der Hochschulrektorenkonferenz und des Wissenschaftsrats gefolgt. Dabei wurde auf die Kompatibilität der Begrifflichkeiten von DQR und HQR geachtet.

Der HQR ist wiederum mit dem von der Bologna Follow-up Group entwickelten übergreifenden Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse im Europäischen Hochschulraum kompatibel. Die Selbstzertifizierung wurde im September 2008 abgeschlossen. Der Bericht ist auf den Webseiten des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Kultusministerkonferenz und von ENIC/NARIC veröffentlicht.

4.2.3. Referenzierung auf Deskriptoren-Ebene

Im Zuge der Referenzierung konnte die Gleichläufigkeit der Graduierungen von EQR und DQR nachgewiesen werden, wobei von den „Säulen“ des EQR – Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz – ausgegangen wurde. Die Ergebnisse werden in den unten stehenden Tabellen 5-7 zusammengefasst. Ziel des analytischen Vergleichs auf Deskriptoren-Ebene ist es, Gemeinsamkeiten zwischen dem EQR und dem DQR herauszuarbeiten.

Eine besondere Erläuterung verdienen die „Oder“-Formulierungen im DQR. Sie bringen – entsprechend der EQR-Formulierung „in einem Lern- oder Arbeitsbereich“ den bildungsbereichsübergreifenden Charakter der Deskriptoren zum Ausdruck, drücken also bspw. für den Bereich Wissen aus, dass wissenschaftliche Grundlagen und berufliches Wissen dem gleichen Niveau zugeordnet werden können – gleichgültig, ob sie z. B. in der beruflichen oder in der Hochschulbildung erworben wurden. Im DQR wird an dieser Stelle überdies eine *Graduierung* vorgenommen. Ein „erster Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich“ (Niveau 1) ist weniger umfassend als „berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld“ (Niveau 2), dieses wiederum weniger umfassend als „integriertes berufliches Wissen in einem Tätigkeitsfeld“ (Niveau 3). Gleiches gilt für „Wissen in einem Lernbereich“ und „Wissen in einem wissenschaftlichen Fach“. Damit wird – gleichläufig zu den anderen verwendeten Kategorien – eine zusätzliche Möglichkeit zur Charakterisierung der Niveaus genutzt.

Für die Betrachtung des Kompetenzbereichs werden die strukturellen Unterschiede zwischen EQR und DQR relevant. Wie sie einzuordnen sind, wurde bereits zu Beginn dieses Abschnitts erläutert. Da für den Vergleich zwischen dem DQR und anderen Qualifikationsrahmen der EQR den Referenzrahmen darstellt („Metarahmen“), ist bei der Referenzierung zweckmäßiger Weise von seiner Struktur auszugehen. Die bislang nicht behandelten Elemente des DQR – der Niveauindikator und der gesamte Bereich der personalen Kompetenz – werden dazu ins Verhältnis gesetzt. Der Vergleich soll zeigen, dass sich die Kompetenzkategorie des EQR durch die Aspekte „Anforderungs-

struktur“, „Sozialkompetenz“ und „Selbständigkeit“ im Sinne des DQR ausdifferenzieren lässt und dass dabei – wie in den Bereichen „Wissen“ und „Fertigkeiten“ – eine gleichläufige Graduierung gegeben ist.

Als Ergebnis ist festzuhalten: Korrespondenzbeziehungen von EQR und DQR lassen sich für jeden EQR-Deskriptor beschreiben. Der DQR präzisiert den EQR vor dem Hintergrund des deutschen Bildungssystems, indem er die EQR-Elemente Wissen, Fertigkeiten, Kompetenz durch die Kategorien Anforderungssituation, Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbständigkeit ausdifferenziert. Der Kompetenzbegriff wird damit in den Mittelpunkt gestellt.

In den folgenden Tabellen weisen die Markierungen auf Korrespondenzbeziehungen zwischen EQR und DQR hin (gelb) bzw. auf Punkte, die in der rechten Spalte („Einschätzung der Korrespondenzbeziehungen“) gesondert erläutert werden (magenta).

Zunächst wird die Säule der Kenntnisse (EQR) und des Wissens (DQR) vergleichend betrachtet. Im EQR bezeichnen Kenntnisse die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und der Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich, sie werden daher als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben. Im DQR bezeichnet „Wissen“ die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und der Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Berufliches Wissen verbindet die Kenntnis von Fakten, Grundsätzen und Theorien mit Praxiswissen, insbesondere dem Wissen um Verfahrens- und Vorgehensmöglichkeiten, in einem arbeitsmarktrelevanten Tätigkeitsfeld.

Tab. 9: Kenntnisse in EQR und Wissen in DQR

Niveau	EQR	DQR	Einschätzung der Korrespondenzbeziehungen
1	grundlegendes Allgemeinwissen	Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.	Gegeben. Im Vordergrund steht in beiden Fällen die Allgemeinbildung. Definiert wird hier ein Basisniveau. Der DQR nimmt darüber hinaus auf einen spezifischen Bereich Bezug, ohne den Einstiegscharakter des erworbenen Wissens in Frage zu stellen („erster Einblick“).
2	grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Über grundlegendes allgemeines Wissen und grundlegendes Fachwissen in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen.	Gegeben. Gegenstand sind nach wie vor die Grundlagen des allgemeinen Wissens, ergänzt um erste spezifische Kenntnisse (Fakten, grundlegendes Fachwissen).
3	Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Über erweitertes allgemeines Wissen oder über erweitertes Fachwissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Gegeben. Das Spektrum des Wissens hat sich erweitert (im EQR ausgedrückt durch eine Aufzählung: Fakten, Grundsätze, Verfahren, allgemeine Begriffe). Der Spezifizierungsgrad des Wissens steigt. Im System der Beruflichkeit stellt sich das dar als: Wissen mit Bezug auf ein weniger komplexes berufliches Tätigkeitsfeld. (Der Terminus „Arbeitsbereich“ wird hier und auf den folgenden Niveaus nicht statisch aufgefasst, sondern selber in die Graduierung einbezogen.)
4	breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Gegeben. Das Niveau ist durch avanciertes allgemeines Wissen ebenso wie durch Spezialisierung charakterisiert, die im EQR jedoch mehr im Bereich der Fertigkeiten zum Ausdruck gebracht wird („Lösungen für spezielle Probleme [...] finden“).

Ni- veau	EQR	DQR	Einschätzung der Korrespondenzbeziehungen
5	umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse	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.	Gegeben. Das Wissen hat systematischen Charakter und verbindet umfassenden Überblick, der auch ein Bewusstsein für die Grenzen des jeweiligen Bereichs einschließt, mit Vertiefung.
6	fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen. Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches oder eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen. Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.	Gegeben. EQR und DQR gehen hier von fortgeschrittenem Wissen aus, das die Kenntnis von Theorien einschließt und mit deren kritischem Verständnis verbunden ist. Der DQR macht an dieser Stelle zusätzlich die Kompatibilität der getroffenen Festlegungen mit dem HQR explizit. Auch der EQR geht von einer Übereinstimmung mit den Qualifikationsrahmen in der Systematik der EHEA aus.

Ni- veau	EQR	DQR	Einschätzung der Korrespondenzbeziehungen
7	<p>hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung</p> <p>kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen</p>	<p>Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>über umfassendes berufliches Wissen in einem strategierorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen.</p>	<p>Gegeben. EQR und DQR gehen hier von spezialisiertem Wissen aus, welches auf dem neuesten Erkenntnisstand beruht und angrenzende Bereiche berücksichtigt. Zur Erwähnung des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse vgl. Niveau 6.</p>
8	<p>Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen</p>	<p>Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen in einer Forschungsdisziplin verfügen und zur Erweiterung des Wissens der Fachdisziplin beitragen (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratsebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>über umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.</p>	<p>Gegeben. Spitzenkenntnisse werden im DQR als umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen beschrieben, das auch angrenzende Bereiche umfasst. Die im DQR vorgesehene „Erweiterung des Wissens“ wird im EQR den Fertigkeiten zugeordnet („Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren“). Zur Erwähnung des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse vgl. Niveau 6.</p>

Nun soll die Säule der „Fertigkeiten“ in EQR und DQR verglichen werden, dabei sollen wieder Korrespondenzbeziehungen auf der Ebene der Deskriptoren identifiziert werden. Im EQR bezeichnen Fertigkeiten die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Sie werden als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.

Wie im EQR werden Fertigkeiten im DQR als kognitive und praktische Fertigkeiten beschrieben. Darüber hinaus wird der Begriff der Fertigkeiten im DQR in instrumentale Fertigkeiten (Anwendung von Ideen, Theorien, Methoden, Hilfsmitteln, Technologien und Geräten) und systemische Fertigkeiten (Generierung von Neuem, Einschätzung von und adäquater Umgang mit komplexen Zusammenhängen) differenziert. Dem DQR liegt somit ein erweiterter, ganzheitlicher Begriff von Fertigkeiten zugrunde.

Tab. 10: Fertigkeiten in EQR und DQR

Niveau	EQR	DQR	Einschätzung der Korrespondenzbeziehungen
1	grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge herstellen.	Gegeben. Gefordert sind hier grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausübung einfacher Aufgaben erforderlich sind. Der DQR macht darüber hinaus explizit, dass hierfür eine Beurteilung der Ergebnisse und das Herstellen elementarer Zusammenhänge erforderlich sind.
2	grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen	Über grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen und deren Ergebnisse nach vorgegebenen Maßstäben beurteilen sowie Zusammenhänge herstellen.	Gegeben. Gefordert sind hier grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung von Aufgaben erforderlich sind. Die Dynamik ist gering (EQR: Routineprobleme; DQR: vorgegebene Maßstäbe). Zur im DQR zusätzlich erwähnten Beurteilungsfähigkeit vgl. Niveau 1.
3	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden	Über ein Spektrum von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Planung und Bearbeitung von fachlichen Aufgaben in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Ergebnisse nach weitgehend vorgegebenen Maßstäben beurteilen, einfache Transferleistungen erbringen.	Gegeben. Auf diesem Niveau wird eine Reihe (EQR) bzw. ein Spektrum (DQR) an Fertigkeiten vorausgesetzt, um Aufgaben zu erledigen. Dies schließt auch die Planung ein (EQR: Auswahl und Anwendung von Methoden, Materialien, Informationen). Im EQR ist die Rede von der „Lösung von Problemen“, während im DQR „einfache Transferleistungen“ zu erbringen sind, die über das bloße Beurteilen von Arbeitsergebnissen hinausgehen. Hierunter sind auch Fertigkeiten zur Problemlösung einzuordnen. Diese Interpretation wird durch den DQR-Niveauindikator unterstützt: Hier ist von „Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen“ die Rede. Es geht also nicht mehr nur um das Bearbeiten von Aufgaben, sondern um das Lösen von Problemen (vgl. zum Verständnis der beiden Termini das DQR-Glossar).

Ni- veau	EQR	DQR	Einschätzung der Korrespondenzbeziehungen
4	<p>eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden</p>	<p>Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen.</p> <p>Transferleistungen erbringen.</p>	<p>Gegeben. Auf diesem Niveau wird eine Reihe (EQR) bzw. ein breites Spektrum (DQR) an Fertigkeiten vorausgesetzt. Das Niveau der Problemlösung ist gestiegen (Lösungen für spezielle Probleme – selbständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung). Der DQR macht explizit, dass dazu Transferleistungen zu erbringen sind.</p>
5	<p>umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten</p>	<p>Über ein sehr breites Spektrum spezialisierter kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen.</p> <p>Arbeitsprozesse übergreifend planen und sie unter umfassender Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen.</p> <p>Umfassende Transferleistungen erbringen.</p>	<p>Gegeben. Auf diesem Niveau wird eine größere Breite erworbener Fertigkeiten vorausgesetzt (EQR: umfassend – DQR: sehr breites Spektrum).</p> <p>Während der EQR allgemein von kreativen Lösungen spricht, spezifiziert der DQR diesen Aspekt, indem er von übergreifender Planung unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und umfassenden Transferleistungen spricht.</p>
6	<p>fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen, und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind</p>	<p>Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach, (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse), weiteren Lernbereichen</p> <p>oder</p> <p>einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.</p>	<p>Gegeben. Es werden fortgeschrittene Fertigkeiten vorausgesetzt (im DQR spezifiziert als: sehr breites Spektrum), die zur Lösung komplexer Probleme geeignet sind. Die Dynamik ist gestiegen (EQR: nicht vorhersehbare Probleme – DQR: sich häufig ändernde Anforderungen). Innovationsfähigkeit ist gefordert (DQR: neue Lösungen). Der DQR macht an dieser Stelle zusätzlich die Kompatibilität der getroffenen Festlegungen mit dem HQR explizit. Auch der EQR geht von einer Übereinstimmung mit den Qualifikationsrahmen in der Systematik der EHEA aus.</p>

Ni- veau	EQR	DQR	Einschätzung der Korrespondenzbeziehungen
7	<p>spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren</p>	<p>Über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme</p> <p>in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Auch bei unvollständiger Information Alternativen abwägen.</p> <p>Neue Ideen oder Verfahren entwickeln, anwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe bewerten.</p>	<p>Gegeben. Auf diesem Niveau werden spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten vorausgesetzt. Dabei sollen neue Ideen oder Verfahren entwickelt, angewendet und bewertet (DQR) bzw. neue Kenntnisse gewonnen und neue Verfahren entwickelt (EQR) werden. Zur Erwähnung des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse vgl. Niveau 6.</p>
8	<p>weitest fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden, einschließlich Synthese und Evaluierung, zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis</p>	<p>Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen</p> <p>in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratsebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen.</p> <p>Neue Ideen und Verfahren beurteilen.</p>	<p>Gegeben. Auf diesem Niveau werden fortgeschrittene und spezialisierte (EQR) bzw. umfassend entwickelte (DQR) Fertigkeiten zur Lösung von Fragestellungen mit weitreichender Bedeutung (EQR: zentrale Fragestellungen; DQR: neuartige Problemstellungen; tätigkeitsfeld-übergreifend) vorausgesetzt.</p> <p>Dabei soll ein hoher Innovationsgrad gegeben sein (EQR: Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis – DQR) bzw. innovative Prozesse konzipiert, durchgeführt und beurteilt werden (DQR: Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen). Zur Erwähnung des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse vgl. Niveau 6.</p>

In den Kapiteln 3.2. und 4.2.1. wurde auf das gegenüber dem EQR erweiterte Kompetenzverständnis des DQR hingewiesen, das sich u. a. in der Vier-Säulen-Architektur ausdrückt und die Aspekte der Ganzheitlichkeit und der Handlungsorientierung stärker betont. Mit dem folgenden Deskriptorenvergleich wird der Versuch unternommen, Korrespondenzbeziehungen zu identifizieren. Der Aspekt der Ganzheitlichkeit wird insbesondere durch den Einbezug des Niveauindikators berücksichtigt. Er verdeutlicht die Ausrichtung aller erzielten Lernergebnisse auf das kompetente Agieren unter den Bedingungen definierter Anforderungsstrukturen.

Tab. 11: Kompetenz im EQR und Entsprechungen im DQR

Ni- veau	EQR	DQR	Niveauindikator	Einschätzung der Korrespondenzbeziehungen
			Sozialkompetenz	
			Selbständigkeit	
1	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext	<p>Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.</p> <p>Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.</p> <p>Unter Anleitung lernen oder arbeiten.</p> <p>Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.</p>		<p>Gegeben. Erforderlich sind Kompetenzen, um Aufgaben in einem vorstrukturierten (DQR: überschaubar und stabil strukturierten) Lern- oder Arbeitsbereich unter Anleitung zu erfüllen.</p> <p>Der DQR spezifiziert das erreichte Niveau von Selbständigkeit, Verantwortung und Umgang mit Komplexität auch mit Blick auf Aspekte wie Teamfähigkeit, die Fähigkeit zur Informationsbeschaffung, Kommunikationsfähigkeit, Beurteilungsfähigkeit und Lernkompetenz. Er steht damit nicht im Gegensatz zum EQR, sondern erläutert die Kategorien des EQR aus der Perspektive des deutschen Bildungssystems (vgl. dazu auch die einleitenden Bemerkungen zu diesem Abschnitt).</p>
2	Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbständigkeit	<p>Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.</p> <p>In einer Gruppe mitwirken.</p> <p>Allgemeine Anregungen und Kritik aufnehmen und äußern.</p> <p>In mündlicher und schriftlicher Kommunikation situationsgerecht agieren und reagieren.</p> <p>In bekannten und stabilen Kontexten weitgehend unter Anleitung verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten.</p> <p>Das eigene und das Handeln anderer einschätzen.</p> <p>Vorgegebene Lernhilfen nutzen und Lernberatung nachfragen.</p>		<p>Gegeben. Auf diesem Niveau wird von EQR und DQR ein gewisses Maß an Selbständigkeit vorausgesetzt, um Anforderungen zu erfüllen (DQR: „weitgehend unter Anleitung“).</p> <p>Weitere Hinweise auf das „gewisse Maß“ an Selbständigkeit im DQR sind: Mitwirkung, Äußern von Anregungen und Kritik, situationsgerechtes Agieren, Nachfragen (vorgegebener) Lernhilfen.</p>

3	<p>Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen</p> <p>bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen</p>	<p>Über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>In einer Gruppe mitwirken und punktuell Unterstützung anbieten.</p> <p>Die Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten, Abläufe gestalten und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen.</p> <p>Auch in weniger bekannten Kontexten eigenständig und verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten.</p> <p>Das eigene und das Handeln anderer einschätzen.</p> <p>Lernberatung nachfragen und verschiedene Lernhilfen auswählen.</p>	<p>Gegeben. Gewachsen sind gegenüber Niveau 2 die erforderliche Selbständigkeit (EQR: Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen – DQR: selbständige Erfüllung fachlicher Anforderungen) und die zu bewältigende Dynamik (EQR: an die jeweiligen Umstände anpassen – DQR: zum Teil offen strukturiert).</p> <p>Im DQR wird die gewachsene Selbständigkeit wiederum nach verschiedenen Seiten hin differenziert. Das sind: Arbeiten in Gruppen (punktuell Unterstützung anbieten), Mitgestaltung, Kommunikationsfähigkeit (Adressatenbezug), Beurteilungsfähigkeit und Lernkompetenz (Lernhilfen <i>auswählen</i>).</p>
4	<p>selbständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können</p> <p>Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird</p>	<p>Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten. Abläufe und Ergebnisse begründen.</p> <p>Über Sachverhalte umfassend kommunizieren.</p> <p>Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten.</p>	<p>Gegeben. Erforderlich sind gem. EQR und DQR Kompetenzen, die ein selbständiges Tätigwerden und die Übernahme von Verantwortung unter Bedingungen einer gewissen Dynamik ermöglichen (EQR: eine gewisse Verantwortung für die Beaufsichtigung, Bewertung und Verbesserung von Routinearbeiten anderer Personen – DQR: Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten).</p> <p>Der DQR expliziert zudem Voraussetzungen von Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme in den Bereichen Kommunikation (Sachverhalte umfassend kommunizieren) und Lernkompetenz.</p>

5	<p>Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten</p> <p>Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen</p>	<p>Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Arbeitsprozesse kooperativ, auch in heterogenen Gruppen, planen und gestalten, andere anleiten und mit fundierter Lernberatung unterstützen.</p> <p>Auch fachübergreifend komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen.</p> <p>Interessen und Bedarf von Adressaten vorausschauend berücksichtigen.</p> <p>Eigene und fremd gesetzte Lern- und Arbeitsziele reflektieren, bewerten, selbstgesteuert verfolgen und verantworten sowie Konsequenzen für die Arbeitsprozesse im Team ziehen.</p>	<p>Gegeben. Der EQR charakterisiert das Kompetenzniveau über die Umfelddynamik und die Verantwortung (Leiten und Beaufsichtigen).</p> <p>Spricht der EQR von nicht vorhersehbaren Änderungen, so ist im DQR (weniger stark) von einem sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld die Rede. Andere Hinweise auf eine geringe Vorstrukturiertheit treten jedoch hinzu (heterogene Gruppen, fachübergreifende Kommunikation, Adressatenbezug).</p> <p>Leitungskompetenzen kommen im DQR unter „Sozialkompetenz“ zur Sprache (andere anleiten und mit fundierter Lernberatung unterstützen). Auch die Formulierung „Arbeitsprozesse übergreifend planen“ weist in diese Richtung. Dabei wird deutlich, dass hier im Leitungsbereich erst das „Einstiegsniveau“ erreicht sein kann.</p> <p>Die an dieser Stelle betrachteten DQR-Deskriptoren betonen darüber hinaus die spezialisierte Fachlichkeit („selbständige Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich“, „planen und gestalten“). Dieser Aspekt ist im EQR den Fertigkeiten zugeordnet.</p>
---	--	---	---

6	<p>Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten</p> <p>Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen</p>	<p>Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.</p> <p>In Expertenteams verantwortlich arbeiten</p> <p>oder</p> <p>Gruppen oder Organisationen³ verantwortlich leiten.</p> <p>Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen.</p> <p>Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.</p> <p>Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.</p>	<p>Gegeben. Die Charakterisierungen sind konsistent für die Bereiche Komplexität, Dynamik (EQR: nicht vorhersehbare Arbeits- oder Lernkontexte – DQR, leicht abweichend: häufige Veränderungen) und Verantwortung (EQR: Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen – DQR: Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten. Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen).</p> <p>Im DQR wird zudem wieder verdeutlicht, welche Implikationen das beschriebene Verantwortungsniveau für Kommunikations- und Konfliktfähigkeit hat.</p>
---	--	---	---

7	<p>Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern</p> <p>Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams</p>	<p>Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.</p> <p>Gruppen oder Organisationen im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten und ihre Arbeitsergebnisse vertreten.</p> <p>Die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern.</p> <p>Bereichsspezifische und -übergreifende Diskussionen führen.</p> <p>Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen eigenständig erschließen.</p>	<p>Gegeben. Vorausgesetzt werden im beiden Rahmen Komplexität, Dynamik (EQR: unvorhersehbare Arbeits- oder Lernkontexte – DQR: häufige und unvorhersehbare Veränderungen) und Leitungskompetenz (EQR: Leitung und Gestaltung – DQR: Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten). Auf diesem Niveau kommen Aspekte strategischer Planung neu hinzu (EQR: neue strategische Ansätze; Überprüfung der strategischen Leistung von Teams – DQR: eigenverantwortliche Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld). Betont werden darüber hinaus die Aspekte Kreativität und Innovation (EQR: Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis – DQR: neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben; Wissen eigenständig erschließen).</p>
---	---	---	--

8	<p>fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten, einschließlich der Forschung</p>	<p>Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.</p> <p>Organisationen oder Gruppen mit komplexen bzw. interdisziplinären Aufgabenstellungen verantwortlich leiten, dabei ihre Potenziale aktivieren.</p> <p>Die fachliche Entwicklung anderer nachhaltig gezielt fördern.</p> <p>Fachübergreifend Diskussionen führen und in fachspezifischen Diskussionen innovative Beiträge einbringen, auch in internationalen Kontexten.</p> <p>Für neue komplexe anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel wählen und neue Ideen und Prozesse entwickeln.</p>	<p>Gegeben. Auf diesem Niveau geht es um die Kompetenz, innovative Lösungen zu erarbeiten (EQR: Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren – DQR: Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld), diese zu verantworten (EQR: fachliche Autorität; Integrität – DQR: Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen) und herausgehobene Führungsverantwortung zu übernehmen (EQR: in führenden Arbeits- oder Lernkontexten – DQR: Organisationen oder Gruppen verantwortlich leiten).</p> <p>Mit der Erwähnung internationaler Kontexte bringt der DQR einen zusätzlichen Gesichtspunkt ins Spiel, expliziert damit jedoch nur eine Anforderung verantwortlich tätige in einer globalisierten Forschung und Wirtschaft.</p>
---	--	--	---

4.3. Kriterium 3

The national qualifications framework or system and its qualifications are based on the principle and objective of learning outcomes and linked to arrangements for validation of non-formal and informal learning and, where these exist, to credit systems.

Lernergebnisorientierung wird zunehmend zu einem Standard in der Aus-, Berufs- und Hochschulbildung. Sie stellt eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, erworbene Kompetenzen in anderen Bildungskontexten anrechenbar zu machen. Der in Deutschland erreichte Stand der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung in den verschiedenen Bildungsbereichen wird im Folgenden dokumentiert. Darüber hinaus wird das geplante Vorgehen zur Einbeziehung der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens in den DQR beschrieben (zum Ist-Stand im deutschen Bildungssystem vgl. Abschnitt 2.2.8.), und es werden laufende Entwicklungen der Umsetzung von Leistungspunktesystemen dargestellt. Berücksichtigt werden dabei Ansätze von Leistungspunktesystemen in allen Bildungsbereichen (mit Fokus auf ECTS im Hochschulbereich und ECVET in der beruflichen Bildung). Auch bei diesen Entwicklungen steht die Förderung der Lernergebnisorientierung im Vordergrund. Eine unmittelbare Verknüpfung mit dem DQR ist derzeit jedoch nicht vorgesehen.

4.3.1. Lernergebnisorientierung im deutschen Bildungssystem

Die Nutzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) als „Übersetzungsinstrument“ zwischen den nationalen Qualifikationssystemen ermöglicht es den Bildungsakteuren, Lernergebniseinheiten so zu beschreiben, dass sie länder- und systemübergreifend verständlich und in den jeweiligen nationalen Bildungskontext integrierbar sind. Lernergebnisse werden in Einheiten geordnet und sollten lesbar und verständlich, schlüssig aufgebaut und bewertbar sein.

Die lernergebnisorientierte Beschreibung von Qualifikationen erleichtert die Lesbarkeit und Verständlichkeit und damit auch die Vergleichbarkeit von Qualifikationen. Auf verschiedenen Ebenen (Forschung, Curriculum-Entwicklung, Schulentwicklung, Fortbildung, Test- und Bewertungskultur) wurde ein Neuorientierungsprozess eingeleitet.

In den letzten Jahren wurden in allen Bereichen des deutschen Bildungssystems Ansätze lernergebnis- bzw. kompetenzorientierter Beschreibung von einzelnen Lernergebniseinheiten entwickelt, erprobt und teilweise dauerhaft umgesetzt.⁹ Zu nennen sind insbesondere die folgenden Ansätze:

- Im Bereich der **Allgemeinbildung**: Kompetenzorientierte Bildungsstandards in schulischen Bildungsinstitutionen.

⁹ Lernergebniseinheiten wurden definiert für den Hochschulbereich (Module) und für die Berufliche Bildung (Ausbildungs- bzw. Qualifizierungsbausteine, Lernfelder).

- Im Bereich der **beruflichen Bildung**: Weiterentwicklung des in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts im beruflichen Bereich eingeführten Konzepts der Handlungsorientierung mit dem Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit unter Einbezug der Sozialpartner. Kompetenzbasierte Ausbildungsordnungen, Rahmenlehrpläne (Kultusministerkonferenz) für den berufsbezogenen Unterricht entsprechend dem Lernfeldkonzept sowie kompetenzbasierte Curricula der Länder für die schulische teil- und vollqualifizierende Berufsausbildung.
- Im **Hochschulbereich** wurden im Zuge des Bologna-Prozesses Studiengänge modular aufgebaut. Der modulare Aufbau und eine lernergebnisorientierte Beschreibung der Studienmodule sind wesentliche Voraussetzungen für die Zulassung (Akkreditierung) eines Studiengangs. Im Programm „ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ wurden Verfahren der Anrechnung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge entwickelt und erprobt.
- In den Bereichen der **Weiterbildung** gibt es verschiedene Ansätze der Kompetenzorientierung. Im Bereich der geregelten beruflichen Fortbildung, die bundesrechtlich (nach Berufsbildungsgesetz, Handwerksordnung) bzw. landesrechtlich (Fortbildung an Fachschulen) einheitlich beschrieben sind, gelten die Standards der Berufsausbildung des dualen Systems bzw. der Berufsfachschule. Die Ansätze werden im Kapitel zur beruflichen Bildung beschrieben. Im Bereich der nicht geregelten Weiterbildung (allgemeine, politische, kulturelle, berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung) gelten verschiedene Standards, die z. T. nicht bundeseinheitlich geregelt sind. Aus diesem Grund werden diese vielfältigen Ansätze nicht näher beschrieben.

Im Rahmen des DQR-Prozesses wurde vereinbart, einen lernergebnisorientierten Dialog zwischen der allgemeinen und der beruflichen Bildung zu initiieren, der die Transparenz der in beiden Bereichen entwickelten Kompetenzen und ihres Verhältnisses zueinander fördert. Ein erster Schritt wurde mit einem Treffen zwischen dem Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen am 27.08.2012 in Berlin getan. Die Kontakte sollen fortgeführt und vertieft werden.

Im Folgenden werden die Ansätze der Lernergebnisorientierung in den verschiedenen Bereichen des deutschen Bildungssystems beschrieben.

4.3.1.1. Schulische Allgemeinbildung

Kompetenzorientierung ist kennzeichnend für den Reformprozess in schulischen Bildungsinstitutionen. Mit Einführung der Bildungsstandards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss sowie den Mittleren Schulabschluss in den Jahren 2003 und 2004 und den in 2012 verabschiedeten

Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife steht allen Bundesländern ein gemeinsamer und verbindlicher Bezugsrahmen für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung in ihren Schulen zur Verfügung (vgl. Abschnitt 4.5.2.).

Bundesweit geltende Bildungsstandards gibt es derzeit für folgende Bereiche/Fächer:

- Primarbereich (Jahrgangsstufe 4): Fächer Deutsch und Mathematik,
- Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9): Fächer Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch),
- Mittlerer Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10): Fächer Deutsch, Mathematik, erste Fremdsprache (Englisch/Französisch), Biologie, Chemie und Physik,
- Allgemeine Hochschulreife (Jahrgangsstufe 12/13): Fächer Deutsch, Mathematik, fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch).

Mit der Entwicklung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Chemie und Physik soll im Jahr 2013 begonnen werden.

Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) bieten aktuell den Referenzrahmen für die Ziele der gymnasialen Oberstufe und die Entwicklung von Aufgaben für die Abiturprüfung. In ihrer letzten Revision nehmen sie die Kompetenzorientierung auf. Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen gehen über die Standards der Sekundarstufe I hinaus, indem sie gemeinsame Kriterien der Länder für die Aufgabenstellungen in den Abiturprüfungen und Kriterien der Bewertung geben. Gleichzeitig beschreiben sie Unterschiede zwischen Grund- und Leistungskursen. Die prüfungsbezogenen Ausführungen der Einheitlichen Prüfungsanforderungen entfallen hingegen in den Abiturstandards zugunsten ausführlicher und kursdifferenzierter Aufgabenbeispiele.

Durch kompetenzorientierte Bildungsstandards soll schulisches Lernen nachhaltig gefördert und verbessert, die Zahl der Risikolerner reduziert und bundesweit die Chancengleichheit verbessert werden. Das Gesamtkonzept der Kompetenzorientierung zielt darauf ab, die Qualität des Unterrichts auf breiter Ebene weiterzuentwickeln. Dabei spielt die Orientierung an den zu erreichenden fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen eine zentrale Rolle. Grundlegend ist die Unterteilung der „Fähigkeit als ganzer“ in einzelne Teilkompetenzen sowie die Stufung in unterschiedliche Kompetenzniveaus. Diese ermöglichen es, den komplexen Lernprozess in für Lernende wie Lehrende überschaubare Einheiten zu gliedern und Ziele zu setzen, die in einem absehbaren Zeitraum erreicht werden können. Lehrende erhalten durch die Unterteilung in Teilkompetenzen und unterschiedliche Kompetenzniveaus Kriterien, mit denen sie den Unterricht gezielter planen und evaluieren können.

Ende 2004 wurde in diesem Zusammenhang von Seiten der Kultusministerkonferenz das Institut

für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen gegründet. Seine Hauptaufgabe besteht darin, die Bildungsstandards zu präzisieren, weiterzuentwickeln und auf ihrer Basis Aufgaben zu erarbeiten, mit denen festgestellt werden kann, ob die in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzerwartungen eingelöst werden. Für die abschlussbezogenen Standards entwickelt es Kompetenzstufenmodelle, die es ermöglichen, Schülerleistungen zu messen und den Grad der Standarderreicherung zu ermitteln. Diese Kompetenzstufenmodelle bilden u. a. den Bezugsrahmen für die bundesweit durchgeführten Lernstandserhebungen bzw. Vergleichsarbeiten (VERA) in den Fächern Deutsch und Mathematik in Jahrgangsstufe 3 sowie in Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache in Jahrgangsstufe 8. Diese Vergleichsarbeiten haben eine diagnostische und keine selektive Funktion: Sie sind Rückmeldeformate sowohl für Schülerinnen und Schüler in Bezug auf deren Leistungsstand als auch für die Lehrkräfte sowie die Schule als System hinsichtlich der Qualität des Unterrichts. Damit leisten sie einen wesentlichen Beitrag zur Veränderung der Unterrichtskultur, indem z. B. neue, standardbasierte Aufgabenformate in den Unterricht integriert werden und Lernergebnisse zur Optimierung von Lernprozessen ausgewertet werden können und diese Auswertung zunehmend professionalisiert wird.

Die KMK hat mit der Einführung von Bildungsstandards einen Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik im Sinne der „Outcome“-Steuerung eingeleitet, die als Reaktion auf die Ergebnisse der Schulleistungstudien TIMSS und PISA gegenüber der bisherigen „Input-Steuerung“ stark an Bedeutung gewonnen hat. Hatte man bis dahin einem qualitativ hochwertigen Input insbesondere in Form von Lehrplänen, Stundentafeln, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen vertraut, zeigten die Ergebnisse der ersten PISA-Studie, dass diese Instrumente allein nicht die Qualität von Bildung sichern, sondern Länder dann insgesamt höhere Leistungen erreichen, wenn sie eine systematische und datengestützte Qualitätssicherung mithilfe regelmäßiger Schulleistungstudien und eines Systemmonitorings betreiben. Dieser Sichtwechsel, der die Schülerleistungen zum Maßstab für die Beurteilung von Bildungssystemen in den Blick nimmt, hat die Festschreibung von Bildungsstandards wesentlich mit veranlasst.

„Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. [...] Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen.“¹⁰ Sie sind abschlussbezogen formuliert und weisen lernerorientiert aus, was Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschule (sofern die Grundschule mit Jahrgangsstufe 4 endet, was in Berlin und Brandenburg nicht der Fall ist) bzw. zur Erreichung des Hauptschulabschlusses, des Mittleren Schulabschlusses oder der Allgemeinen Hochschulreife können sollen. Gegenüber früheren, über-

¹⁰ Klieme u. a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn/Berlin 2007, S. 19. URL: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

wiegend stofforientierten Lehrplänen werden Lernergebnisse als Regelanforderungen formuliert. Dabei stellt die „Fachlichkeit“ der Anforderungen ein wichtiges Qualitätsmerkmal dar, insofern die Bildungsstandards „die Kernideen der Fächer bzw. der Fächergruppen besonders klar herausarbeiten, um Lehren und Lernen zu fokussieren“¹¹ Auf das bloße Auflisten von Inhalten wird verzichtet, da dadurch nicht erkennbar würde, was und in welchem Ausprägungsgrad Schülerinnen und Schüler in Bezug auf diese isolierten Inhalte beherrschen sollen. Die in den Anforderungen formulierten Teilkompetenzen lassen sich variabel unterschiedlichen Inhalten zuordnen bzw. an unterschiedlichen Inhalten erwerben. Diese Flexibilität ermöglicht den Schulen, den Unterricht besser auf ihre Schülerinnen und Schüler auszurichten.

In die Bildungsstandards aufgenommene Aufgabenbeispiele und Prüfungsaufgaben konkretisieren zusätzlich, welche Anforderungen für die jeweiligen Schulabschlüsse gestellt werden und welche Schülerlösungen erwartet werden bzw. möglich sind.

4.3.1.2. Duale Berufsausbildung

Mit ihrem Leitziel der beruflichen Handlungsfähigkeit verfolgt die Berufsausbildung im dualen System von Beginn an einen kompetenzorientierten Ansatz. In den letzten Jahren hat die Kompetenzorientierung aber auch hier weiter an Bedeutung gewonnen. Ständig stattfindende Veränderungen in der Arbeitswelt und neue Entwicklungen in der Informations- und Kommunikationstechnologie führen dazu, dass die Menschen mit sich ständig ändernden Lernanforderungen konfrontiert sind. Das macht es notwendig, die individuellen Kompetenzen immer wieder entsprechend anzupassen.

Konzeptionell wird von der Vorstellung der vollständigen beruflichen Handlung ausgegangen (Befähigung zum selbständigen Planen, Durchführen und Bewerten). Auf der berufsschulischen Seite der dualen Ausbildung wurde ordnungspolitisch ein erstes Konzept zur Umsetzung der Kompetenzorientierung eingeführt. Mit dem Lernfeldkonzept wurde im Jahr 1996 durch die Kultusministerkonferenz ein Kompetenzverständnis festgelegt, das als Orientierung für das Lernen und Lehren in der Berufsschule dient. Ziel des Lernens ist auch hier die Entwicklung von „Handlungskompetenz“; diese wird definiert als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Als Dimensionen von Handlungskompetenz gelten Fach-, Human- und Sozialkompetenz.

Die Berufsbildungsgesetz-Vorgaben haben allgemeinen Charakter und gelten für alle Berufe.

¹¹ Ebd., S. 26

Durch die Formulierung „die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit“ und „in einem geordneten Ausbildungsgang“ (§ 1, Abs. 3 Berufsbildungsgesetz) wird deutlich, dass die angesprochene berufliche Handlungsfähigkeit bereichsspezifisch und im Rahmen eines konkreten Berufs zu erreichen ist.

Kompetenzmodelle systematisieren und operationalisieren das Kompetenzverständnis und bilden einen Rahmen für dessen curriculare Umsetzung. Das Kompetenzmodell für die berufliche Bildung stellt Handlungskompetenz immer in Bezug auf die berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse dar.

Leitprinzipien zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen

Das im Jahr 2009 vom Bundesinstitut für Berufsbildung entwickelte Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen knüpft an die Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes an. Es orientiert sich am Berufsprinzip, beschreibt Mindeststandards und kann vorhandene Strukturkonzepte wie Fachrichtungen, Schwerpunkte und Wahlqualifikationen integrieren. Dem Konzept liegen folgende Leitprinzipien zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen zugrunde:

- ***Orientierung an Kompetenzen***

In den Ausbildungsordnungen werden die Kompetenzen, die die Auszubildenden erwerben sollen, verbindlich festgelegt. Die kompetenzbasierte Beschreibung erfolgt unter Berücksichtigung der fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Dimension.

- ***Lernergebnisorientierte Beschreibung der Kompetenzen***

In den Ausbildungsordnungen werden die Kompetenzen lernergebnisorientiert beschrieben. Lernergebnisaussagen beschreiben, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun.

- ***Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen***

Ausgangspunkt für die inhaltliche Strukturierung und Bündelung der Ausbildungsinhalte/der zu erwerbenden Kompetenzen sind Arbeits- und Geschäftsprozesse.

Diese drei Leitprinzipien bilden den konzeptionellen Rahmen bei der Entscheidung darüber, wie Berufsbilder definiert und welche Lerninhalte, d. h. Kompetenzbeschreibungen, in den Ausbildungsrahmenplan aufgenommen werden. In den bestehenden Ausbildungsordnungen sind diese Leitprinzipien bereits angelegt. Mit Hilfe des Verfahrensvorschlags können diese Ansätze systematisch weiterentwickelt werden.

Voraussetzung für die Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen ist ein allgemein

akzeptiertes Kompetenzverständnis, das dem Konzept zugrunde gelegt werden kann. Dieses dient vor allem dazu, das Leitziel der Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz – berufliche Handlungsfähigkeit – zu definieren und transparent zu machen. Berufliche Handlungsfähigkeit kann – wie auch in der berufsschulischen Ausbildung – als berufliche Handlungskompetenz interpretiert werden.

Im Rahmen eines Entwicklungsprojekts hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) das „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ in zwei Berufen (Werkzeugmechaniker/-in für den gewerblich-technischen Bereich und Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen für den kaufmännisch-verwaltenden Bereich) erprobt. Auf der Basis der hierbei erzielten Ergebnisse werden der Rahmen und die Vorgaben für künftige Ausbildungsordnungen von einer Arbeitsgruppe des BIBB-Hauptausschusses beraten und festgelegt. Damit wird die Kompetenzorientierung der dualen Berufsausbildung gestärkt.

Das den Rahmenlehrplänen zugrundeliegende Lernfeldkonzept und das „Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen“ können miteinander verknüpft werden. Beide zielen auf eine Weiterentwicklung des Konzepts der beruflichen Handlungskompetenz.

Die Curricula der Länder für die schulische teil- und vollqualifizierende Berufsausbildung sind analog zu den Rahmenlehrplänen der Berufsschule für die dualen Ausbildungsberufe lernergebnis- und kompetenzorientiert an den Anforderungen der jeweiligen berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse ausgerichtet.

4.3.1.3. Hochschulbereich

Die Stärkung der Lernergebnisorientierung im Hochschulbereich ist in Deutschland mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge sowie der Akkreditierung verbunden. Sowohl der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR)¹², die in Deutschland zu beachtenden Akkreditierungskriterien¹³ als auch die europäischen Leitlinien (ESG)¹⁴ verlangen grund-

¹² www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf

¹³ Das deutsche Akkreditierungssystem ist dezentral organisiert und dadurch gekennzeichnet, dass die Akkreditierung von Studiengängen bzw. von hochschulinternen Qualitätssicherungssystemen durch Akkreditierungsagenturen erfolgt, die ihrerseits wiederum von der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (Akkreditierungsrat) akkreditiert worden sind. Der Akkreditierungsrat als zentrales Beschlussgremium der Stiftung definiert die Grundanforderungen an das Akkreditierungsverfahren und trägt dafür Sorge, dass die Akkreditierung auf der Grundlage verlässlicher, transparenter und international anerkannter Kriterien erfolgt. Das rechtliche Fundament des Akkreditierungssystems bilden das Gesetz zur Errichtung einer „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland“ sowie die zwischen Stiftung und Agenturen abzuschließenden Verträge, in denen die Rechte und Pflichten der Partner im Akkreditierungssystem definiert sind. Im Rahmen der Verträge verpflichten sich die Agenturen zur Anwendung der Beschlüsse des Akkreditierungsrates sowie zur Berücksichtigung der ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz in ihrer jeweils gültigen Fassung. Online un-

sätzlich die Lernergebnisorientierung in der Hochschullehre. Lernergebnis- und Prozessorientierung in der Akkreditierung bedeuten einen weitgehenden Verzicht auf quantitative Vorgaben in der externen Qualitätssicherung. Die Hochschulen orientieren sich vielmehr an den selbst gesteckten Zielen für einen einzelnen Studiengang oder für die gesamte Organisation. Die Qualifikationsziele des Studiengangs müssen den Anforderungen der fachlichen und berufsbezogenen Validität und Aktualität genügen, die es in der Akkreditierung zu bewerten gilt.

In der Regel liegen Beschreibungen angestrebter Lernergebnisse (in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen) für Studiengänge vor. Deren didaktische Umsetzung und die Überprüfung, ob die Lernergebnisse auch erreicht werden („lernergebnisorientiertes Prüfen“), liegen im Verantwortungsbereich der Hochschulen.

Da der HQR mit der Beschreibung der auf den verschiedenen Ebenen zu vermittelnden Kompetenzen der Akkreditierung zugrunde zu legen ist, ist die Ausrichtung eines Studiengangs auf Lernergebnisse immer im Rahmen der Akkreditierung nachzuweisen. Über die Regelungen zur Akkreditierung ist die Lernergebnisorientierung zumindest mittelbar verpflichtend. Gegenstand ausdrücklicher landesrechtlicher Regelungen (Hochschulgesetz oder Verordnung) ist sie in Bayern, Hamburg und Schleswig-Holstein. In Berlin und Bremen ist die Ausrichtung auf Lernergebnisse in die Hochschulverträge bzw. in die Zielvereinbarungen einbezogen, in Niedersachsen in die Leitlinien des Landes zur Hochschulentwicklung. Im Rahmen der staatlichen Genehmigung und Prüfungsordnung ist die Lernergebnisorientierung im Saarland und in Mecklenburg-Vorpommern nachzuweisen.

Unterstützung bei der Verbindung von ECTS-Punkten und Lernergebnissen hat das Bologna-Zentrum der Hochschulrektorenkonferenz von 2007 bis 2010 geboten und bietet das nexus-Projekt der Hochschulrektorenkonferenz von 2010 bis 2014. Zudem werden Informationen zu ECTS und Lernergebnisorientierung über den Deutschen Akademischen Austauschdienst und die Hochschulrektorenkonferenz zur Verfügung gestellt. Einige Länder und die Hochschulen definieren in Leitlinien und Empfehlungen das Verständnis des „Studierendenzentrierten Lernens“.

Um die wechselseitige Anerkennung von Modulen bei Hochschul- und Studiengangwechseln zu erhöhen, orientieren sich die Prüfungsinhalte eines Moduls zunehmend an den für das Modul definierten Lernergebnissen. Auch der Prüfungsansatz der Akkreditierungsagenturen ist lernergebnis- und prozessorientiert sowohl in der Programm- als auch der Systemakkreditierung.

In den Studien- und Prüfungsordnungen verankerte Regelungen vereinfachen die wechselseitige Anerkennung. Die Anerkennung beruht schließlich auf der Qualität akkreditierter Studiengänge

ter:

www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf

und der Leistungsfähigkeit staatlicher oder akkreditierter nicht-staatlicher Hochschulen im Hinblick auf die erworbenen Kompetenzen der Studierenden (Lernergebnisse) entsprechend den Regelungen der Lissabon-Konvention (Art. III).

4.3.2. Leistungspunkte- und Credit-Systeme in den Bildungsbereichen Deutschlands

Credit-Systeme unterstützen die Lernergebnisorientierung in den Bildungsbereichen. Eine Verknüpfung bestehender Credit-Systeme (z. B. ECVET, ECTS) mit dem DQR ist jedoch zunächst nicht vorgesehen. Im Folgenden wird dargestellt, welche Rolle Credits gegenwärtig in der beruflichen und in der Hochschulbildung spielen.

4.3.2.1. Berufliche Aus- und Weiterbildung

In der ECVET-Empfehlung von Europäischem Rat und Parlament werden die Mitgliedstaaten aufgefordert, bis 2012 „geeignete Rahmenbedingungen“ herzustellen, um ECVET „schrittweise anwenden“ zu können. In Deutschland wird ECVET seither in zwei Anwendungskontexten erprobt:

(1) Über dezentrale und zentrale EU-Förderung im Programm Lebenslanges Lernen testet gegenwärtig eine Vielzahl von europäischen Projekten unter deutscher Beteiligung, ob – und wenn ja, wie – durch ECVET die transnationale Mobilität qualitativ und quantitativ verbessert werden kann (ECVET-Pilotprojekte unter www.ecvet-projects.eu und LEONARDO-DA-VINCI-Projekte).

Die „Nationale Agentur Bildung für Europa“ (NA-BIBB) wurde beim Bundesinstitut für Berufsbildung eingerichtet. Sie unterstützt diese Entwicklungsprozesse durch Vernetzungsaktivitäten. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung hat sie eine Nationale Koordinierungsstelle ECVET eingerichtet, die am 1. November 2010 ihre Arbeit aufnahm. Die Nationale Koordinierungsstelle ECVET ist eine Servicestelle, die Bildungsakteure in Deutschland bei der Erprobung von ECVET-Prinzipien, -Verfahren und -Instrumenten im Kontext transnationaler Mobilitätsmaßnahmen unterstützt (www.ecvet-info.de). Sie ist Ansprechpartner für grundsätzliche Fragen der Anwendung von ECVET-Verfahren und Instrumenten zur Verbesserung der Transparenz und Anerkennung im Ausland erworbener beruflicher Kompetenzen. Seit 2012 wird sie durch ein Team nationaler ECVET-Experten unterstützt.

(2) ECVET wird darüber hinaus als Mittel verstanden, das innerhalb von nationalen Bildungssystemen zur Anwendung kommen soll. 2010 wurden sieben Pilotprojekte von der Europäischen Kommission ausgewählt (die sogenannte „2. ECVET-Generation“), die ECVET bis 2014 mit die-

¹⁴ European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009): Standards and Guidelines for

ser Zielsetzung erproben. Auch von deutscher Seite wird ECVET als europäischer Impuls für innerstaatliche Reformbestrebungen verstanden. In diesem Sinne wird in der Pilotinitiative DECVET (Entwicklung eines deutschen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung) des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eruiert, ob ein an ECVET angelehntes Credit-System zur Erleichterung von Übergängen im deutschen Berufsbildungssystem beitragen kann (www.decvet.net).

(1) Umsetzung über LEONARDO-DA-VINCI-Mobilitätsprojekte

Seit 2010 stellt ECVET im Programm für lebenslanges Lernen in den Aktionen LEONARDO DA VINCI Mobilität, Partnerschaften und Innovationstransfer eine nationale Priorität dar. Darüber hinaus unterstützen die NA beim Bundesinstitut für Berufsbildung und die Nationale Koordinierungsstelle ECVET die Akteure der geförderten Projekte in Deutschland beim Austausch von Erfahrungen sowie der Entwicklung praxisrelevanter Materialien. Ziel ist es, Beispiele guter Praxis bekannt zu machen und in andere Lernkontexte transferierbare Verfahren und Prinzipien zu identifizieren. Die Entwicklung einer „gemeinsamen Sprache“ und Terminologie sowie die Erarbeitung von Handreichungen und Leitfäden soll Bildungsakteure bei der Anwendung des ECVET-Ansatzes unterstützen.

Das Eckpunktepapier zur Erprobung von ECVET im Kontext transnationaler Mobilität in Deutschland des Bundesministeriums für Bildung und Forschung definiert konkrete Orientierungspunkte für die Erprobungsphase innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems. Für die Erprobung von ECVET in Deutschland ist Konsens, dass dies im Rahmen des bestehenden Berufsbildungssystems unter Beibehaltung des Berufsprinzips und der Zielsetzung des Erwerbs beruflicher Handlungsfähigkeit geschieht. Das Berufsprinzip sichert durch eine mehrjährige Berufsausbildung in breit angelegten bundeseinheitlichen Ausbildungsberufen die Möglichkeit, eine Vielzahl von konkreten beruflichen Tätigkeiten wahrzunehmen. Weitere Orientierungspunkte sind:

- Konzentration der Erprobung auf den Kompetenzerwerb während einer formalen Aus- oder Weiterbildung, einschließlich Zusatzqualifikationen,
- kompetenzorientierte Beschreibung der Lernergebnisse auf der Grundlage der EQF-Systematik,
- Festlegung von Lernergebniseinheiten anhand konkreter Arbeitsaufgaben und Arbeitsprojekte,
- Validierung und Anerkennung der Lernergebnisse nach den geltenden Rechtsvorschriften,
- fakultative Vergabe von Kreditpunkten für Lernergebniseinheiten,
- Durchführung und Anerkennung der Mobilitätsmaßnahme auf der Basis der Partnerschafts-

vereinbarung,

- Unterstützung der ECVET erprobenden Bildungsakteure durch Bund, Länder und Sozialpartner.

Bei der Erprobung von ECVET im Kontext transnationaler Mobilität stellt die mögliche Systemkonvergenz mit ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), dem europäischen Leistungspunktesystem für den Hochschulbereich, zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Priorität dar.

(2) Umsetzung über die Initiative DECVET

Im Herbst 2007 wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung die Pilotinitiative "DECVET - Entwicklung eines Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung" gestartet. Ziel war die Entwicklung und Erprobung von Verfahren und Modellen zur Beschreibung, Erfassung, Bewertung, Dokumentation, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems und unter Wahrung seiner Prinzipien. Die in der Pilotinitiative DECVET entwickelten und zum Teil erprobten Instrumente sollen einen wesentlichen Beitrag zur Förderung von Durchlässigkeit, Transparenz und Mobilität innerhalb des deutschen Berufsbildungssystems leisten. Die Vergabe von ECVET-Punkten spielte in den Projekten eine untergeordnete Rolle. Die Erprobung zeigte, dass die Bepunktung der Lernergebniseinheiten im deutschen Berufsbildungskontext gegenwärtig nur bedingt relevant und nicht zwingend erforderlich ist, um eine Übertragung von Lernergebnissen von einem Lernkontext auf einen anderen zu ermöglichen. Insgesamt zehn Projekte, die 2008 ihre Arbeit aufnahmen, verfolgten das Ziel, die Anrechnungsmöglichkeiten an je einer der folgenden Schnittstellen zu verbessern:

- zwischen Berufsausbildungsvorbereitung und dualer Ausbildung,
- zwischen dualen Ausbildungsgängen,
- zwischen vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung sowie
- zwischen dualer Berufsausbildung und beruflicher Fortbildung.

In der Pilotinitiative wurden die Zielsetzungen des ‚Brügge-Kopenhagen-Prozesses‘ aufgegriffen. Dabei wurde an europäische Instrumente (EQR, ECVET) und entsprechende Strukturreformen angeknüpft.

Auch bezüglich der Kompetenz- bzw. Outcome-Orientierung entspricht DECVET den europäischen Leitideen: Betrachtet werden die „learning outcomes“, die beim Durchlaufen eines Bildungsgangs erworben werden. Somit bietet sich nun auch die erprobte Möglichkeit, beruflich erworbene Kompetenzen bzw. Lernergebnisse lernweg- und lernortunabhängig zu bewerten und auf verschiedene Bildungsgänge anzurechnen. 2012 wurde mit der politischen Auswertung der DECVET-Erprobungsergebnisse begonnen.

4.3.2.2. Hochschulbereich

Wie im zweiten Kapitel berichtet, ist die Umsetzung der Bologna-Reformen in Deutschland weit fortgeschritten. Dies schließt die Anwendung des ECTS ein.

Leistungspunkte (= Credits) werden für alle studentischen Leistungen vergeben, die für den ordnungsgemäßen Abschluss eines Studiums relevant sind, d.h. für alle Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen einschließlich der Prüfungsleistungen. Grundlage für die Bemessung der Credits ist der angenommene durchschnittliche Arbeitsaufwand eines idealtypischen Studierenden ("student workload"), der für das erfolgreiche Absolvieren der jeweiligen Studien- bzw. Prüfungsleistung (einschließlich Vorbereitung, Teilnahme, Nachbereitung) insgesamt erforderlich ist. Die Vergabe von Leistungspunkten ist unabhängig von der Benotung der erbrachten Studien- bzw. Prüfungsleistung.

Das ECTS soll nicht nur helfen, Studienleistungen innerhalb der nationalen und internationalen Systeme transparenter und leichter anerkennbar zu machen und somit die Mobilität der Studierenden im Europäischen Hochschulraum zu erhöhen. Über den Paradigmenwechsel von den Kontaktstunden in der Lehre zum studentischen Lernaufwand sowie die Definition von Lernergebnissen und Kompetenzen im Zuge der Modularisierung hat sich das ECTS mehr und mehr zu einem Instrument der systematischen Studienreform entwickelt.

4.3.3. Maßnahmen zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens

Im Abschnitt 2.7. wurde dargestellt, dass es in Deutschland einzelne nebeneinander bestehende rechtlich verankerte und mit einer formalen Anerkennung bzw. einer Zulassung oder Berechtigung verbundene Verfahren gibt, die eine Anerkennung bzw. Teilanerkennung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen ermöglichen. Darüber hinaus wurde verdeutlicht, dass dem Erfahrungslernen und dem Lernen im Arbeitsprozess aufgrund hoher Praxisanteile eine große Bedeutung zukommt.

Die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) vom 23.04.2008 aufgreifend, wurden darüber hinaus Maßnahmen eingeleitet, um die Berücksichtigung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen stärker zu fördern. Im Rahmen der DQR-Entwicklung wurden zunächst zwei Expertisen zur „Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR“ (März 2010) und zur „Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen“ (Mai 2010) erstellt. Ein Experten-Workshop im Juli 2010 zeigte die Breite der derzeit in Deutschland vorhandenen Positionen zum Thema. In den DQR-Gremien wurde festgehalten, dass es in Deutschland bereits eine Reihe von Verfahren zur Anerkennung und Sichtbarmachung von informell erworbenen Kompetenzen gibt,

auf die bei der weiteren Entwicklung aufgebaut werden kann (vgl. oben Abschnitt 2.7.). In einem weiteren Schritt wurden im Juni 2011 zwei Experten-Arbeitsgruppen gebildet. Sie hatten die Aufgabe, Empfehlungen für eine mögliche Einbeziehung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen in den DQR zu erarbeiten. In die Beratungen der beiden Arbeitsgruppen gingen schriftliche Stellungnahmen verschiedener Wissenschaftler ein. Die Empfehlungen wurden im Arbeitskreis DQR diskutiert und ausgewertet, und die folgenden weiteren Schritte wurden vereinbart (vgl. Stellungnahme des 24. Arbeitskreises DQR, 13.09.2012; vgl. Anhang, 5.3.).

Es wurde festgehalten, dass durch die Schaffung neuer Zugänge zu Bildung und Lernen, die Erhöhung der Vielfalt der möglichen Aneignungswege und den Abbau der Barrieren zwischen Bildungsbereichen das lebenslange Lernen gefördert werden soll. Dabei soll vor allem nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen verstärkte Aufmerksamkeit zukommen. Folgende Punkte stehen dabei im Vordergrund:

- Es gilt, die zunehmende Verklammerung des formalen, des nicht-formalen und des informellen Lernens in der Lernbiographie der Menschen angemessen abzubilden.
- Dabei sind die unterschiedlichen Wege des Kompetenzerwerbs im nicht-formalen und informellen Lernen zu berücksichtigen.
- Vorhandene Kompetenzfeststellungs- und Anerkennungsverfahren sollten mit Blick auf nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen weiterentwickelt und standardisiert werden. Die Verfahren sollten sich an einem oder mehreren Arbeits- oder Lernbereichen orientieren. Angebote der Information und Beratung interessierter Bürger über diese Verfahren sollten durch Weiterentwicklung der bereits bestehenden und bewährten Strukturen sichergestellt werden.
- Die Zielgruppen für die Beurteilung und Bewertung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens sollten breit definiert werden.
- Es sollte die Möglichkeit geben, Kompetenzen, die auf dem Wege nicht-formaler und informeller Lernprozesse erworben und auf Basis von Validierungsverfahren zuerkannt werden, dem DQR auf allen Niveaus zuzuordnen. Es müssen jedoch nicht zwangsläufig alle Ergebnisse nicht-formaler und informeller Lernprozesse Zugang zum DQR finden.

Durch eine Expertengruppe sollen zunächst exemplarische Zuordnungen von Lernergebnissen aus dem nicht-formalen Bereich vorgenommen werden. Da es im nicht-formalen Bereich Lernangebote gibt, die den Qualifizierungswegen des formalen Bereichs sehr nahe kommen, soll zunächst die Einbeziehung der Lernergebnisse dieses Bereichs in den DQR vorangetrieben werden. Dazu wird in Anlehnung an die Erprobungsphase für die exemplarische Zuordnung formaler Qualifikationen eine Expertengruppe eingerichtet, die ausgewählte, potenziell zuordnungsfähige Lernergebnisse

aus dem nicht-formalen Bereich dem DQR beispielhaft zuordnet und ggf. Mindestanforderungen für die Zuordnung von Ergebnissen nicht-formalen Lernens erarbeitet. Die Ergebnisse der Expertengruppe werden dem Arbeitskreis DQR präsentiert und dort beraten.

Darüber hinaus sind weitere Schritte zur stärkeren Berücksichtigung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen erforderlich, deren Umsetzung die Einbeziehung weiterer bildungspolitischer Akteure voraussetzt. Dieser Prozess, der u. a. eine systematische Validierung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen einschließt, soll durch zuständige Fachministerien in Bund und Ländern in Zusammenarbeit mit Sozialpartnern und Wirtschaftsorganisationen sowie Einrichtungen der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung weitergeführt werden. Das BMBF wird dazu vor dem Hintergrund des „Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens“ der Europäischen Kommission eine Arbeitsgruppe mit den verantwortlichen Partnern zum Thema „Systematische Validierung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen“ einrichten. Die Ergebnisse sollen in Hinblick auf die möglichen Konsequenzen für den DQR im Arbeitskreis DQR beraten werden.

4.4. Kriterium 4

The procedures for inclusion of qualifications in the national qualifications framework or for describing the place of qualifications in the national qualification system are transparent.

Die Struktur des deutschen Bildungssystems wurde in Kapitel 2 des Referenzierungsberichts ausführlich beschrieben. Im Folgenden wird das Verfahren der Zuordnung der Qualifikationen zum DQR dargestellt.

4.4.1. Methodik der Zuordnung

Vorschläge für die begründete Zuordnung von Qualifikationen zum DQR wurden in der Erprobungsphase (2. Erarbeitungsphase des DQR) unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz unter Beteiligung von Experten aus den Bildungsbereichen durch vier Arbeitsgruppen erarbeitet. Die Arbeitsgruppen – besetzt mit Vertretern der Unternehmen, der Sozialpartner aus den Bildungsbereichen sowie der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe und des Arbeitskreises DQR – analysierten ausgewählte Qualifikationen aus den Bereichen „Metall und Elektro“, „Handel“, „Gesundheit“ und „IT“ (vgl. Kapitel 3.3.). Das zugrundeliegende methodische Vorgehen wird im Folgenden beschrieben.

Da DQR-Zuordnungen im ersten Schritt für den *formalen* Bereich vorgenommen werden sollten, waren zunächst die einschlägigen Rechtsverordnungen, Lehr- und Studienpläne, Ordnungsmittel der beruflichen Bildung etc. zu betrachten. Um die Lernergebnisse, die mit dem Erwerb der Qualifikationen verbunden sind, zu den outcome-orientierten Deskriptoren des DQR in Beziehung setzen zu können, wurden die Dokumente outcome-orientiert betrachtet. D. h., sie wurden hinsichtlich der in ihnen enthaltenen Hinweise auf angestrebte Lernergebnisse im Sinne des Kompetenzbegriffs des DQR ausgewertet.

Lernergebnisorientierung bedeutet im DQR, dass Qualifikationen mit Blick auf die Handlungskompetenz beurteilt werden, die durch sie erworben wird. Dieser aktive Charakter kommt begrifflich darin zum Ausdruck, dass die Kompetenzen im DQR mit Verben beschrieben wurden (z. B. „einfache Transferleistungen erbringen“).

Auf der Grundlage dieser „learning outcomes“ wurden Übereinstimmungen mit den Niveaubeschreibungen des DQR identifiziert und Niveauzuordnungen getroffen. Dabei wurde zwischen zwei Verfahren unterschieden:

- **Induktive Herangehensweise:**

Sie geht von der Gliederung der relevanten Quellentexte, z. B. von den in einem Lehrplan aufgelisteten Lerninhalten – also einer input-orientierten Struktur –, aus und schließt von hier aus auf die der Qualifikation zuzuordnenden Lernergebnisse.

- **Deduktive Herangehensweise:**

Sie geht von Hypothesen über die Strukturmerkmale der mit einer Qualifikation erworbenen Kompetenz aus und fasst die in den Quellentexten enthaltenen Inhalte zu ca. fünf bis zehn Funktionsfeldern zusammen, die der erwarteten typischen Anforderungsstruktur entsprechen.

Bei beiden Vorgehensweisen zeigte sich, dass eine eindeutige Zuordnung zu einem Niveau schwer möglich war und eine gewisse Unschärfe bestehen blieb, die Abweichungen im Umfang von einem Niveau zuließ. Dies lag oftmals daran, dass die zugrundeliegenden Quellen nicht durchgehend lernergebnisorientiert abgefasst sind. Für eine endgültige Zuordnung zu einer Stufe des DQR war daher eine ganzheitliche Betrachtung der Qualifikation notwendig.

Da die Kategorien des DQR auf einem höheren Abstraktionsniveau angesiedelt sind als die Vorgaben z. B. in einem Lehrplan, musste ein interpretativer Zugang gewählt werden. In beiden Fällen erfolgte die Einstufung zunächst für einzelne Kompetenzbündel, erst dann für die Gesamtqualifikation. Zur zusammenfassenden Dokumentation der Ergebnisse dieser Detailbetrachtung wurde ein Formular genutzt, dessen Struktur die nachfolgende Tabelle wiedergibt:

Tab. 12: Zuordnungsformular – Dokumentationsvorlage

Name der Qualifikation			
Verwendete Dokumente und Quellentexte			
Vorgeschlagene Niveauzuordnung			
Kompetenz-Bereich	Kategorien/Subkategorien	Niveau	Begründung/ Erläuterungen
Fach-Kompetenz	Wissen (Tiefe und Breite)		
	Fertigkeiten (instrumentale und systemische Beurteilungsfähigkeit)		
Personale Kompetenz	Soziale Kompetenz (Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation)		
	Selbständigkeit (Eigenständigkeit, Reflexivität, Lernkompetenz)		
Zuordnungsschwierigkeiten			

Eine Qualifikation wurde jeweils dem höchsten Niveau zugeordnet, dessen Deskriptoren weitgehend auf sie zutrafen. Da die vier „Kompetenzsäulen“ (a) in verschiedenen Qualifikationen unterschiedliches Gewicht haben und (b) bei einer Qualifikation nicht notwendig das gleiche Niveau aufweisen, war es manchmal erforderlich, zur Einstufung der Gesamtqualifikation eine sinnvolle Gewichtung der Teilaspekte vorzunehmen. Die Lernergebnisse wurden daher zunächst nach Säulen getrennt betrachtet. Im zweiten Schritt wurde dann eine Gesamteinordnung im Sinne eines „Best Fit“ vorgenommen. Dies warf jedoch keine größeren methodischen Probleme auf, da sich für die zusammenfassende Charakterisierung der Kompetenzniveaus der Niveauindikator als hilfreich erwies.

Die Ergebnisse der Experten-Arbeitsgruppen wurden in der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe und im Arbeitskreis DQR ausgewertet und mit Blick auf die Stimmigkeit der Gesamtarchitektur finalisiert. Die Zuordnung von Qualifikationen zum DQR fand unter der Maßgabe statt, dass ein Niveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreicht werden kann. Tatsächlich ergab eine lernergebnisorientierte Betrachtung, dass z. B. Qualifikationen der beruflichen und der Hochschulbildung auf einem Niveau angesiedelt sein können.

4.4.2. Die Zuordnungen und ihre Begründungen

Folgende formale Qualifikationen wurden bislang dem DQR zugeordnet:

Tab. 13: Zuordnungsübersicht (ohne Allgemeinbildung)

DQR / EQR Niveau	Qualifikationen
1	Berufsausbildungsvorbereitung <ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB) • Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)
2	Berufsausbildungsvorbereitung <ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB) • Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) • Einstiegsqualifizierung (EQ) Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung)
3	Duale Berufsausbildung (2-jährige Ausbildungen) Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)
4	Duale Berufsausbildung (3- und 3½-jährige Ausbildungen) Berufsfachschule (Assistentenberufe) Berufsfachschule (vollqualifizierende Berufsausbildung)
5	IT-Spezialist (Zertifizierter), Servicetechniker (Geprüfter)*
6	Bachelor Fachkaufmann (Geprüfter), Fachwirt (Geprüfter), Meister (Geprüfter), Operativer Professional (IT) (Geprüfter)* Fachschule (Staatlich Geprüfter...)
7	Master Strategischer Professional (IT) (Geprüfter)*
8	Promotion

* Weitere Qualifikationen der beruflichen Aufstiegsfortbildung werden nach dem im „Gemeinsamen Beschluss“ beschriebenen Verfahren konsensual zugeordnet.

Damit sind zunächst Qualifikationen aus zwei Bildungsbereichen (Berufsbildung und Hochschulbildung) erfasst (zur Zuordnung der Allgemeinbildung vgl. Abschnitt 3.1.). Die Zuständigkeit für die Regelung dieser Qualifikationen liegt

- bei den Ländern für die schulische Berufsausbildung (Berufsvorbereitungsjahr, Berufsfachschule, Fachschule) und für die Hochschulbildung (Bachelor, Master, Promotion),
- bei Bund und Ländern für die Berufsausbildung im dualen System (Bund: betrieblicher Teil; Länder: schulischer Teil) und

- beim Bund für Maßnahmen der Ausbildungsvorbereitung (Sozialgesetzbuch III: Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme, Einstiegsqualifizierung) und für die geregelte Aufstiegsfortbildung (Berufsbildungsgesetz: Kfz-Servicetechniker, Fachkaufmann, Fachwirt, Meister, IT-Fortbildungen).

Die tabellarische Übersicht der zugeordneten Qualifikationen stellt den aktuellen Stand zum 01.05. 2013 dar und wird kontinuierlich aktualisiert.

Im Folgenden werden diese Qualifikationen kurz beschrieben durch Angabe

- der zertifizierenden Stelle,
- der ISCED-97-Stufe,
- der geltenden Zugangsvoraussetzungen,
- des Abschlusses, der erworben wird,
- der Anschlussmöglichkeiten, die sich für Absolventen ergeben,
- des Lernorts,
- der Lerndauer und
- der gesetzlichen Grundlagen, Lehrpläne etc., die für die Qualifikation relevant sind.

Die Begründung der DQR-Zuordnung stützt sich jedoch nicht auf diese Angaben zu institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen und Input-Kriterien wie die Lernzeit, sondern auf die Betrachtung der Lernergebnisse.¹⁵

Die Lernergebnisbeschreibungen werden hier – aus Platzgründen – in zusammengefasster Form wiedergegeben. Ausführliche Begründungen für alle Zuordnungen enthält das in Entwicklung befindliche DQR-Handbuch (vgl. Abschnitt 3.3.). Wie Lernergebnisse dort beschrieben werden, wird hier für drei ausgewählte Qualifikationen auf den Niveaus 3, 4 und 6 exemplarisch verdeutlicht:

- Duale Berufsausbildung „Industrieelektriker/Industrieelektrikerin“
- Duale Berufsausbildung „Elektroniker für Automatisierungstechnik“
- Industriemeister der Fachrichtung Elektrotechnik (Geprüfter)

Das DQR-Handbuch enthält entsprechende Beschreibungen für alle zugeordneten Qualifikationen.

¹⁵ Eine Betrachtung, die auf Lernzeiten fokussiert, widerspricht insbesondere dem Charakter der Aufstiegsfortbildungen, die den Niveaus 5-7 zugeordnet wurden. Der Gesetzgeber regelt hier oftmals nur die Prüfung und ihre Inhalte, nicht Lernweg, -ort und -zeit. Es werden dann zwar verschiedene Vorbereitungskurse angeboten, diese sind jedoch – entsprechend den Vorerfahrungen der Teilnehmenden – unterschiedlich lang (Beispiel „Technischer Fachwirt“: in Vollzeit ca. zwischen 8 Wochen und 14 Monate!). Informell im Kontext einer qualifizierten Berufstätigkeit Gelerntes spielt hier eine bedeutende Rolle.

Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Das Berufsvorbereitungsjahr an beruflichen Schulen hat die Aufgabe, Teilnehmende auf den Eintritt in eine Berufsausbildung oder in ein Arbeitsverhältnis vorzubereiten. Dabei sind insbesondere Maßnahmen zu unterstützen, die in Kooperation mit anderen Trägern die Chancen für einen Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis verbessern. Das Berufsvorbereitungsjahr kann den nachträglichen Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsabschlusses ermöglichen (DQR-Niveau 2) und somit wird die Ausbildungsreife erlangt. Eine Person kann als ausbildungsreif bezeichnet werden, wenn sie die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Hierzu zählen grundlegende kognitive, soziale und persönliche Dispositionen sowie die psychische und physische Belastbarkeit. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung) (Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife).

Bei Teilnehmenden des Berufsvorbereitungsjahres handelt es sich auf Grund ihrer Lebenssituation, ihrer Lernbeeinträchtigung und/oder ihrer Verhaltensauffälligkeiten um Jugendliche mit besonderem Förderbedarf.

Bei stärkerer Orientierung des BVJ an der Allgemeinbildung und nur bedingter beruflicher Orientierung sowie mindestens sechsmonatiger Teilnahme erfolgt die Zuordnung zu Niveau 1.

Beispiel	Berufsvorbereitungsjahr Metalltechnik und Kraftfahrzeugtechnik
Qualifikation	Teile der beruflichen Grundbildung im Berufsfeld Metalltechnik bzw. Kraftfahrzeugtechnik Erweiterung der Allgemeinbildung
Zertifizierende Stelle	Berufsschule
ISCED 97	2 B
Zugangsvoraussetzungen	Keine; Angebot für junge Menschen ohne Abschluss im Sekundarbereich I einer allgemein bildenden Schule bzw. einer Förderschule oder bei besonderem Förderungsbedarf und fehlendem Ausbildungsvertrag bei noch nicht erfüllter Berufsschulpflicht.
Abschluss	Abgangszeugnis mit Gleichstellungsvermerk zum Abschlusszeugnis der Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen Evtl. Zertifizierung von Qualifizierungsbausteinen
Anschluss	Anrechnung beruflicher Vorbildung auf eine sich anschließende Ausbildung nach § 7 Berufsbildungsgesetz
Lernort	Berufliche Schule
Lerndauer	Ein Schuljahr (mindestens 6 Monate)
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Lehrplan Baden-Württemberg vom 29. Mai 1998, Lehrplanheft 3/ 1998 Lehrplan Thüringen vom 01. September 2004 Lehrplan Rheinland-Pfalz vom 01.02.2001 Verordnung über die Berufsausbildung zum Konstruktionsmechaniker nebst Rahmenlehrplan vom 23. Juli 2007
DQR-/EQR-Niveau	1
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	Im schulischen BVJ der Berufsausbildungsvorbereitung wird auf das erste Ausbildungsjahr der metalltechnischen Berufe in Theorie und Praxis Bezug genommen. In der Theorie orientieren sich die Lehrpläne an den Rahmenlehrplänen der dualen Berufsausbildung. In der Berufspraxis werden die Inhalte des Ausbildungsrahmenplans in Form von Lernfeldern dargestellt. Inhaltliche Kürzungen werden zugunsten der Aufarbeitung von Defiziten in der Allgemeinbildung vorgenommen. Der Unterricht in der Berufspraxis erfolgt in voll ausgestatteten Lehrwerkstätten bzw. kann teilweise in einem gelenkten Praktikum organisiert werden. Die Absolventen verfügen über Teile berufsfeldbreiten grundlegenden Wissens und Teile grundlegender Qualifikationen im Kontext berufsfeldtypischer Handlungsabläufe. Sie haben die Allgemeinbildung erweitert sowie die Ausbildungsreife erlangt und verfügen über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.

Maßnahmen der Arbeitsagentur (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen – BvB)

Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der Bundesagentur für Arbeit sind ein Qualifizierungsinstrument, um Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Die Übergangsqualifizierung richtet sich an Jugendliche, denen die Aufnahme einer Ausbildung (noch) nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen. Ziel der Übergangsqualifizierung ist die Verbesserung der beruflichen Handlungskompetenzen insbesondere durch Vermittlung von ausbildungs- oder arbeitsplatzbezogenen Kompetenzen.

Jugendliche, die zunächst in die Grundstufe eingetreten sind, können im Maßnahmeverlauf in die Übergangsqualifizierung wechseln, wenn in der BvB Ausbildungsreife hergestellt wurde und der angestrebte Übergang in betriebliche Ausbildung auch weiterhin noch nicht möglich ist.

Eine Dokumentation der erworbenen Kompetenzen in BvB im Sinne eines formellen Nachweises erfolgt nur in den Fällen, in denen Qualifizierungsbausteine bzw. Ausbildungsbausteine erworben wurden (d. h. inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten, die fachliche Teile anerkannter Ausbildungsberufe darstellen) oder in denen ein Schulabschluss nachgeholt wurde.

Bei BvB werden Grundstufe und Übergangsqualifizierung unterschieden.

In die Grundstufe treten die Teilnehmenden ein, die (noch) nicht ausbildungsreif sind, noch keine Berufswahlentscheidung getroffen haben oder (noch) nicht über die erforderliche Eignung für den angestrebten Beruf verfügen. In diese Stufe treten in der Regel auch die Teilnehmenden ein, die im Rahmen der BvB einen Hauptschulabschluss oder vergleichbaren Schulabschluss (DQR-Niveau 2) nachholen wollen.

Der Anspruch auf Teilnahme an nicht den Schulgesetzen der Länder unterliegenden BvB beruht auf §§ 51 und 52 Sozialgesetzbuch (SGB) III.

Beispiel	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme: Ausbildung und Qualifizierung für noch nicht ausbildungssreife Jugendliche
Qualifikation	Berufliche Grundqualifikation
Zertifizierende Stelle	Maßnahmeträger (z. B. Bildungsträger)
ISCED 97	2 B
Zugangsvoraussetzungen	Keine. Angebot für junge Menschen ohne berufliche Erstausbildung nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.
Abschluss	Trägerzertifikat
Anschluss	Weiterführende Schule; Berufsausbildung
Lernort	Bildungsträger, ggf. Praktika in Betrieben
Lerndauer	Keine definierte Mindest- oder Höchstförderdauer; in der Regel 4-10 Monate
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	§§ 51/52 Sozialgesetzbuch (SGB) III i. d. F. vom 01.04.2012 Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen i. d. F. vom November 2009
DQR-/EQR-Niveau	1
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	Die Zuordnung der BvB-Maßnahmen der Arbeitsagentur zu Niveau 1 erfolgt für die Grundstufe nach mindestens 4-monatiger Teilnahme. Die Absolventen verfügen über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.

Niveau 2

Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)

Die Beschreibung des Bildungsformats des Berufsvorbereitungsjahres (BVJ) findet sich bei Niveau 1.

Bei stärkerer berufsqualifizierender (im Unterschied zu allgemeinbildender) Ausrichtung durch Belegung von für das erste Ausbildungsjahr vorgesehenen Qualifizierungsbausteinen (d. h. inhaltlich und zeitlich abgegrenzten Lerneinheiten, die fachliche Teile anerkannter Ausbildungsberufe darstellen) erfolgt die Zuordnung zu Niveau 2. Die Ausbildungsreife (Definition s. o.: Niveau 1 BVJ) wird erlangt. Der Kompetenzerwerb ist analog zur einjährigen Berufsfachschule einzuschätzen.

Beispiel	Berufsvorbereitungsjahr Elektrotechnik
Qualifikation	Teile der beruflichen Grundbildung im Berufsfeld Elektrotechnik Hauptschulabschluss
Zertifizierende Stelle	Berufsschule
ISCED 97	2 B
Zugangsvoraussetzungen	Keine; Angebot für junge Menschen ohne Abschluss im Sekundarbereich I einer allgemein bildenden Schule bzw. einer Förderschule oder bei besonderem Förderungsbedarf und fehlendem Ausbildungsvertrag bei noch nicht erfüllter Berufsschulpflicht.
Abschluss	Abschlusszeugnis mit Gleichstellungsvermerk zum Hauptschulabschluss Evtl. Zertifizierung von Qualifizierungsbausteinen
Anschluss	Anrechnung beruflicher Vorbildung auf eine sich anschließende Ausbildung nach § 7 Berufsbildungsgesetz möglich
Lernort	Berufliche Schule
Lerndauer	Ein Schuljahr
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Lehrplan Rheinland-Pfalz vom 01.02.2001 Rahmenlehrplan für die Berufsschule für den berufsfeldbezogenen Lernbereich im Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld Elektrotechnik, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2003 Landesverordnung zum Berufsvorbereitungsjahr des entsprechenden Bundeslandes
DQR-/EQR-Niveau	2
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	<p>Im schulischen BVJ wird das erste Ausbildungsjahr der elektrotechnischen Berufe in Theorie und Praxis vollständig abgebildet. In der Theorie sind die Lehrpläne identisch mit den Rahmenlehrplänen bei dualer Berufsausbildung. In der Berufspraxis werden die Inhalte des Ausbildungsrahmenplans in Form von Lernfeldern dargestellt. Dabei werden keine inhaltlichen Kürzungen vorgenommen. Der Unterricht in der Berufspraxis erfolgt in voll ausgestatteten Lehrwerkstätten bzw. kann teilweise in einem gelenkten Praktikum organisiert werden.</p> <p>In den Ordnungsmitteln erfolgt der Hinweis auf Erwerb eines berufsfeldbreiten grundlegenden Wissens und grundlegender Kompetenzen im Kontext berufsfeldtypischer Handlungsabläufe. Zielsetzung ist die Erlangung der Ausbildungsreife bei gleichzeitiger Ermöglichung einer Berufsorientierung.</p> <p>Die Absolventen verfügen über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- und Arbeitsbereich. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.</p>

Maßnahmen der Arbeitsagentur (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen – BvB)

Die Beschreibung des Bildungsformats der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) findet sich bei Niveau 1.

Die Zuordnung zu Niveau 2 erfolgt, wenn

- Teilnehmende, die zunächst in die Grundstufe zugewiesen wurden, im Maßnahmeverlauf in die Übergangsqualifizierung gewechselt sind und dort mindestens 6 Monate qualifiziert wurden;
- Teilnehmende direkt der Übergangsqualifizierung zugewiesen und mindestens 6 Monate in der Übergangsqualifizierung qualifiziert wurden;
- Teilnehmende im Rahmen der BvB einen Hauptschulabschluss oder vergleichbaren Schulabschluss nachgeholt haben;
- Teilnehmende im Rahmen der BvB mindestens einen oder mehrere Qualifizierungsbausteine mit einem zeitlichen Vermittlungsumfang von 420 Stunden oder einen Ausbildungsbaustein erfolgreich absolviert haben.

Beispiel	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme: Lehrgang zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungschancen mit integriertem Hauptschulabschluss
Qualifikation	Berufliche Grundqualifikation Hauptschulabschluss
Zertifizierende Stelle	Maßnahmeträger (z. B. Bildungsträger)
ISCED 97	2 B
Zugangsvoraussetzungen	Keine. Angebot für junge Menschen ohne berufliche Erstausbildung nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.
Abschluss	Trägerzertifikat Zertifizierung von Qualifizierungsbausteinen bzw. Ausbildungsbausteinen Hauptschulabschluss
Anschluss	Weiterführende Schule; Berufsausbildung
Lernort	Bildungsträger und ggf. Praktika in Betrieben
Lerndauer	Keine definierte Mindest- oder Höchstförderdauer Bei Nachholen des Hauptschulabschlusses 12 Monate
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	§§ 51/52 Sozialgesetzbuch (SGB) III i. d. F. vom 01.04.2012 Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen i. d. F. vom November 2009
DQR-/EQR-Niveau	2
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	Die Absolventen haben berufliche Grundfertigkeiten erworben und einen Hauptschulabschluss oder vergleichbaren Schulabschluss nachgeholt. Sie verfügen über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.

Einstiegsqualifizierung (EQ)

Betriebliche Einstiegsqualifizierungen sind ein von der Wirtschaft entwickeltes sechs bis zwölf Monate dauerndes Angebot, das jungen Menschen mit Vermittlungshemmnissen als Brücke in die Berufsausbildung dient. Einstiegsqualifizierungen müssen mindestens zu 70 Prozent im Betrieb stattfinden. Eine Berufsausbildungsvorbereitung kann auch als Teil der Einstiegsqualifizierung angesehen und bei der Festlegung ihrer Dauer berücksichtigt werden.

Die Vermittlung und Vertiefung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz erfolgt bei EQ-Maßnahmen durch inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten, die aus den Inhalten des ersten Ausbildungsjahres anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. Im Unterschied zu anderen Formen der Berufsausbildungsvorbereitung verbringen die Qualifikanten bei einer Einstiegsqualifizierung die überwiegende Zeit direkt in den Betrieben und lernen zusätzlich, wie berufsbezogene Inhalte in die unternehmerische Praxis transferiert werden. Die im Rahmen der Einstiegsqualifikation zu erwerbenden Kompetenzen werden verbindlich beschrieben. Das Zertifikat der zuständigen Stelle (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer) bestätigt ihren Erwerb.

Beispiel	Einstiegsqualifizierung Elektro – Kabel- und Leitungsverlegung
Qualifikation	Teile aus dem ersten Ausbildungsjahr von Ausbildungsordnungen, die der Berufsgruppe Elektro zugehörig sind
Zertifizierende Stelle	Kammer (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer)
ISCED 97	2 B
Zugangsvoraussetzungen	Keine; Angebot für bei der Agentur für Arbeit ausbildungssuchend gemeldete lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Ausbildungssuchende mit eingeschränkten Vermittlungsperspektiven
Abschluss	Kammerzertifikat nach Punkt I.2. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland
Anschluss	Berufsbildungsgesetz Anrechnung beruflicher Vorbildung auf eine sich anschließende Ausbildung nach § 7 Berufsbildungsgesetz möglich
Lernort	Betrieb (zu mindestens 70 %) Berufsschule bei Bestehen der Berufsschulpflicht ggf. Bildungsträger
Lerndauer	6-12 Monate
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	§ 54 a Sozialgesetzbuch (SGB) III i. d. F vom 01.04.2012 Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland (2004, 2007, 2010)
DQR-/EQR-Niveau	2
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	Da die erfolgreiche Teilnahme an einer Einstiegsqualifizierung auch eine Anrechnung der Qualifizierungszeit auf eine spätere berufliche Ausbildung ermöglicht, sind die Inhalte von Einstiegsqualifizierungen wie die Ausbildungsinhalte zu bewerten. Die Teilnehmer sind in der Lage, Aufgaben unter weitgehender Anleitung zu erfüllen. Am Beispiel des Kompetenzbereichs „Wissen“ bedeutet das z. B., dass sie zwar noch nicht über „erweitertes Fachwissen in einem beruflichen Tätigkeitsfeld“ (Niveau 3) verfügen, aber schon mehr als einen „ersten Einblick in einen Lern- und Arbeitsbereich“ gewonnen haben (Niveau 1).

Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung)

Ziel der einjährigen Berufsfachschule ist der Erwerb einer fachrichtungsbezogenen beruflichen Grundbildung. Sie eröffnet berufsbezogene und allgemeine Grundkenntnisse und Grundfertigkeiten zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz und unterstützt die Schüler bei der Entwicklung eigener Lerntechniken und Lernstrategien. Durch das Bestehen der Abschlussprüfung wird der Erwerb der Kompetenzen des ersten Ausbildungsjahres (Berufliche Grundbildung) nachgewiesen.

In der einjährigen Berufsfachschule zum Erwerb beruflicher Grundbildung wird das erste Ausbildungsjahr in Theorie und Praxis vollständig abgebildet. In der Theorie sind die Lehrpläne identisch mit den Lehrplänen bei dualer Unterweisung. In der Berufspraxis werden die Inhalte des Ausbildungsrahmenplans in Form von Lernfeldern dargestellt. Dabei werden keine inhaltlichen Kürzungen vorgenommen. Der Unterricht in der Berufspraxis erfolgt in voll ausgestatteten Lehrwerkstätten bzw. kann teilweise in einem gelenkten Praktikum organisiert werden. Die Schüler arbeiten nicht nur selbständig, sondern beginnen auch in Gruppen zu arbeiten. Sie bringen sich dabei teilweise auch in Teams ein. Sie verfügen über ein breites Grundwissen in ihrem Bereich. Dieses kann bei sich anschließender Ausbildung in einem entsprechenden Berufsbildungsgesetz-Beruf voll angerechnet werden.

Beispiel	Berufsfachschule I Elektrotechnik in Rheinland-Pfalz
Qualifikation	Berufliche Grundbildung im Berufsfeld Elektrotechnik
Zertifizierende Stelle	Berufsfachschule
ISCED 97	2 B
Zugangsvoraussetzungen	Abschlusszeugnis der Hauptschule oder ein gleichwertiges Zeugnis
Abschluss	Abschlusszeugnis der Berufsfachschule I
Anschluss	Anrechnung beruflicher Vorbildung auf eine sich anschließende Berufsausbildung nach § 7 Berufsbildungsgesetz Besuch der Berufsfachschule II
Lernort	Berufsfachschule
Lerndauer	Ein Schuljahr
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Lernbereich im Berufsgrundbildungsjahr Berufsfachschulverordnung I und II für Rheinland-Pfalz vom 17.09.2009 Lehrplan für die Berufsfachschule I für Rheinland-Pfalz, Fachrichtung Technik vom 05.08.2005 Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.12.2007) Berufsfeld Elektrotechnik (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2003)
DQR-/EQR-Niveau	2
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	Im Bildungsgang Berufsfachschule wird das erste Ausbildungsjahr der elektrotechnischen Berufe in Theorie und Praxis vollständig abgebildet. In der Theorie sind die Lehrpläne identisch mit den Lehrplänen bei dualer Beschulung. In der Berufspraxis werden die Inhalte des Ausbildungsrahmenplans in Form von Lernfeldern dargestellt. Dabei wurden keine inhaltlichen Kürzungen vorgenommen. Der Unterricht in der Berufspraxis erfolgt in voll ausgestatteten Lehrwerkstätten bzw. kann teilweise in einem gelenkten Praktikum organisiert werden. In den Ordnungsmitteln erfolgt der Hinweis auf Erwerb eines berufsfeldbreiten grundlegenden Wissens und grundlegender Kompetenzen im Kontext berufsfeldtypischer Handlungsabläufe. Die Qualifikation entspricht somit einer im ersten Ausbildungsjahr vermittelten beruflichen Grundbildung. Die Absolventen verfügen über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- und Arbeitsbereich. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.

Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)

Die Berufsfachschule zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses verbindet berufsübergreifende mit berufsbezogenen Kompetenzen der jeweiligen Fachrichtung und führt zum Mittleren Schulabschluss. Dabei wird berufliche Handlungskompetenz gefördert, in dem Erfahrungs- und Lernsituationen eröffnet werden, die den individuellen Lernprozess der Schüler unterstützen.

Die zweijährige Berufsfachschule ermöglicht Jugendlichen den Erwerb erster berufsbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten in dem jeweiligen Berufsfeld. Dazu werden im Bildungsgang grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen erworben, die zum beruflichen Handeln befähigen. In Werkstätten, Laboren oder Lernbüros erfolgt der Erwerb der Kompetenzen der betrieblichen Ausbildung. Neben der Fachkompetenz werden vor allem die personalen Kompetenzen gefördert, die im jeweiligen Berufsfeld von besonderer Bedeutung sind. Der Erwerb der an den Bildungsstandards des Mittleren Schulabschlusses orientierten berufsübergreifenden Kompetenzen führt durch die Prüfung zu den Berechtigungen des Mittleren Schulabschlusses.

Beispiel	Zweijährige Berufsfachschule Wirtschaft und Verwaltung, Bremen
Qualifikation	Berufliche Grundbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung, Mittlerer Schulabschluss
Zertifizierende Stelle	Berufsfachschule
ISCED 97	3 B
Zugangsvoraussetzungen	Abschlusszeugnis der Hauptschule oder ein gleichwertiges Zeugnis. Es wird keine Berufsausbildung oder berufliche Tätigkeit vorausgesetzt.
Abschluss	Abschlusszeugnis der teilqualifizierenden Berufsfachschule Wirtschaft und Verwaltung
Anschluss	Fortsetzung des Bildungsweges in berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen Anrechnung beruflicher Vorbildung auf eine sich anschließende Berufsausbildung nach § 7 Berufsbildungsgesetz
Lernort	Berufsfachschule
Lerndauer	zwei Schuljahre
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Lehrplan für den fachrichtungsbezogenen Unterricht an der Handelsschule des Landes Bremen Rahmenlehrplan für den berufsbezogenen Lernbereich im Berufsgrundbildungsjahr Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.12.2007)
DQR-/EQR-Niveau	3
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	In der zweijährigen Berufsfachschule werden die Kompetenzen einer beruflichen Grundbildung im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung und die Berechtigungen des Mittleren Schulabschlusses erworben. Die Absolventen verfügen über eine bessere Grundlage für ihre Berufsentscheidung. Sie verfügen über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld.

Duale Berufsausbildung

Die Berufsausbildung im dualen System findet an den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule statt. Ziel ist es, in einem geordneten Ausbildungsgang berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln. Der erfolgreiche Abschluss befähigt zur unmittelbaren Berufsausübung als qualifizierte Fachkraft.

Im Rahmen der dualen Berufsausbildung gliedern sich die nach Berufsbildungsgesetz und nach Handwerksordnung anerkannten 344 Ausbildungsberufe nach ihrer Dauer in zweijährige, dreijährige und dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe. Nach erfolgreichem Abschluss einer kürzeren (z. B. zweijährigen) Ausbildung kann diese nahtlos in einer ähnlichen, aber längeren Berufsausbildung fortgesetzt werden. Die bereits erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten können dabei angerechnet werden.

Tiefe und Breite der erworbenen Kompetenzen sind somit auch in Korrelation der Ausbildungsdauer (Anzahl und zunehmende Komplexität der Lern-/Handlungsfelder) zu sehen, weshalb die zweijährigen und die drei-/dreieinhalbjährigen dualen Ausbildungen verschiedenen DQR-Niveaus zugeordnet werden.

Beispiel	Duale Berufsausbildung Industrielektriker/Industrielektrikerin
Qualifikation	Facharbeiter (Industrie), Geselle (Handwerk), Fachangestellter (Öffentlicher Dienst) Nach § 4 Absatz 1 des Berufsbildungsgesetzes staatlich anerkannte abgeschlossene Berufsausbildung.
Zertifizierende Stelle	Kammer (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer)
ISCED 97	3 B
Zugangsvoraussetzungen	Grundsätzlich wird – wie bei allen anerkannten, nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung geregelten Ausbildungsberufen – keine bestimmte schulische oder berufliche Vorbildung rechtlich vorgeschrieben (Beginn erst nach erfüllter Vollzeitschulpflicht möglich).
Abschluss	Berufsabschluss (Kammerprüfung) Abschlusszeugnis der Berufsschule Gleichwertigkeit mit dem Sekundarabschluss I bei entsprechenden Leistungen
Anschluss	Nach § 5 Abs. 2 Nr. 4 Berufsbildungsgesetz kann nach erfolgreich abgeschlossener Berufsausbildung des zweijährigen Ausbildungsberufs Industrieelektriker mit den Fachrichtungen Betriebstechnik oder Geräte und Systeme die Berufsausbildung nach den Vorschriften des dritten und vierten Ausbildungsjahres folgender Berufe fortgesetzt werden. <ul style="list-style-type: none"> • Elektroniker für Automatisierungstechnik • Elektrotechniker für Gebäude- und Infrastruktursysteme • Elektroniker für luftfahrttechnische Systeme • Systeminformatiker Nach Abschluss einer Berufsausbildung und entsprechender Praxiserfahrung besteht die Möglichkeit der Techniker- oder Meisters Ausbildung. Der Zugang zur Hochschule ist geregelt. Fachhochschulreife bei Bestehen der Zusatzprüfung.
Lernort	Betrieb Berufsschule
Lerndauer	Zweijährig (Vollzeit) Schulanteil: 960 Stunden
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Anerkannter Ausbildungsberuf nach § 4 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz Verordnung über die Berufsausbildung zum Industrieelektriker, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 29, 04.06.2009 Rahmenlehrplan für die Berufsschule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23.04.2009
DQR-/EQR-Niveau	3
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	Die Absolventen haben wesentliche Voraussetzungen für eine qualifizierte Beschäftigung erworben. Sie verfügen über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld.

Für eine ausführliche Beschreibung der Lernergebnisse vgl. die folgende Tabelle.

Beispiel für eine ausführliche Lernergebnis-Beschreibung gem. DQR-Handbuch (I):

Duale Berufsausbildung Industrieelektriker/Industrieelektrikerin

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische; Beurteilungsfähigkeit	Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz
<p>Industrieelektriker haben ein Verständnis für das Zusammenwirken mathematischer und naturwissenschaftlicher Inhalte sowie sicherheitstechnischer, ökonomischer bzw. betriebswirtschaftlicher und ökologischer Aspekte.</p> <p>Sie haben erweitertes Fachwissen insbesondere in Elektrotechnik, Installationstechnik, Informationstechnik, Mess- und Steuertechnik erworben.</p> <p>Industrieelektriker verfügen über erweitertes Fachwissen, um</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elektronische Systeme zu analysieren und Funktionen zu prüfen; - Elektrische Installationen zu planen und auszuführen; - Steuerungen zu analysieren und anzupassen; - Informationstechnische Systeme bereitzustellen. <p>Fachrichtung Betriebstechnik</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elektroenergieversorgung und Sicherheit von Betriebsmitteln zu gewährleisten; - Geräte und Baugruppen in Anlagen zu analysieren und zu prüfen; - Steuerungen für Anlagen zu programmieren und zu realisieren; - Antriebssysteme auszuwählen und zu integrieren. 	<p>Industrieelektriker verfügen über kognitive und praktische Fertigkeiten, die sie befähigen, mechanische Komponenten und Betriebsmittel zu bearbeiten und zu verbinden und elektrische Systeme zu analysieren und Funktionen zu prüfen. Sie können Arbeitsergebnisse beurteilen und Transferleistungen erbringen.</p> <p>Sie ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - bearbeiten, montieren und verbinden mechanische Komponenten und elektrische Betriebsmittel; - messen und analysieren elektrische Funktionen und Systeme; - beurteilen die Sicherheit von elektrischen Anlagen und Betriebsmitteln; - installieren und konfigurieren IT-Systeme; <p>Fachrichtung Betriebstechnik</p> <ul style="list-style-type: none"> - erbringen eine technische Auftragsanalyse; - installieren elektrischen Anlagen und setzen diese in Betrieb; - halten Anlagen und Systeme Instand; 	<p>Industrieelektriker können im Team arbeiten, sich gegenseitig unterstützen, fachsprachlich korrekt kommunizieren, die Lern- und Arbeitsumgebung mitgestalten und Abläufe und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen.</p> <p>Sie...</p> <ul style="list-style-type: none"> - arbeiten überwiegend im Team und kommunizieren im Rahmen der beruflichen Tätigkeit fachsprachlich korrekt inner- und außerbetrieblich mit anderen Personen; - wenden Methoden der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung an; - planen Aufgaben im Team und stimmen sie ab; - recherchieren, beschaffen und bewerten Informationen; - können Sachverhalte darstellen, Protokolle anfertigen, deutsche und englische Fachbegriffe anwenden; - führen Gespräche mit Vorgesetzten, Mitarbeitern und im Team situationsgerecht und zielorientiert und berücksichtigen kulturelle Identitäten; - stellen Dokumentationen zusammen und ergänzen sie; 	<p>Industrieelektriker sind befähigt, selbständig zu arbeiten. Insbesondere im Umgang mit Strom führenden Bauteilen agieren sie verantwortungsbewusst und sorgfältig.</p> <p>Sie...</p> <ul style="list-style-type: none"> - planen Arbeitsabläufe und Teilaufgaben unter Beachtung wirtschaftlicher und terminlicher Vorgaben; - kalkulieren und bewerten Material- und Arbeitsaufwand, erfassen erbrachte Leistungen; - wenden betriebsübliche Qualitätssicherungssysteme an; - erkennen ihren eigenen Qualifikationsbedarf und nutzen Qualifizierungsmöglichkeiten; - beachten Normen und Vorschriften, nutzen technische Regelwerke und Bestimmungen, Datenblätter und Beschreibungen, Betriebsanleitungen und andere berufstypische Informationen, auch in englischer Sprache; - wenden Normen, Vorschriften und Regeln zur Sicherung der Produktqualität an, sichern die störungsfreie Arbeit von Anlagen und Systemen und tragen zur ständigen Verbesserung der Arbeitsab-

<p>Fachrichtung Geräte und Systeme</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elektroenergieversorgung für Geräte und Systeme zu realisieren; - Elektronische Baugruppen von Geräten zu konzipieren, herzustellen und zu prüfen; - Baugruppen hard- und softwareseitig zu konfigurieren; - Geräte herzustellen und zu prüfen. 	<p>Fachrichtung Geräte und Systeme</p> <ul style="list-style-type: none"> - erbringen eine technische Auftragsanalyse; - fertigen Komponenten und Geräte; - stellen Geräte und Systeme her und nehmen diese in Betrieb. 	<ul style="list-style-type: none"> - pflegen, schützen, sichern und archivieren Daten und Dokumente; - erklären Leistungen und Produkte und übergeben sie an Nutzer; - nutzen aktuelle Informations- und Kommunikationssysteme zur Beschaffung von Informationen, Bearbeitung von Aufträgen, Dokumentation und Präsentation der Arbeitsergebnisse. 	<p>läufe bei;</p> <ul style="list-style-type: none"> - handeln verantwortungsbewusst unter Berücksichtigung sicherheitstechnischer Aspekte.
--	---	---	--

Niveau 4

Duale Berufsausbildung

Die Beschreibung des Bildungsformats der dualen Berufsausbildung findet sich bei Niveau 3.

Beispiel 2	Duale Berufsausbildung Elektroniker für Automatisierungstechnik
Qualifikation	Facharbeiter (Industrie), Geselle (Handwerk), Fachangestellter (Öffentlicher Dienst) Nach § 4 Absatz 1 des Berufsbildungsgesetzes staatlich anerkannte abgeschlossene Berufsausbildung. Fachhochschulreife nach Prüfung
Zertifizierende Stelle	Kammer (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer)
ISCED 97	3 B
Zugangsvoraussetzungen	Grundsätzlich wird – wie bei allen anerkannten, nach dem Berufsbildungsgesetz oder der Handwerksordnung geregelten Ausbildungsberufen – keine bestimmte schulische oder berufliche Vorbildung rechtlich vorgeschrieben (Beginn erst nach erfüllter Vollzeitschulpflicht möglich).
Abschluss	Berufsabschluss (Prüfung vor der zuständigen Stelle) Abschlusszeugnis der Berufsschule Gleichwertigkeit mit dem Sekundarabschluss I bei entsprechenden Leistungen Fachhochschulreife bei Bestehen der Zusatzprüfung
Anschluss	Nach Abschluss einer Berufsausbildung und entsprechender Praxiserfahrung besteht die Möglichkeit der Techniker- oder Meisterausbildung. Der Zugang zur Fachhochschule bzw. Universität ist geregelt. Fachhochschulreife bei Bestehen der Zusatzprüfung.
Lernort	Betrieb Berufsschule (Schulanteil: 1.680 Stunden)
Lerndauer	dreieinhalb Jahre
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Anerkannter Ausbildungsberuf nach § 4 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz und § 25 Abs. 1 Handwerksordnung Verordnung über die Berufsausbildung zum Elektroniker für Automatisierungstechnik, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2009 Teil I Nr. 31, 03.07.2003 Rahmenlehrplan für die Berufsschule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23.04.2009
DQR-/EQR-Niveau	4
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	Die Absolventen sind in der Lage, in einem dynamischen betrieblichen Umfeld Arbeitsaufträge für hochkomplexe, rechnergesteuerte Anlagen selbständig und eigenverantwortlich zu planen, durchzuführen und die Ergebnisse zu reflektieren. Sie lösen Aufgaben auf der Grundlage ihres vertieften mathematischen und naturwissenschaftlichen Fachwissens sowie sicherheitstechnischer, ökonomischer bzw. betriebswirtschaftlicher und ökologischer Kompetenzen.

Für eine ausführliche Beschreibung der Lernergebnisse vgl. die folgende Tabelle.

Beispiel für eine ausführliche Lernergebnis-Beschreibung gem. DQR-Handbuch (II):

Duale Berufsausbildung „Elektroniker für Automatisierungstechnik“

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische; Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz
<p>Elektroniker für Automatisierungstechnik haben ein Verständnis für das Zusammenwirken mathematischer und naturwissenschaftlicher Inhalte sowie sicherheitstechnischer, ökonomischer bzw. betriebswirtschaftlicher und ökologischer Aspekte.</p> <p>Sie haben fachtheoretisches Wissen insbesondere in Elektrotechnik, Informationstechnik, Mess-, und Steuertechnik erworben.</p> <p>Elektroniker für Automatisierungstechnik verfügen über vertieftes fachtheoretisches Wissen, um</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elektronische Systeme zu analysieren und Funktionen zu prüfen; - Elektrische Installationen zu planen und auszuführen; - Steuerungen zu analysieren und anzupassen; - Informationstechnische Systeme bereitzustellen; - Elektroenergieversorgung und Sicherheit von Betriebsmitteln zu gewährleisten; - Anlagen zu analysieren und deren 	<p>Elektroniker für Automatisierungstechnik verfügen über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten, das sie befähigt, selbständig mechanische Komponenten und Betriebsmittel zu bearbeiten und zu verbinden. Sie analysieren elektrische Systeme und prüfen Funktionen. Sie können Arbeitsergebnisse und -prozesse unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen und Transferleistungen erbringen.</p> <p>Sie ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - montieren elektrische Betriebsmittel und schließen sie an; - messen und analysieren elektrische Funktionen und Systeme; - beurteilen die Sicherheit von elektrischen Anlagen und Betriebsmitteln; - installieren und konfigurieren IT-Systeme; - beraten und betreuen Kunden, erbringen Serviceleistungen; - Führen technische Auftragsanalysen durch und entwickeln , Lösungen; - errichten Einrichtungen der Automatisierungstechnik; - konfigurieren und programmieren Automatisierungssysteme; - prüfen Automatisie- 	<p>Elektroniker für Automatisierungstechnik können im Team kommunizieren, Konflikte lösen und ihre Arbeit organisieren. Sie sind in der Lage, fachsprachlich korrekt und umfassend zu kommunizieren sowie Abläufe und Ergebnisse zu begründen, adressatenbezogen darzustellen und Dokumentationen anzufertigen. Sie können Kunden beraten und betreuen. Sie können Arbeitsergebnisse bewerten und tragen zur kontinuierlichen Verbesserung im Betriebsablauf bei.</p> <p>Sie ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - arbeiten und kommunizieren im Rahmen der beruflichen Tätigkeit inner- und außerbetrieblich mit anderen Personen, auch aus anderen Kulturkreisen, - können Vorstellungen und Bedarf von Kunden ermitteln, - erwerben Gesprächs- und Kooperationstechniken, - führen Gespräche mit Vorgesetzten, Mitarbeitern und im Team situationsgerecht und zielorientiert, - organisieren und moderieren Arbeitssitzungen, erarbeiten Entscheidungen im Team und halten Gesprächsergebnisse schriftlich fest, - lösen Konflikte im Team, 	<p>Elektroniker für Automatisierungstechnik sind befähigt, sich Lern-, und Arbeitsziele zu setzen, sie zu reflektieren, zu bewerten und zu verantworten. Bei ihrer Arbeit berücksichtigen sie ökonomische, ökologische, sicherheitstechnische und rechtliche Aspekte.</p> <p>Sie ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - zeigen eine positive persönliche Einstellung gegenüber ihrer Arbeit und übernehmen Verantwortung für den Geschäftsprozess; - beachten Normen und Vorschriften, nutzen technische Regelwerke und Bestimmungen, Datenblätter und Beschreibungen, Betriebsanleitungen und andere berufstypische Informationen, auch in englischer Sprache; - planen angemessen Lern- und Arbeitszeiten und halten dabei verbindliche Zeitplanungen ein; - organisieren Ihre Lern- und Arbeitsaufgaben selbständig sowie im Team; sie analysieren, reflektieren und bewerten dabei gewonnene Erkenntnisse; - beachten bei der Planung und Durchführung der Arbeit ergonomische, ökonomische, ökologische und gesellschaftliche Aspekte durch verantwortungs-

<p>Sicherheit zu prüfen;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Steuerungen für Anlagen zu programmieren und zu realisieren; - Antriebssysteme auszuwählen und zu integrieren; - Steuerungssysteme und Kommunikationssysteme zu integrieren; - Automatisierungssysteme in Betrieb zu nehmen und zu übergeben; - Automatisierungssysteme in Stand zu halten und zu optimieren; - Automatisierungssysteme zu planen und zu realisieren. 	<p> rungssysteme, nehmen sie in Betrieb;</p> <ul style="list-style-type: none"> - halten Automatisierungssysteme Instand und optimieren sie; - sie arbeiten geschäftsprozessorientiert und wirken am Qualitätsmanagement mit. <p>Diese Fertigkeiten haben sie in einem der folgenden Einsatzgebiete vertieft:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produktions- und Fertigungsautomation - Verfahrens- und Prozessautomation - Netzautomation - Verkehrsleitsysteme - Gebäudeautomation 	<ul style="list-style-type: none"> - planen Aufgaben im Team und stimmen sie ab, - führen Kalkulationen nach betrieblichen Vorgaben durch, vergleichen Kosten; - wenden aktuelle Informations- und Kommunikationssysteme zur Beschaffung von Informationen, Bearbeitung von Aufträgen und Projekten, Dokumentation und Präsentation der Arbeitsergebnisse an; - wenden Methoden der Arbeits-, Zeit- und Lernplanung an; - übernehmen und übergeben Anlagen, weisen Nutzer in die Bedienung ein und erbringen Serviceleistungen. 	<p>bewusstes Handeln; sie minimieren durch Verwendung geeigneter Materialien unter Beachtung von Vorschriften des Umweltschutzes negative Auswirkungen auf die Umwelt;</p> <ul style="list-style-type: none"> - wenden Normen, Vorschriften und Regeln zur Sicherung der Produktqualität an, sichern die störungsfreie Arbeit von Anlagen und Systemen und tragen zur ständigen Verbesserung der Arbeitsabläufe bei, - handeln verantwortungsbewusst unter Berücksichtigung sicherheitstechnischer Aspekte, - nutzen Qualifizierungsmöglichkeiten und wenden unterschiedliche Lerntechniken an.
---	--	--	--

Berufsfachschule: Assistentenberufe

Anspruch der zweijährigen Höheren Berufsfachschule ist es, die zur Berufsqualifizierung, zur Höherqualifizierung und die zu einer weiteren Persönlichkeitsbildung notwendigen beruflichen und allgemeinen Kompetenzen zu fördern. Hierzu werden berufsübergreifende mit berufsbezogenen Kompetenzen zur Entwicklung einer beruflichen Handlungsfähigkeit mit einem eigenständigen Profil als staatlich geprüfter Assistent verbunden. Staatlich geprüfte Assistenten verfügen über Kompetenzen, die eine Berufsfähigkeit beinhalten. Berufliche Flexibilität sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Fort- und Weiterbildung sind vorhanden. Das Verantwortungsbewusstsein für die Teilnahme am öffentlichen Leben und für die Gestaltung des eigenen Lebensweges ist weiterentwickelt.

Die an der Höheren Berufsfachschule angebotene Assistentenausbildung beinhaltet Bildungsgänge, die zu einem Berufsausbildungsabschluss führen, der nur über den Besuch einer Schule erreichbar ist.

In der Abschlussprüfung wird der Erwerb vorgegebener Kompetenzen in Theorie und Praxis nachgewiesen.

Beispiel	Höhere Berufsfachschule in Rheinland-Pfalz Fachrichtung Energiesystemtechnik und -marketing Schwerpunkt Solartechnik
Qualifikation	Staatlich geprüfter Assistent für Energiesystemtechnik und -marketing, Schwerpunkt Solartechnik Fachhochschulreife nach Prüfung
Zertifizierende Stelle	Berufsfachschule
ISCED 97	3 B
Zugangsvoraussetzungen	Mittlerer Schulabschluss
Abschluss	Abschlusszeugnis der höheren Berufsfachschule, Berufsabschluss Fachhochschulreife/Fachgebundene Hochschulreife/Allgemeine Hochschulreife bei Bestehen der Zusatzprüfung
Anschluss	Anrechnung beruflicher Vorbildung auf eine sich anschließende Ausbildung nach § 7 Berufsbildungsgesetz Zulassung zur Berufsabschlussprüfung nach § 43 Abs. 2 bzw. § 36 Abs. 2 Handwerksordnung Der Zugang zur Fachhochschule bzw. Hochschule ist geregelt
Lernort	Höhere Berufsfachschule
Lerndauer	Zwei Schuljahre, evtl. drei bis vier Jahre, sofern der Erwerb der Fachhochschulreife bzw. der Allgemeinen Hochschulreife Bestandteil des Bildungsgangs ist.
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Lehrplan für die höhere Berufsfachschule, Fachrichtung Energiesystemtechnik und -marketing, Schwerpunkt Solartechnik, in Rheinland-Pfalz vom 24.08.2009 Landesverordnung über die höhere Berufsfachschule in Rheinland-Pfalz vom 16.01.2009 Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.12.2007)
DQR-/EQR-Niveau	4
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	Die höhere Berufsfachschule fördert berufliche und allgemeine Kompetenzen und führt zu schulischen Berufsqualifikationen, zur Höherqualifizierung und zur Persönlichkeitsbildung. Die Absolventen erwerben eine Berufsqualifikation entsprechend dem Profil der Fachrichtung. Die Kompetenzen orientieren sich an den Anforderungen der berufstypischen Arbeits- und Geschäftsprozesse und basieren auf einer Verzahnung von schulischem und beruflichem Lernen. Der Lehrplan der höheren Berufsfachschule, Fachrichtung Energiesystemtechnik und -marketing, Schwerpunkt Solartechnik, orientiert sich an den Ausbildungsordnungen der Ausbildungsberufe Anlagenmechaniker/-in Sanitär-, Heizung- und Klimatechnik sowie Elektroniker/-in für Energie- und Gebäudetechnik. Die Absolventen verfügen über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld.

Berufsfachschule: Vollqualifizierende Berufsausbildung

Die dreijährige Berufsfachschule vermittelt eine vollschulische Berufsausbildung in Bildungsgängen, die Ausbildungsberufen nach Berufsbildungsgesetz bzw. Handwerksordnung entsprechen und auch den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglichen. Es besteht rechtlich die Möglichkeit, die Gleichstellung der Prüfungszeugnisse einer dreijährigen Berufsfachschule mit den Zeugnissen über das Bestehen der Abschluss- und Gesellenprüfung in dem entsprechenden Ausbildungsberuf zu veranlassen.

Beispiel	Berufsfachschule - Handwerksberufe - an der Berufsbildenden Schule des Bezirksverbandes Pfalz in Kaiserslautern, Rheinland-Pfalz Systemelektroniker
Qualifikation	Facharbeiter (Industrie) Geselle (Handwerk) Fachangestellter (Öffentlicher Dienst) Nach § 4 Absatz 1 des Berufsbildungsgesetzes staatlich anerkannte abgeschlossene Berufsausbildung. Fachhochschulreife nach Prüfung
Zertifizierende Stelle	Berufsfachschule
ISCED 97	3 B
Zugangsvoraussetzungen	Abschlusszeugnis der Hauptschule oder ein gleichwertiges Zeugnis und die gesundheitliche Eignung für den angestrebten Bildungsgang.
Abschluss	Berufsabschluss Abschlusszeugnis der Berufsfachschule Gleichwertigkeit mit dem Sekundarabschluss I bei entsprechenden Leistungen Fachhochschulreife bei Bestehen der Zusatzprüfung
Anschluss	Nach Abschluss einer Berufsausbildung und entsprechender Praxiserfahrung besteht die Möglichkeit der Techniker- oder Meisterausbildung. Der Zugang zur Hochschule ist geregelt. Fachhochschulreife bei Bestehen der Zusatzprüfung.
Lernort	Berufsfachschule
Lerndauer	3 Jahre

<p>Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.</p>	<p>Anerkannter Ausbildungsberuf nach § 4 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz und § 25 Abs. 1 Handwerksordnung</p> <p>Gleichstellung der Prüfungszeugnisse einer dreijährigen Berufsfachschule mit den Zeugnissen über das Bestehen der Abschluss- und Gesellenprüfung in dem entsprechenden Ausbildungsberuf nach § 50 Absatz 1 Berufsbildungsgesetz bzw. § 40 Handwerksordnung</p> <p>Verordnung über die Berufsausbildung zum Systemelektroniker, Bundesgesetzblatt Jahrgang 2003 Teil I Nr. 31, 11.07.2003</p> <p>Rahmenlehrplan für die Berufsschule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.05.2003</p> <p>Berufsfachschulverordnung - Handwerksberufe - Meisterschule Kaiserslautern vom 25.05.2001</p>
<p>DQR-/EQR-Niveau</p>	<p>4</p>
<p>Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung</p>	<p>Auf der Grundlage der Ausbildungsordnung und des Rahmenlehrplans, die Ziele und Inhalte der Berufsausbildung regeln, werden die Abschlussqualifikation in einem anerkannten Ausbildungsberuf sowie – in Verbindung mit Unterricht in weiteren Fächern – der Abschluss der Berufsfachschule erworben. Damit werden wesentliche Voraussetzungen für eine qualifizierte Beschäftigung sowie für den Eintritt in schulische und berufliche Fort- und Weiterbildungsgänge geschaffen. Die Gleichstellung der Prüfungszeugnisse der dreijährigen Berufsfachschule mit den Zeugnissen über das Bestehen der Abschluss- und Gesellenprüfung im Ausbildungsberuf Systemelektroniker wurde nach § 50 Absatz 1 Berufsbildungsgesetz bzw. § 40 Handwerksordnung bestätigt.</p> <p>Die Absolventen verfügen über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld.</p>

IT-Spezialist (Zertifizierter)

Die Qualifikation des IT-Spezialisten baut auf eine berufliche Erstausbildung auf, sie stellt die erste Stufe des IT-Weiterbildung-Systems nach der IT-Fortbildungsverordnung dar (vgl. Kapitel 2.7.). Sie beschreibt ein Konzept der arbeitsprozessorientierten Weiterbildung, das zu anerkannten Fortbildungsabschlüssen führt, indem es Lernen und Arbeiten systematisch miteinander verknüpft. Das selbstgesteuerte Lernen in vollständigen Arbeitshandlungen im betrieblichen Kontext wird dabei durch Lernprozessbegleiter und fachliche Berater unterstützt und begleitet. Der Durchführung und Dokumentation eines betrieblichen Projekts folgt die Auswertung in einem abschließenden Fachgespräch. IT-Spezialisten sollen sowohl in anbietenden als auch in anwendenden Unternehmen IT-Aufgaben wahrnehmen können. Im Unterschied zur Aus- und Fortbildung erfolgt bei den IT-Spezialisten in der Regel eine privatwirtschaftliche Personalzertifizierung nach DIN EN ISO/IEC 17024 bezogen auf 14 Spezialistenprofile. Dabei führt ein IT-Spezialist einschlägige Prozesse bzw. Projekte durch, dokumentiert sie und reicht diese Dokumentation bei der Zertifizierungsstelle ein. Die Industrie- und Handelskammern bieten eigene Zertifizierungen zum Software Developer (IHK) an.

Beispiel	IT-Spezialist (Zertifizierter) – Software Developer (Softwareentwickler)
Qualifikation	Software Developer (Zertifizierter IT-Spezialist)
Zertifizierende Stelle	Das Personenzertifikat wird von einer Zertifizierungsstelle ausgestellt, die von der Trägergemeinschaft für Akkreditierung (TGA) akkreditiert ist. Die Industrie- und Handelskammern stellen eigene Zertifikate aus.
ISCED 97	nicht erfasst
Zugangsvoraussetzungen	Eine bestimmte berufliche Vorbildung ist rechtlich nicht vorgeschrieben. Vorausgesetzt wird ein hinreichendes Qualifikationsniveau auf der Basis einschlägiger Berufsausbildung in der Informations- und Telekommunikationstechnik oder einschlägige Berufserfahrung.
Abschluss	Zertifikat nach DIN EN ISO/IEC 17024 Erwerb der Berufsbezeichnung: „Zertifizierter IT-Spezialist – Software Developer (Softwareentwickler)“
Anschluss	Weiterbildungsoption: z. B. Operativer oder Strategischer IT-Professional
Lernort	Betrieb
Lerndauer	Die Dauer der Weiterbildung ist nicht vorgegeben und kann daher unterschiedlich sein.
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik, Bundesgesetzblatt Teil I, Seite 2904 vom 29.07.2002, zuletzt geändert durch Art. 1 VO vom 23.07.2010 I S. 1010 Änderung der Bekanntmachung der Vereinbarung über Spezialisten-Profile im Rahmen des Verfahrens zur Ordnung der IT-Weiterbildung vom 21.10.2004, Bundesanzeiger Nr. 244a vom 23.12.2004
DQR-/EQR-Niveau	5
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	Die Absolventen erwerben nach erfolgreichem Ablauf des Zertifizierungsprozesses ein Zertifikat nach DIN EN ISO/IEC 17024. Das erfolgreiche Durchlaufen des Zertifizierungsprozesses liefert den Nachweis für den Erwerb der Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld.

Kfz-Servicetechniker (Geprüfter)

Der geprüfte Servicetechniker baut auf dem Gesellenabschluss auf und stellt ein Beispiel für die erste Ebene der beruflichen Fortbildung dar. Die Qualifikation richtet sich beispielsweise im Kfz-Gewerbe vorwiegend an Gesellen des Kfz-Techniker-Handwerks und der Automobilindustrie. Eine abgeschlossene Ausbildung in einem Fahrzeuge instand setzenden Beruf ist somit Voraussetzung. Die Weiterbildung zum geprüften Kfz-Servicetechniker qualifiziert zu verantwortungsvollen Tätigkeiten, die folgende Hauptbereiche umfassen:

- Instandhaltung von Kraftfahrzeugen,
- Diagnose technischer Probleme im Kundengespräch,
- Besprechen der Instandhaltungs- und Reparaturmaßnahmen mit dem Kunden,
- Unterstützung des Ausbildungsmeisters in der Lehrlingsausbildung,
- Funktionen in der innerbetrieblichen Kommunikation,
- Sicherung von Servicebereitschaft und Arbeitsqualität.

Kompetenzen werden erworben im Bereich:

- Service-Kommunikation und Service-Qualität,
- Grundlagen der Fahrzeugtechnik,
- Grundlagen der Kfz-Elektrik / Kfz-Elektronik,
- Motormanagement,
- Komfort- und Sicherheitselektronik,
- Diagnose.

Kfz-Servicetechniker erwerben zusätzlich zu hoher technischer Kompetenz in den Bereichen Elektrik/Elektronik, Pneumatik und Hydraulik auch Kompetenzen in den Bereichen Service-Kommunikation und Service-Qualität. Der Beruf des Kfz-Servicetechnikers ist aufgrund einer öffentlich-rechtlichen Prüfungsverordnung staatlich anerkannt.

Beispiel	Kfz-Servicetechniker (Geprüfter)
Qualifikation	Geprüfter Kraftfahrzeug-Servicetechniker
Zertifizierende Stelle	Kammer (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer)
ISCED 97	nicht erfasst

Zugangsvoraussetzungen	<p>Vorausgesetzt wird die Abschlussprüfung in einem der im Jahr 2003 aufgehobenen anerkannten Ausbildungsberufe Kraftfahrzeugmechaniker/in, Kraftfahrzeugelektriker/in und Automobilmechaniker/in oder in dem neuen anerkannten Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker/in.</p> <p>Absolventen anderer fahrzeugtechnischer Ausbildungsberufe werden zur Prüfung zugelassen, wenn sie ein Jahr in der Kraftfahrzeuginstandhaltung tätig waren.</p> <p>Wer eine Ausbildung in einem anderen Metall- oder Elektroberuf absolviert hat, muss drei Jahre Berufserfahrung in der Kraftfahrzeuginstandhaltung nachweisen.</p> <p>Die Weiterbildung kann bereits während des letzten Ausbildungsjahres, auf jeden Fall aber unmittelbar nach der bestandenen Gesellenprüfung, begonnen werden.</p> <p>Wer durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft macht, dass er über die nötigen Kenntnisse und Erfahrungen verfügt, kann ebenfalls zur Fortbildungsprüfung zugelassen werden.</p>
Abschluss	<p>Fortbildungsprüfung bei der zuständigen Stelle</p> <p>Erwerb der Berufsbezeichnung „Geprüfter Kfz-Servicetechniker“</p>
Anschluss	<p>Weiterbildungsoptionen</p> <p>Anrechnung auf den praktischen Teil (Teil I) der Meisterprüfung im Kfz-Techniker-Handwerk</p>
Lernort	Berufsbildungszentren der Kammern, Trainingszentren der Automobilindustrie oder andere Bildungsanbieter
Lerndauer	Vollzeit ca. 2 bis 6 Monate, Teilzeit 6 bis 12 Monate
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	<p>Nach § 53 Berufsbildungsgesetz bzw. § 42 Handwerksordnung bundesweit einheitlich geregelte Prüfung</p> <p>Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Kraftfahrzeug-Servicetechniker, BGBl. I S. 3127 vom 23.12.1997</p>
DQR-/EQR-Niveau	5
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	<p>Kfz-Servicetechniker führen als technische Spezialisten des Kfz-Betriebs selbständig komplexe Aufgaben der Instandhaltung, Fehlerdiagnose, Reparatur und Aus- und Umrüstung aus. Sie werden ständig mit neuen Reparaturinformationen und -methoden und deren Alternativen konfrontiert, was ein hohes Maß an Lernkompetenz erfordert. Als Bindeglied zwischen dem Gesellen und dem Meister sind Kfz-Servicetechniker technische Problemlöser. Sie kommunizieren fachlich qualifiziert mit Kunden und Kollegen in der Kfz-Werkstatt. Ihr spezielles Wissen und die erlernten Fertigkeiten sind in der Werkstatt sowie auch bei der Kundenannahme gefragt.</p> <p>Sie verfügen über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld.</p>

Bachelor

Bachelorstudiengänge können gemäß §§ 18 und 19 Hochschulrahmengesetz (HRG) von unterschiedlichen Hochschularten (Universitäten, Fachhochschulen etc.) eingerichtet werden und vermitteln wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Kompetenzen entsprechend dem Profil der Hochschule und der fachwissenschaftlichen Ausrichtung des jeweiligen Studiengangs. Durch entsprechende Regelungen in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben (Fußnote 11) sowie im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (Fußnote 10) wird sichergestellt, dass mit einem Bachelorabschluss – unabhängig von Hochschulart, Studiengangprofil und -typ – das gleiche Kompetenzniveau erreicht wird und somit die gleichen akademischen Berechtigungen verliehen werden können. Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse schließt zudem die Beschreibung von Schnittstellen zur beruflichen Bildung ein.

In den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben finden sich u.a. folgende maßgebliche Regelungen:

- Bachelor- und Masterstudiengänge können sowohl an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen als auch an Fachhochschulen eingerichtet werden, ohne die unterschiedlichen Bildungsziele dieser Hochschularten in Frage zu stellen (die Abschlüsse von Bachelorausbildungsgängen an Berufsakademien sind bei Vorliegen einer Programmakkreditierung den Bachelorabschlüssen an Hochschulen gleichgestellt).
- Bachelorstudiengänge können auch dann eingerichtet werden, wenn an der Hochschule kein entsprechender Masterabschluss erworben werden kann.
- Die Gesamtregelstudienzeit für konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge beträgt fünf Jahre. Dabei beträgt die Regelstudienzeit für Bachelorstudiengänge mindestens drei und höchstens vier Jahre und für Masterstudiengänge mindestens ein und höchstens zwei Jahre. Kürzere und längere Regelstudienzeiten sind bei entsprechender studienorganisatorischer Gestaltung in Ausnahmefällen möglich. Auch ist der einzelne Studierende nicht gehindert, nach einem vierjährigen Bachelorstudium an einer Hochschule einen zweijährigen Masterstudiengang an einer anderen Hochschule zu studieren.
- Für den Bachelorabschluss sind nicht weniger als 180 ECTS-Punkte nachzuweisen. Für den Masterabschluss werden – unter Einbeziehung des vorangehenden Studiums bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss – 300 ECTS-Punkte benötigt. Davon kann bei entsprechender Qualifikation der Studierenden im Einzelfall abgewichen werden. Das gilt auch dann, wenn nach Abschluss eines Masterstudiengangs 300 ECTS-Punkte nicht erreicht werden.

Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, können bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte angerechnet werden (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002 und vom 18.09.2008). Im Übrigen richtet sich die in Bachelor- oder Masterstudiengängen zu erwerbende Anzahl von ECTS-Punkten nach den unterschiedlichen Regelstudienzeiten.

- Bachelor- ebenso wie Masterstudiengänge werden obligatorisch mit einer Abschlussarbeit (Bachelor-/Masterarbeit) abgeschlossen, mit der die Fähigkeit nachgewiesen wird, innerhalb einer vorgegebenen Frist ein Problem aus dem jeweiligen Fach selbständig nach wissenschaftlichen Methoden zu bearbeiten. Der Bearbeitungsumfang für die Bachelorarbeit beträgt mindestens 6 ECTS-Punkte und darf 12 ECTS-Punkte nicht überschreiten; für die Masterarbeit ist ein Bearbeitungsumfang von 15 – 30 ECTS-Punkten vorzusehen.
- Hochschulen können für Bachelor- und Master-Studiengänge Abschlussgrade verleihen, die in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben gelistet sind.

Beispiel	Bachelor of Science, B.Sc. Betriebswirtschaftslehre, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)
Qualifikation	Bachelor of Science, B.Sc. (Berufsmöglichkeiten bieten sich in Wirtschaftsunternehmen, im öffentlichen Dienst und in einer selbständigen Tätigkeit.)
Zertifizierende Stelle	Hochschule
ISCED 97	5 A
Zugangsvoraussetzungen	Universitäten und gleichgestellten Hochschulen: die allgemeine oder die fachgebundene Hochschulreife oder ein von der zuständigen Stelle des Bundeslandes (z. B. Kultusministerium, Staatliches Schulamt, ggf. auch die Hochschule) als gleichwertig anerkanntes Zeugnis. Ggf. hochschulspezifische Zugangsvoraussetzungen (im Falle von Zulassungsbeschränkungen)
Abschluss	Akademischer Abschluss
Anschluss	Befähigung zum Berufseinstieg, zu einem weiterführenden wissenschaftlich vertiefenden Studium oder zu einem nicht-betriebswirtschaftlichen Zusatzstudium. Bei herausragender Qualifikation auch direkt Promotion möglich. Weiterbildungsoptionen.
Lernort	Universität
Lerndauer	6-8 Semester

Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	<p>Studien- und Prüfungsordnung für den Studiengang „Betriebswirtschaftslehre“ mit dem Abschluss Bachelor der Europa-Universität Viadrina i. d. F. vom 21. Januar 2009</p> <p>Antrag der zur Akkreditierung des Studiengangs „Betriebswirtschaftslehre“ mit dem Abschluss Bachelor of Science (B.Sc.) an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder) (Januar 2010)</p> <p>Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, Kultusministerkonferenz 21.04.2005</p> <p>Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der geltenden Fassung</p> <p>Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung (Akkreditierungsrat 08.12.2009 in der geltenden Fassung)</p>
DQR-/EQR-Niveau	6
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	<p>Der Studiengang verbindet eine fundierte wissenschaftlich-methodische Ausbildung mit einer angemessenen Berufsfeldqualifizierung. Das Studium bildet die Basis für spätere Vertiefungen, Verbreiterungen und Spezialisierungen und ermöglicht den Einstieg in den Arbeitsmarkt oder die Aufnahme eines Masterstudiums.</p> <p>Die Absolventen sind in angemessenem Umfang auf lebenslanges Lernen und auf einen Einsatz in unterschiedlichen Berufsfeldern vorbereitet. Sie sind in der Lage, auch bislang unbekannte betriebswirtschaftliche Probleme in ihrer Grundstruktur zu analysieren und abstrakte Modelle aufzustellen, da sie über die hierfür erforderlichen quantitativen und qualitativen Methoden verfügen. Die erworbene Methodenkompetenz ermöglicht ihnen außerdem, unternehmerische Probleme, insbesondere auch im Kontext komplexer Systeme unter ausgewogener Berücksichtigung ökonomischer, technischer und gesellschaftlicher Randbedingungen, erfolgreich zu bearbeiten.</p> <p>Sie werden exemplarisch auch für nichtökonomische Anforderungen der betrieblichen Realität, wie beispielsweise das sozial kompetente Agieren, den konstruktiven Umgang mit Konflikten und das Austarieren interkultureller Unterschiede, sensibilisiert. In diesem Rahmen werden außerdem die Voraussetzungen zur Entwicklung von Führungskompetenzen, insbesondere auch in international agierenden Unternehmen, geschaffen.</p> <p>Die Absolventen haben gelernt, Aufgaben in arbeitsteilig organisierten, international zusammengesetzten Teams zu übernehmen, selbständig zu bearbeiten, die Ergebnisse anderer aufzunehmen und die eigenen Ergebnisse wirkungsvoll zu kommunizieren. Sie sind daher in bestimmtem Ausmaß in der Lage, Projekte zu leiten. Aufgrund ihrer Fremdsprachenkenntnisse sind sie in der Lage, Ergebnisse und Probleme in einem internationalen Umfeld zu kommunizieren.</p>

Fachkaufmann (Geprüfter)

Die Qualifikation Geprüfter Fachkaufmann ist untergliedert in die Bereiche Einkauf und Logistik, Außenwirtschaft, Büromanagement, Marketing, Personalmanagement, Bilanzbuchhaltung, Organisation, Vertrieb, Verwaltung im Gesundheitswesen sowie Werbung und Kommunikation. Geprüfte Fachkaufleute arbeiten in allen Bereichen der Wirtschaft, in Industrie- und Handelsunternehmen, in großen Handwerksbetrieben und im Dienstleistungsbereich. Sie arbeiten, auch in leitender Funktion, z. B. in Import-/Exportabteilungen von Unternehmen wie auch im Einkauf oder Verkauf oder in anderen Fachabteilungen. Darüber hinaus sind sie mitunter auch in Auslandsniederlassungen tätig oder als selbständige Handelsmittler im Import-/Exportgeschäft. Auf der Ebene des mittleren Managements können sie, auch fremdsprachlich, alle Fach- und Führungsaufgaben zur Planung, Anbahnung und Abwicklung von Geschäften eigenständig und verantwortlich ausführen. Sie übernehmen zudem Aufgaben im Personalwesen und in der Kundenpflege.

Neben dem geprüften Fachkaufmann als funktionsbezogener Fortbildungsgang gibt es auch den geprüften Fachwirt als branchenbezogener Fortbildungsgang, der für vergleichbare Positionen eingesetzt werden kann, z. B. Technischer Fachwirt, Handelsfachwirt, Industriefachwirt usw.

Beispiel	Fachkaufmann für Außenwirtschaft (Geprüfter)
Qualifikation	Geprüfter Fachkaufmann für Außenwirtschaft (befähigt, Aufgaben im mittleren bzw. oberen Führungsbereich zu übernehmen)
Zertifizierende Stelle	Kammer (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer)
ISCED 97	5 B
Zugangsvoraussetzungen	Voraussetzung für die Zulassung zur Weiterbildungsprüfung ist in der Regel die Abschlussprüfung in einem anerkannten kaufmännischen oder verwaltenden Ausbildungsberuf und danach eine ein- bzw. zweijährige einschlägige Berufstätigkeit. Auch eine mindestens fünfjährige Berufspraxis berechtigt zur Zulassung. Wer durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft macht, dass er über die nötigen Kenntnisse und Erfahrungen verfügt, kann ebenfalls zugelassen werden.
Abschluss	Fortbildungsprüfung bei der zuständigen Stelle Erwerb der Berufsbezeichnung „Geprüfter Fachkaufmann für Außenwirtschaft“
Anschluss	Der Zugang zur Hochschule ist geregelt. Weiterbildungsoptionen.
Lernort	Berufsbildungszentren der Kammern oder andere Bildungsanbieter
Lerndauer	in Teilzeit 1-2 Jahre, bei Vollzeitunterricht 6-12 Monate
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Nach § 53 Berufsbildungsgesetz bzw. § 42 Handwerksordnung bundesweit einheitlich geregelte Prüfung Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Fachkaufmann für Außenwirtschaft vom 19.07.2005, Bundesgesetzblatt Teil I S. 2191
DQR-/EQR-Niveau	6
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	Geprüfte Fachkaufleute für Außenwirtschaft sind in der Lage, <ul style="list-style-type: none"> • Import-, Export- und Transithandelsgeschäfte anzubahnen, vertraglich zu gestalten und abzuwickeln; • Vorschläge und Entscheidungshilfen zur Unternehmenspolitik im Bereich der außenwirtschaftlichen Aktivitäten zu entwickeln; • Kooperationen mit Außenhandelsunternehmen vorzubereiten, Vertriebs- und Importorganisationen im In- und Ausland aufzubauen; • Auslandsmarketing zu planen und durchzuführen; • Führungsaufgaben wahrzunehmen. <p>Sie verfügen über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen in ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.</p>

Fachschule (Staatlich geprüfter...)

Fachschulen sind Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung im postsekundären Bereich (Tertiär B) und vermitteln in vielfältigen Bereichen (Agrarwirtschaft, Gestaltung, Technik, Wirtschaft, Sozialwesen) in unterschiedlichen Organisationsformen (Vollzeit- oder Teilzeitform) nach Landesrecht staatlich anerkannte Berufsabschlüsse. Sie können darüber hinaus Ergänzungs- oder Aufbaubildungsgänge und Maßnahmen der Anpassungsweiterbildung anbieten.

Fachschulen qualifizieren für die Übernahme von gehobener Facharbeit und für Führungs- und Managementaufgaben in mittleren und gehobenen Funktionsbereichen, die gleichzeitig wissenschaftsorientiert und praxisbetont sind. Die Lehrpläne orientieren sich eng an der betrieblichen Praxis und den aktuellen fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen.

Beispiel	Fachschule Technik, Fachrichtung Maschinentechnik in Baden Württemberg
Qualifikation	Staatlich geprüfter Techniker für Maschinentechnik (befähigt zu leitenden Aufgaben) Fachhochschulreife nach Prüfung
Zertifizierende Stelle	Fachschule
ISCED 97	5 B
Zugangsvoraussetzungen	Vorausgesetzt wird in der Regel die Abschlussprüfung in einem anerkannten und für die Zielsetzung der Fachrichtung einschlägigen Ausbildungsberuf (einschließlich des Berufsschulabschlusses). Außerdem ist eine entsprechende Berufspraxis von mind. einem Jahr nachzuweisen. Schulische Mindestvoraussetzung ist, je nach Bundesland, der Hauptschulabschluss bzw. ein mittlerer Bildungsabschluss.
Abschluss	Staatliche Prüfung Erwerb der Berufsbezeichnung „Staatlich geprüfter Techniker“ Fachhochschulreife bei Bestehen der Zusatzprüfung
Anschluss	Studienwillige können sich i. d. R. Qualifikationen für den Hochschulbereich anrechnen lassen. Der Zugang zur Hochschule ist geregelt (Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung gem. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009).
Lernort	Fachschule
Lerndauer	2 Jahre (Vollzeit)

Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	<p>Verordnung des Kultusministeriums über die Ausbildung und Prüfung an den zweijährigen Fachschulen für Technik und für Gestaltung vom 25.06.1999</p> <p>Bildungsplan für die Fachschule für Technik, Fachrichtung Maschinentechnik vom November 1999</p> <p>Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2010)</p>
DQR-/EQR-Niveau	6
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	<p>Die an Fachschulen für Technik vermittelte berufliche Qualifikation orientiert sich eng an den Erfordernissen der beruflichen Praxis und der Stellung der Absolventen in den Betrieben. Aufbauend auf abgeschlossener Berufsausbildung und einschlägiger Berufserfahrung befähigt die Ausbildung, den schnellen technologischen Wandel zu bewältigen und die sich daraus ergebenden Entwicklungen der Wirtschaft mitzugestalten. Die Personalführungskompetenz und die Fähigkeit, kostenbewusst zu handeln, werden besonders gefördert. Diese ganzheitliche berufliche Qualifikation ermöglicht, den Anforderungen der mittleren Führungsebene und einer selbstständigen Tätigkeit zu entsprechen. Die Maschinenbautechniker sind durch eine breit angelegte Ausbildung in der Lage in den Bereichen Entwicklungs- und Betriebsmittelkonstruktion, Produktionsplanung und Produktionssteuerung, Fertigung, Qualitätskontrolle und Versuch sowie im technischen Kundendienst oder Verkauf tätig zu werden.</p> <p>Die Absolventen verfügen über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.</p>

Fachwirt (Geprüfter)

Geprüfte Technische Fachwirte sind befähigt, in Betrieben unterschiedlicher Größe und Branchenzugehörigkeit sowie in verschiedenen Bereichen und Tätigkeitsfeldern eines Betriebes Sach-, Organisations- und Führungsaufgaben sowie die Schnittstellenfunktion zwischen den betriebswirtschaftlichen und technischen Unternehmensbereichen durch kommunikative Kompetenzen wahrzunehmen. Sie stellen sich auf sich verändernde Methoden und Systeme in der Produktion, Strukturen der Arbeitsorganisation und auf neue Methoden der Organisationsentwicklung, der Personalführung und -entwicklung ein und gestalten den technisch-organisatorischen Wandel im Betrieb mit.

Die Qualifikation als Geprüfter Fachwirt ist auf einen speziellen Wirtschaftszweig bezogen. Sie weist vielfältige Spezialisierungen auf und unterscheidet sich damit von einer übergreifenden Fortbildung wie zum Beispiel Geprüfter Betriebswirt oder einem BWL-Studium.

Beispiel	Technischer Fachwirt (Geprüfter) bundesweit einheitlich nach Berufsbildungsgesetz geregelte berufliche Weiterbildung
Qualifikation	Geprüfter Technischer Fachwirt (befähigt, Aufgaben im mittleren bzw. oberen Führungsbereich zu übernehmen)
Zertifizierende Stelle	Kammer (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer)
ISCED 97	5 B
Zugangsvoraussetzungen	Voraussetzung für die Zulassung zur Weiterbildungsprüfung zum Technischen Fachwirt/zur Technischen Fachwirtin im Bereich Industrie und Handel ist in der Regel die Abschlussprüfung in einem anerkannten mindestens dreijährigen kaufmännischen, verwaltenden oder gewerblich-technischen Ausbildungsberuf und danach eine einjährige einschlägige Berufstätigkeit. Voraussetzung für die Zulassung zur Weiterbildungsprüfung zum Technischen Fachwirt/zur Technischen Fachwirtin im Bereich Handwerk sind eine bestandene Gesellen- bzw. Abschlussprüfung in einem handwerklichen oder einem anderen anerkannten gewerblich-technischen Ausbildungsberuf sowie EDV-Anwenderkenntnisse. Wer durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft macht, dass er über die nötigen Kenntnisse und Erfahrungen verfügt, kann ebenfalls zugelassen werden.
Abschluss	Fortbildungsprüfung bei der zuständigen Stelle Erwerb der Berufsbezeichnung „Geprüfter technischer Fachwirt“
Anschluss	Der Zugang zur Hochschule ist geregelt. Weiterbildungsoptionen.

Lernort	Berufsbildungszentren der Kammern oder andere Bildungsanbieter
Lerndauer	Vorbereitungslehrgänge auf die Weiterbildungsprüfung dauern in der Regel in Teilzeit bis zu 2 1/2 Jahre, in Vollzeit ca. zwischen 8 Wochen und 14 Monate.
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Geregelte berufliche Aufstiegsfortbildung nach § 53 Berufsbildungsgesetz Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Technische Fachwirt vom 17.01.2006, Bundesgesetzblatt Teil I S. 66, zuletzt geändert durch Art. 9 VO vom 23.07.2010 I S. 1010
DQR-/EQR-Niveau	6
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	Geprüfte Technische Fachwirte sind befähigt, in Betrieben unterschiedlicher Größe und Branchenzugehörigkeit sowie in verschiedenen Bereichen und Tätigkeitsfeldern eines Betriebs Sach-, Organisations- und Führungsaufgaben sowie die Schnittstellenfunktion zwischen den betriebswirtschaftlichen und technischen Unternehmensbereichen durch kommunikative Kompetenzen wahrzunehmen. Sie stellen sich auf sich verändernde Methoden und Systeme in der Produktion, Strukturen der Arbeitsorganisation und auf neue Methoden der Organisationsentwicklung, der Personalführung und -entwicklung ein und gestalten den technisch-organisatorischen Wandel im Betrieb mit. Die Absolventen verfügen über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.

Meister (Geprüfter)

Meister ist ein bundesrechtlich geregelter Abschluss der geregelten Aufstiegsfortbildung, vor allem in den gewerblich-technischen Berufen. Durch das erfolgreiche Ablegen der Meisterprüfung (im Handwerk: großer Befähigungsnachweis) weist ein Absolvent umfassendes theoretisches Wissen und praktisches Können in seinem Beruf, kaufmännischen Belangen und der Ausbildung nach. Sie gestattet ihm, einen Betrieb zu führen sowie Auszubildende in seinem Beruf auszubilden. Rechtsgrundlage ist die Handwerksordnung (Handwerksmeister) bzw. das Berufsbildungsgesetz (Industriemeister). Der Industriemeister nimmt in der Industrie eine Stellung zwischen Facharbeitern und Ingenieuren ein. Sein Aufgabenschwerpunkt liegt in der fachlichen, organisatorischen und personellen Führung von Arbeitsgruppen oder Abteilungen in Industriebetrieben.

Beispiel	Industriemeister der Fachrichtung Elektrotechnik (Geprüfter)
Qualifikation	Geprüfter Industriemeister (befähigt, leitende Aufgaben in der mittleren Führungsebene eines Betriebes oder die Leitung eines eigenen Betriebes zu übernehmen; Ausbilder-eignung)
Zertifizierende Stelle	Kammer (z. B. Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer)
ISCED 97	5 B
Zugangsvoraussetzungen	Voraussetzung für die Zulassung zur Industriemeisterprüfung sind in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, der der Fachrichtung Elektrotechnik zugeordnet werden kann, sowie entsprechende Berufspraxis (mind. sechs Monate bei einem sonstigen Berufsabschluss). Außerdem muss man den Erwerb der berufs- und arbeitspädagogischen Kompetenzen gemäß der Ausbilder-Eignungsverordnung nach dem Berufsbildungsgesetz oder auf Grund einer anderen öffentlich-rechtlichen Regelung, wenn die nachgewiesenen Kenntnisse den Anforderungen nach § 3 Abs. 1 der Ausbilder-Eignungsverordnung gleichwertig sind, nachweisen. Beim Nachweis von Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen, die eine Zulassung zur Prüfung rechtfertigen, sind Ausnahmen von den geforderten Zulassungsvoraussetzungen möglich.
Abschluss	Fortbildungsprüfung bei der zuständigen Stelle Erwerb des Meistertitels
Anschluss	Der Zugang zur Hochschule ist geregelt (Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung gem. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009). Weiterbildungsoptionen.
Lernort	Betriebliche Praxis, Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Meisterprüfungen bei Kammern und anderen Bildungsanbietern
Lerndauer	Vollzeit ca. 1 Jahr, Teilzeit zwischen 2 und 4 Jahre, Fernunterricht mit ergänzenden Seminaren ca. 2 1/2 Jahre – in Abhängigkeit vom Vorwissen der Teilnehmenden; für die Zulassung zur Meisterprüfung ist die Teilnahme an den Vorbereitungslehrgängen nicht verpflichtend.

Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Bundesweit einheitlich geregelte berufliche Weiterbildung nach § 53 Berufsbildungsgesetz Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfter Industriemeister – Fachrichtung Elektrotechnik, Bundesgesetzblatt Teil I Nr. 64 vom 07.12.2004
DQR-/EQR-Niveau	6
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	<p>Industriemeister der Fachrichtung Elektrotechnik übernehmen Fach- und Führungsaufgaben in Betrieben der Elektroindustrie, vor allem in der Planung und Fertigung. Sie sind in der Lage,</p> <ul style="list-style-type: none"> • in Betrieben unterschiedlicher Größe und Branchenzugehörigkeit sowie in unterschiedlichen Bereichen und Tätigkeitsfeldern eines Betriebes Sach-, Organisations- und Führungsaufgaben wahrzunehmen und • sich auf verändernde Methoden und Systeme in der Produktion, auf sich verändernde Strukturen der Arbeitsorganisation und auf neue Methoden der Organisationsentwicklung, der Personalführung und -entwicklung flexibel einzustellen sowie den technisch-organisatorischen Wandel im Betrieb mitzugestalten. <p>Sie verfügen über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet. Industriemeister müssen aufgrund der sehr kurzen Innovationsintervalle über die Kompetenz verfügen, sich ständig neu zu orientieren und sich weiterzubilden. Neben fachlicher Kompetenz wird ein hohes Maß an Leitungs-, Team- und Kommunikationsfähigkeit erwartet.</p>

Für eine ausführliche Beschreibung der Lernergebnisse vgl. die folgende Tabelle.

Beispiel für eine ausführliche Lernergebnis-Beschreibung gem. DQR-Handbuch (III):

Industriemeister der Fachrichtung Elektrotechnik (Geprüfter)

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentelle und systemische; Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität, Lernkompetenz
<p>Die Absolventen verfügen über Kenntnisse in den Bereichen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Betriebserhaltung Produktion; - Betriebserhaltung Infrastruktur; - Fertigung und Montage; - Berufs- und Arbeitspädagogik; - Recht; - Betriebswirtschaft; - Methoden der Information, Kommunikation und Planung; - Zusammenarbeit im Betrieb; - naturwissenschaftliche und technische Gesetzmäßigkeiten; - Technik (Infrastruktursysteme und Betriebstechnik, Automatisierungs- und Informationstechnik); - Organisation (Betriebliches Kostenwesen, Planungs-, Steuerungs- und Kommu- 	<p>Die Absolventen können...</p> <ul style="list-style-type: none"> - unter Berücksichtigung der einschlägigen Vorschriften elektrotechnische Anlagen und Systeme funktionsgerecht installieren und ihre Instandhaltung planen, organisieren und überwachen - die Energieversorgung im Betrieb sicherstellen, beim Einsatz neuer Maschinen, Anlagen und Systeme sowie bei der Be- und Verarbeitung neuer Baugruppen und Bauelemente die Auswirkungen auf den Fertigungsprozess erkennen und berücksichtigen; - unter Berücksichtigung einschlägiger Vorschriften Automatisierungs- und Informationssysteme projektieren, in Betrieb nehmen und instand halten, erforderliche Änderungen der Automatisierungsabläufe durchführen sowie entsprechende Maßnahmen einleiten, Automatisierungs- und Informationssysteme in übergeordnete Systeme einbinden; - betriebswirtschaftliche Zusammenhänge und kostenrelevante Einflussfaktoren erfassen und beurteilen, Möglichkeiten der Kostenbeeinflussung aufzeigen und Maßnahmen für ein kostenbewusstes Handeln planen, organisieren, einleiten und überwachen; - Kalkulationsverfahren und Methoden der Zeitwirtschaft anwenden; - organisatorische und personelle Maßnahmen auch in ihrer Bedeutung als Kostenfaktoren beurteilen und berücksichtigen; - die Bedeutung dieser Systeme erkennen, sie anforderungsgerecht auswählen und entsprechende Systeme zur Überwachung von Planungszielen und Prozessen anwenden; - einschlägige Vorschriften und Bestimmungen in ihrer Bedeutung er- 	<p>Die Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> - führen die Mitarbeiter im Sinne der Unternehmensziele und ordnen ihnen Aufgaben unter Berücksichtigung der Vorgaben, nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten und unter Abwägung ihrer persönlichen Daten, Qualifikationen und Interessen zu; - leiten die Mitarbeiter zu selbständigem, verantwortlichem Handeln an, motivieren und beteiligen diese an Entscheidungsprozessen; - informieren und beteiligen rechtzeitig und angemessen Mitarbeiter sowie beteiligte betriebliche Bereiche; - moderieren und betreuen Gruppen; - fördern die zielorientierte Kooperation und Kommunikation zwischen und mit den Mitarbeitern, mit den Führungskräften sowie mit dem Betriebsrat; - wirken bei der Planung des Personalbedarfs mit; - führen Beurteilungen von Einzelnen und Gruppen durch und streben eine den Befähigungen der 	<p>Die Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> - planen Arbeitsabläufe einschließlich des Einsatzes von Material und Betriebsmitteln und beteiligen sich an der Planung und Umsetzung neuer Arbeitstechniken und Fertigungsprozessen; - erstellen Kostenpläne, überwachen die Kostenentwicklung und achten auf einen wirtschaftlichen Ablauf; - planen Qualitäts- und Quantitätsvorgaben und sorgen für die Einhaltung; - koordinieren und überwachen die Instandhaltung in Abstimmung mit den zuständigen Mitarbeitern sowie den beteiligten betrieblichen Bereichen; - gewährleisten in enger Zusammenarbeit mit dem Sicherheitsbeauftragten die Einhaltung der Arbeitssicherheits-, Umwelt- und Gesundheitsvorschriften; - beraten in Zusammenarbeit mit den Mitarbeitern übergeordnete Planungsgruppen und bringen Werkstattdaten und Produktionsergebnisse in die Planungsprozesse ein; - gestalten Arbeitsplätze nach ergonomischen Gesichtspunkten und die Arbeitsstätten unter Beachtung entspre-

<p>nikationssysteme, Arbeits-, Umwelt und Gesundheitsschutz;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Führung und Personal (Personalführung, Personalentwicklung, Qualitätsmanagement). 	<p>kennen und ihre Einhaltung sicherstellen, Gefahren vorbeugen, Störungen erkennen und analysieren sowie Maßnahmen zu ihrer Vermeidung oder Beseitigung einleiten;</p> <ul style="list-style-type: none"> - sicherzustellen, dass sich die Mitarbeiter arbeits-, umwelt- und gesundheitsschutzbewusst verhalten und entsprechend handeln; - auf der Basis einer qualitativen und quantitativen Personalplanung eine systematische Personalentwicklung durchführen; - bei der Realisierung eines Qualitätsmanagementsystems mitwirken und zu dessen Verbesserung und Weiterentwicklung beitragen; - betriebliche Aufgabenstellungen analysieren, strukturieren und einer begründeten Lösung zuführen. 	<p>Mitarbeiter angemessene Personalentwicklung an;</p> <ul style="list-style-type: none"> - fördern die Innovationsbereitschaft der Mitarbeiter und wirken auf ihre systematische Weiterbildung innerhalb und außerhalb des Betriebes hin; - Lösungsvorschläge unter Einbeziehung von Präsentationstechniken erläutern und erörtern. 	<p>chender Vorschriften; richten Verordnungen und Normen ein; setzen technische Weiterentwicklungen im Unternehmen um und organisieren und überwachen die Neuanläufe;</p> <ul style="list-style-type: none"> - arbeiten bei der Entwicklung von Vorschlägen für neue technische Konzepte mit und gestalten den ständigen Arbeits- und Produktionsverbesserungsprozess mit.
--	---	--	---

Operativer IT-Professional (Geprüfter)

Die operativen Professionals (zweite Ebene des IT-Weiterbildungssystems) sind Führungskräfte auf der mittleren Ebene mit Verantwortung für Personal und Budget. Für die Leitung von Projekten oder Abteilungen verfügen sie über weit reichende soziale Kompetenzen im Umgang mit Mitarbeitern, Kollegen, und Vorgesetzten. Als Führungskraft verfügen sie über unternehmerisches Denken und Handeln.

Operative Professionals untergliedern sich in vier Anforderungsprofile und verfügen so über profil-spezifische Kompetenzen als IT Systems Manager; IT Business Manager, IT Business Consultant oder IT Marketing Manager.

Ähnlich wie die IT-Spezialisten weisen auch die operativen IT-Professionals ihre Kompetenz im Wesentlichen mit Dokumentation und Fachgespräch der von ihnen durchgeführten, praxisrelevanten Projekte und/oder Aufgaben aus betrieblichen IT-Prozessen nach. Von der Industrie- und Handelskammer werden schriftlich profilspezifische IT-Fachaufgaben gestellt und mündliche wie schriftliche Prüfungen in Mitarbeiterführung und Personalmanagement abgehalten. Die einschlägigen Bestimmungen dazu stehen in der IT-Fortbildungsverordnung.

Beispiel	Operative Professional: IT-Entwickler (Geprüfter) Berufliche Weiterbildung bundesweit einheitlich nach § 53 Berufsbildungsgesetz geregelt
Qualifikation	Operativer Professional (Führungskraft auf mittlerer Ebene)
Zertifizierende Stelle	Industrie- und Handelskammer
ISCED 97	5 B
Zugangsvoraussetzungen	Voraussetzungen für die Zulassung zur Weiterbildungsprüfung sind in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf, der dem Bereich Informations- und Telekommunikationstechnik zugeordnet werden kann, sowie eine mind. einjährige Berufspraxis. Die Berufstätigkeit muss eine Qualifikation als zertifizierte/r IT-Spezialist/in oder eine vergleichbare Qualifikation beinhalten. Wer durch Vorlage von Zeugnissen oder auf andere Weise glaubhaft macht, dass er über die nötigen Kenntnisse und Erfahrungen verfügt, kann ebenfalls zugelassen werden.
Abschluss	Fortbildungsprüfung bei der zuständigen Stelle Erwerb der Berufsbezeichnung „Geprüfter Operativer Professional – IT-Entwickler“
Anschluss	Der Zugang zur Hochschule ist geregelt. Weiterbildungsoptionen.
Lernort	Bildungseinrichtungen der Kammern und anderer Bildungseinrichtungen sowie in Betrieben

Lerndauer	Lehrgänge, die auf die Weiterbildungsprüfung zum IT-Entwickler/zur IT-Entwicklerin vorbereiten, dauern in Teilzeit und als E-Learning-Kurs ca. 1 1/2 bis 2 Jahre.
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Geregelte berufliche Aufstiegsfortbildung nach § 53 Berufsbildungsgesetz Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik, Bundesgesetzblatt Teil I, Seite 2904 vom 29.07.2002, zuletzt geändert durch Art. 1 VO vom 23.07.2010 I S. 1010
DQR-/EQR-Niveau	6
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	<p>IT-Systems Manager sind berufserfahrene und praxisbewährte Experten, die Projekte, Teams oder Funktionsbereiche und Fachabteilungen leiten. Dafür verfügen sie über Personal- und Budgetverantwortung. In der Regel setzen IT-Systems Manager die von der Unternehmensleitung festgelegten Unternehmensziele um. Sie können sich auf neue Technologien, auf veränderte lokale und globale Marktverhältnisse, auf Methoden des Selbst- und Prozessmanagements flexibel einstellen sowie den technisch-organisatorischen Wandel unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Akzeptanz gestalten. Neben der Fachkompetenz verfügen sie über ein hohes Maß an Leitungs-, Team- und Kommunikationsfähigkeit. Sie sind somit auch befähigt, Aufgaben der Mitarbeiterführung wahrzunehmen.</p> <p>Sie verfügen über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.</p>

Master

Master-Studiengänge können gemäß §§ 18 und 19 Hochschulrahmengesetz (HRG) von unterschiedlichen Hochschularten (Universitäten, Fachhochschulen etc.) eingerichtet werden und vermitteln vertiefte oder verbreiterte wissenschaftliche Kenntnisse, Methodenkompetenzen und berufsfeldbezogene Kompetenzen entsprechend dem Profil der Hochschule und der fachwissenschaftlichen Ausrichtung des jeweiligen Studiengangs. Sichergestellt wird in Masterstudiengängen eine fachliche und wissenschaftliche Spezialisierung, die nach den Profiltypen „anwendungsorientiert“ und „forschungsorientiert“ differenziert werden kann. Weiterhin ist bereits bei der Einrichtung eines Masterstudiengangs festzulegen, ob es sich um einen konsekutiven oder weiterbildenden Studiengang handelt:

- Konsekutive Masterstudiengänge sind als vertiefende, verbreiternde, fachübergreifende oder fachlich andere Studiengänge auszugestalten (Bachelor- und Masterstudiengänge können an verschiedenen Hochschulen, auch an unterschiedlichen Hochschularten und auch mit Phasen der Berufstätigkeit zwischen dem ersten und zweiten Abschluss konsekutiv studiert werden).
- Weiterbildende Masterstudiengänge setzen qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraus. Die Inhalte des weiterbildenden Masterstudiengangs sollen die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen. Bei der Konzeption eines weiterbildenden Masterstudiengangs legt die Hochschule den Zusammenhang von beruflicher Qualifikation und Studienangebot dar. Weiterbildende Masterstudiengänge entsprechen in den Anforderungen den konsekutiven Masterstudiengängen und führen zu dem gleichen Qualifikationsniveau und zu denselben Berechtigungen.

In einem System mit gestuften Studienabschlüssen ermöglichen Master-Studiengänge einen weiteren berufsqualifizierenden Abschluss. Die Gleichwertigkeit der Anforderungen der unterschiedlichen Typen von Masterstudiengängen (anwendungsorientiert, forschungsorientiert, konsekutiv, weiterbildend) ist in der Akkreditierung festzustellen. Masterabschlüsse, die an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen oder an Fachhochschulen erworben wurden, berechtigen grundsätzlich zur Promotion.

Zugangsvoraussetzung für einen Masterstudiengang ist in der Regel ein erster Hochschulabschluss, z. B. ein Bachelorabschluss (Grundsätzliches zu Bachelor- und Masterstudiengängen siehe Niveau 6, Bachelor).

Beispiel	Master of Science M.Sc., Wirtschaftsingenieurwesen, Brandenburgische Technischen Universität (BTU) Cottbus
Qualifikation	Master of Science, M.Sc. (Berufsmöglichkeiten bieten sich in Wirtschaftsunternehmen, im öffentlichen Dienst und in einer selbstständigen Tätigkeit.)
Zertifizierende Stelle	Hochschule
ISCED 97	5 A
Zugangsvoraussetzungen	Nachweis eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses mit einer Regelstudienzeit von i.d.R. sechs Semestern in einem Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen.
Abschluss	Hochschulabschluss, Akademischer Abschluss
Anschluss	Berufseinstieg, Promotion, Weiterbildungsoptionen
Lernort	Universität
Lerndauer	4 Semester
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	<p>Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse, Kultusministerkonferenz 21.04.2005</p> <p>Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der geltenden Fassung</p> <p>Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung (Akkreditierungsrat 08.12.2009 in der geltenden Fassung)</p> <p>Prüfungs- und Studienordnung für den Master-Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen vom 25.09.2008</p> <p>Antrag auf Akkreditierung für den Master-Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen an der Brandenburgischen Technischen Universität (BTU) Cottbus vom März 2009</p>
DQR-/EQR-Niveau	7
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	<p>Die inhaltlichen Reformen (des Studiengangs) beziehen sich primär darauf, dass neben der rein fachlichen Ausbildung der Vermittlung von Methodenkompetenz, Problemlösungsstrategien und überfachlichen Kompetenzen ein höherer Stellenwert beigemessen wird. Darüber hinaus soll der Masterstudiengang in einem engen Bezug zur Forschung stehen, was durch forschendes, projektorientiertes Lernen umgesetzt wird. Ziel ist es dabei, die Masterabsolventen auf Tätigkeiten und Forschung und Entwicklung vorzubereiten. Der Masterstudiengang führt zu einem berufsqualifizierenden und wissenschaftlichen Abschluss.</p> <p>Das Curriculum mit einem Kernbereich, der für alle Studierenden verbindlich ist, 6 Studienrichtungen und umfangreichen Wahlmöglichkeiten innerhalb der Studienrichtung sowie die Einbindung der Studierenden in die Forschungstätigkeit der Lehrenden dokumentieren, dass die angestrebten Qualifikationsziele erreicht werden können. Zusammenfassend kann hier konstatiert werden, dass die Ziele in der Selbstdarstellung im Detail ausführlich beschrieben und begründet sind. Die Lernziele sind sowohl global als auch zu jeder Lehrveranstaltung im Modulhandbuch im Detail klar beschrieben.</p>

Strategischer IT-Professional (Geprüfter)

Den Bereich der strategischen Professionals bilden der geprüfte Informatiker und der geprüfte Wirtschaftsinformatiker. Voraussetzungen für die Weiterbildung ist der Abschluss als Operativer Professional gefolgt von mindestens zweijähriger einschlägiger Berufspraxis oder einem erfolgreich absolvierten Studium der Informations- und Telekommunikationstechnik. Hier sind Kenntnisse im Bereich Mitarbeiterführung und Personalmanagement zusätzlich nachzuweisen. In beiden Fällen sind englische Sprachkenntnisse erforderlich. Mit dem Kammerabschluss auf strategischer Ebene ist gleichzeitig die Ausbildereignungsprüfung bestanden.

Ein Strategischer Professional muss, aufbauend auf seinen vorhandenen Kompetenzen als operativer Professional, insbesondere seine unternehmerischen, personalen und sozialen Fähigkeiten ausbauen und seine Führungskompetenzen weiter entwickeln. Dazu verfügt er über fachlich-methodische Kompetenzen wie die Kenntnis der relevanten Geschäftsprozesse, betriebswirtschaftliche Kenntnisse und Kenntnisse moderner Managementkonzepte ebenso wie z. B. spezialisierte Kenntnisse des Bilanzrechts. Diese Kompetenzen werden erweitert um Themen wie Business Process (Re-)Engineering, Organisationsformen, Balanced Scorecard, Finanzierung und Finanzmanagement, alle relevanten Rechtsfragen bis zu gewerblichen Schutzrechten, Normen usw.

Als Führungskraft verfügt der Strategische Professional für den Umgang mit Mitarbeitern, Kollegen, Vorgesetzten, Kunden und Geschäftspartnern über ausgeprägte soziale und persönliche Kompetenzen.

Beispiel	Strategischer Professional: Informatiker (Geprüfter)
Qualifikation	Strategischer Professional: Geprüfter Informatiker (Führungskraft) (befähigt, Aufgaben im mittleren bzw. oberen Führungsbereich zu übernehmen)
Zertifizierende Stelle	Industrie- und Handelskammer
ISCED 97	5 B
Zugangsvoraussetzungen	Voraussetzung für die Zulassung zur Weiterbildungsprüfung ist in der Regel eine abgeschlossene Weiterbildung zum operativen Professional oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium in einem einschlägigen Studiengang. Zusätzlich werden entsprechende Berufspraxis sowie der Nachweis englischer Sprachkenntnisse verlangt.
Abschluss	Fortbildungsabschlussprüfung bei der zuständigen Stelle Erwerb der Berufsbezeichnung „Strategischer Professional: Geprüfter Informatiker“
Anschluss	Der Zugang zur Hochschule ist geregelt. Weiterbildungsoptionen.
Lernort	Weiterbildungseinrichtungen und Betrieb

Lerndauer	Die Dauer der Weiterbildung ist nicht vorgegeben und kann daher unterschiedlich sein.
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Geregelte berufliche Aufstiegsfortbildung nach § 53 Berufsbildungsgesetz Verordnung über die berufliche Fortbildung im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechnik, Bundesgesetzblatt Teil I, Seite 2904 vom 29.07.2002, zuletzt geändert durch Art. 1 VO vom 23.07.2010 I S. 1010
DQR-/EQR-Niveau	7
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	<p>IT Technical Engineer besitzen umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen über modernste Methoden, aktuelle Forschungskennntnisse sowie exzellente Branchenkenntnisse in ihrem Marktsegment. Insgesamt besitzen sie einen ausgezeichneten Überblick über ihr technologisches Fachgebiet.</p> <p>Sie sind als Führungskräfte, Leiter von Unternehmensbereichen z. B. für Forschung und Entwicklung oder als Geschäftsführer oder Inhaber von kleinen oder mittleren Unternehmen tätig und nehmen strategische Managementaufgaben im technischen Bereich der Informationstechnik wahr. Sie sind befähigt, die IT-Geschäftsfelder eines Unternehmens dauerhaft am Markt strategisch zu positionieren und fortzuentwickeln sowie strategische Allianzen und Partnerschaften zu schließen, in den Handlungsfeldern Technologie und Entwicklung strategische Entscheidungen zu treffen und strategische Personalmaßnahmen zu entwickeln sowie Führungskräfte zu führen.</p> <p>Teams, die unterschiedliche Aufgaben erfüllen, zu führen und zu koordinieren, ist die wesentliche Funktion eines strategischen Professionals. Er trägt insbesondere die Verantwortung für technische Entwicklungen.</p> <p>Sie verfügen über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.</p>

Promotion

Mit der Promotion erfolgt eine fachlich vertiefende wissenschaftliche Weiterbildung. Promovierte Personen sind in der Lage, eigenverantwortlich Erkenntnisse ihres Fachs mit Fachkollegen zu diskutieren, vor akademischem, internationalem Publikum vorzutragen und Laien zu vermitteln sowie weniger Qualifizierte fachlich zu unterweisen und anzuleiten.

Wissen und Fertigkeiten großen Umfangs bauen Doktoranden in Projekt- und wissenschaftlicher Arbeit sowie bei der Entwicklung von Produkten und Methoden auf. Promovierte haben ein systematisches Verständnis ihres Fachs. Sie beherrschen die Entwicklung, Modellierung und Simulation von Prozessen, Systemen und deren Implementierung. Promovierte verfügen über eine umfassende Kenntnis der Literatur auf ihrem Gebiet. Sie haben eine eigenständige wissenschaftliche Forschungsarbeit selbstständig konzipiert und mit wissenschaftlicher Methodik und unter Beachtung ethischer Grundsätze durchgeführt. Sie wurde durch Fachgutachter mindestens in nationalem und vorzugsweise internationalem Rahmen begutachtet und anerkannt und hat die Grenzen des Wissens erweitert.

Promovierte Personen sind daher in der Lage, wissenschaftliche Fragestellungen selbständig zu identifizieren, komplexe Situationen und Prozesse zu analysieren, Probleme zu identifizieren und daraus Ziele abzuleiten, Lösungswege aufzuzeigen, zu bewerten und umzusetzen sowie den wissenschaftlichen Fortschritt zum Nutzen der Menschheit in globalem Maßstab und unter Beachtung der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen voranzutreiben. Sie sind fähig, den Kontakt zur internationalen wissenschaftlichen Gemeinschaft zu pflegen, interdisziplinär und international zusammengesetzte Teams zu führen, Ressourcen zu planen und zu verwalten und Projekte zu akquirieren, zu planen, abzuwickeln sowie deren Kosten zu planen und nachzuhalten.

Die Promotion erfolgt aufgrund der Anfertigung einer Dissertation, die auf selbstständiger Forschungsarbeit beruht, und aufgrund mündlicher Prüfungen (Rigorosum). An die Stelle der mündlichen Prüfungen kann die Verteidigung der Dissertation (Disputation) treten. Eine bestimmte Dauer für die Abfassung der Dissertation ist, außer in strukturierten Doktorandenprogrammen, nicht vorgegeben. Die Promotion berechtigt zum Führen des Doktorgrades.

Beispiel	Promotion im Bereich Maschinenbau
Qualifikation	Doktor der Ingenieurwissenschaften (Dr.-Ing.)
Zertifizierende Stelle	Universität und gleichgestellte Einrichtung (mit Promotionsrecht)
ISCED 97	6
Zugangsvoraussetzungen	Voraussetzung für die Zulassung zum Promotionsverfahren ist der erfolgreiche Abschluss eines wissenschaftlichen Studiums mit einer Regelstudiendauer von mindestens 8 Semestern (Bachelor + Master) an einer naturwissenschaftlichen oder technischen Fakultät einer deutschen Universität oder gleichgestellten Hochschule.
Abschluss	Akademischer Abschluss
Anschluss	Weiterbildungsoptionen
Lernort	Universität
Lerndauer	Nicht vorgegeben. Verfahren dauert höchstens sechs Jahre.
Gesetzliche Grundlagen, Lehrpläne etc.	Qualifikationsrahmen für Hochschulabschlüsse, Kultusministerkonferenz 21.04.2005 Promotionsordnung Maschinenbau an der Universität Karlsruhe
DQR-/EQR-Niveau	8
Zusammenfassende Begründung der Niveau-Zuordnung	<p>Promovierte Ingenieure sind in der Lage, wissenschaftliche Fragestellungen selbstständig zu identifizieren, komplexe Situationen und Prozesse zu analysieren, Probleme zu identifizieren und daraus Ziele abzuleiten, Lösungswege aufzuzeigen, zu bewerten und umzusetzen sowie den wissenschaftlichen Fortschritt zum Nutzen der Menschheit in globalem Maßstab und unter Beachtung der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen voranzutreiben. Sie sind fähig, den Kontakt zur internationalen wissenschaftlichen Gemeinschaft zu pflegen, interdisziplinär und international zusammengesetzte Teams zu führen, Ressourcen zu planen und zu verwalten und Projekte zu akquirieren, zu planen, abzuwickeln sowie deren Kosten zu planen und nachzuhalten.</p> <p>Sie verfügen über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.</p> <p>Die Niveauzuordnung rechtfertigt sich aus den genannten Kompetenzen und Fähigkeiten durch sowohl umfassende als auch spezialisierte Ausprägungen, wobei eine wissenschaftliche Vernetzung über den eigenen Verantwortungsbereich hinaus und die Kenntnis und Weiterentwicklung des verfügbaren Wissensstandes elementar mit den Tätigkeiten in der Forschung verbunden sind. Die kontinuierliche Reflexion der eigenen Arbeit ist eine Grundvoraussetzung. Viele Aufgaben erfordern die nachhaltige Aktivierung und Förderung von Teammitgliedern in herausgehobener Verantwortung.</p>

4.5. Kriterium 5

The national quality assurance system(s) for education and training refer(s) to the national qualifications framework or system and are consistent with the relevant European principles and guidelines (as indicated in annex 3 of the Recommendation).

Im Anhang 3 des EQR findet sich eine differenzierte Auflistung von gemeinsamen Grundsätzen, die Anforderungen an ein umfassendes Qualitätssicherungssystem formulieren. Als Elemente von Qualitätssicherungsmaßnahmen werden genannt:

- *„klare und messbare Ziele und Standards; Leitlinien für die Umsetzung, darunter die Einbindung der Betroffenen,*
- *angemessene Ressourcen,*
- *einheitliche Evaluierungsmethoden, die Selbstbewertung und externe Prüfung miteinander verbinden,*
- *Feedbackmechanismen und Verfahren zur Verbesserung,*
- *allgemein zugängliche Evaluierungsergebnisse.“*

(Quelle: EG [2008]: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Anhang III, S.15)

Im Folgenden wird dargestellt, mit welchen Maßnahmen und Verfahren im deutschen Bildungssystem diesen Standards entsprochen wird.

4.5.1. Qualitätssicherung und DQR

Die wesentliche Anforderung für die Qualitätssicherung im Hinblick auf den DQR besteht darin, zu gewährleisten, dass Absolventen eines Bildungsgangs tatsächlich über die beschriebenen Kompetenzen verfügen. Dies soll nicht über die Implementierung explizit auf den DQR ausgerichteter neuer Qualitätssicherungsverfahren geschehen, da die verschiedenen Bildungsbereiche in Deutschland bereits jeweils eigene Qualitätssicherungssysteme und vielfältige Ansätze der Qualitätssicherung anwenden und unter Einbeziehung der gemeinsamen Grundsätze zur Qualitätssicherung von EQR und EQUARF weiterentwickeln. Diese stellen sicher, dass die angestrebten Lernergebnisse auch erreicht werden, wobei zum Teil identische bzw. ähnliche Mechanismen und Instrumente zum Einsatz kommen.

Da der DQR die Kompetenzorientierung fördert und die Profilierung der Zieldefinitionen für die einzelnen Qualifikationen unterstützt, wird er einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung im deutschen Bildungssystem leisten. Dies wird jedoch – entsprechend dem nicht-regulierenden Charakter des DQR – nicht mit einer Veränderung von Zuständigkeiten einhergehen. Qualitätssiche-

rung in der Bildung findet innerhalb eines zum Teil länder-, zum Teil bundesrechtlich definierten Rahmens in der Verantwortung der verschiedenen Bildungsbereiche statt. Wie hier die Impulse der Kompetenzorientierung im Sinne der Qualitätsentwicklung aufgenommen werden, ist unter 4.3. beschrieben. Die spezifischen rechtlichen Rahmen, die verantwortlichen Organe sowie die Mechanismen und Instrumente zur Sicherung der Qualität in den Bildungsbereichen werden im Folgenden dargestellt.

4.5.2. Allgemeinbildende und berufliche Schulen

4.5.2.1. Spezifischer rechtlicher Rahmen

Detaillierte Regelungen zur Schulaufsicht werden in den Schulgesetzen und Rechtsverordnungen der Länder getroffen.¹⁶

4.5.2.2. Verantwortliche Organe

Die Schulaufsicht wird durch Schulaufsichtsbehörden wahrgenommen. Oberste Schulaufsichtsbehörde eines Landes ist das Kultus- bzw. Schulministerium. Die Schulaufsicht und die Landesinstitute für Schulpädagogik tragen durch beratende, fördernde und auch korrigierende Maßnahmen in den Schulen und durch Berichterstattung an die übergeordneten Schulbehörden zur Evaluation und Weiterentwicklung des Schulwesens bei.

In den Ländern werden die Schulen durch Qualitäts- und Evaluationsagenturen und Inspektionsverfahren extern evaluiert. Die Zuständigkeit liegt bei den Schulbehörden. Die externe Evaluation wird in den Ländern grundsätzlich durchgeführt von staatlichen Dienststellen wie den Landesinstituten für Schulpädagogik oder den Instituten für Qualitätsentwicklung und -sicherung. Darüber hinaus erfolgt in einigen Ländern bzw. ist in Planung, eine zusätzliche Zertifizierung durch staatlich anerkannte Zertifizierungsagenturen nach AZAV (Akkreditierungs- und Zulassungsverordnung der Arbeitsförderung).

¹⁶ Das Grundgesetz legt fest, dass das gesamte Schulwesen unter staatlicher Aufsicht steht (Art. 7 Abs. 1). Die Befugnis der Länder zur Schulaufsicht wird aus dieser staatlichen Schulhoheit hergeleitet.

4.5.2.3. Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Schulaufsicht

Im Bereich des Schulwesens wird durch die Schulaufsichtsbehörden eine Fachaufsicht, Rechtsaufsicht und Dienstaufsicht ausgeübt. Die Fachaufsicht betrifft die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schulen. Sie besteht in der pädagogischen Betreuung und Förderung der Schularbeit durch die Schulaufsichtsbeamten, die dafür zuständig sind, dass die Lehrpläne und sonstigen Rechtsvorschriften eingehalten werden und dass Unterricht und Erziehung fachlich und methodisch qualifiziert durchgeführt und möglichst weiter verbessert werden. Die Fachaufsicht wird durch Schul- und Unterrichtsbesuche sowie Beratung vor Ort verwirklicht. Zur Schulaufsicht gehört ferner die Rechtsaufsicht. Sie beinhaltet eine Rechtmäßigkeitskontrolle der Verwaltung der äußeren Schulangelegenheiten durch den Schulträger (z. B. Errichtung und Erhaltung der Schulgebäude). Schließlich üben die Schulaufsichtsbehörden die Dienstaufsicht über die Lehrkräfte und Schulleiter an öffentlichen Schulen aus, d. h. sie wachen über die Pflichterfüllung des Lehrpersonals.

Evaluationsmaßnahmen im Schulbereich

Die Länder haben eine Vielfalt an Maßnahmen ergriffen, bei denen verschiedene Verfahren der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zusammenwirken. Zu diesen Verfahren gehören u. a.

- die Neufassung bzw. Weiterentwicklung von Rahmenlehrplänen,
- länder- und schulübergreifende Vergleichsarbeiten in den Kernfächern,
- Ausbau der externen Evaluation,
- die Erarbeitung von Standards und deren Überprüfung,
- Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen,
- zentrale Abschlussarbeiten (Sekundarstufen I und II).

Eingebettet sind diese Verfahren sowohl in die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring als auch in Strategien einzelner Länder zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, die u. a. die Stärkung der Autonomie der Einzelschule, die Entwicklung von eigenen Schulprofilen, die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schulen sowie die Stärkung der Beratungsfunktionen von Schulaufsicht umfassen. Die Evaluationsverfahren für Schulen in den Ländern richten sich an den 2003 und 2004 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Bildungsstandards für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss aus. Zu diesen länderübergreifenden Zielkriterien treten in den meisten Ländern die Vorgaben von sogenannten Orientierungsrahmen für Schulqualität, die den Schulen mit Indikatoren für die Schul- und Unterrichtsqualität einen Referenzrahmen an die Hand geben.

Zunehmendes Gewicht erlangen im Rahmen dieser Gesamtstrategien Maßnahmen zur Evaluation von einzelnen Schulen. In Schulprogrammen legen die einzelnen Schulen die Schwerpunkte und Ziele ihrer Arbeit auf der Grundlage der landesrechtlichen Vorgaben zu den Inhalten und Abschlüssen der Bildungsgänge fest.

Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring

In Deutschland werden grundlegende Veränderungen im Bildungsbereich umgesetzt. Dabei kommt den vielfältigen Bestrebungen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in den Bereichen Schule und Hochschule besondere Bedeutung zu. Im Schulbereich ist mit der Einführung bundesweit geltender Bildungsstandards und der Einrichtung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen zu deren Überprüfung und Entwicklung ein Paradigmenwechsel im Sinne einer ergebnisorientierten Steuerung des Bildungssystems eingeleitet worden. Zur systematischen Verknüpfung der einzelnen Maßnahmen zur Beobachtung und Weiterentwicklung von Bildungsprozessen hat die Kultusministerkonferenz eine Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring beschlossen, die vier miteinander verbundene Bereiche umfasst: internationale Schulleistungsuntersuchungen, die zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich, Vergleichsarbeiten zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen und die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern. Im Oktober 2010 wurde in München das Zentrum für internationale Vergleichsstudien (ZIB) gegründet. Das ZIB soll einen Beitrag zur Sicherung des Bildungsmonitorings im internationalen Vergleich sowie zur Erhöhung der Bedeutung und Präsenz der deutschen Bildungsforschung im Kontext internationaler Vergleichsstudien leisten.

Gegenwärtig werden die Maßnahmen der Länder zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Schulbereich verstärkt darauf ausgerichtet, für mehr Bildungsgerechtigkeit zu sorgen und die Durchlässigkeit im Bildungssystem weiter zu erhöhen. Vorrangiges Ziel ist es, die Ausbildungschancen der Jugendlichen zu verbessern. Es wird angestrebt, Schüler mit Migrationshintergrund gezielt zu fördern, um ihren Leistungsstand zu verbessern. Die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss und der Ausbildungsabbrecher soll deutlich verringert werden.

4.5.3. Betriebliche Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems

4.5.3.1. Spezifischer rechtlicher Rahmen

In der betrieblichen Berufsausbildung erfolgt die Qualitätssicherung vor allem über Gesetze und Verordnungen sowie die Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbil-

dung. Im Berufsbildungsgesetz wird der Qualitätssicherung und -entwicklung ein hoher Stellenwert beigemessen. Hierzu wurden u. a. die Instrumente zur Steuerung der Ausbildungsqualität flexibilisiert und um einige neue qualitätssichernde Leitlinien ergänzt. Außerdem sollen Verfahren zur externen Evaluation der Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erarbeitet werden.

4.5.3.2. Verantwortliche Organe

Für anerkannte Ausbildungsberufe werden vom zuständigen Fachministerium, in der Regel das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung Ausbildungsordnungen erlassen, die Mindestnormen für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung enthalten. Das Verfahren, in dem das geschieht, leistet einen wesentlichen Beitrag zur Qualität der Ausbildung im dualen System.

Das Bundesinstitut für Berufsbildung, die Sozialpartner (Arbeitgeber und Gewerkschaften) und die Bundesregierung arbeiten hierbei zusammen. Auf der Grundlage der Bedarfe der Arbeitswelt geht die Initiative dabei in der Regel von den Fachverbänden, von den Spitzenorganisationen der Arbeitgeber, von den Gewerkschaften oder vom Bundesinstitut für Berufsbildung aus. Nach Anhörung aller Beteiligten entscheidet das zuständige Bundesministerium in Abstimmung mit den Ländern. Häufig nimmt das Bundesinstitut für Berufsbildung zuvor in einem Gutachten dazu Stellung oder führt – besonders bei größeren Reformvorhaben – ein Forschungsprojekt durch. Durch Berufsbildungsforschung werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die Ausbildungsordnungen entsprechend den wirtschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Veränderungen sowohl neugestaltet als auch überarbeitet und angepasst werden können.

Dabei werden in einem ersten Schritt die „Eckwerte“ der Ausbildungsordnung in einem „Antragsgespräch“ beim zuständigen Fachministerium (in den meisten Fällen das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie) festgelegt. In der Erarbeitungs- und Abstimmungsphase werden dann Ausbildungsordnungen für die Betriebe und Rahmenlehrpläne für die berufsbildenden Schulen erstellt und aufeinander abgestimmt. Das Bundesinstitut für Berufsbildung bittet die Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und Gewerkschaften, Sachverständige zu benennen, die dann als Sachverständige des Bundes (Vertreter der betrieblichen Praxis) gemeinsam mit dem Bundesinstitut die Neuordnung des Ausbildungsberufs erarbeiten. Im sogenannten „Paragrafenteil“ der Ausbildungsordnung werden u. a. die Ausbildungsberufsbezeichnung, das Ausbildungsberufsbild und die Prüfungsanforderungen definiert, im „Ausbildungsrahmenplan“ die sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung. In Abstimmung mit der Arbeit der Sachverständigen des Bundes entwickeln Sachverständige der Länder den Entwurf eines Rahmenlehrplans für den Berufsschulunterricht. In einer gemeinsamen Sitzung am Ende der Erarbeitungsphase beraten die Sachverständigen des

Bundes und der Länder die beiden Entwürfe abschließend und stimmen sie hinsichtlich der zeitlichen Entsprechung und inhaltlich aufeinander ab.

Die zustimmende Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. Abschnitt 2.1.) ist gleichzeitig die Empfehlung an die Bundesregierung, die Ausbildungsordnung in der vorgelegten Form zu erlassen. Hat der „Bund-Länder-Koordinierungsausschuss Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne“ der neuen Ausbildungsordnung und dem damit abgestimmten Rahmenlehrplan zugestimmt, wird die Ausbildungsordnung erlassen.

Das Verfahren stellt die Entwicklung von Ausbildungsordnungen sicher, die eine umfassende Ausbildung für das jeweilige berufliche Handlungsfeld ebenso gewährleisten wie große Praxisnähe der vermittelten Inhalte.

Da die Berufsausbildung im dualen System durch die Aufteilung der Zuständigkeiten nach den Lernorten Betrieb einschließlich der überbetrieblichen Ausbildung an den Bund und der Berufsschule an die Länder gekennzeichnet ist, hängt die Ausbildungsqualität in einem hohen Maß von der Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern ab.¹⁷ Sie erfolgt über:

- a) das zwischen Kultusministerkonferenz und Bundesregierung im Gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30.05.1972 vereinbarte Verfahren der Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen für die nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung anerkannten Ausbildungsberufe und die Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule (GEP),
- b) die im Berufsbildungsgesetz geregelte Ländervertretung in den Gremien des Bundesinstituts für Berufsbildung, insbesondere in dessen Hauptausschuss.

Die Durchführung der Berufsausbildung in privaten Unternehmen und öffentlichen Verwaltungen wird von den „zuständigen Stellen“ kontrolliert. Als „zuständige Stellen“ werden die Kammern (Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Landwirtschaftskammern, Kammern der freien Berufe, z. B. die Ärztekammern), die zuständigen Stellen des öffentlichen Dienstes sowie die zuständigen Stellen der Kirchen und sonstiger Religionsgemeinschaften des öffentlichen Rechts bezeichnet.

Die zuständigen Stellen haben u. a. die Aufgabe,

- die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung und die berufliche Umschulung zu überwachen,
- das Verzeichnis der Ausbildungsverhältnisse zu führen, in das der wesentliche Inhalt des Berufsausbildungsverhältnisses einzutragen ist,

¹⁷ Für den Lernort Berufsschule sei an dieser Stelle nochmals auf die Kapitel 2.2.5.1 und 2.3.1 sowie 2.4 verwiesen.

- durch Ausbildungsberater die Betriebe in allen Ausbildungsfragen zu beraten,
- die Eignung des Ausbildungspersonals und der Ausbildungsstätte zu überwachen und
- die Zwischen- und Abschlussprüfungen bzw. Gesellenprüfungen abzunehmen.

Für die Abnahme der Abschlussprüfung errichtet die zuständige Stelle Prüfungsausschüsse. Der Prüfungsausschuss besteht aus mindestens drei Mitgliedern, die für die Prüfungsgebiete sachkundig und für die Mitwirkung im Prüfungswesen geeignet sein müssen. Dem Ausschuss müssen Beauftragte der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer in gleicher Zahl sowie mindestens eine Lehrkraft einer berufsbildenden Schule angehören. Mindestens zwei Drittel der Gesamtzahl der Mitglieder müssen Beauftragte der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer sein (§ 39 und 40 Berufsbildungsgesetz).

Zur Entwicklung der Qualität der Ausbildung sollen Ausschüsse für Berufsbildung beitragen:

- Landesausschüsse für Berufsbildung, die bei den obersten Landesbehörden (in der Regel Wirtschaftsministerien) angesiedelt sind, sowie
- bei den zuständigen Stellen (Kammern) eingerichtete Berufsbildungsausschüsse, die paritätisch besetzt sind (Arbeitnehmer, Arbeitgeber, Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen).

4.5.3.3. Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Der Bund gibt durch Gesetze und Verordnungen den rechtlichen Rahmen der Berufsausbildung vor. Ausbildungsordnungen sind Vorschriften, die die Ziele, Inhalte und Prüfungsanforderungen für die Ausbildung in Betrieben festlegen. Sie gelten bundesweit, haben Gesetzescharakter und sind ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung für die betriebliche Ausbildung.¹⁸ Sie legen Ausbildungsziele und Ausbildungsinhalte der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe als Mindestanforderungen fest. Ausbildungsordnungen sind rechtlich verbindlich für alle in der Berufsausbildung Beteiligten: ausbildende Betriebe, die für die Ausbildung zuständigen Personen, Auszubildende, Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, zuständige Stellen des öffentlichen Dienstes, der freien Berufe und der Landwirtschaft.

Der sogenannte Ausschließlichkeitsgrundsatz besagt, dass eine betriebliche Ausbildung Jugendlicher unter 18 Jahren nur in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen erfolgen darf. Das Berufsbildungsgesetz definiert, welche Anforderungen an einen solchen Ausbildungsberuf zu stellen sind. Danach hat die Berufsausbildung die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln, der auch den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung ermöglicht. Damit wird für die betriebliche Ausbildung Jugendli-

cher ein verbindlicher Qualitätsstandard sichergestellt.

Eine Ausbildungsordnung regelt (gem. § 5 Absatz 1 Berufsbildungsgesetz)

- die Bezeichnung des Ausbildungsberufs,
- die Ausbildungsdauer,
- das Ausbildungsberufsbild (die für den Beruf typischen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in zusammengefasster Form),
- den Ausbildungsrahmenplan (eine Anleitung, wie die Vermittlung der Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten sachlich und zeitlich zu gliedern ist) und
- die einheitlichen Prüfungsanforderungen.

Um im dualen System der Berufsausbildung tätig werden zu können, muss ein Betrieb die „Ausbildungsbefähigung“ besitzen, d. h. er muss als Ausbildungsstätte geeignet sein und über persönlich und fachlich geeignete Ausbilder verfügen. Die fachliche Eignung umfasst vor allem die für den jeweiligen Beruf erforderlichen berufsfachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse. Ihre berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse müssen betriebliche Ausbilder durch einen gesonderten Qualifizierungsnachweis gemäß Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) nachweisen. Sie umfasst das selbständige Planen, Durchführen und Kontrollieren der Berufsausbildung in den Handlungsfeldern:

- Ausbildungsvoraussetzungen prüfen und Ausbildung planen,
- Ausbildung vorbereiten und bei der Einstellung von Auszubildenden mitwirken,
- Ausbildung durchführen und
- Ausbildung abschließen.

Die zuständigen Stellen (Kammern) überwachen die Einhaltung der gesetzlichen Vorgaben in diesem Bereich.

Zur Förderung der Qualitätssicherung in der Berufsbildung wurde darüber hinaus die Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (DEQA-VET) eingerichtet. Sie ist zentrale Stelle für Information, Kommunikation und Kooperation aller relevanten Berufsbildungsakteure. DEQA-VET ist als Teil des Europäischen Netzwerks für Qualitätssicherung (European Network for Quality Assurance in Vocational Education and Training – ENQA-VET), der europä-

¹⁸ Ein wesentliches Mittel der Qualitätssicherung für den Unterricht an Berufsschulen sind die bundesweit einheitlichen Rahmenlehrpläne für die duale Berufsausbildung.

ischen Dachorganisation für die nationalen Referenzstellen, beim Bundesinstitut für Berufsbildung angesiedelt. Entsprechend dem ENQA-VET-Qualitätszyklus (Planung – Umsetzung – Evaluierung – Überprüfung) wird die Qualitätssicherung durch die zuständigen Stellen sowie durch eine externe Prüfung weiterentwickelt. Bildungspolitische Initiativen zur Qualitätssicherung der beruflichen Bildung in Deutschland können durch die Referenzstelle verstärkt in den europäischen Prozess eingebracht und zur weiteren Entwicklung von Standards und Methoden im Rahmen des Europäischen Netzwerks für Qualitätssicherung genutzt werden.

Berufsbildungsforschung und Modellversuche tragen zur kontinuierlichen Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung bei.

4.5.4. Weiterbildung

Das Lernen in der Weiterbildung ist zum Teil dem nicht-formalen Bereich zuzurechnen, zum Teil jedoch auch dem formalen Bereich. Letzteres betrifft die geregelte berufliche Aufstiegsfortbildung.

4.5.4.1. Spezifischer rechtlicher Rahmen

Für die berufliche Aufstiegsfortbildung gelten bundesweit das Berufsbildungsgesetz und die Handwerksordnung. Sie definieren den Qualitätsstandard für anerkannte Fortbildungsverordnungen.

Im Rahmen des Fernunterrichtswesens sichern das Fernunterrichtsschutzgesetz sowie die Kontrolle der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) die Qualität und Weiterentwicklung des Angebots.

Für den Bereich der nicht geregelten Weiterbildung haben Bund und Länder in ihren Gesetzen und Rechtsvorschriften zur Förderung der Weiterbildung allgemeine Mindestanforderungen struktureller und quantitativer Art an Einrichtungen der Weiterbildung formuliert. Die Mindestanforderungen gelten für öffentlich geförderte Weiterbildungsanbieter.

4.5.4.2. Verantwortliche Organe

Für die berufliche Aufstiegsfortbildung gelten die gleichen rechtlichen Rahmenbedingungen und Zuständigkeiten wie bei der beruflichen Ausbildung (vgl. Kapitel 4.5.3.2.).

Die Entscheidung über die Zulassung eines Fernlehrgangs trifft die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht der Länder der Bundesrepublik Deutschland (ZFU).

Für den nicht geregelten Bereich der Weiterbildung gibt es einen freien Markt, auf dem private, verbandsgebundene und staatliche Träger sowie Träger der öffentlich geförderten Weiterbildung verschiedenste Leistungen anbieten. Der Wettbewerb dieser Weiterbildungsträger sorgt für eine hohe Flexibilität. Die Überprüfung der Weiterbildungsträger und ihrer Maßnahmen im Bereich der durch die Bundesagentur für Arbeit geförderten beruflichen Weiterbildung wurde von den Agenturen für Arbeit auf externe Zertifizierungsstellen übertragen.

Zudem fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung vergleichende Tests von Weiterbildungsmedien, Weiterbildungsmaßnahmen und Weiterbildungsberatung durch die Stiftung Warentest, eine unabhängige Einrichtung zur Durchführung vergleichender Waren- und Dienstleistungsuntersuchungen.

4.5.4.3. Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Geregelte berufliche Aufstiegsfortbildung

Um die Qualität der geregelten Fortbildung zu sichern hat der Bundesausschuss für Berufsbildung – heute Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB-Hauptausschuss) – Empfehlungen zur Gestaltung von Verfahren und Prüfungsregelungen in regionalen Fortbildungsordnungen erlassen. Zusätzlich existiert eine Vereinbarung zwischen dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) und den Spitzenorganisationen der Wirtschaft i. d. F. von 2008, die u. a. die Rahmenbedingungen für die Qualitätssicherung festlegt. Da ein qualifizierter beruflicher Ausbildungsabschluss die Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung einer beruflichen Fortbildung in einem nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung anerkannten Fortbildungsberuf ist, sind auch die rechtlichen Rahmenbedingungen der beruflichen Ausbildung für die berufliche Fortbildung von Bedeutung. Die qualitätssichernden Rahmenbedingungen für die berufliche Ausbildung wirken über die Zulassungsvoraussetzungen damit indirekt auch auf die Qualität der beruflichen Fortbildung. Die inhaltlichen Vorgaben der Fortbildungsordnungen und die gesetzlichen Bestimmungen zur Besetzung der Prüfungsausschüsse wirken qualitätssichernd. Wie im Bereich der beruflichen Ausbildung soll auch hier eine Weiterentwicklung entsprechend dem ENQA-VET-Qualitätszyklus erfolgen.

Fernlehrgänge und Fernunterricht

Fernlehrgänge, die von privaten Veranstaltern (Fernlehrinstitute) angeboten werden, müssen in der Bundesrepublik Deutschland auf der Grundlage des Gesetzes zum Schutz der Teilnehmer am Fernunterricht – Fernunterrichtsschutzgesetz – staatlich zugelassen werden. Im Rahmen eines Zulassungsverfahrens werden von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) und vom

Bundesinstitut für Berufsbildung sowohl die sachliche und didaktische Qualität des Lernmaterials im Hinblick auf das Lehrgangsziel als auch die Werbung sowie die Form und der Inhalt des Fernunterrichtsvertrages, der zwischen Lehrgangsteilnehmer und Fernlehrinstitut abzuschließen ist, überprüft.

Nicht-geregelte Weiterbildung

Ein großer Teil der öffentlich geförderten beruflichen Weiterbildung wird durch Qualitätskriterien der Bundesagentur für Arbeit (BA) bestimmt. In der Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Arbeitsförderung (AZAV) werden Anforderungen an Weiterbildung definiert, die nach dem dritten Sozialgesetzbuch (SGB III¹⁹) gefördert werden. Weiterbildungsanbieter, die eine geförderte Weiterbildungsmaßnahme nach SGB III durchführen wollen, müssen bestimmte Qualitätsanforderungen erfüllen und werden daraufhin nach AZAV akkreditiert. Die Überprüfung der Weiterbildungsträger und ihrer Maßnahmen wurde von den Agenturen für Arbeit auf externe Zertifizierungsstellen übertragen. Die Zertifizierung des Trägers einer Weiterbildungsmaßnahme oder des Weiterbildungslehrgangs durch eine fachkundige Stelle ist Voraussetzung dafür, dass Teilnehmer Förderleistungen nach dem dritten Sozialgesetzbuch erhalten können. Weiterbildungsveranstalter müssen unter anderem nachweisen, dass sie ein anerkanntes System zur Sicherung der Qualität anwenden. Rund vier Fünftel der deutschen Weiterbildungsanbieter haben ein solches Qualitätsmanagementsystem eingeführt. Dabei ist die ISO-Norm 9001ff. mit 36 Prozent Anbieteranteil am weitesten verbreitet. Fünf von sechs Einrichtungen besitzen zusätzlich die formale Anerkennung einer öffentlichen Stelle, eines Verbands oder eines Unternehmens für die Durchführung spezieller, oft finanziell geförderter Weiterbildungsveranstaltungen oder die Vergabe geschützter Zertifikate. Jede zehnte Einrichtung verfügt über speziell für die Weiterbildung entwickelte Qualitätssicherungs- bzw. -managementsysteme. Hierzu zählen Zertifikate/Gütesiegel regionaler Zusammenschlüsse von Weiterbildungseinrichtungen sowie Zertifikate von Weiterbildungsverbänden. Beispiele sind: BQM (Bildungs-Qualitäts-Management), DIN ISO 29990:2010 (Lerndienstleistungen in der Aus- und Weiterbildung – Grundlegende Anforderungen an Dienstleister), DIN PAS 1037:2004 'QM-Stufenmodell', DVWO – Qualitätsmodell des Dachverbandes der Weiterbildungsorganisation e. V., Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW), QESplus, QVB – Qualitätsentwicklung im Verbund von Bildungseinrichtungen.²⁰

¹⁹ Das Dritte Buch Sozialgesetzbuch (SGB III) regelt das deutsche Arbeitsförderungsrecht. Es umfasst sämtliche Leistungen und Maßnahmen zur Arbeitsförderung. Es ist damit die Grundlage für die Arbeit der Bundesagentur für Arbeit (BA) und der regionalen Arbeitsagenturen (AA).

²⁰ Daneben gibt es eine Reihe weiterer Qualitätsmanagementmodelle mit regionaler bzw. länderspezifischer Ausrichtung, z. B. die Qualitätsgrundsätze des Wuppertaler Kreises e.V., der Gütesiegelverbund Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen, die Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung und das Qualitätszertifikat des Volkshochschulverbandes in Baden Württemberg, das Siegel Qualitätsgeprüfte

Darüber hinaus fördern Bund und Länder gemeinsam und individuell zahlreiche Projekte zur Verbesserung der Qualitätssicherung in der Weiterbildung.

4.5.5. Hochschule

4.5.5.1. Spezifischer rechtlicher Rahmen

Die Hochschulen unterliegen nach dem Hochschulrahmengesetz (§59) und den Hochschulgesetzen der Länder einer staatlichen Aufsicht, die von den Ländern ausgeübt wird. Im Hochschulbereich ist die Evaluation von Forschung und Lehre seit der Änderung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) von 1998 vorgesehen. In den Hochschulgesetzen der meisten Länder finden sich mittlerweile Regelungen zur internen und externen Evaluation.

4.5.5.2. Verantwortliche Organe

Den jeweils für die Hochschulen zuständigen Ministerien bzw. Senatsverwaltungen obliegt die Rechtsaufsicht über die Hochschulen. Entsprechend den landesgesetzlichen Regelungen sind die Hochschulen ihrerseits verantwortlich für die Qualität ihrer Leistungen und Angebote in ihren unterschiedlichen Handlungsfeldern wie Studium und Lehre, Forschung usw. Die Hochschulen kommen dieser Verantwortung mit Hilfe interner Qualitätsmanagementsysteme nach.

Zur Koordination der externen Qualitätssicherung durch Akkreditierung haben die Länder eine Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland eingerichtet, die im Einzelnen der Erfüllung der folgenden Aufgaben dient:

- Akkreditierung und Reakkreditierung von Akkreditierungsagenturen durch eine zeitlich befristete Verleihung der Berechtigung, Studiengänge und hochschulinterne Qualitätssicherungssysteme durch Verleihung des Siegels der Stiftung zu akkreditieren,
- Zusammenfassung der ländergemeinsamen und landesspezifischen Strukturvorgaben zu verbindlichen Vorgaben für die Agenturen,
- Regelungen von Mindestvoraussetzungen für Akkreditierungsverfahren einschließlich der Voraussetzungen und Grenzen von gebündelten Akkreditierungen,
- Überwachung der Akkreditierungen, welche durch die Agenturen erfolgen.

Die Stiftung legt unter Berücksichtigung der Entwicklung in Europa die Voraussetzungen für die Anerkennung von Akkreditierungen durch ausländische Einrichtungen fest. Die Regelungen und

Weiterbildung in Hessen, das Hamburger Prüfsiegel, die Qualitätsgemeinschaft Berufliche Weiterbildung Region Köln oder das ZAW-Qualitätssiegel in Mecklenburg-Vorpommern.

Verfahren zur Akkreditierung in Deutschland werden vom Akkreditierungsrat beschlossen. Er besteht aus vier Hochschulvertretern, vier Ländervertretern, fünf Vertretern aus der beruflichen Praxis, davon ein Vertreter der für das Dienst- und Tarifrecht zuständigen Landesministerien, zwei Studierenden, zwei internationalen Vertretern mit Akkreditierungserfahrung sowie einem Vertreter der Akkreditierungsagenturen mit beratender Stimme. Grundlegend für alle Regelungen des Akkreditierungsrats sind die Europäischen Standards und Leitlinien zur Qualitätssicherung (European Standards and Guidelines of Quality Assurance – ESG) und die Vorgaben der Kultusministerkonferenz.

Durchgeführt werden die Programm- und Systemakkreditierungen durch vom Akkreditierungsrat zugelassene Agenturen. Acht der insgesamt zehn in Deutschland zugelassenen Akkreditierungsagenturen sind bereits im European Quality Assurance Register for Higher Education (eqar) gelistet, und erfüllen somit nachweislich die Anforderungen der ESG.

4.5.5.3. Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Hochschulaufsicht

Die Hochschulen unterliegen der Rechtsaufsicht durch die für Hochschulen zuständigen Ministerien bzw. Senatsverwaltungen. Die Rechtsaufsicht bezieht sich auf alle Tätigkeiten der Hochschule. Geprüft wird ggf., ob durch das Handeln oder Unterlassen der Hochschule Gesetze oder sonstige Rechtsnormen verletzt worden sind.

Entsprechend den landesgesetzlichen Regelungen sind die Hochschulen ihrerseits verantwortlich für die Qualität ihrer Leistungen und Angebote in den unterschiedlichen Handlungsfeldern wie Lehre und Studium, Forschung etc. Die Hochschulen kommen dieser Verantwortung mit Hilfe interner Qualitätsmanagementsysteme nach.

In den meisten Ländern besteht bereits eine gesetzliche Verpflichtung der Hochschulen zur regelmäßigen Vorlage von Berichten über die Entwicklungen in den verschiedenen Handlungsfeldern. Die betreffenden Berichte werden in der Regel von den Fakultäten bzw. Fachbereichen erstattet und durch die Hochschulleitung veröffentlicht.

Evaluation im Hochschulbereich

In Deutschland wird ein zweistufiges Evaluationsverfahren angewandt, in dem interne und externe Evaluationen kombiniert werden. Dabei besteht die interne Evaluation aus einer systematischen Bestandsaufnahme und Analyse der Lehre und des Studiums unter Berücksichtigung der Forschung durch den Fachbereich oder die Fakultät und endet mit einem schriftlichen Bericht. Auf

dieser Basis findet eine Begutachtung durch externe Experten statt, die ihre Erkenntnisse und Empfehlungen ebenfalls in einem schriftlichen Abschlussbericht niederlegen.

Interne oder externe Evaluationen werden zumeist von den Hochschulen bzw. ihren Fakultäten oder Fachbereichen initiiert und dienen der Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre und/oder der Forschung und/oder weiterer Aufgabenbereiche.

Die externe Evaluation wird häufig von regionalen Evaluationsagenturen auf Landesebene oder von länderübergreifenden Hochschulnetzwerken oder -verbänden durchgeführt.

Sowohl auf der Ebene der Hochschulen als auch der Ministerien bestehen vielfache internationale Kooperationen bei der Entwicklung und Durchführung von Evaluationsmaßnahmen. In der Regel werden externe Evaluationen in Form von peer reviews, d. h. durch sachverständige Gutachter von anderen Hochschulen, aus Forschungseinrichtungen oder aus der Wirtschaft durchgeführt und in unterschiedlichen Abständen wiederholt.

Als Methode zur Evaluation der Lehre im Hochschulbereich ist inzwischen auch die studentische Veranstaltungskritik sowie die Befragung von Absolventen zum Studiengang weit verbreitet. Diese dient vor allem dem Zweck einer hochschulinternen Optimierung der Lehre, sie ist kein staatliches Mittel zur Kontrolle der Lehrenden.

Akkreditierung von Studiengängen

Die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen wird in den Ländergemeinsamen Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz verbindlich vorgeschrieben und in den einzelnen Hochschulgesetzen der Länder auf unterschiedliche Weise als Voraussetzung für die staatliche Genehmigung eingefordert. Ziel der Akkreditierung ist u. a. die Überprüfung, ob Strukturvorgaben eingehalten werden. Die Akkreditierung erfolgt im Wesentlichen durch sachverständige, hochschulexterne Gutachter (peer review). Die Studiengänge werden regelmäßig reakkreditiert.

Im Gegensatz zu den Programmakkreditierungen, in denen der Fokus der Qualitätssicherung auf ein einzelnes Studienangebot gerichtet ist, wird in der Systemakkreditierung der Fokus der Qualitätssicherung noch stärker auf das eigenverantwortliche Handeln der Hochschulen gelegt. Im Rahmen der Systemakkreditierung werden die für Studium und Lehre relevanten Strukturen und Prozesse daraufhin überprüft, ob sie das Erreichen der Qualifikationsziele und eine hohe Qualität der Studiengänge gewährleisten, wobei die European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG), die Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz und die Kriterien des Akkreditierungsrates Anwendung finden. Die Akkreditierung eines internen Qualitätssicherungssystems im Rahmen der Systemakkreditierung hat u.a. zur Folge, dass alle Studiengänge, die das Qualitätssicherungssystem durchlaufen haben, für einen Zeitraum von sechs Jahren

akkreditiert sind.

Die Weiterentwicklung von Akkreditierung und Evaluation und der Ausbau der gestuften Studienstruktur im Zuge des Bologna-Prozesses dienen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Mit der Änderung der Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Februar 2010 hat die Kultusministerkonferenz umfassend auf Kritik an der Umsetzung des Bologna-Prozesses reagiert und wesentliche Fortschritte im Hinblick auf die Verbesserung der Studierbarkeit, die Erleichterung der Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen und eine Erhöhung der Mobilität erzielt.

4.6. Kriterium 6

The referencing process shall include the stated agreement of the relevant quality assurance bodies.
--

In den Kapiteln 4.5.1. bis 4.5.5. des Referenzierungsberichts wurden die zuständigen Qualitätssicherungsstellen beschrieben.

Die für die Qualitätssicherung in den Bildungsbereichen zuständigen Stellen sind Mitglieder des Arbeitskreises DQR. Sie sind somit direkt und umfassend am Zuordnungsprozess beteiligt und haben auch an der Erstellung des Referenzierungsberichts mitgewirkt.

4.7. Kriterium 7

The referencing process shall involve international experts.

Die Einbindung internationaler Experten spielte bei der DQR-Entwicklung eine bedeutende Rolle. Zum einen wurden Experten zu Fachveranstaltungen eingeladen, um gemeinsam spezifische Fragen zu erörtern. Zum anderen wurden ausgewählte Experten zu Fragen der Referenzierung einbezogen.

4.7.1. Veranstaltungen unter Beteiligung internationaler Experten

Im Laufe der DQR-Entwicklung wurden eine Reihe von internationalen Experten zu verschiedenen Themenstellungen einbezogen. Sie lieferten wichtige Hinweise zur Herstellung gegenseitigen Vertrauens, insbesondere was die Beschreibung der Qualifikationen des deutschen Bildungssystems, die Lernergebnisorientierung und die Qualitätssicherung in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems anbetrifft.

Themen des internationalen Austauschs waren:

- die Einordnung dualer beruflicher Abschlüsse in die Nationalen Qualifikationsrahmen und die Kompatibilität der Zuordnungen mit dem EQR (13.09.2010, Berlin)
- die Beziehung von Hochschulbildung und Berufsbildung im Deutschen bzw. in Nationalen Qualifikationsrahmen (Niveaus 5-8) und die Kompatibilität der Ergebnisse mit dem EQR (16.09.2010, Berlin)
- das Verhältnis von nationalen Hochschulrahmen und NQR/DQR und das Zusammenspiel mit dem EHEA-Rahmen sowie dem EQR (26.01.2011, Berlin)
- Erwartungen der EU an die nationalen Referenzierungsberichte und Erfahrungsaustausch zur Erstellung der Referenzierungsberichte (9.02.2011, Berlin)
- die Bedeutung von Qualitätssicherungssystemen und -instrumenten im Kontext von Qualifikationsrahmen auf europäischer und nationaler Ebene (23.01.2012, Berlin)
- die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen im Kontext von Qualifikationsrahmen auf nationaler und europäischer Ebene (11.06.2012, Berlin)

4.7.2. Einbeziehung internationaler Experten im Rahmen des Referenzierungsprozesses

Im Zuge der Erstellung des Referenzierungsberichts wurden Experten aus drei europäischen Ländern intensiver in den Prozess eingebunden. Die Experten wurden aufgrund der Beschaffenheit der Bildungssysteme der jeweiligen Länder ausgewählt. Mit Österreich wurde ein Land mit einem vergleichbaren Bildungssystem ausgewählt, während Großbritannien deutliche Unterschiede zum deutschen Bildungssystem – insbesondere zum Berufsbildungssystem – aufweist. Finnland wurde ausgewählt, weil es in bestimmten Teilbereichen – z. B. bei der Einbeziehung der Ergebnisse informell erworbener Kompetenzen – weitgehende und erfolgreiche Schritte unternommen hat.

Ziel war es, Transparenz über das deutsche Vorgehen – insbesondere die Zuordnung der Qualifikationen zum DQR sowie die Verbindung zum EQR – herzustellen und damit das gegenseitige Vertrauen zu stärken. Wie bereits erwähnt, stellt das Konsensprinzip eine wichtige Grundlage bei der Erarbeitung des DQR dar. Aufgrund der Komplexität des Umsetzungsprozesses und der umfassenden Einbindung von Stakeholdern aus allen Bildungsbereichen wurden Entscheidungen zu wichtigen Aspekten der DQR-Umsetzung (z. B. zur Zuordnung formaler Qualifikationen und zur Einbeziehung von Ergebnissen nicht-formaler und informeller Lernprozesse) erst in 2011 und 2012 getroffen. Ziel war es jedoch, die Struktur des DQR (z. B. Matrix mit den zugeordneten Qualifikationen) den internationalen Experten bereits in einer weithin abgestimmten Fassung vorzustellen. Aus diesem Grund erfolgte die Einbeziehung der Experten zu einem relativ späten Zeitpunkt, nämlich in einer Phase, in der die Referenzierung unter Berücksichtigung der zehn Kriterien der EQF Advisory Group bereits begonnen wurde.

Die internationalen Experten hatten den Status kritischer Beobachter. Ihre Aufgabe war es, zu beurteilen, ob die Referenzierung bzw. der Referenzierungsbericht transparent und verständlich gestaltet wurden.

Es fanden zwei ganztägige Treffen statt. Hauptanliegen der Treffen war es, eine verständliche Beschreibung des Referenzierungsprozesses zu gewährleisten. Das erste Treffen erfolgte im Juni 2012 und wurde auf der Basis von Leitfragen entlang der zehn Referenzierungskriterien durchgeführt. Dazu wurden das DQR-Design, die Einlösung der zehn Referenzierungskriterien sowie die bereits getätigten Zuordnungen der Qualifikationen zum DQR vorgestellt und diskutiert. Bereits nach diesem ersten Treffen wurden eine Reihe sehr nützlicher Hinweise aufgenommen und bei der weiteren Erarbeitung des Referenzierungsberichts berücksichtigt. So wurde beispielsweise seitens der Experten angeregt, dass im deutschen Bericht stärker darauf hingewiesen wird, dass der NQR im deutschen Kontext schwerpunktmäßig als Transparenzrahmen und weniger als Reformansatz für das Bildungssystem verstanden wird. Zudem wurde es für hilfreich erachtet, dass einzelne Qualifikationsbeschreibungen, so wie sie im DQR-Handbuch dargestellt werden, exemplarisch in den Bericht aufgenommen werden, um das Verständnis für die Zuordnungen zu erleichtern.

Beim zweiten Treffen im Oktober 2012 erfolgte die Diskussion des Referenzierungsberichts. Hier wurde zum einen auf terminologische Besonderheiten hingewiesen, die in der englischen Übersetzung des Berichts zu Unklarheiten geführt hatten. Zum anderen wurden Aspekte angesprochen, die aus Sicht der Experten vertieft werden könnten. So wurde zwar positiv angemerkt, dass das deutsche Bildungssystem im Bericht sehr umfassend dargestellt wird, angesichts der Komplexität aber Informationen über typische Bildungswege als Orientierung hilfreich wären. Die zukünftigen Arbeitsschritte bei der Umsetzung des DQR waren nach Expertenansicht noch zu wenig ausgeführt so wie auch das Konsensprinzip als Grundlage von Entscheidungen im DQR Prozess noch deutlicher hervorgehoben werden könnte. Gerade letzteres wäre den Experten zu Folge eine Stärke und Besonderheit im deutschen Prozess. Auch wurde empfohlen, genauer zu erläutern, warum die Allgemeinbildung dem DQR zunächst nicht zugeordnet wird, ohne aber von der Intention eines bildungsbereichsübergreifenden Rahmens abzuweichen. Diese und weitere Anregungen wurden daher bei der weiteren Erarbeitung des deutschen Referenzierungsberichts berücksichtigt.

Folgende Experten wurden einbezogen:

- Mike Coles und Caroline Egerton, Großbritannien
- Sirkka-Liisa Kärki, Finnland
- Thomas Mayr, Österreich

Ihnen gilt besonderer Dank für ihre hilfreichen Anregungen zur Gestaltung dieses Berichts.

Statements der internationalen Experten

Mike Coles, Caroline Egerton

The referencing of the DQR to the EQF has been completed in a professional way. The German system is rather complex when viewed from an international perspective but the referencing report makes clear the different types of qualifications and their target groups. The process of linking descriptors for the DQR to EQF descriptors has been carried out with openness and attention to detail. Likewise the links between VET and higher education qualifications and the DQR levels is explained and exemplified in a way that gives confidence in the outcomes. The referencing process has been open to critical international opinion throughout. Even at a late stage changes were made which makes the report more understandable and robust from an international perspective. Even with a strong national consensus built up through extensive consultation, the allocation of some qualifications to levels remains for the future - this underlines the priority given to national consensus on the allocation and reflects the importance of the DQR and the EQF in supporting transparency and improving quality in the qualifications system.

Sirkka-Liisa Kärki

The description and the discussions with the persons, who have been responsible for the process, have shown that the development process of the German Qualification Framework (DQR) has been very systematic and well organized. The objectives of the DQR are very well illustrated in the report and there has been also outlined very clearly what the DQR is not. The German system, although it's very complex, has been illustrated in the referencing report so that it's understandable internationally. The different stakeholders have been involved in the process very widely both during the development phase of the DQR and during the referencing process. The principle of consensus has been an important issue. The DQR has been accepted by different stakeholders during the different phases of the process. The pilot and evaluation phases have been organized and the evaluation also after the implementation process has been planned.

The referencing of the DQR to the EQF has been done very systematically. The referencing process has been open in Germany and also internationally. The comparisons of the level descriptors between DQR and EQF have been done very carefully. The correspondence between the DQR levels and the eight levels of EQF has been shown very systematically and transparently. The examples of the different qualifications are very informative. The referencing report is understandable and transparent. Discussions with the representatives of the Federal Ministry of Education and Research have been very open and constructive. The questions, comments and suggestions of the international experts has been taken into account very well in the report.

Thomas Mayr

The DQR has been developed on the basis of an on-going and sustained involvement of different stakeholders including the Social Partner and Chambers. The DQR thus is accepted and supported by very different players. This "sense of co-ownership" of the DQR is an important achievement as it defines a common perspective on qualifications in Germany. Notably the allocation of VET qualifications from continuing education to the DQR as higher level qualifications alongside academic qualifications is an important step to signal the relative value of these qualifications in a national and international context.

4.7.3. Ländernetzwerktreffen Deutschland – Liechtenstein – Österreich – Schweiz (D-L-A-CH)

Im Frühjahr 2012 wurde auf Anregung der österreichischen Seite ein Ländernetzwerk mit Vertretern aus Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz ins Leben gerufen. Ziel ist es, sich zu verschiedenen Aspekten der Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen auszutauschen. Außerdem ist die Frage von Interesse, wie sich Länder mit vergleichbaren Bildungssystemen – insbesondere die (duale) Berufsausbildung betreffend – adäquat und auch hinsichtlich ihrer besonderen Leistungsfähigkeit in der EQR-Systematik verorten und abbilden. Im Jahr 2012 konnten drei Arbeitstreffen realisiert werden, bei denen es schwerpunktmäßig um die Verortung der beruflichen Erstausbildung und der höheren Berufsbildung bzw. beruflichen Weiterbildung in den NQR sowie die Aspekte der Lernergebnisorientierung und Qualitätssicherung ging. Weitere Treffen sind geplant.

4.8. Kriterium 8

The competent national body or bodies shall certify the referencing of the national qualifications framework or system with the EQF. One comprehensive report, setting out the referencing and the evidence supporting it shall be published by the competent national bodies, including the National Coordination Point, and shall address separately each of the criteria.

Der vorliegende Bericht dokumentiert die Ergebnisse eines bildungsbereichsübergreifenden Arbeitsprozesses. Die Besetzung der Bund-Länder-Koordinierungsgruppe und des Arbeitskreises DQR, unter der Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Kultusministerkonferenz, gewährleistet die Einbeziehung aller relevanten Akteure. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass die zuständigen Stellen aus den verschiedenen Bildungsbereichen an der Konzeption und der Abstimmung des Berichts beteiligt waren. Die Berücksichtigung der Referenzierungskriterien wird in Kapitel 4 ausführlich erläutert. Der Referenzierungsbericht wird auf der Internetseite www.deutscherqualifikationsrahmen.de veröffentlicht.

4.9. Kriterium 9

The official EQF platform shall maintain a public listing of member states that have confirmed that they have completed the referencing process, including links to completed referencing reports.

Nach Erstellung der Endversion des Referenzierungsberichts wird dieser einschließlich der Übersicht der Zuordnungen auf der DQR-Website publiziert und eine Verlinkung auf der EQR-Plattform ermöglicht. Alle relevanten Dokumente werden weitergegeben.

4.10. Kriterium 10

Following the referencing process, and in line with the timelines set in the Recommendation, all new qualification certificates, diplomas and Europass documents issued by the competent authorities contain a clear reference, by way of national qualifications systems, to the appropriate European Qualifications Framework level.

Ab 2013 soll damit begonnen werden, Verweise auf das jeweils zutreffende EQR-Niveau in neuen Qualifikationszertifikaten bzw. Europass-Dokumenten des formalen Bereichs aufzunehmen. Die notwendigen Voraussetzungen hierfür werden zurzeit geprüft.

5. Anhänge

5.1. DQR-Dokument



Deutscher Qualifikationsrahmen

für lebenslanges Lernen

*verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen
(AK DQR)*

am 22. März 2011

I. Einführung

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (DQR) wird erstmals ein Rahmen vorgelegt, der bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst. Als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) berücksichtigt der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und trägt zur angemessenen Bewertung und zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa bei. Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen. Dabei gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) zu fördern. Damit leistet der DQR einen Beitrag zur Förderung der Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern im Sinne bestmöglicher Chancen. Zugang und Teilnahme am lebenslangen Lernen und die Nutzung von Qualifikationen sollen für alle – auch für von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen betroffene Menschen – gefördert und verbessert werden.

Dem DQR geht ein längerer Entwicklungsprozess voraus. Im Oktober 2006 haben sich das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) darauf verständigt, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen zu entwickeln.

Ausgangspunkt für diese Entscheidung war die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rats zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR), die am 23. April 2008 in Kraft trat. Sie legt den Mitgliedstaaten nahe,

Empfehlung
des
Europäischen
Parlaments
und des Rats

- „1. 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 Integration des europäischen Arbeitsmarkts zu fördern, wobei die Vielfalt der nationalen Bildungssysteme zu respektieren ist;
2. ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 an den Europäischen Qualifikationsrahmen zu koppeln, insbesondere indem sie ihre Qualifikationsniveaus auf transparente Art und Weise mit den in Anhang II aufgeführten Niveaus verknüpfen und im Einklang mit der nationalen Gesetzgebung und Praxis gegebenenfalls nationale Qualifikationsrahmen erarbeiten;
3. gegebenenfalls Maßnahmen zu erlassen, damit bis 2012 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;
4. bei der Beschreibung und Definition von Qualifikationen einen Ansatz zu verwenden, der auf Lernergebnissen beruht, und die Validierung nicht formalen und informellen Lernens gemäß den gemeinsamen europäischen Grundsätzen, die in den Schlussfolgerungen des Rates vom 28. Mai 2004 vereinbart wurden, zu fördern, wobei besonderes Augenmerk auf die Bürger zu richten ist, die sehr wahrscheinlich von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen bedroht sind und in Bezug auf die ein derartiger

Ansatz zu einer stärkeren Teilnahme am lebenslangen Lernen und zu einem besseren Zugang zum Arbeitsmarkt beitragen könnte;

5. bei der Koppelung der im Rahmen der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworbenen Qualifikationen innerhalb der nationalen Qualifikationssysteme an den Europäischen Qualifikationsrahmen die in Anhang III dargelegten Grundsätze für die Qualitätssicherung in der allgemeinen und beruflichen Bildung zu fördern und anzuwenden“²¹.

Diese Empfehlung haben BMBF und KMK vor allem mit dem Ziel aufgegriffen, eine angemessene Zuordnung von in Deutschland erworbenen Qualifikationen in der EU zu erreichen und dadurch die Chancen für unsere Mitbürgerinnen und Mitbürger auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu verbessern. Sie haben eine gemeinsame „Bund-Länder-Koordinierungsgruppe Deutscher Qualifikationsrahmen“ (B-L-KG DQR) eingesetzt, die beauftragt wurde, unter Beteiligung von Akteuren aus der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Sozialpartner und anderer Experten aus Wissenschaft und Praxis einen Vorschlag zu erarbeiten. Dies ist im Wesentlichen im „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) erfolgt, dessen Mitglieder eine Rückkoppelung der Arbeitsergebnisse an die entsendenden Institutionen und Gremien ermöglicht haben. Im Prozess sind auch weitere zuständige Fachministerinnen und -minister von Bund und Ländern einbezogen worden.

Erarbeitungsprozess

Im Februar 2009 hat der AK DQR einen DQR-Entwurf (Einführungstext, Matrix, Glossar) als Diskussionsvorschlag für die zweite DQR-Erarbeitungsphase vorgelegt²². Dieser Entwurf wurde ab Mai 2009 erprobt. Die Ergebnisse dieser Phase wurden evaluiert und Änderungsvorschläge in Matrix und Glossar eingearbeitet.

Mit dem DQR findet erstmals eine umfassende, *bildungsbereichsübergreifende* Matrix zur Einordnung von Qualifikationen Anwendung, die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert.

Struktur des DQR

Dazu beschreibt der DQR auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden.

Die acht Niveaus des DQR beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind. Diese bilden jedoch nicht individuelle Lern- und Berufsbiografien ab. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet 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.

Dem DQR liegt entsprechend dem deutschen Bildungsverständnis ein weiter Bildungsbegriff zugrunde, auch wenn sich der DQR wie der EQR ausdrücklich nur auf ausgewählte Merkmale konzentriert. Gleichwohl sind beispielsweise Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Ausdauer und Aufmerksamkeit, aber auch interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, gelebte Toleranz

Zugrundeliegender Bildungsbegriff

²¹ Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Straßburg 23. April 2008

²² Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen – Erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“, Februar 2009

und demokratische Verhaltensweisen sowie normative, ethische und religiöse Reflexivität konstitutiv für die Entwicklung von Handlungskompetenz.

Der DQR unterscheidet zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz und Selbständigkeit“ („Vier-Säulen-Struktur“). Diese analytischen Unterscheidungen werden im Bewusstsein der Interdependenz der verschiedenen Aspekte von Kompetenz vollzogen. Da im DQR durchgehend von Kompetenzen die Rede ist, wurde auf die Verwendung des Modalverbs „können“ in der DQR-Matrix durchgehend verzichtet.

Zugrundeliegende Kategorien

Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigens Erwähnung.

Für die Beschreibung der acht Niveaus des DQR ist eine einheitliche Struktur vorgegeben:

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

Definitionen der verwendeten Schlüsselbegriffe enthält das beigefügte Glossar.

Bei der Anwendung der DQR-Matrix ist zu beachten, dass auf einem Niveau *gleichwertige*, nicht *gleichartige* Qualifikationen abgebildet werden. Die Formulierungen folgen grundsätzlich dem Inklusionsprinzip. Das bedeutet, dass Merkmale, die bereits auf einer unteren Stufe beschrieben wurden, auf den folgenden höheren Stufen nicht erneut erwähnt werden, es sei denn, sie erfahren eine Steigerung. Für die Beschreibung der Fachkompetenz bedeutet dies jedoch nicht, dass in jedem Fall das jeweils höhere Niveau Wissen und Fertigkeiten der vorherigen Stufe beinhaltet.

Gleichwertigkeit, nicht Gleichartigkeit von Qualifikationen

Bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR sollen alle *formalen* Qualifikationen des deutschen Bildungssystems der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung – jeweils einschließlich der Weiterbildung – einbezogen werden. Ebenso sollen Kompetenzen, die durch nicht-formales oder informelles Lernen erworben wurden, gleichberechtigt Eingang in den DQR finden. Bei ihnen handelt es sich um quantitativ und qualitativ außerordentlich bedeutende Bereiche. Es ist aber darüber hinaus umso wichtiger, als vor dem Hintergrund eines drohenden Fachkräftemangels eine Validierung und Anerkennung der in nicht-formalen und informellen Lern- sowie in Arbeitsprozessen gewonnenen Kompetenzen dringend erforderlich ist. Im Rahmen des DQR-Entwicklungsprozesses sind bereits Empfehlungen zur Einbeziehung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen in den DQR erarbeitet worden, welche die zur Umsetzung noch notwendigen Klärungsprozesse und Arbeitsschritte beschreiben. Diese bilden eine Grundlage für das weitere Vorgehen.²³

Alle beteiligten Akteure und Verantwortlichen halten einvernehmlich fest, dass die Zuordnung der Qualifikationen des deutschen Bildungswesens zu den Niveaus des DQR das bestehende System der Zugangsberechtigungen *nicht* ersetzt. Das Erreichen eines bestimmten Niveaus des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zur nächsten Stufe. Ebenso ist das Erreichen eines Niveaus entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen.

Keine Wirkung auf Zugangsberechtigungen

23 Änderung verabschiedet vom Arbeitskreis DQR am 19.6.2012

Die Zuordnung erfolgt mit der Maßgabe, dass jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein kann. Der DQR und der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) sind kompatibel, darauf wurde besonders bei der Verwendung der Begrifflichkeiten geachtet. Die Niveaus 6, 7 und 8 des Deutschen Qualifikationsrahmens entsprechen hinsichtlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen den Stufen 1 (Bachelor-Ebene), 2 (Master-Ebene) und 3 (Doktoratsebene) des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse (vgl. Anlage).

Verhältnis
zum
Hochschul-
rahmen

Die Umsetzung des DQR bietet die Chance, dass man in Deutschland dem Prinzip näher kommt: Wichtig ist, was jemand kann, und nicht, wo es gelernt wurde. Durch den DQR wird damit das lebenslange Lernen insgesamt gestärkt werden.

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

II. DQR-Matrix

Niveau 1			
Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.	Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge herstellen.	Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.	Unter Anleitung lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.

Niveau 2			
Über Kompetenzen zur fachgerechten Erfüllung grundlegender Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt weitgehend unter Anleitung.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Über grundlegendes allgemeines Wissen und grundlegendes Fachwissen in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen.	Über grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten zur Ausführung von Aufgaben in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen und deren Ergebnisse nach vorgegebenen Maßstäben beurteilen sowie Zusammenhänge herstellen.	<p>In einer Gruppe mitwirken.</p> <p>Allgemeine Anregungen und Kritik aufnehmen und äußern.</p> <p>In mündlicher und schriftlicher Kommunikation situationsgerecht agieren und reagieren.</p>	<p>In bekannten und stabilen Kontexten weitgehend unter Anleitung verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten.</p> <p>Das eigene und das Handeln anderer einschätzen.</p> <p>Vorgegebene Lernhilfen nutzen und Lernberatung nachfragen.</p>

Niveau 3			
Über Kompetenzen zur selbständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Über erweitertes allgemeines Wissen oder über erweitertes Fachwissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein Spektrum von kognitiven und praktischen Fertigkeiten zur Planung und Bearbeitung von fachlichen Aufgaben in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Ergebnisse nach weitgehend vorgegebenen Maßstäben beurteilen, einfache Transferleistungen erbringen.	In einer Gruppe mitwirken und punktuell Unterstützung anbieten. Die Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten, Abläufe gestalten und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen.	Auch in weniger bekannten Kontexten eigenständig und verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Lernberatung nachfragen und verschiedene Lernhilfen auswählen.

Niveau 4			
Über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen. Transferleistungen erbringen.	Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten. Abläufe und Ergebnisse begründen. Über Sachverhalte umfassend kommunizieren.	Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten.

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

Niveau 6			
Über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<p>Über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen.</p> <p>Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches</p> <p>oder</p> <p>eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen.</p> <p>Über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen.</p>	<p>Über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach, (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse), weiteren Lernbereichen</p> <p>oder</p> <p>einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.</p>	<p>In Expertenteams verantwortlich arbeiten</p> <p>oder</p> <p>Gruppen oder Organisationen²⁴ verantwortlich leiten.</p> <p>Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen.</p> <p>Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.</p>	<p>Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.</p>

²⁴ Dies umfasst Unternehmen, Verwaltungseinheiten oder gemeinnützige Organisationen.

Niveau 7			
Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch häufige und unvorhersehbare Veränderungen gekennzeichnet.			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<p>Über umfassendes, detailliertes und spezialisiertes Wissen auf dem neuesten Erkenntnisstand in einem wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>über umfassendes berufliches Wissen in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen.</p>	<p>Über spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme</p> <p>in einem wissenschaftlichen Fach</p> <p>(entsprechend der Stufe 2 [Master-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Auch bei unvollständiger Information Alternativen abwägen.</p> <p>Neue Ideen oder Verfahren entwickeln, anwenden und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Beurteilungsmaßstäbe bewerten.</p>	<p>Gruppen oder Organisationen im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen verantwortlich leiten und ihre Arbeitsergebnisse vertreten.</p> <p>Die fachliche Entwicklung anderer gezielt fördern.</p> <p>Bereichsspezifische und -übergreifende Diskussionen führen.</p>	<p>Für neue anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel einsetzen und hierfür Wissen eigenständig erschließen.</p>

Niveau 8

Über Kompetenzen zur Gewinnung von Forschungserkenntnissen in einem wissenschaftlichen Fach oder zur Entwicklung innovativer Lösungen und Verfahren in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Die Anforderungsstruktur ist durch neuartige und unklare Problemlagen gekennzeichnet.

Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
<p>Über umfassendes, spezialisiertes und systematisches Wissen in einer Forschungsdisziplin verfügen und zur Erweiterung des Wissens der Fachdisziplin beitragen (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratsebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>über umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.</p>	<p>Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen</p> <p>in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratsebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p> <p>Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen.</p> <p>Neue Ideen und Verfahren beurteilen.</p>	<p>Organisationen oder Gruppen mit komplexen bzw. interdisziplinären Aufgabenstellungen verantwortlich leiten, dabei ihre Potenziale aktivieren.</p> <p>Die fachliche Entwicklung anderer nachhaltig gezielt fördern.</p> <p>Fachübergreifend Diskussionen führen und in fachspezifischen Diskussionen innovative Beiträge einbringen, auch in internationalen Kontexten.</p>	<p>Für neue komplexe anwendungs- oder forschungsorientierte Aufgaben Ziele unter Reflexion der möglichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen definieren, geeignete Mittel wählen und neue Ideen und Prozesse entwickeln.</p>

III. DQR-Glossar

Im Folgenden wird die Verwendung zentraler Begriffe im DQR erläutert.

- Die **Anforderungsstruktur** eines > *Lern- oder Arbeitsbereichs* beinhaltet die entscheidenden Hinweise auf die Niveauzuordnung einer > *Qualifikation*. Sie wird durch die Merkmale Komplexität, Dynamik, erforderliche > *Selbständigkeit* und Innovationsfähigkeit beschrieben.
- Ein **Arbeitsbereich** ist ein Feld praktischer Anwendung von > *Kompetenzen*, das durch eine charakteristische → *Anforderungsstruktur* gekennzeichnet ist.
- **Aufgabe, Erfüllung einer**, ist die Herbeiführung eines definierten erwünschten Zielzustands mithilfe bekannter vorgegebener Methoden. Sie grenzt sich von der *Lösung eines > Problems* ab.
- **Berufliches Tätigkeitsfeld** bezeichnet einen > *Arbeitsbereich*, in dem Menschen ihrem Erwerb nachgehen.
- **Berufliches Wissen** verbindet die Kenntnis von Fakten, Grundsätzen und Theorien mit Praxiswissen, insbesondere dem Wissen um Verfahrens- und Vorgehensmöglichkeiten, in einem arbeitsmarktrelevanten Tätigkeitsfeld.
- **Beurteilungsfähigkeit** ist die Fähigkeit, Lern- oder Arbeitsprozesse und ihre Ergebnisse mit relevanten Maßstäben zu vergleichen und auf dieser Grundlage zu bewerten.
- **Breite** bezieht sich auf die Anzahl von Bereichen des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens, die mit einer > *Qualifikation* verbunden sind.
- **Eigenständigkeit** bezeichnet die Fähigkeit und das Bestreben, in unterschiedlichen Situationen angemessene Entscheidungen zu treffen und ohne fremde Hilfe zu handeln.
- **Fachkompetenz** umfasst > *Wissen* und > *Fertigkeiten*. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.
- **Fachtheoretisches Wissen** bezeichnet > *Fachwissen*, zu dem die Kenntnis der bedeutendsten Theorien eines Fachs gehört.
- **Fachwissen** bezeichnet Fakten-, Regel- und/oder Begründungswissen.
- **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.
- **Führungsfähigkeit** bezeichnet die Fähigkeit, in einer Gruppe oder einer Organisation auf zielführende und konstruktive Weise steuernd und richtungsweisend auf das Verhalten anderer Menschen einzuwirken.
- Unter **Innovation** wird die praktische Umsetzung von Ideen in neue Produkte, Dienstleistungen, Prozesse, Systeme und soziale Interaktionen verstanden.
- **Instrumentale Fertigkeiten** sind Fertigkeiten der Anwendung, sei es von Ideen, Theorien, Methoden oder Hilfsmitteln, Technologien und Geräten.
- **Kommunikation** bezeichnet den verständigungsorientierten Austausch von Informationen zwischen Personen, in Gruppen und Organisationen.

- **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.
Im DQR wird Kompetenz in den Dimensionen > *Fachkompetenz* und > *personale Kompetenz* dargestellt. > *Methodenkompetenz* wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigene Erwähnung. (Im EQR hingegen wird Kompetenz nur im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbständigkeit beschrieben.)
- **Komplexität** bezeichnet die Eigenschaft einer > *Anforderungsstruktur*, in der eine Vielzahl in Wechselwirkung stehender Faktoren zu berücksichtigen ist und die *Lösung von* > *Problemen* den Abgleich unterschiedlicher Teilaspekte und des Gesamtzusammenhangs in einem iterativen Prozess verlangt.
- **Lernberatung** bezeichnet die Unterstützung von Lernprozessen durch das Aufzeigen von Zielen und Hilfsmitteln des Lernens. Fähigkeit und Bereitschaft, einerseits angebotene Lernberatung zu nutzen, andererseits selbst Lernberatung anzubieten, sind wichtige Aspekte > *personaler Kompetenz*.
- Ein **Lernbereich** ist ein Feld der Aneignung oder Weiterentwicklung von > *Kompetenzen*, das durch eine charakteristische > *Anforderungsstruktur*, z. B. eines > *wissenschaftlichen Faches*, gekennzeichnet ist.
- **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.
- **Lernkompetenz** ist die Fähigkeit, sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben.
- **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.
- Die Fähigkeit zur **Mitgestaltung** ermöglicht es, sich konstruktiv in die Weiterentwicklung der Umfeldbedingungen in einem > *Lern- oder Arbeitsbereich* einzubringen.
- **Personale Kompetenz** – auch Personale/Humankompetenz – umfasst > *Sozialkompetenz* und > *Selbständigkeit*. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.
- **Problemlösung** ist die Herbeiführung eines erwünschten Zielzustands. Sie setzt (anders als die *Erfüllung einer* > *Aufgabe*) die eigenständige Spezifizierung des zu überwindenden Ausgangszustands (Problemdefinition) voraus und verlangt die Identifizierung und ggf. auch die Entwicklung von zur Zielerreichung geeigneter Methoden.
- **Qualifikation** bezeichnet das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Institution festgestellt hat, dass die individuellen > *Lernergebnisse* vorgegebenen Standards entsprechen.
- **Reflexivität** beinhaltet die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln.
- **Selbständigkeit** bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

- **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.
- **Spezialisierung** bezeichnet die Entwicklung vertiefter Expertise in Teilbereichen eines > *Lern- oder Arbeitsbereichs*, der bereits in einer gewissen Breite überblickt oder beherrscht wird.
- **Strategieorientierung** kennzeichnet solche beruflichen Tätigkeitsfelder, in denen die Zieldefinition von Prozessen und Organisationseinheiten eine wesentliche Rolle spielt.
- **Systemische Fertigkeiten** sind auf die Generierung von Neuem gerichtet. Sie setzen > *instrumentale Fertigkeiten* voraus und erfordern die Einschätzung von und den adäquaten Umgang mit komplexen Zusammenhängen.
- **Teamfähigkeit** ist die Fähigkeit, innerhalb einer Gruppe zur Erreichung von Zielen zu kooperieren.
- **Tiefe** von Wissen bezeichnet den Grad der Durchdringung eines Bereichs des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens.
- **Verantwortung** bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstgesteuert zur Gestaltung von Prozessen, unter Einbeziehung der möglichen Folgen, beizutragen.
- **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.
- **Wissenschaftliches Fach** verweist auf wissenschaftliche Fachlichkeit, nicht auf ein Studienfach und schließt kreativ-künstlerische Bereiche ein.

Zur Beschreibung des DQR werden folgende Termini verwendet:

- **Deskriptoren** sind die Texte in den einzelnen Matrix-Feldern des DQR, die die Ausprägung von Kompetenzen auf einem bestimmten Niveau charakterisieren (z. B. „Fertigkeiten auf Niveau 5“).
- Die im DQR verwendeten **Kompetenzkategorien** sind > *Fachkompetenz*, unterteilt in > *Wissen* und > *Fertigkeiten*, und > *personale Kompetenzen*, unterteilt in > *Sozialkompetenz* und > *Selbstständigkeit*. Für die Zuordnung zu den Niveaus wird auf verschiedene Subkategorien zurückgegriffen. Das sind beim Wissen > *Tiefe* und > *Breite*, bei den Fertigkeiten > *instrumentale Fertigkeiten*, > *systemische Fertigkeiten* und > *Beurteilungsfähigkeit*, bei der Sozialkompetenz > *Team-/Führungsfähigkeit*, > *Mitgestaltung* und > *Kommunikation* und bei der Selbstständigkeit > *Eigenständigkeit*, > *Verantwortung*, > *Reflexivität* und > *Lernkompetenz*.
- Der **Niveauindikator** charakterisiert zusammenfassend die Anforderungsstruktur in einem Lern- oder Arbeitsbereich, in einem wissenschaftlichen Fach oder beruflichen Tätigkeitsfeld.
- 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.

Anlage

Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse

**(Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet
und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen)**

Vorbemerkung

Die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens

Der Bologna-Prozess zielt auf die Schaffung eines Systems leicht lesbarer und vergleichbarer Abschlüsse. Ein wesentliches Instrument ist dabei die Einführung einer zweistufigen Studienstruktur. Weitgehender Konsens besteht unter den Bologna-Ländern über die quantitativen Vorgaben für Bachelor- und Masterabschlüsse (Bachelor 180-240 ECTS Credits, Master 60 –120 ECTS Credits), über die Nomenklatur der beiden Studienstufen (Bachelor und Master bzw. entsprechende nationale Bezeichnungen) und über einzelne Grundprinzipien (Beschäftigungsfähigkeit, Internationalisierung etc.). Für die weitere Gestaltung des Europäischen Hochschulraums besteht eine Herausforderung in der grundsätzliche Einigung über die mit einem Studienabschluss zu erwerbenden Qualifikationsprofile sowie eine allgemein verständliche Form der Beschreibung (einheitliche Terminologie) derselben.

- Die europäischen Bildungsminister haben sich im Berlin Kommuniqué (September 2003) dafür ausgesprochen, „einen Rahmen vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse für ihre Hochschulsysteme zu entwickeln, der darauf zielt, Qualifikationen im Hinblick auf Arbeitsbelastung, Niveau, Lernergebnisse, Kompetenzen und Profile zu definieren. Sie verpflichten sich ferner, einen übergreifenden Rahmen für Abschlüsse im Europäischen Hochschulraum zu entwickeln“. Dieser Europäische Rahmen kann nur allgemeine Qualifikationen definieren. Seine Akzeptanz wird davon abhängen, ob er einen Mehrwert hinsichtlich der zu erreichenden Transparenz bietet. Er sollte daher
- die nationalen Qualifikationsrahmen, die das Kernstück bilden, zusammenführen,
- die Transparenz eines sich zunehmend diversifizierenden Hochschulsystems gewährleisten und dem Bedürfnis nach Verständlichkeit von Seiten der Studierenden und Arbeitgeber Rechnung tragen,
- die Vielfalt an Qualifikationen in Europa abbilden können.

Was ist ein Qualifikationsrahmen?

Ein Qualifikationsrahmen ist eine systematische Beschreibung der Qualifikationen, die das Bildungssystem eines Landes hervorbringt. Diese Beschreibung beinhaltet:

- eine allgemeine Darstellung des Qualifikationsprofils eines Absolventen, der den zugeordneten Abschluss besitzt,
- eine Auflistung der angestrebten Lernergebnisse (*outcomes*),
- eine Beschreibung der Kompetenzen und Fertigkeiten, über die der Absolvent verfügen sollte,
- eine Beschreibung der formalen Aspekte eines Ausbildungslevels (Arbeitsumfang in ECTS Credits, Zulassungskriterien, Bezeichnung der Abschlüsse, formale Berechtigungen).
- Bisher wurden deutsche Studienprogramme vor allem durch ihre Studieninhalte, Zulassungskriterien, Studienlänge beschrieben. Ein Qualifikationsrahmen ermöglicht dagegen die Beschreibung an Hand der Qualifikationen, die der Absolvent nach einem erfolgreich absolvierten Abschluss erworben haben soll. Dies spiegelt die Umorientierung von Input- zu Outputorientierung wieder und soll die Transparenz des Bildungssystems fördern.

Folgenden Zielen dient ein Qualifikationsrahmen:

1. Erhöhte Transparenz, Verständlichkeit und bessere Vergleichbarkeit der angebotenen Ausbildungsgänge – national und international
 - ⇒ durch die explizite Darlegung der Qualifikationsprofile,
 - ⇒ durch die Definition von Zugangs- und Ausgangspunkten sowie Überlappungen zwischen Studien- und Ausbildungsverläufen,
 - ⇒ durch Verdeutlichung von alternativen Bildungsverläufen, der relativen Positionierung von Qualifikationen zueinander und der Entwicklungsmöglichkeiten im Bildungssystem.
2. Verbesserte Information für Studieninteressierte und Arbeitgeber.
3. Unterstützung der Evaluation und Akkreditierung
 - ⇒ durch Definition von Referenzpunkten.
4. Erleichterung der Curriculumentwicklung
 - ⇒ durch die Bereitstellung eines Referenzrahmens, den es fachspezifisch zu füllen gilt.
5. Höhere Vergleichbarkeit der Qualifikationen im europäischen und internationalen Kontext.

Erläuterung des vorliegenden Entwurfs

Der vorliegende Qualifikationsrahmen konzentriert sich zunächst auf den Hochschulbereich und schließt die Beschreibung von Schnittstellen zur beruflichen Bildung ein. Aufbauend auf dieser ersten grundlegenden Systematik sollte der QR für andere Bereiche des Bildungssystems (vor allem Berufsbildung, Weiterbildender Bereich) in den nächsten Jahren weiter entwickelt werden.

Leitlinien

Bei der Erarbeitung des Qualifikationsrahmens wurde auf folgende Leitlinien besonderer Wert gelegt:

a) **Kompatibilität mit einem Europäischen Qualifikationsrahmen**

Die Diskussion eines nationalen Qualifikationsrahmens wurde in enger Abstimmung mit den Entwicklungen auf europäischer Ebene und den Entwicklungen anderer nationaler Qualifikationsrahmen geführt. Ein wichtiges Ziel ist die Kompatibilität mit einem Europäischen Qualifikationsrahmen.

b) **Fachunspezifische Beschreibungen**

Die fachspezifische Ausgestaltung des Qualifikationsrahmens liegt bei den Fächern und den Hochschulen. Der Qualifikationsrahmen ist in diesem Prozess als Referenzrahmen zu verstehen.

c) **Hochschultypunabhängige Beschreibungen**

Der Qualifikationsrahmen unterscheidet grundsätzlich nicht zwischen Fachhochschulen einerseits und Universitäten und gleichgestellten Hochschulen andererseits. Die unterschiedlichen Bildungsziele dieser Hochschularten sollen jedoch nicht in Frage gestellt, sondern für die Entwicklung der neuen Strukturen nutzbar gemacht werden.

d) **Einbindung aller relevanten Gruppen**

Um eine breite Akzeptanz für den Qualifikationsrahmen herzustellen, wurde bereits in der Entwicklungsphase eine Rückkopplung mit allen relevanten Akteuren gesucht (Fakultäten- und Fachbereichstage, Studierende, Sozialpartner, Akkreditierungs-agenturen).

Erläuterung der Kategorien

- Die Einteilung in die Kategorien wurde in Anlehnung an das TUNING Project vorgenommen, das sich seit mehreren Jahren länderübergreifend mit der Beschreibung fachspezifischer Qualifikationen auseinandersetzt. Darüber hinaus wurden die Dublin Descriptors, die von der Joint Quality Initiative entwickelt wurden, als weiterer Orientierungspunkt heran gezogen. Learning Outcomes finden sich in beiden hier gewählten Kategorien wieder (Wissen und Verstehen sowie Können). Die Kategorie *Wissen und Verstehen* beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie *Können* umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz), und einen Wissenstransfer zu leisten. Darüber hinaus finden sich hier die kommunikativen und sozialen Kompetenzen wieder.

Internationale Initiativen

- Joint Quality Initiative (informelles Netzwerk für Qualitätssicherung und Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen; Österreich, Belgien, Dänemark, Deutschland, Irland, Niederlande, Norwegen, Spanien, Schweden Schweiz, England) => Dublin Descriptors (Definition von Qualifikationen zur Unterscheidung von Bachelor- und Masterstudiengängen)
- European Consortium for Accreditation (ECA)
- Tuning Project 2001 – 2004 => (generic und subject-related competences)
- Bachelor-Master Generic Qualification Initiatives
- EUA Master degrees Survey (Andrejs Rauhvargers, Christian Tauch, September 2002)
- NARIC-ENIC Meeting, Januar 2003, Brüssel zu Anerkennungsfragen bei den neuen Abschlüssen
- Transnational, European Evaluation Project (TEEP), 2002-2003, koordiniert durch ENQA (Entwicklung für Kriterien transnationaler externer Evaluation)

Weitere Qualifikationsrahmen

- Dänischer Qualifikationsrahmen
- Irish Qualifications Framework
- UK Qualifications Framework
- Scottish Credit and Qualifications Framework

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse

Vorbemerkung: Der vorliegende Entwurf beschränkt sich zunächst auf Hochschulabschlüsse. In nächsten Schritten sollte der gesamte Schulbereich sowie die Bereiche der beruflichen Bildung und des Lebenslangen Lernens mit einbezogen werden.

Studienstruktur im Europäischen Hochschulraum		
Qualifikationsstufen	Formale Aspekte	Abschlüsse des Hochschulstudiums Hochschulgrade und Staatsexamina ²⁵
1. Stufe: Bachelor-Ebene	Grade auf Bachelor-Ebene: 3, 3,5 oder 4 Jahre Vollzeitstudium bzw. 180, 210 oder 240 ECTS Punkte; alle Grade berechtigen zur Bewerbung für Masterprogramme	B. A.; B. Sc.; B. Eng.; B.F.A., B. Mus, LLB Diplom (FH), Staatsexamen
2. Stufe: Master-Ebene	Grade auf Master-Ebene: normalerweise 5 Jahre Vollzeitstudium bzw. 300 ECTS-Punkte; bei gestuften Studiengängen 1, 1,5 oder 2 Jahre bzw. 60, 90 oder 120 ECTS-Punkte auf Master – Ebene; Typen von Master-Abschlüssen: stärker anwendungsorientiert, stärker forschungsorientiert, künstlerisches Profil, Lehr- amtsprofil; alle Grade berechtigen zur Bewerbung für ein Promotionsvorhaben ²⁶	M.A., M. Sc., M. Eng., M.F.A., M. Mus., LLM, etc. Diplom (Univ.), Magister, Staatsexamen Nicht-konsekutive und weiterbildende Master ²⁷
3. Stufe: Doktoratsebene	(Grade bauen in der Regel auf einem Abschluss auf Master-Ebene, also von 300 ECTS-Punkten oder mehr auf) ²⁸	Dr., Ph.D.

²⁵ Auflistung siehe Anlage 1. Staatsprüfungen sind in der Regel der zweiten Studienstufe zugeordnet; allerdings bestehen folgende Sonderregelungen: Studiengänge mit Staatsprüfung haben eine Regelstudienzeit von 3 Jahren (Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe und Sekundarstufe I mit möglicher Zuordnung zur 1. Studienstufe) bis 6,5 Jahren (Medizin); dies entspricht 180 - 390 ECTS-Punkten.

²⁶ Für künstlerische Studiengänge an Kunst- und Musikhochschulen gilt diese Berechtigung nur eingeschränkt.

²⁷ Die Abschlussbezeichnungen für nichtkonsekutive und weiterbildende Master sind nicht vorgeschrieben und beschränken sich nicht auf die genannten Abschlussbezeichnungen, z.B. MBA.

²⁸ Besonders qualifizierte Bachelor- und Diplom (FH)-Absolventen können auch direkt zur Promotion zugelassen werden.

Stufe 1: Bachelor-Ebene (180, 210 oder 240 ECTS)

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
<p><u>Wissensverbreiterung:</u> Wissen und Verstehen von Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangs-berechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus.</p> <p>Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebietes nachgewiesen.</p> <p><u>Wissensvertiefung:</u> Sie verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage ihr Wissen vertikal, horizontal und lateral zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entspricht dem Stand der Fachliteratur, sollte aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.</p>	<p>Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p><u>Instrumentale Kompetenz:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Wissen und Verstehen auf ihre Tätigkeit oder ihren Beruf anzuwenden und Problemlösungen und Argumente in ihrem Fachgebiet zu erarbeiten und weiterzuentwickeln. <p><u>Systemische Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - relevante Informationen, insbesondere in ihrem Studienprogramm zu sammeln, zu bewerten und zu interpretieren - daraus wissenschaftlich fundierte Urteile abzuleiten, die gesellschaftliche, wissenschaftliche, und ethische Erkenntnisse berücksichtigen; - selbständig weiterführende Lernprozesse zu gestalten. 	<p><u>Zugangsvoraussetzungen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hochschulzugangsberechtigung (s. Anlage 2) - entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung²⁹ <p><u>Dauer:</u> (einschl. Abschlussarbeit) 3, 3,5 oder 4 Jahre (180, 210 oder 240 ECTS Punkte)</p> <p>Abschlüsse auf der Bachelor-Ebene stellen den ersten berufsqualifizierenden Abschluss dar.</p> <p><u>Anschlussmöglichkeiten:</u> Programme auf Master- (bei herausragender Qualifikation auch direkt auf Promotions-) Ebene, andere Weiterbildungsoptionen</p>

²⁹ Vgl. Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand März 2003

	<p><u>Kommunikative Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - fachbezogene Positionen und Problemlösungen zu formulieren und argumentativ zu verteidigen; - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen austauschen: - Verantwortung in einem Team übernehmen 	<p><u>Übergänge aus der beruflichen Bildung:</u></p> <p>Außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen können bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht³⁰.</p>
--	---	---

³⁰ Vgl. Gemeinsame Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.09.2003

Stufe 2: Master-Ebene (300 ECTS-Punkte, nach Abschluss auf Bachelor-Ebene 60, 90, 120 ECTS-Punkte)

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
<p><u>Wissensverbreiterung:</u></p> <p>Masterabsolventen haben Wissen und Verstehen nachgewiesen, das normalerweise auf der Bachelor-Ebene aufbaut und dieses wesentlich vertieft oder erweitert. Sie sind in der Lage, die Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen ihres Lerngebiets zu definieren und zu interpretieren.</p> <p><u>Wissensvertiefung:</u></p> <p>Ihr Wissen und Verstehen bildet die Grundlage für die Entwicklung und/oder Anwendung eigenständiger Ideen. Dies kann anwendungs- oder forschungs-orientiert erfolgen. Sie verfügen über ein breites, detailliertes und kritisches Verständnis auf dem neusten Stand des Wissens in einem oder mehreren Spezialbereichen.</p>	<p>Absolventen haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p><u>Instrumentale Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - ihr Wissen und Verstehen sowie ihre Fähigkeiten zur Problemlösung auch in neuen und unvertrauten Situationen anzuwenden, die in einem breiteren oder multidisziplinären Zusammenhang mit ihrem Studienfach stehen. <p><u>Systemische Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissen zu integrieren und mit Komplexität umzugehen; - auch auf der Grundlage unvollständiger oder begrenzter Informationen wissenschaftlich fundierte Entscheidungen zu fällen und dabei gesellschaftliche, wissenschaftliche und ethische Erkenntnisse zu berücksichtigen, die sich aus der Anwendung ihres Wissens und aus ihren Entscheidungen ergeben; - selbständig sich neues Wissen und Können anzueignen - weitgehend selbstgesteuert und/oder autonom eigenständige forschungs- oder anwendungs-orientierte Projekte durchzuführen. 	<p><u>Zugangsvoraussetzungen:</u></p> <p>Für grundständige Studiengänge (Diplom, Magister, Staatsexamen):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hochschulzugangsberechtigung - entsprechend den Länderregelungen zum Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung³¹ <p>Für die Master-Ebene: Erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss mindestens auf Bachelor-Ebene, plus weitere, von der Hochschule zu definierende Zulassungsvoraussetzungen</p> <p><u>Dauer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - für Masterprogramme 1, 1,5 oder 2 Jahre (60, 90 oder 120 ECTS Punkte) - für grundständige Studiengänge mit Hochschulabschluss 4, 4,5 oder 5 Jahre, einschl. Abschlussarbeit (240, 270 oder 300 ECTS Punkte) - für Studiengänge mit Staatsexamen³²

³¹ Vgl. Ständige Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.): Synoptische Darstellung der in den Ländern bestehenden Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung auf der Grundlage hochschulrechtlicher Regelungen. Stand März 2003

³² S. Fußnote 1.

	<p><u>Kommunikative Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - auf dem aktuellen Stand von Forschung und Anwendung Fachvertretern und Laien ihre Schlussfolgerungen und die diesen zugrunde liegenden Informationen und Beweggründe in klarer und eindeutiger Weise zu vermitteln. - sich mit Fachvertretern und mit Laien über Informationen, Ideen, Probleme und Lösungen auf wissenschaftlichem Niveau auszutauschen - in einem Team herausgehobene Verantwortung zu übernehmen 	<p><u>Anschlussmöglichkeiten:</u></p> <p>Promotion, Weiterbildungsoptionen</p> <p><u>Übergänge aus der beruflichen Bildung:</u></p> <p>Unbeschadet des Erfordernisses eines ersten berufsqualifizierenden Abschlusses können außerhalb der Hochschule erworbene und durch Prüfung nachgewiesene Qualifikationen und Kompetenzen bei Aufnahme eines Studiums von der jeweiligen Hochschule durch ein Äquivalenzprüfverfahren in einer Höhe angerechnet werden, die den Leistungsanforderungen des jeweiligen Studiengangs entspricht³³.</p>
--	--	---

³³ Vgl. Gemeinsame Empfehlung des BMBF, der KMK und der HRK an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium vom 26.09.2003

Stufe 3: Doktoratsebene

300 ECTS +

Wissen und Verstehen	Können (Wissenserschließung)	Formale Aspekte
<p><u>Wissensverbreiterung:</u> Promovierte haben ein systematisches Verständnis ihrer Forschungsdisziplin und die Beherrschung der Fertigkeiten und Methoden nachgewiesen, die in der Forschung in diesem Gebiet angewandt werden.</p> <p>Sie verfügen über eine umfassende Kenntnis der einschlägigen Literatur.</p> <p><u>Wissensvertiefung:</u> Sie haben durch die Vorlage einer wissenschaftlichen Arbeit einen eigenen Beitrag zur Forschung geleistet, der die Grenzen des Wissens erweitert und einer nationalen oder internationalen Begutachtung durch Fachwissenschaftler standhält.</p>	<p>Promovierte haben folgende Kompetenzen erworben:</p> <p><u>Instrumentale Kompetenz</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - wesentliche Forschungsvorhaben mit wissenschaftlicher Integrität selbständig zu konzipieren und durchzuführen. <p><u>Systemische Kompetenzen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaftliche Fragestellungen selbständig zu identifizieren; - die kritische Analyse, Entwicklung und Synthese neuer und komplexer Ideen durchzuführen; - den gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und/oder kulturellen Fortschritt einer Wissensgesellschaft in einem akademischen oder nicht-akademischen beruflichen Umfeld voranzutreiben <p><u>Kommunikative Kompetenzen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Erkenntnisse aus ihren Spezialgebieten mit Fachkollegen zu diskutieren, vor akademischem Publikum vorzutragen und Laien zu vermitteln. - ein Team zu führen 	<p><u>Zugangsvoraussetzungen:</u> Master (Uni, FH), Diplom (Uni), Magister, Staatsexamen, besonders qualifizierter Bachelor oder besonders qualifiziertes Diplom FH</p> <p>Weitere Zugangsvoraussetzungen werden von der Fakultät festgelegt.</p>

Anlage 1

Übersicht: Staatsexamen

- Lehrämter der Grundschule bzw. Primarstufe (6 - 7 Sem.)
- Übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (7 – 9 Sem.)
- Lehrämter für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (7 – 9 Sem.)
- Lehrämter der Sekundarstufe II (Allgemeinbildende Fächer) oder für das Gymnasium (9 Sem.)
- Lehrämter der Sekundarstufe II (Berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (9 Sem.)
- Sonderpädagogische Lehrämter (8 – 9 Sem.)
- Rechtswissenschaften (9 Sem.)
- Medizin (13 Sem.)
- Zahnmedizin (11 Sem.)
- Veterinärmedizin (11 Sem.)
- Pharmazie (8 (-9) Sem.)
- Lebensmittelchemie ((8-) 9 Sem.)

Anlage 2

Übersicht: Hochschulzugangsberechtigungen

- allgemeine Hochschulreife
- Fachgebundene Hochschulreife
- Fachhochschulreife (ggf. fachgebunden bzw. studiengangbezogen)
- Länderrechtlich geregelte Möglichkeiten des Hochschulzugangs für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung

5.2. Gemeinsamer Beschluss

Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)

Präambel

Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union haben mit ihrer Empfehlung zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen vom 23.04.2008 (Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – EQR) einen europäischen Referenzrahmen geschaffen, der die Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen in Europa unter Wahrung der Bildungsvielfalt fördern soll. Der europäische Referenzrahmen fungiert als Übersetzungsinstrument, das nationale Qualifikationen europaweit verständlich macht. Der EQR ist damit ein wichtiger Baustein zur Stärkung der Mobilität zwischen den europäischen Bildungssystemen und auf dem sich zunehmend öffnenden europäischen Arbeitsmarkt.

Der EQR ist Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernens (DQR), der die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigt. Der DQR soll als umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen zum einen die Orientierung im deutschen Bildungssystem erleichtern und zum anderen zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen beitragen.

Artikel 1

Gegenstand

- (1) Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz), das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Wirtschaftsministerkonferenz und das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie haben sich darauf verständigt, den Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) in Deutschland durch einen Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) umzusetzen, der die Zuordnung der Qualifikationen der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung – jeweils einschließlich der Weiterbildung - zu den Niveaustufen des EQR auf der Grundlage der Lernergebnisse ermöglicht (Anlage).
- (2) Die Unterzeichnenden sind sich darüber einig, dass die Zuordnung von Qualifikationen zu den Niveaus des DQR keine Berechtigung verleiht. Die Zuordnung ersetzt das in Deutschland bestehende Berechtigungssystem nicht; sie hat insbesondere keine Wirkung für den Zugang zu oder für Anerkennungsentscheidungen in diesem Berechtigungssystem. Ferner bleibt die Richtlinie 2005/36/EG unberührt³⁴. Es besteht außerdem Einvernehmen, dass die in Deutschland geltenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen und die hierfür geltenden Zuständigkeiten durch die Zuordnung von Qualifikationen zu den Niveaus des DQR und des EQR nicht berührt werden.
- (3) Für das Verfahren der Zuordnung der Qualifikationen zu den Niveaus des DQR und des EQR werden eine Zuordnungsübersicht und ein Handbuch, die die Verfahrensqualität bei der Zuordnung der einzelnen Qualifikationen gewährleisten sollen, bereitgestellt.

³⁴ 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennung von Berufsqualifikationen (ABl. L 255 vom 30.09.2005, S. 22) geändert durch die Richtlinie 2006/100/EG des Rates (ABl. L 363 vom 20.12.2006, S. 141)

Artikel 2

Bescheinigungen über das Referenzniveau

- (1) Es wird angestrebt, dass Bescheinigungen über Qualifikationen [beginnend mit dem Jahr 2012 schrittweise – *Aktualisierungsvorbehalt* -] einen Hinweis auf das jeweilige DQR / EQR-Referenzniveau enthalten und dass die hierfür zuständigen Stellen in allen Bildungsbereichen durch geeignete Maßnahmen sicherstellen, dass die Hinweise der Zuordnungsübersicht entsprechen. Dies gilt sowohl für öffentliche Schulen, Hochschulen als auch für Schulen und Hochschulen in freier Trägerschaft, nicht-öffentliche Bildungseinrichtungen und zuständige Stellen nach BBiG/HWO.
- (2) Qualifikationen von Schulen und Hochschulen in freier Trägerschaft und sonstiger nicht-öffentlicher Bildungseinrichtungen, die durch staatliche Maßnahmen nicht einbezogen werden, können in das Verzeichnis der Zuordnungen zu einer Niveaustufe des DQR und des EQR aufgenommen werden, wenn sie den DQR und die ihm zugrundeliegenden Grundsätze akzeptieren und das im Handbuch beschriebene Zuordnungsverfahren durchlaufen haben.

Artikel 3

Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR

- (1) Zur Koordination der sich aus diesem Gemeinsamen Beschluss ergebenden Aufgaben treten Beauftragte der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie Beauftragte der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie als Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR zusammen. Bei Bedarf werden Vertreter weiterer Fachministerien hinzugezogen. Der AK DQR wird als Beratungsgremium beteiligt. Die Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR handelt als Nationale Koordinierungsstelle im Sinne der Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rats der Europäischen Union vom 23.04.2008. Sie überprüft die Zuordnungen im Hinblick auf die Stimmigkeit des Gesamtgefüges und nimmt insbesondere folgende Aufgaben wahr:
 - Abgabe von Empfehlungen zur Verknüpfung der Qualifikationsniveaus des DQR mit denen des EQR.
 - Gewährleistung einer transparenten Methodik, mit deren Hilfe die Qualifikationsniveaus des DQR mit denen des EQR verknüpft werden, um die Vergleichbarkeit zwischen diesen zu erleichtern (Handbuch).
 - Führung eines Verzeichnisses der von den zuständigen Stellen vorgenommenen Zuordnungen zu einem Niveau des DQR und des EQR und die mindestens einmal jährlich erfolgende Veröffentlichung einer aktualisierten Fassung des Verzeichnisses.
 - Sicherstellung der Information von Betroffenen, wie und nach welchen Leitlinien in Deutschland erworbene Qualifikationen über den DQR an den EQR gekoppelt werden.
 - Einbeziehung der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen und weiterer betroffener Organisationen.
- (2) Die Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR besteht aus insgesamt sechs Mitgliedern. Hiervon werden jeweils zwei Mitglieder von der Kultusministerkonferenz und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und jeweils ein Mitglied von der Wirtschaftsministerkonferenz und

- vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie benannt. Sie tagt in der Regel zweimal jährlich und gibt sich eine Geschäftsordnung.
- (3) Die Arbeit der Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR wird durch die jeweils zuständigen Arbeitseinheiten des Sekretariats der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unterstützt. Die Arbeitseinheiten wirken bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben zusammen.
 - (4) Den Vorsitz übernehmen je ein von der Kultusministerkonferenz und ein von dem Bundesministerium für Bildung und Forschung benanntes Mitglied gemeinsam.
 - (5) Der Arbeitskreis DQR (AK DQR) setzt sich zusammen aus Akteuren der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Sozialpartner und anderen Experten aus Wissenschaft und Praxis.
 - (6) Meinungsverschiedenheiten, die sich aus der Auslegung oder bei der Durchführung dieses Gemeinsamen Beschlusses ergeben, werden durch Konsultationen zwischen jeweils drei vom Bund und den Ländern benannten Beauftragten (Steuerungsgremium DQR) unter Berücksichtigung der Empfehlungen des Beratungsgremiums AK DQR gütlich beigelegt.

Artikel 4

Kosten

- (1) Die durch die Umsetzung dieses Gemeinsamen Beschlusses verursachten Kosten werden im Rahmen der haushaltsmäßigen Möglichkeiten von jeder Seite für ihren Zuständigkeitsbereich selbst getragen. Es wird davon ausgegangen, dass bei dieser Verfahrensweise eine gleichmäßige Kostenbelastung entsteht, so dass weitere Regelungen entbehrlich sind.
- (2) Die notwendigen persönlichen und sächlichen Ausgaben zur Durchführung von Sitzungen tragen die entsendenden Stellen selbst.
- (3) Die Verpflichtungen aus diesem Gemeinsamen Beschluss stehen unter dem Vorbehalt der Bereitstellung der erforderlichen Haushaltsmittel.

Artikel 5

Inkrafttreten

Der Gemeinsame Beschluss tritt zum 01.05.2013 in Kraft.

Artikel 6

Schlussbestimmung

Dieser Gemeinsame Beschluss soll entsprechend den Empfehlungen der Europäischen Kommission in den nächsten Jahren auf andere Bildungsbereiche ausgeweitet werden. Der Beitritt weiterer Fachministerkonferenzen und Bundesministerien zu diesem Beschluss wird deswegen begrüßt.

5.3. Stellungnahme des Arbeitskreises DQR

Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR

Stellungnahme des Arbeitskreises DQR zu den Empfehlungen der Arbeitsgruppen vom 22.11.2011

Die Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rats zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) vom 23.04.2008 legen den Mitgliedstaaten nahe

„... die Validierung nicht formalen und informellen Lernens gemäß den gemeinsamen europäischen Grundsätzen, die in den Schlussfolgerungen des Rates vom 28. Mai 2004 vereinbart wurden, zu fördern, wobei besonderes Augenmerk auf die Bürger zu richten ist, die sehr wahrscheinlich von Arbeitslosigkeit und unsicheren Arbeitsverhältnissen bedroht sind und in Bezug auf die ein derartiger Ansatz zu einer stärkeren Teilnahme am lebenslangen Lernen und zu einem besseren Zugang zum Arbeitsmarkt beitragen könnte;“

Diese Empfehlung hat der AK DQR aufgenommen:

Ein erster Experten-Workshop fand im Juli 2010 statt und zeigte die Breite der derzeit in Deutschland vorhandenen Positionen zum Thema. Auch wurde deutlich, dass es in Deutschland bereits eine Reihe von Verfahren zur Validierung von informell erworbenen Kompetenzen gibt, auf die bei der weiteren Entwicklung aufgebaut werden kann. In einem weiteren Schritt wurden im Juni 2011 zwei Experten-Arbeitsgruppen gebildet mit der Aufgabe, Empfehlungen für eine mögliche Einbeziehung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen in den DQR zu erarbeiten. Eingegangen in die Beratungen der beiden Arbeitsgruppen waren schriftliche Stellungnahmen verschiedener Wissenschaftler. Die Empfehlungen der Arbeitsgruppen wurden in den AK DQR eingebracht, der dazu wie folgt Stellung nimmt:

Der AK dankt den Mitgliedern der Arbeitsgruppen und besonders deren Vorsitzenden. Die Empfehlungen haben wichtige Erkenntnisse über Möglichkeiten, insbesondere aber auch über Voraussetzungen für die Einbeziehung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen in den DQR geliefert und damit eine Grundlage für weitere Schritte geschaffen.

Einige Empfehlungen können im Rahmen des DQR-Prozesses weiterverfolgt werden. Andere gehen über das Mandat der DQR-Gremien hinaus und sollten an anderer Stelle aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

Der AK DQR sieht sich in Übereinstimmung mit den Empfehlungen der Arbeitsgruppen zu den Zielen,

- **lebenslanges Lernen zu fördern**

Die Förderung des lebenslangen Lernens ist ein wichtiges Ziel der Bildungspolitik in Deutschland. In diesem Sinne ist Bildung kein Prozess, der in der Kindheit beginnt und im frühen Erwachsenenalter abgeschlossen wird. Die allgemeine Schulbildung und eine fundierte Erstausbildung im beruflichen oder hochschulischen Bereich stellen entscheidende Grundlagen dar. Darüber hinaus gewinnt jedoch das Lernen in allen Lebensphasen an Bedeutung. Dafür gilt es, neue Zugänge zu Bildung und Lernen zu schaffen, die Vielfalt der möglichen Aneignungswege zu erhöhen und bestehende Barrieren innerhalb und zwischen Bildungsbereichen abzubauen.

- **die Bedeutung des nicht-formalen und informellen Lernens anzuerkennen**

Nicht-formal und informell erzielte Lernergebnisse haben quantitativ und qualitativ großes Gewicht. Durch die Verknüpfung der verschiedenen Formen des Lernens und die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen könnten eine effizientere Nutzung vorhandener Ressourcen und eine Erhöhung der Bildungs- und in der Folge auch der Erwerbsbeteiligung erreicht werden. Nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen muss daher, insbesondere mit Blick auf die Fachkräftesicherung und der Erschließung von Beschäftigungspotenzial, aber auch im Sinne der Förderung einer umfassenden Handlungskompetenz, verstärkte Aufmerksamkeit zukommen.

Der AK DQR befürwortet

- **die angemessene Abbildung der verschiedenen Lernformen**

Die unterschiedlichen Wege des Kompetenzerwerbs im nicht-formalen und informellen Lernen sind zu berücksichtigen. Die zunehmende Verklammerung des formalen, des nicht-formalen und des informellen Lernens in der Lernbiographie der Menschen muss angemessen abgebildet werden.

- **das Anknüpfen an vorhandene Verfahren**

Vorhandene Kompetenzfeststellungs- und Validierungsverfahren sollten mit Blick auf nicht-formal und informell erworbene Kompetenzen weiterentwickelt und standardisiert werden. Dabei wird die Fokussierung der Verfahren auf einen oder mehrere Arbeits- und Lernbereiche als Orientierung empfohlen. Arbeits- und Lernbereiche bezeichnen im Sinne des DQR Kontexte, in denen Kompetenz gezeigt werden kann, die auf Berufe oder (Schul- bzw. Studien-) Fächer bezogen werden können.

Bzgl. der Information und Beratung sollte auf bereits bestehenden und bewährten Strukturen aufgebaut werden.

- **eine breite Definition der Zielgruppen**

Die Zielgruppen für die Beurteilung und Bewertung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens sollten breit definiert werden.

- **die Möglichkeit, Ergebnisse nicht-formaler und informeller Lernprozesse als Qualifikationen auf allen Niveaus dem DQR zuzuordnen.**

Es müssen jedoch nicht zwangsläufig alle Ergebnisse nicht-formaler und informeller Lernprozesse als Qualifikationen definiert und dem DQR zugeordnet werden.

Der AK DQR schlägt vor,

- **eine exemplarische Zuordnung von Qualifikationen im nicht-formalen Bereich durch eine Expertengruppe entwickeln zu lassen.**

Da es im nicht-formalen Bereich Qualifikationen gibt, die formalen Qualifikationen sehr nahe kommen, soll zunächst die Einbeziehung von Qualifikationen im nicht-formalen Bereich in den DQR vorangetrieben werden. Dazu wird in Anlehnung an die Erprobungsphase für die exemplarische Zuordnung formaler Qualifikationen eine **Expertengruppe eingerichtet**, die ca. 15 ausgewählte, potenziell zuordnungsfähige Qualifikationen aus dem nicht-formalen Bereich als so genannte Ankerqualifikationen beispielhaft dem DQR zuordnet und ggf. Mindestanforderungen für die Zuordnung nicht-formaler Qualifikationen erarbeitet.

Arbeitsauftrag und zeitlicher Umfang sind ebenso wie in der zweiten Erarbeitungsphase anhand eines Leitfadens klar zu beschreiben, wobei die Zusammensetzung der Expertengruppe und die Auswahl der zu prüfenden Qualifikationen vom Arbeitskreis DQR vorgenommen werden. Die Beispiele sollen auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus angesiedelt sein. Die Ergebnisse der Expertengruppe werden dem Arbeitskreis DQR präsentiert und dort beraten.

Der AK DQR begrüßt,

- **dass das Bundesministerium für Bildung und Forschung vor dem Hintergrund des „Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nicht-formalen und informellen Lernens“ der Europäischen Kommission eine Arbeitsgruppe mit allen verantwortlichen Partnern zum Thema „Systematische Validierung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen“ einrichten wird. Die Ergebnisse werden in Hinblick auf die möglichen Konsequenzen für den DQR im AK DQR beraten.**

5.4. Gremien und Arbeitsgruppen

5.4.1. Bund-Länder-Koordinierungsgruppe DQR

Vorsitz:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Kultusministerkonferenz

Mitglieder:

- Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg
- Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie
- Hamburger Institut für Berufliche Bildung
- Kultusministerkonferenz
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen
- Wirtschaftsministerkonferenz

Anzahl der Sitzungen: 46

5.4.2. Arbeitskreis DQR

Vorsitz:

- Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Kultusministerkonferenz

Mitglieder:

- Bundesagentur für Arbeit
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege e.V., vertreten durch die Katholische Fachhochschule Freiburg
- Bundesinstitut für Berufsbildung
- Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
- dbb beamtenbund und tarifunion, vertreten durch den Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen/Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen
- Deutscher Gewerkschaftsbund
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag
- Experte, Fachhochschule Osnabrück
- Experte, Universität Duisburg-Essen
- freier Zusammenschluss von studentInnenschaften
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
- Hochschulrektorenkonferenz
- Industriegewerkschaft Metall
- Kultusministerkonferenz
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, vertreten durch den Handelsverband Deutschland
- Rat der Weiterbildung, vertreten durch den Deutschen Volkshochschulverband e.V.
- Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland
- Wirtschaftsministerkonferenz
- Zentralverband des Deutschen Handwerks

Sitzungen: 26

5.4.3. Arbeitsgruppen in der zweiten Erarbeitungsphase

5.4.3.1. Arbeitsgruppe Metall/Elektro

Mitglieder:

- Autohaus R. Angerer, Schierling
- Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst, München
- Berufsbildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbund, Erkrath
- BMW AG, Obermotzing
- Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, Bonn
- Fachhochschule Westküste, Heide
- Hauni Maschinenbau, Hamburg
- Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
- Industrie- und Handelskammer für München und Oberbayern, München
- Internationaler Bund e. V., Frankfurt/M.
- Karlsruher Institut für Technologie
- Landesvereinigung der Arbeitgeberverbände, Düsseldorf
- Lehnkering GmbH, Wolfenbüttel
- Leibniz Universität Hannover
- Ministerium für Bildung und Frauen Schleswig-Holstein, Kiel
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart
- Pädagogisches Zentrum Rheinland-Pfalz, Bad Kreuznach
- Universität Bremen
- Westdeutscher Handwerkskammertag, Düsseldorf
- Zentralverband des Deutschen Handwerks, Berlin

Arbeitstreffen: 6

5.4.3.2. Arbeitsgruppe Gesundheit/Pflege

Mitglieder:

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, Vorsitzender des Fachausschusses Jugend, Hamburg
- ASKLEPIOS Konzern, Asklepios Krankenpflegeschulen gGmbH, Wiesbaden
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München
- Bundesarbeitsgemeinschaft der Heilmittelverbände e. V., Köln
- Bundesärztekammer, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin
- Bundesministerium für Gesundheit, Bonn
- Deutsche Krankenhausgesellschaft e. V., Berlin
- Gesellschaft für medizinische Ausbildung, Erlangen
- Hochschule München
- Marburger Bund, Bundesverband, Berlin
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf
- Staatliche Schule Gesundheitspflege, Hamburg
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Berlin
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Erfurt
- Universität Osnabrück
- Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft ver.di Bundesvorstand, Berlin
- Volkshochschule im Landkreis Cham e. V.

Arbeitstreffen: 5

5.4.3.3. Arbeitsgruppe Handel

Mitglieder:

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe, Berlin
- Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, Bonn
- Deutsche Angestellten Akademie, Hamburg
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Berlin
- EDEKA Aktiengesellschaft, Bottrop
- Fachhochschule Kiel
- Fachhochschule Osnabrück
- Gesamt-Jugend- und Auszubildendenvertretung Karstadt, Dortmund
- Handelsverband Deutschland – HDE – Der Einzelhandel, Berlin
- Hochschulrektorenkonferenz, Bonn
- Kultusministerkonferenz, Hamburg
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, Mainz
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Stuttgart
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Dresden
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Bremen
- Technische Universität Chemnitz
- Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft ver.di Bundesvorstand, Berlin

Arbeitstreffen: 6

5.4.3.4. Arbeitsgruppe IT

Mitglieder:

- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten, Berlin
- Bezirksregierung Düsseldorf Dezernat 45
- BITKOM e.V., Berlin
- Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, Bonn
- Deutsche Telekom AG, Bonn
- Deutscher Gewerkschaftsbund Bundesvorstand, Berlin
- Hochschule Fulda
- Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, Sankt Augustin
- Industriegewerkschaft Metall, Vorstand, Frankfurt/Main
- Industriegewerkschaft Metall, Initiative IT-50plus, Sulzbach
- Industrie- und Handelskammer zu Köln
- Sächsisches Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst, Dresden
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München
- Universität Paderborn, Institut für Informatik

Arbeitstreffen: 6

5.4.4. Arbeitsgruppen zur Berücksichtigung des nicht-formalen und informellen Lernens

5.4.4.1. Arbeitsgruppe „Allgemeine, politische und kulturelle Bildung“

Mitglieder:

- Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke in der Bundesrepublik Deutschland, Hamminkeln
- Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit, Stuttgart
- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, Wuppertal
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin
- Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement / Deutsches Rotes Kreuz Generalsekretariat, Berlin
- Deutscher Bundesjugendring, Berlin
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn
- Deutscher Olympischer Sportbund, Frankfurt am Main
- Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V., Bonn
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main
- Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung, Hannover
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf
- Münchner Volkshochschule GmbH
- Rat der Weiterbildung / Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Berlin
- Verband Deutscher Privatschulverbände e.V., inlingua Sprachschule GmbH, Münster

Stellungnahmen:

- Prof. Dr. Klaus Meisel, Volkshochschule München
- PD Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Technische Universität Braunschweig
- Dr. Elisabeth Brugger, Österreich

5.4.4.2. Arbeitsgruppe „Berufsfelder Metall/Elektro, Gesundheit/Pflege, Handel, IT“

Mitglieder:

- Arbeiterwohlfahrt Bundesakademie, Berlin
- Paul Arzberger
- Berufsbildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes, Erkrath
- Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft gGmbH, Augsburg
- Bundesagentur für Arbeit
- Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Bundesverband Deutscher Verwaltungs- und Wirtschaftsakademien, Frankfurt am Main
- Currenta GmbH & Co oHG (ehemals BBS), Leverkusen
- DAA GmbH, Hamburg
- Deutsche Bahn Mobility Logistics AG DB Training, Duisburg
- Deutscher Gewerkschaftsbund Bundesvorstand, Berlin
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Berlin
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge, Berlin
- Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft, Bremen
- DVWO Dachverband der Weiterbildungsorganisationen, Neustadt am Rübenberge
- Fachhochschule Osnabrück
- Hochschulrektorenkonferenz, Bonn
- Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung / Handelsverband Deutschland, Berlin
- Paritätische Bundesakademie gGmbH, Berlin
- Präha Gruppe, Prävention und Rehabilitation, Kerpen
- Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Berlin
- Telekom TrainingCenter, Ense
- TÜV Rheinland Akademie GmbH, Berlin
- Volkshochschule Wilhelmshaven
- Westdeutscher Handwerkskammertag, Düsseldorf
- Zentralverband des Deutschen Handwerks, Berlin

Stellungnahmen:

- Prof. Dr. Thomas Bals, Universität Osnabrück
- Annemarie Gehring, Schweiz
- Prof. Dr. Dieter Gnahs, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
- Dr. Harry Neß, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
- Irmhild Rogalla, Institut für praktische Interdisziplinarität
- Prof. Dr. Peter Sloane, Universität Paderborn
- Prof. Dr. Georg Spöttl, Universität Bremen

5.4.4.3. Expertenarbeitsgruppe zur Zuordnung von Ergebnissen nicht-formalen Lernens zum DQR

- Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V., Berlin
- Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit, Stuttgart
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München
- Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement, Berlin
- dbb akademie GmbH, Bonn
- Deutscher Bundesjugendring, Berlin
- Deutscher Gewerkschaftsbund, Berlin
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V., Berlin
- Deutscher Olympischer Sportbund, Frankfurt am Main
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn
- Frankfurt School of Finance & Management gGmbH, Frankfurt am Main
- Gesundheitsakademie Ostbayern, Cham
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main
- Hochschule Osnabrück
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Bonn
- KOBRA Koordination und Beratung in Beruf, Bildung und Beschäftigung, Berlin
- Kultusministerkonferenz
- Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf
- Humboldt-Universität, Berlin
- Rat der Weiterbildung
- telc GmbH - Europäische Sprachenzertifikate, Frankfurt am Main
- Verband Deutscher Privatschulverbände e.V., Kerpen
- Volkshochschulverband Baden-Württemberg, Xpert business Prüfungszentrale, Stuttgart
- Zentralverband des Deutschen Handwerks e.V. (ZDH), Berlin

5.5. Internationale Workshops

- Peer Learning Activity “National Qualifications Frameworks - Bridges for HE & VET in terms of learning outcomes”
am 15./16.06.2009 in Berlin
- „Internationales Expertengespräch im Rahmen der zweiten Erarbeitungsphase des DQR“
am 22.10.2009 in Berlin
- Experten-Workshop „Zur Einordnung dualer beruflicher Abschlüsse in die Nationalen Qualifikationsrahmen und Kompatibilität der Zuordnungen mit dem EQR“
am 13.09.2010 in Berlin
- Experten-Workshop „Bezug von Hochschulbildung und Berufsbildung im Deutschen bzw. in Nationalen Qualifikationsrahmen (Diskussion der Niveaustufen 5-8) und Kompatibilität der Ergebnisse mit dem EQR“
am 16.09.2010 in Berlin
- Experten-Workshop „Zum Verhältnis von nationalen Hochschulrahmen und NQR/DQR und dem Zusammenspiel mit dem EHEA-Rahmen sowie dem EQR“
am 26.01.2011 in Berlin
- Experten-Workshop „Erwartungen der EU an die nationalen Referenzierungsberichte und Erfahrungsaustausch zur Erstellung der Referenzierungsberichte“
am 09.02.2011 in Berlin
- Peer Learning Activity „Recent developments of the NQFs in the participating countries
am 19.07.2011 in Berlin
- Experten-Workshop „Die Bedeutung von Qualitätssicherungssystemen und -instrumenten im Kontext von Qualifikationsrahmen auf europäischer und nationaler Ebene“
am 23.01.2012 in Berlin
- Experten-Workshop „Die Anerkennung nicht-formal und informell erworbener Kompetenzen im Kontext von Qualifikationsrahmen auf nationaler und europäischer Ebene“
am 11.06.2012 in Berlin

5.6. Fachtagungen

- Bund-Länder-Konferenz „Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Erwartungen und Herausforderungen“
am 05./06.03.2008 in Berlin
- Bund-Länder-Konferenz „Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“,
Zweite Fachtagung
am 19.10.2010 in Berlin
- Bund-Länder-Konferenz „Der Deutsche Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“,
Dritte Fachtagung
am 11.09.2012 in Berlin