

Berichte

Literalität: leo. – Level-One-Studie

Das Forschungsprojekt „leo. – Level-One-Studie“ untersucht den Grad der Literalität der deutsch sprechenden Bevölkerung. Dazu müssen zum einen Aufgaben entwickelt werden, die ein differenziertes Bild der Lese- und Schreibkompetenzen abbilden und zum anderen gilt es, zur Teilnahme an einem solchen Test zu motivieren, weil die freiwillige Teilnahme bei eher geringer Schreibkompetenz Ängste und Sorgen über die mögliche Entdeckung eigener Schwachstellen auslösen kann. Es müssen also Barrieren durch witzige und kurzweilige Testaufgaben abgebaut und verwertbare Ergebnisse erzielt werden.

Ziele der Studie

Die leo. – Level-One-Studie ist ein Zusatzmodul zum Adult Education Survey (AES). Sie hat das Ziel, ein Benchmark zur Größenordnung des Analphabetismus für die deutsch sprechende Bevölkerung zu erzielen. Das Projekt ist an der Universität Hamburg angesiedelt und steht unter der Leitung von Prof. Dr. Anke Grotlüschen und Wibke Riekmann. Als Kooperationspartner sind Prof. Dr. Dr. h.c. Rainer Lehmann (HU Berlin) und PD Dr. Susan Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) in dem Projekt tätig. Als Erhebungsinstitut steht TNS Infratest Sozialforschung zur Verfügung. Gefördert wird „leo.“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Um das ermittelte Benchmark einordnen und bewerten zu können, werden Zusammenhänge zu bereits bestehenden Erhebungen zur Lite-

ralität hergestellt (z. B. Jeantheau 2007; OECD, Statistics Canada 2005; Rhys Warner, Vorhaus 2008).

Definitionen des Analphabetismus

Analphabetismus im hier gebrauchten Sinne beinhaltet die oft paradoxe Kombination eines früheren Schulbesuchs und trotzdem unzureichender Schriftsprachkenntnisse. Das Muster ist dabei anders als bei Personen, die nie Schreiben gelernt haben. Denn wer einmal zur Schule ging, kann in der Regel bestimmte Worte fehlerfrei lesen und schreiben, während andere Worte konstruierend gelesen oder lautierend verschriftet werden. Die Betroffenen weisen somit unterschiedliche Schreib- und Lesestrategien gleichzeitig auf. Auf Basis vorhandener Theorien des Schriftspracherwerbs lassen sich Alpha-Levels herleiten, die die vorhandenen Stufungen aus der Schulforschung dem Erwachsenenalter anpassen. Daraus haben wir eine „Integrierte Theorie Schreiben“ erstellt. Sie fußt auf Theorien des Schriftspracherwerbs von Reuter-Liehr, Brügelmann, Frith, Spitta, Lübs sowie den Praktiken aus dem Portal zweite Chance Online (P2CO), dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Sprache (GER) und dem Orientierungsrahmen der VHS. Diese Theoriearbeit wurde in dem Projekt „lea. – Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften“ bereits geleistet (siehe Blog <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/lea>).

Die Alpha-Levels 1 bis 3 gehen davon aus, dass nur vereinzelte auswendig gelernte Worte im Gedächtnis als Wortbild eingetragen sind, die zu schreiben den Wort-Items beinhalten also nur gebräuchliche Worte mit einfacher Phonemstruktur. Ab Alpha-Level 4 steigt die Anzahl der Worteinträge und bis Alpha Level 6 sollte der gesamte beherrschte Wortschatz eingetragen sein, nur fremde Begriffe müssen konstruiert werden.

Alpha-Levels aus lea.-Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften

Alpha 1

Lesen: Buchstabenebene, prä- und paraliterales Lesen

Schreiben: Vom Buchstaben zum Wort, überwiegend logographische Strategie

Alpha 2

Lesen: Wortebene, überwiegend konstruierendes Lesen

Schreiben: Vom Wort zum Satz, alphabetische Strategie

Alpha 3

Lesen: Satzebene, überwiegend konstruierendes Lesen, lexikalisches Lesen von Standardwörtern

Schreiben: Vom Satz zum Text, Alphabetische und beginnende orthographische Strategie

Alpha 4

Lesen: Textebene (kurz/einfach), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen

Schreiben: Vom einfachen zum komplexen Text, orthographische Strategie.

Alpha 5

Lesen: Textebene (mittelschwer/illustriert), gleichermaßen konstruierendes und lexikalisches Lesen

Schreiben: komplexer Text, orthographische und beginnende morphematische Strategie

Alpha 6

Lesen: Textebene (mittelschwer), überwiegend lexikalisches Lesen mit häufigen Rückgriffen auf die konstruierende Strategie

Schreiben: komplexer Text, wortübergreifende Strategie

Theoretisch lässt sich Analphabetismus also entlang der nicht automatisierten Lese- und Schreibstrategien definieren. Beim Lesen zeigt sich das am konstruierenden Lesen: Betroffene erlesen Buchstabe für Buchstabe und synthetisieren

sie dann. Beim Schreiben zeigt sich das am lautierenden Schreiben: Betroffene analysieren Phonem für Phonem und verschriften sie dann.

Beim Lesen und Schreiben beginnt diese Strategie auf Alpha-Level 3 und hält bis Alpha-Level 6 an. Als Analphabet/in gilt also empirisch in diesem Level-One-Modul diejenige Person, die auf und unterhalb des Alpha-Levels 6 liest und schreibt, wobei wir als integrierte Subgruppe der verdeckten Analphabet/inn/en diejenigen definieren, die unterhalb des Alpha-Levels 3 schreiben. Diese Definition – verdeckter akuter Analphabetismus bis Alpha 3 bzw. offener latenter Analphabetismus bis Alpha 6 – liegt erheblich unterhalb der bekannten Definition, ohne fremde Hilfe in einer Gesellschaft leben zu können (OECD, Statistics Canada 2005). Das ist auch deshalb notwendig, weil der Begriff eine Skandalisierungskraft enthält und diese nicht überstrapaziert werden sollte. Gleichzeitig definieren wir Analphabetismus wesentlich über die Fähigkeit des Schreibens, nicht nur über die Fähigkeit des Lesens. Dieser Ansatz entspricht der Förderungspraxis und Erfahrung der Volkshochschulen.

Analphabetismus im Alltag

Praktisch ist ein/e Analphabet/in eine Person, deren Unkenntnis im Alltagsablauf auffällt oder auffallen müsste. Für die meisten Analphabet/innen besteht deshalb die „heiße Linie“ in der Gefahr, ihre Unkenntnis des Lesens und Schreibens zuzugeben. Deshalb ist ein typisches Moment des Analphabetismus die Vermeidung von Schriftenanforderungen. Damit indizieren wir entlang der Selbstwahrnehmung Personen als Analphabet/innen, die ihre Unkenntnis zu vertuschen versuchen und den geübten Beobachter/innen dadurch auffallen. Im Rahmen des Projektes lea. sind „Kann-

Beschreibungen“ entstanden, die mit den Alpha-Levels korrespondieren und zur Systematisierung herangezogen werden können.

Man fällt unweigerlich auf, wenn...

- man Schreib- und Leseaufgaben unter fadenscheinigen Vorwänden ausweicht. Das erkennt man daran, dass die Betroffenen ohne nachvollziehbare Gründe größere *Nachteile* in Kauf nehmen, um nicht schreiben zu müssen.
- man auch einzelne Worte und Ziffern nicht *konstruierend erlesen* kann, weil dann kein Wahlzettel, kein Klingelschild, keine Bahnrichtung, keine Straße, kein Lieferung, keine Telefonnummer zu erkennen sind.
- man nicht genügend Worte *auswendig* (=lexikalisch) schreiben kann, um in der Öffentlichkeit wiederkehrende Schreibanforderungen zu bewältigen. Das ist der Fall, wenn man Namen, Adresse, Geburtsort, Beruf, Staatsangehörigkeit, Geburtsdatum, Bankverbindung nicht fehlerfrei niederschreiben kann.
- man nicht genügend niederschreiben kann, um seine eigenen Notizen als Merkposten zu verstehen. Das ist der Fall, wenn keine *alphabetische* Schreibung möglich ist bzw. Wörter nicht nach Vorlage aus dem Gedächtnis aufgeschrieben werden können.

Die oben stehenden Aspekte korrespondieren mit Alpha-Level 1, 2 oder 3. Zwei weitere Ebenen sind in den Alphabetisierungskursen verbreitet, *nachdem* sich die Betroffenen als Analphabeten zu erkennen gegeben haben. Sie indizieren eher Alpha-Level 4, 5 und 6:

- Man fällt durch Fehler auf, wird deshalb jedoch nicht als Analphabet/in stigmatisiert (orthographische Strategie).

- Man fällt durch die nicht verinnerlichte Morphematik auf (z. B. bei der Auslautverhärtung), diese ist kein orthographischer Fehler, sondern ein Indikator für die systematische Unkenntnis der Idee von Wortstämmen und Endungen (morphematische Strategie).

Funktionaler Analphabetismus und multiple Literalitäten

Die diskutierten Varianten des Analphabetismus unterscheiden wir von funktionalem Analphabetismus: Letzterer ist an das „Funktionieren in einer Gesellschaft“ gekoppelt, die sich täglich wandelt. Wenn man von selbständigem Handeln innerhalb der deutschen Gesellschaft ausgeht, setzt man letztlich Normierungen, die für viele Normalbürger nicht erreicht sind (Umgang mit einem Videorecorder, Lesen, Sprechen und Schreiben von Anglizismen oder eingedeutschten französischen Begriffen wie Portemonnaie oder Fassade). Zudem greift auch das Problem multipler Literalitäten: Während der PC-Spezialist souverän Anglizismen liest und lesen muss, ist der KfZ-Mechaniker mehr auf Rechnungen, Teilebezeichnungen und Formulare angewiesen. Wir sind davon überzeugt, dass es eine grundlegende, normative, für alle verbindliche und skalierbare Literalität gibt.

Das Projekt hatte also die Aufgabe, Items auf den verschiedenen Alpha-Levels zu entwickeln. Diese Aufgabe ist bereits geleistet und die Items sind einen umfangreichen Pretest durchlaufen. Die eigentliche Feldphase beginnt im März 2010. Erfreulicherweise konnte der Pretest bereits eine surveyfähige Kompetenzdiagnostik zu Literalität im Haushalt bei geringer Abbruchquote entwickeln.

Jeantheau, Jean-Pierre (2007): IVQ-Erhebung 2004/2005: Schwerpunkt ANCLI-Mo-

dul und erste Ergebnisse. In: Grotlüschen, Anke/Linde, Andrea (Hg.): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster, New York, München u. a.: Waxmann, S. 57–69

OECD; Statistics Canada (2005): *Learning a Living. First results of the Adults Literacy and Life Skills Survey*, hg. von OECD. Ottawa, Paris

Rhys Warner, Jenny/Vorhaus, John (2008): *The Learner Study. The impact of the Skills for Life strategy on adult literacy, language and numeracy learners*. London

Anke Grotlüschen, Wibke Riekmann

OECD: Sonderstudie zu volkswirtschaftlichen Kosten unzureichender Bildung

In vielen Regierungserklärungen haben Bildungsausgaben hohe Priorität, dennoch fehlt das Thema häufig auf der politischen Agenda. Ein Grund ist, dass Investitionen in Bildung sich erst langfristig auszahlen und die positiven Effekte deshalb häufig unterschätzt werden. Auf Basis der PISA-Studie und anderer internationaler Schulleistungsstudien hat die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) im Januar 2010 eine Studie vorgelegt, in der die Wachstumseffekte besserer Bildungsergebnisse abschätzt werden.

Der Bericht kommt zu dem Ergebnis, dass schon kleine Verbesserungen bei der Qualifikation der Erwerbstätigen enorme Wachstumseffekte nach sich ziehen. Der Report zeigt auch, dass nicht die Dauer der Schulzeit entscheidend ist, sondern die Qualität der Lernergebnisse. So könnte eine moderate Verbesserung der durchschnittlichen Lernleistungen in den OECD-Ländern in den kommenden 20 Jahren zu einer um 115 Billionen US-Dollar höheren Wirtschaftsleistung über die Lebensspanne der im Jahr 2010 Geborenen führen. Für Deutschland könnte über diesen Zeitraum die Wirtschaftsleistung

um 8.000 Mrd. US-Dollar (zu heutigen Preisen) höher ausfallen.

Würde man es schaffen, alle Absolventen in den kommenden 20 Jahren mindestens auf das Basiskompetenzniveau von 400 PISA-Punkten zu bringen, könnte Deutschland zwischen 2010 und 2090 eine zusätzliche Wirtschaftsleistung von 12.000 Mrd. US-Dollar zu heutigen Preisen erwarten oder mehr als das Vierfache der gesamten Wirtschaftsleistung eines Jahres.

Auch wenn sich mit solche Projektionen die Gewinne aus besserer Bildung nur grob abschätzen lassen, zeigt die Studie, dass die Effekte bei langfristiger Investitionsplanung in „Human Kapital“ bei weitem größer sind als bei kurzfristiger ökonomischer Marktsteuerung. Deshalb sollten übergeordnete Politikziele nicht aus den Augen verloren werden.

pf

Förderung der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) stagniert auf mittlerem Niveau

Die Zahl der Teilnehmenden (TN) an „Maßnahmen“ der beruflichen Weiterbildung bei der Bundesagentur für Arbeit lag 2009 im Durchschnitt bei 215.880. Die TN-Zahl schwankt zwischen 190.316 im Januar 2009 und 233.741 im November 2009. Noch bis Anfang 2008 wurden die TN-Zahlen für Reha-Maßnahmen und Teilnehmern an Maßnahmen der beruflichen Fortbildung (FbW) getrennt ausgewiesen. Nimmt man die letzten verfügbaren Daten, so befanden sich durchschnittlich ca. 30.000 Teilnehmende in Reha-Maßnahmen. Gegenüber 2008 stieg die Teilnehmerzahl im Bereich FbW 2009 damit um ca. 30 Prozent. Immerhin noch eine deutliche Zunahme gegenüber 2008.

Auf der anderen Seite reduzierte die BA die Teilnehmerzahlen in Trainings- und Eignungsfeststellungsmaßnahmen

erheblich. In der ersten Jahreshälfte 2009 nahmen im Durchschnitt 66.760 Erwerbslose an diesen Maßnahmen teil. Das entspricht dem langjährigen Trend in diesem Bereich von Qualifizierungsmaßnahmen. In der zweiten Jahreshälfte waren es im Durchschnitt nur noch 10.280 Teilnahmefälle. Innerhalb eines halben Jahres sank die Teilnehmerzahl hier um gut 84 Prozent. In den letzten 3 Jahresmonaten waren es im Durchschnitt 5050 Teilnehmende, ein Rückgang von über 92 Prozent.

Weiterbildung während der Kurzarbeit, bisher ein Flop

Am Anfang stand eine einfache Idee. Beschäftigte sollten die Zeit der Kurzarbeit nutzen, um sich weiterzubilden. Es wurden 50.000 Menschen qualifiziert in der Kurzarbeit. Das ist gar nicht so schlecht. Das eigentliche Ziel, die Kurzarbeit als Mittel für eine erheblich verstärkte Beteiligung bei der beruflichen Weiterbildung zu nutzen, wurde jedoch deutlich verfehlt.

Die Förderung der beruflichen Weiterbildung liegt weiterhin deutlich unter dem Niveau vom Anfang des Jahrzehnts

In den Jahren 2000 bis 2002 waren durchschnittlich 345.000 Teilnehmende in FbW-Maßnahmen. 2009 waren es mit den Reha-Fällen, die damals nicht mitgezählt wurden, 215.880 (2009A) oder 37,5 Prozent weniger. Geht man von durchschnittlich 30.000 Reha-Fällen aus, dann sinkt die Teilnehmerzahl auf 185.880 (2009B). Das sind gut 46 Prozent weniger Förderungen in der beruflichen Weiterbildung. Die TN-Zahlen bewegen sich gerade einmal auf dem Niveau von 2004, eingerechnet die Teilnehmenden in Weiterbildungsmaßnahmen während Kurzarbeit.

Quelle: www.netzwerk-weiterbildung.info

Weiterbildungsmarkt stabilisiert sich, Qualitätsansprüche steigen während der Krise

Nicht nur bei der Auswahl, sondern auch beim Nutzen der Weiterbildung nehmen es die Betriebe heute genauer. Unternehmen möchten trotz wirtschaftlicher Turbulenzen ihre Mitarbeiter weiterbilden. Sie nutzen freie Kapazitäten, die durch geringe Auslastungen entstehen, für die Qualifizierung der Belegschaft. Doch die Ansprüche der Firmen an die Qualität und Effizienz von Trainings wachsen.

Neben Führung und Kommunikation halten Unternehmen die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter für das wichtigste Handlungsfeld in der Krise. Dennoch leiden viele Trainer und Weiterbildungsanbieter unter den Folgen der Rezession. Zum einen decken Unternehmen ihren Qualifizierungsbedarf intern ab. Zum anderen stellen sie höhere Ansprüche an Weiterbildungen.

Von Oktober 2008 bis Juli oder August 2009 war die Krise im Weiterbildungsbereich deutlich spürbar. Auftragsrückgänge zogen bei vielen Trainern Honorareinbußen nach sich. Andererseits punkteten die Anbieter, die über eine gute Vertriebsstruktur verfügten und sich nicht auf wenige, womöglich noch krisengebeutelte Branchen spezialisiert hatten. Von Zuwächsen um die 30 Prozent bis hin zu 80 Prozent Einbruch reicht das Spektrum der Konsequenzen.

Die Unternehmen wünschen sich zunehmend individuelle Herangehensweisen an ihre spezifische Situation. Die Firmenkunden erwarten, dass Trainings zielgerichtet auf das Vokabular und die Kompetenzen der Mitarbeiter zugeschnitten werden. Unternehmen interessiert es immer weniger, welche Methode in der Weiterbildung angewandt wird. Der Schwerpunkt liegt darauf, ob ein Training die Problematik im Unternehmen aufgreift und zur Unternehmenskultur passt.

Die Betriebe wollen wissen, ob sich Weiterbildung rechnet und was sie unterm Strich tatsächlich bringt. Dennoch zeichnet sich derzeit ein Streif am Horizont ab: Der Markt für Weiterbildung wird sich in diesem Jahr weiter stabilisieren, auch wenn es noch eine Weile dauern wird, bis der Stand von 2007/2008 wieder erreicht ist.

Quelle: Pressemeldung der „Personal 2010“

Qualität und Qualifikationen für die Weiterbildung

Fachtagung der Betriebsräte der Träger der beruflichen Weiterbildung am 24.11.2009

Auszug aus der Dokumentation. Referat Roland Kohsiek (ver.di):

„1. Wenn wir hier von Weiterbildung sprechen, dann ist damit vor allem die SGB-II- und SGB-III-geförderte Weiterbildung gemeint; wir wissen, dass die gesamte Weiterbildung sehr viel mehr ist, andersherum aber ist dieser Teil der Weiterbildung sehr stark prägend für die gesamte Weiterbildung. ...

2. Ich versuche in diesem Beitrag, Entwicklungstendenzen aufzuzeigen und zu benennen. Das ist immer ein risikoreiches Verfahren, ein angreifbares Verfahren, da es keine systematische empirische Basis gibt eben nur eine genaue Beobachtung der Branche, das Zusammentragen vielfältiger Informationen und eine regelmäßige und systematische Einschätzung der Entwicklungen. ...

Im folgenden will ich den o. g. Anspruch in zwei Schritten versuchen einzulösen, nämlich einmal einige Einschätzungen zur Entwicklung der Branche 2009 und in einem zweiten Schritt einzelne Aspekte des Rahmens aufzeigen.

Entwicklung der SGB-II/SGB-III-geförderten Weiterbildung 2009

Entwicklungstendenz 1: Es gibt im Jahr

2009 eindeutig ein deutliches Mengenwachstum.

- Im Bereich FbW (Förderung beruflicher Weiterbildung) ca. 220.000
- Bei den Trainingsmaßnahmen (so bezeichnet bis 31.12.2008, ab 1.1.2009 im neugefassten SGB III als Maßnahmen zur Aktivierung und beruflichen Eingliederung) über 200.000 TeilnehmerInnen (jeweils Stand Oktober 2009) ...
- Bei der Beauftragung Dritter mit der Vermittlung über 70.000 (Stand September 2009).

Damit setzt sich die positive Tendenz aus 2008 fort, sogar etwas verstärkt. Allerdings ist diese positive Tendenz mit einer gewissen Einschränkung zu versehen: Die Statistiken der BA unterscheiden zwischen den sog. Bestandszahlen, also die Teilnehmerplatzzahl (diese Zahlen habe ich oben genannt), und den sog. Eintrittszahlen, als die Anzahl von TeilnehmerInnen, die seit Jahresbeginn eine Maßnahme begonnen haben. Um also das Volumen der Förderung richtig einzuschätzen, muss man die Relation von Bestandszahlen zu Eintrittszahlen bewerten und dann relativiert sich das Bild doch etwas. Denn die Eintrittszahlen sind stärker gestiegen als die Bestandszahlen (Beispiel FbW: im Jahr 2000 gab es ca. 550.000 Eintritte bei 350.000 Teilnehmerplätzen, 2009 waren bis heute 485.000 Eintritte bei 220.000 Teilnehmerplätzen); d. h. die Maßnahmenstruktur hat sich verändert. Das gestiegene Fördervolumen in 2009 (und auch schon 2008) besteht in einer deutlich größeren Anzahl kürzerer Maßnahmen; dagegen sind die Zahlen längerer Maßnahmen, vor allem abschlussbezogene Bildungsmaßnahmen und Umschulungen, nach wie vor sehr begrenzt.

Nur ergänzend will ich noch erwähnen: Bei der Qualifizierung in Kurzarbeit

sind 84.000 Eintritte in 2009 zu verzeichnen; das sind in Bezug auf die Gesamtzahl der Kurzarbeiter von über 1,3 Mio. relativ wenig; in Bezug auf das Volumen von Qualifizierungsmaßnahmen nicht zu vernachlässigen; das gleiche gilt für das sog. WeGebAU-Programm mit bislang 73.000 Eintritten im Verlauf des Jahres 2009.

Entwicklungstendenz 2: Wir können – glücklicherweise – etwas gestiegene Maßnahmepreise beobachten; das ist allerdings eher ein Durchschnittswert; Steigerungen eher im Bereich der Bildungsgutscheine, für den Bereich der Ausschreibungen bin ich da eher zurückhaltend.

Und wir können beobachten, dass einige Träger im Jahr 2009 ausgesprochen gut verdient haben; vor allem dort, wo Kapazitäten nicht erst wieder neu aufgebaut werden mussten, sondern erhalten worden sind, und in investitionsintensiven Bereichen, das ist dann vor allem der gewerblich-technische Bereich.

Entwicklungstendenz 3: Bei den Gehältern können wir eine unterschiedliche, polarisierende Entwicklung feststellen; in den alten Bundesländern gibt es einen leichten Anstieg der Einstiegsgehälter über 2.000,- bis zu 2.300,- € oder auch etwas darüber; allerdings auch immer Einstellungen mit 1.850,-, 1.900,- €, also deutlich unter 2.000,- €. In den neuen Bundesländern gegensätzlich: MVP und SAT stabil katastrophal mit 1.400,- bis 1.500,- € Einstiegsgehälter für pädagogisches Personal; andere Bereiche kenne ich weniger.

Ein Fazit könnte lauten: In 2009 gab es bei der Weiterbildung eine gewisse Stabilisierung, die Fortsetzung der Entwicklung von 2008 und eine Steigerung beim Maßnahmenvolumen. Zumindest im Westen konnten wir kein weiteres Absinken der Gehälter – zumindest durch-

schnittlich – registrieren; eher eine leichte Steigerung, dennoch weit entfernt von den Gehältern vor zehn Jahren. Eine Prognose für 2010 wage ich hier nicht, lediglich zwei Signale deuten sich nach unserer Einschätzung an: Das Finanzvolumen der Bundesagentur scheint einigermaßen gesichert. Das absehbare Defizit 2010, vor allem auf Grund der weit in Anspruch genommenen Kurzarbeitergeldzahlungen, soll doch durch einen Zuschuss (und eben nicht nur als Darlehen) aus dem Bundeshaushalt ausgeglichen werden. Andererseits gibt es leichte Signale, die Bundesagentur würde bei den Preisen (wieder) den Druck erhöhen.

Thema: Qualität und Qualifikationen in der Weiterbildung

Wagen wir mal einen Blick in die Träger: Ganz generell – es wird mehr gearbeitet unter deutlich schlechteren Arbeitsbedingungen bei weniger Geld – im Vergleich mit der Situation vor der Krise oder vor etwa 10 Jahren. Und wir wissen: Diese veränderten Bedingungen gehen irgendwann zu Lasten der Qualität. Wir wissen auch: Die Maßnahmen in der Branche laufen insgesamt so gut, weil die Beschäftigten ein überdurchschnittliches Engagement zeigen. Das ist mehr, als die Rahmenbedingungen es eigentlich zulassen und gilt oftmals auch für die innere Struktur der Träger.

Betrachten wir die Veränderungen unter sechs Aspekten:

1. Verengung bzw. Reduzierung der Zielsetzung der Arbeitsmarktpolitik

Ein kleiner Rückblick auf die Entwicklung der aktiven Arbeitsmarktpolitik und der Förderung von Beschäftigung ergibt das Bild wirklich zahlloser gesetzlicher Veränderungen: Vom AFG 1969 über das AFRG 1997, SGB III 1998, Job AQTIF-Gesetz bis hin zu den Hartz-Gesetzen 2003/2004 zeichnet sich als ro-

ter Faden ab: die schrittweise Veränderung und Einengung der Zielsetzung der Arbeitsmarktpolitik – nämlich nur noch ausschließlich Integration in den ersten Arbeitsmarkt. Andere Ziele wie Bewältigung des Strukturwandels (die zentrale Motivation bei der Verabschiedung des AFG 1969), Stabilisierung der TeilnehmerInnen, der Erwerb abschlussbezogener Qualifikationen oder individuelle Umorientierung spielen keine oder bestenfalls eine untergeordnete Rolle.

Selbst das Ziel der Integration in den Arbeitsmarkt wird eindimensional gefasst – Nachhaltigkeit spielt kaum eine Rolle.

2. *Maßnahmestruktur*

Mit und ohne Gesetzesnovellen wurden neue unsinnige und nicht durchdachte Maßnahmen durchgesetzt, die Ausführungsbestimmungen fehlen oder kommen Monate später, zusätzlich werden Konzepte durch Ausschreibungen standardisiert.

Dabei fällt insbesondere auf, dass ein neuer Maßnahmetypus entstanden ist: Vermittlung ausschließlich, keine Qualifizierung, kaum Betreuung. Verschärft durch entsprechende Finanzierungsverfahren wie Prämien pro Vermittlung, Bonus- und Malus-Regelungen.

3. *Vergabeverfahren*

Die gesamte Problematik der Vergabe ist hier wohl allgemein bekannt: es geht um die Ausschreibungsverfahren über die REZ oder auch sog. Interessenbekundungsverfahren sowie Bildungsgutscheine.

Die Entwicklung bei den Bildungsgutscheinen ist im Vergleich etwas besser; die Entwicklung in 2009 hatte ich bereits erwähnt. Die Folgen der vor Jahren noch katastrophal wirkenden Durchschnittskostensätze haben sich etwas entspannt.

Die Auswirkungen der Ausschreibungspraxis sind bekannt: massiver Druck wird unmittelbar weitergereicht an die Beschäftigten, die zumindest bei Neueinstellungen überwiegend befristet eingestellt werden. Auch beim Wechsel von Träger zu Träger laufen sie immer der Maßnahme hinterher – moderne Arbeitsnomaden. Jede auch nur begrenzte Planungssicherheit ist verschwunden – ein Hecheln also von Ausschreibung zu Ausschreibung.

Teilweise erfolgt die Vergabe zu geradezu abenteuerlichen Preisen; dazu meine „Lieblingsbeispiele“: Sprachkurs Deutsch als Fremdsprache zu € 1,49 bzw. € 1,59 TN/Std. bei max. 25 TN (2006 in Hamburg), Trainingsmaßnahme EDV zu € 1,58 TN/Std. (2008 Schleswig-Holstein), von € 0,79 TN/Std. für eine abH-Maßnahme in Mecklenburg-Vorpommern ist mir berichtet worden, kann ich aber nicht belegen.

Ein solcher Preisverfall führt zu einem unglaublichen Druck auf die Gehälter oder – bei diesen Fällen wahrscheinlicher – Honorarsätze; hier sind wir mittlerweile bei Honoraren unter € 10,- pro 45 Minuten.

Und selbst dann lassen sich so refinanzierte Maßnahmen kaum vertragsgetreu durchführen; der Verdacht der – vorsichtig formuliert – nicht vollständigen Erfüllung der Verträge drängt sich auf. Man kann aber auch sagen: Mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit wird hier „beschissen“.

4. *Arbeitsverdichtung und Personalfuktuation*

Mit dem durch die Vergabep Praxis durchgedrückten Preisdruck hängt auch die Verschlechterung der Arbeitsbedingungen, vor allem die Arbeitsverdichtung, zusammen. Einerseits wurde von Seiten der Auftraggeber die Dokumentationspflicht enorm ausgeweitet, teilweise in geradezu

groteske Dimensionen. Auf der anderen Seite haben viele Träger die Verwaltungsstellen völlig ausgedünnt. Verwaltungsaufgaben und Dokumentationspflichten bleiben bei denjenigen hängen, die auch die Maßnahmen selbst durchführen müssen. Arbeitszeiten geraten völlig aus den (arbeitsrechtlichen) Fugen.

Diese Situation und die miserablen Entgelte auf der einen Seite, die ausufernden Befristungen auf der anderen Seite, führen zu einer bis vor wenigen Jahren nicht gekannten Personalfluktuation. Mühsam aufgebaute Abläufe und wertvolle Erfahrungen gehen immer wieder und immer mehr verloren – alles Aspekte zusätzlicher Belastungen. Und gewiss keine Faktoren zur Qualitätssteigerung.

5. Qualität

Mit der Verabschiedung des Gesetzespakets Hartz III wurde auch das Verfahren zur Qualitätssicherung beschlossen, mit dem bald darauf folgenden Erlass der AZWV (Anerkennungs- und Zulassungsverordnung Weiterbildung). Damit sollten – so die kühne Idee – alle Qualitätsprobleme gelöst werden, ein für alle Mal.

Nach wenigen Jahren Erfahrung mit dieser Form der Qualitätssicherung lässt sich kaum eine andere Konsequenz ziehen als: im Grunde ist die AZWV gescheitert.

Noch nie hat es so viele Prüfgruppen gegeben; Prüfgruppen der BA, der RE-Zen und selbst vor Ort gebildete Prüfgruppen. Die Ergebnisse – wenn sie denn überhaupt öffentlich werden, dann komprimiert in Statistiken – bestätigen leider unsere Erwartungen oder auch Befürchtungen. Zahlreiche Rügen und auch Konventionalstrafen sind ein bitterer Beleg. Der Prozentsatz der Prüfungen ohne Beanstandungen erreicht oder übersteigt – je nach Jahr, Maßnahmetypus und Auswertungstatistik – oftmals nur mit

Mühen die 50-Prozent-Quote. Die Prüfungen selbst erzeugen wieder einen zusätzlichen Druck, der auch wiederum an die Beschäftigten weitergegeben wird – unabhängig von Frage, ob die Rahmenbedingungen der Finanziere oder die in den Trägern, also die Bedingungen, die der Arbeitgeber zur Verfügung stellt, primär für den Druck verantwortlich sind.

Die Haltung der Beschäftigten ist in dieser Frage oft zwiespältig – ich kenne die Bandbreite der Positionen bzw. Argumentationsrichtungen: von der Kritik an der Tätigkeit der Prüfgruppen („Was bilden die sich eigentlich ein? Kommen hier einfach rein und prüfen?“) bis hin zur Befürwortung der Prüfgruppen, weil offenbar kaum ein anderer Weg gesehen wird, den Auftraggebern zu verdeutlichen, dass unter diesen Bedingungen keine angemessene und vor allem den Anliegen der TeilnehmerInnen entsprechende Qualität erfüllt werden kann. ...

6. Qualifikationen und Qualifikationsanforderungen

Ganz knapp und nüchtern: zumindest in diesem Bereich der Weiterbildung spielen Qualifikationen eine immer geringere Rolle. Nur dann, wenn bestimmte Qualifikationen explizit gefordert und nachgewiesen werden müssen, spielen sie eine größere Rolle – gute Qualifikationen sind zwar wünschenswert, im Grunde sind sie einfach nicht wichtig.

Ein ganz banaler Mechanismus: eher wird auf qualifiziertes Personal verzichtet, weniger qualifiziertes ist kostengünstiger, sprich billiger. Der Kostenfaktor Personal ist wichtiger als Faktor Qualifikation. Gleiches gilt für erworbene Erfahrungen.

Diese Tendenzen und Entwicklungen führen faktisch zur Desqualifizierung und zur Entwertung einmal erworbener Qualifikationen.

Abschließend ein persönlicher Eindruck: ich kenne die Branche seit 1981 recht gut und ganz vorsichtig formuliert: Ich habe den Eindruck, das Niveau der formalen Qualifikationen der jetzt in der Branche Beschäftigten ist heute höher als z. B. Mitte der 1980er Jahre. Und gleichzeitig spielen die Qualifikationen eine immer geringere Rolle. ...“

Quelle: www.netzwerk-weiterbildung.info gekürzt

pf

Stellungnahme der Verbände, Träger und Einrichtungen der Weiterbildung zum Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

Die unterzeichnenden Verbände, Träger, Institute und Einrichtungen der Weiterbildung begrüßen vom Grundsatz her die mit der Entwicklung des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens verbundenen Kernziele der Förderung von Mobilität und lebenslangem Lernen, sowie die Abkehr von der Lernortorientierung und die Hinwendung zur Ergebnisorientierung (Outcomeorientierung) von Lernen und Bildung. Dieser neue Blickwinkel eröffnet Chancen für eine verbesserte Wahrnehmung und Positionierung der Weiterbildung in Politik, Gesellschaft und Wirtschaft.

Der vorliegende Entwurf des DQR erkennt an, dass Kompetenzen in unterschiedlichen Bildungszusammenhängen erworben werden können. Dies führt folgerichtig auch zu der Anerkennung der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Bildungswege und damit zur Aufwertung nicht formal und informell erworbener Kompetenzen. Diese werden vielfach gerade in Weiterbildungsprozessen erworben.

Die Entwicklungen, die durch den EQR/DQR angestoßen wurden, stärken die Weiterbildung, ihre Institutionen und

die Lernenden und sind ein wichtiges Signal zur Verankerung verlässlicher Instrumente für das lebenslange Lernen.

1. Bedeutung und Stellung der Weiterbildung anerkennen

Trotz dieser im Grundsatz positiven Haltung zum DQR stimmen die Träger der Weiterbildung dem Diskussionsvorschlag des Arbeitskreises DQR nicht ohne Einschränkung zu.

So wird in der bisherigen Diskussion einseitig der Wert der formalen und abschlussbezogenen Bildung betont, was der vom EQR betonten Brückenbildung zwischen formalem, nicht formalem und informellem Lernen und der damit verbundenen Förderung zur Modernisierung der Bildungssysteme nicht gerecht wird. Die unausgewogene Konzentration auf die in Berufsbildung, Schule und Hochschule erworbenen Kompetenzen sowie die Orientierung auf den ökonomischen Nutzen und die berufliche Verwertbarkeit des Wissens negieren einen umfassenden Bildungsansatz und verkennen die darin enthaltenen Leistungen und Dimensionen der Weiterbildung.

Die Weiterbildung und die im Prozess des lebenslangen Lernens erworbenen Kompetenzen werden im vorliegenden DQR-Entwurf nicht angemessen berücksichtigt.

Dabei ist die Weiterbildung mit einer Beteiligung von 22 Mio. Teilnehmenden im Jahr 2008, was einer Quote von 43 Prozent entspricht, nicht nur der größte der vier Bildungsbereiche neben Schule (9 Mio.), Hochschule (2 Mio.) und Berufsbildung (2,8 Mio.). Im Kontext des lebenslangen Lernens, des sich verstärkenden demografischen Wandels, der steigenden Bedeutung von Querschnittskompetenzen und des beschleunigten Wissensverfalls belegen die Zahlen zur Weiterbildungsbeteiligung auch ihre enorm gestiegene und weiter wachsende

Bedeutung. Diesem Bedeutungszuwachs muss die systematische Verankerung der Weiterbildung im DQR gerecht werden.

2. Weiterbildung umfasst formales, nicht formales und informelles Lernen

Weiterbildung verstehen wir, die unterzeichneten Einrichtungen, Träger, Verbände und Institute der Weiterbildung, als die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Beendigung einer ersten Ausbildungsphase.

Die Weiterbildung umfasst nach diesem Verständnis nicht nur, aber auch einen bedeutenden Teil der im DQR angesprochenen formalen Bildung und kann deshalb nicht gänzlich dem nicht formalen Bereich zugeordnet werden, wie dies im DQR-Entwurf angelegt ist. In der Weiterbildung findet institutionalisiertes und zertifiziertes Lernen in hohem Maße statt. Beide Kriterien gelten unbestritten als Kernbestandteile formaler Bildungsprozesse. Gleichwohl findet in der Weiterbildung neben dem formalen auch nicht formales und informelles Lernen statt.

Dieses Grundverständnis teilen wir mit unseren europäischen Partnerländern wie beispielsweise Österreich, Luxemburg und Irland. Es liegt auch den europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens zu Grunde. Eine eindeutige, praxisnahe und allgemeingültige Definition des formalen, nicht formalen und informellen Lernens ist aus unserer Sicht erst noch zu leisten.

3. Ganzheitliche Bildung im DQR verankern

Unserem Weiterbildungsverständnis entspricht ein ganzheitlicher Bildungsbegriff. Im Zeitalter des Lebenslangen Lernens müssen allen Menschen umfassende Wissensquellen eröffnet, vielfältige Lernarrangements geboten und einfache Bildungszugänge ermöglicht werden.

Die Weiterbildung vermittelt Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen, die für die Orientierung und Mitgestaltung unserer sich durch technologische Innovationen, globalisierten Wettbewerb, Mobilität, Migrationsbewegungen und demographischen Wandel rasant verändernden Gesellschaft notwendig sind. Das Ausbilden von Selbstbewusstsein und Gemeinsinn, die Entwicklung von Gestaltungs- und Reflexionskompetenz, Urteils-, Teilhabe- und Utopiekompetenz sind auch als Schlüsselkompetenzen konstitutiv für eine Identitätsbildung, die Voraussetzung für die individuelle Lebensgestaltung und gesellschaftliche Mitwirkung ist.

Unser Bildungsverständnis weist im Sinne der Aufklärung deutlich über formale Qualifizierung, Lernen und kognitive Wissensaneignung hinaus und umfasst die Entwicklung des ganzen Menschen, seiner Persönlichkeit und seines Selbstbewusstseins im Interesse der Humanität. Ein solches Bildungsverständnis gilt es für einen ambitionierten und zukunftsgestaltenden Qualifikationsrahmen aufzunehmen und zu entfalten.

4. Schlüsselkompetenzen als Querschnittsprofile aufnehmen

Die bislang im DQR-Entwurf nur angedeuteten Kompetenzen der nicht formalen und informellen Weiterbildung müssen vor diesem Hintergrund neu bewertet werden. Ein wichtiger Ansatzpunkt hierfür ist die konsequente Einbeziehung der auf europäischer Ebene im EQF angelegten Schlüsselkompetenzen für das Lebenslange Lernen (muttersprachliche Kompetenz, grundsprachliche Kompetenz, mathematische und grundlegende naturwissenschaftliche Kompetenz, computertechnische Kompetenz, Lernkompetenz, interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, unternehmerische Kompe-

tenz und kulturelle Kompetenz). Die Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen werden in vielfältiger Weise auch in nicht formaler und informeller Weiterbildung erworben.

Diese auf mehreren der acht Niveaustufen angesiedelten Kompetenzen sind aus unserer Sicht nicht auf einzelne Niveaus reduzierbar und sollten deshalb als Querschnittsprofile und -kompetenzen – also als niveauebergreifende Kompetenzen – in einen nationalen Qualifikationsrahmen aufgenommen werden, auch um ihrer europäischen Dimension gerecht zu werden. Auch mit dieser Forderung befinden wir uns in voller Übereinstimmung mit den o. g. europäischen Partnerländern.

5. *Lebenskompetenz sichert Mobilität*

Die Fokussierung des bisherigen DQR-Ansatzes auf die Bereiche Arbeiten und Lernen muss deshalb aus Sicht der Weiterbildung um die in Bildungsprozessen unverzichtbare Dimension der Lebenskompetenz ergänzt werden. Damit schärft die Weiterbildung den Blick für die Bedeutung ganzheitlicher Lernprozesse und umfassender Bildung.

Wenn der DQR einen erfolgreichen Beitrag zur Förderung der Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen europäischen Ländern leisten und damit zur Verbesserung von Lebenschancen beitragen will, so müssen fachliche Qualifizierungen auch mit Lernprozessen im Bereich der allgemeinen und politischen Bildung und mit dem Erwerb von kulturellen Kompetenzen verbunden werden. Sollen der Zugang und die Teilnahme am Lebenslangen Lernen auch für benachteiligte und von Arbeitslosigkeit betroffene Menschen gefördert und verbessert werden, so müssen Grund-, Fach- und Funktionswissen auch durch Orientierungskompetenzen ergänzt werden. Ne-

ben den kognitiven dürfen die sozialen, emotionalen, ästhetischen und motorischen Aspekte der Persönlichkeitsbildung nicht vernachlässigt werden.

6. *Inklusion fördern*

Aus Sicht der Weiterbildung muss der DQR allen Lernenden eine Perspektive geben.

Gerade jüngere und ältere Bildungsbenachteiligte erhalten durch Weiterbildung eine „zweite“ Chance. Daher regen wir im Sinne einer umfassenden und motivierenden Integration der Bildungsbenachteiligten an, dass Jugendliche und Erwachsene in berufsvorbereitenden und berufsorientierenden Bildungsmaßnahmen erbringen, auch und vor allem dann angemessen und sichtbar im DQR abgebildet und anerkannt werden, wenn die erbrachten Leistungen unterhalb des Hauptschulabschlusses liegen.

Gerade die gegenwärtig hohe Zahl junger Menschen mit Migrationshintergrund ohne Hauptschulabschluss legt es nahe, eine solche „Ermutigungsgeste“ im Sinne des lebenslangen Lernens im DQR zu verankern.

7. *Unabhängige und plurale Anerkennungsverfahren*

Die mit dem Qualifikationsrahmen angestrebten Ziele der Transparenz, Verzahnung und Durchlässigkeit im Bildungssystem werden nur dann nachhaltig erreicht und umgesetzt werden können, wenn die Anerkennung von Lernergebnissen und ihre Zuordnung in den DQR nach definierten und nachvollziehbaren Standards erfolgen.

Wir favorisieren eine plurale Anerkennungslandschaft, in der neue Anerkennungsstellen in bestehende Strukturen (z. B. bei Bildungsträgern, Kammern, Bildungsberatungsstellen, Prüfungseinrichtungen etc.) integriert werden. Wei-

terhin könnten Bund und Länder eine unabhängige staatliche Anerkennungsstelle schaffen.

Die Implementierung qualitätssichernder Verfahren (z. B. über ein Zertifizierungs- und Akkreditierungssystem) ist dabei eine notwendige Voraussetzung für eine breite Akzeptanz des Anerkennungsverfahrens. Bund- und Länder müssen die notwendige Finanzierung sicherstellen, damit kostenaufwändige Verfahren für Bildungsträger und Teilnehmende vermieden werden.

Bei der Validierung und Zuordnung formaler, nicht formaler und informeller Lernleistungen sind unterschiedliche Verfahren vorstellbar. Zum einen könnten in Anlehnung an die anerkannte Praxis des ECTS definierte Arbeitsaufwendungen (Workloads) zum Einsatz kommen. Zum anderen könnte u. a. das gerade bei der Validierung nicht formaler und informeller Lernprozesse erfolgreiche Instrument „Profilpass“ genutzt werden.

8. Modellprojekte für die Weiterbildung fördern

Wir bedauern, dass sich Bund und Länder dafür entschieden haben, zunächst Modelle für die Zuordnung formaler Bildungsabschlüsse in den DQR zu entwickeln und sich erst in einem zweiten späteren Schritt dem informellen und nicht formalen Lernen zuzuwenden. Dadurch ging und geht wertvolle Zeit für wichtige Aushandlungsprozesse verloren. Wir fordern Bund und Länder deshalb auf, in vollem Umfang in die weiteren Entwicklungsschritte und Entscheidungsgremien einbezogen zu werden und schnellstmöglich die Voraussetzungen für die Anerkennung und Einordnung von Weiterbildungskompetenzen zu schaffen.

Hierzu ist es erforderlich, umgehend Projektförderlinien aufzulegen, in denen

modellhaft Verfahren der Bewertung, Messung, Zuordnung und Einordnung von nicht formal und informell erworbenen Weiterbildungskompetenzen auch der allgemeinen (z. B. Sprachen, Gesundheit, Umwelt, Natur), politischen und kulturellen Bildung erprobt werden.

Auf der anderen Seite müssen auch die der formalen Bildung zugehörigen, häufig modular strukturierten, meist zertifikatsorientierten berufsbezogenen Kompetenzen, die in der Weiterbildung vermittelt werden, den anderen Bildungsbereichen vergleichbar aufgearbeitet und zugeordnet werden.

Zudem erscheint es uns unabdingbar, gemeinsam mit unseren europäischen Partnern entsprechende Zuordnungsverfahren für die Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen im DQR/EQR praxistauglich zu erproben.

Bonn, 21. Dezember 2009

Unterzeichner:

- Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (AuL)
- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (BBB)
- Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE)
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)
- Deutscher Volkshochschul-Verband (DVV)
- Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE)
- Rat der Weiterbildung – KAW
- Verband Deutscher Privatschulverbände e. V. (VDP)

Material

Perspektive der wissenschaftlichen Weiterbildung: Mittlere Systematisierung im Spannungsfeld zwischen Hochschule und Weiterbildung

Wissenschaftliche Weiterbildung, wenn man sie unter institutionellen Aspekten betrachtet, umfasst ein Überschneidungsfeld zwischen zwei Partialsystemen: der Hochschule und der Weiterbildung. Diese stellen zwei sehr unterschiedliche Ausprägungen von Lernsystemen mit differenzierten Profilen dar. Beide sind sowohl unterschiedlichen als auch gemeinsamen Impulsen unterworfen, welche erhebliche Veränderungstendenzen erzeugen.

Es ist allerdings nur schwer möglich, diese empirisch zu beschreiben, weil auf beiden Seiten hinreichende Statistiken fehlen. Auch im Bildungsbericht für Deutschland wird wissenschaftliche Weiterbildung zwar erwähnt, aber zahlenmäßig nicht erfasst. Zum einen gibt es ne-

ben dem Berichtssystem Weiterbildung in Länderstudien z. B. für Hessen einige Hinweise über Entwicklungstendenzen (Faulstich/Teichler 1991; Faulstich/Gnahn 2006). Zum anderen wurden mehrere Wellen von Erhebungen bezogen auf die wissenschaftliche Weiterbildung selbst durchgeführt.

Um sich abzeichnenden Tendenzen in der Weiterbildung begrifflich zu fassen, wurde das Theorem der „mittleren Systematisierung“ (M. S.) (Faulstich/Teichler 1991) entworfen. Dies kann einerseits dazu dienen, vorhandene Entwicklungslinien und die Besonderheit des Weiterbildungsbereichs zu erfassen. Weiterbildung ist im Unterschied zu anderen Lernsystemen wenig strukturiert und bezogen auf die verschiedenen Aspekte von Lernsystemen „weich“. Andererseits ist die durch „mittlere Systematisierung“ gekennzeichnete Zwischenlage entwicklungs offen. Das „M. S.-Theorem“ kann benutzt werden, um die Perspektiven von Hochschule und Weiterbildung zu klären.

Quelle: www.denk-doch-mal.de, Ausgabe 1/2010