Bernhard Schmidt-Hertha *1. Juni 2011*

Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens an den DQR in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung

– Stellungnahme –

1. Die Bedeutung informellen und non-formalen Lernens

Auch wenn die Erfassung informellen Lernens und dessen Beitrag zum individuellen Kompetenzerwerb letztlich bislang auf sehr ungenaue Schätzwerte (z.B. aus subjektiven Einschätzungen von Befragten) angewiesen ist (z.B. BMBF 2005; Baethge/Baethge-Kinsky 2004; Dostal 2003), so bestätigen Studien doch immer wieder die dominante Bedeutung informellen Lernens u.a. beim Erwerb beruflicher Handlungskompetenz (z.B. Eraut et al. 1999; Kuwan/Graf-Cuiper/Tippelt 2004; BMBF 2005). Dabei werden informelle und non-formale Lernmöglichkeiten oft von den Lernenden selbst sinnvoll aufeinander bezogen (vgl. Eraut 2000). Für die Lernenden bieten informelle Lernformen ein hohes Maß an Flexibilität und Selbstbestimmtheit des Lernens. Gleichzeitig wird aber auch die Angewiesenheit auf den Zugang zu relevanten Lernfeldern, verfügbaren Lernzeiten und Lernmedien deutlich, vor allem aber die Bedeutung neuer Herausforderungen und Anregungen im privaten Umfeld. Die diesbezüglichen Unterschiede zwischen verschiedenen Milieus und Lebensstilen sowie zwischen den Altersgruppen und Geschlechtern sind erheblich.

Die Beteiligung an formalem, non-formalem und informellem Lernen wurde im Rahmen des Adult Education Survey (AES) 2010 in Deutschland für die 19- bis 64-Jährigen (n = 7346) und in einer Ergänzungsstudie 2007 auch für die 65- bis 80-Jährigen (n = 1658) erfasst. Der an die Tradition des Berichtssystems Weiterbildung und die ALL-Studien anknüpfende AES stellt eine repräsentative Bevölkerungsbefragung dar, deren Schwerpunkt auf der Erfassung von Lernaktivitäten liegt und die 2007 erstmalig und 2010 erneut in Form von persönlichen computergestützten Interviews (CAPI) von TNS Infratest durchgeführt wurde (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008; BMBF 2011). In den Ergebnissen zeigt sich eine geringe Bedeutung formaler Bildungsgänge für die über 25-Jährigen, deren Beteiligungsquote für diese Lernform2007 bei nur 4 % lag. Dagegen beteiligte sich 2007 wie 2010 über die Hälfte der 19- bis 64-Jährigen an non-formalen Bildungsangeboten, wobei allerdings der größere Teil auf berufsbezogene Weiterbildungsmaßnahmen entfiel. Die Beteiligung an außerberuflicher non-formaler Weiterbildung lag 2010 bei 11 % (vgl. BMBF 2011). Der Anteil derjenigen Erwachsenen, die innerhalb von 12 Monaten an den im AES 2007 erfassten Formen informellen Lernens partizipierten, lag für die unter 65-Jährigen bei 53 % und bei den über 65-Jährigen immerhin noch bei 38 % (vgl. Tippelt/Schmidt u.a. 2009), obwohl mit dem Berufsausstieg der Zugang zu einem großen Feld informeller Lernmöglichkeiten entfällt.

Auch für die in der ergänzenden EdAge-Studie befragten 65 bis 80-Jährigen ergibt sich eine große Schnittmenge von Personen, die sowohl non-formal als auch informell lernen. Für alle Lernformen lässt sich konstatieren, dass im Wesentlichen die gleichen Indikatoren (Erwerbsstatus, Schulbildung, Arbeitsplatzmerkmale) sich als wesentliche Prädiktoren für Lernaktivitäten erweisen, d.h. dass die Personengruppen, die in formalen und non-formalen Lernprozessen überrepräsentiert sind, sich auch mit höherer Wahrscheinlichkeit an informellen Lernformen beteiligen.

2. Anschlussmöglichkeiten nicht-formalen und informellen Lernens in den Bereichen allgemeine, politische und kulturelle Bildung an den DQR?

Voraussetzung für die Anschlussfähigkeit non-formal oder informell erworbener Kompetenzen an den DQR ist das Vorhandensein entsprechender Testinstrumentarien und Assessments. Diese sind z.T. bereits verfügbar, bedürfen in anderen Bereichen aber noch weiterer Entwicklungsarbeit. Fest steht, dass non-formale und informelle Lernformen den mit Abstand größten Teil der Lernprozesse im Erwachsenenalter abbilden, so dass deren Vernachlässigung im Kontext des DQR nicht zu rechtfertigen wäre.

Grundsätzlich fehlen – wie auch im Bereich formaler Bildung – für viele Bildungsbereiche Taxonomien oder Kompetenzmodelle, die für eine Einordnung im DQR anschlussfähig wären. Für Fremdsprachen liegen allerdings entsprechende Testverfahren und Taxonomien vor, die z.B. für die Niveaueinstufung im Kontext non-formaler Sprachkurse angewandt werden. Hier sind auch am ehesten klar definierte Lernziele in Form sprachlicher Kompetenzen für non-formale Bildungsangebote vorzufinden, die direkt an den DQR anschlussfähig sind. Demgegenüber sind die Bereiche der kulturellen, politischen und allgemeinen Bildung weit weniger strukturiert und als solche auch nicht trennscharf voneinander bzw. von anderen Bildungsbereichen abzugrenzen. Schon die Definition von kulturellerund politischer Bildung scheint kaum unabhängig von Verwertungskontexten bestimmbar zu sein. Als ein wesentliches Zielkriterium politischer und kultureller Bildung kann – neben der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung – die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe angeführt werden (vgl. auch Ohliger 2006; UNESCO 2006; Schlutz 2009).

Für die politische Bildung, verstanden als eine „auf Mündigkeit, Aufklärung und Selbstbestimmung zielende demokratische politische Bildung“ (Hafeneger 2009, S. 863) erfordern diese Zielsetzungen neben der Wissensvermittlung auch den Aufbau von Handlungskompetenz. Entsprechend wären verschiedene Niveaustufen hinsichtlich der mit den jeweiligen Wissensbeständen und Kompetenzen verbundenen Teilhabe- und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu differenzieren. Hierfür liegen bislang noch keine tragfähigen Taxonomien vor, wenngleich erste Vorarbeiten zur Definition von Teilkompetenzen (vgl. Krammer 2008; Deichmann 2004) herangezogen werden können.Die Aktivitäten Erwachsener im Bereich explizit der politischen Bildung zugeordneter non-formaler Lernens sind – darauf verweisen zumindest einschlägige Weiterbildungsstudien – zwar gering, es ist jedoch gerade in diesem Bereich von einer hohen Relevanz informeller Lernformen auszugehen (z.B. Zeitungslektüre, Internet, informeller Austausch, etc.)

Betrachtet man die Aktivitäten Erwachsener im Bereich non-formaler und informeller kultureller Bildung, so lassen sich aus einer sekundäranalytischen Auswertung der Daten des deut-

schen AES (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008) und der EdAge-Studie (Vgl. Tippelt/Schmidt u.a. 2009) zwei zentrale Befunde festhalten.

- Partizipation an kultureller Bildung im Erwachsenenalter ist stärker als andere Weiterbildungsfelder von formaler Grundbildung abhängig. Kulturelle Bildung wird dabei vielfach außerhalb organisierter Bildungsveranstaltungen erworben und scheint innerhalb des non-formalen Bereichs eine eher weiblich dominierte Domäne zu sein.
- Kulturelle Teilhabe bedingt kulturelle Bildung, trägt aber auch wesentlich zu deren Weiterentwicklung bei und ist als ein zentrales Feld informeller kultureller Bildung zu berücksichtigen (vgl. auch Schmidt 2009). Dabei kann zwischen aktiven und konsumtiven Formen der Auseinandersetzung mit kulturellen Feldern und Kulturprodukten unterschieden werden. Kulturelle Teilhabe ist – ähnlich wie kulturelle Bildung – stark bildungsbiographisch geprägt.

Aus systematischer Perspektive kann man allgemeine Bildung nach Tenorth/Tippelt (2007) „heute als grundlegende Bildung, Grundbildung oder General Education, die für alle Heranwachsenden einer Gesellschaft notwendigen und unentbehrlichen Basiskompetenzen bezeichnen, die in allgemeinbildenden Schulen als obligatorisch gesetzt werden." (S. 14). Damit umfasst allgemeine Bildung auch grundlegende Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Vor diesem Hintergrund sind z.B. Alphabetisierungsprogramme für Erwachsene in den Blick zu nehmen, die i.d.R. dem Bereich non-formaler Bildung zuzurechnen sind. Gleichzeitig ist die Anschlussfähigkeit entsprechender Angebote der Erwachsenenbildung an schulische Curricula zu prüfen, durch die wiederum eine Verortung im System des DQR erreicht werden könnte. Eine Systematisierung grundlegender allgemeinbildender Inhalte könnte sich an den von der Europäischen Union (2006) beschriebenen Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen orientieren. Der in diesem Zusammenhang entwickelte Referenzrahmen beschreibt acht Kompetenzfelder als grundlegend für die Teilhabe am Lebenslangen Lernen (Europäische Union 2006, L 394/13):

1. Muttersprachliche Kompetenz,
2. Fremdsprachliche Kompetenz,
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz,
4. Computerkompetenz,
5. Lernkompetenz,
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz,
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz,
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Neben dem non-formalen Bereich können Wissen und Kompetenzen in den angesprochenen Feldern auch informell erworben werden, z.B. durch Engagement und kulturelle Aktivitäten, durch Selbststudium oder durch Reisen. Um den so erworbenen Kompetenzen gerecht zu werden, sind entsprechende Verfahren zur Validierung der Ergebnisse informellen Lernens erforderlich, die bereits verschiedentlich erprobt werden. Im Bereich der allgemeinen

Bildung sind durch internationale Schulleistungsstudien, die Entwicklung unabhängiger Schulleistungstests im Zuge der Einführung von Bildungsstandards und der für 2012 geplanten PIAAC-Erhebung (vgl. Schleicher 2008) sowie der am unteren Kompetenzspektrum ansetzenden LEO-Studie (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011) Instrumente entwickelt worden, die für eine Kompetenzdiagnostik in einigen zentralen Feldern allgemeiner Bildung einsetzbar sind. Diese haben ihre Begrenzungen allerdings in den höchsten Niveaustufen, da sie nicht für die Erfassung von Kompetenzen auf dem Niveau einer akademischen Ausbildung konzipiert sind. Zudem können auch diese Verfahren grundlegende Defizite in der Strukturierbarkeiteiniger der genannten Bildungsbereiche nicht vollständig auffangen. Für Lesekompetenz sowie mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen liegen verschiedene erprobte und valide Testinstrumente vor. Für andere Bereiche allgemeiner Bildung sowie für die Bereiche politische, kulturelle und musische Bildung gibt es bislang noch kaum vergleichbare Testverfahren.

3. Möglichkeiten und Wege der Berücksichtigung nicht-formalen und informellen Lernens im DQR

Sinnvoll erscheint zunächst eine Berücksichtigung derjenigen Lernergebnisse, für die bereits Zertifikate vorliegen bzw. standardisierte Testinstrumente entwickelt und greifbar sind, die eine unabhängige Überprüfung des Wissensstands ermöglichen. Insofern sind zwei Formen grundsätzlich zu unterscheiden:

1. *Non-formale Lernformen, die von Bildungsträgern zertifiziert und/oder nach curricularen Vorgaben und an klar umrissenen Lernzielen ausgerichtet werden.*
   Fast ein Viertel (24 %) der non-formaler Bildungsgänge wird von den Trägern bzw. den Bildungseinrichtungen mit Zertifikaten verbunden, die mehr oder weniger explizit das Erreichen eines bestimmten Wissens- bzw. Kompetenzstands bestätigen. Zu differenzieren sind hier allerdings bloße Teilnahmebestätigungen von Zertifikaten die mit einer Lernstandserhebung verbunden sind. Für erstere wäre für eine Einordnung im DQR zumindest die genaue Analyse der Curricula und Lernziele erforderlich und ebenfalls zu überprüfen, inwieweit und nach welchen Kriterien deren Erreichen abgesichert wird. Für non-formale Lernformen, die mit abschließenden Prüfungen, Tests o.ä. verbunden sind, kann das Anspruchsniveau dieser Lernstandserhebungen zur Einordnung in den DQR herangezogen werden.
   Eine Einordnung in den DQR erfolgt in dieser Variante anhand der Merkmale des jeweiligen Bildungsangebots. Dies setzt nicht nur eine Analyse der entsprechenden Angebote und die Entwicklung von Zuordnungsverfahren voraus, sondern auch Verfahren der Qualitätssicherung, die die Einhaltung der von den Bildungsträgern definierten Standards (curriculare Strukturen, Lernziele, Prüfungen) sicherstellen.

2. *Anerkennung informell oder non-formal erworbener Kompetenzen durch anerkannte und lernformunabhängige Testverfahren*
   Auch von Bildungsanbietern nicht zertifizierte oder außerhalb von organisierten Angeboten erworbene Kompetenzen sind dann für den DQR anschlussfähig, wenn sie ex-post durch entsprechende Validierungsverfahren erfasst und zertifiziert werden (vgl. Gnahs 2003). Diese Verfahren können sowohl von Bildungsträgern als auch von trägerübergreifenden Beratungsstellen angeboten werden. Für einige der genannten Felder liegen bereits entsprechenden Tests vor (s.u.), für andere können bereichs- und domänenübergreifende Verfahren der Validierung von Kompetenzen herangezo-

gen werden (z.B. ProfilPASS, s.u.). Für die letztgenannten Verfahren müssen allerdings noch entsprechende Taxonomien zur hierarchischen Einordnung der Kompetenzen entwickelt werden, um diese Validierungsverfahren an den DQR anschlussfähig zu machen.

Insgesamt scheint eine Berücksichtigung von Lernergebnissen generell sinnvoll, jedoch nicht für alle in gleichem Maße umsetzbar. Umso besser die entsprechenden Kompetenz- und Wissensfelder strukturiert sind und umso eindeutiger sich Lernergebnisse in einer hierarchischen Struktur verorten lassen (z.B. Sprachen, mathematische Grundbildung, etc.), desto leichter wird eine Zuordnung im DQR möglich sein. In anderen Bereichen (z.B. kulturelle und politische Bildung) sind entsprechende Vorarbeiten erforderlich (für einen Teilbereich siehe Krammer 2008 und OIEB 2009).

4. Bedeutung einer Berücksichtigung des nicht-formalen und informellen Lernens in den genannten Bereichen für verschiedene Zielgruppen

Die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen und deren Verortung im DQR sind für alle Erwachsenen bedeutsam, aber insbesondere für Erwachsene mit geringeren formalen Qualifikationen.

Die Entwicklung beruflicher wie außerberuflicher Kompetenzen erfolgt im Erwachsenenalter fast ausschließlich auf non-formalen und informellen Wegen. Eine Vernachlässigung dieses Bereichs im DQR würde eine Ausblendung der zentralen Lernprozesse im Erwachsenenalter bedeuten und insbesondere denjenigen Erwachsenen nicht gerecht werden, deren formale Qualifikationen auf den einfacheren Niveaustufen des DQR verortet sind. Durch ein langjähriges Engagement in non-formalen und informellen Lernsettings können auch Bildungsbenachteiligte ein vergleichbares Wissen und ähnliche Kompetenzniveaus erreichen, wie formal höher Qualifizierte. Insbesondere betrifft dies Schul-, Ausbildungs- und Studienabbrecher sowie Personen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft eingeschränktere Bildungschancen hatten, und auch Migranten, die in ihrem Heimatland kein vergleichbar entwickeltes formales Bildungssystem vorfanden.

Ferner ist davon auszugehen, dass der Umfang informell und non-formal erworbenen Wissens durchschnittlich mit dem Lebensalter wächst. Entsprechend ist die Berücksichtigung non-formalen und informellen Lernens für ältere Erwachsene von besonderer Relevanz, bis hin zu den Kohorten, die noch nicht von der Bildungsexpansion profitieren konnten und nur geringe Chancen auf höhere Abschlüsse in der schulischen und beruflichen Erstausbildung hatten.

Eine Sondersituation ergibt sich hier insbesondere für Frauen, für die in bestimmten Generationen und Milieus eine ausgedehnte Familienphase als Bestandteil des Normallebenslaufs angesehen werden kann, wobei dieser Lebensabschnitt jedoch auch als intensive Lernphase erlebt wird. Informelles Lernen – das zeigen die in der EdAge-Studie geführten Interviews– spielt gerade in der Familienphase eine ganz zentrale Rolle, da die Versorgung, Erziehung und Bildung der eigenen Kinder als zentrale Herausforderung erlebt wird, die eine kontinuierliche Erweiterung des eigenen Wissens und Könnens erfordert (vgl. auch Schaffert 2007).

5. Dokumentation, Validierung und Zertifizierung nicht-formalen und informellen Lernens

Grundsätzlich können zwei Strategien der Verortung non-formal erworbener Kompetenzen im DQR unterschieden werden, während für informell erworbene Kompetenzen nur die letztere von beiden bedeutsam ist.

Die Zuordnung formaler Abschlüsse im DQR erfolgt primär auf Basis der jeweiligen Curricula und festgelegter Lernziele sowie aufgrund tradierter Allokationspraxen. Diese Kriterien könnten in Teilbereichen auch für die Verortung non-formaler Bildungsangebote handlungsleitend sein. Im Mittelpunkt stünde dann die Bewertung curricularer Strukturen und der anvisierten Lernziele. Diese **input-orientierte Zuordnung** geht davon aus, dass curriculare und lernzielbezogene Vorgaben unmittelbar zu den entsprechenden Kompetenzen auf Seiten der Lernenden führen.

Demgegenüber steht die Validierung und Testung von konkreten Lernergebnissen in Form von Wissen und Kompetenzen. Eine **output-orientierte Zuordnung** von individuellen Lernergebnissen zu Niveaustufen im DQR entfaltet sich losgelöst von institutionalisierten Lernwegen und Curricula, erfordert jedoch die Entwicklung entsprechender Verfahren und Taxonomien, um eine transparente und gerechte Zuordnungspraxis zu etablieren.

Die Ergebnisse von Lernprozessen sind abhängig von Formen, Kontexten und Wegen des Wissenserwerbs. Das in der Regel unbewusst und beiläufig erfolgende Erfahrungslernen führt primär zum Aufbau impliziten Wissens, das für die Lernenden zwar gut anwendbar, aber schwer zu explizieren und damit auch nicht zu kommunizieren ist. Dagegen ist das – in formellen Settings meist im Mittelpunkt stehende – explizite theoretische Wissen für die Wissensträger gut kommunizierbar, erfordert aber gleichzeitig eine erhebliche Transferleistung, um auf reale Problemstellungen in verschiedenen Kontexten angewandt werden zu können (vgl. Schmidt in Druck).

Der Zusammenhang zwischen Lernsituation und Lernergebnis ist jedoch keineswegs deterministisch zu verstehen. In organisierten Bildungsveranstaltungen werden ebenso implizite Wissensbestände aufgebaut, wie in informellen Settings auch explizites Wissen generiert wird. Die eindeutige Rückführung von Wissen und Kompetenzen auf isolierte Lernszenarien ist schon deshalb kaum möglich und die Quelle des eigenen Wissens entzieht sich mit sinkendem Intentionsgrad von Lernprozessen auch zunehmend dem Bewusstsein der Wissensträger (vgl. Argyris, Schön 1999). Insofern ist eine retrospektive Identifizierung relevanter Lernsituationen immer mit erheblichen methodischen Einschränkungen verbunden. Input-orientierte Verfahren, die nicht eine Erfassung von Lernergebnissen zum Ziel haben, sondern sich auf eine selbstreflexive Identifizierung von Lernsituationen und -gelegenheiten stützen, sind von diesen Problemen unmittelbar betroffen.

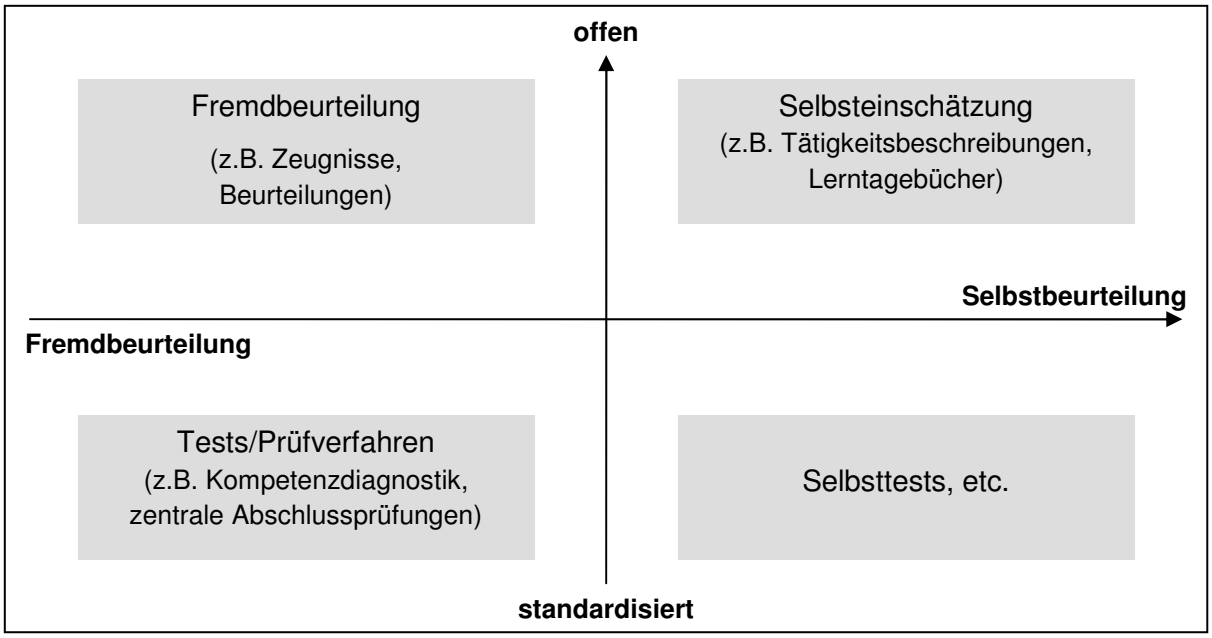
Es lassen sich demgegenüber output-orientierte Strategien der Validierung informellen, nonformalen und formalen Lernens herausarbeiten, die im Bereich der Erfassung und Dokumentation von Lernergebnissen verortet werden können. Generell lassen sich Lernergebnisse unabhängig von den Wegen ihres Erwerbs erfassen, dennoch werden unterschiedliche Erfassungsmethoden in der Praxis mit verschiedenen Lernformen assoziiert. So werden aus der Testierung von schulisch relevanten Kompetenzbereichen bei Kindern und Jugendlichen

primär Rückschlüsse auf formale Bildungsprozesse – also das Schulsystem – geschlossen. Non-formale und informelle Lernprozesse, die auch im Kindes- und Jugendalter eine nicht unerhebliche Rolle spielen (vgl. Rauschenbach/Düx/Sass 2006; Pietraß/Schmidt/Tippelt 2005) geraten dabei nur selten ins Blickfeld. Mit dem Programme for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) führt die OECD erstmals eine Large-Scale-Studie[1] zur Erfassung von Kompetenzen Erwachsener in Analogie zu den angesprochenen PISA[2]- und PIRLS[3]-Studien durch. Zunächst geht es dabei um eine Ist-Analyse und somit auch um eine Lernbedarfserhebung, die zwar Lernergebnisse attestiert, methodisch aber nicht darauf ausgerichtet ist, die Wege der Kompetenzentwicklung eindeutig nachzuzeichnen. Formale Lernprozesse dürften hier eher als Hintergrundvariablen eine Rolle spielen und Zusammenhänge zwischen der Beteiligung an non-formaler und informeller Bildung und den Leistungen in ausgewählten Kompetenzbereichen (in PIAAC sind dies Lesekompetenz, Rechenkompetenz und Umgang mit digitalen Medien) vordergründig sein.

Ein wesentlicher Verdienst von PIAAC und ähnlichen Programmen könnte auch die Entwicklung eines Testinstrumentariums sein, das für die Individualdiagnose von Kompetenzen genutzt werden kann. Damit könnte auch ein Beitrag zur gleichberechtigten Zertifizierung von formalen, non-formalen und informellen Lernprozessen stehen, die sich einzig am erzielten Ergebnis orientiert. Traditionell werden entsprechende Zertifikate dagegen aufgrund von Prüfungsverfahren vergeben, die i.d.R. einen formalen Bildungsgang abschließen. Alternativ oder ergänzend zu diesen standardisierten Testverfahren spielen auch primär auf Beobachtungen und Beschreibungen beruhende Fremdbeurteilungen und Selbsteinschätzungen eine wesentliche Rolle, um Lernergebnisse in ihrer Komplexität und Vielfältigkeit abzubilden (vgl. Zürcher 2007). Die drei genannten Zugänge (Tests, Fremdbeurteilungen, Selbsteinschätzungen) lassen sich auf den Dimensionen Selbst- vs. Fremdbild und standardisiert vs. offen verorten (siehe Abb. 3).

Abbildung 3: Formen der Validierung informell erworbener Kompetenzen
(in Anlehnung an Zürcher 2007)

[1] Auf Repräsentativität für eine große Gesamtpopulation hin ausgelegte Leistungs- und Fragebogenstudien
[2] Programme for International Student Assessment
[3] Progress in International Reading Literacy Study



6. Beispiele und Erfahrungen für die Bereiche politische, kulturelle und allgemeine Bildung

Als Konzept für die Einordnung des Bildungsbereichs „Bürgerkompetenz“ – der der politischen wie der allgemeinen Bildung zugerechnet werden kann – wurde vom Österreichischen Institut für Erwachsenenbildung (OIEB 2009) ein Schema entworfen, das für verschiedene Bereiche allgemeiner, politischer und kultureller Bildung als Projektionsfolie wegweisend sein kann, aber für verschiedene Teilbereiche zuerst noch mit Inhalten gefüllt werden muss. Ausgangsbasis ist die Klärung und Abgrenzung eines Themenfelds. Unter Bezugnahme auf bestehende Angebotsstrukturen in der Erwachsenenbildung, schulische Curricula, Expertenurteile und wissenschaftliche Theorien wird zunächst ein Referenzkatalog entwickelt, der verschiedene Qualifikationsstufen umfasst. Dabei ist die Anzahl der Stufen zunächst offen. Diese werden dann den acht Niveaustufen des nationalen Qualifikationsrahmens zugeordnet (vgl. OIEB 2009, S. 111 f.).

Das vorgeschlagene Verfahren wäre also als input-orientiert zu bezeichnen und damit vergleichbar mit anderen Konzepten, die informelles und non-formales Lernen über die Lernprozesse und -aktivitäten erfassen und nicht direkt Lernergebnisse erheben. Zu diesen Verfahren gehört bedingtauch der ProfilPASS (vgl. Harp u.a. 2010), der als eines von einer ganzen Reihe in den letzten Jahrzehnten entwickelter Verfahren zur Erfassung informell angeeigneter Kompetenzen eine relativ hohe Akzeptanz und Verbreitung erreichen konnte. Allerdings ist der ProfilPASS zur selbstreflexiven Erfassung erworbener Kompetenzen und individueller Entwicklungsmöglichkeiten konzipiert und somit ein Instrument zur Orientierung und Bildungsplanung der Lernenden selbst. Die Verwendung als Verfahren zur Zertifizierung von Kompetenzen ist hier nicht angedacht und bedürfte einer wesentlichen Weiterentwicklung bzw. Ergänzung des Instruments in Richtung einer stärkeren Spiegelung der Selbstberichte und Selbsteinschätzungen an Fremdbeurteilungen und Testverfahren. Anregungspotenzial für die Zuordnung informell und non-formal erworbener Kompetenzen hat v.a. das im ProfilPASS angelegte vierstufige Kompetenzmodell, das allerdings primär die unteren Niveaustufen des DQR beschreibt.

Eine ähnliche Einschränkung ist auch für testbasierte, also output-orientierte Verfahren der Kompetenzfeststellung zu treffen, wie sie aus verschiedenen Largs-Scale-Assessments oder aus Zulassungsverfahren im Kontext von Fremdsprachenkenntnissen vorliegen. So wurden in der Schulleistungsstudie PISA drei Kompetenzdomänen untersucht – Lesekompetenz, mathematische Kompetenz und naturwissenschaftliche Kompetenz – wobei schon aufgrund der untersuchten Population (15-Jährige) keine Fähigkeiten und Kompetenzen auf Hochschulniveau erhoben wurden. Entsprechend können die entwickelten 5- bis 7-stufigen Kompetenzmodelle nur den unteren fünf Niveaus des DQR zugeordnet werden. Auch vergleichbare Studien im Erwachsenenalter (ALL, IALS) erbrachten bislang keine bis in die höchsten Niveaustufen ausdifferenzierten Modelle, wobei die eingesetzten Testverfahren auch nicht für die Erfassung von Fachkompetenzen auf Hochschulniveau entwickelt wurden (vgl. z.B. Murray, Clermont&Binkley 2005). Gleiches gilt auch für Stufenmodelle zu Fremdsprachenkenntnissen, wie sie zum Beispiel durch die DELF-Tests für Französischkenntnisse ermittelt werden. Die hierzu entwickelte Einstufung in sechs Leistungsniveaus bietet allerdings eine Reihe von Bezugspunkten zu den Fachkompetenzen und personalen Kompetenzen, wie sie dem DQR zugrunde liegen. Gerade personale Kompetenzen werden von den Leistungstests aus PISA, ALL oder auch PIAAC (vgl. Schleicher 2008) kaum berührt.

Zuordnungsbeispiel: DELF(Diplôme d'Etudes en languefrançaise)

DELF	DQR
A1 Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.	**Niveau 1**
A2 Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.	**Niveau 2**
B1 Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.	**Niveau 3**
B2 Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	**Niveau 4**
C1 Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.	**Niveau 5**
C2 Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.	

Quelle: http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm

7. Anforderungen und Aufgaben für die beteiligten Akteure

Die Erfassung und Dokumentation erworbener Kompetenzen und Qualifikationen könnte von Bildungsberatungseinrichtungen und Erwachsenenbildungsträgern gemeinsam verantwortet werden. Hier liegen durch Einstufungstests, ProfilPASS und andere Verfahren zur Erfassung von Lernstand und Lernbedarf Erfahrungen und Know-How vor, an die unmittelbar angeknüpft werden kann. Dennoch ist davon auszugehen, dass durch die Erfassung und Dokumentation von Qualifikationen ein zusätzlicher personeller Aufwand entsteht, der nicht zu unterschätzen ist, sowie regelmäßige Schulungen der beteiligten Fachkräfte erforderlich sind.

Voraussetzung für die dezentrale Einstufung von Qualifikationsniveaus im Sinne des DQR sind einheitliche Verfahren und Zuordnungsrichtlinien, auf die sich die Akteure stützen können. Diese müssen an zentraler Stelle entwickelt, überprüft und gesammelt werden. Darüber hinaus ist eine zentrale Stelle für die Sammlung und Dissemination von Instrumenten und Richtlinien für die Zuordnung von Kompetenzen und Lernergebnissen zu den Niveaustufen des DQR einzurichten.

Anhand dieser zentral gesammelten Vorlagen können vor Ort sowohl curriculare Strukturen von verschiedenen Angebotsformen sowie von den Lernenden bereits erworbene Kompetenzen in der Systematik des DQR verortet werden. Da sich auch innerhalb der allgemeinen und verbindlichen Vorgaben ein nicht unerheblicher Interpretations- und Auslegungsbedarf ergeben wird, wird nicht jede Einrichtung in der Lage sein, die Zuordnung und Zertifizierung von individuellen Qualifikationsniveaus selbst durchzuführen. Es scheint daher sinnvoll und notwendig, die Voraussetzungen der jeweiligen Erwachsenenbildungs- und Bildungsberatungseinrichtungen zu überprüfen und entsprechend zu zertifizieren. Orientierungspunkt für diese Zertifizierung könnten im Hochschulsystem bewährte Akkreditierungsverfahren sein(vgl. Schmidt/von Hippel/Tippelt 2010), die durch unabhängige Begutachtungen die strukturellen, personellen und systemischen Voraussetzungen von Einrichtung für die Zuordnung von Lernergebnissen und -angeboten zu DQR-Niveaustufen überprüfen und überwachen.

Gleichzeitig kommt den Erwachsenenbildungsträgern und trägerübergreifenden Bildungsberatungseinrichtungen, aber auch anderen öffentlichen Einrichtungen (z.B. Arbeitsagenturen) eine zentrale Funktion hinsichtlich der Information der Betroffenen zu. Ein unbedingt erforderliches hohes Maß an Transparenz des Zuordnungssystems kann nur durch eine möglichst breite Initiative zur Beratung und Information der Lernenden sichergestellt werden. Die Verortung von non-formalen Bildungsangeboten im DQR kann einerseits bereits in Ankündigungstexten und anderen Instrumenten des Weiterbildungsmarketings bekannt gemacht werden, gleichzeitig sollten sich Beratungs- und Bildungseinrichtungen aber auch als Ansprechpartner für die Validierung und Zertifizierung informeller Kompetenzen verstehen. Für diese Aktivitäten sind allerdings zentrale Bezugspunkte in Form von Leitlinien zur Einordnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen im DQR sowie Richtlinien zur Umsetzung dieser Vorgaben erforderlich, die von zentraler Stelle publiziert werden. Hier wäre ein von BMBF und KMK verantwortetes Internetportal ein naheliegender Weg.

8. Abschließende Anmerkungen

Bislang liegen eine Reihe wesentlicher und anschlussfähiger Vorarbeiten für die Erfassung informeller und non-formaler Lernprozesse im DQR vor. Der aktuelle Stand stellt sich jedoch in den verschiedenen Teilbereichen allgemeiner Bildung sowie hinsichtlich politischer und kultureller Bildung unterschiedlich dar. Während für manche grundlegenden Kompetenzbereiche (Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz sowie Fremdsprachen) bereits empirisch abgesicherte Kompetenzmodelle sowie erprobte Testverfahren vorliegen, gibt es im Bereich politischer Bildung erste Schritte in Richtung einer Kompetenzmodellierung. Für den musischen und kulturellen Bereich liegen bislang weder anschlussfähige Kompetenzmodelle noch valide Testinstrumente vor, sondern lediglich allgemeine Bildungsziele, an die angeknüpft werden kann.

Auch wenn aufgrund des aktuellen Stands nicht davon ausgegangen werden kann, dass non-formal und informell erworbene Kompetenzen in den genannten Bildungsbereichen kurzfristig im DQR Berücksichtigung finden können, so erfordert es deren Relevanz aber diesen großen Bereich des Lernens im Erwachsenenalter mittelfristig auch im DQR zu verorten. Die hierfür erforderlichen Modellierungen und Messverfahren können auf bereits geleisteten Vorarbeiten aufbauen und müssten in den nächsten Jahren weiter vorangetrieben werden.

Lernergebnisse können prinzipiell unabhängig von den Lernwegen, die zu diesen Ergebnissen geführt haben, erfasst werden. Es ist allerdings zu bedenken, dass die Erfassung, Dokumentation und Zertifizierung von Lernergebnissen nicht ohne Folgen für die Lernprozesse selbst bleiben. Die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen bedeutet auch insofern deren Funktionalisierung und Formalisierung, als informelle Lerngelegenheiten eine strategische Bedeutung für berufsbezogene Allokations- oder Selektionsprozesse erhalten. Einerseits verlieren informelle Lernprozesse damit u.U. die für sie charakteristische Spontaneität und Offenheit, wenn Lernresultate anvisiert werden, die auf einem abgesteckten Spektrum zertifizierbarer Kompetenzen zu verorten sind (vgl. auch Hungerland/Overwien 2004). Andererseits führen ungleiche Lerngelegenheitsstrukturen (z.B. an Arbeitsplätzen) bei einer Gleichstellung informell, non-formal und formal erworbener Kompetenzen zu erheblichen sozialen Chancenungleichheiten, die aber unter dem Deckmantel der unterschiedlichen Arbeitsplatz- und Lebensbedingungen als solche nur schwer zu identifizieren und zu problematisieren sind.

Ein von vielen Wissenschaftlern (z.B. Eraut et al. 1999; Garrick 2005; Zürcher 2007) mehr oder weniger direkt artikulierter Verweis auf Risiken einer zunehmenden Erfassung auch informell erworbener Kompetenzen ist also durchaus ernst zu nehmen. Dem gegenüber stehen Chancen, die mit der zunehmenden Outcome-Orientierung von Bildungs- und Berechtigungswesen einhergehen (vgl. CEDEFOP 2009). Diese kommen insbesondere dann zum Tragen, wenn nicht die Bewertung oder Beurteilung von Personen und Programmen im Vordergrund steht, sondern die Erweiterung, Ergänzung und Optimierung von Lerngelegenheiten sowie die individuelle Förderung von Kompetenzentwicklungsprozessen.

Literatur

Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1999): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.

Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In: Baethge, Martin; Baethge-Kinsky, Volker (Hrsg.): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen, S. 11-200. Münster.

BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn.

BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland.AES 2010 Trendbericht. Bonn.

Cedefop (2009): The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe. Cedefopreference-series 72. Luxembourg.

Deichmann, Carl (2004): Politische Bildung für wen? Zum Zusammenhang zwischen Zielen, Zielgruppen und Methoden in der außerschulischen politischen Bildung. In: von Below, Andreas; Gauger, Jörg-Dieter (Hrsg.): Der Demokratie verpflichtet. Bausteine für die Zukunft der politischen Weiterbildung, S. 99-133. Sankt Augustin.

Dostal, Werner (2003): Bedeutung informell erworbener Kompetenzen in der Arbeitslandschaft – Ergebnisse von IAB-Untersuchungen. In: Straka, Gerald A. (Hrsg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen, S. 103-116. Münster.

Eraut, Michael (2000): Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. In: Coffield, Frank (Ed.): The necessity of informal learning, pp. 12-31. Bristol.

Eraut, Michael u.a. (1999): The impact of the manager on learning at the workplace. In: Coffield, Frank (Ed.): Speaking truth to power. Research and policy on lifelong learning, pp. 19-29.Bristol.

Europäische Union (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen.

Garrick, John (2005): In PursuitoftheIntangible: The inherentdifficultiesofcodifying ‘informal learning’. In: Künzel, Klaus (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Band 31/32: Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis, S. 245-262. Köln.

Gnahs, Dieter (2003): Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 4/26, S. 88-96.

Grotlüschen, Anke; Riekmann, Wibke (2011): leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Verfügbar unter: http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo/files/2011/02/leo-Level-One-Studie-Presseheft1.pdf.

Hafeneger, Benno (2009): Politische Bildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildfungsforschung. 2. Auflage, S. 861-880. Wiesbaden.

Harp, Sigrid; Pielorz, Mona; Seidel, Sabine; Seusing, Beate (Hrsg.) (2010): Praxisbuch ProfilPASS: Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld.

Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (2004): Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In: Hungerland, Beatrice; Overwien, Bernd (Hrsg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?, S. 11-19. Wiesbaden.

Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29, S. 5-14. Innsbruck–Bozen–Wien.

Kuwan, Helmut; Graf-Cuiper, Angelika; Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildungsnachfrage in Zahlen – Ergebnisse der Repräsentativbefragung. In: Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen, S. 19-86. Bielefeld.

Murray, T. Scott; Clermont, Yvan; Binkley, Marilyn (Eds.) (2005): International Adult Literacy Survey. Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment. Ottawa.

Ohliger, Rainer (2006): Integration und Partizipation durch historisch-politische Bildung. Stand – Herausforderungen – Entwicklungsperspektiven. Berlin.

OIEB = Österreichisches Institut für Erwachsenenbildung (2009): Die allgemeine Erwachsenenbildung und der nationale Qualifikationsrahmen. Modellprojekt zur BürgerInnenkompetenz. Wien.

Pietraß, Manuela; Schmidt, Bernhard; Tippelt, Rudolf (2005): Informelles Lernen und Medienbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/05, S. 412-426.

Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebke; Sass, Erich (Hrsg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Weinheim.

Schaffert, Sandra (2007): Beruflich relevantes Lernen von Frauen in der Familienphase: Empirische Analysen zu den Lernaktivitätenvon Müttern während der familienbedingten Berufsunterbrechung. Verfügbar unter: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7508/1/schaffert_sandra.pdf.

Schleicher, Andreas (2008): PIAAC: A new strategy for assessing adult competencies. In: International Review of Education 54, 5/6, 627-650.

Schlutz, Erhard: Weiterbildung und Kultur. In: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. Auflage, S. 621-634. Wiesbaden.

Schmidt, Bernhard (2009): Informelles Lernen – interkulturelle Perspektiven. In: Zwick, Elisabeth (Hrsg.): Pädagogik als Dialog der Kulturen. Grundlagen und Diskursfelder der interkulturellen Pädagogik, S. 119-140. München.

Schmidt, Bernhard (in Druck): Formelles, non-formales und informelles Lernen. In:Bohlinger, Sandra; Münchhausen, Gesa (Hrsg.): Validierung von Lernergebnissen.

Schmidt, Bernhard; von Hippel, Aiga; Tippelt, Rudolf (2010): Higher Education Evaluation in Germany. In: Research in Comparative and International Education 5/1, 98-111.

Tenorth, Heinz-Elmar; Tippelt, Rudolf (2007): BeltzFachlexikonPädagogik. Weinheim.

Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard; Schnurr, Simone; Sinner, Simone; Theisen, Catharina (Hrsg.) (2009): Bildung Älterer und demografischer Wandel, S. 32-45. Bielefeld.

UNESCO (2006): Leitfaden für kulturelle Bildung. Lissabon.

Von Rosenbladt, Bernhard; Bilger, Frauke (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld.

Zürcher, Reinhard (2007): Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte. Materialien zur Erwachsenenbildung 2007/2. Wien.