

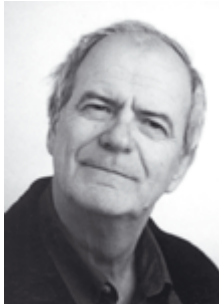
IV/2008

74084

die

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
15. Jahrgang € 11,90





Ekkehard Nuisl (Hrsg.)

ZAHLENWERKE

Die Olympischen Spiele sind vorüber. Noch schwirren alle diese Zahlen durch den Raum: Weiten, Längen, Stunden, Minuten, Sekunden, Gewichte, Höhen, Größen. Und dort, wo das Numerische nicht auf der Hand liegt, wird es kurzerhand hinein operationalisiert: Punkte, Noten, Werte. So erscheinen schließlich Dressurreiten und Synchronschwimmen so objektiv messbar zu sein wie der Wettlauf oder der Weitsprung – Hauptsache, die Dinge lassen sich auf Zahlen reduzieren, die den Anschein der Objektivität erzeugen.

Auch in der Bildung greift sie immer mehr um sich, die Sucht und Sehnsucht nach Zahlen, nach »Benchmarks«, nach Orientierungsdaten. Was interessieren schon Fragen und Probleme, wenn man etwas messen kann. Der »empirische« Beleg wird immer öfter gleichgesetzt mit quantitativen Größen: mit Zahlen, Statistiken, Daten. Gewiss, es hat eine größere Schlagkraft, mit Prozentzahlen auf das Problem der Bildungsbenachteiligung hinzuweisen als mit Problemstudien über Biographien, Zugänge oder Motivationsstrukturen. Die politische Qualität der Messbarkeit ist unübersehbar. Man muss aber immer häufiger darauf hinweisen, dass Versuche, Zahlen zu verbessern, sich um die Sache kümmern müssen, die ihnen zugrunde liegt.

Aber was genau ist die Sache? Nur zu oft reduzieren Zahlen komplexe Sachverhalte auf wenige Äußerlichkeiten. Diese sind dann zwar präzise und quantitativ benennbar, aber vielleicht gar nicht die Hauptsache. Nehmen wir die Ergebnisse bei der Vergabe von Bildungsschecks in Nordrhein-Westfalen: Hier partizipierten 5,5 Prozent der Beschäftigten in kleinen und mittleren Unternehmen (vgl. S. 12), ein wenig mehr als im Bildungsurlaub. Die Botschaft dahinter lautet: Die »Weiterbildungsungewohnten« wurden, wie auch dort, nicht im erwünschten Maß erreicht.

Komplizierter ist dies bei den unterschiedlichen Entwicklungen der betrieblichen Weiterbildung in den drei Weiterbildungsregionen in Europa, Ost-, Süd- sowie Nord-/West-Europa – übrigens eine Differenzierung, die auch historische, kulturelle, ökonomische und soziale Dimensionen hat. Es sieht so aus, als würden sich die Angebots- und Beteiligungsstrukturen annähern (S. 8 f.). Aber diese Zahlen können auch täuschen, es könnte um ganz andere Inhalte, Teilnehmende und betriebliche Gegebenheiten gehen. Vielleicht spiegeln sich darin verlagerte Betriebe, verschobene Arbeitsmärkte und Ungleichzeitigkeiten wider.

Auch die eher kargen Angaben zur Weiterbildung im kürzlich erschienenen Bildungsbericht (vgl. S. 6) bestätigen: Es wird ein schweres Stück Arbeit bildungspolitischer und pädagogischer Art, die von der Bundesregierung angezielten magischen 50 Prozent Teilnahme an Weiterbildung in den nächsten sieben Jahren zu Wege zu bringen. Die Quantitäten, auch die relativen, verdeutlichen zwar immer nur – und nicht immer die wichtigsten – Details, aber sie haben etwas Unerbittliches: einmal eingeführt und akzeptiert, gewinnen sie eine Eigendynamik. Das hat einen interessanten Nebeneffekt: Auch die Evaluation scheint an Objektivität zu gewinnen.

Wir werden damit leben müssen – auch damit, dass ein so kompliziertes Gebilde wie die Europäische Union nicht ohne Ordnungszahlen auskommt, die Unterschiedliches vergleichbar machen, wie etwa die acht Stufen des Europäischen Qualifikationsrahmens, dem sich unser Schwerpunktthema widmet (S. 20–42). Sie sind hilfreich, wenn es um Orientierung geht, um ein *tertium datur*, das Gemeinsamkeiten auffindbar macht, die außerhalb der jeweiligen Systeme liegen. Aber sie werden Grundlage sein weiterer Zahlenwerke, die die national erreichten statistischen Durchschnitts-Qualifikationsniveaus vergleichen werden. Auch hier wird es wieder Benchmarks geben. Das ist solange gut, wie es der erhöhten und verbesserten Bildung der Menschen dient. Es wird problematisch, wenn es zur Ideologie des Wachstums wird; es kann niemals genug gute Bildung für die Menschen geben, aber »gute« Bildung ist Bestandteil der »Ökonomie des Genugs«, wie es (S. 7) von Seiten der evangelischen Erwachsenenbildung betont wird.



Fachtagung
Neue Medien – neue Spiele:
Computer- und Onlinespiele im Visier
am 29. Oktober 2008 im MediaPark Köln

Welche Computer-, Online- und Konsolenspiele nutzen Kinder und Jugendliche? Welche positiven Potenziale bieten diese Spiele? Stellen sie eine Gefahr dar? Führen sie zu Sucht oder gewalttätigem Verhalten? Die **mekonet** Fachtagung beleuchtet Hintergründe und zeigt auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse Möglichkeiten auf, wie man das Thema in der Medienbildung aufgreifen und umsetzen kann. Der Kostenbeitrag für die Veranstaltung beträgt 25,- Euro.

Weitere Informationen zur Fachtagung, das ausführliche Programm sowie die Möglichkeit zur Anmeldung finden Sie im Internet unter **www.mekonet.de/fachtagung**

Die Anmeldung ist bis zum 15. Oktober 2008 möglich.



Projektbüro **mekonet**
c/o ecmc Europäisches Zentrum
für Medienkompetenz GmbH
Bergstraße 8 • 45770 Marl

Telefon +49(0) 2365 9404-48
Telefax +49(0) 2365 9404-29
E-Mail: info@mekonet.de
Internet: www.mekonet.de



Das Projekt **mekonet** wird initiiert und beauftragt durch
Der Ministerpräsident
des Landes Nordrhein-Westfalen



lfm
Landesanstalt für Medien
Nordrhein-Westfalen (LFM)

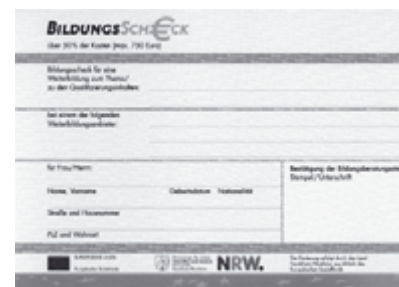
MAGAZIN

Szene	6
Service: Neue Medien	14
Service: Neue Bücher	16
DIE	18

3 VORSÄTZE

THEMA

20	Stichwort: »EQF, DQR und Erwachsenenbildung« Dirk Koob
22	Nationaler und sektoraler Qualifikationsrahmen im Gespräch 1. Im Gespräch mit Theo W. Länge 2. Im Gespräch mit Gerald Thiel
23	
25	Von »Berufsprinzip« bis »Zertifizierungshoheit« Spannungsfelder auf dem Weg zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) Thomas Deißinger
29	Rückblicke: Pioniere von den Inseln Nationale Qualifikationsrahmen in England, Schottland und Irland Georg R. Hanf
32	Service: Dokument zum Thema: Der EQF
34	Praxisumschau
35	Service: Links zum Thema
36	Kompetenzprofile für Erwachsenenbildner Europäische Perspektiven anlässlich der EQF-Diskussion Mark Bechtel
39	Konstruktive Annäherungen an EQF und DQR Das Modell »Grund- und Fortbildungszertifikat für Lehrende in der Weiterbildung« Susanne Kraft/Wolfgang Seitter



Mitnahmeeffekte: Mit dem NRW-Bildungsscheck gelangen v.a. die Betriebe und Einzelpersonen zur Weiterbildung, die auch ohne zusätzliche Förderung gebucht hätten. Mehr auf S. 12.

Zum Themenschwerpunkt »EQF/DQR«:

In der Berufsbildung ist die Diskussion über europäische und nationale Qualifikationsrahmen in vollem Gange. Die Erwachsenenbildung fühlt sich nicht recht »gemeint« – außer, was die Qualifikation ihrer eigenen Profession angeht – aber das ist dann ja wieder Berufsbildung, gewissermaßen. Das Heft hat weitere Verbindungen zwischen Qualifikationsrahmen und Erwachsenenbildung herstellen wollen, es wird ja immerhin ein ganzes Bildungssystem auf outcome umgestellt. Neue Bezüge zeigen sich indes nur sehr verhalten.

FORUM

Gender-Kompetenz für die Erwachsenenbildung Jürgen Budde	43
Neuer Service für die Programmforschung Das »Online-Archiv Weiterbildungsprogramme« des DIE Klaus Heuer/Katrin Hülsmann/ Elisabeth Reichart	46

49	SUMMARIES
50	NACHWÖRTER



Qualifikationsrahmen sind »architektonische« Jahrhundertherausforderungen der Bildungsplanung. Diesen Aspekt beleuchten die Blickpunkte (auf dem herausnehmbaren Mittelbogen der Zeitschrift) mit ihrer Fokussierung von Rahmen (Chinesische Mauer) und Stufen (Schloss Sanssouci).

Zweiter nationaler Bildungsbericht liegt vor

Fachtagung zum Schwerpunkt »Übergänge« – Weiterbildung bleibt Randthema

Im Rahmen einer Fachtagung Ende Juni 2008 hat das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) gemeinsam mit seinen Konsortialpartnern und mit Unterstützung der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) die Ergebnisse des zweiten nationalen Bildungsberichts 2008 der interessierten Fachöffentlichkeit vorgestellt. Von den maßgeblichen Autoren des Konsortiums Bildungsberichterstattung wurden Plenarvorträge und Impulsreferate in vier Fachforen zum Schwerpunktthema »Übergänge« gehalten, die sich mit den Bereichen Elementarbildung, Schule, Berufsbildung und Hochschule befassten. Die reichlich vertretene Fachwelt brachte Interesse und Wertschätzung zum Ausdruck, auch wenn es im weiteren Verlauf der Tagung noch den einen oder anderen Disput im Detail gab.

Bei dem alle zwei Jahre erscheinenden Bericht liegt dieses Mal der Schwerpunkt auf dem Thema »Übergänge im Anschluss an den Sekundarbereich I«. Einige zentrale Ergebnisse dazu: Knapp 80 Prozent der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und etwas über 50 Prozent der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss münden nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule in das Übergangssystem (S. 158). Nur ein Drittel der Jugendlichen, die die Hauptschule mit oder ohne Abschluss verlassen, befindet sich nach 18 Monaten in einer voll qualifizierenden Ausbildung. Nach 30 Monaten sind es 50 Prozent, bei den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss 60 Prozent (S. 9). Bei Jugend-

lichen mit Migrationshintergrund und bei männlichen Jugendlichen ist die ohnehin schon prekäre Lage beim Übergang noch einmal verschärft (S. 158 ff.). Von den Absolventen einer Ausbildung bleiben 36 Prozent zunächst arbeitslos (S. 9). Bei derartigen Ergebnissen erscheint die Frage der Autoren nach der Effektivität und Effizienz des Übergangssystems mehr als berechtigt.

Bei dem über 200 Seiten langen Textteil nimmt die Weiterbildung mit nur 15



15 von 214 Seiten zur Weiterbildung: der neue Bildungsbericht ist da

Seiten leider nur einen relativ geringen Raum ein. Gegenüber der Ausgabe 2006 fallen zwei Änderungen besonders ins Gewicht. Zum einen finden die Weiterbildungsaktivitäten der Unternehmen starke Beachtung, indem zentrale Ergebnisse der »Dritten Europäischen Erhebung über die berufliche Weiterbildung« (CVTS3) aufbereitet werden, zum anderen wird die Bedeutung wichtiger Einflussfaktoren für die Teilnahme an Weiterbildung mittels logistischer Regressionen anhand der Daten des Adult Education Survey (AES) aufgeschlüsselt. Als zentraler Faktor wird der Erwerbsstatus identifiziert: »Vollzeiterwerbstätige haben unter sonst gleichen Bedingungen eine sechsmal höhere Chance, an Weiterbildung teil-

zunehmen, als Nichterwerbspersonen« (S. 141). Daneben werden noch Alter, Migrationsstatus und Qualifikationsniveau als weitere zentrale Faktoren ausgewiesen.


Als zentraler Befund zur Weiterbildung wird die stagnierende Weiterbildungsbeteiligung registriert (S. 7). Als zentrale Herausforderung folgt dann konsequenterweise die Verstärkung von Angebot und Nutzung bei der Weiterbildung im Erwachsenenalter (S. 13). Vielleicht sind ja schon im Bildungsbericht 2010 erste Erfolge sichtbar, zumal die Bundesregierung sich mit der Zielmarke 50 Prozent Weiterbildungsbeteiligung bis 2015 auch politisch ins Obligo gesetzt hat.

Die Tagung endete mit einem Blick von außen: Der Generalsekretär der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Hans Ambühl (Zürich), berichtete über gleichgelagerte Schweizer Erfahrungen mit Bildungsmonitoring. Zusammenfassend nannte er vier Erfolgsfaktoren für die Bildungsberichterstattung:

- Fähigkeit und Bereitschaft zur Systembetrachtung,
- Fähigkeit und Bereitschaft zur langfristigen Perspektive,
- Fähigkeit und Bereitschaft zur bildungspolitischen Zusammenarbeit,
- Fähigkeit und Bereitschaft zu unverstärkten Befunden und zu deren Wertung.

Dieter Gnahn (DIE)

Der Bildungsbericht kann beim W. Bertelsmann Verlag käuflich erworben oder von der Homepage des Bildungsberichts heruntergeladen werden. Hier liegen auch die Fachbeiträge der Berliner Tagung vom 23. Juni als elektronische Dokumentation online vor (PDF, Podcast und Videocast).

 www.bildungsbericht.de

 www.wbv.de

Die »Bildungsrepublik Deutschland« braucht Denkanstöße – Für einen »dem Menschen gerecht werdenden Bildungsdiskurs«

**Stellungnahme der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)
zu den bildungspolitischen Initiativen der Bundesregierung**

Vor kurzem ist der zweite Bildungsbericht der Bundesregierung veröffentlicht worden; Anfang Mai erschien die »Konzeption der Bundesregierung zum Lernen im Lebenslauf«, die sich im Wesentlichen wiederum auf die »Empfehlungen des Innovationskreises Weiterbildung zur Gestaltung des Lernens im Lebenslauf« vom März dieses Jahres stützt. In ihrer Rede zur Festveranstaltung »60 Jahre Soziale Marktwirtschaft« am 12. Juni hat Bundeskanzlerin Merkel die Leitidee »Bildung für alle« proklamiert und bei dieser Gelegenheit die »Bildungsrepublik Deutschland« ausgerufen.

Aus Ludwig Erhards »Wohlstand für alle« hat die Bundeskanzlerin mit einem kühnen Sprung die Formel »Bildung für alle« gewonnen. Mit ihr bindet sie die Zukunft der Sozialen Marktwirtschaft an ein demokratisches, gerechtes und effizientes Bildungssystem – das hat sie freilich so direkt und deutlich nicht gesagt und vielleicht auch nicht unbedingt sagen wollen. Dafür hat sie jedoch in ihrer Lobrede auf die Soziale Marktwirtschaft den Denkanstoß eingebaut: »... dass die Soziale Marktwirtschaft nicht in der Lage ist, ihre eigenen Voraussetzungen zu schaffen«. Diese Voraussetzungen seien »Werte, gelebte Werte«, und durch sie soll gelingen, »dass die Marktwirtschaft uns Menschen auch wirklich gerecht wird«. Für die Evangelische Erwachsenenbildung sind der Grundsatz »Am Menschen orientiert« und eine »dem Menschen gerecht werdende Bildung« gleichermaßen und untrennbar ein pädagogisches und ein bildungspolitisches Prinzip. Daher nehmen wir den Impuls der Bundeskanzlerin auf – indem wir einige Denkanstöße geben, weil wir die Sorge haben, dass in der Konzeption der Bildungspolitik die »Orientierung am Menschen« dem Geist einer konsequenten

»Indienstnahme des Menschen durch Bildung« zum Opfer fällt.

Teilhaberechte statt Anschlusspflichten
Es gehört zum Wesen der demokratischen Gesellschaft, dass in ihr eine Bildungsstrategie beim einzelnen Bürger und bei den Möglichkeiten zur Entfaltung seiner Persönlichkeit ansetzt, und nicht bei der Funktionalisierung für institutionelle oder ökonomische Prozesse. Eine Strategie »Lernen im Lebenslauf« hat an erster Stelle Teilhaberechte im Auge und nicht Anschlusspflichten. Wo vom »herausragenden Stellenwert des Humanvermögens« gesprochen wird, liegt der Verdacht nahe, dass Bildung im Kern nicht die Menschen, sondern die von ihnen erwarteten Anpassungsleistungen fördern soll.

Leitziel einer demokratischen Gesellschaft
Bildungs- und Entwicklungsziel in der demokratischen Gesellschaft ist das »gute Leben für alle«. Eine prosperierende Ökonomie kann dazu ebenso eine Voraussetzung darstellen wie eine »Ökonomie des Genug«. Eine vorrangige Ausrichtung der Bildungsziele an ökonomischen Wachstumspostulaten verkehrt das Verhältnis von Zielen und Bedingungen zur Zielerfüllung in ihr Gegenteil.

Bildungshindernisse in den Blick nehmen
Wer Bildungsbeteiligung erhöhen will, muss die bestehenden Bildungshindernisse in den Blick nehmen. Angebote zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit machen nur Sinn, wenn auch reale Beschäftigungsangebote auf dem Markt sind. Wo Bildungskarrieren auf Perspektiven der Sinnlosigkeit aufgebaut werden, da greift eine Strategie zur Steigerung der Bildungsbeteiligung ins Leere. Entsprechend muss eine Strategie

»Lernen im Lebenslauf« auch die gesellschaftlich produzierte Bildungsverweigerung mit ihrer Folge von Exklusion kritisch in den Blick nehmen und fragen, wie die mit Bildung verbundenen negativen Erfahrungen in eine neue Bereitschaft gewendet werden können, es im Erwachsenenalter »noch einmal mit Bildung zu versuchen«. Es fehlt sowohl den Empfehlungen des Innovationskreises als auch der Konzeption der Bundesregierung an Erdung in der Realität.

Öffentlicher Bildungsauftrag braucht institutionelle Förderung
Wer Bildungsbeteiligung steigern will, wird nur begrenzt Erfolge erzielen können, wenn er vorrangig bei einem auf die Einzelpersonen ausgerichteten finanziellen Anreizsystem ansetzt. Notwendig ist die institutionelle Förderung einer am öffentlichen Bildungsauftrag ausgerichteten Struktur von Weiterbildungseinrichtungen, die zu langfristigem, zielgruppenspezifischem Programmplanungs Handeln in der Lage sind.

Selbstverantwortung und Solidarität
Ein Ansatz allein bei Wissen und bei der Anwendung erworbener Kompetenzen greift zu kurz. Gefragt sind Selbstreflexion, Selbstrelativierung, Selbstverantwortung und Solidarität, Orientierung am Leben für alle, Erinnerungs- und Utopiefähigkeit. Ebenso wichtig ist der verantwortliche Umgang mit dem alle Wissensakkumulationen begleitenden und sich gleichermaßen steigernden Nicht-Wissen: Wie können wir unter den Bedingungen des Nicht-Wissens verantwortlich handeln?

Hans-Gerhard Klatt/
Christina Wohlfahrt (Vorsitzende);
Andreas Seiverth
(Bundesgeschäftsführer)

Zuwächse in Ost- und Süd-, Rückgänge in Nord- und Westeuropa

Quoten der betrieblichen Weiterbildung in Europa (CVTS3)

Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist seit mehr als 15 Jahren an den europäischen Erhebungen zur betrieblichen Weiterbildung (Continuing Vocational Training Surveys – CVTS) beteiligt. Zusammen mit den Erhebungen des IW Köln und des IAB Nürnberg sind die CVTS-Daten die wichtigste Datenquelle zu betrieblicher Weiterbildung in Deutschland, und sie ermöglichen zudem europäische Vergleiche. Dabei muss aber beachtet werden, dass die Analysen zur Qualität und zur Vergleichbarkeit der Daten noch nicht abgeschlossen sind. Dies gilt sowohl für den Länder- als auch für den Zeitvergleich zwischen 1999 und 2005. In diesem Beitrag wollen wir uns auf die Weiterbildungsquoten der Unternehmen und die der Beschäftigten konzentrieren.

Die europäische Quote der betrieblichen Weiterbildung (Zahl der weiterbildenden Unternehmen im Verhältnis zu

allen Unternehmen) stagniert zwischen den beiden Untersuchungszeitpunkten 1999 und 2005 bei 61 Prozent. In dieser Zeit sind aber gerade in den meisten süd- und osteuropäischen Staaten substanzielle Fortschritte bei der betrieblichen Weiterbildungsquote erzielt worden. So hat sich zum Beispiel die Quote in Rumänien fast vervierfacht. Deutlich rückläufig ist hingegen die Entwicklung in den meisten west- und vor allem nordeuropäischen Staaten. Auch die deutschen Zahlen sind leicht rückläufig, und Deutschland belegt weiterhin nur einen Platz im Mittelfeld. Tschechien und Slowenien haben Deutschland mittlerweile überholt (Abb. 1).

Damit fallen die Unterschiede zwischen den beteiligten Staaten im Jahr 2005 deutlich geringer aus als im Jahr 1999. Die Spanne zwischen »bestem« und »schlechtem« Land ist von 85 Prozentpunkten (1999) auf 69 Pro-

zentpunkte (2005) zurückgegangen. Entgegen politischen Zielsetzungen ist aber derzeit keine Zunahme der betrieblichen Weiterbildungsbeteiligung zu beobachten, obwohl der Betrieb als ein zentraler Lernort des lebenslangen Lernens angesehen wird.

Auch bei den teilnehmenden Beschäftigten wird das bildungspolitische Ziel – Erhöhung der Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen – verfehlt: Im betrieblichen Bereich ist die Teilnahmequote an betrieblich finanzierten Weiterbildungskursen im europäischen Durchschnitt von 39 auf 34 Prozent zurückgegangen (Abb. 2) – wiederum vor allem in Osteuropa, in den meisten südeuropäischen Staaten sowie in Österreich und Luxemburg konnte die Teilnahmequote an betrieblichen Weiterbildungskursen gesteigert werden. An der europäischen Spitze steht nun Tschechien mit einer Quote von 59 Prozent, und auch Slowenien hat

Abbildung 1: Anteil der weiterbildenden Unternehmen (in %) für 1999 und 2005.

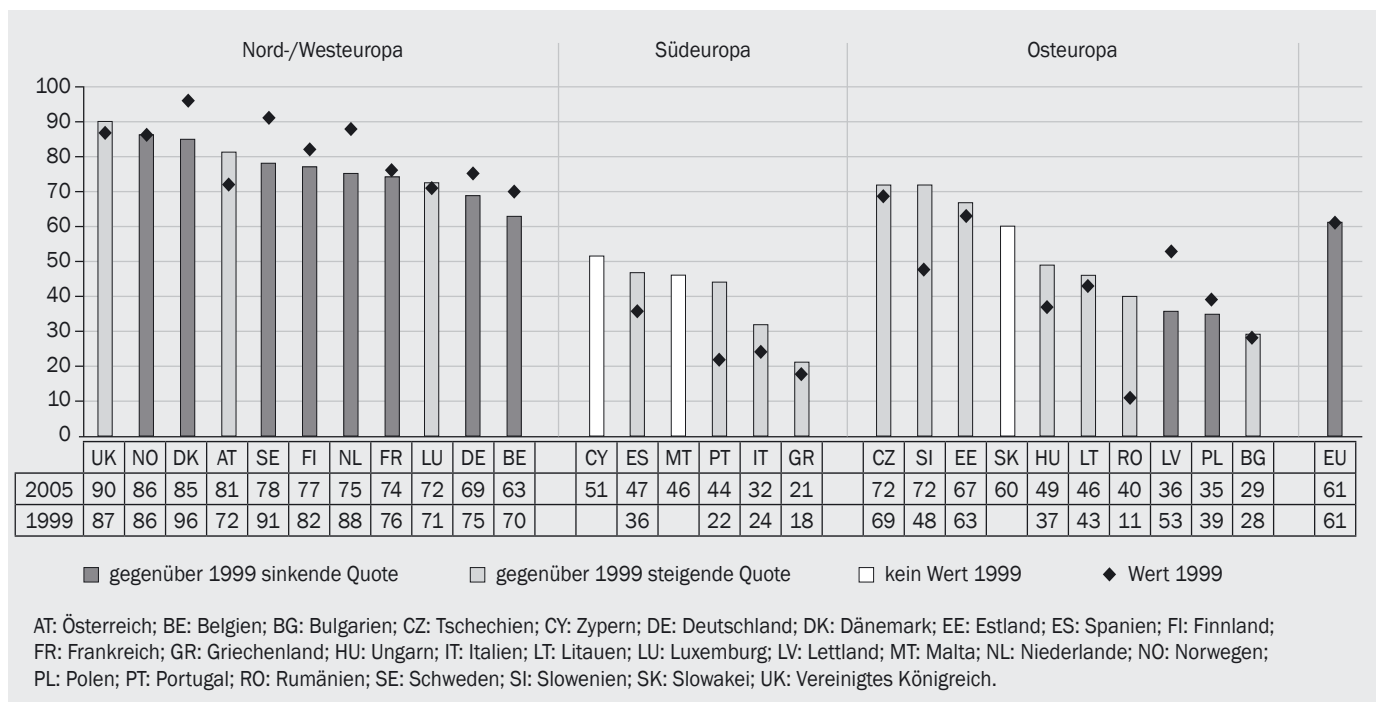
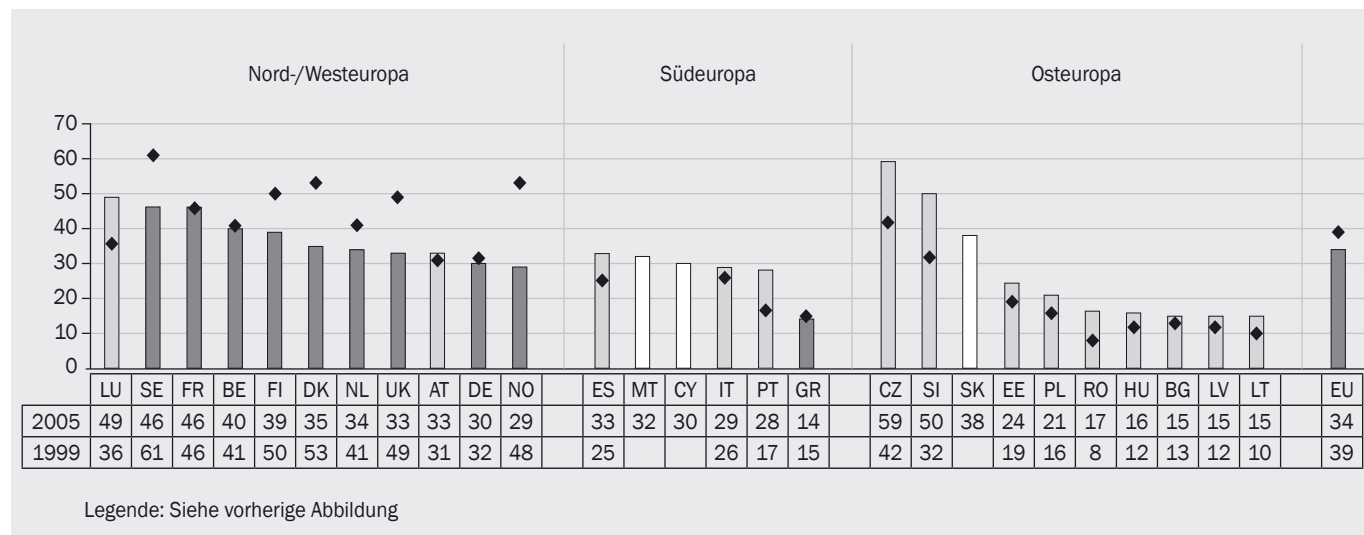


Abbildung 2: Anteil der Teilnehmenden an betrieblichen Weiterbildungskursen (in % der Beschäftigten in allen Unternehmen)

Quelle: Eurostat Datenbank NewCronos, (Abrufdatum 02.07.2008), CVTS3 vorläufige Daten; grafische Aufarbeitung durch BIBB.

Eckdaten des CVTS

- Definition betrieblicher Weiterbildung: Vorausgeplantes, organisiertes Lernen, das vollständig oder teilweise von den Unternehmen finanziert wird. Die rein individuell finanzierte Weiterbildung von Beschäftigten wird nicht erfasst. Neben Seminaren werden auch »andere« arbeitsplatznahe Lernformen erhoben.
- Drei Erhebungen bislang: CVTS1 (1993) mit 12 Ländern, CVTS2 (1999) mit 25 Ländern und CVTS3 (2005) mit 28 Ländern. CVTS4 ist für das Referenzjahr 2010 geplant.
- Erhebungsbereich: Unternehmen mit 10 und mehr Beschäftigten aus allen Branchen außer Agrarbereich, öffentlicher Verwaltung, Militär sowie Gesundheits-/ Sozial-/Bildungswesen.
- Erhebungsziel: Vergleichbare Daten zu den Strukturen betrieblicher Weiterbildung (Kosten, Dauer, Anbieter, Zielgruppen, Strategien, Instrumente etc.) in Europa zu gewinnen.
- Vom Statistischen Bundesamt, das in Deutschland CVTS durchgeführt hat, liegen einige Veröffentlichungen vor (www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Weiterbildung/Aktuell,templateId=renderPrint.psml), und Eurostat

bietet per Internet die Möglichkeit, Ergebnistabellen zu erstellen. Allerdings sind CVTS3-Daten noch als »vorläufig« ausgewiesen.

CVTS bietet ein relativ großes Spektrum an Informationen (vgl. Schmidt 2007). In einem parallel in der Zeitschrift REPORT erscheinenden Artikel (Behringer/Käpplinger 2008) werden wir uns speziell mit weiterbildungsabstinenten Unternehmen befassen. Ein anderer Artikel (Behringer/Moraal/Schönfeld 2008) bietet einen Überblick, unter anderem zum Stundenvolumen, zu den Kosten und den »anderen« arbeitsplatznahen Lernformen, zu geschlechts- und altersspezifischer Beteiligung sowie zu den externen Bildungsanbietern.

Literatur

Behringer, Friederike/Moraal, Dick/Schönfeld, Gudrun (2008): Betriebliche Weiterbildung in Europa: Deutschland weiterhin nur im Mittelfeld. In: BWP, H. 1, S. 9–14

Behringer, Friederike/Käpplinger, Bernd (2008): Betriebliche Weiterbildungsabstinent in Europa: Ergebnisse der Unternehmensbefragung CVTS3. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 57–67

Schmidt, Daniel (2007): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen 2005 – Methodik und erste Ergebnisse. In: Wirtschaft und Statistik, H. 7, S. 699–711

sich weit nach vorne geschoben. In Skandinavien, in den Niederlanden und im Vereinigten Königreich sind die Quoten hingegen wesentlich niedriger als 1999. Deutschland liegt mit einer Teilnahmequote der Beschäftigten von 30 Prozent (1999: 32 Prozent) weiterhin im Mittelfeld.

Die europäische und die deutsche Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung sind insgesamt nicht ermutigend. Dies zeigt sich auch bei anderen CVTS3-Indikatoren, die hier nicht vorgestellt wurden. Zwar zeichnen sich vor allem in Ost- und in Südeuropa positive Entwicklungen ab, aber im Gesamttrend zeigt sich – primär wegen der deutlichen Rückgänge in Skandinavien – allenfalls Stagnation. Über die Ursachen dieser Entwicklungen kann bislang nur spekuliert werden. Weitere Analysen der europäischen Mikrodaten sowie eine vertiefte Überprüfung der Datenqualität sind notwendig, um zu Erklärungen zu kommen. Das BIBB leitet derzeit ein Projekt, das sich im Auftrag von CEDEFOP mit der Evaluation und Interpretation von CVTS3 beschäftigt. Ergebnisse sind Ende 2009 zu erwarten.

Friederike Behringer/
Bernd Käpplinger
(BIBB)

»Berufsbildungs-Pisa«

Internationaler Vergleich geplant

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) plant mit einer Reihe von Partnerländern ein »Berufsbildungs-Pisa«. Die Ergebnisse sollen dazu beitragen, die Berufsbildungssysteme in Europa zu optimieren und zugleich Systemschwächen zu beseitigen.

Im Rahmen einer groß angelegten internationalen Vergleichsstudie (Large-Scale-Assessment) sollen Leistungsfähigkeit und Qualität der Systeme erfasst werden. Diese Studie erscheint notwendig, um einerseits einen Vergleich zwischen den verschiedenen dualen und schulischen Ausbildungssystemen in Europa herstellen zu können und um andererseits mehr Transparenz im Hinblick auf den Output der Systeme zu erreichen. Auf die hohe Bedeutung eines solchen Large-Scale-Assessments für das deutsche Berufsbildungssystem hat der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung in seinen Empfehlungen vom 13. Dezember 2007 hingewiesen.

Inhaltlich geht es um Fragen der Messung von beruflicher Handlungskompetenz und um die Erfassung der relevanten Rahmenbedingungen in den Ländern. Gleichzeitig müssen jedoch zunächst international vergleichbare Berufs- und Tätigkeitsfelder identifiziert werden. Darin liegt eine besondere Herausforderung, denn die entsprechenden Definitionen sind international sehr unterschiedlich. Und last but not least sind alle relevanten institutionellen wie auch individuellen Einflussfaktoren in dem Erhebungsdesign zu berücksichtigen.

Derzeit wird im Rahmen einer Vorstudie überprüft, inwieweit diese komplexen Herausforderungen kompetenzdiagnostisch gelöst werden können. Die endgültige Entscheidung zur tatsächlichen Umsetzung eines Large-Scale-Assessments in der beruflichen Bildung wird nach Vorliegen dieser Ergebnisse voraussichtlich Anfang nächsten Jahres gefällt werden.

Gesa Münchhausen (BIBB)

Kompetenzprofil – Lehren in der Volkshochschule

Ein neues Portfolio für VHS-Kursleitende

»Kompetenzprofil – Lehren in der Volkshochschule« heißt das neue Portfolio für Kursleitende, das der Bundesarbeitskreis »Fortbildung – Qualitätsentwicklung – Beratung« im Deutschen Volkshochschul-Verband (dvv) entwickelt hat. Es steht bundesweit allen Kursleitenden und Volkshochschulen über die Websites der VHS-Landesverbände und des DVV zur Verfügung. Das Kompetenzprofil knüpft an das Rahmenkonzept zur erwachsenenpädagogischen Qualifizierung an, das vor einigen Jahren in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) erstellt worden ist. Dieses dient seitdem allen VHS-Landesverbänden als Grundlage ihrer Fortbildungsangebote in der erwachsenenpädagogischen Qualifizierung, deren Abschluss damit bundesweit anerkannt ist. Das nun vorgelegte Kompetenzprofil geht ergänzend einen Schritt weiter. Es bietet Kursleitenden in der Form eines Portfolios den Rahmen, ihre Kompetenzen und ihre Angebote darzustellen und nachzuweisen. Bezüglich ihrer Kompetenzen gibt das Portfolio die Möglichkeit der Selbsteinschätzung nach Stärken und Entwicklungspotenzialen. Darüber hinaus können Kursleitende Zeugnisse, Tätigkeitsnachweise, Bescheinigungen u.Ä. beifügen und sich über Fortbildungsmöglichkeiten der verschiedenen Landesverbände informieren.

Kursleitende können das Portfolio nutzen

- zur Außendarstellung, z.B. bei einer Bewerbung,
- als Instrument der Kompetenzbilanzierung und -reflexion,
- zur Kompetenzentwicklung und Fortbildungsplanung,
- als Leitfaden für Bewerbungs- und Beratungsgespräche.

Seit Frühsommer dieses Jahres werden die VHS-Landesverbände in den Volkshochschulen für den Einsatz des Kompetenzprofils. Nach einer einjährigen Testphase soll eine erste

Bilanz gezogen werden. So geht der Bayerische Volkshochschulverband davon aus, dass das Kompetenzprofil seiner »Zielsetzung, in der Fortbildung der Kursleiter/innen quantitativ und qualitativ voranzukommen, also die Zahlen zu erhöhen und die Qualität zu sichern, neuen Schub gibt.« Der Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holsteins empfiehlt seinen Kursleitenden: »Bewerben Sie sich neu als Kursleitende/r, sollte der Einsatz des Portfolios obligatorisch sein. Sind Sie bereits aktive/r Stammdozent/in, kommt es vor allem zum Tragen, wenn es um Fragen der Weiterentwicklung geht, z.B. bei der Übernahme neuer bzw. zusätzlicher Veranstaltungen oder bei Fortbildungsfragen.«

Die Volkshochschulen reagieren interessiert auf das Kompetenzprofil. So meint beispielsweise Hans Heinen, Leiter der Kreisvolkshochschule Südwestpfalz: »Uns stand bisher nur ein selbst erarbeiteter Gesprächsleitfaden zur Verfügung, geeignet, um Eckdaten zu erfassen. Das jetzt vorliegende Kompetenzprofil reicht wesentlich tiefer.« Auch Fried Peter Bourseaux, Leiter der Volkshochschule Leinfelden-Echterdingen, sieht die zusätzliche Möglichkeit, »das Profil als eine Art Checkliste im Planungsprozess zu verwenden, um alle relevanten Profildaten vollständig erheben und dadurch gezielt Dozenten ansprechen zu können«. Darüber hinaus betonen beide, dass das Kompetenzprofil »im Rahmen der pädagogischen Qualitätsentwicklung wie auch der eigenen organisatorischen Systematisierung ein nützliches Instrument darstellt«.

Mareike Schams (Verband der VHS von Rheinland-Pfalz e.V.)

Willi Zierer (VHS-Verband Baden-Württemberg e.V.).

Das Kompetenzprofil steht zum Download bereit unter:

 www.dvv-vhs.de/servlet/is/42890/

Neues vom EMAE

Europäischer Masterstudiengang

Vertreter von sechs europäischen Universitäten trafen sich am 9. und 10. Juli in Essen, um Perspektiven für den European Master in Adult Education (EMAE) zu entwickeln. Neue Partner aus Ungarn, Litauen, Tschechien, Serbien und Spanien zeigten sich an einer Beteiligung ab 2009 interessiert. Der EMAE ist ein internationaler Masterstudiengang, der von 2004 bis 2007 unter der Leitung von Ekkehard Nuissl von Rein an der Universität Duisburg-Essen eingeführt wurde. Die wissenschaftliche Begleitung übernahm das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Erwachsenenbildner benötigen für ihre Arbeit zunehmend interkulturelle Kompetenzen und Kenntnisse der europäischen und internationalen Perspektive. Dieser Bedarf zeigt sich, wie auf dem Kooperationstreffen erneut deutlich wurde, europaweit. Besonders überzeugend war für die neuen Interessierten der Beitrag des EMAE zur Professionalisierung von Erwachsenenbildnern durch die Förderung des internationalen wissenschaftlichen Austausches und die Vorbereitung der Absolventen des EMAE auf einen europäischen Arbeitsmarkt.

An der Universität Duisburg-Essen wird die internationale Dimension des Studiengangs auch durch das Angebot der DAAD-Gastprofessur, im Wintersemester 2008/2009 Rick Flowers (Sydney), gestärkt. Der EMAE baut auf einen Bachelor-Abschluss auf. Bewerber sollten, ggf. zusätzlich, gewisse praktische oder theoretische Erfahrungen im Bildungsbereich nachweisen können.

Bisher absolvieren insgesamt ca. 30 Studierende an der Universität Timisoara und an der Universität Duisburg-Essen den EMAE. Als Nächstes soll der Studiengang im Wintersemester an der Universität Florenz starten. Die interessierten Partner setzen sich aktuell für eine Beteiligung ihrer Universitäten am EMAE ein.

Kirsten Mülheims (DIE)

Neue Wege der wissenschaftlichen Weiterbildung

Kooperationsvertrag der Leuphana Universität Lüneburg mit der Otto Group

Zum Wintersemester 2008/09 startet ein international ausgerichtetes Studienprogramm an der Universität Lüneburg, in dessen Rahmen die Hamburger Otto Group ihren Führungskräftenachwuchs ausbilden lässt. Diese neuartige, zunächst auf fünf Jahre konzipierte Kooperation zwischen einem Konzern und einer Hochschule schließt eine Lücke im Angebotsspektrum der wissenschaftlichen Weiterbildung. Etabliert werden eine Professur im Bereich »Strategisches Management« und ein englischsprachiger MBA-Studiengang, der als zweijähriges, berufsbegleitendes Programm angelegt ist. Schwerpunkte sind die Qualifizierung der jährlich 20 teilnehmenden Mitarbeiter der Otto Group im Bereich

»General Management« sowie spezielle Lerninhalte, die den Anforderungen des Konzerns entsprechen.

Für die Leuphana Universität begründet deren Vizepräsident, Holm Keller, die Kooperation damit, dass »öffentliche Universitäten vor dem Hintergrund wachsenden internationalen Wettbewerbs Qualität in der unternehmensspezifischen Weiterbildung als Teil ihres gesellschaftlichen Auftrags verstehen müssen«. Akademische Weiterbildung sei auch ein Instrument wissenschaftlicher Standortpolitik und komme letztlich der Universität insgesamt zugute.



www.leuphana.de/www.ottogroup.com

Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung e.V. (DGWF) zur Kooperation Leuphana Universität – Otto Group

Die Leuphana Universität Lüneburg und die Otto Group Hamburg haben, so heißt es in einer Pressemitteilung der Universität vom 2. Juli 2008, einen »zukunftsweisenden« Vertrag abgeschlossen. Die Zusammenarbeit zwischen Otto und Leuphana umfasse die Einrichtung einer Professur für Strategisches Management und den Aufbau eines neuen MBA-Studiengangs, der sich ausschließlich an Nachwuchskräfte im Führungsbereich der Otto Group wende. Ist diese Form der Zusammenarbeit einer staatlichen Universität mit einer privaten Unternehmensgruppe ein Teil der Zukunft wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland oder wird das Ende der Freiheit von Forschung und Lehre eingeleitet? Meine Antwort lautet: Weder ... noch. Ich halte den Weg für eine durchaus interessante Perspektive und eine sinnvolle Ergänzung der Realisierungsformen wissenschaftlicher Weiterbildung. Er ist aber nicht der allein seligmachende und darf es auch nicht werden. Außerdem möge man Folgendes nicht verkennen: Selbst wenn die

Otto Group die Vollkosten des MBA-Programms deckt, wird es dabei immer nur um die laufenden Kosten gehen. Aber sowohl das Lehrpersonal als auch die Infrastruktur der Universität, soweit sie genutzt wird, hatten Gestehungskosten, die wahrscheinlich weitgehend aus Steuermitteln finanziert worden sind. Insofern findet hier wohl zumindest indirekt eine Subventionierung der Unternehmensgruppe statt. Ob die Freiheit von Forschung und Lehre in Frage gestellt wird, lässt sich von außen kaum beurteilen. Dazu bedürfte es eigentlich der teilnehmenden Beobachtung. Entscheidend ist, dass der Ansatz der kritischen und analysierenden Distanz den Phänomenen der Welt gegenüber, der die Universitäten auszeichnet, gewahrt bleibt. Das schließt auch eine Kritik der Otto Group ein, wenn Anlass dazu besteht. Nicht der Satz »Wes Brot ich ess, des Lied ich sing«, sondern die nie endende Suche nach der Wahrheit muss auch in diesem Zusammenhang oberste Richtschnur des Handelns bleiben.

Helmut Vogt (DGWF)

NRW-Bildungsschecks: Profitieren die Richtigen?

Erste Ergebnisse des Programm-Monitorings

Das Land Nordrhein-Westfalen hat Anfang 2006 mit der Finanzierung sogenannter Bildungsschecks eine europaweit beachtete Initiative gestartet mit dem Ziel, weiterbildungsun- gewohnte Arbeitnehmer/innen aus Klein- und Mittelbetrieben (KMU) für berufliche Weiterbildungsangebote zu gewinnen. Als weiterbildungsun- gewohnt gilt, wer in den vergangenen zwölf Monaten keine Weiterbildung in Anspruch genommen hat. Die Schecks können von Betrieben oder von Beschäftigten individuell beantragt werden und decken die Hälfte der Weiterbildungskosten ab; die andere Hälfte wird von den Betrieben bzw. Einzelpersonen übernommen. Der Aus- gabe von Schecks ist eine obligatori- sche Beratung vorangestellt, die von mehr als 230 Beratungseinrichtungen in NRW geleistet wird.

Jetzt liegen die Ergebnisse des Programm-Monitorings, durchgeführt von der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbh (G.I.B.) in Bottrop, in einer ersten Zwischen- bilanz vor. Sie umfasst den Zeitraum Januar 2006 bis Januar 2008. In dieser Zeit wurden über 30 Millionen Euro aus Mitteln des Europäischen Sozial- fonds eingesetzt, 108.000 Beratungen durchgeführt und beachtliche 207.000 Bildungsschecks ausgestellt mit einer durchschnittlichen Höhe von 331 Euro (der Höchstbetrag liegt bei 500 Euro). Das Monitoring liefert wichtige Erkennt- nisse, die auch für eine bundesweite Implementation von Interesse sind:

- Es wurden 5,5 Prozent der Beschäf- tigten in KMU erreicht,
- 41,9 Prozent der Schecks wurden von Einzelpersonen beantragt,
- über 85 Prozent ziehen für sich einen positiven Nutzen aus der geförderten Weiterbildungsmaß- nahme.

Unterrepräsentiert, obwohl in der avisierten Gruppe weiterbildungsun-

gewohnter Arbeitnehmer/innen über- repräsentiert, sind Beschäftigte mit ausländischer Staatsangehörigkeit (4,1 Prozent). Die Tatsache, dass der individuelle Zugang mit 4,4 Prozent vor dem betrieblich veranlassten (3,4 Pro- zent) rangiert, zeigt, dass die KMU die Entwicklungspotenziale ihrer ausländi- schen Mitarbeiter/innen immer noch nicht hinreichend im Blick haben.

Bezogen auf die Qualifikationsstruk- tur der Schecknutzer haben sich die ursprünglichen Erwartungen nicht erfüllt. Nur 1 Prozent der betrieblichen und 2,7 Prozent der individuellen Nut- zer sind ohne Berufsausbildung; der größte Teil hat eine abgeschlossene Berufsausbildung (45 bzw. 36 Prozent) oder einen universitären Abschluss (26 bzw. 33 Prozent). Der Eindruck verstärkt sich, wenn die berufliche Stel- lung nachgefragt wird: Mit 42 bzw. 46 Prozent dominieren Angestellte mit qua- lifizierten Tätigkeiten, gefolgt von denen mit hochqualifizierten Tätigkeiten (31 bzw. 22 Prozent), während Facharbei- ter (6,8 bzw. 7,3 Prozent) und un- oder angelernte Arbeitnehmer (2,2 bzw. 2,8 Prozent) deutlich unterrepräsentiert sind.

Die obligatorische Beratung, die den Beratungseinrichtungen für betriebliche Beratung mit 40 Euro, für individuelle mit 20 Euro vergütet wird, erscheint unter monetären Aspekten nicht son- derlich lohnend, wenn man die durch- schnittliche Beratungsdauer betrachtet. Sie dauert mehrheitlich zwischen 21 und 30 Minuten, seltener wurden bis zu 60 Minuten aufgewendet. Aus Sicht der Beratenen fällt das Urteil über die Qualität der Beratung außerordent- lich positiv aus. Beinahe 90 Prozent der Betriebe und der Einzelpersonen bewerten sie als gut oder sehr gut. Der Sinn der obligatorischen Beratung scheint allerdings etwas fragwürdig, da 94 Prozent der Betriebe und 96 Prozent der Einzelpersonen bereits vor

der Beratung wussten, welche Maß- nahmen sie haben wollten, und viele sich bereits vor der Beratung für einen Weiterbildungsanbieter entschieden hatten.

Beeindruckend ist die ehrliche Darstel- lung der viel diskutierten Mitnahme- effekte. 51 Prozent der Betriebe und 61 Prozent der Einzelpersonen sagen, sie hätten die Maßnahme auch ohne zusätzliche Förderung gebucht. Dies scheint auf den ersten Blick im Wider- spruch zu stehen zu der Aussage »Der Bildungsscheck hat in unserem Unternehmen bzw. bei mir zusätzliche Weiterbildungsaktivitäten angeregt«, die von über der Hälfte der Betriebe und Einzelpersonen voll bejaht, von 30,1 Prozent bzw. 31 Prozent tendenziell bejaht wird. Dies deutet darauf hin, dass der Scheck Weiterbildungsaktivi- täten zumindest zusätzlich stimuliert hat. Den sehr positiv ausfallenden Einschätzungen zum Nutzen der Weiter- bildungen entsprechend würden 99,5 Prozent der Betriebe und 100 Prozent der Einzelpersonen die Schecks weiter- empfehlen.

Insgesamt zeigt sich, dass sich viele der mit dem Instrument Bildungsscheck verbundenen Hoffnungen erfüllt haben. Allerdings wird auch deutlich, woran es noch mangelt: Der Einbezug gering qualifizierter und ausländischer Mitar- beiter ist immer noch unbefriedigend. Da bedarf es neuer Wege der Anspra- che und der Motivierung, aber auch der Sensibilisierung der betrieblichen Personalverantwortlichen.

Gerhard Reutter (DIE)

Die »Zwischenbilanz zur Umsetzung des För- derinstruments Bildungsscheck NRW« steht als Download zur Verfügung:



www.gib.nrw.de/service/downloads/Arbeits- papiere_%2022_ProgrammMonitoring.pdf

Jetzt 70 Prozent in definierten Kernfeldern

»Steuerung« der politischen Bildung in NRW

Ergänzend zum Weiterbildungsgesetz werden von der Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen seit vielen Jahren Einrichtungen unterstützt, die (fast) ausschließlich Angebote der politischen Bildung organisieren. Diese nicht unerhebliche »Projektförderung« hat zur relativen Stabilität der politischen Weiterbildung des Landes beigetragen (wenngleich auch hier ca. 25 Prozent der Bildungseinrichtungen in den letzten zehn Jahren verschwunden sind). Immer noch gibt es aber 49 solcher Bildungswerke – mit 178.000 Teilnehmenden im Jahre 2007.

Seit 2007 ist diese Förderung an weitere Konditionen geknüpft: So wurden neun »Kernfelder« der politischen Bildung definiert, in denen die geförderten Einrichtungen mindestens 50 Prozent ihres Angebots zu realisieren haben. Ohne solche Vorgaben (»Qualitätssicherung« genannt) sei die zusätzliche Förderung politisch nicht länger zu legitimieren. Als Konzession an die Notwendigkeiten »symbolischer Steuerung« wurde dies von den Einrichtungen hingenommen; in die Formulierung der

Themengebiete wurden einige ihrer Vertreter einbezogen.


Die Auswertung des ersten Jahres zeigt, dass die neue Förderaufgabe von den Einrichtungen (über)erfüllt wurde – auch eine Auswirkung weit gefasster Kategorien, die z.B. »Lebendige Demokratie – Partizipation – Medienkompetenz« oder »Soziale Marktwirtschaft – Arbeitsmarkt – Sozialsysteme« überschrieben sind. Die Überraschung des Sommers 2008: Ohne jede Debatte und Vorankündigung wurde mit der Bekanntgabe der leicht revidierten Kernfelder für 2008 und 2009 die erwähnte Quote auf 70 Prozent heraufgesetzt.

Dieser Vorgang bestätigt im Nachhinein jene Skeptiker/innen, die schon 2006 vor den Gefahren einer allmählichen Engführung durch kleinteilige (und eher tagespolitisch denn fachlich begründete) Themen- und Projektsteuerung warnten. Diese Lage ist noch nicht eingetreten; aber die Stellschrauben eines solchen Vorgangs sind deutlich sichtbar geworden.


Norbert Reichling (Bildungswerk der HU)

Veranstaltungstipps

Eine Fachtagung »Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland« veranstaltet der **Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.** vom **29. bis 31. Oktober** in Leipzig. Die sechste Fachtagung des Verbandes findet im Rahmen der Weltalphabetisierungs-Dekade und in Zusammenarbeit mit dem Bündnis für Alphabetisierung statt.

 www.alphabetisierung.de/projekte/fachtagung.html


Die **EXPOLINGUA**, 21. Internationale Fachmesse für Sprachen und Kulturen findet vom **14. bis 16. November 2008** in Berlin statt.

 www.expolingua.de


Unter dem Thema »Chancen und Wert der Berufsbildung in den Nationalen Qualifikationsrahmen« (NQR) steht der **17. Europä-**

ische Aus- und Weiterbildungskongress

des Westdeutschen Handwerkskammertages am **21. November** in Congress-Centrum Ost in Köln.

 www.handwerk-nrw.de/index.php?id=10

Der **7. Bundeskongress Soziale Arbeit** mit den Leitthemen »Gerechtigkeit – Verantwortung – Sicherheit« findet vom **24. bis 26. September 2009** in Dortmund statt. Ein Call for Papers richtet sich an alle Einrichtungen, Organisationen und Verbände, die sich an der Positionierung der Sozialen Arbeit beteiligen möchten. Organisiert wird der Kongress von der Fakultät für Erziehungswissenschaft und Soziologie der TU Dortmund.

 www.bundeskongress-soziale-arbeit.de/buko09@fb12.uni-dortmund.de

Personalia

Dr. Dieter Eich, Geschäftsführer des DGB-Bildungswerkes, wurde zum 1. Vorsitzenden des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben wiedergewählt. Als 2. Vorsitzende unterstützt ihn **Gundula Frieling**, stellvertretende Verbandsdirektorin des Deutschen Volkshochschul-Verbandes. **Dietmar Hexel**, Mitglied des DGB-Bundesvorstandes, wurde in seinem Amt als Präsident bestätigt.

Günther G. Goth wurde zum Vorstandsvorsitzenden des Bildungswerks der Bayerischen Wirtschaft e.V. (bbw) gewählt. Er tritt die Nachfolge von **Dr. Manfred Scholz** an, der im Januar 2008 verstorben ist.

Dr. Stefanie Hartz hat am 1. Oktober 2008 die Professur für Weiterbildung an der Technischen Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig angetreten.

Cornelia Quennet-Thielen wird zum 1. November 2008 neue Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Sie übernimmt das Amt von **Michael Thielen**, der als Generalsekretär zur Konrad-Adenauer-Stiftung wechselt, und wird u.a. zuständig sein für den Geschäftsbereich 3: Berufliche Bildung, Lebenslanges Lernen, Bildungsforschung, Weiterbildung.

Prof. Dr. Jost Reischmann, Inhaber des Lehrstuhls für Andragogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, hat im Juli seine Abschiedsvorlesung gehalten. Nach seiner Emeritierung wird **Prof. Dr. Walter Bender** die Vertretung der Professur übernehmen.

Prof. Dr. Marc Rittberger ist neuer Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt. Rittberger ist Professor für Informationsmanagement an der Hochschule Darmstadt sowie Leiter der Bildungsinformation am DIPF. Sein Stellvertreter ist **Prof. Dr. Marcus Hasselhorn**, Professor für Psychologie und Leiter des Bereichs Bildung und Entwicklung.

Prof. Dr. Bruno Tetzner, Gründer und langjähriger Direktor der Akademie Remscheid, ist am 25. Juli im Alter von 86 Jahren verstorben.

Grundbildung als Fernsehprojekt

BR-alpha bietet TV-Reihen für Deutsch, Mathematik und Englisch

Im Bereich Bildung ist der Bayerische Rundfunk schon oft Vorreiter gewesen: Der BR produzierte die ersten Bildungssendungen in der deutschen Fernsehlandschaft und betreibt seit über 10 Jahren den Bildungskanal BR-alpha. Bereits über 60.000 Zuschauer haben über das Telekolleg ihre Fachhochschulreife erworben, nun folgt ein weiteres Großvorhaben: das Projekt Grundbildung. In einem modularen Multimedia-Programm können die Zuschauer voraussichtlich ab 2009 ihre Grundbildung vertiefen und mit dem Gelernten in die Prüfungen für den (Qualifizierenden) Hauptschulabschluss gehen. In der ersten Phase bietet BR-alpha drei Fernsehreihen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch an. Die Sendungen führen in die Grundlagen dieser Bereiche ein. Die Inhalte wurden jeweils von renommierten Fachdidaktikern erarbeitet. Basis sind die nationalen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz sowie die Lehrpläne der Bundesländer, die im Wesentlichen die Anforderungen an die Klassen 7 bis 9 für den Hauptschulabschluss umfassen.

Das Projekt richtet sich an mehrere Nutzergruppen. Die moderne und modulare Konzeption macht das Angebot interessant auch für all jene, die ihre Grundbildung auffrischen wollen. Gleichzeitig ist das Projekt aber auch kompakte Lernbegleitung für alle Schüler und deren Eltern in der Sekundarstufe I, also neben der Hauptschule auch der Realschule und des Gymnasiums. Im Lernverbund mit den Volkshochschulen ist auf dem zweiten Bildungsweg die nachträgliche Hauptschulabschlussprüfung möglich.

Das neue Programm bietet *Blended Learning* in einer neuen Dimension. Während herkömmliche Konzepte den Schwerpunkt entweder auf Telelearning oder auf Präsenzunterricht legen, kombiniert das Projekt Grundbildung

diese beiden Lernformen in einer neuen Intensität miteinander. Der Nutzer kann selbst entscheiden, welche Kombination seinen persönlichen Zielen am besten entspricht, und wählt unter vorgeschlagenen Lern-Abläufen aus. Über ein Onlineportal auf der Homepage www.br-online.de können die Zuschauer ihr individuelles Blended-Learning-Konzept zusammenstellen, zu dem das Portal unterschiedliche Bausteine anbietet.

Ein Baustein sind Filme, die auf BR-alpha zur attraktiven Sendezeit von Montag bis Freitag jeweils von 19.15 bis 19.45 Uhr gesendet werden. Gleichzeitig sollen die Filme auch im Internet abrufbar sein und ein Lernen ohne feste Sendezeiten möglich machen. Auch Angebote für das Handy sind vorgesehen. Die neuen Sendungsformen sind in kleine, unterschiedliche Lerneinheiten aufgeteilt, die abwechslungsreiches Lernen ermöglichen und zugleich die verschiedenen Lernertypen ansprechen. Der Bayerische Rundfunk wird sich auf seine Kernaufgaben beschränken und setzt bei den anderen Säulen des Projekts auf professionelle Zusammenarbeit: Die passenden Übungen zu den Fernseheinheiten werden die Nutzer bei der Lernplattform der Volkshochschulen unter www.ich-will-lernen.de bearbeiten können.

Das neue Projekt will insbesondere die Hürden gegenüber dem klassischen Lernen abbauen. Für viele Menschen ist Lernen gleichbedeutend mit negativen Schulerlebnissen, insbesondere bei Menschen mit formal geringerer Bildung. Hier setzt das neue Projekt besonders stark auf das Fernsehen, ein Medium, das gerade bei der jüngeren Bevölkerung eine hohe Akzeptanz hat. Bildung soll positiv besetzt werden, und die Nutzer sollen Spaß beim Lernen haben.

Bis zum Sendestart sind für die komplizierte Multimedia-Konzeption noch


zahlreiche Details zu klären. Das Filmangebot im Internet soll sehr umfangreich und zugleich komfortabel sein, was hohe Ansprüche an Urheberrechte, Programmierung und die Verknüpfung mit den anderen Multimedia-Inhalten stellt. Mit den Volkshochschulen wird diskutiert, ob auf Basis der Sendungen neuartige Kurse mit Teilzertifikaten entstehen können. Und schließlich ist zu klären, welche klassischen Begleitmedien zur optimalen Begleitung des Hauptschulabschlusses eingesetzt werden sollten und welche Produktionen realisierbar sind.

Mit dem neuen Projekt vollenden die BR-Macher eine Art Trias im Bereich Grundbildung: Die erste Stufe, die Alphabetisierungskampagne mit »Das Kreuz mit der Schrift« lief bereits in fast allen Programmen der ARD. Die Sendereihe »Deutschklasse« wendet sich schwerpunktmäßig an Ausländer, die die deutsche Sprache erlernen wollen. Wer dann die nächste Stufe mit dem neuen Projekt geschafft hat, für den hat BR-alpha gleich ein Angebot im Anschluss: das Telekolleg Multimedial, das in einer speziellen Kurskombination zu Beginn auch zum Erwerb der Mittleren Reife führt.


Thomas Neuschwander (BR alpha)

Infos: Bayerischer Rundfunk - Programmbereich Planung und Entwicklung BR-alpha
Mail: Thomas.neuschwander@brnet.de

Neue Websites


 www.politische-bildung.de

Das Informationsportal zur politischen Bildung steht in neuem Design im Internet zur Verfügung. Es wurde nicht nur optisch, sondern auch inhaltlich überarbeitet. Das Gemeinschaftsprojekt der Bundeszentrale und der Landeszentralen für politische Bildung umfasst einen kommentierten Web- und Download-Katalog zu aktuellen Publikationen und Themen der politischen Bildung sowie Hinweise auf Projekte und Veranstaltungen. Lehrende finden Unterrichtsvorschläge, Unterrichtsmaterialien und Planspiele.

 www.che-consult.de

Die CHE Consult GmbH ist eine Ausgründung aus dem CHE Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung GmbH. Zu

aktuellen Themen der Hochschulentwicklung gibt es auf dieser Seite vielfältige Informationen und Texte zum kostenlosen download.

 www.deutscher-weiterbildungstag.de

Dieses Portal bietet umfangreiche Informationen rund um den Weiterbildungstag, der deutschlandweit am 26. September 2008 stattfindet. Unter anderem kann recherchiert werden, welche Veranstaltungen wo stattfinden.

 www.evangelische-akademien.de

Mit neuem Layout und neuen Angeboten präsentieren sich die Evangelischen Akademien. 2.000 Tagungen und Veranstaltungen in diesem Jahr können nach Stichwörtern durchsucht werden, und in einer Publikationsdatenbank sind alle Akademieveröffentlichungen zu finden.

 www.kursnet.arbeitsagentur.de

KURSNET, die Datenbank für berufliche Aus- und Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit, präsentiert sich: Sie wurde zu einem Portal für Aus- und Weiterbildung ausgebaut.

Neu sind die zielgruppenorientierten Einstiege in das Portal, aufgeteilt in Bildungsinteressierte, Unternehmen und Bildungsträger. Neu ist auch ein Newsletter speziell für Bildungsanbieter, der individuell zusammengestellt werden kann.

Aktuelle Publikation

Schachtner, Christina/Höber, Angelika (Hrsg.)

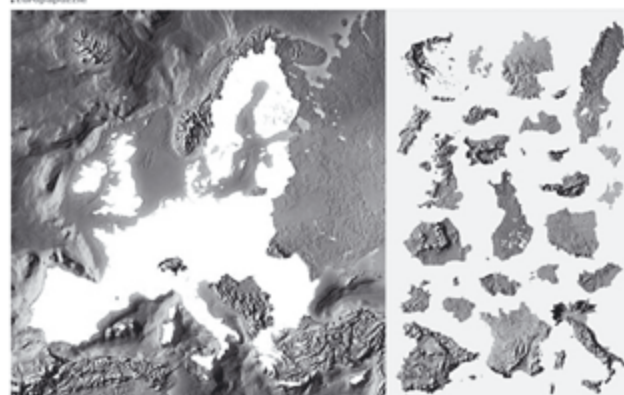
Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum.

Frankfurt/New York: Campus, 2008, 352 S., 29,90 €

Dass sich das Internet als Lern- und Wissensraum etabliert, scheint kaum noch in Frage zu stehen. Die Beiträge in diesem Band gehen u.a. der Frage nach, welches Potenzial kollaborative und kooperative Lernstrukturen enthalten sind. Dies geschieht unter verschiedenen Perspektiven. Neben theoretischen Grundlagen werden interkulturelle und genderspezifische Dimensionen in den Blick genommen, und es wird ein Blick in die Zukunft gewagt.



Oben und rechts: Spielerische Zugänge zur politischen Bildung auf www.politische-bildung.de



Herzlich Willkommen beim Europapuzzle!

Überlassen Sie es nicht allein den Politikerinnen und Politikern, Europa zu bauen. Versuchen Sie es selbst! Dafür müssen Sie nur die einzelnen Länder an die richtige Stelle der Karte ziehen - damit Europa kein weißer Fleck bleibt. (Daten: Stand 2005)

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Aldridge, Fiona/Tuckett, Alan

How adults like to learn. A NIACE briefing on learning and skills development outside of the workplace

Leicester: NIACE, 2008

Im Rahmen der jüngsten statistischen Untersuchungen zur Teilnahme an Erwachsenenbildung in England wurde auch gefragt, wie Erwachsene gerne lernen. Es wurde dabei zwischen Lernen als Teilhabe und Lernen als Aneignung unterschieden. Die Ergebnisse bestätigen, dass Lernen außerhalb der Arbeit stark von informellen Lernmodalitäten bestimmt ist. Aber sie verdeutlichen auch, dass organisiertes Lernen in Kursen weiterhin eine hohe Bedeutung hat.

Bammann, Kai (Hrsg.)

Bildung & Qualifizierung im Gefängnis.

Lösungsbeispiele aus der Praxis

Oldenburg: BIS-Verlag, 2008

Vorgestellt werden aus Entwicklungspartnerschaften entstandene Projekte mit Strafgefangenen oder Straffälligen, deren Ziele die Herstellung von Chancengleichheit und die Verbesserung der Bildungs- und Arbeitsmarktkompetenzen der Gefängnisinsassen, die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit durch Maßnahmen in den Bereichen Lernberatung, Rehabilitation, Vermittlung von sozialen und allgemeinen Kompetenzen, berufliche Qualifizierung und lernhaltige Gefangenearbeit waren.

Born, Julia

Das eLearning Praxishandbuch. Online

unterstützte Lernangebote in Aus- und Fortbildung konzipieren und begleiten. Ein Hand- und Arbeitsbuch

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008

Der Band bietet Online-Moderator/innen und Teletutor/inn/en Anregungen, die Lernende dabei unterstützen sollen, ihr Lernen selbstständig zu organisieren und ihre persönlichen Ziele zu erreichen. Außerdem bietet der Band eine Schritt-für-Schritt-Anleitung, um auf lerntheoretischer Grundlage und mit Hilfe didaktischer Analyse Online-Bildungsangebote zu entwickeln und durchzuführen.

Dewe, Bernd/Weber, Peter J.

Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen.

Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU

Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007

Die Einführung in die Thematik »Lebenslanges Lernen« in der heutigen Wissensgesellschaft zeigt vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen auf, wo die Bedeutung europäischer und internationaler Diskussionen um permanente Bildung liegen.

Egger, Rudolf

Das Image der Volkshochschule in der Stelermark.

Eine empirische Untersuchung über die Bedingungen und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens in einer dynamischen Gesellschaft

Berlin: Lit-Verlag, 2008

Durch die empirische Untersuchung wird die wichtige Funktion der Volkshochschule zur Orientierungshilfe für das lebensweltliche und praktisch-politische Handeln aus der Perspektive der Teilnehmenden in vielfältigen Facetten aufgezeigt.

Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.)

Weiterbildung statt Altersarmut

Hamburg: VSA-Verlag, 2008

Im Spannungsfeld von »Rente mit 67« und der »Initiative 50plus« stellen Wissenschaftler/innen, Politiker/innen und Gewerkschafter/innen, die in diesem Feld schon länger arbeiten, ihre Sicht des Verhältnisses von Alter, Lernen und Arbeiten dar und benennen Voraussetzungen, unter denen flexible Übergänge zwischen Arbeit und Ruhestand möglich und sinnvoll sind.

Fellermayer, Gabriele/Kramer, Esther (Hrsg.)

Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung.

Beiträge zur aktuellen Diskussion

Berlin: Kramer, 2008

Der Sammelband beleuchtet zunächst facettenreich die einzelnen Themenfelder Bildungsberatung, Kompetenzermittlung und Lernberatung. In zusammenfassenden Beiträgen werden die Zusammenhänge und Übergänge zwischen den Beratungsformen dargestellt.

Geißler, Harald

E-Coaching

Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008

Der Sammelband stellt die Erweiterungsmöglichkeiten des traditionellen Coaching durch das Internet vor. Aufgezeigt wird, wie auf diese Weise die spezifische raum-zeitliche sowie personenbezogene Bindung überwunden werden kann. Die konzeptionellen Begründungen für E-Coaching werden mit ersten Praxisberichten und -einschätzungen verbunden.

Hansen, Georg/Spetsmann-Kunkel, Martin

Integration und Segregation. Ein Spannungsverhältnis

Münster u.a.: Waxmann, 2008

Abseits ausgetretener Pfade der gegenwärtigen Integrationsforschung thematisiert der Band theoretische Zugänge und historische Beispiele zu Integrations- und Segregationsfragen sowie Barrieren für die Integration.

Hoffmann, Dagmar/Schubert, Wilfried/

Lohmann, Michael (Hrsg.).

Jungsein in einer alternden Gesellschaft.

Bestandsaufnahme und Perspektiven für das Zusammenleben der Generationen

Weinheim u.a.: Juventa, 2008

Der Band spürt den vielfältigen Formen nach, in denen der demografische Wandel den Alltag und die Lebensentwürfe junger Menschen bereits tiefgreifend prägt und künftig verändern wird. Er gibt einen umfassenden und perspektivenreichen Überblick über die Spannungsverhältnisse zwischen den Generationen und zugleich über die Potenziale des intergenerationalen, partizipativen Miteinanders von Jung und Alt.

Hornung-Prähauser, Veronika (Hrsg.)

Selbstorganisiertes Lernen im Internet.

Einblick in die Landschaft der webbasierten Bildungsinnovationen; Sammlung von ausgewählten Fach- und Praxisbeiträgen zu interaktiven Lehr- und Lernszenarien aus den EduMedia-Konferenzen

Innsbruck u.a.: Studien-Verlag, 2008

Der Sammelband bietet eine theoretische Standortorientierung und praktische Erfahrungsberichte webbasierter Lehr- und Lernszenarien. Im ersten Kapitel werden die durch die Entwicklung des Web 2.0 hervorgerufenen medienpädagogischen Leitthemen und aktuelle Fragestellungen des

selbstorganisierten Lernens im interaktiven Web erörtert. In sieben weiteren Kapiteln stellen E-Learning-Expert/inn/en der internationalen EduMedia-Fachtagung ihre pädagogische Konzeption, Herangehensweise und Erfahrungen mit den entsprechenden E-Learning-Werkzeugen, wie z.B. e-Portfolio, Web-Quest, Open Educational Resources, Wikis, Weblogs und Tagging, Second Life, digitale Spiele, kooperative Informations- und Wissensmanagementwerkzeuge vor.

Iwers-Stelljes, Telse

Gelassen und handlungsfähig. Das Qualifizierungsmodul Integrative Introvisionsberatung (QUIB) zum Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenz im Pädagogikstudium Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008
Im Zentrum des Moduls steht die Schulung Integrativer Introvision, eines Ansatzes der Beratung und Selbstregulation. Dieser Ansatz dient der Auflösung innerer Konflikte sowie der Entwicklung eines gelassenen Wahrnehmungsmodus und stellt als Beratungsmethode ein Repertoire pädagogischer Interaktionsgestaltung bereit. Diagnostische Verfahren der Introvision dienen zugleich der reflektierten Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln.

Jarvis, Peter

Democracy, lifelong learning and the learning society. Active citizenship in a late modern age
London: Routledge, 2008
Im dritten Band der Trilogie zum lebenslangen Lernen werden die herausfordernden Themen untersucht, die aus der Vision der lernenden Gesellschaft auf der Basis der Anthropologie und des unabgeschlossenen Projekts der Menschheitsentwicklung entstehen.

Kühnapfel, Susann (Hrsg.)

Mobile Bildungsberatung. Ein Handlungsleitfaden für die Praxis
Berlin: Kramer, 2008
Der Praxisleitfaden gibt Schritt für Schritt Antwort auf die Frage, wie mobile Bildungsberatung in unterschiedlichen sozialen Räumen etabliert werden kann, um bildungsferne Gruppen anzusprechen. Alle entwickelten Qualitätsstandards orientieren sich am Qualitätsmanagementsystem LQW. Best-Practice-Beispiele und zahlreiche Arbeitshilfen ermöglichen eine Übertragung in andere Regionen.

Münk, Dieter (Hrsg.)

Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Leverkusen: Barbara Budrich, 2008
Der Band bietet einen Querschnitt und Überblick zu zentralen Problemen der aktuellen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. Unter dem Rahmenthema Modernisierung werden u.a. Beiträge zur internationalen und vergleichenden Berufsbildungsforschung, neueste Forschungsergebnisse zum Status quo des Dualen Systems und der Lehr-/Lernforschung sowie theoretisch und empirisch fundierte Forschungserträge zu den Themenbereichen »Professionalisierung des Bildungspersonals« und »Benachteiligtenförderung in der beruflichen Bildung«.

Reischmann, Jost/Bron, Michael (Hrsg.)

Comparative adult education 2008. Experiences and examples
Frankfurt u.a.: Lang, 2008
Der Sammelband vereinigt Beiträge zur Entwicklung international vergleichender Erwachsenenbildungsforschung. Im ersten Teil werden grundsätzliche Fragestellungen und Entwicklungslinien diskutiert. Der zweite Teil enthält erfahrungsbegründete Anregungen für erfolgreiche vergleichende Forschungsstrategien. Der dritte Teil stellt wichtige Methoden und Themenstellungen aus den verschiedenen Regionen der Welt vor. Zum Abschluss werden internationale Institutionen der Erwachsenenbildung kurz charakterisiert.

Schneider, Johanna

Sozialintegrative Alphabetisierungsarbeit. Bildungs- und sozialpolitische sowie fachliche Herausforderungen
Münster u.a.: Waxmann, 2008
Schwerpunktmäßig diskutiert der Band die Größenordnungen des funktionalen Analphabetismus und Lebenssituationen von Menschen mit unzureichenden Schriftsprachkompetenzen. Relevante Aspekte ergeben sich durch milieuspezifische Rahmenbedingungen, Sozialisationsdefizite und Lernschwierigkeiten. Es werden Vorschläge für integrative Konzepte von Bildungs- und Sozialsystem entwickelt und hinsichtlich der Einbindung verschiedener relevanter Institutionen konkretisiert. Anerkannte Expert/inn/en der bundesweiten Alphabetisierungs-

arbeit beteiligen sich mit anknüpfenden Themen.

Scholz, Helga (Hrsg.)

Qualität für Bildungsdienstleistungen. DIN EN ISO 9001 für die allgemeine und berufliche Bildung
Berlin: Beuth, 2008
Der Band bietet eine branchenbezogene Interpretation der Qualitätsmanagementnorm. Es wird ein Modell entwickelt, die Qualität der Bildungsadministration zu sichern und die pädagogische Relevanz des vermittelten Bildungsprodukts bewertbar bzw. messbar zu machen. Konkrete Prozessbeschreibungen, Tipps für Trainer, Checklisten und Tools für die Entwicklung der Bildungsdienstleistungen unterstützen den normkonformen Umgang mit dieser Norm im Bildungswesen.

Smith, M. Cecil/DeFrates-Densch, Nancy (Hrsg.)

Handbook of research on adult learning and development
New York: Routledge, 2008
Das von Autor/inn/en unterschiedlicher Disziplinen geprägte Handbuch ist um sechs große Themenkomplexe gruppiert: Theoretische Perspektiven, Forschungsmethoden, Forschungen über Entwicklungsprozesse im Erwachsenenalter, Forschungen über Erwachsenenlernen, gerontologische Forschungen und Politikverständnisse des Alterns.

Klaus Heuer (DIE)

Marketing- und Vertriebskompetenzen für die Weinbranche

Abschlussveranstaltung des europäischen Pilotprojektes EUREVINQ

Am 19. Juni 2008 fand in Brüssel die öffentliche Abschlussveranstaltung des Pilotprojektes »EUREVINQ – Zertifizierte Qualifikationen in der europäischen Weinbranche« statt. Das Projekt und seine Ergebnisse wurden einem breiten europäischen Publikum vorgestellt. Ziel des aus EU-Mitteln geförderten Projektes ist die verbesserte Qualifizierung der Akteure im Zielsektor. Damit soll ein Beitrag zur Sicherung der Existenz und Wettbewerbsfähigkeit der vor allem kleinen und mittelständischen Betriebe geleistet und die Transparenz von Qualifikationen der beruflichen Bildung erhöht werden. Transnational gültige Bildungsstandards können zu einer

Professionalisierung der Beschäftigten beitragen und fördern deren Mobilität. Auf europäischem Niveau entsteht hier eine modulare Fortbildungskonzeption zur Entwicklung von Marketing- und Vertriebskompetenzen. Hierzu wurden in den vergangenen Monaten unter Mitarbeit der 13 Partner aus zehn europäischen Ländern (in erster Linie Weiterbildungseinrichtungen und Regionalregierungen) Fortbildungsmodule entwickelt und in insgesamt sieben Testseminaren erprobt. Die Evaluierung der Testseminare sowie aller Produkte des Projektes und der transnationalen Zusammenarbeit erfolgt durch das DIE, das auch Qualitätsstandards für das Fortbildungskonzept und die durchführenden Weiterbildungseinrichtungen entwickelt hat.

Die erste Bewertung des Projektes durch die Nationale Agentur (NA) beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Herbst 2007 war sehr positiv. Das Projekt greife ganz im Sinne des Pro-

gramms Leonardo da Vinci »Themen wie die Transparenz von Qualifikationen, sektorspezifische Weiterbildung oder Bildungsangebote für kleine und



Klaus Fahle, Direktor der Nationalen Agentur beim BIBB, lobte die realitätsnahen Produkte des Projektes EUREVINQ

mittelständische Unternehmen auf«, betonte Klaus Fahle, der Direktor der NA, in seinen Begrüßungsworten zur Abschlussveranstaltung. Er lobte das Projekt als herausragend und mit einem wirklich europäischen Ansatz und forderte die Anwesenden auf, die Projektergebnisse auf andere Branchen zu übertragen.

Im Rahmen der Veranstaltung wurde dem Curriculum des »EU-Wine-Liner« ein europäisches Gütesiegel verliehen, überreicht von Prof. Alf Carlsson von der Universität Göteborg. Demnach entsprechen die fünf entwickelten Weiterbildungsmodule dem aktuellen Stand qualifizierter curricularer Standards. Das Gütesiegel steht im Zusammenhang mit einem Zertifizierungsverfahren, das vom DIE in Zusammenarbeit mit EARLALL (European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning) und der Universität Göteborg unter Beteiligung aller Projektpartner entwickelt wurde. Weiterbildungseinrichtungen, die die Fortbil-

dung zum »EU-Wine-Liner« in Zukunft anbieten werden, können das Gütesiegel für das eigene Marketing einsetzen und für die Teilnehmerzertifizierung verwenden. *Christina Müller (DIE)*

Aktuelle Informationen zum Projekt finden sich unter

 www.eurevinq.eu

Foto: Christina Müller

DIE hat nun 20 Mitglieder

Mit Beschluss der Mitgliederversammlung vom Juni 2008 wurden zwei neue Mitglieder im Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e.V. aufgenommen. Beworben hatten sich die Johannes-Gutenberg Universität Mainz und der Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.) Dortmund. Damit wird auch die paritätische Besetzung der Gremien mit Vertretern aus Wissenschaft und Praxis gewahrt.

Personalia intern

Seit 1. Juli ist **Christina Müller** wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm Professionalität.

Zum 1. August 2008 hat Frau **Brigitte Rishmawi** als Vorstandsassistentin ihre Tätigkeit am DIE begonnen.

Das DIE verlassen haben (zum 31.8.):

Astrid Feldmann als Programmassistentin und **Melanie Jana-Tröller**, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm Lehren und Lernen.

DIE wird »Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen«

Viele andere Institute der Leibniz-Gemeinschaft haben es bereits getan: Die Rede ist von einer Umbenennung in »Leibniz-Institut für ...«, um die Zugehörigkeit zu dieser attraktiven außeruniversitären Forschungsgemeinschaft sofort sichtbar zu machen. Denn dass hohe Qualitätsanforderungen an die Einrichtungen der Leibniz-Gemeinschaft gestellt und immer wieder im Evaluationsprozess überprüft werden, hat sich herumgesprochen. Wer sich nicht ganz neu benennen will, z.B. Institute, die die Landesbezeichnung im Namen tragen, wählt zunehmend einen Namenszusatz, wie das »Deutsche Primatenzentrum – Leibniz-Institut für Primatenforschung, Göttingen (DPZ)«.

Mit dem Namen

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen ist nun auch beim DIE ein umfassendes Konstrukt realisiert worden, mit dem der Name weiterhin beibehalten werden kann, denn dieser ist national und international gut eingeführt. Er trägt zum einen ein Stück Geschichte mit sich und repräsentiert zum anderen die Bedeutung des DIE als zentrales Serviceinstitut in Deutschland.

Begrifflichkeiten verändern sich: Erwachsenenbildung, Weiterbildung und

lebenslanges Lernen markieren einen Weg in Bildungsdiskussion und Bildungspolitik. »Das ist Beschreibung der Entwicklung der letzten fünfzehn Jahre, aber auch – mit Blick auf die notwendigen Entwicklungen im deutschen Bildungssystem – Programm für die Arbeit des Instituts in den nächsten Jahren«, so Professor Ekkehard Nussli von Rein im Hinblick auf den Begriff Lebenslanges Lernen.

Damit wird dem Bildungsverständnis, dass Lernen ein kontinuierlicher Prozess ist und fließend von einer Bildungsphase in die nächste übergeht, Rechnung getragen.

In der Frage der eigenen Zuständigkeit als Institut wird damit auch die Diskussion aufgegriffen, die Erwachsenenbildung nicht mehr statisch als vierte Säule des Bildungssystems versteht. Eine weitere Positionierung erfolgt durch die klare Herausstellung der Zugehörigkeit zur Leibniz-Gemeinschaft als einem großen Verbund, der forschungsbasierte Dienstleistungen von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung erbringt.

In allen Gremien des DIE wurde diese Lösung diskutiert und begrüßt, so dass der Namenszusatz im Juli 2008 in die Satzung des Vereins aufgenommen wurde.

Daniela Jung (DIE)

Senior Researcher am DIE

In der zweiten Jahreshälfte 2008 bekommt das DIE Zuwachs: Drei externe Senior Researcher verstärken das Team der Wissenschaftler/innen und bringen ihre Kompetenzen in die Programme ein. Ausgezeichnete Expert/innen wurden gewonnen:

- **Prof. Henning Pätzold**, TU Kaiserslautern, im Programm Professionalität,
- **Prof. Richard Stang**, HdM Stuttgart, im Programm Kooperation und Konkurrenz,
- **Prof. Martin Kronauer**, FH für Wirtschaft Berlin, im Programm Inklusion.

Die Senior Researcher werden als externe Expert/inn/en in das Institut eingebunden, bleiben aber an ihren Hochschulen beschäftigt. Sie organisieren die Zusammenarbeit mit ihren Gruppen selbstständig und setzen Arbeitsschwerpunkte mit ihrem Team. In regelmäßigen Arbeitssitzungen werden laufende Arbeiten und zukunftsweisende Projektideen besprochen und wissenschaftliche Forschungen und Ergebnisse reflektiert. Das DIE verfolgt damit einen verstärkten internen wie externen Austausch und die Generierung neuer Ideen im Bezug auf Themen und Partner.

DIE-Neuerscheinungen

Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2008

Bernhard von Rosenblatt / Frauke Bilger

Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007**

Best.-Nr. 14/1103, 246 S., 29,90 €

Dieter Gnahn/Helmut Kuwan/Sabine Seidel (Hrsg.)

Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**

Best.-Nr. 14/1104, 231 S., 29,90 €,

als Doppelband: 49,90 €

Für die Ablösung des Berichtssystems Weiterbildung durch das Adult Education Survey ist die Erhebung 2007 der Prototyp. Das DIE publiziert in einem dialektischen Doppelband Ergebnisse und Kritik zugleich.

Wiltrud Gieseke

Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung.

Reihe: Studentexte für Erwachsenenbildung
Best.-Nr. 42/0022

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2008
121 Seiten, 18,90 €

Der Studentext erkundet Möglichkeiten der Inhaltentwicklung von Weiterbildungsangeboten vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen und individuellen Bedarfen.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung. Heft 3/2008.

Thema: **Naturwissenschaftliche Bildung**

Heftherausgeberin: Elke Gruber

Best.-Nr. 23/3103, 96 S., 14,90 €

Neu und online

Jens Friebe/Melanie Jana-Tröller

Weiterbildung in der alternden deutschen

Gesellschaft. Bestandsaufnahme der demografischen Entwicklungen, des Lernens im höheren Lebensalter und der Perspektiven für die Weiterbildung.



www.die-bonn.de/doks/friebe0801.pdf

Meike Weiland/Ingrid Ambos

Weiterbildungstatistik im Verbund 2006 – Kompakt



www.die-bonn.de/doks/weiland0801.pdf

Kirsten Mülheims

Bildungskonzeptionen von Europarat und Europäischer Union im Spannungsfeld von Kultur- und Wirtschaftsorientierung



www.die-bonn.de/doks/muehlheims0701



STICHWORT »EQF, DQR UND ERWACHSENEN- BILDUNG«

Dirk Koob



PD Dr. Dirk Koob ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm »Professionalität« am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: koob@die-bonn.de

Geht es nach dem im April 2008 vom Europäischen Parlament und Rat gebilligten »**European Qualifications Framework for Lifelong Learning**« (**EQF**), dann wird immer wichtiger, was jemand tatsächlich weiß und kann. Wo, wie lange oder mit welchen formalen Abschlüssen bestimmte Kompetenzen erworben wurden, soll keine Rolle mehr spielen. Ziel des EQF ist es zunächst, die unterschiedlichen nationalen Qualifikationssysteme zu verbinden, indem national bescheinigte Qualifikationen in eine **kompetenzorientierte Einheitssprache** übersetzt werden.

Die Systematik des **Referenzsystems** besteht in der Verbindung dreier Elemente: 1. **Niveaustufen**, 2. **Lernergebnisse** (unterteilt in Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz [»Kompetenz« meint dabei vor allem Verantwortung und Handlungsautonomie]) sowie 3. die Lernergebnisse spezifizierende **Deskriptoren**. Die acht Niveaustufen umfassen sowohl ganz grundlegende als auch die i.d.R. mit den höchsten akademischen oder beruflichen Abschlüssen einhergehenden Kenntnisse und Fertigkeiten (vgl. das »Dokument zum Thema« und S. 32/33).

Mit diesem Rahmen soll es leichter werden, zwischen verschiedenen institutionellen Bildungsbereichen sowie nationalen Bildungssystemen hin und her zu wechseln. **Mobilität und Transparenz auf dem europäischen Arbeitsmarkt** könnten sich durch die Einführung dieses Referenzsystems deutlich steigern.

Über die Ausarbeitung **nationaler Qualifikationsrahmen (NQR)** soll die Einführung des EQF auf nationaler (aber auch sektoraler) Ebene koordiniert werden. Ein NQR soll also Qualifikationen unter nationalen Gesichtspunkten systematisieren und bis 2010 an den EQF koppeln. Obgleich der EQF **keinen Verbindlichkeitscharakter** hat, wird den europäischen Staaten empfohlen, bis 2012 in allen individuellen Qualifikations- oder Kompetenzbescheinigungen darauf zu verweisen, welchen Stellenwert Erlerntes im Sinne des EQF besitzt. Deutschland folgt dieser Empfehlung mit der Ausarbeitung des **Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR)** unter der Federführung des Bundesbildungsministeriums

(vgl. aus der Arbeitsgruppe DQR den Beitrag von Deißinger, S. 25 ff.). Für die **Erwachsenenbildung** ergeben sich mit EQF und DQR drei wesentliche Diskussionsstränge:

(1) Mit der bildungspolitischen Umsteuerung auf den Output von Bildung und Lernen steigt die relative **Bedeutung informell und nichtformal erworbener Kompetenzen**. Damit einher gehen dürfte ein wachsendes Interesse an Zertifizierung solcher Kompetenzen. Noch ist offen, ob erwachsenenpädagogische Einrichtungen solche **Zertifizierungen** in größerem Umfang übernehmen könnten und von wem sie hierzu zu **akkreditieren** wären.

(2) Berufsbezogene **Weiterbildungsangebote** dürfen künftig so **geplant und beworben** werden, dass ihre Passung in den Qualifikationsrahmen möglich und die nahtlose Verknüpfung mit anderen Ausbildungsmodulen (aus Aus- oder Weiterbildung) sichergestellt wird.

(3) Für die diffuse Berufsgruppe der **Beschäftigten in der Weiterbildung** selbst ist der Qualifikationsrahmen auszulegen (vgl. hierzu die Beiträge von Seitter/Kraft, Bechtel und Strauch in diesem Heft). Auch das DIE engagiert sich in diesem Bereich: In Kooperation mit sechs internationalen Partnern führt es derzeit eine Delphi-Studie zur Bestimmung eines transnational gültigen Katalogs von **Kernkompetenzen für Lehrende** in der Weiterbildung durch. Dieser soll dann in die Entwicklung eines Vorschlags für einen Qualifikationsrahmen münden, der es zusätzlich ermöglicht, Weiterbildungsmaßnahmen für diese spezielle Zielgruppe zu strukturieren.

Abschließend sei noch eine kritische Anmerkung gestattet. Laut Europäischem Rat soll die EU nicht zuletzt durch die Förderung des lebenslangen Lernens zum wettbewerbsstärksten Wirtschaftsraum der Welt werden (Lissabon-Strategie aus dem Jahr 2000). Der EQF ist somit eingebettet in einen kaum mehr hinterfragten politischen Diskurs, in dem Menschen zunehmend auf ihre **ökonomisch verwertbaren Kompetenzen** reduziert zu werden drohen. Im EQF ist der Einzelne dann letztlich das, was er auf dem Arbeitsmarkt an verwertbarem und distinktionsfähigem Wissen und Können anzubieten hat. Selbst die hintersten Winkel seines Lebens werden nun daraufhin ausgeleuchtet. Der Einzelne bekommt einen instrumentellen Um-zu-Charakter, ist – existenzialistisch formuliert – bloß noch »zuhanden«.

Diese Anmerkung bedeutet mitnichten eine Absage an die hinter dem EQF stehenden Ambitionen. Aber es bleibt eine Herausforderung für die europäischen Staaten, **überschießende utilitaristische Tendenzen** des EQF im Auge zu behalten. Es sind eben nicht nur Fragen der technischen Umsetzung, die wir im Rahmen der Diskussionen um ein vereinheitlichendes, transnationales Referenzsystem zu beantworten haben. Wir müssen ebenso klären, welches **Menschenbild** hierüber propagiert wird, und welche Gesellschaft(en) wir eigentlich wollen.

Literatur zum Thema

BMBF (Hrsg.) (2007): **Deutsche Stellungnahme zu einem Europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET)**. Bonn

Dehnbostel, P./Meyer, R. (2007): **Gleichwertigkeit beruflicher Kompetenzen stärken: europäischer und deutscher Qualifikationsrahmen**. In: Weiterbildung, H. 6, S. 8–11

Esser, F. H. (2008): **DQR konkret: Vorschlag der Spitzenorganisation der Deutschen Wirtschaft**. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 3, S. 48–51

Haase, E. (2007): **Zertifizierungen in der Erwachsenenbildung: die europäische Dimension von Kompetenznachweisen**. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 4, S. 337–344

Hanf, G./Rein, V. (2007): **Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik**. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, S. 7–12

Kraler, Ch./Schratz, M. (Hrsg.) (2008): **Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln**. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster

Linten, M./Prüstel, S. (2008): **Auswahlbibliographie »Der europäische Berufsbildungsraum«**. Bonn, URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliographie-eu-berufsbildungsraum.pdf (Stand: 13.08.2008)

Nehls, H. (2008): **Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens**. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 2, S. 48–51

Nuissl, E./Lattke, S. (Hrsg.) (2008): **Qualifying Adult Learning Professionals in Europe**. Bielefeld

Pätzold, G./Busian, A./Burg, J. von der (2007): **Europäischer Qualifikationsrahmen und Potentiale der Qualifikationsforschung in der beruflichen Bildung**. Paderborn

Reichert, A. (2008): **Trainerkompetenzen in der Wissensgesellschaft**. Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierung von Trainern im quartären Bildungssektor. Frankfurt a.M.

Winterton, J. (2005): **From Bologna to Copenhagen: Process towards a European credit transfer system for VET**. In: International Journal of Training Research, H. 2, S. 47–64

NATIONALER UND SEKTORALER QUALIFIKATIONSRAHMEN IM GESPRÄCH

Theo W. Länge: DQR wenig anschlussfähig für die politische Bildung

DIE: Die Erwachsenenbildung scheint bei der Diskussion um die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens außen vor zu sein. Es gibt zwar im Arbeitskreis DQR (vgl. den Kasten S. 26) einen Vertreter des Rates der Weiterbildung (KAW), ein aktives Mandat für die Erwachsenenbildung ist aber kaum ausgeübt worden. Es besteht das Risiko, dass die Erwachsenenbildung nach der Qualitätsdiskussion erneut eine zentrale bildungspolitische Entwicklung verschläft. Sie sprechen als Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung für einen wichtigen Teilbereich der Erwachsenenbildung. Wie wird die Diskussion hier aufgenommen?

Länge: Verschlafen wird die Diskussion sicherlich nicht. Aber bislang haben wir uns in der außerschulischen politischen Bildung noch nicht offensiv mit einer Position im öffentlichen Raum geäußert. Für die politische Bildung kann ich sagen, dass seit circa einhalb Jahren das Thema auf der Agenda steht. Die Arbeitsgruppe Grundsatz des Bundesausschusses Politische Bildung arbeitet daran. Es gibt vieles zu klären: Wir müssten theoretisch beschreiben können, zu welchen Kompetenzen unsere Bildungsangebote führen sollen und welchen Niveaustufen sie zuzuordnen wären. Es herrscht aber derzeit noch kein Konsens darüber, welchen Kompetenzbegriff wir zu Grunde legen können und ob sich das, was wir tun, überhaupt mit einem Kompetenzbegriff beschreiben lässt.

DIE: An welchem Punkt sehen Sie denn Möglichkeiten einer positiven Rezeption des EQF/DQR durch die politische Erwachsenenbildung?

Länge: Bildungsbenachteiligte lassen sich über non-formale Angebote und



Theo W. Länge ist Bundesgeschäftsführer von Arbeit und Leben und Vorsitzender des Bundesausschusses Politische Bildung (bap)

informelles Lernen weit besser an Bildung heranführen als über abschlussbezogenes Lernen. Insofern passt es gut, dass nach dem Willen der Bildungspolitik der gesamte non-formale Bereich in den Qualifikationsrahmen einbezogen werden soll. So hat der Rat der Europäischen Union etwa Empfehlungen zu den Schlüsselkompetenzen

DQR: eher ein Rückschritt

für lebenslanges Lernen verabschiedet, die die Bedeutung der »Bürgerkompetenz« besonders herausstellen. Hier liegt sicherlich auch der zentrale Ansatzpunkt für die politische Bildung. Insofern bietet der EQF grundsätzlich einen besseren Rahmen für unsere Aktivitäten als der DQR. Denn so, wie es sich im Moment abzeichnet, handelt es sich dabei eher um einen Rückschritt.

DIE: Inwiefern? Sind denn schon Eckpunkte des DQR durchgesickert?

Länge: Obwohl der Arbeitsprozess noch nicht abgeschlossen ist, kristallisieren sich mittlerweile die Grundzüge des künftigen DQR heraus. Demnach basiert die DQR-Matrix auf den beiden Säulen »Fachkompetenzen« und »Personale Kompetenzen«, die sich durch alle acht Stufen ziehen. Die Fachkompetenz gliedert sich jeweils in Wissen und Fertigkeiten, wobei z.B. die Wissens-Niveaustufen vom einfachen Faktenwissen (Stufe 1) über das Regel- und Begründungswissen (Stufe 2 und 3), das integrierte Regel- und Handlungswissen (Stufe 4) oder das Fakten und Theorien umfassende Wissen (Stufe 5 und 6) bis zum hoch oder höchst spezialisierten Fachwissen (Stufe 7 und 8) reichen. Diese Abstufung ist nicht unmittelbar auf die außerschulische politische Bildung übertragbar. Dies liegt unter anderem daran, dass professionsgemäß kein verordnetes und festgelegtes Curriculum im Bereich der non-formalen Bildung vorliegt, in der Regel nicht abschlussbezogen gearbeitet wird und es auch kein am Lernergebnis orientiertes Zertifikat gibt. Und auch die andere Säule, die personalen Kompetenzen, bietet kaum einen Anknüpfungspunkt für die politische Bildung. Diese Säule gliedert sich in Sozialkompetenz und Selbstkompetenz, wobei Letztere zwar Spurenelemente einer sozialen Selbstreflexion enthält, sich in der Hauptsache aber auf Lernfähigkeit konzentriert. Und die Sozialkompetenz, die man spontan mit der Aufgabe politischer Bildung in Verbindung bringen könnte, hat mit dem gesellschaftlichen Raum und seiner politischen Gestaltung hier überhaupt nichts zu tun. Sie umfasst Team-/Führungsfähigkeit und Kommunikation und ist auf

das Leitbild Beschäftigungsfähigkeit ausgerichtet, denn die Niveaustufen sind von betrieblichen Anforderungen und den sich daraus ergebenden Interaktionsformen geleitet.

DIE: Wie soll die Diskussion jetzt weitergehen?

Länge: Die politische Bildung wird die Entwicklung des DQR weiterhin aufmerksam registrieren und Möglichkeiten prüfen, praktisch Einfluss zu nehmen. Hierzu muss sie sich stärker als bisher über die Kompetenz-

merkmale ihrer Profession und deren Einbettung in das (Weiter-)Bildungssystem verständigen. Denn noch bleibt etwas Zeit. Voraussetzung für eine Einflussnahme ist aber auch, dass die DQR-Arbeitsgruppe zum Maßstab ihrer Überlegungen macht, dass alle erworbenen Kompetenzen, unabhängig davon, ob sie in Bildungseinrichtungen, im beruflichen oder sozialen Umfeld, in der allgemeinen, politischen oder beruflichen Bildung, beim formalen, non-formalen oder informellen Lernen erworben wurden, gleichermaßen Rele-

vanz erhalten und die einseitige Orientierung an Beschäftigungsfähigkeit und abschlussbezogenen Qualifikationen aufgibt. Entsprechende Initiativen werden wir demnächst sicher ergreifen. In diesem Zusammenhang weise ich auch gerne auf die Zeitschrift des Bundesausschusses Politische Bildung, die »Praxis Politische Bildung« hin, die sich in ihrer nächsten Ausgabe intensiv mit dem Thema beschäftigen wird.

DIE: Danke für das Gespräch.

Gerald Thiel: Einblicke in die Entwicklung eines sektoralen Qualifikationsrahmens

DIE: Die DEKRA Akademie verfolgt derzeit mehrere internationale Projekte, die auf die Schaffung eines sektoralen Qualifikationsrahmens in der Automobilbranche zielen. Uns von der DIE-Redaktion interessiert jetzt nicht so sehr diese Branche, sondern vielmehr das Unterfangen, quer zu den nationalen und sektorübergreifenden Qualifikationsrahmen sektorale, aber europäische Rahmen zu etablieren. Wie vertragen sich die Ansätze miteinander?

Thiel: Beide Systeme ergänzen sich und sollen nicht in Konkurrenz zueinander stehen: Jede Art von Personalrekrutierung und -entwicklung muss immer auf die berufliche Bildung Bezug nehmen, die es in dem Land gibt, wo das Unternehmen tätig ist, seine Arbeitskräfte gewinnt und weiterbildet. Eine Ausbildung von sektoralen Standards ohne Beziehung zu nationalen Beschreibungen von Berufsprofilen ist deshalb nicht sinnvoll, und da die im nationalen Bereich zur Zeit entwickelten Beschreibungsinstrumente wie der von der Bundesregierung unterstützte Deutsche Qualifikationsrahmen durch ihren Bezug zum EQF letztlich auf der Grundlage desselben Kategoriensystems arbeiten wie alle sektoralen Frameworks, wird es in Zukunft auch durchaus möglich sein, Schnittmengen zwischen nationalen und sektoralen EQF-orientierten Beschreibungen von Berufsprofilen zu identifizieren.



Gerald Thiel ist bei der DEKRA Akademie verantwortlich für Projektentwicklung und Projektkoordination

DIE: Welche Aufgaben gelingen bisher gut und welches sind die größten Schwierigkeiten?

Thiel: Im Rahmen des Projekts »European Automotive Sector Competence Meta-Framework« (EASCMF – www.eascmf.eu) wurden im Autosektor vorhandene Berufsprofile Niveaustufen zugeordnet, und zwar für alle Partnerländer des Projekts, d.h. Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich und Slowenien. Nimmt man nur die beiden EQF-Kategorien »knowledge« und »skills« (»Wissen« und »Fertigkeiten«), dann ist die Zuordnung aller in den einzelnen Ländern vorhandenen Profile verhältnismäßig einfach, denn erforderliches Wissen und benötigte Fertigkeiten lassen sich leicht in Listen zusammenfassen, aus denen sich die Unterschiede

ablesen lassen. Man kann sehen, dass es eine Menge Übereinstimmungen gibt, sofern überhaupt ein gemeinsames Referenzprofil erschlossen werden kann. Was nicht immer der Fall ist, denn es gibt ja auch Länder ohne relevante Autoproduktion.

Aber auch wenn man große Übereinstimmungen feststellt, weiß man noch nicht, ob diejenigen, die über das übereinstimmende Wissen und die gleichen Fertigkeiten verfügen, tatsächlich dasselbe können, denn berufliche Handlungskompetenz ist mehr als eine Summe von Teilen, die sich aus den technologischen Anforderungen des Arbeitsprozesses ergibt. Sie ergibt sich erst in Relation zu dem Kontext, in dem Arbeit stattfindet, und erfordert einen Bezug zu einer Wissen und Fertigkeiten integrierenden beruflichen Zielsetzung. Am besten lässt sich dieser Bezug in dem Bereich abbilden, den das EQF für die Beschreibung von »competence« anbietet. Hier entscheidet sich auch, auf welcher Ebene das Berufsprofil angesiedelt werden muss. Vor allem die im Verhältnis zu den notwendigerweise abstrakten Bestimmungen des EQF konkretere Beschreibung an dieser Stelle qualifiziert das EASCMF als sektoralen Rahmen. Die eigentliche Schwierigkeit besteht darin, aus den nationalen Beschreibungen der Qualifikationsprozesse und der Beschreibung der näheren Umstände, unter denen sie stattfinden (Lernort, Ausbildung der Ausbilder etc.),

zu extrahieren, wie weit der Bezug zu der oben genannten beruflichen Zielsetzung tatsächlich vorhanden ist, denn er wird nicht immer in Ausbildungsordnungen etc. thematisiert, aber möglicherweise in der Praxis unterstellt.

DIE: Welche Konsequenzen ergeben sich für die Weiterbildung des Sektors »Automotive«?

Thiel: Es ist eines der wichtigsten Merkmale des EQF, dass er alle Bildung jenseits dessen umfasst, was von der allgemeinen Schulpflicht abgedeckt wird. Damit liefert der EQF auch ein Raster, die verschiedenen Stufen von Berufsbildung aufeinander zu beziehen und auch ins Verhältnis zur Hochschulbildung zu setzen. Weiterbildung ist ein Glied in dieser Kette. Im ersten Schritt wird es darum gehen, bereits bestehende Lehrgänge diesen neuen Niveaustufen zuzuordnen, in der Folge wird man dies bei der Entwicklung von neuen Lehrgängen tun müssen. Dies beinhaltet eine Reihe von Herausforderungen, nicht nur für die Anbieter von Weiterbildung, sondern auch für diejenigen Einrichtungen, welche die Lernergebnisse überprüfen sollen. Der EQF ist outcome-orientiert. Das bedeutet, dass es Assessment-Methoden geben muss, die testen, was der individuelle Lerner am Ende des Kurses tatsächlich kann. Hierzu müssen Verfahren und Methoden entwickelt werden, die in allen europäischen Ländern gleichermaßen von den »competent bodies«, d.h. von den für Assessment und Zertifizierung zuständigen Stellen akzeptiert werden. Auf dieser Basis können dann eventuell Kreditpunkt-Systeme eingesetzt werden wie das für die Berufsbildung in Europa geplante ECVET (European Credit Transfer System for Vocational Training and Education).

DIE: Schafft ein sektoraler Qualifikationsrahmen wegen seiner klarer definierten Kompetenzen auch eine günstigere Planungsperspektive für Weiterbildungsanbieter – in dem Sinne, dass die Nachfrage nach bestimmten Weiterentwicklungen in eher vorgege-

bene und einheitliche Bahnen gelenkt wird?

Thiel: Das ist tatsächlich ein zentrales Anliegen dieses Ansatzes. Es ist allerdings zu bezweifeln, dass es bald zu einer fast schon automatischen Generierung der Nachfrage nach bestimmten Kompetenzentwicklungen kommt. Dies würde nämlich voraussetzen, dass die Industrie ihre auf die aktuelle Gestalt der Arbeitsprozesse bezogenen Anforderungen so formuliert, dass sie als Kompetenzbeschreibung tauglich sind. Dies kann aber nur auf Basis einer Zusammenarbeit von Bildungsträgern und Unternehmen geschehen, wie sie im Rahmen des EASCMF verwirklicht werden soll.

»Gemeinsame Interessen erkennen«

DIE: Innerhalb welchen Zeithorizonts lässt sich ein sektoraler Qualifikationsrahmen etablieren?

Thiel: Zunächst benötigt man für ein solches Vorhaben die Unterstützung aller für die Gewichtung von Arbeitsaufgaben im Rahmen eines Unternehmens verantwortlichen Stakeholder, nicht nur die Zustimmung derjenigen, die in einem Unternehmen für die Personalentwicklung zuständig sind, oder die von Bildungseinrichtungen. Aber was die grundsätzliche Unterstützung des Vorhabens betrifft, so hat die im Rahmen des Projekts EASCMF durchgeführte Befragung von Unternehmen der Branche durchweg positive Ergebnisse erbracht. Nun wird es darum gehen, daraus praktische Ergebnisse abzuleiten, und dazu ist unser Projekt »Ways to Sustainability« (www.project-ways.eu) ein Mittel. Dieses konfrontiert – paradigmatisch dargestellt für den Automobilsektor – mögliche Szenarien der Nutzung des EQF, die nach der Zielsetzung des EQF möglich sind (und mit denen auch teilweise für den EQF geworben wird), mit den Bedingungen ihrer Realisierung, die zurzeit vor allem durch die nationalen Initiativen bestimmt wird, wo lernergebnisorientierte Qualifika-

tionsrahmen entwickelt werden, die als Verbindungsglied zwischen dem EQF und nationalen Bildungssystemen fungieren sollen. Zum Zwecke dieser Konfrontation werden Dokumente aus einschlägigen nationalen und europäischen Debatten (einschließlich sektoraler Diskussionen) daraufhin analysiert, ob sie die Verwirklichung unterstützen oder behindern, um daraus Empfehlungen für das weitere Vorgehen auf allen relevanten Ebenen abzuleiten. Auch mit Hilfe dieses problemorientierten Ansatzes wird es nicht gelingen, das geplante sektorale Framework in Kürze auf die Beine zu stellen. Die Erfahrungen mit der Entwicklung des ICT-Kompetenzrahmens, des einzigen sektoralen Kompetenzrahmens, der diesen Namen ansatzweise verdient, zeigen deutlich, dass es Jahre dauern kann, bis man sich nur über die Struktur geeinigt hat. Wir werden daher sicherlich auch nach Beendigung des Projekts »Ways to Sustainability« noch kein funktionierendes sektorales Rahmenwerk für den Automobilsektor haben. Entscheidend wird sein, ob die Stakeholder, d.h. Arbeitgeber, Gewerkschaften etc., ihre gemeinsamen Interessen erkennen oder die Interessen in den Vordergrund rücken, von denen sie glauben, dass sie eine Zusammenarbeit mit dem Konkurrenten oder Sozialpartner ausschließen. Letztlich geht es darum, diesen Sektor durch verbesserte Transparenz der Qualifikationen und die dadurch ermöglichte Erhöhung der Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt im Weltmaßstab wettbewerbsfähiger zu machen, und dies kann ohne gemeinsame Anstrengungen der Branche nicht gelingen. In der täglichen Unternehmenspraxis gibt es diese Zusammenarbeit bereits, auch zwischen Konkurrenten, die ansonsten erbittert um Marktanteile kämpfen. Es wird darauf ankommen, das Bewusstsein von der Nützlichkeit dieser Art der Kooperation auf allen Ebenen zu verankern, die für die berufliche Bildung von Bedeutung sind.

DIE: Danke für das Gespräch

Spannungsfelder auf dem Weg zum
Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

VON »BERUFSPRINZIP« BIS »ZERTIFIZIERUNGSHOHEIT«

Thomas Deißinger

Die Diskussion um die richtige Gestalt eines nationalen Qualifikationsrahmens wird derzeit fast ausschließlich in der Berufsbildung geführt. Das ist bedauerlich, stehen doch mit dem DQR Veränderungen ins Haus, die erheblich auch die Erwachsenenbildung betreffen, wenn auch vermittelt über den Umweg der Erfassung und Zertifizierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen. Welche Herausforderungen sich in diesem Themenfeld lebenslangen Lernens durch den EQF stellen, erklärt Prof. Thomas Deißinger, der als Vertreter der Wissenschaft in die Bund-Länder-Beratungen zum Qualifikationsrahmen einbezogen ist. Seine Diagnose lautet: Die »Baustellen« der deutschen Bildungspolitik im Zeichen von EQF und DQR bestehen überall dort, wo Durchlässigkeit, Übergänge und Akkreditierungen erschwert oder unmöglich gemacht werden.

Die Europäische Union verfolgt mit der Schaffung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF/dt.: EQR) folgende Ziele:

- die Systematisierung und Hierarchisierung von Qualifikationsniveaus durch Rückgriff auf einheitliche domänen- und bildungsbereichsübergreifende Deskriptoren für Kompetenzen,
- die internationale Transparenz beruflicher Bildungswege und -abschlüsse und das Ziel einer verbesserten Bildungsmobilität in Europa,
- die Erleichterung der Akkreditierung bereits erworbener Kompetenzen sowie des non-formalen und informellen Lernens,
- die Ermöglichung der Integration bzw. Verzahnung unterschiedlichster Bildungs- und Ausbildungswege und ihrer wechselseitigen Durchlässigkeit,
- die Förderung und systematische Weiterentwicklung des lebenslangen Lernens.

Dem lebenslangen Lernen und darin eingeschlossen dem non-formalen und informellen Lernen kommt hierbei eine herausgehobene Bedeutung zu, was sich u.a. im Aktionsprogramm der EU zu diesem Thema (2007–2013) ausdrückt (Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates vom 15. Mai 2006). Auch wenn in Deutschland die berufliche Erstausbildung, die berufliche Weiterbildung sowie der Bereich der Erwachsenenbildung insgesamt nach unterschiedlichen Logiken aufgebaut sind, sind durch die europäische Politik direkte und indirekte Auswirkungen für all diese Teilbereiche wahrscheinlich, es sei denn, man ignoriert im Kontext der deutschen Bildungspolitik die europäischen Vorgaben. Damit ist jedoch nicht zu rechnen, arbeiten doch das Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie die Kultusministerkonferenz, basierend auf den auf europäischer Ebene im Jahre 2007 getroffenen Entscheidungen von

Parlament und Rat, im Rahmen einer Koordinierungsgruppe sowie mit einem zugeordneten Arbeitskreis an der Konstruktion eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). In die diesbezüglichen vorbereitenden Arbeiten sind, dem Konsensprinzip folgend, die wichtigsten Akteure innerhalb des deutschen Bildungssystems involviert (s. Kasten, S. 26). Der DQR soll bis Ende 2010 konkretisiert werden.

Zwei Streitpunkte ragen bei den Beratungen heraus: (1) die Bestimmung des Kompetenzverständnisses, welches den DQR leiten soll, und damit zusammenhängend die Differenzierung von Kompetenzdimensionen; (2) die Differenzierung und Beschreibung der Niveaustufen. Der vorliegende Beitrag rückt zusätzlich (3) die Frage des non-formalen und informellen Lernens in den Mittelpunkt.

Herausforderungen für das »Berufsprinzip«

In Deutschland folgt die Berufsbildung, vor allem jene im dualen System der beruflichen Erstausbildung, einer spezifischen »Lernkultur« (vgl. Harris/Deißinger 2003), als deren Substrat das Berufsprinzip im Sinne eines »organisierenden Prinzips« begriffen werden kann (vgl. Deißinger 1998). Der EQR stellt demgegenüber eine Blaupause des angelsächsischen Verständnisses von Berufsbildung dar, in dem »outcomes« und nicht Input-Faktoren oder Prozesse eine zentrale Rolle spielen. In den angelsächsischen Ländern, vor allem in England und Australien, sind Systemstrukturen entstanden, die genau diese *outcomes* ermöglichen und fördern und die sich durch »Offenheiten« auszeichnen, die dem deutschen Verständnis der horizontalen wie vertikalen Separierung zwischen schulischer Bildung, Berufsbildung und Hochschulbildung sowie innerhalb dieser drei Bereiche fremd sind (vgl. Deißinger 2008; Hellwig 2008).

Auf den ersten Blick überwiegt vor diesem Hintergrund der Anpassungsdruck für die deutsche Berufsbildung. Dies zeigt sich auch in den Arbeiten am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (vgl. Nehls 2008; Hanf/Rein 2007), bei denen es nicht nur um eine Konstruktionsaufgabe, sondern vor allem um eine Konsensfindungsaufgabe geht. Mit dem Berufsprinzip korrespondiert auf der didaktischen Steuerungsebene ein spezifisches Verständnis curriculärer Reglementierung, das sich bei der Ausgestaltung und Planung von Lernvorgaben exakt an dieser Beruflichkeit orientiert (vgl. Deißinger 2001).

Was die Zertifizierungshoheit der Kammern betrifft, so hat das neue Berufsbildungsgesetz zwar zaghaft Weiterungen vorgenommen, indem nun auch zur »Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen« eingeholt werden können (§ 39 II BBiG neu).

Wo entsteht der DQR?

Die konzeptionelle Arbeit am DQR liegt in der Hand einer Bund-Länder-Koordinierungsgruppe (KG DQR) und eines zugeordneten Arbeitskreises (AK DQR).

Der KG gehören an: Vertreter der Kulturministerkonferenz und des Bundesbildungsministeriums; den Vorsitz haben Dr. Susanna Schmitz (BMBF) und Bodo Richard (KMK).

Im AK DQR wirken mit: Vertreter der Hochschulbildung, der Berufsbildung, der Sozialpartner, der Bundesagentur für Arbeit und der Träger der Freien Wohlfahrtspflege; für Akkreditierungsfragen sind die Akkreditierungsstiftung für Studiengänge sowie die Kammern einbezogen. Die allgemeine Weiterbildung ist über die Mitgliedschaft des »Rates der Weiterbildung (KAW)« vertreten.

Operativ tätig ist ein Nationales DQR-Büro: BBJ-Consult AG, Irene Kurz, Herzbergstr. 83, 10365 Berlin, Tel. 030/55051325, E-Mail: kurz@bbj.de

Für die europäische Thematik ist dieser Aspekt zwar nicht unmittelbar relevant, er zeigt jedoch deutlich die Stabilität des Systems und seine auf den Selbstverwaltungsgedanken gestützte prinzipielle Charakteristik.

Für die aktuelle Arbeit am Deutschen Qualifikationsrahmen sind die Positionspapiere der Sozialpartner von besonderem Interesse.¹ Während das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) dafür plädiert, den DQR »konsequent arbeitsmarktorientiert« auszugestalten, und hierbei die *outcome*-Orientierung als mit dem Berufsprinzip kompatibel ansieht, stehen der DGB und seine Einzelgewerkschaften diesem Ansatz mehr oder weniger skeptisch gegenüber und betrachten ihn entweder als mit dem Berufsprinzip unvereinbar oder als erweiterungsbedürftig im Sinne einer Input- und Prozessorientierung (vgl. Drexel 2005; Kuda/Strauß 2006). Bemerkenswert ist hierbei die Verwendung des Begriffs »Handlungskompetenz« in beiden Papieren, wobei das KWB erwartungsgemäß dessen Inhalt weit weniger pädagogisch auslegt als die Gewerkschaften. Gemeinsam ist beiden Positionspapieren, dass sie die Zielvorstellung der EU in Richtung stärkerer Durchlässigkeit positiv herausstellen, obwohl das KWB das Thema »informelles und non-formales Lernen« vorläufig ausklammert und stattdessen davon spricht, dass beim DQR zunächst nur das »zugeordnet« werden müsse, was »verordnet bzw. legitimiert« sei.

»Bestehende Strukturen absichern«

Man gewinnt bei der Lektüre der beiden Papiere den Eindruck, als ergänzten sich die beiden »Parteien« darin, bestehende Strukturen abzusichern: das KWB, indem es die formalen Bildungswege und -abschlüsse betont, wenn auch unter einer neuen Perspektive der Zusammenhänge zwischen Berufsbildung und Hochschulen, während der DGB den »Beruf« bzw. die »berufliche

Handlungskompetenz« abgesichert sehen möchte. Ambivalent wirkt die Arbeitgeberposition dort, wo einerseits der *outcome*-Orientierung und modularen Strukturen Rechnung getragen wird, andererseits das Berufsprinzip aber gesichert werden soll (vgl. Brunner/Esner/Kloas 2006). Es zeichnet sich ab, dass der DQR wie der EQR acht Niveaustufen aufweisen wird. Gerade bei der Ausgestaltung dieses Aspekts liegen Gewerkschaften und Arbeitgeber jedoch weit auseinander. Letztere sehen im genannten Positionspapier zwei Stufen für das System der Ausbildungsberufe vor sowie eine unmittelbar darunter liegende Stufe für Berufsvorbereitungsmaßnahmen.

Für die Realisierung einer europäischen Perspektive mindestens genau so wichtig ist jedoch die konstruktive Lösung des Problems einer reliablen Verzahnung von Bildungsbereichen und Bildungswegen im Bereich der Akkreditierung, auch außerhalb des formalen Berufsbildungssystems, und damit auch die Frage der Öffnung der etablierten Systemstrukturen hin zur Erwachsenenbildung und zum lebenslangen Lernen. Hierin eingeschlossen ist die Frage nach dem Zeitpunkt und den Formen des Assessments, über die Kompetenzen oder Kompetenzbündel Qualifikationen zugeordnet werden sollen. Dies betrifft vor allem das informelle und non-formale Lernen und seine Validierung, Zertifizierung und Zuordnung im DQR. Hier steht die deutsche Berufsbildungspolitik und -forschung – neben dem ungelösten Problem der Relationierung von vollzeitschulischer und dualer Berufsausbildung (vgl. Deißinger/Ruf 2007) – vor ihrer wahrscheinlich größten Herausforderung.

Unter non-formalem Lernen verstehen Björnnavold/Colardyn (2004) Lernprozesse, die weder institutionalisiert noch zertifiziert sind bzw. werden. Diesen wird das informelle Lernen subsumiert, das zudem funktional, also nicht-intentional vonstatten geht. Die Bedeutung des non-formalen Lernens insbesondere für ältere Arbeitnehmer

und für Migranten mit geringwertigen formalen Qualifikationen ist heute unbestritten, weshalb Verfahren der Akkreditierung, Zertifizierung und Validierung non-formal erworbener Kompetenzen im Mittelpunkt diverser nationaler und internationaler Forschungsarbeiten stehen. Operationalisierte und implementierte Verfahren existieren jedoch bislang zumeist nur auf lokaler und regionaler Ebene, was zu einer offensichtlichen Heterogenität im Bereich der Zertifizierung führt; übergreifende Instrumente der Dokumentation non-formal erworbener Kompetenzen (z.B. der »ProfilPASS«) bleiben die Ausnahme.

Die Identifizierung und Analyse von Beratungs- und Unterstützungssystemen für Personen, die sich in einem auf non-formal oder informell erworbene Kompetenzen ausgerichteten Akkreditierungsprozess befinden bzw. einen solchen anstreben, gehört ebenfalls zu den bislang unterentwickelten Bereichen des deutschen Bildungssystems. Diese Fragestellung lag dem Leonardo-Projekt »Support of Persons in the Process of the Accreditation of Non-formal Learning (SPAN)« zugrunde. Ziel des zweijährigen Projekts (2004–2006) war es, Beratungsansätze in Deutschland sowie in fünf Partnerländern (Bulgarien, Finnland, Portugal, Schottland und Ungarn) zu identifizieren und komparativ auszuwerten, wobei die Frage der nachträglichen Zertifizierung sowie der Integration in eine adäquate Qualifizierungsmaßnahme als zentral angesehen wurde (vgl. Hellwig/Deißinger 2007; Hellwig/Vonken 2006).

»Strukturelle Voraussetzungen nur rudimentär vorhanden«

Es zeigte sich, dass Beratungsaktivitäten stark an die Akkreditierungspraxis gebunden sind und dass es in Schottland, Finnland und Portugal auf nationaler Ebene standardisierte Verfahren zur Anerkennung und

Validierung non-formal erworbener Kompetenzen gibt. Insbesondere in Deutschland sind jedoch die strukturellen Voraussetzungen hierfür nur rudimentär und lediglich auf regionaler Ebene ausgebildet, was sich auch in den Beratungsangeboten und deren Qualität widerspiegelt.

Offenkundig besteht vor dem Hintergrund der europäischen Politik ein Handlungsbedarf für Deutschland hinsichtlich einer flächendeckenden Beratungsstruktur sowie der Bereitstellung von Informationen über Akkreditierungs- und Zertifizierungsmöglichkeiten. Handlungsbedarf besteht auch im Bereich der Professionalisierung von Beratungsdienstleistungen. So ließ sich im Rahmen der Untersuchung feststellen, dass sich die Beratungsaktivitäten kaum an Beratungsansätzen oder -theorien orientieren. Eine Vernetzung zwischen Beratungsinstitutionen und bspw. Hochschuleinrichtungen wäre hierfür hilfreich, wodurch Synergieeffekte für beide Partner entstehen könnten und der Theorie-Praxis-Austausch unterstützt würde. Gleichzeitig könnte es sinnvoll sein, Evaluationsverfahren gemeinschaftlich zu entwickeln, um zur Qualitätssicherung und -erhöhung in der Beratung beizutragen.

Kritisch zu hinterfragen ist an dieser Stelle, gerade aus der Perspektive der Erwachsenenbildung, inwieweit eine institutionelle Trennung der Beratungs- und Qualifizierungsprozesse von den Zertifizierungsprozessen notwendig und sinnvoll sein könnte. Dass eine unabhängige Zertifizierungshoheit zu einer höheren Wertigkeit und Verwertbarkeit der jeweiligen Zertifikate bzw. zu einer Gleichstellung mit formal erworbenen Zertifikaten führen kann, zeigt sich in Portugal, Schottland und Finnland. Demgegenüber dient die Beratung in Deutschland primär der Unterstützung formaler Weiterbildung und weniger der Akkreditierung und Zertifizierung non-formal erworbener Kompetenzen. Ein Hindernis stellt diesbezüglich auch die stark ausgeprägte Fokussierung auf formale (Berufs-)Qua-

lifikationen (repräsentiert durch das Kammersystem) und entsprechende Lernwege dar. Hier wäre für künftige Entwicklungen über die Verteilung von Zuständigkeiten sowie eine durchgängige Kompetenzorientierung bei allen Aus- und Weiterbildungsberufen nachzudenken.

Voraussetzung: »offenes« Bildungs- und Zertifizierungssystem

Non-formales und informelles Lernen setzen im Hinblick auf ihre Anerkennung wie auch hinsichtlich grundlegender didaktisch-curricularer Überlegungen ein »offenes« Berufsbildungs- und Zertifizierungssystem voraus. Es ist der EQR, der diese Prinzipien betont und der die Gesamtbeziehungen von Bildungsbereichen, individuellen Bildungsoptionen und Kompetenzstrukturen wie auch das deutsche Traditionsverständnis beruflicher Erstausbildung tangiert. Man muss jedoch keineswegs – und unnötigerweise – das duale System »schlecht reden«, um die »Baustellen« der deutschen Bildungspolitik im Zeichen von EQR und DQR zu erkennen. Sie bestehen überall dort, wo Durchlässigkeit, Übergänge und Akkreditierungen erschwert oder unmöglich gemacht werden. Um Deutschland wirklich zu attestieren, dass es bereits auf einem guten Weg sei, das lebenslange Lernen in das traditionelle Bildungs- und Beschäftigungssystem zu integrieren, bedürfte es jener Mechanismen, mit denen ein flächendeckendes und standardisiertes Akkreditierungs- und Zertifizierungssystem vor allem bei den non-formal und informell erworbenen Kompetenzen etabliert werden könnte. Problematisch dürfte allemal sein, dass etablierte Institutionen, die mit der Kompetenzfeststellung ihr Selbstverständnis und ihre partikularen Interessen verbinden – z.B. die Kammern, aber auch die staatlich-schulischen Bewertungsinstanzen – kaum bereit

sein dürften, ihre hoheitlichen Befugnisse aufzugeben. Dass die deutsche Kulturhoheit hier ein weiteres Problemfeld markiert, liegt auf der Hand.

»Kaum Bereitschaft, hoheitliche Befugnisse aufzugeben«

Insofern haben wir es mit einer komplexen bildungspolitischen Problemlage zu tun, deren Lösung darin liegen muss, unter Beibehaltung des Bewährten, zu dem zweifelsohne die duale Ausbildung zählt, Neues zu wagen. Es wäre zu prüfen, ob die von Euler/Severing (2006) vorgeschlagenen »Ausbildungsbausteine« für die Berufsbildung nicht zum verbindenden Element zwischen dualer Ausbildung, vollzeitschulischer Berufsbildung und dem Bereich des non-formalen und informellen Lernens werden könnten. Dies setzt natürlich einen mutigeren Umgang mit dem Thema »Modularisierung« voraus. Aber auch die tatsächliche Realisierung der wenigen juristischen Optionen, die das neue Berufsbildungsgesetz für Reformschritte bereithält (vgl. Deißinger/Ruf 2007), könnte hier einen Weg in die Zukunft weisen.

Anmerkung

- 1 Vgl. hierzu das Positionspapier des KWB vom 28.3.2008 (www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2008_DQR_Position.pdf) sowie jenes des DGB vom 21.4.2008 (http://berufsbildungspolitik.verdi.de/berufsbildung/dqr/data/dqr_dgb_vorschlag.pdf).

Literatur

- Bjørnavold, J./Colardyn, D. (2004): Validation of Formal, Non-formal and Informal Learning: policies and practices in EU member states. In: European Journal of Education, H. 1, S. 69–89
- Brunner, S./Esser, F.H./Kloas, P.-W. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Bewertung durch die Spitzenverbände der deutschen Wirtschaft. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 14–17
- Deißinger, Th. (1998): Beruflichkeit als »organisierendes Prinzip« der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben

Deißinger, Th. (2001): Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland. In: Bonz, B. (Hrsg.): Didaktik der beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, S. 71–87

Deißinger, Th. (2008): Cultural Patterns Underlying Apprenticeship: Germany and the UK. In: Aarkrog, V./Helms Jorgensen, C.H. (Hrsg.): Divergence and Convergence in Education and Work. Bern, S. 33–55

Deißinger, Th./Ruf, M. (2007): Der Schulversuch Kaufmännisches Berufskolleg mit Übungsfirma im Kontext des novellierten Berufsbildungsgesetzes. Ein Reformansatz zur Lösung des Imageproblems vollzeitschulischer Berufsbildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, S. 345–366

Drexel, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von VER.DI und IG-Metall. Bonn

Euler, D./Severing, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg

Hanf, G./Rein, V. (2007): Europäischer und Deutscher Qualifikationsrahmen – eine Herausforderung für Berufsbildung und Bildungspolitik. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, S. 7–12

Harris, R./Deißinger, Th. (2003): Learning Cultures for Apprenticeships: a comparison of Germany and Australia. In: Searle, J./Yashin-Shaw, I./Roebuck, D. (Hrsg.): Enriching Learning Cultures. Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-compulsory Education and Training, Bd. 2. Brisbane, S. 23–33

Hellwig, S. (2008): Zur Vereinbarkeit von Competency-Based Training (CBT) und Berufsprinzip – Konzepte der Berufsbildung im Vergleich. Wiesbaden

Hellwig, S./Deißinger, Th. (2007): Schlusslicht Deutschland? Beratungsansätze im Kontext des non-formalen Lernens am Beispiel des Leonardo-Projekts SPAN. In: Berufsbildung, H. 105, S. 34–36

Hellwig, S./Vonken, M. (2006): Förderung besonderer Zielgruppen im Rahmen der europäischen Weiterbildungsforschung: Zwei Leonardo-da-Vinci-Projekte. In: Gonon, Ph./Klauser, F./Nickolaus, R. (Hrsg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben, Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen, S. 259–272

Kuda, E./Strauß, J. (2006): Europäischer Qualifikationsrahmen – Chancen oder Risiken für Arbeitnehmer und ihre berufliche Bildung in Deutschland? In: WSI Mitteilungen, H. 11, S. 630–637

Nehls, H. (2008): Noch kein Konsens bei der Konkretisierung eines Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 48–51

Abstract

Der Beitrag widmet sich zentralen Schwierigkeiten in der Konsensfindung, die derzeit bei der Entwicklung eines nationalen Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zu beobachten sind. Neben der Schwierigkeit, das bundesdeutsche duale System der Berufsausbildung EQF-tauglich zu machen, werden v.a. Schwierigkeiten im Bereich der Zertifizierung und Akkreditierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen identifiziert. Um das lebenslange Lernen in das traditionelle Bildungs- und Beschäftigungssystem zu integrieren, bedürfte es eines flächendeckenden und standardisierten Akkreditierungs- und Zertifizierungssystems. Dies berührt aber partikulare Interessen bei der Kompetenzfeststellung. Der Autor ist Mitglied des Arbeitskreises DQR, der im Auftrag von Bund und Ländern relevante Stakeholder an der Erarbeitung des DQR mitwirken lässt.



Prof. Dr. Thomas Deißinger lehrt Wirtschaftspädagogik an der Universität Konstanz und ist Mitglied im AK DQR.

Kontakt: Thomas.Deissinger@uni-konstanz.de

Nationale Qualifikationsrahmen in England, Schottland und Irland

PIONIERE VON DEN INSELN

Georg R. Hanf

»Access!«, »Transfer!«, »Progression!« (»Zugang!«, »Anrechnung!«, »Weiterlernen!«) – so lautet der Ruf, der den nationalen Qualifikationsrahmen in Schottland, England, Irland vorseilt. Von den beiden »britischen« Inseln kam die Botschaft auf den Kontinent wie ein neues Evangelium. Sie können als Wegbereiter des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen gelten. Im Zuge der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens ist von Interesse, wie der Prozess in den »Pionier-Ländern« verlaufen ist, was sie unterscheidet und verbindet – und nicht zuletzt, was sich daraus für die deutsche Diskussion lernen lässt. Der Beitrag beruht auf Erkenntnissen eines Forschungsprojekts am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Die Entwicklung von Qualifikationsrahmen ist ein langwieriger, komplexer Prozess. In Schottland wie in England reicht er in die Mitte der 1980er Jahre zurück (vgl. Hayward u.a. 2008; Galacher/Crossan 2008). In Irland konnte man auf Erfahrungen aufbauen; dort wurden die Beratungen in kürzerer Zeit, dafür umso breiter und intensiver geführt (vgl. NQAI 2007). In England wie in Schottland ging die Entwicklung in Stufen vor sich.

England begann Mitte der 1980er Jahre mit einem fünfstufigen Rahmen für *National Vocational Qualifications* (vgl. Deißinger 2001). Der erste umfassende nationale Qualifikationsrahmen (NQF) wurde 1996 vorgeschlagen (vgl. Hodgson/Spours 1997); dabei wurden jedoch die Abschlüsse der *Higher Education* in einem eigenen Rahmen gefasst. Im vorläufig letzten Schritt (2006 ff.) wurde der NQF erweitert zum *Qualifications and Credit Framework* (QCF), einem mit Leistungspunkten verbundenen Rahmen (QCA/LSC 2004).

Schottland hat 1984 mit einer durchgängigen Modularisierung der schulischen (!) beruflichen Qualifizierung begonnen. 1999 wurde dieses modulare System mit den allgemeinen schu-

lischen Qualifikationen zum System Nationaler Qualifikationen vereint. Ein zweites Rahmenwerk war das in den frühen Neunzigern entwickelte *Scottish Credit Accumulation and Transfer Framework* (Scotcat), das die akademischen Qualifikationen mit den nicht-akademischen Höheren Nationalen Bildungsabschlüssen verband. Ein drittes Rahmenwerk für *Scottish Vocational Qualifications* (SVQs) – kompetenzbasiert und häufig am Arbeitsplatz erworben – wurde ebenfalls in den frühen 1990er Jahren eingeführt. Diese drei Rahmen wurden 2001 im *Scottish Credit and Qualifications Framework* (SCQF) als Meta-Rahmen zusammengefügt.

In Irland hatte sich das Qualifikationssystem im Bereich der höheren Bildung in starker Anlehnung an das britische als Referenzsystem entwickelt, im Bereich beruflicher Bildung hatte eine mehr oder weniger organische Entwicklung zu großer Inkohärenz geführt. Vor diesem Hintergrund ist der *Qualifications Act* (Gesetz) von 1999 zu sehen, auf dessen Grundlage 2000 die *National Qualifications Authority of Ireland* (NQAI, Behörde) etabliert wurde, die ein *National Framework of Qualifications for Ireland* schaffen und steuern sollte.

Der alle Bildungsbereiche integrierende irische NFQ wurde 2003 implementiert.

Konstruktionen der NQFs

Der englische QCF hat acht Niveaus und ein Eingangsniveau (mit drei immanenten Sub-Niveaus); der separate Rahmen für höhere Bildungsabschlüsse (*Framework for Higher Education Qualifications*, FHEQ) umfasst die Niveaus vier bis acht. Auf jedem Niveau werden drei Kategorien von Lernergebnissen unterschieden: *Intellectual skills and attributes* (dazu gehören u.a. Wissen/Verstehen, Reflexion, Problemlösen, Kommunikation, Lernsteuerung); *Processes* (Methodenkompetenz); *Accountability* (Verantwortung). Diese differenzierten Deskriptoren wurden erst mit der Integration von *credits* in den Rahmen eingeführt; davor hatte man sich mit relativ allgemeinen Indikatoren mit Aussagen zum Bildungs- bzw. potenziellen Beschäftigungsniveau begnügt.



www.qca.org.uk/libraryAssets/media/8354_Principlescreditframework.pdf

Die relativ hohe Zahl von 12 Niveaus im schottischen Rahmen SCQF ist nicht zuletzt in den drei *Access-Levels* begründet, die den Zugang von nicht formal Qualifizierten zum Raum der Qualifikationen erleichtern sollen. Der Rahmen enthält fünf Kategorien von Lernergebnissen: *knowledge and understanding* (Wissen und Verstehen, hauptsächlich fachbezogen); *practice* (Anwendung von Wissen und Verstehen); *generic cognitive skills* (z.B. Evaluation, kritische Analyse); *communication, numeracy and IT skills* (Kommunikation, Rechnen, IT-Fertigkeiten); *autonomy, accountability and working with others* (Autonomie, Verantwortung, Kooperation).



www.scqf.org.uk/AbouttheFramework/Level-Descriptors.aspx

Dem stark ausdifferenzierten irischen Rahmenwerk NFQ liegen Deskriptoren

Übersicht: Qualifikationsrahmen in England, Schottland, Irland: Unterschiede

	England	Schottland	Irland
Treibende Kräfte	Regierung Jugendarbeitslosigkeit Bedarf der Arbeitgeber	Bildungsinstitutionen Qualifikationsdefizite Weiterbildungsbedarf	Gesellschaft inkohärentes Zertifizierungssystem Umorientierung: von Anbietern zu Lernenden gesetzliche Grundlage 1999
Prozess	sprunghafter Prozess starke – intendierte – Reformagenda: ständig Neues. zentralistische Anweisungen	langwieriger Prozess schwache Reformagenda: graduelle Verbesserung von Teilsystemen konsensuell	kurzer Prozess mittelstarke – reale – Reformagenda: vom Transparenz- zum Politikinstrument konsensuell
Verbindung mit Leistungspunkten	Leistungspunkte nachträglich integriert	Leistungspunkte von Anfang an integriert	Leistungspunkte (noch) nicht integriert
Verankerung im System	Kenntnisse uneinheitlich; ständige Neuerungen: Verlust an Vertrauen und Interesse	Rahmen wird genutzt; Kooperation / Kohärenz	Rahmen wird genutzt; Kooperation / Kohärenz
Wirkung auf Finanzierung	Kopplung der Finanzierung an QR trifft Erwachsenenbildung, sofern nicht im Rahmen	keine Verbindung zwischen QR und Finanzierung	Kopplung der Finanzierung an QR trifft kleine Anbieter
Wirkung auf Curriculum	Wirkung auf Curriculum bei intermediären Abschlüssen	Konsistenz bei der Curriculumplanung und -gestaltung	Entwicklung neuer Qualifikationen / Curricula
Wirkung auf Qualifikationserwerb	Arbeitgeber bilden nicht mehr aus als zuvor	Effekte vor allem bei höheren Abschlüssen; auf unteren Niveaus wenig	zu früh für eine Beurteilung

für acht Arten von Lernergebnissen auf zehn Niveaus zugrunde: *Knowledge* unterschieden nach Breite und Tiefe; *Know-how and skills*, unterschieden nach Spannbreite der Fertigkeiten, Methoden; *Competence*, unterschieden nach Kontext (Autonomie), Rolle (Verantwortung), Selbst-Steuerung des Lernens, Einsicht/Reflexion. Der regulatorische (gesetzliche) Ansatz wurde offensichtlich abgemildert durch eine breite Ausdifferenzierung von Deskriptoren aller Kontexte, womit die Lernergebnisse unterschiedlichster Art und Provenienz abbildbar wurden. Als »Ankerpunkte« wurden die Beschreibungen des Normal-Schulabschlusses (*Leaving Certificate*, Niveau 4) und des Normal-Hochschulabschlusses (*BA honours*, Niveau 8) gesetzt.



www.nfq.ie/nfq/en/frame_action/documents/DeterminationsfortheOutlineNFQ.pdf

Auf ein Detail der Konstruktion sei hier näher eingegangen: In allen drei Rahmenwerken sind die unteren Niveaus dazu da, den Zugang (*access*) bzw. Einstieg (*entry*) in den Raum der Qualifi-

kationen zu erleichtern, sozusagen ein »Treppchen« bereitzuhalten. In Irland sind es zwei Niveaus; in Schottland drei, in England eines – allerdings mit drei Subniveaus. Diese orientieren sich an den Niveaus des Nationalen Curriculums (Niveau 1: Schuljahre 1-2; Niveau 2: Jahre 3-6; Niveau 3: Jahre 7-9) oder »Äquivalenten in anderen Lernbereichen«. Es gibt keinerlei Vorschriften, welche oder wie viele *units* (zertifizierte Einheiten) eine Qualifikation im Einstiegsbereich ausmachen. Die zertifizierenden Stellen können also Zertifikate schaffen, die die Bedürfnisse der Lernenden am ehesten treffen. *Units* bzw. Qualifikationen (Gruppen von *units*) auf Einstiegsniveau müssen so gestaltet sein, dass sie ein Lernen in Handlungssituationen ermöglichen, die Lerner motivieren und für das Leben als Erwachsener relevant sind. Sie haben keinerlei spezifischen Berufsbezug. Die Einheiten einer Qualifikation (eines Zertifikats) auf *entry level* können auch verschiedenen Niveaus zugehören. Es handelt sich um niedrigschwellige, hochflexible Angebote für »Bildungsferne«.

Sie sind im Qualifikationsrahmen verankert und von Anfang an als anschlussfähig definiert. Sie sind explizit als Lernhappen konzipiert, mit denen der Appetit auf mehr geweckt werden soll. Je nachdem, wie der/die Betreffende seinen/ihren Lernweg fortsetzt, können diese Einheiten angerechnet werden.

Gemeinsamkeiten und Differenzen

England, Schottland und Irland haben – bei großen Gemeinsamkeiten hinsichtlich ihrer traditionellen kulturellen und sozialen Grundlagen – deutlich verschiedene Qualifikationsrahmen entwickelt. Als dominierende Leitmotive lassen sich erkennen: flexible Erfüllung von Arbeitsmarkt-Erfordernissen (England); Schaffung von individuellen Lernwegen durch Anerkennung und Anrechnung (Schottland); Kohärenz im Qualifikationssystem (Irland). Nach Raffé u.a. (2005) lassen sich Qualifikationssysteme nach dem Grad ihrer Integration als *tracked*, *linked*, *unified* unterscheiden, womit die Wirkung

eines NQF terminiert wird. Die stärkste Versäulung zeigt der englische Rahmen (akademisch/nichtakademisch). Der irische Rahmen erscheint als integriert; allerdings enden die Qualifikationen der *Further Education* unterhalb der akademischen *degrees*. Der schottische Rahmen erscheint am stärksten integriert, auch wegen eines einheitlichen *Credit Transfer Systems*.

Eine weitere Unterscheidung von Rahmenwerken ist die hinsichtlich ihres regulativen bzw. ermöglichenden Charakters (vgl. Young 2005; Tuck 2007). Der englische Rahmen gehört zu den ersteren: zentral dekretiert, nicht konsensuell, ohne Verankerung in Institutionen. Am ehesten auf Ermöglichung ist der schottische Rahmen angelegt, in langem Konsensprozess gewachsen und Subsysteme lose verkoppelnd. Als regulativ-konsensuell kann der irische Rahmen gelten: er beruht auf einem Gesetz, mit dem die Zuständigkeiten für und die Gestaltung von Qualifikationen neu geregelt wurden; die Beratungen darüber wurden sehr breit angelegt.

Für alle Länder gilt: Die Wirkung ist zunächst eine symbolische. Es wurde eine gemeinsame Sprache über alle Bildungs-Sektoren hinweg gefunden und diese wurden dadurch miteinander verbunden. Der allgemein anerkannte Nutzen liegt in der Transparenz von Qualifikationen und potenziellen Bildungswegen. Positive Effekte sind bei der konsistenteren Gestaltung der Curricula erkennbar. Der Rahmen dient auch als Steuerungsinstrument; in England und Irland wird finanzielle Förderung vorrangig an das Weiterlernen zum nächst höheren Niveau geknüpft; eine Weiterbildung in die Breite fällt dabei tendenziell aus der Förderung heraus. Dies hat negative Effekte auf Angebot und Anbieter. Der Rahmen findet in allen Ländern vor allem in der Bildungsberatung Verwendung. Schließlich: Es liegen nur spärliche Daten über die tatsächlichen Leistungen der NQF im Sinne erleichterter/verstärkter Weiterquali-

fizierung vor. Hier setzt die Politik bei der Weiterentwicklung der Rahmen an.

Ausblick

Können wir angesichts der grundverschiedenen Systeme in den untersuchten Ländern und in Deutschland von diesen überhaupt etwas lernen? Sicher sind deren Erfahrungen nur bedingt übertragbar. Es gibt einige Hinweise, die für die Entwicklung in Deutschland zu bedenken wären: Ein Qualifikationsrahmen sollte schrittweise, aufeinander aufbauend (inkrementell) entwickelt werden. Ein eher ermöglichender Ansatz, der die (weiterhin existenten) Subsysteme konsensuell einbindet, ist einem regulativen vorzuziehen; gleichwohl ist ein Mandat erforderlich, um gegenseitige Blockaden zu vermeiden. Es ist zu präzisieren, welche Funktionen ein Qualifikationsrahmen in einem breiteren Politikansatz erfüllen soll und welche Strukturen bzw. Ressourcen erforderlich sind, damit er diese Funktionen auch erfüllen kann. Allein die Verabschiedung einer Matrix von Lernergebnissen und die umgehende Zuordnung bestehender Abschlüsse werden unser System nicht wundersam von allen Übeln erlösen.

Literatur

Gallacher, J./Crossan, B. (2008): An Overview of Aspects of the Scottish Credit and Qualifications Framework. Glasgow

Hayward, G./Laczik, A./Smith, H.M. (2008): Research into the National Qualifications Framework in England (Final Report). Oxford

National Qualifications Authority of Ireland (NQAI) (2003): Determinations for the Outline National Framework of Qualifications. Dublin

National Qualifications Authority of Ireland (NQAI) (2007): The Origins and Construction of the National Framework of Qualifications in Ireland. Dublin

Qualifications and Curriculum Authority (QCA)/ Learning and Skills Council (LSC) (2004): Principles for a Credit Framework for England. London

Raffe, D./Howieson, C./Tinklin, T. (2005): The Introduction of a Unified System of Post-

Compulsory Education in Scotland. Scottish Educational Review, H. 1, S. 46–57

Scottish Executive Social Research (2005): The Evaluation of the Impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF). Edinburgh

SCQF (2003): An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework. „2. Ed.“, Glasgow. URL: www.scqfcolleges.org.uk/downloads/archive/IntroductionSCQF2ndEdition.pdf (Stand: 27.08.2008)

Tuck, R. (2007): An Introductory Guide to National Qualifications Frameworks. Conceptual and Practical Issues. Genf (ILO)

Young, M. (2005): National Qualifications Frameworks; their feasibility and effective implementation in developing countries. London (University of London)

Abstract

Der Beitrag untersucht Genese und Struktur von Qualifikationsrahmen in England, Schottland und Irland, vergleicht diese miteinander und schließt mit Hinweisen, die für die Entwicklung in Deutschland zu bedenken wären. Mit den beschriebenen Qualifikationsrahmen, die auch als Wegbereiter des EQF gelten, wurden Bildungssektoren besser verbunden. Der anerkannte Nutzen liegt in der Transparenz von Qualifikationen und potenziellen Bildungswegen. Positive Effekte sind bei der konsistenteren Gestaltung der Curricula erkennbar. Der Rahmen dient auch als Steuerungsinstrument für die Weiterbildungsförderung. Der Beitrag beruht auf Erkenntnissen eines Forschungsprojekts des Bundesinstituts für Berufsbildung.



Dr. Georg R. Hanf leitet den Arbeitsbereich Europäische Berufsbildungspolitik am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Kontakt: hanf@bibb.de

Dokument zum Thema

Das Europäische Parlament und der Rat der Europäischen Union haben am 23. April 2008 den Kommissionsvorschlag für einen Europäischen Qualifikationsrahmen angenommen. Aus dem offiziellen Dokument (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/leaflet_de.pdf) präsentiert die DIE Zeitschrift die Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus.

Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen

Deskriptoren zur Beschreibung der Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)

Was ist der EQR und welchen Nutzen bietet er?

Der EQR ist ein gemeinsames europäisches Referenzsystem, das die verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme und -rahmen miteinander verknüpft. In der Praxis fungiert er als Übersetzungsinstrument, das Qualifikationen verständlicher macht. Er hilft Lernenden und Beschäftigten, die in ein anderes Land gehen, ihren Arbeitsplatz wechseln oder eine andere

Bildungseinrichtung in ihrem Heimatland besuchen wollen.

Für wen ist der EQR?

In erster Linie werden Einrichtungen, die für nationale und/oder sektorale Qualifikationssysteme und -rahmen zuständig sind, den EQR nutzen. Wenn sie ihre jeweiligen Systeme erst einmal mit dem EQR

verknüpft haben, wird der EQR Einzelpersonen, Arbeitgebern und Bildungsanbietern dabei helfen, individuelle Qualifikationen aus verschiedenen Ländern und Bildungssystemen zu vergleichen.

Welche Ebenen und Arten von Bildung umfasst der EQR?

Als Instrument zur Förderung des lebenslangen Lernens umfasst der EQR die allgemeine und die Erwachsenenbildung, die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie die Hochschulbildung. Die acht Niveaus decken sämtliche Qualifikationen ab, vom Pflichtschulabschluss bis zu Qualifikationen, die auf der höchsten Stufe der akademischen oder beruflichen Aus- und Weiterbildung verliehen werden. Jedes Qualifikationsniveau sollte grundsätzlich auf verschiedenen Bildungs- und Karrierewegen erreichbar sein.

Warum verwendet der EQR Lernergebnisse?

Der EQR verwendet acht auf Lernergebnissen basierende Referenzniveaus (die als Fachkenntnisse,

Jedes der acht Niveaus wird durch eine Reihe von Deskriptoren definiert, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der diesem Niveau entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind.

		KENNTNISSE	FERTIGKEITEN	KOMPETENZ
		Im Zusammenhang mit dem EQR werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (unter Einsatz logischen, intuitiven und kreativen Denkens) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.	Im Zusammenhang mit dem EQR wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.
NIVEAU 1	Zur Erreichung von Niveau 1 erforderliche Lernergebnisse	Grundlegendes Allgemeinwissen	Grundlegende Fertigkeiten, die zur Ausführung einfacher Aufgaben erforderlich sind	Arbeiten oder Lernen unter direkter Anleitung in einem vorstrukturierten Kontext
NIVEAU 2	Zur Erreichung von Niveau 2 erforderliche Lernergebnisse	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
NIVEAU 3	Zur Erreichung von Niveau 3 erforderliche Lernergebnisse	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
NIVEAU 4	Zur Erreichung von Niveau 4 erforderliche Lernergebnisse	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 Routearbeit anderer Personen, wobei eine gewisse Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird

Fertigkeiten und Kompetenz definiert werden). Der EQR verlagert den Blickwinkel vom Input (Dauer einer Lernerfahrung, Art der Einrichtung) hin auf das, was ein Mensch mit einer bestimmten Qualifikation tatsächlich weiß und in der Lage ist zu tun. Diese Schwerpunktverlagerung auf Lernergebnisse

- hilft, das Ausbildungsangebot besser auf den Bedarf des Arbeitsmarktes (nach Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenz) abzustimmen;
- erleichtert die Validierung von nicht formalem und informellem Lernen;
- erleichtert die Übertragbarkeit und Nutzung von Qualifikationen über unterschiedliche Länder und Aus- bzw. Weiterbildungssysteme hinweg. Es berücksichtigt auch die Verschiedenartigkeit europäischer Bildungssysteme, die auf Input (z.B. Dauer der Ausbildungszeit) aufbauende Vergleiche der Abschlüsse erschweren.

Ist der EQR für die Vergabe von Qualifikationen zuständig?

Nein, der EQR beschreibt Qualifikationsniveaus im Hinblick auf Lernergebnisse. Die Vergabe von

Qualifikationen bleibt im Zuständigkeitsbereich von nationalen Qualifizierungseinrichtungen.

Was müssen die Länder tun? Welche Fristen zur Umsetzung gibt es?

Der EQR ist zwar ein freiwilliger Rahmen, den Ländern wird aber empfohlen, ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 an den EQR zu koppeln, indem sie ihre Qualifikationsniveaus mit den EQR-Niveaus verknüpfen und im Einklang mit der nationalen Gesetzgebung und Praxis gegebenenfalls nationale Qualifikationsrahmen erarbeiten. Bis 2012 sollen die Länder sicherstellen, dass individuelle Qualifikationsbescheinigungen einen Verweis auf das zutreffende EQR-Niveau enthalten.

Welche Beziehung gibt es zum »Europass«?

Mit dem Europass wurde eine Reihe von Dokumenten eingeführt, mit denen Einzelpersonen ihre Qualifikationen und Kompetenzen darstellen können. Der Europass vergleicht jedoch keine Qualifikationsniveaus. Zukünftig sollen alle einschlägigen Europass-Dokumente, insbesondere der Europass-Diplomzusatz

und die Europass-Zeugniserläuterung, einen klaren Verweis auf das zutreffende EQR-Niveau enthalten.

Welche Beziehung gibt es zum Bologna-Prozess in der Hochschulbildung?

Der EQR ist mit dem im Rahmen des Bologna-Prozesses entwickelten Qualifikationsrahmen für Hochschulbildung vollständig kompatibel. Insbesondere die EQR-Deskriptoren der Niveaus 5 bis 8 verweisen auf die im Rahmen des Bologna-Prozesses beschlossenen, im Bereich der Hochschulbildung verwendeten Deskriptoren. Jedoch weicht die Formulierung der EQR-Niveaudeskriptoren von den speziell für den Hochschulraum entwickelten Bologna-Niveaudeskriptoren ab, da der EQR als Rahmen für lebenslanges Lernen außerdem die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Arbeitskontexte, auch auf der höchsten Stufe, umfasst.

Weitere Informationen dazu unter:



ec.europa.eu/eqf

NIVEAU 5*	Zur Erreichung von Niveau 5 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> Umfassendes, spezialisiertes Theorie- und Faktenwissen in einem Arbeits- oder Lernbereich sowie Bewusstsein für die Grenzen dieser Kenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> Umfassende kognitive und praktische Fertigkeiten die erforderlich sind, um kreative Lösungen für abstrakte Probleme zu erarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> Leiten und Beaufsichtigen in Arbeits- oder Lernkontexten, in denen nicht vorhersehbare Änderungen auftreten; Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen
NIVEAU 6**	Zur Erreichung von Niveau 6 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> Fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen 	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> 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
NIVEAU 7***	Zur Erreichung von Niveau 7 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> 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 	<ul style="list-style-type: none"> 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 	<ul style="list-style-type: none"> 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
NIVEAU 8****	Zur Erreichung von Niveau 8 erforderliche Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> Spitzenkenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich und an der Schnittstelle zwischen verschiedenen Bereichen 	<ul style="list-style-type: none"> Weitest 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 	<ul style="list-style-type: none"> 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

»Validpack« – Neues Instrument validiert Kompetenzen von Erwachsenenbildnern

Interessierte Institutionen zum Einsatz in Deutschland gesucht

»Validpack« heißt ein neues Instrument, das Kompetenzen von Erwachsenenbildnern validiert. Das im Rahmen eines internationalen Projekts (s. Kasten) entwickelte Instrument zielt auf die Bilanzierung und Anerkennung von informell und non-formal erworbenen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen und trägt damit der Tatsache Rechnung, dass für die Arbeit relevante Kompetenzen oft nicht durch existierende Qualifikationsnachweise abgedeckt werden, weil diese Kompetenzen in anderen Lernkontexten, z.B. durch Berufserfahrung, erworben werden. Während im Ausland (Rumänien) autorisierte Institutionen Validpack bereits einsetzen, steht eine Implementierung hierzulande noch aus.

Validpack verbindet den EU-weit hoch gehandelten Gedanken der Professionalisierung des erwachsenenpädagogischen Personals mit einem Ansatz zur Anerkennung von informellem und non-formalem Lernen von Tätigen in der Erwachsenenbildung. Das Instrument konzentriert sich auf das Kompetenzprofil von Trainern, da es der von in der Erwachsenenbildung Tätigen häufig eingenommenen, klar abgrenzbaren Rolle entspricht. Validpack anwenden kann, wer mehr als ein Jahr oder 150 Stunden als Trainer mit Erwachsenen gearbeitet hat.

Validpack gibt Erwachsenenbildnern die Möglichkeit, ihre Kompetenzen für den europäischen Arbeitsmarkt zu dokumentieren und einen Mindeststandard an Erwachsenenbildungskompetenzen auszuweisen. Es handelt sich dabei um ein Tool von Methoden, das auf einem mit Indikatoren hinterlegten Kompetenzmodell aufbaut und zu einer möglichst validen und objektiven Einschätzung vorhandener erwachsenenpädagogischer Kompetenzen verhelfen soll. Die Validierung erfolgt mit Hilfe eines Handbuchs, das die Erwachsenenbildner durch die verschie-

denen Validierungsschritte leitet und Nutzungshinweise gibt. Aktuell wird an einer deutschen Version des Handbuchs gearbeitet.

Validpack baut auf einem erwachsenenpädagogischen Kompetenzrahmen auf. Die Definition relevanter, zu bilanzierender Kompetenzen stellt einen wesentlichen Schritt in Richtung Validierung dar. Die OECD definiert im Projekt DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation) Kompetenzen als »the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social behaviour components such

as attitudes, emotions, and values and motivations« (www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_finalreport_summary.pdf, S. 2; Stand: 18.8.2008).

Aktuell existiert eine Reihe von Ansätzen, die um die Erstellung eines standardisierten Kompetenzprofils von Erwachsenenbildnern bemüht sind (z.B. Delphi-Studie des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung). Ein Kompetenzrahmenwerk, das mit einer europäischen Forschergruppe unter Leitung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung 2005 erstellt wurde, bildet folgende Cluster:

a) Knowledge

- Initial knowledge of psycho-social profile of the adult
- Knowledge of the group characteristics
- Knowledge base in own content area

b) Formation Management

- Prepare the formation
- Make formation programme
- Use of technology and resources (time, material, space, people)

c) Assessment and Valorisation Learning

d) Motivation and Counselling

e) Personal and Professional Development.

Für die Erfassung und Validierung der Kompetenzen mit Validpack wurde diese Liste um Beschreibungen und Indikatoren für jede einzelne Kompetenz ergänzt.

Wie wird Validpack angewendet?

Die Validierung umfasst drei Schritte und ist abgeschlossen, wenn alle Schritte durchlaufen und die beschriebenen Kompetenzen belegt wurden. Das kann entweder durch die Selbstevaluation oder die externe Evaluation geschehen. Einige der wichtigsten erwachsenenpädagogischen Kompetenzen von in der Erwachsenenbildung Tätigen lassen sich nicht direkt beobachten, jedoch kann man sie durch die Selbstevaluation nachweisen. Umgekehrt gibt es einige Kompetenzen, die man bei sich selbst nicht leicht einschätzen, die aber ein externer Beobachter feststellen kann.

Der erste Schritt im Validierungsprozess ist die Selbstevaluierung. In diesem Prozessschritt wird der Erwachsenenbildner

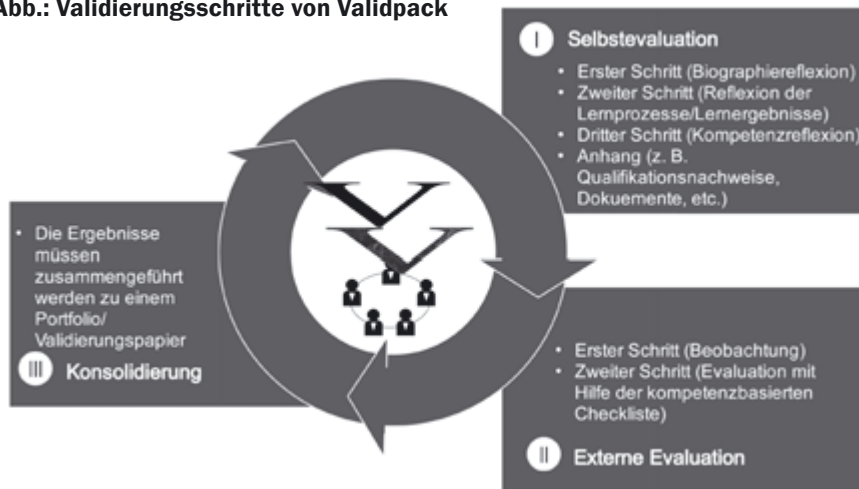
Zum Projekthintergrund von »Validpack«

Das Validierungsinstrument Validpack wurde im Rahmen des europäischen Projekts VINEPAC (Validation of informal and non-formal psycho-pedagogical competencies of adult educators) entwickelt. Es handelt sich dabei um ein von der Europäischen Kommission im Rahmen des Leonardo da Vinci-Programms gefördertes Projekt. Die Projektlaufzeit startete am 1. Oktober 2006 und endet am 30. September 2008. Koordiniert wird das Projekt von dem rumänischen Institut für Erwachsenenbildung (IREA) in Rumänien. Projektpartner sind das Centre for Research in Theories and Practices for Overcoming Inequalities (CREA) in Spanien, das National Adult Training Board (CNFPA) in Rumänien, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Deutschland, die National School of Higher Agronomy Studies (EDUTER Institute) in Frankreich, die General Worker's Union (GWU) in Malta und die University of Bucharest (UB – Faculty of Psychology and Educational Sciences) in Rumänien.



www.vinepac.eu

Abb.: Validierungsschritte von Validpack



dazu angehalten, seine tatsächlich vorhandenen Kompetenzen zu reflektieren. Die Reflexion wird angeleitet und ist aufgeteilt in eine Reflexion der eigenen Biographie und eine Reflexion der Kompetenzen. Der Selbstevaluierungsschritt setzt sich zusammen aus

- der Reflexion von Biographie, Lernkontexten und Lernergebnissen,
- dem Anfertigen einer persönlichen mind map,
- der Reflexion von Kompetenzen,
- dem Anfügen relevanter Dokumente (z.B. Zeugnisse, Qualifikationsnachweise oder Zertifikate).

Den zweiten Schritt im Validierungsprozess stellt die externe Evaluierung dar. In diesem Schritt beobachtet und bewertet ein externer Evaluator den Erwachsenenbildner, der sich validieren lassen möchte. Die externe Evaluation besteht aus einer Unterrichtseinheit, in der der Trainer seine Kompetenzen in der Erwachsenenbildung einem Beobachter demonstriert. Der Evaluator wird die Kompetenzen mit Hilfe des Gesprächsleitfadens und der Beobachtungs-Checkliste bewerten.

Die externe Evaluierung besteht aus

- der Beobachtung einer Unterrichtseinheit durch einen externen Evaluator,
- einem Interview des Erwachsenenbildners durch den Evaluator.

Der letzte Validierungsschritt ist die sogenannte Konsolidierung der Ergeb-

nisse aus dem Selbstevaluierungs- und dem externen Evaluierungsschritt. Hier werden alle Ergebnisse zu einem Validierungsergebnis zusammengeführt. Dieser Schritt wird von einer dafür autorisierten Institution durchgeführt, die bei Nachweis eines Minimums an erwachsenenpädagogischen Kompetenzen einen Validpack-Validierungsnachweis ausstellt, der die Kompetenzen des Erwachsenenbildners für externe Einrichtungen bestätigt und nachweist.

Im September fand (nach Redaktionsschluss dieses Beitrags) in Bukarest eine Konferenz statt, auf der Validpack vorgestellt, verbreitet und seine Nutzung erörtert wurde. Außerdem sollten Kriterien festgelegt werden, die eine Institution erfüllen muss, um sich für den Einsatz von Validpack autorisieren zu lassen. Es wäre wünschenswert, Validpack auch in Deutschland zu implementieren. Eine zu Evaluationszwecken im Rahmen des Projekts durchgeführte Erprobung des Instruments bei Erwachsenenbildungstätigen in Deutschland ist bereits auf positive Resonanz gestoßen. Institutionen, die daran interessiert sind, das Validierungsinstrument einzusetzen, erhalten weitere Informationen hierzu über die Autorin.

Anne Strauch (DIE)

Links zum Thema

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/eqf/broch_de.pdf

Das offizielle Dokument des EQR zum Download.

http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2008_DQR_Position.pdf

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Positionspapier der Spitzenverbände zum Deutschen Qualifikationsrahmen.

www.ecvet.de

Das Portal zur Europäisierung der Berufsbildung bietet Hintergrundinformationen, aktuelle Informationen und Austauschmöglichkeiten zu den Themen „European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET)“, EQR, European Credit Transfer System (ECTS) und zum Europass. Die Site wird betreut vom Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) und gefördert von der bayerischen Landesregierung.

www.gew.de/Binaries/Binary19339/EQF_-_GEW-Position.pdf

Position der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF).

www.innovet-eu.com

Homepage eines von der EU geförderten Projektes zum Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer von Gewerkschaften aus Deutschland, Polen, Österreich, unterstützt vom Institut für Berufsbildung, Weiterbildung und Telematik der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Ein Schwerpunktthema des Projektes ist die Implementierung der nationalen Qualifikationsrahmen in Europa.

www.bibb.de/de/25722.htm

»Auf dem Weg zu einem Nationalen Qualifikationsrahmen. Überlegungen aus der Perspektive der Berufsbildung«. Beitrag von Dr. Georg Hanf und Dr. Volker Rein vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf

Entwurf der Kultusministerkonferenz (KMK) für einen Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (2005).

Europäische Perspektiven anlässlich der EQF-Diskussion

KOMPETENZPROFILE FÜR ERWACHSENENBILDNER

Mark Bechtel

Im Mai 2007 hat eine vom DIE veranstaltete internationale Konferenz Entwicklungs- und Forschungsdesiderata erörtert, die zur Verbesserung der Professionalität des Weiterbildungspersonals beitragen sollen. Zugleich sind Wissenschaftler gebeten worden, einen Überblick über die Professionalisierungs- und Professionalitätsdebatten in den einzelnen Ländern zu geben. Schon damals wurde der Europäische Qualifikationsrahmen zu einem zentralen Bezugspunkt. Aus der Abschlusspublikation zu der Konferenz, die unter dem Titel »Qualifying Adult Learning Professionals in Europe« Anfang 2008 erschienen ist, dokumentieren wir den Beitrag Bechtel 2008 in gekürzter Fassung und deutscher Übersetzung. Er gibt Aufschluss darüber, wie Querverbindungen zwischen den Anforderungen eines Qualifikationsrahmens und der Situation des Personals in der Erwachsenenbildung in europäischen Ländern gezogen werden. *Übersetzung und Kürzung: Christina Müller (DIE)*

Die Beschäftigten in der Erwachsenenbildung benötigen bestimmte Kompetenzen, um die Aufgaben in ihrem Tätigkeitsfeld (oder einer Kombination verschiedener Tätigkeitsfelder) erfüllen zu können. Es gibt keinen geregelten Zugang zum Feld, sodass die vorzufindenden Qualifikationen höchst unterschiedlich sind. Es existiert zwar eine Reihe Weiterbildungsprogramme, doch der Nutzen von erlangten Zertifikaten ist schwer zu bewerten (vgl. Nuissl 2005). Vor dem Hintergrund des wachsenden Wettbewerbs steigt die Notwendigkeit beruflicher Standardisierung. Hierzu ist zunächst eine Einigung auf benötigte Kompetenzen unverzichtbar.

Im Folgenden wird zwischen Kompetenz, Performanz und Anforderungen unterschieden. In Anlehnung an Straka (2006, Straka/Macke 2002) werden darunter innere Bedingungen, aktuelles Vorgehen und äußere Bedingungen verstanden. Kompetenzen gehören zu den individuellen inneren Bedingungen und

umfassen ein Potenzial aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Einstellungen (z.B. Motivation). Jedes Individuum entwickelt ein Kompetenzprofil entsprechend den Anforderungen der gestellten Aufgaben, welche in den Bereich der äußeren Bedingungen fallen. Nur die Performanz, also die konkrete Handlung in einer bestimmten Situation, kann allerdings beobachtet werden.

Kompetenzprofile können also in zwei Perspektiven betrachtet werden: zum einen als Kompetenzprofil, das ein Individuum ausgebildet hat, zum anderen als Anforderungen, die für die Erfüllung bestimmter Aufgaben nötig sind. Um die zweite Perspektive soll es im Folgenden gehen. Kompetenzprofil bedeutet hier ein Bündel von Kompetenzen, die für die Erfüllung einer spezifischen Aufgabe in einem definierten Feld benötigt werden.

In einigen europäischen Ländern wurden solche Kompetenzprofile bereits beschrieben, in anderen gibt es bisher

keine solchen Bestrebungen. Neben explizit beschriebenen Kompetenzprofilen gibt es auch implizite, die aus Curricula von Fortbildungsmaßnahmen im Bereich der Erwachsenenbildung abgeleitet werden können. Im Folgenden werde ich bestehende Kompetenzprofilbeschreibungen vergleichen. Fragen sind hier:

- Welche Anforderungen werden beschrieben (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten)? Wie detailliert?
- Wie wird Kompetenz definiert?

Danach wird die Diskussion um den Europäischen Qualifikationsrahmen (EQF) aufgegriffen. Es wird geprüft, ob dieser als Referenzpunkt für die Entwicklung von Kompetenzprofilen dienen kann.

Kompetenzprofile: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Um die Kompetenzprofile zu vergleichen, wurde aus der Fülle der Tätigkeitsfelder von Erwachsenenbildnern das des »Kursleiters« ausgewählt. Die Beispiele können als *good practice* gelten und andere Länder bei der Entwicklung und Einführung von Kompetenzprofilen und -standards inspirieren. Eine direkte Übertragung in andere europäische Länder erscheint jedoch nur schwer möglich.

Großbritannien

Die 1999 von der *Further Education National Training Organisation* (FENTO) entwickelten »Standards for teaching and supporting learning in England and Wales« haben sich im Laufe der Zeit im Bereich der Erwachsenenbildung etabliert.¹

Folgende Schlüsselbereiche (*key areas*) sind für die Tätigkeit als Kursleiter relevant:

1. Lernbedarfserhebung,
2. Lehrplanung und Planung von Lernarrangements,
3. Entwicklung und Gebrauch einer Palette von Lehr-/Lerntechniken,
4. Anleiten von Lernprozessen,

5. Unterstützung der Lernenden,
6. Bewertung des Lernerfolgs,
7. Selbstreflexion und -evaluation, Planung neuer Angebote.

Diese Schlüsselbereiche des Lehrens werden als »Kompetenzen« bezeichnet. Für jede Kompetenz sind zunächst die benötigten allgemeinen Kenntnisse aufgelistet (*generic knowledge*). Jede Kompetenz wird in zwei oder mehr Teilkompetenzen operationalisiert, für die jeweils Fertigkeiten (*skills*) in konkreten *Can-do*-Formulierungen aufgeführt werden sowie Kenntnisse, die für die Anwendung dieser Fertigkeiten zwingend erforderlich sind (*essential knowledge*). Die Ausführungen zu den acht Kompetenzen sind sehr ausführlich (35 Seiten). Ergänzt wird dies durch eine Liste mit benötigten Kenntnissen, die sich auf den gesamten Bereich der Lehre/Unterstützung von Lernprozessen bezieht (*domain-wide knowledge*), die weitere 22 Punkte umfasst (vgl. Bechtel 2008, S. 49 f.). Darüber hinaus findet man eine Auflistung von 22 benötigten allgemeinen persönlichen Fähigkeiten (*generic personal skills*) sowie 15 sogenannten persönlichen Eigenschaften (*personal attributes*) (vgl. Bechtel 2008, S. 50).

Ausführlichste Beschreibung von benötigten Kompetenzen

Die FENTO-Standards bilden mit Abstand die ausführlichste und konkreteste Beschreibung von benötigten Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung. Sie definieren jedoch nicht explizit den zugrunde liegenden Kompetenzbegriff, ebenso wenig seine als konstituierend genannten Elemente.

Frankreich

In Frankreich wurden in den vergangenen Jahren von der nationalen Arbeitsagentur für alle Berufe Profile entwickelt, die in dem Dokument »Répertoire Opérationnel des Métiers et des

Emplois« (ROME) zu finden sind. Im Bereich der Erwachsenenbildung existiert eine Vielzahl von Profilen in den beiden Hauptbereichen: 283 für den Bereich der sozialen und kulturellen Bildung (*professionnels de l'intervention sociale et culturelle*, vgl. http://rome.anpe.net/candidat/?url=liste_rome.php&dp=231), 92 für die Weiterbildung (*professionnels de la formation continue*, vgl. http://rome.anpe.net/candidat/?url=liste_rome.php&dp=222). Für jedes Profil, auch das der Lehrenden in der Weiterbildung (*formateur professeur*), werden neben Angaben zum Inhalt der Beschäftigung, den generellen Bedingungen, dem Typ und Niveau des erforderlichen Abschlusses, den Berufserfahrungen, speziellen Tätigkeiten, dem Ort der Beschäftigung und den Arbeitsbedingungen auch Angaben zum Kompetenzprofil gemacht.

Wie in den FENTO-Standards wird keine Definition des Kompetenzbegriffs vorgenommen, aber eine Liste mit seinen Bestandteilen gegeben (vgl. <http://rome.anpe.net/candidat/aide.php#>): Kenntnisse (*savoir*), Fertigkeiten (*savoir-faire*), Einstellungen (*savoir-être*). Es kann davon ausgegangen werden, dass unter *savoir* theoretische und praktische Kenntnisse verstanden werden, unter *savoir-faire* die Anwendung der Kenntnisse und praktisches Know-how, unter *savoir-être* schließlich situationsangemessenes Verhalten und Einstellungen.

Den wichtigsten Posten innerhalb des Kompetenzprofils nehmen die benötigten Hauptfertigkeiten ein, von denen acht in *Can-do*-Formulierungen genannt werden. Diese werden nicht weiter operationalisiert. Darüber hinaus sind Kenntnisse und Fertigkeiten aufgelistet (3 *items*), die zu empfehlen sind, sowie eine Reihe von Einstellungen (6 *items*). Die Beschreibung des Kompetenzprofils fällt insgesamt relativ kurz aus. ROME ist in erster Linie ein Tool der französischen Arbeitsagentur, um Stellenprofile in gebotener Kürze so präzise wie möglich zu beschreiben.

Deutschland

In Deutschland haben die Dachverbände der Volkshochschulen in Zusammenarbeit mit dem DIE 1997 ein Rahmenkonzept – mit Namen »Erwachsenenpädagogische Grundqualifikationen« – entwickelt. Hier wird in fünf Kompetenzbereiche unterschieden:

1. persönliche Kompetenzen,
2. Sozialkompetenzen,
3. didaktische Kompetenzen,
4. Methodenkompetenzen,
5. gesellschaftliche und institutionelle Kompetenzen.

Auch hier wurde der Begriff Kompetenz nicht explizit definiert, man kann aber annehmen, dass hierunter die Elemente Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu fassen sind. Für jeden Kompetenzbereich werden drei bis fünf Unterpunkte aufgeführt, die eine Mischung aus diesen Elementen darstellen. Eine explizite Zuordnung der Unterpunkte zu den einzelnen Kompetenzelementen wird nicht vorgenommen.

Die Kompetenzprofilbeschreibung unterscheidet sich grundlegend von der im FENTO-Papier. Während dort ausgehend von Schlüsselbereichen, die im Grunde genommen konkrete Tätigkeitsfelder von Lehrenden widerspiegeln, benötigte Kompetenzen und Teilkompetenzen dargestellt und in der Beschreibung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten weiter operationalisiert werden, führt das deutsche Papier unter fünf abstrakten Kompetenzbereichen relativ unkonkret bestimmte dafür benötigte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf.

Das Rahmenpapier wurde von 15 Vertretern der Dachverbände der Volkshochschulen unter wissenschaftlicher Begleitung des DIE erstellt. Es wird als Referenzrahmen für die Entwicklung von Weiterbildungsprogrammen für in der Erwachsenenbildung tätige Lehrende und deren Anerkennung verstanden. Es soll darüber hinaus die Kursevaluation sowie die Bewertung von Einstellungsgesprächen unterstützen. Ziel ist kein standardisiertes Cur-

riculum, sondern ein Rahmen für Weiterbildungsprogramme für Kursleiter auf Grundlage eines von den Trägern akzeptierten einheitlichen Kompetenzprofils.

Verbindungen zum EQF?

Obwohl die genannten Beispiele zeigen, dass die Entwicklung von Kompetenzprofilen und -standards im Bereich der Erwachsenenbildung möglich ist, handelt es sich dabei doch um eine anspruchsvolle Unternehmung. Eine große Herausforderung besteht in dem heterogenen Feld darin, Verbindungen, Synergien und mögliche Überschneidungen innerhalb und zwischen Akteuren und Institutionen herzustellen.

Die EU-Initiative zur Schaffung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) versucht auf Grundlage von acht Referenzniveaus einen Referenzpunkt für die Entwicklung in den einzelnen Mitgliedsländern zu geben. Neu im Vergleich zu vorhergehenden Ansätzen ist hier vor allem die Fokussierung auf erlangte Kompetenzen im Sinne einer *Outcome-Orientierung*. Formaler, non-formaler und informeller Erwerb der Kompetenzen werden gleich bewertet. Entscheidend ist also nicht, über welche Qualifikation jemand verfügt, auch nicht, wie und wo er diese erworben hat. Entscheidend sind allein die Kompetenzen und die jeweiligen Kompetenzniveaus, über die jemand verfügt.

Vorrangiges Ziel des EQF ist die Erhöhung der Transparenz zwischen den Mitgliedsländern, was die Qualifikationen und Kompetenzen der Berufstätigen angeht, und damit die Förderung der Mobilität innerhalb der EU. Gleichwohl kann die Orientierung an *learning outcomes*, die in Form von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu beschreiben sind, und die explizite Definition, was unter den Begriffen zu verstehen ist (vgl. Bechtel 2008, S. 59), den Akteuren auch auf institutioneller, regionaler und nationaler Ebene helfen,

sich darüber zu verständigen, welches Kompetenzprofil für ein bestimmtes Tätigkeitsfeld benötigt wird.

Die beschriebenen Beispiele für Kompetenzprofile und -standards in verschiedenen europäischen Ländern können Anregungen für andere Länder darstellen, wenn auch immer noch wesentliche Informationen fehlen. Wünschenswert wären weitere vergleichende Studien, um die konstituierenden Elemente vorhandener Ansätze sowie Strategien und Methoden der Implementierung besser nachvollziehen zu können und andere Länder bei dem Aufbau von Kompetenzprofilen und -standards unterstützen zu können.

Im Feld der Erwachsenenbildung – charakterisiert durch vielfältige Qualifikationen der Beschäftigten, eine mangelnde Transparenz bezogen auf die Anerkennung von erworbenen Zertifikaten und den Erwerb von Kompetenzen häufig auf non-formalen und informellen Wegen – kann der EQF dazu beitragen, Kompetenzprofile zu beschreiben und als Standards auf institutionellem, regionalem, nationalem und (warum nicht?) europäischem Level zu etablieren. Die *Outcome-Orientierung* ist hier sehr hilfreich.

Der erste Schritt auf dem Weg zur Beschreibung von Kompetenzprofilen muss aber die Definition von Schlüsselaufgaben in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern sein. Hier kann das beschriebene Modell aus England und Wales als Beispiel dienen. In einem zweiten Schritt müssen dann die Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten so konkret wie möglich beschrieben werden, die zur Erfüllung der Schlüsselaufgaben notwendig sind.

Anmerkung

- 1 2007 wurde ein neues Dokument zu beruflichen Standards für Lehre im Bereich des lebenslangen Lernens herausgegeben, das aber noch nicht in seiner Wirkung untersucht werden kann (vgl. www.lifelonglearninguk.org/standards/new_prof_standards.html).

Literatur

- Arbeitsunterlage der Kommissionsstellen. 08.07.2005. SEC(2005) 957. Brüssel
- Bechtel, M. (2008): Competence Profiles for Adult and Continuing Education Staff in Europe. Some conceptual aspects. In: Nuissl, E./Lattke, S. (Hrsg.): Qualifying Adult Learning Professionals in Europe. Bielefeld, S. 45–61
- FENTO (1999): Standards for Teaching and Supporting Learning in Further Education in England and Wales. URL: www.lifelonglearninguk.org/documents/standards/teach_stan.pdf
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Brüssel
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2006): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. 05.09.2006. COM(2006) 479 final. Brüssel
- Nuissl, E. (2005): Professionalisierung in Europa. In: Report, H. 4, S. 47–56
- Straka, G.A. (2006): Vermitteln lerntheoretisch betrachtet. In: Report, H. 1, S. 15–26
- Straka, G.A./Macke, G. (2002): Lern-Lehr-Theoretische Didaktik. Münster u.a.

Abstract

Eine wichtige Vorarbeit für die EQF-Debatte in der Profession der Erwachsenenbildung ist die Sondierung von einschlägigen Kompetenzprofilen. Im Vorfeld einer europäischen Konferenz sind im Rahmen eines EU-geförderten Projekts solche Profile in europäischen Ländern gesichtet, verglichen und auf ihre Anschlussfähigkeit zum Qualifikationsrahmen geprüft worden. Der ursprünglich in Englisch publizierte Beitrag liegt hier gekürzt auf Deutsch vor.



Dr. Mark Bechtel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für die Didaktik romanischer Sprachen an der Universität Bremen.

Kontakt: bechtel@uni-bremen.de

Das Modell »Grund- und Fortbildungszertifikat
für Lehrende in der Weiterbildung«

KONSTRUKTIVE ANNÄHERUNGEN AN EQF UND DQR

Susanne Kraft/Wolfgang Seitter

Der vorliegende Beitrag betrachtet EQF und DQR als Herausforderung und Chance, auch für Beschäftigte in der Weiterbildung zu einem kompetenzorientierten Qualifikationsrahmen zu kommen. Gerade in Bezug auf die Lehrenden könnte ein solcher Bezugsrahmen Klarheit schaffen und vielfältig Nutzen stiften. Ein erstes Referenzmodell wurde im Rahmen einer Expertise für das BMBF erarbeitet, es orientiert sich an hiesigen Vorarbeiten und nimmt auch Anleihen bei ausländischen Modellen. Die Ausarbeitung ist letztlich dem Interesse an mehr Professionalisierung und Qualität in der Weiterbildung geschuldet.

Nach anfänglicher Ablehnung und Skepsis besteht in Deutschland wie auf der europäischen Ebene weitgehend Konsens darüber, die Grundidee des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) – berufsbezogene Handlungskompetenz in unterschiedlichen Ausprägungen und Komplexitäten zu erfassen, zu beschreiben, zu vergleichen und zu fördern – tatsächlich in die Tat umzusetzen. Ebenso werden die Ziele Schaffung von Transparenz, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit von Qualifikationen sowie Qualitätsentwicklung, weitgehend geteilt (vgl. BIBB 2007). Auch wenn die Ausarbeitung und Umsetzung eines nationalen bzw. Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) noch nicht abgeschlossen ist, ist es sinnvoll, die Grundideen aufzugreifen und daran anzuknüpfen. Denn der Qualifikationsrahmen ist und bleibt ein Rahmen, den es bereichsspezifisch aus- und mitzugestalten gilt. Insbesondere für das bislang wenig strukturierte Tätigkeitsfeld in der Weiterbildung liegt aus unserer Sicht im Qualifikationsrahmen und den darauf abzielenden Bestrebungen eine große Chance, die Professionalitäts- und Qualitätsent-

wicklung der Weiterbildung insgesamt voranzubringen.

Die Herausforderungen und die berufliche Situation der Beschäftigten in der Weiterbildung in Deutschland sind in den letzten Jahren vielfach und deutlich beschrieben worden: Es gibt keine formulierten erwachsenenpädagogischen Kernkompetenzen, stattdessen weitgehend offene/beliebige Zugänge in die Weiterbildung. Es existieren viele unterschiedliche Qualifizierungswege und eine Vielzahl von Fortbildungsangeboten, die zu Abschlüssen (Bescheinigungen, Zertifikate, Titulierungen) mit unklarem Marktwert führen (vgl. Kraft 2006). Eine erforderliche Strukturierung und Systematisierung ist aus dieser Perspektive unbestritten und bereits mehrfach gefordert worden (vgl. Gieseke 1999, Meisel 2005, Kraft 2006). Gleichwohl sind in der Weiterbildung viele engagierte, fachlich wie persönlich kompetente Lehrende tätig, die sich häufig selbstgesteuert und informell erwachsenenpädagogische sowie didaktische Kompetenzen angeeignet haben, die aber in der Regel nicht dokumentiert werden (können) und damit – z.B. bei

einem Arbeitgeberwechsel – kaum nachweisbar sind. Auch hier besteht der dringende Bedarf nach einer systematischen Anerkennung.

Positive Effekte für unterschiedliche Akteure

Ein bereichsspezifisch ausgearbeiteter Qualifizierungsrahmen könnte eine derartige Strukturierung, Systematisierung und Anerkennung leisten und insofern einen positiven Effekt für unterschiedliche Akteure und Ebenen der Weiterbildung beinhalten: Einen konkreten Nutzen haben insbesondere diejenigen, die in der Weiterbildung tätig sind, weil ihre vorhandenen Kompetenzen nachweisbar werden, weil sie Zugang zu einem systematischen Qualifizierungs- und Ausbildungskonzept erhalten und weil sie dadurch eine profilierte Professionalitätsentwicklung betreiben können. Aber auch die Einrichtungen der Erwachsenen-/Weiterbildung profitieren von einem derartigen Rahmen, weil sie ihre Qualitätsentwicklungskonzepte an der bislang eher vernachlässigten Stelle »Qualifizierung des Personals« ergänzen können und konkret verlässliche Grundlagen für die Beurteilung der Qualifizierung ihrer Mitarbeiter/innen bekommen. Für die Teilnehmer/innen in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung bedeutet dies, dass sie sicher sein können, in der konkreten Lehr-/Lernsituation erwachsenenpädagogisch qualifiziertes Personal vorzufinden. Durch die Formulierung von (Kern-)Kompetenzen und Qualifikationsstandards kann schließlich auch die Weiterbildung insgesamt als ein Bildungsbereich, dem im Kontext lebenslangen Lernens erhebliche Bedeutung zukommt, bildungspolitisch deutlich aufgewertet und befördert werden.

In allen europäischen Ländern hat sich in den letzten Jahrzehnten ein System der Weiterbildung entlang der Grenzen von Politik, Wirtschaft und schulischer/beruflicher Ausbildung entwickelt. Derzeit werden in vielen Ländern die

Professionalisierung des Personals in der Weiterbildung intensiver als bislang thematisiert und die Kompetenzen derjenigen, die im Weiterbildungsreich tätig sind, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Gerade in diesem Bereich gibt es trotz der länderspezifischen Unterschiede große strukturelle Gemeinsamkeiten: In allen europäischen Ländern existiert ein breites Spektrum von Berufsgruppen im Weiterbildungssektor. Die Tätigkeitsbereiche differieren und umfassen unterschiedliche Aufgaben. Eine berufliche »Identität« als Weiterbildner/in fehlt häufig. Nur eine Minderheit ist in festen institutionellen Kontexten beschäftigt, die Mehrheit arbeitet in tendenziell unsicheren Beschäftigungsverhältnissen (oftmals befristet, freiberuflich oder ehrenamtlich).

In keinem Land der EU ist der Zugang zur Tätigkeit in der Weiterbildung generell geregelt. Es gibt in den verschiedenen europäischen Ländern unterschiedliche Ausbildungswege und Zugangsmöglichkeiten zu den Tätigkeitsfeldern in der Weiterbildung. Für die Qualifizierung stehen verschiedene Anbieter in den öffentlichen, privaten und universitären Sektoren bereit. Die Heterogenität der Aus- und Fortbildungsanbieter und der Qualifizierungswege hat auch europaweit zur Folge, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher Zertifikate auf dem Markt gibt (innerhalb eines Landes, aber auch innerhalb Europas), ohne Regelungen oder transparente Einstufungen, was eine Vergleichbarkeit systematisch verhindert. Die in den Ländern formulierten Beschreibungen von Kompetenzen/Anforderungen sind heterogen und nicht aufeinander abgestimmt. Hinzu kommt, dass sich beschriebene Kompetenzprofile meist auf den Sektor berufliche Bildung (also für Trainer in der beruflichen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung) beschränken. Allerdings gibt es in einigen Ländern auch bereits Modelle, in denen Kompetenzprofile für Weiterbildner/innen beschrieben und formuliert sind (vgl. Schüßler/Mai 2008). Insbesondere

die Modelle in Österreich und in der Schweiz sind mittlerweile bereits umgesetzt und können als good-practice-Beispiele bezeichnet werden.

Die *Weiterbildungsakademie in Österreich* entstand in einem Netzwerk von Erwachsenenbildungsverbänden (www.wba.or.at). Im Rahmen eines Projekts wurde ein Qualifizierungs- und Anerkennungssystem für Erwachsenenbildner/innen entwickelt. Das formulierte Ziel war und ist es, eine standardisierte und anerkannte Ausbildung für in der Erwachsenenbildung beschäftigte Personen zu etablieren. Erwachsenenpädagogische Kompetenzen wurden detailliert beschrieben und in ein zweistufiges Modell eingeordnet. Die verlangten Kompetenzen werden von einer zentralen Geschäftsstelle überprüft, fehlende Kompetenzen können über Angebote am Erwachsenen- bzw. Weiterbildungsmarkt erworben werden. Informell erworbene Kompetenzen können auf verschiedene Weise nachgewiesen und anerkannt werden, wie z.B. durch eigene Veröffentlichungen, Kompetenzbestätigung durch den Dienst-/Arbeitgeber, Projektarbeit, Supervision, Auslandsaufenthalt. Die Basisausbildung in der ersten Stufe schließt mit einem Zertifikat ab, in der zweiten Stufe kann ein Diplom als Erwachsenenbildner/in erlangt werden. Eine Anbindung an universitäre Bildungswege ist vorgesehen. Zur Qualitätssicherung wurden Akkreditierungsverfahren sowohl für Anbieter als auch für anerkannte Angebote entwickelt und eine Datenbank mit Recherchemöglichkeiten für Interessierte aufgebaut.

In der Schweiz besteht ein modularisiertes Qualifikationssystem für das Personal in der Erwachsenenbildung, das national integriert ist und auf eine hohe Akzeptanz stößt: *Ausbildung der Ausbildenden (ADA)*, www.alice.ch). Es handelt sich um ein Baukastensystem mit drei Stufen. Die erste Stufe führt zum gesamtschweizerisch anerkannten SVEB-Zertifikat. Diese Ausbildung ist geeignet für Personen, die teilszeitlich

in der Ausbildung tätig sind. Es werden grundlegende Kompetenzen vermittelt. Auf Stufe zwei können Personen, die sich intensiver auf den Bildungsbereich spezialisieren wollen, durch den erfolgreichen Besuch von vier weiteren Modulen den Schweizer Fachausweis erlangen. Stufe drei bietet verantwortlichen Ausbilder/innen die Möglichkeit, sich durch den Besuch weiterer acht Module für Ausbildungsaufgaben zu qualifizieren. Sie erlangen somit das Eidgenössische Diplom als Ausbildungsleiter/in. Das Stufenmodell geht einher mit einer Reihe von Serviceangeboten (z.B. eine Datenbank mit zertifizierten Aus- und Fortbildungsangeboten) sowie verschiedenen Qualitätssicherungsmaßnahmen (Akkreditierung der Anbieter und Akkreditierung der Angebote). Informell erworbene Kompetenzen können anerkannt werden.

Auch wenn die Modelle in Österreich und in der Schweiz unterschiedlich konzipiert und aufgebaut sind, so können doch beide als Vorbilder dienen, um sich auch in Deutschland einem Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung anzunähern. Konkret betrifft dies die Einbeziehung zentraler Akteure beim Aufbau eines Qualifizierungssystems, die Strukturen und das Geschäftsmodell, die Instrumente zur Akkreditierung von Anbietern, die Benennung von Qualitätskriterien für Angebote sowie die Anerkennungsverfahren von Berufserfahrung bzw. informell erworbener Kompetenzen. Die Analyse der beiden Modelle zeigt aber auch sehr deutlich, dass nationale Besonderheiten – wie etwa geographische Größe oder Differenzierungsgrad der Weiterbildungsstrukturen – berücksichtigt werden müssen. Im Besonderen ist bei der Entwicklung und Umsetzung eines Qualifikationsrahmens auf Praktikabilität und Machbarkeit zu achten, gerade mit Blick auf die strukturellen Rahmenbedingungen (stakeholder) oder die Nutzung von methodisch-instrumentellen Verfahren (Kompetenzbilanzierung).

Im Rahmen einer Expertise für das BMBF wurde von Autorin und Autor

dieses Beitrags Anfang 2008 ein erstes Referenzmodell eines Qualifikationsrahmens für Deutschland entwickelt, die Machbarkeit geprüft und die Umsetzung mit Expert/inn/en der Weiterbildung diskutiert (vgl. Kraft/Seitter 2008).¹ Das zweistufige Modell besteht aus einem Grundzertifikat, das zentrale Kernkompetenzen für Lehrende in der Weiterbildung bündelt, und aus einem Fortbildungszertifikat, das individuelle und institutionelle Profilierungen zulässt. Die Zweistufigkeit schafft einerseits Standards und sichert Qualität im Kernbereich und bietet andererseits Flexibilität mit Blick auf Themen, neue Herausforderungen, veränderte Aufgabenfelder, institutionelle Besonderheiten und individuelle Qualifikationsvoraussetzungen der Lehrenden. Durch die Etablierung einer Fortbildungsspirale wird Qualität durch Professionalisierung kontinuierlich gesichert. Mit den zwei Stufen kann die Anschlussfähigkeit an den Europäischen und die nationalen Qualifikationsrahmen hergestellt (das Grundzertifikat wäre auf der Stufe 5 und das Fortbildungszertifikat auf der Stufe 6 anzusiedeln) sowie die Anbindung an die und der Übergang zu den Hochschulen perspektivisch realisiert werden.

Das Grundzertifikat »Lehrende/r Trainer/in in der Erwachsenenbildung« ist für alle Personen geeignet, die freiberuflich und/oder nebenberuflich in der Weiterbildung tätig sind. Mit dem Zertifikat wird dokumentiert, dass die Personen – über ihr spezifisches Fachgebiet hinaus – über grundlegende erwachsenenpädagogische Kenntnisse sowie Kernkompetenzen für die Arbeit in Einrichtungen der Weiterbildung verfügen. Das Grundzertifikat besteht aus drei thematischen Teilbereichen (siehe Übersicht), wobei der Schwerpunkt klar auf dem Themenfeld »Lehren« liegt. Dies begründet sich durch das zentrale Aufgabenfeld der Zielgruppe. Ergänzend sind weitere Themenfelder aus Management und Beratung von Bedeutung, die für die Arbeit in der Weiterbildung zunehmend grundlegend erforderlich sind.

Übersicht: Grundzertifikat – inhaltlicher Strukturvorschlag

Lehr-Lern-Gestaltung
Planung von Kursen/Seminaren (Angebotserstellung, Organisation von Kursen, Mittelakquise, Öffentlichkeitsarbeit und Selbstvermarktung)
Durchführung von Kursen/Seminaren (Didaktik & Methodik, Lernen Erwachsener, Qualitätssicherung, Gruppendynamik)
Evaluation von Kursen/Seminaren
Zielgruppen- und Adressatenorientierung
Management
Strukturen und Finanzierung der Weiterbildung
Struktur der jeweiligen Einrichtung
Programmplanung
Drittmittelakquise
Projektmanagement
Beratung
Grundlagen der Beratung
Gesprächsführung
Zielgruppen- und milieuspezifische Beratung

Diese Aufgaben und Themenbereiche lassen sich jeweils übersetzen in die Beschreibung von Kompetenzen, wie beispielsweise bezogen auf das Tätigkeitsfeld »Planung und Durchführung von Kursen/Seminaren« die Kompetenz, »eigenständig Kurse im eigenen Fach zu planen, auszuschreiben, zielgruppenorientiert didaktisch und methodisch zu strukturieren, durchzuführen und zu evaluieren« (vgl. ausführlich Kraft/Seitter 2008, Kraft 2008).

Definiertes Grundzertifikat, Offenheit bei der zweiten Stufe

Beim Grundzertifikat kann auf verschiedene bereits bestehende modulare Fortbildungsangebote zurückgegriffen werden. Hierzu zählen beispielsweise die Angebote zur »Erwachsenenpädagogischen Grundqualifizierung« der Landesverbände der Volkshochschulen, die »Berufseinführung Erwachsenenbildung« der katholischen und evangelischen Erwachsenenbildungsverbände sowie verschiedene »Train the Trainer«-Qualifizierungen der wirtschaftsnahen

Verbände, der gewerkschaftsnahen und der freien Anbieter.

Neben dem Nachweis von Kernkompetenzen im Sinne einer verbindlichen Grundqualifizierung für alle in der Weiterbildung Tätigen erachten wir es als notwendig, auf einer zweiten Stufe eine kontinuierliche erwachsenenpädagogische Fortbildung zu implementieren. Für die Akzeptanz und Praktikabilität des Modells sehen wir es insbesondere als Vorteil, die zweite Stufe nicht als eine verbindliche Vertiefung der Inhalte der ersten Stufe zu definieren, sondern die Inhalte der zweiten Stufe offen zu lassen. Eine derartige Offenheit ermöglicht es sowohl den Individuen als auch den Einrichtungen, bedarfsgerechte inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, die dem eigenen Profil entsprechen bzw. für die Entwicklung eines erwünschten fachlichen Profils genutzt werden können. Die zweite Stufe erlaubt daher auch ganz unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten von pädagogisch-didaktischen und/oder fachlich-inhaltlichen Elementen – ausschließlich in die eine oder andere Richtung oder als unterschiedlich gewichtete Kombination je nach Bedarf und individueller

Ausprägung. Die zweite Stufe kann so einerseits gezielt genutzt werden zur Vertiefung, Erweiterung, Ergänzung oder Aktualisierung von individuellen Kenntnissen und Fertigkeiten und andererseits die schnelle und flexible Reaktion auf gesellschaftspolitische Herausforderungen gewährleisten.² Zur Dokumentation und Anerkennung der Fortbildung auf der zweiten Stufe sehen wir es als sinnvoll an, ähnlich wie in der Lehrer- bzw. Ärztefortbildung ein Punktesystem zu etablieren. Nach Absolvierung einer festgelegten Punktzahl in einem definierten Zeitraum kann ein Fortbildungszertifikat ausgestellt und so der Nachweis einer erfolgreichen kontinuierlichen Fortbildung erbracht werden. Der Einstieg in einer derartigen Fortbildungsspirale ist niedrigschwellig und organisatorisch praktikabel. Er gewährt den Nutzern vollständige inhaltliche Wahlfreiheit und dokumentiert gleichwohl durch den Nachweis der Fortbildungsaktivitäten Verbindlichkeit und Kontinuität. Auch für das Fortbildungszertifikat können die in großer Anzahl vorhandenen Fortbildungsangebote anerkannt und genutzt werden. Im Vergleich zu den Modellen in der Schweiz und in Österreich bietet diese Konstruktion auch eine flexible und inhaltlich gestaltbare Passung zwischen Person, Einrichtung und Anforderungen.

»Akteure der Weiterbildung mit einbeziehen«

Zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen (Berufserfahrung) sind sowohl für das Grund- als auch für das Fortbildungszertifikat praktikable Instrumente einzusetzen. Auch hier ist es möglich, bereits entwickelte Instrumente – wie etwa das Portfolio für Lehrende in der Volkshochschule – aufzugreifen und weiterzuentwickeln. Für eine weitere Konkretisierung und Umsetzung eines Modells nachhaltiger Professionalitätsentwicklung wie das vorgeschlagene ist es wichtig, die zentralen Akteure der Weiterbildung

(Politik, Praxisverbände, Hochschulen) aktiv mit einzubeziehen. Insbesondere ist anzuknüpfen an die Bestrebungen einzelner (Landes-)Weiterbildungsverbände wie auch einzelner Einrichtungen, die – auf freiwilliger Grundlage – bereits für ihre Kursleiter/innen eine erwachsenenpädagogische Basisqualifizierung durchgesetzt haben bzw. Fortbildungsangebote als ein Instrument der systematischen Personalentwicklung und Personalpflege auch unter dem Gesichtspunkt non-pagatorischer Gratifikation betrachten. Die befragten Expert/inn/en unserer Studie jedenfalls halten die Entwicklung und Umsetzung eines träger- und bereichsübergreifenden Qualifikations- und Kompetenzrahmens für Lehrende in der Weiterbildung im Sinne einer kontinuierlichen Professionalitätsentwicklung nicht nur für ausgesprochen wünschenswert, sondern auch für gut machbar. Der bildungspolitische Druck, der von der Etablierung des Europäischen Qualifikationsrahmens und seiner nationalen Umsetzung ausgehen wird, sollte in diesem Sinne genutzt werden, um Professionalität und Qualität der Weiterbildung produktiv voranzutreiben.

Anmerkungen

- 1 Die Expertise ist noch nicht publiziert, das Referenzmodell wurde jedoch bereits auf dem Kongress »Zukunft (der) Weiterbildung« des BMBF im November 2007 in Ahlen vorgestellt.
- 2 Zur Professionalitätsentwicklung in der doppelten Perspektive veränderter/erweiterter Tätigkeitsprofile und berufsbiographischer Kompetenzaufschichtung vgl. Seitter 2008.

Literatur

- Bundesinstitut für Berufsbildung (2007): Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) – Aspekte der Entwicklung aus der Perspektive der Berufsbildung. URL: www.bibb.de/de/25724.htm (Stand: 12.08.2008)
- Gieseke, W. (1999): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 372–383
- Kraft, S. (2006): Aufgaben und Tätigkeiten von Weiterbildungner/innen – Herausforderungen

und Perspektiven einer weiteren Professionalisierung in der Weiterbildung. DIE Reports zur Weiterbildung. URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/kraft06_02.pdf (Stand: 12.08.2008)

Kraft, S. (2008): Erwachsenenpädagogische Kompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung. In: Berufsbildung, H. 111, S. 16–18

Kraft, S./Seitter, W. (2008): Expertise »Professionalitätsentwicklung des in der Weiterbildung beschäftigten Personals«, unveröffentlichter Abschlussbericht für das BMBF

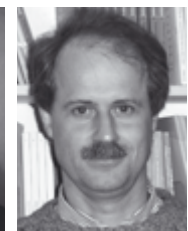
Meisel, K. (2005): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung erfordert Professionsentwicklung. In: Kompetenzentwicklung in der Weiterbildung: Neue Herausforderungen an Weiterbildungsanbieter – Eine Dokumentation zur Veranstaltungsreihe. Berlin, S. 19–28

Schübler, I./Mai, J. (2008): Weiterbildung der erwachsenenpädagogischen Professionals in Europa – Situation, Strategien, Systeme. In: Report, H. 2, S. 69–82

Seitter, W. (Hrsg.) (2008): Professionalitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wiesbaden (im Druck)

Abstract

Der Beitrag präsentiert einen bereichsspezifischen Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung, der aus einem zweistufigen Modell (Grund- und Fortbildungszertifikat) besteht. Damit wird die Diskussion um EQF und DQR als Anlass und Chance für die Professionalisierung der Weiterbildung begriffen. Das Modell knüpft an Vorbilder aus Österreich und der Schweiz an und orientiert sich an deutschen Vorarbeiten.



Dr. Susanne Kraft ist Projektkoordinatorin beim Deutschen Volkshochschul-Verband (dvv).

Kontakt: kraft@dvv-vhs.de

Prof. Dr. Wolfgang Seitter lehrt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Philipps-Universität Marburg.

Kontakt: seitter@staff.uni-marburg.de

GENDER-KOMPETENZ FÜR DIE ERWACHSENENBILDUNG

Jürgen Budde

Gender und Erwachsenenbildung – eine scheinbar hoffnungslose Liaison. Während in anderen Bildungssektoren wie der Schule oder dem Kindergarten die Relevanz des Themas Geschlecht mittlerweile allgemein anerkannt ist, tut sich der Erwachsenenbildungsbereich hier deutlich schwerer. Kaum eine der (rar gesäten) Publikationen zu diesem Thema, die nicht darauf hinweist, dass »Genderpolitik und gender-relevantes Wissen für Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung noch nicht übersetzt sind« (Venth 2006, S. 16) – mit anderen Worten: Die Frage nach der Bedeutung von Geschlecht wird in der Erwachsenenbildung bislang zu wenig berücksichtigt.

Diese mangelnde Bedeutung ist umso erstaunlicher, als mit Gender Mainstreaming eine (EU-weite) verbindliche Strategie vorliegt, die nicht mehr nur darauf angewiesen ist, dass sich einige engagierte Kolleginnen (selten Kollegen) für Genderfragen und Gleichstellung engagieren. Gender Mainstreaming bezieht vom Anspruch her Genderfragen explizit auf beide Geschlechtergruppen und ermöglicht den Blick auf die Relationen zwischen ihnen. Allerdings ist die Strategie nicht unumstritten. So wird beispielsweise kritisiert, dass Gender Mainstreaming bislang oft als »sex-counting« verstanden wird, also als einfache Auszählung der Beteiligungsquoten. Dementsprechend wird Gleichstellung in dieser Lesart zuallererst als zahlenmäßige Gleichverteilung begriffen.

Diese Herangehensweise greift allerdings zu kurz, denn Gender funktioniert als gesellschaftliche Klassifizierungskategorie, welche die Herstellung von sozialen Positionierungen anhand von Geschlecht beschreibt (vgl. Budde 2003). Geht es um Genderthemen, dominiert bislang der Blick auf Frauen: »Die Geschichte von Gender in der Weiterbildung ist die Geschichte von Frauenbildung« (Faulstich-Wieland 2006, S. 85), zumeist in Form spezifischer

Frauenangebote. Zugrunde liegt speziellen Frauenangeboten in der Regel ein Differenzkonzept, welches ihre »Andersartigkeit« herausstreicht und positiv besetzt. Aus diesem gesonderten Blick auf Frauen ergibt sich jedoch eine Reihe von Problemen.

Denn erstens lässt sich schon an den Teilnahmezahlen eine Abnahme der Bedeutung der Frauenbildung verzeichnen. So sind beispielsweise von den autonomen Frauenbildungsstätten in der aktuellen postfeministischen Ära nicht mehr viele übrig geblieben. Frauen selber halten frauenspezifische Angebote zunehmend für überflüssig. Dies hängt mit dem zweiten Problem von Frauenbildung zusammen, denn unterstellt ist in einem Defizitblick, dass Frauen benachteiligt seien und deswegen einen gesonderten Förderbedarf hätten (vgl. Faulstich-Wieland 2006). Diese Defizitunterstellung aber weisen viele Frauen mittlerweile selbstbewusst zurück – auch in Bereichen, in denen sich geschlechtliche Benachteiligung nach wie vor hartnäckig hält. Zum dritten stellt sich auch auf der theoretischen Ebene ein nicht zu unterschätzendes Problem. Denn in der Genderdebatte wird seit dem Aufkommen des Dekonstruktivismus im Gefolge von Judith Butler (1991) die Kategorie Frau

auf ihren essenzialisierenden Grundgehalt befragt. Frau-Sein als gemeinsame und »natürliche« Bezugskategorie steht seither zu Recht unter dem Verdacht der Festschreibung von Genderklišees, wobei die gendersensible Erwachsenenbildung bis heute eine starke Orientierung am Differenzansatz zeigt (vgl. Kaschuba 2001). Männerbildung als Pendant zur Frauenbildung findet sich bislang nur sehr verhalten,

Gender als Randthema

die meisten expliziten Männerangebote sind, wie auch die expliziten Frauenangebote, nur selten im »Mainstream« der Erwachsenenbildung angesiedelt, sondern eher ein Nebeneffekt der relativ eigenständigen politischen Männerbewegung. Gender stellt in der Erwachsenenbildung bislang ein Randthema dar, welches entweder explizit in Form besonderer Angebote behandelt wird oder im normalen Programm gar nicht auftaucht.

Wie sieht es aktuell mit dem Interesse von Männern und Frauen an den Angeboten der Erwachsenenbildung aus? Mit der allgemeinen und der beruflichen Erwachsenenbildung existiert eine »geteilte Struktur« (Faulstich-Wieland 2006) – inklusive einer gegenderten Interessensaufteilung. Während Männer in der beruflichen Weiterbildung überrepräsentiert sind, nehmen Frauen häufiger an allgemeinen Weiterbildungen teil (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008). Damit lassen sich beide Bereiche als komplementäre »Genderdomänen« betrachten. Ähnlich konnotierte Genderdomänen sind aus anderen Bildungsinstitutionen wie dem Kindergarten (Bau- vs. Puppenecke), der Schule (Mathematik vs. Französisch) oder der Universität (Maschinenbau vs. Erziehungswissenschaft) bekannt. Wird diese geteilte Struktur noch durch die jeweiligen Angebote verstärkt, hat die Erwachsenenbildung selber ihren eigenen Anteil an der Herstellung gängiger Genderstereotype. So hebt Angela Venth hervor, dass die Erwachsenen-

bildung durch die Fortschreibung der geteilten Struktur an der Aufrechterhaltung von Genderstereotypen mitwirkt: Sie »tut das zwar nicht origineller, als es in anderen gesellschaftlichen Feldern praktiziert wird, aber weitestgehend unentdeckt« (Venth 2006, S. 101). Im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung findet sich dann noch eine weitere genderbezogene Interessensaufsplittung. So sind beispielsweise Volkshochschulen mit einem Frauenanteil bei den Teilnehmenden von circa 75 Prozent eine weibliche Domäne, wobei dies insbesondere auf Programmbereiche wie »Gesundheit« und »Kultur/Gestalten« zutrifft (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 140 f.), während Männer eher technikorientierte Kurse besuchen. Somit kann von einer »doppelt geteilten Struktur« (Budde 2008) gesprochen werden. Im fachöffentlichen Diskurs spielen Genderthemen kaum eine Rolle, Angebote zu Genderfragen sind in den Bildungsprogrammen, beispielsweise der Volkshochschulen, nur selten zu finden. Anhand des Sektors Gesundheitsbildung zeigt Angela Venth, dass die doppelt geteilte Struktur der allgemeinen Erwachsenenbildung gleichzeitig mit einer Hierarchisierung einhergeht. Der Gesundheitsbereich zeichnet sich durch körper- und subjektbezogene Zugänge aus, von denen Frauen besonders angesprochen werden. Da die Gesundheitsbildung durch diese Zugänge Elemente in die allgemeine Erwachsenenbildung einbringt, die in Widerspruch zum klassischen Bildungsverständnis stehen, wird sie als unfachlich abqualifiziert. »Je eindeutiger von persönlichen Dimensionen abstrahiert ist, desto höherrangiger werden Angebote eingestuft« (Venth 2006, S. 80). Die Aufteilung der Wertigkeit in »wertvolle« und »weniger wertvolle« Erwachsenenbildung folgt somit der tradierten Wertigkeitshierarchie der Genderordnung durch die Einteilung in männlich oder weiblich und schreibt so Genderdomänen fort. So folgert Venth, dass es ein »hegemoniales Männerbild ist, welches in der Erwachsenenbildung,

gestaltungskräftig wird« (Venth 2006, S. 189). Allgemeine Weiterbildung wird somit an einem männlichen Maßstab gemessen, der Weiblichkeit tendenziell abwertet.

An beruflicher Weiterbildung hingegen beteiligen sich Männer häufiger. 2007 lag die bundesweite Gesamtteilnahmequote bei Männern um 29 Prozent, bei Frauen um 24 Prozent (vgl. Rosenblatt/Bilger 2008). Erstaunlicherweise liegen die »Teilnahmequoten der Frauen in vergleichbaren Lebenssituationen eher höher als die der Männer« (BMBF 1999, S. 135), die Differenz ergibt sich also hauptsächlich aus den unterschiedlichen Lebenslagen. Da Frauen eine geringere Erwerbsquote aufweisen, häufiger teilzeitbeschäftigt sind, niedrigere berufliche Positionen und oft keinen beruflichen Abschluss haben, nehmen sie zahlenmäßig seltener an Weiterbildungen teil. Auch die Übernahme von Fürsorgetätigkeiten für eigene Kinder vor allem durch die Mütter führt bei ihnen zu einer Abnahme der Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (vgl. Friebe 2007). Das heißt, dass die vorfindbaren Differenzen nicht primär eine Frage der Weiterbildungsbereitschaft von Frauen sind, sondern eine der gesellschaftlichen Position von Frauen.

Exklusion von Frauen

In beruflicher Weiterbildung lassen sich Orientierungen an Konzepten von Männlichkeit finden. Dies liegt vor allem an der Ausrichtung auf Arbeitsplatzorientierung, Beruflichkeit und Vollerwerbstätigkeit (vgl. Arnold/Schiersmann 2006), in die eine grundlegende Exklusion von Frauen eingeschrieben ist (vgl. Liedtke 2006). Das duale System als die zentrale Struktur der Berufsbildung fördert die dichotome Struktur vom männlichen Berufskonzept, welches sich auf die Produktion erstreckt – und dem das weibliche Geschlechterkonzept, wonach Frauen eher als Männer für die familiäre Reproduktion zuständig sind, gegenübersteht. Die Flexibilisierung von

Erwerbsbiographien und die Tendenz zum lebenslangen und selbstregulierten Lernen spiegeln sich in dieser Norm ebenso wenig wider wie sich ausweitende, weibliche Karriereentwürfe, Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit durch Familienzeit usw. Die implizite Norm beruflicher Weiterbildung ist damit an einem traditionell männlichen Modell von Berufstätigkeit orientiert und erschwert Frauen (und Männern) den Zugang, die dieser Norm nicht entsprechen.

Veränderte berufliche Bedingungen wie die Tendenz zur wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft und der Bedeutungsverlust von Industrie und Handwerk wiederum haben unterschiedliche Auswirkungen und verändern somit die Herausforderungen für die berufliche Erwachsenenbildung. Aktuell gewinnen schulische Berufsbildungswege an Bedeutung, in denen Frauen bislang zahlenmäßig stark überrepräsentiert sind. Dadurch stellt sich vielleicht zukünftig die Frage, wie Männer verstärkt für diese Bereiche zu interessieren wären: »Es könnten Programme der Berufswahlentkung für Jungen in Frauenberufe weit dringlicher werden, um das männliche Berufswahlspektrum zu erweitern« (Krüger 2004, S. 148; vgl. auch Budde 2008).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die doppelt geteilte Struktur der Erwachsenenbildung (Frauenberufe vs. Männerberufe, Thema Gesundheit vs. Thema Technik) die Dualismen der zweigeschlechtlichen Ordnung reproduziert. Mit dieser Struktur und der »Missachtung alltagsbezogener Bildung versperrt Erwachsenenbildung Menschen bisher die Möglichkeit, etwas für ein anderes Geschlechterverhältnis und eine neue Verteilung von Arbeit und Leben zu lernen« (Venth 2006, S. 193). Welche Perspektiven folgen hieraus für die Erwachsenenbildung? Weiterbildung erhält zukünftig die Aufgabe, bei »grundlegenden biographischen Neuorientierungen zu unterstützen« (Faulstich/Faulstich-Wieland 2006, S. 227). Damit stellt sich die Herausforderung,

Gendergerechtigkeit unter der Prämisse sich wandelnder (Berufs-)Biographien in den unterschiedlichen Praxisfeldern von Erwachsenenbildung angemessen zu berücksichtigen. Abrückend von der Frauenbildung sollten zukünftig nicht mehr nur Frauen für berufliche Weiterbildung interessiert werden, sondern auch Männer für Weiterbildungssangebote, die nicht dem tradierten männlichen Geschlechterstereotyp entsprechen. Dies betrifft nicht nur berufliche, sondern auch allgemeine Weiterbildung, da insbesondere der weite Bereich der sozialen Kompetenzen für Männer ein großes Qualifizierungspotenzial bietet.

Für eine Veränderung der Erwachsenenbildungslandschaft ist auf Seiten der Akteure Genderkompetenz notwendig. Die setzt sich, wie jede andere Kompetenz, aus den Elementen »Wollen, Wissen und Können« (Kunert-Zier 2005, S. 284) zusammen. Wollen meint die Motivation und die entsprechende Haltung, sich für Gleichstellung zu engagieren. Mit Wissen ist ein spezifisches »Geschlechter-Wissen« (Dölling 2005) angesprochen, welches dazu befähigt, genderspezifische Strukturen in Institutionen und Alltagshandeln aufzuschlüsseln. Können zielt auf genderbezogene Praxiskompetenz und meint, dass Strategien zur Umsetzung, wie beispielsweise Gender Mainstreaming, bekannt sein sollten. Das Ziel ist dabei die Option der Verhaltenserweiterung für beide Geschlechter. Da Genderkompetenz zunehmend zu einem »Qualitätskriterium« (vgl. Blickhäuser 2003, S. 160) der Erwachsenenbildung wird, handelt es sich nicht um ein Luxusthema, sondern um eine zentrale persönliche und berufliche Schlüsselqualifikation für die Weiterbildung und die darin tätigen Personen. Neben expliziten (Seminar-) Angeboten zum Training von Genderkompetenz wird es zukünftig verstärkt darum gehen, Gender als Querschnittsdimension in sämtlichen Angeboten der Erwachsenenbildung zu implementieren. Dadurch verliert das Thema seinen Sonderstatus, welcher sich bislang hemmend vor allen Dingen auf das Wei-

terbildungsinteresse von Männern auswirkt. Gender spielt in allen Bereichen des privaten und beruflichen Lebens eine zentrale Rolle. Durch die Strategie des Gender Mainstreaming kann es gelingen, Genderthemen als Alltagsthemen zu etablieren. So bietet die Implementierung von Genderkompetenz eine Möglichkeit, Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung unter gendergerechter Perspektive zu entwickeln.

Literatur

- Arnold, R./Schiersmann, C. (2006): Entwicklungstrends im Weiterbildungsbereich. In: BMBF (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn, S. 33–66
- Blickhäuser, A. (2002): Gender-Kompetenz durch Gender-Training. Handbuch Gender-Training der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin
- BMBF (1999): Berichtssystem Weiterbildung VII. Bonn. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem.pdf. (Stand: 31.10.2007)
- Budde, J. (2003): Die Geschlechterkonstruktion in der Moderne. In: Luca, R. (Hrsg.): Medien.Sozialisation.Geschlecht. Fallstudien aus der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis. München, S. 11–26
- Budde, J. (2008): Erwachsenenbildung unter genderkritischer Perspektive. In: Querelles-Net. Rezensionsschrift für Frauen- und Geschlechterforschung, Nr. 24. URL: www.querelles-net.de/2008-24/text24budde_liedtker_venth.shtml (Stand: 18.08.2008)
- Butler, J. (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.
- Dölling, I. (2005): 'Geschlechter-Wissen' – ein nützlicher Begriff für die 'verstehende' Analyse von Vergeschlechtlichungsprozessen. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, H. 1/2, S. 44–62
- Faulstich-Wieland, H. (2006): Frauenbildung 1990 – 2006 – 2021. In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hrsg.): Erwachsenenbildung 1990 – 2022. Weinheim, S. 83–97
- Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (2006): BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Reinbek
- Friebel, H. (2007): Familiengründung als Sollbruchstelle? Interaktion von Elternschaft und Weiterbildungsteilnahme. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 42–45
- Kaschuba, G. (2001): »... und dann kann Gender laufen«? Geschlechterverhältnisse in der Weiterbildung. Entwicklung von Qualitätskriterien für Prozesse geschlechtergerechter Bildungsarbeit. Abschlussbericht des Forschungsprojektes. Tübingen

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

Krüger, H. (2004): Zur Datenlage vollzeitschulischer Ausbildung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn, S. 141–164

Kunert-Zier, M. (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenzen in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden

Liedtke, S. (2006): Eine gendersensible Studie zur Krise des Beruflichen Bildungswesens in Deutschland. Freiburg

Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW-AES 2007. URL: www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf (Stand: 14.08.2008)

Venth, A. (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Bielefeld

Abstract

Gender Mainstreaming ist eine zentrale, europaweite politische Handlungsmaxime. In der Erwachsenenbildung ist davon indes noch nicht viel zu spüren. Wo es eine gendersensible Erwachsenenbildung gibt, orientiert sie sich bis heute stark am Differenzansatz. Im Blick auf Teilnahmequoten an allgemeiner und beruflicher Erwachsenenbildung und einer innerhalb der Segmente nochmals gegenderten Interessensaufteilung spricht der Autor von einer »doppelt geteilten Struktur«. Für die Zukunft fordert er verstärkte genderbezogene Kompetenzen.



Dr. Jürgen Budde ist wissenschaftlicher Assistent am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Kontakt: juergen.budde@zsb.uni-halle.de

Das »Online-Archiv Weiterbildungsprogramme« des DIE

NEUER SERVICE FÜR DIE PROGRAMMFORSCHUNG

Klaus Heuer/Katrin Hülsmann/Elisabeth Reichart

Das DIE bietet Forschenden der Fachrichtung Erwachsenenbildung/Weiterbildung eine neue, bisher einmalige Recherchemöglichkeit. Das »Online-Archiv Weiterbildungsprogramme« bildet ab sofort das Angebotssprofil der Weiterbildung online ab – zunächst eines Samples von Volkshochschulen, ab 2009 auch eines breiteren Trägerspektrums. Die wissenschaftliche Arbeit mit archivierten Programmen bietet einen guten Einblick in einen Ausschnitt einer ansonsten verborgenen aktuellen deutschen Kulturgeschichte und in die sich wandelnde Profession des Erwachsenenbildners.

Wissenschaftliche Programmanalysen (siehe Auswahlbibliographie S. 48) sind in den 1960er Jahren entstanden und waren lange Zeit neben der Statistik des Instituts ein zentrales Instrument, um Entwicklungstrends und Bedarfe des Planungshandelns – und, so wurde zumindest in den 1960er Jahren gehofft, die Realität der Erwachsenenbildungspraxis – zugänglich und abbildbar zu machen. Die Zweifel daran, dass Programmpläne die Realität der Erwachsenenbildungspraxis abbilden bzw. Aussagen über das Programmplanungshandeln ermöglichen, haben im Zuge der empirisch-statistischen »Wende« dazu geführt, dass hypothesenorientierte und -generierende, stärker auf Pathfinder-Optionen ausgerichtete Forschungsinteressen zurückgedrängt wurden.

Das DIE hat seit seiner Gründung 1957 die Programmpläne der Volkshochschulen, soweit dies möglich war, vollständig gesammelt. Sie liegen im Archiv bis zum Jahrgang 2004 in Printform vor. Die Entstehungsbedingungen der Sammlung, die unterschiedliche institutionelle Verfasstheit der Volkshochschulen (ehrenamtlich/hauptamtlich, Rechtsstellung als kommunale oder Vereins- bzw. GmbH-VHS, Großstadt/

Kreisstadt) und der unterschiedlichen Erscheinungsmodi machen Lücken im Printarchiv unvermeidlich. Im Rahmen einer Kosten-Nutzen-Analyse und sich verändernder Serviceanforderungen wurde im DIE nach einer geeigneten Entwicklungsmöglichkeit gesucht, die sowohl die Kontinuität der Sammlung – auch im Sinne langfristiger vergleichender Längsschnittstudien – sichert als auch eine Ausweitung auf die gesamte Weiterbildungslandschaft im Rahmen einer Stichprobe erlaubt.

Die Antwort auf diese Herausforderung lautet: digitalisierte Fortführung im kleineren Maßstab, das »Online-Archiv Weiterbildungsprogramme«. Hierzu wurden ein geeignetes Sample gefunden und eine Internetpräsenz entwickelt, die nutzerfreundlich, dauerhaft und aktuell Programmangebote widerspiegelt.

»Ein Großteil der Programmanalysen in der Erwachsenenbildung zielt auf die deskriptive Analyse inhaltlicher, struktureller, organisatorischer oder funktionaler Veränderungen in der Weiterbildung.«

Schrader, J. (2008): Programmanalyse. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. II. Paderborn (im Druck)

Wirtschaftlichkeitserwägungen gebieten eine Beschränkung auf mittelfristig ungefähr 100 Weiterbildungsanbieter, wobei die Auswahl geleitet wird durch die Vollständigkeit der Bestände von 1958 bis heute, die Kooperationsbereitschaft der Weiterbildungsanbieter und die Berücksichtigung regionalstruktureller Gegebenheiten.

Digitalisierte Fortführung im kleineren Maßstab

Der Forschungsservice des DIE ist somit um ein Online-Angebot erweitert, das eine Ergänzung zum bisherigen Präsenzararchiv der Volkshochschulprogramme darstellt. Im Netz können Archivnutzer recherchieren, für welche Einrichtungen und Zeiträume das DIE gedruckte und digitalisierte Programme anbietet.



www.die-bonn.de/service/bibliothek_archive/programmarchiv.asp

Unter den heute 967 Volkshochschul-Hauptstellen wurde für eine erste Ausbaustufe des Archivs ein Sample von 50 Volkshochschulen ausgewählt, das ein breites Spektrum an Volkshochschularbeit in der Bundesrepublik abbildet: kleine und große, Gemeinde-/Kreis-VHS und Zweckverbände, aber auch eingetragene Vereine und GmbHs, lokal und regional arbeitende VHS sowie VHS aus jedem Bundesland. Außer Bremen und Hamburg ist jedes Land mit mindestens zwei Volkshochschulen in der Stichprobe vertreten, bei den Flächenländern ist die Anzahl der VHS pro Land angelehnt an die Bevölkerungszahl. Innerhalb der Länder wurden Volkshochschulen mit unterschiedlichem Leistungsvolumen (gemessen in Unterrichtsstunden) sowie mit Sitzort in unterschiedlichen Kreistypen ausgewählt.

Mit dem Archiv sind breitgefächerte Untersuchungen darüber möglich, wie sich das Programmangebot von Volkshochschulen in Großstädten, wo es viele konkurrierende Weiterbildungsan-

gebote gibt, von dem Angebot »auf dem flachen Land« unterscheidet. Man kann darüber forschen, welche inhaltlichen Schwerpunkte Volkshochschulen mit vergleichsweise geringem Angebot im Verhältnis zu »großen« Volkshochschulen haben, wie sich das Angebot auf die Hauptstelle und regionale Zweigstellen verteilt. Vor allem sind diese Studien durch die Verbindung mit dem Printarchiv rückwirkend über einen Zeitraum von 50 Jahren möglich.

VOLKSHOCHSCHULE JENA

Lehrabschnitt Frühjahr 1948

Beginn: Montag, den 26. April 1948

Eröffnungsfeier

Sonnabend, den 24. April, 19.30 Uhr, Kleiner Volkshausaal

Vortrag von Prof. Dr. Preller, Jena,
„Die Wandlung der Bildungselemente während der letzten hundert Jahre“

51. Allgemeine Körperkultur für Mädchen und Frauen
Erika SCHÜLER, Mi. 19–20 Uhr, Volkshaus, II. Stock, Saal 6. Beleggeld RM. 5,–.
Wir wollen die Bewegungsmöglichkeiten unseres Körpers kennenlernen und unsere Fähigkeiten zu guter Haltung wie zu sportlicher Bewegung fördern, um dabei erfrischen und einen Ausgleich zur städtischen Tätigkeit schaffen.

52. Künstlerischer Laientanz
Dr. Traute NIEDERHEERDE, Mi. 20–22 Uhr, Volkshaus, II. Stock, Saal 6. Beleggeld (Dön) RM. 7,20.
Die Arbeit des Frühlings-Tanzes steht ganz im Zeichen der Vorbereitung für das Sommerfest. Wir wollen die Hürden so weit verschieben, daß sie in der Lage sind, beim „Sommerfesttanz“ mitzutun, bei dem wir a. B. viele Ecken benötigen.

Abb. oben und rechts: VHS-Angebote zu Tanz früher und heute. Beispiele für den Wandel von Programmen und ihrer Präsentation.

Mit Hilfe der quantitativen Daten, die die Volkshochschul-Statistik bereitstellt, können die vergleichende Analyse von Programmen und die Auswahl von Fällen für qualitative Studien vom DIE zusätzlich unterstützt werden. Die Tabelle (s. Seite 48) zeigt als Beispiel für solche Auswertungen einen Vergleich des Programmprofils der VHS der Stichprobe und aller VHS.

Das Online-Archiv spiegelt die derzeitige thematische Struktur der gesamten Volkshochschul-Landschaft hinreichend gut wieder. In der Summe ist der Bereich Sprachen stärker gewichtet als im gesamtdeutschen VHS-Durchschnitt, und die Programmbereiche Gesundheit, Arbeit/Beruf und Grundbildung/Schulabschlüsse sind quantitativ etwas weniger vertreten. Hier schlägt sich nieder, dass städtische Volkshochschulen mit ihrem spezifischen Profil in der Stichprobe überrepräsentiert sind. Vorteil der gewählten Zusammensetzung ist, dass mehrere Volkshochschulen mit einer großen Vielfalt und mit innovativen Angeboten vertreten sind, die vergleichend analysiert werden können (z.B. München, Hamburg, Berlin-Mitte). Auch kleine, ländliche Volkshochschulen mit weniger als 5.000 Unterrichtsstunden pro Jahr sind mehrfach vertreten. Insgesamt bietet das Online-Archiv einen reichhaltigen Recherche fundus für unterschiedlichste Fragestellungen.

Als die ausgewählten Volkshochschulen zur Kooperation für Aufbau und Pflege des Online-Archivs angefragt wurden, waren die Reaktionen durchweg positiv, obwohl die technischen Supportstrukturen für die Internetpräsenz in kleinen Volkshochschulen oft sehr schwach ausgebaut zu sein scheinen. Umso dankenswerter ist die Unterstützung der jetzigen Kooperationspartner.

Reichhaltiger Recherche fundus

Ein nutzerfreundliches Online-Archiv muss mit der Heterogenität der Programmankündigungen klarkommen. Die Präsentation des Gesamtprogramms variiert von Volkshochschule zu Volkshochschule: Einige Einrichtungen stellen ihr Programmangebot auf ihrer Homepage als PDF-Datei zur Verfügung. Andere unterteilen ihr Kursangebot in die einzelnen Fachbereiche und stellen sie als Download bereit. Wieder andere Volkshochschulen machen ihr Programmangebot über eine Detailsuche zugänglich. Die neue Datenbank des DIE

bildet nun die verschiedenen Programmdarstellungen ab. Das Online-Archiv trägt aktuellen Nutzungsbedürfnissen Rechnung. Gegenüber dem Präsenzarchiv sind die Vorzüge vor allem die Orts- und Zeitunabhängigkeit, die zur Verfügung stehenden Recherchertools sowie die Möglichkeit für Längsschnittuntersuchungen.

Volkshochschule Jena

Anmeldebeginn 21. Januar 2008

Programmheft
Frühjahr 2008
www.vhs-jena.de
Telefon 036 41 48-6200

K20903
Stocktanz kack! Workshop III - Mit dem Stock kokettieren!
Reinhold Fritsch
Im Mittelpunkt stehen die Vertiefung und Erweiterung des Umganges mit dem Stock. Zusätzlich wollen wir kokettierende Elemente zu einer Kombination lernen, welche die eigenen Ideen bereichert. Umgang mit dem Stock erwünscht, jedoch kein Muss!
Stufe: Anf., M1, M2
Mitzubringen: bequeme Kleidung
Sa. 10.05.2008, 10:00 – 13:00 Uhr
4 USD
Yoga-Zentrum Jena, Bibliotheksweg 1A
17,10 EUR

K20906
Doppelschleier - Workshop VI - Handhabung und Choreographie
Heide Marie Fritsch
Schleiertanz kann so spannend sein, vor allem, wenn man noch einen herausfordernden Steigerung in jedem Tanz ist die Verwendung eines weiteren Schleiers, dessen Handhabung mit Ticks und Krallen wir an diesem Vormittag lernen.
Stufe: M1, M2, F
Mitzubringen: zwei gleichgroße Halbrundschleier aus dem gleichen Material
Sa. 05.07.2008, 10:00 – 13:00 Uhr
4 USD
VHS-Gebäude, Fischergasse 10, Gymnastikraum
17,10 EUR

Bei der Nutzung der Archive unterstützt das DIE die Forschenden. Es leistet methodische Beratung, insbesondere bei einer Stichprobenauswahl für qualitative und quantitative Studien. Studierenden bietet das Archiv eine Vielzahl an Quellen, die im Rahmen von wissenschaftlichen Abschlussarbeiten genutzt werden können. Im Hinblick auf die Praxis unterstützt das Online-Archiv die Mitarbeitenden der Volkshochschulen in ihrer Programmplanung.¹Für das Jahr 2009 ist ein weiterer Ausbau des Online-Archivs im DIE geplant, um neben

Programmprofil der Volkshochschulen in der Online-Stichprobe und bei allen deutschen Volkshochschulen 2006

Programmbereich							
	Politik Gesellschaft Umwelt	Kultur/ Gestalten	Gesundheit	Sprachen	Arbeit Beruf	Grundbildung/ Schul- abschlüsse	Insgesamt
Stichprobe (50 VHS)							
Unterrichtsstunden in Kursen	82.696	236.877	236.172	908.809	256.908	144.859	1.866.321
Anteil an allen Unterrichtsstunden	4,4%	12,7%	12,7%	48,7%	13,8%	7,8%	100,0%
Grundgesamtheit (968 VHS)							
Unterrichtsstunden in Kursen	652.527	1.676.623	2.651.498	6.160.137	2.342.569	1.391.377	14.874.731
Anteil an allen Unterrichtsstunden	4,4%	11,3%	17,8%	41,4%	15,7%	9,4%	100,0%

Quelle: Datenbasis Volkshochschul-Statistik, 2008

der Archivierung von Volkshochschulprogrammen auch die Bildungsprogramme von 50 weiteren öffentlichen Weiterbildungsträgern in die Datenbank aufzunehmen.

Anmerkung

- 1 Für regionalspezifische, statistisch quantitative Auswertungen für Berlin und Brandenburg steht 1990 in der Humboldt Universität (Lehrstuhl Prof. Dr. Wiltrud Gieseke) ein Programmarchiv der in diesen beiden Bundesländern zugänglichen gedruckten Weiterbildungsangebote zur Verfügung. Näheres dazu unter <http://ebwb.hu-berlin.de/forschung/programmarchiv>.

Auswahlbibliographie Programmanalysen

Behrens, H./Ciupke, P./Reichling, N. (2006): Die Auseinandersetzung mit der DDR-Geschichte in der politischen Erwachsenenbildung. Essen

Bossert, S. (2006): Zuwanderung und Integration: zur Geschichte erwachsenenbildnerischer Arbeit mit Ausländern in der Zeit von 1955–1970. Saarbrücken

Conein, S./Schrader, J./Stadler, M. (Hrsg.) (2004): Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. Bielefeld

Gieseke, W. (2008): Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen: Programmformung Volkshochschule Dresden 1945–1997. Opladen

Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Borjesson, I. (2005): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster

Käpplinger, B. (2007): Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bonn

Nolda, S./Pehl, K./Tietgens, H. (1998): Programmanalysen. Programme der Erwachsenenbildung als Forschungsobjekte. Frankfurt a.M.

Rieger-Goertz, S. (2008): Geschlechterbilder in der katholischen Erwachsenenbildung. Bielefeld

Venth, A. (2006): Gender-Porträt Erwachsenenbildung. Diskursanalytische Reflexionen zur Konstruktion des Geschlechterverhältnisses im Bildungsbereich. Bielefeld

Abstract

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) hat von 1957 bis 2004 die Programmpläne der Volkshochschulen archiviert. Nun hat mit dem »Online-Archiv Weiterbildungsprogramme« eine

neue Entwicklungsstufe begonnen: die digitalisierte Fortführung im kleineren Maßstab, der gleichwohl die Struktur der Volkshochschul-Landschaft abbildet. Der Beitrag stellt das neue Archiv vor und bietet Perspektiven für die Programmforschung.



Dr. Klaus Heuer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Daten- und Informationszentrum (DIZ) des DIE.

Kontakt: heuer@die-bonn.de

Katrin Hülsmann ist Mitarbeiterin im DIZ des DIE.

Kontakt: huelsmann@die-bonn.de

Dr. Elisabeth Reichart ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programmbereich »System und Organisation« des DIE.

Kontakt: reichart@die-bonn.de

English Summaries

Thomas Deißinger: From the Principle of the Regulated Occupation to the Supremacy of Certification: fields of conflict en route to the German qualifications framework (DQR) (pp. 25–28)

This article addresses the central difficulties observed in the search for consensus during the current development of a national German qualifications framework (Deutscher Qualifikationsrahmen, DQR). As well as the difficulty in blending in the German national »dual system« of vocational training with the EQF, the main difficulties identified are in certifying and accrediting skills which have been acquired informally and non-formally. To integrate lifelong learning into the traditional model of education and employment, a comprehensive, standardised accreditation and certification system would be required. However, this affects certain groups' specific interests in skills assessment. The author is a member of the DQR working group, which, on behalf of the central government and federal states, brings in relevant stakeholders to work on the development of the DQR.

Georg Hanf: Pioneers from the Islands. National Qualifications Framework in England, Scotland and Ireland (pp. 29–31)

This article looks into the genesis and structure of the qualifications frameworks in England, Scotland and Ireland, compares them and concludes with notes to be taken into account for developments in Germany. The qualifications frameworks described, which are considered the forerunners of the EQF, have improved connections between the educational sectors. Their recognised benefit is the transparency of qualifications and potential educational routes. Positive effects can be seen in the more consistent design of the curricula. The framework also acts as a means of regulating funding for further education. The article is based

on the findings of a research project run by the German Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB).

Anne Strauch: »Validpack« – new tool to validate the skills of adult educators (pp. 34–35)

The article describes how, as part of a European project, a validation tool has been developed to validate skills in adult education teaching. Validating adult educators' skills may be one step in the discussion concerning the professionalisation of adult education. There is a description of the aims of the tool, the competence framework it is based on, and the individual steps in the process. So that it can also be of advantage to Germany, as well as a description of the tool, institutions are also sought out which are interested in implementing it.

Mark Bechtel: Competence Profiles for Adult Educators. European perspectives on the occasion of the EQF discussion (pp. 36–38)

One important piece of groundwork for the EQF debate in the adult education profession is to explore relevant competence profiles. In the run-up to a European conference, as part of an EU-funded project, profiles of this type in the countries of Europe were studied, compared and checked to discover whether they could be linked in to the qualifications framework. The article, originally published in English, is available here in an abridged German version.

Susanne Kraft/Wolfgang Seitter: Constructive Approaches to the EQF and DQR. Basic and advanced certificate model for further education teachers (pp. 39–42)

This article presents a specific qualifications framework for the sector of further education, consisting of a two-stage model (basic and advanced certificates). This touches on the discussion about the EQF and DQR as a motivation and opportunity for the pro-

fessionalisation of further education. The model takes up examples from Austria and Switzerland and is aligned toward preliminary work in Germany.

Jürgen Budde: Gender Skills for Adult Education (pp. 43–45)

Gender mainstreaming is a central maxim for political action all across Europe. However, little effect is yet to be felt in adult education. Where there is gender-sensitive adult education, this is still strongly oriented towards the differential approach. In view of participation rates in general and vocational adult education, and the division of interests within the segments, which is again gendered, the author speaks of a »doubly divided structure«. For the future, he calls for increased gender-related skills.

Klaus Heuer/Katrin Hülsmann/Elisabeth Reichart: New Service for Programme Research. The DIE online archive of further education programmes (pp. 46–48)

The German Institute for Adult Education (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, DIE) has an archive of Volkshochschule programme plans from 1957 to 2004. Now, a new stage of development has commenced, in the form of its online archive of further education programmes: a smaller-scale digitalised continuation which also forms a picture of the structure of the Volkshochschule situation. This article presents the new archive and provides an outlook for programme research.

sprachspielweise:

»Bildungsreise«

Ilmenau, Darmstadt, Löhne (Westf.): Unsere Kanzlerin hat diese Orte besuchen dürfen, klassische Ziele auf dem Weg zum »Bildungsgipfel«. Mit ihrer – die Sprache von Oliver Bierhoff aufnehmend – »Bergtour« hat die Kanzlerin das Tor aufgestoßen für eine neue Lesart der Bildungsreise – eine *Grand Tour* zu den Leuchttürmen des Lernens. Weiterbildung kam am Rande auch vor, berufliche. Die gute Nachricht: Die öffentliche Vollfinanzierung von mehrtägigen Bildungsreisen ist in der »Bildungsrepublik Deutschland« wieder möglich, auf Bundesebene, ganz ohne Weiterbildungs-gesetz. Ein Schelm, wer für solcherlei Bildungsangebote als politisches Ziel die Betei-ligungsquote von 50 Prozent im Jahr 2015 ausgäbe.

DIE/PB



Nach einem ganzen Heft voller »Qualifikationsrahmen« und »Niveaustufen« jetzt auch noch der »Kompetenzraum«. Regionen und Innovationscluster reklamieren diesen Begriff seit einigen Jahren für sich. Nun auch noch ein schlichtes Zimmer. »Was genau hat dieser Raum für eine Aufgabe?« fragt »xiiical«, der dieses Foto auf flickr.org hinterließ. Die DIE-Redaktion hält für den bisher nicht identifizierten Fotografen gerne ein kleines Honorar bereit.

In den nächsten Heften:

Heft 1/2009 (erscheint Dezember 2008):

SCHWERPUNKTTHEMA: Alphabetisierung und Grundbildung

Das »Interesse an der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit [ist] nicht nur bei den Einrichtungen der Erwachsenenbildung, sondern auch bei den wissenschaftlichen Einrichtungen und auch bei Betrieben erheblich gestiegen«, erklärte Ministerin Schavan anlässlich der Vergabe von 30 Millionen Euro Fördergeldern an 27 Projektverbünde Ende 2007. Inzwischen haben einige der Projekte erste Ergebnisse zu vermelden. Darüber hinaus wird die Ausgabe, die anlässlich einer DIE-Veranstaltung zum Thema (s.u.) erscheint, auch die aktuellen Projekte übergreifende Perspektiven präsentieren.

Heft 2/2009 (erscheint April 2008):

SCHWERPUNKTTHEMA: Die innere Seite des Lernens

Einsendungen zu den Themenschwerpunkten sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

11. DIE-Forum Weiterbildung Grundbildung / Alphabetisierung

am 1./2. Dezember 2008 in Bonn.
Kontakt: Susanne Witt (DIE)
Mail: witt@die-bonn.de
Tel: 0228 32 94-170

Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/ Weiterbildung

am 10./11. Februar 2009 in Bergisch-Gladbach. Der Call for Papers unter: www.die-bonn.de/portrait/aktuelles/veranstaltungen_details.asp?ID=362

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Ihre Zielgruppen sind hauptamtliche Mitarbeitende und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nussli von Rein (DIE/EN)

Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB); Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Mitarbeit: Dr. Heidi Behrens (Bildungswerk der Humanistischen Union, Essen; DIE/HB), Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn), Steffi Rohling (Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Mainz; DIE/SR); PD Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Mitarbeit an diesem Heft: Dr. Georg R. Hanf (BIBB)

Titelgestaltung/Titellayout: Gerhard Lienemeyer

Titelsignet/Satz/Grafik: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 35,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 30,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. DIE. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 11,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn
Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208
E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Best.-Nr.: 15/1060, ISSN 0945-3164

© 2008 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
 - verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
 - entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
 - begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
 - analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
 - berät Forschung, Politik und Praxis
 - vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.
- Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 18 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

