

die
III/2011
74084

DOR

Herausforderung

Zeitschrift
für Erwachsenenbildung
18. Jahrgang € 11,90
III/2011



Ekkehard Nuissl (Hrsg.)

PROKRUSTES-BETTEN

Wer erinnert sich nicht an den Riesen der griechischen Mythologie, der alle für ihn greifbaren Menschen der Größe seines Bettes anpasste – die Kurzen zog er lang, die langen machte er kurz, beides in wenig humaner Weise. Bei ihm war schon alles angelegt, was heute in der Diskussion um den Qualifikationsrahmen auf acht verschiedenen Ebenen erfolgt: die Definition einer Norm anhand von Deskriptoren, die Messung dessen, was der Norm entspricht, und die Anpassung des Gemessenen an eines der vorgegebenen Betten, acht sind es in Europa, acht in Deutschland. Über letzteres wird aber noch wenig gesprochen, es geht eher um die beiden ersten Schritte: die Norm und die Messung.

Es hat schon Vorteile, Lernleistungen in definierten Kategorien zu erfassen und darzustellen: Transparenz der Anforderungen, Durchlässigkeit und Mobilität in der Umsetzung, Orientierung für individuelle Qualifizierungsprozesse, Maßstäbe für die Personalentwicklung in Betrieben und vieles mehr. Wer würde nicht gerne wissen, wo er sich oder andere in einem solchen System zu verorten hat! Das irgendwie sozial, ökonomisch und kulturell gespeiste Gefühl des Automechanikers, einige Qualifikationsstufen unter dem ihn behandelnden Arzt zu stehen, kann endlich kategorial untermauert werden.

Es sind aber nicht die Menschen mit ihren Lernleistungen, die um die Definition der Stufen rangeln, sondern die im System beteiligten Institutionen und Organisationen. Je besser das eigene Bildungsangebot in der Hierarchie der Qualifikationsstufen abschneidet, desto höherwertig und attraktiver ist es für alle weitere Zukunft. Dabei geht es vor allem um den Abgleich bisher disparater Hierarchien, so etwa die der beruflichen Bildung mit der allgemeinen und hochschulischen: Entspricht eine abgeschlossene berufliche Bildung dem Abitur oder der Fachhochschulreife? Natürlich wehren sich auch Institutionen dagegen, eigene hierarchische Stufungen auf der gleichen Ebene des Rahmens wiederzufinden, so etwa das Abitur ebenso wie die Fachhochschulreife auf der Stufe vier, obwohl für das Abitur doch mindestens ein Jahr mehr investiert werden muss.

Machtpolitisch sind in diesem Wettstreit Forderungen, auch Lernergebnisse aus non-formalen und informellen Lernwegen zuzuordnen, leicht abzuwehren: Sie sind nicht »validiert« (will sagen: formal überprüft) und daher nicht anzuerkennen. Gestützt wird dies schon durch den Oberbegriff des Ganzen: »Qualifikationsrahmen« – er wird zwar durch »Kompetenzen« gefüllt, folgt aber selbst dem Zertifikatspostulat. Im Entwurf des DQR ist dies als immanenter Widerspruch auffällig: Die Fachkompetenz (Wissen, Fertigkeiten) steht als validierbare Kompetenz neben der personalen Kompetenz (Sozialkompetenz, Selbstständigkeit), die zu erfassen und zu messen schon immer und auf allen Ebenen des Bildungssystems ein Problem war – man denke nur an die Diskussion zur Aufnahme der »Kopfnoten« (Verhalten, Mitarbeit) in die Schulzeugnisse. Man könnte vielleicht so sagen: Die Norm der acht Kompetenzbetten im Deutschen Qualifikationsrahmen klingt ganz vernünftig, nur: Aufgrund einer Messproblematik weiß der arme Prokrustes nun nicht, wen er langziehen oder kurzmachen muss. Letztlich stoßen in der aktuellen Debatte das neue Paradigma des Lebenslangens Lernens, das die Gestaltung und Realisierung von Lernwegen in die Hand der Lernenden legt, und das traditionelle System zertifikatsorientierter Bildungswege noch wenig vermittelt aufeinander. Es wird im Endeffekt darum gehen, den Lernenden diejenige Anerkennung für ihre – auf welchem Wege auch immer – erbrachten Lernleistungen zu geben, die sie verdienen.

Ein anderes Problem ist dasjenige, über das noch wenig gesprochen, vielleicht auch noch wenig phantasiert wird. Was geschieht, wenn die »Qualifikations«-Stufen einmal feststehen? Werden entsprechende Förderungsmittel fließen, werden Arbeitsmarktchancen entsprechend verteilt, werden Gehälter danach festgelegt? Wie verbindlich, umfassend und dauerhaft wird ein solcher Qualifikationsrahmen tatsächlich implementiert? Vielleicht sind solche Konsequenzen tatsächlich noch dort am einfachsten, wo die institutionalisierten Interessen noch gar nicht in Schlachtordnung stehen: Bei einem transnationalen, sektoralen Qualifikationsrahmen in einem noch so ungeordneten Feld wie der Weiterbildung selbst (siehe Lattke/Strauch, S. 39–42).

Weiterbildung visuell

Besser lernen mit Bildern

Flipcharts, Whiteboards, Collagen, Mindmaps und Wetterkarten – um Lerninhalte zu visualisieren, gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten. Der lernfördernde Einsatz solcher Methoden setzt jedoch die Kenntnis kontextuell angemessener Einsatzmöglichkeiten und gelungener Gestaltung voraus.

Der Praxisband erklärt, wann welche Visualisierungsmöglichkeiten – besonders in der Weiterbildung – lernförderlich sein können. Neben didaktischen Grundprinzipien und dem Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden werden theoretische Überlegungen zum effektiven Einsatz von Visualisierungen im Lernprozess beschrieben. Der umfangreiche Praxisteil legt gestalterische Regeln für die Veranschaulichung von Lerninhalten dar. Zusätzliche Checklisten stehen im Internet zum Download zur Verfügung.



Alexandra Bergedick, Dirk Rohr, Anja Wegener

Visualisierung in der Weiterbildung

Perspektive Praxis

2011, 141 S.,
24,90 € (D)/42,80 SFr
ISBN 978-3-7639-4865-9
ISBN E-Book 978-3-7639-4866-6
Best.-Nr. 43/0038

wbv.de

PRAXIS

W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon **0521 91101-11** per E-Mail **service@wbv.de**



MAGAZIN

Szene **6**
Service **19**
DIE **22**

VORSÄTZE**3****Zum Themenschwerpunkt »Herausforderung DQR«:**

Nach der Veröffentlichung eines Entwurfs für den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) im November 2010 befindet sich die Diskussion in einer kritischen Phase. Die Weiterbildung findet zunehmend Interesse am Thema und hat Einflussmöglichkeiten erschlossen. Aber ihr bleibt nicht viel Zeit, in der DQR-Diskussion Position zu beziehen. Ihre Optionen im bildungspolitischen Machtspiel müssen offen gelegt und reflektiert werden. Hierzu leistet das Heft einen wichtigen Beitrag. Im Rahmen einer Umfrage bei Praxisverbänden hat die Redaktion Haltungen und Handlungsoptionen erhoben (S. 26–28). Zudem klärt das Heft über die internationalen Hintergründe der Debatte auf und fokussiert als Spezialfall sektorale Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung (S. 39–42).

Als Bonus zum Themenschwerpunkt finden Sie online:

Susanne Ast
Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Stand und Weiterentwicklung

 www.die-bonn.de/doks/2011-dqr-01.pdf

FORUM

Wider den Teufelskreis des Misserfolgs
Metakognitive Strategien erhöhen Erfolgsvuversicht beim Lernen
Arnim Kaiser / Ruth Kaiser

45**SUMMARIES****NACHWÖRTER**

Foto: IHK

THEMA**24**

Stichwort: »**Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)**«
Reinhold Weiß

26

Gespräch: »**Erwachsenenbildung bisher nur gedanklich verankert**«
Ergebnisse einer Befragung von Weiterbildungsverbänden zum DQR
Bearbeitung: Peter Brandt

29

Qualifikationsrahmen als globales Phänomen
Eine Skizze zu Geschichte und Systematik
Sandra Bohlinger

33

DQR: Chance oder Risiko?
Aus einer Expertenbefragung im Volks- hochschulbereich
Sandra Fuchs

35

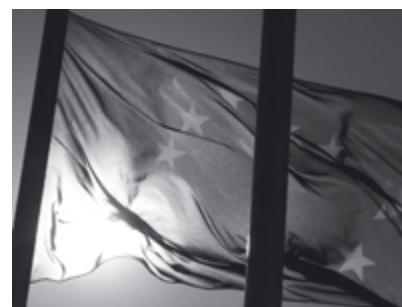
Das Modellprojekt »Offene Hochschule Niedersachsen«
Nutzung vorhandener Bildungsressourcen im Kontext des Lebenslangen Lernens
Constanze Gruschinski / Silja Kirsch

39

Ein sektoraler Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung
Susanne Lattke / Anne Strauch

43

Zwischenruf
Wie viel Intransparenz vertragen die EU-Transparenzinstrumente?
Knut Diekmann



Transparenz ist die maßgebliche Zielsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens. Aber: »Transparenz und EU – geht das zusammen?« fragen die »Blickpunkte« in der Mitte des Heftes. Text und Bild finden ihre je eigene transparenz- kritische Antwort.

»Weiterbildung für alle!«

Der Deutsche Volkshochschultag 2011

Vom 11. bis 13. Mai fand in Berlin der XIII. Deutsche Volkshochschultag statt. Der Weiterbildungskongress, der seit 1956 alle fünf Jahre vom Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) durchgeführt wird, stand ganz im Zeichen von Offenheit und Chancengerechtigkeit. In seiner Eröffnungsrede vor 1.500 geladenen Gästen aus 50 Ländern forderte Bundespräsident Christian Wulff: »Jedermann soll Zugang zur Bildung bekommen. Und jedermann soll auch die Möglichkeit haben, sich weiterzubilden und weiterzuentwickeln.« Die Präsidentin des DVV, Prof. Rita Süssmuth, sekundierte und stellte das Prinzip der Offenheit in den Kontext des Lebenslangen Lernens. Angesichts der derzeitigen Bevölkerungsentwicklung müsste die Weiterbildung jedoch erheblich besser ausgestattet werden, denn Deutschlands »Zukunft hängt von einem offenen und chancengerechten Zugang zur Weiterbildung ab.« Das anlässlich des Volkshochschultags veröffentlichte Grundsatzprogramm »Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung« stellt sich diesem hohen Anspruch. Zugleich wurde das Papier von konkreten Schritten flankiert, indem der DVV in Anwesenheit der Bundesbildungsministerin Prof. Annette Schavan der »Allianz für Bildung« beitrat. Mit diesem Engagement verbunden war jedoch auch die Forderung nach einer besseren Finanzierung des Weiterbildungssektors. Hierfür würde jährlich ein Betrag von 100 Millionen Euro benötigt. Insbesondere der Blick auf die aktuelle »Ieo. – Level-One-Studie« der Universität Hamburg zum funktionalen Analphabetismus innerhalb der deutschsprechenden Bevölkerung zeige, dass circa 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung nicht ausreichend lesen und schreiben können (siehe Seite 8 dieser Ausgabe). Süssmuth mahnte angesichts dieser »verheerenden« Fakten ein unverzügliches und entschlossenes Handeln

von Bund und Ländern im Rahmen des Grundbildungspaktes an. Die Themen des Volkshochschultages waren so brisant wie facettenreich.

Plan des Deutschen Volkshochschultages vom 12. bis 15. Juni 1930 in Breslau.

Donnerstag, den 12. Juni:

Vormittags 10 Uhr im Volkshochschulamt, Münzstraße 16: Vorstandssitzung des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen.

Nachmittags 4 Uhr im Fürstensaal des Rathauses: Mitgliederversammlung des Reichsverbandes der deutschen Volkshochschulen.

Abends 8 Uhr im großen Saal des Breslauer Konzerthausen, Gartenstraße 39/41: Begrüßungen und öffentliche Kundgebung. Hauptsprecher: Professor Dr. Kessler-Leipzig: »Wie kann die Volkshochschule fürs öffentliche Leben bilden?«

Freitag, den 13. Juni:

Vormittags 10 Uhr in der Universität: 3 Abteilungssitzungen (inhaltsmäßig gleichzeitig). 1. »Wie kann die Volkshochschule fürs politische Leben bilden?« 2. »Wie kann die Volkshochschule zur Mitwirkung an der öffentlichen Weißfahrtspflege bilden?« 3. »Wie kann die Volkshochschule zur Mitarbeit an den öffentlichen Kulturaufgaben bilden?« Verhandlungsleiter, die die Verhandlungen durch einen Kurzvertrag einleiten: für die 1. Abteilungssitzung: Büchereidirektor Dr. Reuter-Köln, für die 2. Abteilungssitzung:

Frau Dr. A. Hermberg-Jena, für die 3. Abteilungssitzung: Volkshochschulleiter Dr. Franz Mockrauer, Dresden.

Nachmittags: Besichtigungen.

Sonnenabend, den 14. Juni:

Vormittags 9½ Uhr in der Aula des Magdalengymnasiums, Parkstraße 18/20: Öffentliche Verhandlungen: »Die Finanzierung des Reiches, der Länder und der Gemeinden und die Finanzierung der Volkshochschulen.« (Redner: Ministerialrat im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Heinrich Beckers-Berlin, Oberbürgermeister Dr. Luppe-Nürnberg, Direktor des Städtischen Volksbildungsamtes Dr. Kruekenberg-Leipzig)

Nachmittags: Besichtigungen.

Sonntag, den 15. Juni:

Gemeinsame Abschlussveranstaltung. Fahrt auf den Zobten oder Ähnliches.

Eine besondere Tagungsgebühr wird nicht erhoben.

Alles schon mal dagewesen? Ablauf und Themen vor 81 Jahren.

In unterschiedlichen Diskussionsforen reichte die Bandbreite etwa vom zivilgesellschaftlichen Engagement (»Bürgerbeteiligung als Kraftquelle für eine lebendige Demokratie«) über die demografische Wende (»Bildungskluft und Altersfalle«) bis hin zu umweltpolitischen Fragen (»Nach Kyoto und Cancún: Wie verändern wir unseren Lebensstil?«). Für eine kontroverse und lebendige Auseinandersetzung sorgte u.a. der prominente Talkshow-Philosoph Richard David Precht. Die zahlreichen Aussteller des Volkshoch-

schultages trugen ebenfalls zum Gelingen des Weiterbildungskongresses bei. Auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) war mit einem Stand präsent, um über seine Arbeit für Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung zu informieren. Vom Volkshochschultag ging ein insgesamt selbstbewusster Impuls aus. Dennoch gibt es große Herausforderungen, die zukünftig zu meistern sein werden. Auf der Schlussveranstaltung identifizierte der Direktor des DIE, Prof. Ekkehard Nuissl von Rein, insbesondere zwei Themen, denen man Aufmerksamkeit entgegenbringen solle. Erstens müsse die Vernetzung auf verbandlicher wie politischer Ebene ausgebaut werden: »Eine gemeinsame Stimme der Weiterbildung tut not!« Zweitens gehöre die Zukunft denjenigen, die evidenzbasiert arbeiten. Die entsprechende Devise lautet: »Tue Gutes und belege es auch!«

Der Blick in die Vergangenheit gibt durchaus Anlass zum Optimismus, dass die Volkshochschulen diesen Aufgaben gewachsen sind. So würdigte Bundespräsident Wulff die großen Verdienste um das Gemeinwesen: »Die Volkshochschulen sind tagtäglich der lebendige Beweis dafür, dass alle Menschen (...) einen Hunger nach Bildung haben.«

Dabei sei es gerade die Offenheit der Volkshochschulen, die sie zur »Schule der Demokratie« werden lasse. Jedoch muss auch angesichts der präsidialen Eloge ein wenig Wasser in den Wein geschüttet werden. So machten die zahlreichen Demonstranten vor dem Tagungsgebäude auf die zum Teil überaus schwierigen Arbeitsverhältnisse in der Weiterbildung aufmerksam. Das Zusammentreffen der Spitzenpolitik mit der Basis der Volkshochschulen war es aber, was dem Volkshochschultag seinen eigentlichen Reiz verlieh, denn es wurde gelebt, was gefordert wird: die Offenheit für alle.

DIE/TV

 www.volkschultag.de

Standortbestimmung der VHS:

 www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_data/PDF/Standortbestimmung.pdf

»Europa auf der Begegnungsebene«

Abschlusskonferenz des Aktionsplans Erwachsenenbildung in Budapest

Wir erinnern uns: Im September 2007 hatte die EU ihren Aktionsplan zum Erwachsenenlernen verabschiedet; kurz darauf war die amtliche Kommunikation unter dem Titel »It's never too late to learn« erschienen. Der Aktionsplan (2008–2010) entwickelte erstmalig eine Prioritätenliste von Maßnahmen, die im Weiterbildungsbereich umgesetzt werden sollten. Dazu zählten die Erhöhung der Teilnahme, die Verbesserung der Qualität, die Entwicklung eines leistungsfähigen Systems und die stärkere Einbeziehung relevanter Akteursgruppen.

Um eine Bestandsaufnahme des ausgelaufenen Programms vorzunehmen und künftige Handlungsfelder zu identifizieren, veranstaltete die Europäische Kommission, genauer die DG Education and Culture, vom 7. bis 9. März 2011 in Budapest eine Konferenz. Unter dem Motto »It is always a good time to learn« fanden sich über 250 Akteure aus 35 Ländern, politische Verantwortliche aus den Mitgliedsländern, auf dem europäischen Parkett ein, auch aus dem Europarat, der OECD und den Vereinten Nationen, daneben Vertreter/innen von Verbänden und Sozialpartnern sowie Experten.

Das Wiedersehen mit Kolleg/inn/en schien Teil des Programms zu sein, so dass man fast geneigt war, das Konferenzthema in »Es ist immer gut, sich zu treffen« abzuändern.

Mit dieser Veranstaltung in Budapest, die mit der EU-Präsidentschaft Ungarns zusammenfiel, wurden durchaus unterschiedliche Ziele verfolgt. So sollte einerseits bilanziert werden, welche Fortschritte in den drei Jahren des Aktionsplans in den Mitgliedsländern zu verzeichnen waren; andererseits sollten drängende Aufgaben für den Zeitraum bis 2020 identifiziert werden. Während in der offiziellen Zusammenfassung der Konferenz rückblickend die »Planerfüllung« konstatiert wurde, trieb die Teilnehmenden eher die Frage nach der

Ausgestaltung des nachfolgenden Aktionsplans um. Dieser soll im Sommer 2011 erscheinen.

schen zwei Aktionsprogrammen nicht zu überspielen.

In den Gängen der Konferenz waren auch personelle und strukturelle Veränderungen in der Kommission ein Thema; dazu zählte der angekündigte Abschied der langjährigen Leiterin



Internationale Großkonferenz 2011: »Final conference on the Adult Learning Action Plan«

Der Endbericht der Arbeitsgruppe zum Aktionsplan (2007–2010) bildete zusammen mit den Hintergrundberichten, die anlässlich der Konferenz noch einmal systematisierend aufbereitet worden sind, eine inhaltlich anregende Mischung. Dies lässt sich von den Workshops und Foren nicht immer sagen. Zwar wurde rhetorisch die Aufgabe übernommen, Handlungsanregungen bis 2020 zu entwickeln, allerdings war das Gefühl des »Vakuums« zwi-

Marta Ferreira. Diese Form des *information gossip* auf Großkonferenzen dient wohl mit dazu, Europa auf die Begegnungsebene zu bringen. Die Netzwerzung und der Austausch zwischen den Akteuren haben in den letzten Jahren zweifelsohne Fortschritte gemacht. Ob deswegen die Erwachsenenbildung innerhalb der EU an bildungspolitischem Gewicht gewinnt, ist jedoch eine andere Frage.

Wolfgang Jütte

Über vierzehn Prozent funktionale Analphabeten

Ergebnisse der leo. – Level-One-Studie

Deutschland bedarf seit Langem einer verbesserten Datenlage über die Lese- und Schreibkompetenzen der erwerbsfähigen Bevölkerung. In Frage stehen besonders das unterste Kompetenzniveau (»Level One«) und die Größenordnung des so genannten funktionalen Analphabetismus. Die UNESCO spricht von funktionalem Analphabetismus bei Unterschreiten der vollen Teilhabe im Lesen, Schreiben und Rechnen. Diese Definition ist jedoch nach unserer Ansicht zu hoch und zudem schwer operationalisierbar. Die Definition des Alphabunds (www.grundbildung.de) verlangt entsprechend eine Präzisierung. Das Projekt leo.¹ differenziert daher sechs Alpha-Level und rechnet das Unterschreiten des Alpha-Levels 4 dem funktionalen Analphabetismus zu. Die leo.-Ergebnisse liegen inzwischen vor und zeigen ein erhebliches Ausmaß an Kompetenzdefiziten.²

1 Das diesem Artikel zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen W135900 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen. Die Studie wurde unter Leitung der Universität Hamburg mit Unterstützung der Professoren Johannes Hartig und Rainer Lehmann sowie von Frauke Bilger, Robert Jäckle und Bernhard von Rosenbladt von TNS Infratest Sozialforschung durchgeführt.

2 Den Methodenbericht senden wir Fachwissenschaftler/inne/n auf Anfrage gern zu.

Danach muss Deutschland von einer Größenordnung des funktionalen Analphabetismus von kumuliert mehr als 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1–3, 18–64 Jahre) ausgehen. Das entspricht einer Größenordnung von 7,5 Millionen funktionalen Analphabet/inn/en in Deutschland. Diese Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen. Eine Analyse schwierigkeitsbestimmender Merkmale

hat ergeben, dass funktionaler Analphabetismus auf ein zentrales Kennzeichen hin verdichtet werden kann: das so genannte *Unterschreiten der Textebene*. Ein funktionaler Analphabet wird einen zusammenhängenden Text nicht lesen können. Jedoch wird er zentrale Wörter, die per Layout hervorgehoben sind, entnehmen und er wird auch einen einzelnen Satz erlesen oder zu Papier bringen können. Die empirische Studie zeigt, dass die Textlänge beim Lesen und Schreiben das zentrale, schwierigkeitsbestimmende Merkmal ist: Je länger desto schwieriger. Von Analphabetismus im engeren Sinne sind mehr als vier Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung betroffen (Lage auf Alpha-Level 1–2, 18–64 Jahre). In diesem Zusammenhang wird von einem *Unterschreiten der Satzebene* gespro-

Abbildung 1: Verteilung der Personenfähigkeiten und Itemschwierigkeiten je Alpha-Level

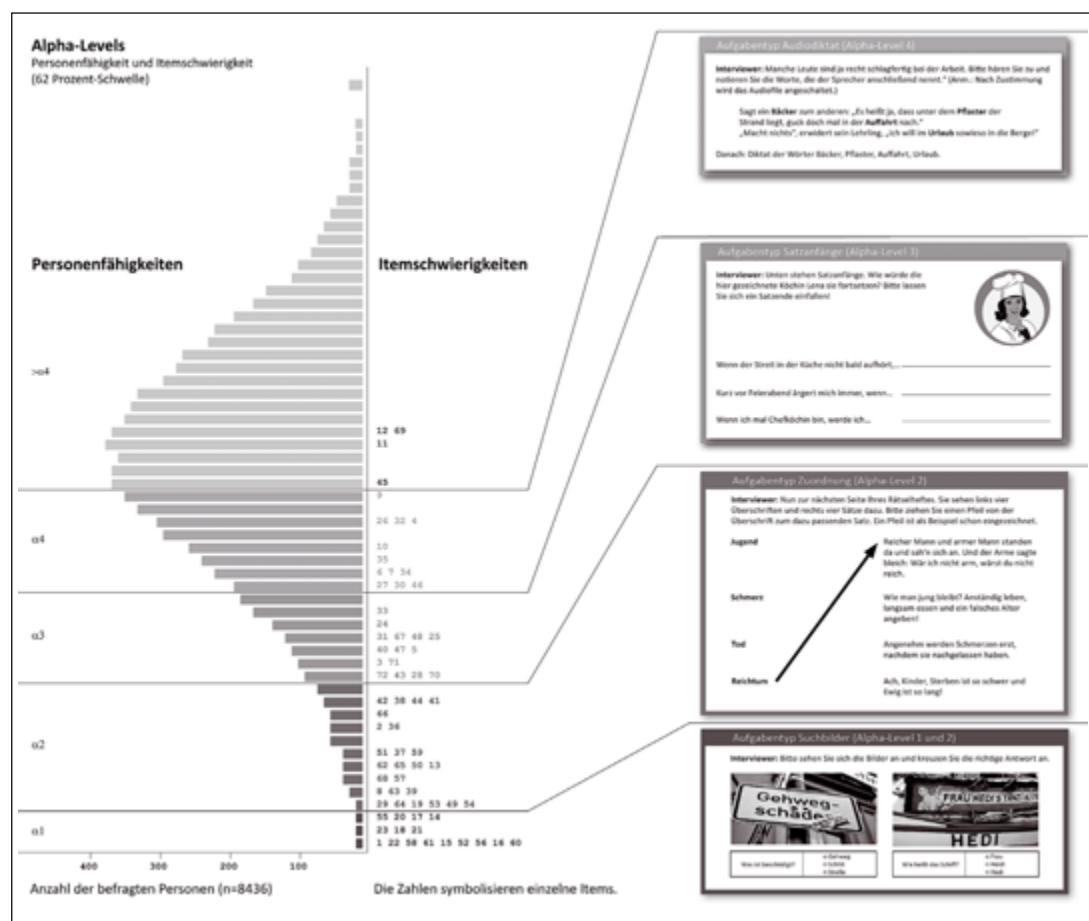
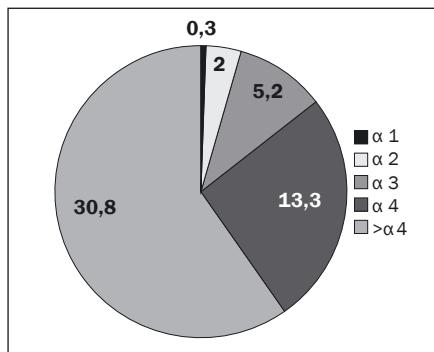


Abb. 2: Funktionaler Analphabetismus und fehlerhaftes Schreiben in der deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18–64 Jahre), differenziert nach Alpha-Levels



Angaben absolut in Mio. Quelle: leo

chen, d.h., dass eine Person zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben kann – nicht jedoch ganze Sätze. Zudem müssen die betroffenen Personen auch gebräuchliche Wörter Buchstabe für Buchstabe zusammensetzen.

Fehlerhaftes Schreiben trotz gebräuchlichen Wortschatzes zeigt sich bei weiteren 25 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung, dies betrifft vor allem die Rechtschreibung (Lage auf Alpha-Level 4, 18–64 Jahre). Das entspricht über 13 Millionen Menschen in Deutschland. Vom fehlerhaften Schreiben wird gesprochen, wenn auf der Satz- und Textebene auch bei gebräuchlichen Wörtern langsam und/oder fehlerhaft gelesen und geschrieben wird. Die Rechtschreibung, wie sie bis zum Ende der Grundschule unterrichtet wird, wird nicht hinreichend beherrscht. Typische Betroffene vermeiden das Lesen und Schreiben häufig.

Somit beherrschen nur knapp 60 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung Lesen und Schreiben hinreichend gut (vgl. Abb. 2).

Anke Grotlüschen / Wibke Riekmann
(Universität Hamburg, Projekt leo.)

Schröders »Demokratieerklärung« in der Kritik

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten legt Stellungnahme vor

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unter Ministerin Kristina Schröder plant eine so genannte »Extremismusklausel«. Diese müssten alle Projekte und Initiativen, die sich gegen Rechtsextremismus und für Demokratie engagieren, unterschreiben, um weiterhin die Voraussetzungen für die Förderung durch das BMFSFJ zu erfüllen. Die Initiativen sollen sich mit dieser Erklärung zum Grundgesetz bekennen und nachweisen, dass sie und ihre Partner verfassungstreu agieren.

Gegen dieses Vorhaben hat sich breiter Widerspruch geregt, zahlreiche Initiativen, Ehrenamtler, Vereine, Parteien und Gewerkschaften haben den Plänen widersprochen. Die Sozialsenatorin Berlins, Carola Bluhm, hat offiziellen Widerspruch für ihr Bundesland eingelegt. Ein Gutachten des Verfassungsrechtlers Prof. Ulrich Battis von der Humboldt-Universität zu Berlin, in Auftrag gegeben von Gegnern der Demokratieerklärung, kam zu dem Schluss, diese sei verfassungsrechtlich bedenklich.

Nun hat sich auch der Vorstand des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten, dem rund 150 Einrichtungen und Träger der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung angehören, mit der Demokratieerklärung befasst und eine Stellungnahme veröffentlicht. Er erklärt darin sein Unverständnis für diese Maßnahme, da die Erklärung weder sachangemessen noch praktikabel scheine, und

appelliert an die Bundesregierung, diese auszusetzen.

Die Demokratieerklärung schaffe keine Rechtssicherheit und biete keine Gewähr gegen die missbräuchliche Verwendung von Fördermitteln. Die im AdB zusammeneschlossenen Träger politischer Bildung seien sich ihrer Verantwortung bewusst, mit ihren Angeboten demokratifeindlichen Tendenzen kein Forum zu geben oder auch nur den Anschein zu erwecken, dies zuzulassen. Der AdB wendet sich auch gegen Versuche, die politische Auseinandersetzung mit der einen extremistischen Position zur Durchsetzung einer anderen extremistischen Position zu instrumentalisieren.

Der AdB betont: »Das Bekenntnis der Träger zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung verbietet ihnen jedoch nicht die Auseinandersetzung mit extremistischen Strömungen und Gruppierungen oder die Ansprache von Zielgruppen aus dem extremistischen Milieu. Die Präventionsprogramme gegen verschiedene Formen des politischen und religiösen Extremismus können auch nur wirksam sein, wenn sie es den Projekträgern ermöglichen, ihre Arbeit den jeweiligen Bedarfslagen und Gegebenheiten vor Ort anzupassen, und sie außerdem sicher sein könnten, dass ihre fachlich-pädagogische Freiheit nicht durch unbestimmte zuwendungsrechtliche Auflagen beschnitten wird.«

AdB; DIE/BP

www.adb.de

NRW erhöht die Förderung der politischen Bildung

Die Koalitionsfraktionen im nordrhein-westfälischen Landtag wollen die Mittel zur Förderung der politischen Bildung deutlich anheben. Das geht aus der Beschlussempfehlung des Haushalts- und Finanzausschusses vom 11. April hervor. Die alte Landesregierung hatte die Finanzierung der Landeszentrals für politische Bildung, mit der u.a. auch über 50 freie Träger

im Land gefördert werden, seit 2005 drastisch gekürzt. Damit stehen der politischen Bildung in NRW zukünftig über 600 Tausend Euro mehr zur Verfügung, insgesamt über 2,7 Millionen Euro.

Beschlussempfehlung und Bericht des Haushalts- und Finanzausschusses:
www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD15-1707.pdf

Steigende Weiterbildungsbeteiligung Älterer

Neue AES-Zahlen zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland

Die neuen Eckdaten zum Weiterbildungsverhalten in Deutschland sind da. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat den Trendbericht zum Adult Education Survey (AES) 2010 »Weiterbildungsverhalten in Deutschland« vorgelegt, bei dem in einem größeren europäischen Befragungssetting alle zwei bis drei Jahre auch die Bevölkerung in Deutschland im Alter von 18 bis 64 Jahren repräsentativ befragt wird. Zentrale Kennzahl ist die Weiterbildungsbeteiligungsquote. Sie ist im Vergleich zu 2007 leicht gesunken (von 44 % auf 42 %). Dieser Rückgang ist vor allem auf die Entwicklung in den östlichen Bundesländern zurückzuführen: Dort sinkt diese Quote deutlich von 47 auf 41 Prozent, während sie im Westen Deutschlands auf dem Niveau von 2007 (43 %) verharrt. Der Löwenanteil der Weiterbildungsaktivitäten entfällt nach wie vor auf die betriebliche Weiterbildung: Fast 60 Prozent der erfassten Weiterbildungsaktivitäten lassen sich diesem Sektor zurechnen. Die außerbetriebliche berufliche Weiterbildung erreicht einen Anteil von 23 Prozent, auf die nichtberufsbezogene (allgemeine) Weiterbildung entfallen 18 Prozent. Die bekannten gruppenbezogenen Unterschiede bleiben im Wesentlichen erhalten. So zeigt sich weiterhin, dass vor allem das vorgängige Bildungsniveau und der Erwerbsstatus deutliche Unterschiede im Weiterbildungsverhalten nach sich ziehen. Vor allem die mit einer Erwerbstätigkeit verbundenen Gelegenheitsstrukturen bedingen die deutlich höheren Beteiligungswerte der erwerbstätigen Bevölkerung. Zudem wird erneut die Bildungskumulationsthese bestätigt: Personen mit höheren Schul- und Berufsabschlüssen sind auch in der Weiterbildung die aktivsten. Eine Entwicklung ist allerdings überraschend: Die Gruppe der 60- bis 64-Jährigen legt im Vergleich zu 2007 deutlich zu: Die Weiterbildungsbeteiligung der Altersgruppe insgesamt steigt von 18

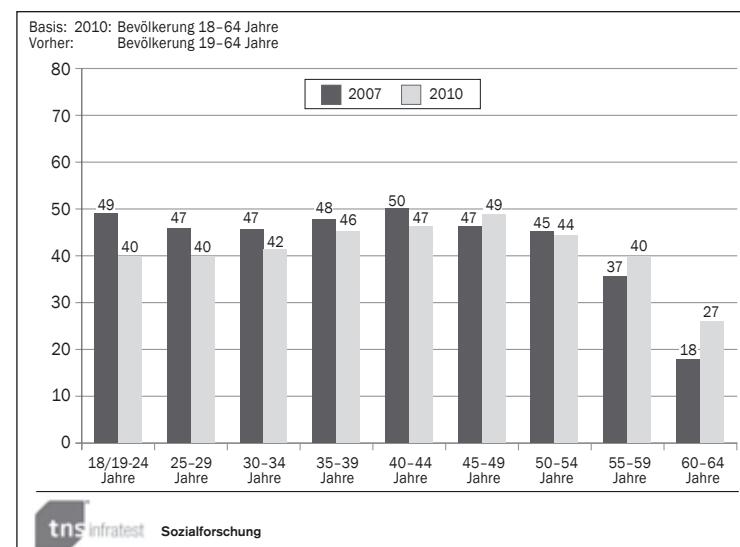
auf 27 Prozent, bei den erwerbstätigen Personen von 32 auf 40 Prozent. Es kann nun darüber spekuliert werden, ob dieser Sprung auf die Verlängerung der Lebensarbeitszeit und damit verbundene Änderungen bei den individuellen Dispositionen (»Weiterbildung lohnt sich noch!«) und personalpolitischen Strategien der Betriebe (»Die Investitionen in das Humankapital rentieren sich auch noch bei Älteren.«) zurückzuführen ist, spezifischere

Angebote entwickelt worden sind oder ob einfach nur ein Kohorteneffekt zu beobachten ist (»Generation der Bildungsboomer«).

Dieter Gnahs (DIE)

Der AES-Trendbericht kann über die Homepage des BMBF (www.bmbf.de) bestellt werden und steht als Download zur Verfügung.

Abb.: Weiterbildungsteilnahme nach Alter



Quelle: AES 2010

Europäische Erwachsenenbildung im Überblick

EAEA und European InfoNet Adult Education bieten Country Overviews

Die European Association for the Education of Adults (EAEA) und das europäische Netzwerk InfoNet bauen ihre Onlineplattformen für Länderberichte mit grundlegenden Informationen über die jeweilige Erwachsenenbildungsseze aus.

23 Länder umfasst inzwischen die Übersicht der EAEA, jeweils übersichtlich gegliedert in die Rubriken »policy + politics« sowie »structure + providers«. Nutzer sind gebeten, Verbesserungen und Ergänzungen für die einzelnen Länderporträts mitzuteilen. Hilfreiche interne und externe Links ergänzen die »Country Overviews«.

Die Länderinformationen des InfoNet AE werden von den jeweiligen InfoNet-

Korrespondenten des 23 Länder umfassenden Netzwerkes geliefert, zu denen auch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zählt. 16 Länder wurden bisher porträtiert. Ein Dutzend Leitfragen gliedert diese Berichte, wobei nicht nur die »harten« Fakten eine Rolle spielen, sondern auch offene Fragen die Erwachsenenbildungsszene charakterisieren sollen: »What is typical for Adult Education in the country?« und »Latest developments/main problems in the discussion«.

DIE/BP

www.eaea.org/country

www.infonet-ae.eu/en/country-overviews-1173

Impulse von Belém stärken

CONFINTEA VI: Follow-up-Strategie

Die 6. UNESCO-Weltkonferenz zur Erwachsenenbildung (CONFINTEA VI) fand im Dezember 2009 in der brasilianischen Stadt Belém statt: ein eindrucksvolles Großereignis, das dazu beitragen sollte, die Bedeutung der Erwachsenenbildung nachhaltig im Bewusstsein der politisch Verantwortlichen zu verankern. Für die Verwirklichung guter Bedingungen für das Lernen Erwachsener bedarf es freilich mehr als solcher Großereignisse, zumal wenn sie nur alle zwölf Jahre stattfinden. Entscheidend für den Erfolg ist, ob das einmal erzeugte Momentum aufrechterhalten und in zielgerichtete Maßnahmen übersetzt werden kann.

Um diesen Prozess zu unterstützen, wird unter Federführung des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen (UIL) unter Beteiligung von Experten und Regierungsvertretern eine CONFINTEA Follow-up-Strategie erarbeitet. Grundlage und Referenzpunkt ist das bei der CONFINTEA VI verabschiedete »Belém Framework for Action«, in welchem die dringlichsten Herausforderungen für die Weiterentwicklung des Erwachse-

nenlernens gebündelt werden und die Mitgliedstaaten Selbstverpflichtungen zu Verbesserungen in den Bereichen bildungspolitische Steuerung und Strategien, Finanzierung, Beteiligung, Inklusion, Chancengerechtigkeit sowie Qualität formulieren.

Die Follow-up-Strategie umfasst Prinzipien und Leitlinien für die bildungspolitische Umsetzung des »Belém Framework« sowie auch Anregungen für konkrete Maßnahmen. Vorgesehen ist ferner eine regelmäßige Fortschrittsbeobachtung anhand einer Monitoring-Matrix und eines Indikatoren-Sets. Sichtbarstes Produkt wird der Weltbericht zur Erwachsenenbildung (GRALE) sein, der erstmals für CONFINTEA VI erstellt wurde und künftig alle drei Jahre erscheinen soll. Zusätzlich zu einem konsistenten Themenkatalog soll jeder GRALE einen Themenschwerpunkt abdecken: Für 2012 ist »Literacy« geplant. Grundlage für den GRALE werden Berichte der Mitgliedstaaten sein. Da die verfügbare Datenbasis zum Teil sehr unzureichend ist, sollen zusätzlich zu Einzelfragen gezielt Studien im Auf-

trag gegeben werden. Darüber hinaus informiert das UIL zweimal jährlich in einem Newsletter über weltweite CONFINTEA Follow-up-Maßnahmen. In Deutschland veranstaltete die Deutsche UNESCO-Kommission im September 2010 einen Informationsworkshop zum GRALE. Eine deutsche Übersetzung des bislang auf Arabisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch vorliegenden Weltberichts ist bislang leider nicht verfügbar. Vielleicht bedarf es nicht unbedingt der CONFINTEA, um die Erwachsenenbildung auf der deutschen bildungspolitischen Agenda zu halten, relevant sind die vom »Belém Framework« benannten Themen und Entwicklungsbedarfe jedoch allemal. Und ein Verständnis von Adult Learning, das wie bei der UNESCO die persönliche und gesellschaftliche Dimension akzentuiert, kann ein Korrektiv bieten zum hier oft dominanten Konzept eines Lebenslangen Lernens unter dem Gesichtspunkt ökonomischer Verwertbarkeit. CONFINTEA sollte im Auge behalten und unterstützt werden. Susanne Lattke (DIE)



Alle Informationen über den weltweiten Follow-up-Prozess: <http://uil.unesco.org/content/home/programme-areas/adult-education/confintea/>

CONFINTEA Südosteuropa

Das Regionalbüro Südosteuropa des dvv international, dem Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, hat eine neue Website zum CONFINTEA-Prozess initiiert, die über die jeweils neuesten Entwicklungen, über nationale und internationale Dokumente und entsprechende Veranstaltungen informieren wird. Ein besonderer Fokus wird auf den Folgekonferenzen liegen, die das Regionalbüro in Südosteuropa plant. Die Seite »CONFINTEA VI in Action« steht in den Sprachen Englisch, Serbokroatisch, Bosnisch, Mazedonisch und Albanisch zur Verfügung.

Neue Bildungsstrategie für die Entwicklungspolitik

Entwurf »Zehn Ziele für Bildung« schließt Erwachsenenbildung ein

Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung hat Bildung zu einem Schlüsselsektor der deutschen Entwicklungspolitik erklärt und möchte mit einer neuen Bildungsstrategie bis 2013 damit helfen, Armut zu überwinden. Diese Strategie hat Bundesminister Dirk Niebel im Rahmen einer internationalen Bildungskonferenz am 1. März vorgestellt. Die Bildungsförderung soll dem Leitbild des Lebenslangen Lernens folgen; damit wurde erstmalig in der Geschichte des BMZ eine Strategie für deutsche Entwicklungspolitik entworfen, die den gesamten Bildungsbereich

adressiert – von der Grundbildung über die Sekundarbildung, die berufliche Bildung und die Hochschulbildung bis zur Erwachsenenbildung. Die Erarbeitung der Bildungsstrategie soll in einem gemeinsamen Prozess erfolgen, an dem zahlreiche Partner beteiligt sind. Auch interessierte Bürger/innen sind eingeladen, an der Weiterentwicklung des Strategieentwurfs mitzuarbeiten; dafür ist die E-Mail-Adresse bildungs-bmz.bund.de eingerichtet worden.

DIE/BP



www.bmz.de/de/zentrales_downloadarchiv/Presse/BMZ_Bildungsstrategie_Entwurf_deu_2.pdf

Europäisches Institut für Lebenslanges Lernen?

Machbarkeitsstudie von EUCIS-LLL

(InfoNet AE) Untersuchungen der »Europäischen Plattform für lebenslanges Lernen« (EUCIS-LLL) ergaben, dass allgemein verfügbare Informationen zur Umsetzung des lebenslangen Lernens im europäischen Kontext noch immer Mangelware sind. Mit der Machbarkeitsstudie für ein »Europäisches Institut für Lebenslanges Lernen« (EILL) strebt EUCIS-LLL an, diese Lücke aus zivilgesellschaftlicher Perspektive zu füllen und dadurch die Nachhaltigkeit von lebenslangem Lernen in den Fokus zu rücken. Im Hintergrund steht dabei die Überzeugung, dass lebenslanges Lernen durch die Förderung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen ein Instrument zum »empowerment« der Menschen darstellen kann. EUCIS-LLL ist der Auffassung, dass einige Aspekte zum lebenslangen Lernen in der derzeitigen Debatte unterrepräsentiert sind, beispielsweise

- die unterstützende Rolle von Lernangeboten für die Vorbereitung informierter und bewusster Entscheidungen, die das Fundament der Demokratie untermauern sowie
- die Auswirkungen des informellen Lernens auf Identität und Potenziale.

Im Rahmen der Machbarkeitsstudie, die Antonio Mocci erstellt hat, beschreibt EUCIS-LLL, wie ein »Europäisches Institut für Lebenslanges Lernen« (EILL) aktiv werden könnte, um lebenslanges Lernen zu fördern, mit allen Interessengruppen zu kooperieren und politische Entscheidungen zu vergleichen und zu koordinieren. Zudem befasst sich die Studie mit konkreten Umsetzungsmöglichkeiten eines EILL. EILL könnte komplementär zu CEDEFOP und anderen bereits bestehenden Institutionen und Vorhaben im Bereich des lebenslangen Lernens konzipiert werden (ETF, ILO, UIL, CRELL, ELLI etc.). Die originären Aufgaben- und Themenbereiche des Instituts wären auf

- inhaltlicher Ebene der Beitrag von lebenslangem Lernen zum Wohlbe-

finden und die Weiterentwicklung der Qualität des Lernens und

- auf funktionaler Ebene der Vergleich von Terminologien des lebenslangen Lernens, das Füllen von Wissenslücken sowie die Verbreitung von guten Praxisbeispielen.

Schließlich prüft die Studie, ob und wie EUCIS-LLL die Basis für ein Europäisches Institut für lebenslanges Lernen darstellen könnte. Die derzeitigen EUCIS-LLL Mitglieder deckten viele Aspekte der Bildung, Ausbildung, Arbeit, Gesellschaft und des lebenslangen Lernens ab und könnten somit bereits wertvolle, kohärente und interessante Beiträge und Kompetenzen zur Verfügung stellen und einbringen, so die Studie.

Die Mission des EILL wird dabei definiert als Beitrag zur Wissensgesellschaft und als Unterstützung von individueller und kollektiver Emanzipation und von Wohlergehen durch die Förderung des Lebenslangen Lernens.

Der letzte Abschnitt schlägt Modalitäten der Interaktion und Organisation vor, wobei drei Szenarien kombiniert werden können: (1) parallele Online- und Face-to-face-Kommunikation mit Stakeholdern und Forschern; (2) ein virtuelles Portal, über das die Zivilgesellschaft ihren Dialog mit EU-Institutionen und Bürgern führt; (3) ein Rat (council) von LLL-Schlüsselakteuren.

Ricarda Motschilnig

 www.eucis-ll.eu/pdf/publications/EUCIS-LLL_Study_EILL.pdf

EUCIS-LLL vereint 20 europäische Netzwerke in den Bereichen Bildung und Weiterbildung, mit dem Ziel, verschiedene Akteure in Diskussion und Umsetzung der politischen Entscheidungen und Maßnahmen der Europäischen Union einzubeziehen. Sie fungiert als Ressourcenzentrum, Möglichkeit zum Austausch von Wissen sowie zur Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Institutionen und Organisationen der Zivilgesellschaften.

Personalia

Prof. Drs. mult. Arne Carlsen ist seit dem 1. Juni neuer Leiter des UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) in Hamburg. Carlsen kommt von der Danish School of Education der Aarhus-University Kopenhagen/Dänemark. Er hatte bereits leitende Positionen in internationalen Initiativen für das Lebenslange Lernen inne und war für das UIL Mitglied der Consultative Group der CONFINTEA VI.

Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser ist seit dem 1. Mai neuer Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) in Bonn und Nachfolger von **Manfred Kremer**. Esser war seit 2005 Leiter der Abteilung Berufliche Bildung beim Zentralverband des Deutschen Handwerks. Zuvor war er als stellvertretender Direktor des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln tätig. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Berufs- und Qualifikationsforschung, Politikberatung, europäische Berufsbildung und Entrepreneurship-Education.

David Hughes wird neuer Geschäftsführer des National Institute of Adult Continuing Education (NIACE) und folgt damit auf

Prof. Drs. mult. Alan Tuckett, der im Sommer in den Ruhestand geht. Hughes war bisher »National Director of College and Learning Provider Services« bei der Skills Funding Agency in Coventry/Großbritannien.

Prof. em. Dr. Josef Olbrich, der seit 1976 am Fachbereich Erziehungswissenschaft der FU Berlin lehrte, ist am 6. März 2011 im Alter von 75 Jahren verstorben.

Wilhelm Niedernolte und **Dr. Birgit Rommel** wurden im März von den Delegierten der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) zu neuen Vorsitzenden der Arbeitsgemeinschaft gewählt. Die bisherige Vorsitzende Heike Wilsdorf, Darmstadt, hatte nicht noch einmal für den Vorsitz kandidiert.

Prof. em. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Berliner Bildungshistoriker, wurde die Ehrendoktorwürde der Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum verliehen.

60 Jahre – und sehr weise

Der Schweizerische Verband für Weiterbildung feierte Jubiläum

Anfang Mai feierte der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) sein 60-jähriges Bestehen, stilgerecht hoch auf einem Berg bei Bern. Der SVEB ist die Stimme der Weiterbildung in der Schweiz: 285 Organisationen, Institutionen und Verbände, die Weiterbildung anbieten, sowie 288 Einzelmitglieder, die beruflich in der Weiterbildung tätig sind, gehörten Ende 2010 dazu. Er hat seinen Sitz und seinen Schwerpunkt in der Deutschschweiz, verfügt aber auch über Sekretariate im italienischen und französischen Teil des Landes. Anders als in Deutschland ist es damit in der Schweiz gelungen, trotz Föderalismus des politischen Systems und Heterogenität des Bereichs eine kraftvolle nicht-staatliche Stimme der Erwachsenen- und Weiterbildung aufzubauen.

Die zentrale Stellung des SVEB in der schweizerischen Weiterbildung, erkennbar auch an einem ständigen Anwachsen von Aufgaben, Personal und Ressourcen in den vergangenen sechs Jahrzehnten, drückt sich in den wesentlichen Aktivitäten des Verbandes aus. So hat der SVEB sehr früh einen Bildungspass entwickelt, der dem deutschen »ProfilPASS« ähnelt und gewissermaßen sein Vorläufer ist. Schon vor vielen Jahren hat der SVEB ein Qualifizierungssystem für die Lehrkräfte in der schweizerischen Weiterbildung entwickelt, ein System des »Train the trainer«, das bis zu einem gewissen Grad für Vereinheitlichung, Standardisierung und Qualitätssicherung beim Personal gesorgt hat. Mit den Aktivitäten zum

»EduQua« hat sich der SVEB um die Qualitätssicherung der Einrichtungen und Angebote der Weiterbildung in der Schweiz verdient gemacht. Und herausragend sind die Aktivitäten des Verbandes bei der zweijährlichen Organisation des »Lernfestivals«, für das der SVEB in anderen Ländern bereits beratend tätig und modellhaft angefragt ist.

Bei allem Stolz über die eigene Entwicklung widmete sich die Jubiläumsveranstaltung doch einem ernsten Thema: der Rolle der Weiterbildung bei der Integration von Zuwanderern. Die Diskussionslinien sind ähnlich wie in den europäischen Nachbarländern: Es geht um Sprachkompetenz, Arbeitsmarktintegration und Qualifizierung, um interkulturelle Verständigung und Akzeptanz. Bei alledem kann die Weiterbildung eine wichtige Rolle spielen, es gelingt ihr aber nicht aus eigener Kraft. Dazu bedarf es politischer Unterstützung und – wie in der Schweiz erhofft – auch bestimmter Impulse

des in Diskussion befindlichen neuen Weiterbildungsgesetzes. Die Bundesrätin Simonetta Sommaruga jedenfalls betonte die Absicht, auch mit Hilfe der Weiterbildung die künftige Migrationspolitik der Schweiz konstruktiv weiter zu entwickeln.

Der fachlichen Diskussion um dieses immer wichtiger werdende Thema folgte dann doch eine Feier im doppelten Sinne: Zum einen präsentierte Ruth Jermann, stellvertretende Geschäftsführerin des SVEB, Highlights aus der SVEB-Geschichte und – als sich zusammenfügendes Puzzle – die Personen, Aufgaben und Regionen, die mit dem SVEB verbunden sind. Und der Geschäftsführer des SVEB, André Schläfli, seit zwanzig Jahren in dieser Funktion, wurde im Rahmen der Veranstaltung geehrt für seine Aufnahme in die »International Hall of Fame« der Weiterbildung – als erster Schweizer.

Weit über hundert Gäste aus den unterschiedlichsten mit Weiterbildung befassten Einrichtungen, Organisationen und Dienststellen der Schweiz würdigten bei der Veranstaltung den SVEB und André Schläfli als deren Motor in den letzten zwei Jahrzehnten. Und sie bekräftigten, dass das kommende Weiterbildungsgesetz der Schweiz die Bedingungen nicht nur für die Weiterbildung stützen und verbessern, sondern auch Regeln enthalten soll, nach denen der SVEB zukünftig sicher öffentlich gefördert wird.

DIE/EN



Drei weitere Hall-of-Fame-Mitglieder (v.l.: Dr. Katarina Popovich, Prof. Jost Reischmann und Prof. Ekkehard Nuissl) waren gekommen, um die Verdienste von André Schläfli (2. v.l.) um die Schweizer Weiterbildung und deren nachhaltige Entwicklung zu würdigen.

Foto: Simon Hallström

Konsequenzen aus der Behindertenrechtskonvention

Fachtagung »Inklusive Erwachsenenbildung« in Berlin

Es war ein kluger Schachzug, die Fachtagung »Inklusive Erwachsenenbildung – Kooperationen zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe« unmittelbar auf den Deutschen Volkshochschultag in Berlin folgen zu lassen, denn so fanden neben den Berliner Einrichtungen einige Volkshochschulvertreter aus der Republik den Weg in die Humboldt-Universität. Eingeladen hatte eine Veranstaltergemeinschaft aus Humboldt-Universität, der katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin, der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung, der Volkshochschule Berlin Mitte und der Lebenshilfe Berlin. Die Schirmherrschaft hatte Prof. Rita Süßmuth übernommen, deren Grußwort von Prof. Karl-Ernst Ackermann, Präsident der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland und einer der Initiatoren der Veranstaltung, vorgetragen wurde.

Die rege Teilnahme ist nicht selbstverständlich bei diesem gesellschaftlich wichtigen, aber dennoch bislang in der Erwachsenenbildung eher sporadisch behandelten Thema. Nicht besonders häufig treffen Vertreter der allgemeinen Bildung und Weiterbildung mit Vertretungen der Behindertenhilfe zusammen. Insofern ist diese Berliner Initiative ein ermutigender Schritt, Konkretes zu entwickeln, betonte Prof. Klaus Meisel von der Münchener Volkshochschule in seinem Einführungsvortrag. »Erwachsenenbildung« auf der einen und »Hilfe und Fürsorge« auf der anderen Seite würden weitgehend getrennt voneinander wahrgenommen, und »Behindertenarbeit« werde von den jeweiligen Akteuren nur selten als eine gemeinsame Veranstaltung mit unterschiedlichen Facetten gesehen. Prof. Meisel wies auf Diskussionsprozesse über inklusive Angebote hin, die sich, auch im Rahmen des neuen Standortpapiers der Volkshochschulen, zu entwickeln beginnen.

In den weiteren Hauptreferaten setzte sich Dr. Nicole Becker von der Universität Tübingen kritisch mit der pädagogischen Rezeption neurowissenschaftlicher Erkenntnisse auseinander, und Prof. Christian Lindmeier von der Universität Koblenz-Landau behandelte die aktuelle Diskussion zur inklusiven Erwachsenenbildung als Menschenrecht. Die Konsequenzen aus der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention waren eines der zentralen Themen.

In Kursen zu unterschiedlichen Themen konnten sich die Teilnehmenden über Beispiele guter Praxis informieren und sich mit konkreten Problemstellungen Behinderter in Weiterbildungskontexten auseinandersetzen.

Die Diskussion über den Inklusionsbegriff hat in den letzten Jahren insbesondere in Praxis und Wissenschaft der Erwachsenenbildung das Spektrum für eine breitere Zusammenarbeit geöffnet.

Die bisher verwendeten Begriffe wie »Arbeit mit benachteiligten Zielgruppen« oder »Integration« betonen tendenziell eher das Trennende und tragen damit zur Separierung der Zugänge bei. Ausdruck dieser Situation ist eine nur sehr punktuell erfolgte Behandlung des Themas in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung. Für die Weiterentwicklung dieses Feldes wäre es sinnvoll, reflektierte Berichte über erfolgreiche Projekte und Arbeitsansätze zusammenzutragen. Von grundlegender Bedeutung aber wären die Entwicklung einer Inklusionsdidaktik bzw. die Diskussion spezifischer didaktischer Bausteine für die Bildungsarbeit mit Behinderten und anderen exkludierten Gruppen sowie die Gestaltung barrierefreier, inklusiver Bildungsangebote.

Hans-Joachim Schuldt (DIE)

 www.erw-in.de

Relaunch zum Abschied

DEAE: forum erwachsenenbildung jetzt beim wbv

Die Zeitschrift der evangelischen Erwachsenenbildung, *forum erwachsenenbildung*, erscheint ab sofort in neuem Gewand. Im Zuge eines Wechsels zum W. Bertelsmann Verlag ist das Organ der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) optisch und konzeptionell überarbeitet worden. Die erste Ausgabe in relaunchter Form wurde auf einer Fachtagung vorgestellt, die die DEAE zu Ehren von Forum-Redakteurin Petra Herre veranstaltet hat. Herre, die seit 1992 wissenschaftliche Mitarbeiterin des Verbandes war, wurde am 16. Mai im Erfurter Augustinerkloster in den Ruhestand verabschiedet. Mit dem Thema »Lebenslanges Lernen zwischen Nützlichkeit und Lebenslust« bezog sich die Fachtagung auf Herres konzeptionelles Wirken an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung und evangelischer Theologie. DIE/PB



Ausgabe 1/2011 visualisiert den Lebenslauf

Feier vor großem Publikum

Theo W. Länge wird als Bundesgeschäftsführer von »Arbeit und Leben« verabschiedet

Theo W. Länge – in der politischen Erwachsenenbildung in Deutschland ein Begriff. Zwanzig Jahre hat er als Bundesgeschäftsführer die Bildungsgemeinschaft Arbeit und Leben (AuL) vertreten, inspiriert, geleitet und vorangetragen. Schon zuvor hatte er sich – in Baden-Württemberg – einen bedeutenden Namen gemacht als Akademieleiter und bildungspolitisch engagierter Denker. Vor einigen Wochen wurde er von mehr als 150 Gästen aus der Politik, der politischen Administration, der Weiterbildung, den Gewerkschaften, der Wissenschaft und von vielen Kooperationspartnern und AuL-Einrichtungen in der historischen Stadthalle Wuppertal verabschiedet.

Für die Träger von AuL sprachen die stellvertretende Vorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbundes (DGB), Ingrid Sehrbrock, und der Vorsitzende des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV), Ernst-Dieter Rossmann, MdB, Theo W. Länge Dank und Anerkennung aus. Während Ernst-Dieter Rossmann seine Verdienste für die Eigenständigkeit der politischen Bildung hervorhob, wies Ingrid Sehrbrock besonders auf seine Anstöße für beständige Innovation in

der Weiterbildung und der politischen Bildung hin. Die Vorsitzenden des Bundesarbeitskreises, Dr. Dieter Eich von Seiten des DGB und Gundula Frieling für den DVV würdigten Länge für sein unermüdliches Engagement und seine Tatkräftigkeit für Arbeit und Leben: Ganz wesentlich sei es ihm zu danken, dass die Organisation heute trotz Stagnation und Kürzungen der öffentlichen Förderung eine

positive Entwicklung genommen habe. Es habe Prosperität und Wachstum gegeben in einer Zeit, in der andere Einrichtungen der politischen Bildung eher kleiner geworden sind oder gar aufgegeben mussten. Seine Anstöße und die Entwicklung neuer Projekte und Programme hätten dafür gesorgt, dass Arbeit und Leben heute ein ausgezeichnetes Standing in der Weiterbildungslandschaft hat.

Thomas Krüger, Präsident der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb), und Hans-Peter Bergner, Referatsleiter im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), als die zentralen Kooperationspartner

dafür, dass die Profession ihre öffentliche Wahrnehmung stärken konnte. In verschiedenen Gremien der aus dem Kinder- und Jugendplan des Bundes geförderten politischen Bildung habe er erfolgreich für den Erhalt der Infrastrukturleistung dieses Programms gekämpft.

»Umstrittene Parteidemokratie und neue Bürgerbeteiligung« war das Thema des Hauptreferenten Prof. Franz Walter vom Institut für Demografieforschung der Universität Göttingen. Nachdrücklich wandte er sich dagegen, dass die veröffentlichte Meinung gegenwärtig eher Entwarnung bezüglich Politik- und Parteienverdrossenheit der Bürger/innen gebe. Der Trend der Wahlenthaltung und der Abschmelzungsprozess der bisherigen Volksparteien seien ungebrochen. Gleichzeitig stellte er kritische Fragen an das gegenwärtig stark diskutierte Credo für Zivilgesellschaft und Bürgerbeteiligung. Die Zivilgesellschaft an sich sei weder gut noch schlecht, vielmehr müsse sie gestaltet werden – für ihn zweifelsohne weiterhin eine wichtige Aufgabe der politischen Bildung.

Foto: AuL



Theo Länge zeigte sich gerührt von seiner Abschiedsfeier und versprach, sich auch weiterhin für die politische Bildung einzusetzen.

für die politische Erwachsenenbildung und die außerschulische politische Jugendbildung wiesen auf die vielfältigen Funktionen hin, die Theo W. Länge in seiner Berufsbiographie für die politische Bildung wahrgenommen und in denen er seine Ideen und Visionen vorangetrieben habe. So initiierte er z.B. als Vorsitzender des Bundesausschuss politische Bildung (bap) den »Preis politische Bildung« und sorgte so

für die politische Erwachsenenbildung und die außerschulische politische Jugendbildung wiesen auf die vielfältigen Funktionen hin, die Theo W. Länge in seiner Berufsbiographie für die politische Bildung wahrgenommen und in denen er seine Ideen und Visionen vorangetrieben habe. So initiierte er z.B. als Vorsitzender des Bundesausschuss politische Bildung (bap) den »Preis politische Bildung« und sorgte so

Eine schöne Veranstaltung fand ihren Abschluss mit einem Film, in dem ins-

besondere alte Weggefährte/inn/en zu Wort kamen. Ekkehard Nuissl (DIE) hob in seinem Statement ihre gemeinsame Geschichte in der Bildungs- und Forschungslandschaft Baden-Württembergs hervor und verwies auf die wichtige Rolle, die Länge über viele Jahre in den beratenden Gremien des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung gespielt hatte.

AuL; DIE/EN

»Das neue Gesicht in dir erwecken«

Kolloquium zum 60. Geburtstag von Prof. Rudolf Tippelt

Selbstaktualisierung war der Leitbegriff eines Festakts, mit dem am 14. April das Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München Prof. Rudolf Tippelt geehrt hat. Tippelt,

hatte seinen Vortrag in die Struktur einer Fuge gegossen, die für ihn Modell eines Lebens ist, das sich in unterschiedlichen, auch kontrapunktischen Phasen dem immer gleichen Motiv zuwendet. Im Leben aktualisiert sich

Selbstaktualisierungsgedankens, da barocke Denker das Lebensprinzip der permanenten Entwicklung in der Tradition von Homer (»das neue Gesicht in dir erwecken«) und Plotin wohl in besonderer Weise verstanden hatten. Auch in der Arbeit mit Hochbetagten zeige sich, so Kruse, die besondere Aktualität und Passung barocken Empfindens und Gedankenguts. Voraussetzung der Selbstaktualisierung sei die Fähigkeit des Menschen, das Schöpferische des Augenblicks zu erkennen (»Aktualgenese«). Insofern wohnt dem Gedanke auch ein Bildungspotenzial inne. Im Blick auf die Erwachsenenbildung sei dies vielversprechend, da die Plastizität des Hirns für Lernen auch im hohen Alter, gerade auch bei Bildungsungewohnten, nachgewiesen werden kann.

Das Selbstaktualisierungs-Thema für die Bildungsarbeit fruchtbar zu machen ist ein Projekt, das Kruse und Tippelt in nächster Zukunft beschäftigen wird. Sie wollen in einer interdisziplinären Zusammenarbeit von Bildungsforschung und

Foto: Peter Brandt



Die vielen Wort- und Musikbeiträge der Festveranstaltung belegten eindrucksvoll, welche Verehrung und Zuneigung Rudolf Tippelt von Fachkollegen, Wegbegleitern und Schülern erfahren darf. Thomas Eckert, Aiga von Hippel, Manuela Pietraß und Bernhard Schmidt-Hertha überreichten ihrem Lehrer eine Festschrift mit dem Titel »Bildung und Generationen«.

der in der Erwachsenenbildung nicht zuletzt dank seiner praxisrelevanten empirischen Studien hohes Ansehen genießt, wurde als Forscher, Lehrer, Chef und Mensch gewürdigt.

Fachlicher Höhepunkt des wissenschaftlichen Kolloquiums war der fesselnde und im besten Sinne geleherte Vortrag des Heidelberger Gerontologen Andreas Kruse, mit dem Tippelt das Interesse an gesellschaftlicher Wirksamkeit von Forschung, die Freude an gelingendem Leben und die Leidenschaft für Wissenschaft teilt. Kruse

der Mensch immer wieder neu, wellenförmig getrieben (daher die Fluchtsemantik in »Fuge«). Diese formative Tendenz des Menschen, sich mitzuteilen, auszudrücken und zu differenzieren, erfolgt jeweils im Hier und Jetzt, und zwar in einer Weise, die nur der jeweiligen Generation, der er angehört, so möglich ist (Generativität). Kruse zeigte anhand biographischer Schlaglichter auf Johann Sebastian Bach und Rembrandt van Rijn, dass auch der Tod dabei ein Motor sein kann. Er wählte Protagonisten des 17. Jahrhunderts für die Entfaltung des

Palliativmedizin Handlungsmodelle für die Qualifizierung all jener Menschen erarbeiten, die Sterbende oder Demenzkranke begleiten.

Aktivitäten wie diese sind sicher geeignet, einer – wie Tippelt es formulierte – »normativ entkernten Erziehungswissenschaft« eine an Werten und Normen orientierte Pädagogik an die Seite zu stellen.

DIE/PB

Kursdatenbank war gestern

Weltweite Auffindbarkeit von Weiterbildungsveranstaltungen mit dem EDU-Tagset

Wer spezielle Weiterbildungsangebote sucht, muss oft frustriert feststellen, dass selbst die großen Kursdatenbanken nicht alle relevanten Treffer enthalten. Das »EDU-Tagset« – eine Art »IBAN Code für Kurse« – eröffnet hier neue Perspektiven. Es beruht auf standardisierten Kurs-Keywords (»Tags«), die ein Angebot auf der Webseite eines Anbieters so markieren, dass es von einer »Meta-Kurs-Suchmaschine« – einem »Kurscrawler« – gefunden wird und nicht mehr in einzelne Kursdatenbanken eingespielt werden oder dort gesucht werden muss.

Das EDU-Tagset ist ein geschützter Standard und besteht aus drei Feldern für das Datum, die links des Wortes »edutagset« geschrieben werden müssen (tt mm jjjj), und zwei Feldern für den Kursort (Land, Region), die rechts von

»edutagset« angegeben werden müssen (z.B. de münchen). Anschließend an diesen standardisierten »String« von Informationen können verschiedene Worte stehen, die den jeweiligen Kursinhalt beschreiben. Ein Beispiel: Die Reihenfolge »23 05 2011 edutagset at wien deutsch german ...« definiert einen Deutschkurs, der am 23. Mai 2011 in Wien beginnt. Dieses »Tag-Set« wird (in möglichst kleiner Schrift) auf der Webseite eines Kursinstituts einfach unter oder neben das konkrete Kursangebot geschrieben, um Folgendes zu ermöglichen: Eine Suchmaschine kann danach die Webseiten von Kursinstituten automatisch durchsuchen – und dabei sogar das Suchspektrum erweitern und einen: Die Suche nach »05 2011 edutagset at vienna« würde die Suche zeitlich

auf alle Kurse im Mai 2011 erweitern, das Weglassen des »City Tag« (hier: »vienna«) sucht Kurse in ganz Österreich. Das EDU-Tagset wird auch den Zugriff fremdsprachiger Kurs-Suchmaschinen (z.B. japanischer, chinesischer ...) auf die Bildungsangebote deutschsprachiger Kursinstitute ermöglichen. Da es als reiner Text – ohne weiteren Programmcode – eingefügt wird, ist es nicht nur für Suchmaschinen, sondern auch für andere Anwendungen auslesbar: z.B. für Google Alerts (automatische E-Mail-Benachrichtigung) und andere automatische Suchservices, die wiederum auf unterschiedlichen Webseiten eingebunden werden könnten.

Wenn Weiterbildungsinstitutionen diesen Standard aufgreifen und als Pilotprojekt implementieren, wer weiß – vielleicht werden dann einige Rest-Kursplätze noch schnell von interessierten Leuten aus Schweden oder Südafrika gebucht ...

Peter Jedlicka
(Wien / www.tagsets.org)

Weit weg vom Bildungsauftrag

Ranga Yogeshwar auf den Spuren des öffentlich-rechtlichen Journalismus nach Fukushima

Das »Ein-Mann-Kompetenzzentrum« (Spiegel) Ranga Yogeshwar ist uns als erfolgreicher Erklärer von Kettenreaktion und Abklingvorgängen in bester Komplexitätsreduzierender Erinnerung. Am 13. April rief er einem überwiegend studentischen Publikum in Sankt Augustin bei Bonn die Fernsehbilder der japanischen Katastrophe vom 11. März ins Gedächtnis: die melancholisch musikuntermalten Videos der Welle, die orientierungslose Kanzlerin, die auf Tränen und Wut ziellenden Talkshows der zweiten Märzhälfte und eben die unvermeidlichen Schaltungen zum übernächtigten Japan-Korrespondenten.

Das Beispiel des ARD-Reporters Robert Hetkämper sollte eine Mahnung sein: Er hatte – aus welcher Quelle auch immer – die These in die Welt gesetzt, die Arbeiter im verstrahlten AKW seien z.T. Obdachlose und Minderjährige, die hier gezielt »verheizt« würden, eine Informa-

tion, die über die Online-Journaille rasch weltweite Verbreitung fand. Die brief sich ihrerseits nur auf Hetkämper. Der ruderte Tage später in einem Interview zurück: Für den Verdacht hätten sich »keine Belege finden lassen«. Yogeshwar geißelte mit diesem und anderen Beispielen die Berichterstattung gerade auch der öffentlich-rechtlichen Medien als quotenheischend, emotionsfokussiert (z.B. Anne Will) und anti-aufklärerisch. Besonders die mit Schnelligkeit punktenden Online-Medien würden Grundregeln des Journalismus missachten. Zu selten würden Informationen nachgeprüft und zu oft würden Beiträge auf Gerüsten aus Vermutungen gegründet.

Die Zuhörenden – überwiegend angehende Technikjournalisten, die Yogeshwar im Rahmen einer öffentlichen Ringvorlesung der Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg hörten – wurden an die

Bildungspflicht der öffentlich-rechtlichen Medien gemahnt, die im Besonderen auch für Wissenschafts- und Technik-journalisten gilt: Informationen prüfen, Verantwortung übernehmen, aufklären. Der formulierte Anspruch konnte auch als Pflicht zur Volksbildung gelesen werden.

DIE/PB



Yogeshwar in seinem Element

Foto: Peter Brandt

»Lernende fördern – Strukturen stützen«

DIE stellt dem NRW-Landtag Gutachten zum Weiterbildungsgesetz vor

Unter dem Motto »Lernende fördern – Strukturen stützen« steht der Abschlussbericht des zur Evaluation der Wirksamkeit der Weiterbildungsmittel des Weiterbildungsgesetzes (WbG) Nordrhein-Westfalen, den das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) am 1. Juni im Plenarsaal des nordrhein-westfälischen Landtags zur Diskussion gestellt hat. Eingeladen hatte der Vorsitzende des Ausschusses für Schule und Weiterbildung, Herr Große Brömer. Zur 16. Weiterbildungskonferenz waren zahlreiche Landtagsabgeordnete aus allen im Landtag vertretenen Fraktionen ebenso gekommen wie die zuständige Ministerin für Schule und Weiterbildung, Sylvia Löhrmann, Ministerialbeamte, Vertreter und Vertreterinnen zahlreicher Einrichtungen und Verbände. Der Direktor des DIE, Prof. Ekkehard Nuissl von Rein, stellte noch einmal die zentralen Ergebnisse des Gutachtens und vor allem die daraus gezogenen Schlussfolgerungen vor. Er betonte, dass die Empfehlungen auf der Basis

der folgenden Ziele gemacht worden sind:

- bessere Erreichung bildungsferner Zielgruppen
- gerechtere Verteilung der Fördermittel
- Erhöhung der Transparenz und Leistungsbilanzierung
- einfache und transparente Verwaltung
- Stärkung der Hauptberuflichkeit und der Professionalität
- Erhöhung der Weiterbildungsqualität
- Berücksichtigung erweiterter Dienstleistungen
- kohärente Steuerung durch die Landesregierung.

Im Zentrum der Vorschläge stehen a) die neue Fördersystematik, die vor allem den Effekt haben dürfte, das hauptberufliche Element der Weiterbildungsarbeit zu stärken, und b) die Akzentuierung der Weiterbildung mit Bildungsbenachteiligten, die vor allem Ausdruck findet in einer herausgehobenen Förderung des Zweiten Bildungsweges und im Vorschlag

über eine Zielvereinbarung, 20 bis 30 Prozent der WbG-Förderung für die Bildungsarbeit mit definierten Zielgruppen einzusetzen.

Des Weiteren stehen vor allem der Ausbau der Weiterbildungsberatung unter Nutzung bestehender Strukturen und der Aufbau eines Berichtsystems im Vordergrund. Flankierend zu diesen Maßnahmen sollen Beratungs- und Koordinierungsgremien dafür sorgen, dass die Weiterbildungswirklichkeit immer wieder mit den Zielvorstellungen der politischen Akteure abgeglichen wird.

Einhellig wurde die Arbeit des DIE gelobt, besonders die gründliche Analyse und das diskursorientierte Vorgehen, welches Zwischenergebnisse immer wieder rückkoppelte und auf den Prüfstand stellte. Die anschließende Diskussion machte aber auch klar, dass dieser Erörterungsprozess noch nicht zu Ende ist. Es wird nun darum gehen, einer guten Tradition folgend, konsensual die noch offenen Fragen und Konkretisierungsnotwendigkeiten aufzugreifen und gemeinsame Lösungen zu finden. Der Anfang wurde schon auf der Konferenz gemacht.

Dieter Gnabs (DIE)

Das Gutachten ist einzusehen unter

 www.schulministerium.nrw.de/BP/Weiterbildung/Aktuelles/Gutachten_Weiterbildung/DIE_Evaluation_WbG_NRW_Abschlussbericht_02-2011.pdf#Gutachten

Stellungnahmen der Verbände zum Gutachten des DIE sind bei den Verbänden erhältlich, stehen teilweise aber auch online zum Download bereit.

Landesarbeitsgemeinschaft für katholische Erwachsenen- und Familienbildung

 http://thema.erzbistum-koeln.de/export/sites/thema/lag_kefb/newsletter/StellungnahmeLAG_11.04.2011.pdf

Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung

 www.laaw-nrw.de/fileadmin/downloads/arbeitshilfen/LAAW-Stellungnahme-zum-Evaluationsgutachten.pdf

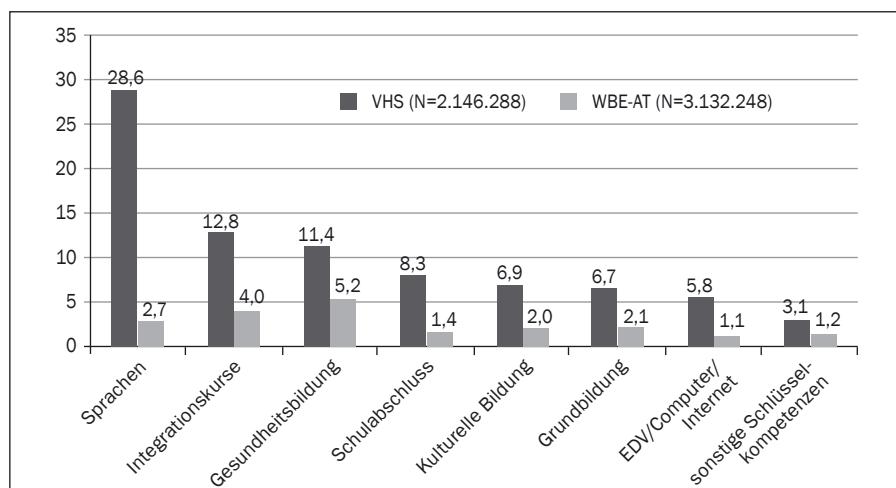
Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien (@ba)

 www.aba-nrw.de/fileadmin/vorstanddateien/Dateien_Publikationen/_ba-Stellungnahme_zum_DIE_Gutachten_04_04_2011.pdf

Landesverband der Volkshochschulen

 <http://pbs-bildungsanbieter.vhs-bildungsnetz.de/servlet/is/45722/Stellungnahme%20LV%20VHS%20NRW.pdf?command=downloadContent&filename=Stellungnahme%20LV%20VHS%20NRW.pdf>

Abb.: Analysebeispiel aus dem Gutachten: Rangfolge der Angebotsbereiche mit mehr als drei Prozent Unterrichtsstundenanteil im VHS-Angebot 2008 und Vergleichswerte für die Einrichtungen anderer Trägerschaft (WBE-AT) (Anteile in Prozent)



Quelle: DIE NRW EVA Erhebung 2009/2010

Bürgerbefragung »Zukunft durch Bildung«

Fast 500.000 Menschen nahmen an Online-Umfrage teil

Bürger/innen in Deutschland kritisieren den Ergebnissen der Umfrage »Zukunft durch Bildung – Deutschland will's wissen« zufolge vor allem den Bildungsföderalismus in Deutschland. Neun von zehn Befragten monieren die unterschiedlichen Lehrinhalte in den einzelnen Bundesländern und bezeichnen deren Konkurrenz als nicht förderlich für das Bildungssystem. Zugleich ist eine große Mehrheit der Ansicht, der Politik fehle es beim Thema Bildung an Mut zur Veränderung. Bildung hat einen hohen Stellenwert: Die überwiegende Mehrheit der Umfrage-Teilnehmer weist ihr eine große Bedeutung zu. Mit steigendem Bildungsniveau und Einkommen macht sich diese Einschätzung immer stärker bemerkbar. Fast drei Viertel der Befragten (73 Prozent) würden für ein besseres Bildungssystem auch höhere Steuern in Kauf nehmen. Die Möglichkeit des Aufstiegs durch Bildung für sozial Benachteiligte sowie Bildungsgerechtigkeit sind für den größten

Teil der Befragten, vor allem für diejenigen mit einem niedrigeren Bildungs- bzw. Einkommensniveau, eine Hauptaufgabe des Bildungssystems.

Die Bürgerbefragung basierte auf dem Prinzip des Volksentscheides: Jeder konnte mitmachen. Die Umfrage ist nicht repräsentativ. Um möglichst alle Teile der Bevölkerung zu erreichen, gab es den Fragebogen in den Sprachen Deutsch, Türkisch und Russisch. 480.000 Menschen haben sich beteiligt, von denen rund 130.000 den kompletten Fragebogen beantwortet haben. Die Befragung ist somit die größte Umfrage zum Thema Bildung, die es je in Deutschland gab. Die rund 30 Fragen befassten sich mit allen Facetten des Bildungssystems. Für die Durchführung war das Meinungsforschungsinstitut TNS Infratest verantwortlich. Der Fragebogen wurde von der Bertelsmann-Stiftung in Zusammenarbeit mit anerkannten Bildungsexperten erstellt.

DIE/BP

 www.bildung2011.de

Datenreport 2011

Informationen zur Berufsbildung

Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011 wurde zum dritten Mal vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) herausgegeben. Er enthält umfassende Informationen und Analysen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, gibt einen Überblick über Programme des Bundes und der Länder zur Förderung der Berufsausbildung und informiert über internationale Indikatoren und Benchmarks.

Das Schwerpunktthema des aktuellen Datenreports ist »Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und akademischer Hochschulbildung – Stand und Perspektiven«.

Die Kapitel »Beteiligungsstrukturen« und »Weiterbildungsanbieter« sind unter Mitarbeit des DIE entstanden, das sich auf Daten aus der institutseigenen Volkshochschul- und Verbundstatistik stützt. Der Datenreport liegt online vor.

 http://datenreport.bibb.de/Datenreport_2011.pdf

Veranstaltungstipps

Die **EAIE (European Association for International Education)** veranstaltet ihre 23. Jahreskonferenz zum Thema »Cooperate, Innovate, Participate« vom **13. bis 16. September 2011** in Kopenhagen/Dänemark.

 www.eiae.org

Der **6. BIBB-Berufsbildungskongress** vom **19. bis 20. September 2011** in Berlin steht unter dem Motto »Kompetenzen entwickeln – Chancen eröffnen«.

 www.bibb.de

Die »**Aktionstage Bildung für nachhaltige Entwicklung**« finden vom **16. bis 25. September 2011** statt. Interessierte Organisationen, Bildungsträger, Schulen oder Unternehmen können sich beteiligen.

 www.bne-aktionstage.de

Ihr 50. Jubiläum feiert die **Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)** am **30. September 2011** bei einem Festakt, der unter dem Titel »Menschenrecht Bildung« steht in der Humboldt-Universität zu Berlin.

 www.deae.de

Im Rahmen einer internationalen Konferenzreihe über Hochschulreformen findet vom **5. bis 7. Oktober 2011** ein Workshop statt zum Thema »**Reforming Higher Education with a Lifelong Learning Perspective?**«.

Veranstalter ist Professor Andrä Wolter von der Humboldt-Universität zu Berlin, die auch Veranstaltungsort ist.

 www2.hu-berlin.de/her8/

Die **8. wbv-Fachtagung** veranstaltet der W. Bertelsmann Verlag am **26. und 27. Oktober 2011** in Bielefeld. Das Tagungsthema lautet: »Perspektive Bildung 2021. Arbeit und Lernen im Wandel: Chancen für Jung und Alt«.

 www.wbv-fachtagung.de

Das Archiv der deutschen Jugendbewegung veranstaltet vom **28. bis 30. Oktober 2011** eine Tagung zum Thema »**Jugendbewegung und Erwachsenenbildung**«. Tagungsort ist die hessische Burg Ludwigstein.

 www.burgludwigstein.de/archiv

Die **Bildungskonferenz 2011**, veranstaltet von der Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk findet vom **16. bis 17. November** in Berlin statt.

 www.die-bildungskonferenz.de

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Aldridge, Fiona/Tuckett, Alan

A change for the better. The NIACE survey on adult participation in learning 2010

Leicester: NIACE, 2010

Die statistische Erhebung zur Teilnahme von Erwachsenen am Lernen weist nach, dass die Teilnahme an Weiterbildung in England auf dem bislang höchsten Stand ist. Die Erhebung basiert auf einer Befragung von 5.000 Erwachsenen und gibt Auskunft über regionale, altersbezogene, sozio-ökonomische und geschlechterbezogene Merkmale für die Teilnahme. Zum ersten Mal beinhaltet sie auch einen Abschnitt über Lerneinstellungen.

Arnold, Rolf/Furrer, Hans

Qualität. Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung

Bern: hep, 2010

Die Autoren zeigen aus kontrastierenden Blickwinkeln verschiedene Möglichkeiten, wie Qualität in der Erwachsenenbildung definiert und gesichert werden kann. Rolf Arnold kritisiert die Qualitätsdebatte als »neue Religion« der Bildungsfachleute und zeigt Wege auf, wie in der Erwachsenenbildung Qualität nachhaltig und unbürokratisch gesichert, gestützt und kontrolliert werden kann. Hans Furrer dagegen geht davon aus, dass Qualität grundsätzlich nicht gemessen werden kann, und belegt dies mit philosophischen, sozial- und wissenschaftsgeschichtlichen Argumenten.

Bauer, Hans G. u.a.

Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann.

Bielefeld: W. Bertelsmann, 2010

Dieses praxisorientierte Handbuch für Lehrkräfte und Ausbilder beschreibt ausführlich, worum es bei der »Lern(prozess)begleitung« geht. Es enthält zahlreiche Hilfen und Anregungen für Lehrende in der Berufsausbildung, die sich vom

Unterweiser zum Lernbegleiter weiterentwickeln wollen.

Bundesausschuss Politische Bildung (Hg.)

Trendbericht politische Bildung 2011

Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2011

Der Trendbericht gibt einen Überblick über die Aktivitäten und Entwicklungen in der politischen Bildung. Er macht dies auf der Basis von Kurzdarstellungen der 2009 mit dem Preis der Politischen Bildung ausgezeichneten bzw. nominierten Projekte sowie anhand von Interviews mit zentralen politischen Entscheidungsträgern.

Carr, Nicholas

Wer bin ich, wenn ich online bin ... und was macht mein Gehirn solange?

Wie das Internet unser Denken verändert

München: Blessing, 2010

Der Autor beschäftigt sich mit der Frage, welche Auswirkungen der ständige Onlinekonsum auf das Gehirn hat. Dabei verbindet er eine medienkritische Bilanz mit einer Zeitreise durch Philosophie-, Technologie- und Wissenschaftsgeschichte. Und er vermittelt auf der Basis von Untersuchungen und Experimenten, wie das Internet unser Denken verändert.

Chlosta, Christoph/Jung, Matthias (Hg.)

DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung

Göttingen: Universitäts-Verlag, 2010

Neben »Deutsch als Fremdsprache (DaF)« hat sich mittlerweile »Deutsch als Zweitsprache (DaZ)« als gleichrangige Säule mit engen Verknüpfungen zum traditionellen Arbeitsfeld positioniert. Der Tagungsband geht unter den Gesichtspunkten Forschung, Unterricht und institutionelle Rahmenbedingungen auf die Themen Literatur, Film, Theater, mediengestütztes Lernen, Lehrerausbildung und Integrationskurse ein.

Dehbostel, Peter

Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2010

Der Band konkretisiert und systematisiert Ansätze zur kompetenzbasierten Aus- und Weiterbildung, indem er a) den betrieblichen Wandel erläutert, betriebliche Bildungsarbeit definiert und mit dem Leitziel der beruflichen Handlungskompetenz verbindet, b) lerntheoretische Ansätze und neue Lernformen im Betrieb erörtert und in den Kontext einer lernförderlichen Arbeitsgestaltung stellt, c) Begleitung und Beratung beim Lernen in und bei der Arbeit sowie Kompetenzanalysen thematisiert und d) den Zusammenhang zum Bildungsmanagement und zur Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) herstellt.

Dietrich, Cornelie/Müller, Hans-R. (Hg.)

Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik

Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2010

Der Band thematisiert das Erinnern als konstitutive Dimension pädagogischen Denkens und Handelns. Erziehung und Bildung selbst sind danach – als intergenerationale Weitergabe und Aneignung der Kultur(en) – ohne die dauernde Balancierung von Erinnerung, Verdrängung und Vergessen nicht denkbar. Es werden die bildungstheoretische, die historische, die autobiografische und die disziplingeschichtliche Perspektive vorgestellt.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (Hg.)

Adults in formal education. Policies and practice in Europe

Brüssel: Eurydice, 2011

Diese Eurydice-Studie wurde im Kontext des Aktionsplans Erwachsenenbildung (2007–2010) der Europäischen Kommission konzipiert. Sie befasst sich mit Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für unterqualifizierte Erwachsene und deckt auch die Politiken und Maßnahmen zur Steigerung der Teilnahme

von Erwachsenen in der Hochschulbildung ab. Die Eurydice-Studie spiegelt zahlreiche Kernthemen oder Probleme, mit denen europäische Länder konfrontiert sind, wider.

Feld, Timm C.

Netzwerke und Organisationsentwicklung in der Weiterbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann, 2011

Die erste qualitativ-empirische Studie zu Veränderungen der Organisationsstrukturen von Einrichtungen der Weiterbildung analysiert die Auswirkungen von Netzwerkaktivität auf die strategische, strukturelle und kulturelle Ausgestaltung von Weiterbildungsorganisationen und gibt neuartige Impulse für eine zukünftige netzwerkorientierte Organisationsentwicklung.

Flachmeyer, Marcus u.a. (Hg.)

Wissen, was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworber Kompetenzen

Münster: Waxmann, 2010

Der Sammelband gibt einen Einblick in die europäische Diskussion des informellen Lernens und ihre Spuren in der deutschen Bildungs- und Forschungslandschaft. Vorgestellt werden Instrumente und Verfahren der Kompetenz erfassung in Deutschland. Der Band enthält unter anderem Beiträge zu Ansätzen der Systematisierung von Instrumenten und Verfahren, zur Kompetenzentwicklung und -feststellung im Ehrenamt und zum Stellenwert psychometrischer Verfahren, außerdem wird das Projekt IBAK vorgestellt.

Ganguin, Sonja

Computerspiele und lebenslanges Lernen. Eine Synthese von Gegensätzen

Wiesbaden: VS Verlag, 2010

Pädagogische Überlegungen zur Verbindung von Spielen und Lernen stehen hier im Zentrum. Es geht um die spannende Frage, ob Spiele mehr Motivation in der Weiterbildung schaffen und das formale Lernen effektivieren.

Hartz, Stefanie

Qualität in Organisationen der Weiterbildung. Eine Studie zur Akzeptanz und Wirkung von LQW

Wiesbaden: VS Verlag, 2011

Die empirische Studie fragt nach der Akzeptanz und den Wirkungen der Implementierung des Qualitätsmanagementmodells der »Lernerorientierten Qualitätstestierung« in das System der Weiterbildung. Um die Komplexität des Implementationszusammenhangs abzubilden, werden alle relevanten (Sub-)Systeme der unterschiedlichen Systemebenen in die Untersuchung integriert. Dabei werden unterschiedliche Methoden kombiniert. Dies bildet die Datenbasis, um mit qualitativen wie auch multivariaten statistischen Verfahren Aussagen über Akzeptanz und Wirkungen zu formulieren.

Livingstone, D. W. (Hg.)

Lifelong learning in paid and unpaid work. Survey and case study findings

London: Routledge, 2010

Der Band stellt ein neues Paradigma des Verständnisses von Arbeiten und Lernen vor. Dokumentiert werden die Beiträge von Arbeitern für ihre Entwicklung und ihre Anpassungsleistungen an bezahlte und unbezahlte Arbeit. Auf der Basis einer empirischen Erhebung in Kanada und am Beispiel von acht Fallanalysen werden die Lernaktivitäten von Menschen im Kontext bezahlter Arbeit, Hausarbeit und Freiwilligenarbeit erforscht und damit neue Einsichten in die Beziehung zwischen Lernen und Arbeit ermöglicht.

Holzer, Daniela/Schröttner, Barbara/Sprung, Annette (Hg.)

Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung

Münster: Waxmann, 2011

Der Sammelband diskutiert Spannungsfelder, Handlungsperspektiven und Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen bildungswissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit dem Ziel, Impulse für die Weiterbildungsforschung- und praxis zu geben. Das Spektrum der Artikel reicht von der Analyse aktueller Bil-

dungsdiskurse, Entwicklungen des Forschungsfeldes und der Bildungspraxis bis zu Implikationen gesellschaftlichen Wandels mit dem Fokus von Migration und Globalisierung.

Pongratz, Ludwig A.

Kritische Erwachsenenbildung. Analyse und Anstöße

Wiesbaden: VS Verlag 2011

Die Aufsatzsammlung greift aktuelle Themengebiete der erwachsenenpädagogischen Theoriedebatte auf und diskutiert insbesondere die gesellschaftliche Krisendynamik, in die sich die gegenwärtige Erwachsenenbildung verstrickt findet.

Verbundprojekt ProGrundbildung

Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung

Bodenheim: Herdt-Verlag, 2010

Das vorgestellte Fortbildungskonzept »Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung« wurde 2007 im Rahmen des Verbundprojekts ProGrundbildung entwickelt. Vermittelt werden wissenschaftlich fundierte Grundlagen in der Alphabetisierung und Grundbildung. Zudem bietet es die Möglichkeit zum Aufbau eines kollegialen Netzes.

Zabeck, Jürgen

Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie

Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, 2009

Im Zentrum dieser umfassenden, erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Studie stehen Entwicklung und ideengeschichtlicher Hintergrund der Berufserziehung in Deutschland unter Berücksichtigung internationaler und interdisziplinärer Bezüge. Die berufserzieherisch bedeutsamen Epochen werden unter der Leitfragestellung vorgestellt, ob es den in ihnen Heranwachsenden grundsätzlich möglich war, die Idee ihrer Persönlichkeit zu fassen und ihre Individualität zu entfalten.

Katja Goldmann/Klaus Heuer (DIE)

Meldungen

Wissenschaft und Politik im Dialog

Am 24. Februar 2011 trafen sich zum zweiten Mal im Düsseldorfer Landtag Wissenschaftler der Leibniz-Institute und NRW-Politiker zum Austausch über zukunftsweisende Themen. Das DIE wurde von Ingrid Ambos und Dr. Jens Friebe vertreten. Den Dialog unter dem Titel »Science meets Parliament« beschloss am Abend eine Podiumsdiskussion mit Helmuth Dockter, Staatssekretär im NRW-Wissenschaftsministerium, Prof. Klaus Landfried, ehemaliger Präsident der Hochschulrektorenkonferenz, und Leibniz-Präsident Prof. Karl Ulrich Mayer.

Lernspiel Winterfest auf Erfolgskurs

Das Lernspiel »Winterfest« wurde auf der Learntec mit dem »European Award for Technology Supported Learning« (eureleA) ausgezeichnet. Damit erhielt das PC-Spiel schon zum dritten Mal eine internationale anerkannte Auszeichnung. Entwickelt wurde »Winterfest« vom Verbundprojekt alph@bit. Es richtet sich an funktionale Analphabeten und soll diese ermutigen, sich im Lesen, Schreiben und Rechnen weiterzuentwickeln und zu verbessern.

Marion Steinbach (DIE)

Deutsch-Japanische Gesellschaft zu Gast im DIE

Am 4. April 2011 besuchte eine Delegation der Deutsch-Japanischen Gesellschaft für Integrative Wissenschaft das DIE. In einem ganztägigen Seminar gingen die japanischen und deutschen Wissenschaftler in sechs Vorträgen der Frage einer »Bildung im Kontext integrativer Wissenschaft« nach. Den Auftakt machten die Gastredner Prof. Klaus Mainzer von der TU München und Prof. Uwe an der Heiden von der Universität Witten-Herdecke. Anschließend behandelten die Japaner Prof. Naoshi Yamawaki und Abt Nissho Takeuchi Fragen zur Bildung und Integration bzw. Inklusion. Ergänzt wurden die Vorträge durch zwei Referate der DIE-Wissenschaftler Gerhard von der Handt und Dr. Jens Friebe. Die Vorträge entsprachen dem Anspruch, unterschiedliche Disziplinen und Forschungsansätze zu integrieren, ohne sie aufzuheben. Durchgängig zeigte sich eine Auffassung von Bildung, die nicht nur selektiv und nutzenbezogen definiert ist, sondern metaphysische und ethische (bes. Takeuchi) sowie regionale und globale Dimensionen (bes. Yamawaki) gleichermaßen berücksichtigt.

Gerhard von der Handt (DIE)



Personalia intern

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein erhielt in Neu-Delhi vom *International Institute of Adult and Lifelong Education* den Titel des *Emeritus Professors*. Zukünftig wird Nuissl in Neu-Delhi als Honorarprofessor lehren.

Angela Venth und **Ingrid Erbel** sind in diesem Frühjahr nach langjähriger Dienstzeit im DIE in den Ruhestand gegangen.

Ebenfalls nicht mehr im Institut tätig sind **Ludwig Karg** und **Sabina Hussain**, deren Projekte im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung endeten.

Zum 1. Mai verstärkt **Annabel Jenner** die Leibniz Graduate School als Doktorandin.

Seit 15. Mai arbeitet **Vesna Varga** als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm Inklusion/Lernen im Quartier zu »Inklusiver Erwachsenenbildung und Sprachdidaktik, auch unter Migrationsgesichtspunkte«.

Andere Aufgaben im DIE haben übernommen: **Hella Huntemann** (stellvertretende Leitung des Arbeitsbereichs Statistik), **Evelyn Schoppa** (Leitung für Teilbereiche der Verwaltung), **Karin Frössinger** (Leitung Informationstechnologie und Systeme), **Maleen Janus** (Drittmittelprojekte).

Auf dem XIII. Deutschen Volkshochschultag vom 12. bis 13. Mai 2011 in Berlin stellten die Mitarbeiter/innen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Katrien Hülsmann, Prof. Ekkehard Nuissl, Michaela Herke, Dr. Thomas Vollmer und Stefanie Jütten (v.l.) – Ergebnisse aus dem Programm Professionalität hinsichtlich Fragen zu Fortbildungsmöglichkeiten und Professionalisierungswegen für in der Weiterbildung Tätige vor. Im Mittelpunkt standen dabei u.a. das Validierungsinstrument »Validipack« zur Anerkennung und Zertifizierung informell erworbbener Weiterbildungsspezifischer Kompetenzen und auch der inzwischen bundesweit eingesetzte ProfilPASS (siehe auch Bericht zum VHS-Tag auf Seite 6).

DIE-Neuerscheinungen

Siebert, Horst

Theorien für die Praxis

3., aktualisierte und überarbeitete Auflage

Reihe: Studentexte für die Erwachsenenbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011

126 Seiten, 19,90 €, Best.-Nr. 42/0018a

ISBN 978-3-7639-4266-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-4267-1 (E-Book)

Der neu aufgelegte Studentext informiert über die wichtigsten Theorien der Erwachsenenbildung und ihre praktische Relevanz. Er stellt verschiedene Theorieansätze vor, ordnet sie nach Herkunft und Reichweite und weist auf ihre Bedeutung für die Planung und Gestaltung von Bildungsangeboten hin. Der Band richtet sich an Studierende und Berufseinsteiger/innen sowie an erfahrene Fachkräfte.

Schrader, Josef

Struktur und Wandel der Weiterbildung

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011

ca. 350 Seiten, 34,90 €, Best.-N. 14/1108

ISBN 978-3-7639-4846-8 (Print)

ISBN 978-3-7639-4847-5 (E-Book)

Das Buch zeichnet Struktur und Wandel organisierter Weiterbildung seit der wohlfahrtsstaatlichen Bildungsreform der 1970er Jahre nach. Insbesondere geht es um die Wirkungen zentraler Modernisierungsstrategien wie der Institutionalisierung, der Professionalisierung und der Qualitätssicherung der Weiterbildung.

Bergedick, Alexandra/Rohr, Dirk/
Wegener, Anja

Bilden mit Bildern. Visualisieren in der Weiterbildung

Reihe: Perspektive Praxis

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011

141 Seiten, 24,90 €, Best.-Nr. 43/0038

ISBN 978-3-7639-4865-9 (Print)

ISBN 978-3-7639-4866-6 (E-Book)

Um Lerninhalte zu visualisieren, gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten. Der Praxisband erklärt, wann welche Visualisierungsmöglichkeiten – besonders in der Weiterbildung – lernförderlich sein können.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsfor-
schung. Heft 2/2011

Thema: Wissen – Potenzial und Macht

Herausgeberin: Sabine Schmidt-Lauff

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2011

Best.-Nr. 23/3402, 96 S. 14,90 €

ISBN 978-3-7639-4817-8 (Print)

ISBN 978-3-7639-4818-5 (E-Book)

Nuissl, Ekkehard/Heyl, Katrin/
Mülheims, Kirsten (Hg.)

Networks in Adult Education. Cooperation on a regional, national and international Level.

DVD: Universität Duisburg-Essen und DIE
2011

Die DVD dokumentiert eine internationale Ringvorlesung zum Thema »Netzwerke in der Erwachsenenbildung«, im WS 2010/11 gemeinsam angeboten vom Fachgebiet Erwachsenenbildung der Universität Duisburg-Essen und dem DIE. Die DVD enthält auch Interviews mit den Vortragenden und anschließende Diskussionsrunden.

Neu und online

Venth, Angela

Was hat Männlichkeit mit Bildung zu tun?

Studie zum Verhältnis zwischen dem hegemonalen Männerbild und einem lebensbegleitenden Lernen (41 Seiten)

Die Studie will den Anstoß geben, den Zusammenhang zwischen Mustern von Männlichkeit und jenem Lernen, welches das Leben insgesamt umfasst und begleitet, zu thematisieren.

 www.die-bonn.de/doks/2011-maennlichkeit-bildung-01.pdf

Holm, Ute

Die Konstruktion des Adressaten in der Erwachsenenbildung.

Studien zur anthropologischen Perspektive der deutschsprachigen Erwachsenenbildung von 1945 bis 2000.

Die Habilitationsschrift rekonstruiert das Menschenbild der Erwachsenenbildung am Beispiel des Adressaten. (372 Seiten)

 www.die-bonn.de/doks/2011-anthropologie-01.pdf

Stang, Richard

Strukturen und Leistungen von Lernzentren

Empirische Befunde und Perspektiven zur Entwicklung von kommunalen Lernzentren als innovative Institutionalformen für Lebenslanges Lernen. (44 Seiten)

 www.die-bonn.de/doks/2011-lernzentrum-01.pdf

Ast, Susanne

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Stand und Weiterentwicklung.

Der Beitrag zeigt Erfolge und Schwierigkeiten bei der Umsetzung des DQR auf und bietet Anregungen zur Weiterentwicklung. Der Online-Text erscheint begleitend zu dieser Ausgabe der DIE Zeitschrift. (24 Seiten)

 www.die-bonn.de/doks/2011-dqr-01.pdf

Weiland, Meike

Wie verbreitet sind Qualitätsmanagement und formale Anerkennungen bei Weiterbil- dungsanbietern?

DIE aktuell

Der Beitrag präsentiert die neuesten Ergebnisse des wbmonitor 2010 zu den Themen Qualitätsmanagement und formale Anerkennung erhoben hat. (7 Seiten)

 www.die-bonn.de/doks/2011-qualitaetsmanagement-01.pdf

Action Plan on Adult Learning

DIE beteiligt sich an Studien

Die EU-Kommission veröffentlichte im März ein Arbeitspapier, in dem sie Bilanz zieht in Bezug auf die Erfolge, die seit Verabschiedung des Aktionsplans Erwachsenenbildung »Zum Lernen ist es nie zu spät« erzielt wurden. Das DIE hat maßgeblich an zwei Studien mitgewirkt, auf die sich das Arbeitspapier (<http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/11/st07/st07169.en11.pdf>) bezieht: die »Studie über die europäische Terminologie in der Erwachsenen-

bildung im Hinblick auf eine einheitliche Sprachregelung sowie ein einheitliches Verständnis und die Beobachtung des Sektors« sowie der Report »Enabling the low skilled to take their qualifications one step up«. Beide Studien können von der Webseite der Europäischen Kommission heruntergeladen werden.

Brigitte Bosche (DIE)

 http://ec.europa.eu/education/more-information/moreinformation139_de.htm

DQR

Herausforderung

Stichwort: Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR)

Reinhold Weiß



Prof. Dr. Reinhold Weiß ist Ständiger Vertreter des Präsidenten und Forschungsdirektor im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

Kontakt: reinhold.weiss@bibb.de

Literatur

AK DQR (2010): DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010. URL: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (Stand: 19.5.2011)

Im Jahr 2005 hat die Europäische Kommission den Vorschlag zur Entwicklung eines **Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR)** vorgelegt und in einem Konsultationsprozess zur Diskussion gestellt. Auf der Grundlage von erzielten Lernergebnissen sollen die verschiedenen nationalen Bildungssysteme miteinander verknüpft sowie die **Durchlässigkeit** und **Mobilität** national wie europaweit gefördert werden. Auf acht **Niveaus** und in drei Dimensionen (»Kenntnisse« – »Fertigkeiten« – »Kompetenz«) bildet der EQR einen Meta- oder **Referenzrahmen für die Einordnung von Abschlüssen** im Bereich der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung.

Nach anfänglicher Skepsis ist die Idee eines europäischen und darauf Bezug nehmenden nationalen Qualifikationsrahmens rasch aufgegriffen worden. BMBF und KMK haben dazu eine Koordinierungsgruppe sowie einen Arbeitskreis eingerichtet, in dem Akteure aus allen Bereichen des Bildungswesens und der Sozialpartner sowie Sachverständige aus Wissenschaft und Praxis mitarbeiten. Der Arbeitskreis DQR hat einen Entwurf eines **Deutschen Qualifikationsrahmens** vorgelegt, der seither intensiv diskutiert und auf seine Umsetzbarkeit überprüft worden ist. Wie der EQR so weist auch der DQR acht Niveaus auf. In seinen Dimensionen unterscheidet er sich jedoch von der Struktur des EQR. Differenziert wird in zwei **Kompetenzkategorien**. Der »Fachkompetenz« werden »Wissen« und »Fertigkeiten« zugeordnet; die »Personale Kompetenz« wird in »Sozialkompetenz« und »Selbstständigkeit« unterteilt. In diese »Vier-

Abb.: Beispiel für einen Niveau-Indikator (Stufe 4)

Niveau 4			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.	Über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbstständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen. Transferleistungen erbringen.	Die Arbeiten in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützungen anbieten. Abläufe und Ergebnisse begründen. Über Sachverhalte umfassend kommunizieren.	Sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten.

Quelle: AK DQR 2010, S. 10

Säulen-Struktur« integriert ist die Methodenkompetenz, die deshalb nicht gesondert angesprochen wird.

Der vorliegende Entwurf des DQR muss mit **Abschlüssen** unterlegt werden. Dabei sind wichtige Weichenstellungen vorzunehmen, was die Positionierung der verschiedenen Bildungsgänge und ihrer Abschlüsse angeht. Unterschiedliche, ja konträre Positionen stehen sich gegenüber. Während der Schulausschuss der KMK das Abitur auf Stufe 5 und die Fachhochschulreife auf Stufe 4 ansiedeln will, wird dies von den Vertretern der beruflichen Bildung abgelehnt. Sie sehen beide Abschlüsse auf Niveaustufe 4, also dem gleichen Niveau, auf dem auch die Abschlüsse einer dreijährigen Berufsausbildung angesiedelt werden sollten. Strittig war zunächst auch die Zuordnung der **Fortbildungsabschlüsse**. Die Vertreter der beruflichen Bildung sehen eine Gleichwertigkeit der anerkannten beruflichen Fortbildungsabschlüsse mit dem Niveau 6, dem die Bachelor-Abschlüsse zugeordnet werden sollen, und teilweise sogar mit dem Niveau 7, also den Masterabschlüssen. Von den Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen wird die Gleichsetzung kritisch gesehen. Unterschiede zwischen wissenschaftlichen und beruflichen Qualifikationen würden dadurch verwischt.

Letztlich muss politisch entschieden werden, welche Abschlüsse wie zugeordnet werden. Die **Zuordnungen** müssen nachvollziehbar sein, sich auf die Indikatoren des Qualifikationsrahmens stützen und in sich stimmig sein. In einer ersten Phase wird dies im Wesentlichen auf der Basis von Expertenvoten erfolgen. Darüber hinaus wird es notwendig sein, die vorgenommenen Einstufungen mindestens exemplarisch durch eine **Kompetenzdiagnostik** wissenschaftlich zu überprüfen und gegebenenfalls im Lichte der Ergebnisse auch zu revidieren.

Die bisherigen Diskussionen haben gezeigt, dass der Qualifikationsrahmen in erster Linie als ein Instrument verstanden wird, das die **Transparenz** der Abschlüsse verbessern soll. Individuelle Ansprüche und Berechtigungen sollen damit (zunächst) nicht verbunden sein. Der DQR soll deshalb rechtlich »niederschwellig« verankert werden. Angesichts der Unwägbarkeiten, die mit dem Ziel verbunden sind, alle Abschlüsse in ein einheitliches System einzuordnen, erscheint dies zweckmäßig und folgerichtig. Ebenso nachvollziehbar ist es, **non-formal erworbene Kompetenzen** zunächst nicht zu berücksichtigen. Über Art und Weise ihrer Einbindung wäre in der nächsten Phase zu entscheiden.

Ebenfalls ein breiter Konsens besteht darin, die Umsetzung des Qualifikationsrahmens in den bestehenden rechtlichen und institutionellen Strukturen vorzunehmen. Konkret würde dies bedeuten, dass für die Zuordnung der schulischen Abschlüsse und der Hochschulabschlüsse die Bildungsministerien der Länder sowie die Kultusministerkonferenz zuständig sind. Für die Zuordnung der beruflichen Bildung nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) wäre hingegen der Bund verantwortlich.

Literatur zum Thema

Ast, S. (2011): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Stand und Weiterentwicklung. URL: www.die-bonn.de/doks/2011-deutscherqualifikationsrahmen-01.pdf

Böllert, K. (2010): Entwicklungen und Herausforderungen des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: Erziehungswissenschaft, H. 41, S. 93–100

Brokmeier, B./Ciupke, P. (2010): Außerschulische politische Bildung zwischen Deskriptoren und Niveaustufen. Zur aktuellen Debatte um den Deutschen Qualifikationsrahmen. In: Außerschulische Bildung, H. 2, S. 135–139

Dehnboestel, P./Neß, H./Overwien, B. (2009): Der deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt a.M.

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Schwerpunktthema EQF/DQR: H. 4/2008

Dust, M. (2010): EQF, ECVET, DQR und DECVET oder die Formalisierung und Standardisierung des Lernens im Lebenslauf. In: Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a.M., S. 177–193

Egger, R. (2011): Die Bedeutung und die Konsequenzen des europäischen und des nationalen Qualifikationsrahmens für die Erwachsenenbildung. In: Holzer, D. u.a. (Hg.): Reflexionen und Perspektiven der Weiterbildungsforschung. Münster, S. 173–187

Gnahs, D. (2010): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Entwicklungsstand, Diskussionspunkte und Perspektiven. URL: www.die-bonn.de/doks/gnahs1002.pdf

Sabisch, W. (2010): Zertifikate und Schlüsselkompetenzen sichtbar machen. Weiterbildung im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). In: DIE, H. 3, S. 49–52

Schöpf, N. (2010): Der Qualifikationsrahmen als Weg in mehr Wettbewerb? Potenziale und Herausforderungen europäischer Bildungspolitik für die Erwachsenenbildung. In: DIE, H. 2, S. 45–48

Seiverth, A. (2010): Reflexionen zur Kritik des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR). In: forum EB, H. 4, S. 27–34

Stellungnahmen ...

... des Bundesinstituts für Berufsbildung (2011):

 www.bibb.de/dokumente/pdf/Empfehlung_des_Hauptausschusses_zum_DQR.pdf

... der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010):

 www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2010_12_EQR.pdf

... der Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung, darunter des DIE (2009):

 www.bildungsverband.info/stellungnahme_dqr_weiterbildung1.pdf

Ergebnisse einer Befragung von Weiterbildungsverbänden zum DQR

»ERWACHSENENBILDUNG BISHER NUR GEDANKLICH VERANKERT«

DIE: »Wie beurteilen Sie Rolle und Sichtbarkeit der allgemeinen und der beruflichen Erwachsenenbildung im DQR?«

Die befragten Verbände charakterisieren den vorliegenden DQR-Entwurf durchweg als einen, der auf die Abbildung formaler Bildungsabschlüsse gerichtet ist und somit die Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens wenig bis gar nicht sichtbar macht. Die berufliche Weiterbildung sei mit einigen Angeboten integriert (»mit ihrem geregelten Angebot nach BBiG und HwO auf der Stufe 6 platziert«, DIHK) bzw. »mehr als ausreichend sichtbar« (DGWF), ebenso formale Angebote des Weiterbildungsbereichs wie das Nachholen von Schulabschlüssen. Die Katholische Erwachsenenbildung findet weder die allgemeine noch

die berufliche Erwachsenenbildung (jenseits formal anerkannter Berufs- und Schulabschlüsse) »adäquat eingebunden« (KBE). Wird die »äußerst begrenzte« (DGWF) und »bisher nur gedanklich verankerte« (DIHK) Einbeziehung der allgemeinen Erwachsenenbildung als Problem gewertet?

Der Volkshochschul-Verband sieht die Weiterbildung durch den DQR grundsätzlich gestärkt, denn dieser erkenne Kompetenzen unabhängig vom Bildungsweg an. Dennoch überbetonte der DQR den Wert der formalen und abschlussbezogenen Bildung: Die »Leistungen und Dimensionen der Weiterbildung (werden) unterbewertet« (DVV).

In ihrer Kritik am DQR verweisen die Vertreter des Bereichs auf die mangelnde Einbindung in den Prozess sowie auf offene Verfahrensfragen. Beispielhaft das Statement der KBE: »Wie

Das »Gespräch«, das Sie an dieser Stelle üblicherweise finden, hat zum Heftthema DQR auf eine besondere Weise stattgefunden. DIE hat Praxisverbände und – soweit sie Mitglieder im Verein DIE sind – Vertretungen von Sektoren der Weiterbildung um ihre Stellungnahme zu vier Fragekomplexen gebeten, die den Horizont abstecken, in dem das Thema DQR in der Erwachsenenbildung diskutiert wird. Nicht alle befragten Organisationen konnten antworten, aber mit den Statements der Institutionen **Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV)**, **Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)**, **Arbeit und Leben (AUL)**, **Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB)**, **Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK)**, **Forum Distance-Learning (FDL)** und **Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF)** liegt ein beachtliches Meinungsspektrum vor, das hier in einer Zusammenschau präsentiert wird. Die Einzelstatements können Sie online unter www.die-bonn.de/zeitschrift/32011 nachlesen.

Bearbeitung: **Dr. Peter Brandt.**

Kompetenzen (denn um die geht es eigentlich, nicht um Berufsabschlüsse und Curricula), die im non-formalen Bildungsbereich (mit Zertifikaten oder ohne Zertifikate) oder gar informell erworben werden, Eingang finden können, ist nach wie vor unklar«. Der Einbindungsprozess »soll nun weitergeführt werden, ist nun aber mit einem Zeitdruck versehen, der der Komplexität der Sache nicht gerecht wird«. Auch die Fernlehrinstitute beklagen, dass Verfahren zur Einbeziehung des non-formalen und informellen Lernens bisher nicht vorliegen. »Eine Zuordnung non-formaler Qualifikationen ... ist aktuell kaum möglich« (FDL). Deutlich wird aber auch, dass neben Verfahrensproblemen auch sachliche Schwierigkeiten existieren, weil die Spezifika des Bereichs nicht leicht zuzuordnen sind, selbst wenn der politische

Wille dazu stärker wäre: Arbeit und Leben verdeutlicht dies anhand der Ergebnisse »Vermittlung demokratischer Grundprinzipien« oder »erhöhte Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeit«, die als Lernergebnisse nicht zugeordnet werden können. Schließlich beinhalteten die vermittelten Inhalte und Kompetenzen im Sektor nicht den Sprung von einer Niveau-stufe zur nächsten. Bei allem hier erkennbaren Verständnis überwiegt jedoch das negative Gesamtfazit: Die Konzentration auf formales Lernen sei ange-sichts der konzeptionellen Grundlagen des Lebenslangen Lernens »antiquiert« (AUL).

Zudem wird kritisiert, wie Konzept und Begriffe des EQR im nationalen Umsetzungsprozess enggeführt werden. So werde der aktuelle DQR-Entwurf dem EQR »nicht

gerecht« mit dessen »Brückenbildung zwischen formalem, nicht formalen und informellem Lernen und der damit verbundenen Forderung der Modernisierung der Bildungssysteme« (DVV). Der AdB sekundiert: Der dem DQR zugrundeliegende Kompetenzbegriff und auch das Konzept des Lebenslangen Lernens würden leider verkürzt, beidem liege eigentlich ein weitergehender Bildungsbegriff zugrunde.

DIE: »Welche Optionen sehen Sie in der Zuordnung von Angeboten Ihres Sektors zu Niveaustufen?«

In der gegenwärtigen Situation können sich einige der befragten Verbände bereits vorstellen, Angebote Niveaustufen zuzuordnen. So sollten im Bereich der Volkshochschulen zertifizierte Weiterbildungsleistungen in der Gesundheitsbildung, der IT-Weiterbildung und

der kaufmännischen Bildung zuerst eingeordnet werden. Damit könnte sich die Weiterbildung durchaus auch auf oberen Niveaustufen verorten. »Aber auch Weiterbildungen, die nicht zwangsläufig mit einem Zertifikat abschließen, sollen eingeordnet werden« (DVV).

Seitens der KBE wird eine Zuordnung derzeit für formale Abschlüsse in der beruflichen Bildung für möglich gehalten, ebenso für »berufsbezogene Fort- und Weiterbildungen mit Zertifikaten, die je nach Standard direkt eingeordnet oder evtl. über ein System von Leistungspunkten dargestellt und akkumuliert werden können (s. ECVET, credit-points)«.

Der Vertreter des DIHK sieht autonome Zuordnungen von Angeboten durch Marktteilnehmer, wie sie auch hier erfolgen, kritisch: »Denn das öffnet unterschiedlichen Handhab(ung)en Tür und Tor. Es sollte in Abstimmung mit den Stakeholdern aus dem Meinungsbildungsprozess diskutiert und entschieden werden.

Aus der Sicht der wissenschaftlichen Weiterbildung wird auf die erfolgte Zuordnung von Studienabschlüssen zu den Niveaustufen 6 (Bachelor), 7 (Master) und 8 (Doktor) abgehoben, die ihre Gültigkeit auch für die weiterbildenden (berufsbegleitenden) Studiengänge haben. »Soweit es aber um nicht formale Abschlüsse (Zertifikate) geht, steht die Zuordnung noch aus« (DGWF). Die Fachgesellschaft plant für 2011 eine Tagung, um »perspektivisch Empfehlungen auszusprechen, die ihren Mitgliedern und darüber hinaus Hilfestellung bei der Zuordnung von nicht formalen hochschulischen Qualifikationen geben sollen«.

Das Forum DistanzE-Learning sieht sich im Sinne der Transparenz für den Kunden in der Pflicht, »nachvollziehbare Maßstäbe zur Einordnung und zur Einschätzung der Verwertbarkeit der Lernergebnisse« für Fernlehrgänge anzugeben. Allerdings unterliegen Fernlehrgänge der staatlichen Kontrolle der ZFU. »Aufgrund dieser Sondersituation und der Nähe zum formalen Bildungssystem ist zu prüfen, ob die zur staat-

lichen Zulassung und Begutachtung einzureichenden Unterlagen (Lehrgangsbeschreibung, Lehrmaterialien etc.) grundsätzlich geeignet sind, eine DQR-nahe Zuordnung zu ermöglichen. Für die Zukunft »wird man auf der Ebene von Teil- und Zusatzqualifikationen, denen keine formale Qualifikation zuzuordnen ist, oder bei der Würdigung einzelner Lernergebnisse eine Einordnung in denkbare Gesamtkonzepte oder bewertbare Module prüfen müssen« (FDL).

Der DIHK empfiehlt für die berufliche Weiterbildung, Angebotsentwicklung vermehrt an den Qualitätsanforderungen der Niveaustufen zu orientieren, damit eine Integration von Mikro- und Meso-Maßnahmen in den DQR möglich wird, denn noch liege dafür keine schlüssige Methodologie vor. Im Blick auf die allgemeine Erwachsenenbildung sieht der DIHK die Option, die Erwachsenenbildung säulenbezogen (nach den Säulen 3 und 4) zuzuordnen. In diese Richtung argumentiert auch die KBE, wenn sie vorschlägt, Schlüsselkompetenzen als personale Kompetenzen im DQR sichtbar zu machen. »Im Rahmen dessen könnte die KBE sich auch die Eingliederung des informellen Lernens vorstellen: Auf der Grundlage von Kompetenzfeststellungsverfahren/Validierung werden aufbauende Angebote identifiziert, die dann wiederum im Sinne einer Kompetenzbündelung/Qualifizierung eingeordnet werden könnten. (Die Weiterbildungseinrichtung als Anerkennungsstelle für non-formelles und informelles Lernen). ... Wenn non-formales und informelles Lernen ... Eingang in den DQR findet, dann werden entsprechende Ausschreibungen, Zuordnungen und zusätzliche Angebote in der Katholischen Erwachsenenbildung entwickelt werden« (KBE). Arbeit und Leben kann sich künftig mehr Transparenz bei den Angeboten vorstellen, allerdings müsse man zunächst die relevanten Kompetenzen bestimmen. Diese Homogenisierung ginge aber »zulasten einer Erreichung unterschiedlicher Zielgruppen und der Erfüllung unterschiedlicher Anlässe

für die Bildung«. »Je nach Zielgruppe könnte dann eine Angliederung an die Niveaustufen 1–8 vorgenommen werden, ohne dabei die heterogene Bildungslandschaft einem Vereinheitlichungszwang zu unterwerfen« (AuL).

»Diskussion über Curricula«

Die Volkshochschulen sehen Rückkopplungen auf die Programmplanung: »Sicherlich werden sich die Programmplaner in Zukunft häufiger mit der Frage auseinandersetzen müssen, ob die in Weiterbildungen erworbenen Qualifikationen in Bezug zu den Niveaustufen des DQR gesetzt werden sollen. Ist dies geplant, wird sich die Frage stellen, ob die entsprechenden Ordnungsmittel (z.B. Curricula) den durch EQR und DQR vorgegebenen Standards und Anforderungen entsprechen. In diesem Sinne werden EQR und DQR sicherlich auch Impulse für eine breite Diskussion über eine Curriculumreform geben« (DVV). Bei aller Bereitschaft, sich in der Angebotsentwicklung und -beschreibung DQR-Vorgaben zu unterwerfen, zeigen die Verbände doch auch deutlich Grenzen auf. So wird die KBE »auf der Grundlage ihres ganzheitlichen Bildungsverständnisses und ihres christlichen Menschenbildes einer reinen beruflichen Verwertbarkeit des Menschen und seiner Bildung nicht folgen. Das heißt, die KBE wird immer auch Bildungsangebote in ihrem Programm haben, die nicht unmittelbar anschlussfähig an den DQR sind. Sie wird sich dafür einsetzen, dass sich eine zukünftige Weiterbildungsförderpolitik nicht dieser Logik ausliefert, sondern die Vielfalt der Bildungsangebote und ihrer Formen weiterhin fördert«. Auch AuL sieht die Gefahr, dass »zunehmend die Bildungsangebote in den Fokus gerückt [würden], die kompatibel zum DQR sind. Auch für die Finanzierung etwa der non-formalen allgemeinen, politischen und kulturellen Jugend- und Erwachsenenbildung könnten darin Einschränkungen vermutet werden«. Und der AdB fürchtet, dass Förder-

entscheidungen demnächst an DQR-Zuordnungen gekoppelt werden. Zwar würden auch in der politischen Bildung Kompetenzen erworben, die an die acht Schlüsselkompetenzen von Rat und Parlament der EU anschlussfähig seien, doch ermögliche dies noch keine Einordnung in den DQR. »Für eine Berücksichtigung der in der politischen Bildung erworbenen Kompetenzen müsste der DQR ein offenes Referenzsystem darstellen. Ob der DQR künftig tatsächlich einen geeigneten Rahmen bieten kann, um Kompetenzen der politischen Bildung angemessen abzubilden, ist fraglich und muss diskutiert werden. Eine Einordnung in den DQR in seiner jetzigen Form jedenfalls würde eine Formalisierung der nicht-formalen Bildung vorantreiben, die damit ihre besonderen Qualitäten verlieren würde« (AdB).

DIE: »Welche Erwartungen haben Sie an die Arbeitsmarktrelevanz des DQR?«

Zur Frage nach den Auswirkungen des DQR auf den Arbeitsmarkt, besonders auf Mobilität und Tarife, antworten die Verbände uneinheitlich und tastend: Aus Sicht des Forum Distance-Learning werde DQR-Einordnungen auf dem Arbeitsmarkt »sicherlich ein hoher Stellenwert« zugemessen. Angesichts des Fachkräftemangels, so der Volkshochschul-Verband, werde »in der Wirtschaft das Interesse an potenziellen Mitarbeitern wachsen, die Qualifikationen außerhalb des traditionellen Bildungssystems erworben haben. Vor diesem Hintergrund kann dann der DQR als Transparenzinstrument zunehmend an Bedeutung gewinnen« (DVV). Kritisch meint der DIHK, dass allein aufgrund von Zuordnungen nicht absehbar sei, dass »die Personalarbeit der Unternehmen [mit dem DQR] einen Mehrwert erzielen kann«. Und Arbeit und Leben schätzt die Arbeitsmarktrelevanz ebenfalls gering ein, da »vielfältige Kompetenzen überhaupt nicht berücksichtigt werden«. Eine Steigerung der innereuropäischen Mobilität hält der DIHK für möglich, und die KBE ergänzt, dafür sei u.a. aber wichtig,

»dass Deutschland die Einbeziehung des non-formalen und informellen Lernens, wie im EQR gefordert, schafft«. Bezuglich der Tarifrelevanz ist die Zurückhaltung am größten: Das Spektrum der Antworten reicht hier von »auch zu vermuten« (FDL) über »kann zum jetzigen Zeitpunkt nicht beantwortet werden« (KBE) bis zum klaren »Nein« (DVV). Die DGWF sieht aufgrund der Bologna-Reform mit ihrer Differenzierung von Bachelor und Master-Abschluss tarifliche Weichen ohnehin gestellt.

»Vielfältige Kompetenzen überhaupt nicht berücksichtigt«

DIE: »Welchen Einfluss kann der DQR auf die Beschäftigten des Weiterbildungsbereichs ausüben?«

Diese Frage spitzt die nach der Mobilitäts- und Tarifrelevanz branchenspezifisch zu und gibt die Möglichkeit, sich auch in Richtung eines sektoralen Qualifikationsrahmens für die Weiterbildung zu äußern, wie er im Beitrag von Lattke/Strauch (vgl. S. 39–42 in diesem Heft) angerissen ist. Aus Sicht der politischen Bildung seien Qualifikationsbeschreibungen des Weiterbildungspersonals nicht weiterbildungswelt zu formulieren. Vielmehr sei »für eine entsprechende Definition der Qualifikationen politischer Bildner ... die Profession« (AdB) einzubeziehen, also die der politischen Bildung. »Das Problem liegt zudem noch auf einer anderen Ebene: Auch wenn die Dozenten und Referentinnen in der politischen Bildung Qualifikationen besitzen, die auf den höheren Niveaustufen des DQR einzuordnen sind, sind ihre Arbeitsverhältnisse oft prekär, ihre Bezahlung unzulänglich ... Der DQR wird nur dann positiven Einfluss auf diese Situation haben, wenn mit der Anerkennung der Qualifikationen durch den DQR auch eine strukturelle und finanzielle Anerkennung verbunden wird«. Die Fernlehrinstitute leiten aus dem DQR Anforderungen an Personalentwicklung ab, die angebotsabhängig zu diskutieren seien. Es müssten die

»beschriebenen Qualifikationen und Lernergebnisse auch tatsächlich zu realisieren« sein.

Der DIHK erwartet positivere Wirkungen bei den Verwaltungskräften, deren Abschlüsse schon in der Anfangszeit des DQR zugeordnet werden könnten. Im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung ist wegen der Gleichstellung der Beschäftigten mit denen der Hochschulen keine unmittelbare Relevanz des DQR erkennbar; für die Volkshochschulen sind Auswirkungen »aktuell nicht absehbar«. Seitens der KBE heißt es: »Bei bestimmten förderrechtlichen Fragen – in denen sich formale Abschlüsse, Tarifeinstufung und Anerkennung für die Förderung unmittelbar aufeinander beziehen – könnten sich in der Konsequenz ggfs. positive Veränderungen ergeben«.

Im Blick auf die Gesamtbefragung wird ein Dilemma deutlich, in dem sich die Verbände derzeit befinden. Es fällt offenkundig schwer, sich zwischen zwei schlechten Alternativen zu entscheiden: Wer am DQR als einem Transparenzinstrument für formale Qualifikation aktiv mitarbeitet, leistet womöglich einer unerwünschten Formalisierung der Erwachsenenbildung Vorschub. Dem, der sich dem Prozess gänzlich verschließt, droht die Bedeutungslosigkeit, sollte eintreten, was manche fürchten: die öffentliche Förderung von der DQR-Relevanz abhängig zu machen. Inzwischen ist bekannt, dass das BMF dem AK DQR Vorschläge zur Einbeziehung des nicht-formalen und informellen Lernens unterbreitet hat. Eine Diskussion mit Vertretern der entsprechenden Praxisfelder soll im Juni in Berlin stattfinden. Die Ergebnisse der Beratungen waren bei Redaktionsschluss noch nicht bekannt. Dem Vernehmen nach sind die Vorschläge des Ministeriums hinsichtlich sowohl der Ziele als auch der vorgeschlagenen Verfahren für die Weiterbildungspraxis nicht zufriedenstellend.

Das DIE dankt allen Organisationen für ihre Mitwirkung.

Eine Skizze zu Geschichte und Systematik

QUALIFIKATIONSRÄHMEN ALS GLOBALES PHÄNOMEN

Sandra Bohlinger

Die Debatte um den Europäischen und den Deutschen Qualifikationsrahmen wird zurzeit mit großer Intensität geführt. Jedoch sind die hierzulande diskutierten Punkte aus einer globalen Perspektive betrachtet nicht unbedingt neu. Die Autorin geht deshalb der Frage nach, wie und aus welchen Motiven heraus Qualifikationsrahmen andernorts entwickelt wurden. Die Probleme und Konstruktionsformen von Qualifikationsrahmen anderer Länder bieten dabei einen wertvollen Erfahrungsschatz, auf den Deutschland und die europäischen Länder bei der (Weiter-)Entwicklung ihrer Qualifikationsrahmen zurückgreifen können.

1986 entstand der weltweit erste Qualifikationsrahmen in Schottland als Antwort auf die Suche nach Maßnahmen zur Bekämpfung der hohen Jugend- und Langzeitarbeitslosigkeit in Folge der Ölkrise. Dabei wurde nach Möglichkeiten einer stärkeren Einbindung der Arbeitgeber bei der Entwicklung von Qualifikationen der Mitarbeiter/innen gesucht. Dazu wurden alle formal anerkannten Qualifikationen hierarchisch geordnet. Hieraus wurden Bündel von Kompetenzen abgeleitet (NVQs – National Vocational Qualifications), die seitdem auch ohne formale Bildungsgänge erreichbar sind, sofern die notwendigen Lernergebnisse erworben werden.

2000 wurden in England, Wales und Nordirland weitere Qualifikationsrahmen implementiert, die in ihren Grundideen dem schottischen weitgehend ähneln.

Obwohl chronologisch nicht ganz korrekt, gelten diese vier Initiativen als die erste Rahmengeneration, die alle anderen Rahmen weltweit nachhaltig geprägt hat. Chronologisch betrachtet folgten den Entwicklungen in Schottland weitere nationale Qualifikationsrahmen

in Neuseeland (1991), Australien (1995) und Südafrika (1995), die als zweite Rahmengeneration betrachtet werden. Diese Rahmen dienten zugleich als Vorbild für die Qualifikationsrahmen jüngeren Datums, die auch als dritte Rahmengeneration bezeichnet wurden. Auffälligste Merkmale sind neben einer sehr raschen Implementierung (wie etwa in den Vereinigten Arabischen Emiraten, Nigeria und Eritrea) die starke Regelung durch Subrahmen (etwa für die berufliche Bildung; siehe Tab. 1), der Wettbewerbszwang und die Kommodifizierung von Bildung als Leitmotive. Das gilt vor allem für die Qualifikationsrahmen, die derzeit in den

Mitgliedstaaten des Commonwealth of Nations entstehen (z.B. Botswana, Kamerun, Eritrea). Mittlerweile finden sich in rund 130 Ländern weltweit unterschiedliche Arten von Qualifikationsrahmen, die anhand ihrer Reichweite und ihrer Verbindlichkeit klassifiziert werden können (s. Tab. 1).

Obwohl der National Qualifications Framework (NQF) mittlerweile der häufigste Rahmentyp ist, haben in den vergangenen Jahren vor allem regionale Rahmen – auch Metarahmen genannt – an Aufmerksamkeit gewonnen. Obwohl diese Rahmenart eine geringere Verbindlichkeit als NQFs hat, bietet sie eine einzigartige Möglichkeit, transnationale Mobilität zu intensivieren und die Vergleichbarkeit nationaler Qualifikationen über Ländergrenzen hinweg zu verbessern.

Weltweit existieren derzeit drei Metarahmen, zu denen neben dem EQF der »South African Development of a Common Qualifications Framework« (SADCQF, umfasst elf Länder) sowie der 18 Länder umfassende »Caribbean Vocational Qualifications Framework« (CVQ) gehören. Ein vierter, der »ASEAN Framework arrangement for the mutual recognition of surveying qualifications«, ist derzeit in der Entwicklung und wird voraussichtlich 15 Länder umfassen.

Sonderfall transnationaler Rahmen

Einen Sonderfall bildet der bislang einzige transnationale Rahmen: Die

Tab. 1: Typen von Qualifikationsrahmen (Erläuterungen der Abkürzungen im Text)

	sub-	national	regional	transnational
Reichweite	Lernniveau, Sektoren, spezifische Qualifikationen	einheitlich, verbunden	Metarahmen	Lernniveaus, Sektoren, spezifische Qualifikationen
Verbindlichkeit	eher hoch	variiert von niedrig bis hoch	eher niedrig	niedrig
Beispiele	Hochschulbildung, Berufsbildung	Südafrika, Australien, Schottland	SADCQF EQF CVQ	VUSSC TQF

»Virtual Union of Small States of the Commonwealth – A Transnational Qualifications Framework« (VUSSC TQF) ist ein virtueller Qualifikationsrahmen für 43 der 53 Länder des Commonwealth of Nations, innerhalb dessen sich kleine Länder wie Samoa oder die Seychellen gegenseitige Unterstützung bei der Entwicklung von Bildungsangeboten liefern, ohne dass die entwickelten Angebote für alle Länder verbindlich wären.

»Qualifikationsrahmen als Innovationsmotoren«

Gemeinsam ist allen Rahmentypen und -generationen das Ziel, eine systematische Anbindung und Klassifizierung (mapping) von beruflicher, allgemeiner und hochschulischer Aus- und Weiterbildung zu ermöglichen und damit zugleich eine Reihe anderer typischer Herausforderungen von Bildungssystemen zu beheben (Zugang zum Lebenslangen Lernen, Arbeitsmarktbedarfe besser decken, Mobilität erhöhen, Förderung von Transparenz und Durchlässigkeit etc.).

Qualifikationsrahmen gelten daher als Innovationsmotoren, sie sollen Reform- und Modernisierungsprozesse unterstützen und einen Beitrag zur effektiveren Steuerung von Bildungsinvestitionen und -systemen leisten. Allerdings unterscheiden sie sich deutlich in ihrer Terminologie, der Realisierung der Lernergebnisorientierung und der Zuständigkeiten. Dies gilt insbesondere für Rahmen, die außerhalb des Commonwealth of Nations angesiedelt sind. Die Heterogenität spiegelt sich zudem deutlich in der Anzahl der Niveaustufen der Qualifikationen und Lernergebnisse (levels) wider – ein Phänomen, das keineswegs auf den europäischen Raum begrenzt ist, wie die Tab. 2 zeigt. Auch bei den regionalen Qualifikationsrahmen finden sich unterschiedliche Stufenzahlen. So umfasst der EQF acht Stufen, der »CVQ« fünf und der VUSSC TQF zehn Stufen. Dabei ist die Anzahl

Tab. 2: Anzahl der Levels in nationalen Qualifikationsrahmen

Anzahl der Levels	Länderbeispiele
5	Bahrain, Thailand, Tobago, Trinidad
7	Bangladesh, Ghana, Hong Kong, Island, Sri Lanka
8	Belgien, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Österreich, Ungarn, Türkei, Zypern
9	Großbritannien (England, Nordirland, Wales), Malediven, Philippinen*
10	Mauritius, Namibia, Neuseeland, Republik Irland, Vereinigte Arabische Emirate
11	Australien
12	Schottland

* Sechs Levels für vocational education und zwei sog. »pre-levels« für non-vocational education.

der Lernniveaus – sowohl bei nationalen als auch bei regionalen Rahmen – an der Hierarchie der jeweiligen national anerkannten Qualifikationen orientiert, ohne den Anspruch zu erheben, den individuellen Lern- und Kompetenzentwicklungsprozess ideal abbilden zu können.

Möglichst vollständige Abbildung der Qualifikationen

Vielmehr ist die Anzahl der Levels ein Aushandlungsprozess der Akteure mit dem Ziel, die Qualifikationen möglichst vollständig abbilden zu können. Eine länderübergreifende und vergleichbare Vorgehensweise bei der Festsetzung der Levels existiert allerdings nicht. Das gilt auch mit Blick auf die unterschiedlichen Deskriptoren, die für die Beschreibung der Lern- und Qualifikationsniveaus genutzt werden. Allein in Europa lassen sich derzeit sieben unterschiedliche Deskriptoren identifizieren. Wohlgernekt handelt es sich dabei noch nicht um die konkrete Beschreibung der Niveaus, sondern lediglich um die Kernbegriffe, anhand derer die Niveaus beschrieben werden (s. Tab. 3).

Bezüglich der inhaltlichen Reichweite der Qualifikationsrahmen bzw. ihrer Struktur kann wiederum nach Verbind-

lichkeit und Dauer der Einführung differenziert werden.

»Starke« und »schwache« Rahmen

Wenn ein umfassender Rahmen ad hoc eingeführt wird, für alle Qualifikationen gilt und diese Qualifikationen dann an den Rahmen angepasst werden, so spricht man von »strong and comprehensive frameworks«. Den Gegenentwurf stellen die sogenannten »weak and partial frameworks« wie z.B. in Australien dar, die das Ergebnis langjähriger Reformbestrebungen sind, graduell eingeführt werden und entsprechende politische Unterstützung erhalten. Im Fall der »strong and comprehensive frameworks« zeichnet sich allerdings ab, dass diese eher zum Scheitern verurteilt sind als die »weak and partial frameworks«: So wurden in Südafrika zeitgleich ad hoc ein neuer Rahmen, neue Qualifikationen und die dafür zuständigen Stellen implementiert, die weder von Lernenden und von Anbietern noch von Unternehmen akzeptiert wurden. Trotz weiterer Reformversuche gilt der Rahmen als gescheitertes neoliberales Projekt, weil hier versucht wurde, privatwirtschaftliche Management- und Kontrollinstrumente (Kommodifizierung, Managerialismus, Konsumdenken) auf den gesamten Bildungsbereich anzuwenden (vgl. Allais 2003; Ensor 2003).

Tab. 3: Deskriptoren der NQFs in Europa¹

Deskriptoren	Länder
knowledge, skills, competences	Europa (EQF)
knowledge, skills, competences	Österreich, Belgien (Wallonien), Bulgarien, Zypern, Dänemark, Finnland, Frankreich, Republik Irland, Lettland, Malta, Rumänien
knowledge, skills, autonomy, responsibility	Belgien (Flandern)
competences	Tschechien
knowledge, skills, attitude	Luxemburg, Portugal
knowledge, autonomy, responsibility, competences (learning, social, vocational, professional)	Slowenien
knowledge, autonomy, accountability, application, action	Großbritannien (zusätzlich für Schottland: communication, generic skills, numeracy, ICT skills)
professional competence (knowledge, skills), personal competence (social, self-)	Deutschland
noch unklar	Griechenland, Ungarn, Italien, Niederlande, Norwegen, Polen, Schweden

* Um Verzerrungen durch eine Übersetzung vorzubeugen, wird auf die englischen Sprachfassungen zurückgegriffen, die für alle Länder vorliegen.

Die Differenzierung zwischen »starken« und »schwachen« Rahmen birgt insfern Probleme, als sich die inhaltliche Reichweite von Rahmen im Laufe der Zeit verschieben kann. So gelten der »Scottish Credit and Qualifications Framework« (SCQF), der »South African NQF« (SA NQF) und der »Irish National Framework of Qualifications« mittlerweile allesamt als »comprehensive frameworks«. Gleichzeitig wurden der SA NQF und teilweise auch der SCQF (mit Blick auf die Hochschulbildung) im Laufe der Jahre moderater, während die erweiterte Reichweite des »New Zealand NQF« zu einer verstärkten Verbindlichkeit des Rahmens geführt hat.

Auffällig ist, dass die Entwicklung von NQFs meist umfassenden (gescheiterten) Reformen folgt. So gingen der Implementierung des SCQF die Entwicklung eines Leistungspunktesystems, die Umsetzung der Lernergebnisorientierung und eine langjährige Entwicklung von Lern- bzw. Qualifikationsniveaus voraus (vgl. Gallacher u.a. 2005; Raffe 2007). Ähnliches lässt sich

für die Republik Irland konstatieren, wo der Rahmen seit 2003 existiert. Auch hier wurden zunächst die Lernergebnisorientierung und die Einführung von Subrahmen für den Hochschul- und für den Weiterbildungsbereich realisiert. Dabei zeigt sich, dass vor allem die Lernergebnisorientierung und die Modularisierbarkeit Voraussetzungen sind, um einen Rahmen einführen zu können. Zudem zeigen die Beispiele mehrerer afrikanischer Länder (Südafrika, Ghana, Mauritius) sehr deutlich die Probleme einer ad-hoc-Einführung von Qualifikationsrahmen (vgl. French 2005; Kerre/Hollander 2009). Oft drohen diese nicht nur an der unzureichenden Lernergebnisorientierung zu scheitern, sondern vor allem an der fehlenden gemeinsamen Terminologie sowie an dem fehlenden Vertrauen in die Bildungssysteme anderer Länder, die Qualifikationen anderer Bildungssubsysteme, also etwa Hochschulbildung versus Berufsbildung und in die Fähigkeit von Individuen, ihre eigenen Lernergebnisse und Berufserfahrungen – mit Unterstützung – beschreiben zu können. Dies ist

jedoch die Grundvoraussetzung für die Anerkennung und Zertifizierung von Lernergebnissen, die außerhalb formaler Bildungsgänge erworben werden.

Die Herausforderung, die Vielfalt und Komplexität der bereits existierenden Qualifikationsrahmen und der nationalen Auffassungen von Lernergebnissen zu verstehen, beschränkt sich keineswegs auf Europa, sondern betrifft die gesamte internationale Debatte. Dennoch ist diese Herausforderung in Europa aufgrund der sprachlichen Vielfalt und der über Jahrhunderte etablierten Bildungs- und Qualifikationsstrukturen weit gravierender als in sprachhomogenen Regionen mit ähnlichem Bildungsverständnis wie etwa in Ozeanien oder Südamerika. Insofern stellt die Entwicklung der europäischen NQFs einen Sonderfall dar, der mehr als anderswo die Kenntnis über andere Forschungs- und Lerntraditionen und andere Arbeitsmarkt- und Bildungsstrukturen erfordert. Dies ist Voraussetzung für die Entwicklung einer gemeinsamen, leicht verständlichen, aber dennoch wissenschaftlich fundierten Terminologie, die bis heute nur in Ansätzen existiert. Damit verbunden ist die Wertigkeit des Lernens außerhalb formaler Bildungsgänge und entsprechender Anerkennungsinstrumente, die auf nationaler Ebene rechtlich verankert sein müssen, um breite Akzeptanz bei Lernenden, Bildungsanbietern und Arbeitgebern zu finden.

Lernen außerhalb formaler Bildung

Reformen in Ländern wie Kanada, USA, Norwegen, Schottland, Portugal, Frankreich oder Dänemark, die den individuellen Anspruch auf die Validierung von Lernergebnissen rechtlich garantieren, sind unabdingbare Voraussetzung für diese Akzeptanz (vgl. Bohlinger 2008; Raffe 2009). Ein deutliches Defizit aus wissenschaftlicher Perspektive sind dabei fehlende Daten und Erkenntnisse über (effektive) Möglichkeiten der Informationsverbreitung und die konkrete

Nutzbarkeit und Praktikabilität solcher Validierungsinstrumente, die wiederum als Voraussetzung für ihre Akzeptanz betrachtet werden können.

Die Konkretisierung und Realisierung der Lernergebnisorientierung zeichnet sich bei der Fortschreibung der Geschichte der Qualifikationsrahmen als eine der größten Herausforderungen ab – vor allem in Europa. Kern der Debatte sind die Relation von Kompetenzen und Qualifikationen, die damit verbundene Wertigkeit unterschiedlicher Lernformen und Qualifikationswege, die daran geknüpfte Zuständigkeit der involvierten Akteure sowie die herausragende Rolle von (Fach-)Wissen (knowledge) gegenüber »soft skills« oder »competences« – die aktuelle anglo-amerikanische Debatte um die »Wiederentdeckung des Wissens und der Kenntnisse als Hauptbestandteil von Lernergebnissen sind ein ebenso deutliches Beispiel dafür (vgl. Wheela- han 2009; Young 2008) wie die 2010 überarbeiteten Lernniveaus des Australischen Qualifikationsrahmens: Konsequenter werden hier alle Niveaus mithilfe von »knowledge and skills« (und eben nicht mit »competencies« beschrieben (vgl. AQF Council 2010). An all diesen Stellen zeigt sich somit deutlich, dass es den einen Qualifikationsrahmen und die eine Terminologie nicht gibt – und im Übrigen auch nicht geben muss. Anders formuliert: »One size does not fit all«.

Zur Fortschreibung der Geschichte der Qualifikationsrahmen gehört letztlich aber auch das Verständnis der Strukturen in anderen Ländern, so etwa im Hinblick auf die Instrumente und Formen der Validierung non-formalen und informellen Lernens. Die Kenntnis der Bildungssysteme und -strukturen anderer Länder und ihrer Qualifikationsrahmen sowie ihrer (gescheiterten ebenso wie erfolgreichen) Bildungsreformen ist aber notwendig, um eine tragfähige Grundlage für die zukünftige Entwicklung von NQFs zu schaffen und dem Beharren auf der Beibehaltung

tradierter nationaler Strukturen die erforderliche Toleranz für die Systeme und Strukturen in anderen Ländern entgegenzusetzen.

Literatur

- Allais, S. (2003): The National Qualifications Framework in South Africa: A Democratic Project Trapped in a Neo-Liberal Paradigm? In: *Journal of Education and Work*, H. 3, S. 305–323
- AQF – Australian Qualifications Framework Council (2010): Strengthening the AQF: A Framework for Australia's qualifications. Adelaide
- Bohlinger, S. (2008): Competences as the core element of the European Qualifications Framework. In: *European Journal of Vocational Training*, H. 1, S. 96–118
- Eensor, P. (2003): The National Qualifications Framework and Higher Education in South Africa: some epistemological issues. In: *Journal of Education and Work*, H. 3, S. 223–237
- French, E. (2005): Only connect? Towards an NQF Research Agenda for a New Stage of Atonement. In: SAQA Bulletin, H. 1, S. 52–67
- Gallacher, J. u.a. (2005): Evaluation of the Impact of the Scottish Credit and Qualifications Framework. Edinburgh
- Kerre, B.W./Hollander, A. (2009): National Qualifications Frameworks in Africa. In: MacLean, R./Wilson, D. (Hg.): *International Handbook of Education for the Changing World of Work. Bridging Academic and Vocational Learning. Part IX: Assessment of Skills and Competencies*. Dordrecht, S. 2899–2915
- Raffe, D. (2007): Making Haste Slowly: The Evolution of a Unified Qualifications Framework in Scotland. In: *European Journal of Education*, S. 485–502
- Raffe, D. (2009): Towards a Dynamic Model of National Qualifications Frameworks. In: Allais, S./Raffe, D./Young, M. (Hg.): *Researching NQFs: Some conceptual issues*. ILO Working Paper N. 44. Genf, S. 23–40
- Wheelahan, L. (2009): The Problem with CBT (and Why Constructivism makes Things Worse). In: *Journal of Education and Work*, H. 3, S. 227–242
- Young, M. (2008): Bringing the Knowledge back in. Milton Park

Abstract

Auf der ganzen Welt wurden seit den 1980er Jahren Qualifikationsrahmen als Reaktion auf bildungspolitische und ökonomische Reformbedarfe implementiert. Der Beitrag differenziert systematisch zwischen Qualifikationsrahmen und berichtet über die jeweiligen landesspezifischen Ausformungen. Dabei zeigt sich, dass die systematische Einbindung von allgemeiner, beruflicher und universitäter Bildung mehr oder weniger weltweit angestrebt wird, um den Zugang zum Lebenslangen Lernen möglichst breiten Bevölkerungsschichten zu ermöglichen.



Dr. Sandra Bohlinger ist Professorin für Berufs-pädagogik an der Universität Osnabrück.

Kontakt: sandra.bohlinger@uni-osnabrueck.de

Aus einer Expertenbefragung im Volkshochschulbereich

DQR: CHANCE ODER RISIKO?

Sandra Fuchs

Welche Auswirkungen hat die Einführung des DQR auf die Erwachsenenbildung? Welche Konsequenzen ergeben sich für Planung und Gestaltung von Weiterbildungsangeboten speziell an Volkshochschulen? Wie kann der Prozess von Seiten der Praxis sinnvoll mitgestaltet werden? Der Beitrag präsentiert Ergebnisse einer Expertenbefragung, die im Rahmen eines Projekts der Münchner VHS und des Bayerischen Volkshochschulverbandes durchgeführt wurde.

Nach europäischem Vorbild legten das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz im Rahmen des Arbeitskreises Deutscher Qualifikationsrahmen im Februar 2009 einen ersten sowie im November 2010 einen zweiten Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen vor (AK DQR 2010, vgl. das »Stichwort«, S. 24f.). In der zweiten Entwicklungsphase (bis Ende 2010) wurden ausgewählte formale Qualifikationen des deutschen Bildungssystems in den Bereichen Schule, berufliche Bildung und Hochschulbildung exemplarisch Niveaustufen zugeordnet. Aktuell stellt sich die Frage, in welcher Form non-formal und informell erworbene Kompetenzen im DQR berücksichtigt werden, diese Bereiche wurden bis dato sehr zurückhaltend und wenig konkret behandelt. Interessant für die Volkshochschulen und weitere Träger ist derzeit die Frage nach Konsequenzen für die Erwachsenenbildung, um sich zeitnah auf zukünftige Anforderungen einstellen zu können (vgl. hierzu auch die synoptische Darstellung von Trägerpositionen, S. 26ff.).

Das Projekt »EU-Transfer« hat hierzu sieben Experten aus Deutschland und Österreich interviewt, die über Erfahrungen zu nationalen Qualifikationsrahmen verfügen, z.B. weil sie im Kontext ihrer Tätigkeit bei einem Verband an Arbeitsgruppen zum DQR mitgewirkt haben oder bei der Erstellung einschlägiger Stellungnahmen beteiligt waren. Zent-

rale Positionen aus den Interviews sind Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Im Vordergrund steht bei den befragten Experten durchgehend der dem DQR zugrunde liegende Perspektivwechsel hin zur Lernergebnisorientierung. Dass in diesem Zuge zentral ist, welche Kompetenzen eine Person besitzt, unabhängig davon, wo und wie sie diese erworben hat, wird positiv und als grundsätzlich egalitärer demokratischer Ansatz gewertet. Damit verbunden wird die Chance einer Neubewertung gesehen, die die Erwachsenenbildung im Kontext anderer Bildungsbereiche prominenter und angemessener zur Geltung bringt.

Wenn non-formales und informelles Lernen – und damit auch ein großer Teil von Weiterbildung – angemessen im DQR berücksichtigt werden, kann daraus ein breiterer berufsrelevanter Bildungsbegriff resultieren. Denn dass interkulturelle, persönliche, sprachliche und politische Kompetenzen im Rahmen der Berufsausübung zentral und relevant sind, kann als unbestritten gelten. Insbesondere benachteiligte Zielgruppen könnten so stärker integriert werden. Die Zuordnung von Angeboten, die diese Kompetenzen vermitteln, und Ansätze zur Validierung informell erworbbener Kompetenzen müssen aus Sicht der Befragten ein wesentlicher Aspekt der Entwicklungen zum DQR sein, auch wenn dies komplex und aufwändig ist. Vorwiegend nehmen die Befragten eine

starke institutionelle Perspektive ein, denn sie verbinden Umsetzungsbestrebungen zum DQR klar mit Qualitätssicherungsaspekten ihrer Einrichtung. Ähnlich wie beim Prozess des Qualitätsmanagements werden mit dem DQR Chancen verbunden, Volkshochschulen institutionell, organisatorisch und auf inhaltlicher Ebene neu aufzustellen und zu definieren. Eine outcomeorientierte Planung von Angeboten ermöglicht aus Sicht der Experten eine systematischere regionale Aufstellung des Programms, um Überschneidungen innerhalb und außerhalb der Volkshochschulen zu vermeiden. Das Weißbuch Programmplanung der Wiener Volkshochschulen, das sich auf die europäischen Schlüsselkompetenzen des Lebenslangen Lernens stützt, zielt in diesem Sinne auf eine systematische und lernergebnisorientierte Programmplanung (vgl. Rieder/Brugger 2009).

»Modularisierte Kursbausteine«

Es hat Vorteile, in der Darstellung und Formulierung von Kursangeboten und Curricula deutlich zu machen, welche Kompetenzen auf welchem Niveau vermittelt werden: Beratungsunterstützung und Transparenzgewinne für die Teilnehmer/innen, aber auch Vermarktungschancen für die Erwachsenenbilder/innen (beispielsweise in Form von aussagekräftigeren Zertifikaten). Darüber hinaus bietet der DQR aus Sicht der Befragten die Chance, aufeinander aufbauende, modularisierte Kursbausteine zu entwerfen, um Teilnehmende zum weiteren Lernen zu motivieren.

Im Blick auf die Professionalitätsent-

Das Projekt »EU Transfer« beschäftigt sich mit der Frage, welche konkreten Auswirkungen die Einführung des DQR auf die Gestaltung von Weiterbildungsangeboten der Volkshochschulen haben wird und wie der Prozess von Seiten der Praxis mit gestaltet werden kann. Das Projekt mit der Laufzeit 2010 bis 2012 wird in gleichen Teilen von der Münchner VHS GmbH und vom Bayerischen Volkshochschulverband finanziert.



www.mvhs.de/eutransfer

wicklung von Erwachsenenbildner/inne/n ist damit die Notwendigkeit einer tiefer gehenden Kompetenzentwicklung im Bereich outcome- oder lernergebnisorientierter Gestaltung und Beschreibung von Kursen verbunden. Für die Institutionen könnten sich verbesserte Vergleichsmöglichkeiten der einzelnen regionalen Weiterbildungsanbieter und somit der Konkurrenz ergeben (Benchmarking). Weitere Chancen sehen die Experten in neuen Kooperationen und Synergien z.B. mit Hochschulen und in der Unterstützung von Arbeitgebern im Personaleinstellungsprozess.

Als ein starker Kritikpunkt werden die begriffliche Unklarheit und die fehlende Trennschärfe in Bezug auf das formale, non-formale und informelle Lernen erachtet. Eine dem DQR zugrunde liegende ausdifferenzierende konsensfähige Sprachregelung muss entwickelt werden, um Unsicherheiten, welche Bildungsbereiche und Angebote in welchem Kontext des DQR zu prüfen und zu diskutieren sind, zu vermeiden. Beispielsweise können Angebote der VHS Teil sowohl eines formalen als auch eines non-formalen und informellen Lernprozesses sein. Die traditionelle Gliederung in allgemeine und berufliche Erwachsenenbildung entspricht nach dieser Einschätzung nicht mehr einem modernen und offenen Bildungsverständnis. Das Abstraktionsniveau von EQR und DQR wird für eine spätere praktische Umsetzung als erschwerend benannt. Als besonders komplex gilt die Differenzierung von einzelnen Kompetenzkategorien und -stufen.

Der starke Fokus auf der Abbildung des formalen Bildungssystems im DQR wird von den Befragten kritisch wahrgenommen. Nicht zertifizierte und standardisierte – aber dennoch beruflich relevante – Lernprozesse etwa könnten, so die Befürchtung, gänzlich vernachlässigt werden. Mit dem Fokus auf formalem Lernen sei die Gefahr verbunden, die Erwachsenenbildung dem formalen Bereich unterzuordnen, obwohl sie doch im Sinne des Lebenslangen Lernens besondere Aufmerksamkeit verdiente. Für die Experten geht damit auch ein

nicht zu unterschätzendes Risiko ein: her, zukünftige Mittelvergaben mit der Wertigkeit im DQR zu verknüpfen, was wiederum eine Gefahr für eine am humanistischen Bildungsbegriff orientierte Arbeit sein kann.

Wie non-formal und informell erworbene Kompetenzen und die Erwachsenenbildung allgemein im DQR berücksichtigt werden können, wird aus Sicht der VHS-Akteure als eine herausfordernde Aufgabe angesehen, die auch zeitlich in angemessenem Umfang bewerkstelligt werden muss. So fürchten die Befragten, dass sich die Weiterbildung verzögert und sich damit zu spät am DQR-Prozess beteiligt und auf der operativen Ebene nicht ausreichend aktiv mitgestaltet, ähnlich wie im Bologna-Prozess die Hochschulen.

Insbesondere nehmen die Befragten im Rahmen der DQR-Diskussionen Interessens- und Machtkonflikte wahr, die sich negativ auf notwendige bildungsbereichsübergreifende Kooperationen auswirken können, beispielsweise zwischen Hochschulen, Kammern und Trägern der Weiterbildung. Diese Kooperationen sind jedoch unbedingt notwendig, um bildungsbereichsübergreifend Übergänge und Mobilität zu fördern.

Um frühzeitig und konkret an Umsetzungsstrategien für die Volkshochschulen mitzuwirken, werden im Projekt EU-Transfer derzeit Qualifikationen der Programmbereiche Beruf (Xpert Business), Sprachen (hochwertige Sprachenzertifikate) und pädagogische Fortbildung (Zusatzqualifikation Lernbegleiter/Lernberater) ausgewählt. Diese werden auf Lernergebnisse hin analysiert, im Sinne einer outcomeorientierten Kompetenzbeschreibung dem DQR entsprechend ergänzt und exemplarisch mit Leistungspunkten bewertet, um in einem weiteren Schritt die Grundlage für Anerkennungen in anderen Kontexten schaffen zu können, beispielsweise in einschlägigen Studiengängen an Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Hierzu werden ein Leitfaden zur praktischen Umsetzung von Lernergebnisorientierung entwickelt, VHS-Qualifikationen

exemplarisch dem DQR zugeordnet und Handreichungen erstellt, in denen der aktuelle Stand zur Erwachsenenbildung im DQR dargestellt ist. Im Sinne der Förderung von Durchlässigkeit und Übergängen zwischen der Erwachsenenbildung und dem Hochschulsystem wurden bereits konkrete Kooperationen initiiert, um beispielsweise Brückenangebote und Anerkennungen für beruflich Qualifizierte und Meister-Studierende zu ermöglichen.

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2010): Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen; www.deutscherqualifikationsrahmen.de

Rieder, M./ Brugger, E. (2009): Weißbuch Programmplanung Teil I. URL: www.vhs.at/fileadmin/uploads_vhsat/downloads/pdf/Wiener_VHS_Wei%C3%9Fbuch_Programmplanung_Teil_1.pdf

Abstract

Der Beitrag referiert Experteneinschätzungen zu Chancen und Risiken des aktuellen DQR-Prozesses aus Volks hochschul-Sicht. Die sieben Experten aus Deutschland und Österreich, die im Projekt EU-Transfer befragt wurden, setzen sich vor allem mit der Fokussierung auf formales Lernen kritisch auseinander. Der Perspektivwechsel zur Lernergebnisorientierung kann Impulse für die Programmplanung geben, erfordert aber auch neue Kompetenzen des Weiterbildungspersonals.



Dr. Sandra Fuchs ist Pädagogische Mitarbeiterin an der Münchener Volkshochschule

Kontakt: sandra.fuchs@mvhs.de

Nutzung vorhandener Bildungsressourcen
im Kontext des Lebenslangen Lernens

DAS MODELLPROJEKT »OFFENE HOCHSCHULE NIEDERSACHSEN«

Constanze Gruschinski / Silja Kirsch

In Niedersachsen wird derzeit die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen angestrebt. Insbesondere soll die Durchlässigkeit der Übergänge zwischen beruflicher Bildung und Hochschulbildung durch Anrechnung von Kompetenzen erhöht werden. Zu diesem Zweck sollen auch Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung stärker berücksichtigt werden. Eine intensive Verzahnung von Hochschulen, Trägern der Erwachsenen- und Weiterbildung sowie der Wirtschaft soll zur Förderung individueller Bildungschancen beitragen. Übergeordnetes Ziel ist die allgemeine und individuelle Steigerung der Bildungsbeteiligung zur Sicherung des Fachkräfteangebotes. Die Autorinnen beschreiben diese Prozesse am Beispiel des Modellprojekts »Offene Hochschule Niedersachsen« und beleuchten den aktuellen Diskussionsstand.

Für den deutschen (Berufs-)Bildungsraum stellt die Verbesserung des Zugangs zu Bildung eine wesentliche Voraussetzung dar, um die Vorgaben des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) umzusetzen. Im Fahrwasser des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) wurde auf nationaler Ebene seitens des Bundes und der Länder in einer gemeinsamen Erklärung der Kultusministerkonferenz (KMK) »einheitlich umzusetzende Hochschulzugangsberechtigungen für beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung« (Freitag 2009, S.1) beschlossen. Konkret soll dies die Erschließung bisher ungenutzter Bildungspotenziale ermöglichen (vgl. Stephan 2010). Die bisher strikte Trennung der Berufs-

bildungs- und Hochschulsysteme kann demnach kein tragfähiges Zukunftsmodell darstellen (vgl. Dobischat/Ahlene/Rosendahl 2010). Es bedarf vielmehr der Nutzung von Synergien zwischen beiden Bereichen.

»Synergieeffekte nutzen!«

Die Nutzung von Synergieeffekten ist, neben einer Abstimmung der Bedarfe zwischen beiden Systemen, deshalb zwingend notwendig, um neue, sogenannte nicht-traditionelle Zielgruppen auf die steigenden Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes vorzubereiten. Unter nicht-traditionellen Zielgruppen sind Berufstätige, Personen mit Familienpflichten, Personen mit ausländischen Bildungsnachweisen,

Berufsrückkehrer/innen sowie beruflich Qualifizierte in der Hochschulbildung zu verstehen, die, im Gegensatz zu den traditionellen Studierenden, variablene Studienmodelle benötigen (wie beispielsweise Fernstudien, berufs- oder ausbildungsbegleitende, modularisierte Modelle u.a.).

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass zwei Drittel der in Deutschland Studierenden neben dem Studium erwerbstätig sind, muss die Entwicklung und Realisierung von flexibleren Studienorganisationsmodellen eine der wesentlichen Zukunftsaufgaben der Hochschulen sein. Zusätzlich stellt sich für die Studieninteressierten die Frage nach Verkürzung der Studienzeit durch die Anrechnung von Kompetenzen. »Mit der Anrechnung formeller und informeller Kompetenzen werden Anreize zur Aufnahme eines Studiums geschaffen, eine tatsächliche Realisierung ist aber auch davon abhängig, ob die Studieninteressierten geeignete, mit ihrer beruflichen Tätigkeit zu vereinbarende Angebote und Leistungen finden« (Hanft/Knust 2010, S. 55).

Stellt bereits der Zugang zur Hochschulbildung, beispielsweise durch Zugangs-voraussetzungen wie das Abitur oder fehlende Flexibilität der Angebote im Hochschulbereich, eine Hürde dar, so wird der Zugang durch bis heute fehlende einheitliche Indikatoren und Maßstäbe (Benchmarks) für die Anerkennung von bereits erworbenen (beruflichen) Qualifikationen und Kompetenzen zusätzlich erschwert (vgl. Sloane 2008, S. 126ff.; Gehmilch 2010, S. 41ff.; Hanft/Knust 2010, S. 54). Die Anrechnung von Leistungen, die in der beruflichen Bildung, im Beruf selbst oder in der Weiterbildung erworben wurden, ist daher in der Praxis schwierig. Ein zusätzliches Erschweris bei der Umsetzung der Strukturelemente des Lebenslangen Lernens bildet das Prinzip der Kulturohheit der Länder in Kombination mit den vage formulierten Vorgaben der KMK, wodurch eine Vielzahl von kaum noch überschaubaren

und nicht aufeinander abgestimmten Einzelverfahren und Vorgehen in den Ländern auf den Weg gebracht wurden. Während unklar ist, wie groß die neue Zielgruppe tatsächlich sein wird, steht die Studienplatzvergabeordnung hinderlich vor den »offenen Türen« der Hochschulen und bewirkt, dass nur ein vergleichsweise minimaler Prozentsatz ohne traditionellen Hochschulzugang den Sprung in die Bildungselite wagen darf.

So wird die Frage der Studieneignung zu einer aufwändigen Kompetenzdiagnose, die jede Hochschule, v.a. im Hinblick auf die Vielfalt der Bildungswege, vor große Probleme stellen wird. »Durch Anrechnung können auf eine die Ressourcen von Hochschulen schonende Weise zusätzliche hochqualifizierte Fachkräfte gewonnen werden. Zugleich wirkt Anrechnung für studieninteressierte Beschäftigte motivierend, weil zum einen deutlich wird, dass vorhandene Kompetenzen durchaus dem Hochschulniveau entsprechen, und weil zum anderen dadurch das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit steigt« (Leskien 2011, Vorwort).

Das Land Niedersachsen legte mit der Novelle des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG) im Jahr 2010 den rechtlichen Rahmen für die Öffnung der Hochschulen und trug auf diesem Wege dazu bei, weitere Zugangsbeschränkungen zum Studium abzubauen.

Das Modellprojekt »Offene Hochschule Niedersachsen«

Die »Offene Hochschule« ist ein durch das Land Niedersachsen gefördertes Projekt zur Öffnung der Hochschulen durch die Einrichtung flexibler Studienangebote, um die Vereinbarkeit von Beruf und Studium im Sinne des Lebenslangen Lernens zu fördern. Neben der Erleichterung der Übergänge von der beruflichen Bildung in die Hochschulbildung und durch die Anrechnung von Kompetenzen sollen auch die in

Niedersachsen flächendeckend vorhandenen Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung (EWB) dieses Vorhaben durch studienvorbereitende und -begleitende Bildungsmaßnahmen unterstützen. Das Land fördert das Modellvorhaben mit 3,2 Millionen Euro bis Ende 2012. Das Vorhaben bezieht vier Hochschulstandorte ein, an denen erste Projekte teilweise bereits 2008 begonnen wurden. Zudem können die beteiligten Hochschulen auf die gewonnenen Erkenntnisse aus dem Bundesprogramm »Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf ein Hochschulstudium« (ANKOM) aufbauen. Gegenwärtig sind folgende vier Hochschulstandorte aktiv mit der Umsetzung des Modellprojektes beschäftigt: die Leuphana-Universität Lüneburg, die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, die Technische Universität Carolo-Wilhelmina zu Braunschweig und die Leibniz-Universität Hannover.

Der Dreiklang des Modells (Öffnung, Durchlässigkeit und Vernetzung) beinhaltet die Chance, die Übergänge zwischen den Bildungssystemen schrittweise herzustellen und die bisher scharfe Traditionslinie, wonach traditionelle Zugangschancen exklusiven Bildungsbiographien vorbehalten waren, aufzuweichen und die Bemühungen, kompetenzorientierte Bildungssysteme zu schaffen, tatsächlich in die Praxis umsetzen zu können. Während Hochschulen sich neben dem doppelten Abiturjahrgang und der Aussetzung der Wehrpflicht mit der Last beschwert sehen, die neue Zielgruppe erfolgreich zum Studienabschluss zu führen, versucht die EWB die Diskussion um die Qualität ihrer Didaktik mit einem konstruktiven Beitrag über Qualitäts-testierung zu stoppen und fragt nach vergleichbaren Qualitätsmaßstäben in der Hochschule.

In den aktuellen Debatten steht die Frage eines erfolgreichen Studienverlaufs im Vordergrund. Hier ist geplant, Angebote aus der EWB einer Zertifi-zierung des Landes Niedersachsen zu unterziehen, um die Qualität der Ange-

bote zu unterstreichen bzw. zu gewähr-leisten. Dies impliziert, dass eine Abstimmung mit den Anforderungen und Bedarfen der niedersächsischen Hochschulen stattfindet. Modularisierte Angebote sollen dann unter einer Art Dachmarke nach einheitlichen Quali-tätskriterien angeboten und in Form von Kreditpunkten (*Credit Points*) auf ein Studium angerechnet werden.

Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Kompe-tenzen bleibt schwierig

Der Niedersächsische Landesverband der Heimvolkshochschulen hat sich in einer eigenen Arbeitsgruppe intensiv mit der Thematik befasst; die niedersächsischen Heimvolkshochschulen haben bereits ein umfassendes Kon-zept zur Unterstützung der Studienan-fänger und beruflich Qualifizierter durch Bildungsangebote mit Vergabe von Kre-ditpunkten entwickelt. Bislang gestaltet sich in Deutschland die Anrechnung von außerhalb der Hochschule erwor-benen Qualifikationen auf ein Studium, beispielsweise eines Sprachenzertifika-tes einer VHS, als sehr schwierig. Hier besteht zukünftig also noch Handlungs-bedarf.

Die niedersächsischen Volkshochschu-len sehen ihre Schwerpunkte in der Bil-dungsberatung und in der Erarbeitung eines einheitlichen Konzepts zum Über-gangsmanagement in Anlehnung an das bereits bestehende »vhsConcept«. Die Landeseinrichtungen, beispiels-weise die Bildungsvereinigung Arbeit und Leben e.V. oder das Bildungswerk ver.di, legen ihre Schwerpunkte auf die so genannten »Brückenkurse« zur Stu-dienvorbereitung, die jedoch noch nicht studienverkürzend auf ein Hochschul-studium angerechnet werden können.

Unterstützt und weiter zusammenge-führt werden die Einrichtungen in ihrer Bildungsarbeit und Konzeptplanungen durch die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung, die seit 2006 der

zentrale Dienstleister und Serviceanbieter für die Erwachsenenbildung in Niedersachsen ist und der das Ministerium für Wissenschaft und Kultur gemäß dem § 11 Abs. 1 Niedersächsisches Erwachsenenbildungsgesetz (NEBG) die Betreuung des Modellprojekts »Offene Hochschule Niedersachsen« übertragen hat. Die Agentur ist mit der Verwaltung von Fördermitteln, der Vernetzung und Koordination der Kooperationspartner und der Sicherstellung des Transfers in die EWB betraut. Bereits an dieser Stelle wird die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von EWB, Wissenschaft, aber auch der Wirtschaft in Niedersachsen als dem praxisnahen dritten Partner der Initiative deutlich.

Maßnahmen der EWB im nationalen und internationalen Kontext

Um den Herausforderungen der veränderten Hochschullandschaft gerecht zu werden, haben andere europäische Staaten, beispielsweise Finnland, bei Kooperationen mit Trägern der EWB bereits eine Vorreiterrolle inne. »Finnland weist außerordentlich hohe Partizipationswerte bei Erwachsenenbildungsprogrammen auf. So nehmen in Finnland ca. 50% der Erwachsenen an der Erwachsenenbildung teil. Diese ausgeprägte Beteiligung liegt auch am Ausbau der Open Universities, in deren Zeichen die universitäre Weiterbildung seit den 70er Jahren steht« (Niller 2010, S. 13). Dass auch in Deutschland die Externalisierung von Angeboten von traditionierten oder neuen Hochschulangeboten von außeruniversitären Trägern geleistet werden kann, haben bereits Untersuchungsergebnisse im Kontext der Entwicklung von interkultureller Kompetenz belegt (vgl. Amme u.a. 2010). Im Besonderen im Bereich der Soft Skills, in der Studienvorbereitung und ebenso durch Immaturen-Kurse haben sich Einrichtungen der EWB bereits als geeignete Lernorte beweisen können.

Der Stellenwert der niedersächsischen EWB im gesamten Themenfeld nimmt

insbesondere durch ihre langjährige Erfahrung und umfangreiche Kenntnis in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen sowie durch den stärkeren regionalen Bezug zu. Dennoch werden die Träger der EWB von den Hochschulen häufig noch nicht als gleichwertige Partner anerkannt. Gerade aber die Verbindung unterschiedlicher Perspektiven im Bildungsbereich kann zur Qualitätsicherung und -steigerung beitragen. Pädagogen der EWB sind im Umgang mit Teilnehmenden, die einen unterschiedlichen formalen Bildungsstand aufweisen, der häufig primär durch die berufliche Bildung geprägt ist, oft geübter als Dozenten an Hochschulen, die eine klassische Studierendenbildung gewöhnt sind.

Die Umstellung der herkömmlichen Programmplanung auf das veränderte Zielgruppenverhalten und die gezielte Ansprache werden vermutlich künftig die Bildungspraxis der niedersächsischen EWB wie auch der Hochschulen stärker als bisher beeinflussen. Die Vielfalt der in der EWB eingesetzten Methoden und Arbeitsformen kann jedoch den Übergang in den Hochschulbereich für Menschen, die nicht den herkömmlichen schulischen Zugang zur Hochschule gehen, angemessener vorbereiten und begleiten.

Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde die Notwendigkeit der Erschließung nicht-traditionell Studierender als zentrale Herausforderung beschrieben, um dem demografisch bedingten Fachkräfte-mangel vorzubeugen. Dazu gibt es erste erfolgversprechende Ansätze wie das Niedersächsische Modellprojekt »Offene Hochschule«. Allerdings stellt sich die Vernetzung von Hochschulen und EWB als arbeitsintensive Entwicklungsaufgabe dar. Bereits initiierte Dialogprozesse sollten daher weiter intensiviert und ausgebaut werden, um Akzeptanz und Verankerung herbeizuführen. Prozessunterstützend könnten

standardisierte und bundeseinheitliche Konzepte wirken. Das BMBF ruft in diesem Jahr beispielsweise in dem geförderten Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen« eben diese im Verbund mit Kooperationspartnern in der außeruniversitären Forschung, in Wirtschaft und Verwaltung zur Entwicklung von innovativen, nachfrageorientierten und auf Nachhaltigkeit angelegten Konzepten auf, »die auf den Aus- und Umbau von Studienangeboten im Rahmen des Lebenslangen Lernens zielen« (vgl. BMBF 2011). Die niedersächsischen Hochschulen haben sich, zusammen mit dem Niedersächsischen Bund für freie Erwachsenenbildung e.V., der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung sowie anderen Partnern und mit der Unterstützung des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur für eine Verbundantragsstellung entschieden. Bereits gewonnene Erfahrungen aus der ANKOM-Initiative und dem Modellprojekt »Offene Hochschule« sind mit eingeflossen und haben den Rahmen für tiefgreifende Prozesse gelegt.

In Kürze erfolgt zudem die erste Befragung von Studierenden, in der empirische Daten über die Zufriedenheit der »Offenen Hochschule« und neue Erkenntnisse über die nicht-traditionelle Zielgruppe erhoben werden. Insgesamt wird es vermutlich stark darauf ankommen, wie die unterschiedlichen Bildungssysteme zusammenwirken, wie die (Bildungs-)Institutionen, zum Beispiel Hochschulen, Einrichtungen der EWB, Wirtschaftspartner etc., ihre (Bildungs-)Konzepte beschreiben und miteinander abstimmen, so dass die Nutzung des erworbenen Wissens durch Weiterbildung und -qualifizierung für die neuen Zielgruppen angemesener als bisher ermöglicht wird.

Hervorzuheben bleibt die Vielfalt der Herausforderungen: Schaffung von Transparenz und Minderung der Barrieren der Teilhabe im Angebotssystem, Erhöhung der Zusammenarbeit aller beteiligten Instanzen, permanente Weiterentwicklung und Anpassung

der Angebote an aktuelle wie auch zukünftige Bedarfe sowie Gewinnung und spezifischer Umgang mit der neuen Zielgruppe. Die Bedarfe sind dabei als dynamisch und in Anhängigkeit von Entwicklungen des Arbeitsmarktes zu sehen, um eine bessere Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. Eine zeitnahe Anpassung der Bedarfe ist gerade bei Trägern der EWB auf Grund der vorhandenen Vorerfahrungen und der vereinfachten bürokratischen Strukturen gegeben. Der zukünftige Mehrbedarf an Qualifizierung kann nicht monopolistisch vom Hochschulsektor aufgefangen werden. Dies kann nur das gesamte Bildungssystem leisten, im Besonderen unter verstärkter Einbeziehung der EWB.

Neues Bildungsverständnis

Es wird daher, so Gehmilch, »ein neues Verständnis von Bildung entstehen«, wobei der DQR durch das Strukturprinzip des Lebenslangen Lernens eine langfristig veränderte Nachfrage nach Bildungsangeboten mit sich bringt, auf die sämtliche Bildungs- und Ausbildungsträger reagieren müssen (vgl. Gehmilch 2010, S. 7). Die Zertifizierung informell erworbenen Kompetenzen kann nur durch grundlegende bildungspolitische Reformen, eine geeignete Systematik in der Umsetzbarkeit und neue Bildungsangebote geschehen, für die der DQR eine geeignete Basis bietet (vgl. Gehmilch 2010; Geldermann u.a. 2009).

Literatur

Amme, K. u.a. (2010): Interkulturelle Kompetenz als Voraussetzung für Durchlässigkeit und Mobilität – Zur Funktion von (Weiter-) Bildungsanbietern zwischen Polarisierung und Kompensation. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 19, S. 1–21 http://www.bwpat.de/ausgabe19/amme_etal_bwpat19.pdf (Stand 14.02.2011)

BMBF (2011): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zum Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen«. URL: www.bmbf.de/foerderungen/15990.php (Stand 06.05.2011)

Dobischat, R./Ahlene, E./Rosendahl, A. (2010): Hochschulen als Lernorte für das Lebensbegleitende Lernen? Probleme und Perspektiven für die (wissenschaftliche) Weiterbildung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsfor- schung. H. 2, S. 22–32

Freitag, W. (2009): Hochschulzugang öffnen – Mehr Chancen für Studierende ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Schriftliche Stellungnahme zur Anhörung im Landtag NRW am 3. September 2009 in Düsseldorf. HIS Stellungnahme. www.his.de/pdf/22/HIS_Studierende_ohne_Abitur_final.pdf (Stand 15.03.2011)

Gehmilch, V. (2010): Die Einführung eines Nationalen Qualifikationsrahmens in Deutschland DQR-Untersuchung der Möglichkeiten für den Bereich des formalen Lernens (Reihe: Berufsbildungsforschung, Bd. 2). Bonn/Berlin: BMBF

Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E. (2008): Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbenen Kompetenzen in der Berufsbildung (Reihe: Wirtschaft und Bildung, Bd. 53). Bielefeld

Hanft, A./Knust, M. (2010): Berufsbegleiten des Studierenden: Bildungspolitische Anforderungen und internationale Praxis. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. H. 1, S. 43–59

Leskien, A. (2011): Vorwort. In: Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Hartmann, E.: Anrechnungsmodelle – Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover: HIS

Niller, H.-P. (2010): Bildungslandschaft Finnland. Eine Initiative des BMBF. <http://www.kooperation-international.de/index.php?id=144&type=123&country=68&topic=themes&cHash=f7d6247d36> (Stand 21.03.2011)

Sloane, P. (2008): Zu den Grundlagen eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR): Konzeptionen, Kategorien, Konstruktionsprinzipien (Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung. Bd. 16). Bonn: BIBB, S. 126ff.

Stephan, A. (2010): Der Deutsche Qualifikationsrahmen – Umsetzung des Europäischen Qualifikationsrahmens in Deutschland. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Bielefeld, S. 145–163

Abstract

In Zukunft soll es möglich werden, dass beruflich qualifizierte Bewerber/innen die Universität ohne eine in der Schule erworbene Zugangsberechtigung besuchen können. Damit soll ein Beitrag zur Bewältigung des drohenden Fachkräftemangels in Deutschland geleistet werden. Auch Einrichtungen der Erwachsenenbildung sollen dabei helfen, den Übergang in die Hochschule zu erleichtern. Die Autorinnen des vorliegenden Artikels berichten von einem diesbezüglich erfolgversprechenden Ansatz, dem niedersächsischen Modellprojekt »Offene Hochschule«. Das Ziel des Projekts ist ein kompetenzorientiertes Bildungssystem, welches die tatsächlich vorhanden Fertigkeiten und nicht allein die exklusive Bildungsbiographie der zukünftigen Studenten berücksichtigt.



Silja Kirsch (links) ist Pädagogische Mitarbeiterin in der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung. Dort ist sie zuständig für das Modellprojekt »Offene Hochschule«.

Kontakt: kirsch@aewb-nds.de

Constanze Gruschinski (rechts) ist Projektmitarbeiterin für das Modellprojekt »Offene Hochschule« in der HVHS Mariaspring.

info@mariaspring.de

EIN SEKTORALER QUALIFIKATIONSRAHMEN FÜR DIE WEITERBILDUNG

Susanne Lattke / Anne Strauch

Qualifikationsrahmen können Professionalisierungsprozesse unterstützen. Allerdings wird bei näherer Betrachtung klar, dass der Deutsche und der Europäische Qualifikationsrahmen zu allgemein gehalten sind, wenn es um die konkrete Professionalisierung des Weiterbildungsbereiches geht. Daher argumentieren die Autorinnen, dass neben den bisherigen Bemühungen auch über einen sektoralen Qualifikationsrahmen auf nationaler und europäischer Ebene, also über einen SQR-WB, nachzudenken ist, weil dieser die Besonderheiten des Weiterbildungssystems besser in den Blick nehmen kann.

Mit der Einführung des Europäischen (EQR) und des Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) (vgl. DIE IV/2008) werden hohe Erwartungen verbunden. Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen sollen verbessert sowie eine Flexibilisierung von Qualifizierungswege durch Übertragbarkeit von (Teil-) Qualifikationen ermöglicht werden. Dies soll dazu beitragen, die Mobilität von Studierenden und Arbeitnehmern zu erleichtern. Ferner sollen Qualifikationsrahmen auch als Referenz bei Qualitätssicherung oder bei Entwicklungsvorhaben fungieren können (vgl. Europäische Kommission 2005).

Qualifikationsrahmen als Professionalisierungsinstrument

Aufgrund dieser Funktionalitätszuschreibung bieten sich Qualifikationsrahmen als Instrumente an, durch die Professionalisierungsprozesse unterstützt werden können: So können z.B. mit ihrer Hilfe Qualifikationsstandards für die Ausübung bestimmter Berufsrollen definiert werden. Qualifikationsrahmen kön-

nen bei der Entwicklung von Aus- und Fortbildungscurrícula herangezogen werden. Für die individuelle Qualifizierungsplanung von Arbeitnehmern können sie ebenso Anhaltspunkte liefern wie für die Planung von Personalentwicklungsmaßnahmen durch Arbeitgeber. Betrachtet man die vorliegenden Qualifikationsrahmen (EQR, DQR), wird allerdings schnell deutlich, dass sie für solche Zwecke unmittelbar nicht einsetzbar sind. Da ihr Bezugskontext das deutsche Bildungssystem (DQR) bzw. die Bildungssysteme aller EU-Mitgliedstaaten zusammengenommen (EQR) ist, zeichnen sich die Beschreibungen der einzelnen Qualifikationsniveaus durch eine große Allgemeinheit aus. Eine direkte Nutzung für Professionalisierungszwecke ist deshalb nicht möglich. Anders gesagt: Wenn wir erfahren, dass laut DQR der Inhaber einer Qualifikation auf Stufe 7 über »spezialisierte fachliche oder konzeptionelle Fertigkeiten zur Lösung auch strategischer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld« verfügen soll (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2010), muss diese Aussage erst in sektoren-

spezifische Festlegungen übersetzt und weiter konkretisiert werden, um für eine Anwendung in der Praxis relevant zu sein. Erforderlich ist also ein sektoraler Qualifikationsrahmen (SQR), der die für das jeweilige Berufsfeld erforderlichen Kompetenzen konkret benennt und ihre jeweiligen Ausprägungen auf den unterschiedlichen Qualifikationsstufen beschreibt.

Der SQR-WB: Ein Desiderat

In Deutschland existieren bereits Beispiele von sektoralen Qualifikationsrahmen, etwa für den Chemiebereich oder die soziale Arbeit (vgl. Dehnboestel u.a. o.J., S. 44ff.). Die Weiterbildung verfügt bislang nicht über einen derartigen Rahmen. Angesichts der oben skizzierten Möglichkeiten und Chancen kann ein solcher sektoraler Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung – sozusagen ein SQR-WB – jedoch als dringendes Desiderat gesehen werden, denn bisher existieren keinerlei trägerübergreifende Qualifikations- oder Kompetenzstandards für den Weiterbildungsbereich. Der Aus- und Fortbildungsmarkt für Weiterbildner/innen ist durch eine undurchsichtige Fülle an unterschiedlichen Abschlüssen und Zertifikaten gekennzeichnet, deren Gültigkeitsbereich und Marktwert kaum einzuschätzen sind (vgl. Mania/Strauch 2010).

Ein SQR-WB, dem es gelänge, gemeinsame, von allen relevanten Akteuren akzeptierte und mitgetragene Standards für unterschiedliche Qualifikationsstufen zu definieren, könnte hier einen entscheidenden Beitrag zur Systematisierung leisten. Zugleich würde damit ein einheitlicher Bezugspunkt für Professionalisierungsbemühungen unterschiedlichster Art – Curriculumentwicklung für Fortbildungsbangebote, Personalentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen, individuelle Fortbildungsplanung von Weiterbildner/inne/n, Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – geschaffen. Die

Zeit scheint insgesamt günstig zu sein für die Entwicklung eines sektoralen Qualifikationsrahmens für die Weiterbildung. Mit EQR und DQR liegen zwei übergeordnete Referenzmodelle vor. Zudem wäre ein an DQR und EQR angeknüpfter SQR-WB auch über Branchen- bzw. Ländergrenzen hinweg »lesbar«, was potenzielle Nutzen und Mobilität erleichtern würde.

Gerade auf europäischer Ebene werden Fragen der Professionalisierung und der Kompetenzanforderungen an Weiterbildungspersonal in den letzten Jahren zunehmend intensiv diskutiert (vgl. Nuissl/Lattke/Pätzold 2010). Auf einen sektoralen Qualifikationsrahmen für den Weiterbildungsbereich wird dabei vielfach als Fernziel Bezug genommen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob – wie im Falle der sektorenübergreifenden Qualifikationsrahmen EQR/DQR – auch im Falle eines sektoralen Qualifikationsrahmens zunächst auf europäischer Ebene ein Referenzmodell entstehen wird, sozusagen ein EQR-WB, welcher dann für den nationalen Kontext adaptiert, also in Deutschland in einen DQR-WB, einen Deutschen Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung, überführt werden könnte. Wirft man einen näheren Blick auf die einschlägigen Forschungs- und Entwicklungsvorhaben in Europa, muss man freilich feststellen, dass eine übergeordnete Strategie zur Erarbeitung eines EQR-WB (noch) nicht in Sicht ist. Was zu finden ist, sind Einzelvorhaben, deren Ergebnisse jeweils unterschiedliche Teile oder Aspekte eines SQR abdecken. Sie können somit als Mosaiksteine in einem Puzzle gesehen werden, dessen Steine weder vollständig noch zusammengefügt sind.

Wie die bereits vorhandenen Puzzlesteine auf dem Weg zu einem SQR-WB aussehen, soll anhand von drei Beispielen illustriert werden. Ausgewählt wurden hierfür Projekte jüngeren Datums, welche durch das EU-Programm für Lebenslanges Lernen gefördert wurden und bei denen ein EQR-WB als ideeller

Bezugsrahmen besonders ausdrücklich präsent ist. Den ausgewählten Projekten ist gemeinsam, dass sie sich auf Kompetenzen und Kompetenzprofile als Bezugsgrößen im Professionalisierungsbestreben beziehen.

Die Ermittlung von professionellen Kompetenzprofilen stellt einen wesentlichen Schritt auf dem Weg zu kompetenzorientierten sektoralen Qualifikationsrahmen dar. Über die Beschreibung von Kompetenzprofilen und für die jeweilige Tätigkeit relevanten Einzelkompetenzen können Qualifikationsprofile auf unterschiedlichen Niveaus abgeleitet werden. Es gibt vor allem im europäischen Raum Ansätze zur Ermittlung von Kernkompetenzen für die Weiterbildung, Kompetenzrahmenwerken und Kompetenzprofilen, die zum Teil auch direkt die Anknüpfung an einen Qualifikationsrahmen anstreben. Im Folgenden werden exemplarisch die Projekte Flexi-Path, QF2TEACH und die Studie zu »Key competences for adult learning professionals« dargestellt.

Ergebnisse aus dem Projekt Flexi-Path

Flexi-Path wurde durch das EU-Bildungsprogramm Leonardo da Vinci gefördert. Das von Oktober 2008 bis September 2010 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) koordinierte und in Kooperation mit sechs europäischen Partnern durchgeführte Projekt »Flexi-Path – Flexible Professionalisation Pathways for Adult Educator between the 6th and the 7th level of EQF« (www.flexi-path.eu) hat zum Ziel, zur Professionalisierung des Weiterbildungspersonals über die Beschreibung und Validierung von Kompetenzen beizutragen. Über die Beschreibung eines Kompetenzprofils von Weiterbildner/inne/n auf Master-niveau, die sich zwischen dem 6. und dem 7. Level des EQR befinden, und die Entwicklung eines Validierungsinstru-

ments sollen flexible Professionalisierungswege parallel zu akademischen Qualifizierungswegen eröffnet werden. Flexi-Path nutzt die EQR-Struktur als Instrument zur Übersetzung von Kompetenz- und Qualifikationsanforderungen in eine einheitliche europäische Skalierung. Um diese beiden Qualifikationsstufen umfassend beschreiben zu können, wurde in allen Partnerländern analysiert, welche Kenntnisse (Knowledge), Fertigkeiten (Skills) und Fähigkeiten (Competencies) diesen Stufen entsprechen. Auf der Basis von Länderberichten aller Projektpartner hinsichtlich national bestehender Kompetenzprofile und Validierungsansätze im Weiterbildungsbereich wurde daraufhin ein einheitliches Kompetenzprofil für hochqualifizierte Weiterbildner/innen (Senior Adult Educators) erstellt.

Auf dieser Basis wurde ein Toolkit (abrufbar unter: www.flexi-path.eu) entwickelt, mit dem alle für diese Level relevanten, auch informell erworbenen Kompetenzen von Weiterbildner/inne/n in Europa erfasst werden können. Das Toolkit zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es den in diesem Bereich Tätigen hilft, ihre Kompetenzen selbst zu erfassen und transparent zu machen.

Ergebnisse aus dem Projekt QF2TEACH

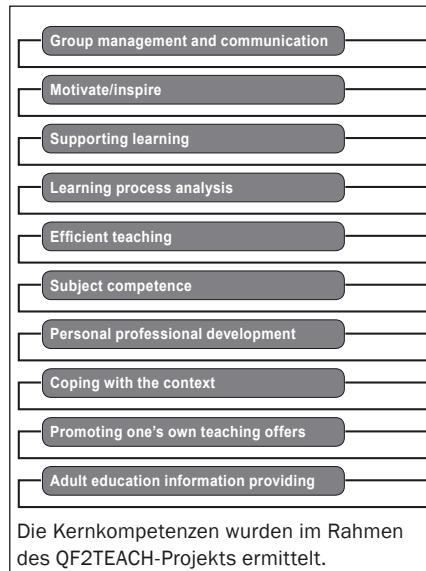
In dem noch bis Herbst 2011 laufenden, ebenfalls vom DIE koordinierten und im Rahmen von Leonardo da Vinci geförderten internationalen Forschungsprojekt »Qualified to Teach (QF2TEACH)« stehen die Kompetenzen von Lehrenden in der Weiterbildung im Mittelpunkt. Damit steht das Projekt in einem komplementären Verhältnis zu Flexi-Path, das vor allem Weiterbildner/innen mit Planungs- und Leitungsfunktionen im Blick hatte. Hauptziel von QF2TEACH ist es, einen transnational gültigen Katalog von Kernkompetenzen zu ermitteln, über die Lehrende im Weiterbildungsbereich verfügen sollten,

unabhängig davon, ob sie in der beruflichen, betrieblichen, allgemeinen oder politischen Weiterbildung tätig sind. Auf dieser Grundlage soll in der letzten Projektphase ein Konzept für die Anbindung des ermittelten Katalogs an einen sektoralen Qualifikationsrahmen entwickelt werden.

In allen beteiligten Ländern wurden hierzu in der ersten Projektphase Weiterbildungsexperten zu ihrer Einschätzung der Bedeutung einzelner Kompetenzen für die Lehrenden befragt. Für die Befragung war zunächst eine umfassende, in neun Themenbereiche gegliederte Liste möglicher relevanter Kompetenzen bzw. Kompetenzbestandteile (Wissensbestände, Fertigkeiten) erstellt worden. Grundlage hierfür war eine Analyse der Fachliteratur sowie einschlägiger Praxisbeispiele (Anforderungsprofile, Aus- und Fortbildungskonzepte) in den beteiligten Ländern. Auch wenn die Auswertung der Befragungsergebnisse noch nicht abgeschlossen ist, zeichnen sich aufgrund der vorgenommenen Faktorenanalyse der Befragungsdaten bereits Konturen eines Kernkompetenzkatalogs ab. Bislang wurden vor allem zehn Kernkompetenzen für Lehrende identifiziert, über welche länderübergreifend hochgradig Konsens besteht und die einen Hauptbestandteil des endgültigen Kernkompetenzkatalogs bilden werden (s. Abb. 1)

In der abschließenden Projektphase wird es darum gehen, die Anbindung des endgültigen Kernkompetenzkatalogs an einen sektoralen Qualifikationsrahmen zu konzeptualisieren, und zwar sowohl für die transnationale Ebene wie auch in jedem Partnerland für die nationale Ebene. Hinsichtlich der Anbindung an den EQR werden im QF2TEACH-Projekt voraussichtlich die Niveaus 5 und 6 zentral sein. Höhere Niveaus sind für die Berufsrolle der in erster Linie lehrend tätigen Weiterbildner/innen kaum relevant, sondern beinhalten, wie das Flexi-Path-Projekt ergab, einen Hauptanteil an Managementaufgaben.

Abb. 1: Kernkompetenzen für Lehrende



Institut Materialrecherchen (z.B. von Stellenbeschreibungen) und Interviews in 32 europäischen Ländern durch. Ergebnis der Studie ist ein Referenzrahmen von Kompetenzen, die von (institutionellen) Weiterbildungsanbietern insgesamt abzudecken sind.

Konkrete Berufsrollen werden dabei nicht in den Blick genommen. Vielmehr entwickelte das Projektteam eine Liste mit 13 Tätigkeitsfeldern, welche zusammengekommen die gesamte Bandbreite an Tätigkeiten und Aufgaben im Feld der Weiterbildung abdecken sollen, und definiert für jedes Feld die dazugehörigen Kompetenzen. Wie sich die Tätigkeitsfelder und Kompetenzen in der Praxis auf konkrete Personen aufteilen, ist bei dieser Herangehensweise unerheblich (vgl. Nuissl/Lattke/Pätzold 2010, S. 90f.). Insofern ist das Ergebnis dieser Forschung, verglichen mit den beiden voran vorgestellten Projekten, zwar im Inhalt umfassender, zugleich aber auch weiter entfernt von einer Übersetzung in sektorale Qualifikationsrahmen oder in konkrete, auf Personen bzw. Berufsrollen abzielende Qualifikationen. Geboten wird eine umfassende Zusammenstellung an relevanten Kompetenzen, auf die künftig bei der Definition von Berufsprofilen und Qualifikationen oder bei der Entwicklung von Fortbildungsangeboten und Personalentwicklungskonzepten Bezug genommen werden kann. Hinsichtlich der empirischen Basis musste Research voor Beleid aufgrund der zeitlichen Rahmenbedingungen des Projekts gewisse Einschränkungen hinnehmen und sich etwa bei den untersuchten Materialien auf eine verhältnismäßig geringe Zahl ausgesuchter Beispiele beschränken. Somit können trotz der umfassenden Anlage des Gesamtprojekts die Ergebnisse keine Repräsentativität, wohl aber, dank der Validierung in einer Anzahl Expertenworkshops, einen hohen Grad an Plausibilität beanspruchen. Mit dem Kompetenzkatalog von Research voor Beleid liegt somit ein bislang einmaliger länderübergreifender

Ergebnisse Research voor Beleid

Einen dritten Ansatz zur Bestimmung von (Kern-)Kompetenzen von Weiterbildner/inne/n bildet die Forschung, die das niederländische Institut Research voor Beleid im Auftrag der EU-Kommission durchgeführt und jüngst veröffentlicht hat (vgl. Research voor Beleid 2010). Mit Hilfe eines Expertenkonsortiums führte das

der Referenzrahmen für den gesamten Weiterbildungsbereich in Europa vor.

Fazit und Ausblick

Ein transnationaler sektoraler Qualifikationsrahmen stellt einen wesentlichen Schritt in Richtung einer Systematisierung von Professionalisierungsbemühungen des Weiterbildungspersonals in Europa dar. Er wäre ein Bezugspunkt für die Curriculumentwicklung, Personalentwicklung, Fortbildungsplanung und Kompetenzanerkennung. Sowohl formalisierte Aus- und Weiterbildungsangebote als auch außerhalb formalisierter Bildungsprozesse erworbene Kompetenzen könnten besser miteinander verglichen werden, und die Mobilität innerhalb Europas würde somit erhöht. Weitergehende Anwendungen eines SQR-WB könnten darin bestehen, den Zugang zu bestimmten Berufspositionen an das Vorhandensein bestimmter Qualifikationen zu knüpfen. Solche Zugangsbeschränkungen können durchaus kontrovers beurteilt werden. Ein SQR könnte solche Zugangsbeschränkungen zwar erleichtern, aber nicht unmittelbar hervorrufen. Vielmehr wären hierfür weitere Abstimmungs- und Entscheidungsprozesse unter den betroffenen Akteuren erforderlich. Bisher ist ein europäischer SQR für die Weiterbildung aber noch nicht in Sicht, wenngleich wichtige erste Schritte bereits geleistet sind. Die große Herausforderung, der sich das DIE stellen will, liegt in der Zusammenführung der einzelnen bereits entwickelten Mosaiksteine zu einem Gesamtbild. Um aufbauend auf existierenden europäischen Ansätzen zur Implementierung eines kompetenzbasierten deutschen SQR zu gelangen, wären insgesamt noch folgende Handlungsschritte zu leisten:

- Integration der unterschiedlichen bestehenden europäischen Ansätze in einen einheitlichen, alle Tätigkeitsfelder und Niveaus abdeckenden EQR-WB,
- Adaption in einen DQR-WB,
- Zuordnung bestehender Aus- und

Weiterbildungsangebote des Sektors Weiterbildung in den DQR-WB,

- Etablierung eines Validierungssystems zur Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen auf der Grundlage des DQR-WB.

Da die Entwicklung eines umfassenden europäischen SQR-WB nicht auf formalen Beschlüssen beruht, sondern lediglich eine Möglichkeit darstellt und zudem der Zeitrahmen dafür offen ist, sollte nicht auf ein abschließendes europäisches Ergebnis gewartet werden, um auf nationaler Ebene Optionen und Rahmungen für einen deutschen SQR-WB rechtzeitig zu diskutieren. Das DIE versteht es als seine Aufgabe, europäische Ansätze in den deutschen Professionalisierungsdiskurs zu transportieren und so einen Schritt in Richtung Entwicklung eines SQR-WB zu gehen. Gemeinsam mit Akteuren aus Weiterbildungspraxis, -politik und -wissenschaft stellt sich das DIE der Herausforderung, einen DQR-WB als Grundlage für weitere Professionalisierungsprozesse zu implementieren.

Literatur

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2010): Vorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010; www.deutscherqualifikationsrahmen.de

Dehnhostel, P./Neß, H./Overwien, B. (o. J.) [2009]: Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt a.M.: GEW

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, Schwerpunktthema EQF/DQR: H. 4/2008

Europäische Kommission (2005): Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen: Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Brüssel: 08.07.2005. SEK(2005) 957

Gnabs, D. (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld

Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld

Mania, E./Strauch, A. (2010): Personal in der Weiterbildung. In: DIE (Hg.): Trends in der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 75–93

Nuissl, E./Lattke, S./Pätzold, H. (2010): Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bielefeld

Research voor Beleid (2010): Key competences for adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals. Zoetermeer

Strauch, A./Jütten, S./Mania, E. (2009): Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Bielefeld

Strauch, A./Radtke, M./Lupou, R. (2010): Flexible Pathways Towards Professionalisation. Senior Adult Educators in Europe. Bielefeld

Abstract

Ein sektoraler Qualifikationsrahmen für die Weiterbildung kann zu einem einheitlichen Bezugspunkt der Weiterbildung werden. Mittlerweile existieren Projekte wie Flexi-Path, QF2TEACH oder die Studie »Key competences for adult learning professionals«, die sich als Puzzlestücke zu einem größeren Konzept zusammenführen ließen. Den Vorteil eines sektoralen Qualifikationsrahmens sehen die Autorinnen darin, dass ein SQR-WB näher am Weiterbildungssystem ist als allgemeine Qualifikationsrahmen.



Susanne Lattke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE. Dr. Anne Strauch leitet am DIE das Programm Professionalität.

strauch@die-bonn.de; lattke@die-bonn.de

WIE VIEL INTRANSPARENZ VERTRAGEN DIE EU-TRANSPARENZINSTRUMENTE?

Knut Diekmann

Als die Europäische Union vor mehr als zehn Jahren das programmatische Ziel aufrief, einen ‚europäischen Raum für lebenslanges Lernen‘ schaffen zu wollen, konnten politische Betrachter nur zustimmen. Denn wenn auch der europäische Binnenmarkt die grundlegende Freizügigkeit garantiert, so sorgen doch die völlig eigenständigen 27 mitgliedstaatlichen Bildungssysteme für äußerst effektive Grenzen, um eine Bewegung zwischen ihnen faktisch unmöglich zu machen. Vor allem die Arbeitsmarktakteure konnten sich mit der neuen Perspektive anfreunden, würde es doch auch größere Möglichkeiten für Betriebe und Arbeitnehmer gleichermaßen bedeuten. Die Bildungsakteure blieben seltsamerweise zunächst recht still – vielleicht aus der immanenten und gefühlten Sorge heraus um die eigene künftige Rolle.

Der Kopenhagen-Prozess für die berufliche Bildung wurde denn auch seit 2002 mit Verve vorangetrieben. Ähnlich seinem größeren Bruder, dem Bologna-Prozess auf hochschulischer Ebene, sollten neue Instrumente greifen, um eine größere Vergleichbarkeit herzustellen. Ob sie nun Übersetzungshilfen oder Transparenzinstrumente heißen, ob sie beim System oder bei Einzelpersonen ansetzen, ob sie Kompetenzen oder Qualifikationen in den Blick nehmen, stets geht es letztlich darum, die Lesbarkeit von Bildungs- und Tätigkeitsprofilen im innereuropäischen Ausland zu erhöhen.

Und die EU-Kommission entfachte ein wahres Feuerwerk an Vorschlägen: Zen-

traler Ankerpunkt in der Kampagne ist der Europäische Qualifikationsrahmen (EQF), bei dem es sich freilich eigentlich um einen Kompetenzrahmen handelt. In Deutschland führte das zu einem großen diskursiven Experiment über Jahre hinweg – der Endpunkt wird für 2012 erhofft.

Dann schlug die EU ein Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) vor. Den Status quo kennzeichnet jedoch ein verwirrender Diskussionsstand, der in Deutschland in den Strudel der Modularisierungsdebatte geraten ist. Neben diesen systemischen Konzertierungsversuchen hatte die EU bereits 2004 einen sog. einheitlichen Transparenzrahmen ins Leben gerufen, den Europass. Dieser ist personengebunden und dient als Nachweisinstrument vornehmlich für solche Personen, die einen Auslandsaufenthalt während ihrer Ausbildung ablegen.

»Feuerwerk an EU-Vorschlägen«

Was für Bildungsanstrengungen gut ist, muss für den Arbeitsmarkt nicht gut genug sein. Eine andere nicht für Bildung zuständige Generaldirektion der EU-Kommission rief parallel zum Engagement in der Bildung zum Abgleich von national definierten arbeitsmarktorientierten Tätigkeitsprofilen auf. ESCO allerdings steht erst ganz am Anfang.

Gleichzeitig provoziert das anstehende Jubiläum der Vollendung des Europäischen Binnenmarkts 2012 die EU-Kommission, die Lücken des Rege-

lungsparks zu schließen: Somit soll auch die Richtlinie zur Anerkennung von Berufsqualifikationen novelliert werden. Erstaunlich ist, dass die Novellierung dazu genutzt werden soll, das Grundprinzip der gegenseitigen Anerkennung durch eine Harmonisierungslösung im Kleinen zu ersetzen. Erstens soll eine Berufskarte eingeführt werden, die EU-weit den Zugang zu Tätigkeiten eröffnen soll; zweitens stellt die EU-Kommission die Autonomie der Mitgliedstaaten in Frage, reglementierte Berufe gesetzlich zu statuieren.

Schließlich hat die EU-Kommission – wieder durch eine andere Generaldirektion – noch eine Offensive bei der Normung angekündigt. Scheint auf den ersten Blick Normung nichts mit Bildung zu tun zu haben, so wird dies beim zweiten Blick umso klarer, soweit man normierte berufliche Tätigkeiten nennt. Denn schon jetzt werden in stark europäisierten Industrien, wie beispielsweise der zivilen Luftfahrt oder der Automobilherstellung, Tätigkeiten definiert und zertifiziert.

Die Vielfalt von Instrumenten, die von der EU-Kommission angestoßen werden, ist umso erstaunlicher, als der politische Interessierte weiß, dass die EU in nicht vergemeinschafteten Politikfeldern wie der Bildung einem Harmonisierungsverbot unterliegt. Umso beachtlicher ist, was die europäischen Administratoren über die Jahre geschafft haben. Denn sie mutieren zu den Motoren der Reform der Bildungssysteme, um die EU-Staaten auf die Vision der Wissensgesellschaft vorzubereiten. Selbst der geneigte Beobachter muss sich angesichts dieser Vielfalt bange Fragen stellen: Können die Instrumente alle in angemessener Zeit auch eingesetzt werden? Hat der Einsatz den gewünschten Mehrwert? Werden Wirtschaft und Arbeitsmarkt davon profitieren? Greifen die unterschiedlichen Instrumente ineinander – oder widersprechen oder doppeln sie sich vielleicht gar? Sind sie so einfach und evident, dass sie auch eine breitere

Akzeptanz entfalten können? Schließlich stellen sich jedoch in längerfristiger Perspektive noch ganz andere Fragen, wie die nach der Legitimation der EU-Planungen und der Rolle von mitgliedstaatlicher Bildungspolitik an sich.

Im Lauf der Entwicklungen scheint es nicht mehr erlaubt zu sein, Grundsatzfragen zu stellen. Viel zu sehr haben die beteiligten Akteure begonnen, sich in den Welten der Diskurse zu verfangen. Geradezu allergisch reagieren die Stakeholder auch, soweit Zwischenrufe formuliert werden. Dann ist davon die Rede, dass der Zug nicht mehr aufzuhalten sei, dass ein einziges Land sich nicht gegen die Mehrheit stemmen könne, dass man sogar nationale Forderungen durch EU-Entscheidungen umsetzen könnte usw. Es scheint zudem, als ob das europäische Image des Prozesses schon alleine der Reformdiskussion einen höheren Glanz und eine größere Glaubwürdigkeit verliehe. Als Beobachter gewinnt man das Gefühl, dass manche Bildungspolitiker froh darüber sind, die Provinzialität ihrer nationalen Diskussion verlassen zu dürfen.

»Europäisches Image verleiht höheren Glanz«

Bildungspolitik ist schon immer ein Politikfeld eigenen Gepräges gewesen: So zeugen die derzeitigen Länderdebatten davon, welche emotionale Kraft sie entfalten, ja auch Landtagswahlen entscheiden können. Schließlich geht es um das Wohl der Kinder, aber auch um die Zukunft aller. Daher ist die Überzeugung, dass die derzeitige Reformdiskussion zu einem guten Ende kommen würde, zu einem Glaubensgut geworden.

Doch lässt sich dies auch rechtfertigen? Es mehren sich die Zeichen, dass das Ziel der Schaffung von Transparenz möglicherweise in sein Gegenteil verkehrt wird. Denn allein schon die Anzahl von Ansätzen dürfte nicht dazu geeignet sein, bei einer Umsetzung

zu Übersichtlichkeit zu führen. Es ist zu fragen, ob ein Nebeneinander von Transparenzinstrumenten in der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik nicht zu einer Konkurrenz von Systemansätzen führt, die kaum miteinander verträglich sind.

Man stelle sich vor, dass die ESCO-Beschreibungen nicht mit den Einstufungen und der Beschreibung der EQF-Matrix kompatibel sind. Vor dem Hintergrund der *Bottom-up*-Philosophie verschärft sich dieses Problem noch, da jeder Mitgliedstaat angehalten sein wird, für seine eigene Ausgestaltung zu sorgen. Auch stellt sich die Frage, ob, wenn die Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) in einer nationalen Logik ausgefüllt werden, jene am Ende so vergleichbar sind, dass sie helfen. Die Frage würde sich beispielsweise stellen, wenn eine Qualifikation in einem Land auf einer Stufe verortet wird, in einem anderen allerdings auf einer anderen. Dazu kommt noch die Idee der sektoralen Qualifikationsrahmen (SQR), die für Wirtschaftsbereiche und Branchen eigene Matrices einfordert. Das Verhältnis der SQRs zu NQRs und EQF als Metarahmen ist ungeklärt.

Zudem provoziert der komplexe Charakter der durch die Instrumente geschaffenen Definitionen und Setzungen die Frage, ob die Praxis in Bildung und Arbeitsmarkt mit den zu schaffenden Instrumenten auch umgehen können wird. Und: Welche Bürokratiekosten werden auf uns zukommen, wenn alle Bildungs- und Tätigkeitsprofile definiert werden? Wie wird die Aktualisierung gewährleistet werden? Und müsste nicht auch endlich das spannungsreiche Verhältnis zwischen Kompetenz und Qualifikation gelöst werden? Und wie werden die unterschiedlichen Entwicklungsstände der Volkswirtschaften angemessen berücksichtigt werden können?

Widersprüche würden auch entstehen, wenn gesetzlich determinierte auf untergesetzlich definierte Lerneinheiten

und Abschlüsse stoßen würden, wie Qualifikationen, Lerneinheiten nach ECVET, Tätigkeitsprofile nach ESCO oder Normen. Zudem ist auch von der Praxis selbst zu entscheiden, ob eher ein individuelles Profil des Europasses oder ein Abgleich der Qualifikationen treffsicherer ist. Soweit es keine Rangordnung zwischen den Instrumenten gibt, lässt sich die Frage kaum beantworten. Und stoßen sich nicht auch die Ansätze der Harmonisierung (Normen, Berufskarte), der gegenseitigen Anerkennung (Richtlinie) und der komparativen Analyse (EQR, ECVET)? Der Ruf nach einer Gesamtsteuerung der derzeitigen Initiativen wird durch die wenigen Fragestellungen geradezu provoziert. Wenn es nicht gelingt, sie gemeinsam zu entwickeln, werden zwangsläufig konkurrierende Systeme entstehen.

Am Ende steht weiterhin die Frage: Schaffen die vielen Transparenzinstrumente wirklich das, wozu sie geschaffen werden, nämlich eine Transparenz im europäischen Raum für Lebenslanges Lernen? Man muss es bezweifeln.

Abstract

Der Zwischenruf stellt Qualifikationsrahmen in den Kontext von Strategien des europäischen Raums für Lebenslanges Lernen. Er fragt kritisch nach der Konsistenz von Initiativen, die in unterschiedlichen Politikfeldern unabhängig voneinander Transparenz von Tätigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen schaffen wollen.



Dr. Knut Diekmann beobachtet seit vielen Jahren die europäische Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik.

Kontakt: diekmann.knut@dihk.de

Metakognitive Strategien erhöhen
Erfolgsszuversicht beim Lernen

WIDER DEN TEUFELSKREIS DES MISSERFOLGS

Arnim Kaiser / Ruth Kaiser

Es wird viel darüber geschrieben, wie sich Lernen verbessern und Lernerfolg steigern lässt. Wir möchten hier die Kehrseite der Medaille betrachten und danach fragen, was Lernen behindert, was es unterminiert. Damit sind zwei Aspekte angesprochen, die beim Lerngeschehen mehr oder minder deutlich im ›Hinterkopf‹ des Lernenden gespeichert sind: Einmal die simple, aber höchst folgenreiche Tatsache, dass Lernanstrengungen leider auch in einem schlechten Ergebnis enden können, dass sie also statt des erhofften Erfolges Misserfolg nach sich ziehen. Und weiter die Wahrnehmung dieses Resultats durch die Betroffenen: Sie laufen Gefahr, ein solches Ergebnis aus einer fatalistischen Haltung heraus resignierend hinzunehmen, keinen Ansatzpunkt für eine Korrektur zu sehen und mit Blick auf den nächsten Lerneinsatz bereits im Vorfeld erneut Misserfolg zu antizipieren. Im Projekt KLASSIK ist empirisch erforscht worden, welche metakognitiven Strategien diesen Teufelskreis zu durchbrechen in der Lage sind.

Was hier zur Sprache gebracht wird, steht im Kontext genereller Sichtweisen, aus denen heraus sich Lernende das Ergebnis ihrer Anstrengungen erklären – ob sie nun im bereits erwähnten Misserfolg oder im Gegensatz dazu im Erfolg enden. Die Erklärungen des Einzelnen für seinen Erfolg oder Misserfolg werden in der Forschungsliteratur als *Attribuierungsmuster* bezeichnet. Wir thematisieren aus Platzgründen hier nur die *Misserfolgsattribuierung*, basierend auf dem gut belegten Wissen, dass sie fatale Auswirkungen auf den Lernenden und seine Leistungsbereitschaft haben kann. Misserfolgsattribuierung kann sich lernmindernd im Sinn einer fatalen *self-fulfilling prophecy* auswirken: Wer ohnehin meint, sein Lerneinsatz könne ja doch nur scheitern, der wird diesen

Effekt auch mit großer Wahrscheinlichkeit erfahren. Es entsteht ein *Teufelskreis* von Misserfolgserwartung und tatsächlich eintretendem Misserfolg, der seinerseits die bereits einmal wirksam gewordene Erwartung von Misserfolg nun noch weiter verfestigt.

»Werkzeuge für Erfolg«

Damit stellt sich die Frage, wie dieser Mechanismus zu durchbrechen ist. Erfolgreich sind nach unseren im Forschungsprojekt KLASSIK empirisch gut bestätigten Erfahrungen in erster Linie spezielle *didaktische und methodische Arrangements*, die Lernenden praktikable »Werkzeuge« an die Hand geben, gezielt am Zustandekommen von Erfolg zu arbeiten.

Das Projekt KLASSIK¹ ist im Rahmen der Altersforschung angesiedelt. Es verfolgt vorab die grundlagentheoretische Frage, ob Strategien und Techniken zur Optimierung von *Informationsverarbeitungskompetenz* im Alter zu steigern oder sogar neu erlernbar sind (vgl. Kaiser/Kaiser 2010). Viele Ergebnisse dieses Projekts sind in ihrer Aussagekraft allerdings nicht auf Ältere beschränkt, sondern als relevant für alle Lernenden anzusehen. Und aus dieser Perspektive auf alle erwachsenen Lerner ist dieser Beitrag verfasst.

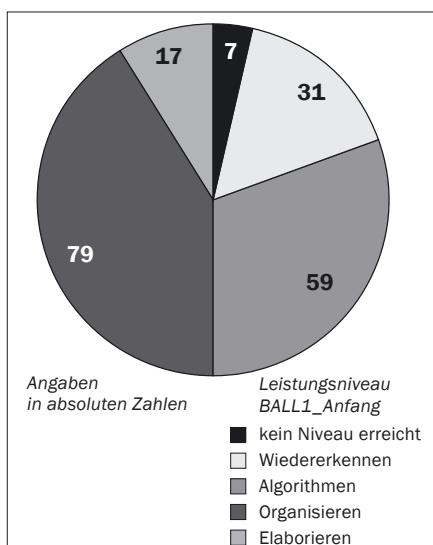
Die Informationen, die Teilnehmende an KLASSIK im Rahmen ihrer jeweiligen Kurse aufarbeiten, stehen in enger Nähe zu Situationen des Alltags (vgl. Marsiske/Margrett 2006, S. 316), um so ihre Relevanz für die Adressaten zu sichern. Es wurden aus einem möglichst umfassenden Spektrum alltagsnaher Problemlagen zu den jeweiligen Themen Aufgaben konstruiert. Dazu zählen solche zu Versicherungsfragen, Reisemängeln, zur Tagespolitik, zur Nutzung öffentlicher Verkehrssysteme, zu Gesundheitsfragen, Umweltproblemen, Energiesparmaßnahmen im Haushalt, Ernährungskonzepten. Jede Aufgabe ist in vier Fragen ausdifferenziert. Teilnehmende können sich über diese Viererstufung von sehr einfach bis sehr schwierig zu dem Leistungsniveau ›hocharbeiten‹, das ihren individuellen Möglichkeiten entspricht. Die breit gefächerten Informationen zum jeweiligen Thema sind Internet oder Printmedien entnommen und vom wissenschaftlichen Team den jeweiligen Anforderungsniveaus entsprechend aufbereitet, in der ersten Projektphase mit noch gut strukturiertem, eher knappem Materialangebot.²

Zwischen den eher einfachen Niveaus 1 und 2 und den deutlich komplexeren 3 und 4 erfolgt ein *struktureller Sprung*. Wir sind der Auffassung, dass für die kompetente Bewältigung problemhalter Alltagssituationen mindestens Niveau 3 erfordert ist. Niveau 1 und 2 haben nämlich noch eher instrumentellen Charakter. Sie stellen sicherlich unerlässliche, aber letztlich doch nur

rudimentäre Voraussetzungen für die Bearbeitung komplexerer Problemkonsellationen dar. In ihrer instrumentellen Funktion leisten sie lediglich Vorarbeit für die eigentliche Problemlösung auf Niveau 3 und 4. Dieser Sachverhalt wird in der Bewertung der Ergebnisse durch entsprechende Gewichtungen der Rohpunkte rechnerisch übersetzt.

Die Teilnehmenden sind mit den Aufgaben in Form des Performanztests BALL (s. Anm. 2) konfrontiert worden. Mit ihm lässt sich vergleichsweise objektiv feststellen, in welchem Maß, das heißt auf welchem Niveau jemand über Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung verfügt. Für die Eingangserhebung der ersten Erhebungsphase (BALL1_Anfang) sieht die Verteilung auf die vier Leistungsniveaus über alle Teilnehmende hinweg folgendermaßen aus:

Abb. 1: Verteilung der Teilnehmenden nach Leistungsniveaus über alle Aufgaben hinweg



Quelle: KLASSIK. Angaben in absoluten Zahlen (N= 193)

Nach Abschluss der Eingangserhebung beginnt jetzt die Arbeit in den Kursen nach dem Design, wie es für KLASSIK entworfen wurde:

Bei einem Teil der zu KLASSIK gehörenden Kurse, den Versuchsgruppen, wird die Arbeit am Kursthema eng ver-

zahnt mit einem metakognitiven Training (vgl. Schmidt/Ford 2003). Diese Teilnehmenden lernen, metakognitive Techniken, wie etwa Selbstbefragung, paarweises Problemlösen, Lerntagebuch, Portfolio (vgl. Pretz 2008; Kaiser/Kaiser 2006), gezielt und explizit bei der Bearbeitung problemhaltiger Kursthemen und Aufgaben einzusetzen. Metakognitive Techniken werden deshalb vermittelt, weil sie, theoretisch gut abgesichert, Zugriffe ermöglichen, die von zentraler Bedeutung und hoher Effizienz für die Optimierung der Problemlösefähigkeit eines Menschen sind. Die Teilnehmenden der übrigen Kurse, also die Vergleichsgruppen, erhalten kein Training dieser Art.

Über das metakognitive Training konnten sich die Teilnehmenden der Versuchsgruppe Lernzugriffe besonderer Qualität aneignen. Daher lautet die im Rahmen dieses Beitrags verfolgte spannende Frage:

Wie wirken sich ein metakognitives Training und die damit verbundene erhöhte Problemlösungskompetenz auf die Attribuierung von Misserfolg aus?

Diese Frage lässt sich im Rückgriff auf die Ergebnisse der jeweils nach dem Performanztest erfolgten schriftlichen Befragung FELEA (Fragebogen zur Erfassung lernrelevanter Einstellungen im Alter) beantworten.

Dabei ist zu beachten, wie Misserfolg grundsätzlich attribuiert wird: Zur Erklärung von Erfolg wie Misserfolg wendet man vorwiegend drei grundlegende Muster an. Entsprechend unserer Eingrenzung wählen wir die Beispiele hierzu mit Blick allein auf Misserfolgs erlebnisse:

- Beim ersten Grundmuster werden Resultate über zwei Varianten erklärt: entweder im Rückgriff auf über die Zeit stabile Faktoren, beispielsweise im Verweis darauf, für das betreffende Sachgebiet einfach nicht begabt zu sein. Oder aber man

führt instabil zu sehende Erklärungsfaktoren (vgl. Peterson/Seligman 1984) an, etwa heute zufälligerweise einen schlechten Tag zu haben, morgen sei man vermutlich wieder fit.

- Das zweite Muster verzweigt sich in die Fragen, ob die veranschlagten Wirkungsfaktoren zum einen in der Person des Handelnden oder aber zum andern in seiner Umgebung liegen. Im ersten Fall handelt es sich um *internale* (etwa Mangel an Anstrengung oder Begabung), im anderen um *externale Faktoren* (vgl. Heider 1958), wie die angespannte Atmosphäre in einem Kurs oder der zu hohe Schwierigkeitsgrad der gestellten Aufgaben.
- Das dritte Attribuierungsmuster thematisiert die Frage, ob man auf die für Erfolg/Misserfolg veranschlagten Faktoren Einfluss nehmen, sie kontrollieren kann. Man spricht deshalb vom *locus of control* (vgl. Rotter 1954; Rotter 1966). Macht ein Lernernder mangelnde eigene Anstrengung für seinen Misserfolg verantwortlich, also eine instabil-internale Ursache, kann er selbst intervenieren, indem er Lernanforderungen beim nächsten Mal konzentrierter und einsatzbereiter angeht. Gegen einen zu hohen Schwierigkeitsgrad von Testanforderungen (instabil-externale Ursache) dagegen kann er im Allgemeinen nichts unternehmen.

Zurück zu KLASSIK: Zunächst wurde geprüft, ob bereits vor Beginn der Arbeit in den Kursen Unterschiede zwischen beiden Gruppen – der Versuchs- und der Vergleichsgruppe – bestanden. Das Ergebnis ist negativ, beide Gruppen unterscheiden sich bei keinem der Items, die Gründe für Misserfolg ansprechen. Alle Mittelwertunterschiede sind nicht signifikant.

Nach Einbezug metakognitiver Techniken in die Kursarbeit der Versuchsgruppen – dies im Gegensatz zur Arbeit in den Vergleichsgruppen – zeigt sich am Ende der Kurse folgendes Bild (s. Tab. 1): Im Gegensatz

Tab. 1: Misserfolgsattribuierung von Versuchs- und Vergleichsgruppe

Ich habe keinen Lernerfolg,	Kursgruppen	N	Mittelwert	Standardabweichung	Effektstärke
... weil die Kursleitung nicht gut erklärt hat	Versuchsgruppe	94	2,77	1,338	0,5
	Vergleichsgruppe	72	3,29	.834	
... weil nicht genug anschauliche Medien/Methoden eingesetzt wurden	Versuchsgruppe	94	2,83	1,223	0,4
	Vergleichsgruppe	70	3,24	.822	
... weil ich nicht wusste, wie ich meine Lernschritte am besten einteile	Versuchsgruppe	94	2,47	1,281	0,6
	Vergleichsgruppe	71	3,02	.781	
... weil ich abgelenkt war	Versuchsgruppe	94	2,74	1,409	0,4
	Vergleichsgruppe	72	3,23	1,036	

Quelle: KLASSIK, Enderhebung. Alle Mittelwerte unterscheiden sich signifikant. Die Antwortskala reicht von 0 = stimme überhaupt nicht zu bis 5 = stimme voll und ganz zu

zur Anfangssituation, in der sich beide Kursgruppen in der Attribuierung von Misserfolg nicht unterschieden, ergibt sich jetzt eine deutlich andere Sachlage. Das Adjektiv deutlich heißt hier: Die Unterschiede sind erstens *signifikant* und zweitens hinreichend *kräftig*. Letzteres lässt sich über die Effektstärke ermessen: Mit Blick darauf zeigt sich, dass die markantesten Unterschiede bei dem Item bestehen, das als Ursache für Misserfolg die Unfähigkeit anspricht, den Lernprozess effektiv zu strukturieren. Während der Wert der Versuchsgruppe mit $M = 2,47$ im ablehnenden Bereich liegt, misst die Vergleichsgruppe dieser Ursache hohe Relevanz zu ($M = 3,02$; Effektstärke = 0,6, d.i. recht stark).

Aus diesen Befunden lässt sich ein erstes Zwischenergebnis ableiten: Die Vermittlung metakognitiver Techniken in der Versuchsgruppe hat dort die Bedeutung der in der Befragung genannten Gründe für Misserfolg deutlich herabgesetzt. Man kann oder muss sogar diesen Sachverhalt damit erklären, dass diese Teilnehmenden die jetzt beherrschten Techniken als wirkungsvolle Instrumente zur Problemlösung erkannt und gehandhabt haben.

Außer der Differenz zwischen den Teilnehmenden mit und ohne Training interessiert unter der hier verfolgten Perspektive auch die Frage, ob Leistungsunterschiede generell Auswirkungen auf die Attribuierungsmuster haben. Daher sind die Gegebenheiten

auch aus einem Blickwinkel zu betrachten, bei dem man innerhalb von Versuchs- und Vergleichsgruppe jeweils diejenigen mit *schwächerer Leistung* im Performanztest den *Leistungsstärkeren* gegenüberstellt.

Innerhalb der Vergleichsgruppe, in der nicht metakognitiv orientiert gearbeitet wurde, sind die Gegebenheiten unverändert geblieben. Ein Vergleich der beiden Leistungsgruppen (Niveau 1 und 2 versus Niveau 3 und 4) zeigt keinerlei signifikante Differenzen. Welcher Art die zwischenzeitlich in den Kursen der Vergleichsgruppe abgelaufenen Lernprozesse auch gewesen sein mögen: Sie haben auf die Einschätzung dieser Teilnehmenden zur Erklärung ihrer Minderleistung offensichtlich keinen Einfluss genommen.

Im Gegensatz zu diesem Ergebnis treten in der Versuchsgruppe sehr wohl Differenzen zutage (s. Tab. 2). Dieser Befund lässt sich folgendermaßen interpretieren:

Aus der Arbeit mit metakognitiven Techniken resultiert ein hohes Maß an Reflexion beispielsweise über die

eigenen Lernzugriffe, über individuelle Lerneigenheiten und über das eigene Repertoire an Strategien samt ihrer jeweilige Passung zum Aufgabentyp. Die Leistungsstärkeren haben diese Reflexionsprozesse zu einer Sicht verdichtet, die ihnen die metakognitiven Techniken als geeignete Instrumente zur erfolgreichen Problembewältigung erscheinen lässt.

Bei den Leistungsschwächeren hat dieser Mechanismus offensichtlich noch nicht in gleichem Umfang gegriffen – aber hier gibt es eine gewichtige Ausnahme: Auch bei ihnen hat die metakognitiv gestützte Arbeit dazu geführt, sich kompetenter zu fühlen im strukturierenden Zugriff auf Lernprozesse. Daher spielt gleichermaßen für sie wie für die Leistungsstärkeren die im entsprechenden Item aufgeworfene Frage nach eventuellen Unsicherheiten bei Lernzugriffen kaum noch eine Rolle bei der Suche nach Gründen für Misserfolg.

Und exakt mit diesem Item ist Metakognition in ihrem Kern angesprochen. Lernen zu strukturieren heißt, es effizient planen, steuern und kontrollieren zu können. Die Leistungsschwächeren sind am Ende der Kurse aufgrund der intensiven Arbeit mit metakognitiven Techniken offensichtlich ebenso wie die Leistungsstärkeren davon überzeugt, jetzt über diese Fähigkeit zu verfügen. Diese grundlegende Annahme lässt die Unterschiede bei den übrigen Items umso plausibler erscheinen: Wenn trotz einer sich selbst attestierten Fähigkeit das Endergebnis im Performanztest weniger gut als vielleicht erhofft ausfällt, dann kann das am ehesten über

Tab. 2: Vergleich der Leistungsgruppen am Ende der Kursarbeit

Ich habe keinen Lernerfolg,	Leistungsgruppe	Mittelwert	Effektstärke
... wenn kein Talent dafür vorhanden ist	Niveau 1/2	3,3	0,7
	Niveau 3/4	2,4	
... wenn die Umstände ungünstig sind/ich Pech habe	Niveau 1/2	3,1	0,7
	Niveau 3/4	2,2	
... wenn Anforderungen zu hoch sind	Niveau 1/2	4,1	1,0
	Niveau 3/4	3,0	
... weil ich nicht wusste, wie ich mein Lernen am besten einteile	Niveau 1/2	1,8	Der Unterschied in den Mittelwerten ist nicht signifikant
	Niveau 3/4	2,3	

Quelle: KLASSIK

nicht kontrollierbare Ursachen erklärt werden.

»Zuwachs an Problemlösekompetenz«

Die Teilnehmenden der Versuchsgruppe verfügen über die eben angesprochene gestiegene Fähigkeit zur Strukturierung des Lernprozesses nicht nur ihrer subjektiven Einschätzung nach, sondern beherrschen sie offensichtlich auch objektiv. Nur so ist das höchst bemerkenswerte Ergebnis der ersten Phase zu deuten: Allein die Versuchsgruppe hat im Endtest den entscheidenden Sprung von Niveau 2 auf Niveau 3 geschafft, während die Vergleichsgruppe auf Niveau 2 verbleibt. Die metakognitiv angelegten Lernprozesse in dieser Gruppe haben somit zu einem qualitativen Zuwachs an Problemlösekompetenz geführt.

Fazit: Die Beherrschung metakognitiver Techniken hat offensichtlich in der Versuchsgruppe Handlungssicherheit in der Konfrontation mit Problemen erzeugt. Die Verfügung über diese Techniken wird also als eine gewinnbringende *Coping-Strategie* angesehen. Solche Bewältigungsstrategien schaffen Vertrauen in die eigene Fähigkeit, mit entsprechenden problemhaltigen Situationen erfolgreich umgehen zu können. Und das mindert offensichtlich generell die Antizipation von Misserfolg. Dieses Ergebnis darf nicht auf die Versuchsgruppe von KLASSIK beschränkt bleiben. Vielmehr sollte jeder Lernende in der Weiterbildung die Chance erhalten, sich lernoptimierende und Erfolgzuversicht erzeugende metakognitive Techniken anzueignen.

Anmerkungen

- 1 KLASSIK (Förderung kognitiver Leistungsfähigkeit im Alter zur Sicherung und Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz) läuft von 2008 bis 2011, ist vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) Bonn getragen. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung erfolgt durch ein Team unter Leitung von Prof. Arnim Kaiser, Universität der Bundeswehr München.
- 2 Die Aufgaben in der ersten Erhebungsphase sind im Blick auf die zu verarbeitende Informationsmenge übersichtlich gehalten. Die zweite, noch laufende Erhebungsphase ist dagegen bewusst auf den Schwerpunkt Informationsfülle ausgerichtet und konfrontiert die Teilnehmenden mit zahlreichen und deutlich weniger strukturierten Materialien. Weitere Informationen und ausgewählte Aufgaben zum Performancestest BALL (**Bearbeitung problemhalter Aufgaben aus dem Alltag**) finden sich auch unter www.unibw.de/paed/personen/kaiser.

Literatur

- Dünser, Ch. (2004): Eine empirische Überprüfung der Weiner'schen Theorie der Attribution. Innsbruck (Hochschulschriften)
- Heider, F. (1958): The Psychology of Interpersonal Relationships. New York
- Kaiser, A./Kaiser, R. (2010): Probleme besser lösen. Metakognitives Training und Leistung im Alter. In: Weiterbildung, H. 4, S. 8–11
- Kaiser, R/Kaiser, A. (2006): Denken trainieren – Lernen optimieren. 2. Aufl. Augsburg
- Marsiske, M./Margrett, J. A. (2006): Everyday Problem Solving and Decision Making. In: Birren, J. E./Schaie, K. W. (Hg.): Handbook of the Psychology of Aging. 6th ed. Burlington, S. 315–342
- McCrindle, A. R./Christensen, C. A. (1995): The Impact of Learning Journals on Metacognitive and Cognitive Processes and Learning Performance. In: Learning and Instruction, S. 167–185
- Peterson, C./Seligman, M. E. P. (1984): Causal Explanations as a Risk Factor for Depression: Theory and Evidence. In: Psychological Review, S. 347–374
- Pretz, J. E. (2008): Intuition Versus Analysis: Strategy and experience in complex everyday problem solving. In: Memory and Cognition, H. 3, S. 554–566
- Rotter, J.B. (1954): Social Learning and Clinical Psychology. Englewood Cliffs (NJ)

Rotter, J.B. (1966): Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement. In: Psychological Monographs, Jg. 80, H. 609 (whole issue)

Schmidt, A. M./Ford, J. K. (2003): Learning Within a Learner Control Training Environment: The interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. In: Personnel Psychology, S. 405–429

Weiner, B. (1974): Achievement Motivation and Attribution Theory. Morristown (NJ)

Abstract

Der Beitrag aus dem BMBF geförderten Projekt KLASSIK untersucht, ob die Vermittlung metakognitiver Techniken das Vertrauen in den eigenen Lernzugriff wirksam steigern kann und so einen Beitrag dazu leistet, dass der Teufelskreis von Misserfolgserwartung und Misserfolg beim Lernen (hier: älterer Erwachsener in alltagsnahen Problemlösesettings) durchbrochen werden kann. Die empirische Erhebung zeigt, dass durch Werkzeuge wie Selbstbefragung, paarweises Problemlösen, Lernstagebuch oder Portfolio Misserfolgsattribuierungen verringert werden können und ein qualitativer Lernzuwachs erfolgt. Leistungsschwächeren sind am Ende der Testkurse ebenso wie Leistungsstärkeren davon überzeugt, kompetent mit Lernprozessen umgehen zu können.



Univ.-Prof. Dr. Arnim Kaiser, Universität der Bundeswehr München, leitet das Projekt KLASSIK.

Ruth Kaiser, freie Wissenschaftsautorin und Lehrbeauftragte an der Universität Trier, ist stellvertretende Leiterin von KLASSIK.

ar.kaiser@t-online.de

English Summaries

Sandra Bohlinger: **Educational Training Frameworks as a Global Phenomenon. A summary of their history and system**

(pp. 29–32)

Educational training frameworks have been implemented throughout the entire world since the 1980s in reaction to educational training policy exigencies and the need for economic reforms. This article makes systematic distinctions between educational training frameworks and describes specific national forms.

By the same token, it is evident that the systematic inclusion of general, vocational and university educational training has been sought more or less throughout the world in order to make it possible for as broad social strata as possible to have access to lifelong learning.

Sandra Fuchs: **DQR: Opportunity or Risk? Results of a survey of experts at adult education centres**

(pp. 33–34)

This article reports on expert assessments of the opportunities and risks of the current DQR process from the perspective of adult education centres. The seven experts from Germany and Austria who were surveyed in the EU Transfer Project critically analyse above all the focus on formal learning. The change in orientational perspective towards towards learning results can offer an impetus for programme planning, but also requires new skills and abilities on the part of further educational staff.

Constanze Gruschinski/Silja Kirsch: **The Model Project »Lower Saxony Open School of Higher Learning«. Use of existing educational resources in the context of lifelong learning**

(pp. 35–38)

In the future it should be possible for educationally qualified applicants to be able to attend a university without university-entrance certificates acquired in a secondary school. This is meant to help ease the looming shortage of skilled labour in Germany. Facilities in the area of adult education are also to help facilitate the transition to a school of higher learning. The authors of this article report on a promising approach along these lines – the Lower Saxony model project »Open University«. The project aims at a skills-oriented educational system which takes into account existing skills and not solely the exclusive educational biography of future students.

Susanne Lattke/Anne Strauch: **A Sectoral Continuing Education Framework for Continuing Education**

(pp. 39–42)

A sectoral educational training framework for continuing education can become a uniform reference point for continuing education. Projects such as Flexi-Path, QF2TEACH or the study »Key competences for adult learning professionals« fit together like pieces of a puzzle to form a larger strategy. The authors view the advantages of a sectoral educational training framework to be found in the fact that an SCEF-CE is closer to the continuing education system than general educational training frameworks are.

Knut Diekmann: **How much Transparency can EU Transparency Instruments bear?**

(pp. 43–44)

Educational training frameworks constitute an intervention in the context of strategies of the European Space for Lifelong Learning. It poses critical questions regarding the consistency of initiatives seeking to create transparency of activities, skills and qualifications in different fields of policy independently of one another.

Arnim Kaiser/Ruth Kaiser: **Against the Vicious Cycle of Failure: Metacognitive strategies boost optimistic expectations in learning**

(pp. 45–48)

This article, which emanates from the KLASSIC project funded by the Federal German Ministry for Education and Research, explores whether the conveyance of metacognitive techniques effectively boost confidence in one's own learning effort, thus helping escape the vicious cycle of expectations of failure and failure itself (in this case: older adults in everyday settings void of problems). The empirical study shows that tools such as self-surveys, paired problem-solving, learning diaries or portfolios can reduce attribution of the causes of failures and bring about a qualitative improvement in learning. Lower performers as well as high performers are convinced that they can deal with learning processes in an efficient way at the end of test courses.

Vier Fragen an Arne Carlsen

Seit Juni ist Prof. Arne Carlsen Direktor des UNESCO Instituts für Lebenslanges Lernen (UIL) in Hamburg. Im Mai wurde er auch in den Wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) berufen. Als Gastprofessor am DIE und an der Universität Duisburg-Essen hielt er bei seinem Antrittsbesuch im DIE einen Vortrag zur internationalen Weiterbildungspolitik. Dr. Marion Steinbach stellte ihm vier Fragen für DIE:

DIE: Vor einigen Jahren waren Sie Gastwissenschaftler am DIE. Welche Unterschiede sehen Sie zwischen dem DIE damals und heute?

Carlsen: Ich kenne das DIE bereits seit 1994, als es noch die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) war. Die Aufgabenbereiche haben sich gewandelt. Erfüllte es früher primär die Bedürfnisse der Volkshochschulen, schließt es jetzt den gesamten Bereich der Weiterbildung ein. Und war das DIE vor 15 Jahren eher eine auf nationale Bedürfnisse ausgerichtete Organisation, ist es inzwischen auch international in die Bildungspolitik involviert.

DIE: Welches sind die Gründe für die internationale Ausrichtung des Studiums der Weiterbildung?

Carlsen: Heutzutage spiegeln sich sowohl gesellschaftliche als auch ökonomische Themen in der Weiterbildung wider. Der nationale Aufgabenbereich hat sich verändert – Analphabetismus, Bildung von Migranten und ethnischen Minderheiten erfordern erhöhte Aufmerksamkeit. Außerdem führt der internationale Austausch im Bereich der Hochschulbildung und der weiterführenden Berufsbildung zur Internationalisierung des Weiterbildungssystems.

DIE: Was werden Ihre Hauptaufgaben als neuer Direktor des UIL sein?

Carlsen: Das Institut legt die Priorität auf die Alphabetisierung, v.a. in Afrika.

Meine Hauptaufgabe wird darin bestehen, in den 193 Mitgliedstaaten der UNESCO die Fürsprache des UIL für Lebenslanges Lernen zu stärken, die Forschungsbasis für politische Beratung zu stärken sowie einzelne Länder zu unterstützen und zu stärken. Ich wünsche mir, dass das UIL in allen Regionen der Welt eine führende Rolle in der Förderung des Lebenslangen Lernens für alle einnimmt, basierend auf humanistischen Werten.

DIE: Welche Möglichkeiten einer Zusammenarbeit zwischen UIL und DIE sehen Sie?

Carlsen: Auf Grund des wachsenden Bedarfs an evidenzbasierter politischer Beratung erlangen Forschungsergebnisse zunehmendes Gewicht für das UIL. Deshalb begrüßen wir eine Zusammenarbeit mit dem DIE, das im Bereich der angewandten Forschung in eines der stärksten Netzwerke Europas eingebunden ist und Forschung und Praxis miteinander verbindet. Auch von einer Zusammenarbeit im Bereich der Alphabetisierung könnten beide Seiten profitieren. Da Deutschland das Gastgeberland für das UIL ist, möchte es auch hier für die nationalen Prioritäten von Nutzen sein. Und wir möchten die Verbindung zur DIE-Bibliothek verstärken: Gemeinsam repräsentieren wir ein sehr starkes Bibliotheksnetzwerk im Bereich der Erwachsenenbildung und des Lebenslangen Lernens.

Unser nächster THEMENSCHWERPUNKT:

Heft 4/2011 (erscheint Oktober 2011): **Stiefkind Fachdidaktik**

Fachdidaktik wird in der Erwachsenenbildung systematisch unterschätzt. Dabei ist sie von zentraler Bedeutung für das Gelingen guter Lehre. Wir zeigen dies an didaktischen Innovationen aus Feldern wie Politikdidaktik, Technikdidaktik oder Sprachendidaktik.

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

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte 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 Nuissl von Rein (DIE/EN)

Redaktion:

Redaktionssleitung: Dr. Peter Brandt (DIE/PB); Mitarbeiter: Dr. Thomas Vollmer (DIE/TV); Redaktionsassistenz: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Externe Mitarbeit: Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 37,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 31,- (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, Siegurger 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 e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12–14, 53175 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: wbv.de

Best.-Nr.: 15/1071, ISSN 0945-3164

© 2011 DIE

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



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

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 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.