



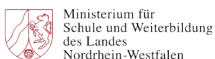
Gütesiegelverbund Weiterbildung



REFRAMING DER WEITERBILDUNG?

Der Deutsche Qualifikationsrahmen –
Support für Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung

gefördert durch



Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes
Nordrhein-Westfalen



INHALT

01	REFRAMING DER WEITERBILDUNG? – EINFÜHRUNG	4
02	DER DQR IM KONTEXT DER BILDUNGSPOLITIK	6
	2.1 Der DQR und die Auswirkungen auf das deutsche Bildungswesen	6
	2.2 Die kompetenzorientierte Wende – Bildung, Lernen, Qualifikation und Kompetenz	7
	2.3 Kompetenz als neue Leitkategorie	8
03	DIE WEITERBILDUNG UND DER DQR	10
	3.1 Das Kompetenzmodell des DQR	10
	3.2 Die Rolle der Weiterbildung im DQR	14
	3.3 Von der Input- zur Outcome-Orientierung – Lernergebnisse und Kompetenzen	15
	3.4 Anforderungen an eine Zuordnung von Lernergebnissen zum DQR	16
04	AUS DER PRAXIS: WEITERBILDUNG AUF DEM WEG ZUM DQR	20
	4.1 Projektkonzepte und Einbeziehung der Praxis	20
	4.2 Exemplarische Ergebnisse aus den Projekten	21
	4.2.1 Auswahl der Bildungsangebote	21
	4.2.2 Analyse von Zielgruppe und Handlungsfeld	21
	4.2.3 Erkennen der Lernerfordernisse im Handlungsfeld	24
	4.2.4 Von den Lernerfordernissen zur Beschreibung von Lernergebnissen	25
	4.2.5 Kompetenzorientierung in der Planungsphase	27
	4.2.6 Kompetenzorientierte Durchführung von Bildungsveranstaltungen	29
	4.2.7 Lernergebnisfeststellung und Zertifikate	30
05	REFRAMING DER WEITERBILDUNG? - SCHLUSSBETRACHTUNG	32

01 REFRAMING DER WEITERBILDUNG? EINFÜHRUNG

In Anlehnung an den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR), in dem es u.a. darum geht, die durch Bildung erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen transparent und vergleichbar zu machen, ist unter Berücksichtigung der Besonderheiten des Deutschen Bildungssystems der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) für lebenslanges Lernen beschlossen worden¹. Dem DQR liegt ein weites Bildungsverständnis zugrunde, das Wissen und Fertigkeiten, soziale und personale Kompetenzen umfasst. Dieser ermöglicht es, Qualifikationen und Kompetenzen, die auf unterschiedlichen Lernwegen erworben wurden, anzuerkennen und in einen bildungsbereichsübergreifenden Rahmen einzuordnen.

In dieser Konsequenz sollen in den DQR alle Bildungsbereiche aufgenommen werden und die Qualifikationen der Allgemeinbildung, der beruflichen Bildung sowie der Hochschulbildung jeweils einschließlich der Weiterbildung Berücksichtigung finden. Darauf ist bereits in der Abschlusserklärung² der vom Ministerium für Schule und Weiterbildung einberufenen Weiterbildungskonferenz des Landes Nordrhein-Westfalens hingewiesen worden.

Der Gütesiegelverbund Weiterbildung hat dieses Anliegen aufgenommen und ist bemüht, die Impulse der europäischen Bildungsdiskussion und den daran angelehnten Deutschen Qualifikati-

onsrahmen für die Weiterbildung als wichtiges Handlungsfeld für die Zukunft zu erschließen.

Bis zum Jahre 2018 sollen Regelungen für die Anerkennung des nicht-formalen und des informellen Lernens und damit auch von Qualifikationen der Weiterbildung eingeführt sein. Der DQR wird für die Weiterbildung künftig eine größere Rolle spielen. Bis dahin bedarf es vieler Zwischenschritte und eines intensiven Beratungsaufwandes und Supports für die Einrichtungen der Weiterbildung. Unterstützt durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen hat der Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V. verschiedene Projekte durchgeführt, um im Dialog mit Praktikern und Praktikerinnen von Weiterbildungseinrichtungen, mit der erwachsenpädagogischen Wissenschaft sowie der Bildungspolitik und -verwaltung die gemeinwohlorientierte Weiterbildung auf dem Weg zum DQR zu unterstützen:

- In der ersten Phase ging es um grundlegende Informationen zum Deutschen Qualifikationsrahmen und um Klärung der Frage der Anschlussfähigkeit der Weiterbildung (an den DQR).
- In der zweiten Phase sind vor allem Ausschreibungen von Weiterbildungsangeboten mit Praktikern/innen der Weiterbildung überprüft worden mit dem Ziel, eine deutlichere Kompetenzausrichtung der Angebote zu erreichen.

- In einer dritten Phase wurde die lernergebnisorientierte Beschreibung und Gestaltung von Weiterbildungsangeboten Kern der Beratungen mit Einrichtungen unter Berücksichtigung der im DQR vorgesehenen Kompetenzdimensionen. Es wurde der Gesamtkomplex der Entwicklung, Planung, Durchführung und Evaluation von exemplarischen Qualifizierungen in den Blick genommen und die unterschiedlichen Akteure einbezogen: Einrichtungen mit ihrer Programmverantwortung, Pädagogische Mitarbeitende als Planende und Bildungsmanager/innen.

Dabei hat sich gezeigt, dass die Umsetzung der Anforderungen und Kriterien des DQR eine komplexe Herausforderung für die Weiterbildung darstellt. Die Orientierung des Bildungsverständnisses des DQR an Kompetenzen und Lernergebnissen hat bereits in den erwachsenpädagogischen Diskurs Eingang gefunden. Die handlungsleitende Outcome-Orientierung des DQR erfordert jedoch auch, eine jahrzehntelang bewährte Tradition und Ausrichtung des

Lehr-Lerngeschehens an Lernzielen und entsprechenden Curricula mit ihrer Input-Orientierung zu überprüfen und weiter zu entwickeln. Dies haben wir in unseren Projekten über einen intensiven Fachaustausch mit unseren Partnern aus Weiterbildungseinrichtungen unterschiedlicher Trägerbereiche aufgenommen und uns mit den verschiedenen praxisrelevanten Dimensionen auseinandergesetzt. Dazu gehörten die Planung von Bildungsangeboten und das Verfassen von Ausschreibungen, die Durchführung orientiert an Curricula, die Berücksichtigung von Lehr-/Lernsettings sowie auch die Frage der Lernergebnisfeststellung und die Vergabe von Zertifikaten.

Unter der Fragestellung „Reframing der Weiterbildung?“ gehen wir in der vorliegenden Broschüre auf den Deutschen Qualifikationsrahmen im Kontext der Bildungspolitik, das Kompetenzmodell des DQR und die damit verbundenen Herausforderungen für die Weiterbildung ein und geben einen Überblick über Ergebnisse bzw. Zwischenergebnisse unserer Beratungen zur Praxis der Weiterbildung auf dem Weg zum DQR.



¹ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013)

² Ministerium für Schule und Weiterbildung (2012), S. 13

02 DER DQR IM KONTEXT DER BILDUNGSPOLITIK

2.1 Der DQR und die Auswirkungen auf das deutsche Bildungswesen

Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), der die Impulse der europäischen Bildungsdebatte zum lebenslangen Lernen aufnimmt und den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) auf nationaler Ebene umsetzt, ist eine wichtige bildungspolitische Weichenstellung erfolgt, die das gesamte Bildungssystem umfasst. Dabei wird das Lernen im Lebenslauf systematisch in den Blick genommen und es werden die unterschiedlichen Lernwege und Lernorte berücksichtigt. Insbesondere soll die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung betont sowie die Durchlässigkeit im Bildungswesen unterstützt werden.

Dazu gehören das formale Lernen (in Schule, Hochschule und Ausbildung) mit seinen weitgehend staatlich geregelten Abschlüssen und Zertifikaten, das nicht-formale Lernen (die Weiterbildung) und das informelle Lernen (ohne Einbindung in eine Bildungseinrichtung).

Bildungspolitisch werden mit dem DQR u.a. folgende Ziele verfolgt:

- 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 Gleichwertigkeit von allgemeiner, beruflicher und Hochschulbildung – jeweils einschließlich der Weiterbildung – zu verdeutlichen
- die Orientierung der Qualifikationen an Kompetenzen und an Lernergebnissen zu fördern und damit die Outcome-Orientierung zu stärken
- die Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen von nicht-formalem und informellem Lernen insgesamt zu stärken

So haben die Ständige Konferenz der Länder, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, die Wirtschaftskonferenz und das Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie in ihrem gemeinsamen Beschluss zum Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen bereits in 2013 formuliert, dass künftig alle neu ausgestellten Bescheinigungen über Qualifikationen einen Hinweis auf das jeweilige DQR/EQR-Referenzniveau enthalten sollen. Qualifikationen von Bildungseinrichtungen in freier und nicht-öffentlicher Trägerschaft, die durch staatliche Maßnahmen nicht einbezogen werden, können zukünftig in das Verzeichnis der Zuordnungen zu einer Niveaustufe des DQR und des EQR aufgenommen werden, soweit sie Kriterien des DQR erfüllen und sich den Anforderungen eines Zuordnungsverfahrens stellen.³

³ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013), Gemeinsamer Beschluss der KMK, des BMBF, der WMK und des BMWi zum DQR

Gemäß den Empfehlungen des EU-Parlaments ist in Deutschland die Bund-Länder-Koordinierungsstelle als Nationale Koordinierungsstelle⁴ eingerichtet worden. Sie unterstützt die Implementierung des DQR im Hinblick auf die Stimmigkeit des Gesamtgefüges und gibt Empfehlungen zur Verknüpfung der Qualifikationsniveaus des DQR mit dem EQR. Sie ist darüber hinaus zuständig für die Pflege und Weiterentwicklung des vorgelegten Handbuchs zum DQR. Dieses enthält Kriterien und Verfahren für eine DQR-kompatible Beschreibung von Qualifikationen und weist Kompetenzen aus, die mit einer Qualifikation erworben werden. Das Verzeichnis der bereits zugeordneten Qualifikationen, wird jährlich fortgeschrieben und auf der Internetseite des Deutschen Qualifikationsrahmens veröffentlicht.⁵

Eine Zuordnung von Qualifikationen der formalen Bildung (der beruflichen und hochschulischen Bildung) ist bereits erfolgt. Für die Weiterbildung (das nicht-formale Lernen) und die durch informelles Lernen in der Biografie erworbenen Kompetenzen werden Regelungen und Verfahren zur Validierung und Zertifizierung von Lernergebnissen und Kompetenzen noch von den zuständigen Gremien vorbereitet.

In Bezug auf den Rechtsstatus des DQR wird in dem gemeinsamen Beschluss der Konferenz der Kultusminister der Länder und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie weiterer beteiligter Ministerien darauf hingewiesen, dass der Deutsche Qualifikationsrahmen grundsätzlich eine orientierende Funktion hat und das bestehende System der Zugangsberechtigungen im deutschen Bildungswesen durch die Zuordnung der Qualifikationen zu den Niveaus des DQR nicht ersetzt wird. Die bestehenden tarif- oder besoldungsrechtlichen Regelungen werden dementsprechend nicht durch den DQR berührt.

Trotzdem darf bei einer vorläufigen Bewertung der Entwicklungen zum DQR nicht außer Acht gelassen werden:

- Der DQR trägt dazu bei, den europäischen Bildungsraum mitzugestalten und die Orientierung daran zu stärken.
- Die Einbeziehung aller Bildungsbereiche ist ein Novum. Mit Hilfe des DQR können Gleichwertig-

⁴ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016), Bund-Länder-Koordinierungsstelle

⁵ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016), Liste der zugeordneten Qualifikationen

keiten, aber auch Unterschiede von Qualifikationen transparenter dargestellt und Zugänge zum lebenslangen Lernen erleichtert werden.

- Die Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung von Ergebnissen nicht-formalen und informellen Lernens zu verbessern, um lebenslanges Lernen insgesamt zu fördern, ist explizites Anliegen des DQR.

Mit der ausgeprägten Ausrichtung an Kompetenzen und nachvollziehbaren Lernergebnissen wird der DQR auch über die orientierenden Funktionen im Bildungswesen hinaus formend wirken. Dies zeigt sich bereits in den Schritten zur Entwicklung kompetenzorientierter Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulabschlüsse wie auch in der Einführung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen der beruflichen Erstausbildung. Und selbst an den Hochschulen spielt die Kompetenzorientierung bei der Gestaltung der Studienmodule (Modulhandbücher) eine immer größere Rolle.

2.2. Die kompetenzorientierte Wende – Bildung, Lernen, Qualifikation und Kompetenz

Die bildungspolitischen Diskurse zeichneten sich in den vergangenen Jahrzehnten immer auch als Kontroversen über die Deutungshoheit in Fragen des Bildungsverständnisses und seiner gesellschaftlichen Verortung aus.

Im Zuge der gesellschaftlichen Institutionalisierung der Weiterbildung/Erwachsenenbildung in den 60er/70er Jahren des letzten Jahrhunderts spielte zunächst der Bildungsbegriff in der Humboldtschen Tradition noch eine zentrale Rolle. Dieser beinhaltet eine ethische und wertorientierte Dimension und sieht sich einem humanistischen und demokratischen Menschenbild verpflichtet. In dem Gutachten des Deutschen Ausschusses für Erwachsenenbildung wird auf die Ideale der Aufklärung und den Gebrauch der Vernunft und der Mündigkeit verwiesen. Es geht um die 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“⁶.

Mit der realistischen Wende, die für die folgenden Jahrzehnte bestimmend war, bekommt das Thema Qualifikation und Qualifizierung für Beruf und Arbeitswelt eine eigene Relevanz. Curricula begründeten sich immer weniger über einen Kanon aus Bildungsgütern und nicht von einer Fachsystematik her, sondern von der Verwendungssituation für die berufliche wie auch lebensweltliche 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 der Bildungsfunktion für menschliche Entfaltung angesehen, denn Erwerbsarbeit ist zentral für die Kultur und den Zusammenhang der Gesellschaft.

Mit der Etablierung der Weiterbildung durch deren Ordnung in Weiterbildungsgesetzen ist das bildungspolitische Bemühen erkennbar, Weiterbildung als unverzichtbare und für die Zukunft immer wichtiger werdende öffentliche Aufgabe als gleichberechtigten Teil des Bildungswesens zu verstehen. Es gilt, Weiterbildung als Fortsetzung und Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer ersten Bildungsphase flächendeckend durch eine Infrastruktur von anerkannten Weiterbildungseinrichtungen in öffentlicher und freier Trägerschaft und durch professionelles Personal sicherzustellen.

Es geht in der Weiterbildung um die Vertiefung und Ergänzung vorhandener Qualifikationen und auch um den Erwerb von neuen Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensweisen.⁷

In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich im bildungspolitischen Diskurs 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 des 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.

Eine Aufwertung erfahren etwa die Familie als bedeutender Lernort, wie auch die Kinder- und Jugendhilfe mit dem außerschulischen Lernen, aber auch der Arbeitsplatz oder das ehrenamtliche Engagement in verschiedenen gesellschaftlichen oder verbandlichen Handlungsfeldern. Diese Lernformen fallen unter den Begriff des informellen Lernens, das das formale Lernen (institutionalisiertes Lernen mit überwiegend staatlich geregelten Abschlüssen wie Diplomen und Zertifikaten) und das nicht-formale Lernen, das als organisiertes Lernen durch die Weiterbildung stattfindet, ergänzt.

Das lebenslange Lernen ist heute nicht mehr ohne die europäische Dimension zu denken. Es ist richtungsweisend auch für die Politik und die Agenda der Europäischen Union und ihrer Mitgliedsstaaten, denen es darum geht, den Wirtschaftsraum um den Aspekt des Bildungsraums zu erweitern, wie es in dem Kommissionspapier der Europäischen Union „Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen“ formuliert ist.⁸

Trotz aller Kontroversität der bildungstheoretischen Diskussionen in Bildungspolitik und Wissenschaft und den unterschiedlichen Akzentsetzungen im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklungen ist Bildung heute ein zentrales Thema in der modernen Gesellschaft.

Dabei ist darauf hinzuweisen, dass Bildung nicht in Wissen und Lernen, in Qualifikationen und Kompetenzen aufgeht, aber ohne sie auch nicht denkbar ist.

2.3 Kompetenz als neue Leitkategorie

Auf dem Hintergrund des Konzepts zum lebenslangen Lernen ist Kompetenz seit mehr als einem Jahrzehnt zu einer neuen Leitkategorie avanciert:

„Kompetenz ist zu einem Schlüsselbegriff der politischen, der wissenschaftlichen und der bildungspraktischen Diskussion geworden“⁹.

Kompetenz hat als Gestaltungsprinzip von Lehr-Lernbeziehungen nicht nur in der Weiterbildung, sondern auch in den anderen Bildungsbereichen, wie der Schule, Hochschule und der beruflichen Bildung und Ausbildung, Eingang gefunden. Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen werden kompetenzorientiert ausgestaltet. Mit der konzeptionellen und praktischen Ausgestaltung des Kompetenzparadigmas wird im Feld der gemeinwohlorientierten Weiterbildung somit ein Beitrag zur zeitgemäßen Weiterentwicklung erwerbspädagogischer Professionalität geleistet.

Kompetenz ist zu einem bestimmenden Trend der bildungspolitischen Entwicklung in Europa geworden. Das Lernen im 21. Jahrhundert ist im weitesten Sinne auf Kompetenzentwicklung orientiert und auch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung weist darauf hin, dass die Ausrichtung auf die Kompetenzentwicklung für die Förderung des lebenslangen Lernens in der gesamten Lebensspanne maßgebend sein muss.¹⁰

Das Kompetenzparadigma ist im Kontext von Bildung auch eine Antwort darauf, mit der zunehmenden Komplexität von gesellschaftlichen Handlungsfeldern sowie den wachsenden Anforderungen durch Wandel und Veränderungen zurechtzukommen. Auch wenn der Kompetenzbegriff nicht überall einheitlich und trennscharf verwendet wird, so wird vielfach eine weitere Unterscheidung in Kompetenz und Performanz vorgenommen. Dabei umfasst Kompetenz eher die Disposition. Performanz stellt die Anwendungsorientierung in den Vordergrund.

Begrifflich von Bedeutung ist jedoch, dass Kompetenz mehr ist als Wissen und die umfassende Handlungsfähigkeit mit einschließt. Entscheidend ist nicht nur, was jemand weiß, sondern was er kann und zu leisten in der Lage ist.

In dem OECD-Projekt DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) findet sich folgende Definition: „Eine Kompetenz ist die Fähigkeit zur erfolg-

reichen 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, Motivation). Eine Kompetenz ist also z.B. nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das.“¹¹

Es hat sich bereits im Vorfeld der EQR/DQR-Entwicklung gezeigt, wie prägend die Kompetenzdiskussion auch für die europäische bildungspolitische Entwicklung ist und welche Kompetenzdimensionen für die weitere gesellschaftliche, aber auch persönliche Entwicklung zur Wahrnehmung der Bürger/innenrolle als erforderlich erachtet werden.

So ist mit der Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 18.12.2006 ein Referenzrahmen zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen¹² vorgelegt worden, in dem die Kompetenzförderung in allen Bildungsbereichen zur Grundlage der bildungspolitischen Entscheidungen und für das Agieren der unterschiedlichen Bildungsakteure gemacht wird.

Als Schlüsselkompetenzen werden diejenigen bezeichnet, die in einer Wissensgesellschaft für die persönliche Entfaltung, die aktive Bürgerschaft, den sozialen Zusammenhalt und die Beschäftigungsfähigkeit notwendig sind. Dazu gehören:

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Unschwer ist zu erkennen, dass sich in der Weiterbildung seit jeher das gesamte Spektrum der von der EU formulierten Schlüsselkompetenzen abbilden bzw. entwickeln lässt und dabei nicht zuletzt auch die gesellschaftlich bedeutende Rolle der Weiterbildung für den Bildungsraum Europa deutlich wird.

⁶ Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960), S. 20

⁷ Weiterbildungsgesetz des Landes NRW (1975)

⁸ Europ. Kommission (2001), S. 3ff

⁹ Gnahn (2010), S. 11

¹⁰ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004), S.15

¹¹ Gnahn (2010), S. 22

¹² Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates (2006) Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011), S. 4

03 DIE WEITERBILDUNG UND DER DQR

3.1 Das Kompetenzmodell des DQR

Während der EQR Lernergebnisse (Learning Outcomes) auf den einzelnen Niveaus jeweils in drei Säulen als *Wissen*, *Fertigkeiten* und *Kompetenz* beschreibt, hat der DQR als nationaler Qualifikationsrahmen den lernergebnisorientierten Ansatz des EQR weiterentwickelt und unterscheidet zwei Kompetenzkategorien: fachliche und personale Kompetenzen. Dabei wird *Fachkompetenz* auf der horizontalen Ebene unterteilt in die Säulen *Wissen* und *Fertigkeiten* und *personale Kompetenz* in die Säulen *Sozialkompetenz* und *Selbständigkeit*, was die für den DQR charakteristische Vier-Säulen-Struktur ausmacht.

Der Kompetenzbegriff, wie er dem DQR zugrunde liegt, 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.¹³

Im DQR bildet der Kompetenzbegriff die Klammer für alle betrachteten und zu erzielenden Lernergebnisse. Als bildungsbereichsübergreifendes Transparenzinstrument des deutschen Qualifikationssystems beschreibt der DQR *zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse* und ermöglicht über die Antizipation von Lernergebnissen eine Operationalisierung des Kompetenzerwerbs.¹⁴ Der DQR „verdeutlicht die Ausrichtung der Lernergebnisse auf das kompetente Agieren unter Bedingungen definierter Anforderungsstrukturen“.¹⁵ In der Beschreibung von Lernergebnissen soll zum Ausdruck kommen, was Teilnehmende am Ende eines Lernprozesses und anschließend in komplexen Handlungssituationen selbst organisiert und verantwortlich einsetzen können.

Lernergebnisse bezeichnen also das Erreichbare an Kompetenzentwicklung einer Qualifikation. Zum weiteren Verständnis des DQR wird an dieser Stelle zunächst ein tabellarischer Überblick über die horizontale Struktur der Kompetenzbereiche mit ihren jeweiligen Subkategorien gegeben.

13 Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V. (2015)

14 Bund-Länder-Koordinierungsstelle (2013), S. 15 Europ. Kommission (2001), S. 3ff

15 Bund-Länder-Koordinierungsstelle (2013), S. 15

Definition der Kompetenzbereiche des DQR und ihrer Subkategorien¹⁶

Fachkompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.

Personale Kompetenz: Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln u. das eigene Leben eigenständig u. verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.

Wissen

wird im DQR synonym zum Begriff Kenntnisse verwendet und bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen.

Fertigkeiten

Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Unterscheidung von kognitiven Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktischen Fertigkeiten (Geschicklichkeit u. Verwendung v. Methoden, Materialien, Werkzeugen u. Instrumenten).

Sozialkompetenz

Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.

Selbständigkeit

Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

Tiefe

Grad der Durchdringung eines Bereichs des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens.

Instrumentelle Fertigkeiten

Fertigkeiten der Anwendung von Ideen, Theorien, Methoden, Hilfsmitteln, Technologien und Geräten

Breite

Bezieht sich auf die Anzahl von Bereichen des allgemeinen, beruflichen oder wissenschaftlichen Wissens, die mit einer Qualifikation verbunden sind.

Systemische Fertigkeiten

auf die Generierung von Neuem gerichtet, setzen instrumentale Fertigkeiten voraus und erfordern die Einschätzung von und den adäquaten Umgang mit komplexen Zusammenhängen.

Beurteilungsfähigkeit

Fähigkeit, Lern- oder Arbeitsprozesse und ihre Ergebnisse mit relevanten Maßstäben zu vergleichen und auf dieser Grundlage zu bewerten.

Teamfähigkeit

innerhalb einer Gruppe zur Erreichung von Zielen zu kooperieren.

Führungsfähigkeit

in einer Gruppe oder einer Organisation auf zielführende und konstruktive Weise steuernd und richtungweisend auf das Verhalten anderer Menschen einzuwirken.

Eigenständigkeit

Fähigkeit und Bestreben, in unterschiedlichen Situationen angemessene Entscheidungen zu treffen und ohne fremde Hilfe zu handeln.

Verantwortung

Fähigkeit und Bereitschaft, selbstgesteuert zur Gestaltung von Prozessen, unter Einbeziehung der möglichen Folgen, beizutragen.

Reflexivität

Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln.

Die Fähigkeit zur Mitgestaltung

sich konstruktiv in die Weiterentwicklung der Umfeldbedingungen in einem Lern- oder Arbeitsbereich einzubringen.

Kommunikation

verständigungsorientierter Austausch von Informationen zwischen Personen, in Gruppen und Organisationen.

Lernkompetenz

Fähigkeit, sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben.

16 Bund-Länder-Koordinierungsstelle (2013), S. 14

In seiner vertikalen Struktur benennt der DQR die Kompetenzanforderungen für acht Niveaustufen, denen die jeweiligen Qualifikationen zugeordnet werden können. Unter Zuhilfenahme von Niveauindikatoren wird auf allgemeiner Ebene beschrieben, welche Kompetenzen erfor-

derlich sind, um die unterschiedlichen Aufgaben und die damit verbundenen Problemstellungen zu planen, zu bearbeiten und auszuwerten. Die Aufgabenstellungen können sich auf Lern- oder Arbeitsbereiche oder Fachgebiete beziehen. Die Deskriptoren beschreiben ergänzend die jewei-

lige Kompetenzausprägung. Die Niveaus 1 bis 8 spiegeln die Art der Anforderung von der einfachen bis zur komplexen Anforderungsstruktur wider. Zur Veranschaulichung der unterschiedlichen Anforderungen auf den Niveaustufen wird an

dieser Stelle auf die Liste der allgemeinen Zuordnungen von Qualifikationen aus dem formalen Bereich hingewiesen und diese bzgl. der unterschiedlichen Anforderungsniveaus exemplarisch im Kompetenzbereich *Wissen* dargestellt (eine zusammengefasste Auswahl)¹⁷:

	Qualifikation	Auszugsweise: Kategorie <i>Wissen</i> : Tiefe und Breite		Qualifikation	Auszugsweise: Kategorie <i>Wissen</i> : Tiefe und Breite
Niveau 1	Berufsausbildungsvorbereitung Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB) Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)	Indikator Über Kompetenzen zur Erfüllung einfacher Anforderungen in einem überschaubar und stabil strukturierten Lern- oder Arbeitsbereich verfügen. Die Erfüllung der Aufgaben erfolgt unter Anleitung. Deskriptor <i>Wissen</i> Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Einen ersten Einblick in einen Lern- oder Arbeitsbereich haben.	Niveau 6	Bachelor Fachkaufmann (Geprüfter) Fachschule (Staatlich Geprüfter) Fachwirt (Geprüfter) Meister (Geprüfter) Operativer Professional (IT) (Geprüfter)	Indikator 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. Deskriptor <i>Wissen</i> 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.
Niveau 2	Berufsausbildungsvorbereitung Maßnahmen der Arbeitsagentur (BvB) Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) Einstiegsqualifizierung (EQ) Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung)	Indikator 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. Deskriptor <i>Wissen</i> Über elementares allgemeines Wissen verfügen. Über grundlegendes allgemeines Wissen und grundlegendes Fachwissen in einem Lern- oder Arbeitsbereich verfügen.	Niveau 7	Master Strategischer Professional (IT) (Geprüfter)	Indikator 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. Deskriptor <i>Wissen</i> 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) oder über umfassendes berufliches Wissen in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Über erweitertes Wissen in angrenzenden Bereichen verfügen.
Niveau 3	Duale Berufsausbildung (2-jährige Ausbildungen) Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss)	Indikator Über Kompetenzen zur selbstständigen Erfüllung fachlicher Anforderungen in einem noch überschaubaren und zum Teil offen strukturierten Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Deskriptor <i>Wissen</i> Über erweitertes allgemeines Wissen oder über erweitertes Fachwissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Niveau 8	Promotion	Indikator 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. Deskriptor <i>Wissen</i> 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.
Niveau 4	Duale Berufsausbildung (3 und 3 1/2-jährige Ausbildungen) Berufsfachschule (Assistentenberufe) Berufsfachschule (vollqualifizierende Berufsausbildung nach BBiG/HwO)	Indikator Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Deskriptor <i>Wissen</i> Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.			
Niveau 5	IT-Spezialist (Zertifizierter)	Indikator Über Kompetenzen zur selbstständigen Planung und Bearbeitung umfassender fachlicher Aufgabenstellungen in einem komplexen, spezialisierten, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen. Deskriptor <i>Wissen</i> 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.			

17 Bund-Länder-Koordinierungsstelle (2013), S. 36

3.2 Die Rolle der Weiterbildung im DQR

Das Konzept des lebenslangen Lernens orientiert sich an dem gesamten Lebenszyklus und zielt in der bildungspolitischen Gestaltung darauf ab, das Bildungs- und Kompetenzniveau der Bevölkerung zu erhöhen.

Mit der PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)¹⁸ sind erstmals grundlegende (basale) Kompetenzen von Erwachsenen erfasst und Fähigkeiten getestet worden, in Situationen unter Zuhilfenahme von Wissen, Fertigkeiten, kognitiven und praktischen Strategien anforderungsgerecht zu handeln. Die empirisch belastbaren Ergebnisse zeigen die Notwendigkeit, auch im Erwachsenenalter die Kompetenzen weiter zu fördern.

Die international angelegte Untersuchung weist jedoch nicht nur auf den hohen Weiterbildungsbedarf von Erwachsenen hin, sondern belegt auch, dass Teilnehmende an Weiterbildungsangeboten deutlich höhere Kompetenzwerte erzielen als Befragte, die an keiner Weiterbildung teilgenommen haben. Insofern ist es aus Sicht der Weiterbildung nahe liegend, auch die durch die Weiterbildung erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen im DQR als dem immer wichtiger werdenden Referenzsystem abzubilden, um die Qualifizierungsleistungen der Weiterbildung sichtbar zu machen.

Bildungspolitisch geht es heute um eine engere Verknüpfung von formalen, nicht-formalen und informellen Lernprozessen, um das gesamte Bildungspotenzial zu entwickeln und auszuschöpfen.

Neben dem formalen Lernen sollen ausdrücklich „Kompetenzen, die durch nicht-formales oder informelles Lernen erworben wurden, gleichberechtigt in den DQR Eingang finden.“¹⁹

Das formale Lernen (z.B. Schule/Hochschule) ist dabei auf die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele in organisierter Form gerichtet. Es unterliegt weitgehend einer staatlichen Regulierung über Lehrpläne, festgelegten Unterrichtsumfang, fachlich ausgebildete und lizenzierte

Lehrkräfte sowie staatlich anerkannte und zertifizierte Abschlüsse.

Das nicht-formale Lernen findet überwiegend in Weiterbildungseinrichtungen statt, die ebenfalls ein Setting von organisiertem Lernen mit Lernzielen, Lerninhalten und einem Curriculum vorhalten und fachlich qualifiziertes Personal als Lehrkräfte einsetzen. Zertifikate, die auch im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen vergeben werden können und eine Bewertung sowie einen Nachweis von Lernergebnissen einschließen, haben allerdings keine allgemeine staatliche Anerkennung und Verkehrsgeltung (bis auf die Kurse zum nachträglichen Schulabschluss).

Das informelle Lernen, das Lernen in unterschiedlichen Kontexten der Biografie (Familie, Vereine, Verbände), am Arbeitsplatz und im ehrenamtlichen Engagement umfasst, ist meist selbstgesteuert, selbstorganisiert und vielfach beiläufig. Es ist in Bezug auf ein pädagogisches Lernsetting nicht organisiert oder systematisch strukturiert. Gleichwohl werden an vielfältigen Orten gesellschaftlichen Lebens und im Alltag der Lebenswelt Handlungskompetenzen erworben und entwickelt.

So gesehen tritt das informelle Lernen ergänzend zu dem institutionalisierten Lernen des formalen und nicht-formalen Lernens hinzu.

In der Weiterbildung mit ihrer pluralen Einrichtungslandschaft und den breit gefächerten Programmprofilen wird systematisch und nachhaltig ein flächendeckendes Angebot an Weiterbildung für nahezu alle gesellschaftlichen Gruppen und Milieus vorgehalten. Das betrifft die allgemeine, die politische, die kulturelle, die berufliche Weiterbildung und die Familienbildung.

Die Weiterbildung im Kontext der gemeinwohlorientierten, qualitätsgesicherten und mit hauptberuflichem professionellem Personal ausgestatteten Einrichtungen bietet dazu

- eine Vielzahl von Lernformen, Lernorten und Lernformaten
- eine hohe Flexibilität, neue Entwicklungen und Themen von gesellschaftlicher, sozialer oder persönlicher Relevanz aufzunehmen

- eine Offenheit und Differenziertheit, mit der der Bildungsbereich am schnellsten auf veränderte Problemlagen und Bedarfe reagieren kann, um neue Kompetenzen zu fördern und zu entwickeln
- mit der Teilnehmer- und Adressatenorientierung die Möglichkeit, spezifische Zielgruppen in ihrer jeweiligen Lebenswelt und ihrem sozialen Kontext anzusprechen.

In der Weiterbildung lässt sich ein breites Spektrum von Kompetenzen erwerben. Die Angebotspalette des nicht-formalen Lernens reicht von Kurzzeitveranstaltungen, wie z.B. Tageskursen, Wochenendseminaren bis zu Langzeitfortbildungen, die manchmal 1 bis 2 Jahre dauern und mit Zertifikaten und beschreibbaren und nachweisbaren Lernergebnissen abschließen. Dazu kommt auch die abschlussbezogene Bildung, bei der unterschiedliche Schulabschlüsse nachträglich bei Weiterbildungseinrichtungen erworben werden können.

Die besondere Stärke der Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens liegt darin, auch kurzfristig und flexibel auf gesellschaftliche Veränderungen und neue Weiterbildungsbedarfe passgenau zu reagieren, um dann entsprechende Angebote zu entwickeln. Sie leistet dabei einen eigenständigen Beitrag, Kompetenzen in der Bildungsbiographie zu fördern und immer wieder neue Anchlüsse herzustellen.

Mit Blick auf den DQR wird es erforderlich sein, dessen Anforderungen aufzunehmen und für die Weiterbildung mit ihren vielfältigen Qualifizierungen einen anschlussfähigen Bezug herzustellen bzw. sie in einen neuen Rahmen einzubetten (Reframing).

Wo es einen Bedarf und eine Nachfrage gibt, Weiterbildungsangebote mit einer Qualifikation und validierten beziehungsweise zertifizierten Kompetenzen abzuschließen, ist die Weiterbildung in ihrer Differenziertheit in der Lage, die durch organisierte Lernprozesse erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen grundsätzlich auf allen Niveaus des DQR abzubilden und zuordnen zu lassen. Dies würde zunächst den Teil der Weiterbildung betreffen, bei dem Zertifikate vergeben

werden, die mit dokumentierten Lernergebnisfeststellungen den Interessen der Teilnehmenden, der bildungsinteressierten Öffentlichkeit, aber auch den Nutzern von Qualifizierungen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsfeldern entgegen kommen.

Nicht zuletzt könnte damit der Weg für eine größere öffentliche Anerkennung der Weiterbildung geebnet werden.

3.3 Von der Input- zur Outcome-Orientierung – Lernergebnisse und Kompetenzen

Auch wenn die Begriffe Kompetenzen und Lernergebnisse zuweilen synonym verwendet werden, macht eine Unterscheidung Sinn. Der Kompetenzbegriff (vgl. Kap. 3.1 dieser Broschüre) ist eindeutig umfassender und bezieht sich auf ein dahinter stehendes ganzheitliches Bildungsverständnis.

„Lernergebnisse (Learning Outcomes) bezeichnen das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben. Der DQR beschreibt zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse.“²⁰

Der DQR bezieht „die mit einer Qualifikation verbundenen Lernergebnisse auf die berufliche und persönliche Entwicklung des Lernenden und verdeutlicht die Ausrichtung aller erzielten Lernergebnisse auf das kompetente Agieren unter Bedingungen definierter Anforderungsstrukturen.“²¹

Lernergebnisse können somit auch als Operationalisierung der Kompetenzen verstanden werden und sind im Bildungsbereich das gemeinsame Dritte, ohne das ein sinnvoller Vergleich nicht möglich wird.

Die Nationale Koordinierungsstelle ECVET hat in ihrem „Leitfaden zur Beschreibung von Lernergebniseinheiten“²² erläutert, was bei der Formulierung von Lernergebnissen zu berücksichtigen ist, um eine gemeinsame Basis für eine länder-

¹⁸ Bund-Länder-Koordinierungsstelle (2013), S. 36

¹⁹ Rammstedt, Beatrice (2013)

²⁰ Bund-Länder-Koordinierungsstelle (2013), S. 14

²¹ Bund-Länder-Koordinierungsstelle (2013), S. 15

²² Nationale Koordinierungsstelle ECVET (2013)

übergreifende Verständigung über Bildungsstandards zu entwickeln:

- Lernergebnisse beschreiben nicht das Lernziel oder den Verlauf, sondern das Resultat nach Abschluss eines Lernprozesses.
- Lernergebniseinheiten sind Teil einer Qualifikation bestehend aus einem Bündel von Kompetenzen, die erreicht, bewertet und anerkannt werden können. Sie beziehen sich auf das Ende von Lerneinheiten (z.B. Bausteine, Module, Seminare).
- Die Festlegung von Lernergebniseinheiten kann sich orientieren an typischen vollständigen Arbeitsaufgaben, Arbeitsprozessen, Arbeitsbereichen, Handlungsfeldern oder Kompetenzfeldern. Sie sollten so strukturiert sein, dass sie in der vorgegebenen Zeit erreicht werden können.
- Lernergebnisse werden aus der Perspektive der Lernenden, nicht aus der Sicht der Lehrenden beschrieben. Entscheidend ist, was jemand nach Abschluss eines Lernprozesses kann und in der Lage zu tun ist, d.h. welche Aufgaben bewältigt werden können.
- Grundlage für die Beschreibung von Lernergebnissen können Rahmenpläne, Curricula, Qualifikations- und Kompetenzprofile bilden, die Anforderungen strukturieren und benennen. Lernergebnisse sollten überprüfbar und bewertbar sein und möglichst konkret beschrieben werden. Dazu sind transparente Kriterien für die Beurteilung notwendig, ob die angestrebten Ergebnisse tatsächlich erreicht wurden. Die optimale Anzahl von Lernergebnissen ist abhängig von der Komplexität des Bildungs- und Lernprogramms.
- Bei der Festlegung von Lernergebniseinheiten ist darauf zu achten, dass die Kompetenzanforderungen der Vier-Säulen des DQR berücksichtigt werden.

Mit seiner Lernergebnisorientierung wird durch den DQR bildungspolitisch ein grundlegender Perspektivwechsel von der Input- zur Outcome-Orientierung vorgenommen. Über lange Jahrzehnte waren die Bezugspunkte des deutschen Bildungswesens weitgehend die Input-Steuerung, d.h. es waren fachliche Lehrpläne, definierte Lerninhalte, vorgegebene Lernzeiten und Lernumfänge kennzeichnend für den Prozess des Lehrens und Lernens. Bildungsgänge

und Lernperioden wurden aus der Perspektive der Planung und des Lehrpersonals gesehen und bewertet.

Als Input wurden die Faktoren bezeichnet, die sich auf die Aufwendung von Ressourcen und die unmittelbaren Rahmenbedingungen beziehen. Auch in der Weiterbildung war die Perspektive des Input lange Zeit prägend, wie in den Ausschreibungen von Veranstaltungen ersichtlich: Benennung der Inhalte, des Lernumfangs und der Lernzeit, der Dozentinnen und Dozenten, der Lernformate und Methoden. Auch die Lernziele spiegelten aus der Sicht der Lehrenden eher die Lehrziele wider.

Dagegen werden Lernergebnisse aus der Perspektive der Lernenden mit Blick auf die durch den Lernprozess erworbenen Kompetenzen bzw. die erreichte Handlungsfähigkeit betrachtet.

Es ist genau dieser erforderliche Perspektivwechsel, der die gesamte Lehr-Lernsituation, deren Durchführung und Auswertung bzw. Nachbereitung beeinflusst.

3.4 Anforderungen an eine Zuordnung von Lernergebnissen zum DQR

Während die Ergebnisse der formalen Bildung, soweit sie die berufliche Ausbildung und die Hochschulbildung betreffen, bereits weitgehend dem DQR zugeordnet sind, ist der allgemeinbildende Bereich schulischen Lernens zunächst zurückgestellt worden. Eine mögliche Zuordnung der Ergebnisse nicht-formalen Lernens (d.h. der Weiterbildung), soweit es zertifiziert ist, befindet sich im Arbeitskreis DQR²³, in dem die relevanten Akteure der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Sozialpartner und Wirtschaftsorganisationen sowie Experten aus Wissenschaft und Praxis einbezogen sind, noch in der Beratung. In diesem Gremium werden alle wichtigen Entscheidungen vorbereitet.

Mit einer anschließenden Beratung des informellen Lernens ist zu rechnen, sobald Empfehlungen der Arbeitsgruppe zum informellen Lernen vorlie-

gen, die sich mit deren Validierung befasst. Laut Empfehlung des Rates der Europäischen Union²⁴ sollen die Mitgliedsländer im Einklang mit ihren nationalen Gegebenheiten bis 2018 kohärente Regelungen für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens einführen.

Dazu gehören Punkte wie

- die Identifizierung der Lernergebnisse, die eine Person auf nicht-formalem oder informellem Weg erzielt hat,
- die Dokumentation der Lernergebnisse,
- die Bewertung der Lernergebnisse,
- die Zertifizierung der erzielten Lernergebnisse.

Bezüglich der zertifizierten Lernergebnisse des nicht-formalen Lernens war vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) vor mehreren Jahren eine Expertengruppe eingesetzt und beauftragt worden, zertifizierte Angebote zu untersuchen und Vorschläge für eine Zuordnung vorzulegen. Diese Expertenarbeitsgruppe hat dem Arbeitskreis DQR vor gut zwei Jahren einen Bericht mit Empfehlungen vorgelegt. Da deren Beratungen allerdings noch nicht abgeschlossen sind, steht eine Beschlussfassung darüber noch aus.

Prof. Dr. Nuissl von Rein, der Vorsitzende der Expertengruppe, hat auf Fachtagungen und in Veröffentlichungen jedoch Ausführungen über die erarbeiteten Empfehlungen zu einem möglichen Zuordnungsverfahren und über Zuordnungsprobleme gemacht.²⁵

Einige wesentliche Punkte, die sicher auch bei weiteren Diskussionen von Bedeutung sind, möchten wir hier zusammenfassen:

- In der nicht-formalen Bildung fügen sich die Lernprozesse in ein bereits mitgebrachtes Kom-

petenzprofil der Lernenden ein bzw. schließen daran an.

- Durch die große Breite und Diversität der Lernangebote der Weiterbildung spielt der Zusammenhang von Lerninhalt, Lerngruppe, Lernmethode und Lernergebnis eine noch größere Rolle als in der formalen Bildung. Eine darüber noch hinausgehende Hinzuziehung domänenspezifischer Komponenten ist zu prüfen.
- Um eine Zuordnung zum DQR vorzuschlagen, ist die Vollständigkeit der Dokumente einer Qualifizierung erforderlich. Dazu gehören Angaben über die Bezeichnung und das Ziel der Qualifikation sowie über die Curricula, Angaben zu den zu erreichenden Lernergebnissen, zu den Feststellungsverfahren der Lernergebnisse und zu den Regelungen über die Vergabe von Zertifikaten.
- Grundlage für eine Zuordnung zum DQR ist eine Beschreibung der zu erzielenden Lernergebnisse mit Bezug auf die vier Kompetenzkategorien des DQR sowie die präzise Beschreibung des Verfahrens der Lernergebnisfeststellung und seiner Kriterien und Standards. Im Ergebnis sollte sich eine umfassende Handlungskompetenz nachweisen lassen.
- Erwartet werden Qualitätssicherungs- und Entwicklungsverfahren, die sich u.a. auf die Aktualität des Angebots, die Qualität der Curricula, auf die Prüfungsanforderungen sowie die Qualifikation der Dozenten und Prüfer beziehen. Prüfungen sollen outcome-orientiert entwickelt werden, nicht nur kognitive Tests sein, und in großer Varianz als Lernergebnisfeststellungen existieren.
- Strittig diskutiert wurde in der Expertengruppe die Rolle der Input-Faktoren, insbesondere des Lernaufwands. Die angegebene Lernzeit und der Lernaufwand müssen plausibel zum möglichen Erreichen des Ergebnisses passen, so letztlich der Vorschlag der Expertengruppe hinsichtlich einer Plausibilitätsprüfung.

23 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016)

24 Empfehlung des Rates zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (2012)

25 Nuissl von Rein (2004)



04 AUS DER PRAXIS: WEITERBILDUNG AUF DEM WEG ZUM DQR

4.1 Projektkonzepte und Einbeziehung der Praxis

Es entspricht der Philosophie des Gütesiegelverbund Weiterbildung, sich neuen Herausforderungen der Praxis zu stellen, umfassendes Hintergrundwissen zu sammeln und im kontinuierlichen Austausch mit der Praxis für die Praxis gangbare und dem Wesen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung entsprechende Wege zu erproben, kritisch zu begleiten und für das Feld der Praxis handhabbar zu machen.

Handlungsleitend für die Durchführung der Projekte war somit die Einbeziehung von Einrichtungen aus unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung (die allgemeine, die politische, die kulturelle, die berufliche Weiterbildung und die Familienbildung). Rund 140 Weiterbildungseinrichtungen mit ganz unterschiedlichen Größen und Profilen, die die Pluralität der Weiterbildung repräsentieren, haben sich beteiligt. Dies mit unterschiedlicher Nuancierung, da in den verschiedenen Projekten jeweils unterschiedliche Bereiche bearbeitet wurden, die Weiterbildungseinrichtungen bewegen, wenn sie sich *auf den Weg zum DQR* machen wollen.

Diskutiert und beraten wurden grundsätzliche bildungspolitische als auch erwachsenenpädagogische Fragen, wie auch praktische Umsetzungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Programmangeboten und Qualifizierungen. Zu den Beratungsgegenständen gehörten u.a.:

- die Klärung der Bedeutung und der Auswirkung des DQR auf das Reframing der Weiterbildung,
- der Perspektivwechsel für die Weiterbildung durch die Ausrichtung an Kompetenzen- und Lernergebnissen,
- die Analyse von Programmangeboten mit Blick auf die Anforderungen des DQR,
- Überlegungen und Übungen zur Entwicklung, Planung, Durchführung und Evaluierung von kompetenz- und lernergebnisorientierten Qualifizierungen,
- die Reflexion über Formate der Lernergebnisfeststellung in der Praxis unter Berücksichtigung der Vier-Säulen-Struktur der Kompetenzkategorien im DQR.

Der DQR-Support sollte die Sensibilität für die Chancen des DQR erhöhen, die Einrichtungen sollten im Sinne einer Nutzung des DQR zur Qualitätsverbesserung angeregt und die Förderung einer nachhaltigen pädagogischen Infrastruktur unterstützt werden. Um den Einrichtungen konkrete Ideen für eine Ausrichtung auf den DQR an die Hand zu geben, hat es unterschiedliche Formen der Beteiligung gegeben. Diese reichen von mobilen Einzelberatungen bis zu trägerübergreifenden Workshops und einem trägerübergreifenden DQR-Zirkel (analog einem Qualitätszirkel) mit Erwachsenenpädagogen/innen. Zudem gab es eine Fachveranstaltung mit Vertretern/innen der erwachsenenpädagogischen Wissenschaft, der Bildungspolitik und -verwaltung und den Praxis-Experten der Weiterbildung. Diese gab weitere Impulse für einen vertieften Theorie-Praxis-Dialog.

4.2 Exemplarische Ergebnisse aus den Projekten

In den bisherigen Ausführungen zum DQR ist deutlich geworden, dass der Qualifikationsrahmen ein Orientierungsrahmen ist, der mit seinem erweiterten Bildungsverständnis neben der Fachkompetenz auch die personale Kompetenzdimension zusätzlich als relevanten Faktor aufgenommen hat.

Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass in der Arbeitswelt und auch in sonstigem gesellschaftlichem Leben die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen deutlich zugenommen hat. Für den, der die Entwicklung der Weiterbildung über einen längeren Zeitraum verfolgt hat, ist die Einbindung der sozialen und personalen Kompetenzdimensionen nichts grundlegend Neues. In der Praxis der Weiterbildung spielten diese bereits vorher häufig eine wichtige Rolle bei den Lehrveranstaltungen.

Durch die Outcome-Orientierung des DQR, d.h. durch die Fokussierung auf Lernergebnisse und die durch die Qualifizierung erworbenen Kompetenzen, wird jedoch ein Umdenken bzw. eine partielle Neujustierung für die Planung und Organisation der Lehrveranstaltungen erforderlich. Das heißt, die Entwicklung von Weiterbildungsveranstaltungen erfolgt deutlicher vom Ende des Lernprozesses her, also vom Lernergebnis, das angestrebt und zum Schluss auch festgestellt werden soll.

Grundlegend für alle durchgeführten Projekte war die Schaffung eines gemeinsamen Grundverständnisses

- zum Deutschen Qualifikationsrahmen/Europäischen Qualifikationsrahmen im Kontext des lebenslangen Lernens unter Einbeziehung formalen, nicht-formalen und informellen Lernens,
- zur Kompetenzorientierung im Bildungsverständnis und dem Kompetenzbegriff des DQR,
- zur Bedeutung von Fachkompetenz mit Wissen und Fertigkeiten und personaler Kompetenz mit Sozialkompetenz und Selbständigkeit,
- zu den Niveaus im DQR und die Spezifizierung von Kompetenz (Zunahme von Komplexität),
- zur Kompetenzfeststellung und zu den Lerner-

gebnissen einer Qualifizierung (unter Berücksichtigung von Handlungsorientierung, Methoden und Anwendungskontext),

- sowie zur grundsätzlichen Notwendigkeit der Lernergebnisfeststellung.

Was bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Weiterbildungsveranstaltungen²⁶ bei einer kompetenzorientierten Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu berücksichtigen ist, sei im Folgenden anhand der Ergebnisse der Expert/inn/enworkshops und von Praxisbeispielen schrittweise dargestellt.

4.2.1 Auswahl der Bildungsangebote

Die Einrichtung entscheidet, für welche Bildungsangebote eine Anschlussfähigkeit an den DQR angestrebt werden sollte. Die Erfahrung aus den Projekten deutet darauf hin, dass Einrichtungen eine Anschlussfähigkeit an den DQR v.a. für Angebote mit folgenden Merkmalen anstreben:

- Angebote mit einem höheren Unterrichtsvolumen,
- meist modular aufgebaute Bildungsangebote mit quasi berufsbegleitendem Charakter,
- Angebote, die als Zertifikatskurse mehr als eine Teilnahme bescheinigen, häufig verbunden mit Prüfungselementen, Facharbeiten etc.,
- Angebote mit meist integrierten Praxisaufgaben zwischen den Modulen,
- Angebote, für die aus Teilnehmersicht eine Anschlussmöglichkeit an oder Anrechnung für formale Qualifizierungen denkbar bzw. wünschenswert sein könnte,
- Angebote, die von Mit anbietenden bereits auf dem beruflichen Bildungsmarkt mit DQR-Einordnung beworben werden.

4.2.2 Analyse von Zielgruppe und Handlungsfeld

In einem zweiten Schritt der Umsetzung geht es aufgrund der handlungsorientierten Betrachtung der Kompetenzen darum, die potentielle Zielgruppe zu analysieren, um das Handlungsfeld eingrenzen, die Handlungssituationen identifizieren und die Lernerfordernisse entsprechend benennen zu können.

²⁶ Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V. (2015)

Im Zuge der Planung von Weiterbildungsangeboten ist zu klären, auf welches Handlungsfeld und welche Handlungskontexte die Weiterbildung vorbereiten soll und wie das Handlungsfeld definiert und beschrieben werden kann. Dazu gehören selbstverständlich die Rahmenbedingungen und das gesellschaftliche und feldspezifische Umfeld, die den Handlungsraum und dessen Gestaltung prägen und auf die sich stellenden Anforderungen hinweisen. Auch ist die Frage zu thematisieren, inwieweit das Handlungsfeld Veränderungen unterliegt und in welche Richtung diese gehen. Zu überlegen sind die möglichen Anwendungskontexte, auf die sich die Qualifizierung beziehen soll. Sind es eher berufliche oder berufsbezogene, sind es Handlungsfelder im zivilgesellschaftlichen oder ehrenamtlichen Bereich, sind es eher lebensweltliche Bereiche (wie z.B. Familie und Erziehung)?

Um das Handlungsfeld, auf das sich das jeweilige Weiterbildungsangebot beziehen soll, einzugrenzen, sollten folgende Fragen geklärt werden:

- Wie kann das Handlungsfeld benannt und beschrieben werden?
- Welche aktuellen Tätigkeiten machen die Handlungsfähigkeit in den jeweiligen Berufs-, Lern-, oder Praxisfeldern aus?
- Welche Aufgaben sind mit der Tätigkeit verbunden?
- Welche Bedeutung hat das Umfeld für die Tätigkeit (formale, rechtliche, gesellschaftliche oder politische Kontextbedingungen)?
- Welche besonderen Kompetenzen sind für die Ausübung der zentralen Tätigkeiten erforderlich?
- Welche Handlungssituationen und welche Tätigkeiten sind in dem betroffenen Feld von besonderer Relevanz bzw. typisch?

In der Befragung der Mitarbeitenden von Bildungseinrichtungen zur Berücksichtigung des Bedarfes und der Handlungsbezüge der Teilnehmenden wurden in unseren Expert/inn/enworkshops folgende Ideen gesammelt.

Berücksichtigung bei der Planung aus Sicht der Einrichtung/der pädagogischen Mitarbeitenden:

- Größerer Stellenwert von Information und Beratung von Interessierten

- Bedarfserhebungen durch Feldbeobachtung, Abfragen im Vorfeld bei Kooperationspartnern und Auftraggebern, Bedarfsanalysen bei den in Frage kommenden Zielgruppen oder Beratungsgesprächen und Expertenforen im Fachkollegen/innen-Verbund
- Analyse von Handlungsfeldern sowie Stellen- und Aufgabenbeschreibungen in beruflichen Handlungskontexten
- Systematische Evaluation vorangegangener Lehrgänge

Berücksichtigung bei der Durchführung aus Sicht der Kursleitenden:

- Eingangsvoraussetzung und Teilnahmevoraussetzung sind stärker zu berücksichtigen (Was bringen die Teilnehmenden bereits an Kompetenzen mit, bzw. was sollten sie mitbringen?).
- Es werden verstärkt Arbeitsaufgaben in den Lernprozess eingebaut, die einen konkreten Praxisbezug haben.
- Durch Projektaufgaben können Theorie und Praxis besser verbunden werden.
- Praxiserfahrungen von Teilnehmenden werden systematischer einbezogen.
- Transferaufgaben für die Praxis und die Präsentation ihrer Ergebnisse ermöglichen eine angemessene Reflexion der Handlungskontexte und -bezüge.
- In Einzelfällen kann der Praxisbezug auch durch Hospitanten/innen im jeweiligen Feld gestärkt werden.
- Die Feldkompetenz von Kursleitenden ist mitzubringen oder sollte verstärkt erworben werden.
- Durch die Einbeziehung von Transferaufgaben lassen sich Handlungskompetenzen (im Sinne von Fertigkeiten und eines Theorie-Praxisbezugs) feststellen.

Leitfragen für diesen Schritt und weitere hilfreiche Fragen, die sich die Einrichtung vor der konkreten Planung stellen sollte, finden sich in der Arbeitshilfe²⁷.

Um das breite Spektrum der Bildungsangebote aufzuzeigen, für das Weiterbildungseinrichtungen in den Workshops und Beratungen eine Anschlussfähigkeit an den DQR anstreben, seien hier einige davon mit den dazugehörigen Handlungsfeldern exemplarisch genannt:

Angebotstitel	Handlungsfeld/Anwendungskontext
Fortbildung Tanzpädagoge/in - Diplom in Tanzpädagogik	Durchführung tanzpädagogischer Lehrveranstaltungen und/oder Projekte mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen
Ausbildung zum Deeskalationstrainer/zur Deeskalationstrainerin Gewalt und Rassismus	Gewalt- und Rassismustraining zur Prävention und Intervention in den pädagogischen Handlungsfeldern Kinder und Jugendarbeit, Schule, Erwachsenenbildung sowie in der beruflichen Weiterbildung
Fachberater/Fachberaterin für betriebliches Gesundheitsmanagement	Beratung von Führungskräften und Mitarbeitenden zu Fragen des Gesundheitsmanagements, Umsetzung von Konzepten der Gesundheitsprävention
Rehabilitationspädagogische Zusatzqualifikation für Ausbilder und Ausbilderinnen (ReZA)	Ausbildung von Menschen mit Behinderung in Betrieben, in Einrichtungen und Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation
Manager/Managerin für soziale Organisation	Führung und Leitung von Einrichtungen des Sozialwesens und von Non-Profit-Organisationen
Fachfrau/-mann für Büchereiarbeit, Literaturvermittlung und Leseförderung	Mitarbeit in öffentlichen Büchereien einer Gemeinde, eines Kindergartens, eines Krankenhauses etc. Impulse für die Arbeit mit Literatur in einer Gemeinde, eines Kindergartens, eines Krankenhauses etc.
Fortbildung zum KVP-Moderator/zur KVP-Moderatorin	Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen weiterentwickeln, Managementtechniken und Qualitätsinstrumente anwenden, QM-Projekte planen, durchführen und auswerten
Qualifizierung Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Koordination in der Schule	Entwicklung eines interkulturellen Gesamtkonzepts an Schulen, Themenfeld der interkulturellen Öffnung in Schulen
Fortbildung Wohnquartier Die Zukunft inklusiver Quartiere gestalten – Netzwerkarbeit und Projektentwicklung im Sozialraum	Aufbau innovativer Beteiligungs-, Versorgungs- und Netzwerkstrukturen in der Gemeinwesen-, Alten- und Behindertentarbeit
Fortbildung Systemische/r Mediator/in (ZERTIF MEDG)	Mediationsverfahren in beruflichen oder privaten Streitfällen einsetzen, Potenziale zur Konfliktlösung der Beteiligten aktivieren
Qualifizierung für Tageseltern	Professionelle Kinderbetreuung im privaten Raum

27 Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V. (2015)

Praxisanwendung

Neben den vielfältigen und eingesetzten Verfahren zur Bedarfsermittlung ist eine konkrete Bedarfsabfrage bei den Akteuren des jeweiligen Handlungsfeldes hilfreich, um ein passgenaues und feldspezifisches Angebot zu konzipieren und zu entwickeln.

Die Supportstelle Weiterbildung in der QUA-LiS NRW hat zu diesem Zweck einen kompetenzorientierten Fragebogen erarbeitet, der die Anforderungen an das Handlungsfeld erfasst und durch die Formulierung von Lernergebnissen eine Orientierung am Deutschen Qualifikationsrahmen ermöglicht²⁸.

Eine Bedarfsabfrage wie sie z.B. bei der PASS-Fortbildung, der Qualifizierung für Führungskräfte erfolgt ist, hat dabei unterschiedliche Funktionen zu erfüllen. Sie kann

- zur Verifizierung und Konkretisierung des Auftrags beitragen,
- zur Eruierung des Handlungsfeldes dienen und einen verbesserten Feldzugang ermöglichen,
- die Konsensfindung gemeinsamer Vorstellungen bzgl. des Anforderungsprofils für ein Tätigkeits-/Handlungsfeld befördern,
- Schwerpunktsetzungen ermöglichen,
- Beteiligung und Interessensweckung unterstützen,
- zur Schaffung von frühzeitiger Akzeptanz bzgl. des Workloads beitragen,
- als Arbeitsgrundlage zur Formulierung und Beschreibung von Lernergebnissen dienen.

4.2.3 Erkennen der Lernerfordernisse im Handlungsfeld

In der Tabelle auf S. 23 sind die unterschiedlichen Handlungskontexte und Anwendungsfelder für die verschiedenen angebotenen Fort- und Weiterbildungen allgemein dargelegt worden.

Im nächsten Schritt geht es darum, aus den identifizierten Handlungssituationen mit den darin enthaltenen Anforderungen konkrete Lernerfordernisse abzuleiten.

Um beim o.g. Praxisbeispiel der PASS-Fortbildung für Führungskräfte in der gemeinwohlorientierten Weiterbildung in NRW zu bleiben, wollen wir an dieser Stelle auszugsweise auf die Ausschreibung der Qualifizierung verweisen, in der insbesondere die personalen und sozialen Anforderungen an das Handeln der Führungskräfte skizziert werden. Die angehenden Führungskräfte sollen durch die Teilnahme an der Qualifizierung in den von höherer Unsicherheit, gestiegener Komplexität und schnellem Wandel geprägten beruflichen Kontexten

- flexibler, dynamischer und antwortfähiger werden;
- täglichen Unübersichtlichkeiten, Unsicherheiten und Unschärfen besser begegnen können;
- ein tiefgreifendes Verständnis für entwicklungsfördernde und -hemmende Prozesse eines Systems entwickeln;
- ein eigenes Führungsverständnis entwickeln;
- systematisch als Führungskraft denken und handeln;
- (schwierige) Mitarbeitergespräche ressourcenorientiert führen;
- delegieren, kontrollieren und sich durchsetzen können;
- Spielregeln, Phasen sowie Teamrollen erkunden und Teamentwicklungsziele definieren;
- die Einrichtungskultur und Beziehungen gestalten und
- Konflikte zwischen Mitarbeitenden zu konstruktiver Zusammenarbeit lenken.

Darüber hinaus sind für das Handlungsfeld Leitung von Weiterbildungseinrichtungen Anforderungen definiert, die sich auf das Steuern, Führen und Entwickeln von Organisationen beziehen. Dazu gehören das Führen mit strategischen Zielen, die Arbeit mit der Zielmatrix aus Wirtschaftlichkeit, Adressat/-innen- und Teilnehmendenorientierung, Mitarbeitendenorientierung und Qualitätsorientierung sowie die Kontrolle der Zielerreichung und die Bewertung der Ergebnisse.

Und nicht zuletzt ist die Entwicklung der bildungspolitischen Kompetenz, die das Wissen und das Verständnis für bildungspolitische Zusammenhänge (z.B. Weiterbildungsgesetz und Arbeitnehmerweiterbildungsgesetz als Rahmenbedingungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung) erforderlich macht, Gegenstand des Lernprozesses.

4.2.4 Von den Lernerfordernissen zur Beschreibung von Lernergebnissen

Es hat sich gezeigt, dass gerade in der Weiterbildung nach der Beendigung einer ersten Bildungsphase der Anwendungsbezug und der Praxistransfer mehr Gewicht bekommen.

Das heißt, dass das Lernen für spezifische Handlungskontexte sich intensiver auf Erfahrungsräume bezieht, die den Hintergrund für eine Auswahl und Zusammenstellung der Lerninhalte abgeben. Durch den DQR wird eine Entwicklung bestärkt, dass in erster Linie Kompetenzen zur Bewältigung realer Aufgaben oder Probleme vermittelt werden. Der Erwerb von Wissen und die Anwendung in praktischen Einsatzfeldern werden als Lernerfordernisse in einem stärkeren Zusammenhang gesehen, es wird vermehrt nach der Handlungswirksamkeit des Gelernten gefragt.

Die Ausrichtung des DQR an dem learning outcome stellt auch für die Weiterbildung die durch die Lehrveranstaltung erworbenen Kompetenzen bzw. die zu erzielenden Lernergebnisse in den Vordergrund des Lehr-Lern-Settings. Während die Lernerfordernisse aus identifizierten Handlungskontexten abgeleitet werden, soll die Beschreibung der Lernergebnisse aufzeigen, was Teilnehmende, die einen Lernprozess durchlaufen haben, am Ende der Lehrveranstaltung wissen, verstehen oder in der Lage sind zu tun.

Die Benennung von Lernergebnissen kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Die Berücksichtigung der Lernerfordernisse zur Erlangung einer umfassenden Handlungsfähigkeit zeigt sich dabei v.a. in der Beschreibung von Lernergebnissen mit Blick auf die Gesamtqualifikation. Lernergebnisse können aber auch für einzelne Module einer modular aufgebauten Lehrveranstaltung formuliert und weiter operationalisiert werden.

Bei dem Vorgehen zur Formulierung und Beschreibung von Lernergebnissen ist Folgendes zu beachten:

- dass aktive Verben verwendet werden, die ausdrücken, was Teilnehmende am Ende eines Lernprozesses wissen, verstehen und können sollen (unter Angabe, worauf sich dieses Können bezieht).

- dass die verwendeten Begriffe klar, eindeutig und präzise beschrieben sind. Es empfiehlt sich wegen der Übersichtlichkeit je Lernergebnis vier bis max. neun Lernergebnisse zu formulieren.
- dass das Lernergebnis nachweisbar, ggf. beobachtbar und überprüfbar ist.
- dass das Lernergebnis zum Gesamtziel der Lehrveranstaltung passt und auch in dem gegebenen Zeitrahmen zu erreichen ist.
- dass bei einer geplanten Zuordnung der Lernergebnisse zum Kompetenzniveau des DQR diese angemessen mit Bezug auf die Tiefe und Komplexität der jeweiligen Niveaustufen beschrieben werden.

Im Folgenden sind einige Beispiele aus den verschiedensten Arbeitskontexten der Projekte aufgeführt, die sich jeweils auf die Gesamtqualifikation oder auf einzelne Module beziehen. Der Fokus liegt auf der erworbenen (oder entwickelten) Handlungskompetenz für definierte Aufgaben und Tätigkeitsfelder unter Berücksichtigung der vier Kompetenzkategorien Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Die für die Erfüllung der Aufgaben und Anforderungen erforderlichen Kompetenzen für die unterschiedlichen Handlungsfelder sind in Workshops jeweils konkretisiert und spezifiziert dargelegt worden.

In der Dokumentation zur „Qualifizierung von Manager/innen für soziale Organisationen“ der Paritätischen Akademie NRW findet sich:

- Am Ende dieses Moduls können Sie wichtige Marketingziele für Ihre Organisation ableiten und passgenaue Maßnahmen und Strategien für die Zielerreichung entwickeln.
- Nach Abschluss dieses Moduls verfügen Sie über Grundlagenwissen des Gesundheitsmanagements, können gesundheitsfördernde und beeinträchtigende Faktoren in der Arbeitswelt analysieren und sind in der Lage, Präventionskonzepte aufzubauen und zu implementieren.

In der Programmausschreibung zur „Ausbildung zum Deeskalationstrainer/zur Deeskalationstrainerin Gewalt und Rassismus“ der Gewalt Akademie Villigst findet sich:

- Nach Abschluss der Ausbildung zum Deeskalationstrainer/zur Deeskalationstrainerin Gewalt und Rassismus sind Sie in der Lage, Gewaltsituationen und deren Eskalationsdynamik zu erkennen, einzuschätzen und zu reflektieren

²⁸ Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V. (2015)

und Handlungsstrategien zur Deeskalation in Konfliktsituationen einzusetzen.

- Die Qualifizierung befähigt dazu, eigenverantwortlich qualifizierte Gewalt- und Rassismustrainings zur Prävention und Intervention in pädagogischen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit, Schule, Erwachsenenbildung und der beruflichen Weiterbildung anzubieten und durchzuführen.

In der Programmausschreibung zur „Weiterbildung zum Tanzpädagogen/zur Tanzpädagogin“ der Akademie Off-Theater nrw findet sich.

- Nach Absolvierung der Fortbildung sind Sie befähigt, eigene tanzpädagogische Lehrveranstaltungen oder Projekte mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (sowie mit speziellen Zielgruppen) durchzuführen (auf der Basis von Kenntnissen in Tanztheorie, der Bewegungslehre und der Grundlagen von tänzerischer Gestaltung und Choreographie sowie der Didaktik und Methodik der Tanzpädagogik).

In der Programmausschreibung zur „Fortbildung zum KVP-Moderator/KVP-Moderatorin“ des Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V. und QUA-LiS-NRW findet sich:

- Sie sind nach Abschluss der Fortbildung in der Lage, für das Qualitätsmanagement und die damit verbundenen Prozesse der kontinuierlichen Verbesserung und Weiterentwicklung relevante Sachverhalte zu erkennen, zu sammeln, zu bewerten und zu reflektieren. Sie können strategische und operative Maßnahmen und Aktivitäten im Sinne des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses (KVP) gezielt durch Methoden und Werkzeuge des Qualitätsmanagements, der Moderation, des Projektmanagements, der systemischen Kommunikation steuern und unterstützen.

In der Programmausschreibung zur „Weiterbildung zum Fachberater/zur Fachberaterin“ für betriebliches Gesundheitsmanagement der Bildung und Beratung Bethel findet sich:

- Die Weiterbildung qualifiziert Sie, Führungskräfte und Mitarbeitende in Fragen der betrieblichen Gesundheit und ihrer Förderung zu beraten, bestehende Konzepte des Gesundheitsmanagements an betriebliche Gegebenheiten anzupassen und den Transfer zu begleiten. Sie sind in der Lage Grundkenntnisse in Diagnostik, Planung und Umsetzung von Maßnahmen sowie deren Evaluation anzuwenden und praktisch umzusetzen.

Praxisanwendung

Mit der Qualifizierung Sozialmanagement reagiert das Lotto-Lemke-Bildungswerk der AWO Bezirk Westliches Westfalen e.V. auf Herausforderungen, die sich in der Sozialwirtschaft und bei den Non-Profit-Organisationen insbesondere des Gesundheits-, Sozial- und Erziehungswesens, d.h. in der öffentlichen und freien Wohlfahrtspflege stellen.

Der Umgang mit den Rahmenbedingungen, die sich durch stetige Veränderung und Entwicklung auszeichnen, wird für Einrichtungen des Sozialwesens zu einer Existenzfrage. Sie müssen sich auf dem Markt der sozialen Dienstleistungen positionieren und jeweils zukunftsfähig aufstellen. Die sich daraus ergebenden Anforderungen prägen den Handlungskontext von Führungskräften auf den unterschiedlichen Ebenen der Organisationen. Diese müssen sich komplexen Anforderungen stellen und im Spannungsfeld von angebotener Qualität der Dienstleistungen, den wachsenden Ansprüchen von Kund/innen, Klient/innen und Partner/innen und der ökonomischen Logik und wirtschaftlichen Zwängen agieren.

Daraus ergeben sich Lernerfordernisse für unterschiedliche Handlungsfelder, die sich bei der Konzipierung der Fortbildung auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen

- zur betriebswirtschaftlichen Steuerung
 - zum Personalmanagement
 - zur Organisationsentwicklung
- fokussieren.

Die angebotene Qualifizierung ist nach Lernfeldern aufgebaut und modular angelegt. Durch die Modularisierung soll eine innere Durchlässigkeit für Führungskräfte unterschiedlicher Hierarchiefunktionen und mit unterschiedlichem Verantwortungsbereich erreicht und eine Anschlussfähigkeit zwischen verschiedenen Angeboten hergestellt werden. Sie ist z.B. geeignet für Einrichtungsleitungen, Pflegedienstleitungen, Wohnbereichsleitungen.

Auf dem Hintergrund des Handlungsfeldes und unter Berücksichtigung des jeweils besonderen Einsatzbereiches (des Anwendungskontextes) wurde ein differenziertes Kompetenzmodell für das Leitungshandeln beschrieben, das das erforderliche Kompetenzprofil exemplarisch an den unterschiedlichen Zielgruppen festmacht und

die Anforderungen für den Handlungskontext nach unterschiedlichen Leitungsrollen spezifiziert.

Für die einzelnen Module der Fortbildung sind die Kompetenzanforderungen herunter gebrochen und mit Bezug auf die Kompetenzkategorien des DQR formuliert worden.

Beispielhaft sei hier auf das Lernfeld Personalmanagement verwiesen, das wiederum in verschiedene Module unterteilt ist. In dem Modul Führung und Vertrauen geht es dabei inhaltlich um Führungskonzepte, um die Entwicklung der Führungskompetenz, um die Reflexion der eigenen Führungskompetenz und um Haltung und Rollenverständnis.

Wissen

Der oder die Teilnehmende besitzt fundierte Kenntnisse über die Aufgaben, die Form und den Einsatz von Instrumenten und Methoden zur Personalführung, des Personalmanagement und der Personalentwicklung.

Fertigkeiten

Der oder die Teilnehmende kann Verfahren zur Personalplanung, Personalbeschaffung und Personalauswahl anwenden (Anforderungsprofile von Stellen, Stellenausschreibungen, Prozesse des Personalauswahlverfahrens).

Sozialkompetenz

Der oder die Teilnehmende kann Mitarbeiter/innengespräche anlassbezogen und zielgerichtet planen und durchführen.

Selbständigkeit

Der oder die Teilnehmende kann das eigene Führungskonzept darlegen, argumentativ vertreten und reflektieren.

4.2.5 Kompetenzorientierung in der Planungsphase

Bereits aus den bisherigen Darstellungen und Erläuterungen ist deutlich geworden:

Die Zielsetzung des DQR als Transparenzinstrument nach dem Prinzip eines umfassenden Kom-

petenzverständnisses erfordert mehr als eine ausschließliche Umformulierung von Ausschreibungstexten. Vielmehr ist das gesamte Lehr-/Lernsetting in den Blick zu nehmen.

Manches wird im Prozess der methodisch-didaktischen Planung neu akzentuiert werden bzw. bekommt eine erweiterte oder geänderte Funktion. Wichtig ist in diesem Kontext, dass Lernergebnisse nur auf der Grundlage eines integrierten didaktischen Konzepts zu bewerten sind und der Zusammenhang von Lerninhalt, Lerngruppe, Lernmethode und Lernergebnis unabdingbar zusammen gehören. Was bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Weiterbildungsveranstaltungen bei einer kompetenzorientierten Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen zu berücksichtigen ist²⁹, sei an dieser Stelle kurz skizziert:

Für eine kompetenzorientierte Gestaltung der Lehr-/Lernprozesse ist immer der folgende Dreischritt notwendig:

1. Lernergebnisse sind auf der Grundlage der Anforderungen eines eingegrenzten und definierten Handlungsfeldes klar und präzise zu beschreiben.
2. Es werden Lehr-/Lernmethoden ausgesucht und eingesetzt, die sicherstellen sollen, dass diese Lernergebnisse erreicht werden können.
3. Die angestrebten bzw. erworbenen Lernergebnisse werden durch angemessene Verfahren der Feststellung bestätigt (Lernergebnisfeststellung).

Dieser Dreischritt muss bereits in der Planungsphase mitgedacht werden und lässt die Anforderungen an Planung und Durchführung komplexer werden.

Für die Entwicklung des Curriculums werden entsprechend Überlegungen angestellt, wie und durch welche Methoden die Lernergebnisse am besten erreicht werden können. Dabei geht es weniger um die Perspektiven und den Input der Lehrenden, sondern um die Frage, durch welche Methoden und eingesetzten Lehr-/Lernformen die Kompetenzentwicklung von Teilnehmenden gefördert werden kann und welche Lernsettings sie benötigen, um Lernergebnisse am Ende handlungsorientiert und überprüfbar einsetzen zu können.

²⁹ Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V. (2015)

Die Praktiker/innen in den Projekten sahen dabei vor allem folgende Chancen und Herausforderungen:

- Die Planung wird ganzheitlicher, wenn die verschiedenen Kompetenzdimensionen berücksichtigt und präzisiert werden sollen.
- Die Eingangsvoraussetzung und Teilnahmevoraussetzung sind stärker zu berücksichtigen (Was bringen die Teilnehmenden bereits an Kompetenzen mit, bzw. was sollen sie mitbringen?)
- Einem Methodenwechsel/einer Methodenvielfalt für den Lernprozess ist mehr Aufmerksamkeit zu widmen, wobei Inhalte, Methoden, Lernformen (unter Berücksichtigung der jeweiligen Zielgruppen) und Lernergebnis zusammen passen müssen.
- Es müssen stärker methodische Arrangements eingebaut werden, die es Teilnehmenden ermöglichen, das Gelernte bereits im Lehrgangsgeschehen zu zeigen; ggfs. sollten nach den einzelnen Lernschritten jeweils Zwischen-Feedbacks gegeben werden.
- Praxis-Simulationen, Lernsituationen mit Praxisbezug und der vermehrte Einsatz von Übungen erhalten ein größeres Gewicht, insbesondere für die Kompetenzsäulen Sozialkompetenz und Selbständigkeit. (Soziale Kompetenzen müssen von Teilnehmenden gezeigt und durch Dritte beobachtet werden können).

Die Umsetzung der Kompetenzorientierung in der Planungsphase stellt damit auch neue Anforderungen an die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen hauptberuflichem planenden Personal und den Kursleitenden. Sie bietet die Chance der Intensivierung der Zusammenarbeit und der Wahrnehmung einer gemeinsamen pädagogischen Aufgabe. Die dadurch induzierte gemeinsame Reflexion des pädagogischen Handelns dürfte direkten Einfluss auf die Qualität des Lehr-/Lerngeschehens haben. Die Auswirkungen auf die Zusammenarbeit mit Kursleitenden wurden von den Praktiker/innen folgendermaßen beschrieben:

- Die Ausrichtung der Lehrveranstaltung auf die vier Säulen des DQR erfordert einen intensiven Austausch mit den Kursleitenden und ggfs. mehr Beratung und Schulung der Kursleitenden.
- Bei der Auswahl von Dozenten/innen werden das methodisch-didaktische Anforderungs-

profil und die Methodenkompetenz weiterhin von Bedeutung sein.

- Eine intensive Beratung der Kursleitenden (Trainer/in/Dozent/in) und eine passgenaue Abstimmung mit ihnen wird erforderlich (zu Fragen der Ausschreibung, der methodisch-didaktischen Durchführung und der Lernerfolgskontrolle).

Da die (umfassende) Handlungskompetenz wesentlich für das Verständnis des Kompetenzbegriffs des DQR ist, gilt es zusammenfassend folgende Prinzipien/Kriterien für die Lehr-/Lerngestaltung zu beachten:

- Statt einer ausschließlich oder überwiegend inhaltlich umfassenden Betrachtung von Themen, die die Wissensvermittlung (methodisch) in den Vordergrund stellt, ist eine stärkere Fokussierung auf eine exemplarische Behandlung von Lerninhalten und deren Auswahl für den Erwerb grundlegender Fähigkeits- bzw. Kompetenzelemente angeraten.
- Kompetenzorientiertes Lernen erfordert (eher) eine aktive, handelnde und problemorientierte Auseinandersetzung mit Lerngegenständen. Aktionsorientierte Lehr-/Lernformen in Form situationsgerechter Aufgaben und Anforderungskontexte scheinen hier besonders geeignete Lerngelegenheiten zu sein.
- Der vermehrte Einsatz von Übungen und transferorientierten Lerneinheiten (Aufnahme von Aufgabenstellungen aus Praxisfeldern) erweist sich für den Erwerb praktischer Kompetenzfacetten förderlich. Der Einsatz projektorientierter Lehr-/Lernarrangements ermöglicht es, auch komplexe Beurteilungs-, Planungs- und Entscheidungsfähigkeiten zu stärken. Die Einbeziehung von Fallarbeit und Praxissimulationen ermöglicht eine gezieltere Förderung sozialkommunikativer und personaler Kompetenzen. Zu prüfen ist, welche medienbasierten Lern- und Arbeitsformen einen integrativ angelegten Lernprozess unterstützen können.
- Durch kompetenzorientiertes Lernen werden Anwendungs- und Praxisbezüge fachlicher und wissensorientierter Lerninhalte verdeutlicht. Durch die Einbeziehung von problemhaltigen Aufgaben aus spezifischen Handlungsfeldern kann eine lernförderliche Verschränkung von Theorie und Praxis erfolgen und systemisches Problemlösungsbewusstsein geschärft und weiterentwickelt werden.

4.2.6 Kompetenzorientierte Durchführung von Bildungsveranstaltungen

Zu dem Zeitpunkt, an dem die erste Feinplanung des Bildungsangebotes steht, gilt es zu überprüfen, welche Lernergebnisse durch welche Module/Lerneinheiten adressiert werden.

Praxisanwendung

Exemplarisch dargestellt in der nachfolgenden Übersicht an der Praxis der Feinplanung der PASS-Fortbildung für ein Lernergebnis im Bereich Leiten und Führen:

Leitungen von Bildungseinrichtungen, die eine Leitungsqualifikation durchlaufen haben,

Lernergebnis von Leiten und Führen

...nehmen interne und externe Veränderungen in der gemeinwohlorientierten Weiterbildung bewusst wahr und leiten daraus Handlungs- und Entwicklungspotenziale für die eigene Einrichtung ab.

Module/Inhalte der Fortbildung

Modul 1 – Systemische Grundlagen und die Führungskraft

- Die Zusammenarbeit gestalten
Die Teilnehmenden haben einen ersten Überblick über die unterschiedlichen in der Lerngruppe vertretenen Bildungsorganisationen (Strukturen, Angebote, Kulturen)

Modul 2 – Mitarbeitende führen und entwickeln

- Theorie sozialer Systeme
Die Teilnehmenden kennen die systemische Betrachtungsweise zirkulärer Wechselwirkungen der eigenen Organisation mit der Umwelt.

Modul WbG – Weiterbildung in NRW:

40 Jahre WbG NRW

- Entstehung des Weiterbildungsgesetzes
- Bedeutung der gemeinwohlorientierten WB in NRW
- Reform des WbG
- Evaluation der Weiterbildungsförderung in NRW
- Perspektiven für die Weiterbildung

Modul 4 – Organisationen führen und entwickeln

- Führen mit strategischen Zielen
- Entwicklungsprozesse mitgestalten

Modul BWL – ökonomische Aspekte zur Führung von Bildungseinrichtungen

- Relevanz betriebswirtschaftlicher Instrumente für die Praxis erkennen

Interventionsgruppenarbeit

Als ein weiterer Schritt bietet sich, wenn nicht schon bei der Formulierung der Lernergebnisse geschehen, eine Überprüfung der Berücksichtigung aller vier Kompetenzbereiche sowie der dazu geplanten Methoden an.

Je differenzierter die Feinplanung des Bildungsangebotes vorliegt, desto eher zeigt diese Überprüfung in der Praxis auch einige Möglichkeiten der formativen Lernergebnisfeststellung, die quasi als Zwischenergebnis auf wichtige Indikatoren für die weitere Ausgestaltung des Bildungsangebotes sowie die Berücksichtigung der Handlungssituationen der Teilnehmenden verweist.

Während der Durchführung des Bildungsangebotes werden die Ergebnisse dieser Überprüfungen im Idealfall verifiziert, und es erfolgt ein Abgleich, ob die Planungen den tatsächlichen Bedarfen und Erwartungen der Teilnehmenden entsprechen. Dies kann über verschiedenste methodische Verfahren, wie z.B. Erwartungsabfragen im Seminar, Plenumsrunden, Blitzlichter oder Fragebogenerhebungen nach einzelnen Lerneinheiten sowie mittels Beobachtungen im Rahmen von Hospitationen oder Auswertungsprotokollen der Kursleitenden erfolgen. Hier gilt es, ein dem Bildungsangebot und der Zielgruppe angemessenes Verfahren zu nutzen.

Bereits in den Ausführungen zur Planungsphase wurde auf die Bedeutung der methodisch-didaktischen Kompetenzen der Kursleitenden hingewiesen, um konkrete Handlungssituationen der Teilnehmenden zu berücksichtigen und damit den Transfer in die Handlungsfelder der Teilnehmenden zu unterstützen. Neben den o.g. Methoden und Verfahren kann die Bildungseinrichtung selbst darüber hinaus durch begleitende Angebote zur Förderung einer umfassenden Handlungskompetenz beitragen, durch eine aktivierende Gestaltung der Lernplattform, die Installation begleitender kollegialer Beratungs- oder Lerngruppen, das Angebot von individueller Beratung/Coaching der Teilnehmenden oder das Angebot von Materialien zur Eigenreflexion des Lernprozesses in Form von Lerntagebüchern oder Portfolios.

In der PASS-Fortbildung wurde für die Intervisionsgruppen (begleitende kollegiale Beratungsgruppen) jeweils ein Nachrichtenforum eingerichtet, über das sich die Teilnehmenden direkt in den Gruppen austauschen, die Protokolle der Gruppendiskussionen einspeisen sowie gegenseitig Materialien wie z.B. Evaluationsbögen zur Verfügung

stellen können. In einem Wiki, das die Strukturen der Organisation der Weiterbildungslandschaft beschreibt, stellen die Teilnehmenden sich gegenseitig ihre Einrichtungen und ihren Trägerbereich vor. Ein weiteres Wiki zur gegenseitigen Empfehlung von Literatur zum Thema Führung wurde von den Teilnehmenden angeregt und umgehend strukturell angelegt. Der Bogen zum Lerntagebuch, der den Teilnehmenden an den ersten Modultagen jeweils zum Ende hin verteilt wurde, ist zur individuellen Fortführung des Tagebuchs als Download abrufbar. Dokumentationen der Module werden direkt nach Abschluss des Moduls als Fotoprotokolle auf die Lernplattform eingestellt, so dass bereits auf dem Heimweg im Zug ein Abrufen mit dem Smartphone möglich wäre.

Die Nutzung der Lernplattform durch die Teilnehmenden ist nach den bisherigen Erfahrungen in der PASS-Fortbildung neben der digitalen Affinität der Teilnehmenden ganz entscheidend geprägt von den Anreizen durch die Informationen und Materialien, die dort eingestellt werden, eine gute und übersichtliche Struktur sowie die Aktualität und Schnelligkeit, mit der auf die Wünsche und Anregungen der Teilnehmenden eingegangen wird.

4.2.7 Lernergebnisfeststellung und Zertifikate

Für die Anerkennung und Zuordnung von Qualifizierungen zum DQR werden die dokumentierten Lernergebnisfeststellungen eine wichtige Rolle spielen. Bezugspunkt für die konkrete Lernergebnisfeststellung ist die vorausgegangene Lernergebnisbeschreibung.

Die Outcome-Orientierung der Lehrveranstaltungen macht belastbare Angaben zu den Lernergebnissen und zu den eingesetzten Feststellungsverfahren erforderlich, wie die Diskussionen der Praxisgruppen zeigen:

- Es ist präziser zu klären, welche Formen und Arten der Lernergebnisfeststellung während bzw. nach den einzelnen Lerneinheiten oder zum Schluss der Lehrveranstaltung eingesetzt werden können.
- Lernfortschritte werden durch aktive Beteiligung von Teilnehmenden beobachtbar.
- Die Unterschiedlichkeiten des Lerngegenstands machen unterschiedliche Evaluationsmethoden notwendig, die jeweils dem Lerngegenstand angemessen sein sollten.

- Durch den Einsatz von Übungen, Simulationsaufgaben, die Bearbeitung von Praxisfällen lassen sich z.B. Lernstände erheben und erworbene Kompetenzen durch Beobachtung erschließen. Dabei können Selbst- und Fremdeinschätzung sinnvoll kombiniert werden.
- Durch formalisierte Abfrageinstrumente (z.B. Tests) lassen sich eindeutige Wissenstände feststellen.
- Durch die Einbeziehung von Transferaufgaben lassen sich Handlungskompetenzen (im Sinne von Fertigkeiten und eines Theorie-Praxisbezugs) feststellen und reflektieren.
- Durch den Einsatz von Fragebögen zur Feststellung von (erworbenen) Kompetenzen sind sowohl Selbst- als auch Fremdbewertungen möglich.
- Durch Projektarbeiten (ggfs. mit Praxisbegleitung vor Ort) und Präsentationen können Fähigkeiten in den verschiedenen Kompetenzdimensionen sichtbar und erschlossen werden und durch kollegiale Beratung und Fremdbewertung durch den zuständigen Dozenten/die Dozentin bestätigt werden.
- Durch eine Hausarbeit in Verbindung mit einem Kolloquium lassen sich Lernergebnisse in den vier Säulen des DQR demonstrieren und feststellen.

Das Spektrum an Lernergebnisfeststellungen ist sehr breit, auch in der Weiterbildung. Letztlich geht es darum, das durch die Qualifizierung Gelernte bzw. dessen Anwendung sichtbar zu machen.

Eine Validierung sollte auf der Grundlage transparenter Beurteilungs- bzw. Bewertungskriterien erfolgen und ist in der Regel Grundlage für die Erteilung eines Zertifikats.

Einrichtungen, die sich bereits auf den Weg gemacht haben, ihre Veranstaltungen kompetenzorientiert zu gestalten, nutzen eine Reihe von unterschiedlichen Instrumenten zur Lernergebnisfeststellung, zum Teil in Kombination untereinander. Dazu gehören zum Beispiel:

- die Durchführung einer Probestunde mit Kolloquium,
- die Erstellung eines Projektberichts über ein eigenständig durchgeführtes Projekt,
- die Präsentation eines eigenen Projekts und der Diskurs in einem Fachgespräch,
- ein Kolloquium (Erörterung eines eigenen Produkts, z.B. einer Präsentation, eines Projekts, ei-

- ner durchgeführten Übung und ein kritischer Diskurs darüber),
- eine schriftliche Transferarbeit (über eine Themenstellung mit unmittelbarem Bezug zur Praxis),
- die Erstellung einer Hausarbeit,
- ein Fachgespräch (über Inhalte der Fortbildung, Praxisfälle, Projektberichte),
- die Erarbeitung einer Konzeption zu einer festgelegten Thematik (für die Umsetzung in einem spezifischen Handlungsfeld bzw. in einer Organisation),
- die Entwicklung, Durchführung und Dokumentation eines Trainings mit Auswertung,
- Praktika, die evaluiert, bewertet und reflektiert werden.

Die hier aufgeführten Formen der Lernergebnisfeststellung richten sich (summativ) vor allem auf das Ergebnis der gesamten Qualifizierung.

Darüber hinaus gibt es weitere Arten der (formativen) Lernergebnisfeststellung, die sich auf den Lernprozess selbst bzw. auf einzelne Phasen des Lernprozesses beziehen und jeweils Aussagen über den Lernstand treffen. Dies geschieht u.a. über regelmäßige Feedbacks, durch kollegiale Beratung, durch Lerntagebücher und auch Coachings. Letztere Formen sind besonders geeignet zur Unterstützung subjektiver Reflexionsprozesse.

Die unterschiedlichen Lernergebnisfeststellungen sind dabei auch Grundlage für die Erteilung von Zertifikaten. Die Bedingungen und Voraussetzungen für den Erwerb des Zertifikats sind in den Veröffentlichungen transparent aufgeführt worden. In verschiedenen Fällen lagen auch dokumentierte Qualifizierungs- und Prüfungsordnungen (Ordnung für die Lernergebnisfeststellung) vor mit detaillierten Erläuterungen über

- Inhalte, Themen und Umfang der Qualifizierung,
- Art und Umfang der Leistungsnachweise,
- Regelungen zum Verfahren der Lernergebnisfeststellung,
- Kriterien der Bewertung,
- Modalitäten der Zertifikatsvergabe und des Geltungsbereichs.

Mit den Zertifikaten wird den Teilnehmenden dokumentiert, dass eine eigenständige Lernleistung erbracht und ein angestrebtes Lernergebnis erreicht worden ist.

05 REFRAMING DER WEITERBILDUNG? – SCHLUSSBETRACHTUNG

Aus der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Projektpartnern in den Workshops, den DQR-Zirkeln, den mobilen Beratungen und den Fachtagungen sowie den dabei gemachten Erfahrungen lassen sich aus unserer Sicht Schlussfolgerungen und erste Antworten auf die Frage „Reframing der Weiterbildung?“ ziehen:

1. Es gibt in dem pluralen Spektrum der gemeinwohlorientierten Weiterbildung in allen Bereichen von der allgemeinen, der beruflichen, der politischen, der kulturellen wie auch der Familienbildung Akteure, die einen Teil ihrer Veranstaltungen im Deutschen Qualifikationsrahmen positionieren wollen. Der Kenntnisstand über den DQR ist in der Breite der Weiterbildungseinrichtungen allerdings immer noch sehr unterschiedlich. Es gibt weiterhin einen erheblichen Beratungsbedarf, sowohl für Beginner als auch für diejenigen, die sich bereits auf den Weg gemacht haben.
2. Bei den in den Projekten auf unterschiedliche Weise aktiv beteiligten Einrichtungen hat sich herausgestellt, dass das Thema Kompetenzorientierung für die Programmangebote nach und nach mehr an Gewicht bekommt und das Bildungsverständnis diesbezüglich modifiziert wird. Der Umgang mit der Kompetenzorientierung wird für die Ausrichtung von Bildungsveranstaltungen systematischer und zum Teil stringenter. Auch die Angebote, die nicht für eine Zuord-

nung zum DQR vorgesehen sind, weil es sich nicht um Zertifikatskurse handelt oder weil sie einen kürzeren zeitlichen Rahmen haben, werden verstärkt unter dem Blickwinkel der Kompetenzförderung unter Inanspruchnahme der Spezifizierung der Kompetenzbereiche angelegt.

3. Bei den in den Projekten beratenen Veranstaltungen der Weiterbildung zeigte sich, dass ein Großteil der Anforderungen und Kriterien, die für ein künftiges Anerkennungsverfahren im DQR nach derzeitigem Beratungsstand voraussichtlich eine Rolle spielen werden, bereits Berücksichtigung finden.

So liegen in der Regel jeweils vor:

- entwickelte pädagogische Konzepte der Lehrveranstaltung und Aussagen zur Anwendbarkeit;
 - Curricula, die eine entsprechende Aufteilung und Gliederung des Lernprozesses vornehmen, Lerngegenstände und Inhalte wie auch Methoden benennen;
 - Angaben zur Lernzielkontrolle und zu Arten der Lernergebnisfeststellung als Voraussetzung für die Vergabe eines Zertifikats;
 - Qualitätskriterien zur Bedarfsermittlung, Angebotsentwicklung, zum Lehr-/Lernsetting, zur Qualifikation des eingesetzten Personals sowie zur Evaluation.
4. Für die Lernergebnisfeststellung werden unterschiedliche Arten und Verfahren in den

Qualifizierungen eingesetzt. Gleichwohl sind viele damit verbundene Fragen noch nicht geklärt, z.B. wenn man bedenkt, dass bei der Lernergebnisfeststellung auch die vier Kompetenz-Säulen des DQR abgebildet werden sollen. Dieser noch nicht abgeschlossene Diskurs betrifft nicht nur Lehrveranstaltungen der Weiterbildung, sondern auch Qualifikationen des formalen Bildungsbereichs. Nicht von ungefähr verfolgen wir gegenwärtig eine intensive Diskussion über die Frage, was es heißt: kompetenzorientiert zu prüfen und was kompetenz- und lernergebnisorientierte Prüfungsformate eigentlich ausmachen. Die pädagogischen Akteure tun sich schwer damit, belastbare Aussagen darüber zu machen, mit welchen Formaten insbesondere die personale Kompetenz im DQR mit der Unterkategorie Sozialkompetenz und Selbstständigkeit eigentlich zu überprüfen sind, da sie in der Regel erst im definierten, konkreten und interaktiven Handlungssituationen und -konstellationen und damit in der Praxis nachweisbar sind. Man hilft sich bisher damit, über die Benennung von Indikatoren bei erzielten Lernergebnissen indirekt auf das Vorhandensein von Kompetenzen zu schließen.

Insgesamt lässt sich beobachten, dass Weiterbildungseinrichtungen verstärkt Praxisbezüge und Fragen des Praxistransfers auch in die Verfahren der Lernergebnisfeststellung einbringen. Die Weiterbildung hat hier im Vergleich zum formalen Bildungssektor durchaus einiges anzubieten.

5. Gerade im Blick auf die Heterogenität, Differenziertheit und Flexibilität der Weiterbildung sind domänenspezifische Festlegungen zu beraten, zu entwickeln und zu prüfen, um Lernergebnisbeschreibungen und -feststellungen für ausgewählte Lern- oder Handlungsfelder zu bündeln und transparent für die Praxis der Weiterbildung darzustellen.
6. Das Fehlen übergreifender Qualitätsmerkmale für das Ausstellen von Zertifikaten und die dazugehörigen Bewertungskriterien führt in der Praxis zu einer Vielfalt und Uneinheitlichkeit, die Aussagen über ihre Vergleichbarkeit, ihre Gültigkeit und Reichweite erschwert. Eine in der Praxis der Bildungslandschaft konsensorientierte Entwicklung gemeinsamer Standards und Kriterien zur Herausgabe von Zertifikaten würde zur Aufwertung von Weiterbildungszertifikaten sowie zur Erhöhung der Transparenz beitragen.



Quellen

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen DQR
URL: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (20.05.2016)
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013): Handbuch zum DQR
URL: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (20.05.2016)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bund und Länderkoordinierungsstelle
URL: <http://www.dqr.de/content/2327.php> (20.05.2016)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Liste der zugeordneten Qualifikationen,
URL: http://www.dqr.de/media/content/Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_01082015.pdf (20.05.2016)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Akteure
URL: <http://www.dqr.de/content/2328.php> (20.05.2016)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): Gemeinsamer Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Wirtschaftsministerkonferenz und des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie zum DQR
URL: <http://www.dqr.de/content/2453.php> (20.05.2016)
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Heft 115, S. 15, Amtsblatt der EU 394/10
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der Deutschen Erwachsenenbildung, Stuttgart
- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, Amtsblatt der EU L394
URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE> (20.05.2016)
- Rat der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20.12.2012 zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens, Amtsblatt der Europäischen Union 22.12.2012 C398/1
- Europäische Kommission (2001): Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen 31.11.2001 – Kom 2001 – 678, Brüssel
- Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente – 2. Überarb. Auflage, Bielefeld
- Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V. (2015): Arbeitshilfe DQR – Grundprinzipienkompetenz- und lernergebnisorientierter Weiterbildung
URL: <http://www.guetesiegelverbund.de/index.php/informationen/berichte> (20.05.2016)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2012): Weiterbildungskonferenz NRW – Ziele und Empfehlungen für die Entwicklung der gemeinwohlorientierten Weiterbildung NRW –
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Weiterbildung/Allgemeine-Weiterbildung/Kontext/Weiterbildungskonferenz.pdf> (20.05.2016)
- Nationale Koordinierungsstelle ECVET: Geografische Mobilität in der Berufsbildung: Leitfaden zur Beschreibung von Lernergebniseinheiten
URL: http://www.ecvet-info.de/_media/Leitfaden_zur_Formulierung_von_Lernergebniseinheiten.pdf (20.05.2016)
- Nuissl von Rein, Ekkehard (2014): Non-formales Lernen im DQR. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP 5/2014
- Rammstedt, Beatrice (Hrsg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012, Münster
- Weiterbildungskonferenz (2012): Weiterbildungskonferenz Nordrhein-Westfalen – Ziele und Empfehlungen für die Entwicklung der gemeinwohlorientierten Weiterbildung in NRW.
<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Weiterbildung/Allgemeine-Weiterbildung/Kontext/Weiterbildungskonferenz.pdf> (24.05.2016)
- Weiterbildungsgesetz des Landes NRW 1975 (geändert durch Gesetz v. 15.02.2005)

Herausgeber

Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V.
Huckarder Straße 12
44147 Dortmund
Tel.: 0231 70064-04
Fax: 0231 70064-26
www.guetesiegelverbund.de
E-Mail: info@guetesiegelverbund.de

1. Auflage, Juni 2016

Autorenteam des Gütesiegelverbund Weiterbildung e.V.

Boden, Günter | Ehrenvorsitz
Fissahn, Christel | Geschäftsführung
Hillmann, Kirsten | Beirat

Gestaltung

fyschdesign | Steffy Schüller

Wir danken allen Einrichtungen, die mit beraten und diskutiert haben, sowie den Lektoren für ihre Unterstützung bei der Erstellung der vorliegenden Broschüre.

Beteiligte Einrichtungen der Weiterbildung, die über einen längeren Zeitraum kontinuierlich in Praxisworkshops und im DQR-Zirkel mitgewirkt haben:

Akademie Off-Theater nrw gGmbH
Bildung & Beratung Bethel
Ev. Erwachsenenbildungswerk Westfalen und Lippe e.V / Büchereifachstelle der Ev. Kirche von Westfalen
Ev. Erwachsenenbildungswerk Nordrhein
forum-Helene-Weber-Haus, Katholisches Forum für Erwachsenen- und Familienbildung Aachen-Stadt und Aachen-Land
Gewalt Akademie Villigst
Kath. Bildungsstätte für Erwachsenen- und Familienbildung Dortmund
Karl-Arnold-Stiftung
KOBIseminare
Kolping Bildungswerk Paderborn gGmbH
Konrad-Adenauer-Stiftung
Lotte-Lemke-Bildungswerk der AWO - Bezirk Westl. Westfalen
Paritätische Akademie NRW

Bildnachweis

Titel © suze / photocase.de
Seite 5 © luxuz... / photocase.de
Seite 18/19 © kallejipp / photocase.de
Seite 33 © suze / photocase.de

