

Bildung auf europäisch?

Der Deutsche Qualifikationsrahmen
und die Herausforderungen für die Freie Wohlfahrtspflege



Gemeinsam für ein soziales Nordrhein-Westfalen



Impressum

Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nordrhein-Westfalen
www.freiewohlfahrtspflege-nrw.de

Autoren: Annett Herrmann, Martin Kraft,
Michael Teichert

Schlussredaktion und v. i. S. d. P.:
Markus Lahrman, Pressesprecher der Landesarbeitsgemeinschaft Freie Wohlfahrtspflege NRW, c/o Caritas in NRW, Lindenstr. 178, 40233 Düsseldorf, E-Mail: presse@freiewohlfahrtspflege-nrw.de

Layout und Satz: Alexander Schmid
Druck: Stelljes Druck

| | |
|--|----|
| Vorwort | 4 |
| 1 Einleitung | 6 |
| 2 Europäisierung der beruflichen Bildung | 8 |
| 3 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) | 10 |
| 3.1 Entwicklung des EQR | 10 |
| 3.2 Grundstrukturen und Ziele des EQR | 11 |
| 4 Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) | 17 |
| 4.1 Entwicklung des DQR | 17 |
| 4.2 Grundstrukturen und Ziele des DQR | 18 |
| 5 Zwischenfazit | 21 |
| 6 Konsequenzen für die Freie Wohlfahrtspflege | 24 |
| 6.1 Personalgewinnung und Personalentwicklung im Spannungsfeld zwischen Berufsbildern und Beschäftigungsfeldern | 24 |
| 6.2 Tendenzen und Herausforderungen für die Freie Wohlfahrtspflege | 25 |
| 7 Ausblicke | 29 |
| 8 Literatur | 31 |



Andreas Meiwes

Vorsitzender der LAG der Freien Wohlfahrtspflege Nordrhein-Westfalen

Liebe Leserinnen und Leser,

ganz gleich, ob Vollmitglied der Europäischen Union oder Teil des europäischen Kontinents: Europa wächst wirtschaftlich, kulturell und rechtlich mehr und mehr zusammen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die europäischen Gremien, insbesondere die Europäische Kommission, immer größeren Einfluss gewinnen und die nationalen Politiken prägen. Auch wenn die ehrgeizigen Ziele von Lissabon, die EU „bis 2010 zum dynamischsten Wirtschaftsraum der Erde zu machen“, verfehlt wurden, bleibt es dabei, dass sich die europäischen Staaten zunehmend auf Gemeinsames verständigen und sich durch entsprechende Empfehlungen binden und gebunden werden. Bis 2020 soll nunmehr eine wettbewerbsfähigere und ökologischere Wirt-

schaft geschaffen werden (EU-Kommission November 2009).

Diesen Zielen dienen viele Maßnahmen der vergangenen und kommenden Jahre in nahezu allen Politikbereichen. Auch die Bildungspolitik ist hiervon nicht ausgenommen. Nach den Hochschulen (Bologna-Prozess) stehen nun auch weitere Bildungsbereiche vor der Herausforderung, trotz aller Unterschiedlichkeit der nationalen Bildungssysteme die Qualifikationen transparent und vergleichbar darzustellen. Diese angestrebte Transparenz und Vergleichbarkeit in der Bildungspolitik zielen darauf ab, Beschäftigungsfähigkeit und die jeweiligen dazugehörigen Kompetenzen beschreibbarer zu machen, um das jeweilige Stellenprofil mit seinen Anforderungen konkreter werden zu lassen. So werden Aspekte einer Bildungsbiografie mit jenen der Berufsbiografie zusammen gedacht und auf das Engste miteinander verzahnt. Die Freie Wohlfahrtspflege ist von diesen Entwicklungen in zweierlei Weise betroffen. Zum einen sind unter dem Dach der Wohlfahrtsverbände bundesweit rund 1,4 Millionen Menschen (in Nordrhein-Westfalen rund 500 000) mit unterschiedlichsten Qualifikationen beschäftigt. Ihre Qualifikationen werden zukünftig einen Bezug zum Europäischen Qualifikationsrahmen aufweisen müssen. Zum anderen unterhalten viele Träger in der Freien Wohlfahrtspflege Aus-, Fort- und Weiterbildungseinrichtungen. Hier werden mittelfristig intensive Diskussionen über die

Bildungsprogramme und deren faktische oder angestrebte Verortung im Deutschen und damit auch im Europäischen Qualifikationsrahmen stattfinden müssen.

Die Broschüre informiert über die grundlegenden Schritte dieser großen Entwicklungen, die mit den Stichworten „Europäischer Qualifikationsrahmen“ und „Deutscher Qualifikationsrahmen“ verbunden sind, und gibt Hinweise für Arbeitgeber sowie für Bildungsanbieter, wie sich vermutlich die Bildungslandschaft verändern wird und was dies mittel- und langfristig bedeuten kann.

Ohne das Engagement und die Kompetenz des Autor(inn)enteams wäre diese hilfreiche Broschüre nicht zustande gekommen. Ich danke daher:

Dr. Annett Herrmann, Referentin für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe, Mitglied der LAG Arbeitsausschuss Ausbildungswesen der Freien Wohlfahrtspflege Nordrhein-Westfalen.

Martin Kraft, ehemaliger Leiter der Arbeitsstelle Berufliche Bildung beim Deutschen Caritasverband, Vertreter der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege im Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen und Kanzler der Katholischen Hochschule Freiburg.

Michael Teichert, Referent im Caritasverband für das Bistum Aachen, Bereich Theologische Grundlagen und Verbandsarbeit, Mitglied der LAG Arbeitsausschuss Ausbildungswesen der Freien Wohlfahrtspflege Nordrhein-Westfalen.



Andreas Meiwes
Vorsitzender der LAG der Freien Wohlfahrtspflege Nordrhein-Westfalen

1 Einleitung

Im Oktober 2006 haben sich die Bundesregierung und die Kultusministerkonferenz darauf verständigt, gemeinsam einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) zu entwickeln. Mit dem Begriff des lebenslangen Lernens ist ein Konzept gemeint, das Menschen befähigt, eigenständig während ihrer gesamten Lebensspanne zu lernen. In einer sich ständig im Wandel befindlichen Gesellschaft bilden sich neue Formen formalen Lernens (Schule, Berufsausbildung, Hochschule) und informellen Lernens (z. B. beruflich erworbene Erfahrungen) heraus. Laut der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung wird „Lernen als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen verstanden“ (2004). Eine Konsensstrategie zwischen Bund und Ländern orientiert sich sowohl an den Lebensphasen des Menschen von der frühen Kindheit bis ins hohe Alter als auch an wesentlichen Elementen für lebensbegleitendes Lernen, die Entwicklungsschwerpunkte darstellen. Letztere sind z. B. Einbeziehung informellen Lernens, Selbststeuerung, Kompetenzentwicklung, Vernetzung, Modularisierung, Lernberatung. Um dem sich etablierenden Begriff des lebenslangen Lernens den Aufforderungscharakter ökonomisch verwertbarer Prinzipien zu nehmen und Lernen verstärkt als persönliche Entwicklung hinsichtlich der Kompetenzen und nicht hinsichtlich verwertbarer und messbarer

Qualifikationen zu beschreiben, wird der Begriff des lebenslangen Lernens in dieser Broschüre durch den Begriff des lebensbegleitenden Lernens ausgetauscht. Der Begriff lebensbegleitendes Lernen setzt den Akzent deutlicher auf lebensphasenorientierte Verarbeitungs- und Bildungsprozesse sowie auf Work-Learn-Life-Balance-Aspekte als Vereinbarkeit von Arbeitswelt, Lernen und Privatem (Herrmann 2009). Mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen soll erstmals eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen vorgelegt werden, die den europäischen Partnern die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtern soll.

Sie sollten die Broschüre lesen, wenn Sie

Fort- und (Weiter-)Bildungsmaßnahmen anbieten, denn mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen

- ist langfristig die Zuordnung Ihrer Kurse und Veranstaltungen zu einer der acht Niveaustufen erforderlich;
- müssen Sie sich ggf. einem Anerkennungs- und Akkreditierungsverfahren (vergleichbar dem Verfahren an Hochschulen) unterziehen;
- werden daher mittelfristig Teilnahmebescheinigungen und Zertifikate notwendig, aus denen der jeweilige Kompetenzerwerb ablesbar ist.

verantwortlich sind für Förder- und Qualifizierungsmaßnahmen benachteiligter Menschen, denn mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen

- soll ein Instrument geschaffen werden, das zukünftig auch die Kompetenzen erfasst, die unterhalb formaler Bildungsabschlüsse liegen;
- sollen Fachkompetenz und personale Kompetenz angemessen gewichtet werden;
- werden vermehrt Aufstiegs- und Übergangschancen eröffnet.

als Personalverantwortliche(r) zuständig sind für Personalauswahl und -einstellung, denn mit dem Deutschen Qualifikationsrahmen

- werden die bisherigen Zeugnisse und

Zertifikate ergänzt durch Kompetenzbeschreibungen und Niveaufestlegungen;

- verändern sich bisherige Berufsbildpositionen und werden ergänzt um kompetenzbasierte Beschäftigungs- und Anforderungsprofile;
- fordern kompetenzorientierte Anforderungsprofile Konsequenzen für die Stellenbeschreibungen sowie Stellenausschreibungen.

Um eine Orientierung zu ermöglichen, folgt in Tabelle 1 eine Gegenüberstellung der im Kontext einer Europäisierung von Bildung verwandten Begriffe in englischer und in deutscher Sprache mit ihren jeweiligen Abkürzungen.

Tab. 1: Gegenüberstellung englischer und deutscher Begriffe mit ihren Abkürzungen

| Englisch | | Deutsch | |
|--------------|---|---|--------------------------|
| EQF | European Qualifications Framework for lifelong learning | Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen | EQR |
| NQF | National Qualifications Framework | Nationaler Qualifikationsrahmen Deutscher Qualifikationsrahmen | NQR DQR |
| ECTS | European Credit Transfer System (university, institution of higher education) | Europäisches Leistungspunktesystem (für Hochschulen) | |
| ECVET | European Credit System for Vocational Training and Education | Europäisches Leistungspunktesystem für Berufliche Bildung und Erziehung | |
| LLL | Lifelong learning | Lebenslanges Lernen | LLL |

2 Europäisierung der beruflichen Bildung

Als Kontinent ist Europa existent, zu einer Gemeinschaft müssen die Staaten erst noch zusammenwachsen. Die Realisierung eines europäischen Binnenmarktes spielt dabei eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang kommt der Mobilität von Arbeitskräften eine besondere Bedeutung zu. Daher ist die Europäische Union darum bemüht, alle Hindernisse, die einer Freizügigkeit im Wege stehen, nach und nach abzubauen. Zugleich existieren vielfältige Programme und Maßnahmen, mit denen die Mobilität und Flexibilität gefördert werden sollen.

Der europäische Binnenmarkt ist ohne die Schaffung eines europäischen Bildungsraumes nicht möglich. Aufgrund des Harmonisierungsverbotes sind solche Prozesse grundsätzlich nur auf der Basis von Übereinkünften und wechselseitigem Ver-

trauen (mutual trust) möglich. Die Ergebnisse bilden in Form von Empfehlungen die Rahmenvorgaben für nationale Entwicklungsprozesse, bei denen die jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Besonderheiten eines Staates berücksichtigt werden können und müssen.

Beginnend mit dem Bologna-Prozess und der Einführung einheitlicher Hochschulabschlüsse (Bachelor, Master, Promotion) im Jahr 1999 sowie der Kopenhagen-Erklärung im Jahr 2002, wurde in den vergangenen Jahren der Bildungsbereich konsequent weiterentwickelt, um Transparenz und Durchlässigkeit der nationalen Bildungssysteme zu fördern und die Zusammenarbeit in den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung europaweit zu verstärken. Durch die Entscheidung des Europäischen Parlaments und des

Meilensteine europäischer Bildungspolitik

2008: Formale Annahme des EQR im Europäischen Parlament und Rat

2006: Annahme des überarbeiteten Entwurfs des EQR durch die Europäische Kommission

2005: Europaweites Konsultationsverfahren zum EQR-Entwurf

2004: Maastricht-Kommuniqué: Vereinbarung über die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens und eines Europäischen Leistungspunktesystems

2002: Kopenhagen-Erklärung: verstärkte Zusammenarbeit in den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung

1999: Bologna-Erklärung: Einführung einheitlicher Hochschulabschlüsse (Bachelor, Master, Promotion)

Rates vom 15. Dezember 2004 (vgl. Entscheidung Nr. 2241/2004/EG) wurde der Europass eingeführt. Mit diesem aus fünf Bausteinen bestehenden Instrument können die EU-Bürgerinnen und EU-Bürger auf freiwilliger Basis ihre Qualifikationen und Kompetenzen in Europa ausweisen. Alle Dokumente weisen eine einheitliche Struktur auf. So ist z. B. das Dokument „Lebenslauf“ dahingehend standardisiert, dass es zunächst Angaben zur Person, dann die Arbeitserfahrungen und anschließend die Schul- und Berufsbildung erfasst. Ergänzend können Angaben über persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen gemacht werden. Hierbei spielen besonders die informell erworbenen Kompetenzen eine wichtige Rolle.

Ein weiteres Instrument europäischer Bildungspolitik stellt das „European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)“ dar, welches seit 2005 erarbeitet wird. Mit Hilfe dieses Leistungspunktesystems für die berufliche Aus- und Weiterbildung lassen sich – analog zum Leistungspunktesystem für die Hochschulen (ECTS) – entsprechende Lernergebnisse dokumentieren. Dabei können sehr unterschiedliche Kriterien (z. B. Dauer und Art der Ausbildung, erforderliche Kompetenzen, Position einer Qualifikation in der Berufshierarchie) eine Rolle spielen.

Europass

Europass Lebenslauf: systematische Darstellung erworbener Qualifikationen und Kompetenzen

Europass Sprachenpass: Dokumentation und differenzierte Darstellung von Sprachkenntnissen nach dem europäischen Referenzrahmen

Europass Mobilität: Dokumentation von Inhalten, Zielen und Dauer des konkreten Auslandsaufenthaltes

Europass Zeugniserläuterung (Certificate Supplement): Erläuterung länderspezifischer Standards des jeweiligen Ausbildungsberufs

Europass Diplom-Zusatz (Diploma Supplement): Aufstellung von Studienleistungen zur besseren internationalen Vergleichbarkeit

3 Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)

Der „European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF)“ oder der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (EQR) ist ein weiterer Baustein zur Schaffung eines europäischen Bildungsraumes. Er läutet zugleich eine neue Phase der Europäisierung von Bildungspolitik ein, die umfassende und nachhaltige Auswirkungen auf die Bildungs- und Beschäftigungschancen der EU-Bürgerinnen und EU-Bürger haben wird.

3.1 Entwicklung des EQR

Das Europäische Parlament und der Europäische Rat haben im April 2008 den EQR den EU-Mitgliedsstaaten als gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für den Vergleich der nationalen Qualifizierungssysteme (Schule, Berufsausbildung, Hochschule) empfohlen. Vorausgegangen war ein mehrjähriger Entwicklungs- und Diskussionsprozess. Der Entwurf des EQR wurde im Jahr 2004 von einer Expertengruppe entwickelt mit dem Ziel, einen gemeinsamen Bezugsrahmen zur Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen europaweit zu gestalten. Dieser soll zu einer höheren Transparenz und Übertragbarkeit von Qualifikationen beitragen sowie das Konzept eines nachhaltigen Lernens in allen Altersstufen fördern und unterstützen. Für den EQR ergibt sich aus der Verschiedenartigkeit der europäischen Systeme allgemeiner und beruflicher Bildung eine Ausrichtung auf Lernergebnisse, um ihre

Vergleichbarkeit sowie eine Zusammenarbeit zwischen Ländern und Bildungseinrichtungen zu ermöglichen. Die verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme und Qualifikationsrahmen sollen auf eine gemeinsame europäische Referenz verweisen, den EQR. Der EQR soll als Rahmen die national unterschiedlich ausgestalteten Qualifikationsniveaus über seine acht Referenzniveaus verknüpfen.

Die Grundbegriffe aller nationalen Qualifikationsrahmen stellen die Begriffe „Kompetenzen“, „Lernergebnisse“ und „Qualifikationen“ dar. Der entscheidende Unterschied zwischen dem EQR und dem DQR besteht darin, dass der EQR unter Kompetenzen vor allem Verantwortung in der beruflichen Stellung versteht, während der DQR mit Kompetenzen die Fähigkeit und Bereitschaft bezeichnet, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden. Lernergebnisse als „learning outcomes“ bezeichnen das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sowie bereit sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben. Der DQR beschreibt zu den Kompetenzen dazugehörige gebündelte Lernergebnisse.

Von Bedeutung hierbei ist, dass bei der Entwicklung des EQR wie auch des DQR davon ausgegangen wird, dass die Qua-

lifikationen grundsätzlich lernweg- und lernortunabhängig erworben werden können. Dabei bleibt zu berücksichtigen, dass sowohl formales als auch nichtformales und informelles Lernen eine wichtige Rolle spielen sollen. Entscheidend ist nicht, wo und wie gelernt wurde, sondern was eine Person zu einem bestimmten Lernzeitpunkt nachweisen kann. Mittels eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses kann durch eine dafür zuständige Institution festgestellt werden, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen und somit eine dem Qualifikationsrahmen zuordenbare Qualifikation vorliegt.

Achtung!

Entscheidend ist nicht, wo und wie gelehrt wurde, sondern was eine bestimmte Person zu einem bestimmten Zeitpunkt nachweisen kann.

3.2 Grundstrukturen und Ziele des EQR

Der EQR erfasst auf acht Niveaus verschiedene Qualifikationen der allgemeinen, der beruflichen und der akademischen Aus-

und Weiterbildung. Qualifikationen in diesem Sinne werden als „Bündel von Lernergebnissen“ verstanden, die Aussagen darüber machen, was eine lernende Person nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Das heißt, hier geht es nicht um quantitative Eckpunkte wie bspw. die Studiendauer, sondern es werden die Lernergebnisse hervorgehoben. Die Lernergebnisse werden im EQR in drei Kategorien unterteilt, in Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Hier zeigt sich ein ganzes Spektrum von Qualifikationen in verschiedensten Kombinationen, die Lernergebnisse erfassen sollen: Theoriewissen, praktische und technische Fertigkeiten sowie soziale Kompetenzen.

Die Grundlage des Europäischen wie des Deutschen Qualifikationsrahmens sind die generellen Niveaubeschreibungen. Hierbei wird das Niveau insgesamt kompetenzorientiert beschrieben. Auf einer zweiten Ebene wird diese allgemeine Beschreibung im EQR aufgegliedert in die drei Bereiche: Kenntnisse (1), Fertigkeiten (2) und Kompetenzen (3) (vgl. EU-Kommission 2006 und Tabelle 2).

Tab. 2: Grundstruktur des EQR

| Niveau | Niveauindikator | | |
|--------|----------------------|--------------|-------------|
| | Anforderungsstruktur | | |
| | Kenntnisse | Fertigkeiten | Kompetenzen |

Achtung!

Die einzelnen Niveaustufen ergeben sich aus:

- a) Art des Lernens und**
- b) Tiefe des Arbeitsfeldes.**

Unter Kenntnissen wird dabei Theorie- und/oder Faktenwissen verstanden. Fertigkeiten können kognitiver Natur (Problemlösungsfähigkeit, kreatives Denken etc.) oder praktisch sein (z. B. Umgang mit Instrumenten und Materialien). Kompetenz verknüpft im EQR-Kontext die beiden Aspekte „Verantwortung“ und „Selbstständigkeit“. Die Beschreibung der geforderten Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen

wird mit jedem Niveau anspruchsvoller. Der EQR ist in acht Stufen gegliedert, und diese acht Stufen reichen von grundlegenden allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten (Stufe 1) bis zur Beherrschung eines hoch spezialisierten Wissensgebietes (Stufe 8) (siehe Tabelle 3). Den drei höchsten Niveaus sind die im Rahmen des Europäischen Hochschulraums im Zuge des Bologna-Prozesses definierten Hochschulabschlüsse Bachelor, Master und Promotion zugeordnet, wobei diese Niveaus grundsätzlich auch ohne Hochschulbildung zu erreichen sind und auch für besonders anspruchsvolle berufliche Qualifikationen stehen.

Tab. 3: Deskriptoren des EQR

(Quelle: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf, S. 12 f.)

| Level/ Niveau EQR | Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum | Kenntnisse | Fertigkeiten | Kompetenzen |
|----------------------------------|--|---|--|--|
| 1 | | Grundlegendes Allgemeinwissen | Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind | Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext |
| 2 | | Grundlegendes Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich | Grundlegende kognitive und praktische Fertigkeiten, die zur Nutzung relevanter Informationen erforderlich sind, um Aufgaben auszuführen und Routineprobleme unter Verwendung einfacher Regeln und Werkzeuge zu lösen | Arbeiten oder Lernen unter Anleitung mit einem gewissen Maß an Selbstständigkeit |

| | | | | |
|---|----------------------------------|---|--|---|
| 3 | | Kenntnisse von Fakten, Grundsätzen, Verfahren und allgemeinen Begriffen in einem Arbeits- oder Lernbereich | Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten zur Erledigung von Aufgaben und zur Lösung von Problemen, wobei grundlegende Methoden, Werkzeuge, Materialien und Informationen ausgewählt und angewandt werden | Verantwortung für die Erledigung von Arbeits- oder Lernaufgaben übernehmen; bei der Lösung von Problemen das eigene Verhalten an die jeweiligen Umstände anpassen |
| 4 | | Breites Spektrum an Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich | Eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden | Selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können; Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird |
| 5 | Kurzstudien-gang | Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse | Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten, die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten | Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen |
| 6 | Erster Studien-zyklus (Bachelor) | Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen | Fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind | Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in nicht vorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten; Übernahme der Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen |

| | | | | |
|---|--------------------------------|---|---|--|
| 7 | Zweiter Studienzyklus (Master) | Hoch spezialisiertes Wissen, das zum Teil an neueste Erkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich anknüpft, als Grundlage für innovative Denkansätze und/oder Forschung; kritisches Bewusstsein für Wissensfragen in einem Bereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen | Spezialisierte Problemlösungsfertigkeiten im Bereich Forschung und/oder Innovation, um neue Kenntnisse zu gewinnen und neue Verfahren zu entwickeln sowie um Wissen aus verschiedenen Bereichen zu integrieren | Leitung und Gestaltung komplexer, unvorhersehbarer Arbeits- oder Lernkontexte, die neue strategische Ansätze erfordern; Übernahme von Verantwortung für Beiträge zum Fachwissen und zur Berufspraxis und/oder für die Überprüfung der strategischen Leistung von Teams |
| 8 | Dritter Studienzyklus (PhD) | Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen | Sehr weit fortgeschrittene und spezialisierte Fertigkeiten und Methoden einschließlich Synthese und Evaluierung zur Lösung zentraler Fragestellungen in den Bereichen Forschung und/oder Innovation und zur Erweiterung oder Neudefinition vorhandener Kenntnisse oder beruflicher Praxis | Fachliche Autorität, Innovationsfähigkeit, Selbstständigkeit, wissenschaftliche und berufliche Integrität und nachhaltiges Engagement bei der Entwicklung neuer Ideen oder Verfahren in führenden Arbeits- oder Lernkontexten einschließlich der Forschung |

Tragendes Prinzip der Niveauzuordnung von Qualifikationen ist die Orientierung an Lernergebnissen („learning outcomes“). Als Lernergebnis wird dabei die Gesamtheit der von einer Person am Ende eines Lernprozesses erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen bezeichnet. Dabei geht es im Grunde genommen um die Frage, welche Kompetenzen nachgewiesen werden können, und nicht um Fragen nach dem konkreten Bildungsweg und nach dem erreichten Bildungsabschluss einer Person.

Die jeweilige nationale Zuordnung von Qualifikationen und Abschlüssen zu den acht Niveaustufen des EQR bleibt in der bildungspolitischen Verantwortung der einzelnen EU-Staaten, die auf freiwilliger Basis aufgefordert sind, eigene Nationale Qualifikationsrahmen (NQR) zu entwickeln. Dabei sollen die jeweiligen Bildungstraditionen und die unterschiedlichen nationalen Anforderungen berücksichtigt werden und mit den Konstruktionsprinzipien des EQR kompatibel sein (vgl. hierzu Abbildung 1).

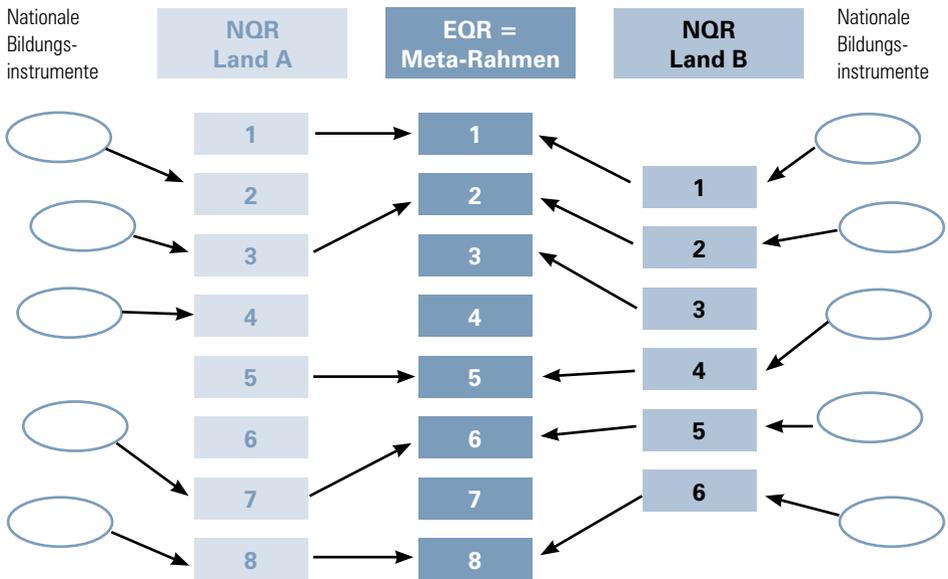


Abb. 1: Zusammenhang EQR und NQR – Referenzrahmen

Für die Nationalen Qualifikationsrahmen dient der EQR demnach als Meta-Rahmen oder auch als Übersetzungsinstrument zwischen verschiedenen Bildungssystemen europäischer Mitgliedsstaaten. Der EQR als Bezugsrahmen will nichts vorschreiben, sondern die Vielfältigkeit nationaler Systeme berücksichtigen und eine Vergleichbarkeit zwischen den verschiedenen EU-Staaten erleichtern. In der Funktion eines Meta-Rahmens will der EQR die verschiedenen Qualifikationssysteme miteinander verknüpfbar machen, ohne sie zu homogenisieren. Eine Harmonisierung der nationalen Bildungssysteme ist ausdrücklich nicht angestrebt.

Der EQR zielt auf die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraumes ab. Dieser gemeinsame europäische Bildungsraum wurde als EU-Ziel in der Lissabon-Strategie (2000) festgelegt. Allerdings sollte dieser gemeinsame europäische Bildungsraum bereits bis 2010 entwickelt worden sein. Bildungspolitische Makroziele, die mit dem EQR verbunden werden, sind

- Durchlässigkeit,
- Kompetenzorientierung von (nicht nur beruflichen) Qualifikationen,
- lebensbegleitendes Lernen sowie die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger.

In Bezug auf die individuelle Beschäftigungsfähigkeit heißt das:

- Verdeutlichung der fachlichen Kompetenz und
- Konkretisierung der personalen und sozialen Kompetenz.

Zur personalen und sozialen Kompetenz zählen bspw. Teamfähigkeit, Kommunikations-, Kooperationsfähigkeit sowie interkulturelle Kompetenz.

Wie oben bereits angeführt, stehen neben dem EQR weitere Instrumente europäischer Bildungspolitik, die für die Schaffung eines europäischen Bildungsraumes von außerordentlicher Relevanz sind. Neben

dem EQR ist das Leistungspunktesystem schulischer Lernleistungen und beruflicher Erfahrung (ECVET) zu nennen, der Europass als standardisiertes Dokument zur Abbildung von beruflichen Qualifikationen sowie die verschiedenen nationalen Referenzrahmen für die allgemeine und berufliche Bildung.

Achtung!

Die Idee, die Umsetzung und Ziele des EQR benötigen Nationale Qualifikationsrahmen!

Tab. 4: Weitere Instrumente europäischer Bildungspolitik

Ziele des EQR

1. Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungsraumes
2. Erhöhen der Mobilität der Lernenden und Beschäftigten
3. Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen
4. Förderung der Durchlässigkeit
5. Orientierung an feststellbaren Kompetenzen (Outcome-Orientierung)
6. Verbesserung der Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung informellen Lernens

| EQF/EQR | ECVET | Europass | NQR/DQR |
|--|---|--|---|
| Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für allgemeine und berufliche Bildung | Leistungspunktesystem schulischer Lernleistungen und beruflicher Erfahrung | Standardisiertes Dokument zur Abbildung von (beruflicher) Qualifikation | Nationaler Referenzrahmen für allgemeine und berufliche Bildung |

4 Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) soll den Bezugsrahmen für die Qualifikationen und deren Einordnung in verschiedene Niveaus darstellen. Der DQR ist das nationale Pendant zum EQR. Der DQR wird durch den „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“ (AK DQR) seit Juni 2007 erarbeitet. Die ca. 30 Mitglieder umfassende Arbeitsgruppe setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Kultusministerkonferenz, der Sozialpartner, der Bundesländer, der Hochschulrektorenkonferenz und weiterer Bildungsakteure zusammen. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege ist mit einem Sitz vertreten.

4.1 Entwicklung des DQR

In einer ersten Phase erarbeitete der AK DQR einen Entwurf des DQR mit einem Glossar, der im Februar 2009 veröffentlicht wurde. Daran schloss sich eine Erprobungsphase an, in der vier Expertengrup-

pen die Berufsfelder IT, Handel, Handwerk und Gesundheit daraufhin untersuchten, inwieweit die jeweiligen Ordnungsinstrumente den acht Niveaus zugeordnet werden können. Hierbei geht es ausschließlich um das formale Lernen, da nur Abschlüsse auf der Basis von Bildungsinstrumenten als Zuordnungsgrundlage verwendet werden. Nichtformales und informelles Lernen spielen in diesem Stadium des Erarbeitungsprozesses noch keine Rolle. Aufgrund der Berichte der Arbeitsgruppen hat der AK DQR über den weiteren Bearbeitungsbedarf beraten und entschieden. Der überarbeitete Entwurf des DQR, der Einführungstext und ein Glossar wurden vom AK DQR im November 2010 abschließend beraten und in den politischen Abstimmungsprozess gegeben. Während die Zuordnung der Hochschulqualifikationen (Niveau 6-8) bereits durch den „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ (KMK 2005) feststeht, gibt es in anderen Bereichen noch intensive Diskus-

Meilensteine deutscher Bildungspolitik mit Blick auf DQR

2012: Geplantes Inkrafttreten des DQR

2011: Geplante Verabschiedung des DQR

2007: Konstituierende Sitzung der Bund-Länder-Arbeitsgruppe zum DQR

Verabschiedung eines Zeitplans mit Zielen; Definition einer Steuerungsgruppe (einschl. Hochschulbereich)

2006: Beschluss von Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und Kultusministerkonferenz (KMK)

Deutschland beabsichtigt, einen Deutschen Qualifikationsrahmen für die allgemeine, berufliche und Hochschulbildung zu entwickeln.

sionen, etwa um die Zuordnung des Fachabiturs oder Abiturs. Eine Einigung hierzu soll bis Mitte 2011 erfolgen. Der DQR soll in den Folgejahren bis 2012 systematisch umgesetzt werden.

4.2 Grundstrukturen und Ziele des DQR

Grundlage des Europäischen wie des Deutschen Qualifikationsrahmens sind die generellen Niveaubeschreibungen. Hierbei wird das Niveau insgesamt kompetenzorientiert beschrieben. Im Unterschied zum EQR verwendet der DQR eine viersäulige Grundstruktur (siehe Tabelle 5), um so zu verdeutlichen, dass die personale Kompetenz eine entscheidende Größe darstellt. In einer zweiten Ebene wird diese allgemeine Beschreibung in die zwei Bereiche Fachkompetenz – unterteilt in Wissen und Fertigkeiten – sowie personale Kompetenz – unterteilt in Sozialkompetenz und Selbstkompetenz (DQR) – aufgliedert.

Um mit dieser Grundstruktur angemessen umgehen zu können, sind die Kenntnisse der verwendeten Begriffe von Bedeutung (siehe auch Tab. 6 und DQR-Glossar), dies vor allem, weil in den verschiedenen Fach-

diskussionen unterschiedliche Grundverständnisse mit Bezug auf die Terminologie eine Rolle spielen.

Um die Beschreibung der Viersäulenstruktur des DQR zu konkretisieren, sind weitere drei Begriffe zentral für das Verständnis des Qualifikationsrahmens. Sie sind in den Diskussionen um den DQR immer wieder heranzuziehen, um Missverständnisse zu vermeiden, beispielsweise es handele sich beim DQR um die Dokumentationsmöglichkeit einer individuellen Lernbiografie.

Kompetenz

bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.

Lernergebnisse („learning outcomes“)

bezeichnen das, was Lernende wissen, verstehen und in der Lage sind zu tun,

Tab. 5: Grundstruktur des DQR

| Niveau | Niveauidikator | | | |
|--------|----------------------|--------------|---------------------|-----------------|
| | Anforderungsstruktur | | | |
| | Fachkompetenz | | Personale Kompetenz | |
| | Wissen | Fertigkeiten | Sozialkompetenz | Selbstkompetenz |

Tab. 6: Die Grundstruktur des DQR mit Beschreibungen der Viersäulenstruktur

| Niveau | | Niveauidikator | |
|--|--|---|---|
| Anforderungsstruktur | | | |
| Fachkompetenz umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen. | | Personale Kompetenz umfasst Sozial- und Selbstkompetenz. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten. | |
| Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen. Der Begriff Wissen wird synonym zu Kenntnisse verwendet. | Fertigkeiten 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. | Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten. | Selbstkompetenz bezeichnet die Bereitschaft, eigenständig zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln. |

nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben. Der DQR beschreibt zu Kompetenzen gebündelte Lernergebnisse.

Qualifikation

bezeichnet das formale Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses, bei dem eine dafür zuständige Insti-
 tution

on festgestellt hat, dass die individuellen Lernergebnisse vorgegebenen Standards entsprechen.

Die Ziele, die mit dem DQR verbunden werden, sind weitgehend identisch mit jenen des EQR. Im Wesentlichen geht es darum, die vier Grundfreiheiten des europäischen Binnenmarktes – hier insbe-

sondere die Personenverkehrs- und die Dienstleistungsfreiheit – zu forcieren und die Transparenz zwischen den verschiedenen nationalen Bildungssystemen und Qualifikationen zu erhöhen.

EQR wie DQR verstehen sich als bildungsbereichsübergreifende Qualifikationsrahmen, das heißt, es werden sowohl die allgemeine als auch die berufliche und die hochschulische Bildung berücksichtigt. Impliziert ist hierbei jedoch auch ein Perspektivwechsel. Traditionellerweise verbinden sich – insbesondere in Deutschland – mit den Begriffen „Lernen“ und „Bildung“ die Vorstellungen von institutionalisierten und (fremd-)organisierten Lernprozessen. Die Qualifikationsrahmen weiten den Lernbegriff jedoch auf verschiedene Lernformen aus, „wie auch immer es gestaltet sei und

wo auch immer es stattfindet. Nicht allein das Unterrichten, die Vermittlung und die Lehre stehen im Zentrum des Interesses, sondern sämtliche Aneignungswege des individuellen Lernens“ (Dehnbostel u. a., S. 6).

Achtung!

Der Europäische und der Deutsche Qualifikationsrahmen stellen kein System zur Darstellung individueller Lernbiografien dar. Sie bilden Qualifikationen als formale Ergebnisse eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses ab.

Ziele des DQR

1. Erhöhen der Mobilität der Lernenden und Beschäftigten
2. Verbesserung der Transparenz der Qualifikationen
3. Förderung der Durchlässigkeit
4. Übersetzungsinstrument für Arbeitgeber und -nehmer(innen), um Qualifikationen besser einordnen zu können
5. Orientierung an feststellbaren Kompetenzen (Outcome-Orientierung)
6. Verbesserung der Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung informellen Lernens
7. Bildungsbereichsübergreifend
8. Berücksichtigung aller Lernformen (formal, nichtformal, informell)

5 Zwischenfazit

Das deutsche Berufsbildungssystem orientiert sich – im Unterschied zum EQR, der sich auf eine detaillierte Bestimmung von Lernleistungen und Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) konzentriert – an ganzheitlichen Berufsbildern und an anerkannten Berufsabschlüssen (Formalqualifikationen). Mit Hilfe eines einheitlichen Leistungspunktesystems (ECVET) sollen die verschiedenen Lernergebnisse bewertet und den entsprechenden Niveaustufen zugeordnet werden können. Dabei wird nahegelegt, bisherige abschlussbezogene Qualifikationen in zertifizierbare kleine Einheiten (Units) und pädagogisch-didaktische Gliederungen (Module) zu unterteilen und diese im Verlauf des Bildungsweges zu einer Teil- oder Vollqualifikation aufzusummieren (Akkumulationsfunktion). Nach ECVET bildet eine Zertifizierung keine vollständigen, in sich abgeschlossenen Ausbildungsgänge ab, sondern vielmehr personenbezogene und kompetenzbasierte Einzelleistungen (kompetenzbasierte Orientierung), unabhängig davon, wo und wie diese Kompetenzen erworben wurden.

Aus deutscher Sicht bedeutet die Einführung dieses Systems einen weitreichenden Paradigmenwechsel, der Bildungsinstitutionen, Fort- und Weiterbildungsanbieter sowie (Privat-)Personen hinsichtlich ihrer Bildungs- und Berufsbiografie gleichermaßen betrifft.

Auch wenn viele Detailfragen für eine Gesamtbewertung des Europäisierungs-

prozesses in Richtung Berufsbildung in Deutschland offenbleiben, sind die Verabschiedung und Ausgestaltung des DQR mit Bezügen zum EQR mit folgenden positiven Erwartungen verknüpft:

1. Verbesserung der Transparenz von Abschlüssen auf zwei Ebenen, erstens in und zwischen den Bildungssystemen (Schule, berufliche Bildung, Hochschule) selbst und zweitens Verbesserung der Anerkennung im Sinne einer Übertragbarkeit von erworbenen Kompetenzen (und Teilqualifikationen) zwischen EU-Staaten;
2. Erreichen einer Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung im Sinne einer Aufwertung beruflicher Bildung sowie eine generelle Öffnung der (Fach-)Hochschulen für Absolventinnen und Absolventen beruflicher Bildungsgänge, um eine Durchlässigkeit von beruflicher Bildung gewährleisten zu können;
3. Verbesserung der Anerkennung von betrieblicher beruflicher Bildung in der europäischen Bewertung;
4. angemessene Berücksichtigung von Berufserfahrungen und Lernergebnissen beschäftigungsnaher Qualifikationsprozesse, das heißt, nicht nur formale Abschlüsse sind relevant für die Anerkennung von Leistungen, sondern

auch nichtformale und informale Lern-
ergebnisse;

5. Akzeptanz und Möglichkeiten zu qualifizierten Ausbildungsgängen und lebensbegleitenden Bildungsmaßnahmen für Personen jeden Alters.

Neben den Erwartungen ist mit dem laufenden Europäisierungsprozess auch Skepsis verbunden. Komplementär zu den genannten positiven Erwartungen gibt es eine Reihe von Bedenken. Folgende Befürchtungen werden dabei vor allem vorgebracht:

1. Aufgrund einer komplizierten und undurchsichtigen Bestimmung der zu beschreibenden Lernleistungen in einer kompetenzorientierten Bewertung könnten eine mangelnde Transparenz und Unübersichtlichkeit entstehen,
2. daher sind die Beschreibungen einzelner Kompetenzbestimmungen sehr sorgfältig auszuwählen und zugleich valide sowie leicht handhabbar zu gestalten;
3. Besonderheiten der deutschen Berufsbildung, wie z. B. die duale Berufsausbildung oder der Meister-Abschluss, die im Vergleich zu anderen nationalen Bildungssystemen keine Relevanz besitzen, könnten im internationalen Vergleich übersehen oder nicht aus-

reichend hinsichtlich der Kompetenzorientierung gewürdigt werden;

4. durch die zunehmende Modularisierung von Bildungsanforderungen und Bildungsangeboten könnte eine Atomisierung beruflicher Qualifikationen entstehen, die es unmöglich werden lässt, Kompetenzorientierungen in ihren Zusammenhängen und für ein bestimmtes Berufsbild beschreibbar zu machen;
5. mit der Einführung des DQR und seinen verbindlich werdenden Anforderungen könnte die Ganzheitlichkeit beruflicher Bildung, die in Deutschland besonders im Vordergrund steht, in Frage gestellt werden.

Wird von der Einführung des DQR gesprochen, so betreffen die Diskussionen darum deutlich die Zukunftsfähigkeit des deutschen Berufsbildungsmodells. Negativ gewendet geht es um Fragen nach der potenziellen Aufweichung des deutschen Modells der (dualen) Berufsausbildung. Mit der Einführung des DQR werden Grundsatzfragen berührt, die in Richtung Ganzheitlichkeit beruflicher Bildung zu klären sind. Dabei betrifft der DQR auch die Entwicklungen in den bildungs- und beschäftigungsrelevanten Feldern der Freien Wohlfahrtspflege.

Die geplante Abbildung von Qualifikationen der Erwerbstätigen auf acht Niveau-

stufen, wobei 1 die Stufe der am geringsten Qualifizierten darstellt, wird sich auf lange Sicht tarifpolitisch auswirken, auch wenn es im DQR-Entwurf heißt: „Ebenso ist das Erreichen einer Niveaustufe entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen.“ Sind die acht Niveaustufen erst einmal eingeführt, werden die Wirtschaft und damit auch die Sozialwirt-

schaft sicherlich damit konfrontiert werden, ihre Mitarbeitenden den verschiedenen Niveaustufen zuzuordnen. Wenn neues Personal eingestellt wird, bringen diese bereits ihre Einordnung in eine Qualifikationsstufe mit. Damit wird der DQR voraussichtlich ein Einordnungsraster für die Gewerkschaften, Unternehmen, Träger und Einrichtungen bilden.

6 Konsequenzen für die Freie Wohlfahrtspflege

Die Verbände der Freien Wohlfahrtspflege können sich der zugrunde liegenden Qualifikationslogik europäischer Prozesse nicht verschließen. Durch die Gestaltungsprozesse des EQR/DQR werden sich die Koordinaten der Bewertung von Bildungs- und Berufsbiografien verändern. Da die Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten der Wohlfahrtsverbände in den vielfältigen Formen der beruflichen Bildung einen bedeutenden bildungs- und gesellschaftspolitischen Beitrag zu einer lebensnahen Bildungsarbeit leisten, müssen diese auf die Herausforderungen des EQR sowie des DQR reagieren.

6.1 Personalgewinnung und Personalentwicklung im Spannungsfeld zwischen Berufsbildern und Beschäftigungsfeldern

Die konsequente Ausrichtung an Kompetenzen, wie sie dem Qualifikationsrahmen entspricht, hat Auswirkungen für die Personalarbeit.

Kompetenzorientierte Arbeitsplatzbeschreibungen

Die Aufgaben an den verschiedenen Arbeitsplätzen sind kompetenzorientiert zu analysieren und zu beschreiben. Hierbei kann die DQR-Matrix als Analyseinstrument zugrunde gelegt werden. Die hierin abstrakt formulierten Beschreibungen sind – auch sprachlich – an die jeweiligen Tätigkeitsfelder anzupassen. Ab Kom-

petenzniveau 6 ist auch zu entscheiden, ob und in welchem Umfang die Qualifikation auf akademischem Weg zu erwerben ist. Die Durchlässigkeit der Bildungsabschlüsse sowie der verstärkte Einbezug informell und nichtformal erworbener Kompetenzen machen es notwendig, künftig Stellen- und Anforderungsprofile zu erstellen, die Kompetenzformulierungen deutlicher berücksichtigen. Wenn nicht mehr (nur) nach Abschlüssen, sondern vermehrt nach Kompetenzen unterschieden wird, muss sich dies auch in der zukünftigen Einstellungspraxis widerspiegeln.

Kompetenzorientierte Stellenbeschreibungen

Als weitere Konsequenz sind die Stellenausschreibungen kompetenzorientierter als bisher zu formulieren. Viele Stellenausschreibungen lassen derzeit nicht erkennen, dass eine intensive Auseinandersetzung mit den neuen Entwicklungen erfolgt ist. So werden z. B. für ein und dieselbe Stelle Absolventinnen und Absolventen von Berufsschulen oder mit Bachelorabschluss oder Masterabschluss gesucht.

Kompetenzorientierte Bewerbungsverfahren

Kompetenzorientierte Bewerbungsunterlagen werden stärker als bisher Nachweise für informelles und nichtformales Lernen enthalten. Dabei wird zu prüfen sein, in welcher Art und Weise die diesbezüglichen Kompetenzen nachgewiesen werden sol-

len und können. Als eine Möglichkeit könnte sich hier der Europass als Instrument etablieren.

Kompetenzorientierte Einstellungsverfahren

In den Einstellungsverfahren selbst müsste dann – den outcomeorientierten Ansatz konsequent fortgeführt – neben den schriftlichen Unterlagen ein Assessment den Ausschlag für die Einstellung geben. 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, wobei die Grenzen eines Assessmentverfahrens stets mitzudenken und zu überprüfen sind.

Kompetenzorientierte Personalentwicklung

Eine kompetenzorientierte Personalentwicklung wird sich vermutlich auch an einer Weiterqualifizierungslogik im Sinne der Niveaustufen des DQR orientieren. Weiterbildungsanbieter sind herausgefordert, deutlicher als bisher ihre Angebote kompetenzorientiert zu beschreiben. Auch hierfür kann der DQR eine Orientierung bieten. Die vier Dimensionen „Wissen“, „Fertigkeiten“, „Sozialkompetenz“ und „Selbstkompetenz“ könnten jeweils gleichwertig in einer Qualifizierungsmaßnahme berücksichtigt werden, es kann jedoch auch eine Konzentration auf ein oder

zwei Dimensionen erfolgen. Dadurch wird das Profil der Maßnahme klarer, so dass Personalentwickler gezielter ihren Mitarbeitenden Qualifizierungsmöglichkeiten anbieten können.

6.2 Tendenzen und Herausforderungen für die Freie Wohlfahrtspflege

Mit Blick auf die Durchlässigkeit von Bildungs- und Berufsprofilen lässt sich der EQR/DQR tendenziell als Chance für die Wohlfahrtsverbände begreifen, die in enger Absprache mit den verschiedenen Trägern und Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens Bildungs- und Berufsbiografien mitgestalten können. Wichtige Fragen in diesem Zusammenhang sind Fragen nach der Etablierung eines kompetenzorientierten Referenzrahmens, nach den Wegen der Vernetzung und Anerkennung sowie Fragen nach den institutionellen Entwicklungsdimensionen in der Freien Wohlfahrtspflege.

► Mit Blick auf die Anerkennung informell und nichtformal erworbener Kompetenzen wird die Einordnung in bestimmte Niveaustufen durch Deskriptoren geregelt. Bisher werden sie an formalen Bildungsabschlüssen festgemacht. Damit wird das bisherige Bildungssystem eher zementiert als geöffnet. Will man jedoch die Chancen nutzen, die ein solcher Qualifikationsrahmen ermöglicht, so wird es notwendig, sich auf die Vorgabe der Outcome-Orientierung zu

konzentrieren, mit der zumindest Personen in benachteiligten Situationen auch in die Lage versetzt werden können, ihre in nicht-formalen und informellen Kontexten erworbenen Kompetenzen nutzbar zu machen.

► Die Freie Wohlfahrtspflege ist gefordert, in eigenen Qualitätszirkeln und Arbeitsausschüssen Kriterien zu entwickeln und festzulegen, mit denen nichtformal und informell erworbene Kompetenzen bewertet werden können. Hierzu sind nach Möglichkeit die bestehenden Systeme in der Freien Wohlfahrtspflege auf Bundesebene zu nutzen. Eine der ersten Maßnahmen zur Umsetzung des DQR und zur Einordnung von Qualifikationen wird sein, dass alle Bildungsanbieter ihre Bildungsangebote so beschreiben müssen, dass diese bestimmten Qualifikationsstufen zuzuordnen sind und je nach Dauer und Intensität evtl. auch mit Bildungspunkten versehen werden können. Hier sind auch Bildungsanbieter angesprochen, die Fort- und Weiterbildungsangebote im nichtformalen Bildungssektor anbieten.

► Beantwortet werden sollte von der Freien Wohlfahrtspflege die Frage, wie Bedingungen hergestellt werden können, die den starken Mechanismen der sozialen Schließung im Bildungsbereich entgegenwirken können. Mit dem Blick aus einer wohlfahrtsverbandlichen Perspektive sollten der Abbau von Bildungsbarrieren und die Beseitigung von verstellten Zugangs-

möglichkeiten zu Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten im Zentrum stehen. Das heißt, dass es gerade in der Freien Wohlfahrtspflege nicht nur um Personalgewinnung, sondern im Besonderen um Personalentwicklung gehen sollte. Auch die von sozialer Teilhabe eher ausgeschlossenen Personen sind in das System des DQR einzubeziehen und durch besondere Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote zu integrieren und zu fördern.

► Eine weitere Herausforderung für die Freie Wohlfahrtspflege und deren Verbände bleibt der kompetenzorientierte Ansatz eines nationalen Referenzrahmens für die berufliche Bildung. Die Kultusministerkonferenz unterscheidet deutlich zwischen Kompetenzen und Qualifikationen, so dass sich der in Deutschland verwendete Kompetenzbegriff gegenüber dem Kompetenzbegriff auf europäischer Ebene unterscheidet. Werden auf europäischer Ebene Kompetenzen mit Qualifikationen gleichgesetzt, so wird in Deutschland zwischen Kompetenz und Qualifikation unterschieden. Kompetenzen werden als Lernerfolg in Bezug auf die lernende Person und ihre Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen definiert. Qualifikationen umfassen dagegen Lernerfolge in Bezug auf die Verwertbarkeit, das heißt aus der Sicht der Nachfrage in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen. Die Freie Wohlfahrtspflege und ihre

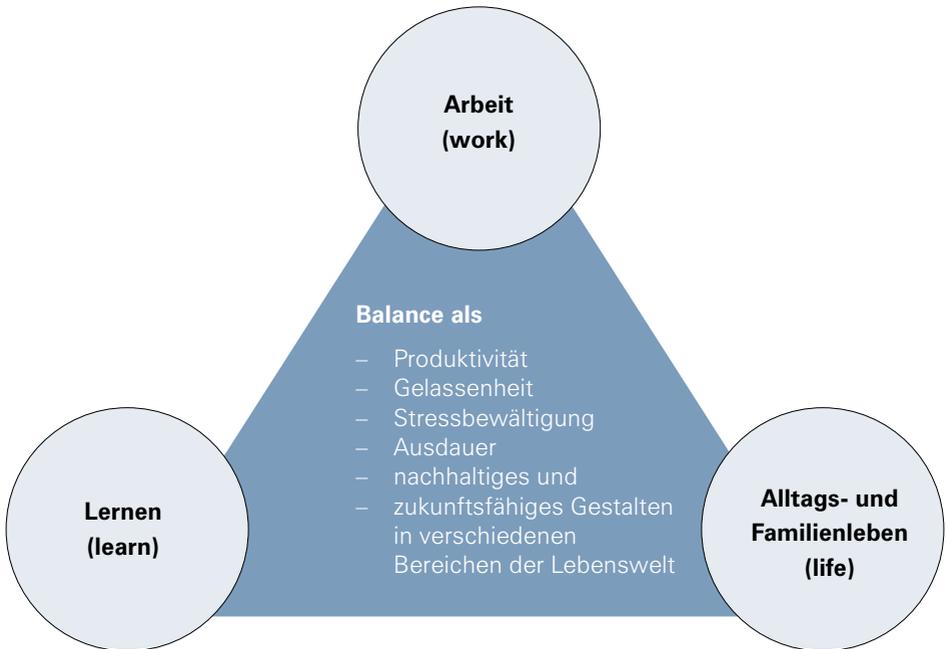


Abb 2: Balance zwischen den Bereichen der Arbeit, des Lernens und des Familien- sowie Privatlebens als Work-Learn-Life-Balance

Verbände sind gefordert, Kompetenzen in der Überprüfung des Erreichens sichtbar werden zu lassen. Das heißt, es bedarf der Transparenz, dass es sich bei dem kompetenzorientierten Ansatz erstens nicht um einzelne Wissens- oder Könnenselemente, sondern um eine koordinierte Anwendung verschiedener Einzelleistungen anhand eines für die Lernenden jeweils neuen Problems handelt. Zweitens orientiert sich der kompetenzorientierte Ansatz nicht an abstraktem Schulstoff, sondern stets an lebensweltlichen Bezügen des

Lernenden, am „Sich-Bewähren im Leben“ bzw. am „Sich-Bewähren in verschiedenen Arbeitssituationen“. Drittens will ein kompetenzorientiertes Bildungsangebot stärker auf die lernende Person und ihre Lernvoraussetzungen achten, als bloß einen am Stoff ausgerichteten Lerninhalt zu vermitteln. Gerade im Kontext des kompetenzorientierten Ansatzes wird eine Work-Learn-Life-Balance (Vereinbarkeit von Beruf, Lernen und Privat-/Familienleben) als eine Weiterführung des bekannten Konzeptes Work-Life-Balance verstanden und

hier um die Ebene des lebensbegleitenden Lernens erweitert, so dass es nicht nur um die Vereinbarkeit von Beruf und Privat-/Familienleben geht, sondern darüber hinaus um die Komponente des (beruflichen) Lernens als berufliche Bildung (Herrmann 2009 und siehe Abbildung 2).

► Über kurz oder lang wird es dazu kommen, dass qualitätssichernde Verfahren auch für die Fort- und Weiterbildung eingeführt werden. Ob dies – wie für die Hochschulen derzeit zwingend – mit einem Akkreditierungsverfahren verknüpft sein wird, ist derzeit offen. Bisher gelingt es nur marginal, dass sich die Bildungsanbieter der Freien Wohlfahrtspflege auf

Standards im Sinne der Qualitätssicherung verständigen. Am ehesten gelingt dies, wenn die Weiterbildungen den anerkannten Standards z. B. von Organisationen wie der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) entsprechen. Weiterbildungen etwa im Bereich des Sozialmanagements hingegen sind derzeit sehr unterschiedlich und lassen sich kaum miteinander vergleichen. Mit der Akkreditierung oder einer anderen Form der Qualitätssicherung wird sich die Wettbewerbssituation der jeweiligen Anbieter von Fort- und Weiterbildungen gegebenenfalls verändern. Transparenz und Vergleichbarkeit der Abschlüsse lassen neue Marktstrategien zu.

7 Ausblicke

Für die Verbände der Freien Wohlfahrts-
pflege könnte der Qualifikationsrahmen
eine große Chance zur Mitgestaltung des
beruflichen Bildungsraumes darstellen.
Denn zum einen ist es gelungen, Niveau 1
des DQR so zu formulieren, dass er grund-
sätzlich die Anrechnungen von Teilquali-
fikationen ermöglicht und so Menschen
aufgrund ihrer Bildungsbiografie nicht aus-
schließt. Der DQR eröffnet zum anderen
die Chance, vorhandene Qualifikationen
in den vielfältigen Handlungsfeldern der
Freien Wohlfahrtspflege transparent zu
machen.

Auch wenn keine individuellen Kompe-
tenzen direkt einem Qualifikationsniveau
zugeordnet werden können, können die

Niveaubeschreibungen wichtige Hinweise
auf die Tätigkeitsfelder der Freien Wohl-
fahrtspflege und für das Zusammenwirken
von hauptberuflichen, formal qualifizierten
Mitarbeitenden und kompetenten freiwillig
Engagierten geben. Der DQR strebt ver-
schiedene Funktionen mit Bezug auf das
Bildungssystem und das Beschäftigungs-
system einerseits sowie in Bezug auf die
Dienstnehmer und die Individuen ander-
erseits an (vgl. hierzu Tabelle 7).

Es bedarf dazu sicherlich noch einer Men-
ge an Kreativität, um die Potenziale zu er-
kennen und zu nutzen, aber auch die Impli-
kationen und Grenzen zu verstehen. Dies
insbesondere auch deswegen, weil mittel-
fristig auf der Basis des DQR bereichsspe-

Tab. 7: Zielbereiche/Zielgruppen und angestrebte Funktionen des DQR

| Zielbereich und Zielgruppe | Angestrebte Funktion des DQR |
|-------------------------------|---|
| Bildungs- system | <ul style="list-style-type: none"> – vergleichbare Darstellung deutscher Abschlüsse, – Durchlässigkeit von verschiedenen Bildungssystemen und – lebensbegleitendes Lernen in Bildungsangeboten wird berücksichtigt (modularisierte Angebote, familienfreundliche Angebotsstruktur mit Bezug auf Work-Learn-Life-Balance) |
| Beschäftigungs- system | – Mobilität, Flexibilität |
| Dienstnehmer (Arbeitgeber) | <ul style="list-style-type: none"> – Lesbarkeit von Kompetenzen, – zielgenaue Personalentwicklung und – Personalgewinnung |
| Individuen | <ul style="list-style-type: none"> – Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen, leichter Zugang zu Qualifikationen, – Verkürzung von Bildungszeiten und – verschiedene Möglichkeiten des Berufsaufstiegs (Karriere) |

zifische Qualifikationsrahmen entwickelt werden (müssen). Diese erst machen die abstrakten und allgemeingültigen Formulierungen des DQR für die konkreten Handlungsfelder im Sozial-, Gesundheits- und Bildungswesen handhabbar. Erste Vorstellungen hierfür vermitteln der bereits seit Längerem vorhandene „Qualifikati-

onsrahmen Soziale Arbeit“ (Bartosch 2006) oder der sich gerade in der Entwicklung befindliche „Qualifikationsrahmen Pflege“. Die Freie Wohlfahrtspflege ist sicherlich gut beraten, die anstehenden Prozesse aus sich heraus zu gestalten und dies nicht anderen Akteuren zu überlassen.

8 Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen:
Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, Februar 2009
<http://deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?i=1215181395066&t=/Default/gateway&xref=>
- Bartosch, Ulrich / Maile, Anita / Speth, Christine: *Qualifikationsrahmen Soziale Arbeit* (QSozArb), verabschiedet vom Fachbereichstag Soziale Arbeit, 31. Mai 2006.
- Dehnbostel, Peter / Seidel, Sabine / Stamm-Riemer, Ida, unter Mitarbeit von Leykum, Bekje: *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise*, Bonn, Hannover 2010.
<http://deutscherqualifikationsrahmen.de/SITEFORUM?t=/contentManager/onStory&e=UTF8&i=1215181395066&l=1&active=no&ParentID=1216806561491&StoryID=1275999473527>
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge: *Stellungnahme zum Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (DQR), Berlin 2009.
http://www.deutscher-verein.de/05-Empfehlungen/empfehlungen_archiv/2009/pdf/DV%2017-09.pdf
- Europäische Kommission: *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, Luxemburg 2008.
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/brochexp_de.pdf
- Europäische Kommission: *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*, Heft 2, Luxemburg 2008.
- Gnahn, Dieter: *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*, Bielefeld 2007.
- Herrmann, Annett: *Geordnete Zeiten? Grundlagen einer integrativen Zeittheorie*, Münster 2009.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Zur Weiterentwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Empfehlungen des HRK-Senats vom 23. 2. 2010.*
http://www.hrk.de/de/download/dateien/Empfehlung_DQR.pdf
- Klieme, Eckhard, u. a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise*, BMBF, Bonn 2003.
- Klieme, Eckhard: *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?* In: Pädagogik (2004) Nr. 6, S. 10-13.
- Körper, Andreas: *Grundbegriffe und Konzepte: Bildungsstandards, Kompetenzen und Kompetenzmodelle*. In: Körper, Andreas / Schreiber, Waltraud / Schöner, Alexander (Hrsg.): *Kompetenzen Historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik*, Neuried: ars una, 2007, S. 54-86.
- Kraft, Martin: *Bildung auf europäisch*, Freiburg 2008.
<http://www.caritas-soziale-berufe.de/52435.html>
- Schmidt, Susanna / Gehlert, Berthold: *Der Deutsche Qualifikationsrahmen – ein erster Aufschlag ist gelungen*. In: Die berufsbildende Schule: Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, 61 (2009), m H.5, S. 143-145.
http://www.blbs.de/presse/zeitung/archiv_2009/blbs_0509.pdf
- Stand der Links: 20. Februar 2011*

www.freiewohlfahrtspflege-nrw.de

Gemeinsam für ein soziales Nordrhein-Westfalen

