

**Deutscher  
Gewerkschaftsbund**

**Bundesvorstand**

Bereich  
Bildung, Qualifizierung,  
Forschung

21.04.2008

# Deutscher Qualifikationsrahmen

## Vorschlag des Deutschen Gewerkschaftsbundes



Herausgeber:  
DGB-Bundesvorstand  
Bereich:  
Bildung, Qualifizierung,  
Forschung

Verantwortlich:  
Bereich BIF

Henriette-Herz-Platz 2  
10178 Berlin  
Postanschrift:  
Postfach 11 03 72  
10833 Berlin

Telefon 030-240 60-647  
Telefax 030-240 60-410  
e-mail  
hermann.nehls@dgb.de

## **Deutscher Qualifikationsrahmen**

### **Vorschlag des Deutschen Gewerkschaftsbundes**

#### **1. Zielsetzung und Geltungsbereich**

Der DGB unterstreicht die Zielrichtung europäischer Bildungspolitik, einen Bildungsraum zu schaffen, in dem die Transparenz zwischen den europäischen Bildungssystemen und -angeboten hergestellt und Qualität verbessert werden. Seit Dezember 2007 liegt die im Zusammenhang mit dem Lissabon Prozess stehende Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) für lebenslanges Lernen vor. Die Mitgliedsstaaten der EU sind jetzt aufgefordert, nationale Qualifikationen und Abschlüsse dem Europäischen Qualifikationsrahmen zuzuordnen.

Zur Gestaltung dieses Prozesses wird gegenwärtig ein Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) entwickelt. Dieser DQR soll darauf ausgerichtet sein, strukturelle Transparenz, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit von Bildungsprozessen und -abschlüssen sowie individuelle Qualitäts- und Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Für den DGB ist der DQR in diesem Zusammenhang nicht nur ein administratives oder technisches Instrument, sondern soll einen Beitrag zur weiteren Entwicklung und Reform des Bildungssystems leisten.

Der DGB erwartet, dass ein DQR die Durchlässigkeit in und zwischen den Bildungsbereichen, insbesondere die Zugänge zum tertiären Bereich verbessert. Insgesamt geht es um mehr Chancengleichheit und die Herstellung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung im Bildungssystem. Die weitgehende Abschottung beruflicher von hochschulischen Bildungsgängen, der nur in Ausnahmefällen mögliche Übergang von der Berufs- zur Hochschulbildung und die kaum bestehenden Möglichkeiten der Anrechnung beruflich erworbenen Kompetenzen auf Studiengänge bedürfen einer Veränderung.

#### **2. Der Kompetenzbegriff im DQR**

Der Kompetenzbegriff der EU stellt vorrangig auf die Beschäftigungsfähigkeit (Employability) ab. Er beinhaltet ausschließlich eine Outcome –Orientierung, von der zu befürchten ist, dass Lernen ohne gesellschaftliche Planung und Verantwortung und ohne gesellschaftspolitisch-emanzipatorische Zielsetzungen vorgenommen wird. Für die Gewerkschaften steht außer Frage, dass diese Outcome – Orientierung durch Input – und Prozessorientierung erweitert werden muss. Gesellschaftlich normierte und standardisierte Lernwege, wie und soweit sie in Aus- und Weiterbildungsordnungen verankert sind, dürfen nicht durch beliebige Lernvorgaben, die vorrangig marktorientiert sein könnten, ersetzt werden. Die Fragmentierung abschlussbezogener, formalisierter Bildungsgänge muss verhindert und die Beruflichkeit gewahrt werden.

Der gewerkschaftliche Kompetenzbegriff beinhaltet berufliche, personale und gesellschaftliche Dimensionen. Er zielt auf berufliche Handlungsfähigkeit und persönliche Entwicklung unter Einschluss von Planungs – und Entscheidungsfähigkeit. Bezugspunkte sind: ganzheitliche Arbeitsaufgaben, die Anforderungen des Arbeitsmarktes unter dem Aspekt langfristiger Verwertbarkeit der Qualifikationen, die individuelle Kompetenzentwicklung, die Mitwirkung an betrieblichen und gesellschaftlich-sozialen Prozessen und die Bindung der persönlichen Entwicklung an individuelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen. Bildung – auch berufliche Bildung - hat immer auch einen die Persönlichkeit und die Autonomie des Menschen steigernden Wert und ist im Spannungsverhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem eine sowohl unabhängige als auch abhängige Größe.

Die Kompetenzentwicklung soll die berufliche Handlungskompetenz herausbilden sowie zu einer reflexiven Handlungsfähigkeit beitragen, die den Vollzug von Arbeitshandlungen unter weitgehender Mitbestimmung und Partizipation in der Arbeit und in der Gesellschaft ermöglicht. Reflexive Handlungsfähigkeit in der Arbeit heißt, sowohl über die Strukturen und Umgebungen als auch über sich selbst im Prozess der Vorbereitung, Durchführung und Kontrolle von Arbeitsaufgaben zu reflektieren. Reflexivität meint dabei die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen. Sie ermöglicht individuell und sozial verantwortliche Handlungen und Entwicklungen in der Lebens- und Arbeitswelt.

Die Arbeitsgruppe des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung hat sich nach intensiver Beratung auf eine Definition von Handlungskompetenz verständigt, die dem DQR zu Grunde liegen soll. Sie lautet: „Der Begriff „Kompetenz“ umfasst Fähigkeiten, Wissen, Einstellungen und Werte, deren Erwerb, Entwicklung und Verwendung sich auf die gesamte Lebenszeit eines Menschen beziehen. Handlungskompetenz wird als Einheit von Fach-, Sozial- und Human- bzw. personaler Kompetenz definiert. Sie dient der Bewältigung unterschiedlich komplexer Anforderungen in Arbeits- und Lernsituationen. Sie versetzt damit, basierend auf Wissen und Erfahrung, Menschen in die Lage, gefundene Lösungen zu bewerten und die eigene Handlungsfähigkeit weiter zu entwickeln. Eine umfassende Handlungskompetenz ist unabdingbare Voraussetzung für Beruflichkeit, nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit und fördert die gesellschaftliche Teilhabe.“

Der DGB sieht in dieser Beschreibung von Handlungskompetenz eine gute Basis, auf der die weitere Strukturierung und Ausgestaltung des DQR erfolgen kann.

### **3. Möglichkeiten der Kompetenzmessung**

Ein DQR erfasst Inhalte, Profile und Abschlüsse von beruflichen, schulischen und hochschulischen Bildungsgängen und –abschnitten und trifft Aussagen zur Erfassung und Bewertung beruflicher Handlungsfähigkeit. Im DQR sind Verfahren und Qualitätskriterien anzugeben, die die valide Bewertung und Einstufung von Lernergebnissen garantieren und dabei die Qualität der die Lernergebnisse fundierenden Lerninhalte und Lernprozesse berücksichtigen.

Die heutigen Berufsbiografien verlaufen nicht mehr linear und formale Zeugnisse geben immer weniger Auskunft über die Fähigkeiten, Wissen und Kompetenzen einer Person. Die Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft führt zu einer ständigen Entwertung vorhandener und der gleichzeitigen Erneuerung zukunftsorientierter Kompetenzen. Diese kontinuierliche Kompetenzentwicklung schlägt sich intensiv im Prozess der Arbeit nieder und ist mit Verfahren der Kompetenzanalyse und Kompetenzmessung zu erfassen, kaum aber mit herkömmlichen Zertifikaten. Betrieblich veranlasste Verfahren zur Analyse und Messung von Kompetenzen sind in diesem Zusammenhang zumeist einseitig qualifikatorisch, anforderungs- und verwertungsorientiert ausgerichtet. Sie stehen damit im Widerspruch zu den Zielen einer umfassenden, die Bildungsdimension einbeziehenden beruflichen Handlungskompetenz. Kompetenzanalytisch ist die Anforderungs- und Qualifikationsorientierung mit der Entwicklungs- und Individuumsorientierung gleichzustellen.

Aus Arbeitnehmersicht muss es bei der Analyse und Messung von Kompetenzen darum gehen, vorrangig eine auf das Subjekt bezogene Bewertung vorzunehmen, die mit der weiteren individuellen Entwicklung und mit Weiterbildungsmaßnahmen zu verbinden ist. Arbeitnehmer/innen erwerben in der Arbeit und außerhalb von Arbeit erhebliche Kompetenzen, die im Rahmen lebensbegleitenden Lernens für ihren beruflichen Bildungsweg von grundsätzlicher Bedeutung sind und nur partiell oder gar nicht erfasst werden. Dem informellen und Erfahrungslernen im Prozess der Arbeits- und Lebenswelt kommt dabei eine wichtige Rolle zu.

Qualifikationen und erworbene Kompetenzen von An- und Ungelernten müssen berücksichtigt werden. Deren vorhandene und neue Kompetenzen sind so zu erfassen und zu formulie-

ren, dass sie innerhalb des Qualifikationsrahmens anschlussfähig an anerkannte Berufsbildungsabschlüsse und entsprechende berufliche Handlungskompetenz sind.

#### **4. Das Verhältnis von Input- und Outcome - Orientierung im DQR**

Die Deutsche Wirtschaft sieht im DQR ein Instrument zur Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens auf nationaler Ebene. Dies erfordert die Kompatibilität des Deutschen mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen. Außerdem müsse der DQR dem Outcome – orientierten Ansatz des Europäischen Qualifikationsrahmens konsequent Rechnung tragen.

Eine so verstandene Outcome - Orientierung grenzt sich eindeutig ab von einer europäischen Bildungstradition, in der Lerninhalte, Lernprozesse und Lernergebnisse curricular aufeinander abgestimmt und entsprechend beschrieben werden, um gesellschaftliche und auf eine freiheitliche Persönlichkeitsentwicklung zielende Standards einzulösen. Die reine Outcome - Orientierung berücksichtigt nicht, dass die Qualität von Lernergebnissen wesentlich davon abhängt, welche Lerninhalte und Lernprozesse den Ergebnissen zugrunde liegen. Die Beurteilung von Lernergebnissen gibt alleine keine Auskunft über deren Qualität, Nachhaltigkeit und Prospektivität. Die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens beinhaltet deshalb Gemeinsame Grundsätze für die Qualitätssicherung in der Hochschul- und Berufsbildung (siehe Anhang III), die zeitgleich und unabdingbar bei der Entwicklung des DQR zu berücksichtigen sind.

Aus gewerkschaftlicher Sicht muss ein DQR so gestaltet werden, dass die Auswahl und Bestimmung von Lerninhalten und die Gestaltung von Lernprozessen prinzipiell neben der Orientierung an Lernergebnissen berücksichtigt werden.

Ein bildungsbereichsübergreifender Qualifikationsrahmen in Deutschland bietet die Chance, bestehende Ordnungsrahmen mit einer berufsbezogenen Outcome - Orientierung zu verbinden. Für den Bereich der Berufsausbildung setzt das Berufsbildungsgesetz Normen durch die Festlegung des Berufsprofils, der Ausbildungsinhalte und der Prüfungsanforderungen in den jeweiligen Ausbildungsordnungen, die Eignung der Ausbildungsstätten, die Anforderungen an das Ausbildungspersonal sowie die Kontrolle der Durchführung der Berufsbildung. Es gilt, diese vorhandene Systematik weiterzuentwickeln und dabei die Input-, Prozess- und Outcome - Orientierungen in ihren jeweiligen Schwerpunktsetzungen und Wechselbeziehungen zu gewichten und zu gestalten.

Die Rechtsverordnungen der beruflichen Fortbildung regeln hingegen lediglich die jeweiligen Prüfungsanforderungen, jedoch nicht den Input und nicht den Qualifizierungsprozess. Hier gilt es, ein geeignetes System der Qualitätssicherung zu entwickeln, das ein bundesweit hohes Niveau für Weiterbildungsabschlüsse sicherstellt. Der DQR bietet hierfür erhebliche Chancen, die es zu nutzen gilt

#### **5. Deskriptorenbasiertes Niveaustufenmodell**

In der aktuellen Debatte zur Gestaltung eines Deutschen Qualifikationsrahmens zeigt sich, dass es darauf ankommt, bei der Beschreibung von Niveaus nicht nur die Kompetenzen zu erfassen, sondern auch Umgebungsstrukturen einzubeziehen.

Lern- und Ausbildungsbedingungen in der Schule unterscheiden sich von betrieblicher Ausbildung, der Weiterbildung und von der Hochschulbildung. Ein Qualifikationsrahmen muss diese institutionellen Unterschiede der einzelnen Bildungsbereiche berücksichtigen. Auch in den Bildungsbereichen selbst bestehen z.T. erhebliche Unterschiede. Gleichwohl besteht die Notwendigkeit, allgemeine Systematisierungen für Niveaus vorzunehmen. Die Deskriptoren sollen in allen Bildungsbereichen Anwendung finden können.

Neben der Handlungskompetenz und der Subjektorientierung sind folgende Begriffe funktionsleitend für den DQR:

**Umgebungsstruktur:** Umgebungsstruktur wird als bestimmtes Gebiet bezeichnet, in dem dauerhaft und nicht zufällig Leistungen erbracht bzw. Kompetenzen gezeigt werden. Die Lern- und Ausbildungsbedingungen in der Umgebungsstruktur Schule unterscheiden sich von den Umgebungsstrukturen betriebliche Ausbildung, Weiterbildung und Hochschule. Entsprechend gilt es, institutionelle Merkmale im Qualifikationsrahmen mit bildungsbereichsspezifischen Deskriptoren zu verankern.

**Reflexivität:** Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis eigener Erfahrungen und verfügbaren Wissens.

Zur Beschreibung von Niveaus ist zu unterscheiden zwischen struktureller Reflexivität und der Selbstreflexivität. Die **strukturelle Reflexivität** der Domäne/Umgebungsstruktur hat die Bewusstmachung der Regeln und Ressourcen und der eigenen Strukturen und sozialen Existenzbedingungen der Handelnden zum Ziel (Hinterfragen und Mitgestalten von Arbeit, Arbeitsumgebungen, Arbeitsstrukturen). Bei der **Selbstreflexivität** auf der Seite der Kompetenz/Kompetenzentwicklung tritt an die Stelle der früheren heteronomen Bestimmung der Handelnden die Eigenbestimmung. Die Selbstbestimmung beschreibt also das Reflektieren der Handelnden über sich selbst (Reflexion über eigene Kompetenzen -beruflich und privat, Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung).

**Beruflichkeit:** Beruflichkeit setzt auf anerkannte und institutionell geregelte Berufsabschlüsse. Die dabei erworbenen Kompetenzen befähigen zur umfassenden beruflichen Handlungsfähigkeit über einzelne Arbeitsplätze und Branchen hinaus. Sie zielen auf die Herausbildung von Individuen mit eigenständiger beruflicher Identität und damit verbundener Fähigkeit, Interessen zu formulieren und durchzusetzen.

## Deskriptorenbasiertes duales Niveaustufenmodell

### Grundmodell

Kompetenz/Kompetenzentwicklung	Umgebungsstruktur
<b>Dualität</b>	
Fach-, Sozial-, Human- / Personal-Kompetenz	Organisation, Partizipation, Sozialität
<b>Reflexivität</b>	
Selbst - Reflexivität	Strukturelle Reflexivität
<b>Beruflichkeit</b>	
Berufliche Handlungskompetenz	Grad der Beruflichkeit

## Beschreibung der Niveaus des DQR mit bildungsbereichsspezifischen Deskriptoren

Ausgehend von bestehenden und künftigen Anforderungen in Arbeits- und Lernsituationen schlägt die Arbeitnehmergruppe für den Bereich Berufsbildung fünf Niveaus vor.

<b>Jedes Niveau wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die Kompetenz/ Kompetenzentwicklung und Umgebungsstruktur beschreiben.</b>			
<b>Kompetenz/Kompetenzentwicklung</b>			<b>Umgebungsstruktur</b>
<b>Fachkompetenz</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Personal-/Humankompetenz</b>	<b>Organisation, Partizipation, Sozialität, Strukturelle Reflexivität</b>
Fähigkeit und Bereitschaft Aufgabenstellungen selbstständig, fachlich richtig, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.	Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen zusammenzuarbeiten, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mit zu gestalten; Interkulturelle Kompetenz.	Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln, über seine Lebenswege selbst zu entscheiden und so mit dem ständigen sozialen, kulturellen und technologischen Wandel proaktiv und verantwortlich umgehen zu können; Reflexion über eigene Kompetenzen - beruflich und privat, Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung	Beschreibung der Form und Komplexität der Umgebungsstruktur; Beschreibung der Anforderungen und der Planung, Kontrolle und Auswertung von Prozessen; Hinterfragen und Mitgestalten von Arbeit, Arbeitsumgebungen, Arbeitsstrukturen.
<b>Niveau 1</b>			
Breites Spektrum an Theorie – und Faktenwissen sowie an kognitiven und praktischen Fertigkeiten	Kommunikations-, Kooperations-, Teamfähigkeit und Fähigkeit, in heterogenen Gruppen angemessen interagieren zu können ist vorhanden	Entscheidungsverantwortung auf niedrigem Niveau; Mitgestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung	Vorgegebene überschaubar komplexe Umgebungsstruktur, Operative Funktionen, manchmal vorhersehbar wechselnde Anforderungen, Planung, Kontrolle und Auswertung von Prozessen auf niedrigem Niveau; Erkennen von Arbeit, Arbeitsumgebungen und Arbeitsstrukturen

<b>Kompetenz/Kompetenzentwicklung</b>			<b>Umgebungsstruktur</b>
<b>Fachkompetenz</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Personal- /Humankompetenz</b>	<b>Organisation, Partizipation, Sozialität, Strukturelle Reflexivität</b>
<b>Niveau 2</b>			
Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen und umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten	Kommunikations-, Kooperations-, Teamfähigkeit und Fähigkeit in heterogenen Gruppen angemessen auf höherem Niveau interagieren zu können	Entscheidungsverantwortung auf höherem Niveau; Mitgestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung	Vorgegebene komplexe Umgebungsstruktur, operative/dispositive Funktionen, vorhersehbar wechselnde Anforderungen, Planung, Kontrolle und Auswertung von Prozessen auf höherem Niveau; Hinterfragen von Arbeit, Arbeitsumgebungen und Arbeitsstrukturen
<b>Niveau 3</b>			
Vertieftes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen und vertiefte kognitive und praktische Fertigkeiten	Kommunikations-, Kooperations-, Teamfähigkeit und Fähigkeit in heterogenen Gruppen angemessen auf hohem Niveau interagieren zu können	Entscheidungsverantwortung auf hohem Niveau; Selbstständige Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung	Sich verändernde komplexe Umgebungsstruktur, operative/dispositive Funktionen, häufig wechselnde Anforderungen, Planung, Kontrolle und Auswertung von Prozessen auf hohem Niveau; Mitgestalten von Arbeit, Arbeitsumgebungen und Arbeitsstrukturen

<b>Kompetenz/Kompetenzentwicklung</b>			<b>Umgebungsstruktur</b>
<b>Fachkompetenz</b>	<b>Sozialkompetenz</b>	<b>Personal-/Humankompetenz</b>	<b>Organisation, Partizipation, Sozialität, Strukturelle Reflexivität</b>
<b>Niveau 4</b>			
Hoch spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen und hohe kognitive und praktische Fertigkeiten	Kommunikations-, Kooperations-, Teamfähigkeit und Fähigkeit in heterogenen Gruppen angemessen auf sehr hohem Niveau interagieren zu können	Entscheidungsverantwortung auf sehr hohem Niveau; Selbstständige Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung	Sich verändernde komplexe Umgebungsstruktur, operative/dispositive Funktionen mit strategischen, unvorhersehbar wechselnde Anforderungen, Planung, Kontrolle und Auswertung von Prozessen auf sehr hohem Niveau; Selbstständiges Gestalten von Arbeit, Arbeitsumgebungen und Arbeitsstrukturen
<b>Niveau 5</b>			
Spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen auf Expertenniveau und kognitive und praktische Fertigkeiten auf höchstem Niveau	Kommunikations-, Kooperations-, Teamfähigkeit und Fähigkeit in heterogenen Gruppen angemessen auf höchstem Niveau interagieren zu können	Entscheidungsverantwortung auf höchstem Niveau; Selbstständige Gestaltung der eigenen Kompetenzentwicklung	Sich verändernde komplexe Umgebungsstruktur, Überwiegend strategische Funktionen, unvorhersehbare Anforderungen, Planung, Kontrolle und Auswertung von Prozessen auf höchstem Niveau; Selbstständiges Entwickeln und Gestalten von Arbeit, Arbeitsumgebungen und Arbeitsstrukturen



## 6. Umsetzung des DQR

Gerade im Hinblick auf seine Brauchbarkeit für die Erarbeitung des DQR soll nach den Vorstellungen der Europäischen Kommission die Einführung des EQR auf EU-Ebene als mehrjährige Erprobungsphase organisiert sein. Es ist deshalb konsequent, auch für den zu erarbeitenden DQR eine entsprechende Erprobungsphase vorzusehen. Dabei darf es nicht nur um die Erprobung der technischen Handhabbarkeit gehen. Es ist ausdrücklich eine Weiterentwicklung, Revidierbarkeit und Evaluation vorzusehen.

Die Erprobungsphase muss durch ein anspruchsvolles Forschungsprogramm begleitet werden. Es sollte sich nicht auf eng definierte Zielvorgaben europäischer Förderprogramme beschränken. Insbesondere besteht die Notwendigkeit, Folgewirkungen des DQR für Arbeitnehmerinnen, deren Kompetenzentwicklung sowie Berufs- und Arbeitsbiografien, für den Arbeitsmarkt und die Personal- und Organisationsentwicklung der Unternehmen zu untersuchen.

Der europäische Bildungsraum ist zu bedeutsam, um ihn der Ausgestaltung durch Experten zu überlassen. Deshalb müssen Anstrengungen unternommen werden, um eine breitere Beteiligung der Betroffenen über Fachkreise hinaus an der Entwicklung und Umsetzung der Instrumente zur Gestaltung eines europäischen Bildungsraums sicherzustellen. Die beteiligten Akteure und Experten haben die Pflicht, Schlüsselbegriffe des EQR/DQR und dessen Entstehungsprozess verständlich aufzubereiten und Informationen über Chancen und Risiken möglicher Auswirkungen verfügbar zu machen.

Zentral für die Erprobung und Umsetzung des DQR wird die Frage sein, wie und von wem die Zuordnung einzelner Bildungsabschlüsse in die Elemente des DQR (Niveaustufen/Deskriptoren) vorgenommen wird. Hierzu sind zunächst unter gleichberechtigter Beteiligung der Sozialpartner Standards zu definieren, an Hand derer die konkrete Zuordnung auf regionaler Ebene vorgenommen werden kann. Die der Zuordnung zu Grunde zu legenden Standards sollten bundeseinheitlich formuliert und von den Sozialpartnern unter Beteiligung der Wissenschaft und unter Federführung des BIBB entworfen werden.

Es besteht erheblicher Forschungsbedarf bezüglich der Frage, wie durch informelles Lernen erworbene Kompetenzen in einem DQR abgebildet werden können. Hierzu sollten ebenfalls national gültige Standards auf der Grundlage eines Einvernehmens der Sozialpartner und auf ihre Initiative hin entwickelt werden, um eine flächendeckende Akzeptanz zu ermöglichen. Eine Definition der Standards bzw. eine Zertifizierung der durch informelles Lernen erworbenen Kompetenzen einseitig durch einzelne Betriebe, Kammern, Bildungsanbieter oder Agenturen kann dagegen nicht in Betracht kommen.