



Validierung

Lehrkultur

Die Organisation als Kontext didaktischen Handelns

Die Studie zeigt, dass die Lehrpraxis von Bildungseinrichtungen nicht nur durch individuelle Vorstellungen von einzelnen Lehrenden bestimmt wird, sondern Kulturen des Lehrens kollektiv in Organisationen geprägt werden.



Julia Franz

Kulturen des Lehrens

**Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen
in Organisationen Allgemeiner Erwachsenen-
bildung**

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

2016, 272 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5746-0

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Peter Brandt
(Redaktionsleiter)

ANERKENNUNG

»Anerkennung« ist ein schillernder Begriff. In den Fachdiskursen der Erwachsenenbildung ist er in den letzten Jahren überwiegend im Zusammenhang mit Kompetenzen gebräuchlich. Da geht es um Verfahren, Instrumente, Techniken, Berechtigungen. Mein Eindruck ist, dass sich der Begriff »Anerkennung« dabei etwas abnutzt und die Strahlkraft zu verlieren scheint, die ihm innewohnt.

In (sozial-)philosophischen, theologischen und psychologischen Diskursen schwingen die tiefen Frequenzbereiche der »Anerkennung« hörbarer. Hier wird der Mensch durch Anerkennung erst zu einem liebesfähigen, glückbegabten, lernfreudigen, ja (menschen)würdigen Wesen. Das spiegelt sich auch in den Entwürfen einer »Pädagogik der Anerkennung«. Dort erfahren wir, wie erwachsenenpädagogisches Handeln seinen Beitrag zu einer Kultur der Anerkennung leisten kann – etwa wenn in Kursen und Veranstaltungen ein wertschätzender Umgang praktiziert wird, der bei Teilnehmenden Ressourcen mobilisiert und so Entwicklungsmöglichkeiten unterstützt. Sehr anschaulich macht Wolfgang Müller-Commichau eine solche Praxis in einem kleinen »Lehrstück« (Müller Commichau 2014). Entscheidend ist hier, dass jede Person unabhängig von ihrem So-Sein in ihrem bloßen Da-Sein Anerkennung erfährt. Im Anschluss an Martin Buber heißt es dort: »Das Du ist anerkennenswert [...] auch ohne ein Wissen von seinen Verwendbarkeiten« (ebd., S. 54).

Was haben diese Überlegungen mit dem vor Ihnen liegenden Heft zu tun, das den Titel »Validierung von Kompetenzen als Aufgabe der Erwachsenenbildung« trägt? Das abgehakte Kästchen auf dem Cover hat Ihnen schon den Weg gewiesen zum eher technischen Charakter einer Kompetenzvalidierung. Geht es doch wieder nur um die spröde, formale Seite von Anerkennung, um die »Verwendbarkeiten«, um im Sprachspiel von Müller-Commichau zu bleiben? Dieser Eindruck täuscht.

Erstens gelingt es uns in diesem Heft, pädagogische Anerkennungstheorien und Fragen der Kompetenzvalidierung miteinander zu verschränken. Ort-fried Schöffter und Hildegard Schicke gebührt großer Dank, dass sie diese herausfordernde Aufgabe angenommen haben (vgl. den Beitrag S. 26–30).

Zweitens wäre es fatal, das Anerkennungsthema auf Fragen des guten Umgangs zu reduzieren. Gerade auf der formalen und rechtlichen Seite sind Voraussetzungen für gesellschaftliche Anerkennung zu schaffen. Das wussten auch schon Hegel und Honneth, die im Fehlen der sozialen Anerkennung im Großen nichts weniger als die Ursache für Kriege und Revolten sahen und sehen. Wenn seitens der Bildungspolitik eine Kompetenzvalidierung für alle durchgesetzt würde (vgl. das Gespräch zur New Skills Agenda auf den S. 20–23), könnte dies ganz erhebliche ermutigende und stärkende Effekte haben.

Eine Erwachsenenbildung, die durch die Anerkennung von Kompetenzen Verwendbarkeiten der Individuen erschließt, verschreibt sich keineswegs zwangsläufig utilitaristischen Logiken. Indem sie es zum Prinzip erklärt, *allen* Menschen eine Chance zur Kompetenzanerkennung zu bieten, hat sie einen wichtigen Unterschied gemacht. Sie erklärt das Du für anerkennenswert, bevor sie weiß, was und wie viel an Kompetenzen tatsächlich vorhanden ist.

Vielleicht können Sie, liebe Leserinnen und Leser, auf ihre je eigene Art an einer Anerkennungskultur mitwirken!

Literatur

Müller-Commichau, W. (2014). *Anerkennung in der Pädagogik. Ein Lehrstück*. Baltmannsweiler: Schneider.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Grundlagenwerk

Klaus-Peter Hufer, Dirk Lange (Hrsg.)

Handbuch politische Erwachsenenbildung

Politische Erwachsenenbildung ist nicht gleichzusetzen mit schulischer politischer Bildung und außerschulischer politischer Jugendbildung. Pädagoginnen und Pädagogen treffen auf ganz unterschiedliche organisatorische und strukturelle Voraussetzungen.

Bei aller Unterschiedlichkeit gibt es jedoch einen klar definierbaren Kern, der alle in diesen Bereichen Tätigen miteinander verbindet. Höchste Zeit also für ein Handbuch, dass das Wissen um Grundlagen, Rahmenbedingungen, Themen, Ansätze, Akteure, Lehren und Lernen für alle, die in der politischen Erwachsenenbildung arbeiten, bündelt und zugänglich macht.

ISBN 978-3-89974943-4 , 368 S., € 39,80



Mit Beiträgen von

Björn Allmendinger, Heino Apel, Markus W. Behne,
Ina Bielenberg, Patrick Bredl, Paul Ciupke, Andreas Eis,
Peter Faulstich, Siegfried Frech, Hakan Gürses, Lothar Harles,
Inken Heldt, Gudrun Hentges, Detlef Horster, Klaus-Peter Hufer,
Jens Korfkamp, Dirk Lange, Paul Mecheril, Waltraud Meints-
Stender, Andreas Michelbrink, Oskar Negt, Tonio Oeftering,
Bernd Overwien, Norbert Reichling, David Salomon, Falk
Scheidig, Albert Scherr, Johannes Schillo, Horst Siebert,
Noelia P. Streicher, Kai Venohr, Benedikt Widmaier, Iris Witt,
Christine Zeuner

www.wochenschau-verlag.de



[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

MAGAZIN

Szene	6
Service	13
DIE	16

Gina Ebner, Heidemarie Stuhler,
Dr. Norbert Lurz, Dr. Knut Diekmann,
Hans Ulrich Nordhaus, Dr. Martin Noack
im Gespräch mit Dr. Peter Brandt

Zum Themenschwerpunkt**»Validierung von Kompetenzen
als Aufgabe der Erwachsenen-
bildung«:**

*Die Validierung non-formal und
informell erworbener Kompetenzen
ist schon lange Gegenstand einer
Debatte, die stark von Impulsen
europäischer Akteure lebt und in
Deutschland besonders in der beruf-
lichen Bildung aufgegriffen wurde.
Das Heft fragt, ob und inwiefern
Kompetenzvalidierung ein Thema
der Erwachsenenbildung sein sollte.
Wenn die Anerkennung von Kom-
petenzen als Empowerment erfolgt,
können von Validierung auch und
gerade Geflüchtete profitieren.*

FORUM

Mehr Infrastruktur für OER
Machbarkeitsstudie zu Open
Educational Resources
Doris Hirschmann

3 VORSÄTZE

THEMA

18 Stichwort »Validierung«
Tim Scholze20 »Besser das Wort ›Garantie‹ vermeiden«
Bildungspolitisches Gespräch zur »New Skills
Agenda« und ihren Implikationen für die
Erwachsenenbildung23 Validierung in Europa
Politische Ursprünge, aktuelle Heraus-
forderungen und Zukunftsszenarien
Georgios K. Zarifis26 Anerkennung als Grundlage der Validierung
Reflexionen im Anschluss an eine
»Pädagogik der Anerkennung«
Ortfried Schächter/Hildegard Schicke31 Validierung als Thema der Erwachsenenbildung?
Anerkennung von Kompetenzen als Weg
zur Teilhabe
Andrea Hoffmeier34 Was wir haben und was wir brauchen
Kompetenzanerkennung bei Flüchtlingen
Esther Winther/Goran Jordanoski37 Testfall Erwachsenenbildner
Perspektiven einer web-basierten Validierung
Tim Scholze/Carmen Biel

40 Dokument

42 International

44 Praxisumschau

47 Den Berufseinstieg fördern
Eckpunktepapier zur Anerkennung
non-formal und informell erworbener
Kompetenzen junger Menschen
Andrea Pingel/Walter Würfel

*Wie werden wir uns erinnern?
Die Erinnerungskultur der
Erwachsenenbildung beleuch-
tete eine Tagung am DIE. Mehr
dazu auf S. 16.*



*Spielend lernen? Wobei
erwerbe ich überhaupt Kompe-
tenzen? Welche Kompetenzen
helfen wann weiter – und wie
kann ich sie nachweisen?
Denkanstöße in Wort und Bild
in den »Blickpunkten«.*

53 SUMMARIES

54 NACHWÖRTER

Ethik, Autonomie und Sakralität

Verabschiedung von Andreas Seiverth als Bundesgeschäftsführer der DEAE

Über 25 Jahre hat Andreas Seiverth als Bundesgeschäftsführer die Arbeit der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) geprägt. Am 20. Mai ist er im Rahmen einer Fachtagung und Feierstunde aus dem Amt verabschiedet worden. In – wie er selbst formulierte – »ungewohnt ökumenischer Offenheit« hat sich Seiverth dafür das katholische Frankfurter »Haus am Dom« als Tagungsort ausgesucht. Eine Schar geladener Gäste hatte das Vergnügen, einer besonderen Spurensuche beizuwohnen – einer zentrifugalen Bewegung von fachlichen Polen hin zur Person des Verabschiedeten. Die Ausgangspunkte dieser Bewegung waren markiert durch drei Vorträge, die sich den Aspekten Ethik, Autonomie und Sakralität widmeten. Das Trio erwies sich als nur locker verbunden; auch die anschließende Podiumsdiskussion mit den Beitragenden brachte wenig inneren Zusammenhang – außer

der Offenbarung, dass es hier um die immerwährenden Bezugspunkte eines Vierteljahrhunderts Seiverth'schen Arbeitens und Denkens ging.

Prof. Josef Schrader (DIE/Tübingen) provozierte den »Anwalt des Menschen« in Seiverth mit Thesen zu einer Professionsethik der Erwachsenenbildung, die auf den Ethiken der Religionen beruhen, nicht aber durch sie allein hergestellt werden könnte. Er rückte damit Fragen der Professionalität und Professionalisierung in den Mittelpunkt, die Seiverth in den letzten Jahren nie Ruhe gelassen hatten.

Prof. Wiltrud Gieseke (Humboldt-Universität zu Berlin) kreiste um das Thema »Autonomie der Erwachsenenbildung« und entwickelte unter Rekurs auf Habitus und Emotion eine Vorstellung von Autonomie, die nicht in Selbstbehauptung aufgeht, sondern in Beziehung – ein Motiv, das sowohl für Individuen wie für Organisationen in der Erwachsenen-

bildung hilfreich sein kann. Für Seiverth dürfte sich darin eine Auslegung seiner langjährigen Aushandlungsprozesse über die Autonomie evangelischer Erwachsenenbildung innerhalb der evangelischen Kirche und der staatlichen Förderung gefunden haben.

Prof. Hans Joas (emer. Sozialphilosoph und Religionssoziologe, ebenfalls Humboldt-Universität) lieferte Einblicke in sein aktuell entstehendes Buch über »Die Macht des Heiligen«. Das Buch widmet sich Erscheinungsweisen von Sakralität als einem Gegenstand, soweit er ohne theologische Prämissen untersucht werden kann. Dabei arbeitet er sich insbesondere an der sog. Säkularisierungsthese ab, die besagt, dass »Entzauberung« im Weber'schen Sinne v. a. im Zuge von Modernisierungsprozessen stattfindet. Der Bezug zur Erwachsenenbildung blieb dabei undeutlich und indirekt. Für Seiverth aber war damit ein dritter Fixpunkt seines Denkens adressiert: die Modernisierung.

Bestens zusammengebunden wurden Andreas Seiverths Theoriebezüge etwas später am Nachmittag in der Laudatio durch Hans-Gerhard Klatt. Sie eröffnete einen langen Reigen unterhaltsamer Würdigungen, nicht zuletzt durch Seiverths Familie. Dem scheidenden Bundesgeschäftsführer der DEAE dürfte die Wertschätzung, die er an diesem Tag erfahren hat, lange Freude machen.

DIE/PB



Foto: Peter Brandt

»An ihren Kulthandlungen sollt ihr sie erkennen!« hatte Hans Joas als Leitmotiv ausgegeben für die Beobachtung des Sakralen im Alltag. Hier skandiert die Festgemeinde »Freude schöner Götterfunken« für Andreas Seiverth.

UNESCO ruft Ziele aus

Globale Nachhaltigkeitsagenda 2030 und Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung (Adult Learning and Education, ALE) gehört unter dem Mandatsbereich des lebenslangen Lernens zu den Kernaufgaben der UNESCO-Aktivitäten. Mit der Globalen Nachhaltigkeitsagenda 2030 wurde eine strategische Neuausrichtung verabschiedet: Die UN-Staats- und -Regierungschefs riefen im September 2015 in New York 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung aus (Sustainable Development Goals, SDGs) (UN, 2015). Die SDGs lassen sich auch in der Nachfolge der UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014« (DESD) verstehen und lösen die »Millennium Development Goals« ab. Zu den SDGs gehören beispielsweise *Armut beenden* (SDG 1), *Geschlechtergerechtigkeit erreichen* (SDG 5) oder *Zugang zu Energie für alle sichern* (SDG 7). Die UNESCO ist für die Koordination und das Monitoring zur Erreichung des SDG 4 verantwortlich: *Inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung sowie Lebenslanges Lernen für alle* (DUK, 2016). Hierzu ist ein weitreichendes Aktionsprogramm entwickelt worden, das *Education 2030 Framework for Action* (UNESCO, 2015a). Dessen Umsetzung in Deutschland hat die Deutsche UNESCO Kommission (DUK) bereits im Vorfeld skizziert (DUK, 2015). Vorgesehen sind erstmals auch Maßnahmen zur deutlichen Reduzierung der Anzahl von nicht ausreichend lese-, schreib- und rechenfähigen Erwachsenen in Deutschland (ebd. Pkt. 8a). Im SDG 4 wird die normative Ausdeutung von Nachhaltigkeit als nicht nur ökonomische oder ökologische, sondern ebenso als soziale Kategorie deutlich. Sie zielt auf einen globalen Werte- und Strukturwandel, eine »Große Transformation« (WBGU, 2011): Bildung als Voraussetzung für Weltbürgerschaft, für Achtung der Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, ökologische Nachhaltigkeit genauso wie für wirtschaftliche Investitionen und Entwicklung (UN, 2015, S. 18). Die Leitlinien

dieser globalen Nachhaltigkeitsagenda wurden für die Erwachsenenbildung konkretisiert in der im November 2015 verabschiedeten »UNESCO-Empfehlung zur Erwachsenenbildung« (Recommendation on Adult Learning and Education, RALE; UNESCO, 2015b). In der Überarbeitung der von 1976 stammenden Vorgängerempfehlung sind unter Federführung des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen (Hamburg) drei Kerndomänen für Erwachsenenbildung hervorgehoben, die die Nachhaltigkeitsagenda aufnehmen: Alphabetisierung und Grundbildung, berufliche Fort- und Weiterbildung und die allgemeine Erwachsenenbildung zur breiten Förderung des Bürgerengagements. Das Monitoring dieser Bildungsagenden erfolgt über Instrumente des CONFITEA-Prozesses, besonders mithilfe des *Globalen Erwachsenenbildungsberichts* (Global Report on Adult Learning and Education, GRALE). GRALE soll die Entwicklungen im Bereich der Erwachsenenbildung in der Folge der CONFITEA-VI-Beschlüsse in allen UNESCO-Weltregionen abbilden. Das UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen koordiniert die Datenerhebung in den Mitgliedsstaaten und die Publikation in Kooperation mit Vertreterinnen und Vertretern der WHO, der ILO, der OECD sowie des UNESCO-Instituts für Statistik (UIS). Im Anschluss an GRALE I (2009) und GRALE II (2013) stand am 8. September 2016 zum Weltalphabetisierungstag der globale Launch von GRALE III im UNESCO-Sekretariat in Paris an. Der thematische Fokus von GRALE III liegt auf dem individuellen und sozialen Nutzen allgemeiner Erwachsenenbildung mit Blick auf Gesundheit und Wohlergehen, Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt und Partizipation an gesellschaftlicher Entwicklung. Für die Erwachsenenbildung zeichnet sich eine Stärkung der Diskussion nicht nur um den breiten Nutzen des lebenslangen Lernens (wider benefits) ab, sondern ebenso

um Konzepte einer Bildung zur Förderung von Weltbürgerschaft und demokratischer Entwicklung (global citizenship education bzw. active citizenship). Für die Erwachsenenbildung gilt es, das kritische Potenzial dieser Ansätze zu nutzen und theoretisch weiterzuentfalten – nicht zuletzt mit Blick auf PISA 2018 und die Entwicklung eines OECD-Indikators zu *global competency* (OECD, 2016).

Silke Schreiber-Barsch (Universität Hamburg)/ Werner Mauch (UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen)

Literatur

- DUK. (2015). *Umsetzung der UN-Bildungsziele 2030 in Deutschland. Resolution der 75. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Regensburg, 18. September 2015*. Zugriff am 30.08.2016. Verfügbar unter www.unesco.de/infothek/dokumente/resolutionen-duk/reshv75-bildung.html
- DUK. (2016). *Bildung 2030 Aktionsrahmen Inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle*. Zugriff am 30.08.2016. Verfügbar unter www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2016_04_19_Framework_for_Action_%C3%9Cbersetzung_DUK_ohne_Indikatoren_Stand_April_2016.pdf
- OECD. (2016). *Global competence for an inclusive world*. Zugriff am 30.08.2016. Verfügbar unter www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf
- UNESCO. (2015a). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Zugriff am 30.08.2016. Verfügbar unter www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf
- UNESCO. (2015b). *Recommendation for Adult learning and Education*. Zugriff am 30.08.2016. Verfügbar unter http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=49354&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- WBGU. (2011). *Hauptgutachten. Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Zugriff am 30.08.2016. Verfügbar unter www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011.pdf
- UN. (2015). *Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 1. September 2015*. Zugriff am 30.08.2016. Verfügbar unter www.un.org/depts/german/gv-69/band3/ar69315.pdf

Wertediskurs beim 100. Katholikentag

Familie, Gerechtigkeit und Freiheit sind wichtig

»Was hält unsere Gesellschaft zusammen? Zeig Deine Werte!« – mit dieser Frage und Aufforderung lud die Katholische Erwachsenenbildung (KEB) die Besucher des 100. Katholikentages vom 25. bis 29. Mai in Leipzig zur Diskussion über Werte ein. Über 1.000 Besucherinnen und Besucher kamen dem Aufruf nach und setzten sich intensiv mit Werten auseinander, die eine Gesellschaft zusammenhalten sollen. Vor Ort konnte ein individuelles »Wertehaus« gebaut oder auch online über die wichtigsten Werte abgestimmt werden. Dieses Ranking wurde im Livebetrieb am Stand anhand eines »Wertethermometers« dokumentiert. Spitzenwerte erzielten dabei am Ende des Katholikentages insgesamt die Werte Familie, Gerechtigkeit und Freiheit. Auch Bundesinnenminister Thomas de Maizière zeigte bei seinem Besuch am Stand großes Interesse am Wertediskurs und an den Angeboten der Katholischen Erwachsenenbildung und beteiligte sich online an der Abstimmung über die Werte.

Insgesamt haben am Diskurs und der Abstimmung 423 Personen (267 direkt und 156 online) mit je drei Stimmen teilgenommen, so dass 1.269 Votings zur Auswertung zur Verfügung standen. 27,2 Prozent der Beteiligten haben für den Wert Gerechtigkeit gestimmt. Neben 25 vorgegebenen Werten aus dem Grundgesetz, der Menschenrechtscharta etc. haben die Teilnehmenden im Laufe der Tage 27 Werte ergänzt. Von diesen 27 findet sich keiner unter den ersten zehn; Liebe kam mit 7,6 Prozent auf Platz 12 und Fairness auf Platz 13 mit 6,9 Prozent. Wenn man die Ergebnisliste wieder auf die 25 bereits vorgegebenen Werte beschränkt, fällt auf, dass fast alle Werte offline eine höhere Zustimmung hatten als online (zu erwarten aufgrund der höheren Teilnehmendenzahl offline), mit Ausnahme von Freiheit, Bildung und körperlicher Unversehrtheit. »Dies lässt den – vorsichtigen – Schluss zu, dass die online-

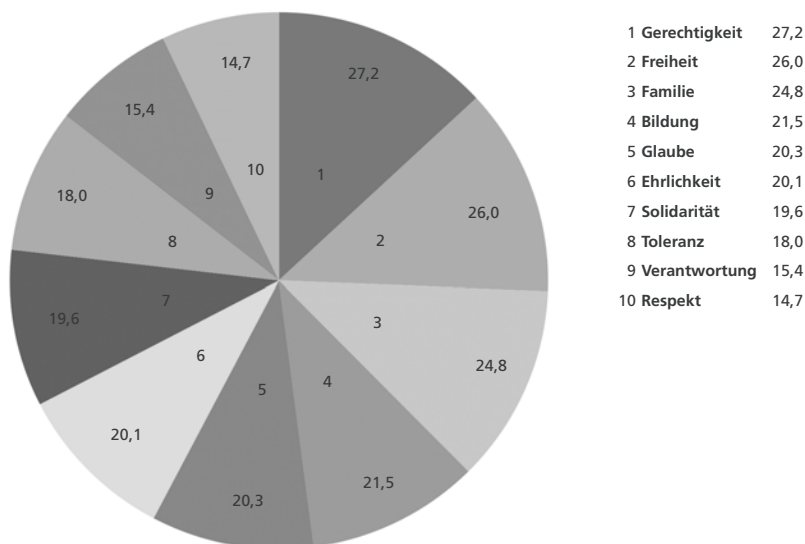
affinen Teilnehmenden andere Werte präferieren als die »Offliner.«, schlussfolgert Professor Büsch von der Clearingstelle Medienkompetenz der Deutschen Bischofskonferenz an der KH Mainz, der die Auswertungen begleitet hat.

Bereits am ersten Tag des Katholikentages hatte die Katholische Erwachsenenbildung im Verbund mit dem Kreis der Weltanschauungsbeauftragten ein Großes Podium zum Thema »Religion – m(M)acht – Verfassung. Glauben und gesellschaftlicher Wertekonsens im Spannungsfeld« angeboten. Rund 200 Besucher/innen diskutierten im Haus Leipzig kontrovers mit Prof. Dr. Johannes Masing, Richter am Bundesverfassungsgericht, Dr. Katarina Barley, MdB und Generalsekretärin der SPD, Nushin Atmaca, Vorsitzende des Liberal-Islamischen Bundes Berlin, und Dr. Ralf Schöppner, Direktor der Humanistischen Akademie, über die Frage, welchen Beitrag die Religionen und Weltanschauungsgemeinschaften zur deutschen Wertegemeinschaft leisten, aber auch darüber, wo diese in ihrem Selbstverständnis

in Spannung zur Verfassung stehen.

»Wir haben viele interessante Gespräche geführt und konnten die gesellschaftlichen Beiträge unserer Bildungsarbeit insbesondere gegenüber den Vertreterinnen und Vertretern aus Politik und Kirche gut vermitteln. Wichtige Themen waren dabei u. a. das Verhältnis Staat/Kirche, die Zuwanderung von Geflüchteten und die Digitalisierung der Gesellschaft«, lautete das Fazit von Elisabeth Vanderheiden, Vorsitzende der KEB Deutschland. Auch Lothar Harles, Geschäftsführer der AKSB, freute sich über die rege Beteiligung: »Die Diskussionen über Werte haben an unserem Stand gezeigt, wie schwierig es ist, sich auf gemeinsame Werte zu einigen. Unsere Bildungseinrichtungen bieten einen idealen Ort für die in der Gesellschaft nun anstehende Wertediskussion.« Der Einladung zum Wertediskurs am Stand der Katholischen Erwachsenenbildung waren neben dem Bundesinnenminister viele weitere Vertreter von Politik und Kirche gefolgt.

Markus Schuck (AKSB)



Die Werte-Top-Ten prozentual (Ergebnis der Abstimmung auf dem Katholikentag)

ReGES wird Geflüchtete im deutschen Bildungssystem begleiten

Leibniz-Institut für Bildungsverläufe: Neue Studie

Unter welchen Bedingungen kann die Integration von Geflüchteten in unser Bildungssystem gelingen? Welche Faktoren behindern oder verzögern Integrationen? Welche Angebote tragen zum Gelingen der Integration in unsere Gesellschaft bei? Zur Beantwortung dieser und ähnlicher Fragen hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ein Forschungsantrag des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LIfBi) in Bamberg bewilligt: Ziel ist es, den Integrationsprozess von jungen Zugewanderten in das deutsche Bildungssystem und die deutsche Gesellschaft zu untersuchen. Erste Ergebnisse können bereits 2018 vorgelegt werden. »Wenn wir durch diese Studie verstehen, wie Bildungsprozesse bei geflohenen Kindern und Jugendlichen gelingen, können wir die Rahmenbedingungen hierfür optimieren und so zu einer erfolgreichen Integration beitragen«, erklärt Prof. Dr. Johanna Wanka, Bundesministerin für Bildung und Forschung.

Um möglichst effizient und zeitnah Informationen zur Integration von Flüchtlingen in das Bildungssystem bereitstellen zu können, stehen zwei zentrale Etappen im Bildungsverlauf im Fokus der Studie: Zum einen wird die frühkindliche Bildung untersucht, die nicht nur besonders für den Erwerb von Deutschkenntnissen und den Beginn der Bildungskarriere bedeutsam ist, sondern darüber hinaus auch die Integration ganzer Familien unterstützen kann. Zum anderen nehmen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler den Übergang von der Sekundarstufe I in das Ausbildungssystem unter die Lupe. Diese Phase ist besonders zentral für die mittel- und langfristige Integration in den Arbeitsmarkt. In beiden Gruppen werden für die ReGES-Studie (Refugees in the German Educational System) zunächst jeweils 2.400 Personen aus verschiedensten Herkunftsländern befragt. Die Erhebungen erfolgen in fünf ausgewählten Bundesländern,

die sich systematisch in bestimmten für die Flüchtlingsintegration als wichtigen erachteten Faktoren auf der Makroebene unterscheiden, und sind auf fünf Jahre ausgelegt. »Die (...) Studie erlaubt es, Kinder und Jugendliche nach ihrer Flucht aus Krisengebieten bei ihrem Hineinwachsen in das deutsche Bildungssystem über einen längeren Zeitraum wissenschaftlich zu begleiten und auf Basis von belastbaren Daten besser zu verstehen, wie wir diese Kinder und Jugendlichen unterstützen können,« so Dr. Jutta von Maurice, wissenschaftliche Leiterin der Studie und wissenschaftlich-koordinierende Geschäftsführerin des LIfBi.

Götz Lechner (LIfBi)

Schwerpunkt Bildung und Migration

Bericht »Bildung in Deutschland 2016« erschienen

»Bildung in Deutschland« ist ein indikatorengestützter Bericht, der das deutsche Bildungswesen als Ganzes abbildet und von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zur Weiterbildung im Erwachsenenalter reicht. Der aktuelle Bericht ist jüngst erschienen; er legt den Fokus erneut auf das Thema »Bildung und Migration« und greift damit das Schwerpunktthema des 1. Bildungsberichts aus dem Jahr 2006 wieder auf. Es schließt sich also der Kreis. Seit 2006 haben sich die gesellschaftlichen Parameter deutlich verändert, und auch die aktuelle Datenbasis bietet differenziertere Analysemöglichkeiten, um auf aktuelle Entwicklungen schauen zu können. Ein spannendes Ergebnis der Studie etwa ist, dass die Bildungsbeteiligung in den Bevölkerungsgruppen mit nicht

deutscher Herkunft gestiegen ist. Vor allem kleine Kinder im Vorschulalter sowie 16- bis unter-30-Jährige nutzen vermehrt Bildungsangebote. Letztere erreichen jedoch häufig nur niedrigere Abschlüsse.

Der Bericht ist die sechste Ausgabe des Bildungsberichts der Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Er führt Daten aus allen Bildungsbereichen zusammen und wertet sie systematisch aus. Mit diesem Material zeichnet er ein detailliertes Bild vom Status quo des deutschen Bildungssystems und seinen Entwicklungslinien; von der frühkindlichen Bildung über die Schule, die berufliche Ausbildung und die Hochschule bis hin zur Erwachsenen- und Weiterbildung. Auch Erhebungen zu nicht formalen Bildungsprozessen und informellem

Lernen fließen in die Analyse ein. In komplexen Datenanalysen, die durch verständliche Infografiken ergänzt werden, präsentiert der Bericht Trends und Ergebnisse des Bildungswesens. Er ist eine wichtige Informationsquelle für Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis, aber auch für Öffentlichkeit und Wissenschaft.

»Bildung in Deutschland 2016« steht zum kostenfreien Download bereit:

 wbv-open-access.de

 www.bildungsbericht.de

DIPF/IL

Lernplan für Lebenskompetenzen

EduAction-Bildungsgipfel liefert Denkanstöße

Was muss Bildung zukünftig leisten – und wie sieht die Bildung aus, mit der die Gesellschaft ihre Zukunft agil und selbstbestimmt gestalten kann? Fragen wie diese standen im Zentrum des EduAction-Bildungsgipfels, der am 1. und 2. Juli dieses Jahres erstmals in Mannheim und Heidelberg stattfand. Im Vorfeld des Gipfels lieferte eine ausgearbeitete Erklärung zu vielen Lern- und Bildungsfragen wichtige Anstöße und setzte damit den Rahmen. Unterzeichnet ist sie von 21 der EduAction-Schlüsselimpulsgeber, darunter der Gehirnforscher Gerald Hüther, der Komplexitätsexperte Fredmund Malik, der Netzwerkvordenker Ulrich Weinberg, der Entrepreneurship-Pionier Günter Faltn, der Publizist Franz Alt und die Bildungsinnovatoren Margret Rasfeld und Roman R. Rüdiger. Die Vordenker in Sachen Bildung geben fünf zentrale Empfehlungen ab, die neben vielen weiteren Aspekten beim EduAction-Bildungsgipfel diskutiert wurden.

So fordern sie die Etablierung eines »von Politik, Stiftungen, Wirtschaft und Zivilgesellschaft getragenen Think-and-Do-Tanks«. Dieser solle sich der neuen bildungskonzeptionellen Schlüsselaufgabe widmen, nämlich der Entwicklung eines dynamischen Curriculums für Schlüsselkompetenzen in allen Lebensphasen. Sie schlagen deshalb einen »Lernplan für Lebenskompetenzen« vor. Denn der größte bevorstehende Wandel sei jener von einer Wissensgesellschaft zu einer Gesellschaft, in der für alle Menschen die Herausbildung von Lebensschlüsselkompetenzen ins Zentrum rücke. Dies seien kreative oder kollaborative Kompetenzen, Beziehungskompetenzen, Vernetzungskompetenzen, Projektmanagementkompetenzen, interkulturelle oder unternehmerische Kompetenzen. »Sie werden immer bedeutsamer für die eigene Lebensbewältigung und die berufliche Zukunft jedes Menschen«, so die Unterzeichner. Immer wichtiger werde selbst-

gesteuertes Lernen und Teamlernen. Nach dem Wunsch der 21 Vordenker soll Deutschland Weltmarktführer für integriertes Lernen werden, also für die kluge Verbindung von digitalem Lernen und Lebenskompetenzen-Lernen. Sehr viel mehr neuartige und ergänzende Orte des Lernens sollen entstehen wie »Maker-Garagen«, »Zukunfts Labs« oder »Design-Thinking-Labs«, an denen die unmittelbare Anwendung neuen Wissens und Könnens praktisch gelernt wird. Mit diesen Veränderungen, so betonen die Initiatoren, stehe eine enorme Aufwertung der Lehrenden als Lernbegleiter an.

Diese und zahlreiche weitere Ideen für eine »ZukunftsBildung« wurden beim ersten EduAction-Bildungsgipfel von den rund 1.900 Teilnehmenden aus allen Bereichen der Gesellschaft aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet. Die zentrale Erkenntnis: Modernes Lernen findet überall und in jeder Lebensphase statt – und damit immer mehr auch in sektorenübergreifender Inspiration und Kooperation. Um die tiefgreifenden Transformationen in der Bildungslandschaft Deutschlands breit abgestimmt, zügig und zukunftsweisend leisten zu können, brauche es daher eine umfassende Vernetzung aller Bildungseinrichtungen und Bildungsakteure. Die zentralen Ergebnisse aus den Workshops und Diskussionen werden aufbereitet und unter www.edu-action.de veröffentlicht. Sie sollen bundesweit Impulse setzen und als Leitplanken für die strategische Ausrichtung in Sachen Bildung der Metropolregion Rhein-Neckar dienen.

EduAction-Erklärung:



<http://goodimpact.org/magazin/zukunftsbildung-jetzt-gestalten>

IL/ Florian Tholey
(Metropolregion Rhein-Neckar GmbH)

Neues Sprachförderkonzept

»Verordnung zur berufsbezogenen Sprachförderung« in Kraft

Nachdem jüngst das Integrationsgesetz im Bundestag verabschiedet wurde, das unter anderem einen verbesserten Zugang zu und ein ausgeweitetes Angebot an Deutschfördermaßnahmen vorsieht, ergreift der Bund nun weitere Maßnahmen im Bereich Deutschförderung. Im neuen »Gesamtprogramm Sprache« sind die Eckpfeiler zur Sprachförderung in drei Phasen zusammengefasst. Vor allem der Erwerb berufsbezogener Deutschkenntnisse wird durch das Inkrafttreten der »Verordnung zur berufsbezogenen Sprachförderung« gestärkt (federführend ist hier das BMAS, durchführende Kraft bleibt das BAMF). Mit der Verordnung ist die berufsbezogene Deutschförderung zum 1. Juli neues Regelinstrument des Bundes. Sie soll die Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern und auf bereits erworbene Kenntnisse bis Niveau B1 aufbauen. Sie löst die 2017 auslaufende Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds ab, der bisher mit seinen Mitteln die berufsbezogenen Sprachförderangebote abdeckte. Die Kurse richten sich besonders an Empfänger von Leistungen nach dem SGB II, Asylsuchende mit guter Bleibeperspektive, aber auch Arbeits- und Ausbildungssuchende, Personen im Berufsanererkennungsverfahren und Auszubildende. Herauszuheben ist, dass die Teilnehmenden Unterstützung bei der Kinderbetreuung erhalten, damit sie die Kurse besuchen können. Für Lehrkräfte gibt es vor allem im Bereich Honorare Neues: Der Kostenersatzsatz, den der Kursträger für eine Person und Unterrichtseinheit beim BAMF abrechnen kann, wurde auf 4,14 Euro angehoben. Damit wird eine Mindestvergütung von 35 Euro pro Unterrichtseinheit angestrebt, die auch für die Honorare der Lehrkräfte in Integrations- und Alphabetisierungskursen gelten soll.

DIE/IL

»Das bisschen Digitalisierung...«

Volkshochschultag 2016 in Berlin

»Das bisschen Digitalisierung, das bekommen wir auch noch hin!« Es war das heimliche Schlusswort, was Silvia Löhrmann, Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, während der Abschlussdiskussion des 14. Deutschen Volkshochschultages des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) sagte. Mit diesem Satz hatte sie die Sympathien des Publikums auf ihrer Seite, vor allem nachdem sie erklärte, dass dies die Antwort eines VHS-Mitarbeiters auf ihre Frage nach der Umsetzung von Digitalisierungsstrategien gewesen sei, der Mitarbeiter also in Anbetracht der vielen aktuellen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung und die Volkshochschulen mit einem Merkel'schen »Wir schaffen das!« reagierte. Natürlich war allen Anwesenden – und auch Frau Löhrmann selber – klar, dass die Frage der Digitalisierung der Volkshochschulen und ihrer Angebote mitnichten so trivial ist, wie es sich in dieser Aussage anhörte. Denn die Schwierigkeiten, die eine umfassende Digitalisierung von Bildungsangeboten mit sich bringt, sind vielfältig und nicht zu unterschätzen. Dies war auch der Tenor des Volkshochschultages, der sich unter dem Motto »Digitale Teilhabe für alle« am 9. und 10. Juni in Berlin genau diesen Fragen widmete.

Der Volkshochschultag glänzte mit hochkarätigen Rednern aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik – mit Johanna Wanka, Andrea Nahles und Gerd Müller allein zwei Bundesministerinnen und ein Bundesminister, mehrere Landesminister/innen und mit DVV-Präsidentin Annegret Kramp-Karrenbauer eine Ministerpräsidentin. Eröffnet wurde der Kongress von Bundespräsident Joachim Gauck, der die Notwendigkeit und Bedeutsamkeit von Bildung für eine demokratische Gesellschaft hervorhob.

In sechs Foren, mehreren Vorträgen und Diskussionsrunden konnten sich die über 1.500 Teilnehmerinnen und

Teilnehmer über die verschiedenen Facetten des Themas informieren und austauschen. Im großen Foyer und in den Vorräumen des *berlin congress center* präsentierten sich nationale und internationale Verbände, Weiterbildungsseinrichtungen und Bildungsinitiativen, und Verlage und Firmen stellten Neuigkeiten und Praxisbeispiele rund um das Thema »Erweiterte Lernwelten und digitale Teilhabe« vor. Die Digitalisierung wurde auch praktisch umgesetzt: So gab es nach den Vorträgen und Diskussionsrunden keine direkten Publikumsfragen über Mikrofon, sondern eine App, über die Fragen an die Referenten gestellt und »unterstützt« werden konnten. Die Moderatoren lasen dann die Fragen mit den meisten »likes« vor – ein System, das erstaunlich gut funktionierte und dafür sorgte, dass sich das Digitale in Form von allgegenwärtigen Tablets und Smartphones auch physisch manifestierte. Während der Vorträge und Debatten wurde schnell deutlich, dass die Digitalisierung der VHS bereits in vollem Gange ist, gleichzeitig aber noch viel getan werden muss, damit das Ansinnen einer »digitalen Teilhabe für alle« auch erfolgreich umgesetzt werden kann. Vor allem auf eine Doppelherausforderung wurde mehrfach

hingewiesen: So müssten einerseits die technische Ausstattung der VHS an vielen Standorten weiter verbessert werden und schnelle Internetverbindungen gewährleistet sein, um den digitalen Wandel gestalten zu können. Auf der anderen Seite dürfe aber nicht unterstellt werden, dass allein eine gute technische Ausstattung eine Garantie für die sinnvolle Nutzung der technischen und digitalen Möglichkeiten sei. Hierfür müssten auch die Lehrenden selbst geschult sein und sich auf die Digitalisierung einlassen.

Trotz aller Differenzen in Hinblick auf die Umsetzung von Digitalisierungsstrategien und die Nutzung digitaler Inhalte waren sich alle Beteiligten einig, dass die fortschreitende Digitalisierung eine der großen Herausforderungen, aber auch Chancen für die Bildungslandschaft bleiben und diese in den kommenden Jahren weiter verändern wird. Und es hat sich gezeigt, dass die Bereitschaft, diese Herausforderungen anzunehmen und die Veränderungen nicht nur zu begleiten, sondern daran aktiv mitzuwirken, groß ist. So diente der Volkshochschultag auch der Selbstvergewisserung der Anwesenden, ein wichtiger Teil nicht nur des Bildungssystems, sondern der gesamten Gesellschaft zu sein. Und das mit der Digitalisierung, das bekommt die Erwachsenenbildung auch hin.

DIE/JR



Analogisierte Digitalisierung auf dem VHS-Tag 2016

Aus Meister-BAföG wird Aufstiegs-BAföG

AFBG-Novelle seit 1. August 2016 in Kraft

Zum 1. August 2016 trat die Novelle des Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetzes (AFBG) in Kraft und machte aus dem bewährten Meister-BAföG ein modernes Aufstiegs-BAföG. Unter anderem steigt der maximale Unterhaltsbeitrag im AFBG für Alleinstehende von 697 auf 768 Euro und damit um 71 Euro. Der maximale Maßnahmenbeitrag für Lehrgangs- und Prüfungskosten steigt von 10.226 auf 15.000 Euro. Weitere Sätze, Freibeträge und Zuschussanteile werden ebenfalls erhöht.

Die höheren Summen des neuen Aufstiegs-BAföG kommen mit dem Stichtag 1. August bei den Geförderten an – unabhängig davon, ob sie schon mit AFBG-Förderung an einer Fortbildung etwa zum Meister, Fachwirt oder Erzieher teilnehmen oder diese danach erst beginnen. Neu beginnen kann eine geförderte Aufstiegsfortbildung ab

dem 1. August erstmals auch, wer als höchsten Hochschulabschluss bereits einen Bachelorabschluss hat oder wer ohne Erstausbildungsabschluss – etwa als Studienabbrecher oder mit Fachabitur und Berufspraxis – zur Prüfung oder Fachschule zugelassen wird. Mit dem Aufstiegs-BAföG nach dem AFBG werden Teilnehmer und Teilnehmerinnen an Maßnahmen der beruflichen Aufstiegsfortbildung finanziell unterstützt; typische Aufstiegsfortbildungen sind der Besuch von Meister- oder Fachwirtkursen, Erzieher- und Technikerschulen sowie mehr als 700 weitere gleichwertige Fortbildungen. Teilnehmende erhalten einkommensunabhängig einen Beitrag zu den Kosten der Fortbildung und bei Vollzeitmaßnahmen zusätzlich einkommensabhängig einen Beitrag zum Lebensunterhalt. Die Förderung erfolgt teils als Zuschuss,

teils als zinsgünstiges Darlehen der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW). Im Jahr 2015 wurden rund 162.000 Personen mit AFBG unterstützt. Seit Bestehen des Meister-BAföG (1996) konnten rund 1,9 Millionen berufliche Aufstiege zu Führungskräften, Unternehmern und Ausbildern für Fachkräfte mit einer Förderleistung von insgesamt rund 7,4 Milliarden Euro ermöglicht werden. Für die zahlreichen Verbesserungen mit der dritten Novelle des AFBG investiert alleine der Bund bis 2019 zusätzlich 245 Millionen Euro.

 www.aufstiegs-bafog.de

 www.bmbf.de/de/das-neue-meister-bafog-1796.html

BMBF/IL

Personalia

Der langjährige Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, **Univ.-Doz. Dr. Wilhelm Filla**, ist am 23. Juni 2016 plötzlich und unerwartet verstorben. Die Erwachsenenbildung verliert mit ihm eine wichtige Stimme.

Filla leitete den Verband Österreichischer Volkshochschulen 28 Jahre lang. Er forcierte die Entwicklung der »Weiterbildungsakademie Österreich«. Auch die »Knowledgebase Erwachsenenbildung« wurde von Filla gefördert und mit Inhalt angereichert. Im Rahmen seiner Lehrtätigkeit an mehreren österreichischen Universitäten hat er zahlreiche Personen, die heute in der Erwachsenenbildung tätig sind, ausgebildet. Seine Arbeiten zu Geschichte und Gegenwart der Volkshochschulen und der Erwachsenenbildung sind Standardwerke in Lehre und Forschung und in der Bildungspraxis. Für die Zeitschrift »Die Österreichische Volkshoch-

schule« arbeitete er 28 Jahre lang als Chefredakteur. Für sein Wirken hat er zahlreiche Auszeichnungen erhalten. Das große Ehrenzeichen der Republik Österreich wurde ihm 2012 verliehen, und zuletzt erhielt er im März 2016 den renommierten *Bruno-Kreisky-Preis für das politische Buch*.

Prof. Dr. Dr. h.c. Günther Böhme, langjähriger Herausgeber der Hessischen Blätter für Volksbildung, Professor für Bildungsgeschichte und Bildungsphilosophie an der Goethe-Universität Frankfurt und Mitgründer der Universität des 3. Lebensalters in Frankfurt a.M. ist im August gestorben.

Der Präsident des Didacta Verbandes, **Prof. Dr. Wassilios E. Fthenakis**, wurde satzungsgemäß für eine Amtszeit von drei Jahren wiedergewählt. Es ist bereits seine fünfte Amtszeit, das Votum der Mitglieder fiel einstimmig aus.

Wiebke Weinstock wird Geschäftsführerin des Diözesanbildungswerks Limburg nach fast sechs Jahren als Verbandsmanagerin der DEAE. Nachfolgerin dort ist **Alexandra Höhn**, gemeinsam mit dem neuen Bundesgeschäftsführer Michael Glatz (wir berichteten).



Verabschiedung von Wiebke Weinstock (Mitte) als Verbandsmanagerin der DEAE

Veranstaltungstipps

Bildungsforschung 2020

Unter dem Motto »Potenziale erkennen. Perspektiven eröffnen. Wissen schaffen« findet die diesjährige und damit dritte **Bildungsforschungstagung des BMBF** statt. Hauptanliegen und Ziel des Zusammentreffens von Wissenschaft, Praxis und Politik wird sein, Bildungspraxis und -politik mit fundierter und anwendungsnahe Forschung zu unterstützen, um aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen zu begegnen. Die Tagung findet statt am **17. und 18. November** im Estrel Hotel Berlin. Anmeldemöglichkeit und weitere Informationen unter

 www.bildungsforschungstagung.de

Comparative Adult Education 2017

Die International Society for Comparative Adult Education (ISCAE) lädt ein zur sechsten **Konferenz am 16. bis 18. Februar 2017**, die im Rahmen der internationalen Winter School »Comparative Studies in Adult and Lifelong Learning« (COMPALL) in Würzburg stattfindet. Die Winterschool wird vom 6. bis 17. Februar dauern. Alle Informationen zur Konferenz unter

 <http://iscae.org/conferences/2017conf/17-confmain.htm>

Fachforum DistanceE-Learning 2016

Die Verbindung von Arbeiten und Lernen wird zum zentralen Kriterium berufsbezogener Bildungsprozesse und führt zu einem Bedeutungszuwachs für mediengestützte Lernformen. Deshalb widmet sich das **Fachforum des Netzwerks Forum DistanceE-Learning** am **14. November** in Berlin dem Thema »Wirtschaft 4.0 – Bildung 4.0? Der Beitrag mediengestützten Lernens zur digitalisierten Arbeitswelt«. Wir stellen die Frage, ob und wie Bildungsanbieter ihr Angebot und ihre Geschäftsmodelle

verändern müssen, damit sie auf dem Bildungsmarkt der Zukunft bestehen können. Die Keynote zum FachForum hält Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung. Weitere Referenten sind Prof. Dr. Severing und Jun.-Prof. Dr. Rohs. Alle Informationen zum Forum unter

 www.forum-distance-learning.de/fachforum

Online Educa Berlin 2016

Die OEB ist die internationale Konferenz für technologisch gestützte Aus- und Weiterbildung. Es ist die weltweit größte **E-Learning-Konferenz** für Organisationen, den Bildungsbereich und den öffentlichen Sektor. Führende internationale Hersteller, Anbieter und Dienstleister der E-Learning-Branche präsentieren auf der Online Educa ihre neuesten Produkte und Angebote in einem umfangreichen Ausstellungs- und Präsentationsbereich. Im Konferenzprogramm der Online Educa teilen zahlreiche Redner ihr Wissen und ihre Erfahrungen in verschiedenen Präsentationen, Foren, Seminaren und Workshops mit. Es werden über 2.200 Teilnehmende aus über 90 Ländern erwartet. Außerdem präsentieren über 80 Aussteller technische Innovationen, die die Lehre verbessern sollen. Die Konferenz findet vom **30. November bis 2. Dezember** statt.

Alle Informationen und das Programm unter

 www.online-educa.com

DIE-Forum: Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft

Die Integration von Geflüchteten und Migranten ist aktuell ein beherrschendes gesellschaftliches Thema und betrifft auch die Erwachsenenbildung in besonderer Weise. Das Thema wirft zahlreiche Fragen und Diskussionen auf, von denen wir einige beim DIE-Forum aufgreifen: die interkulturelle Öffnung von Weiterbildungseinrichtungen, den Spracherwerb und die Sprachförderung bei Erwachsenen, die Anerkennung von Kompetenzen und die Arbeitsmarktintegration, Wertkonflikte in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sowie die Frage, welche Aufgaben politische Bildung und interkulturelle Trainings übernehmen können, um Fremdenfeindlichkeit zu begegnen.

Verleihung: Preis für Innovation

And the winner is... das wird noch nicht verraten. Aber soviel: Der »Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung« des DIE ist vergeben. Eine Expertenjury hat drei Gewinnerprojekte ausgewählt, die das Thema »Digitale Medien zur gesellschaftlichen Integration« vorbildlich, kreativ und innovativ umgesetzt haben. Die Preisträger werden im Rahmen des DIE-Forums bekannt gegeben.

Das DIE-Forum findet am **5. und 6. Dezember** in Bonn statt.

 www.die-forum.de



Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Bade, Claudia, u. a. (Hrsg.)

Erwachsenenbildung im 21. Jahrhundert zwischen Theorie und Praxis.

Herausforderungen an einen Theorie-Praxis-Dialog in der Erwachsenenbildung
Ulm: Klemm+Oelschläger, 2015
Der Tagungsband stellt Bedarfe und Schnittstellen zwischen Wissenschaft und Praxis in den Themenfeldern Bildungsberatung, lernende Regionen, Qualitätsmanagement, Qualifizierung von Mitarbeitenden und Lehren und Lernen vor.

Choudry, Aziz

Learning activism. The intellectual life of contemporary social movements
Ontario: Univ. of Toronto Press, 2015
Der Band stellt aus der Perspektive sozialer Bewegungen Reflexionsansätze über handlungsorientiertes Lernen von Aktivist:innen und Organisationen in gegenwärtigen sozialen Bewegungen vor und vertieft dies anhand praktischer Beispiele in antikolonialen Bewegungen im asiatisch-pazifischen Raum, in bewegungsbezogenen Forschungen und Lernprojekten auf den Philippinen und in den Auseinandersetzungen von Einwanderern und Geflüchteten und den Studenten-Streiks in Kanada.

Erpenbeck, John / Sauter, Werner

Stoppt die Kompetenzkatastrophe!

Wege in eine neue Bildungswelt
Berlin: Springer, 2016
Gegenstand der Analyse ist die blockierende Haltung des Bildungssystems in Schule, Hochschule und beruflicher Bildung gegenüber den Herausforderungen, die durch die schnellen Veränderungen der Welt, insbesondere die Digitalisierung, zu bewältigen sind. Ein zentraler Fokus liegt dabei auf dem notwendigen Einüben menschengerechter Handlungsweisen in diesen neuen Kontextbedingungen. Im zweiten Teil werden Wege vorgestellt, wie das bewältigt werden kann.

Findsen, Brian / Formosa, Marvin (Hrsg.)

International perspectives on older adult education. Research, policies and practice

Cham: Springer, 2016
Der Sammelband enthält 42 Landes- und Regionalstudien zum Lernen im höheren Lebensalter aus allen Kontinenten und bietet damit einen guten Überblick über die jeweils nationalspezifischen Angebote und Grenzen des Lernangebots für diese Zielgruppe. Die einzelnen Berichte umfassen Konzepte, politische Rahmenbedingungen, historische Entwicklungslinien und Erfolgsgeschichten des Lernens älterer Menschen. Die profunde Einleitung des Bandes weist auf globale Trends und neue Einsichten hin.

Fohrmann, Oliver

Im Spiegel des Geldes. Bildung und Identität in Zeiten der Ökonomisierung
Bielefeld: transcript, 2016
Der Essay diskutiert die Genese und die fortlaufenden Selbstbeglaubigungserfordernisse unserer alles durchdringenden Geldkultur sowie die Rolle selbstbestimmter Bildung in ihr.

Gieseke, Wiltrud / Stimm, Maria

Praktiken der professionellen Bildungsberatung. Innensichten auf die Entscheidungsfindung im Beratungsprozess [Elektronische Ressource]
Wiesbaden: Springer VS, 2016
Vorgesellt werden qualitative Untersuchungsergebnisse der sequentiellen Auswertung von aufgezeichneten Beratungsgesprächen. Die Auswertungen machen die Komplexität des Beratungsprozesses transparent und vermitteln ein Bild der gelebten Beratungspraxis. Der Band bietet neben Detailanalysen zur Beratungspraxis eine theoretische Grundlegung dieses Arbeitsfelds.

Godde, Ben / Voelcker-Rehage, Claudia / Olk, Bettina

Einführung Gerontopsychologie

München: Reinhardt, 2016
Das Lehrbuch gibt einen Überblick über

psychologische und neurobiologische Mechanismen des Alterns und zeigt Ansatzpunkte für erfolgreiches und gesundes Altern im Sinne der Lebensspannenpsychologie auf. Es beschreibt pathologische Alterungsprozesse und altersbedingte Krankheiten sowie Strategien der Prävention und Intervention und berücksichtigt dabei auch den sozialen Kontext der Altersentwicklung.

Nguyen, Lisa Kathrin

Interkulturelle Aspekte der Entwicklungszusammenarbeit. Eine ethnographische Studie zu deutschen Organisationen in Peru und Bolivien
Münster: Waxmann, 2016

Die vielfältigen Wechselwirkungen und Spannungen in der innerorganisationalen Zusammenarbeit im Kontext der EZ werden am Beispiel deutscher Entwicklungsorganisationen in Peru und Bolivien untersucht. Mit dem verwendeten ethnografischen Zugang werden insbesondere prägende Machtungleichheiten in der Zusammenarbeit herausgearbeitet. Die Arbeit verdeutlicht, dass interkulturelle Themen verstärkt auf der Organisationsebene konzeptionell verankert werden müssen.

Riekmann, Wiebke / Buddeberg, Klaus / Grotlüschen, Anke (Hrsg.)

Das mitwissende Umfeld von Erwachsenen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen. Ergebnisse aus der Umfeldstudie

Münster: Waxmann, 2016
Die Studie markiert einen Perspektivenwechsel in der Literalitätsforschung. Im Fokus stehen insbesondere die Strukturen der Unterstützung, die von den Mitwissenden gebildet wird, deren Motive, der Erfolg oder Misserfolg und auch Lernprozesse im und durch das Umfeld. Der Umfeldstudie liegen eine umfangreiche qualitative und eine für Hamburg repräsentative quantitative Teilstudie zugrunde.

Rohr, Dirk / Hummelsheim, Annette / Höcker, Marc (Hrsg.)

Beratung lehren. Erfahrungen, Geschichten, Reflexionen aus der Pra-

xis von 30 Lehrenden [Elektronische Ressource]

Weinheim: Juventa, 2016

Die persönlichen, biografischen und essayistischen Beiträge öffnen einen Blick hinter die Kulissen der Lehr- und Lernprozesse. Die Lebendigkeit zwischenmenschlicher Beziehungen, die sowohl für die Beratungspraxis als auch für die Lehre von Beratung typisch ist, wird facettenreich freigelegt. Die Texte laden Lehrende und Lernende im akademischen und außeruniversitären Weiterbildungskontext ein, über die eigene professionelle Identität im Feld Beratung nachzudenken.

Rokitzi, Christiane

Alphabetisierung von erwachsenen Migranten nach Montessori.

Ein methodischer Ansatz für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch [Elektronische Ressource]

Marburg: Tectum, 2016

Der Band stellt Elemente aus Montessoris methodischem Ansatz in der Praxis von Deutsch-als-Fremdsprache-Kursen für nicht lateinisch alphabetisierte Lerner vor und analysiert, welche methodischen Elemente und Materialien auf den Unterricht in der Fremdsprache übertragbar sind und welche (fremd) sprachlichen, schriftsprachlichen und überfachlichen Kompetenzen sich mit dieser Unterrichtsmethode bei Migrantinnen und Migranten besonders fördern lassen.

Salloum, Adiba

Explikationen bildungspolitischer Konzepte in politischen Programmen.

Analysen zum Verhältnis von Bildungspolitik und Bildungsforschung

Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2016

Der Band stellt mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse Begründungsstrukturen bildungspolitischer Entscheidungen in den Wahlprogrammen zur Bundestagswahl 2013 vor. Die Autorin erläutert die Frage nach der Rationalität bildungspolitischer Entscheidungen und nimmt eine Überprüfung der Transparenz von Argumentationslinien vor. Analysiert werden strukturelle und

inhaltliche Kriterien der kommunikativen Texte im Hinblick auf ihre Textfunktionen sowie die Dimensionen von Legitimationsideen.

Schachtner, Christina

Das narrative Subjekt. Erzählen im Zeitalter des Internets

Bielefeld: transcript, 2016

Diese Studie, in der Netzakteure und Blogger einbezogen waren, untersucht, welche Geschichten Menschen erzählen, die die digitalen Medien als Instrumente und Bühnen des Erzählens nutzen oder sie zum Gegenstand des Erzählens machen. Die Befunde zeigen: Es sind Geschichten, die u. a. von Vernetzung, Verwandlung, Grenzmanagement und Aufbruch handeln. Als narrative Zeitsignaturen verweisen sie auf Fragen, Bedürfnisse, Ängste und Sehnsüchte, mit denen sich Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in verschiedenen Regionen der Welt konfrontiert sehen.

Schiersmann, Christiane, u. a. (Hrsg.)

European Competence Standards for the Academic Training of Career Practitioners. NICE Handbook Volume 2

Leverkusen: Barbara Budrich, 2016

Das Handbuch gibt eine Einführung in geläufige europäische Kompetenzstandards für die akademische Ausbildung von Berufsberatern und stellt Vorschläge und Beispiele der Implementierung dieser Kompetenzstandards in der Praxis vor. Mehr als 200 Experten aus ganz Europa haben an der Erstellung dieser geteilten Standards des „Network for Innovation in Career Guidance and Counselling in Europe (NICE)“ mitgewirkt.

Veciana, Stella / Neubauer, Claudia

Demokratisierung der Wissenschaft.

Anforderungen an eine nachhaltigkeitsorientierte partizipative Forschung

Bonn: Stiftung Mitarbeit, 2016

Die Studie benennt zukünftige Aufgabenfelder wissenschaftlicher Arbeit, unter anderem neue Formen der Kooperation mit der Zivilgesellschaft und die Partizipation an Entschei-

dungsprozessen. Außerdem werden praxisnahe Handlungsempfehlungen für eine deliberative Forschungspolitik entwickelt und skizziert, wie eine Demokratisierung der Wissenschaft gelingen kann.

Weindel-Wörl, Christine

Kompetenzerwerb in der Beratung.

Studie zur Rekonstruktion von Lernprozessen in einer systemischen Beraterfortbildung

Hamburg: Kovac, 2016

Die Dissertation stellt nach einer theoriebezogenen Einführung in die Kompetenzentwicklungsprozesse im Beratungssektor die Ergebnisse der empirischen Analyse einer Beraterfortbildung vor. Im Vordergrund stehen hierbei die Lernformen, die von den Weiterbildungsteilnehmern nachweislich als entwicklungsfördernd dargelegt wurden. Darauf aufbauend werden handhabbare Indikatoren und Richtlinien zur Erfassung und Evaluierung von Lernprozessen diskutiert.

Werker, Bünyamin

Gedenkstättenpädagogik im Zeitalter der Globalisierung. Forschung, Konzepte, Angebote

Münster: Waxmann, 2016

Unter der Fragestellung, wie sich die veränderten Rahmenbedingungen des Gedenkens an die NS-Opfer auf die Bildungsarbeit in Gedenkstätten auswirken, analysiert die Arbeit sowohl die empirische Forschung zur Gedenkstättenarbeit als auch ausgewählte pädagogische Konzepte zur Vermittlung der Geschichte des Holocaust. Außerdem wird eine inhaltsanalytische Untersuchung der pädagogischen Programme von vierzehn Gedenkorten in Deutschland vorgestellt.

Klaus Heuer (DIE)

Wie werden wir uns erinnern?

Konferenz zur Erinnerungskultur in der Erwachsenenbildung am DIE vom 23. bis 25. Mai 2016

Just zur selben Zeit, als gegen Ende des letzten Jahrhunderts das Internet zum primären Informationskanal wurde, als der Privatkonzern Google und andere staatliche Initiativen ankündigten, das gesamte kulturelle Erbe der westlichen Zivilisation im Netz zur Verfügung stellen zu wollen, als digitale Endgeräte jegliche Kommunikation zu dominieren begannen, als der Hype um die »Echtzeit« begann und sich die Zeitgenossen einer Hypergegenwart zuwandten, da gab es einen – von heute aus gesehen – unwillkürlichen wie notwendigen Reflex derjenigen, die für die Bewahrung der Vergangenheit zuständig waren: Vor Jahrzehnten abgerissene preußische Schlösser werden wieder aufgebaut; an der norwegischen Küste werden riesige Schwerter in den Boden gesetzt, um an den ersten Reichsgründer vor tausend Jahren zu erinnern; und Pierre Nora schreibt mit seinem mehrbändigen Werk »Les lieux de memoire« (1993) eine monumentale Studie, anhand derer die Geschichtswissenschaft sich der Bedeutung von realen Orten und Artefakten versichert – scheinbar bevor sie in »digits« zerfallen und die nach Wissen Suchenden sich nur mehr im Netz informieren, statt die Vergangenheit zu begreifen. Wer Geschichte schreiben will, muss sich immer auch mit den Quellen auseinandersetzen, auf die er sich beruft. Geschichtsschreibung aber scheint heute nötiger denn je. Denn wenn wir nicht wissen, wo wir herkommen, können wir auch nicht verstehen, wer wir heute sind und wie wir in Zukunft handeln sollen – so besagt es ein vielbemühter Aphorismus. Dies gilt auch und nicht zuletzt für ein Handlungsfeld wie die Erwachsenenbildung und ihre Wissenschaft.

In Zeiten, die auf schnellen digitalen Wissensaustausch, auf immer neue Forschungsergebnisse und effiziente Handlungsoptionen fixiert sind, gerät die Beschäftigung mit der Vergangenheit, mit den Artefakten und Quellen

vorangegangener Generationen manchmal allzu leichtfertig aus dem Blickfeld. Was bedeutet es schon noch, was vor hundert Jahren gedacht, geschrieben, gefertigt worden ist – so scheint man gelegentlich den Zeitgeist zu vernehmen. Wer hat – nein, wer nimmt sich – heute noch die Zeit, Bücher zu lesen, die vor einem halben Jahrhundert wichtig waren. So droht historische Forschung – wenn sie nicht medienwirksam inszeniert oder in Museen zum Anfassen präsentiert wird – zu einer Fußnote zu werden.

Da kommt die Veranstaltungsfolge des DIE und des Österreichischen Volkshochschularchivs gerade recht, um alle zwei Jahre an der Vergangenheit zu arbeiten und sich der Bedeutung der Geschichtsschreibung zur eigenen Disziplin bewusst zu werden. Im Mai trafen sich zum 31. Mal mehr als dreißig Forscherinnen und Forscher sowie in der Archivpraxis Tätige, um aus laufenden Geschichtsprojekten (z. B. Auswertung von Gästebüchern aus Heimvolkshochschulen) sowie aus ihren historisch ausgerichteten Disserationsvorhaben (z. B. zur Geschichte der Erwachsenenbildung in der DDR) zu berichten und die Herausforderungen sowie die anstehenden Aufgaben für die Zukunft – immer eingedenk der rasanten Entwicklung in der Disziplin – zu definieren. Wie werden wir künftig mit Quellen umgehen? Wie werden wir das Wissen der Zeitzeugen dokumentieren? Wie werden Archive aufgestellt sein müssen, um digital agieren zu können? Welche Stakeholder und welche »lieux de memoire« muss die Erwachsenenbildung künftig in ihre Politik des Erinnerns einbeziehen? Im Zentrum des wissenschaftlich fokussierte Vortrags von C.H. Stifter (ÖVHS-Archiv) stand die Frage, inwieweit die zwei dominanten, sich aber zuweilen ausschließenden Diskurse der Geschichtsschreibung in der Disziplin zusammengeführt werden können:

Auf der einen Seite ist da ein innerdisziplinärer Diskurs, der nach erwachsenenpädagogischen Dimensionen fragt und das pädagogische Handeln ins Zentrum stellt. Auf der anderen Seite gibt es einen geschichtswissenschaftlichen Diskurs, der sich an Chronologie, Quellen und Artefakten ausrichtet. Wie und unter welchen Bedingungen diese beiden Kulturen der Historiografie zusammengebracht werden können, bleibt vorerst unentschieden. Dass die Akteure der diesjährigen Tagung selbst schon im digitalen Zeitalter angekommen sind, zeigte sich unter anderem darin, dass eine virtuelle – also digitale – Grußbotschaft des ehemaligen Präsidenten des Verbandes der Schweizer Volkshochschulen, emer. Univ.-Prof. Dr. Urs Hochstrasser, gezeigt wurde, der aus gesundheitlichen Gründen nicht anreisen konnte. Seine Worte fielen gleichwohl auf fruchtbaren Boden.

Alles im allem gab es reichlich Entdeckungen, was neueste Forschungen und Projekte anbelangt, und Anregungen für die künftige gemeinsame Arbeit am »Gedächtnis der Disziplin«. Die nächste Konferenz wird 2018 voraussichtlich in Wien stattfinden. Auch dies wird sicherlich ein Ereignis, auf das man schon heute gespannt sein darf, denn historische Erwachsenenbildung ist und bleibt eine Disziplin, in der es viel zu entdecken und zu erforschen gibt.

Nachsatz: Die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW) wird 2017 ein Themenheft herausgeben, in der es um die wissenschaftlichen Aspekte der Geschichtsschreibung in der Disziplin geht. Die Herausgeber werden voraussichtlich im Dezember dieses Jahres einen Call for Papers veröffentlichen.

Thomas Jung (DIE)

Kooperation mit der Universität zu Köln

Erstes Arbeitstreffen hat stattgefunden

Nachdem im Mai in Köln die Unterzeichnung des Kooperationsvertrages zwischen der Universität zu Köln und dem DIE mit einem Symposium feierlich begangen wurde, fand am 14. Juli 2016 mit dem Workshop »Spracherwerb und Sprachförderung über die Lebensspanne« ein erstes Arbeitstreffen der Partnerinstitutionen am DIE statt. Der wissenschaftliche Direktor des DIE, Prof. Dr. Schrader, begrüßte die rund zwanzig Teilnehmerinnen und Teilnehmer und eröffnete den Workshop mit einem Überblick über Aufgaben und Selbstverständnis des DIE. Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln wurde vom Institutsdirektor, Prof. Dr. Becker-Mrotzek, die Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln von Dekan Prof. Dr. Roth und die Professur

für Erwachsenenbildung/Weiterbildung von Dipl.-Päd. Julia Koller (i. V. von Prof. Dr. Schemmann) vorgestellt. Ein »Markt der Möglichkeiten« bildete den Hauptteil des Workshops. An vierzehn Ständen wurden aktuelle und geplante Projekte der vertretenen Institutionen in den Bereichen Spracherwerb und Sprachförderung präsentiert sowie in Kleingruppen diskutiert. In der abschließenden Podiumsdiskussion wurde übereinstimmend die Gemeinsamkeit im Wissenschaftsverständnis sowie das große Potenzial für Kooperationsprojekte hervorgehoben und die Strategie für die zukünftige Zusammenarbeit festgelegt. Der nächste Workshop im Rahmen des Kooperationsvertrages wird im Herbst 2016 am Mercator-Institut an der Universität zu Köln stattfinden.

Hannes Schröter (DIE)

News from Helsinki

Das DIE ist offizieller Publishing Partner von ELM

Mit der Unterzeichnung des Kooperationsvertrages zwischen DIE und KVS im Juni wirkt das DIE nunmehr offiziell als Mitherausgeber der Onlineplattform »European Lifelong Learning Magazine« mit, die Ende 2015 aus dem European InfoNet Adult Education und der vom finnischen Kultusministerium finanzierten Fachzeitschrift LinE hervorgegangen ist. Unter Einbeziehung eines Netzwerkes von Korrespondenten in ca. 30 europäischen Ländern werden seit Beginn des Jahres zweiwöchentlich Beiträge über Praxis, Politik und Wissenschaft der Erwachsenen- und Weiterbildung veröf-

fentlicht. Ein Herausgebergremium, dem Vertreter aus KVS (Finnland), DFS (Dänemark), DIE (Deutschland), KEB (Deutschland) und EPALE (Belgien) angehören, beobachtet Entwicklungen im Feld der internationalen Erwachsenenbildung, verständigt sich zu vierteljährlichen Themenschwerpunkten und leistet mit der Plattform ELM einen Beitrag zum Wissenstransfer zwischen Praxis und Politik. Das DIE stärkt mit dieser Initiative seine Vernetzung in internationalen Diskursen und Institutionen. Thomas Jung (DIE)

 www.elmmagazine.eu

Personalia intern

Das Projekt EULE wurde verstärkt: **Kolja Philipp Debus** startet als wissenschaftlicher Mitarbeiter, **Thomas Grabietz** als Medieninformatiker, und **Annette Requardt** kümmert sich um die Online-Kommunikation. Unterstützt werden sie von **Sonja Klante** als Fachassistentin.

Anne Hild ist seit Juli Referentin des Wissenschaftlichen Direktors.

Dr. Bettina Thöne-Geyer ist ab September wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt CurVe II.

Werner Schüdde, EDV-Mitarbeiter, ist nach über 30 DIE-Jahren in Rente gegangen.

Dorett Schneider hat das DIE zum 1. August verlassen.

DIE-Neuerscheinungen

Ekkehard Nussli

Keine lange Weile. Texte zur Erwachsenenbildung aus fünf Jahrzehnten. ca. 220 Seiten, ca. 34,90 Euro ISBN 978-3-7639-5764-4 DOI:10.3278/6004553

Ein Buch mit guten »Vorsätzen«: Am 15. Juni 2016 vollendete Prof. Dr. Dr. h. c. Ekkehard Nussli sein siebzigstes Lebensjahr. Aus diesem Anlass ehrt das DIE seinen ehemaligen wissenschaftlichen Direktor und Vorstand (1991 bis 2011) mit einem Buch. Es handelt sich um eine Anthologie kleiner, aber feiner Texte aus 40 Jahren und somit um eine bescheidene Auswahl des umfangreichen Werkes des Jubilars. Einen wesentlichen Teil des Buches machen Editorials der DIE Zeitschrift aus. Über viele Jahre hinweg hat Ekkehard Nussli auf der Seite 3 der Zeitschrift als Gründer und Herausgeber mit großem seismografischen Gespür und journalistischer Kompetenz Gegenwarts- und Bildungstrends identifiziert, kommentiert und für den erwachsenenpädagogischen Diskurs erschlossen. Herausgeber und Redaktion freuen sich, dass diese Texte – neben allen anderen – geschlossen zugänglich sind.



Josef Schrader/PB

Der Titel ist zugänglich im Open Access unter

 www.die-bonn.de

Elke Gruber, Werner Lenz
Weiterbildung in Österreich
3. akt. Auflage
ca. 100 Seiten, ca. 16,90 Euro
Bestellnr. 37/0571a
ISBN 978-3-7639-5383-7
ISBN E-Book 978-3-7639-5384-4

Stichwort: »Validierung«

Tim Scholze



Dr. Tim Scholze ist wissenschaftliche Mitarbeiter im Daten- und Informationszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: scholze@die-bonn.de

Literatur

Amtsblatt der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (2012/C 398/01). Zugriff am 04.08.2016. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF>

Bopp, F. & Drews, S. (2014). Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. *Bildung für Europa*, Nr. 21 (November 2014), 4–6.

CEDEFOP (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

CEDEFOP (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

NA BIBB – Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (2012). *Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung. Berufliche Mobilität in Europa*. Zugriff am 31.08.2016. Verfügbar unter www.ecvet-info.de/_media/na_ecvet_1205_web.pdf

Der **EU-weit vereinbarte Prozess** der Validierung informellen und non-formalen Lernens (CEDEFOP, 2009; 2016) besteht aus den vier **Schritten** der Identifizierung, Dokumentierung, Bewertung und Zertifizierung der »von einer Person auf nicht-formalem oder informellem Weg erzielten Lernergebnisse« (Amtsblatt der EU, 2012, S. 3). **Lernergebnisse** spielen eine zentrale Rolle im Validierungskonzept – sie sind Beschreibungen darüber, was ein Lerner (nach Absolvierung einer Lernaktivität) wissen und können soll.

Unter dem ersten Schritt der »**Identifizierung**« versteht man die Sammlung und Feststellung vorhandener Kompetenzen und Lernergebnisse des/der Einzelnen, die in der nachfolgenden oder verbundenen »**Dokumentierung**« – dem zweiten Schritt – in geeigneten Instrumenten (z. B. (e-)Portfolios) gesammelt werden. Zur Identifikation und Feststellung von Potenzialen, Stärken und Kompetenzen spielen biografische Verfahren wie der ProfilPASS eine wesentliche Rolle, da in der Erfassungsphase ebenfalls die zunehmende Bewusstwerdung der Ergebnisse der früheren Lernerfahrungen bezweckt wird (Bopp & Drews, 2014). Unter **Bewertung** (engl. »**Assessment**«) wird der dritte Validierungsschritt verstanden, in dem die vorhandenen Kompetenznachweise und Lernergebnisse anhand spezifischer Bezugspunkte und/oder Standards eingeordnet werden. Dieser Schritt erfordert eine hohe Qualität der Messungen für die Glaubwürdigkeit und die Transparenz der Verfahren. Laut den »Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens« des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) aus dem Jahr 2016 sollen in diesem Schritt ähnliche **Methoden und Instrumente** zum Einsatz kommen, wie sie im formalen Bildungs- und Berufsbildungssystem verwendet werden (CEDEFOP, 2016, S. 20). Hierbei wird unterschieden zwischen **formativen** Assessmentverfahren als Diagnostik während des Unterrichts/Bildungsverlaufs und **summativen** Assessments nach Abschluss eines Bildungsmoduls oder Ausbildungsgangs, die zur Ausstellung von offiziellen Zeugnissen oder Diplomen führen können. Das vierte Element der Validierung ist die »**Zertifizierung**«, die darauf zielt, eine Person durch die Vergabe einer formalen Qualifikation (oder Teil-Qualifikation oder »Lizenz«) zur Ausübung bestimmter Tätigkeiten zu »berechtigten«. In diesem Schritt kann dann auch von der formalen **Anerkennung** von Kompetenzen gesprochen werden.

Der Mehrfachsinn des Begriffs »**kompetent**« wird an dieser Stelle deutlich: Im qualifikatorischen, formalen Zusammenhang kann Kompetenz synonym zu »**Berechtigung**« verstanden werden, während es im allgemeinen Bildungszusammenhang die Befähigung eines Menschen beschreibt, eine Mischung aus Wissen und Können in einer definierten (professionellen) Situation (dem Kontext) in einer bestimmten Qualität anzuwenden.

Für **Qualifizierungszwecke** werden Lernergebnisse – beispielsweise im Rahmen des **Europäischen Kreditpunktesystems für die berufliche Bildung (ECVET)** – definierten beruflichen Qualifikationsstufen zugeordnet (NA BIBB, 2008). Hierbei dient der **Europäische Qualifikationsrahmen (EQR)** als Hintergrundsystem und Orientierungsrahmen für die Beschreibung und Einordnung verschiedener Qualifikationsstufen (Europäische Kommission, 2008). Der EQR ist das zentrale europäische Referenzsystem, das die unterschiedlichen nationalen Qualifikationsrahmen (bspw. den **DQR**) integriert und verbindet und damit der Vergleichbarkeit und Transparenz von Qualifikationen dienen soll.

Ein breites Verständnis des Konzepts der Validierung, wie zunehmend – zuletzt in den 2016er Leitlinien der CEDEFOP – formuliert, birgt neue Chancen für die Erwachsenenbildung und die in ihr tätigen Akteure.

Als **Zweck** der Validierung wird formuliert, dass sie die **gesamte Bandbreite des Wissens und der Erfahrung** einer Person sichtbar machen soll – unabhängig vom Kontext, in dem das Lernen ursprünglich stattfand. Diese Vision beinhaltet zumindest prinzipiell wesentliche Elemente erwachsenenbildnerischer Konzeption (bspw. eine Kompetenzorientierung), selbst wenn die Zielsetzung der Validierung ursprünglich eine rein berufsbezogene, also formal qualifikatorische war. Diesem Verständnis folgend kann die Validierung auch als strategisches Instrument des lebenslangen Lernens begriffen werden, das die Lernenden motiviert, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Die **EU-Mitgliedsstaaten** sollen **bis 2018** notwendige Regelungen für die Einführung der vier Validierungsschritte aufnehmen, die den Einzelnen »die Möglichkeit bieten, jeden dieser Schritte entweder einzeln oder in Kombination entsprechend seinen Bedürfnissen für sich zu nutzen« (Amtsblatt der EU, 2012, S. 3). Hier wird einerseits deutlich, dass im Gegensatz zu inputorientierten Bildungsmodellen bei der Validierung informellen Lernens das **Individuum** im Vordergrund steht und die Validierungsschritte und eingesetzten Instrumente zunächst einmal dem Wohl und den Bedürfnissen der Einzelnen dienen und entsprechend flexibel und individuell einsetzbar gestaltet werden sollen.

Zum anderen wird betont, dass eine Validierung **nicht** notwendigerweise alle vier Schritte umfassen muss (CEDEFOP, 2016). Damit ist »Validierung« als **Überbegriff** aller Erfassungs-, Dokumentations-, Bewertungs- und Zertifizierungsaktivitäten zu verstehen.

Literatur zum Thema

Amtmann, E. (2011). *Lernergebnisse und deren Validierung: Hintergründe, Möglichkeiten und Grenzen einer aktuellen bildungspolitischen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und ihrer Institutionen*. Graz: Karl-Franzens-Universität.

Annen, S. (2012). *Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa*. Bielefeld: WBV.

Annen, S. & Bretschneider, M. (2014). Der Prozess der Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Begriffliche Konkretisierung und Diskussionsstand im deutschsprachigen Raum. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 43 (5), 11–15.

CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.

Dehnbostel, P. (2014). Erfahrungen einen anerkannten Wert geben. Interview zu Chancen und Bedingungen eines nationalen Validierungssystems. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 43 (5), 6–10.

Dohmen, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn: BMBF.

Europäische Kommission (2008). *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Foley, G. (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*. London: Zed Books.

Overwien, B. (2002). Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: M. Rohs (Hrsg.), *Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung* (S. 13–36). Münster: Waxmann.

Overwien, B. (2005) Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (3), 339–355.

Zarifis, G. K., & Gravani, M. N. (2014). *Challenging the 'European area of lifelong learning' – A critical response*. Dordrecht: Springer.

Bildungspolitisches Gespräch zur »New Skills Agenda«
und ihren Implikationen für die Erwachsenenbildung

»BESSER DAS WORT ›GARANTIE‹ VERMEIDEN«

Mit der »Agenda für neue Kompetenzen« hat die EU-Kommission am 10. Juni 2016 ein Vorschlagspaket unterbreitet, das die EU-Bildungs- und -Arbeitsmarktpolitik auf Jahre hinaus prägen wird. Typisch für die Juncker-Kommission ist, dass man hier ein großes Rad drehen und die ungelösten Probleme des Mismatches von Arbeitskräftebedarf und Kompetenzangebot tiefgreifend und umfassend bearbeiten will. Die »New Skills Agenda« wird von der Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Integration (GD EMPL) verantwortet und ist in Form einer »Mitteilung« veröffentlicht. Vorgeschlagen werden zehn Aktionen für die kommenden zwei Jahre. Neben der Überarbeitung des Europäischen

Qualifikationsrahmens ist es vor allem die sog. *Kompetenzgarantie für Geringqualifizierte*, die in der Fachwelt Resonanz findet. Über die Bedeutung der Agenda für die Erwachsenenbildung sprach *DIE Zeitschrift* mit bildungspolitischen Akteuren: **Gina Ebner** (Europäischer Verband für Erwachsenenbildung, EAEA), **Heidemarie Stuhler** (Bundeministerium für Bildung und Forschung, BMBF), **Dr. Norbert Lurz** (Kultusministerium Baden-Württemberg), **Dr. Knut Diekmann** (Deutscher Industrie- und Handelskammertag, DIHK), **Hans Ulrich Nordhaus** (Deutscher Gewerkschaftsbund, DGB), **Dr. Martin Noack** (Bertelsmann Stiftung). Fragen und Redaktion: **Dr. Peter Brandt**.

DIE: Was bedeutet die Agenda für das Feld der Erwachsenenbildung?

Lurz: Rund 20 Prozent der Erwachsenen haben allein in Deutschland enorme Defizite im Hinblick auf ihr Kompetenzniveau für Arbeit und Gesellschaft. So ist es ein wichtiges Thema der Erwachsenenbildung, auf das sich die Kommission hier fokussiert.

Stuhler: Mit der New Skills Agenda wird m. E. insbesondere das informelle Lernen wertgeschätzt.

Ebner: Bisher ist die Erwachsenenbildung in der Agenda angesprochen als Akteur für die Anerkennung von Kompetenzen. Uns fehlt die Perspektive darauf, wie Erwachsenenbildung überhaupt erst Lernen und Kompetenzerwerb ermöglicht und insbesondere in der aufsuchenden Bildungsarbeit dazu beitragen kann. In den europäischen Strategien müssen also genau diese Potenziale deutlicher hervorgehoben werden.

DIE: Wie werden Akteure der Erwachsenenbildung in die Agenda-Strategie einbezogen? Was kann die Erwachsenenbildung einbringen?

Diekmann: Bislang wurde die Erwachsenenbildung mit einem eigenen Prozess von der EU-Kommission begleitet. Innerhalb der Skills Agenda, die auf den Erwerb bzw. das Nachholen von Grundkompetenzen zielt, wird sie eher implizit mitgedacht.

Nordhaus: Gelingen wird ihre Einbeziehung nur, wenn die Erwachsenenbildung als gleichberechtigter Partner gesehen und anerkannt wird. Denn noch ist die Philosophie eher auf »Employability« ausgerichtet.

Lurz: Ich gehe davon aus, dass sich die Kultusministerkonferenz in den entsprechenden Gremien mit den Vorschlägen beschäftigen wird. Die neue Agenda kann helfen, die Bundesländer bei all den Maßnahmen zu unterstützen, die das Kompetenzdefizit bei Erwachsenen bearbeiten.

DIE: Ergeben sich neue Geschäftsfelder für die Erwachsenenbildung?

Noack: Durch den wichtigen Fokus auf digitale Kompetenzen bieten sich insbesondere für digitale Vorreiter neue Geschäftsfelder.

Diekmann: Aus Sicht der Wirtschaft sollte ein breites Grundbildungsangebot entwickelt werden, das auf die neuen Schlüsselkompetenzen modernen Wirtschaftens ausgerichtet ist. Denn die Unternehmen erwarten von ihren Mitarbeitenden eine höhere Eigenständigkeit sowohl bei der Entwicklung von Ideen als auch bei der Lösung von Problemen.

Nordhaus: Werden Bildungsprogramme und Initiativen auf eng begrenzte berufliche Qualifikationen zugeschnitten, wird dies den komplexen Anforderungen keineswegs gerecht – zumal der Staat darauf angewiesen ist, dass seine Bürgerinnen und Bürger nicht allein beruflich erfolgreich sind, sondern sich auch politisch, gesellschaftlich und kulturell

an der Gestaltung beteiligen. Genau hier sehe ich den besonderen Beitrag und das »Geschäftsfeld« der Erwachsenenbildung.

Ebner: Wir plädieren weiterhin für ein umfassendes Verständnis von Grundbildung im Sinne von »life skills«, die im Rahmen der Skills Agenda zum Einsatz kommen sollten.

DIE: Wie bewerten Sie die »Kompetenzgarantie« der Agenda?

Noack: Formal Geringqualifizierte – allein in Deutschland 5,8 Mio. – sind die richtige Zielgruppe. Sie haben ein viermal so hohes Arbeitslosigkeitsrisiko wie Menschen mit Berufsabschluss. Auch die drei Maßnahmen der Kompetenzgarantie, Kompetenzen aufdecken, formal anerkennen und entwickeln, sind die richtigen Hebel, um sowohl mehr individuelle Teilhabe zu ermöglichen als auch wirksam dem sich weiter verschärfenden Fachkräftemangel entgegenzutreten. In allen drei Feldern hat Deutschland noch deutlichen Nachholbedarf. Konkret müssen wir Ergebnisse informellen und non-formalen Lernens standardisiert erfassen und arbeitsmarktverwertbar anerkennen. Gleichzeitig muss jedem Geringqualifizierten ein verlässlicher und wo nötig öffentlich (ko)finanzierter Weiterqualifizierungspfad offen stehen, der ihm flexibel und auf unterschiedliche Lebenssituationen angepasst den schrittweisen Erwerb des Vollabschlusses ermöglicht.

»Die richtigen Hebel«

Stuhler: Wenn es mit der Kompetenzgarantie gelänge, auch in Deutschland Wertschätzung für Kompetenzanerkennung zu generieren, wäre es eine sinnvolle Geschichte.

Ebner: Die Kompetenzgarantie ist eine ambitionierte Strategie mit erheblichem Potenzial. Sie könnte für viele europäische Bürger einen echten Unterschied machen, indem ein »upskilling« derjenigen möglich wird, die es am meisten nötig haben. Jedem soll ermöglicht werden, äquivalente Kompetenzen zur

höheren Schulbildung zu erreichen. Aber welche Kompetenzen finden hier ihre Berücksichtigung? Geplant ist ja, den Rahmen für Schlüsselkompetenzen neu zu definieren. Wir plädieren ausdrücklich dafür, sowohl hier als auch bei der Kompetenzgarantie nicht nur auf basic skills zu setzen, sondern auf Lebenskompetenzen. Hierzu rechnen wir kritisches Denken, Problemlösekompetenz, metakognitive Kompetenzen (learning to learn), daneben digitale Kompetenzen, bürgerschaftliche und gesundheitsbezogene Kompetenzen. All das kann man nirgendwo besser erwerben als in Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Nordhaus: Auch aus Sicht der europäischen Gewerkschaften ist die Kompetenzgarantie viel zu eng gefasst. So kann sich das Programm nicht nur auf Geringqualifizierte und Arbeitslose konzentrieren. Die Menschen erwarten Antworten für atypische Beschäftigungsverhältnisse, Teilzeitbeschäftigung, Scheinselbstständigkeit, Zeitarbeit. All diese Gestaltungsfelder werden in der Kompetenzgarantie nicht aufgeführt. Wir haben bereits eine Europäische Ausbildungsallianz. Eine Europäische Weiterbildungsallianz wäre längst überfällig. Hier könnten die Akteure der Erwachsenenbildung gemeinsam mit den Gewerkschaften aktiv werden.

»Konstruktion gänzlich missglückt«

Diekmann: Im Grundsatz sind die aufgegriffenen Sachverhalte und Zielstellungen der Kompetenzgarantie durchaus nachvollziehbar. Leider ist die Idee in ihrer Konstruktion gänzlich missglückt. Erstens kann es nicht sein, dass man den Mitgliedsstaaten eine politische Zielsetzung vorgibt und sich anschließend finanziell aus der Verantwortung stiehlt. Zweitens ist ein aktives Recht auf eine Leistung durch den Staat in etwa so zu beurteilen wie das Recht jedes Kuwaiti auf eine eigene Wohnung. Der Erwachsene selbst hat doch eigene Verantwortung für sein

Lebensschicksal zu übernehmen. Und drittens überspielt man das Dilemma, das vor allem diejenigen, die aufgrund ihrer objektiven persönlichen Situation am ehesten auf Weiterbildung angewiesen sind, nur wenig motiviert sind, sich für ihre eigene fortlaufende Qualifizierung zu engagieren.

»Richtiger Schritt, falsches Instrument«

Lurz: Aus meiner Sicht hat die Kommission für einen richtigen Schritt das falsche Instrument gewählt. Garantien über die Bildungszuständigkeiten gerade der deutschen Länder hinaus auszusprechen, wird eher zu einer Abwehrhaltung führen. Es wäre besser gewesen, das Wort Garantie zu vermeiden oder wenigstens eigens hierfür zugeschnittene Fördermaßnahmen seitens der EU in Aussicht zu stellen. Ich hoffe, dass im EU-Bildungsministerrat im November beide Aspekte noch nachbearbeitet werden können.

DIE: Inwieweit trägt die Agenda die Handschrift der GD EMPL?

Lurz: Ich glaube nicht, dass an dieser Stelle die Generaldirektionen Beschäftigung und Bildung auseinander dividiert werden sollten. Bei den gewaltigen Arbeitsmarktp Problemen in vielen Mitgliedsstaaten ist die Agenda für Kompetenzen eine wie ich meine ausgewogene Reaktion der Kommission insgesamt.

Diekmann: Schon immer gehen bei der EU-Kommission die beiden Generaldirektionen Bildung und Kultur sowie Beschäftigung Hand in Hand. Mit der Juncker-Kommission hat sich jedoch das vorherige fragile Gleichgewicht klar zugunsten der Perspektive des Arbeitsmarkts verschoben. Trotzdem sehe ich eine Anschlussfähigkeit für die Erwachsenenbildung. Denn auch der GD EMPL geht es um Teilhabe.

DIE: Die Agenda entfaltet für die Mitgliedsstaaten zunächst keinerlei Bindungskraft. Mit welchem Aktivie-

rungspotenzial darf für Deutschland gerechnet werden?

Diekmann: Die Skills Agenda ist zweifellos ein umfassender und einmaliger Ansatz in Beschäftigungs- und Bildungspolitik. Am ehesten ist er noch mit dem epochalen Memorandum zum lebenslangen Lernen (2000) zu vergleichen. Formal handelt es sich um eine Programmatik, die keinen rechtlichen Zwang zum Handeln der Mitgliedsstaaten auslöst. Gleichwohl ist die Agenda ein Entwurf, der mittel- und langfristig ausgelegt ist und damit einen Diskurs entfacht.

Agenda als »umfassender und einmaliger Ansatz«

Lurz: Die Agenda wird auf der Bundes- und Länderebene schon jetzt heftig diskutiert. Ich bin mir sicher, dass der anstehende Prozess im Zuge des geplanten 10-Punkte-Plans der EU zu vielfältigen Aktivitäten in Deutschland führen wird.

Stuhler: Ich bin da vorsichtiger. Grundsätzlich könnte die Skills Agenda Aktivierungspotenzial auch für Deutschland haben; es darf aber eher damit gerechnet werden, dass es nicht wahrgenommen wird. In Deutschland setzt man auf in formalen Kontexten erworbene Bildungszertifikate. Wir wissen, dass »geringqualifiziert« ein Charakteristikum für ein nicht vorhandenes Zertifikat ist. Wir wissen aber auch, dass eine nicht zu unterschätzende Anzahl gering Qualifizierter über hohe und höchste Kompetenzen verfügt. Dieses Kompetenzpotenzial findet keine Wertschätzung, weil versucht wird, es den formalen Zertifizierungslogiken entsprechend zu adaptieren.

Noack: Deshalb gibt es einen gewissen Handlungsdruck mit Blick auf die Bewertung, Entwicklung und Anerkennung von Kompetenzen. Ich habe die Hoffnung, dass die in der Agenda und speziell in der Kompetenzgarantie angestrebten Maßnahmen bei der Lösungsfindung durchaus behilflich sein und bestehende Entwicklungs-

prozesse beschleunigen können. Dies gilt besonders für den Fall, dass die Kompetenzgarantie als Ratsempfehlung beschlossen wird und somit die Mitgliedsstaaten binnen eines Jahres einen Umsetzungsplan vorlegen müssen, der Ende 2018 auf Einhaltung überprüft wird. Zentral wird dabei die erfolgreiche Einbindung der Sozialpartner sein.

DIE: *Wie geht es weiter mit den Qualifikationsrahmen und den Beratungen zur Frage, wie Ergebnisse non-formalen und informellen Lernens berücksichtigt werden können?*

Diekmann: Der vorgelegte Entwurf für eine EQF-Weiterentwicklung verändert die Idee von Qualifikationsrahmen. Bedenklich stimmt mich, dass die EU-Kommission damit ein Transparenz- zu einem Steuerungsinstrument hin verändert, einschließlich Akkreditierung und Angebotsmatrix. Was die Zuordnung des sog. non-formalen Lernens und die Integration des informellen Lernens in den DQR betrifft, so hat die Agenda nichts Neues zu bieten.

Noack: Wenn man den EQF an Qualifikationsrahmen von Nicht-EU-Ländern anpasst, so hilft das nur denen, die bereits einen Abschluss haben, genau wie das deutsche Anerkennungsgesetz in seiner derzeitigen Auslegung. Informelles und non-formales Lernen wären damit immer noch nicht berücksichtigt. Dabei schlagen die im jüngsten BIBB-Expertenmonitor befragten Berufsbildungsfachleute gerade den DQR als einen sinnvollen Referenzrahmen für die Anerkennung informellen Lernens vor.

DIE: *Bei den Instrumenten der Kompetenzermittlung und bei den Verfahren der Validierung gibt es in Europa eine bunte Vielfalt. Hier wird offenbar eine gewisse Vereinheitlichung angestrebt.*

Diekmann: Der Wunsch nach einem einheitlichen nationalen Rahmen ist ein Grundansatz der EU-Kommission. Auch hat die Ratsempfehlung zur Validierung bereits die Perspektive programmatisch formuliert. Es ist daher bis 2018

abzuwarten, welche Vorschläge die Mitgliedsstaaten vorlegen werden. Die EU benötigt dabei kein einheitliches Verfahren, aber ein einheitliches Verständnis von Kompetenzfeststellung. Dazu gehören die Zielgruppen, die Zielsetzungen, die thematische Reichweite, ein Qualitätsbegriff, Finanzierung usw. Erfolgt das nicht, ist nicht mit einer breiten Akzeptanz solcher Tests zu rechnen.

Nordhaus: Ich würde noch grundsätzlicher sagen: Wir brauchen zunächst ein gemeinsames Bildungsverständnis. Wenn die Kommission von skills redet, sind hier insbesondere Fertigkeiten gemeint. Arbeit ist mehr als Beschäftigung, sie umfasst Gestaltungsmöglichkeiten und trägt zur Entwicklung individueller und beruflicher Kompetenzen bei. All das muss sich auch in den Verfahren zur Kompetenzfeststellung widerspiegeln.

Stuhler: Eine Vereinheitlichung der Verfahren zur Kompetenzvalidierung halte ich für eher wenig sinnvoll, denn die nationalen Systeme sind viel zu unterschiedlich; aber ein gewisser Referenzrahmen könnte hilfreich sein.

Lurz: Auch aus Ländersicht ist eine Vereinheitlichung nur bedingt wünschenswert. Vielfalt fördert schließlich auch den Wettbewerb.

Noack: Es kommt auf das Ziel an: Wenn es um individuelle Stärkung oder berufliche Orientierung der Teilnehmer geht, können verschiedene Instrumente die Vielfalt der Lebenssituationen besser abbilden als ein einziges Instrument. Wenn es der Kommission jedoch um die formale Anerkennung von Kompetenzen im Sinne von Teil- und Vollabschlüssen geht, ist eine Standardisierung der Verfahren geboten.

»Chancen für benachteiligte Personen erhöhen«

DIE: *Die Ermittlung und Validierung von Kompetenzen ist gerade in Bezug auf die zugewanderten Personen aus Drittstaaten eine große Herausforderung. Stellt die Agenda hier die richtigen Weichen?*

Ebner: Zunächst einmal richtet sich die Agenda an EU-Bürger. Dass hier im Zuge der Flüchtlingssituation auch an Instrumente für die Kompetenzanerkennung von Nicht-EU-Migranten gedacht wird, ist wichtig und richtig. Das entspricht der Grundrichtung der Agenda, Chancen für benachteiligte Personen zu erhöhen und Arbeitsmarktbefordernisse und individuelle Kompetenzentwicklung besser aufeinander abzustimmen.

Noack: Der von der Agenda angeregte Good-Practice-Austausch zu Kompetenzanerkennungs-Ansätzen ist sicher hilfreich. Am Ende ist es aber mit dem bloßen Aufdecken von Kompetenzen nicht getan. Sie müssen auch gegen die Standards des jeweiligen (Berufs-) Bildungssystems gemessen werden, um am Arbeitsmarkt tatsächlich einen Mehrwert für Migranten und mögliche Arbeitgeber zu entfalten. Was hier im Rahmen der Agenda etwas kurz kommt, ist die direkte Zusammenarbeit von Sozialpartnern bzgl. der Kompetenzanerkennung. Hier hätte die EU die Möglichkeit, Sektor-Gruppen zusammenzustellen und innovative Ansätze für massentaugliche Kompetenztests zu entwickeln.

Nordhaus: Die Aufnahme und Integration von Flüchtlingen ist eine gemeinsame Aufgabe. Ich halte es für sehr wichtig, dass die Kommission die Integration beschleunigen will. Und an die Adresse der Sozialpartner: Wir haben noch viel zu tun, um eine betriebliche Willkommenskultur mit Leben zu füllen.

DIE: Vielen Dank für Ihre Einschätzungen!

Politische Ursprünge, aktuelle Herausforderungen und Zukunftsszenarien

VALIDIERUNG IN EUROPA

Georgios K. Zarifis¹

Die Debatte um die Validierung von Kompetenzen ist nicht neu – und dennoch gibt es keine europaweit einheitliche Verwendung von Begriffen und Konzepten. Nach einem Blick auf die europäische Geschichte der Validierung zeigt der Autor aktuelle Herausforderungen für eine stärkere Einbindung informell und non-formal erworbener Kompetenzen in Validierungsprozesse auf: Dabei gelte es zu unterscheiden: Wann sprechen wir von Validierung als Konzept, wann von Validierung als Prozess?

Die Validierung von nicht formalem und informellem Lernen bildet zurzeit einen Schwerpunkt in der bildungspolitischen Debatte in Europa. Zahlreiche von der EU geförderte Projekte, Studien, Grundsatzpapiere und Initiativen auf nationaler und europäischer Ebene beschäftigen sich mit dieser Frage, damit das Konzept im Rahmen der Europa-2020-Strategie umgesetzt werden kann. Ein wichtiger Beitrag wurde am 20. Dezember 2012 vom Rat der Europäischen Union veröffentlicht, aufbauend auf entsprechenden Initiativen und Richtlinien des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP). Das Papier enthält »Empfehlungen zur Validierung von nicht formalem und informellem Lernen« und fordert die einzelnen Mitgliedstaaten auf, bis 2018 geeignete Verfahren einzuführen. Die Empfehlung benennt außerdem die wesentlichen Komponenten eines Validierungsprozesses (Official Journal of the European Union: 3–5).

Politische Ursprünge

Versteht man Validierung als einen Prozess, der auf die Identifizierung und Anerkennung früher erworbener Kenntnisse ausgerichtet ist, dann steht außer Frage, dass die Bewertung dieses Lernens Kompetenzen berücksichtigen muss, die in (informellen) Lernkontexten wie (Lernen am) Arbeitsplatz, im Praktikum, in Mobilität, in Familie, Nachbarschaft und anderen gesellschaftlichen Kontexten erworben wurden. Validierung zielt auf die Sichtbarmachung und Beurteilung des gesamten Wissens- und Kompetenzspektrums einer Person – und zwar unabhängig davon, wo und wie es erworben wurde. Aktualität (aber auch zusätzliche Herausforderungen) erfährt Validierung durch den Wandel in Gesellschaft und Arbeitsleben, den damit einhergehenden Anpassungsprozessen, der Notwendigkeit von lebenslangem Lernen sowie der zunehmenden Verdrängung tradierter, konventioneller und formaler Lernformen.

Man kann hierbei zumindest zwei Sichtweisen auf Validierung unterscheiden: Als (summatives) Bewertungskonzept bezieht sich Validierung direkt auf die Anerkennung von Lernergebnissen und Kompetenzen, die durch nicht formales und informelles Lernen erworben wurden (vgl. Singh, 2005: 12). Betrachtet man Validierung als eher formativen Prozess, dann geht es darum, die auf nicht formalem und informellem Wege erworbenen Kompetenzen (vor allem horizontaler und übergreifender Art) ans Licht zu holen, sichtbar zu machen und mit Mehrwert zu versehen – und zwar mithilfe von Instrumenten, Mechanismen und Techniken, die diesem Prozess eine gewisse Verlässlichkeit verleihen,

Man kann hierbei zumindest zwei Sichtweisen auf Validierung unterscheiden: Als (summatives) Bewertungskonzept bezieht sich Validierung direkt auf die Anerkennung von Lernergebnissen und Kompetenzen, die durch nicht formales und informelles Lernen erworben wurden (vgl. Singh, 2005: 12). Betrachtet man Validierung als eher formativen Prozess, dann geht es darum, die auf nicht formalem und informellem Wege erworbenen Kompetenzen (vor allem horizontaler und übergreifender Art) ans Licht zu holen, sichtbar zu machen und mit Mehrwert zu versehen – und zwar mithilfe von Instrumenten, Mechanismen und Techniken, die diesem Prozess eine gewisse Verlässlichkeit verleihen,

¹ Übersetzung aus dem Englischen: Carsten Bösel (consultUS)

aber auch das Ergebnis des Lernprozesses überprüfen und somit autorisieren. Bis in die 2000er Jahre wurden die Begriffe Anerkennung, Validierung und Zertifizierung fast synonym verwendet, was sich – zumindest in den Bereichen Bildung und Arbeit – als unproblematisch erwies (Charraud, 1999). Problematisch wurde diese Verwendung erwartungsgemäß ab dem Moment, als Staaten gesetzliche Regelungen entwarfen und verabschiedeten, in denen die technischen und institutionellen Voraussetzungen beschrieben werden, unter denen Wissen und Kompetenzen unabhängig von der Art und Weise, wie sie erworben wurden, anerkannt, validiert und zertifiziert werden können. Wenn wir nun also versuchen, Validierung als Prozess auf nicht formale Bildung und informelles Lernen zu beziehen, gestaltet sich dies nicht so einfach und direkt, wie man vielleicht vermuten würde. In der entsprechenden Literatur finden sich verschiedene Ansätze zum Lernen als non-formalem oder informellem Prozess, über die in Politik und Wissenschaft nicht immer Einigkeit herrscht. Dies erklärt sich zum Teil daraus, dass die Klassifizierung alles denkbaren menschlichen Lernens in die Kategorien formale Bildung, non-formale Bildung, informelle Bildung und inzidentelles Lernen erst seit Anfang der 1980er Jahre systematisch betrieben wird.² Speziell für Europa kommt als Erklärung hinzu, dass viele Mitgliedsstaaten der EU über die Jahre eigene

² Formale Bildung bezieht sich dabei auf Schulen und weiterführende Ausbildungszusammenhänge, in denen Bildungsinhalte mit Hilfe eines (standardisierten) Curriculums innerhalb altershomogener Gruppen vermittelt werden. Non-formale Bildung bezieht sich auf alle Lern-/Lehrprozesse, die außerhalb dieses Schulkontextes stattfinden, in denen aber sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden eine klare Intention zum Lernen bzw. Lehren haben. Informelles Lernen ist dadurch charakterisiert, dass es auf Seiten des Lernenden oder auf Seiten des Lehrenden die Absicht gibt, einen Lernprozess anzustoßen – aber nicht auf beiden Seiten zugleich. In Abgrenzung dazu beschreibt Evans (1981) „inzidentelles Lernen“ als einen Lernprozess, der weder vom Lernenden noch von der Informationsquelle intendiert ist.

Ansätze zur Anerkennung von Lernprozessen entwickelt haben, die außerhalb des formalen Bildungssystems (Schule, Berufsbildung, Hochschule) stattfinden. Einer der einflussreichsten Ansätze zu verschiedenen Lernformen wurde von Evans (1981) für die UNESCO formuliert. Evans unterteilt die vier zuvor erwähnten Bildungskategorien nach den folgenden Kriterien:

1. Lokalisierung (Institutionalisierung): Wo findet Lernen statt?
2. Grad der Organisation: Wie stark ist der Lernprozess geplant, ausgestaltet und organisiert?
3. Grad der Lernabsicht: Gibt es eine Lernabsicht hinter den Lernprozess? Wie hoch ist sie (bspw. hoch in institutionalisierten Lernprozessen in Schule und Universität, gering in informellen Lernprozessen beim Learning-on-the-job)?

Im Gegensatz zu dieser Unterteilung fasst die Europäische Kommission in ihrem *Memorandum über Lebenslanges Lernen* (2000) die Kategorien informelles und inzidentelles Lernen im Begriff »informelles Lernen« zusammen. Außerdem hat die Kommission neue und andere Definitionen geschaffen, die die Entwicklung des Konzepts des Lebenslangen Lernens über die letzten Jahre widerspiegelt: von einer Sichtweise, die sich auf die Fähigkeit der Menschen konzentriert, ihr Leben zu leben und wertzuschätzen (eine Sicht, die sich seit den 1960er Jahren herausgebildet hat; s. Faure et al., 1972) hin zu einem Verständnis von Lebenslangem Lernen als ökonomisch orientierten Prozess. Dementsprechend hat sich auch die Validierung im Kontext der aktuellen EU-Politik von einem breit angelegten, internationale politische und kulturelle Debatten überschreitenden Konzept zu einer Vorgehensweise entwickelt, bei der die Idee der ökonomischen Entwicklung und Verwertung im Vordergrund steht. Als solche wird Validierung heute als Hebel zur Vervielfachung der Möglichkeiten zum Erwerb jener Kompetenzen verstanden, die die strategische Voraussetzung dafür bilden, im Wirt-

schafts- und Produktionsprozess mit höherer Wahrscheinlichkeit eine aktive Rolle zu spielen (Alberici, 2008).

Aktuelle Herausforderungen und Zukunftsszenarien

Eine besondere Schwierigkeit in der aktuellen Diskussion zur Validierung von non-formalem und informellem Lernen besteht zweifellos in der herrschenden *Unklarheit* bezüglich zentraler Begriffe und ihrer Definitionen und Verwendungen. In diesem exklusiven Forschungs- und Politikfeld werden viele Begriffe verwendet: Anerkennung, Validierung oder Zertifizierung, um nur einige zu nennen. Erst seit kurzem setzt sich in Wissenschaft, Politik, Praxis und sogar unter Betroffenen die Einsicht durch, dass diese Begriffe genauer definiert werden müssen. Obwohl also europaweit im Validierungszusammenhang immer noch wesentliche Begrifflichkeiten unterschiedlich verwendet werden – das zentrale europäische Verständnis von Validierung basiert auf der Messung und Bewertung von Lernergebnissen des einzelnen Lernenden mit der Möglichkeit, darüber eine Bescheinigung, Zertifikat oder Diplom zu erlangen (Europäische Kommission, 2004). Trotz der Tatsache, dass Europa sich mit verstärktem globalen Wettbewerb, hoher Jugendarbeitslosigkeit, einer hohen Anzahl niedrig qualifizierter Beschäftigter und einer alternden Bevölkerung konfrontiert sieht, ist Validierung als zentrales Instrument zur Ermöglichung von Transfer und Akzeptanz aller Lernergebnisse über verschiedene Bereiche hinweg jedoch *noch nicht kollektiv anerkannt* (weder von Lernenden, Lehrenden, Sozialpartnern oder anderen gestaltenden Akteuren). Denn selbst wenn Villalba-García, Souto-Otero & Murphy (2014: 16) feststellen, dass Validierung inzwischen ein zentraler Teil des bildungspolitischen Diskurses in Europa geworden ist, muss doch konstatiert werden, dass die Entwicklung in Richtung kompetenzbasierter Messung und Bewertung

(Assessment) bislang nur unzureichend umgesetzt wurde (Zawacki-Richter, Baecker & Hanft, 2010). Die Frage, wie Lernen zu beurteilen ist, stellt sich also mit wiederkehrender Regelmäßigkeit, wenn es darum geht, wie Lernergebnisse bewertet werden und wer die Bewertungsmaßstäbe hierfür setzen sollte (Singh, 2005: 21–22). Beim Aufbau entsprechender Validierungsinstrumente und -praktiken spielten neben europäischen Förderprogrammen und -projekten auch andere europäische (bildungspolitische) Akteure eine wesentliche Rolle. Trotz aller Versuche, entsprechende Instrumente zur Bereitstellung spezifischer Referenzsysteme zur Validierung verschiedener (und insbesondere) übergreifender Fertigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln, besteht in Europa noch immer ein großer Bedarf an verlässlicheren Mechanismen zur Anerkennung von Kompetenzen, die Studierende, Praktikanten, Auszubildende und Beschäftigte sowohl informell/non-formal (z. B. durch Lernen am Arbeitsplatz oder durch Fortbildungen) aber auch durch formale Bildung (d. h. in Schule und Hochschule) erworben haben. Verlässliche Validierungsinstrumente würden die individuelle berufliche Entwicklung und Mobilität unterstützen, indem sie Lernprozesse für zukünftige Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungswege anrechenbar machen (auch für den Zugang zu formaler Bildung, s. Brown et al., 2010). Verknüpft werden sollte dies mit gut entwickelten Orientierungs- und Beratungssystemen, denn mit ihrer Hilfe ist es möglich, Menschen auf passende Bildungswege und Möglichkeiten zur Validierung von non-formalem und informellem Lernen hinzuweisen (CEDEFOP, 2009). Zu guter Letzt darf ein wichtiger Aspekt von Validierung nicht unterschlagen werden: Die Erwachsenen, die sich einer Anerkennung, Validierung und Zertifizierung ihrer Kompetenzen unterziehen, werden als Individuen mit einer einzigartigen Lebenserfahrung betrachtet. Diese Lebenserfahrung bildet in dem Prozess ihre wichtigste Ressource.

Benötigt wird deshalb ein »positiver Blick«: Die Intention muss sein, alles, was ein Mensch im Laufe seines Lebens gelernt hat, zu bestimmen und wertzuschätzen. Dann nämlich wird Bildung als kontinuierlicher Prozess in Zeit und Raum und als Prozess der *Konstituierung des Selbst durch das Selbst* verstanden, bei dem das Individuum sich *selbst als Ressource* einsetzt (Charlot, 1997, zitiert in Canário, 2000, S. 133).

Literatur

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Brown, A., Bimrose, J., Barnes, S.-A., Kirpal, S., Grønning, T. & Dæhlen, M. (2010). *Changing Patterns of Work, Learning and Career Development Across Europe (Final Report EACEA/2007/07)*. Brussels: Education, Audiovisual & Culture Executive Agency
- Canário, R. (2000). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à exclusão social. *Revista de Educação* 9 (1), 125–135.
- CEDEFOP (2009). *European guidelines for validating non formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Charraud, A.-M. (1999). »La validation des acquis professionnels«. *Éducatons, Revue des savoirs en education*, 18–19, 37–95.
- Council of the European Union (2004). *Draft Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning*. Zugriff am 4.7.2016. Verfügbar unter [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32012H1222\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32012H1222(01)).
- European Commission (2000). *Commission Staff Working Paper – A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels, 30.10.2000 (SEC 2000) 1832.
- Europäische Kommission (2004). *Gemeinsame Europäische Grundsätze für die Validierung des nicht formalen und des informellen Lernens*. Zugriff am 31.08.2016. Verfügbar unter www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/grundsätze_der_validierung030304.pdf
- Evans, D. R. (1981). *The Planning of Non-Formal Education*. Zugriff am 6.7.2016. Verfügbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000767/076764eo.pdf>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M. & Ward, F. C. (1972). *Learning To Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.

OECD (2007). *Recognition of non-formal and Informal Learning, Project Plan and Rationale for the activity*. Zugriff am 12.6.2016. Verfügbar unter www.oecd.org/edu/recognition

Official Journal of the European Union (2012). *Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning* (2012/C 398/01). Zugriff am 31.8.2016. Verfügbar unter [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32012H1222\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32012H1222(01)).

Singh, M. (2005). *Recognition, Validation and Certification of informal and non-formal learning. Synthesis Report (Draft)*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.

Villalba-García, E., Souto-Otero, M. & Murphy, I. (2014). *The 2014 European Inventory on validation of non-formal and informal learning: Prospects and trends on validation in Europe*. Zugriff am 31.08.2016. Verfügbar unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/7426

Zawacki-Richter, O., Baecker, E.-M. & Hanft, A. (2010). Validation of competencies in e-portfolios: A qualitative analysis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(1), 42–60.

Abstract

Was sind die politischen Ursprünge einer Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in Europa? Dieser Frage geht der Autor nach und plädiert dafür, Validierung als Konzept und Validierung als Prozess zu unterscheiden. Versteht man nämlich Validierung als Prozess, gehe es um die Wertschätzung des Lernens in alltäglichen Situationen. Verlässliche Validierungsinstrumente würden die individuelle berufliche Entwicklung und Mobilität unterstützen, indem sie diese Lernprozesse für zukünftige Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungswege anrechenbar machen.



Georgios K. Zarifis ist Assistant Professor für Weiterbildung an der Aristoteles-Universität in Thessaloniki.

Kontakt: gzarifis@auth.gr

Anerkannte Hobbies

Das Online-Rollenspiel »World of Warcraft« (WoW) entführt in die virtuelle Fantasiewelt Azeroth. Dort kann man – zumeist zusammen mit anderen Spielern – auf sogenannte »Quests« (Missionen) gehen, andere Gruppen überfallen oder besondere Artefakte und Hilfsgegenstände finden. Wichtig ist die Entwicklung des Spielcharakters: Je nach gewähltem »Volk« (bspw. Mensch, Zwerg, Gnom oder Goblin) und gewählter »Klasse« (bspw. Jäger, Krieger, Priester oder Schamane) haben die Charaktere unterschiedliche Grundeigenschaften, die weiterentwickelt werden und in Erfahrungsstufen (Level) aufsteigen können. Diese Entwicklung ist hochkomplex, denn jeder Charakter kann noch zusätzliche »Rollen« übernehmen und »Talentspezialisierungen« durchführen, darüber hinaus sogar noch Berufe erlernen.

Über das Mitwirken in den Quests – insgesamt gibt es über 10.000 verschiedene – gewinnen die Charaktere an Erfahrung, die Spieler können Belohnungen in Form von virtuellem Geld

oder besonderen Ausrüstungsgegenständen erhalten. Zusätzlich gibt es die Möglichkeit, sogenannte »Achievements« zu erreichen – Erfolge, die im Profil des Spielenden hinterlegt sind und beim Erreichen manchmal wiederum mit kleinen Belohnungen versehen werden.

Anfang 2014 gelang es einem Spieler, alle diese Achievements zu erspielen – 2.057 Stück. Nach eigenen Angaben musste er dafür manche Quests 500 Mal abschließen, fast 1,2 Millionen Monster töten und 2.785 Mal den sogenannten »Ruhestein« benutzen, der ihn in seinen Heimatort »zurückteleportiert«. Allein mit seinem Hauptcharakter verbrachte er rund 17.000 Stunden in dem Spiel.

Über den Erfolg des damals 32-jährigen Spielers wurde weltweit berichtet und auch in der WoW-Community diskutiert. Vor allem über die Sinnhaftigkeit und die aufgewendete Zeit wird gestritten; es gibt Kritik, aber auch Anerkennung.

So schreibt **philz90** in einem Kommentar:

Prepare! WoW Bashing is coming!

Ne aber im ernst. Habe das Thema schon auf anderen Seiten verfolgt, und da kommen dann immer Sachen wie 'krank Mensch', 'such dir einen Job'.

Hätte derjenige seine Zeit jetzt darin investiert Schach auf Großmeister Niveau zu spielen hätte niemand damit ein Problem.

Aber kaum ist es WoW wird losgezickt.

Ich kann für mich selbst nur sagen, wenn dass sein Hobby ist und ihm Spaß macht, dann ist das finde ich eine tolle Leistung :)

Schnuppix kommentiert, dass ihm keiner die Zeit zurückbringen werde, worauf **philz90** antwortet:

Und bei anderen Hobbies bekommt man seine Zeit zurück?

Während **Neotheriker** daraufhin einfließen lässt

Wie war das mit: 'the one who has no life?',

verabschiedet sich **Schnuppix** mit einer letzten Antwort an **philz90** aus der Diskussion:

'bei anderen Hobbies' ... verblödet man nicht und man kann sie in den Lebenslauf schreiben.

Grüße!-)

Alle Kommentare gefunden auf www.gamestar.de/spiele/world-of-warcraft/news/world_of_warcraft,33592,3055209.html#comments (Zugriff am 06.09.2016).



»Ich möchte auf eigenen Füßen stehen«

Ich komme aus Aleppo in Syrien. Zu Beginn des Krieges habe ich Internationale Beziehungen und Diplomatie an der Kalamoun-Universität in Damaskus studiert und war im letzten Jahr des Studiums. Als die Situation in Syrien unerträglich wurde, bin ich 2013 über den Libanon in die Türkei ausgereist; dort hatte ich die Möglichkeit, als Mitarbeiter für Internationale Kontakte in einer Logistikfirma zu arbeiten. Nach etwas über zwei Jahren in der Türkei habe ich auf meine Anfrage hin eine offizielle Einladung nach Italien über eine italienische Partnerfirma bekommen; mit dem Schengen-Visum, was mir vom italienischen Konsulat daraufhin ausgestellt wurde, bin ich nach Deutschland gereist und habe hier im Jahr 2015 einen Asylantrag gestellt. Im Moment genieße ich Schutzstatus mit einer Aufenthaltserlaubnis von einem Jahr, aber ich kämpfe darum, offiziell als Asylberechtigter mit dauerhaftem Aufenthaltsstatus anerkannt zu werden.

Da ich gut Englisch sprechen kann, habe ich schon in der ersten Asylunterkunft in Deutschland Übersetzungstätigkeiten übernommen; darüber und über andere freiwillige Hilfsdienste habe ich viele Kontakte zu ehrenamtlichen Helfern und Behörden aufbauen können, was mir im Verlauf meines Aufenthaltes hier sehr geholfen hat. Trotzdem war und ist die Situation für mich nicht einfach – ich möchte gerne etwas tun, gerne arbeiten, aber es gab und gibt immer wieder Hürden. Es hat über ein Jahr gedauert, bis ich mein formales Antragsgespräch beim BAMF hatte, und obwohl Geflüchtete mit guter Bleibeperspektive schon frühzeitig die Möglichkeit von Sprachkursen erhalten sollen, beginne ich meinen Integrationskurs erst jetzt – nachdem ich schon über ein Jahr in Deutschland bin.

Meine Erfahrungen in Deutschland sind zwiespältig: Auf der einen Seite habe ich von ehrenamtlichen Helfern viel Unterstützung er-

fahren und viele Menschen getroffen, denen meine Fähigkeiten aufgefallen sind und die mir dabei geholfen haben, meine Situation zu verbessern. Auf der anderen Seite steht ein Behördenapparat, der langsam arbeitet und unflexibel reagiert. Beim Jobcenter wurde nicht nach meinen Kompetenzen und Fähigkeiten gefragt, noch nicht einmal nach meinen formalen Abschlüssen. Dort habe ich keine Hilfe zur Integration in den Arbeitsmarkt erhalten. Was mir geholfen hat, sind Kompetenzen, die ich während meines Studiums und über meine Arbeit, aber auch über die Erfahrungen in den Flüchtlingsunterkünften erworben habe: Wie man rausbekommt, welche Rechte man hat, wie man an die notwendigen Informationen kommt, wie man die richtigen Ansprechpartner findet und mit ihnen in Kontakt tritt. Viele Flüchtlinge verfügen über solche oder ähnliche Kompetenzen. Es müsste nur einmal systematisch erhoben werden.

Vielleicht hilft das neue Integrationsgesetz dabei, dass auch auf Seiten der Behörden mehr in Bewegung kommt. So hat es beispielsweise mehr als sechs Monate gedauert, bis ich nach längerem Hin und Her die Erlaubnis für ein Praktikum am DIE erhalten habe. Dort beschäftige ich mich mit dem ProfilPASS, einem Instrument, mit dem man sich seine eigenen Kompetenzen bewusst macht. Es wäre für viele Flüchtlinge gut, den ProfilPASS durchzuarbeiten. Sie brauchen dafür aber unterstützende Berater.

Ich würde mir auf jeden Fall wünschen, dass es einfacher wird, eine Tätigkeit aufzunehmen, Deutsch zu lernen und auf eigenen Füßen zu stehen.

Nour Zalât

Nour Zalât, 25, ist über den Libanon, die Türkei und Italien nach Deutschland gekommen, wo er im Jahr 2015 einen Asylantrag gestellt hat. Seit dem 1. August 2016 absolviert er ein Praktikum im Bereich des ProfilPASS am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn.

Aus dem Englischen von DIE/JR

Reflexionen im Anschluss an eine
»Pädagogik der Anerkennung«

ANERKENNUNG ALS GRUND- LAGE DER VALIDIERUNG

Ortfried Schäffter / Hildegard Schicke

Validierung informell und non-formal erworbener Kompetenzen kann helfen, diese bildungs- und berufsbiografisch erkennbar und nutzbar zu machen. Formale Validierungsverfahren bergen jedoch die Gefahr, exkludierend zu wirken, wenn bestimmte lebensweltliche Kontexte nicht als Lernkontexte begriffen werden. Ein Rückgriff auf den Anerkennungsdiskurs kann dazu beitragen, Validierungsverfahren für solche Diskriminierungen zu sensibilisieren und die Bedeutung von Lernen im Lebenszusammenhang hervorzuheben, so die Autorin und der Autor.

Validierung ist ein Projekt europäischer Bildungspolitik. Die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) legte den Mitgliedsstaaten nahe, einen nationalen Qualifikationsrahmen zu erarbeiten. Er sollte an den europäischen Qualifikationsrahmen gekoppelt sein, bei dem für die Definition und die Beschreibung von Qualifikationen ein Ansatz verwendet wird, der auf Lernergebnissen beruht und mit dem die Validierung der gesamten Spannweite des Lernens gefördert wird (DQR, 2011). Damit setzt der EQR die Idee des lebenslangen und lebensweiten Lernens in einem europäischen Bildungsraum um. Die Orientierung an Lernergebnissen (Kompetenzen) ebnete nicht nur den Weg für die wechselseitige Anerkennung der Qualifikationen nationaler Bildungssysteme; darüber hinaus wurden damit auch Voraussetzungen geschaffen, die Ergebnisse des formalen schulischen, beruflichen und hochschulischen Lernens sowie des nicht-formalen und informellen Lernens als gleichwertig zu betrachten, zu erfassen und darzustellen.

Die Stakeholder des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) sprechen deshalb von einem Paradigmenwechsel. Doch dieser wurde nur halber-

zig vollzogen, denn die Chance, von Anfang an die differenten Formen des lebenslangen und lebensweiten Lernens in die Entwicklung des DQR einzubeziehen, wurde nicht genutzt. Auch bei der Entwicklung einer nationalen Strategie zur Validierung scheinen gegenwärtig die bewahrenden Kräfte das Tempo zu bestimmen. Punktuell gibt es bereits im System formaler Bildung und unter Beachtung der dort geltenden Standards einzelne Regelungen zur Validierung oder Anrechnung von Kompetenzen (z. B. Externenprüfung). Die Einführung eines verbindlichen Rahmens für ein mehrstufiges Validierungsverfahren, wie dies in den europäischen Leitlinien vorgeschlagen wird (Cedefop, 2009), würde zu einem umfassenden Wandel der Lern-, Anrechnungs- und Anerkennungskultur führen (Dehnbostel, Seidel & Stamm-Riemer, 2010, S. 48; Dehnbostel, 2014). Was spricht für einen solchen Wandel? In der Transformationsgesellschaft (Schäffter, 2001) ist die Validierung von Kompetenzen ein funktionales Erfordernis zur Unterstützung der berufsbiografischen Gestaltung diskontinuierlicher bzw. transitorischer Erwerbsbiografien. Frauenverbände und engagierte Aktivistinnen in der Schweiz haben die ersten Verfahren der Bilanzierung von Kom-

petenzen im Sinne des Empowerments entwickelt und erfolgreich eingeführt. Gewerkschaften begründen den Nutzen der Validierung für die Sicherung der beruflichen Laufbahn damit, dass sich die berufliche Handlungskompetenz wesentlich arbeitsintegriert und berufsbegleitend weiterentwickelt. Heute diskutieren wir die Validierung von Kompetenzen aus der Perspektive geflüchteter Menschen und ihrer Integration in Bildung und Erwerbstätigkeit. Validierung fällt in die Zuständigkeit der Erwachsenen- und Weiterbildung für das lebenslange Lernen. Mit welcher Definition der gesellschaftlichen Problematik und mit welchem pädagogischen Aufgabenverständnis sollte sich Erwachsenenbildung für dieses Erfordernis zuständig erklären? Der Anerkennungstheoretische Diskurs bietet dazu wichtige Anregungen.

Eckpunkte einer Pädagogik der Anerkennung

Auch wenn es ein umgangssprachliches Begriffsverständnis nahelegen könnte, bezieht sich die philosophische Kategorie eines Anerkennungsverhältnisses nicht allein auf die zwischenmenschliche Wertschätzung im Sinne einer ethischen Grundhaltung. Vielmehr bezeichnet der Leitbegriff weit grundlegender das konstitutive Wechselverhältnis zwischen Subjektivität und Sozialität (Scherr, 2007; Lacan, 2015). Die Theorie der Anerkennung beruht somit auf einem »relationslogischen« Paradigma (Schäffter, 2014a). Dies hat schließlich, wie auch Hafenecker u. a. hervorheben, erhebliche Konsequenzen für eine »Pädagogik der Anerkennung«: »Der Begriff der Anerkennung steht insofern nicht für ein weiteres Themenfeld der ohnehin zahlreichen und vielfältigen pädagogischen [sic!] Diskurse, sondern für eine zentrale Dimension pädagogischer Theorie und Praxis. In der Anerkennung ihrer Adressaten als Subjekte ihrer Lebenspraxis konstituiert sich eine modern-reflexive Pädagogik. Sie ist dem grundlegenden Ziel verpflichtet,

Individuen in der Entwicklung selbstbestimmter und rational begründeter Entscheidungs-, Handlungs- und Urteilsfähigkeit zu unterstützen. Dies setzt die Anerkennung der Fähigkeit jedes Einzelnen als ein Individuum voraus, das prinzipiell über entsprechende Fähigkeiten verfügt, deren Entfaltung mit den Mitteln der Pädagogik gefördert und unterstützt werden kann« (Hafeneger, Henkenborg & Scherr, 2007, S. 8–9). Eine Ausdeutung des Begriffs der Anerkennung (Nothdurft, 2007) umfasst in Hinblick auf das eingangs formulierte Problem einer adäquaten Validierung von unterschiedlichen Formen lebensbegleitenden Lernens mehrere Bedeutungshorizonte, die in ihren Teildiskursen jeweils eigene Argumentationsfiguren ausgebildet haben. Zu bedenken ist hierbei, dass sich Anerkennungsdiskurse auf ein relationales Bedingungsgefüge zwischen Struktur, Andersheit und Subjektkonstitution beziehen und hierzu auf paradigmatisch differente Referenztheorien zurückgreifen (Lacan, 2015).

Deutungsansätze von Anerkennung

Es bietet sich an, diese *Deutungsansätze von Anerkennung* zukünftig für eine reflexive Validierung von differnten Modi lebensbegleitender Bildung fruchtbar zu machen (Schäffter, 2009). Rezipiert man den anerkennungstheoretischen Diskurs unter dem Aspekt einer pädagogischen Professionalitätseentwicklung, die sich nicht allein auf die gesellschaftliche *Reproduktionsfunktion* von Bildung in Kindergarten, Schule und Ausbildung beschränkt, sondern auch die lebensbegleitende *Reflexionsfunktion* im Erwachsenenalter konzeptionell zu berücksichtigen vermag (Schäffter, 2001), so erhalten drei Ansätze einen für die Pädagogik je besonderen Stellenwert:

Honneth (1992) unterscheidet zwischen *drei Typen der Anerkennung* mit jeweils unterschiedlichen Formen der praktischen Selbstbeziehung, vor allem aber mit der

Bestimmung von *Formen der Missachtung*. Dieser sozialtheoretische Zugang ermöglicht eine anerkennungstheoretische Heuristik, mit der sich pädagogisches Handeln gesellschaftspolitisch verorten und funktional einordnen lässt. Insbesondere gilt dies für Honneths konflikttheoretischen Ansatz. Ihm zufolge wird wechselseitige Anerkennung zwar auf einer sozialtheoretischen Ebene konstitutiv vorausgesetzt, muss auf einer empirischen Ebene sozialer Wirklichkeit jedoch in gesellschaftspolitischer Interaktion von den Akteursgruppen noch machtvoll durchgesetzt werden. Hierdurch bilden die drei Typen der Anerkennung, nämlich »Liebe, Recht und Solidarität«, bei Honneth keineswegs den empirischen Ausgangspunkt. Vielmehr erhalten bei ihm die *Typen der Missachtung* (Misshandlung/Vergewaltigung; Entrechtung/Ausschließung und Entwürdigung/Beleidigung) eine theoretische Schlüsselstellung. Sie bilden den Ursprung, aus dem heraus die dynamische Bewegung eines gesellschaftlichen »Kampfes um Anerkennung« hervorbricht. Im Vordergrund von Honneths dialektischem Theorieansatz steht somit die leidvolle Erfahrung von Missachtung und Demütigung als einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, während die Erfahrungsweisen gesellschaftlicher Anerkennung als kontrafaktische Zielbestimmungen einer Entwicklung beschrieben werden, die in ihrem »Noch-Nicht« weiterhin als Aufgabe ansteht. Hierin besteht folglich der *pädagogische Kern* von Honneths »Kampf um Anerkennung«. Anerkennung wird nicht in moralischem Gestus gegenüber »der Gesellschaft« eingeklagt, sondern von den Akteursgruppen durch Selbstermächtigung gegenüber allen anderen erkämpft. Da Anerkennung als Ausdruck von Selbstachtung erworben wird, kann sie keinesfalls durch eine übergeordnete Instanz großmütig oder tolerant »gewährt« werden. In einem derartigen Denken zeigt sich vielmehr die Fehlorientierung einer staatlich verordneten »Inklusion« diskriminierter Zielgruppen in der paternalistischen Gestalt einer »exkludierenden Inklusion« (vgl. Schäffter, 2012b; 2013).

Aus der *Position von Voswinkel* (2001) lassen sich pädagogische Handlungsfelder unter einer anerkennungstheoretischen Perspektive unter dem Gesichtspunkt einer je dominanten »Anerkennungsordnung« beurteilen und unter dem Aspekt ihrer Funktion als »Anerkennungsarena« und einer in ihr praktizierten »Anerkennungsfiguration« empirisch untersuchen. Der Begriff »Anerkennungsarena« bezeichnet dabei »die spezifischen sozialen Gelegenheiten, in denen – kultur-, milieu- oder gruppenspezifisch – Anerkennung erstrebt bzw. gezollt wird« (Nothdurft, 2007, S. 118). »Anerkennungsordnung« bezieht sich auf das je spezifische »System von Standards, Kriterien und Gesichtspunkten [...], aus dem heraus Anerkennung für kommunikative Leistungen gezollt wird« (ebd.). »In der Anerkennungsordnung ist geregelt, wer (Autorität) für was (performative Leistung) in welcher Weise (Anerkennungsmodi) Anerkennung gewinnt bzw. gewährt« (ebd.). *Anerkennungsfiguration* schließlich bezeichnet ein Netz gefestigter Anerkennungsbeziehungen, »sobald es sich als eine relativ stabile Struktur konsolidiert hat« (Voswinkel, 2001, S. 61). Mit einer *sozialen Figuration* wird in Anschluss an Elias (1981, S. 12) das Beziehungsgeflecht von Akteuren erfasst, »die kraft ihrer elementaren Ausgerichtetheit aufeinander und ihrer Abhängigkeit voneinander auf die verschiedenste Weise aneinander gebunden sind«. Diese Konzeption ist anschlussfähig an die Theorie sozialer Netzwerke, mit der Anerkennungsbeziehungen unter dem Aspekt von Autorität, Macht und Einfluss untersucht werden können (Voswinkel, 2001). Für eine Validierung differenter Lernwelten erscheint auch das Konzept einer institutionellen Demütigung von Margalit (1997) von hoher Relevanz. Er unterscheidet zwischen drei Formen institutioneller Entwertung: 1. *Beraubung von Selbstkontrolle durch institutionelle Übergriffigkeit*: »Demütigende Gesten legen es fast immer darauf an, dem Opfer zu zeigen, dass es sein Schicksal nicht mehr in der Hand hat

und der Gunst bzw. der Brutalität seiner Peiniger wehrlos ausgeliefert ist« (Margalit, 1997, S. 144). 2. *Behandlung als »Nicht-Mensch«* wie z.B. als Tier, Mensch zweiter Klasse, Untermensch, Nummer, Kind, Unmündiger, Untersuchungsobjekt, Repräsentant einer Klassifizierung von Krankheit, Ethnie, Klientel, Bedarfslage, Zielgruppe etc. 3. *Zurückweisung der identitätsrelevanten Gruppe*: Da die Selbstachtung eines Menschen von der Zugehörigkeit zu einer für ihn relevanten Gruppe abhängen kann, stellt ihre Nichtbeachtung auch für den Einzelnen eine Demütigung dar.

Fassen wir in einem ersten Zwischenergebnis sechs wichtige Aspekte zusammen, an denen die pädagogische Relevanz des Anerkennungstheoretischen Diskurses für eine lernförderliche Gestaltung von Verfahren der Validierung deutlich wird und hierfür wichtige Kriterien bereitstellt: *Erstens* sensibilisiert der Anerkennungstheoretische Ansatz Validierungsverfahren für implizite Formen gesellschaftlicher Missachtung und der institutionellen Entwertung lebensweltintegrierter Lernkontexte, die bei der Bestimmung der zu validierenden Lernwelten und deren »Zielgruppen« beachtet werden sollten. Er verfügt *zweitens* über normative Begründungen für einen subjektwissenschaftlichen Zugang, wenn man sich für eine intermittierende »Validierung im Lebenszusammenhang« aus einer reflektierten Akteursperspektive entscheidet. *Drittens* bietet er mit den Anerkennungsmodi Liebe – Recht – Solidarität dialogische Gestaltungskriterien, die in lernförmig angelegten Validierungsverfahren methodische Berücksichtigung finden können. Der Anerkennungstheoretische Ansatz begründet *viertens* über die Korrelation von sozialer Anerkennung und personaler Selbstachtung das Erfordernis einer »wertschätzenden Erkundung« (»appreciative inquiry«) in der sozialräumlichen Umwelt von Bildungsadressaten im Sinne differenter »Lernwelten«. *Fünftens* richtet er die Aufmerksamkeit auf die bildungsbiografische Entwicklungs-

dynamik einer »transitorischen Identität« (Renn & Straub, 2002) und damit auf den Strukturwandel bei möglichen Bildungsadressaten und deren sozialen Milieus im Zuge »transformativen Lernens« (Gremmler-Fuhr 2006). Und schließlich bietet er *sechstens* der Weiterbildung den Impuls, Validierung in Gestalt eines intermediär angelegten Bildungsformats als »Anerkennungsarena« zwischen unterschiedlichen Gruppen und Bildungsmilieus zu nutzen. Im Sinne gesellschaftlicher Inklusion stellt sich die Aufgabe, in bildungsbiografischen Angeboten lernhaltige und lernförderliche »Anerkennungsordnungen« mit ihren entsprechenden »Anerkennungsfigurationen« zu konzipieren und praktisch zu realisieren.

Alltagsgebundenes Lernen: eine »Lernwelt« eigenen Rechts

Obwohl in der gesamten Lebensspanne »Lernen« im Sinne einer »bedeutungsbildenden Umweltaneignung« und, verbunden mit ihr, der Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen überwiegend *außerhalb* »funktional didaktisierter Lernarrangements« stattfinden (Schäffter, 2001), wird in der europäischen Bildungspolitik und vor allem in der Weiterbildungsstatistik den *angebotsförmigen Kontexten einer Bildungsveranstaltung* weiterhin der Status einer Normalform unterstellt. »Bildungsferne« Gruppen definieren sich demzufolge an der geringen Häufigkeit nachweisbarer Anmeldungen und Besuche von Bildungsveranstaltungen, nicht aber an ihren je besonderen lernförmigen Kontakten in Form bedeutungsgenerierender Umweltaneignung. Aufgrund dieser theoretisch problematischen Setzung wird das breite und inzwischen gesellschaftlich hoch ausdifferenzierte Spektrum lebensweltlich eingebetteter Bildungsprozesse als eine defizitäre Abweichung ausgegrenzt. Durch eine »Strategie der Normalisierung« wird den lebensweltlichen Kontexten mit der Kennzeichnung des »Informellen«

zudem der Charakter gesellschaftlich institutionalisierter »Formationen« abgesprochen. In Hinblick auf Lernen im Prozess der Arbeit, in zivilgesellschaftlichen Bewegungen, in der familialen Sorgearbeit, d. h. gegenüber einem permanent mitlaufenden »Lernen im Lebenszusammenhang« bleibt eine anbieterzentrierte und berufsständisch gefasste Sicht weitgehend blind und missversteht lebensweltliche Bildungsformen deshalb als proto-pädagogische und »in-formelle« Vorstruktur. Nimmt man hingegen Bildungsverläufe in der gesamten Lebensspanne in den Blick, so erweist sich »veranstaltetes Lernen« in speziell organisierten Lernarrangements mit dem Eintritt ins Erwachsenenalter bis hinein ins hohe Alter als eine zwar hilfreiche, aber dennoch begründungsbedürftige Ausnahmesituation. Somit erscheint im Deutungshorizont lebensbegleitenden Lernens die weitgehend unterstellte Normalität von veranstalteten Lernformen zunehmend fragwürdig. Die damit einhergehende Anbieterzentrierung erschwert es zudem, alltagsgebundene und entwicklungsbezogene Bildungsprozesse in ihrem besonderen Eigenrecht wahrzunehmen und als eine komplementäre Konstitutionsbedingung anzuerkennen, die veranstaltetem Lernen überhaupt erst die erforderlichen Voraussetzungen bereitstellt, ohne die seine Angebote ins Leere laufen würden. Unter Rückgriff auf die Anerkennungstheorie lässt sich somit folgern, dass die historisch gefestigten Strategien der Aufwertung und Normalisierung funktional didaktisierter Lernkontexte zu einer Missachtung eines »Lernens im Lebenszusammenhang« führen, dem folglich der Status eines – lebensweltlich fundierten – Bildungsformats abgesprochen wird. Das Problem der Missachtung wird durch formalisierte Verfahren der Validierung und Anerkennung strukturell reproduziert, da diese an einer kategorialen Differenzlinie ansetzen (Ebner von Eschenbach, 2016). Validierung wird als Bestandteil des formal didaktisierten Teilsystems aufgefasst, das nach seinen Maßstä-

ben und festgesetzten Anforderungen die zu erbringenden Nachweise von aus seiner Sicht »informell« erworbenen Lernergebnissen bewertet. Dass es sich dabei um ein besonders praxisrelevantes »Bildungsformat« handelt, bleibt bei dieser Missachtung unberücksichtigt. Die Form »alltagsgebundenen Lernens« (Schäffter, 2001) gilt es also, in Wertschätzung ihres Eigensinns, als eine strukturell ausdifferenzierte »Lernwelt« (Felden, 2016) zu betrachten. Durch Ansätze der Validierung und Anerkennung aus einer subjektivierenden Perspektive eröffnet sich so eine relationstheoretische Sicht auf die Validierung von Lernen im Lebenslauf. Hierbei kommt es primär darauf an, das *bildungsbiografische Wechselspiel zwischen differenten Lernkontexten* als das eigentlich wissenserzeugende und kompetenzentwickelnde Merkmal aus Sicht der Subjekte reflexiv bestimmbar und beides in ihren *Wechselwirkungen* validierbar werden zu lassen. Validierung wird hierdurch selber zu einem wissensgenerierenden Medium lebensbegleitender Bildung, das insbesondere in biografischen Übergangszeiten hohe Wirksamkeitschancen erhält. Lernhaltig und lernförderlich gestaltete Formate der Validierung von lebensbegleitender Kompetenzentwicklung im Erwachsenenalter werden als neue Funktion von Erwachsenenbildung aufgrund einer anerkennungstheoretischen Gestaltungslogik zum integralen Bestandteil eines bildungsbiografischen Reflexionsprozesses und damit »in the long run« zu »Trajekten« (Schäffter, 2012a) transformatorisch angelegter Bildung im Lebensverlauf. *Korrelative Verfahren der Validierung* machen aufgrund einer zunehmenden Artikulationsfähigkeit von persönlichen Lernerfahrungen in unterschiedlichen Lebenslagen und deren besonderen »Lernwelten« all die Übergänge überhaupt erst begehbar, die funktional didaktisierte Lernangebote mit alltagsgebundenen Lernkontexten ins Verhältnis setzen und einen relationalen Charakter haben. Die reflektierten Lernergebnisse sind somit in

biografische Entwicklungsverläufe eingebettet und erschließen die jeweils zugänglichen Möglichkeitsräume zur subjektiven Selbstermächtigung in riskanten Lebenslagen. Aufgrund der immanenten Position einer reflexiven Binnenperspektive, aus der heraus die eigene Lebenslage erst lernhaltig und artikulationsfähig wird, unterscheiden sie sich von Verfahren einer objektiv zuschreibenden externen Validierung durch ihren Bildungscharakter. Versteht man in diesem Begründungszusammenhang Erwachsenenbildung als einen lebensbegleitenden Prozess, »sich selbst, die Gesellschaft und die gesamte Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln« (Deutscher Ausschuss, 1960), so könnten Ansätze einer biografisch »intermittierenden Validierung« zu einem intermediären Bildungsformat der professionellen Unterstützung entwickelt und entsprechend gestaltet werden. Reflexive und lernförderliche Verfahren der Validierung bieten hierbei eine pädagogische Supportstruktur, die zur Identitätsbildung in biografischen Übergangszeiten (Schicke, Gorecki & Schäffter, 2014) und damit zur Resilienz von »Zielgruppen« beiträgt, die aufgrund der bisherigen Selektion durch extern angelegte Validierungsansätze in Gefahr geraten, abermals und weiterhin sozial exkludiert zu werden.

Bildungspolitische Kontextentwicklung – ein Ausblick

Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus anerkennungstheoretischer Perspektive für eine nationale Strategie der Validierung ziehen? Ein Validierungssystem sollte die Adressatinnen und Adressaten mit einem *individuellen Recht auf Validierung ausstatten*, sie dabei ermächtigen, ihre Zielsetzung selbst zu bestimmen und über die stufenweise Fortführung von der informellen Anerkennung zur Validierung und Zertifizierung selbst zu entscheiden. Es sollte ein verbindlicher Rahmen mit einheitlichen Standards definiert werden (Cedefop,

2009), der in differenten Bildungs- und Beratungskontexten gestaltet werden kann. Pluralität ist notwendig, damit Akteure vielfältige Anerkennungsarenen konzipieren und gestalten. *Idée directrice* ist die Befähigung der Einzelnen zur Gestaltung ihrer eigenen Bildungs- und Erwerbsbiografie. Systemische Qualität wird durch eine vernetzte Verknüpfungsstruktur zwischen unterschiedlichen Institutionalformen und ihren Bildungsformaten erzeugt, die Anschlüsse und Übergänge zu beruflichen Tätigkeitsfeldern, zur Arbeitsförderung, zur Weiterbildung, zur (Nach-)Qualifizierung und Zertifizierung ermöglicht, damit eine berufsbiografisch intermittierende Validierung auch transitorisch produktiv werden kann.

Perspektivisch wird Validierung damit zu einer intermediären Struktur eines *integrierten Gesamtbildungssystems* (Schäffter, 2014b, S. 45), die nicht einem einzelnen Teilsystem des Bildungssystems zugeschlagen wird, wie beispielsweise der Berufsbildung im BBiG. Perspektivisch sollten auch sämtliche zuständigen Stellen des Schulberufssystems und der Hochschulbildung verbindliche Festlegungen treffen, wie die Dokumentation von außer(hoch)schulisch erworbenen Kompetenzen bewertet wird und welche Optionen zur Anrechnung und Anerkennung zur Verfügung gestellt werden. Ein bundesweites Portal sorgt für Transparenz und Zugänglichkeit, stellt die formalen Qualifikationen im Rückbezug auf den DQR anhand von Lernergebnisse dar, nennt die zuständigen Stellen und die Verantwortlichen für die Validierung. Es geht aber nicht ausschließlich um Zertifizierung. In der europäischen Leitlinie wird auch die »informelle Anerkennung« (Cedefop, 2009, S. 59) aufgeführt. Sie ist für Übergänge in Weiterbildung und berufliche Tätigkeitsfelder ebenso bedeutsam. Der Dienstleistungscharakter eines Validierungssystems liegt nämlich darin, die Verknüpfung zwischen bislang segmentär getrennten Bildungskontexten individuell in einer biografieorientierten Beratung zu ermöglichen. Hier sind die Organisationen der

Erwachsenenbildung und der lebensbegleitenden Beratung angefragt. Sie gestalten jetzt schon lernförderliche und ergebnisoffene Settings, die Einzelne befähigen, ihre Kompetenzen zu identifizieren, zu belegen, darzustellen und – darin integriert – sich ihrer Interessen klar zu werden, Ziele zu bestimmen, Handlungsschritte zu planen und Übergänge ggf. zusammen mit den Agenturen und Jobcentern vorzubereiten. Diese Funktion kann strukturell noch besser gesichert werden. Erfolgreich wäre das europäische Projekt der Validierung, wenn sich hierdurch der Möglichkeitsraum für Bildungs- und Berufswege, für Übergänge, Einstiege, Wiedereinstiege, Quereinstiege, Umstiege, Aufstiege faktisch erweitert.

Literatur

Cedefop. (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für die Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Dehnbostel, P. (2014). Erfahrungen einen anerkannten Wert geben. Interview zu Chancen und Bedingungen eines nationalen Validierungssystems. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43 (5), 6–10.

Dehnbostel, P., Seidel, S. & Stamm-Riemer, I. (2010). *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Expertise*. Zugriff am 29.07.2016. Verfügbar unter http://ankom.his.de/material/dokumente/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf.

Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960). *Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett.

DQR (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011*. Zugriff am 29.07.2016. Verfügbar unter www.dqr.de/media/content/DQR_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf.

Ebner von Eschenbach, M. (2016). Doing Difference – Die Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Erwachsenenbildung. *Magazin Erwachsenenbildung.at*. Ausgabe 28. 04-2–04-10.

Elias, N. (1981). *Was ist Soziologie?* München: Juventa.

Felden, H. von (2016). Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung. Sonderdruck zu: S. Schmidt-Lauff, H.

von Felden & H. Pätzold (Hrsg.) (2015), *Transitionen in der Erwachsenenbildung*. Opladen: Barbara Budrich.

Gremmler-Fuhr, M. (2006). *Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse*. Kassel: Universität Kassel.

Hafeneger, B., Henkenborg, P. & Scherr, A. (2007). Vorwort. In dies. (Hrsg.). *Pädagogik der Anerkennung* (S. 7–9). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lacan, J. (2015). *Struktur. Andersheit. Subjektkonstitution*. Herausgegeben, übersetzt und mit einem Kommentar von Dominik Finkelde. Lacanian Explorations. Berlin: August Verlag.

Margalit, A. (1997): *Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung*. Berlin: Fest

Nothdurft, W. (2007): Anerkennung. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz* (S. 110–122). Stuttgart/Weimar: Metzler.

Renn, J. & Straub, J. (2002). Transitorische Identität. In dies. (Hrsg.). *Transitorische Identität* (S. 10–31). Frankfurt: Campus.

Schäffter, O. (2001). *Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Schäffter, O. (2009). Die Theorie der Anerkennung – ihre Bedeutung für pädagogische Professionalität. In A. Mörchén & M. Tolksdorf (Hrsg.). *Lernort Gemeinde* (S. 171–182). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schäffter, O. (2012a). Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In S. Schmidt-Lauff (Hrsg.). *Zeit und Bildung* (S. 113–156). Münster: Waxmann.

Schäffter, O. (2012b). Systemische Veränderungsforschung aus relationaler Sicht. Erwachsenenbildung zwischen Inklusion und Exklusion. In W. Gieseke, E. Nuissl von Rein & I. Schüller (Hrsg.). *Reflexionen zur Selbstbildung* (S. 32–58). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schäffter, O. (2013). Inklusion und Exklusion aus relationaler Sicht – eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Inklusionsprozessen. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kronauer & M. Kil (Hrsg.). *Zugänge zu Inklusion* (S. 53–64). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Schäffter, O. (2014a): *Relationstheoretische Forschung in der Transformationsgesellschaft. Zur Differenz zwischen Einzelwissenschaften und Philosophie*. Zugriff am 29.07.2016. Verfügbar unter <http://gr80.wordpress.com/>

Schäffter, O. (2014 b): Navigieren durch vernetzte Bildungslandschaften. Zum impliziten Erwerb von Übergangskompetenz in Lernbiographien. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke. (Hrsg.). *Denken in Übergängen* (S. 37–59). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Scherr, A. (2007). Subjektbildung in Anerkennungsverhältnissen. Über »soziale Subjektivität« und »gegenseitige Anerkennung« als pädagogische Grundbegriffe. In B. Hafeneger, P. Henkenborg & A. Scherr (Hrsg.). *Pädagogik der Anerkennung* (S. 26–44). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Schicke, H., Gorecki, C. & Schäffter, O. (2014). Berufliche Multioptionalität als Ressource in biographischen Übergängen. Ergebnisse einer projektevaluierenden Begleitforschung. In H. von Felden, O. Schäffter & H. Schicke. (Hrsg.). *Denken in Übergängen* (S. 173–207). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Voswinkel, S. (2001): *Anerkennung und Reputation. Die Dramaturgie industrieller Beziehungen*. Konstanz: UVK

Abstract

Validierung wird als eine intermittierend angelegte Selbstvergewisserung im Verlauf lebenslanger Bildung verstanden, die jetzt schon im Kontext informeller Anerkennung praktiziert wird. Der anerkennungstheoretische Diskurs bietet wichtige Anregungen, in welchem pädagogischen Aufgabenverständnis sich Erwachsenenbildung für dieses Erfordernis zuständig erklären sollte. Perspektivisch kann Validierung zu einer intermediären Struktur in einem integrierten Gesamtbildungssystem entwickelt werden.



Dr. Ortfried Schäffter ist emeritierter Professor für Theorie der Weiterbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Kontakt: ortfried.schaeffter@googlemail.com

Dr. Hildegard Schicke ist Bildungswissenschaftlerin und Beraterin. Sie leitet die Beratungseinrichtung KOBRA Beruf|Bildung|Arbeit in Berlin.

Kontakt: hildegard.schicke@kobra-berlin.de

Anerkennung von Kompetenzen als Weg zur Teilhabe

VALIDIERUNG ALS THEMA DER ERWACHSENENBILDUNG?

Andrea Hoffmeier

Die Validierung von Kompetenzen wird zumeist mit Blick auf die berufliche Entwicklung debattiert. Die Autorin plädiert jedoch dafür, Validierung nicht nur als Teil der beruflichen (Weiter-)Bildung zu sehen, sondern auch als Thema und Aufgabe der allgemeinen Erwachsenenbildung. Denn die Validierung von Kompetenzen kann auch zu größeren Teilhabechancen führen. Gefragt werden muss also: Wem kann es nützen, wenn Kompetenzen validiert werden? Wie kann sich die allgemeine Erwachsenenbildung an Validierung beteiligen?

Die Kultusministerkonferenz schrieb 2001: »Weiterbildung soll allen Menschen, unabhängig von ihrem Geschlecht und Alter, ihrer Bildung, sozialen oder beruflichen Stellung, politischen oder weltanschaulichen Orientierung und Nationalität, die Chance bieten, sich die für die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Mitgestaltung der Gesellschaft und die für ihre berufliche Entwicklung erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen« (KMK, 2001, S. 4–5). Ein Ziel der Erwachsenenbildung ist es also, gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen oder, anders ausgedrückt, zu einem gelingenden Leben des Einzelnen beizutragen. Dieses Ziel vor Augen, kann die Eingangsfrage, ob Validierung ein Thema der Erwachsenenbildung ist, nur klar mit »Ja« beantwortet werden.

In unserer Gesellschaft ist eine erwerbsarbeitsmäßige Tätigkeit nach wie vor eine der wichtigsten Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe. (Gesellschaftliche Teilhabe ließe sich auch anders ermöglichen, alternative Modelle sind aber aktuell nicht mehrheitsfähig.) Trotz möglicher Kritik an der Verknüpfung von Erwerbsarbeit und Teilhabe müssen wir als Erwachsenenbildungsträger deshalb Men-

schen in ihrer beruflichen Entwicklung unterstützen; und für den Arbeitsmarkt sind Zeugnisse und Zertifikate wichtige Instrumente, um Qualifikation und Kompetenzen nachzuweisen.

Orientierung am Konzept der Kompetenz nicht unumstritten

Diejenigen, die sich als berufliche (Weiter-)Bildungsträger verstehen, haben in der Regel stringente und transparente Prüfungs- und Zertifizierungssysteme entwickelt. Die Erwachsenenbildungsträger, die ihren Akzent stärker auf die allgemeine Erwachsenenbildung legen (wozu auch die Katholische Erwachsenenbildung zählt), haben diese nur für einzelne Segmente entwickelt. Der Ruf nach einer stärkeren Beteiligung an Validierungsverfahren würde auch nicht überall auf direkte Zustimmung stoßen, sondern Debatten in Gang setzen. Insbesondere im Feld der politischen Bildung diskutieren einige schon länger die Orientierung am Konzept der Kompetenz – und die damit verbundene Validierungsfrage – als ökonomische Verzweckung der Bildung, die das Recht des Menschen auf selbstbestimmte Bildungsprozesse aushöhlt (Menke & Waldmann, 2014, S. 21).

Bei (neuen) Entwicklungen gilt es sicherlich immer wieder nachzufragen: cui bono – wem nützt es? Natürlich hat der Arbeitgeber ein Interesse daran, im Bewerbungsverfahren sicher sein zu können, dass die sich bewerbende Person die Aufgaben der Arbeitsstelle meistern kann. Aber es kann auch für den einzelnen Menschen interessant sein, dass nicht mehr (nur) seine formal erworbenen Bildungsabschlüsse, sondern dass sein Wissen, sein Können und seine Fähigkeiten Beachtung finden. Viele Menschen in Deutschland können keine geraden Wege in ihrer Schul- und Ausbildungskarriere vorweisen – um die 15 Prozent aller jungen Menschen bleiben ohne Berufsabschluss –, mit den zu uns gekommenen geflüchteten Menschen wird diese Problematik noch einmal drängender. So fordert die Jugendsozialarbeit zum wiederholten Male, die Kompetenzen junger Menschen anzuerkennen: »Um die Chancen aller jungen, vor allem aber bildungsbenachteiligten Menschen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verbessern, muss die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen vor allem in der Berufsbildung verbessert werden« (Bergstein et al., 2016, S. 3; siehe auch den Beitrag von Andrea Pingel und Walter Würfel in diesem Heft). Hier neue Chancen – ein Leben lang – zu eröffnen, dient unmittelbar dem am Anfang genannten Ziel der Erwachsenenbildung.

Die allgemeine Weiterbildung soll das Thema Validierung aufgreifen

Man könnte also meinen, das Thema Validierung sei von der beruflichen Weiterbildung abgedeckt und die allgemeine Erwachsenenbildung nicht betroffen. Doch so einfach sollte man es sich nicht machen. Im Europäischen Referenzrahmen sind Schlüsselkompetenzen definiert, die sich in der allgemeinen Erwachsenenbildung wiederfinden. »Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfal-

tung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen« (GD Bildung und Kultur, 2007, S. 3). Der Referenzrahmen umfasst acht solcher Kompetenzen: muttersprachliche, fremdsprachliche, mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen, Computer-, Lern-, soziale und Bürgerkompetenzen, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. »Die Schlüsselkompetenzen werden alle als gleich bedeutend betrachtet, da jede von ihnen zu einem erfolgreichen Leben in einer Wissensgesellschaft beitragen kann. (...) Kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen spielen für alle acht Schlüsselkompetenzen eine Rolle« (ebd.). Alle diese Kompetenzen sind auch für die berufliche Bildung und für den Arbeitsmarkt von Bedeutung. Der Einzelne kann ein berechtigtes Interesse daran haben, dass seine Kompetenzen in diesen Schlüsselqualifikationen dokumentiert werden. Das heißt aber nicht – und sollte es auch nicht –, dass zukünftig jedes Bildungsangebot auf eine Kompetenzfeststellung und Zertifikatsausstellung hinauslaufen oder eine Verbindung zu einer beruflichen Qualifikation hergestellt werden muss. Die allgemeine Erwachsenenbildung sollte dieses Anliegen jedoch in expliziten Weiterbildungen (nach- oder vorge-schaltet oder als direkten Bestandteil) aufgreifen und Validierung und Dokumentationsverfahren implementieren bzw. ermöglichen.

Einordnung von Qualifikationen und Validierung

Die fachlichen und politischen Diskussionen laufen derzeit auf zwei Ebenen: Zum einen ist die Frage offen, wie Qualifikationen des non-formalen Bildungsbereichs in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) eingeordnet werden können. Zum anderen muss geklärt wer-

den, wie Verfahren zur Validierung von Kompetenzen aussehen können, die es einzelnen Menschen ermöglichen, ihre non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen bescheinigen zu lassen und beruflich zu nutzen, und wie dies strukturell verankert werden kann. In den DQR sollen neben den formalen Qualifikationen auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen gleichberechtigt Eingang finden. Im April 2013 wurde von BMBF und KMK auf Anraten des Arbeitskreises (AK) DQR eine »Expertenarbeitsgruppe zur Zuordnung von Ergebnissen nicht-formalen Lernens zum DQR« eingerichtet, um die Einbeziehung von Qualifikationen des non-formalen Bildungsbereichs in den DQR voranzutreiben. Zum einen ist der DQR ein Transparenzinstrument, das eine bessere Vergleichbarkeit von Qualifikationen schaffen und so die Mobilität in Europa und das lebenslange Lernen fördern soll. »Die acht Niveaustufen des DQR beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforderlich sind« (DQR, 2011, S. 2). Zum anderen weist der non-formale Bereich Qualifikationen auf, die über eine große Nähe zu den bisher betrachteten formalen Qualifikationen verfügen. Die Empfehlungen der Expertenarbeitsgruppe zur Zuordnung von Lernergebnissen im non-formalen Bildungsbereich liegen seit über zwei Jahren vor. Ein finales Ergebnis konnte im AK DQR bisher noch nicht erreicht werden, da die Skepsis des formalen Bildungsbereichs gegenüber einer Einordnung der Qualifikationen aus dem non-formalen Bereich trotz intensiver Vorarbeit und Expertendebatten noch nicht ausgeräumt werden konnte. In der AK-DQR-Sitzung im Frühjahr 2016 wurde nun das DQR-Büro beauftragt, bis September 2016 auf Basis der Empfehlungen der Expertenarbeitsgruppe einen Vorschlag für ein Zuordnungsverfahren in den DQR für den nicht-formalen Bereich zu erarbeiten. Bis Frühjahr 2017 ist eine Erprobungsphase vorgesehen, bevor abschließende Empfehlungen veröffentlicht werden sollen.

Im Juli 2013 hat sich eine zweite Arbeitsgruppe konstituiert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat vor dem Hintergrund der »Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens« des Europäischen Rates die Arbeitsgruppe »Validierung von non-formalen und informellen Kompetenzen« eingerichtet. Gemäß der Empfehlung sollen Regelungen für die Validierung des non-formalen und informellen Lernens in allen Mitgliedsstaaten bis 2018 implementiert werden.

Auch wenn diese Arbeitsgruppen nun getrennt beraten, müssen die Schnittstellen im Prozess im Blick gehalten werden. Will man dem Auftrag des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) gerecht werden, müssen die zunehmende Verzahnung des formalen, non-formalen und informellen Lernens im DQR abgebildet und Fragen zur Validierung einbezogen werden. Zum einen verfügen viele non-formale Bildungsprozesse nicht über einen Abschluss und bedürfen wie die informellen Bildungsprozesse eines Validierungsverfahrens für eine Zuordnung zum DQR. Zum anderen sind in vielen non-formalen Bildungsprozessen Ergebnisse informellen Lernens integriert (als Bestandteil, Voraussetzung oder Erprobungsphase). Gerade im beruflichen Bereich ist das von Bedeutung (Expertenarbeitsgruppe, 2014, S. 4).

Validierungsverfahren in der Erwachsenenbildung

Die (öffentlich verantwortete) Erwachsenenbildung steht aufgrund des Primats der Freiwilligkeit und ihres Bildungsverständnisses noch einmal vor besonderen Herausforderungen bei der Gestaltung von Validierungsverfahren. Eine Kompetenzfeststellung soll nicht zum Ausschluss von Maßnahmen oder Zielgruppen führen. Gleichzeitig ist es aber aus Sicht der Expertenarbeitsgruppe für eine Aufnahme in den DQR unumgänglich, dass Kompetenz-

feststellung einheitlichen Kriterien und Standards unterliegen, die für die am Lernprozess Beteiligten transparent und für Dritte nachvollziehbar sind, d. h., es muss deutlich werden, was gemessen wird und wie es gemessen wird. Dies setzt auch ein ergebnisorientiertes Curriculum voraus, das alle vier Kompetenzkategorien (Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) des DQR beschreibt.

Denkbar sind verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten, um Lernergebnisse nachweisbar zu machen. Eine Kompetenzfeststellung kann in Form eines klassischen mündlichen bzw. schriftlichen Tests durchgeführt werden. Sie kann aber auch im Rahmen von Gruppen- oder Einzelgesprächen, Lerntagebüchern, schriftlichen Reflexionen oder Beobachtungsverfahren stattfinden. Wichtig sind die Begründung, warum das jeweilige Verfahren gewählt wurde, und die Nachvollziehbarkeit des Ergebnisses. Hier gibt es schon viele Erfahrungen bei den verschiedenen Trägern (die Qualifikationen *Xpert Business* des DVV, Interkulturelle Mediation der KEB und Caritas Rheinland-Pfalz oder Trainer/in A des DOSB seien hier nur exemplarisch genannt; s. Kasten).

Die Validierung informeller Kompetenzen ist schon heute für Weiterbildungs-träger sinnvoll, wenn Weiterbildungsangebote Vorkenntnisse benötigen oder Menschen eine Bildungsberatung wünschen, um ihre (berufliche) Zukunft zu planen und die nächsten Fortbildungsschritte zu konkretisieren. In diesem Zusammenhang sollte ein Ausbau der Bildungs- und Lernerberatung und damit zusammenhängender Validierungsverfahren für informelle Kompetenzen in der Erwachsenenbildung weiterentwickelt werden. Um nochmal auf die in der Überschrift gestellte Frage zurückzukommen: Validierung ist Teil der Erwachsenenbildung und sollte es auch sein – gerade im Hinblick auf die zu erwartende steigende Wichtigkeit der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen.

Literatur

Bergstein, R., Funk, E., Hampel, C., Marx, B., Pingel, A., Wagner, K.-J. & Würfel, W. (2016). *Kompetenzen junger Menschen anerkennen – den Berufseinstieg fördern*. Abgerufen am 23.08.2016. Verfügbar unter www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Eckpunkt Papier_Juni_2016_final.pdf

DQR (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Abgerufen am

23.08.2016. Verfügbar unter www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf

Expertenarbeitsgruppe (2014). *Empfehlungen der Expertenarbeitsgruppe zur Zuordnung von Ergebnissen nicht-formalen Lernens zum Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) vom 27.2.2014*. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.

GD Bildung und Kultur (2007). *Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

KMK (2001). *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2001*. Abgerufen am 23.08.2016. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf

Menke, B. & Waldmann, K. (2014). Kompetenzorientierung in der non-formalen politischen Bildung. *Journal für politische Bildung*, 3, 18–27.

Abstract

Die Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen wird zur Zeit breit diskutiert, zumeist aber unter dem Blickwinkel der beruflichen Weiterbildung. Die Autorin plädiert dafür, Validierung auch zu einem Thema der allgemeinen Erwachsenenbildung zu machen. Denn: Im Sinne einer Schaffung von Chancen kann Validierung dazu beitragen, Teilhabe zu ermöglichen – ein erklärtes Ziel der Erwachsenenbildung.



Andrea Hoffmeier ist Bundesgeschäftsführerin der Katholischen Erwachsenenbildung Deutschland.

Kontakt: hoffmeier@keb-deutschland.de

Xpert Business

Xpert Business ist das bundesweite System für kaufmännische und betriebswirtschaftliche Weiterbildung der Volkshochschulen. Nach jedem Kurs kann eine Prüfung abgelegt werden, um ein Zertifikat zu erhalten.

 www.xpert-business.eu

Weiterbildung Interkulturelle Mediation

Theorie, Praxis und Methoden der Mediation, der Kommunikation und der interkulturellen Konfliktbearbeitung stehen im Mittelpunkt dieser Weiterbildung der Katholischen Erwachsenenbildung und Caritas RLP: Die Weiterbildung vermittelt theoretische Grundlagen und Fähigkeiten der Konfliktanalyse sowie das Einüben und Beherrschen unterschiedlicher Gesprächstechniken in der Konfliktvermittlung.

 www.keb-rheinland-pfalz.de/inhalt/aktuell_mediator.htm

Trainerlizenzen des DOSB

Der Deutsche Olympische Sport Bund (DOSB) bietet den Erwerb von Trainerlizenzen an. Um eine DOSB-Lizenz zu erhalten, absolviert man auf den jeweiligen Lizenzstufen eine festgelegte Anzahl von Lerneinheiten und legt entsprechende Abschlussprüfungen ab. Die praktische Umsetzung der Qualifizierung nehmen die Sportverbände innerhalb des DOSB in eigener Trägerschaft vor.

 www.dosb.de/de/sportentwicklung/bildung/dosb-lizenzen/qualifizierungen

Kompetenzanerkennung bei Flüchtlingen

WAS WIR HABEN UND WAS WIR BRAUCHEN

Esther Winther / Goran Jordanoski

Die Steigerung und Geschwindigkeit der Zuwanderung nach Deutschland stellt für unterschiedliche Bereiche – Politik, Bildung, Gesellschaft, Kultur – eine Anforderungssituation dar, die Folgendes an erster Stelle benötigt: verlässliche und aktuelle Informationen sowie nachhaltige Konzepte. Wie sehr diese beiden Desiderata aufeinander bezogen sind, zeigt auch das Thema Kompetenzanerkennung. Instrumente und Verfahren lassen sich nur dann sinnvoll implementieren, wenn Informationen über das Kompetenzniveau der Zuwandernden sowie über die Validität von Testverfahren vorliegen. Der Beitrag leuchtet den diesbezüglichen Kenntnisstand in Bezug auf die nach Deutschland Geflüchteten aus – allein im Jahr 2015 waren es rund 800.000 Menschen – und empfiehlt neben diagnostischen Tests auch weichere Beratungsverfahren.

Während die Statistiken des BAMF für 2015 und für das erste Halbjahr 2016¹ erste verlässliche Daten mit Blick auf die Erst-Asylanträge liefern – sie zeigen einen starken Anstieg der Fluchtmigration aus Syrien, Afghanistan, dem Irak und Iran sowie aus mehreren afrikanischen Ländern, hier insbesondere Eritrea und Nigeria –, können Fragen der Bildungs- und Arbeitsmarktintegration nach wie vor nur thesenhaft beantwortet werden, da keine flächendeckende Evidenz über schulische und berufliche Qualifikationen der Flüchtlinge vorliegt. Alle Hinweise aus den Befragungs- und amtlichen Registerdaten müssen mit großer Vorsicht interpretiert werden (IAB, 2015, S. 4). Dies gilt es auch bei der Frage nach Möglichkeiten der Anerkennung und Anrechnung beruflicher Kompetenzen Geflüchteter zu berücksichtigen, gerade wenn sie nicht formal erworben und durch entsprechende Zertifikate belegbar sind.

¹ Die Zahlen (Stand 11.08.2016) sind der Asylgeschäftsstatistik des BAMF entnommen. Abgerufen am 11.08.2016. Verfügbar unter www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/statistiken-node.html

Im Kern ist die Problemlage einfach umrissen: Es treffen unterschiedliche Systeme der beruflichen Qualifizierung aufeinander. Es ist davon auszugehen – und erste Daten bestätigen dies (IAB, 2016) –, dass viele Flüchtlinge über arbeitsbezogene Erfahrungen verfügen, aber keine entsprechenden beruflichen Abschlüsse nachweisen können. Eine große Herausforderung für die Arbeitsmarktintegration (und hier sprechen wir von qualifizierter Beschäftigung) ist es daher, Wege zu finden, die Standards der Abschlüsse und damit den Kern der Berufsbilder nicht aufzuweichen und dennoch Zugangshürden abzubauen. Oder anders formuliert: Auf der einen Seite steht ein Berechtigungssystem aus formalen Zertifikaten (Baumert & Maaz, 2012), das aktuell die Messlatte zum deutschen Facharbeitsmarkt markiert, und auf der anderen Seite stehen Berufserfahrungen, informell und non-formal erworbene Kompetenzen. Diese haben in Deutschland eine vergleichsweise geringe Bedeutung, sie

werden nicht verbindlich dokumentiert und sind damit nicht unmittelbar verwertbar.

Versuche wie das »Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen« (kurz: »Anerkennungsgesetz«; 1. April 2012) sowie die Modernisierungen der Berufsqualifikationsfeststellungsgesetze der Länder (BQFG) gehen leider am Bedarf der Flüchtlinge vorbei, da nach wie vor in der Regel auf formale Berufsqualifikationen abgehoben wird. Nach den vorliegenden Erkenntnissen ist aber davon auszugehen, dass etwa zwei Drittel der Flüchtlinge keinen berufsqualifizierenden Bildungsabschluss vorweisen. Dazu ist auch das Kompetenzniveau der schulischen Grundausbildung in den relevanten Herkunftsländern vergleichsweise gering. Laut Befunden aus den PISA- und TIMSS-Studien erreichen in Deutschland 16 Prozent der Jugendlichen nicht die erste Kompetenzstufe; in Syrien sind es beispielsweise 65 Prozent und in Albanien 59 Prozent (Wößmann, 2016). Diese Prozentwerte umfassen in etwa das, was Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt in vier bis fünf Schuljahren lernen, und weisen auf eine hohe Leistungsdifferenz bei Gleichaltrigen hin. Allerdings zeigen Daten zu den Geflüchteten, dass die mittlere Schulbesuchsdauer von neuzugewanderten Schülerinnen und Schülern aus Krisenländern wie Syrien, Afghanistan, Irak, Pakistan oder Äthiopien höher liegt, als dies für das jeweilige Herkunftsland typisch wäre (DGVN, 2014).

Anforderungen der Kompetenzfeststellungsverfahren

Auch die Anforderungen der Kompetenzfeststellungsverfahren sind sehr hoch. Es werden eine breite sprachliche Kompetenz sowie umfangreiche betriebliche und fachliche Kenntnisse vorausgesetzt. Vor diesem Hintergrund besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass die bislang zur Anwendung kom-

menden Verfahren zur Arbeitsmarktintegration und Qualifizierung sprachlich, kulturell sowie inhaltlich noch nicht auf die Bedürfnisse von Flüchtlingen ausgerichtet sind (Bauer, Früchtel & Triebel, 2009; Fachstelle Beratung und Qualifizierung, 2016). Die Befunde aus der Berufsbildungsforschung zeigen, dass für eine valide Erfassung beruflicher Kompetenzen die verwendeten Erhebungsinstrumente 1. sprachlich hochwertig aufbereitet, 2. möglichst realitätsnah an Berufssituationen ausgerichtet und 3. passend zur individuellen Leistungsfähigkeit sein sollten (Beck, Landenberger & Oser, 2016).

1. Sprachliche Adaptation: Kompetenzfeststellungen benötigen eine valide und diskriminierungsfreie Diagnostik kognitiver Leistungen. Dafür müssen die Instrumente sprachlich auf die Nutzenden zugeschnitten sein. Mit einer Adaptation für Geflüchtete werden nicht nur Sprach-, sondern auch Kultur- und Systemgrenzen überschritten.

2. Arbeitsbezogene Kompetenzen: Die Kompetenzfeststellungsverfahren müssen sich auf die Arbeitsanforderungen der deutschen Betriebe ausrichten. Es werden Verfahren benötigt, bei denen reale berufliche Anforderungen und arbeitsbezogene Handlungen im Fokus stehen. Dabei haben technologiebasierte Verfahren, wie sie beispielsweise im Rahmen der BMBF-Forschungsinitiative ASCOT für verschiedene Berufe entwickelt wurden (<http://ascot-vet.net>), im Gegensatz zu Arbeitsproben oder den Gleichwertigkeitsprüfungen der Kammern den Vorteil, dass eine große Zahl von Flüchtlingen über standardisierte Tests im Hinblick auf unterschiedliche betriebliche Handlungsanforderungen erfasst werden kann.

3. Berücksichtigung individueller Leistungsfähigkeiten: Ein Kompetenzfeststellungsverfahren liefert nur dann aussagekräftige Befunde, wenn es weder zu einfach noch zu schwierig ist. Um leistungsadäquate Verfahren zu entwickeln und Flüchtlinge passend auf dem Arbeitsmarkt zu platzieren bzw. Hinweise auf Nachqualifizierung und Weiterbildung zu geben, ist es

wichtig, das allgemeine und berufliche Qualifikationsniveau sowie vorliegende fachliche Spezialisierungen konkret einzuschätzen. Vor dem Hintergrund des oben dargestellten Bildungsniveaus der Geflüchteten gilt es, bei der Entwicklung und Etablierung von Kompetenzanerkennungsverfahren insbesondere Konzepte der Ausbildungsreife und Beschäftigungsfähigkeit zu berücksichtigen. Beides sind Konzepte der Berufsorientierung, die bislang aber für den deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt theoretisch wenig differenziert und als Referenz für Kompetenzfeststellungen weitgehend ignoriert wurden (u. a. Rump & Sattelberger, 2011).

Fehler der Vergangenheit meiden – Bildungspotenziale heben

Verfahren der Kompetenzfeststellung ausgehend von der Ausbildungsreife und Beschäftigungsfähigkeit zu entwickeln, bietet u. E. den Vorteil, Grundlagen für eine vollwertige Arbeitsmarktintegration zu schaffen. Denn bislang üben Asylsuchende auch nach längerer Aufenthaltsdauer überwiegend (sehr) einfache berufliche Tätigkeiten aus – etwa 65 Prozent der Asylsuchenden mit mittlerem und hohem Bildungsniveau gehen nach vierjähriger Aufenthaltsdauer einer Beschäftigung nach, die unterhalb ihres Bildungsniveaus liegt (Fendel & Romiti, 2015, S. 18). Hier liegt also ein Potenzial, das es zu heben gilt. Die aktuell positive Arbeitsmarktsituation böte Möglichkeiten, hier nachzusteuern und zukünftig bessere, schnellere und vor allem passendere Zugangswege zu realisieren. Eine Forderung in diesem Zusammenhang halten wir für zentral und gleichsam für selbstverständlich: Flüchtlinge so gut es geht ausbilden und (weiter-)qualifizieren. Um dies zu erreichen, müssen allerdings mehrere Hürden genommen werden. Zum einen zeigen Zahlen aus den Kammerbezirken, dass mehr als zwei Drittel der Flüchtlinge eine begonnene Ausbildung vorzeitig abbrechen. Dies liegt unter anderem

darin, dass die vollqualifizierende duale Berufsausbildung insbesondere in der schulischen Theorievermittlung nicht bewältigt wird, aber auch schlicht daran, dass ein Einkommen erreicht werden muss, mit dem sich die Flucht und/oder die Familie finanzieren lässt. Vor diesem Hintergrund ist es Zeit für eine neue Debatte um eine modulare Ausbildung, die über Teilqualifizierung in Vollqualifizierung münden kann. Zum anderen muss auch institutionell nachgebessert werden. Ein Blick auf die Initiativen und Programme von Bund und Ländern zeigt, dass es zurzeit viele unterschiedliche Förderangebote gibt – insbesondere für Flüchtlinge unter 25 Jahren –, die parallel existieren und nicht aufeinander abgestimmt sind. Geeignete Angebote, die Flüchtlingen ab 27 Jahren eine erste berufliche Orientierung bieten, fehlen hingegen völlig. Diese Angebote sollten eine Bestandsaufnahme von Qualifizierungsstatus, non-formal und informell erworbener Kompetenzen, Interessen und Weiterbildungsbedarfe umfassen, um sinnvolle erste Fördermaßnahmen empfehlen zu können. Überdies müssen Informationen über den Einstieg in den Arbeitsmarkt vermittelt werden, denn vielfach existieren nur vage Vorstellungen und unrealistische Bilder vom Zugang zur Beschäftigung (Brücker et al., 2016).

Um das Bildungspotenzial der geflüchteten Menschen heben zu können, werden fortdauernde Beratungsangebote benötigt, die sich an den individuellen Bildungsbiografien und Voraussetzungen der Geflüchteten orientieren. Es werden zudem professionelle Beratungspersonen gebraucht, die nicht nur Informationsdefizite über den deutschen Arbeitsmarkt beseitigen und den Blick für die tatsächlichen Anforderungen schärfen können, sondern die die Flüchtlinge auch in ihrem Selbstwertgefühl stärken und sie befähigen, auf Nachhaltigkeit zielende Entscheidungen auf dem Weg in den Arbeitsmarkt selbstständig zu treffen. Zugleich müssen vorhandene Kompetenzen sichtbar gemacht werden.

Auf dem Markt existieren bereits verschiedene Instrumente zur Kompetenzfeststellung, die in der Beratung von Flüchtlingen eingesetzt werden. Bevor neue Verfahren entwickelt werden, sollten bereits existierende Instrumente und aufgebaute Strukturen auf ihre Einsetzbarkeit überprüft, ggf. weiterentwickelt und mit anderen bestehenden Förder- und Beratungsangeboten verzahnt werden.

ProfilPASS für Flüchtlinge

Ein Kompetenzfeststellungsverfahren, das die beschriebenen Anforderungen erfüllt, ist seit über 10 Jahren der ProfilPASS. Das im Rahmen eines Bundesländer-Verbundprojekts² entwickelte Verfahren richtet sich an Menschen in Übergangssituationen und kann grundsätzlich bei allen Zielgruppen eingesetzt werden. Migrant/inn/en gehören bereits heute zu den zentralen Adressaten.³ Aufgrund der hohen Heterogenität der Bildungsbiografien und Lebenssituationen der Flüchtlinge schätzen wir das Potenzial des ProfilPASS für diese Zielgruppe insgesamt als hoch ein. Da der ProfilPASS überwiegend sprachbasiert ist, empfiehlt sich eine Weiterentwicklung und Anpassung über visuelle Gestaltungselemente und adaptive Situationsbeschreibungen für Flüchtlinge. Die Beratung mit dem ProfilPASS und die systematische Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen sind daran orientiert, einen Empowermentprozess anstoßen, eine bessere Einschätzung der eigenen Potenziale sowie eine bessere Einschätzung der eigenen Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt zu erreichen. Mit diesen Eigenschaften kann an der Schnittstelle von Integrationskurs und Arbeitsmarkt eine systematische Beratung und Berufsorientierung unterstützt werden.

² »Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens« des DIE sowie des IES; www.profilpass.de/index.php?article_id=30

³ ProfilPASS-Beraterbefragung: Auf die Frage, welche Gruppen die Berater/innen mit dem ProfilPASS ansprechen, gaben 30,6 Prozent »Migrant/inn/en« an (n = 270).

Der Aufbau von nachhaltigen Integrationsmaßnahmen umfasst neben der Weiterentwicklung vorhandener Instrumente auch die Verbesserung bestehender Beratungsstrukturen: Dazu gehört die Nutzung von existierenden Netzwerken genauso wie die Qualitätssicherung bestehender Angebote. Mit seiner über Jahre aufgebauten Infrastruktur verfügt der ProfilPASS über ein bundesweites Netz an zertifizierten Berater/innen, Multiplikator/innen und Dialogzentren. Letztere sind Bildungs- und Beratungsanbieter, die den ProfilPASS in den jeweiligen Regionen verbreiten. Aktuell fehlen auf Dauer angelegte Beratungsangebote für Flüchtlinge. Über die ProfilPASS-Akteure findet diese Zielgruppe Anlaufstellen und Ansprechpersonen vor, die sie individuell über einen längeren Zeitraum begleiten können. Da Integration in die Gesellschaft und in den Arbeitsmarkt kein kurzfristiger Prozess, sondern eine mitunter Jahre dauernde Phase der Orientierung und Weiterentwicklung ist, werden neben den anfangs beschriebenen diagnostischen Instrumenten zur Kompetenzfeststellung und -anerkennung auch weichere Beratungsverfahren benötigt, die die Zuwanderer längerfristig begleiten können.

Literatur

- Bauer, H. G., Früchtel, M. & Triebel, C. (2009). *Kompetenzfeststellungsverfahren als Instrument der beruflichen Integration von Zugewanderten. Expertise im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*. München: GAB.
- Baumert, J. & Maaz, K. (2012). Migration und Bildung in Deutschland. *Die Deutsche Schule*, 104 (3), 279–302.
- Beck, K., Landenberger, M. & Oser, F. (Hrsg.) (2016). *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT*. Bielefeld: wbv.
- Brücker, H., Kunert, A., Mangold, U., Kalusche, B., Siegert, M. & Schupp, J. (2016). *Geflüchtete Menschen in Deutschland – eine qualitative Befragung*. IAB-Forschungsbericht, 9.
- DGVN (2014). *Bericht über die menschliche Entwicklung. Den menschlichen Fortschritt dauerhaft sichern: Anfälligkeit verringern, Widerstandskraft stärken*. Bonn: UNO-Verlag.

Fachstelle Beratung und Qualifizierung (Hrsg.) (2016). *Praxishandreichung »Migrationsspezifische Verfahren zur Kompetenzfeststellung für Agenturen für Arbeit, Jobcenter und Arbeitsmarkttakteure«*. Nürnberg: IQ Fachstelle.

Fendel, T. & Romiti, A. (2015). Die Bedeutung von Bildung und Spracherwerb für die Arbeitsmarktintegration von Asylsuchenden. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 45 (1), 16–19.

IAB (2015). *Flüchtlinge und andere Migranten am deutschen Arbeitsmarkt: Der Stand im September 2015*. Aktuelle Berichte, 14, 1–14.

IAB (2016). *Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen*. IAB-Kurzbericht, 15, 1–12.

Rump, J. & Sattelberger, T. (Hrsg.) (2011). *Employability Management 2.0*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft & Praxis.

Wößmann, L. (2016). Integration durch Bildung. *Forschung und Lehre*, 1, 11–13.

Abstract

Die in den letzten Jahren nach Deutschland geflüchteten Menschen haben sehr unterschiedliche Bildungsbiografien, sie haben oftmals Berufserfahrung, aber keine formale Ausbildung. Aus diesem Grund ist es unerlässlich, fortdauernde Beratungsangebote für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt zu bieten, die non-formal und informell erworbene Kompetenzen in den Mittelpunkt rücken. Ein bereits seit zehn Jahren bestehendes Instrument, das hierfür genutzt werden kann, ist der ProfilPASS.



Prof. Dr. Esther Winther ist Wissenschaftliche Direktorin des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: winther@die-bonn.de

Goran Jordanoski ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Daten- und Informationszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: jordanoski@die-bonn.de

Perspektiven einer web-basierten Validierung

TESTFALL

ERWACHSENENBILDNER

Tim Scholze / Carmen Biel

Wie kann sowohl die Validierung als auch der (berufsbegleitende) Erwerb von beruflichen Handlungskompetenzen mit Hilfe von Lerntechnologien operationalisiert werden? Dieser Fragestellung widmet sich ein DIE-Projekt am Beispiel Lehrender in der Erwachsenenbildung. Das Projekt EULE (»Entwicklung einer web-basierten Lernumgebung für Weiterbildung, Kompetenzerwerb und Professionalisierung von Lehrenden in der Erwachsenenbildung«) wird von 2016 bis 2019 vom BMBF gefördert (Förderkennzeichen W142300).

Die Nutzung web-basierter Lernsysteme zum Zwecke der Validierung steht erst am Anfang der Entwicklung. Dabei kann erwartet werden, dass langfristig durch den Einsatz von Lerntechnologien Einsparungs- und Rationalisierungseffekte erzielt werden, die die Attraktivität und die Akzeptanz von Validierungsaktivitäten steigert (Scholze et al., 2016). Beispiele für derartige Einsparungseffekte sind die bedarfsorientierte Bearbeitung validierungsrelevanter Lernmodule (im Gegensatz zur vollständigen Bearbeitung im Rahmen einer vollen Qualifikation), der Einsatz von e-Portfolios für Identifizierung und Dokumentierung von Kompetenzen, der IT-unterstützte Austausch und die Bereitstellung von Lernergebnisbeschreibungen sowie ein erleichtertes Nachweis- und Zertifikatsmanagement. Qualifikation und berufliche Weiterbildung von Erwachsenenbildner/innen eignen sich wie kaum ein anderer Bereich als »Anwendungsfeld« für die Validierung informellen und non-formalen Lernens: Hier trifft eine große Anzahl von im Berufsfeld Tätigen auf ein relativ heterogenes und unter pädagogischen Gesichtspunkten sehr anspruchsvolles Arbeitsfeld, in dem oftmals mit heterogenen Lerngruppen gearbeitet und selten curricular fixierte Lerninhalte vermittelt werden. Obwohl häufig klare

Qualifikationsbeschreibungen im Berufsfeld und seitens der Arbeitgeber fehlen, bestehen hohe Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrenden. Die Erwachsenenbildung muss sich zudem schnell an neue Lehr-/Lernentwicklungen und -methoden anpassen, was eine kontinuierliche Weiterbildung der Lehrenden erfordert. Für die Bildungseinrichtungen als Arbeitgeber ergibt sich vor diesem Hintergrund die Notwendigkeit, die Kompetenzen ihrer Mitarbeiter/innen zu erkennen und mit den Anforderungen der Praxis in Einklang zu bringen, um qualitativ hochwertige Fort- und Weiterbildungen anbieten zu können. Gleichzeitig sind in der Erwachsenenbildung häufig Lehrende tätig, die keine pädagogische Ausbildung vorweisen (z. B. nebenberufliche Dozent/inn/en; Quereinsteiger/innen), denen oft Zeit, Gelegenheit und häufig auch Angebote für eine »geregelte« Fortbildung fehlen. Dies führt im Feld häufig dazu, dass sich Erwachsenenbildner/innen relevante Kompetenzen »nebenbei« und ohne entsprechende Unterstützung informell im Berufsalltag aneignen. Dadurch können sie diese aber in der Regel nicht in einer aussagefähigen Art und Weise nachweisen. Gerade hier können die Vorteile eines kompetenzorientierten, auf Validierung

ausgerichteten Lernsystems zum Tragen kommen, in dem Erwachsenenbildner/innen beim Erwerb informell und non-formal erworbener Kompetenzen angeleitet und unterstützt werden und diese in Zukunft bewerten und anerkennen lassen können.

Konzeption

Aufgrund der oben geschilderten Arbeitsanforderungen und -kontexte in der Erwachsenenbildung ist es sinnvoll und in der Zielgruppe erwünscht, entsprechende Bildungsmodule in *modularer, web-unterstützter Form* zu konzipieren und durchzuführen (Schöb, Sahlender, Brandt, Fischer & Wintermann, 2015), um passgenaue (Teil-)Qualifizierungen anbieten zu können. Aus diesem Grund zielt das Projekt EULE auf die Entwicklung eines web-basierten Lernbereichs, in dem sich Erwachsenenbildner/innen berufsbegleitend weiterbilden können. Die erwachsenenpädagogischen Kompetenzen werden analog zum DQR in vier »Säulen« (»Wissen – Fertigkeiten – Sozialkompetenz – Selbstständigkeit«) mit Hilfe entsprechender Niveaustufen – so genannten Referenzsystemen – beschrieben. Im Projekt EULE spielen diese Referenzsysteme eine zentrale Rolle, sowohl zur *Planung* von qualifikationsorientiertem und situativem Lernen als auch im Hinblick auf eine spätere *Validierung* des (kompetenzorientierten) Lernens. Dieses System wird so angelegt, dass es perspektivisch für Validierungsprozesse verwendet werden kann, die Akteure der erwachsenenpädagogischen Qualifizierung und Fortbildung verantworten. Eine offizielle »Zertifizierung« kann, entsprechend dem Validierungsmodell der Europäischen Union (s. a. »Stichwort«), als der vierte, finale Schritt der Validierung hinzugefügt werden. Dieser Schritt ist aus formaler Sicht zukünftig wünschenswert, für eine Validierung sind aber bereits die ersten drei Schritte der *Identifizierung*,

Dokumentierung und Bewertung von Lernergebnissen und Kompetenzen sowie die begleitenden Maßnahmen des »ergänzenden Lernens« (Dehnboschel, 2014) in den Fällen ausreichend, in denen es um eine evidenzbasierte Darstellung von Lernergebnissen und eine qualifikationsorientierte und situative Weiterbildung von Erwachsenenbildner/innen geht.

Umsetzung

Im Projekt EULE werden die ersten drei Stufen des Validierungsprozesses adressiert, indem Möglichkeiten der web-gestützten Identifizierung und Bewertung (über formative und summative Assessments) und der Dokumentierung (über ein integriertes e-Portfolio) angeboten werden.

Das Projekt dient dem berufsbegleitenden Erwerb und der Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen, indem es

- 25 Lernfelder bereitstellt, für die Lern- und Validierungsangebote hinterlegt sind;
- dabei an relevante Handlungssituationen erwachsenenpädagogischer Praxis anknüpft;
- Wissen und Können in den relevanten erwachsenenpädagogischen Kompetenzbereichen entwickelt sowie Möglichkeiten zur Überprüfung, Dokumentation und Bewertung bereitstellt,
- mithilfe des o. g. Stufenmodells der Kompetenzentwicklung die Angebote für drei Kompetenzstufen operationalisiert.

Schritt 1: Identifizierung

Hier erfolgt eine erste Ermittlung der bereits vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten. Es können verschiedene Verfahren zur Identifikation zum Einsatz kommen – von formalen Verfahren der Wissensermittlung (z. B. IT-gestützte Fragebögen) bis hin zu Interviews.

Schritt 2: Dokumentierung

Die Dokumentierung vorhandener Kompetenzen wird in der Regel parallel

oder direkt nach der Identifikationsphase stattfinden. Das Projekt wird hierzu einen e-Portfolio-Bereich anbieten, in dem die Nachweise für die in verschiedenen Kontexten erworbenen Lernergebnisse gesammelt und dargestellt werden können. Hierbei können verschiedenste Arten von Nachweisen genutzt werden, von schriftlichen Dokumenten bis hin zu (eigenen, multimedial aufbereiteten) Arbeitsproben.

Schritt 3: Bewertung

Zum Zwecke der Bewertung des Kompetenzniveaus der Lehrenden dienen die oben beschriebenen Referenzsysteme als Ordnungssysteme. Diese beschreiben die Lernergebnisse, die auf einem bestimmten Niveau einer erwachsenenpädagogischen Kompetenz erwartet werden.

Zur *Messung und Bewertung* von Wissen und Fertigkeiten werden den Niveaustufen entsprechende Assessmentmethoden zugeordnet (Falcão de Berredo, 2013). In den unteren Niveaustufen, in denen sich vorwiegend (deklaratives, theoretisches) Faktenwissen befindet, kommen eher formalisierte Wissenstests zum Einsatz, während in den höheren Kompetenzstufen mit Essays und Projektberichten gearbeitet wird. Hierbei sind (teil-)automatisierte Lösungen denkbar. Deklaratives Wissen ist vergleichsweise einfach auch maschinell überprüfbar bzw. über semantische Textanalysen einzuordnen. In höheren Niveaubereichen können Peer-Review-Verfahren im Rahmen einer erwachsenenpädagogischen Praxiscommunity zum Einsatz kommen. Die *Begründung und Dokumentation* der Kompetenzniveaus erfolgt mit Hilfe von Lernergebnisbeschreibungen, die auf die Anwendungssituation bezogen kontextualisiert werden.

Dies kann sich in der Praxis als schwierig oder sehr aufwändig erweisen. In EULE können Lernende dementsprechend in ihren jeweiligen e-Portfolios ein spezifisches Kompetenzprofil für ihre erwachsenenpädagogischen Kompetenzen anlegen und weiter entwickeln, so dass die bewerteten Kompetenzstände beispielsweise über

Badges¹ und/oder Lernstandsvisualisierungen nachvollziehbar dargestellt werden können.

(Ergänzendes) Lernen

Der Validierungsprozess wird durch ergänzendes Lernen (hier im Bereich erwachsenenpädagogischer Kompetenzen) begleitet. In EULE erfolgt die Ausgestaltung des Lernangebots in Form didaktisch aufbereiteter Lernobjekte, die Lernaufgaben und Assessments von unterschiedlicher multimedialer Gestaltung (in Form von Texten, Videos etc.) und Schwierigkeit (leicht/mittel/schwer) umfassen. Eine bestimmte Anzahl an Lernobjekten bildet ein Lernfeld. Innerhalb eines Lernfeldes können Lernobjekte zu Lernpfaden arrangiert werden. Lernpfade stellen eine idealtypische Sequenz zum Erwerb von Wissen und Können dar. Ihr Arrangement kann nach zwei Logiken erfolgen (s. Abb. 1):

In einer ersten Logik sind Lernpfade auf eine spezifische Facette erwachsenenpädagogischer Kompetenz bezogen. Dieser Weg eignet sich für Lerner/innen, die sich bewusst qualifizieren, d. h. die Lernplattform nutzen wollen, um theoretisches oder Handlungswissen in einer bestimmten Kompetenzfacette (bspw. zur Diversität von Lerngruppen) zu erwerben.

In einer zweiten Logik erfolgt der Einstieg in Lernobjekte über eine konkrete Handlungssituation, die zu einem situationsbezogenen Lernfeld bzw. -pfad führt. Dabei werden die verfügbaren Lernobjekte entlang idealtypischer Handlungsabläufe zur Situationsbewältigung gruppiert und auf dieser Basis Lernpfade vorgeschlagen, die wiederum durch den Lernenden selbst adaptiert werden können.

Dieser Weg ist auf eine spezifische Problemlösung ausgerichtet, zum Beispiel auf die Lösung multiethnischer oder sozio-kultureller Konflikte in

¹ *Digital Badges* (übersetzt etwa »Plaketten«) sind informelle Nachweise, die neben institutionellen, formalen Zertifizierungen die Möglichkeit bieten, Lernergebnisse und Kompetenzstände zu dokumentieren.

einem Kurs für Migrant/inn/en. An dieser Problemlösung sind verschiedene Kompetenzfacetten – also bspw. nicht nur der Umgang mit Diversität – und Lernobjekte auf verschiedenen Kompetenzstufen beteiligt, so dass sich ein handlungsorientierter, individualisierter Lernpfad ergibt.

Die modularisierte Aufbereitung ermöglicht es den Lernenden, je nach ihrem Wissensstand und ihrem Handlungsbedarf die passenden Aufgaben anzusteuern sowie die Lernpfade nach eigenem Ermessen und Bedarf zu bearbeiten. Dadurch, dass die Lernobjekte, wie in Abb. 1 visualisiert, verschiedenen Kompetenzstufen und Kompetenzfacetten zugeordnet sind, entstehen Referenzsysteme, die eine Validierung von Lernergebnissen und Kompetenzen ermöglichen.

Lernobjekten und Lernfeldern werden Assessments zugeordnet, die optional – je nach Intention des Lernenden – bearbeitet werden können. Lernende können einerseits ihre Kompetenzen im Sinne von formativen Assessments überprüfen (Identifizierung von Kompetenzen: Was kann ich oder weiß ich schon über das Thema/das Problem?). Es stehen andererseits summative

Assessments bereit, durch die die Erwachsenenbildner ihre Kompetenzen bezogen auf Lernfelder und Kompetenzfacetten bewerten lassen können.

Fazit

In EULE werden Lernobjekte und Lernfelder mit web-basierten Assessments verbunden, die sowohl die Identifizierung von Kompetenzständen (Schritt 1) als auch die Bewertung (als summative Assessments bezogen auf die erwachsenenpädagogischen Kompetenzfacetten, Schritt 3) ermöglichen. In den Nutzerprofilen (e-Portfolio) können die Erwachsenenbildner/innen ihre Kompetenz- und Lernstände dokumentieren (Schritt 2). Die Schnittstelle für eine zukünftige Zertifizierung (Schritt 4) wird im Projekt über die Referenzsysteme angelegt und gewährleistet die Anschlussfähigkeit an die Systematik des DQR. Vor dem Hintergrund eines 2018 auch in Deutschland verbindlich einzuführenden Qualifikationsrahmens ist das Lernangebot somit vorausschauend konzipiert – und ein erster Schritt für die Etablierung web-basierter Validierungsverfahren getan.

Literatur

Dehnbostel, P. (2014). Erfahrungen einen anerkannten Wert geben. Interview zu Chancen und Bedingungen eines nationalen Validierungssystems. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 43 (5), 6–10.

Falcão de Berredo, R. (2013). *Evaluation of the Application of e-Learning methodologies to the education of engineering*. Zugriff am 20.04.2015. Verfügbar unter www.slideshare.net/ritix/rita-falcao-digitalmediaapr2013

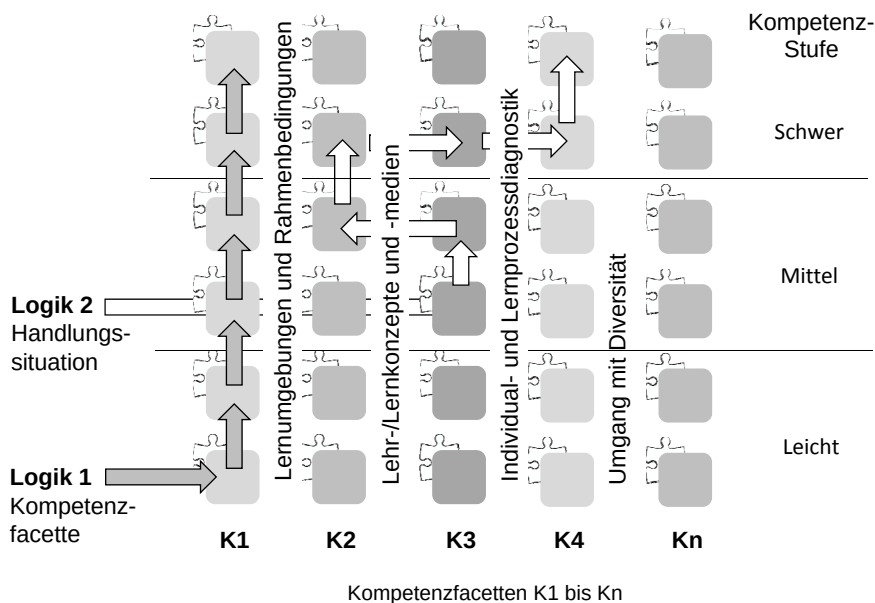
Schöb, S., Sahlender, M., Brandt, P., Fischer, M. & Wintermann, O. (2015). *Information und Vernetzung – Bedarfe und Erwartungen von Lehrkräften an online-gestützte Fortbildungsangebote: Eine Umfrage der Universität Tübingen im Auftrag der Bertelsmann Stiftung und des DIE*. Zugriff am 27.07.2015. Verfügbar unter www.die-bonn.de/doks/2015-erwachsenenbildner-01.pdf

Scholze, T., Busche, J., Lohse, J.-M., Biel, C., Grabietz, T., Gamboa, R., Mineva, O., Taibi, D., Trepule, E., Zarifes, G. & Wiemann, S.: *The IMPACT Report*: (in Veröffentlichung).

Abstract

Web-basierte Lerntechnologien bieten die Möglichkeit, Validierung von Kompetenzen mit geringerem Ressourceneinsatz durchzuführen, und erleichtern das Nachweis- und Zertifikatsmanagement. Ein solches web-basiertes Lerninstrument für Lehrende in der Erwachsenenbildung wird im Projekt EULE entwickelt. In mehr als 25 Lernfeldern, für die Lernangebote hinterlegt sind, bietet EULE eine bedarfsorientierte Bearbeitung von Lernmodulen. Dabei wird eine Identifizierung, Dokumentierung und Bewertung von Kompetenzständen ermöglicht und zu weitergehendem Lernen angeregt.

Abb. 1: Lernpfade erwachsenenpädagogischen Wissens



Dr. Tim Scholze und Carmen Biel sind wissenschaftliche Mitarbeiter im Daten- und Informationszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: scholze@die-bonn.de;
biel@die-bonn.de

Ein Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung

Erste Ergebnisse aus dem Projekt GRETA

Seit Ende 2014 widmet sich das vom BMBF geförderte Forschungs- und Entwicklungsprojekt GRETA »Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung«, Förderkennzeichen W139400) der Aufgabe, wissenschaftliche Grundlagen und mögliche Entwicklungsschritte für die Anerkennung und Zertifizierung berufsrelevanter Kompetenzen zu erarbeiten. Als Lehrende betrachten wir dabei all jene Personen, die in haupt- oder nebenberuflicher Beschäftigung, als Angestellte, Honorarkräfte, Selbstständige oder Ehrenamtliche das Lernen Erwachsener durch die Planung, Durchführung und Evaluation von Bildungsangeboten unterstützen. In den verschiedenen Bereichen der Erwachsenen- und Weiterbildung werden sie als Kursleiterinnen, Teamer, Dozentinnen, Referenten, Lernbegleiterinnen, Lernberaterinnen oder Coaches bezeichnet. Unter Koordination des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) ist dafür gemeinsam im Projektkonsortium, bestehend aus acht bundesweiten Träger- und Berufsverbänden der Erwachsenen- und Weiterbildung, im ersten Projektschritt ein Kompetenzmodell entwickelt worden, das im Sinne eines Strukturmodells abbildet, was Lehrende wissen und können sollten. Die Herausforderung bei der Modellentwicklung bestand vor dem Hintergrund der Heterogenität der Erwachsenen- und Weiterbildung darin, feld- und trägerübergreifend darzustellen, welche Kompetenzen Lehrender berücksichtigt werden sollten. Das Modell sollte gleichermaßen praxistauglich wie wissenschaftlich anschlussfähig sein. Bei einer breiten Akzeptanz kann ein solches Modell einen Beitrag hin zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung leisten, indem es die Basis für die Anerkennung und Zertifizierung berufsrelevanter Kompetenzen bildet.

Eine solche Anerkennung kann auf zwei Wegen erfolgen: durch eine Akkreditierung bestehender Fortbildungsangebote sowie durch die Validierung bereits erworbener Kompetenzen.

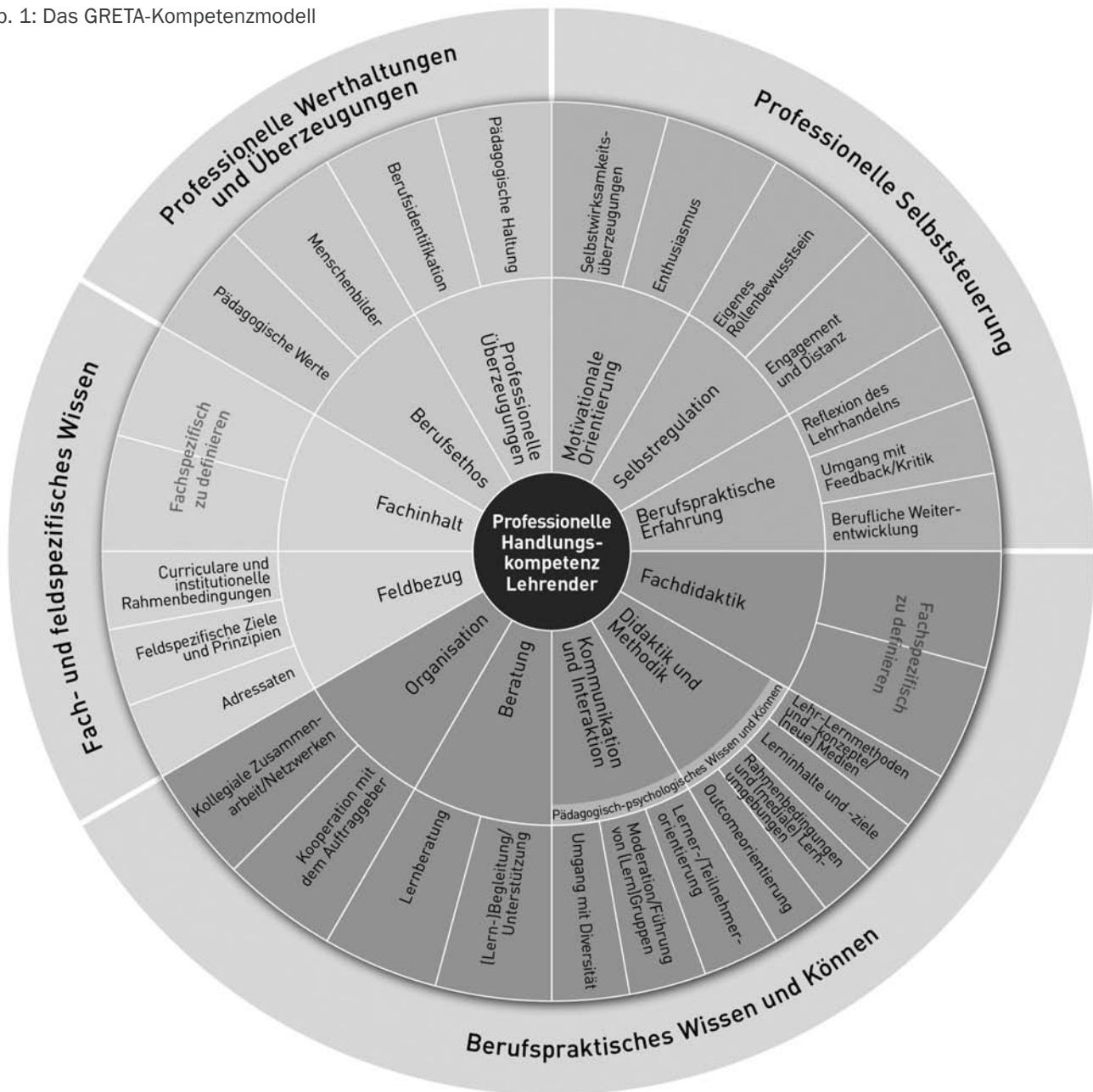
»Ganzheitliches Kompetenzverständnis«

Bei der Entwicklung des Modells (Lencer & Strauch, i. V.) wurde Wert darauf gelegt, theoretische Grundlagen zu analysieren, bestehende Kompetenzmodelle zu berücksichtigen, Praktiker- und Expertenmeinungen zu erheben und einen stetigen Rückkopplungsprozess zwischen Wissenschaft und Praxis zu sichern. Daher wurde ein multimethodisches Vorgehen gewählt, das sowohl eine Theorieanbindung beinhaltet als auch eine systematische Einbindung von Praktikern. Dem Kompetenzmodell liegt ein ganzheitliches Kompetenzverständnis zugrunde. Unter Kompetenzen verstehen wir die »bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert, 2001, S. 27). Im Sinne eines solch weiten Verständnisses von Kompetenzen wurden im GRETA-Modell neben Wissen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Aspekte der motivationalen und sozialen Bereitschaft explizit mit aufgenommen und beschrieben (s. Abb. 1). Das vorliegende Modell umfasst dementsprechend vier so genannte Kompetenzaspekte (äußerer Ring): Berufspraktisches Wissen und Können, Fach- und feldspezifisches Wissen, Professionelle Selbststeuerung und Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen.

Diese Kompetenzaspekte untergliedern sich in Kompetenzbereiche (innerer Ring) und diese wiederum in Kompetenzfacetten (mittlerer Ring). Der Aspekt *Berufspraktisches Wissen und Können* wird beispielsweise in fünf Kompetenzbereiche unterteilt: *Organisation, Beratung, Didaktik und Methodik, Kommunikation und Interaktion* sowie *Fachdidaktik*. Die Bereiche *Didaktik und Methodik* sowie *Kommunikation und Interaktion* werden dabei als pädagogisch-psychologisches Wissen und Können interpretiert. Die Bereiche *Fachdidaktik* und *Fachinhalt* – ein Bereich des Aspekts *Fach- und feldspezifisches Wissen* – werden aufgrund der großen thematischen Breite im Tätigkeitsspektrum der Lehrenden in der Weiterbildung im Modell mit aufgeführt, vorerst aber nicht im Einzelnen berücksichtigt und müssen je fachspezifisch definiert werden.

Das vorgestellte Modell bildet im Projekt die Grundlage für die Entwicklung von Vorschlägen für Anerkennungs- und Zertifizierungsverfahren für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In nachfolgenden Arbeitsschritten ist im GRETA-Projekt u. a. die Frage zu diskutieren, welche Mindeststandards an Kompetenzen erwartet sowie welche Niveaustufen in Anerkennungsverfahren unterschieden werden können und sollen. Mittelfristig ist auch die Frage zu diskutieren, wie sich die Kompetenzen von Lehrkräften entwickeln bzw. fördern lassen und welche Rolle dabei Fortbildungen, berufspraktische Erfahrungen und deren Reflexion spielen. Dazu wird das hier vorgestellte Strukturmodell um Niveau- und Entwicklungsvorstellungen ergänzt (vgl. dazu Schrader & Goeze, i. V.). Unabhängig von den konkreten Planungen im GRETA-Projekt kann das vorgestellte Modell aber auch für andere Zwecke genutzt werden: zur Selbsteinschätzung von Lehrenden, zur Personalentwicklung, zur Fortbildungsplanung oder auch für die Rekrutierung.

Abb. 1: Das GRETA-Kompetenzmodell



Das Projekt GRETA wird zusammen mit dem Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V., dem Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben, dem Bundesverband der Träger beruflicher Bildung e.V., dem Dachverband der Weiterbildungsorganisationen, der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V., dem Deutschen Volkshochschul-Verband e.V. und dem Verband deutscher Privatschulverbände e.V. unter Koordination des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. durchgeführt.

Stefanie Lencer/Anne Strauch (DIE)

Literatur

Lencer, S. & Strauch, A. (i.V.): Herausforderungen und Vorgehen bei der Entwicklung eines Kompetenzmodells für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Schrader, J. & Goeze, A. (i.V.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Ein Rahmenmodell für Forschung, Rekrutierung und Fortbildung.

Weinert, F. E. (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Wie aus Kompetenzen berufliche Chancen werden

Studie der Bertelsmann-Stiftung zur Kompetenzanerkennung im europäischen Vergleich

Bisher öffnen in Deutschland fast ausschließlich formale Ausbildungsgänge Wege im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt. Kompetenzen hingegen, die Menschen informell in Beruf und Freizeit oder ohne formalen Abschluss in der Weiterbildung erwerben, gelten bisher wenig, obwohl sie für die berufliche Handlungsfähigkeit in vielen Fällen bedeutender sein mögen als das formell zertifizierte Wissen. Auch die Bundesregierung will »neue Verfahren entwickeln und erproben, die zu Transparenz und Anerkennung führen« (CDU, CSU & SPD, 2013). Und die Befragten im BIBB-

Expertenmonitor sprechen sich ebenso für neue Verfahren der Kompetenzanerkennung aus (Velten & Herdin, 2016). Denn: Formal Geringqualifizierte sind besonders darauf angewiesen, Lerngelegenheiten zu nutzen, die ihnen außerhalb der Bildungseinrichtungen im Job, im Austausch mit Kollegen und in der Freizeit geboten werden. Wie wird dies in anderen europäischen Ländern gehandhabt? Der Beitrag stellt die Kernergebnisse der von der Bertelsmann-Stiftung erstellten Studie »Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann« vor.

Jedem siebten jungen Erwachsenen in Deutschland fehlt ein Berufsabschluss. Anerkennungsverfahren mit Bezug zu formalen Abschlüssen würden ein großes Kompetenzpotenzial erschließen und zudem die Arbeitslosigkeit beruflich Geringqualifizierter senken. Es handelt sich hier aber nicht nur um ein individuelles Problem: Der höheren Nachfrage nach Fachkräften kann durch die Anerkennung der Kompetenzen und etwaiger Nachqualifizierung von (derzeit) Geringqualifizierten entgegengewirkt werden.

In einigen Ländern Europas gibt es bereits Verfahren, die zu auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Zertifikaten und Zugangsberechtigungen im Bildungssystem führen. Die Studie »Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann« hat fünf Kernelemente identifiziert, die zentrale Fragen und Aspekte eines Anerkennungssystems berühren. Die Erfahrungen der anderen Länder können Deutschland auf dem Weg zu einem Anerkennungssystem Transferimpulse geben – denn gerade bei der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen hat Deutschland Nachholbedarf.

Rechtliche Grundlagen: Sie sichern, dass die Ergebnisse des Anerkennungsverfahrens verbindlich und verwertbar werden. Wie ist die Anerkennung informellen Lernens jeweils rechtlich verankert? In Frankreich besteht ein umfassender Rechtsan-

spruch auf Prüfung der Kompetenzen, die im Rahmen einer mindestens dreijährigen Tätigkeit erworben wurden. Die Prüfung führt zu einer der Erstausbildung rechtlich gleichartigen Zertifizierung. Zunächst könnte in Deutschland die Möglichkeit zur Prüfung informell erworbener Kompetenzen rechtlich verankert werden – analog zu den Möglichkeiten, ausländische Abschlüsse anerkennen zu lassen. D. h., wer ohne Abschluss jahrelang als Aushilfe oder Hilfsarbeiter beschäftigt ist und viele Grundlagen und Arbeitsabläufe erlernt hat, hätte nun ein Recht auf Prüfung und Anerkennung dieser Kompetenzen.

Verfahren und Instrumente: Ein Anerkennungssystem braucht effiziente Verfahren, die aussagekräftige Ergebnisse liefern. Dies sichert Akzeptanz und erhöht die Nachfrage. In Dänemark gibt es ein zweistufiges Zertifizierungsverfahren. Dabei werden die mit Unterstützung eines Berufsbildungszentrums für Erwachsene individuell nachgewiesenen Kompetenzen in einem Zertifikat festgehalten und mit definierten Lernergebnissen von Bildungsgängen abgeglichen. Dieses Zertifikat kann dann für weitere Qualifizierung oder den Arbeitsmarkteintritt genutzt werden. In Deutschland könnten bestehenden Kompetenzpässe und beschäftigungsbezogene Teilqualifikationen genutzt und aufgewertet werden, z. B. um Kompetenzen zu dokumentieren und per Nachqualifizie-

rung ein berufliches Kompetenzprofil zu vervollständigen – möglicherweise bis zum vollen Berufsabschluss.

Finanzierung: Wer übernimmt welche Kosten in welcher Höhe für die Anerkennung? In Europa gibt es staatliche, betriebliche und private Finanzierungsformen sowie Mischformen. Die Tradition kostenfreier Bildung in einigen Ländern hat positiv auf die Anerkennungssysteme informeller Kompetenzen gewirkt. In Finnland teilen sich Bildungs- und Arbeitsministerium die Kosten der Validierung, ergänzt um einen geringen Eigenbeitrag für die Fixkosten. Eine Alternative zu öffentlicher Finanzierung wären Mischformen über eine einkommensabhängige Unterstützung per BAföG oder Bildungsfonds. Wie in den Niederlanden und Frankreich ist für Deutschland auch eine Beteiligung der Unternehmen über die Freistellung der Mitarbeiter vorstellbar.

Institutionalisierung: Welche Akteure sind in welcher Rolle und Zuständigkeit an der Zertifizierung beteiligt? In der Schweiz ist die Validierung von Bildung eine Verbundaufgabe von Branchen- und Berufsverbänden, Bund und Kantonen. Ähnlich könnten sich in Deutschland die Akteure der formalen Berufsbildung, wie die Kammern oder die Bundesagentur für Arbeit, die Aufgaben der Anerkennung teilen.

Supportstrukturen: Die Nutzer komplexer Anerkennungsverfahren brauchen

einen niedrighschwelligem Zugang zu Information und Beratung. In Finnland gibt es flächendeckend Angebote zur Präsenzberatung und Unterstützung. Zusätzlich gibt es Websites oder Online-Chats mit Fachleuten mit Informationen zu den Abschlüssen und den Validierungsverfahren. In Deutschland könnten Agenturen für Arbeit, IQ-Fachstellen oder die Kammern die Beratung übernehmen.

Abbildung 1 zeigt das Abschneiden der analysierten Länder in den fünf Kernelementen.

Bei der Gestaltung der fünf Kernelemente für ein Anerkennungssystem sind vier Prinzipien wichtig:

1. *Einfacher Zugang für alle Zielgruppen*, damit diejenigen, die am meisten von dem System profitieren können und sollten – Geringqualifizierte –, die Verfahren auch tatsächlich nutzen.

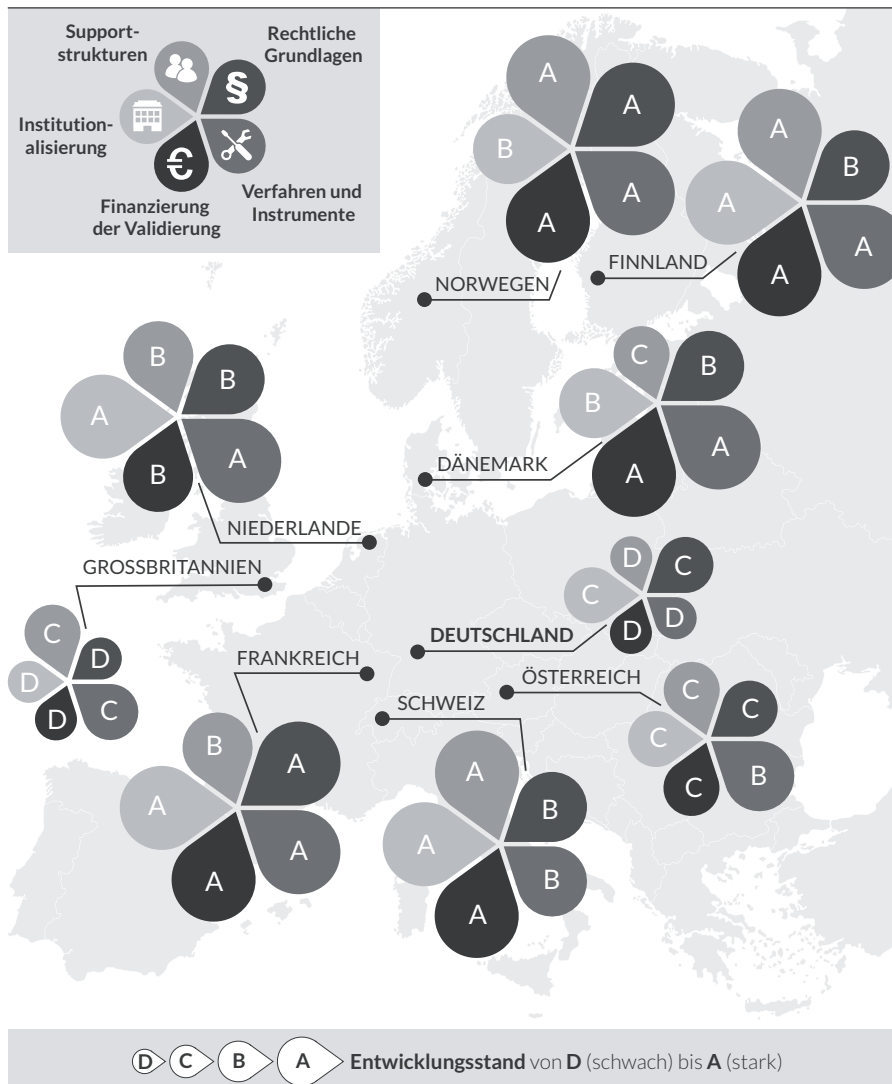
2. *Gleichartigkeit oder zumindest Gleichwertigkeit*: Ein Anerkennungssystem darf keine »Abschlüsse zweiter Klasse« produzieren.

3. *Bekanntheit bei Zielgruppen und Unternehmen*: Beide Seiten müssen das Anerkennungsverfahren kennen.

4. *Akzeptanz bei Unternehmen*: Wenn Zertifikate betrieblich verwertbare Kompetenzen verlässlich ausweisen, werde diese bei den Unternehmen akzeptiert sein.

Frank Frick
(Bertelsmann-Stiftung)

Abb. 1: Kernelemente der Validierung im europäischen Vergleich



Literatur

CDU, CSU & SPD. (2013). *Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD, Dezember 2013*. Zugriff am 11.08.2016. Verfügbar unter www.cdu.de/sites/default/files/media/dokumente/koalitionsvertrag.pdf

Velten, S. & Herdin, G. (2016). *Anerkennung informellen und non-formalen Lernens in Deutschland. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung 2015*. Zugriff am 04.08.2016. Verfügbar unter www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_Expertenmonitor_Anerkennung_informellen_Lernens_April_2016.pdf

Die Studie ist als Buch erhältlich: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2015). *Kompetenzen anerkennen. Was Deutschland von anderen Staaten lernen kann*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. 616 S., 38,00 Euro.

Eine Kurzfassung der Studie gibt es im Internet:

Galyor, Claudia; Schöpf, Nicolas; Severing, Eckart: *Wenn aus Kompetenzen berufliche Chancen werden – wie europäische Nachbarn informelles und non-formales Lernen anerkennen und nutzen*. Bertelsmann Stiftung, Mai 2015.

www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/LL_Wenn_aus_Kompetenzen_berufl_Chancen_werden_19.05.15.pdf

Anlaufstellen für geflüchtete Menschen

Das Konzept der Integration Points in NRW

Nordrhein-Westfalen hat seit 2015 mehr als 250.000 Menschen aufgenommen, die auf der Flucht vor Krieg und Terror ihre Heimatländer verlassen haben. Bei der Bewältigung der damit entstehenden Aufgabe fällt auch den Einrichtungen der Erwachsenenbildung eine besondere Rolle zu. Unbekannte Behördenstrukturen, fehlende Sprachkenntnisse, Qualifikationsdefizite, Anerkennung von bereits erworbenen Qualifikationen: Das sind die größten Hürden, die Geflüchteten beim Zugang zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt begegnen. Um geflüchtete Menschen frühzeitig dabei zu unterstützen und ihnen damit die Möglichkeit von Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu bieten, hat die Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit (BA) als Vorreiter in Deutschland seit Beginn des Jahres flächendeckend das Angebot der Integration Points (IP) eingerichtet. Diese gemeinsamen Anlaufstellen bieten den geflüchteten Menschen Orientierung und Hilfe. Es sind Beratungsstellen mit kurzen Wegen, in denen sie abgestimmte Unterstützung durch spezialisierte Fachkräfte erhalten. Die Mitarbeiter von Arbeitsagentur, Jobcenter und Kommune (z. B. Ausländerbehörde, Sozialamt, Jugendamt etc.) sind behilflich bei der Eingliederung in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt und können frühzeitig z. B. Sprach- und Integrationskurse anbieten. Die transparente Verzahnung bestehender Angebote der jeweiligen Partner ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor für diese Arbeit. Neben den Regelangeboten wurden viele neue Maßnahmen zur Eingliederung in den Arbeits- und Ausbildungsmarkt konzipiert. Ein Beispiel ist KompAS: Für eine schnelle Integration ist es erforderlich, dass Sprachförderangebote des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) mit arbeitsmarktpolitischen Instrumenten kombiniert werden. Mit KompAS

wurde ein flexibel gestaltbares Produkt entwickelt, das die zeitlich parallele Durchführung eines Integrationskurses und einer Aktivierungsmaßnahme nach § 45 SGB III ermöglicht. KompAS bietet so die Möglichkeit, die im Integrationskurs erworbenen Deutschkenntnisse mittels learning by doing zu vertiefen. Zudem werden die Teilnehmer bereits während des Integrationskurses mit den Anforderungen des Arbeitsmarktes vertraut gemacht.

Zur Feststellung von bestehenden Kompetenzen bietet die BA mehrere Instrumente, von denen einige für Geflüchtete besonders geeignet sind (z. B. über den Berufspsychologischen Dienst BPS). In der Regel können berufspraktische Erfahrungen über lokale Angebote der Kammern, Innungen und Wirtschaftsverbände (»Maßnahmen bei Arbeitgebern (MAG)« oder »Maßnahmen bei Trägern (MAT)«) getestet werden. Zur Begegnung mit den neuen Anforderungen an die Kompetenzerfassung hat die BA das Projekt »Berufliche Kompetenzen erkennen« initiiert, das demnächst pilotiert wird. Dabei handelt es sich um ein IT-basiertes, bild- und videogestütztes Testverfahren zur Kompetenzerkennung in 30 Berufen, welches in mindestens 5 Sprachen zur Verfügung stehen wird und durch den BPS und ggf. externe Dienstleister durchgeführt werden kann.

Eine wichtige Rolle spielen die lokalen Netzwerke vor Ort. Die Einrichtungen der Erwachsenenbildung und das Förderprogramm Integration durch Qualifizierung (IQ) sind feste Partner der Integration Points. Durch ihre gut ausgebauten Netzwerke bieten sie den Integration Points einen erweiterten Zugang zu Geflüchteten: Über gut funktionierende Schnittstellen und eine vertrauensvolle Zusammenarbeit werden gemeinsam passende Angebote für geflüchtete Menschen initiiert und umgesetzt.

Zur Bewältigung der großen Herausforderung wurden den Arbeitsagenturen und Jobcentern zusätzlich Personal und Mittel zur Verfügung gestellt. Die Beratungs- und Vermittlungsfachkräfte besitzen Fremdsprachenkenntnisse, spezifische Rechtskenntnisse (Ausländerrecht, Aufenthaltsrecht etc.) und bringen die notwendige interkulturelle Sensibilität mit. Neben den festen Anlaufstellen von 49 Integration Points in NRW besteht auch die Möglichkeit mobiler Datenaufnahme und Beratung außerhalb der Integration Points (z. B. in kommunalen Einrichtungen). Die Integration Points haben sich in NRW etabliert. Ihr Erfolg überzeugt: Weitere Bundesländer mit vergleichbaren Strukturen ziehen nach und richten derzeit gemäß dem One-Stop-Government einheitliche Anlaufstellen nach dem NRW-Vorbild ein.

Aber wir wollen und müssen uns weiterentwickeln und die (Zusammen-) Arbeit für und mit den Geflüchteten weiter intensivieren. Das kann uns nur gemeinsam gelingen, wenn wir, alle Beteiligten, die Integration Points, die kommunalen Partner, die breite Landschaft der Bildungseinrichtungen und Förderprogramme wie IQ auf lokaler Ebene noch enger zusammenarbeiten. Allein dadurch, dass die geflüchteten Menschen sich weiterqualifizieren und zunehmend Teil der bundesdeutschen Gesellschaft werden, entsteht absehbar weiterer Bedarf an passgenauen Dienstleistungen, die wir nur gemeinsam mit unseren Partnern als Unterstützung für die Menschen bereitstellen können.

Sefer Öncel

(Ansprechpartner für Migrationsfragen der Regionaldirektion NRW der BA)

Kompetenzfeststellung und Lernergebnisorientierung

Projekt Netz3L liefert Input für die Praxis

Die Umsetzung der Lernergebnisorientierung hat seit Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) im Mai 2013 neuen Aufwind bekommen. Gerade im Bereich der Lehre bietet sie als Erweiterung des Prinzips der Teilnehmerorientierung viele Vorteile für Lernende und Lehrende. Die Lernergebnisorientierung lenkt den Blick auf einen Perspektivwechsel, der sich auch in der beruflichen Weiterbildung langsam aber sicher vollzieht. Die Perspektive verschiebt sich von der Sicht des Lehrenden: »Was kann ich? Was biete ich an? Was soll den Teilnehmenden beigebracht werden?« hin zur Kompetenz- und Lernergebnisorientierung: »Was sind die Teilnehmenden am Ende in der Lage zu tun? Was wissen oder verstehen sie, und mit welchen Methoden können diese Ergebnisse erreicht werden?«

Als didaktisches Prinzip hat die Lernergebnisorientierung Einfluss auf mehrere Faktoren von Lernprozessen und Unterrichtsgestaltung. Sie beeinflusst Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. Die Vorbereitung schließt Ankündigungstexte mit ein, die Durchführung beinhaltet die Auswahl entsprechender Methoden sowie die Demonstration erreichter Ergebnisse. Die Nachbereitung beinhaltet neben dem Abgleich mit vorher beschriebenen Lernergebnissen auch die Formulierung entsprechender Zertifikate. Für alle drei Schritte ist die Formulierung von Lernergebnissen unerlässlich.

Lehren, Lernen und Prüfen stehen in direktem Zusammenhang und dienen dem gemeinsamen Ziel, Lernergebnisse zu erreichen. Die Aufgabe der Lehrenden ist es, das Erreichen dieses Ziels bei den Lernenden positiv zu unterstützen. Erster Anhaltspunkt ist hierbei die Formulierung der Lernergebnisse. Insbesondere die aktiven Verben geben Aufschluss

über das Niveau der zu erreichenden Kompetenzen und den Grad der Selbstständigkeit. So macht es für die didaktisch-methodische Umsetzung beispielsweise einen Unterschied, ob Teilnehmende am Ende der Weiterbildung lediglich in der Lage sein sollen, ein bestimmtes Wissen zu beschreiben, ob es angewendet oder sogar analysiert und beurteilt werden soll. Durch die Fokussierung auf Lernergebnisse und Kompetenzen wird der Unterricht praxisorientierter. Lehrende benötigen Kenntnisse der zugrunde liegenden Arbeitsprozesse, um den Praxisbezug immer wieder herstellen zu können. Das berufliche Handeln sollte im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Die Kompetenzfeststellung dient somit nicht nur dem Nachweis der erreichten Lernergebnisse, sondern ist eine zentrale Steuerung des Lernprozesses. So besteht idealerweise eine ständige Rückkopplung zwischen Lernenden und Lehrenden über den aktuellen Lernstand.

Im Projekt Netz3L/Weiterbildungsbausteine 2.0 der KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. (www.kwb.de) geht es u. a. darum, Lehrenden in der Weiterbildung das Prinzip der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung näherzubringen. In Workshops, bei Ver-

anstaltungen und Einzelberatungen informieren sich Lehrende zu diesem Thema. Mithilfe von Handreichungen, Leitfäden und der Begleitung durch das Projektteam können sie Angebote kompetenzorientiert (weiter-) entwickeln. Unter www.netz3l.de findet sich eine Toolbox, in der Handreichungen und Leitfäden, Verbenlisten und weitere Informationen bereitstehen, z. B. die Leitfäden des Gütesiegelverbundes Weiterbildung, der Münchener Volkshochschule oder der Nationalen Koordinierungsstelle ECVET.

Ziel des aus dem Europäischen Sozialfonds und von der Freien und Hansestadt Hamburg finanzierten Projektes ist es außerdem, Weiterbildungsbausteine in unterschiedlichen Branchen zu entwickeln und zu erproben. Die Qualität der Weiterbildungsbausteine soll durch die Festlegung von Standards gewährleistet werden: Bevor ein Weiterbildungsbaustein entwickelt wird, soll sichergestellt sein, dass die zu erwerbenden Kompetenzen am Markt nachgefragt werden. Eine Bedarfserhebung kann hierfür die notwendigen Erkenntnisse liefern. Die anschließende Entwicklung eines Weiterbildungsbausteins orientiert sich an Arbeitsprozessen und beinhaltet die

Beschreibung der zu erwerbenden Lernergebnisse und Kompetenzen. Die Formulierung der Lernergebnisse und Kompetenzen erfolgt entlang der Dimensionen des DQR. Jeder Weiterbildungsbaustein endet mit einer Kompetenzfeststellung und einem Zertifikat der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg.

*Elke Miersch/Andrea Paschke
(KWB Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V.)*



Hamburger Standards für Weiterbildungsbausteine

Kompetenzfeststellung und pädagogische Professionalität

Das Projekt »Quali4Pro« entwickelt Qualifizierungsbausteine auf Basis von Kompetenzdiagnosen

Vor dem Hintergrund, dass es sich bei der Mehrzahl der Beschäftigten in der Weiterbildung um neben- und freiberufliche Honorarkräfte handelt (Ambos, Koscheck & Martin, 2016, S. 30) erscheint es lohnenswert, Verfahren zur Feststellung und Anerkennung für die auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Kompetenzen vorzuhalten. Damit stellt sich allerdings gleichzeitig die Frage nach einem geeigneten Referenzrahmen für ein solches Unterfangen. Hier setzten bereits 2009 im Zuge der Diskussion um den DQR Bemühungen an, einen sektoralen Qualifikationsrahmen für die Erwachsenen- und Weiterbildung zu entwickeln (Kraft, Seitter und Kollwe, 2009). Hieran anschließend wird aktuell im DIE-Projekt GRETA trägerübergreifend ein Kompetenzprofil für Lehrende in der Erwachsenenbildung entwickelt. Offen ist die Frage, was vor dem Hintergrund der Heterogenität und Diversität des erwachsenenpädagogischen Handlungsfeldes als pädagogische Professionalität in einem solchen Referenzrahmen zu bestimmen sei (Helsper und Tippelt, 2011, S. 284). In anderen europäischen Ländern sind Konzepte zur Anrechnung vorgängig erworbener Kompetenzen (z. B. in Großbritannien: »Recognition of Prior Learning«), die zur Zertifizierung von Lernergebnissen führen (Accreditation of Prior Certificated bzw. Experimental Learning), bereits institutionalisierte Praxis als Angebot zur Integration von Zuwanderern sowie auch vor dem Hintergrund der historisch anders gewachsenen (Berufs-)Bildungssysteme. Hierbei kommen anforderungsorientierte Verfahren der Kompetenzfeststellung und Zertifizierung zum Einsatz, die sich an den Standards eines zu erwerbenden Abschlusses oder eines zu belegenden Moduls (beispielsweise an einer Hochschule) orientieren. Gerade diese Standards sind von entscheidender Bedeutung, wenn es um die Validierung und Zertifizierung von nicht formalen

und informell erworbenen Kompetenzen geht. Hier eignen sich berufliche Standards, aber auch (Berufs-)Bildungsstandards anerkannter Zertifikate als Referenzpunkte, um die beiden wichtigsten Bezugskategorien zu nennen (CEDEFOP, 2016, S. 37). Mit seinem Programm »Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung« hat das BMBF nun einen Schwerpunkt zum Thema »Professionalisierung beruflichen Bildungspersonals« gesetzt, bei dem es u. a. darum geht, Kompetenzprofile pädagogischen Handelns zu identifizieren, auch um angemessene Angebote zur Professionalisierung von Weiterbildungspersonal zu bestimmen. Im kürzlich gestarteten Verbundprojekt Quali4Pro, an dem sich die k.o.s GmbH mit vier weiteren Partnern beteiligt, geht es nun um die Aufgabe, eine auf Qualitätsgrundsätze gestützte Kompetenzfeststellung und Qualifizierung des Bildungspersonals in Weiterbildungseinrichtungen und in Unternehmen für das Praxisfeld »Weiterbildungssystem Energietechnik« im Wirtschaftscluster Energietechnik Berlin-Brandenburg zu entwickeln. Um den spezifischen Bedingungen und Aufgaben des Praxisfeldes gerecht zu werden, werden auf der Basis einer ersten empirischen Befragung Kompetenzprofile des dort tätigen Weiterbildungspersonals erfasst. Mithilfe des Kompetenzfeststellungsverfahrens *Kompetenzreflektor* werden diese validiert, um Aussagen zu den feldspezifischen Anforderungen und den daraus erwachsenen Qualifizierungsbedarfen treffen zu können. Als Ergebnis könnte ein Modell eines gestaltungs-offenen Referenzrahmens entstehen, das Bezug auf die bestehenden Qualifikationsstandards nimmt und zugleich den multiplen Kontexten und den sich verändernden Anforderungen pädagogischer Professionalität gerecht werden kann.

Christel Weber (k.o.s GmbH, Berlin)



Seit 2009 realisiert die k.o.s GmbH Projekte zur Qualitäts- und Kompetenzentwicklung in der beruflichen und betrieblichen Aus- und Weiterbildung, der allgemeinen Erwachsenenbildung sowie in Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung. Ganz aktuell ist sie mit vier Partnern Akteurin im Verbundvorhaben Quali4Pro, das im Rahmen des Förderschwerpunkts »Innovative Ansätze zukunftsorientierter beruflicher Weiterbildung« des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt wird.

 www.kos-qualitaet.de

 www.institut-bbf.de/index.php/projekte/quali4pro

 www.weiterbildungssystem-energietechnik.de

 www.bibb.de/de/39608.php

Literatur

Ambos, I., Koscheck, S. & Martin, A. (2016). *Öffentliche Weiterbildungsförderung von Teilnehmenden. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2015*. Abgerufen am 31.08.2016. Verfügbar unter https://wbmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20160405.pdf

CEDEFOP (2016). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Helsper, W. & Tippelt, R. (2011). *Ende der Profession oder Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion*. In dies. (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, Weinheim: Beltz, S. 268–288.

Kraft, S., Seitter, W. & Kollwe, L. (2009): *Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals*. Bielefeld: Bertelsmann

Eckpunktepapier zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen junger Menschen

DEN BERUFSEINSTIEG FÖRDERN

Andrea Pingel / Walter Würfel

Von der Jugendsozialarbeit wurde ein Eckpunktepapier mit Vorschlägen zur besseren Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in die Diskussion gebracht (Bergstein et al., 2016). Grundüberlegung ist dabei, dass die Kompetenzen, die in der Jugendsozialarbeit, in berufsorientierenden Maßnahmen und in anderen Angeboten des so genannten »Übergangssystems« vermittelt und gestärkt werden, vielfach diejenigen sind, die zwar unverzichtbar für einen erfolgreichen Berufseinstieg sind (Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit ...), die aber keinen Eingang in Abgangs- oder Abschlusszeugnisse finden. In dem Eckpunktepapier wird ein Verfahren für die bessere Sichtbarmachung, Erfassung und Anerkennung solcher Kompetenzen entwickelt, das die Autorin und der Autor – als Mitverfasser des Papiers – hier kurz vorstellen. Denn auch wenn die Analyse und die Forderungen dieses Papiers nicht eins zu eins auf die Erwachsenenbildung übertragbar sind, stellen sie durchaus einen Impuls für die allgemeine Debatte dar – und ziehen vielleicht die Erstellung eines eigenen Eckpunktepapiers der EB nach sich.

Mit der Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) im Mai 2013, der auf acht Niveaustufen Lernergebnisse (Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) beschreibt, die in der formalen Bildung (berufliche Bildung und Hochschulbildung) erworben worden sind, wurde vereinbart, auch Kompetenzen außerhalb der Regelsysteme schulischer, akademischer oder beruflicher Bildung in den Deutschen Qualifikationsrahmen aufzunehmen. In den DQR sollen also neben den formalen Qualifikationen auch non-formal und informell erworbene Kompetenzen gleichberechtigt Eingang finden. Dabei handelt es sich um Kompetenzen, die durch (nicht staatlich) geregelte Weiterbildung, durch selbst

organisiertes Lernen oder das Lernen in Lebenszusammenhängen, z.B. in der Arbeit oder im Ehrenamt, erworben wurden.

In fast allen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union sind ebenfalls Nationale Qualifikationsrahmen (CEDEFOP, 2015) entwickelt und verabschiedet worden. Insgesamt zeichnete sich schon früh ab, dass gerade die Zuordnung non-formal oder informell erworbener Kompetenzen dabei in den meisten Ländern kaum erfolgt. Aus diesem Grund hat der Rat der Europäischen Union eine »Empfehlung zur Validierung non-formalen und informellen Lernens« beschlossen, um explizit zur Steigerung der »Beschäftigungsfähigkeit« sowie einer höheren Mobilität in der Euro-

päischen Gemeinschaft beizutragen (Amtsblatt der EU, 2012). Insbesondere für benachteiligte und niedrigqualifizierte, arbeitslose oder von Arbeitslosigkeit bedrohte Menschen sollen bessere Chancen auf dem europäischen Arbeits- und Bildungsmarkt geschaffen werden. Der Rat appelliert an Arbeitgeber, Gewerkschaften, Anerkennungsinstitutionen, Arbeitsvermittler, Jugendorganisationen, Bildungsanbieter u. a., die Anerkennung und Validierung des non-formalen und informellen Lernens voranzubringen. Bis 2018 sollen die Mitgliedsstaaten Validierungssysteme entwickeln, die »dem/der Einzelnen die Möglichkeit geben, einen Nachweis über das außerhalb der formalen Bildung und Berufsbildung Erlernte – einschließlich durch Mobilitätserfahrungen – zu erbringen und dieses Erlernte für seine/ihre berufliche Laufbahn und weiteres Lernen zu nutzen« (Jugendpolitik in Europa, 2012). Die Validierung soll an die nationalen Qualifikationsrahmen gekoppelt werden.

Ein neues Anerkennungssystem

Mit einem individuellen Verfahren sollen jungen und auch älteren¹ Erwachsenen neue Möglichkeiten eröffnet werden, ihre Kompetenzen feststellen und validieren zu lassen und damit eine Anerkennung und Berücksichtigung im beruflichen Werdegang zu ermöglichen. Bei dem dafür notwendigen Validierungsverfahren wird es darum gehen, Bildungsträger und ihre Bildungsangebote so anzuerkennen, dass dort von jungen Menschen erworbene Kompetenzen mithilfe der so genannten »Fachkundigen Stellen« in Bezug auf das Schul- bzw. Berufssystem validiert werden können – unabhängig davon, ob diese Kompetenzen formal, non-formal oder informell erworben wurden.

¹ Fast 15 Prozent eines Jahrgangs junger Menschen bleiben auch über das 30. Lebensjahr hinaus ohne anerkannten Berufs- oder Studienabschluss. Andere wollen im Ausland erworbene Kompetenzen anerkennen lassen oder verfügen auf Grund einer Flucht nicht über Nachweise.

Der Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen soll das kompetenzbasierte Validierungsmodell der Ratsempfehlung von 2012 zugrunde gelegt werden. Dieses umfasst vier Phasen: Nach einer *Informations- und Beratungsphase* sind dies erstens *Identifizierung der Lernergebnisse*, zweitens *Dokumentierung*, drittens *Bewertung* und schließlich viertens *Zertifizierung*.

Im Ergebnis führen der Validierungsprozess und damit die formale Anerkennung zur Ausstellung eines Nachweises. Hierdurch können auch Teile von Bildungsgängen anerkannt oder die Anrechnung von Kompetenzen ermöglicht werden, die weitere Anschlussmöglichkeiten im Bildungssystem öffnen. Was aber sind die Voraussetzungen dafür, dass diese idealtypische formale Anerkennung als Abschluss eines Validierungsprozesses auch tatsächlich erfolgen kann? *Exemplarisch wird das Validierungsverfahren für die Träger der Jugendhilfe skizziert*. Benötigt werden dazu Standards, die ein Bildungsträger zu erfüllen hat, wenn die dort erworbenen Kompetenzen formal anerkannt werden sollen. Darüber hinaus muss die *Rolle der Fachkundigen Stellen* definiert und das *Verfahren des Validierungsprozesses* ausgestaltet werden.

Standards der Bildungsträger und ihrer Angebote

Die Standards sollen – neben der Anerkennung als Träger der freien Jugendhilfe (§ 75 SGB VIII) – folgende sein:

- Ein Bildungsträger muss über ein anerkanntes System der Qualitätssicherung verfügen.
- Die Qualität der Bildungsmaßnahme soll sich am Konzept und der Umsetzung kompetenzorientierter Curricula, basierend auf entsprechenden Qualitätsstandards – und der Verankerung von Verfahren zur outcome-orientierten Kompetenzfeststellung –, festmachen.

- Die Lernziele der Angebote (Input) müssen beschrieben sein.
- Die zu erwartenden Lernergebnisse/Kompetenzen (Outcome) sind beschrieben und werden durch geeignete Verfahren (u. a. Kompetenzfeststellung, Potenzialanalyse, Einschätzungsverfahren) während und am Ende der Maßnahme identifiziert und dokumentiert.
- Es müssen pädagogisch qualifizierte Fachkräfte eingesetzt werden. Diese müssen in der Beratung in der Lage sein, Lernerfahrungen ergebnisorientiert zu formulieren; in der Bewertungsphase nutzen sie personenorientierte Bewertungsmethoden. Gerade in diesen sensiblen Phasen des Prozesses benötigen junge Menschen Unterstützung, die sie ermutigt, ihre Kompetenzen darzustellen. Vielen von ihnen wurde bis zu diesem Zeitpunkt jedwede Kompetenz abgesprochen, sie sind noch nie ermutigt worden, das zu zeigen, was sie beibringen können
- Abhängig von der Größe des Trägers werden anteilig Ressourcen (z. B. Stellenanteile von pädagogischen Fachkräften) für die Wahrnehmung der Aufgaben als Fachkundige Stelle bereitgestellt.

Wenn ein Bildungsträger die beschriebenen Standards erfüllt und Bildungsangebote oder -maßnahmen durchführt, erhält er grundsätzlich das Recht zur Anerkennung und zur weiteren Einstufung im DQR.

Fachkundige Stellen – Auftrag und Organisation

Die Fachkundigen Stellen bieten die fachliche Begleitung für Bildungsmaßnahmen nach Anforderung des Verfahrens und ermöglichen Unterstützung bei der Identifizierung und Dokumentierung dort erworbener Kompetenzen. Sie begleiten und beraten dabei jeweils nur Angebote Dritter und sind zur Vertraulichkeit verpflichtet. Neben der externen

Qualitätssicherung nehmen sie die Einordnung von Maßnahmen in DQR-Niveaus vor. Darüber hinaus ermöglichen diese die Bewertung im Sinne des Verfahrens, d. h. dort sind Wissen und Kompetenz angesiedelt, eine entsprechende Bewertung vorzunehmen. Fachkundige Stellen sind bei Trägern der Jugendhilfe angesiedelt, die durch entsprechend qualifiziertes Personal geleitet werden. Die Qualifizierung des pädagogischen Personals der Fachkundigen Stellen erfolgt zukünftig innerhalb der Ausbildung bzw. eines pädagogischen Studiums oder durch eine entsprechende Weiterbildung. Die Mitarbeiter/innen sind außerdem mit Formen der kollegialen Beratung und Visitation vertraut und unterliegen insbesondere im Rahmen ihrer Funktion der Beurteilung von Maßnahmen der Schweigepflicht.

Fachkundige Stellen im Bereich der Jugendhilfe müssen individuell non-formal und informell erworbene Kompetenzen bei jungen Menschen feststellen und validieren können. Sie müssen in der Lage sein, Verfahren zur Kompetenzfeststellung z. B. für die jeweiligen Bereiche der Jugendhilfe zu prüfen sowie diese einschätzen und selber mit Bezug auf das Berufsbildungssystem anwenden zu können. Junge Menschen, die ihre non-formal und informell erworbenen Kompetenzen anerkennen lassen möchten – und dies nicht direkt im Rahmen eines Bildungsträgers oder einer -maßnahme tun –, benötigen Information, Beratung und Kompetenzfeststellung durch eine Fachkundige Stelle. Diese sollen perspektivisch bundesweit flächendeckend angesiedelt sein, damit eine Umsetzung der Aufgaben und eine gute Erreichbarkeit gewährleistet sind. Sie werden öffentlich und vorzugsweise durch die Kreise und Kommunen – möglichst unterstützt durch die Länder – beauftragt und koordiniert.

Der Validierungsprozess

Ausgehend von dem individuellen Erwerb über den Nachweis und die

Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen sieht der Prozess der Anerkennung auf Grundlage der beschriebenen Verfahren und Rahmenbedingungen nun folgendermaßen aus:

- Im Vorfeld werden junge Menschen durch qualifizierte Fachkräfte am Bildungsort oder in der Maßnahme informiert, motiviert und begleitet, ein individuelles Kompetenzportfolio zu erstellen.
- In den Phasen 1 bis 3 werden non-formal und informell erworbene Kompetenzen in entsprechenden Verfahren durch den Bildungsträger und fachlich geschultes Personal identifiziert, dokumentiert und bewertet.
- Die Zertifizierung (Phase 4) wird von der zuständigen Stelle des formalen Bildungssystems vorgenommen und die Maßnahme einem DQR-Niveau zugeordnet.
- Junge Menschen, die an einer Maßnahme teilgenommen haben, die nach den zuvor beschriebenen Kriterien und Verfahren mit einem DQR-Niveau versehen ist, erhalten mit dem Abschlussnachweis ein entsprechendes Zertifikat.

Nächste Schritte zu einem Anerkennungssystem

Um das vorgeschlagene Verfahren – möglichst mit einem Anspruch auf Anerkennung – in die Realität umzusetzen, müssen niedrighschwellige, flächendeckende Anlaufstellen auf kommunaler Ebene geschaffen werden; hierfür sollte eine öffentliche Institution Verantwortung tragen. Die fachkundigen Stellen selbst müssen vor allem für junge Menschen gut zugänglich sein, besonders auch für die, die bislang dem Bildungssystem eher distanziert gegenüberstehen. Im Rahmen von Weiterbildungsgesetzen (etwa nach dem Modell des Landes Nordrhein-Westfalen u. a.) sind die entsprechenden Standards zur Aner-

kennung von Bildungsträgern zu regeln. Eine entsprechende Verankerung bzw. Regelung für die Fachkundigen Stellen steht derzeit noch aus. Regelungsbedarfe bestehen hier auch noch bei der Qualifizierung, Begleitung und Ausstattung der Fachkundigen Stellen. Außerdem ist eine Klärung der Rolle des Landes/der Kultusbehörde in dem Validierungsprozess notwendig, insbesondere in Fragen von Qualifikationen mit staatlicher Anerkennung.

Literatur

Amtsblatt der Europäischen Union (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens* (2012/C 398/01). Zugriff am 04.08.2016. Verfügbar unter <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:DE:PDF>

Bergstein, R., Funk, E., Hampel, C., Marx, B., Pingel, A., Wagner, K.-J. & Würfel, W. (2016). *Kompetenzen junger Menschen anerkennen – den Berufseinstieg fördern*. Abgerufen am 23.08.2016. Verfügbar unter www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Eckpunktepapier_Juni_2016_final.pdf

CEDEFOP (2015). *Analysis and overview of national qualifications framework developments in European countries. Annual report 2014*. Zugriff am 04.08.2016. Verfügbar unter www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/6127

Jugendpolitik in Europa (2012). *Dringlich: EU-Kommission empfiehlt nationales System zur Validierung von nicht formalem und informellem Lernen*. Zugriff am 04.08.2016. Verfügbar unter www.jugendpolitikineuropa.de/beitrag/dringlich-eu-kommission-empfehl-nationales-system-zur-validierung-von-nicht-formalem-und-informellem-lernen.8961/

Abstract

Das Eckpunktepapier »Den Einstieg in den Beruf erleichtern« einer organisationsübergreifenden Arbeitsgruppe aus der Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe ist ein Debattenbeitrag zur zukünftigen Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens. Gerade für Jugendliche und junge Erwachsene, so die Autorinnen und

Autoren des Eckpunktepapiers, kann eine Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen den Einstieg in die Arbeitswelt erleichtern und neue Chancen eröffnen. Andrea Pingel und Walter Würfel, Mitverfasser des Eckpunktepapiers, stellen für die DIE Zeitschrift die Kernergebnisse vor.



Dipl.-Pol. Andrea Pingel, M.A., unterstützt und koordiniert die Zusammenarbeit von sieben Bundesorganisationen im »Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit«.

Kontakt: andrea.pingel@jugendsozialarbeit.de

Walter Würfel ist Geschäftsführer des Bundesverbandes der Träger beruflicher Bildung – Bildungsverband BBB e.V.

Kontakt: walter.wuerfel@bildungsverband.info

Machbarkeitsstudie zu Open Educational Resources

MEHR INFRASTRUKTUR FÜR OER

Doris Hirschmann

In den letzten Jahren hat das Thema frei verfügbare digital erstellte und digital bearbeitbare Bildungsmaterialien in Deutschland beträchtlich an Bedeutung gewonnen. Der Deutsche Bildungsserver hat im Jahr 2015 eine Machbarkeitsstudie zum Thema OER durchgeführt. Im Folgenden werden – mit einem Fokus auf die Erwachsenenbildung – Kernergebnisse der Studie vorgestellt.

Deutliches Zeichen für den Bedeutungszuwachs von Open Educational Resources (OER) war u. a. das Erscheinen des Berichts der Arbeitsgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern der Länder und des Bundes zu OER im Januar 2015 (Bund-Länder-Arbeitsgruppe, 2015). Neben einer Begriffsbestimmung und der Betrachtung von Innovationspotenzialen auf verschiedenen Ebenen thematisierte der Bericht auch Aspekte wie die Erstellung, Auffindbarkeit und Nutzbarkeit von OER-Materialien und die dafür notwendigen Voraussetzungen und Strukturen. Darüber hinaus wurde die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Qualitätssicherung und zur Herstellung von Rechtssicherheit bei der Lizenzierung von OER festgestellt.

Als eine Reaktion auf den Bericht beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) den Deutschen Bildungsserver mit der Durchführung einer Machbarkeitsstudie zum Aufbau und Betrieb von OER-Infrastrukturen in der Bildung. Im Rahmen der Studie, die zwischen April und Oktober 2015 durchgeführt wurde und in diesem Jahr vorgestellt wurde, sollten Voraussetzungen und Möglichkeiten überprüft werden, wie OER-Materialien gebündelt im Netz zur Verfügung gestellt werden können. Ist der Aufbau einer neuen Plattform erforderlich oder sollten bereits bestehende Initiativen

und Internetplattformen unterstützt werden? Wesentlicher Bestandteil des Auftrags war dabei, die Untersuchung in unterschiedlichen Bildungsbereichen anzusiedeln.

Seit der Erstellung der Studie ist die Auseinandersetzung mit digitalen Lernformen und Lernwegen insbesondere in der Erwachsenenbildung intensiv weitergegangen – die Ergebnisse der Studie sind eine Momentaufnahme mit besonderer Relevanz für die laufenden Diskussionen.

Vorgehen und Ergebnisse

Die der Studie zugrunde liegende Untersuchung bestand im Wesentlichen aus vier Komponenten: einer Literaturanalyse, in der u. a. die aktuellen Whitepapers zu OER für die Fragestellungen der Studie ausgewertet wurden, einer Analyse von Beispielen guter Praxis im Ausland und einer ausführlichen Interviewphase, in der mit 41 Expertinnen und Experten aus den Bildungsbereichen Schule (13), Hochschule (11), Berufliche Bildung und Erwachsenenbildung (17) Gespräche geführt wurden. Die Aussagen aus diesen Interviews wurden aggregiert und in Workshops mit den Interviewten und weiteren Expertinnen und Experten aus den vier untersuchten Bildungsbereichen diskutiert und verifiziert.

Abgerundet wurde die Studie dadurch, dass sie vor ihrer Veröffentlichung 16 Reviewern aus allen Bildungsbereichen vorgelegt wurde und deren Anmerkungen und Ergänzungen in den Abschlussbericht eingeflossen sind. Durch die Interviews, die Workshops und das Review-Verfahren wurde sichergestellt, dass die Studie in sehr engem Kontakt mit den jeweiligen Bildungsbereichen und in einem regen Austausch mit den jeweiligen Fachcommunities entstand – ein Vorgehen, das für Open Educational Resources besonders passend und notwendig war, da es sich hier um ein Thema handelt, das sehr stark durch eine Bottom-up- bzw. Graswurzelbewegung geprägt wurde. Über diesen Weg konnte ein fortlaufender Einfluss dieser Bewegung auf die Diskussion und die Ergebnisse der Studie gewährleistet werden. Überdies wurde im Rahmen der Studienerstellung eng mit dem Projekt »Mapping OER« (Wikimedia, 2016) zusammengearbeitet, um auch hier Verzahnungen, Austausch und Feedback mit der in diesem Umfeld sehr aktiven Community zu erreichen.

Wichtig bei der Auswahl der Expertinnen und Experten aus der beruflichen Bildung und der Erwachsenenbildung war, dass dabei auch die verschiedenen Sektoren, in die sich diese Bildungslandschaft aufteilt, Berücksichtigung fanden. So wurden Vertreterinnen und Vertreter aus den Bereichen von Institutionen, Verbänden, Sozialpartnern, Projekten und einzelnen Initiativen zu den Interviews eingeladen. Parallel zu den Vertreterinnen und Vertretern der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung wurden auch Akteure aus der freien Wirtschaft und freiberuflich Lehrende in die Studie einbezogen, die aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit einen eigenen Blick auf frei verfügbare Lehr-/Lernmaterialien einbrachten.

Schwerpunkt der Auswertung der Studie für den Bereich der Erwachsenenbildung bilden die Interviews, die mit den 17 Expertinnen und Experten aus

den Bereichen der beruflichen Bildung, der beruflichen Weiterbildung und der Erwachsenenbildung geführt wurden. Der Frageleitfaden für die Interviews wurde in Zusammenarbeit mit der Universität Duisburg-Essen entwickelt und bestand aus drei Blöcken: zur allgemeinen Einschätzung der Bedeutung von OER für den eigenen Bildungssektor, zu Aspekten einer möglichen Plattform für OER-Materialien und zur Relevanz, Konstruktion und Akzeptanz einer bildungsbereichsübergreifenden bundesweiten Infrastruktur für freie digitale Bildungsmedien.

Eine eigene technische Infrastruktur zur Auffindung, Ablage, Erstellung und Bearbeitung von OER-Materialien für die Erwachsenenbildung – die zentrale Frage der Machbarkeitsstudie – wurde von allen Befragten begrüßt. Derzeit fehle es noch sehr an einschlägig profilierten Plattformen mit freien digitalen Lehr-/Lernmaterialien für diesen Bildungsbereich. Die Akzeptanz und Nutzung einer solchen Infrastruktur hängt aus Sicht der Befragten sehr stark davon ab, wie die speziell für die Erwachsenenbildung wichtigen und interessanten Zugänge, Materialien und Tools in einer solchen Infrastruktur für die Nutzergruppen aus der Erwachsenenbildung erreichbar und verwendbar sind. In den Gesprächen wurde dementsprechend der Wunsch nach einer neutralen Anlaufstelle geäußert, die diesen bildungsspezifischen Zugang garantieren kann. Dabei – so die allgemeine Empfehlung – solle diese Anlaufstelle dann gemeinsam mit Akteuren aus dem Bereich der EB/WB konzipiert werden (Blees et al., 2016, S. 40). Einschätzungen zu technischen Aspekten wie Metadatenaustausch und Schnittstellenbereitstellung wurden in den Interviews angesprochen und als erforderlich eingeschätzt, aber angesichts der noch geringen Materiallage eher allgemein erörtert. Intensiver wurde die Frage der Qualitätssicherung diskutiert und das Problem gesehen, dass die Entwicklungen und Veränderungen, die digitale Bildungsmaterialien im Netz

durch unterschiedliche Bearbeitungen durchlaufen, nachvollziehbar dargelegt werden müssen. Dies bedeute zugleich einen Zuwachs an Qualität, mache aber einen fortlaufenden Qualitätssicherungsprozess erforderlich. Als realistische Kriterien für die Qualität wurden die Überprüfung der technischen Funktionalität, die Korrektheit der Lizenzierung, sachliche Richtigkeit und die inhaltliche Passung auf Curricula und Prüfungsordnungen genannt (Blees et al., 2016, S. 41). Mit Blick auf den Qualitätsbegriff wurde festgestellt, dass es beim Thema OER nicht darum gehen sollte, analoge Materialien einfach digital abzubilden. Digitale Lernwege ermöglichen neue Formen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung. Für die Entwicklung angemessener digitaler Lernmaterialien könne dementsprechend sogar ein neues Verständnis von Lernen erforderlich sein, so das Ergebnis eines Workshops (ebd.).

Kultur des Teilens

Neben diesen Einschätzungen, die auf die Kernfrage der Studie bezogen waren, wurden auch weitere Aspekte diskutiert, vor allem Fragen der konkreten Umsetzung. Denn: Der Offenheit der Erwachsenenbildungslandschaft gegenüber dem Thema OER und einer möglichen Infrastruktur stehen Hemmnisse entgegen, die dafür sorgen, dass zwar auf einer theoretischen Ebene intensiv diskutiert wird, das Thema OER aber in der Praxis noch eine eher geringe Bedeutung hat. Als solche Hemmnisse wurden benannt: die unklare Rechtslage bei der Nutzung und Lizenzierung von Materialien, fehlende Kenntnisse bei der Erstellung von OER und deren Einsatz im Unterricht, die mangelnde technische Ausstattung der Unterrichtsräume für digitales Lernen – und nicht zuletzt ein ambivalentes Verhältnis zu einer Kultur des Teilens (Blees et al., 2016, S. 39). Die schon im Whitepaper zu OER in der WB/EB festgestellte Bereitschaft,

Lehr-/Lernmaterialien zu teilen (Blees et al., 2015, S. 25ff.), bestätigte sich zwar auch im Rahmen der Studie. Allerdings gilt dies fast ausschließlich für den Bereich der öffentlich finanzierten Erwachsenenbildung. In der privatwirtschaftlichen und unternehmerischen Weiterbildung spielt das Thema OER eine marginale Rolle. Ein Mehrwert, den OER-Materialien bieten könnten, wird dort kaum gesehen, da der wirtschaftliche Aspekt für die freiberuflich Lehrenden und die freie Wirtschaft eine große Rolle spielt und selbst erstellte Lehr- und Lernmaterialien Bestandteile der eigenen Produkte und Dienstleistungen sind, die am Markt angeboten werden. Daher erscheint es nicht sinnvoll, das Material frei zur Verfügung zu stellen – es sei denn vereinzelt zu Zwecken der Werbung für die eigenen Kompetenzen.

Generell stellen die Expert/inn/en fest, dass vieles neu werden muss, wenn digitales Lernen und die Verwendung digitaler Lehr-/Lernmedien und damit auch OER-Materialien in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung stärker Einzug halten sollen. Die neuen digitalen Lernwege erfordern die Schaffung von geeigneten, überall gleichermaßen vorhandenen technischen Rahmenbedingungen und die Entwicklung einer Didaktik des digitalen Lernens, so ihre Einschätzung. Die Qualitätssicherung müsse stärker prozesshaft werden, um die Veränderungen, die OER-Materialien im Netz zwangsläufig durchlaufen, dann auch in einem Qualitätssicherungsverfahren abzubilden bzw. in den verschiedenen Bearbeitungsstadien Qualität zu gewährleisten und in dieser prozesshaften Weiterentwicklung der Materialien durch die Community zudem auch einen Zuwachs an Qualität zu sehen (Wikimedia, 2016, S. 39). Wesentlich für die Verankerung des Themas OER sei auch, dass geeignete Maßnahmen ergriffen werden, um in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung das Know-how über digitales Lehren, über die Entwicklung und Verfügbarmachung von geeigneten digitalen

Lehr- und Lernmaterialien zu erweitern und über diesen Weg digitales Lernen zu stärken und zu etablieren (Blees et al., 2016, S. 58).

Mehrwert von OER für die EB

Durch den – auch für die Erwachsenenbildung – prognostizierten Anstieg an digitalen Lernwegen und Lernangeboten (Herber, Schmidt-Hertha & Zauchner-Studnicka, 2013) entsteht ein erhöhter Bedarf an entsprechenden digitalen Lehr- und Lernmaterialien, der zum Teil durch OER abgedeckt werden könnte. Durch Anreizsysteme und Fördermaßnahmen könnten die Entstehung, der Einsatz und die Verbreitung von OER-Materialien in der Erwachsenenbildung vorangetrieben und dadurch auch digitales Lernen in der Erwachsenenbildung unterstützt und gestärkt werden. Derzeit ist aber deutlich, dass das Potenzial von OER für die Erwachsenenbildung stärker im Bereich der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung liegt, da hier eine Finanzierung der geleisteten Arbeit bereits stattgefunden hat. Wünschenswert wäre, dass nach dem Grundsatz »Öffentlich finanzierte Inhalte sollten der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden« gehandelt würde und Lehr-/Lernmaterialien, die im Rahmen von ganz oder teilweise mit öffentlichen Mitteln finanzierten Forschungsprojekten oder Weiterbildungsmaßnahmen erstellt wurden, unter freier Lizenz veröffentlicht werden müssen (Blees et al., 2015, S. 64) – eine Entwicklung, die in Österreich bereits begonnen hat. Das dortige Bildungsministerium hat vor kurzem neue Förderverträge für Maßnahmen im Rahmen des ESF ausgestellt. Darin werden die Projektträger verpflichtet, der Öffentlichkeit Projektergebnisse mit Creative-Commons-Lizenzen zur Verfügung zu stellen (Aschemann, 2016). Neben dieser interessanten Entwicklung in Österreich ist auch in Deutschland in diesem Jahr – u. a. durch die Ausschreibung des BMBF vom Januar 2016 zur Förderung von Offenen Bildungs-

materialien (Open Educational Resources – OERinfo) – einiges in Bewegung gekommen. Auf Basis dieser Ausschreibung sind noch in diesem Jahr weitere Aktivitäten zu erwarten. Problematisch bleibt, dass Erwachsenenbildung, wenn sie berücksichtigt wird, häufiger auf die berufliche Weiterbildung beschränkt wird. So ist die allgemeine Erwachsenenbildung, die der Persönlichkeitsentwicklung oder der kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabe in allen Generationen dient (Sucker, 2016), weder in der genannten Ausschreibung des BMBF erwähnt noch ist sie bislang in das Strategiepapier der Kultusministerkonferenz (KMK) »Bildung in der digitalen Welt« vom April 2016 einbezogen. Wobei auch hier die Dinge in Bewegung sind: Die KMK hat beispielsweise zur Mitwirkung an dem Entwurf des Strategiepapiers eingeladen; über diesen Weg ist Einflussnahme also möglich. Und doch heißt es, aufmerksam zu bleiben und auf die Bedeutung der Einbeziehung des gesamten Spektrums der Erwachsenenbildung hinzuweisen.

Literatur

- Aschemann, B. (2016). *Lizenz zum Teilen*. Zugriff am 02.08.2016. Verfügbar unter http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=9685
- Bund-Länder-Arbeitsgruppe (2015). *Bericht der Arbeitsgruppe aus Vertreterinnen und Vertretern der Länder und des Bundes zu Open Educational Resources (OER)*. Abgerufen am 02.08.2016. Verfügbar unter bildungsserver.de/db/mlesen.html?Id=55471
- Blees, I., Hirschmann, D., Rittberger, M., Schulte, J., Cohen, N., Heinen, R., Kerres, M. & Scharnberg, G. (2016). *Machbarkeitsstudie zum Aufbau und Betrieb von OER-Infrastrukturen in der Bildung*. Abgerufen am 02.08.2016. Verfügbar unter www.pedocs.de/volltexte/2016/11715/pdf/OER_Machbarkeitsstudie_Bericht.pdf
- Blees, I., Deimann, M., Seipel, H., Hirschmann, D. & Muuß-Merholz, J. (2015). *Whitepaper Open Educational Resources (OER) in Weiterbildung/Erwachsenenbildung. Bestandsaufnahme und Potenziale 2015*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Blees, I., Cohen, N., Massar, T. & DIPF (2013): *Freie Bildungsmedien (OER). Dossier: Offene Bildungsressourcen / Open Educational Resources – Handlungsfelder, Akteure, Entwicklungsoptionen in internationaler Perspektive*. Abgerufen am 02.08.2016. Verfügbar

unter www.pedocs.de/volltexte/2013/7868/pdf/DBS_2013_OER.pdf

BMBF (2016). *Richtlinie zur Förderung von Offenen Bildungsmaterialien (Open Educational Resources – OERinfo)*. Bundesanzeiger vom 15.01.2016. Abgerufen am 02.08.2016. Verfügbar unter www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=1132

Herber, E., Schmidt-Hertha, B. & Zauchner-Studnicka, S. (2013). *Erwachsenen- und Weiterbildung. Technologieeinsatz beim Lernen und Lehren mit Erwachsenen*. Abgerufen am 02.08.2016. Verfügbar unter www.pedocs.de/volltexte/2013/8378/pdf/L3T_2013_Herber_Schmidt_Hertha_Zauchner_Studnicka_Erwachsenen_und.pdf

KMK (2016). *Bildung in der digitalen Welt. Version 1.0*, 27.04.2016. Abgerufen am 02.08.2016. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Entwurf_KMK_Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt.pdf

Sucker, J. (2016). *Digitale Bildung ohne Erwachsenenbildung?* Abgerufen am 02.08.2016. Verfügbar unter <http://blog.volkschule.de/digitale-bildung-ohne-erwachsenenbildung/>

Wikimedia Deutschland e.V. (Hrsg.) (2016). *Praxisrahmen für Open Educational Resources (OER) in Deutschland*. Abgerufen am 02.08.2016. Verfügbar unter mapping-oer.de/wp-content/uploads/2016/02/Praxisrahmen-fu%CC%88r-OER-in-Deutschland-Online-1.pdf

Abstract

Im Februar 2016 wurde die Machbarkeitsstudie des Deutschen Bildungsservers zum Aufbau und Betrieb von OER-Infrastrukturen in der Bildung veröffentlicht. Zentrales Ergebnis ist, dass die Akteure in der Erwachsenenbildungslandschaft eine bundesweite, bildungsbereichsübergreifende Infrastruktur für freie digitale Bildungsmedien (OER) befürworten, wenn hierbei die bildungsspezifischen Anforderungen der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden.



Doris Hirschmann ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung im Bereich des Deutschen Bildungsservers.

Kontakt: hirschmann@dipf.de

English Summaries

Georgios K. Zarifis

Validation in Europe. Political origins, current challenges and future scenarios

What are the political origins of validating non-formally and informally acquired competences in Europe? The author evaluates the issue and pleads for a recognition of competences, which differentiates between validation as a concept and validation as a process. Validation as a process covers the appreciation of learning in everyday situations and people's life experience. Reliable validation tools would then support individual professional development and mobility by making these learning processes creditable for future education, training and employment paths.

Ortfried Schäffter/Hildegard Schicke

Recognition as a base for validation. Reflections following an »Education of Recognition«

Validation is regarded as an intermittently designed self-assurance in the process of lifelong education, which is already part of informal recognition. The theoretical debate about recognition provides significant recommendations on when adult education should be responsible for this task – depending on the pedagogical approach. In perspective, validation can be developed into an intermediary structure within an integrated general education system.

Andrea Hoffmeier

Validation as an adult educational topic? Competence recognition as an approach to participation

Current discussion are marked by the issue of validating non-formally and informally acquired competences – mostly from the perspective of continuing vocational training. The author calls for this issue as a topic of adult education since validation may enable participation – a declared objective of adult education.

Esther Winther/Goran Jordanoski

Recognising competences for refugees. What we have and what we need

Refugees, who have come to Germany over the past years, have quite different educational biographies, often professional experience but no formal training or education. For this reason, it is essential for their integration into the labour market to provide continuous education counselling, which focuses on non-formally and informally acquired competences. ProfilPASS is a corresponding tool, which has been available for ten years.

Tim Scholze/Carmen Biel

Test case adult educator. Perspectives on web-based validation

Web-based learning tools offer the opportunity to validate competences by using fewer resources and facilitate the certification and verification management. Such a web-based learning tool for adult educators is developed in the project EULE (Development of a web-based learning environment, competence acquisition and professionalization of adult educators). EULE offers a demand-oriented revision of validation-relevant learning modules for 25 learning fields. Thus, the identification and assessment of competences is possible and suggests further learning.

Andrea Pingel/Walter Würfel

Support access to the profession. Benchmark paper on the recognition of non-formally and informally acquired competences of young adults

The benchmark paper »Facilitating access to the profession«, written by a cross-organisational working group consisting of youth social work and youth employment assistance, is a contribution to the discussion about the future implementation of the German Qualification Frame. According to the paper's authors, a recognition of informally and non-formally acquired competences may facilitate access to the professional

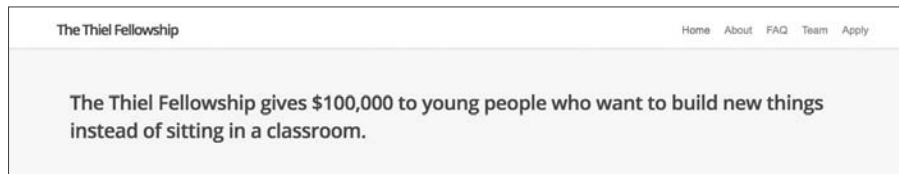
world and provide new opportunities particularly for adolescents and young adults. Andrea Pingel and Walter Würfel, co-authors of the benchmark paper, present key results for the *DIE Journal on Adult Education*.

Doris Hirschmann

More infrastructure for OER. Key results of feasibility study on Open Educational Resources

In February 2016, the feasibility study on the development and operation of OER infrastructures was published by the German Education Server (Eduserver). This article provides an overview of the study's research question, progress and results for the adult education field. The study's central findings show that stakeholders in the field of adult education approve of a national, cross-sectional education infrastructure for free digital educational media (OER) if education-specific requirements of adult education are taken into consideration. Accompanying incentive systems and measures are necessary for embedding and disseminating the issue of OER in adult education, particularly in the areas of material development, competence development, didactics, quality assurance and technical frame conditions for digital learning..

Abbruch-Stipendium



Der deutschstämmige Internet-Millionär Peter Thiel vergibt seit 2011 jedes Jahr 20 bis 30 Stipendien an junge Menschen bis 22 Jahre, damit sie sich eigenen Projekten widmen können. Über zwei Jahre verteilt bekommen sie 100.000 Dollar, um ihre Ideen voranzubringen und umzusetzen. Eine wichtige Voraussetzung des Stipendiums ist, dass man nicht an einer Universität oder einem College eingeschrieben sein darf, wenn man es antritt. Thiel setzt darauf, dass Erfahrungen und Handeln wichtiger sind als formale Qualifikationen und Zertifikate. So wird auf der Homepage des »Thiel Fellowship« offen damit geworben, dass Stipendiaten ihre universitäre Ausbildung überspringen, unter- oder gar abbrechen: »Thiel Fellows skip or stop out of college to receive a \$100,000 grant and support from the Thiel Foundation's network of founders, investors, and scientists. If you want to continue your education by building something you care about, read on.« Seit 2011 sind 104 junge Menschen mit dem Stipendium gefördert worden. Einer der Stipendiaten des ersten Durchgangs ist Dale Stephens. In einem Blogbeitrag berichtet er über seine Erfahrungen mit dem Stipendium.

»Es ist schwer zu sagen, wo ich heute wäre, wenn ich das Stipendium nicht bekommen hätte. [...] Würde ich dennoch ein Buch schreiben? Würde ich als Redner auftreten? Würde ich diesen Blogbeitrag verfassen?

Vielleicht. Wahrscheinlich. Wahrscheinlich nicht. [...]

Das Beste am Thiel-Stipendium ist, dass ich nun fünf Buchstaben nach meinem Namen trage – T-H-I-E-L –, die wie ein Prüfsiegel einen Universitätsabschluss ersetzen. Das mag für Stipendiaten, die Harvard verlassen haben, nicht so wichtig sein. Obwohl ich auch an einer Uni war, die mit »H« anfängt, gucken mich die Leute komisch an, wenn ich sage, dass ich meine Ausbildung an der »Hendrix-Uni« abgebrochen habe – »Hat Jimi Hendrix etwa ein College gegründet?«; dann lassen sie mich links liegen.

Als ein Hendrix-Abbrecher besitze ich keinen Markenkern. Dann aber, wenn ich das Thiel-Stipendium erwähne, hören sie gespannt zu.«

Quellen: www.fastcompany.com/1779564/what-has-being-thiel-fellow-given-me-credibility; Screenshot: <http://thielfellowship.org>

Text und Übersetzung: DIE/JR

Unser nächster THEMENSCHWERPUNKT:

Heft 1/2017 (erscheint Dezember 2016): **FamilienBildung**

Familienbildung ist traditionell zwischen sozialer Arbeit und Erwachsenenbildung angesiedelt. Die mit vorhandenen Angeboten verfolgten Ziele bewegen sich dabei zwischen Prävention von Kindeswohlgefährdung, Stärkung der Erziehungskompetenz und Unterstützung im Umgang mit alltäglichen Herausforderungen der gesamten Familie. Aktuell rücken Fragen der Bildungsbenachteiligung und der Unterstützung und Integration von Familien mit Migrationserfahrungen ins Blickfeld. Wie aber ist das Feld im Bereich Erwachsenenbildung konstituiert und welche Herausforderungen stellen sich künftig?

Änderungen der Planung vorbehalten.

Kontakt: diezeitschrift@die-bonn.de

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.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuißl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader

Redaktion: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Franziska Loreit (DIE/FL, wiss. Mitarbeit); Jan Rohwerder (DIE/JR, wiss. Redaktion); Isabelle López (DIE/IL, Redaktionsassistentin); Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Henning Pätzold (Universität Koblenz-Landau; DIE/HP); Prof. Dr. Michael Schemmann (Universität zu Köln; DIE/MS); 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«: € 45,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 39,- (jewe. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 14,90 (zzgl. Versandkosten)

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

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. 0228 3294-344, Fax 0228 3294-4344
E-Mail: diezeitschrift@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, wbv-journals.de

Best.-Nr.: 15/1092, ISSN 0945-3164

ISBN 978-3-7639-5782-8, DOI 10.3278/DIE1604W

© 2016 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.



Erwachsenenbildungspolitik in Europa

Formulierung, Implementierung und Finanzierung

Wer entscheidet über Politikgestaltung und Finanzierung von Erwachsenenbildung in Europa? Der Band präsentiert Ergebnisse des Projekts „Comparative Analysis of Regional Policies for Adult Learning“, an dem sechs europäische Länder teilgenommen haben.



Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (Hg.)

Policy Making in Adult Education

**A Comparative Approach
across 21 European Regions**

Aktuelles aus Erwachsenen- und Weiterbildung, 3

2016, 123 S., 24,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5680-7

Als E-Book bei wbv.de

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Validierung von Kompetenzen als Aufgabe der Erwachsenenbildung