

*Anschlussfähigkeit der Weiterbildung
(nonformales Lernen)
an den Deutschen
Qualifikationsrahmen (DQR)
2012/2013*

Projektbericht

Gefördert durch



Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

NRW.

Impressum:

Herausgeber:

Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V.
Olpe 35, 44135 Dortmund
Tel.: (0231) 54 09 44
Fax: (0231) 54 09 49
E-Mail: info@guetesiegelverbund.de
Homepage: www.guetesiegelverbund.de

Autoren:

Günter Boden
Kirsten Hillmann

Satz und Layout:

Manfred von Horadam

Beteiligt an den Experten-Workshops aus dem Wissenschaftsbereich:

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha
Universität Tübingen

Prof. Dr. Rainer Brödel
Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Dieter Gnahs
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung - DIE

Wir danken allen beteiligten Bildungseinrichtungen für die Mitwirkung im Projekt.

Unser Dank für die Diskussionen zur Praxis der Weiterbildung gilt darüber hinaus:

Pit Böhle
Jürgen Clausius
Andreas Hölscher
Manfred von Horadam
Heinz Hüser
Wilfried Kautz
Marita Klawe
Ute Plaumann
Dr. Martin Reuber
Roland Schumacher

© Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V., Juli 2013

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Zum Stellenwert des DQR für die Weiterbildung	6
3. Bildungspolitische Entwicklungen und die Verortung der Weiterbildung	7
3.1. Von der Qualifikation zum lebensbegleitenden Lernen	7
3.2. Lernen im Lebenslauf fordert und fördert Kompetenzentwicklung	9
3.3. Kompetenzen, Facetten und Zugänge	11
4. Die Impulse der europäischen Bildungsdiskussion und der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)	12
5. Der Deutsche Qualifikationsrahmen - Stand der Diskussion und weitere Entwicklung	14
6. Empfehlungen des Rates der EU zur Validierung der Ergebnisse nonformalen und informellen Lernens	15
7. Rolle und Bedeutung formalen, nonformalen und informellen Lernens	16
7.1. Formales Lernen	17
7.2. Nonformales Lernen	17
7.3. Informelles Lernen	18
8. Kompetenzentwicklung für das Berufsfeld Weiterbildung	18
9. Projektziel, -auftrag und -durchführung	22
9.1. Rahmen und Ausgangspunkt des Projektes	23
9.2. Erhebung von Angebotsprofilen	31
9.3. Deskriptive Auswertung der Praxiserhebung	32
9.3.1. Umfang der Weiterbildungsmaßnahmen	32
9.3.2. Inhaltlich-fachliche Schwerpunkte	34
9.3.3. Anerkennung der Abschlüsse	34
9.3.4. Arten der Überprüfung von Lernergebnissen	35
9.3.5. Zertifikate und Teilnahmebescheinigungen	35
9.4. Weitergehende Analysen der erhobenen Angebote	36
9.4.1. Zuordnung zu Fach- oder Themenbereichen	36
9.4.2. Lernergebnisse als Zentralkategorie	38

10. Schlussfolgerungen	40
10.1. Kontroversen zum DQR	40
10.2. Die Rolle der Weiterbildung im Lebensbegleitenden Lernen	41
10.3. Angebotsprofile in der Weiterbildung mit Bezug zum DQR	42
10.4. Weiterbildungsangebote mit Anschlussfähigkeit an den DQR	43
10.5. Input- und Output-Orientierung im DQR bei der Gestaltung von Lernprozessen und Lernangeboten	44
10.6. Dokumentation und Validierung des nonformalen Lernens	44
10.7. Fazit	45
11. Literatur	46

1. Einleitung

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), der sich an den bildungspolitischen Entwicklungen in Europa (Europäischer Qualifikationsrahmen von 2008) orientiert, wird erstmals das Konzept eines bildungsbereichsübergreifenden Qualifikationsrahmens vorgelegt.

Dieser soll alle Bildungsbereiche einbeziehen und die Gleichwertigkeiten von allgemeiner und beruflicher Bildung angemessen zum Ausdruck bringen.

Im Interesse einer ganzheitlichen Betrachtung und der Umsetzung des Konzeptes Lebensbegleitendes Lernen sollen die unterschiedlichen Lernwege und Lernorte berücksichtigt werden. Dazu gehören auch die Weiterbildung (nonformales Lernen) und das informelle Lernen (ohne institutionelle Einbindung).

Das bildungspolitische Anliegen liegt nicht zuletzt darin

- in einer immer stärker wissens- und lernorientierten Gesellschaft Qualifikationen und Kompetenzen transparent und vergleichbar zu machen;
- die Durchlässigkeit der Bildungswege und deren Qualitätssicherung zu unterstützen;
- die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten sowie die Orientierung von Qualifikationen an Kompetenzen und Lernergebnissen zu fördern;
- die Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen nonformalen und informellen Lernens zu verbessern, um lebenslanges Lernen insgesamt zu stärken.¹

Für die Weiterbildung, die nach dem Verständnis des Weiterbildungsgesetzes NRW als „*organisiertes Lernen*“ in institutionellen Zusammenhängen (anerkannte Einrichtungen der Weiterbildung) zu bezeichnen und deren gemeinwohlorientierte Ausrichtung prägend ist, ist es unabdingbar, sich mit diesen bildungspolitischen Entwicklungen auseinanderzusetzen und zu positionieren.

In dem Dokument „*Ziele und Empfehlungen für die Entwicklung der Weiterbildung in NRW*“² hat die Weiterbildungskonferenz Nordrhein-Westfalen ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Weiterbildungseinrichtungen und das Land gefordert sind, zunächst die zertifizierte Weiterbildung im System des DQR abzubilden.

Dabei wird die Bedeutung von Verfahren zur Bilanzierung und Erfassung von nonformal und informell erworbenen Kompetenzen für die Lernenden hervorgehoben.

In der Folge geht es bei dem vom Land NRW geförderten und vom Gütesiegelverbund Weiterbildung durchgeführten Projekt um die Klärung von Fragen der Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an den Deutschen Qualifikationsrahmen.

Dazu ist eine träger- und einrichtungsübergreifende Erhebung von Weiterbildungsangeboten durchgeführt worden und haben zahlreiche Workshops mit Experten von Einrichtungen, Praktikern der Weiterbildung sowie Vertretern der erwachsenenpädagogischen Wissenschaft und der Bildungsverwaltung stattgefunden, deren Ergebnisse hier zusammengefasst sind und die die weitere Diskussion in der fachpolitischen Öffentlichkeit der Weiterbildung anregen sollen.

¹ Deutscher EQR-Referenzierungsbericht 08.05.2013, Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 11 ff.

² Weiterbildungskonferenz Nordrhein-Westfalen „*Ziele und Empfehlungen für die Einrichtungen der Weiterbildung in NRW*“ 20.11.2012, Hrsg.: Ministerium für Schule und Weiterbildung.

2. Zum Stellenwert des DQR für die Weiterbildung

Mit den Beschlüssen zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) sind die Impulse der Europäischen Bildungspolitik aufgenommen worden. Der DQR orientiert sich am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), der als Referenzinstrument dient.

Insgesamt geht es darum, Europa auch als (arbeitsmarktrelevanten) Bildungsraum zu entwickeln, Qualifikationssysteme vergleichbar und transparenter zu machen sowie das lebenslange Lernen und die Chancengleichheit in einer zunehmend wissensbasierten Gesellschaft zu fördern. Die Vielfalt der nationalen Bildungssysteme soll dabei respektiert werden.

Der DQR stellt die Kompetenzorientierung erkennbar in den Mittelpunkt und entwickelt den „*lernergebnisorientierten*“ Ansatz des EQR weiter.

Dabei unterscheidet der DQR zwei Kompetenzkategorien:

„*Fachkompetenz*“ unterteilt in „*Wissen*“ und „*Fertigkeiten*“ sowie

„*Personelle Kompetenz*“ unterteilt in „*Sozialkompetenz*“ und „*Selbständigkeit*“

(Vier-Säulen-Struktur).

Kompetenz wird als umfassende Handlungskompetenz verstanden. Der Kompetenzbegriff 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*“³.

Berücksichtigt werden sollen dabei auch Kompetenzen, die durch nonformales und informelles Lernen erworben worden sind.

Nachdem es in der ersten Phase der Einführung des DQR darum ging, die Qualifikationen des formalen Bereichs (formales Lernen in institutionalisierten Bildungsgängen) den einzelnen Niveaustufen des DQR zuzuordnen, sollen in einem weiteren Schritt Qualifikationen aus dem nonformalen Bereich einbezogen werden. Über die lernergebnisorientierte Zuordnung der allgemeinen und fachgebundenen Hochschulreife gibt es noch keinen Konsens.

Diese soll in den nächsten fünf Jahren erfolgen.

Entsprechend einer Empfehlung des Rates der Europäischen Union vom 20.12.2012 zur Validierung nonformalen und informellen Lernens ist den Mitgliedsstaaten aufgegeben worden, unter Berücksichtigung der nationalen Besonderheiten, Regelungen zur Validierung des nonformalen und des informellen Lernens bis 2018 einzuführen.⁴

Dabei wird es künftig darum gehen, auf unterschiedlichen Lernwegen und an unterschiedlichen Lernorten erworbene Kompetenzen/Lernergebnisse

- zu identifizieren
- zu dokumentieren
- zu bewerten
- zu zertifizieren

³ Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 22.03.2011 (Arbeitskreis Dt. Qualifikationsrahmen), gemeinsamer Beschluss vom 01.05.2013 der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie

⁴ Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens, Amtsblatt der EU 2012/C 398/01

womit eine „*Beteiligung am lebenslangen Lernen*“ und der „*Zugang zum Arbeitsmarkt*“ verbessert werden können.

Die Validierung erworbener Kompetenzen im Rahmen von Lernergebnisüberprüfungen am Ende des Lernprozesses sind dabei noch originärer Auftrag des Projektes, während die Validierung erworbener Kompetenzen im Zusammenhang mit Bildungsberatung über unseren Projektauftrag hinausgeht, aber von uns in den Schlussfolgerungen mit aufgenommen wird. Hier sei bereits darauf hingewiesen, dass die stärkere Berücksichtigung des Aufgabenfeldes „*Kompetenzbilanzierung*“ für die Weiterbildung eine zusätzliche Herausforderung mit sich bringt.

Durch die Einführung des DQR sind für die Integration der Bildungsbereiche und die angestrebte Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung neuartige bildungspolitische Akzente gesetzt.

3. Bildungspolitische Entwicklungen und die Verortung der Weiterbildung

3.1. Von der Qualifikation zum lebensbegleitenden Lernen

Die bildungspolitischen Leitbegriffe unterlagen in den letzten Jahrzehnten immer „*Konjunkturen*“ und Diskursen um kulturelle Hegemonie bzw. „*Deutungshoheit*“ in der Frage des Bildungsverständnisses, der institutionellen Arrangements, der Konzepte von Bildung, Lernen und Qualifikation.

Im Zuge der gesellschaftlichen Institutionalisierung der Weiterbildung/Erwachsenenbildung im letzten Jahrhundert spielte zunächst der Bildungsbegriff noch eine zentrale Rolle. In Anknüpfung an die Humboldtsche Bildungstradition nimmt das Gutachten des Deutschen Ausschusses für die Erwachsenenbildung letztlich die Ideale der Aufklärung und des Gebrauchs der Vernunft und der Mündigkeit auf. Es geht um Aneignung der Welt und der Kultur als lebensgeschichtlichen Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen sich um die Herstellung von Identität und die Entfaltung der Persönlichkeit bemühen.

*„Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in einem ständigen Bemühen lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln...“*⁵

Mit der „*realistischen Wende*“ zum Ende der 60-er, Anfang der 70-er Jahre des letzten Jahrhunderts bekommt das Thema „*Qualifikation*“ und „*Qualifizierung für Beruf und Arbeitswelt*“ eine eigene Relevanz. Curricula begründeten sich immer weniger über einen Kanon an Bildungsgütern und weniger von einer Fachsystematik her, sondern von der Verwendungssituation einer beruflichen wie auch lebensweltlichen Praxis.

Die rigiden Trennungslinien zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung verlieren an Bedeutung. Arbeit als Schlüsselkategorie wird nicht nur als Strukturprinzip gesellschaftlicher Entwicklung, sondern auch in ihrer Bildungsfunktion für menschliche Entfaltung angesehen, denn Erwerbsarbeit ist zentral für die Kultur und den Zusammenhang der Gesellschaft.

5 Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung 1960

Zugespitzt hat es Eduard Spranger schon früh in den 20er Jahren formuliert:

„Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“⁶
Bildung wird insgesamt als „Erweiterung des Gesichtskreises“ unter Einbeziehung der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung verstanden und als unverzichtbarer Teil der Kultur-Entwicklung angesehen.

So führten die bildungspolitischen Diskurse für die Erwachsenenbildung im Kontext und Nachgang der Bildungsreformen der 60-er / 70-er Jahre programmatisch zu einer Aufwertung der qualifikatorischen Funktion von Bildung.

Der „Strukturplan für das Bildungswesen“ wurde 1970 von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates vorgelegt, in dem erstmalig das vorschulische und auch das nachschulische Lernen in den Gesamtkomplex des öffentlichen Bildungswesens einbezogen worden ist.

Weiterbildung wurde zum neuen Leitbegriff für die Erwachsenenbildung. Auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Modernisierung wird die Weiterbildung zu einer gesellschaftlichen Notwendigkeit und die in der ersten Bildungsphase (Schule und berufliche Ausbildung) erworbene Bildung für den einzelnen als unzureichend angesehen, um den wachsenden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden.

Immer mehr Menschen sollten durch organisiertes Weiterlernen neue Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben können.

Folgerichtig wurde es als erforderlich angesehen, mit der institutionalisierten Weiterbildung einen ergänzenden nachschulischen, umfassenden Bildungsbereich einzurichten.

„Weiterbildung als Fortsetzung oder Wiederaufnahme früheren organisierten Lernens bildet mit vorschulischen und schulischen Lernprozessen ein zusammenhängendes Ganzes.“⁷

Dabei sollte sich Weiterbildung nicht nur auf den technisch-arbeitsweltlichen Funktionszusammenhang (auch wenn dieser als Prototyp von Wandel und Veränderung angesehen wird) beschränken, sondern eine Hilfe für den Einzelnen sein, die auf ihn zukommenden wechselnden Aufgaben in unterschiedlichen Lebensbereichen zu erfüllen. Genannt wird ausdrücklich die Förderung des Kommunikations- und Lernvermögens, die Kooperationsbereitschaft, Sensibilität und Phantasie.

Und so heißt es weiter zu Fragen der Inhalte der Weiterbildung, dass sich Weiterbildung auf alle Lebensbereiche bezieht und der Themenkatalog von lebenspraktischen Notwendigkeiten des Alltags bis zu religiösen Fragen reicht und die Erweiterung der Grundbildung, die berufliche sowie die politische Bildung, die Gesundheitsbildung und den Sport einbezieht.⁸

Diese bildungspolitische Diskussion hat mit dazu beigetragen die Weiterbildung als quartären Sektor des Bildungswesens zu etablieren, der eine eigene Logik des lebenslangen Lernens und des erwachsenenpädagogischen Diskurses einzubringen hat.

6 Eduard Spranger: Grundlegende Bildung-Berufsbildung-Allgemeinbildung, S. 10, Heidelberg 1965, erstmals in: „Kultur und Erziehung“, Leipzig 1923

7 Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates: „Strukturplan für das Bildungswesen“ 1970, S. 51

8 ebd., vgl. S. 52/53

Dies ging in der Folgezeit in der Praxis einher mit einer Akademisierung der Erwachsenenbildung, einer systematischen Institutionalisierung der öffentlich verantworteten Weiterbildung, hauptberuflichem Personal und einer Expansion der Nachfrage.

Die Teilnehmerquoten an Veranstaltungen der öffentlich verantworteten Weiterbildung hatten sich innerhalb von 20 Jahren verdoppelt.

Weiterbildung ist heute trotz aller Ambivalenzen in der Finanzierung, der Professionalisierung und der Weiterbildungsforschung ein ausdifferenzierter Teilbereich des Bildungssystems mit pluralen Strukturen und Institutionalformen sowie im wechselnden Spannungsfeld von öffentlicher Verantwortung und Marktbezug.

Bildungspolitisch zeichnet sich der Weiterbildungsbereich, anders als Schule und Hochschule, als Handlungszusammenhang mittlerer „*Systematisierung*“ aus, der durch die verschiedenen Gesetze auf Bundes- oder Landesebene geregelt wird, wobei die gesetzlichen Regelungen der Weiterbildung (mit Ausnahme der beruflichen Weiterbildung) der Kulturhoheit der Länder unterstehen. Diese setzen Rahmenstandards (ohne die extensiven Detailregulierungen wie im Schulsystem) und ermöglichen ein hohes Maß an Flexibilität und Entwicklung (Programme, Themen, Zielgruppen und Lernformate).

Insgesamt ist die gewachsene Bedeutung der Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten evident. Nicht nur aufgrund der Teilnehmendenzahlen ist der Weiterbildungsbereich inzwischen zum größten Bildungsbereich avanciert, auch der qualitative Stellenwert der Weiterbildung für die Gesamtgesellschaft und die verschiedenen Teilbereiche hat ohne Zweifel zugenommen. Die Leistungen der Weiterbildung werden in einer großen Zahl gesellschaftlicher Handlungsfelder in Anspruch genommen, um den Anforderungen der Wissensgesellschaft und des stetigen gesellschaftlichen Wandels gerecht zu werden.

3.2. Lernen im Lebenslauf fordert und fördert Kompetenzentwicklung

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich der Fokus der Organisation von Bildung und Lernen noch einmal verschoben von der institutionellen Perspektive der Systematisierung und Strukturierung der Bildungsbereiche zu einer stärkeren Subjektorientierung des Lernens. Das lernende Subjekt rückt in den Mittelpunkt der pädagogischen Thematisierung lebenslangen Lernens. Die Biografie mit einer Vielzahl von Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten wird zum Bezugspunkt für Lernprozesse. Zusätzlich zum Lernen in Bildungseinrichtungen kommen dadurch weitere Lernorte und Lernformen in den Blick.

Dazu gehören etwa die Familie als bedeutender Lernort sowie auch die Kinder- und Jugendhilfe mit dem außerschulischen Lernen⁹, aber auch der Arbeitsplatz oder das ehrenamtliche Engagement in verschiedenen gesellschaftlichen oder verbandlichen Handlungsfeldern.

Durch eine integrierte Sicht auf Bildung, die in den Lebenslauf eingebunden ist und die Vielfalt von Bildungsprozessen sowie die unterschiedlichen Lernorte und Lernumwelten betont, werden neue Akzente gesetzt und es verschieben sich auch bildungspolitisch und in der wissenschaftlichen erwachsenenpädagogischen Diskussion die Perspektiven.

⁹ Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht: „*Bildung ist mehr als Schule*“ Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte, 10.07.2002

Entgegen einem zu eng und einseitig kognitivistisch ausgelegten Bildungsbegriff, der Bildung allein auf schulisches Lernen, auf Wissen und die grundlegende Kulturtechniken reduziert, wird Bildung heute eher ganzheitlich und umfassend verstanden.

In einem derart verstandenen Begriff von Bildung verschränken sich gesellschaftliche und individuelle Dimensionen. Bildung wird so zu einem offenen und unabschließbaren Prozess, der formales Lernen (in Institutionen mit meist staatlich geregelten Abschlüssen), nonformales Lernen (in Weiterbildungseinrichtungen) und informelles Lernen einbezieht.

Dabei hat sich gezeigt, dass auf dem Hintergrund des Konzeptes des lebenslangen Lernens der Kompetenzbegriff zu einer Leitkategorie geworden ist. *„Kompetenz ist zu einem Schlüsselbegriff der politischen, der wissenschaftlichen und der bildungspraktischen Diskussion geworden.“*¹⁰

Dies gilt sowohl international, insbesondere in der europäischen Diskussion, als auch national in den diversen bildungspolitischen Diskussionen der schulischen Bildung¹¹, der Kinder- und Jugendbildung¹² oder selbst der Bildung älterer Menschen¹³ oder der beruflichen Bildung und Ausbildung, in der inzwischen zahlreiche Rahmenlehrpläne kompetenzorientiert aufgebaut sind.

Der Kompetenzansatz ist nicht zuletzt deshalb von besonderem Interesse, weil er vielfältig anschlussfähig und ganzheitlich ausgerichtet ist und den Menschen mit all seinen Facetten, den Haltungen und Werten, genauso wie seine Fertigkeiten und Fähigkeiten und Wissensbestände in den Blick nimmt und zugleich die Lernperspektiven für den Bildungs- und Qualifikationsprozess betont. Seine Stärke liegt darin, dass er unterschiedliche Bildungsbereiche, den allgemeinen und den berufsbildenden Bereich, verbindet und sich auf eine Strategie umfassenden Lernens (formales, nonformales und informelles Lernen) und die Vielzahl von Lernorten und Lernwelten bezieht.

So verstanden ist Bildung auch als ein Prozess des Aufbaus und der Vertiefung von Kompetenzen im gesamten Lebenslauf unter Aufnahme eines breiten Spektrums von Kompetenzdimensionen zu verstehen.

Dies drückt sich auch in den Empfehlungen der EU zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen aus, in denen Schlüsselkompetenzen als diejenigen Kompetenzen definiert werden, *„die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung, benötigen.“*¹⁴

Mit Bezug auf die kontroversen bildungstheoretischen Diskussionen in Bildungspolitik und Wissenschaft ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Bildung heute zu einem zentralen Thema der modernen Gesellschaft geworden ist, sich der Begründungszusammenhang als auch das damit verbundene Bildungsverständnis ebenfalls gewandelt haben.

Nach unserer Auffassung ist dabei der Bildungsbegriff immer noch ein geeigneter konzeptioneller Rahmen und eine geschichtlich geprägte *„regulative Idee“*, auf die nicht verzichtet werden sollte. Dies wird auch von einem relevanten Teil der Vertreter der erwachsenenpädagogischen Wissenschaft so gesehen.

10 Dieter Gnahs: *„Kompetenzen –Erwerb-Erfassung-Instrumente“*, DIE 2010, 2. Aufl., S. 11

11 Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW: *„Referenzrahmen Schulqualität“*, 15.03.2013

12 Deutscher Bundestag, Drucksache 15/6014: *„12. Kinder- und Jugendbericht“*, BMFSFJ, 10.10.2005

13 Empfehlungen der Expertenkommission *„Ziele in der Altenpolitik“*, Hrsg. Bertelsmann- Stiftung, 2001-2007

14 Empfehlungen des Rates vom 18.12.2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, Amtsblatt L 394/13

Bildung geht nicht in Wissen und Lernen, in Qualifikation und Kompetenzen auf, ist aber ohne sie nicht denkbar. Darüber hinaus enthält der Bildungsbegriff in Deutschland eine ethische und wertheorientierte Dimension, schließt Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Verantwortung und Engagement ein und ist einem humanistisch-demokratischen Menschenbild verpflichtet.

3.3. Kompetenzen, Facetten und Zugänge

Dass Kompetenzentwicklung als umfassender Ansatz zu verstehen ist, darauf verweist bereits die Bund-Länder-Kommission (BLK) in ihrem Strategiepapier von 2004, in dem ausgeführt wird:

„Auch das nachschulische Weiterlernen zielt wesentlich auf die Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung von praktischen Lebens- und Arbeitsanforderungen. Die Ausrichtung auf Kompetenzentwicklung muss daher für die Förderung Lebenslangen Lernens in der gesamten Lebensspanne maßgebend sein.“¹⁵

Für die Weiterbildung bedeutet dies, dass durch Bildungsangebote für Erwachsene personale, soziale und berufliche Kompetenzen gleichermaßen entwickelt werden sollen.

Während unter Qualifikation bislang vor allem definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten verstanden werden, die in organisierten Qualifizierungs- bzw. Bildungsprozessen vermittelt und letztlich durch Prüfungen/Tests bestätigt werden sowie insbesondere im beruflichen Verwendungszusammenhang Berücksichtigung finden sollen, ist der Kompetenzbegriff weitergehend.

In dem OECD-Projekt *DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies)* etwa findet sich folgende Definition:

„Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von Wissen, von kognitiven und praktischen Fähigkeiten genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (Haltung, Gefühle, Werte und Motivation). Eine Kompetenz ist also z.B. nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das.“¹⁶

Für das Kompetenzverständnis entscheidend ist das Handlungsvermögen, auf dem Hintergrund von Fachwissen situationsangemessen zu handeln (Performanz). Entscheidend ist nicht was jemand weiß, sondern was er kann und zu leisten in der Lage ist.

„Kompetenz bezeichnet das Handlungsvermögen der Person. Kompetenz umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit den Begriffen wie Methodenkompetenz (know how to know), Sozialkompetenz, Personalkompetenz oder auch Schlüsselqualifikation umschrieben werden.“¹⁷

Dabei ist darauf hinzuweisen, dass der Kompetenzbegriff nicht überall einheitlich und trennscharf verwendet wird. So führt z.B. der Sprachwissenschaftler und Strukturalist Chomsky eine weitere Unterscheidung in Kompetenz und Performanz ein, wobei Kompetenz dann eher die Disposition umfasst und Performanz die Anwendungsorientierung in den Vordergrund stellt.

15 Bundes-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) *„Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“*, Heft 115, S. 15, 2004

16 Zitiert nach Gnahn, ebd.

17 Rolf Arnold *„Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik“*, S. 176, Hrsg. Arnold, Nolda, Nuisl 2010, 2. Aufl.

Weite Verbreitung gefunden hat das Kompetenzkonzept von Erpenbeck und Heyse¹⁸, die „*Disposition*“ und „*Handlungskompetenz*“ integrieren.

Diese Vorstellung findet sich dann weitgehend auch im DQR wieder:

„Kompetenz 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.“¹⁹

4. Die Impulse der europäischen Bildungsdiskussion und der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)

Dass Bildung in den modernen, wissensbasierten Industriegesellschaften eine zunehmend wichtigere Bedeutung bekommt und die Bildung zu einer Schlüsselfrage des 21. Jahrhunderts avanciert ist, darüber gibt es in der Bildungspolitik und der Bildungswissenschaft und -forschung einen weitgehenden Konsens.

Gleichwohl bleibt die Ausgestaltung der Bildung in ihren verschiedenen Institutionalformen immer Gegenstand politischer und auch interessengeleiteter Auseinandersetzung. Auch die Leitidee und Zielvorstellungen von Bildung sind geprägt von gesellschaftlichen Diskussionen, an denen viele relevante Akteure beteiligt sind.

Gesellschaftliche Veränderungen schlagen sich auch in Bildungskonzepten und -programmen nieder. Der Bildung werden dabei unterschiedliche, z.T. widersprüchliche, Aufgaben zugewiesen. Ein ständig wachsendes Wissen muss von den Menschen und den Organisationen über Bildung angeeignet werden, um in verschiedenen Lebensbereichen Anwendung zu finden.

Gleichzeitig hält die „*Informationsgesellschaft*“ eine Flut von Informationen bereit, die ausgewählt, sortiert und in einen Zusammenhang gebracht und bewertet werden wollen. Hier kann Bildung einen Orientierungsrahmen bieten; sozusagen einen Kompass für eine komplexe Welt im Umbruch, mit dem Menschen ihren eigenen Weg finden können.

In den 90-er Jahren des vergangenen Jahrhunderts hat die EU sich bildungspolitisch verstärkt dem Thema des lebenslangen Lernens zugewandt. Unübersehbar waren in dieser Phase die arbeitsmarktpolitische Orientierung und die Gefahr der Verengung des Bildungsbegriffs und der Bildung selbst auf die Verwertbarkeit und damit auch eine Instrumentalisierung von Bildung und auch von Weiterbildung. In der Lissabon-Vereinbarung des Europäischen Rates von 2000 wird das Ziel festgeschrieben, „*die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen.*“²⁰

Dem lebenslangen Lernen wird dabei eine Schlüsselrolle zur Entwicklung ökonomischen Wachstums und des sozialen Zusammenhaltes in der Europäischen Union zugewiesen. Dabei ist die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit zu einer zentralen Leitkategorie der Bildung und Weiterbildung und auch zahlreicher Förderprogramme geworden.

In den darauffolgenden Jahren zeigen sich auf europäischer Ebene auch Bemühungen, die Ziele der allgemeinen und der beruflichen Bildung enger aufeinander zu beziehen und die europäische Dimension der Bildung zu erweitern.

18 John Erpenbeck/Volker Heyse: „*Die Kompetenzbiografie*“, 2. Aufl. 2007

19 Vertrag von Lissabon, 13. Dezember 2007

20 DQR-Glossar a.a.O.

Dabei ist durchaus im Blick, dass das lebensbegleitende Lernen eine Zeitspanne vom Vorschulalter bis zur Nacherwerbsphase umfassen muss und den Erwerb von Kompetenzen und Qualifikationen fördern soll, die die Menschen befähigen, die verschiedenen Anforderungen in einer komplexen Gesellschaft zu bewältigen.

In zahlreichen Verlautbarungen der EU wird auf die Problemdiagnose hingewiesen, die die derzeitigen Bildungssysteme insgesamt betrifft:

- dass ca. ein Drittel der europäischen Arbeitnehmer über zu geringe Qualifikationen verfügen;
- dass diejenigen, die aus persönlichen, sozialen, kulturellen oder wirtschaftlichen Gründen unter Bildungsbenachteiligungen leiden, Unterstützung benötigen, um ihr Bildungspotenzial auszuschöpfen;
- dass die Weiterbildungsbeteiligung deutlich zu erhöhen ist;
- dass das Bildungsniveau insgesamt angehoben werden müsse.

In der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates von Dezember 2006 zu „*Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*“²¹ wird noch einmal Bezug genommen auf die Rolle der Bildung zur Erhaltung und Erneuerung des gemeinsamen kulturellen Hintergrunds eines Gemeinwesens sowie zum Erlernen grundlegender sozialer und bürgerlicher Werte wie Bürgersinn, Gleichheit, Toleranz und Respekt und zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts.

Zu den wichtigsten Zielen des Referenzrahmens „*Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*“ gehört es, „*Schlüsselkompetenzen zu ermitteln und zu definieren, die in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit nötig sind.*“

Ausgeführt werden acht Schlüsselkompetenzen

- Muttersprachliche Kompetenz
- Fremdsprachliche Kompetenz
- Mathematische und Grundlagen naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
- Computerkompetenz
- Lernkompetenz
- soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
- Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
- Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Die Akzentuierung bzw. Neujustierung der europäischen Bildungspolitik schreibt der allgemeinen und der beruflichen Bildung eine entscheidende Rolle im Hinblick auf die Bewältigung der sozio-ökonomischen, demografischen, ökologischen und technologischen Herausforderungen zu.

Das lebenslange Lernen, das die Weiterentwicklung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung einschließen soll, um besser auf Veränderungen reagieren zu können und offener zu sein, ist zur neuen Leitkategorie der europäischen Bildungspolitik geworden.

Flexiblere Übergänge zwischen den Bereichen der Bildung und unterschiedlichen Lernwegen sollen angestrebt werden, wie es in dem 2009 verabschiedeten strategischen Rahmen für die euro-

²¹ „*Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen - ein europäischer Referenzrahmen*“, Anhang zur Empfehlung des Rates vom 18.12.2006, a. a. O.

päische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung ausgeführt wird.²²

Der Prozess der angestrebten vertieften europäischen Zusammenarbeit auch im Bildungsbereich führte zur Einführung eines Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR)²³ für Lebenslanges Lernen, der 2008 vom Europäischen Parlament und dem Rat beschlossen worden ist. Den einzelnen Ländern wurde empfohlen, die verschiedenen Qualifikationssysteme mit dem europäischen Referenzrahmen zu verknüpfen. Individuelle Qualifikationsbescheinigungen sollen künftig einen Verweis auf das zutreffende EQR-Niveau erhalten. Der Referenzrahmen soll es ermöglichen, Qualifikationen europaweit transparenter und vergleichbarer zu machen, aber auch eine gemeinsame Bewertungsbasis zu finden. Zudem gilt es, Durchlässigkeit und Mobilität zu erhöhen und Lebenslanges Lernen zu unterstützen.

Der EQR bezieht sämtliche Qualifikationsniveaus der allgemeinen, der beruflichen und der akademischen Aus- und Weiterbildung ein. Kennzeichnend für den EQR ist die Output-Orientierung, die an die Stelle der bisherigen Input-Orientierung getreten ist.

Die Bezugsebene sind Lernergebnisse (und deren Nachweise) sowie die Orientierung an Kompetenzen, die auf acht Niveaustufen beschrieben sind. Lernergebnisse sind darüber definiert, *„was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage zu tun ist.“*

5. Der Deutsche Qualifikationsrahmen - Stand der Diskussion und weitere Entwicklung

Die europäische bildungspolitische Diskussion gibt weitreichende Anstöße zur Verständigung über die Verzahnung unterschiedlicher Bildungsbereiche der allgemeinen und der beruflichen Bildung und über ein ganzheitliches oder integriertes Bildungsverständnis, welches das formale Lernen (meist in staatlich anerkannten Bildungsgängen mit Zeugnissen bzw. Zertifikaten abschließend), das nonformale Lernen (die organisierte Weiterbildung) und das informelle Lernen (meist in alltäglichen Handlungssituationen erfolgend) einbezieht.

Mit dem vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen verabschiedeten *„Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen“*²⁴ liegt ein Rahmen vor, der bildungsbereichsübergreifend alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems umfasst. In dem Dokument wird ausgeführt, dass dem DQR entsprechend dem deutschen Bildungsverständnis ein weit gefasster Bildungsbegriff zugrunde liegt.

Zu dem dort ausgewiesenen Verständnis von Kompetenz als umfassende Handlungskompetenz wird darauf hingewiesen, dass *„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“* sind.

Wie der EQR beschreibt auch der DQR auf acht Niveaustufen fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikation orientiert.

²² Rat der EU vom 12.05.2009 *„Schlussfolgerungen zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung“*, Amtsblatt 2009/C 119/02

²³ Rat und Parlament der EU 23.04.2008, *„Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen (EQR)“*

²⁴ Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen 22.03.2011 (Arbeitskreis Dt. Qualifikationsrahmen), gemeinsamer Beschluss vom 01.05.2013 der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie

Dabei wird im DQR Fachkompetenz unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, personale Kompetenz in „Sozialkompetenz“ und „Selbständigkeit“. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz in diesem Zusammenhang nicht eigens erwähnt.

Nach dem Verständnis des DQR sollen nicht nur alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems der Allgemeinbildung, der beruflichen Bildung - einschließlich der Weiterbildung und der Hochschulbildung - einbezogen werden, sondern auch die durch nonformales Lernen und durch informelles Lernen erworbenen Kompetenzen.

In dem Konzept einer immer stärker wissensbasierten Lerngesellschaft spielen Lernprozesse und damit das Lernen im nonformalen und informellen Bereich eine erhebliche Rolle, nicht nur quantitativ sondern auch qualitativ, und leistet einen Beitrag zur umfassenden Handlungskompetenz.

Wichtig wird, was jemand zu einem gegebenen Zeitpunkt kann und nicht so sehr, wo er es gelernt hat.

Prägend für den DQR sind

- die Orientierung an Kompetenzen
- die Orientierung an Lernergebnissen, die das bezeichnen, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben.²⁵

6. Empfehlungen des Rates der EU zur Validierung der Ergebnisse nonformalen und informellen Lernens

Von grundlegender Bedeutung für die Umsetzung und Ausgestaltung des Europäischen Qualifikationsrahmens und des Deutschen Qualifikationsrahmens ist die Empfehlung des Rates der Europäischen Union von Dezember 2012.²⁶

Im Vordergrund stehen die Stärkung des lebenslangen Lernens und die Ermöglichung flexiblerer Bildungswege sowie die Erleichterung des Überganges zwischen Arbeits- und Lernphasen, die verbesserte Transparenz von Lernergebnissen sowie die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit und der Möglichkeiten zur Partizipation.

Die Empfehlung zielt u.a. auf die Einrichtung voll funktionstüchtiger Systeme zur Validierung des nonformalen und informellen Lernens, damit die Bürger/innen ihre erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen in ganz Europa leichter ausweisen, nachweisen und präsentieren können. Es geht der EU u.a. um die Verbesserung des Verhältnisses zwischen den Bereichen Bildung, Ausbildung und Beschäftigung und um eine engere Verknüpfung von formalen, nonformalen und informellen Lernprozessen und Lernerfahrungen.

Die Mitgliedsländer der EU sollen entsprechend Regelungen für die Validierung des nonformalen und des informellen Lernens bis spätestens 2018 eingeführt haben,

„die den Einzelnen dazu befähigen, seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die durch nichtformales und informelles Lernen - gegebenenfalls auch durch Nutzung offener Bildungsressourcen - erworben wurden, validieren zu lassen.“²⁷

25 DQR-Glossar, a.a.O.

26 Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens a.a.O. (s. Fußnote 4)

27 Empfehlung des Rates vom 20.12.2012, a.a.O.

Die Regelungen sind an den jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen gekoppelt und stehen im Einklang mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen. Dabei sollen Qualitätssicherungsmaßnahmen für Bewertungsmethoden und -instrumente für die Validierungsverfahren des nonformalen und informellen Lernens angewendet und vereinbarte Standards bei der Validierung von Lernergebnissen und Lernerfahrungen eingehalten werden.

In den Empfehlungen wird angeregt, folgende Elemente in die Regelungen zur Validierung aufzunehmen:

- Identifizierung der Lernergebnisse, die eine Person auf nonformalem oder informellem Weg erzielt hat;
- Dokumentierung der Lernergebnisse, die eine Person auf nonformalem oder informellem Weg erzielt hat;
- Bewertung der Lernergebnisse, die eine Person auf nonformalem oder informellem Weg erzielt hat;
- Zertifizierung der Ergebnisse der Bewertung der von einer Person auf nonformalem oder informellem Weg erzielten Lernergebnisse in Form einer Qualifikation oder in Form von Leistungspunkten, die zu einer Qualifikation führen, oder in einer anderen geeigneten Form.²⁸

Das europäische Konzept des lebenslangen Lernens deckt damit alle Arten des Lernens ab: formales, nonformales und informelles Lernen.

Die Anerkennung und Validierung des nonformalen und informellen Lernen wird zu einem Eckpfeiler der Strategie, die darauf abzielt, dass Lernergebnisse (in Form von nachgewiesenen Kompetenzen), unabhängig davon, wie sie erworben wurden oder zustande gekommen sind, Anerkennung und Wertschätzung erfahren.

7. Rolle und Bedeutung formalen, nonformalen und informellen Lernens

Seit mehr als einem Jahrzehnt ist bildungspolitisch das Bemühen erkennbar, im Konzept lebenslangen Lernens bzw. lebensbegleitenden Lernens die bisherigen stark segmentierten Bildungsbereiche zu verzahnen und zu einem integrierten Gesamtsystem zu kommen, das aufeinander aufbaut und Durchlässigkeit ermöglicht.

In einem Verständnis des Lernens, das offen für neue Lehr-/Lernformen und Lernorte und Lernkulturen ist, soll die Gesamtheit allen formalen, nonformalen und informellen Lernens erfasst werden.

„Dabei wird Lernen verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen, Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen.“²⁹

28 Empfehlung des Rates vom 18.12.2012, S. 3, a.a.O.

29 Bundes-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK): „Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“, Heft 115, S. 5, a.a.O.

Auch wenn Begriffe und Verständnis der drei Arten der oben aufgeführten Lernprozesse in den verschiedenen europäischen Ländern z.T. differieren, kann man im Allgemeinen folgende Differenzierung und Zuordnung vornehmen:

7.1. Formales Lernen

Formales Lernen findet in einem organisierten und strukturierten Kontext statt, üblicherweise in Einrichtungen der allgemeinen oder beruflichen Bildung, und schließt mit einem Zertifikat (Diplom/Schulabschluss o.Ä.) ab, das eine Überprüfung der Lernergebnisse impliziert. Die Bewertung wird anhand von vorab festgelegten Standards und Referenzniveaus vorgenommen. Formales Lernen ist auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lehrziele in organisierter Form gerichtet.

Die Lernprozesse sind methodisch-didaktisch strukturiert, mit ihnen soll ein definiertes Lernergebnis angestrebt werden. Die Lernsituation und das Lernsetting werden von pädagogisch-professionell ausgebildeten Personen gestaltet.

Formales Lernen unterliegt dabei einer weitgehenden staatlichen Regulierung über Lehrpläne, Festlegung des Unterrichtsumfangs sowie der Akkreditierung und dem Einsatz von fachlich ausgebildeten Lehrkräften.

7.2. Nonformales Lernen

Nonformales Lernen findet überwiegend in Weiterbildungseinrichtungen (aber auch in Betrieben, Musikschulen etc.) statt.

Es handelt sich dabei um organisiertes Lernen, dem Lernziele, Lerninhalte und in der Regel auch ein Curriculum zugrunde liegen. Die Lernprozesse werden ebenfalls durch fachlich ausgebildete Lehrkräfte gestaltet.

Im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen können auch Zertifikate vergeben werden, die eine Bewertung von Lernergebnissen einschließen und erworbene Kompetenzen bestätigen (z.B. Computerführerschein, Sprachenzertifikat).

Im Gegensatz zum Bereich des formalen Lernens, bei dem in der Regel Bildungsgänge mit einem Abschluss zertifiziert werden, sind die im Bereich des nonformalen Lernens vergebenen Zertifikate eher modular bezogen und haben (mit Ausnahme der schulabschlussbezogenen Weiterbildung als „*Schnittmenge*“ zum formalen Lernen) keine allgemeine staatliche Anerkennung und Verkehrsgeltung.

Der Bereich des nonformalen Lernens in Weiterbildungseinrichtungen hat partiell ähnliche „*Lernstrukturen*“ und „*-formen*“ wie das formale Lernen, zeichnet sich aber durch einen geringeren Grad an Regulierung und eine besondere Flexibilität durch eine starke Bedarfs-, Nachfrage- und Teilnehmerorientierung aus, die in der Lage ist, zeitnah auf gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen zu reagieren und diese in Bildungsprogramme zu transferieren.

Insgesamt liegt die besondere Stärke der Weiterbildung darin, je nach Akzentsetzung Bezüge herzustellen zwischen wissenschaftlicher Orientierung und Fundierung und den Praxisanforderungen der Lebenswelt, Arbeitswelt und den gesellschaftlichen Herausforderungen mit den spezifischen Möglichkeiten, für unterschiedliche Zielgruppen und Handlungsbezüge passgenaue Bildungsangebote zu machen.

7.3. Informelles Lernen

In der Strategie des lebenslangen Lernens hat das informelle Lernen in den beiden letzten Jahrzehnten eine Aufwertung erfahren.

Bezeichnet werden damit Lernprozesse, die oft beiläufig während der gesamten Biografie eines Individuums in verschiedenen Kontexten (Familien, Freundeskreis, Vereine und Verbände aber auch in Betrieben und am Arbeitsplatz und im ehrenamtlichen Engagement) erfolgen.

Für die Ausschöpfung des gesamten Bildungs- und Lernpotenzials hat das informelle Lernen aus gesellschaftlicher Perspektive eine zunehmende Aufwertung erfahren.

Während die Bildungsdebatten in ihren früheren Verlauf ausgesprochen kognitiv ausgerichtet und weitgehend schul- und unterrichtsbezogen waren, spielen heute nicht-schulische Lernorte und das außerschulische Lernen eine größere Rolle. Unter Aufnahme der Bildungsidee geht es auch um Fragen der „Lebensführungs- und Lebensbewältigungskompetenz“. Gerade im gesellschaftlichen Zusammenhang ist das Zusammenspiel von sozialer, personaler und kommunikativer Kompetenz mit Qualifikationserfordernissen und dem formalen Lernen unverzichtbarer geworden.³⁰

Es gibt vielfältige Orte im gesellschaftlichen Leben, in denen Handlungskompetenz entsteht und entwickelt wird.

Dieses Lernen im Alltag ist meist selbstgesteuert, selbstorganisiert oder vielmals beiläufig. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeiten, Lernförderung, pädagogischem Setting nicht organisiert oder strukturiert und systematisch beabsichtigt.

Auch wenn der DQR als kompetenzorientierter Referenzrahmen grundsätzlich für die Einbeziehung jeglichen Lernens geeignet und auch für das informelle Lernen offen ist, ist die Anerkennung des informellen Lernens in der Praxis in Deutschland nicht weit verbreitet. Man muss aber konstatieren, dass es in Teilen der Arbeitswelt immer mehr Wertschätzung erfährt und zunehmend auf Interesse stößt.

Wesentliche Voraussetzung für eine stärkere Berücksichtigung des informellen Lernens ist die Entwicklung von Standards zur Identifizierung, Beschreibung und Dokumentation von Kompetenzen und deren Bestätigung.

Die verschiedenen Kompetenzbilanzierungsmodelle und Kompetenzportfolios (wie Profilpass, Talentkompass, Kompetenzbilanz) bieten hier eine Grundlage für eine notwendige Weiterentwicklung und künftige Einbeziehung in den DQR.

8. Kompetenzentwicklung für das Berufsfeld Weiterbildung

Ohne bereits Ergebnisse der Angebotserhebung vorweg zu nehmen, wollen wir einen Blick darauf werfen in wie weit die Praxis der Weiterbildung auf ein Instrument wie den DQR vorbereitet ist.

So haben sich die Aufgaben- und Tätigkeitsprofile im Berufsfeld Weiterbildung in den letzten Jahrzehnten breiter ausdifferenziert.

Für die Weiterbildungseinrichtungen können dabei unterschiedliche (Kern-) Aufgaben unterschiedlichen Ebenen zugeordnet werden:

³⁰ Hans-Uwe Otto/Thomas Rauschenbach: „Die andere Seite der Bildung - zum Verhältnis von formalen und informellen Bildungsprozessen“, 2. Aufl. 2008, S. 20

Die **Makroebene** beinhaltet stärker Steuerungsaufgaben im Blick auf die Organisationsentwicklung von Einrichtungen. Dazu gehören Managementaufgaben wie Personaleinsatz und -entwicklung, Finanzsteuerung, Qualitätsmanagement, Marketing und Evaluation, das Bildungsmonitoring sowie Strategieentwicklung. Hier geht es vor allem um das Leitungs- und Managementhandeln.

Die **Mesoebene** bezieht sich vor allem auf das Bildungsmanagement durch weitgehend hauptberufliche Mitarbeiter/innen: in der Programmentwicklung, in dem Einsatz von neben- und freiberuflichen Mitarbeitenden, deren Beratung, Begleitung und die Organisation von Fachdiskursen sowie die Auswertung und Weiterentwicklung des Programmangebots. Ergänzend kommen Aufgaben wie die Umsetzung des Qualitätsmanagements, die Öffentlichkeitsarbeit und die Beratung, aber auch die Projektakquise hinzu. Dies ist die Ebene der hauptberuflichen Mitarbeiter/innen mit planenden und disponierenden Aufgaben, die den Weiterbildungseinrichtungen ein zentraler Faktor für Qualität und Personaleinsatz sind.

Die **Mikroebene** umfasst vor allem die lehrende Tätigkeit, die pädagogische Interaktion mit heterogenen Ziel- und Adressatengruppen der Weiterbildung, die Durchführung von Weiterbildungsveranstaltungen, die methodisch-didaktische Strukturierung, die Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen sowie auch die Lernberatung.

Darüber hinaus müssen sich professionell arbeitende Weiterbildungseinrichtungen mit gesellschaftlichen Bedarfen an Weiterbildung, mit bildungspolitischen und gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen, um neuen Themen, Zielgruppen und Qualifikationsbedarfen gerecht zu werden.

Diese Fragen betreffen insgesamt das (Funktions-)System Weiterbildung und die Verortung im gesellschaftlichen Kontext und im Kontext des auf den Lebenslauf bezogenen Bildungswesens.

In der Professionalisierungsdebatte, die für die Weiterbildung bereits seit 1970 ein wichtiges Thema ist, haben sich im wissenschaftlichen bzw. pädagogischen und auch bildungspraktischen Diskurs die Akzente verschoben. Aktuell steht nicht mehr die bloße „*Verberuflichung*“ der Erwachsenenbildung im Fokus. Die Verbindung von system-, organisations- und didaktisch-handlungsorientierten Überlegungen ist heute prägend.

Für eine hauptberufliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung gibt es keinen monolinearen oder ausschließlichen Ausbildungsweg (wie z.B. der Studiengang Diplom-Pädagogik). Es kommen dafür unterschiedliche - zumeist akademische - Qualifikationen in Frage, die allerdings häufig im Kontext humanwissenschaftlicher Studiengänge erworben werden.

Die Pluralität der Qualifikationen und Zugänge zum Berufsfeld Erwachsenenbildung, die zuweilen als Schwäche ausgelegt wird, kann aber auch eine Stärke der Weiterbildung darstellen, da so den pluralen Lebensbedingungen in der modernen Gesellschaft leichter entsprochen und Themen in bedarfsgerechte Bildungsangebote umgesetzt werden kann. Berufstypische Profile zeichnen sich gerade in modernen Berufen durch eine Ausdifferenzierung von Tätigkeiten und Aufgabenschnitten aus, für die auf unterschiedliche Kompetenzen und weniger auf standardisierte Abschlüsse zurückgegriffen wird.

Weitgehend Konsens ist jedoch, dass eine hauptberufliche Struktur der Weiterbildungseinrichtungen ein unverzichtbarer Garant von Professionalität und Qualität in der Weiterbildung ist. Die Felder professionellen Handelns sind dabei auf die verschiedenen Handlungsebenen hin ausdiffe-

renziert und beziehen die Managementebene, das Bildungsmanagement durch hauptberuflich Mitarbeitende und die freiberuflichen und nebenamtlichen Lehrenden mit ein.

In diesem Zusammenhang erscheint das Thema Professionalität und Professionalisierung in einer neuen Perspektive. Professionalisierung beschäftigt sich danach mit der Struktur und der Entwicklung erwachsenenpädagogischer Berufe, sie impliziert eine dynamische Komponente. Es geht um die Entwicklung von Professionalität, wobei eine wissenschaftsorientierte Grundqualifikation und eine durch Erfahrung und andere Lernkontexte erworbene Kompetenzaufschichtung eine valide Grundlage bilden.

Danach ist *„Professionalität kein Zustand, der erreicht werden kann, sondern eine Kompetenz, die sich situativ immer wieder neu als berufliche Leistung zu bewähren und weiterzuentwickeln hat.“*³¹

Zur Professionalität der Weiterbildung gehört unabdingbar die Kommunikation zwischen erwachsenenpädagogischer Wissenschaft und der erfahrungsbasierten Berufspraxis der Erwachsenenbildung. Nicht zuletzt Qualitätsentwicklung und Qualitätsmanagement, die heute mit zu den zentralen Aufgaben von Weiterbildungseinrichtungen gehören, sind genuiner Bestandteil einer zeitgemäßen Professionalisierung.

Die bildungspolitischen Entwicklungen mit der Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens und der Umsetzung über den Deutschen Qualifikationsrahmen geben der bisher geführten Professionalisierungsdebatte neue Impulse, werfen aber auch neue Fragen auf, die u.a. Standards für den Berufszugang, den Personaleinsatz von Erwachsenenbildner/innen sowie deren Fortbildung betreffen.

Im Kontrast zur bisher dominanten Curriculumorientierung, mit der Orientierung an abfragbaren Inhalten, die traditionellerweise im deutschen Bildungswesen leitend ist, erfolgt im EQR/DQR eine stärkere Orientierung an Kompetenzen (als Ergebnis von Lernprozessen), wobei die Lernwege der Aneignung selbst unterschiedlich sein können.

Die bereits oben beschriebenen bildungspolitischen Entwicklungen tangieren die Professionalisierungsbemühungen in den verschiedenen europäischen Ländern und auch die vorhandenen Professionalisierungsansätze. Unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernwege finden sich Professionalisierungsansätze sowohl in formaler und nonformaler als auch informeller Form für die unterschiedlichen Gruppen mit einer Tätigkeit in der Erwachsenenbildung.

Zu den formalen Professionalisierungsansätzen zählen etwa Studiengänge der Erwachsenenbildung.

Zu den nonformalen Professionalisierungsansätzen gehören die träger- und verbandseigenen Angebote der Fort- und Weiterbildung für nebenberufliche, selbständige oder auch ehrenamtliche Kursleiter/innen in der Erwachsenenbildung, aber auch für hauptamtliche Mitarbeiter/innen. Diese finden sich bei einer Reihe von Landesorganisationen der Weiterbildung sowohl der kommunalen wie auch der freien Träger (Kirchen, Gewerkschaften, Sportverbände, Wohlfahrtsverbände).

31 Wiltrud Giesecke in: Arnold, Nolda, Nuissl: *„Wörterbuch Erwachsenenbildung“*, 2. Aufl., a.a.0

Zu den informellen Professionalisierungsansätzen zählen etwa die Lektüren erwachsenenpädagogischer Literatur, der kollegiale Fachaustausch, Hospitation und Beratung, der Besuch von Konferenzen sowie „*Learning by doing*“.

Die Bemühungen um Professionalisierung der in der Erwachsenenbildung Tätigen zeichnet sich in der Realität durch Vielfalt und Pluralität aus. Träger- und verbandsspezifische Angebote, Angebote von Berufsverbänden, Kammern etc. wie auch wissenschaftliche Angebote (Studiengänge orientiert am Kerncurriculum Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, Kontaktstudien, Fernstudienangebote) tragen ihren Teil zur Professionalisierung bei.

Das Problem ist, dass es keine einheitlichen trägerübergreifenden, formalisierten und vergleichbaren Qualifikations- und Kompetenzstandards gibt. Auch wenn die Heterogenität des Handlungsfeldes Weiterbildung außer Zweifel steht, könnten ein sektoraler Kompetenzrahmen (bezogen auf die Branche Weiterbildung) und die Entwicklung stellenbezogener Kompetenzprofile mit den für die jeweilige Tätigkeit relevanten Einzelkompetenzen ein wesentlicher Bestandteil in der Professionalisierung des pädagogischen Personals werden.

Gegenwärtig kann die Vergleichbarkeit einer kompetenzorientierten Professionalitätsentwicklung im Ergebnis für die Weiterbildung noch nicht festgestellt werden.

Als Baustein auf diesem Weg ist aber auf verschiedene laufende oder abgeschlossene Professionalisierungs-Projekte auf EU-Ebene exemplarisch hinzuweisen³²:

Vinepac:

Das Projekt konzentriert sich auf einen Kompetenzrahmen für Trainer. Dabei geht es um die Validierung von informellen und nonformalen pädagogischen Kompetenzen von Erwachsenenbildner/innen, wobei in einem gestuften Verfahren zur Kompetenzerfassung Selbst- und Fremdeinschätzung zusammengeführt wird.

QF2 Teach:

Hier ging es um die Identifikation von Kernkompetenzen von Weiterbildner/innen mit lehrender Tätigkeit.

Flexipath:

Bei diesem Projekt ging es darum, einen Kompetenzrahmen für Weiterbildner/innen zu entwickeln, deren Tätigkeit zu einem erheblichen Teil makrodidaktische bzw. Managementtätigkeiten umfasst.

Kompetenzbilanzierungsinstrument „Kompass“ (Kompetenzkompass für Weiterbildner/innen): Der Kompetenzpass für Weiterbildner/innen wurde von der TU Dresden entwickelt und erprobt und richtet sich an Tätige in der Weiterbildung mit Blick auf die sich immer weiter differenzierenden Tätigkeitsfelder. Neben Selbst- und Fremdeinschätzung erfolgt eine kommunikative Validierung (unter Einbeziehung des Austausches von Anwendern und Fremdeinschätzungen).

32 Die Projekte sind u.a. beschrieben in: Elke Gruber, Gisela Wiesner (Hrsg): „*Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken - Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen*“, Bielefeld 2012

Schlüsselkompetenzen für das Weiterbildungspersonal

Hier handelt es sich um ein europäisches Forschungsprojekt zur Identifizierung von Schlüsselkompetenzen, die zur Steigerung der Qualität des Weiterbildungspersonals beitragen.

Ausgehend von der Beschreibung von Tätigkeitsclustern von Erwachsenenbildner/innen, die von der Bedarfserhebung über die Programmentwicklung bis zur Durchführung, Evaluation und zum Monitoring reichen und die generelle Managementaufgaben (Personal, Finanzen, Organisation, Marketing und Strategie) mit einschließen, werden allgemeine Kompetenzen beschrieben, die eine Grundvoraussetzung für die professionelle Arbeit im Erwachsenenbildungsbereich darstellen.

Danach gehören zu den Schlüsselkompetenzen von Erwachsenenbildnern:

- persönliche Kompetenz
- interpersonale Kompetenz
- professionsbezogene Kompetenz (Verantwortung für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung)
- Expertise (Fachkompetenz, Experten eines Fachbereichs)
- didaktische Kompetenzen
- Kompetenz zur Lernförderung von Erwachsenen
- Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und Diversität in Gruppen

Zu erwähnen ist, dass die angeführten Kompetenzen nicht von den einzelnen Tätigen erwartet werden, sondern dass die Kompetenzen insgesamt in einer Weiterbildungs-Institution vorhanden sein sollten.

9. Projektziel, -auftrag und -durchführung

Unter Berücksichtigung der aufgeführten bildungspolitischen Entwicklungen stellt sich für die Weiterbildung/Erwachsenenbildung (nonformale Bildung), die auf der Grundlage von Weiterbildungsgesetzen oder Fördergesetzen in öffentlicher Verantwortung und in pluraler Trägerschaft Bildungsveranstaltungen auf der Basis „organisierten Lernens“ durchführt, die Frage der Anschlussfähigkeit an den Deutschen Qualifikationsrahmen und der Verortung in diesem Kontext.

Der Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V. hat dazu mit Unterstützung des Landes NRW ein Projekt durchgeführt um im Dialog mit Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlicher Bereiche der Weiterbildung (allgemeine Weiterbildung, politische Bildung, berufliche Bildung, kulturelle Bildung und die Familienbildung) die Frage der Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an den DQR zu beraten und exemplarisch Weiterbildungsangebote zu erheben, die anschlussfähig sein können.

Das Projekt soll beitragen zur Klärung,

- welche Angebotsformate der Weiterbildung strukturell anschlussfähig sein können;
- inwieweit Weiterbildungsveranstaltungen und ihre vorliegenden Curricula und/oder Ausschreibungen sich über die Beschreibung von Inhalten und Lernzielen auch auf eine Kompetenzorientierung beziehen bzw. wie diese zu entwickeln wäre;
- welche Verfahren zur Validierung von Lernergebnissen von Weiterbildungseinrichtungen eingesetzt werden oder künftig zu berücksichtigen sind, um vergleichbare Standards zu gewährleisten.

In dem Projekt geht es auch darum, auf der Basis verstärkter Kompetenzorientierung und der wachsenden Bedeutung der Validierung von Lernergebnissen Möglichkeiten der Beteiligung und Einbeziehung der gemeinnützigen und öffentlich geförderten Weiterbildung an den DQR zu erschließen.

Die Ergebnisse des Projekts sollen zu einem träger- und einrichtungsübergreifenden Dialog beitragen.

Beteiligt an dem Projekt sind viele Partner und Experten aus der Praxis der Weiterbildung, wie auch aus der erwachsenenpädagogischen Wissenschaft und z.T. der Bildungsverwaltung.

9.1. Rahmen und Ausgangspunkt des Projektes

In einem mehrjährigen Prozess unter geteilter Verantwortung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) sowie unter kontinuierlicher Mitwirkung der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen sowie weiteren Akteuren und Experten im Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) wurde der Deutsche Qualifikationsrahmen in seiner jetzigen Fassung erarbeitet und in einem ersten Schritt ein Großteil der Qualifikationen des formalen Bildungsbereiches den Niveaustufen des DQR bereits zugeordnet.

Im Folgenden wird der DQR mit seinen einzelnen Niveaustufen³³ als Transparenzinstrument vorgestellt und um den aktuellen Stand der Zuordnung aus dem Referenzierungsbericht³⁴ ergänzt: Für die Beschreibung der acht Niveaus des DQR ist dabei eine einheitliche Struktur vorgegeben:

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

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.

³³ Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011

³⁴ Deutscher EQR-Referenzierungsbericht, 08.05.2013

<p>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.</p>			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
<p>Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.</p>	<p>Über kognitive und praktische Fertigkeiten verfügen, um einfache Aufgaben nach vorgegebenen Regeln auszuführen und deren Ergebnisse zu beurteilen. Elementare Zusammenhänge herstellen.</p>	<p>Mit anderen zusammen lernen oder arbeiten, sich mündlich und schriftlich informieren und austauschen.</p>	<p>Unter Anleitung lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen und Lernberatung annehmen.</p>
<p>Aktueller Stand der Zuordnung: Berufsausbildungsvorbereitung Maßnahmen der Agentur für Arbeit (BvB) Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)</p>			

<p>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.</p>			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
<p>Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Über grundlegendes allgemeines Wissen und grundlegendes Fachwissen in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen.</p>	<p>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>	<p>In einer Gruppe mitwirken. Allgemeine Anregungen und Kritik aufnehmen und äußern. In mündlicher und schriftlicher Kommunikation situationsgerecht agieren und reagieren.</p>	<p>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.</p>

<p>Aktueller Stand der Zuordnung: Berufsausbildungsvorbereitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maßnahmen der Agentur für Arbeit (BvB) - Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) - Einstiegsqualifizierung (EQ), <p>Berufsfachschule (berufliche Grundbildung)</p>

<p>Niveau 3 Über Kompetenzen zur selbstständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p>			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
<p>Über erweitertes allgemeines Wissen oder über erweitertes Fachwissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p>	<p>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.</p>	<p>In einer Gruppe mitwirken und punktuell Unterstützung anbieten. Die Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten, Abläufe gestalten und Ergebnisse adressatenbezogen darstellen.</p>	<p>Auch in weniger bekannten Kontexten eigenständig und verantwortungsbewusst lernen oder arbeiten. Das eigene und das Handeln anderer einschätzen. Lernberatung nachfragen und verschiedene Lernhilfen auswählen.</p>
<p>Aktueller Stand der Zuordnung: Duale Berufsausbildung (2-jährige Ausbildung) Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)</p>			

<p>Niveau 4 Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p>			
<p>Fachkompetenz</p>		<p>Personale Kompetenz</p>	
<p>Wissen</p>	<p>Fertigkeiten</p>	<p>Sozialkompetenz</p>	<p>Selbstständigkeit</p>
<p>Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p>	<p>Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbstständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen. Transferleistungen erbringen.</p>	<p>Die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten. Abläufe und Ergebnisse begründen. Über Sachverhalte umfassend kommunizieren.</p>	<p>Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten.</p>
<p>Aktueller Stand der Zuordnung: Duale Berufsausbildung (3- und 3½-jährige Ausbildung) Berufsfachschule (Assistentenberufe) Berufsfachschule (vollqualifizierende Berufsausbildung)</p>			

<p>Niveau 5 Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.</p>			
<p>Fachkompetenz</p>		<p>Personale Kompetenz</p>	
<p>Wissen</p>	<p>Fertigkeiten</p>	<p>Sozialkompetenz</p>	<p>Selbstständigkeit</p>
<p>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.</p>	<p>Über ein sehr breites Spektrum spezialisierter kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen. Arbeitsprozesse übergreifend planen und sie unter umfassender Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen beurteilen. Umfassende Transferleistungen erbringen.</p>	<p>Arbeitsprozesse kooperativ, auch in heterogenen Gruppen, planen und gestalten, andere anleiten und mit fundierter Lernberatung unterstützen. Auch fachübergreifend komplexe Sachverhalte strukturiert, zielgerichtet und adressatenbezogen darstellen. 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>Aktueller Stand der Zuordnung: IT-Spezialist (Zertifizierter), Servicetechniker (Geprüfter)</p>			

<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.</p>			
<p>Fachkompetenz</p>		<p>Personale Kompetenz</p>	
<p>Wissen</p>	<p>Fertigkeiten</p>	<p>Sozialkompetenz</p>	<p>Selbstständigkeit</p>
<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) 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.</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 oder einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen.</p>	<p>In Expertenteams verantwortlich arbeiten oder Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten. Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen. 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>Aktueller Stand der Zuordnung: Bachelor, Fachkaufmann (Geprüfter), Fachwirt (Geprüfter), Meister (Geprüfter), operativer Professional (IT) (Geprüfter) Fachschule (Staatlich geprüfter)</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	Selbstständigkeit
<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 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>
<p>Aktueller Stand der Zuordnung: Master, Strategischer Professional (IT) (Geprüfter)</p>			

<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.</p>			
<p>Fachkompetenz</p>		<p>Personale Kompetenz</p>	
<p>Wissen</p>	<p>Fertigkeiten</p>	<p>Sozialkompetenz</p>	<p>Selbstständigkeit</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) oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategie- und innovationsorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über entsprechendes Wissen an den Schnittstellen zu angrenzenden Bereichen verfügen.</p>	<p>Über umfassend entwickelte Fertigkeiten zur Identifizierung und Lösung neuartiger Problemstellungen in den Bereichen Forschung, Entwicklung oder Innovation in einem spezialisierten wissenschaftlichen Fach (entsprechend der Stufe 3 [Doktoratsebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse) oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Innovative Prozesse auch tätigkeitsfeldübergreifend konzipieren, durchführen, steuern, reflektieren und beurteilen. Neue Ideen und Verfahren beurteilen.</p>	<p>Organisationen oder Gruppen mit komplexen bzw. interdisziplinären Aufgabenstellungen verantwortlich leiten, dabei ihre Potenziale aktivieren. Die fachliche Entwicklung anderer nachhaltig gezielt fördern. 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>Aktueller Stand der Zuordnung: Promotion</p>			

Bei der Zuordnung der ausgewählten Qualifikationen der formalen Bildung hat man sich dabei v.a. an den relevanten Ordnungsmitteln (Gesetzen, Verordnungen, Rahmenvereinbarungen, Studienordnungen) sowie Richtlinien, Lehrplänen, Prüfungsordnungen und Zertifikaten der Akkreditierungsagenturen orientiert.

Der Tabelle mit den Niveauzuordnungen (besonders deutlich in der Zuordnung zu den Niveaustufen 3 und 4) kann dabei ebenfalls entnommen werden, dass es eine Korrelation zwischen der Qualifizierungsdauer und der Niveaueinstufung der Qualifikation im Bereich der formalen Bildung gibt.

Für die formalen Bildungsprozesse kann demzufolge vermutet werden, dass sich trotz des durch die Europäische Union angestoßenen Perspektivwechsels von der Input- zur Outcome-Orientierung die Zuordnung der Qualifikationen zu den Niveaustufen des DQR doch wieder stärker am Input - und damit bekannten Zuordnungskriterien orientiert.

9.2. Erhebung von Angebotsprofilen

Entsprechend der Zuordnungslogik der formalen Qualifikationen war es ein Ansatz für das Projekt, Angebotsprofile zu identifizieren, die aufgrund der Lehrgangsdauer, der Orientierung an Curricula und Lernzielen sowie eines zertifizierten Abschlusses nach erfolgter Überprüfung des Lernerfolgs, eine Anschlussfähigkeit an den DQR erwarten lassen.

Als Erhebungsgrundlage wurden die Einrichtungen um die Zusendung von exemplarisch ausgewählten Ausschreibungstexten (und/oder) Curricula von Weiterbildungsveranstaltungen gebeten, die mit einer Art der Überprüfung von Lernergebnissen abschließen. Desweiteren sollte jeweils ein dazugehöriges Zertifikat (Muster ohne Personenbenennung mit der Beschreibung der Inhalte und Lernergebnisse) übersandt werden.

Zu jedem eingereichten Angebotsformat wurden darüber hinaus mittels eines Rasters Aussagen zu folgenden Strukturmerkmalen abgefragt:

- Zielgruppe/Teilnehmervoraussetzungen
- Umfang der Fortbildung (in Unterrichtsstunden)
- Art der Überprüfung des Lernergebnisses
- Reichweite des Zertifikats /Anerkennung (z. B. Landesverband, Berufsverband, Fachverband, Krankenkassen, etc.)

Die Ergebnisse wurden erfasst, wo es möglich war, quantifiziert und in Auswertungsworkshops trägerübergreifend diskutiert.

Die erhobenen Daten wurden daraufhin analysiert:

- welche Angebotsformate der Weiterbildung strukturell anschlussfähig sein könnten,
- inwieweit Weiterbildungsveranstaltungen und ihre vorliegenden Curricula und/oder Ausschreibungen sich über die Beschreibung von Inhalten und Lernzielen auch auf eine Kompetenzorientierung beziehen bzw. wie diese zu entwickeln wäre,

- sowie welche Verfahren zur Validierung von Lernergebnissen von Weiterbildungseinrichtungen eingesetzt werden oder künftig zu berücksichtigen sind, um vergleichbare Standards zu gewährleisten.

9.3. Deskriptive Auswertung der Praxiserhebung

Um für Nordrhein-Westfalen ein annähernd repräsentatives Ergebnis zu erzielen und der Pluralität der Weiterbildungslandschaft zu entsprechen wurden gezielt Einrichtungen um die Mitwirkung im Projekt gebeten.

Kriterien des Samples waren

- Berücksichtigung der unterschiedlichen Größe,
- Trägerschaften, Infrastruktur der Region,
- Zugehörigkeit zu den unterschiedlichen Bezirksregierungen sowie
- Anwendung unterschiedlicher QM-Systeme.

Die Praxiserhebung zur Angebotsstruktur der Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen umfasste insgesamt 66 verschiedene Angebote von 20 unterschiedlichen Anbietern (dabei sind die standardisierten EDV Fortbildungen der Volkshochschulen sowie drei Anbieter von Qualifizierungen für Tagesmütter/-väter nach dem DJI-Curriculum je einmal stellvertretend genannt).

Die Anbieterstruktur der mitwirkenden Einrichtungen setzt sich aus folgenden Trägerbereichen zusammen und spiegelt damit die Pluralität der Weiterbildungsbranche wider:

Volkshochschulen, Einrichtungen der Landesorganisation für eine andere Weiterbildung, Katholische und Evangelische Erwachsenenbildung, Einrichtungen der Familienbildung, das Bildungswerk des Landessportbundes, die Paritätische Akademie und weitere freie Träger.

9.3.1. Umfang der Weiterbildungsmaßnahmen

Der Umfang der erfassten Weiterbildungsmaßnahmen beträgt zwischen 30 und 1.700 Unterrichtsstunden, wobei der Schwerpunkt bei einem Umfang zwischen 100 und 300 Unterrichtsstunden liegt.

Bei dem 1.700 Unterrichtsstunden umfassenden Angebot handelt es sich um eine einjährige Vollzeitweiterbildung, die eine abgeschlossene Berufsausbildung in dem Bereich voraussetzt. Alle anderen Angebotsformate setzen sich aus mehreren, meist an Wochenenden stattfindenden, Modulen zusammen und erstrecken sich über Zeiträume bis zu 3 Jahren.

Neben dem Umfang des Bildungsangebotes in Unterrichtsstunden sollte hier jedoch noch der „*Workload*“ als quantifizierbarer Lern- und Arbeitsaufwand zur Erlangung des Lernergebnisses Berücksichtigung finden. Zu diesem Zweck seien hier exemplarisch jeweils zwei Beispiele aus unterschiedlichen Bereichen genannt:

Teilnahmevoraussetzungen:

Die meisten der erfassten Angebote setzen eine abgeschlossene Berufsausbildung sowie eine Berufserfahrung bzw. Feldkompetenz voraus:

Ausbildung zur Qi-Gong Kursleitung: pflegerische, medizinische oder therapeutische Ausbildung sowie 2 Jahre Übungspraxis Qi Gong oder vergleichbarer körperorientierter Übungsweg

Qualifizierung zur Supervisorin/ zum Supervisor: Fach- und Führungskräfte, mind. 5 Jahre Berufserfahrung, humanwissenschaftliche Hochschulausbildung

Workload durch **Praxisprojekte, Lehrbriefe, oder Hausaufgaben**, die prüfungsrelevant bzw. Voraussetzungen für die Erlangung des Zertifikates sind beispielhaft werden dafür hier benannt:

Fachfrau/Fachmann für Büchereiarbeit:

Zusätzlich zu vier Fortbildungsmodulen haben die Teilnehmenden folgende Aufgaben vor bzw. zwischen den Modulen zu bearbeiten:

eine vorbereitende Buchlektüre, Beschreibung des Konzepts der eigenen Bücherei, Rückschlüsse für die Bestandsaufnahme und -pflege, Entwurf eines Jahresberichtes, Konzeption eines Praxisprojektes, steckbriefartige Bearbeitung eines individuell ausgewählten Buches aus dem Kanon sperriger Titel, Planung, Durchführung und Reflexion einer Maßnahme im Bereich Öffentlichkeitsarbeit, Bearbeitung von zwei Studienbriefen sowie die Rezension eines frei gewählten Mediums

Ausbildung zur Shiatsu-Praktikerin:

neben 500 Zeitstunden Lehrgangs-Unterricht werden ca. 350 Stunden im Rahmen des Selbststudiums und durch Behandlungsnachweise erwartet.

Workloads in Form von **Hospitationen, Arbeits- oder Lerngruppen oder Lehrcoachings** etc., die der kollegialen und fachlichen Reflexion und Problembearbeitung gelten, z.B.:

Fortbildung zur Fachkraft für eine Reggio-inspirierte Kultur des Lernens in Kitas:

Zwei ganztägige Hospitationen in Reggio-orientierten Kitas, regionale Arbeitsgruppen jeweils zwischen den acht Modulen der Fortbildung

Ausbildung Deeskalationstrainer/in Gewalt und Rassismus, Weiterbildung Mobbing-Interventionstrainer/in:

neben den 176 Unterrichtsstunden 24 Stunden zur Praxisvorbereitung und Auswertung sowie Selbst- und Fremdevaluation der Praxisübung

Coaching mit System und Spiritualität, Ausbildung zum Coach:

zusätzlich zu den 200 Unterrichtsstunden acht Kontroll-Coaching-Tage in einer Regionalgruppe, Durchführung von 15 Coaching-Einheiten á 90 Minuten, 10 Einheiten Einzel-Lehrcoaching á 90 Minuten sowie schriftliche Abschlussarbeit zum eigenen Coaching-Konzept.

Dies sind nur einige Beispiele, die die Möglichkeiten der Weiterbildung sowohl durch das Ineinandergreifen von Weiterbildung und Praxisanwendung, als auch durch die Schnittstelle zum informellen Lernen aufzeigen. Für eine Anschlussfähigkeit an den DQR darf das Bildungsangebot

daher nicht auf die formale Betrachtung der reinen Unterrichtsstundenzahl reduziert werden, sondern ist der gesamte Workload zu berücksichtigen.

9.3.2. Inhaltlich-fachliche Schwerpunkte

Eine erste Clusterung der im Projekt erfassten Angebote stellte eine Ordnung nach inhaltlich-fachlichen Schwerpunkten dar. Folgende Themenprofile sind abgebildet worden:

- Theater- und Tanzpädagogik, Kulturmanagement,
- systemische Beratung und Therapie, Coaching und Supervision
- Trainer/innen für Shiatsu/Qi Gong/Yoga und Entspannungstechniken,
- Tagesmütter-/Tagesväterqualifizierung, Erziehungskompetenzen,
- Sprachförderung, personenzentrierte Spieltherapie, Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation, Suchtkrankenhilfe, Case-Management,
- Deeskalationstraining,
- Führungskräfte training,
- Sprachen
- EDV-Kenntnisse
- kaufmännisches Personal- und Rechnungswesen,
- Erwachsenenpädagogische Qualifizierung (Qualifizierung von Hauptamtlichen und/oder freiberuflichen Erwachsenenbildner/inne/n)
- Qualifizierung von Übungsleiter/inne/n im Sport
- Laienuniversität Theologie, spirituelle Kompetenz, päd. Kirchenführung.

9.3.3. Anerkennung der Abschlüsse

Der Anerkennungsgrad der erreichten Abschlüsse und Zertifikate erstreckt sich über folgende Institutionen:

- Gesetze und Verordnungen (z.B. „*Verordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluss Geprüfte Fachkraft zur Arbeits- und Berufsförderung in Werkstätten für behinderte Menschen*“, BGS I S. 1239)
- Zertifizierungen/Anerkennungen (z. B. *Gütesiegel Kindertagespflege*, AZAV, Anerkennung durch Ministerien)
- Anerkennung durch Krankenkassen
- Anerkennungen von Verbänden (z. B. Bundesverband Theaterpädagogik, Gesellschaft für Shiatsu, Deutsche Gesellschaft für Systemische Therapie, Beratung und Familientherapie, Deutsche Gesellschaft für Coaching, Kinderschutzbund)
- Anerkennung und z.T. Anrechnung für Fachhochschul- oder Hochschulstudiengänge
- trägerweite Anerkennungen/ bundes- oder europaweit (z. B. Xpert)

Die Anerkennung durch Verbände wird von den Bildungseinrichtungen beim jeweiligen Verband beantragt, gilt in der Regel bundesweit, jedoch zum Teil befristet z.B. für zwei Ausbildungslehrgänge. Die Voraussetzungen für die Anerkennung variieren nach Verband und sind in der Regel

definiert über die Verwendung vorgegebener Curricula bzw. der Erfüllung von Mindeststandards in den Curricula sowie weiterer Anforderungen an Lehrpersonal, Einbindung von Praxistransfers und/oder Vorgaben zur Überprüfung des Lernerfolgs.

9.3.4. Arten der Überprüfung von Lernergebnissen

Als Art der Überprüfung zur Erlangung eines Zertifikats oder einer Abschlussbescheinigung werden insgesamt folgende Instrumente eingesetzt:

- Regelmäßige Teilnahme
- Prüfungen:
Mündliche, schriftliche sowie praktische Prüfung, Zentrale Prüfung, Modul-Prüfungen, Niveauprüfungen, situative Fragestellungen als mündliche Prüfung
- Fachgespräche/Lernbegleitung:
Darstellung der Eigenmotivation, Kolloquien, Schriftliche Zwischen- und Abschlussbilanz, begleitete Lernaufgaben, Kontrollcoaching
- Praxistransfer:
Konzeption eines Praxisprojektes, Probestunden, Praktika, Behandlungsnachweise, Präsentation eines Praxisprojektes
- Erstellung von schriftlichen Arbeiten und Präsentationen:
Hausarbeit, schriftliche Abschlussarbeit, Facharbeit

Im gesamten Sample der Angebotsformate wird unterschiedlich von diesen Möglichkeiten Gebrauch gemacht, teilweise finden auch keine Überprüfungen statt; es reicht eine regelmäßige Teilnahme.

Eine Einrichtung, die eine Qualifizierung für Kindertagespflegepersonen nach dem DJI-Curriculum anbietet, hat uns neben den Prüfungsteilen auch die Bewertungsskala zur Prüfung mit eingereicht, die aktuell dort benutzt wird. Das Besondere daran ist, dass vier Prüfer/innen die Prüfungsleistungen der Teilnehmenden nach ihrer Bedeutung für die Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Wissenskompetenz, Handlungskompetenz und Haltungskompetenz auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (unbefriedigend) bewerten.

Die genannten Kompetenzen werden dabei in der Prüfungsordnung definiert.

Eine erste Auswertung dieses Bewertungssystems ergab, dass es als gutes Bewertungsinstrument von den Anwendern beurteilt wird und die Ergebnisse der Skala in der Gesamtauswertung relativ nah beieinander lägen.

9.3.5. Zertifikate und Teilnahmebescheinigungen

Nicht zu allen erfassten Angeboten wurden uns auch Abschlusszertifikate oder Teilnahmebescheinigungen vorgelegt, doch können aufgrund der eingereichten Bescheinigungen folgende grundsätzliche Unterscheidungen entsprechend der Anerkennung getroffen werden:

Liegen dem Bildungsangebot Gesetze oder Verordnungen zugrunde, wird ein **Zeugnis** mit Angabe des

Namens und Geburtsdatums des Teilnehmenden,
Prüfungsdatum,
Prüfungsgrundlage,
Prüfungsart
und Prüfungsergebnis erstellt.

Zertifikate sind bei den erfassten Angeboten das häufigste Dokument (60 Nennungen) zur Dokumentation des Qualifikationsabschlusses. Dabei ist die Varianz der Angaben auf dem Zertifikat sehr groß - es zeichnet sich hier jedoch auch ein breiter Konsens (59 Nennungen) ab, dass eine Zertifikatsvergabe **mindestens** entweder auf einer **erbrachten Prüfungsleistung** oder einer **Präsentation/Dokumentation des Praxistransfers** beruht. Im Gegensatz zu den Zeugnissen wird bei den Zertifikaten jedoch i.d.R. auf eine Benotung verzichtet und ein **erfolgreicher Abschluss** dokumentiert.

Nur in einem Fall wird trotz Zertifikatsvergabe auf eine Prüfungsleistung oder den Nachweis des Praxistransfers verzichtet und dies mit der Besonderheit des Angebots als Laienstudium begründet.

Alle eingereichten **Zertifikate** enthalten Angaben

- zur Qualifikation
- zur Richtlinie oder Anerkennungsinstanz
- zum Namen des Teilnehmenden
- sowie zum Zeitraum der Qualifizierung

Manche Zertifikate erhalten darüber hinaus auch Angaben zum Umfang der Weiterbildung, den Inhalten und die Art der erbrachten Prüfungsleistungen; oft werden Informationen zu Umfang und Inhalten aber auch auf zusätzlich zum Zertifikat erstellten **qualifizierten Teilnahmebescheinigungen** dokumentiert.

Qualifizierte Teilnahmebescheinigungen werden darüber hinaus auch in den vier nicht mit Zertifikat abschließenden Weiterbildungsangeboten zur Dokumentation des Abschlusses genutzt und enthalten neben Benennung der Qualifikation und Namen des Teilnehmenden auch Angaben zu Inhalten und Umfang der Weiterbildung.

9.4 Weitergehende Analysen der erhobenen Angebote

Der nächste Arbeitsschritt im Projekt bestand darin, die einzelnen Angebote und inhaltlichen Kategorien, Fach- oder Themenbereichen zuzuordnen zu erheben inwieweit Weiterbildungsveranstaltungen und ihre vorliegenden Curricula und/oder Ausschreibungen sich auf eine Lernergebnis- oder Kompetenzorientierung beziehen.

9.4.1. Zuordnung zu Fach- oder Themenbereichen

Als einheitliches Raster für eine Zuordnung zu Fach- oder Themenbereichen wurde gewählt:

- Grundbildung
- Sprachen
- Kultur

- Betriebswirtschaft/Kaufmännischer Bereich
- Managementtechniken
- EDV
- Kommunikation
- Erziehung
- Erwachsenenpädagogik
- Gesundheit
- Pflege
- Soziale Arbeit
- Sport
- Ehrenamt
- Sonstiges

Selbst auf dieser Grundlage ist die vorgenommene Einordnung von Angeboten nicht immer eindeutig möglich und sind unterschiedliche Akzentuierungen durch verschiedene Auswerter vorgenommen worden.

Erstes Beispiel:

So hat sich Auswerter B mit dem Blickwinkel der Trägerbereiche z.B. den größten Teil der Fortbildungen des Bildungswerkes des Landessportbundes (LehrTrainer, Übungsleiter A-C, Trainer (A-C), Jugendleiter oder erst recht die *„Kombinations-/Kompaktausbildung Jugendleiter/in mit Übungsleiter/in C und Vereinsmanager/in C“* dem Bereich *„Sport“* zugeordnet, während Auswerter A hier anwendungsorientiert eine Einordnung in den Bereich *„Ehrenamt“* vorgenommen hat, weil es sich hier i.d.R. um eine Qualifizierung für eine ehrenamtliche Tätigkeit handelt.

Der *„Vereinsmanager“* wurde dagegen von beiden Auswertern dem Bereich *„Ehrenamt“* zugeordnet.

Im Auswertungsworkshop wurde darüber hinaus festgestellt, dass eine kompetenz-orientierte Sichtweise auf die Angebote aus dem Bereich Sport auch eine (zumindest Teil-) Zuordnung in den pädagogischen Bereich bedingen könnte, da die Kurs- und Programmplanung mit Inhalten wie Didaktik/Methodik; Lehrtheorie einen großen Anteil an der Fortbildung einnimmt.

Zweites Beispiel:

Die träger- oder fachbereichsorientierte Zuordnung identifizierte acht Angebote im Bereich Kultur, während eine anwendungs- oder kompetenzorientierte Sichtweise z.B. die Fortbildung zum Kulturmanager oder Theaterpädagogen in den Bereich *„Erwachsenenpädagogik“* einordnete, weil es sich hier auch um die Aneignung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen zur Vermittlung kultureller Inhalte handelt.

Die Ausbildung zur Kirchenführerin /zum Kirchenführer *„Wenn Steine erzählen könnten...“* könnte dementsprechend sowohl dem Bereich *„Kultur“*, als auch dem Bereich *„Ehrenamt“*, wie auch dem Bereich *„erwachsenenpädagogische Kompetenzen“* zugeordnet werden.

Die Beispiele machen deutlich, dass die Zuordnung jeweils unterschiedlich ausfällt, wenn je nach Perspektive der Inhaltsbereich, der Zielgruppenbereich oder der Anwendungsbereich im Fokus stehen.

9.4.2. Lernergebnisse als Zentralkategorie

Eine zentrale Implikation des EQR und des DQR ist die Fokussierung auf die Lernergebnisse, also auf *„Aussagen darüber, was ein/e Lernende/r weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat. Sie werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert.“*³⁵

Nur wenn durch die Beschreibung der Qualifikationen klar hervorgeht, welche Kompetenzen jemand erlangt hat, nachdem er die Qualifizierungsmaßnahme absolviert hat, ist die Zuordnung einer Qualifikation zu einem Niveau möglich. Dabei erfolgt die Zuordnung in insgesamt acht Niveaustufen über eine Beschreibung der zu Kompetenzen gebündelten Lernergebnisse.

Der Perspektivwechsel von der Input-Orientierung zur Orientierung an Lernergebnissen und Kompetenzen vollzieht sich am deutlichsten in der Unterscheidung von Lernzielen und Lernergebnissen.³⁶

Bei der Planung von Weiterbildungsangeboten werden bisher in der Regel von Kursleitenden und Bildungseinrichtung Lernziele formuliert, die am Ende eines Lernprozesses erreicht werden sollen. In dieser didaktischen Planung stehen dabei aufgrund des zeitlich begrenzten Lernprozesses Inhalte und Methoden im Vordergrund.

Für die Formulierung von Lernergebnissen ist es dagegen entscheidend, die Perspektive der Lernenden einzunehmen. Sie weisen auf den Endpunkt des Lernprozesses und seine Bedeutung für die Handlungskompetenz der Lernenden hin, also was die Lernenden am Ende eines Lernprozesses wissen, verstehen oder in der Lage zu tun sein sollen.

Die handlungsleitende Frage zur weiteren Analyse war demzufolge, wo sich in den Ausschreibungen, Konzepten oder Lehrgangsbeschreibungen Ansatzpunkte für eine stärkere Lernergebnisorientierung finden:

Was allen Ausschreibungen gemeinsam ist, ist das Bestreben im Sinne einer **Teilnehmerorientierung** möglichst passgenau Zielgruppen für das Angebot anzusprechen. So steigt der Grad der Informationen, die den potentiellen Teilnehmer/innen zur Verfügung gestellt werden in Korrelation mit dem Umfang und damit Dauer und Kosten des Bildungsangebotes. Dementsprechend finden sich bei den umfassenderen Angeboten immer ausdrücklich Verweise auf Fördermöglichkeiten wie die Bildungsprämie, den Bildungsscheck NRW, mögliche Förderungen durch die Agentur für Arbeit sowie Angebote zur monatlichen Ratenzahlung.

Durch die durchgängige Formulierung von Zielgruppen und Teilnahmevoraussetzungen können Fehlbuchungen vermieden und das Erreichen von vergleichbaren Lernergebnissen unterstützt werden.

Zu umfassenderen Weiterbildungsangeboten liegt größtenteils zusätzliches Informationsmaterial (meist in Form von Flyern) vor; auch werden Info-Gespräche, Info-Abende oder Info-Workshops zur Orientierung der Teilnehmenden und zur Prüfung der Passgenauigkeit angeboten.

³⁵ Deutscher EQR-Referenzierungsbericht, 08.05.2013

³⁶ vgl. Krause, A.: Lernergebnisorientierung in der Weiterbildung - Vorteile und Vorbehalte, Handreichung der KBW Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. und Netz3L. Netzwerkstelle Lebenslanges Lernen, Hamburg 2013

Die Spannweite der Benennung von **Lernergebnissen und Kompetenzen** in den Angebotsaus-schreibungen und Curricula ist dabei sehr groß:

So gibt es Ausschreibungen, die konkrete Kompetenzen benennen. Stellvertretend sei hier die Ausschreibung des „*Coaching mit System und Spiritualität*³⁷“ genannt, deren Inhalte und Ar-beitsschwerpunkte der Qualifikation nach den fünf folgenden Bereichen gegliedert sind:

- Subjekt- und Rollenkompetenz
- Haltungsprägnanz und Spirituelle Kompetenz
- Soziale Kompetenz
- System- und Prozesskompetenz
- Methoden- und Interventionskompetenz
-

Die einzelnen Kompetenzbereiche werden dann jeweils noch fein untergliedert.

Alle erfassten Ausschreibungen enthalten Angaben zu Zielen und Inhalten der Weiterbildung, wobei Lernergebnisse nicht immer explizit genannt werden.

In den erfassten Angeboten konnte meist eine Verbindung von der Beschreibung der Ziele zu den Lernergebnissen/Kompetenzen festgestellt werden.

Im Folgenden werden exemplarisch drei Beispiele benannt:

Beispiel 1:

In den Ausschreibungen eines Bildungswerkes werden bei der Formulierung der Ziele einzelner Ausbildungsgänge die Kompetenzen (Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Methoden- und Vermittlungskompetenz sowie strategische Kompetenz) im Sinne eines analytischen Verfahrens getrennt voneinander aufgeführt.³⁸

Beispiel 2:

Bei der Qualifizierung zur „*Fachkraft für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und deren Bezugsperson: Personenzentrierte Spieltherapie*“³⁹ ist in der Rubrik „Ziel“ Folgendes zu finden: „*Ziel ist die effektivere Arbeit mit fehlentwickelten oder von Fehlentwicklung bedrohten Kin-dern ebenso wie der Erwerb von Beratungskompetenzen im Umgang mit den Bezugspersonen dieser Kinder. Schwerpunkte der Weiterbildung sind das Erlernen personenzentrierter Grund-fertigkeiten auf der Interaktionsebene des Spiels und das Erlernen der praktisch beraterischen Arbeit mit Eltern. Dazu gehören die theoretische Auseinandersetzung mit personenzentrierten Konzepten der Kindertherapie, die praktische Einschätzung von "handwerklichen" Fertigkeiten im Umgang mit Kindern und deren Bezugspersonen, die Auseinandersetzung mit der eigenen Kindheit im Rahmen von Selbsterfahrung und die Supervision der eigenen Arbeit mit Kindern.*“ Anschließend werden unter dem Stichwort „*Arbeitsschwerpunkte*“ die Inhalte der Weiterbildung strukturiert nach Theorie, Praxis, Selbsterfahrung und Supervision beschrieben, die zur Ausbil-dung dieser Kompetenzen führt.

37 Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Nordrhein (eeb): Ausbildung zum Coach im kirchlichen Raum, Coaching mit System und Spiritualität

38 Deutscher Sportbund, Rahmenrichtlinien für Qualifizierung im Bereich des Deutschen Sportbundes, 10.12.2005

39 Sozialpädagogisches Bildungswerk Münster (SOBI): Personenzentrierte Spieltherapie - Zertifikatskurs

Beispiel 3:

Bei der Weiterbildung „Train the Trainer -Personales Kompetenztraining für Fach- und Führungskräfte“⁴⁰ findet sich unter „Ziele“ Folgendes:

„Sie erweitern Ihre Kompetenzen für die Leitung von Arbeitsgruppen, Teams und/oder Veranstaltungen.

Sie lernen, Gruppenprozesse effektiv zu steuern und ergebnisorientiert anzuleiten.

Sie bauen ihre kommunikativen Kompetenzen durch spezielle Gesprächsmethoden aus.

Sie erwerben grundlegendes "know-how" für das Management von Konflikten und schwierigen Situationen in Gruppen und Teams.

Sie klären Ihre (Leitungs-)Rolle am Arbeitsplatz bzw. in Gruppen.

Sie vertiefen das Gelernte im Rahmen eines eigenen Praxisprojekts.“

Viele Weitererichtungen kombinieren mit dem Ziel der Entwicklung oder auch Vertiefung von Kompetenzen der Teilnehmer/innen eine Vermittlung grundlegender Kenntnissen und Fertigkeiten über die Inhalte der Weiterbildung.

Durch die modulare und methodisch-didaktische Konstruktion der Weiterbildung mit unterschiedlichen Formen von Praxisanteilen soll dies dann zu überprüfbaren Lernergebnissen führen. Die Besonderheit vieler erfasster Angebote liegt dabei gerade in der initiierten Reflexion der Anwendung des Gelernten durch Eigenreflexion, kollegiale Beratung oder Supervision und macht unseres Erachtens eine Besonderheit der nonformalen Weiterbildung aus.

10. Schlussfolgerungen

Die vorläufigen Schlussfolgerungen in der Frage der Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an den DQR fußen auf Ergebnissen aus der Erhebung von Bildungsangeboten von Weiterbildungseinrichtungen sowie zahlreichen Beratungen mit unterschiedlichen Stakeholdern:

Erwachsenenbildner/innen aus Weiterbildungseinrichtungen, die nach Weiterbildungsgesetz NRW anerkannt sind oder mit ihnen kooperieren;

Vertreter/innen aus der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung;

Experten der Erwachsenenpädagogik und Erwachsenenbildung an den Hochschulen oder beim DIE.

Die an dem Projekt mitwirkenden Einrichtungen der Weiterbildung decken ein weites Spektrum der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung, der kulturellen Weiterbildung, der Familienbildung und der politischen Bildung ab. Die wesentlichen Ergebnisse sind hier zusammengefasst:

10.1. Kontroversen zum DQR

Die Haltungen zum DQR und zur Beteiligung am DQR sind in der Weiterbildungslandschaft durchaus kontrovers. Die Kritiker sehen eher die Risiken und befürchten im Kontext des DQR Entwicklungen, die stärker auf eine Standardisierung und Funktionalisierung der Weiterbildung hinauslaufen und politische Steuerungs- und Kontrollinteressen in den Vordergrund stellen.

⁴⁰ Evangelisches Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V.: Train the Trainer - Personales Kompetenztraining für Fach- und Führungskräfte

Durch die starke Betonung der Kompetenznachweise und Zertifikate erwarten sie eine Engführung des ganzheitlichen Bildungsansatzes und sind skeptisch im Blick auf die Folgen für die Freiheit der Lehrenden, der pädagogischen Planung und Handlungsautonomie.

Andere Vertreter/innen der Weiterbildung schätzen eher die Vorteile und Chancen für die Weiterbildung durch die Einbindung in das System des DQR.

Sie verweisen auf

- die deutlich wahrnehmbare Einbeziehung der Weiterbildung in das Gesamtsystem der Bildung und eine Aufwertung der Weiterbildung im Kontext anderer Bildungssektoren;
- eine größere Anerkennung des nonformalen und informellen Lernens;
- eine verbesserte Transparenz für Nutzer/innen von Weiterbildung;

Nach unserer - als Ergebnis des Projekts gewonnenen - Auffassung bietet der DQR mit seiner ausgewiesenen Kompetenzorientierung und der Respektierung unterschiedlicher Lernwege, Lernorte und Lernbiografien sowie dem vertretenen Bildungsverständnis Möglichkeiten, die der inhaltlichen und zielgruppenbezogenen weiten Aufstellung der Weiterbildung entgegenkommen.

Zukunftsweisend ist auch im Konzept des lebenslangen Lernens die Verbindung der unterschiedlichen Formen des formalen Lernens, des nonformalen Lernens und des informellen Lernens.

Durch die Weiterbildung werden sowohl niedrigschwellige oder orientierende Angebote vorgehalten, die Menschen erstmals Zugänge zum lebensbegleitenden Lernen ermöglichen, als auch abschlussbezogene Lernangebote, die für viele eine zweite Chance für Bildung ermöglichen und zu formalen (Schul-)Abschlüssen führen.

Dazwischen liegt eine weite Spanne von Angeboten mit unterschiedlichen Formaten und unterschiedlicher zeitlicher Dauer, einer Vielfalt von Themen und einer Breite von Zielgruppen und Adressaten sowie Lehrgängen, die auch mit Zertifikaten abschließen.

Ein großer Teil der Weiterbildungsangebote, die sich an dokumentierbaren, gesicherten und qualitätsgesicherten Lernergebnissen orientieren, wird sich künftig dem DQR zuordnen lassen.

[Gegenwärtig gibt es noch kein geregelteres Verfahren für die Zuordnung von Ergebnissen des nonformalen Lernens in den DQR. Die Bund-Länder-Koordinierungsstelle DQR wird demnächst zusammen mit dem AK DQR ein „DQR-Handbuch“ herausgeben, in dem u.a. Standards und Verfahren für weitere Zuordnungen festgelegt und beschrieben sind.]

Der DQR bietet insgesamt einen Rahmen, mit dem sich Qualifikationen und Kompetenzen abbilden lassen. Aber nicht alle Angebote müssen oder sollen sich in den DQR einbringen. Das System der Weiterbildung ist vielfältiger und weitergehend als die Systematik des DQR.

10.2. Die Rolle der Weiterbildung im lebensbegleitenden Lernen

Die besondere Stärke der Weiterbildung liegt darin, dass sie mit hoher Flexibilität jeweils Weiterbildungsbedarfe aufgreifen kann, die durch die tiefgreifenden Prozesse gesellschaftlichen

Wandels, der Veränderung in der Arbeitswelt und auch der Lebenswelt mit ihrer Diskontinuität und Umbrüchen hervorgerufen werden.

Mit ihrer Offenheit und gleichzeitigen Differenziertheit (für Nachfragen, Angebote und Zielgruppen) ist die Weiterbildung der Bildungsbereich, der am schnellsten auf neue und veränderte Anforderungen reagieren kann. Sie verfügt als nonformales Lernen sowohl über Schnittstellen zur formalen Bildung mit der bisher stark ausgeprägten Wissensorientierung und staatlich geregelten Abschlüssen als auch zum informellen Lernen mit einem hohen Praxis- und Anwendungsbezug.

Mit ihrem organisierten Lernen in institutioneller Form weist die Weiterbildung Ähnlichkeiten zur formalen Bildung auf:

- Lernprozesse sind systematisch strukturiert und gleichzeitig teilnehmerorientiert
- Lernprozesse sind intentional und lernzielorientiert ausgerichtet
- Curricula weisen methodisch-didaktisch geplante Lerneinheiten aus
- es wird professionelles pädagogisches Personal zur Förderung und Begleitung von Lernprozessen eingesetzt
- Bildungsangebote schließen teilweise mit Lernergebnis-Überprüfungen und der Vergabe von Zertifikaten ab
- qualitätssichernde Verfahren und der Einsatz von Qualitätsmanagement werden angewandt

10.3. Angebotsprofile in der Weiterbildung mit Bezug zum DQR

Die Angebotsprofile der Weiterbildung zeichnen sich durch eine große Vielfalt

- der Formate und Funktionsbereiche (allgemeine Bildung, politische Bildung, berufliche Bildung, kulturelle Bildung)
- der Zielgruppen und Adressaten
- der Themen, Inhalte und Programmschwerpunkte aus.

Es gibt sowohl kurzzeit- wie auch langzeitpädagogische Maßnahmen, die alle ihre spezifische Funktion haben. Kurzzeitige Maßnahmen greifen oft aktuelle Themen auf und bieten Orientierung, Diskurs, Urteilsbildung und ermöglichen nicht selten Zugänge zum lebenslangen Lernen, während längerfristige Fortbildungen eher zu einem vertieften Lernen und eine umfassende Kompetenzentwicklung zielen.

Da die Weiterbildung auf dem Prinzip der Freiwilligkeit beruht, wählen Teilnehmende in der Regel die jeweils zu ihrer Lernbiografie passenden Angebote aus.

Ein Großteil der Angebote der Weiterbildung trägt dazu bei, Fachkompetenzen (Wissen und Fertigkeiten) als auch personale Kompetenzen (Sozialkompetenz, Selbstständigkeit) zu fördern und zu entwickeln.

Mit Aufnahme des Leitbegriffs der Kompetenzorientierung kann zunächst ein genereller Bezug der Weiterbildung zum DQR hergestellt werden.

Dabei können die Angebote der Weiterbildung von der Systematik her unterschiedliche Funktionen erfüllen, die gleichwohl gesellschaftlich wie auch individuell notwendig sind:

- als Aktualisierung von Wissen und Kenntnissen (um auf dem neuesten Stand zu bleiben)
- als Aufbau von Qualifikationen (vertiefende Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen)
- als ergänzende oder Zusatzqualifikationen (für neue Entwicklungen in bestehenden Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern, z.B. Qualitätsmanagement in der Erwachsenenbildung)
- als spezialisierende Qualifikationen (die spezifische Aufgabenbündelungen zusammenfassen: z.B. Beratung, Coaching, Supervision)

Die vielfältigen Beratungen im Projektverlauf und auch die Programmanalysen haben gezeigt, dass die Weiterbildung generell in der Lage ist, mit ihren Angeboten differenziert sich auf unterschiedliche Niveaustufen des DQR zu beziehen.

Dazu gehören sowohl die unteren Stufen, z.B. 1-2, die gerade für Bildungsgewohnte oder -benachteiligte berufsvorbereitende und Einstiegsqualifizierungen ermöglichen, bis zu den höheren Stufen auf dem DQR-Niveau 6 und 7 (wie z.B. Qualitätsmanager, Auditoren im Qualitätsmanagement, Supervisoren, systemische Coaches).

10.4. Weiterbildungsangebote mit Anschlussfähigkeit an den DQR

Die Ergebnisse der Erhebung und Auswertung von Weiterbildungsangeboten, die in der pluralen Trägerlandschaft durchgeführt worden sind, lassen folgende Schlussfolgerungen zu:

- Die erhobenen Angebotsprofile decken eine Reihe von gebündelten Themenfeldern ab, die unterschiedliche Zielgruppen ansprechen.
- Der Verwendungszusammenhang ist vielfältig. Die Anwendung des Gelernten kann sich auf die Familie, andere lebensweltlichen Zusammenhänge, berufliche Kontexte, aber auch auf das ehrenamtliche Engagement beziehen.

Bemerkenswert ist die Breite der Themenbereiche. Dazu zählen z.B.:

- Management- und Führungskräftefortbildung (Qualitätsmanagement, Xpert Business, Xpert Social Skills)
- Sprachen
- Kultur, Tanz und Theaterpädagogik (Kulturmanagement)
- Soziale Kommunikation, Erziehung, Erwachsenenbildung (Frühkindliche Pädagogik, erwachsenenpädagogische Qualifizierung, Beraterausbildung/Coach, Supervisor/in, Deeskalationstrainer/in)
- Gesundheit, Sport und Bewegung/soziales Ehrenamt (Übungsleiter-Ausbildung, Qi Gong- und Yoga-Lehrer/in)
- Kulturtechniken (Alphabetisierung, EDV-Fortbildungen)

Die untersuchten Bildungsangebote des nonformalen Lernens zeichnen sich durch folgende Merkmale aus:

- es liegen Curricula mit der Angabe von Lernzielen und Lerngegenständen sowie didaktisch-methodischen Planungen und dem zeitlichen Umfang des Angebots vor

- es wird für die Veranstaltungen qualifiziertes Lehrpersonal eingesetzt
- in den Ausschreibungen und Veröffentlichungen finden sich Erläuterungen zu Lernzielen und Inhalten, aber auch Verwendungsmöglichkeiten des Gelernten und zu den Bedingungen, wie ein Zertifikat zu erwerben ist.
- Zu einem Teil sind die Veranstaltungen bereits „kompetenzorientiert“ ausgeschrieben.
- In den Ausschreibungen werden Standards der Qualitätssicherung berücksichtigt.

Damit decken die betreffenden Weiterbildungsangebote bereits wesentliche Grundlagen für eine Anschlussfähigkeit zum DQR ab und auch die Orientierung an Lernergebnissen und die Art der Überprüfung von Lernerfolgen und -fortschritten findet sich in der Beschreibung auf den Zertifikaten wider.

10.5. Input- und Output-Orientierung im DQR bei der Gestaltung von Lernprozessen und Lernangeboten

Auch wenn der DQR in sich eher am Output und den nachweisbaren Kompetenzen/ Lernergebnissen orientiert, spielt nach unserer Auffassung die Input-Orientierung weiter eine wichtige Rolle. Bei der Zuordnung der formalen Abschlüsse und der schulischen bzw. universitären Bildung sowie der Ausbildung ist der Input nachweislich ein wichtiges Kriterium.

Ebenso ist bei der Anerkennung und Anrechnung von Lehrgängen der Weiterbildung für Bildungsgänge und Studienfächer an den Hochschulen der „*Workload*“, d.h. der Umfang der für das Lernen eingesetzten zeitlichen Ressourcen von Bedeutung. Bei modularem Aufbau können dabei die einzelnen Module zwar relativ kurz sein, aber in der Gesamtheit und durch die dazwischenliegenden Praxiszeiten durchaus zum nachhaltigen Lernbesitz beitragen.

In den von uns untersuchten Weiterbildungsangeboten liegt der durchschnittliche Umfang zwischen 100 und 300 Unterrichtsstunden, die für die Veranstaltung veranschlagt werden.

Nicht zuletzt ist nach unserer Ansicht der Stundenumfang (Input), der für das Lernen eingesetzt wird, auch ein Ausweis oder zumindest ein Hinweis auf die Tiefe und Breite und ggfs. Nachhaltigkeit des organisierten Lernens.

Zu berücksichtigen wären bei der Angabe des „*Workloads*“ aber nicht nur die Präsenzphasen in Veranstaltungen, sondern auch der Einsatz der für Projekt- oder Hausarbeiten, ergänzende Studienzirkel oder Lerngruppen aufgewandt wird.

Wenn der Zeitumfang und der damit verbundene Lernaufwand eine Rolle spielen, könnte eine stärkere Modularisierung in der Weiterbildung (mit der Festlegung von abgrenzbaren und nachvollziehbaren Lerneinheiten) eine neue Bedeutung gewinnen.

10.6. Dokumentation und Validierung des nonformalen Lernens

Bisher war über einen langen Zeitraum im formalen Bildungssystem die Überprüfung von Lernergebnissen eher fachsystematisch und wissensorientiert.

In den neueren Entwicklungen zeigen sich überall Bemühungen, die Kompetenzorientierung stärker in den Vordergrund zu stellen (z.B. in den Ausbildungsordnungen, aber auch in den schulischen und hochschulischen Bildungsgängen).

Für die Weiterbildung gibt es außer bei den Schulabschlüssen bisher keine Rahmenregelungen oder Standards, die eine Vergleichbarkeit der Lernergebnisse ermöglichen.

Gleichwohl finden bei nahezu allen untersuchten Weiterbildungsangeboten unterschiedliche Arten und Verfahren der Überprüfung der Lernergebnisse zur Erlangung eines Zertifikats Anwendung. Dazu gehören:

- Prüfungen (mündliche oder schriftliche Prüfung)
- Fachgespräche/Lernbegleitung (Kolloquien, begleitete Lernaufgaben)
- Praxistransfer (Konzeption eines Praxisprojekts, Probestunden, Präsentation eines Praxisprojektes)
- Erstellung von schriftlichen Arbeiten und Präsentationen (Hausarbeit, schriftliche Abschlussarbeit, Facharbeit)

10.7. Fazit

Das Fazit, das zum Schluss des Projektes gezogen werden kann, ist:

- Die Weiterbildung kann zahlreiche Angebote des „organisierten Lernens“ in den DQR für eine zukünftige Zuordnung zu den unterschiedlichen Niveaustufen einbringen. Eine strukturelle Anschlussfähigkeit der Angebote lässt sich mit der Curriculumbasierung, den Lernzielen, der methodisch-didaktische Strukturierung von Lernprozessen und der unterschiedlichen Arten der Überprüfung und Dokumentation von Lernergebnissen über zu vergebende Zertifikate feststellen.
- Die Aufgaben der Weiterbildung im Konzept lebenslangen Lernens sind aber weiter gefasst und fördern die Beteiligung an Weiterbildung lebensphasenübergreifend. Nicht alle Angebote müssen und sollen sich dem DQR zuordnen. Die Auswahl von Angeboten und die mögliche Verwendung von Lernergebnissen obliegen letztlich der Autonomie und Mündigkeit der Bürgerinnen und Bürger.
- Es wäre sinnvoll, für diejenigen Angebote, für die eine Zuordnung zum DQR von der Weiterbildungseinrichtung vorgesehen ist, künftig eine Kompetenzorientierung ausgewiesener und stringenter zu berücksichtigen sowohl bei den Curricula, den Ausschreibungen und der Dokumentation von Lernergebnissen bei den Zertifikaten. [Hinweis: eine Expertengruppe erarbeitet im Auftrag des AK DQR zurzeit Empfehlungen zur Zuordnung]
- Für die Einbeziehung des informellen Lernens in den DQR über Formen der Identifizierung, Dokumentation, Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen (Kompetenzbilanzierungen und -portfolios) können die Weiterbildungseinrichtungen durch Beratung und Begleitung künftig eine zusätzliche wichtige Rolle spielen auch und gerade bei Bildungsbenachteiligten und -ungewohnten, die auf Unterstützung und Förderung angewiesen sind.

Mit diesem Bericht zur Frage der Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an den DQR möchte der Gütesiegelverbund Weiterbildung einen Anstoß für weitere Beratungen in der pluralen Landschaft der Weiterbildungseinrichtungen geben.

In den nächsten Jahren geht der DQR in die Umsetzungsphase. Hier sollten die Kompetenzen und Erfahrungen der Weiterbildung entsprechend eingebracht werden.

11. Literatur

Annen, Silvia (2012):

Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa.

Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen:

Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011

Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hg.) (2010²):

Wörterbuch der Erwachsenenpädagogik.

Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt

Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1973⁴):

Strukturplan für das Bildungswesen.

Stuttgart, Klett-Cotta

Blings, Jessica; Ruth, Klaus (Hg.) (2012):

Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR. Perspektiven zur Implementierung.

Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation.

Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag

Büchter, Karin; Dehnborstel, Peter; Hanf, Georg (Hg.) (2012):

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem? Berichte zur beruflichen Bildung, Schriftenreihe des Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn.

Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag

Bundesjugendkuratorium, Sachverständigenkommission für den 11. Kinder- und Jugendbericht:

„Bildung ist mehr als Schule“ Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte 10.07.2002

Bundes-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)(2004):

Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Heft 115

Bundesministerium für Bildung und Forschung:

Deutscher EQR-Referenzierungsbericht 08.05.2013

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 4 (1964):

Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung.

Stuttgart, Klett-Verlag

Erpenbeck, John; Heyse, Volker (2007²):

Die Kompetenzbiografie. Wege der Kompetenzentwicklung.
Münster, Waxmann Verlag GmbH

Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz (Hg.)(2007²):

Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis.
Stuttgart, Schäffer-Poeschel Verlag

Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (23.04.2008):

Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)

Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union (2012):

Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens, Amtsblatt der EU 2012/C 398/01

Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union:

Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen – ein europäischer Referenzrahmen, Anhang zur Empfehlung des Rates vom 18.12.2006.
Amtsblatt L 394/13

Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union:

Schlussfolgerungen zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung, Rat der EU vom 12.05.2009.
Amtsblatt 2009/C 119/02

Europäisches Parlament und Rat der Europäischen Union:

Vertrag von Lissabon - Europa auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. 13. Dezember 2007

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). 01.05.2013

Gnahn, Dieter (2010²):

Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. DIE-Schriftenreihe,
Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag

Gruber, Elke; Wiesner, Gisela (Hg.) (2012):

Erwachsenenpädagogische Kompetenzen stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen.
Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag

Hof, Christiane (2009):

Lebenslanges Lernen. Eine Einführung.
Stuttgart, W. Kohlhammer GmbH

Kade, Jochen; Mittel, Dieter; Seitter, Wolfgang (2007):
Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Stuttgart, W. Kohlhammer GmbH

Krause, A.:
Lernergebnisorientierung in der Weiterbildung - Vorteile und Vorbehalte, Handreichung der
KBW Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. und Netz3L
Netzwerkstelle Lebenslanges Lernen. Hamburg 2012

Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hg.) (20.11.2012):
Weiterbildungskonferenz Nordrhein-Westfalen: Ziele und Empfehlungen für die Einrichtungen
der Weiterbildung in NRW

Otto, Hans-Uwe; Rauschenbach, Thomas (2008?):
Die andere Seite der Bildung - zum Verhältnis von formalen und informellen
Bildungsprozessen.
Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften

Sgier, Irena; Lattke, Susanne (Hg.) (2012):
Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und
Ergebnisse aus Forschungsprojekten.
Bielefeld, W. Bertelsmann-Verlag

Stadt Offenbach, Amt für Arbeitsförderung, Statistik und Integration (Hg.)(2012):
Berufsorientierung und Kompetenzen. Methoden - Tools - Projekte.
Bielefeld, W. Bertelsmann-Verlag

Strauch, Anne; Jütten, Stefanie; Mania, Ewelina (2009):
Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden.
DIE Reihe Perspektive Praxis.
Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag

Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V.

www.guetesiegelverbund.de