

## Permanent kompetent?

Kompetenzorientierung in der Freien Wohlfahrtspflege

**Der Deutsche Qualifikationsrahmen  
und die Herausforderungen für die Praxis**



Gemeinsam für ein soziales Nordrhein-Westfalen



## Impressum

### Herausgeber:

Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege  
des Landes Nordrhein-Westfalen  
c/o Paritätischer Wohlfahrtsverband NRW, Loher Straße 7, 42283 Wuppertal,  
Tel.: 0202 2822-420, E-Mail: [koordination@freiewohlfahrtspflege-nrw.de](mailto:koordination@freiewohlfahrtspflege-nrw.de),  
[www.freiewohlfahrtspflege-nrw.de](http://www.freiewohlfahrtspflege-nrw.de)

### Autoren:

Dr. Annett Herrmann, Dr. Eberhard Funk, Michael Teichert

### Schlussredaktion:

Susanne Meimberg, Pressesprecherin der Freien Wohlfahrtspflege,  
c/o Paritätischer Wohlfahrtsverband NRW, Loher Straße 7, 42283 Wuppertal,  
Tel.: 0202 2822-438, E-Mail: [presse@freiewohlfahrtspflege-nrw.de](mailto:presse@freiewohlfahrtspflege-nrw.de)

### Layout und Satz:

Matias Möller ([www.matiasmoeller.de](http://www.matiasmoeller.de))

### Titelfoto:

Brigitte Willuweit ([www.bwilluweit.de](http://www.bwilluweit.de))

### Druck:

Offset Company ([www.offset-company.de](http://www.offset-company.de))

Erscheinungsjahr: 2013

<b>Vorwort</b> .....	2
<b>1. Auftakt – Aktuelle Entwicklungen</b> .....	4
<b>2. Chancen und Risiken des EQR und DQR – Aktuelle Diskussionen</b> .....	5
2.1 Die wachsende Bedeutung der „Lifelong-Learning“-Strategie .....	6
2.2 Anerkennung non-formal und informell erworbener Qualifikationen im DQR	7
2.3 Vorbehalte der Hochschulen .....	8
2.4 Der DQR im Widerstreit mit dem deutschen „Berufsprinzip“ .....	9
<b>3. Kompetenzorientierung trifft Praxis</b> .....	10
3.1 Kompetenzorientierung und ihre Grundprinzipien im DQR .....	10
3.1.1 Lernergebnisorientierung (Learning Outcomes) .....	11
3.1.2 Gleichwertige Lernfelder und lebensbegleitendes Lernen .....	11
3.1.3 Qualifikationsniveaus des DQR .....	12
3.1.4 Kompetenzbeschreibungen im DQR .....	15
3.2 Kompetenzorientierung – ein Paradigmenwechsel in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung .....	17
3.2.1 Was ist bei der Ausarbeitung, Beschreibung und Formulierung von Lernergebnissen (Kompetenzen) zu beachten? .....	17
3.2.2 Kompetenzen und Lehr- wie Lernformen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung .....	20
3.3 Kompetenzfeststellungsverfahren – Nachweise und Bilanzierungen ...	22
<b>4. Felder der Kompetenzorientierung</b> .....	26
4.1 Relevanz für die Fort- und Weiterbildung .....	26
4.2 Relevanz für die Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen für benachteiligte Menschen .....	29
4.3 Relevanz für die Personalgewinnung und Personalentwicklung .....	32
<b>5. Aufs Feld geguckt: Ausgewählte Handlungsfelder der Freien Wohlfahrtspflege</b> .....	33
5.1 Validierung von Lern- und Bildungsprozessen in der Kinder- und Jugendhilfe .....	34
5.2 Zuordnungsprozesse im Bereich der Pflege .....	35
5.3 Kompetenzentwicklung in den Freiwilligendiensten und im bürgerschaftlichen Engagement .....	37
<b>6. Kompetenzorientierung: Ein weites Feld. Kritische Aspekte und offene Fragestellungen</b> .....	39
<b>7. Ausblicke</b> .....	42
<b>8. Literatur</b> .....	43



Liebe Leserinnen und Leser,

nach einer mehr als sechsjährigen Entwicklungsphase wurde im Mai 2013 der Beschluss zur Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) von Bund und Ländern unterzeichnet. Mit dem DQR liegt ein umfassendes, bildungsbereichsübergreifendes Profil für in Deutschland erworbene Qualifikationen vor. Als nationale Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) berücksichtigt der DQR die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems und soll zur angemessenen Bewertung und Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen in Europa beitragen. Davon sollen Lernende, Berufstätige, Unternehmen und Bildungseinrichtungen gleichermaßen profitieren.

Die Freie Wohlfahrtspflege NRW hat diesen Prozess in den letzten Jahren aufmerksam beobachtet und begleitet. Bereits im Jahr 2011 wurde unter dem Titel „Bildung auf europäisch? Der DQR und die Herausforderungen für die Freie Wohlfahrtspflege“ eine Broschüre mit den ersten theoretischen Impulsen und Grundstrukturen des EQR und des DQR herausgegeben.

Die nun vorliegende Broschüre widmet sich intensiv dem „Herzstück“ des DQR, der Kompetenzorientierung: Neben den

bisher bekannten und etablierten berufsqualifizierenden Abschlüssen werden nun Lernergebnisse und Kompetenzen berücksichtigt, die in Lehrgängen und Weiterbildungen non-formal und/oder – z. B. im ehrenamtlichen Engagement – informell erworben werden.

Mit dieser Öffnung des Kompetenzbegriffs wird ein ganzheitliches Verständnis von Bildung in den Mittelpunkt gerückt, das für die Freie Wohlfahrtspflege – gerade in der Arbeit mit benachteiligten Menschen – von großer Bedeutung ist:

- Menschen ohne formalen Abschluss und jungen Menschen im Übergang werden neue Chancen eröffnet,
- Menschen mit Behinderungen und Menschen mit Migrationshintergrund werden mit ihren Ressourcen ernst genommen und gefördert, vorhandene Kompetenzen und Qualifikationen finden Anerkennung und Anschluss im Bildungssystem,
- Langzeitarbeitslose können kompetenzorientiert gefördert werden, Anschlussmöglichkeiten an Bildungs- und Beschäftigungssysteme werden transparenter und durchlässiger.

Die Anerkennung dieser unterschiedlichen Kompetenzen bietet aber hoffentlich nicht nur benachteiligten Personengruppen eine Chance, einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt zu erhalten. Eine Anerkennungsmöglichkeit jenseits formaler Bildungsabschlüsse erweitert das Potenzial

qualifizierter Menschen, die dazu beitragen, den Fachkräftemangel abzumildern.

Die berufliche Bildung in Deutschland unterzieht sich somit einem Paradigmenwechsel. Die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Lernformen, die Orientierung an Lernergebnissen sowie die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Lernorten und Systemen, um lebenslanges Lernen im Sinne eines lebensbegleitenden Lernens zu befördern, wird auf allen Ebenen zu weitreichenden Veränderungen führen. Dies stellt insbesondere die Bildungsanbieter und Personalverantwortliche vor neue Herausforderungen.

Die damit verbundenen Kompetenzerfassungssysteme und Regelungen liegen noch nicht vor, eine entsprechende Arbeitsgruppe des AK DQR auf Bundesebene ist damit befasst. Das entbindet die Freie Wohlfahrtspflege aber nicht davon, selbst aktiv zu werden und geeignete Verfahren und Maßnahmen zu entwickeln, die sowohl den Teilnehmenden unserer Maßnahmen und Angebote zu Gute kommen, als auch unsere eigene Wettbewerbsfähigkeit innerhalb der beruflichen Bildung und Qualifizierung berücksichtigt.

Mit dieser zweiten Broschüre wollen wir den innerverbandlichen Diskussions- und Meinungsbildungsprozess begleiten und mit den notwendigen Sachinformationen unterfüttern. Sie bietet sowohl Verantwortlichen in der beruflichen Bildung und Qualifizierung als auch Personalverantwortlichen Orientierung und macht deut-

lich, an welchen Stellen sich mögliche Handlungsansätze ergeben und Gestaltungsspielräume eröffnen.

Ein ausdrückliches Dankeschön gilt der Autorin und den Autoren dieser Broschüre:

**Dr. Annett Herrmann**, Referentin für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe, Mitglied des Arbeitsausschusses Bildung und Vorsitzende des Fachausschusses Ausbildung der Freien Wohlfahrtspflege NRW.

**Dr. Eberhard Funk**, wissenschaftlicher Referent im Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V., Arbeitsfeld „Kindheit, Jugend, Familie, Soziale Berufe“ und stellvertretendes Mitglied im AK DQR.

**Michael Teichert**, Referent im Caritasverband für das Bistum Aachen, Bereich Theologische Grundlagen und Verbandsarbeit, Mitglied im Fachausschuss Ausbildung der Freien Wohlfahrtspflege NRW.

Hermann Zaum,

Vorsitzender der Freien Wohlfahrtspflege NRW

## 1. Auftakt – Aktuelle Entwicklungen

Seit Juni 2007 erarbeitete der Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR), dem rund 30 Mitglieder aus den Bereichen Wirtschaft, Wissenschaft, Gewerkschaften, Freie Wohlfahrtspflege, Vertretungen von Bundesländern sowie des Bundesinstituts für Berufsbildung angehören, unter dem Ko-Vorsitz des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz den DQR. Im Februar 2009 hat der AK DQR einen „Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ vorgelegt. Seine Elemente wurden bis Herbst 2010 in vier Berufsgruppen validiert. Im November 2010 wurde der „Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ im Konsens beschlossen. Er besteht aus einem Einführungstext, einer Matrix und einem Glossar. Bei seiner Anwendung stieß er auf viele politische Widersprüche, die erst in einem Spitzengespräch im Januar 2012 mit einigen Kompromissen gelöst werden konnten.

Der DQR ist mit Zustimmung der EQR-Koordinierungsgruppe (EQF Advisory Group) im Herbst 2012 durch Zustimmung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Kultusministerkonferenz, des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie sowie der Wirtschaftsminis-

terkonferenz im Frühjahr 2013 in Kraft getreten.

Die Kammerorganisationen (IHK und Handwerkskammern) haben sich mit den Ländern auf die Aufnahme des DQR-Niveaus in Zeugnisse und Abschlüsse ab 2014 geeinigt. Die Aufnahme erfolgt durch nur einen Satz: „Der Abschluss entspricht Niveau X im Deutschen/Europäischen Qualifikationsrahmen, unter Verweis auf die entsprechende Einordnung im Bundesanzeiger bzw. der entsprechenden Länderregelung.“ Die Bundesländer müssen hierbei entsprechende Erlasse über die Aufnahme in Zeugnisse und Abschlüsse herausgeben, die Schulen sowie die Kammern haben dies umzusetzen. Ein „DQR-Handbuch“ für ein definiertes Verfahren zur Prüfung der Zuordnung für Bildungsgänge wird vom DQR-Büro entwickelt und aktualisierte Listen zugeordneter Bildungsgänge veröffentlicht. Das DQR-Büro und der AK DQR führen zudem Informationsveranstaltungen zum DQR durch.

Eine vom AK DQR eingerichtete Arbeitsgruppe entwickelt Verfahren zur Validierung nicht-formal erworbener Kompetenzen (bis Ende 2013). Exemplarisch ausgewählt wurden hierfür Qualifikationen als Mediator /-in, Dozent/-in Erwachsenenbildung, Fachkraft Kleinstkindpädagogik, das Zerti-

fikationsprogramm Frühkindliche Pädagogik, Betreuungsassistent/-in, Palliative Care, Case Management im Sozial- und Gesundheitswesen sowie die Jugendleiterausbildung. Das DQR-Büro hat hierfür einen Leitfaden vorgelegt. Eine vom BMBF eingesetzte Arbeitsgruppe entwickelt ein Verfahren zur Validierung informell erworbener Kompetenzen im deutschen Bildungssystem (angedacht 2014).

Im Juni 2013 hat sich die Nationale Koordinierungsstelle konstituiert (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen). Sie löst die Bund-Länder-AG zum DQR ab. Ihr gehören sechs Vertreter/-

-innen der Wirtschaftsministerkonferenz, des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie, des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie der Kultusministerkonferenz an. Jede prüfungsverantwortliche Stelle nimmt die Einordnung ihrer Qualifikationen in den DQR vor. Der AK DQR, in dem auch die Freie Wohlfahrtspflege vertreten ist, prüft die Stimmigkeit und berät die Bund-Länder-Koordinierungsstelle. Die Bund-Länder-Koordinierungsstelle trägt für die Stimmigkeit des Gesamtgefüges die Verantwortung. Alle Dokumente und der aktuelle Stand können auf der DQR-Website abgerufen werden ([www.dqr.de](http://www.dqr.de)).

## 2. Chancen und Risiken des EQR / DQR – Aktuelle Diskussionen

In vielen Diskussionen, auch innerhalb der Wohlfahrtsverbänden, taucht die Frage auf: Was soll das eigentlich mit dem DQR? Was bringt er, was nützt er? Führt er zu erhöhtem bürokratischen Aufwand? Was hat das mit mir, mit uns zu tun? Und tatsächlich sind diese Fragen schwer zu beantworten, wie die meisten Fragestellungen, die langfristige politische Implikationen beinhalten.

Bei der Erarbeitung des DQR wurden inhaltlich und methodisch neue Wege

beschritten. Die Leitgedanken des EQR – lebenslanges Lernen, Mobilität, Kompetenzorientierung – erfordern einen neuen Blick auf das deutsche Bildungssystem. Auch die in europäischen Zusammenhängen entwickelte Methode der „offenen Koordinierung“ stellt in der innerdeutschen Diskussion ein Novum dar. Das Referenzsystem des DQR wurde von Expertinnen, Experten und Interessierten gemeinsam mit der Politik ausgehandelt. Konsens war immer dann erreicht, wenn kein Beteiligter mehr widersprach. In einem solchen

Prozess trägt somit niemand offiziell die persönliche oder politische Verantwortung. Ein derartiges Verfahren führt zwar zu politischen, aber kaum direkt justizialen Konsequenzen. Ob der EQR und der DQR eine eigene Dynamik entfalten und die Bildung in Deutschland und in Europa verändern, ist offen, aber nicht unwahrscheinlich. Genauso ungewohnt in der deutschen Debatte ist die Abkoppelung der Bildungsergebnisse von Lernwegen und Lerninstitutionen, ebenso wie eine Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Fachliche und personale Kompetenzen werden erstmalig grundsätzlich als gleichwertig betrachtet.

## 2.1 Die wachsende Bedeutung der „Lifelong-Learning“-Strategie

Der EQR und der DQR sind Teil der „Lifelong-Learning“-Strategie der Europäischen Union. Lebenslanges Lernen soll eigenverantwortliche Lebensgestaltung und gesellschaftliche Teilhabe ebenso ermöglichen wie die Stärkung des Wirtschaftsraums und die Verbesserung der Chancengleichheit. Zudem sollen neue Zugänge zu Bildung und Lernen geöffnet, Barrieren zwischen Bildungsbereichen abgebaut und verborgene Potenziale nutzbar

Obwohl die wissenschaftliche Perspektive im DQR-Prozess berücksichtigt wurde, handelt es sich bei der DQR-Entstehung letztlich um einen politischen Prozess, in dem Setzungen auch Verhandlungssache sind.<sup>1</sup> Hinter den jeweiligen Forderungen nach „Professionalisierung“ wie nach „Öffnung und Anerkennung“ verbergen sich widerstreitende bildungspolitische und ökonomische Interessen. Während die einen in der spezifischen Professionalisierung einen Weg sehen, ihren Bildungsdefinitionen und Bildungswegen zu Allgemeingültigkeit zu verhelfen, bestreiten die Kräfte, die für Öffnung und Anerkennung eintreten, ein Monopol auf eine derartig definierte Professionalisierung.

gemacht werden. Durch Anknüpfung an bisheriges Lernen sollen „Doppellernen“ vermieden und Lernzeiten verkürzt werden, sodass die Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen erhöht und Abschlüsse anschlussfähig werden.

Die Berücksichtigung des Konzeptes des lebenslangen Lernens kann formal Geringsqualifizierte besser in den Arbeitsmarkt einmünden lassen, indem Benach-

teiligte ihre zumeist informell erworbenen Kompetenzen anerkennen lassen können. Zudem kann dies zur Nutzung der Potenziale von Migrantinnen und Migranten mittels erleichterter Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen für (adäquate) Beschäftigung und zu ihrer dauerhaften Integration in den Arbeitsmarkt beitragen. Schließlich kann es Lernzeiten verkürzen und die berufliche Mobilität erhöhen. Es unterstützt Quer- und Seiteneinstiege in Berufslaufbahnen und trägt damit zur Stärkung individueller beruflicher Entwicklungswege und zu einer anforderungsgerechten Stellenbesetzung sowie zur Zunahme der

## 2.2 Anerkennung non-formal und informell erworbener Qualifikationen im DQR

Arbeitsplatznahes und informelles Lernen wird zunehmend als „zweite Chance“ in Ergänzung zu Abschlüssen des formalen Bildungswesens begriffen, um bildungsferneren Menschen die Integration in das Beschäftigungssystem und den Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit zu erleichtern. Auch die berufliche Aufstiegs- und Anpassungsfortbildung vollzieht sich normalerweise in Form informellen Lernens, ähnlich wie der Kompetenzgewinn in der Familientätigkeit und im Ehrenamt.

Die Europäische Union hat Ende 2012 eine Empfehlung für die Einbeziehung der Ergebnisse non-formalen und informellen

Bildungs- und Erwerbsbeteiligung bei. Die wachsende Bedeutung des lebenslangen Lernens setzt voraus, dass zu den formalen Bildungsgängen alternative Wege des Kompetenzerwerbs akzeptiert werden. Zwischen den verschiedenen Formen des Lernens in verschiedenen Bereichen und in unterschiedlichen Lebensabschnitten müssen stärkere Beziehungen hergestellt werden. Das formale System ist stark auf grundlegende Kompetenzen und die Erstausbildung ausgerichtet, demgegenüber muss das lebenslange Lernen eine Vielzahl formaler und nicht-formaler Lernbereiche miteinander verknüpfen.

Lernens und ihre Einbeziehung in die jeweiligen nationalen Qualifikationsrahmen vorgelegt. Hierfür hat sie eine Richtlinie erarbeitet, die bis 2015 von den Mitgliedsstaaten realisiert werden soll. In ihrem Mittelpunkt steht die Absicht, insbesondere Jugendlichen aus dem sogenannten Übergangssystem neue Chancen einzuräumen.

Non-formale und informelle Möglichkeiten für die Zulassung zu Bildungsgängen oder Prüfungen, an die man anknüpfen könnte, bestehen in Form von Nichtschülerprüfungen, Studiermöglichkeiten ohne Abitur, Einstufungsprüfungen, Probestudien im Hochschulbereich und anderen Verfah-

<sup>1</sup> Strittige Fragen wurden in einem Gespräch auf Spitzenebene am 31. Januar 2012 entschieden, an dem außer dem Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, das Bundesministerium für Bildung und Forschung, die Wirtschaftsministerkonferenz der Länder, die Kultusministerkonferenz, das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), die Zentralverbände der Wirtschaft (BDI, BDA, DIHK, ZDH) sowie der Deutsche Gewerkschaftsbund teilnahmen.

ren. Alle diese Verfahren werden bislang nur punktuell eingesetzt und sind kaum zu überblicken. Hier könnte die DQR-Matrix zu größerer Transparenz beitragen, indem sie Verknüpfungen zu bestehenden, in formalen Verfahren erworbenen Zertifikaten herstellt.

Ungeklärt ist die Einbeziehung anerkannter Verfahren zur Messung und Zertifizierung von Kompetenzen, die auf informellen und non-formalen Wegen erworben werden, beispielsweise Teilabschlüssen und Qualifikationen aus nicht-schulischen und nicht-beruflichen Maßnahmen sowie von Kompetenzen im freiwilligen oder ehrenamtlichen Engagement. Gleiches gilt für die Weiterbildung, die bisher dem informellen und non-formalen Lernen zugeordnet ist, obgleich viele dort ausgestell-

## 2.3 Vorbehalte der Hochschulen

Seitens der Hochschulen wird befürchtet, dass sich die Bedeutung von Kompetenzen, die in einem Studium erworben werden, im Vergleich zu den in der Berufsbildung erworbenen Kompetenzen relativiere. Befürchtet wird ebenfalls, dass der Druck auf Öffnung des Zugangs zur Hochschule so groß wird, dass Hochschulen Bewerberinnen und Bewerber, die für ein Studium ungeeignet sind, zulassen müssten, wodurch Studierende überfordert würden. Zugleich würde das Niveau von Lehre und Studium möglicherweise sinken. Zudem könn-

te Zertifikate formalisiert sind. Schließlich besteht ein weitgehender Konsens, dass eine formale Validierung der Ergebnisse non-formaler und informeller Bildungsprozesse freiwillig bleiben muss und die Vielfalt non-formaler und informeller Bildungsprozesse nicht beeinträchtigen darf (vgl. hierzu auch Kapitel 3 und 5 dieser Broschüre).

Unklar ist, ob dabei Input-Kriterien wie eine „minimale Lerndauer“ eine Rolle spielen können. Offen ist auch, in welchem Verhältnis die erzielten Lernergebnisse zu denjenigen stehen, die mit den vergleichbaren Qualifikationen im formalen Bereich verbunden sind. Zu klären ist schließlich, welche Anschlussmöglichkeiten für Weiterqualifizierungen die erzielten Lernergebnisse eröffnen.

ten durch den EQR-/DQR-Prozess künftig Studiengänge auf dem Kompetenzniveau 5 (Short-Cycle-Studiengänge) seitens der Hochschulen oder der Weiterbildung geschaffen werden, die bisher im deutschen Hochschulwesen unbekannt sind.

Gefahren für akademische Standards könnten auch in einer Verberuflichung der Hochschulbildung liegen, die möglicherweise zu einem anderen Bachelor führen würde – mit einem niedrigeren Kompetenzniveau. Hochschulen könnten einen

Teil ihrer Bildung auf Fachschulen und Fachakademien übertragen und im Wesentlichen die Verantwortung für die An-

## 2.4 Der DQR im Widerstreit mit dem deutschen „Berufsprinzip“

Eine Outcome-Orientierung (vgl. hierzu Kapitel 3.1 dieser Broschüre), die den Kompetenzerwerb auf verschiedenen Qualifikationswegen sichtbar macht, widerspricht dem deutschen Berufsprinzip, das auf eine Ganzheitlichkeit von Berufen gerichtet ist, welche aber ihrerseits kaum zur Philosophie des lebenslangen Lernens passt. In der DQR-Debatte haben insbesondere die Sozialpartner, aber auch die Bundesregierung – diese sogar in ihrem Koalitionsvertrag von 2009 – am Berufsprinzip festgehalten. Eine (Teil-)Anerkennung beruflich erworbener Qualifikationen durch die Hochschulen wird zwar in der Praxis vorgenommen, die von vielen Staaten angestrebte Akkumulierung von Qualifikationen zu einem Beruf wird allerdings in Deutschland von den meisten Akteuren abgelehnt.

Der DQR begründet keine Ansprüche, zumindest wird dies in der aktuellen Debatte stets betont (vgl. Herdegen 2009). Allerdings erwarten viele Beteiligte, dass der DQR längerfristig nicht nur ein Referenzsystem bildet, sondern zu einer Norm werden könnte. Das würde bedeuten, dass die Einordnung in den DQR Ansprüche begründen könnte, die bisher in anderen

erkenntnis und Qualitätssicherung übernehmen.

Systemen begründet und verankert sind (Zulassungsberechtigung zu hochschulischen bzw. berufsbildenden Ausbildungen, tarifliche, beamtenrechtliche und finanzielle Implikationen etc.).

Die Hochschulen befürchten – teilweise mit Blick auf die neuen dualen Studienangebote –, dass manche „genuin hochschulischen“ Bildungsprozesse dadurch in Frage gestellt würden. So könnte es möglich werden, mit geringem Zeitaufwand einen akademischen Grad zu erwerben, wobei eine fachschulische Berufsbildung als Hochschulstudium durch die Hochschulen selbst anerkannt werden müsste. Zugleich würde der fachschulische Lehrplan zu einer Form der Hochschullehre erklärt. Somit stünden Qualifikationsprofile nebeneinander, die sich als wettbewerbliche Alternativen verstehen müssten (andersartige, aber gleichwertige Angebote konkurrieren um die gleiche Nachfrage auf dem Markt für Bildung und Ausbildung; vgl. hierzu Kapitel 3.1 dieser Broschüre). Außerdem stellt sich, eine solche Entwicklung vorausgesetzt, die Frage, was unter diesen Umständen von der Freiheit von Lehre und Forschung übrig bleibt.

Manche Vertreterinnen und Vertreter der akademischen Ausbildungen befürchten, dass von einem kompetenzorientierten System eine Tendenz zur Dequalifizierung und Deprofessionalisierung ausgeht, woran geringere Aufstiegschancen sowie Ge-

halts- und Ansehensverluste gekoppelt sind. Andere Akteure, gehen auch angesichts der Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt von einer genau gegenteiligen Entwicklung aus.

### 3. Kompetenzorientierung trifft Praxis

Der DQR wird mit seiner Einführung im März 2013 für alle relevant, die als Personalverantwortliche/-r zuständig sind für Personalauswahl und Personaleinstellung, da die bisherigen Zeugnisse und Zertifikate ergänzt werden durch **Kompetenzbeschreibungen und Niveau festlegungen**. Die Einführung des DQR erfordert kompetenzbasierte Beschäftigungs- und Anforderungsprofile; kompetenzorientierte Anforderungsprofile erfordern veränderte Stellenbeschreibungen und Stellenausschreibungen. In der Fort- und Weiterbildung geht es nicht mehr darum, was als Lernziel erreicht werden soll, sondern was als Lernergebnis sicht-

bar wird. Langfristig sind Fort- und Weiterbildungsangebote einer der acht Niveaustufen des DQR zuzuordnen. Gegebenenfalls sind Qualifizierungsangebote einem Anerkennungsverfahren zu unterziehen und es werden Zertifikate notwendig, aus denen der jeweilige Kompetenzerwerb ablesbar ist. Ebenso soll mit dem DQR ein Instrument geschaffen werden, welches zukünftig auch die Kompetenzen erfasst, die außerhalb formaler Bildungsabschlüsse erworben werden. Fachkompetenz und personale Kompetenz sollen dabei sowohl angemessen gewichtet als auch Aufstiege und Übergänge erleichtert werden.

#### 3.1 Kompetenzorientierung und ihre Grundprinzipien im DQR

Zur Umsetzung des DQR sind die folgenden vier Grundprinzipien zu beachten:

- **Lernergebnisorientierung,**
- **Gleichwertigkeit zwischen den verschiedenen Lernfeldern des lebensbegleitenden Lernens,**
- **Einteilung in Qualifikationsniveaus und**
- **Kompetenzbeschreibungen.**

#### 3.1.1 Lernergebnisorientierung (Learning Outcomes)

Der DQR orientiert sich an Lernergebnissen, die unabhängig vom Lernort, der Lernaufwand und der Lernmethode sind. Zur Lernergebnisorientierung gehören der Input, der Output und das Outcome, wobei Learning Outcomes die relevanteste Kategorie darstellen. **Input** meint die Aufwendung von Ressourcen (z. B. Zeit, Lern- und Arbeitsmittel). Zum **Output** gehören die unmittelbaren Ergebnisse einer Aufwendung (z. B. bestandene Prüfungen). Hier lässt sich eine kurzfristige Wirkung des

Lernerfolges feststellen. Das Ergebnis von Lernaktivitäten zeigt sich am **Outcome**. Learning Outcomes sind Kompetenzen, die über den eigentlich abgeschlossenen Lernprozess hinausgehen. Sie weisen in die Zukunft und sind nicht direkt überprüfbar! Lernergebnisse sind aus der Perspektive der Lernenden zu formulieren. Lernziele dienen der Selbstvergewisserung der Lehrenden. Das heißt, in Zertifikaten und Zeugnissen sollte die Perspektive der Lernenden formuliert werden.

#### 3.1.2 Gleichwertige Lernfelder und lebensbegleitendes Lernen

Der DQR, der sich um das Prinzip des lebensbegleitenden Lernens rankt, unterscheidet drei verschiedene Lernfelder, die **gleichwertig** mit Blick auf den Kompetenzerwerb zu behandeln sind: formale Bildung, nicht-formale Bildung und informelles Lernen. Diese verschiedenen Lernfelder sind mit Blick auf Fort- und Weiterbildungsangebote zu benennen. Auch mit Blick auf die Einstufung in ein Qualifikationsniveau sind die verschiedenen Kompetenzen aus den drei Lernfeldern (s. Abbildung 1) zu berücksichtigen.

Wie bereits in der ersten Broschüre der Freien Wohlfahrtspflege NRW „Bildung auf europäisch? Der DQR und die Herausforderungen für die Freie Wohlfahrtspflege“ (2011) beschrieben, geht es mit Blick

auf **lebensbegleitendes Lernen** um Lernformen, Lernarten und Qualifizierungsangebote, die nicht einzig einer Verwertungslogik eines flexibilisierten Arbeitsmarktes entsprechen, sondern vielmehr um Qualifizierungsformen, die mit einer **Work-Learn-Life-Balance** zusammengehen (vgl. ebd.). Die Vereinbarkeit zwischen Berufstätigkeit, Aneignung von Wissen und dem Erschließen verschiedenster Zusammenhänge sowie Familienleben als auch Eigenzeiten stehen dabei im Mittelpunkt. Mit Blick auf die verschiedenen Lernfelder lässt sich im Kontext des lebensbegleitenden Lernens von einem **biografiebegleitenden Lernen** sprechen, das sich je nach Lebensphase und Lebensalter in der Methodik, Didaktik und den Bezügen sowie Inhalten verändern kann. Besonders

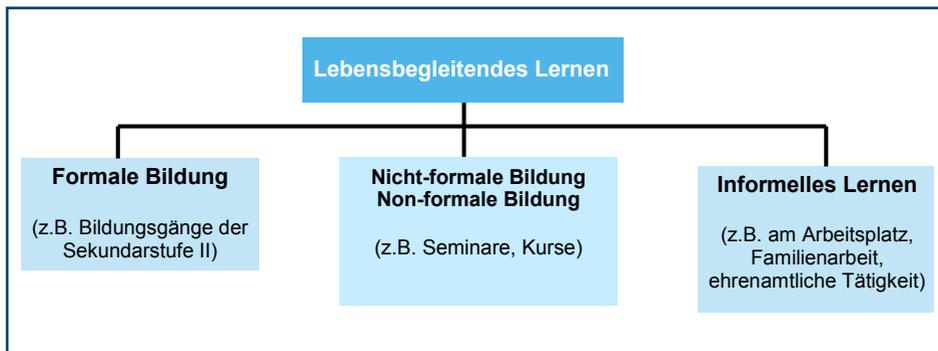


Abb. 1: Gleichwertige Lernfelder des DQR (eigene Darstellung).

die Phase der Erwerbsarbeit im Alter zwischen 30 und 50 Jahren, die oft mit der Phase der Familiengründung einher geht, ist zeitpolitisch gefordert, das Postulat des lebensbegleitenden Lernens ernst zu nehmen (vgl. Herrmann 2009). Auch Aspekte

der Familienbildung und der Erwachsenenbildung sollten ihre Angebote diesbezüglich (Gleichgewichtigkeit der Lernfelder, Work-Learn-Life-Balance, Lebensphasen) ausrichten.

### 3.1.3 Qualifikationsniveaus des DQR

Der DQR beschreibt acht Niveaustufen, denen alle Berufe zugeordnet werden (vgl. hierzu DQR 2013). Für **jedes Tätigkeitsfeld** wird **je ein Qualifikationsraster mit je acht Qualifikationsniveaus** angelegt. Mit jeder Stufe wächst der Grad der Verantwortung und Selbstständigkeit (vgl. hierzu auch die Broschüre „Bildung auf europäisch?“).

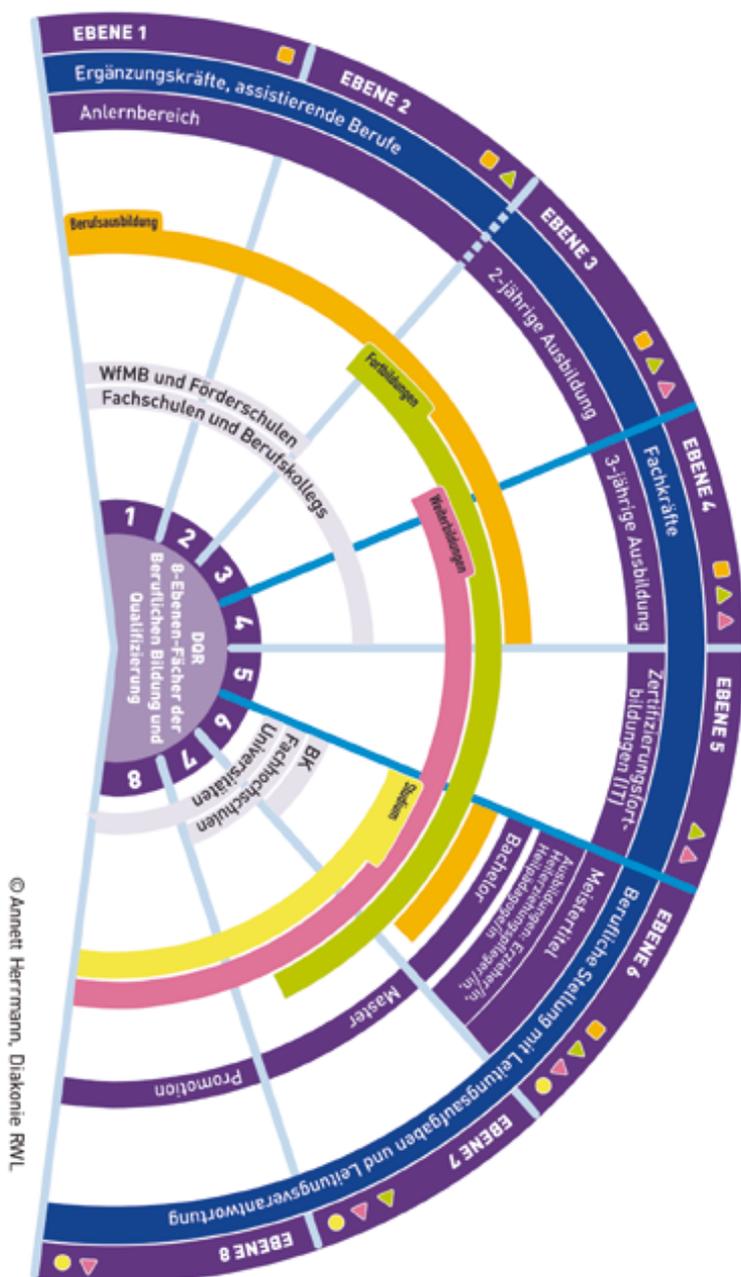
Für jedes Tätigkeitsfeld lässt sich ein Fächer der beruflichen Bildung und Qualifizierung spannen (s. Abbildung 2): von Ergänzungskräften und assistierenden Berufen, platziert auf Niveau 1 bis Niveau 3,

hin zu Fachkräften, positioniert auf Niveau 4 und 5. Auf Niveau 5 sind auch Fachkräfte gesetzt, die eine Gruppenleitung innehaben können. Leitungs- und Führungskräfte, die Einrichtungen bzw. Abteilungen größerer Unternehmen sowie Trägerverbände leiten oder in komplexeren Arbeitszusammenhängen tätig sind, die eine Hochschulausbildung erfordern, sind den Niveaus 6 bis 8 zugeordnet. Generell gilt, dass die Qualifikationsniveaus 6 bis 8 auch ohne Hochschulbildung qua beruflicher Weiterbildung erreichbar sind.

Tab. 1: Niveau-Deskriptoren des DQR (skizziert) mit Zuordnungen zur beruflichen Bildung und Qualifizierung sowie beruflichen Stellung (eigene Darstellung).

Qualifikationsniveau im DQR	Kenntnisse und Fertigkeiten (Skizze)	Kompetenzen im Sinne von Verantwortung und Selbstständigkeit	Zuordnungen mit Blick auf berufliche Bildung und Qualifizierung	
			Ergänzungskräfte, assistierende Berufe	Fachkräfte
1	Grundlegendes Allgemeinwissen und Fertigkeiten	Arbeiten und Lernen unter direkter Anleitung	Ergänzungskräfte, assistierende Berufe	Anlernbereich
2	Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten	Arbeiten und Lernen unter Anleitung		2-jährige Ausbildung
3	Eine Reihe kognitiver und praktische Fertigkeiten	Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- und Lernaufgaben		
4	Eine Reihe kognitiver und praktische Fertigkeiten für spezielle Fragestellungen	Selbstständiges Tätigwerden und Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer	Fachkräfte	3-jährige Ausbildung
5	Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten für abstrakte Fragestellungen	Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- und Lernkontexten mit nicht vorhersehbaren Änderungen	Berufliche Stellung mit Leitungsaufgaben und Leitungsverantwortung	Zertifizierungsfortbildungen
6	Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit	Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- und Lernkontexten		Meistertitel Ausbildungen: Erzieher/-in, Heilerziehungspfleger/-in, Heilpädagoge/-in, Bachelor (Abschlüsse nicht gleichwertig, sondern gleichartig)
7	Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten für Forschung und/oder Innovation	Leitung und Gestaltung komplexer Arbeits- und Lernkontexte, die neue strategische Ansätze fordern		Master
8	Am weitesten entwickelte und spezialisierte Fertigkeiten für Forschung und/oder Innovation	Leitungsautorität, Entwicklung neuer Ideen und Verfahren	Promotion	

Abb. 2: DQR 8-Ebenen-Fächer der beruflichen Bildung und Qualifizierung (Herrmann 2013).



Die Zuordnungen zu den acht Qualifikationsniveaus erfolgen – wie in Tabelle 1 und Abbildung 2 dargestellt – nach: Ergänzungskräften, assistierenden Berufen (Niveau 1–3), Fachkräften (Niveau 4–5), Berufen mit Leitungsaufgaben und Leitungsverantwortung (Niveau 6–8). Mit genauerem Blick (s. dritter äußerer Ring in der Abbildung 2) ist auf Niveau 3 eine zweijährige Berufsausbildung und auf Niveau 4 eine dreijährige Berufsausbildung in dem jeweiligen Berufsfeld verortet. Zertifizierungsfortbildungen bspw. für Mitarbeiter/innen aus dem IT-Bereich sind dem Niveau 5 zugeordnet. Zu Niveau 6 gehören die Erzieher/-innen-Ausbildung, die Heilerziehungspflegeausbildung und die/der Heilpädagoginnen/Heilpädagogen. Ebenso ist der Meister auf Niveau 6 verortet. Auf Niveau 6 stehen neben Fachkräften auch Leitungskräfte. Je nach Verantwortungsspektrum einer Leitung kann das Niveau zwischen Niveau 6 und Niveau 8 variieren. Da die Hochschulabschlüsse ebenfalls in den DQR eingeordnet werden, befinden sich ebenso auf Niveau 6 – im Sinne der Zuordnungen des Bologna-Prozesses – die Bachelor-Abschlüsse,

auf Niveau 7 der Master und auf Niveau 8 die Promotion. Auf dem Niveau 6 sind sehr verschiedene Qualifikationen (Meister, staatlich anerkannte/-r Erzieherin/Erzieher, staatlich anerkannte/-r Heilpädagogin/Heilpädagoge, staatlich anerkannte/-r Heilerziehungspflegerin/-pfleger, Bachelor) aufgeführt, deren Kompetenzen **nicht als gleichartig, aber als gleichwertig** behandelt werden.

Der Berufsausbildung sowie dem Fort- und Weiterbildungsbereich lassen sich ebenso bestimmte Niveaus zuordnen, obgleich die Bereiche der Fort- und Weiterbildung nicht statisch bestimmten Niveaus zugeordnet werden können (s. Abbildung 2). Auch die bildungsinstitutionelle Ebene ist von den Zuordnungen des DQR betroffen. Werkstätten für Menschen mit Behinderungen, Förderschulen, Fachschulen, Berufskollegs, Fachhochschulen und Hochschulen sind mit Blick auf die berufliche Bildung und Qualifizierung angehalten, sich mit ihren Qualifizierungscurricula an Kompetenzen zu orientieren.

### 3.1.4 Kompetenzbeschreibungen im DQR

Jedes Qualifikationsniveau fächert sich in verschiedene Kompetenzen auf; in die **Fachkompetenz** und die **personale Kompetenz**. Dabei umfasst die Fachkompetenz „Wissen“ und „Fertigkeiten“ und die per-

sonale Kompetenz „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“.

Kompetenzen werden **Lernort-unabhängig** und **Lernweg-unabhängig** beschrie-

ben. **Formal, nicht-formal und informell** erworbene Kompetenzen sollen dabei als gleichwertige Kompetenzen betrachtet werden.

Tab. 2: Die Struktur des DQR mit Kompetenzdefinitionen.

Niveau	Niveauindikator			
	Anforderungsstruktur			
	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
	Umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellung selbstständig, fachlich angemessen, Methoden-geleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.		Umfasst Sozial- und Selbstkompetenz. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben selbstständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.	
	<b>Wissen</b> Bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu Kenntnissen verwendet.	<b>Fertigkeiten</b> Bezeichnet die Fähigkeiten, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	<b>Sozialkompetenz</b> Bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.	<b>Selbstkompetenz</b> Bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.

### 3.2 Kompetenzorientierung – ein Paradigmenwechsel in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung

Ganz allgemein gesprochen, beschreiben Lernergebnisse, was Teilnehmende nach einer Qualifizierung, Seminar, Fortbildung, Weiterbildung wissen, verstehen und in der Lage sind, zu tun. Lernergebnisse listen weder Inhalte noch wünschenswerte Ziele auf, sondern beschreiben das Ergebnis bzw. das „Outcome“ einer Qualifizierung. Lernergebnisse beschreiben, was die Lernenden nach einer Qualifizierung wissen und können.

**Lernergebnisse sind keine Lernziele, die bspw. via Prüfung abgefragt werden**

**können. Lernergebnisse reichen weit über ein Angebot hinaus, (be-)treffen die weitere, tatsächliche Berufstätigkeit und weisen in die Zukunft.**

Wichtig ist, dass nicht alle Lernergebnisse einer Qualifizierung zwingend eine höhere Niveaustufe erreichen müssen! Einführende Veranstaltungen können den Anforderungen einer niedrigeren Niveaustufe entsprechen, obgleich die weiterführenden Themen einer höheren – **der Zielgruppe entsprechen** – Niveaustufe entsprechen können (vgl. hierzu DQR 2011).

#### 3.2.1 Was ist bei der Ausarbeitung, Beschreibung und Formulierung von Lernergebnissen (Kompetenzen) zu beachten?

Lernergebnisse erweitern den Fokus der Beschreibung von Qualifizierungsangeboten. Neben Fachinhalten rückt in den Blick, was Teilnehmende nach Beendigung einer Qualifizierung können sollen. Die Formulierung von Kompetenzen ist bei der Entwicklung von Angeboten relevant für die Anbieter sowie für die Teilnehmenden: Aus Sicht der Anbieter ermöglichen Lernergebnisorientierungen eine konkrete Zuordnung zum DQR, womit die Qualifizierung eine Anschlussfähigkeit zwischen beruflicher Bildung und Qualifizierung sowie der Berufstätigkeit schafft. Aus Sicht der Lernenden ermöglichen Lernergebnis-

orientierungen einen konkreten Nachweis darüber, welche Kompetenzen mit den jeweiligen Angeboten erreicht werden können. **Klar formulierte Kompetenzanforderungen erhöhen die Transparenz für Teilnehmende, Anbieter und Personalverantwortliche.** Weiterhin sind Kompetenzanforderungen auch für die konkrete Beschäftigungsfähigkeit/Berufstätigkeit notwendig. Zentrale Frage ist: **Was können Lernende nach Beendigung einer Qualifizierung?**

Pro Qualifizierungsangebot sollten nur die wichtigsten Kompetenzen benannt wer-

den. Unterschiedliche (inhaltliche) Einheiten können auf unterschiedliche Weise und mit zunehmender Komplexität zu einer Qualifizierung (im Sinne einer Fortbildungsreihe) zusammengefasst werden. Kompetenzen auf der Qualifizierungsebene müssen zu Kompetenzen auf der Ebene der Berufstätigkeit in Bezug stehen. Die Liste der Lernergebnisse kann durch einen Satz eingeleitet werden, wie beispielsweise: „Durch die erfolgreiche Beendigung dieser Qualifizierung können ...“ oder „Die Lernenden sollen in der Lage sein ...“. Die Lernergebnisse sollten kurz und präzise formuliert werden. Jede Kompetenz soll dabei in einem Satz beschrieben werden. Einige Kompetenzbeschreibungen können unmittelbar auf mögliche Leistungsprüfungen verweisen. Lehr-, Lern- und Prüfungsformen sind dabei so auszuwählen, dass sie den Erwerb der intendierten Kompetenzen möglichst gut unterstützen. **Lernergebnisse sollten nicht zu allgemein, aber auch nicht zu detailliert beschrieben werden!** Passt das Lernergebnis zum Gesamtergebnis und Verständnis der Qualifizierung? Ist das Lernergebnis im angegebenen Zeitrahmen zu erreichen?

**Jedes Lernergebnis bedarf der entsprechenden Inhalte.** Zur Beschreibung von Lernergebnissen können aktive Verben verwandt werden. Verben wie „wissen“, „verstehen“, „lernen“, „vertraut sein mit“ oder „kennen“ sollten vermieden werden – das sind Lehrziele, keine Lernergebnisse.

Jedem Niveau lassen sich eine Reihe von Verben zuordnen. Es gibt verschiedene Verbensammlungen, die als Hilfsmittel bei Kompetenzformulierungen genutzt werden können (vgl. hierzu bspw. die Verbensammlung von Bloom/Engelhardt 1976). Lernergebnisse richten sich nach der Zielgruppe und dem jeweiligen Qualifikationsniveau. Ist das Lernergebnis überprüfbar? Auch Fragen nach der Einbeziehung von informeller und non-formaler Bildung sollten berücksichtigt werden.

## Fragen zur Kompetenzorientierung unter Einbezug des DQR (vgl. Herrmann 2013)

### ... für Fort- und Weiterbildungsangebote

1. Welches Qualifikationsniveau möchte ich mit meinem Qualifizierungsangebot erreichen?  
Für welche Zielgruppe möchte ich etwas anbieten?
2. Welche Kompetenzen sollen in der Qualifizierungsmaßnahme erworben werden?
3. Welche Lernergebnisse sollen erreicht bzw. entwickelt werden?
4. Durch welche Methoden können die jeweiligen Lernergebnisse erzielt und unterstützt werden?
5. Wie muss das Lehrpersonal geschult sein/qualifiziert sein, damit die Angebote im Sinne der Lernergebnisorientierung (Learning Outcomes) gelingen?
6. Welche Lernergebnisse lassen sich nach Beendigung des Qualifizierungsangebotes bescheinigen?

### ... für Zertifikate und Zeugnisse

7. Sind alle Schwerpunkte/Themen der Qualifizierung im Nachweis aufgeführt?
8. Sind die Kompetenzen (fachliche und/oder personale Kompetenzen) einem Qualifikationsniveau zugeordnet?
9. Entsprechen die Kompetenzen einem Qualifikationsniveau und den Erfordernissen der beruflichen Tätigkeit?

### 3.2.2 Kompetenzen und Lehr- wie Lernformen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung

In der Aus-, Fort- und Weiterbildung gibt es verschiedene Lehr- wie Lernformen, die unterschiedlichen Kompetenzbereichen des DQR zugeordnet werden können. Lohnenswert scheint eine Kom-

bination aus verschiedenen Lehr- und Lernformen zu sein, die je nach Qualifizierungsangebot und Zielgruppe in ihrer Reichweite variieren kann.

Weiterführung Tab. 3 ►

**Tab. 3:** Lehr- und Lernformen mit Kompetenz-Zuordnungen (eigene Darstellung in Anlehnung an Hollender et al. 2010: 8ff.).

Lehr- und Lernformen	Beschreibung	Kompetenzen
<b>Vorlesung/ Vortrag</b>	Dozierende stellen eine Wissensbasis gemäß dem aktuellen Stand der Forschung dar. Erfolgreiches Lernen hängt in Vorträgen davon ab, ob die Zuhörerschaft dieses Wissen für sich selbst aktiv und bedeutsam strukturiert.	Fachkompetenz, in Form von Fachkenntnissen
<b>Übung</b>	Übungen werden generell zum Erwerb von Fachkompetenzen in Form von Fachmethoden eingesetzt. Lernprozesse in Übungen können z.B. mit den Formen Parcours oder Gruppen-Puzzle gefördert werden.	Fachkompetenz, in Form von Fachmethoden
<b>Seminar</b>	Ein bestimmtes Thema wird unter Anleitung einer Dozentin/eines Dozenten erarbeitet. Diskussionen und Mitarbeit prägen diese Veranstaltungsform. Auch können Teilnehmende ein Thema durch Referate, Gruppenarbeit oder schriftliche Arbeiten aufbereiten und darstellen.	Fach-, Methoden-, Sozialkompetenz
<b>Tutorium/ Regionalgruppen</b>	Tutorien sollen dazu dienen, die in Qualifizierungsangeboten behandelten Inhalte zu vertiefen oder anzuwenden. Die Teilnehmenden sollen sich dabei selbstständig mit dem Lernstoff auseinandersetzen.	Fachkompetenz, Selbstkompetenz, Sozialkompetenz
<b>Praktikum/ Freiwilligendienste</b>	Zeitlich begrenzt arbeiten Teilnehmende in einer Einrichtung, einem Unternehmen o.ä. und gewinnen Einblicke in die Berufswelt. Sie erhalten die Möglichkeit, erworbene Fachkenntnisse und Fachmethoden in der Praxis anzuwenden, mit unterschiedlichen Personen und professionellen Einstellungen am Arbeitsplatz zu arbeiten und Verantwortung übernehmen.	Fachkompetenz, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz

Lehr- und Lernformen	Beschreibung	Kompetenzen
<b>Projekt</b>	In einem Projekt arbeiten Gruppen von Lernenden – meist unterstützt von Expertinnen/Experten – an einer zielorientierten praktischen Bearbeitung von Problemstellungen. Dabei sollen erworbene Fachkenntnisse angewendet, Methoden- und Sozialkompetenz aufgebaut und die Relevanz der Qualifizierungsinhalte für die Praxis erkannt werden.	Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz
<b>Selbststudium</b>	Die Fähigkeit eines Selbststudiums zählt selbst zur Methoden- und Selbstkompetenz. Das Selbststudium kann durch Dozentinnen/Dozenten oder Mentorinnen/Mentoren begleitet und durch gezielte Vermittlung von bspw. Lernstrategien gefördert werden.	Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz
<b>E-Learning</b>	Der Einsatz von Informationstechnologie reicht von der einfachen Bereitstellung von Lernmaterialien über interaktive Simulationen bis hin zu komplexen Web-Projekten unter Einsatz verschiedener Kommunikations- und Designwerkzeuge. Die Förderung bestimmter Kompetenzarten ist maßgeblich vom konkreten Einsatz von E-Learning abhängig. Der Einsatz von E-Learning erfordert und fördert die Kompetenz der Teilnehmenden hinsichtlich der Verwendung von Informationstechnologie (Methodenkompetenz).	Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz
<b>Schriftliche Prüfung</b>	Schriftliche Prüfungen in Form von Klausuren oder Tests dienen insbesondere zur Überprüfung der Fachkompetenz. Hier ist ein hoher Grad an Standardisierung und Vergleichbarkeit gegeben.	Fach- und Methodenkompetenz
<b>Mündliche Prüfung</b>	Mündliche Prüfungen sind flexibel bzgl. des Prüfungsverlaufs, der Themen und der Schwierigkeit. Hier können Transferfähigkeiten bewiesen werden. Nachteil dieser Form ist, dass sie weniger objektiv ist, da persönliche Beziehungen Einfluss nehmen.	Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz
<b>Referat, Präsentation, Assessment</b>	Teilnehmende gestalten selbstständig in Einzel- oder Gruppenarbeit zu einem bestimmten Thema eine Präsentation. Die Leistung ergibt sich aus der Art und Weise der Präsentation sowie der fachlichen Aufbereitung.	Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, Selbstkompetenz
<b>Schriftliche Abschluss- oder Seminararbeit</b>	Die Leistung besteht im Erarbeiten und Verfassen eines in der Qualifizierung besprochenen oder eines weiterführenden Themas innerhalb eines festgelegten Zeitraums. Kenntnisse und Methoden sollen angewendet und Ergebnisse präzise und verständlich dargestellt werden.	Fach-, Methoden- und Selbstkompetenz
<b>Lerntagebuch oder Portfolio</b>	Lerninhalte, die einem subjektiv als besonders relevant erscheinen, werden notiert. Das Portfolio enthält zusätzlich eine Sammlung eigener Arbeiten, die Leistungen und Lernfortschritte dokumentiert.	Fach-, Methoden- und Selbstkompetenz

### 3.3 Kompetenzfeststellungsverfahren – Nachweise und Bilanzierungen

Zu wissen, was man selbst kann, ist nicht nur für Berufsanfänger/-innen relevant. Die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, das Wissen, Haltungen und die Motivation richtig einzuschätzen und überzeugend darzustellen, ist mit Blick auf den heutigen Arbeitsmarkt von unschätzbarem Wert. Nicht nur für das Berufsleben – Veränderungen im Beruf und Arbeitsleben, Wechsel zu einer anderen Tätigkeit, berufliche Neuorientierungen oder Wiedereinstieg nach einer Elternzeit –, auch für den privaten Bereich oder in öffentlichen Zusammenhängen, bei familiären Entscheidungen oder bei einem freiwilligen bzw. ehrenamtlichen Engagement ist es hilfreich, sich über die eigenen Kompetenzen im Klaren zu sein.

Seit den 1980er Jahren ist die wissenschaftliche und bildungspolitische Aufmerksamkeit für informelle Lernprozesse und ihre Erfassung gestiegen. Als europäischer Ausgangspunkt gilt das im Jahr 1995 von der Europäischen Kommission veröffentlichte Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“. Der Blick auf die erforderlichen Lernprozesse weitet sich bezüglich der Lernorte und Lernformen: „Durch die im institutionellen Bildungssystem, im Unternehmen oder im informellen Rahmen er-

worbene allgemeine und berufliche Bildung gestaltet der Einzelne seine Zukunft und sichert sich seine Entfaltung“ (Europäische Kommission, November 1995: 6). Die hier angesprochene Verbindung von Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und Bildung wird in der im Jahr 2000 formulierten Lissabon-Strategie stärker fokussiert (Europäischer Rat, März 2000). Der Europäische Rat stellte im März 2000 in Lissabon das Ziel auf, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren Zusammenhalt zu erzielen.

Diese Strategie bildete den politischen Rahmen für die „Modernisierung der Bildungssysteme und zur Förderung des lebenslangen Lernens“ (Flachmeyer 2010: 9). Der für die europaweite Durchsetzung der Idee und Praxis der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen wahrscheinlich wichtigste Schritt ist mit der Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) gelungen. Der EQR ist am 23. April 2008 in Kraft getreten. Mit ihm wurde die Basis für die Durchlässigkeit

der nationalen Bildungssysteme und mehr Mobilität initiiert. Mit dem DQR ist die Chance gegeben, die Ergebnisse des Lernens unabhängig von der Art und Weise ihrer Entstehung in ein Bildungs- und Qualifikationssystem einzuordnen.

Wenn der Blick auf die Kompetenzen gerichtet wird, so geht es auch darum, wie Kompetenzen entwickelt und anerkannt werden können. Wie lassen sich Kompetenzen erfassen? „Die Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland stellt sich anders dar als in den meisten europäischen und außereuropäischen OECD-Ländern“, bringen Seidel/Bretschneider/Kimming/Neß/Noeres (2008) knapp auf den Punkt. Einerseits kommt dem informellen Lernen oder dem Erfahrungslernen mit Blick auf die duale Berufsausbildung ein hoher Stellenwert zu, andererseits zeichnet sich die Situation dadurch aus, dass ein Berufsabschluss nicht aufgrund eines Kompetenzprofils zuerkannt wird. Das Bildungsreformgesetz aus dem Jahr 2005 hat mit der Anrechnung beruflicher Vorbildung auf die Ausbildungszeit (§ 7 BBiG), mit Zulassung zu Abschlussprüfungen im Dualen System nach Besuch einer berufsbildenden Schule (§ 43 BBiG) und mit der Externenprüfung (§ 45 BBiG) erste Ansätze unternommen, um die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen und damit den Zugang zum Beschäftigungssystem zu verbessern.

Wie und wodurch gilt eine Person als kompetent? Kompetenzfeststellungsverfahren oder Kompetenzbilanzierungsverfahren beziehen sich auf Instrumente zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen und können sich auf **verschiedene Kompetenzebenen** (s. hierzu Tabelle 2) beziehen. Anhand der verschiedenen Kompetenztypen (**Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz, personale Kompetenz**) werden verschiedene Indikatoren gebildet und validiert. Dabei lassen sich Kompetenzen identifizieren oder auch bewerten. So werden einige Kompetenzen rein deskriptiv erfasst und andere Instrumente hinterlegen ein Bewertungsraster. Unterschieden werden drei Stufen der Kompetenzbilanzierung: **1. Erfassen und Identifizieren, 2. Beurteilen, 3. Zertifizieren oder Validieren.**

Auf der ersten Stufe werden Kompetenzen aufgedeckt, auf der zweiten Stufe wird ihre Ausprägung bewertet und die dritte Stufe erfordert einen institutionellen Rahmen, der für die Gültigkeit des Ereignisses der Kompetenzbilanzierung steht und mit einer staatlichen Anerkennung verbunden ist. Für die Beurteilung werden in der Regel zwischen drei und fünf Stufen herangezogen. Die Skala: Anfänger – Könnler – Experte kann je nach Bilanzierungsweise weiter ausdifferenziert werden. Kompetenzen werden auf unterschiedliche Weise ermittelt. Über **Prüf- und Testverfahren** soll an einer exemplarischen Aufgabenbewäl-

tigung eine zugrunde liegende allgemeine Kompetenz ablesbar werden. **Persönlichkeitstests** zielen auf überdauernde Eigenschaften ab und werden auch zur Diagnose von Sozialkompetenzen eingesetzt. **Biografische Verfahren** beziehen sich auf eine Rekonstruktion der individuellen Kompetenzentwicklung. Dabei wird oft von häufig ausgeübten Tätigkeiten auf zugrunde liegende Kompetenzen geschlossen (vgl. Geldermann/Gottwald 2008).

Bei der Kompetenzbilanzierung lassen sich zwei Verfahrenstypen unterscheiden: **Kompetenznachweise** und **Kompetenzbilanzierung**. Die Kompetenznachweise dokumentieren die Tätigkeiten einer Per-

son, bspw. im Ehrenamt oder in einem Freiwilligendienst. Einige Nachweise werden zusätzlich von Verantwortlichen in den entsprechenden Einrichtungen oder Einsatzorten ergänzt. Das Ergebnis einer solchen Bewertung können tätigkeits- und personenbezogene Kompetenzbeschreibungen sein. Ein Nachweis ist das Ergebnis einer Fremdbewertung. Kompetenzbilanzen, auch Kompetenzpässe genannt, werden individuell von einer Person anhand unterschiedlicher Materialien und Methoden durchgeführt. Bei der Kompetenzbilanz steht die Selbsteinschätzung im Vordergrund, die durch Fremdbewertungen ergänzt werden können. Kompetenzfeststellungsverfahren bringen eine Person

in eine sehr aktive Rolle und erfordern eine biografische Rekonstruktion, wie bspw. der ProfilPASS (vgl. Flachmeyer/ Schulte-Hemming 2013: 28f.).

Die verschiedenen Verfahrenstypen unterscheiden sich vor allem in dem erforderlichen Zeitaufwand. Obgleich der Nutzen einer Bescheinigung einer Einrichtung oder Organisation eher gering für ein Bewerbungsverfahren eingeschätzt wird (vgl. Flachmeyer/Schulte-Hemming 2013), steigt der persönliche Nutzen mit dem Aufwand, der betrieben worden ist. Aufwendigere Verfahren erfordern von einer Person eine hohe Motivation, Durchhaltevermögen und die stete Bereitschaft, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Besonders wenn nicht nur eine Selbsteinschätzung hinsichtlich der eigenen Kompetenzen wahrgenommen wird, sondern auch Einschätzungen anderer in die Kompetenzbilanz einfließen, sind Personen nach einem Bilanzierungsprozess sehr sicher, was ihre eigenen Kompetenzen betrifft (vgl. ebd.).

Der ProfilPASS, der eine Selbsteinschätzung und eine punktuelle Fremdeinschätzung beinhaltet, die in einem Portfolio festgehalten werden kann und in dieser Form starke Parallelen mit der französischen *Bilan de Compétence* und dem schweizerischen CH-Q aufweist, dürfte als Instrument in Deutschland klar dominieren (vgl. Flachmeyer/Suppes 2010).

Daneben besteht eine Verfahrens- und Instrumentenvielfalt (zu den Instrumenten und Verfahren vgl. Schulte-Hemming/Schüller 2010: 31ff.; Bohlinger 2011), die bei einer zukünftigen Entwicklung eines Verfahrens zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen die Chance auf einen intelligenten Mix verspricht (vgl. hierzu auch Flachmeyer/Suppes 2010: 13ff.).

Informell erworbene Kompetenzen anzuerkennen, wird in Deutschland hauptsächlich mit der Frage nach der Beschäftigungsfähigkeit des Menschen verknüpft. Kompetenzen werden oft zweckgebunden gesucht: Was kann der getestete Schüler, die interviewte Migrantin, der Langzeitarbeitslose, womit sie in eine Ausbildung, berufliche Weiterbildung oder einen Job vermittelt werden können? Bildungspolitisch ist das Thema der Kompetenzorientierung ein ausgesprochen relevantes Thema, ohne sich allerdings bisher in der deutschen Bildungsdebatte ordnungspolitisch niederschlagen zu lassen.

Der Paradigmenwechsel hin zu einer Lernergebnisorientierung (s. 3.1.1 in dieser Broschüre) verschiebt den Fokus vom „Lehren“ zum „Lernen“. Informelle Lernkontexte, selbstorganisiertes Lernen und kompetenzbilanzierte Verfahren sind Ergebnisse dieses Bedeutungszusammenhangs. In der Debatte um den DQR und die Anerkennung informellen Lernens zeichnet sich die für Deutschland klas-

Tab. 4: Nachweise und Kompetenzbilanzen nach Bilanzierungsprozess und Bilanzierungsergebnissen unterteilt (vgl. Flachmeyer/Schulte-Hemming 2013: 28).

		Verfahrenstypen	
		Nachweise	Kompetenzbilanzen
Bilanzierungsprozess	Erfassung	Tätigkeitsbeschreibung, Tätigkeitsauflistung	Offene Erfassung von Kompetenzen
	Bewertung	Keine Selbsteinschätzung	Selbsteinschätzung
		Fremdbewertung durch Vertreter der Organisation	Fremdbewertung kann eingeholt werden
Beratung		Ist vorgesehen bzw. wird empfohlen	
Bilanzierungsergebnisse			Übersichtsdarstellung
	Ergebnisse	Sammlung von Nachweisen	
		Bescheinigung	

sisch inhaltliche und institutionelle Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung ab. Findet die Kompetenzorientierung Eingang in Ausbildungsfragen, wird

vermutlich der schulische Teil der dualen Ausbildung weitaus stärker modularisiert und individualisiert werden, als dies heute der Fall ist.

## 4. Felder der Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung des DQR hat innerhalb der Freien Wohlfahrtspflege Auswirkungen auf:

- die Fort- und Weiterbildungsaktivitäten der Verbände und Einrichtungen,
- die Förder- und Qualifikationsmaßnahmen für benachteiligte Menschen und
- die Personalgewinnung und Personalentwicklung.

### 4.1 Relevanz für den Fort- und Weiterbildungssektor

Der dem DQR zugrunde liegende Kompetenzbegriff fordert die Akteure in der Fort- und Weiterbildung auf, ihre Maßnahmen so auszuschreiben und durchzuführen, dass deutlich wird, welche Kompetenzen die Absolvierenden der Maßnahmen erworben haben. Das heißt, relevant ist das, was Teilnehmende an fachlichen und persönlichen Kompetenzen erworben haben. Damit gelangt der Output einer Maßnahme in den Fokus und nicht – wie bisher stark verbreitet – der über Lernziele und Inhalte beschriebene Input einer Veranstaltung. Für das System der Fort- und Weiterbildung bedeutet dies:

#### **Fachkompetenz und personale Kompetenz werden gleichrangig gewertet**

Wissen und Fertigkeiten einerseits und so-

ziale Kompetenz und Selbstkompetenz andererseits gehören in ein ganzheitlich verstandenes Bildungscurriculum. Rein auf Wissen ausgerichtete Lernsettings werden nur noch bedingt nutzbar sein und Fachexpertise wird zukünftig um soziale Kompetenz ergänzt werden. Das hat zwangsläufig Auswirkungen auf das Bildungsumfeld und die Lerndidaktik.

#### **Kompetenzorientierte Didaktik und Struktur ist erforderlich**

War die Lerndidaktik bisher eher an Lernzielen orientiert, wird sie künftig (output-) orientiert gestaltet sein. Lernergebnisse werden in der Regel als Handlungskompetenz ausgewiesen werden, die sowohl Wissen als auch soziale Kompetenz umfasst. Für die Didaktik wird dies eine Aus-

weitung praxisnaher und trainierender Elemente bedeuten. Ebenfalls werden reflexive Ansätze und Module (Supervision, Praxisbegleitung, Coaching, Mentoring etc.) die fachlichen Inputs ergänzen. Es werden ganzheitliche Lernmodelle auf dem Markt sein, die dem Anspruch des lebensbegleitenden Lernens gerecht werden und z. B. altersgerechte Lernangebote ausweisen. Dadurch wird die Modularisierung der Weiterbildung weiter ausgebaut werden, um den differenzierten Bedarfen gerecht zu werden.

#### **Kompetenzorientierte Ausschreibung von Bildungsangeboten ist notwendig**

Die Logik der Kompetenzorientierung erfordert auch eine Änderung der Ausschreibungspraxis: Kompetenz- statt Lernzielbeschreibung. Eine konkrete Beschreibung der im Bildungsangebot zu erwerbenden Kompetenzen macht es für die Bildungsinteressierten leichter, das passende Angebot zu finden. Allerdings verpflichtet die kompetenzorientierte Ausschreibung den Bildungsanbieter in hohem Maße, sehr konkret und detailliert auszuschreiben und die für den Erwerb der jeweiligen Kompetenzen erforderlichen Voraussetzungen, Bedingungen und Methoden auch aufzuführen. Dies wird auch Auswirkungen auf die Finanzierung von Maßnahmen haben. Schlussendlich werden die Anbieter ihre Angebote durch eine entsprechende Niveauzuordnung kenntlich machen müssen. Dies wird wiederum auch Auswirkun-

gen auf den Bildungsmarkt haben, da mit höheren Niveaustufen auch eine Höherwertigkeit verbunden wird – wiewohl die Niveaus nur der Transparenz und nicht der Bewertung dienen sollen.

#### **Individuelle Qualifikations- und Anforderungsprofile sind stärker zu berücksichtigen**

Die Fokussierung auf Kompetenzen macht es notwendig, stärker die jeweiligen individuellen Qualifikationsprofile und die erforderlichen Anforderungsprofile in den Blick zu nehmen und „maßgeschneiderte“ Bildungsangebote aufzusetzen. Die Vielfältigkeit des Kompetenzerwerbs und der unterschiedlichen Kompetenzarten in den Lernbiografien der Teilnehmenden sind zu berücksichtigen. Passgenauigkeit und Anschlussfähigkeit von Bildungsangeboten werden zu Qualitätskriterien in der Bildungsarbeit. Auch in diesem Zusammenhang werden die unterschiedlichen Kompetenzbereiche formal, non-formal und informell übersichtlich und nachvollziehbar abgebildet werden. Die notwendige Anrechenbarkeit und Durchlässigkeit formaler, informeller und non-formaler Kompetenzen wird an Bedeutung gewinnen und gleichzeitig standardisierte und transparente Verfahren der Kompetenzfeststellung erforderlich machen.

### **Enge Kooperation zwischen Personalentwicklung und Weiterbildung ist erforderlich**

Die Ausrichtung von Fort- und Weiterbildungen im beruflichen Kontext erfordert eine qualifizierte Zusammenarbeit von Personalentwicklung und Weiterbildung. Die Personalentwicklung wird stärker als bisher in der Lage sein müssen, Kompetenzbedarfe zu formulieren, auf die die Weiterbildung mit entsprechenden Angeboten reagiert. Gleichzeitig wird es im Zusammenhang mit den Kompetenzfeststellungsverfahren zu einer engen Zusammenarbeit der beteiligten Systeme kommen, da Abschlüsse, informelle und non-formale Kompetenzen in beiden Systemen transparent erfasst und im Sinne des lebensbegleitenden Lernens fortgeschrieben werden müssen. Möglicherweise werden dadurch Weiterbildungsangebote stärker als bisher „auftragsorientiert“ sein.

### **Lernberatung erhält zunehmend an Bedeutung**

Vor dem Hintergrund dieser komplexen Lern- und Kompetenzlandschaft wird qualifizierte Lern- und Bildungsberatung an Bedeutung zunehmen. Bildungsberatung und Bildungskoaching werden als notwendige „Begleiter“ von Lernprozessen fungieren, damit Lernen anschlussfähig bleibt und gleichzeitig markierte Lernbedarfe mit individuellen Ressourcen sinnvoll verknüpft werden können.

### **Bescheinigungen über Qualifikationen**

Beginnend mit dem Jahr 2013 werden schrittweise neue Bescheinigungen über Qualifikationen den Bezug zum DQR-/EQR-Referenzniveau erhalten. Es werden ggf. vermehrt Anfragen zur Bedeutung des Verweises auf Bescheinigungen sowie allgemein zum DQR aufkommen. Wichtig ist bei solchen Anfragen, dass die zuständigen Personen erklären können, was der DQR ist und was eine Bescheinigung bedeutet. Ebenso sollten die Zuständigen wissen, welche Qualifikationen dem DQR bereits zugeordnet sind und warum Qualifikationen aus verschiedenen Bildungsbereichen dem gleichen DQR-Niveau zugeordnet sind (Gleichwertigkeit von Qualifikationen, nicht Gleichartigkeit). Qualifikationen, die vor dem Inkrafttreten des DQR/EQR erworben wurden, werden nicht dem DQR zugeordnet, aber ihre Zuordnung ergibt sich aus den Zuordnungen auf den Websites des AK DQR, die ständig aktualisiert werden.

## **4.2 Relevanz für die Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen für benachteiligte Menschen**

In diesen Ausführungen geht es skizzenhaft um die Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung, von benachteiligten Menschen, bspw. Menschen, die von Langzeitarbeitslosigkeit betroffen sind, von alleinerziehenden Personen oder Menschen, die sich in Armutslagen befinden oder von Menschen mit Migrationshintergrund. Allen gemein sind die Bemühungen, sich auf dem Arbeitsmarkt und im gesellschaftlichen Leben zu etablieren.

### **Potenziale von Migrantinnen und Migranten unterstützen**

Durch die Einführung von DQR und EQR als Referenzrahmen für die berufliche Bildung und Qualifizierung lassen sich Potenziale von Migrantinnen und Migranten mittels erleichterter Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen für die Beschäftigung anrechnen. Zudem sollten auch fachliche Kompetenzen neben den Verfahren, die das Bundesgesetz über die Feststellung der Gleichwertigkeit von Berufsqualifikationen (Berufsqualifizierungsfeststellungsgesetz (BQFG)) und seine entsprechenden Landesgesetze festlegen, festgestellt und dem deutschen und europäischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zugeordnet werden.

### **Langzeitarbeitslose erreichen**

In Kooperation mit der Arbeitsagentur, den Trägern, den Fachverbänden und den Bildungsanbietern sind Angebote zu erarbeiten, die Langzeitarbeitslose erreichen und ihnen unter Anerkennung ihrer (individuellen) Kompetenzen eine Brücke in das Bildungs- und Beschäftigungssystem bauen. Hierbei sind auch alternative Wege des Kompetenzerwerbs zu gestalten und aufzuzeigen.

### **Alleinerziehenden oder Berufsrückkehrenden Unterstützung geben**

Neben den Externenprüfungen können in Kompetenzbilanzierungsverfahren non-formale und informelle Kompetenzen für die Zulassung zu Bildungsgängen oder Prüfungen angerechnet werden. Bei diesen Personen sind Informationen und Beratung von zentraler Bedeutung.

### **Niedrigschwellige und kostenneutrale Angebote**

Um Menschen in prekären Lebenslagen zu erreichen, sollten die Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen kostenneutral und niedrigschwellig angeboten werden. Die Herausforderung bleibt hierbei, die richtige Ansprache zu verwenden und passgenaue Angebote anzubieten. Mit Blick auf Beschäftigung wären hier zum einen Qualifizierungen in der Methoden-

kompetenz sinnvoll (bspw. PC-Schulungen in Excel, Powerpoint etc.) als auch Präsentations- und Kommunikationstrainings, die die personale Kompetenz befördern und Personen in ihrer Persönlichkeitsbildung stärken.

### **Berufsausbildung in Berufen für Menschen mit Behinderungen**

Die Berufsausbildung in Berufen für Menschen mit Behinderung führt zum Erwerb eines Berufsabschlusses, der „unterhalb“ der anerkannten Ausbildungsberufe des Dualen Systems angesiedelt ist. Er wird im Rahmen des Dualen Systems und außerbetrieblich-schulisch ausgebildet. Es wird berufliche Handlungskompetenz gefördert beziehungsweise vermittelt, die zum Ausüben dieser Berufe befähigt. Die Theorieanforderungen in diesen auch „Werkerberufe“ genannten Bildungsgängen sind weniger komplex als die in den entsprechenden Ausbildungsberufen (Beispiel: Metallbauer als „Vollberuf“ gegenüber dem „Metallbearbeiter“ als Beruf nach § 66 BBiG/§ 42m HwO). In Berufen für Menschen mit Behinderung wurden noch keine DQR-Einordnung der Berufsausbildung vorgenommen. Die Berufe sind nach § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder § 42 in der Handwerksordnung (bis 2005 § 48b BBiG oder § 42b Handwerksordnung) geregelt. Es bestehen teilweise eigene Rahmenlehrpläne für diese Berufe, teilweise sind sie an die entsprechenden „Vollberufe“ angelehnt. Zudem hat der

Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) eine Reihe von Empfehlungen für die Qualifikation von Menschen mit Behinderung beschlossen.

Die Ausbildung fördert Schlüsselkompetenzen. Kommunikative Kompetenz, Methodenkompetenz, Sozial-, Selbstkompetenz werden im Rahmen der fachpraktischen Anforderung gefördert beziehungsweise vermittelt. Die berufliche Tätigkeit liegt, was selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren von Aufgabenstellungen und problemlösendes Verhalten betrifft, im Komplexitätsgrad unterhalb der entsprechenden dualen „Vollberufe“, daher ist hier die Einstufung auf Niveau 3 naheliegend und angemessen.

### **Anschlussfähigkeit an das Berufsbildungssystem – Aufstiegs- und Übergangschancen eröffnen**

Wie für alle anerkannten Ausbildungsberufe des Dualen Systems gibt es für die Ausbildungen in Förderberufskollegs oder in Werkstätten keine Vorbedingung im Sinne eines obligatorisch bestimmten Schulabschlusses. Die Ausbildungsdauer beträgt zwei oder drei Jahre und endet als abgeschlossene Berufsausbildung. Die Abschlussprüfung erfolgt bei der jeweiligen Kammer, die auch das Abschlusszeugnis vergibt. Bei einer Fortsetzung des Bildungsweges in eine Ausbildung nach § 7 BBiG oder einer entsprechenden Kammer-Regelung wird die Ausbildung aner-

kannt und somit an das übrige Berufsbildungssystem anschlussfähig.

Formal Geringqualifizierte sollen durch das Prinzip des lebensbegleitenden Lernens leichter und besser in den Arbeitsmarkt zurückfinden. Durch die Anerkennung erworbener Kompetenzen, sollen neben formalen Bildungsgängen auch alternative Wege des Kompetenzerwerbs akzeptiert werden. Arbeitsplatznahes und informelles Lernen sollten – in Ergänzung zu Abschlüssen – als „zweite Chance“ begriffen werden. Durch die Implementierung der Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen in den DQR werden Übergänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt eröffnet, aber auch der Einsatz auf ausgelagerten (Einzel-)Arbeitsplätzen verbessert (Transparenz der Kompetenzen).

### **Inklusive Didaktik**

Inklusive Didaktik mit Blick auf Lernergebnisorientierung fordert nicht nur den theoretischen Bereich, sondern auch den Lernort Praxis auf, die Vermittlung von Wissen kompetenzorientiert anhand verschiedener Methoden und individueller Bedürfnisse umzusetzen.

### **Berufsbildorientierte Qualifizierungen**

Durch eine Zuordnung der Qualifikationen, die in Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen erreicht werden können, kann die Bewertung von Bildungs- und Berufsbiografien verändert und kompetenzorientiert weiterentwickelt werden. So können neben

formalen Abschlüssen auch non-formale und informelle Lernformen im Bildungs- und Berufssystem anerkannt werden. Mit dem DQR steht ein Modell zur Verfügung, das berufliche Qualifizierung durch Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen für benachteiligte Menschen in den allgemeinen Rahmen bzw. in die Regelstrukturen beruflicher Bildung einordnet, was auch mit Blick auf die politisch geforderte Inklusion erforderlich wird.

Mit der Zuordnung von berufsbildorientierten Qualifizierungen wird die berufliche Bildung attraktiver werden. Wichtig ist was jemand kann (output-orientiert), und nicht, wo/wie er/sie es gelernt hat. Neben der berufsbildorientierten Qualifizierung sind auch weitere Qualifizierungen denkbar, die dem DQR zugeordnet werden können.

### **Zulassung zu Bildungsgängen und Prüfungen**

Zu Bildungsgängen und Prüfungen (Nicht-schülerprüfung, Studienmöglichkeiten ohne Abitur, Einstiegsprüfungen, Probestudien im Hochschulbereich) sollten auch non-formale und informelle Möglichkeiten eröffnet werden, die in Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen aufgedeckt oder unterstützt werden können. Über diese Möglichkeiten sollte ein Überblick geschaffen werden. Hierbei muss die Kooperation mit den Trägern (Dienstnehmern), der Agentur für Arbeit und den jeweiligen Qualifizierungsanbietern und Bildungsinstitutionen gesucht werden.

Auch sollten mit Blick auf Teilabschlüsse und Qualifikationen aus nicht-schulischen und nicht-beruflichen Maßnahmen Förder-

### 4.3 Relevanz für die Personalgewinnung und Personalentwicklung

Wenn nicht mehr (nur) nach Abschlüssen, sondern vermehrt nach Kompetenzen unterschieden wird, muss sich dies auch in der zukünftigen Personalarbeit widerspiegeln. Die konsequente Ausrichtung an Kompetenzen, wie sie dem DQR entspricht, hat Auswirkungen auf folgende Bereiche:

#### Beschreibung arbeitsplatzbedingter Kompetenzanforderungen

Die den jeweiligen Arbeitsplätzen zugeschriebenen Aufgaben und Funktionen ergeben konsequenterweise Hinweise und Bedingungen für die erforderlichen Kompetenzen. Die Durchlässigkeit der Bildungsabschlüsse sowie die verstärkte Einbeziehung informell und nicht-formal erworbener Kompetenzen machten es notwendig, künftig Stellen- und Anforderungsprofile zu erstellen, die Kompetenzbeschreibungen stärker formulieren. Nutzbar sind dafür die im DQR beschriebenen Kompetenzmerkmale und Niveaustufen.

#### Erstellung kompetenzorientierter Stellenausschreibungen

Kompetenzorientierte Stellenbeschreibungen sind die notwendige Grundlage für

und Qualifizierungsmaßnahmen in Modulform Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie personale Kompetenzen vermitteln.

Stellenausschreibungen, die die erforderlichen Kompetenzen beschreiben. Auch hier wäre ein Verfahren denkbar, das nicht nur die formalen Kompetenzen erfasst, sondern auch die informell und non-formal erworbenen Kompetenzen einordnet.

#### Kompetenzorientierte Personaleinstellung

Personalverantwortliche werden zunehmend Wert darauf legen, dass Bewerbungsunterlagen stärker als bisher die Kompetenzen der Bewerber/-innen beschreiben. Dies gilt insbesondere für die oft geforderten Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit, Leitungskompetenz, Konfliktfähigkeit, etc. Gegebenenfalls sind eigene Regelungen und Bewertungungsverfahren innerhalb der Spitzenverbände und in der Freien Wohlfahrtspflege abzustimmen. Gerade zur Feststellung der geforderten Handlungskompetenzen sind in den Auswahl- und Bewerbungsverfahren zunehmend Methoden erforderlich, die diese Handlungskompetenzen zum Ausdruck bringen. Die Handlungskompetenz wird letztlich nicht auf dem Papier, sondern in konkreten Situationen nachgewiesen. Diese gilt es, mit kreativen Methoden

in einem Auswahlverfahren sichtbar werden zu lassen (vgl. hierzu auch Tabelle 5 in dieser Broschüre), wobei die formalen und fachlichen Grenzen von Assessmentverfahren stets zu berücksichtigen sind.

#### Kompetenzorientierte Personalentwicklung

Eine kompetenzorientierte Personalentwicklung wird die dem DQR zugrundeliegende Transparenz und Durchlässigkeit nutzen, um personen- und stellenbezogene Qualifikationsmaßnahmen anzubieten. Dabei gilt es zum einen die vier Kompetenzdimensionen „Wissen“, „Fertigkeiten“, „Soziale Kompetenz“ und „Selbstkompetenz“ zu fördern, zum anderen das jeweilige – auch durch informelle und non-formale Kompetenzen erworbene – Qualifikationsprofil der Mitarbeitenden zu berücksichtigen. Die Personalentwickler/-innen und Weiterbildner/-innen sind ge-

fordert, sowohl Bedarfe als auch Angebote kompetenzorientiert zu beschreiben. Die bisher beschriebenen Lehrinhalte und Lernziele werden ersetzt durch Lernergebnisse und Kompetenzen, die Teilnehmende einer Weiterbildungsmaßnahme mit deren Abschluss erworben haben. Dies hat Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Die Praxis der Teilnehmenden wird als Lernmöglichkeit verstanden und hat somit für den Lernprozess eine essentielle Bedeutung. Im gemeinsamen und aufeinander bezogenen Wirken von Praxis und (Weiter-)Bildung lassen sich komplexe Anforderungen erfassen und Kompetenzen sinnvoll und angemessen bewerten. Lehrende werden sich zunehmend zu Lernbegleitenden und Lernberatenden entwickeln. Qualifizierte Praxisanleitung wird bedeutsamer und unverzichtbar.

## 5. Aufs Feld geguckt: Ausgewählte Handlungsfelder der Freien Wohlfahrtspflege

In diesem Kapitel werden einzelne Handlungsfelder der Freien Wohlfahrtspflege skizzenhaft beleuchtet. Die Auswahl der im Folgenden beschriebenen Handlungsfelder spiegelt nicht die Wertigkeit der einzelnen Bereiche wider, sondern versucht, das vielfältige Arbeitsfeld der Freien Wohlfahrtspflege holzschnittartig in

seiner Breite anzudeuten. Gemein ist allen Arbeitsfeldern, dass der DQR sie in ihren Arbeitsabläufen tangiert, sei es in den Bereichen der Qualifizierung, in den Bereichen der Personalentwicklung und Personaleinstellung (vgl. hierzu Kapitel 4 dieser Broschüre) oder auch in inhaltlichen Bezügen und Validierungsverfahren

(vgl. hierzu Kapitel 3 dieser Broschüre) im Sinne eines Qualitätsmanagements. Mit Blick auf die Kompetenzorientierung lässt sich sagen, dass einzelne Handlungsfelder nicht gesondert zu betrachten sind, sondern vielmehr in einem Zusammenhang stehen, wie bspw. das Handlungsfeld Aus-, Fort- und Weiterbildung mit dem Feld Arbeitsmarkt, oder das Feld Tageseinrichtungen für Kinder mit dem Handlungsfeld Migration mit Blick auf die Mitarbeitenden einer Einrichtung und mit Blick auf die zu betreuenden Kinder. Auch die Zuordnung der Erzieher/-innen-Ausbildung zum Niveau 6 im DQR hat Auswirkungen auf die Bewerbungssituation vor Ort (Bachelor-

## 5.1 Validierung von Lern- und Bildungsprozessen in der Kinder- und Jugendhilfe

Welche absehbaren Herausforderungen und Perspektiven ergeben sich mit Blick auf die Vielfalt von Angeboten in der Kinder- und Jugendarbeit? Auch in der Kinder- und Jugendhilfe wird die Diskussion um die Validierung von Lern- und Bildungsprozessen in der Jugendarbeit bzw. der Jugendsozialarbeit geführt. Die Diskussion um Verfahren der Validierung non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und zu Teilen auch der Jugendsozialarbeit kann auch auf eine Aufwertung des Praxisfeldes zielen. Doch was bedeutet das für die Vielzahl von Validierungsverfahren, die nicht nur je nach Praxisfeld dem Profil des Trä-

Absolventinnen/Absolventen im Elementarbereich bewerben sich derzeit noch auf die gleichen Stellen wie Erzieher/-innen). Um dieses Dilemma aufzulösen sind Stellenausschreibungen gefragt, die genau formulieren, welche Kompetenzen für den jeweiligen Arbeitsplatz erforderlich sind. Neben der konkreten Arbeitsmarktfrage sind auch die Bildungsinstitutionen gefordert, sich den Kompetenzanforderungen zu stellen. Berufskollegs, die als weiterbildende Schulen die Erzieher/-innen-Ausbildung durchführen können, sind gefordert, ihre Ausbildungsgänge kompetenzorientiert auszuschreiben und dem jeweiligen Niveau im DQR anzupassen.

gers bzw. des Verbandes den Erwerb sehr unterschiedlicher Kompetenzen bestätigen, sondern zudem sehr unterschiedliche Ansprüche formulieren, wie bspw. die Bestätigung spezifischer Kompetenzen bis hin zu einer Zurechnung zu Kompetenzen ohne einen bestimmten Kontext? Validierungsverfahren der Kinder- und Jugendhilfe unterscheiden sich von schulischen Zertifikaten, was nicht ausschließt, dass sie im Rahmen ihrer Verwendung auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ihre entsprechende Wirkung entfalten können.

Die Problematik von Anerkennungsverfahren und Kompetenzbilanzierungen zeigt

sich in diesem Handlungsfeld zum einen in der (gewollten) Vielfalt an Verfahren und zum anderen darin, dass sich die Validierungsverfahren an Dritte wenden. Die Beschreibungen von Kompetenzen müssen für externe Dritte nachvollziehbar werden. Gleichzeitig ist zu prüfen, wie das Wissen über Kinder- und Jugendarbeit bzw. Jugendsozialarbeit auf der Seite der Entscheidenden des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes verbessert werden kann. Es bedarf der Anerkennung non-formaler und informeller Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit, die einerseits von der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit ausgehen und sich andererseits auf gut beschreibbare Lern- und Bildungskontexte konzentrieren. Das heißt, der Fokus würde vorrangig auf Lern- und Bildungsprozessen liegen, die einen gewissen Grad an Formalisierung aufweisen und den Zusammenhang von Angebot, Lernerfolg und Bildungserfahrung nachvollziehbar aufzeigen. Hierzu gehören *„vor allem Schulungen und Trainings, die Übernahme wiederkehrender, kontinuierlich ausgeführter, ähnlich gelagerter Aufgaben und Tätigkeiten sowie alle Formen der Verantwortungsübernahme für Mensch und Material“* (Baumbast/Hofmann-van de Pol/Lüders 2012: 68). Allerdings ist darauf

## 5.2 Zuordnungsprozesse im Bereich der Pflege

Die Pflegeberufe wurden im Wesentlichen bei der DQR-Diskussion ausgeklammert.

zu achten, dass sich unter dem Begriff der Kompetenzorientierung nicht eine schleichende Dequalifizierung verbirgt.

Neben der Entscheidung, welche im Kontext der Kinder- und Jugendarbeit bzw. Jugendsozialarbeit stattgefundenen informellen Lern- und Bildungsprozesse ermittelt, dokumentiert, bescheinigt und bewertet werden sollen, bedarf es auch kooperativer Strategien mit Partnern, von denen Anerkennung und Akzeptanz der eigenen Verfahren erwartet oder gewünscht ist. Kooperationspartner sind dabei Arbeitgeber und Hochschulen oder Berufskollegs und Fachschulen. Arbeitsfeldübergreifende Foren mit Blick auf die Kinder- und Jugendarbeit und Foren, in denen die Anerkennung von Verfahren, die von der Kinder- und Jugendarbeit und ggf. von der Jugendsozialarbeit gewollt werden, könnten mit Hilfe von Dritten, die als Kooperationspartner auftreten, verbessert werden. *„Allein schon die Klärung der Frage, wie sich die in den Feldern der Kinder- und Jugendarbeit bzw. der Jugendsozialarbeit erworbenen Bescheinigungen zu den Kriterien des DQR verhalten, ist nicht allein im jugendpolitischen Kontext zu entscheiden und tangiert damit unvermeidlich die Zuständigkeiten anderer Ressorts.“* (ebd.: 69)

Hierauf hat sich das Spitzengespräch, das Ende Januar 2012 stattfand, verstan-

digt (s. Fußnote 1). Der Hauptgrund besteht in der Überarbeitung der bisherigen EU-Richtlinie 2005/36/EG über Berufsqualifikationen durch die Europäische Kommission, Generaldirektion Binnenmarkt. Nach einer Konsultation, an der sich die (Fach-)Öffentlichkeit rege beteiligte, wurde seitens der Kommission vorgeschlagen, die Zulassung zur Krankenpflegeausbildung vom Abschluss einer zwölfjährigen Schulausbildung abhängig zu machen – ein Vorschlag, der in Deutschland eine fast einhellige Ablehnung hervorgerufen hat. Auch wenn sich nun voraussichtlich eine andere Lösung abzeichnet<sup>2</sup>, will die Politik erst einmal die Beschlussfassung durch das Europäische Parlament abwarten, bevor die Pflegeausbildung dem entsprechenden DQR-Niveau zugeordnet wird. Die Richtlinie über Berufsqualifikationen sieht ein Anerkennungs- und Berechtigungssystem vor, das sich nicht einfach mit EQR und DQR verbinden lässt.

Komplizierter wird das Vorgehen in diesem Bereich dadurch, dass die deutsche Politik (im Grunde fast alle politischen Parteien) eine integrierte Pflegeausbildung aus Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege sowie Kinderkrankenpflege anstrebt, wobei die Qualifikation der Altenpflege bisher nicht der Europäischen Richtlinie über Berufsqualifikationen unterliegt.

Auch wenn die Gesundheitsministerkonferenz hieran deutliche Kritik geübt hat, wird die dreijährige Qualifikation zum/zur Gesundheits- und Krankenpfleger/-in nach den Festlegungen im Spitzengespräch – und damit auch alle anderen entsprechenden Berufe – dem Niveau 4 im DQR zugeordnet werden. Diese Zuordnung scheint kaum angemessen, denn eine Auswertung der entsprechenden Dokumente legt eine Zuordnung zu Niveau 5 nahe, denn die in Gesetzen fixierten Ziele der Ausbildung beschreiben Sachverhalte, die den DQR-Deskriptoren des Niveau 5 entsprechen.

So soll die Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflege lt. KrPFIG „... *entsprechend dem allgemein anerkannten Stand pflegewissenschaftlicher, medizinischer und weiterer bezugswissenschaftlicher Erkenntnisse fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen zur verantwortlichen Mitwirkung insbesondere bei der Heilung, Erkennung und Verhütung von Krankheiten vermitteln.*“ So soll Ausbildung zur Altenpflege lt. AltPFIG „... *die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, die zur selbständigen und eigenverantwortlichen Pflege einschließlich der Beratung, Begleitung und Betreuung alter Menschen erforderlich sind. Dies umfasst insbesondere: die sach- und fachkundige, den allgemein anerkannten pflegewissenschaftlichen, ins-*

*besondere den medizinisch-pflegerischen Erkenntnissen entsprechende, umfassende und geplante Pflege.*“ (Gesetz über Berufe in der Altenpflege (Altenpflegegesetz), § 3, in Kraft getreten am 1. August 2003)

Für die Berufe in der Pflege existieren darüber hinaus zahlreiche Fach- und Funktionsweiterbildungen, die durch entsprechende Rahmenrichtlinien oder Gesetze in den Ländern geregelt sind: Die entsprechenden Weiterbildungen rechtfertigen als formale Bildungsabschlüsse eine Einordnung auf Niveaustufe 6 im DQR. Auch die Unterarbeitsgruppe Gesundheit des AK DQR kam in ihrem Abschlussbericht bezüglich der Zuordnung der Qualifikation „Gesundheits- und Krankenpflege“ nach Analyse der entsprechenden Ordnungsmittel zur (mehrheitlichen) Ein-

schätzung, dass die Qualifikationen der Physiotherapie, Gesundheits- und Krankenpflege und medizinische/-r Fachangestellte/-r der Niveaustufe 5 zugeordnet werden sollen. Eine solche Einordnung legt auch die International Standard Classification of Education (ISCED) der UNESCO nahe, die die Pflegeberufe auf Niveau 5B einordnet. Zudem dürften viele Ausbildungsinstitutionen Schwierigkeiten haben, Kompetenzen auf angeblich verschiedenen Kompetenzstufen zu vermitteln, bspw. als Erzieher/-in und Kranken- bzw. Altenpfleger/-in. Auch würde bei einer Zuordnung der Pflege zu Niveau 4, die vorgeblich gewünschte Übergangsmöglichkeit zum hochschulischen System nicht erleichtert werden.

### 5.3 Kompetenzentwicklung in den Freiwilligendiensten und im bürgerschaftlichen Engagement

Non-formales und informelles Lernen findet auch und in besonderer Weise in den Freiwilligendiensten (Freiwilliges Soziales Jahr/Bundesfreiwilligendienst) und in Vereinen, Initiativen, Selbsthilfegruppen und in Gemeinden statt, also in freiwilligen Vereinigungen des bürgerschaftlichen Engagements. Ein Kompetenzerwerb, der mit Blick auf eine Bewertung erfolgt, hat einen gänzlich anderen Charakter als der – oft zufällig, nebenbei und absichtslos sich einstellende – Kompetenzerwerb im Enga-

gement. Wem nutzt eine Bilanzierung von Kompetenzen in den Freiwilligendiensten und im bürgerschaftlichen Engagement? In Bezug auf die formalen Berechtigungs- und Anerkennungssysteme im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt kann mit den hier erworbenen Kompetenzen keine Zugangsberechtigung zu einem Studiengang oder die Zulassung zu einem Beruf erworben werden. Anders als bspw. in Großbritannien gibt es im deutschen Bildungssystem bislang keine reguläre

<sup>2</sup> So hat der federführende Binnenmarktausschuss des Europäischen Parlaments sich für ein zweigleisiges Verfahren (10- und 12-jähriger Schulabschluss) als Voraussetzung für die Zulassung zur Krankenpflegeausbildung ausgesprochen.

Möglichkeit, im ehrenamtlichen Engagement erworbene Kompetenzen feststellen und bei weiterführenden Bildungsgängen anerkennen oder gar anrechnen zu lassen. Landesrechtliche Regelungen wie in Hessen, Bayern und Nordrhein-Westfalen, die es ermöglichen, ehrenamtliches Engagement von Schülerinnen und Schülern in Zeugnisse aufnehmen zu lassen, bedeuten bestenfalls eine symbolische Anerkennung, keine Validierung der damit verbundenen Lernleistungen. Die Zulassungsprüfungen, mittels derer die Hochschulen Bewerberinnen und Bewerber ohne Hochschulzugangsberechtigung zu einem Studiengang zulassen oder bereits außerhalb der Hochschule erworbene Kompetenzen anrechnen, scheint eine Kompetenzbilanzierung zu leisten. Bei kritischer Betrachtung des Verfahrens bleibt jedoch offen, ob es sich hierbei tatsächlich methodisch um eine Kompetenzfeststellung handelt. Das heißt, das bisherige Zeugnis eines Freiwilligen Sozialen Jahres oder Bundesfreiwilligendienstes wie auch der bisherige Nachweis aus dem ehrenamtlichen Engagement sind kein Garant für die Anerkennung der darin erworbenen Kompetenzen im Rahmen einer Ausbildung oder eines Studiums.

Freiwilligendienste, mittlerweile von vielen Bildungsträgern auf nationaler und internationaler Ebene angeboten, werden von vielen jungen Frauen und Männern im Übergang von Schule und Beruf als Angebot zur Orientierung und Persönlichkeits-

bildung genutzt. Das Angebot an Pässen und anderen Kompetenzbescheinigungen ist kaum mehr überschaubar. In Freiwilligendiensten können (junge) Menschen Erfahrungen in unterschiedlichen Berufsfeldern erwerben sowie für ihre Persönlichkeitsbildung und die Entwicklung sozialer Kompetenzen Raum finden. Eventuell ermöglicht der Freiwilligendienst Einblicke in Berufsprofile und die Möglichkeit der Qualifizierung von Grundfähigkeiten.

Die Fähigkeiten und Kompetenzen, die als berufsförderlich im Übergang von Schule und Beruf angesehen werden, können als „Teilqualifikationen“ begriffen werden, die – je nach individueller Entscheidung – anerkannt werden können. Dadurch kann der Einstieg in einen Beruf und/oder ins Berufsleben erleichtert werden, z. B. durch Verkürzung der Ausbildung. Kompetenzen, die beispielsweise im Freiwilligen Sozialen Jahr erworben wurden, könnten bei einer Bewerbung bzw. Ausbildung berücksichtigt werden; ggf. kann sich auch die Ausbildung entsprechend verkürzen. Auf europäischer Ebene existieren bereits einige Nachweissysteme – oft als Pass – die sich mit der internationalen und europäischen Anerkennung im Ausland erworbener Kompetenzen befassen (Europass, Youthpass etc.) (vgl. hierzu auch Kapitel 3.3 dieser Broschüre).

Allerdings sollte man sich im Klaren darüber sein, dass Arbeitgeber informell er-

worbene Kompetenzen und Dokumente, die diese bescheinigen, berücksichtigen können – keinesfalls müssen. Ob sie es im Falle der durch ehrenamtliches oder freiwilliges Engagement erworbenen Kompetenzen tun, ist empirisch vollkommen ungeklärt. Ein häufig zu hörender Einwand seitens der Personalverantwortlichen besteht darin, dass die im ehrenamtlichen bzw. freiwilligen Engagement erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sich nicht auf den konkreten Arbeitsplatz und sein Umfeld übertragen lassen. Und auch hier – ähnlich wie in der Kinder- und Jugendhilfe – können Verfahren und Instrumente der Kompetenzbilanzierung ein geeignetes Mittel sein, Kompetenzen in

diesen Tätigkeitsfeldern zu thematisieren. Dabei kann es bei der Kompetenzbilanzierung nicht um ein „Kompetenzbündel“ gehen, welches sich passgenau in eine Berufssparte einsortieren lässt. In dem Maße, in der sich die Freiwillige und der ehrenamtlich Tätige in die Lage versetzt oder durch Bilanzierungsverfahren in die Lage versetzt wird, ihre/seine Kompetenzen zu überblicken, sie gegenüber anderen sichtbar zu machen, sie zu thematisieren und an der weiteren Entwicklung von Kompetenzen selbstbestimmt zu arbeiten, wird die Person auch in einem Personalgespräch überzeugend ihre Kompetenzen darstellen können.

## 6. Kompetenzorientierung: Ein Weites Feld. Kritische Aspekte und offene Fragestellungen

Aus den DQR-Zuordnungen ergeben sich keine neuen Zugangsberechtigungen, d.h., sie ersetzen nicht das bestehende System der Zugangsberechtigungen. Das Erreichen eines bestimmten DQR-Niveaus verschafft daher nicht automatisch einen Zugang zum jeweils „nächsten Niveau“. Die Logik des „schneller – weiter – höher“ bleibt zudem eine eindimensionale Herangehensweise, da im Sinne des lebensbegleitenden Lernens und auch mit Blick auf die konkrete Arbeitsmarktlage das stete Erreichen weiterer Niveaustufen oft unlo-

gisch und auch problematisch erscheint. Bestehende tarif- oder besoldungsrechtliche Regelungen werden vom DQR nicht berührt. Es geht im System des DQR nicht um eine tarif- oder besoldungsrechtliche Gleichstellung von Qualifikationen, sondern um die Vergleichbarkeit von Kompetenzprofilen.

Der DQR bildet Ergebnisse, den Ist-Zustand ab und schafft nichts Neues – er setzt nicht selbst als Instrument Bildungspolitik um. Es geht vielmehr um die Umsetzungsstra-

tegien und die Akteure in diesem Feld, die sich einbringen und versuchen auszuhandeln, was noch zu gestalten möglich ist.

Die Einbeziehung nicht-formalen und informellen Lernens in den DQR ab 2014 wird auch zukünftig für die Freie Wohlfahrtspflege ein wichtiges Arbeitsfeld bleiben. Hier wird es darum gehen, gerade aus der Perspektive von Menschen, deren formale Qualifikationen oft als nicht ausreichend bewertet werden, eigene – ressourcenorientierte – Zu- und Übergänge im Bildungssystem zu ermöglichen. Dafür wird es möglicherweise notwendig sein, innerhalb der Freien Wohlfahrtspflege ein abgestimmtes System der Erfassung und Bewertung non-formaler und informeller Kompetenzen zu installieren. Gleichzeitig bleibt zu betonen, dass wenn informelle und non-formale Qualifizierungen nicht den Niveaus des DQR zugeordnet werden, die formalen Qualifikationen die ausschlaggebenden bleiben, was für die Freie Wohlfahrtspflege und deren Spitzenverbände fatale Folgen hätte. Nicht alle Qualifikationen müssen in den DQR aufgenommen werden oder lassen sich aufnehmen.

Die Brücke zwischen Bildung und Berufstätigkeit, die der DQR baut, lässt auch Fragen nach der konkreten Verwertbarkeit laut werden und tangiert Bildungsprofile von Trägern und Einrichtungen. Verwertungslogiken könnten Anbieter von Fort- und Weiterbildungsangeboten drängen,

sich auf das Verwertbare zu verschlanken. Das Bildungsverständnis der Freien Wohlfahrtspflege fragt neben den für die berufliche Tätigkeit relevanten Kompetenzen auch nach Kompetenzen, die jenseits einer vermeintlich konkreten beruflichen Kompetenz stehen. Auch die Kompetenzen, die bspw. im Ehrenamt erworben werden, lassen sich nicht kongruent auf Bereiche einer beruflichen Tätigkeit beziehen. Einige Fort- und Weiterbildungsangebote verstehen sich auch im Sinne einer Familien- und Lebensbildung und Lebensberatung.

Darüber hinaus bleibt hervorzuheben, dass der DQR keine beruflichen Laufbahnen zuordnet und keine individuellen Qualifizierungen und Abschlüsse bewertet. Hier könnte eine Zuordnungslogik entstehen, die der Logik des DQR widerspricht.

Inwieweit der DQR ein Instrument sein wird, dem Fachkräftemangel entgegenzuwirken, wird sich zeigen. Die Ausrichtung auf lernweg-unabhängige Kompetenzen könnte allerdings dazu beitragen, mittels anschlussfähiger Qualifizierungsmaßnahmen, Fachkräfte zu gewinnen. Auch die bekannte Orientierung an Qualifikationen und entsprechenden „Fachkraftquoten“ wird im Zusammenhang mit einer Kompetenzorientierung, dem Prinzip des lebensbegleitenden (beruflichen) Lernens und der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit (von Berufen, Berufsbildungsgängen) auf dem Prüfstand stehen. Eine große

Herausforderung wird dabei sein, die Qualität von Dienstleistungen zu sichern und einer schleichenden „De-Professionalisierung“ (im Sinne einer Absenkung von Anspruchsniveaus) vorzubeugen.

Die Ausrichtung auf eine Kompetenzorientierung wird auch die Personalarbeit in den Einrichtungen und Verbänden herausfordern. Im Zuge der Entwicklung geeigneter Kompetenzfeststellungsverfahren sind auch die Personaler gefordert, zum einen adäquate Kompetenzanforderungen – gerade im non-formalen und informellen Bereich – zu beschreiben, zum anderen auch ihren Beitrag zur Kompetenzfeststellung und Kompetenzbewertung zu leisten. Die Kooperation zwischen „Personalern“ und „Fortbildnern“ wird ebenfalls eine neue Qualität erhalten müssen, damit passgenaue Qualifizierungsmaßnahmen auf den Weg gebracht werden können. Das kann dazu beitragen, Einstiege zu erleichtern und Auf- und Umstiege zu begleiten. So werden durch die Anerkennung und Anrechnung von Teilqualifikationen verbunden mit der Entwicklung modularisierter Qualifizierungsangebote Übergangsmöglichkeiten und Mobilität vereinfacht.

Wenn informell erworbene Kompetenzen einen neuen Zugangsweg zu einem anerkannten Berufsabschluss ermöglichen, könnte der Wert des dualen Ausbildungsweges zur Diskussion stehen. Gleichzeitig geht es mit Blick auf die Kompetenzorien-

terung und das lebensbegleitende Lernen um mehr als die Berufstätigkeit. Es geht um die Förderung, Anerkennung und Absicherung aller sinnvollen menschlichen Tätigkeiten in den Bereichen der Eigenarbeit, der privaten Zusammenhänge (soziale Netzwerke), des Familienlebens, in der ehrenamtlichen Freiwilligenarbeit sowie in der Berufstätigkeit. Im Grunde geht es um Gestaltungskompetenz (Herrmann 2009), die es versteht, einen Kompetenztransfer zwischen den verschiedenen Lebensbereichen zu initiieren.

Es geht dabei mit Blick auf den Fort- und Weiterbildungsbereich nicht um einzelne Könnenselemente, sondern um die Vermittlung individueller wie gesellschaftlicher Kompetenzen, die durch (Qualifizierungs-) Angebote entwickelt und gefördert werden können. Dabei kann eine „kompetenzorientierte Bildung“ nicht abstrakt und ohne Bezug zu bestimmten Handlungssituationen erfolgen. Bezüge auf Lebens- und Handlungszusammenhänge der Teilnehmenden und die darin gesammelten Erfahrungen sind ein wichtiger Bestandteil von Fort- und Weiterbildungsangeboten. Die Fragestellung nach Kompetenzbilanzierungsverfahren – gerade mit Blick auf lebensbegleitendes Lernen – eröffnet die grundlegende Frage nach *„neuen R[ä]um[en] für innovative Diskussionen zum Stellenwert von Kompetenzidentifikation in der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung“* (Haries/Honauer 2010.: 102f.).

## 7. Ausblicke

Mit Blick auf die Kompetenzorientierung und die Kompetenzbilanzierungsverfahren sind die Freie Wohlfahrtspflege und ihre Spitzenverbände gefordert, einen eigenständigen Beitrag zu leisten. Dabei wird es nicht darum gehen, einzelne Wissens- und Könnenselemente zu erfassen und zu bilanzieren, sondern eine koordinierte Anwendung verschiedener Kompetenzen zu ermöglichen. Für die Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege kann und sollte der DQR eine Chance zur Mitgestaltung des beruflichen Bildungsraumes darstellen.

In Qualitätszirkeln, Arbeitsausschüssen und Projekten sollten gemeinsam Kriterien entwickelt und bestimmt werden, mit denen auch nicht-formale und informelle Kompetenzen fassbar, bewertbar und messbar werden. Dabei ist auch der heterogene Charakter von Lernen zu berücksichtigen. Nicht immer kann und sollte Lernen standardisiert werden, da viele und verschiedene Formen des Lernens nebeneinander existieren, die genutzt und kombiniert werden können. Methoden zur Ermittlung, Bewertung und Anerkennung erworbener Kompetenzen – seien sie nun formal, non-formal oder informell erworben – gelten als wichtige Wege, um sich gekonnt auf dem Arbeitsmarkt positionieren zu können, um Fachkräfte für die Handlungsfelder der Freien Wohlfahrtspflege

zu gewinnen, um eine gekonnte und zukunftsorientierte Personalentwicklung zu initiieren und um den Trägern und Mitarbeitenden einen Raum zur Gestaltung zu ermöglichen. Werden die DQR-Kategorien bei der (Weiter-)Entwicklung von Curricula genutzt, kann dies einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung in der Bildung leisten. Auf jeden Fall werden neue Arten von praxisnahen (kompetenzorientierten) Qualifikationsbeschreibungen, neue Zeugnis- und Zertifikatszusätze erforderlich.

Viel wichtiger aber ist, dass die Zertifikatsfixiertheit des deutschen Bildungswesens und die strikte Zuordnung zu Qualifikationsarten und -wegen durchbrochen wird. Bisher konnten Qualifikationen, sollten sie allgemeine Anerkennung finden, im Wesentlichen in genau umschriebenen Verfahren und Orten erworben werden, wobei berufliche (duale) und hochschulische Bildung streng getrennt waren. Verbunden mit dem deutschen Berufsprinzip hat das dazu geführt, dass Menschen, die nicht genau das deutsche System durchlaufen haben, als nicht qualifiziert gelten.

Die Kompetenzorientierung und die Niveaubeschreibungen des DQR betreffen wichtige Handlungsbereiche der Freien Wohlfahrtspflege wie die Personalentwicklung, die Bereiche der Qualifizierung

und des Qualitätsmanagements, aber auch konkrete Arbeitsinhalte in allen Handlungsfeldern. Abzuwarten, bis andere Vie-

les geregelt haben, ist die falsche Strategie: Man vergibt sich und den Trägern die Option der (politischen) Mitgestaltung.

## 8. Literatur

- Baumbast, S. / Hofmann-van de Poll, F. / Lüders, C.** (2012): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. Deutsches Jugendinstitut e.V. München.
- Bjørnåvold, J.** (2012): Ermittlung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen: Trends in Europa. [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6\\_neues-aus-europa\\_04\\_bjornavold\\_de.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_04_bjornavold_de.pdf)
- Bloom, B. S. / Engelhardt, M. D.** (1976): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim u. a.: Beltz.
- Bohlinger, S.** (2011): Eignung von Kompetenzfeststellungsverfahren in der beruflichen Nachqualifizierung. ZWH Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk e.V. Düsseldorf.
- Deutscher Caritasverband, Freiburg** (2013): Heute Berufe – morgen Kompetenzen: Wegweiser für lebenslanges Lernen in der Caritas.
- Diekmann, K.** (2011): Wie sieht die Zukunft der Weiterbildung aus? Akademie 2/2011 : Bundesverband Deutscher Verwaltungs- und Wirtschafts-Akademien e. V. und der Bund der Diplominhaber der Verwaltungs- und Wirtschafts-Akademien – Bundesverband e. V.
- DQR** (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011.
- DQR** (2013): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2013.
- Europäische Kommission** (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Luxemburg.
- Europäische Kommission** (2012): Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens. Brüssel. [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_de.pdf)
- Flachmeyer, M.** (2010): Informelles Lernen und die Erfassung und Anerkennung von Kompetenzen – ein Blick nach Europa. In: Flachmeyer, M. / Harhues, O. / Ho-

- nauer, H. / Schulte-Hemming, A. (Hrsg.) (2010): Wissen, was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin.
- Flachmeyer, M. / Schulte-Hemming, A.** (2013): Den Schatz der Erfahrungen heben. Kompetenzbilanzierungen und bürgerschaftliches Engagement, Schriftenreihe Praxisbücher, Band 1, Münster.
- Flachmeyer, M. / Suppes L.** (2010): Initiativen und Ansätze der Kompetenzerfassung in Deutschland. In: Flachmeyer, M. / Harhues, O. / Honauer, H. / Schulte-Hemming, A. (Hrsg.) (2010): Wissen, was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin.
- Geldermann, R. / Gottwald, M.** (2008): Arbeitsinstrumente zur Bilanzierung von formell und informell erworbenen Kompetenzen Älterer. Praxis-Handreichung erstellt im Rahmen des Leitvorhabens „Zielgruppenorientiertes Übergangsmanagement“ durch das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).
- Harhues, O. / Honauer, H.** (2010): Kompetenzen für das ganze Leben – einige kritische Anfragen zur Kompetenzfeststellung in Deutschland. In: Flachmeyer, M. / Harhues, O. / Honauer, H. / Schulte-Hemming, A. (Hrsg.) (2010): Wissen, was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin.
- Herdegen, M.** (2009): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – Rechtswirkungen der Empfehlung und Umsetzung im deutschen Recht – Rechtsgutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bonn.
- Herrmann, A.** (2009): Geordnete Zeiten? Grundlagen einer integrativen Zeittheorie. Münster.
- Herrmann, A.** (2013): Eckpunkte zur Formulierung von Lernergebnissen (learning outcomes) im Bereich der Fort- und Weiterbildung. Diakonie RWL, Düsseldorf.
- Herrmann, A. / Kraft, M. / Teichert, M.** (2011): Bildung auf europäisch? Der Deutsche Qualifikationsrahmen und die Herausforderungen für die Freie Wohlfahrtspflege. Düsseldorf.
- Heller, M.** (2013): Wege zur Kompetenzbilanzierung – Ansatzpunkte für Verbände, Vereine und Initiativen. In: Den Schatz der Erfahrungen heben. Bürgerschaftliches Engagement und Kompetenzbilanzierung – Ein Handbuch. In Kooperation mit dem BBE.
- Hollender, N. / Beck, B. / Deneke, M. / Könekamp, B. / Kriegler, B.** (2010): Formulierungshilfen für Modulhandbücher. Handreichung zur Verstärkung der Kompetenzorientierung. Darmstadt.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften** (2008): Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Schulte-Hemming, A. / Schüller, A.-B.** (2010): Verfahren und Instrumente in Deutschland – eine Kurzvorstellung. In: Flachmeyer, M. / Harhues, O. / Honauer, H. / Schulte-Hemming, A. (Hrsg.) (2010): Wissen, was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen. Münster, New York, München, Berlin.
- Seidel, S. / Bretschneider M. / Kimmig T. / Neß, H. / Noeres, D.** (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. Bonn, Berlin.

---

[www.freiewohlfahrtspflege-nrw.de](http://www.freiewohlfahrtspflege-nrw.de)

Gemeinsam für ein soziales Nordrhein-Westfalen

