Volume 41 • Number 2–3 • December 2018



Zeitschrift auch Open Access unter **Springer Link**

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Journal for Research on Adult Education

Validierung non-formalen und informellen Lernens

- *Wolfgang Müskens · Sonja Lübben* Die Anrechnung non-formalen und informellen Lernens auf Hochschulstudiengänge in Deutschland
- *Nico Sturm* Von der Validierung zur Übersetzung. Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung in (erwachsenen)pädagogischen Kontexten
- *Anita Pachner* Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität
- *Martin Schmid* Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens
- *Karin Gugitscher · Birgit Schmidtke* Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung
- *Halit Öztürk* Weiterbildungsangebote im Kontext von Migration und Flucht – Ergebnisse und Folgerungen am Beispiel der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen
- *Steffi Robak* Integrationsorientierte Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiographien/Geflüchtete. Eine erwachsenenpädagogische Konzeptualisierung im Spannungsfeld Inter- und Transkultureller Bildung
- *Annette Sprung · Brigitte Kukovetz* Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement
- *Werner Lenz · Tim Stanik · Claudia Zimmerli-Rüetschi · Steffi Robak · Irene Cennamo* Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Springer VS

DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Herausgeber

Prof. Dr. Philipp Gonon, Universität Zürich, Schweiz
Prof. Dr. Elke Gruber, Karl-Franzens-Universität, Graz, Österreich
Prof. em. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl, University of Florence/Universität Kaiserslautern
Prof. Dr. Josef Schrader, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE)/Universität Tübingen

Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. John Dirkx, Michigan State University, East Lansing, USA
Prof. Dr. Paolo Federighi, University of Florence, Italien
Prof. Dr. John Field, University of Stirling, Großbritannien
Prof. Dr. Rick Flowers, University of Technology Sydney, Australien
Prof. Dr. Aiga von Hippel, Humboldt-Universität zu Berlin
Prof. Dr. Carola Iller, Universität Hildesheim
Prof. Dr. Romita Iucu, University of Bucarest, Rumänien
Prof. Dr. Katarina Popovic, University of Belgrade, Serbien
Prof. Dr. Ewa Przybylska, Warsaw University of Life Sciences, Polen
Prof. Dr. Henning Salling Olesen, Roskilde University, Dänemark
Prof. Dr. Sabine Schmidt-Lauff, Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg
Prof. em. Dr. Erhard Schlutz, Universität Bremen
Prof. em. Dr. Jürgen Wittpoth, Universität Bochum
Prof. Dr. Volker Wedekind, University of Nottingham, Großbritannien
Prof. Dr. Byung Jun Yi, Pusan National University, Südkorea

Redaktion

Dr. Thomas Jung
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstr. 12–14, 53175 Bonn
T +49 (0)228-3294-182
F +49 (0)228-3294-4182
E-Mail: thomas.jung@die-bonn.de

Das DIE wird vom Bund und dem Land Nordrhein-Westfalen gefördert.

Zielsetzungen

Die „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (ZfW)“ ist in Deutschland das zentrale Fachorgan für Forschungsdiskurse und -ergebnisse der Erwachsenen- und Weiterbildungswissenschaft und angrenzender Disziplinen. Sie wurde in den 1970er Jahren als erste und einzige deutsche Zeitschrift gegründet, die sich ausschließlich auf die Erwachsenenbildungswissenschaft bezog.
Die „Zeitschrift für Weiterbildungsforschung“

- präsentiert qualitativ hochwertige Forschungsergebnisse zum Lernen Erwachsener,
- fokussiert den wissenschaftlichen Diskurs zu Bildung und zum Lernen von Erwachsenen,
- befördert den Austausch mit allen wissenschaftlichen Disziplinen, die zur Erwachsenenbildung forschen,
- trägt zur Integration der deutschen Forschung zur Erwachsenenbildung in den internationalen Kontext bei und
- eröffnet Horizonte für künftige Forschungen.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

41. Jahrgang · Heft 2–3 · 2018

Inhaltsverzeichnis

Editorial

Elke Gruber / Ekkehard Nuissl
Editorial 101

Originalbeitrag

Wolfgang Müskens / Sonja Lübben
Die Anrechnung non-formalen und informellen Lernens auf Hochschulstudiengänge in Deutschland 109

Nico Sturm
Von der Validierung zur Übersetzung. Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung in (erwachsenen)pädagogischen Kontexten 125

Anita Pachner
Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität 141

Martin Schmid
Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens 159

Karin Gugitscher / Birgit Schmidtke
Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung 173

Forum

Halit Öztürk
Weiterbildungsangebote im Kontext von Migration und Flucht – Ergebnisse und Folgerungen am Beispiel der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen 189

Steffi Robak
Integrationsorientierte Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiographien/ Geflüchtete. Eine erwachsenenpädagogische Konzeptualisierung im Spannungsfeld Inter- und Transkultureller Bildung 205

Annette Sprung / Brigitte Kukovetz
Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement 227

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Werner Lenz / Tim Stanik / Claudia Zimmerli-Rüetschi / Steffi Robak / Irene Cennamo
Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung 241

ZfW (2018) 41:101–107
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0119-3

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

EDITORIAL

Editorial

Elke Gruber · Ekkehard Nuissl

© Der/die Autor(en) 2018

Kompetenzen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen) werden traditionell in formalisierten Bildungsverläufen erworben, geprüft und zertifiziert. Dies gilt für berufliche, aber auch allgemeine Kompetenzen. Die Zertifikate gelten als Nachweis der Kompetenzen und berechtigen zu weiteren Schritten im Bildungssystem und/oder zum Zugang in geregelte Berufe und Tätigkeiten. Darüber hinaus erhöhen sie Chancen auf dem (Arbeits-)Markt.

In den letzten beiden Dekaden sind Entwicklungen eingetreten, die ein flexibleres und offeneres Nachweissystem erfordern. Die Geschwindigkeit, mit der sich Arbeitsplätze und Berufe gewandelt haben, hat rasant zugenommen. Das Spektrum erforderlicher Kompetenzen ist breiter und differenzierter geworden. Die Anforderungen an regionale und soziale Mobilität sind gestiegen. Aber auch die Wege, auf denen Kompetenzen erworben werden, sind vielfältiger geworden. Die Fähigkeit selbst ist wichtiger als ihr formaler Nachweis. In anderen Worten: Nicht mehr der Lernweg ist wichtig, sondern das Lernergebnis, das sogenannte *Outcome*. Insbesondere die wachsende Bedeutung von digitalen, sprachlichen und sozialen Kompetenzen stellt tradierte Erwerbs- und Nachweissysteme für den Nachweis von Kompetenzen in Frage.

Darum geht es vor allem in der Weiterbildung. Weiterbildung ist ein wesentlicher Bestandteil des Bildungssystems. Sich weiter zu bilden gilt heutzutage als unabdingbar. In Deutschland ist die Weiterbildung (auch „Erwachsenenbildung“

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Prof. Dr. E. Gruber
Universität Graz, Graz, Österreich

Prof. Dr. E. Nuissl (✉)
TU Kaiserslautern, Kaiserslautern, Deutschland
E-Mail: nuissl@die-bonn.de

genannt) identisch mit dem, was auf europäischer Ebene „nicht-formales Lernen“ (im Englischen *non-formal learning*) heißt. Dabei handelt es sich um in der Regel kurzzeitpädagogische Bildungsmaßnahmen, die nur zu einem Teil zu Zertifikaten, Zeugnissen oder Abschlussdokumenten führen. In Ergänzung zu dieser „nicht-formalen Weiterbildung“, bei der es sich um organisierte Angebote handelt, macht das „informelle Lernen“, um in der europäischen Terminologie zu bleiben, einen großen Teil der Weiterbildung aus. Das informelle Lernen ist nicht fremd- und auch nur begrenzt selbst organisiert. Es weist keine Abschlussdokumente wie Zertifikate auf (vgl. Nuissl 2014).

Die Forderung, Lernergebnisse (Kompetenzen), die nicht-formal und informell erworben wurden, trotz der fehlenden Zertifikate zu erfassen und zu berücksichtigen, wie sie in der Europäischen Union und auch in Deutschland immer häufiger formuliert wird, findet breite Zustimmung. Gemeinhin wird dafür der Begriff „Validierung“ (im Englischen *validation*) gebraucht.

> Validierung bezeichnet ein Verfahren, bei dem eine zugelassene Stelle bestätigt, dass eine Person die anhand eines relevanten Standards gemessenen Lernergebnisse erzielt hat, und umfasst folgende vier Einzelschritte: Identifizierung der besonderen Erfahrungen und Kompetenzen einer Person im Wege eines Gesprächs; Dokumentierung, um die Erfahrungen der Person sichtbar zu machen; formale Bewertung dieser Erfahrungen; Zertifizierung der Ergebnisse der Bewertung, die zu einer teilweisen oder vollständigen Qualifikation führen kann (Rat der EU, 20. Dezember 2012).

In einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (2018) zeigte sich allerdings, dass der Wunsch danach, ein sinnvolles Validierungssystem für nicht-zertifizierte Kompetenzen zu haben, deutlich größer ist als das Ausmaß der Einschätzung, inwiefern dieser Wunsch auch realisiert werden kann. So sind etwa drei Viertel der Befragten für eine Kompetenzbilanzierung, Chancen für eine Realisierung im Jahr 2030 sieht jedoch weniger als die Hälfte (Gutschow und Jörgens 2018, S. 6). Noch geringer ist die Erwartung, dass die Validierung nicht-zertifizierter Kompetenzen Eingang in den Qualifikationsrahmen findet (ebd.).

Im laufenden Jahr 2018 sollte in allen Mitgliedstaaten der Europäischen Union ein kohärentes Validierungsverfahren für Lernergebnisse aus non-formalen und informellen Bildungsprozessen entwickelt und nach Möglichkeit implementiert sein (Cedefop 2009). Dies war auch einer der Gründe dafür, dass wir das Thema „Validierung“ für diese Ausgabe der Zeitschrift für Weiterbildungsforschung planten. Die Diskussion um Validierung ist ja weniger bezogen auf deren Wünschbarkeit als vielmehr auf deren Machbarkeit. Wir gingen davon aus, dass gerade dazu in vielfältiger Weise geforscht wird – auch als Evaluation und Begleitforschung für bereits praktizierte Verfahren. Diese Annahme hat sich bestätigt, wir erhielten zahlreiche fundierte Beiträge zum Thema. In dieser Ausgabe der ZfW können wir nun – allein aus Gründen der Umfangbeschränkung – nur einen Teil publizieren; in der nächsten Ausgabe werden weitere Artikel zum Thema erscheinen.

Ein kohärentes System der Validierung bedeutet, dass Erwerb, Prüfung und Zertifizierung von Kompetenzen von formalisierten Verläufen gelöst und geöffnet werden, dabei aber zugleich standardisiert, verlässlich und mit den formalisierten Strukturen kompatibel sein müssen. Damit sind folgende Punkte angesprochen:

Lernweg Die Lernwege (der Kompetenzerwerb) müssen grundsätzlich gleichwertig, wenn auch nicht gleichartig sein. Kompetenzen können in formalen Bildungsgängen, aber auch non-formal und informell, können organisiert oder in (beruflicher) Praxis erworben werden.

Prüfung Das Verfahren, die erworbenen Kompetenzen festzustellen („Prüfung", genauer: „Lernergebnisfeststellung"), muss geeignet sein, die unterschiedlichen Lernwege in Rechnung zu stellen und die Breite der nachzuweisenden Kompetenzen abzubilden. Der Zugang muss geregelt, aber offen und flexibel sein.

Nachweis Der Nachweis der erworbenen Kompetenzen (Zertifikat, Diplom, Zeugnis etc.) muss anerkannt und – im Bildungssystem – anrechenbar sein und soll als Kompetenznachweis auch (arbeits-)marktliche Relevanz haben.

Qualität Die Qualität des Kompetenznachweises muss sichergestellt und nachweisbar sein.

Die Herausforderungen liegen nun vor allem darin, bestehende Strukturen des Bildungs- und Berechtigungssystems in ein flexibleres und differenzierteres System zu überführen. Hierfür sind nicht nur Strukturen und Verfahren weiterzuentwickeln bzw. neu einzuführen, sondern es sind auch Widerstände bei Stakeholdern und Institutionen sowie Ungleichzeitigkeiten in unterschiedlichen Sektoren zu überwinden.

Will man dies erreichen, muss man daher drei Ebenen miteinander verbinden:

- die bildungspolitische Ebene, auf der es um Erklären, Überzeugen und Durchsetzen geht;
- die wissenschaftliche Ebene, auf der es um Analysen und Problemlösungen geht, die anerkannt werden;
- die praktische Ebene, auf der es um Konzepte, Verfahren und Implementierung geht.

Nur das abgestimmte Vorgehen auf allen drei Ebenen kann in diesem für das Bildungssystem zentralen Bereich akzeptierte und sichtbare Fortschritte bringen. In der Wissenschaft – aber auch in der Praxis – stellen sich dabei vor allem folgende Fragen:

- Welche Kompetenzen sind zu erfassen? Erfolgt die Selektion nach „Referenzberuf", nach „Domäne", nach „Kompetenzprofil"?
- Wie werden die Kompetenzen festgestellt? In einer Prüfung, im Arbeitsnachweis, im Gespräch, in der Beobachtung, im Tagebuch etc.? Gibt es flexiblere Testformen vor allem für personale und soziale Kompetenzen sowie für die Umsetzung von

Kompetenzen in der Praxis? Welche Anteile haben Selbst- und Fremdeinschätzung?
- Welche Form sollen Nachweise und Zertifikate haben? Welche (rechtliche) Verbindlichkeit, welche Gültigkeit gibt es? Welche Institutionen und Instanzen sind verantwortlich? Wie werden Transparenz und Qualität realisiert und sichergestellt?
- Wie können solche Kompetenzen angerechnet werden? Müssen bestehende Strukturen verändert und entwickelt werden, um solche Anrechnungen zu ermöglichen?
- Wie aufwendig kann und darf das Verfahren sein? Welche Kosten und welche Institutionen sind notwendig? Wie ist das Verfahren in einen gültigen Rechtskorpus (vor allem im föderalen Staat) zu transformieren?
- Wie kann Chancengleichheit hergestellt und bewahrt werden? Wie kann das Ziel, auch geringer Qualifizierte zu beteiligen, erreicht werden? Wie lässt sich der bildungspolitische Effekt von *capacity building* erreichen?

In der Praxis werden, in unterschiedlichsten Modellen, viele dieser Fragen bereits beantwortet. Nicht nur in Deutschland (etwa „ProfilPASS“), vor allem auch im nordeuropäischen und im frankophonen Ausland existieren Modelle der Feststellung, Bewertung, Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen, die nicht-zertifiziert erworben wurden. International bekannt sind etwa Ansätze wie „APEL“ (*Accreditation of Prior Experiential Learning*) und „PLAR“ (*Prior Learning Assessment and Recognition*). Sie konzentrieren sich auf informell erworbene Kompetenzen und beschäftigen sich mit deren Erfassung und Bewertung (vgl. Annen 2012).

Die eher skeptischen Einschätzungen in der „Delphi-Studie“ des BiBB zeigen jedoch auch, dass nach wie vor vieles unklar ist und große Widerstände bestehen. Wissenschaftliche Beiträge können zwar die Widerstände nicht beseitigen, aber zu einer größeren Klarheit beitragen. Vor allem wenn sie begriffliche Präzision herstellen und Vor- und Nachteile bestehender Verfahren analysieren, wie dies in den fünf Beiträgen zum Thema in dieser Ausgabe geschieht.

Der Beitrag von *Wolfgang Müskens und Sonja Lübben* („Die Anrechnung nonformalen und informellen Lernens auf Hochschulstudiengänge in Deutschland“) widmet sich ebenso wie derjenige von *Nico Sturm* („Von der Validierung zur Übersetzung. Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung in erwachsenenpädagogischen Kontexten“) der Implementierung von Validierungsverfahren im institutionellen Kontext, genauer: im Hochschulbereich. Während Müskens und Lübben – auch mit Blick auf die intensiven Weiterbildungsaktivitäten der Universität Oldenburg – die Frage stellen, inwiefern nicht-zertifizierte Lernergebnisse im Hochschulbereich berücksichtigt werden können und dies an konkreten Praktiken der Hochschule erörtern, differenziert Sturm allgemeiner die Passungsprobleme bei Anerkennung und Anrechnung.

Nico Sturm thematisiert die „Begriffsarchitektur des Feldes“ und verweist auf die unterschiedlichen Begriffe im Bereich der beruflichen Bildung (Ermittlung, Validierung, Zertifizierung) und im Bereich der Hochschule (Anerkennung, Anrechnung), wobei diese Begriffe zugleich unterschiedliche Verfahren und Standards charakterisieren. Er geht davon aus, dass von der Anerkennung hin zur Anrechnung im Hochschulbereich eine Übersetzung (*translation*) erforderlich ist, um eine Passung zur

institutionellen Logik der Hochschulen zu erreichen. Widerstände sieht Sturm von struktureller Qualität sowohl im operativen Bereich (etwa bei der Anrechnungsberatung) als auch im strategischen und organisationskulturellen Bereich. Müskens und Lübben diskutieren differenziert die Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen an der Universität Oldenburg. Sie zeigen, dass entsprechende Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und Bestimmungen in den Landeshochschulgesetzen eine solche Anrechnung ermöglichen und dass dies auch umsetzbar ist. Sie zeigen am Beispiel des PLAR-Services der Universität Oldenburg Verfahren, hochschulweit solche Anrechnungen zu implementieren.

Anita Pachner („Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischen Professionalisierung und Professionalität“) und *Martin Schmid* („Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen“) beschäftigen sich schwerpunktmäßig mit der Frage, wie das, was erkannt und anerkannt werden soll, „objektiv, valide und reliabel“ (Schmid) abgebildet werden kann. Während Schmid hier auf die Ergebnisse eines Projektes in der Schweiz zurückgreift, exemplifiziert Pachner das Problem an einer spezifischen Kompetenz, der „Reflexionskompetenz“. In der Tat sind es gerade die persönlichen und sozialen Kompetenzen, die zu erkennen, zu erfassen, zu bewerten und anzuerkennen von besonderer Schwierigkeit ist – nicht nur im non-formalen und informellen, sondern auch im formalen Bildungsgefüge.

Martin Schmid greift in seiner Argumentation auf die Analyse von Gutachten zurück, die im Zuge von GWB-Verfahren („Gleichwertigkeits-Bewertung-Verfahren“) in der Schweiz erstellt werden. Er stellt fest, dass bei den bewertenden Gutachten im Anerkennungsverfahren vorliegende Zertifikate doch sehr wichtig sind und instrumentelle oder quantifizierende Ansätze gegenüber domänenspezifischen Expertisen zurückbleiben. Um die Qualität von Erfassung und Anerkennung nicht-formaler und informeller Lernergebnisse zu sichern, seien, so Schmid, präzise Kriterien, inhaltliche Setzungen, Regeln des Verfahrens und eine entsprechende Qualifikation der Experten und Expertinnen vonnöten. Anita Pachner stellt Zwischenergebnisse eines laufenden Forschungsprojekts vor, welches die Rekonstruktion und Formulierung der Kompetenz zur (Selbst-)Reflexion zum Ziel hat. Sie stellt dieses Thema in den Kontext der Professionalisierungsdebatte der Erwachsenenbildung, in der die pädagogische Reflexion des eigenen Handelns als eine Kernkompetenz gesehen wird. Noch, so resümiert sie, sind weitere analytische und begriffliche Schritte zur Präzision dieser Kompetenz erforderlich.

Dies fügt sich ein in den Schwerpunkt des fünften Beitrags zur Validierung, der in dieser Ausgabe enthalten ist. *Karin Gugitscher und Birgit Schmidtke* präsentieren unter dem Titel „Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung“ Ergebnisse der wissenschaftlichen Analyse des Anerkennungsverfahrens der wba (Weiterbildungsakademie Österreich), die auf der Grundlage von Zeugnissen und Nachweisen Zertifikate und Diplome für Praktiker der Erwachsenenbildung (mit unterschiedlichen Schwerpunkten) vergibt. Mit der interessanten Erhebungsmethode des „lauten Denkens“ wurden in dem Projekt die analytischen und bewertenden Prozesse erhoben, die bei der Beratung und Bearbeitung von „Standortbestimmungen“ der Weiterbildungspraktiker von den Mitarbeiterinnen der Weiterbildungsakademie realisiert werden. Sie konstatieren dort einen

„wertschätzenden und anerkennenden Umgang mit vielfältigen Bildungswegen", sowohl prüfend als auch beratend und pädagogisch reflektierend. Gugitscher und Schmidtke identifizieren eine regelgeleitete Expertise. Diese basiert auf Erfahrung, die sowohl eine Feld- als auch eine Verfahrens- und Inhaltsdimension aufweist. Im Ergebnis, so die Autorinnen, sei diese Expertise notwendig, aber noch nicht hinreichend für die professionelle summative Validierung – sie bedarf einer Einbettung in strukturelle und institutionelle Verfahrensregelungen, wie dies in der wba der Fall ist.

Die hier im „Forum" enthaltenen Beiträge zum Thema Migration/Flucht und Bildung setzen das Schwerpunktthema von Heft 1/2018 fort. In zwei von drei Beiträgen geht es um die Angebote in der Weiterbildung für Flüchtlinge und Migranten, im dritten um die Personen, die sich für Flüchtlinge und Migranten engagieren.

Halit Öztürk beschäftigt sich – mittels einer profunden Programmanalyse – mit den „Weiterbildungsangeboten im Kontext von Migration und Flucht" und präsentiert „Ergebnisse und Folgerungen am Beispiel der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen". *Steffi Robak* unternimmt eine „erwachsenenpädagogische Konzeptualisierung im Spannungsfeld inter- und transkultureller Bildung" zum Thema „Integrationsorientierte Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiographien/Geflüchtete". Beide Beiträge greifen die Herausforderungen auf, denen sich die Weiterbildung in Deutschland in den letzten Jahren ausgesetzt sah, und verweisen auf Forschungs- und Handlungslücken: Forschungsbedarf zu geeigneten Weiterbildungsmaßnahmen für diese (höchst unterschiedlichen) Personengruppen und Handlungsbedarf zu einer innovativen Weiterentwicklung von Bildungsangeboten.

Annette Sprung und Brigitte Kukovetz analysieren unter dem Titel „Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement" in der Region Graz die Erfolge, aber auch die Belastungen der Bildungsarbeit mit Flüchtlingen. Sie verweisen dabei auf die Lernprozesse nicht nur für die Refugees, sondern eben auch für die Ehrenamtlichen, die sich in diesen Bildungsprozessen engagieren.

In der Verknüpfung dieser beiden Themen – Migration/Flucht und Bildung einerseits und Validierung andererseits – ergibt sich logisch die auch bildungspolitisch relevante Frage, auf welche Weise und in welchem Umfang die vorhandenen, oft auch zertifizierten Kompetenzen der Migranten und Migrantinnen im Aufnahmeland anerkannt werden (können). Hier wären auch rechtliche und institutionelle Strukturen in transnationaler Sicht zu thematisieren, die für die Bildung von großer Wichtigkeit sind.

Wie bereits mitgeteilt, haben weitere Beiträge zum Thema Validierung das Peer Review erfolgreich passiert und stehen zur Veröffentlichung an. Zudem war es uns aufgrund der hohen Zahl von Einsendungen und der hierfür benötigten zusätzlichen Gutachten leider nicht möglich, das bereits avisierte Heft 3/2018, das sich Fragen der Altersbildung widmet, rechtzeitig in die Herstellung zu geben. Daher haben wir uns entschlossen, Heft 2 und 3 als ein Doppelheft mit mehr als der üblichen Anzahl von Beiträgen herauszugeben. Zusammen mit der nächsten Ausgabe 1/2019, die sich abschließend mit dem Thema Validierung befasst, ergibt sich somit ein umfassender Überblick über die aktuelle Forschung zur Validierung von Lernergebnissen nonformaler und informeller Lernprozesse. Aufgrund der großen Anzahl von Beiträgen

zum Thema Validierung, mit denen wir letztlich drei Ausgaben unserer Zeitschrift befüllen konnten, werden wir im kommenden Jahr vier Hefte publizieren, welche dann den bereits geplanten und in Arbeit befindlichen Themen gewidmet sind. Die Ausgabe 2/2019 befasst sich mit den Fragen der „Altersbildung“, die Ausgabe 3/2019 mit dem Thema „Raum und Zeit“, Heft 4/2019 dann mit „Numeracy“.

Wir freuen uns auf Ihre Einsendungen und wünschen Ihnen schon jetzt eine ertragreiche Lektüre unseres Doppelheftes sowie der kommenden Ausgaben.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

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

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

Gutschow, K., & Jörgens, J. (2018). *Herausforderungen bei der Einführung von Verfahren zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens in Deutschland*. BiBB Report 1/2018.

Nuissl, E. (2014). Non-formales Lernen im DQR: Zuordnungsverfahren und Zuordnungsprobleme. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43*, 50–53.

Rat der EU (2012). *Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens (2012/C398/01).*

ZfW (2018) 41:109–124
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0114-8

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Die Anrechnung non-formalen und informellen Lernens auf Hochschulstudiengänge in Deutschland

Wolfgang Müskens · Sonja Lübben

Eingegangen: 31. Mai 2018 / Angenommen: 6. September 2018 / Online publiziert: 21. September 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung Bei der Anrechnung außerhochschulischer Vorleistungen auf Hochschulstudiengänge wird häufig von „beruflichen Kompetenzen“ gesprochen. Die Ergebnisse der AnHoSt-Studie von 2014 sowie des Anrechnungsmonitors 2016 zeigen jedoch, dass sich die Anrechnungsverfahren an deutschen Hochschulen bislang überwiegend auf formelle Qualifikationen beziehen, nicht aber auf Kompetenzen, die in non-formalen oder informellen Lernkontexten erworben wurden. Selbst individuelle Anrechnungsverfahren basieren in aller Regel auf den formalen Curricula von Aus- und Fortbildungen.

International wird das Thema „Anrechnung“ häufig mit einer Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen gleichgesetzt. Ansätze wie „APEL“ (*Accreditation of Prior Experiential Learning*) und „PLAR“ (*Prior Learning Assessment and Recognition*) konzentrieren sich auf informell erworbene Kompetenzen und beschäftigen sich mit deren Erfassung und Bewertung. Eine Betrachtung der gesetzlichen Situation sowie der nationalen Beschlüsse zur Anrechnung in Deutschland zeigt, dass sowohl die KMK-Beschlüsse zur Anrechnung als auch die entsprechende Umsetzung in die Landeshochschulgesetze die Berücksichtigung non-formal und informell erworbener Kompetenzen bei der Anrechnung auch hierzulande zulassen. Am Beispiel des PLAR-Services der Universität Oldenburg soll gezeigt werden, wie die hochschulweite Anrechnung non-formal und informell erworbener Kompetenzen implementiert werden kann. Dabei werden die Besonderheiten des PLAR-

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Dr. W. Müskens (✉) · Dipl.-Päd. S. Lübben
Fakultät I – Bildungs- und Sozialwissenschaften, Institut für Pädagogik, Kompetenzbereich Anrechnung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 26111 Oldenburg, Deutschland
E-Mail: wolfgang.mueskens@uni-oldenburg.de

Dipl.-Päd. S. Lübben
E-Mail: sonja.luebben@uni-oldenburg.de

Ansatzes dargestellt, der insbesondere die Berücksichtigung informell erworbener Kompetenzen unterstützt.

Schlüsselwörter Anrechnung · Informell erworbene Kompetenzen · Niveaubestimmung · Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) · Portfolio

The crediting of non-formal and informal learning on higher education courses in Germany

Abstract When crediting non-university previous achievements in higher education courses, the term "professional competence" is often used. However, the results of the 2014 "AnHoSt study" and the 2016 "Anrechnungsmonitor" show that the crediting procedures at German HEIs have so far mainly related to formal qualifications, but not to competences acquired in non-formal or informal learning contexts. Even individual crediting procedures are generally based on the formal curricula of apprenticeship and further training.

Internationally, the topic of "crediting" is often equated with the recognition of non-formally and informally acquired competences. Approaches such as "APEL" (*Accreditation of Prior Experiential Learning*) and "PLAR" (*Prior Learning Assessment and Recognition*) focus on informally acquired competences and deal with their valid recording and validation. An examination of the legal situation and the national resolutions on crediting in Germany shows that both the KMK resolutions on crediting and the corresponding implementation in the state university laws permit non-formally and informally acquired competences to be taken into account in crediting also in this country. The PLAR service of the University of Oldenburg will be used as an example to show how non-formal and informal crediting of competences at universities can be implemented. The special features of the PLAR approach, which particularly supports the consideration of informally acquired competences, are being described.

Keywords Recognition of Prior Learning (RPL) · Informally acquired competences · Level Assessment · Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR) · Portfolio

1 Einleitung

Derzeit kommt den Möglichkeiten zur Anerkennung bzw. Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen, Lernergebnisse und -erfahrungen auf Aktivitäten der weiteren Berufsbiografie deutschlandweit eine stetig wachsende Bedeutung zu. Die Wichtigkeit vom Lernen im Lebenslauf, die Bedeutung von außerhalb des formalen Bildungswesens angeeigneten Kompetenzen und damit Möglichkeiten der Anrechnung non-formaler und informeller Lernleistungen geraten nicht nur im betrieblichen Kontext, sondern auch im Hochschulbereich zunehmend in den Blick. Mittlerweile nehmen Hochschulen bundesweit die Unterstützung lebenslangen Lernens und die

Sicherstellung von Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung als eine bedeutende politische und gesellschaftliche Aufgabe wahr. Auch die Diskussion um die Anerkennung von Kompetenzen, die in non-formalen oder informellen Lernkontexten erworben wurden, findet inzwischen Eingang in die Hochschulgesetze der Länder (Schreiber 2009; Annen 2012; Werquin 2015).

Als Gründe für diese Entwicklung werden der demografische Wandel, der technische Fortschritt, ein steigender Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften, die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Wirtschafts- und Wissenschaftsraums sowie die Bedeutung akademischer Bildung für den Erhalt und Ausbau des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wohlstands Deutschlands gesehen.

Während die Möglichkeiten der Anrechnung von Kompetenzen, die in *non-formalen* oder *informellen* Lernkontexten erworben wurden, in Deutschland erst seit jüngerer Zeit diskutiert werden, bildet diese Thematik im internationalen Diskurs bereits seit vielen Jahrzehnten einen festen Bestandteil (erziehungs-)wissenschaftlicher sowie bildungspolitischer Debatten. So werden die Begriffe *informal education* und *informal learning* bereits seit den 1950er-Jahren in der amerikanischen, der britischen und der französischen Erwachsenenbildung diskutiert. Entsprechend können diese Länder mittlerweile auf eine langjährige Erfahrung mit Verfahren zur Erfassung und Anrechnung außerhalb formaler Bildungssysteme erlangter Kompetenzen zurückblicken (Dohmen 2001).

In der politischen Diskussion in Deutschland ist die Frage der Anrechnung von Lernergebnissen aus non-formalen oder informellen Lernkontexten gegenwärtig stark auf den Bereich der beruflichen Bildung (als Ziel der Anrechnung) fokussiert (vgl. BMBF 2018). In dem hier vorliegenden Beitrag soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit eine Anrechnung von Lernergebnissen informellen und nonformellen Lernens auch im Hochschulsektor möglich ist. Neben einer kurzen Darstellung der rechtlichen Situation soll der Frage nachgegangen werden, ob und wie Anrechnung unter den Rahmenbedingungen deutscher Hochschulen realisiert werden kann. Anhand eines Fallbeispiels an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg soll die Implementierung der Anrechnung beleuchtet werden.

2 Möglichkeiten der Anrechnung von Kompetenzen im internationalen Diskurs

In den *USA* werden Anerkennungs- bzw. Anrechnungsverfahren informell erworbener Kompetenzen bereits seit Ende des Zweiten Weltkriegs in größerem Umfang angewendet. Die Einführung des sogenannten *GI-Bill* ermöglichte den aus dem Einsatz zurückkehrenden Soldaten durch Nachweise ihrer im Krieg erworbenen Kompetenzen die Aufnahme eines Studiums sowie teilweise die Verkürzung der Studienzeit. Seither konnten sich Programme und Organisationen, die sich mit der Anerkennung und Anrechnung von informellen Kompetenzen mit Bezug zu Hochschulen beschäftigen, zunehmend etablieren (Colardyn 1994, S. 663; zit. n. Dohmen 2001, S. 94 ff.). Unter den Begriffen *Prior Learning Assessment (PLA)* und *Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)* sind mittlerweile eine Vielzahl an Anerkennungsverfahren zusammengefasst, die oftmals durch den *Council of Adult*

and Experiental Learning (CAEL), einer nationalen Non-Profit-Organisation, die auf allen Ebenen des Hochschulwesens sowie des öffentlichen und des privaten Sektors tätig ist, um den Menschen den Zugang zu Bildung und Ausbildung zu erleichtern, betreut werden. Außerdem bietet das *National Occupational Competency Testing Institute*, ein in den USA führender Anbieter beruflicher Leistungstests, mehr als 170 standardisierte technische Tests für eine Vielzahl unterschiedlicher Berufe und Beschäftigungsfelder an, die berufliche Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten überprüfen und zertifizieren (Hanft und Müskens 2003; Müskens 2007).

In Europa wurden seit den 1980er-Jahren Ansätze der Identifizierung von (informell erworbenen) Kompetenzen aus dem nordamerikanischen Raum zunehmend adaptiert. Hinsichtlich der Öffnung der Universitäten sowie der Anerkennung und Anrechnung früheren Lernens gehört *Großbritannien* hier zu den Pionieren. Hervorzuheben sind hier die sogenannten *Accreditation of Prior Learning*-Systeme (APL-Systeme) an englischen Hochschulen: *APL for access* verfolgt das Ziel, durch den Nachweis früherer Lernerfahrungen auch ohne entsprechendem Schulabschluss eine Zugangsberechtigung zu einem Hochschulstudium zu erhalten. Bei *APL for advanced standing* kann der Nachweis bereits erworbener Lernergebnisse dazu führen, dass der/die Bewerber/in in ein fortgeschrittenes Semester eines Hochschulstudiengangs eingestuft wird (Hannken-Illjes und Lischka 2004; Räbinger et al. 2008). Differenziert wird zudem zwischen der jeweiligen Formalität der vorangegangenen Lernprozesse. Im Hinblick auf die Anerkennung bzw. Anrechnung bereits erworbener Qualifikationen und Kompetenzen wird hier unterschieden zwischen *Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)* und *Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL)*. *APEL* bezeichnet die Anerkennung bzw. Anrechnung bereits erworbener, jedoch bisher nicht zertifizierter Lernergebnisse und richtet den Blick auf Kenntnisse, die auf informellen Wegen (z. B. durch beiläufige Erfahrungen im Berufsleben, im Alltag oder durch Selbststudium) erlangt wurden. Mithilfe der APEL-Systeme durchlaufen die Bewerberinnen und Bewerber Beratungs- und Evaluationsverfahren, anhand derer sie eine Zugangsberechtigung erhalten können, selbst wenn sie nicht über die formal notwendigen Schulabschlüsse verfügen. APEL unterstützt die Kompetenzerfassung gerade in der Studieneingangsphase und reagiert auf die speziellen Bedarfe von Studierenden mit Berufs- und Lebenserfahrung. Durch APEL-Verfahren können Studienanforderungen unter Umständen reduziert werden, sofern entsprechende, gleichwertige Kompetenzen bereits in vorherigen Lernprozessen erworben wurden. Die APEL-Verfahren werden vor allem in geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern angewendet und sind im Hinblick auf die Öffnung der Hochschulen für Berufstätige von großer Bedeutung. *APCL* dagegen ist auf die Anerkennung bzw. Anrechnung von Lernergebnissen gerichtet, die in formalisierten Bildungsgängen (z. B. Weiterbildungsprogrammen) erworben wurden und in der Regel mit einem Zertifikat oder einer Bescheinigung abschließen. Somit stellt APCL ein Verfahren zur Anerkennung bzw. Anrechnung von in der Vergangenheit bereits zertifizierten Kenntnissen dar (Dohmen 2001; Zürcher 2007; Räbinger et al. 2008).

Auch in *Frankreich* wurden seit Mitte der 1980er-Jahre Gesetze und Richtlinien zur Anrechnung informellen Lernens an Hochschulen eingeführt. Mittlerweile hebt sich das französische System der Anrechnung und Anerkennung international von anderen Ansätzen dadurch ab, dass neben der Anrechnung von Teilen einer Quali-

fikation auch die Verleihung gesamter Abschlüsse (einschließlich Hochschulgrade) auf der Grundlage der Anrechnung formaler, non-formaler und informeller Vorleistungen möglich sind: „The accreditation system introduced in France in 2002 has practically no equivalent in Europe or the world. ... only the French system offers the possibility of acquiring a qualification, full or partial, without prior instruction" (Triby 2009, S. 114). Das französische System besteht aus drei unterschiedlichen Verfahren, die jeweils gesondert gesetzlich geregelt wurden. Die *Validation des études supérieures (VES)* bezieht sich vorrangig auf die Anerkennung hochschulischer Vorleistungen. Die *Validation des acquis professionnels (VAP)* ermöglicht eine Anerkennung und Anrechnung beruflicher Fertigkeiten sowie eine direkte Aufnahme in einen Studiengang nach erfolgreicher Anerkennung vorheriger Leistungen. Das Verfahren wird von den Universitäten insbesondere bei ausländischen Studierenden angewandt, die sich an einer französischen Hochschule einschreiben wollen. Es hat den Zweck, das Niveau der vorherigen Ausbildung eines/einer Studierenden im Hinblick auf das französische System zu bestimmen und ggf. anerkennen zu lassen. Im Jahr 2002 rückte mit der Einführung von *acquis de l'expérience (VAE)* außerdem die Anrechnung von auf informellem Wege erworbenen Lernleistungen, Kompetenzen, Kenntnissen und Fähigkeiten sowie Erfahrungslernen (z. B. ehrenamtliche und familiäre Tätigkeiten) in den Blick. Zum Einsatz kommen u. a. Prüfungen und Portfolio-Analysen sowie Gespräche mit einer Prüfungskommission. Ziel des Verfahrens ist es, insbesondere berufliche Erfahrungen und Leistungen anerkennen zu lassen, um einen Abschluss oder ein bestimmtes Qualifikationsniveau zu erlangen. Bis heute werden die beiden Verfahren VAE und VAP zur Anerkennung bzw. Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge genutzt. Allerdings fällt ihre Umsetzung an den Hochschulen trotz der gesetzlichen Rahmenregelungen sehr unterschiedlich aus. Die meisten der Verfahren betreffen den Zugang zur Hochschule, nur wenige die Anrechnung von Vorkenntnissen (Greco 2002; Zürcher 2007; Campus France 2016).

Die Entwicklungen in Großbritannien und Frankreich weckten auch in anderen Teilen Europas das Interesse am Thema Anrechnung, beispielsweise in den skandinavischen Ländern, in Irland und in den Niederlanden. Als Einrichtung der Europäischen Union (EU) unterstützte insbesondere das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) die Beschäftigung mit der Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informell und non-formal erworbener Kompetenzen (Björnavåld 1997; Perker und Ward 1994).

In *Deutschland* rückte die Diskussion um die Anerkennung bzw. Anrechnung von außerhalb der formalen (Berufs-)Bildung erworbener Lernleistungen auf Hochschulstudiengänge zwar erst vergleichsweise spät ins Blickfeld. Mittlerweile kommt der Unterstützung lebenslangen Lernens sowie den Möglichkeiten von Durchlässigkeit und Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen jedoch auch hierzulande eine wachsende Bedeutung zu. Der Fokus liegt dabei ausdrücklich auch auf der Berücksichtigung von auf non-formalem und auf informellem Wege erworbenen Kompetenzen, Qualifikationen, Lernergebnissen und -erfahrungen.

3 Gesetzliche Regelungen zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Hochschulstudium in Deutschland

Die wesentlichen Rechte zur gesetzlichen Umsetzung von Verfahren zur Anrechnung von Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge liegen auf der Länderebene. Auf der Bundesebene sind die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Thema Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, Kenntnisse, Fertigkeiten, Qualifikationen oder Lernergebnisse in verschiedenen Beschlüssen, Gesetzen und Verordnungen verankert und betreffen neben den Lernergebnissen formeller Qualifikationen auch Kompetenzen, die auf non-formalen bzw. auf informellem Wege erworben wurden. Insbesondere die in den Jahren 2002 und 2008 in den Beschlüssen der Kultusministerkonferenz (KMK) formulierten Empfehlungen bilden die Grundlage für die Umsetzung der Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an deutschen Hochschulen (Hanft et al. 2014; Hanak und Sturm 2015).

Die erste dieser beiden KMK-Empfehlungen zur „Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium“ aus dem Jahr 2002 sieht u. a. folgendes vor:

> 1. Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können im Rahmen einer – ggf. auch pauschalisierten – Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn
> 1.1 die für den Hochschulzugang geltenden Voraussetzungen – ggf. auch über die Möglichkeiten des Hochschulzugangs für besonders qualifizierte Berufstätige – gewährleistet werden;
> 1.2 sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll;
> 1.3 entsprechend den Grundsätzen des neuen Qualitätssicherungssystems im Hochschulbereich die qualitativ-inhaltlichen Kriterien für den Ersatz von Studienleistungen durch außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen der Akkreditierung überprüft werden.
> 2. Außerhalb des Hochschulwesens erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten können höchstens
> 50 % eines Hochschulstudiums ersetzen … (KMK 2002, S. 1).

Der im Jahr 2008 veröffentlichte zweite KMK-Beschluss zur Anrechnung bekräftigt die Empfehlung aus dem Jahr 2002 und enthält zusätzliche Anhaltspunkte zu den Möglichkeiten einer Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium:

> Die Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems ist … eine wesentliche Voraussetzung, um vorhandene Potentiale zu erschließen und zu fördern. Ein wichtiger Ansatzpunkt ist in diesem Zusammenhang der Übergang beruflich qualifizierter Personen in den Hochschulbereich unter Anrechnung außerhalb des Hochschulbereichs erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten, sodass sich die Studiendauer verkürzt und damit die Schwelle zur Aufnahme eines Studiums absinkt (KMK 2008, S. 1).

Im Jahr 2010 hat die KMK die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zudem erstmals in die *Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen aufgenommen* (KMK 2010; Hanft et al. 2014). Von großer Bedeutung ist hierbei, dass die Anrechnung außerhalb des Hochschulbereichs erworbener Kompetenzen und Fähigkeiten als eine Muss-Bestimmung formuliert ist:

> 1.3 Nachgewiesene gleichwertige Kompetenzen und Fähigkeiten, die außerhalb des Hochschulbereichs erworben wurden, sind bis zur Hälfte der für den Studiengang vorgesehenen Leistungspunkte anzurechnen … (KMK 2010, S. 3).

Die jeweiligen Beschlüsse wurden in die Landeshochschulgesetze überführt. Inzwischen sind in allen Hochschulgesetzen der Bundesländer Möglichkeiten der Anrechnung verankert (Hanft et al. 2014).

Für Studierende bedeutet die Anrechnung von Kompetenzen, dass angerechnete Teile des Studiums nicht mehr studiert werden müssen und auch nicht geprüft werden. Die Entscheidung darüber, auf welche Art und in welchem Umfang außerhochschulisch erworbene Leistungen angerechnet werden, liegt jedoch in der Zuständigkeit der jeweiligen Hochschule. Dies könnte einer der Gründe sein, weshalb die Implementierung entsprechender Verfahren zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen an deutschen Hochschulen bislang eher gering ausgebildet ist (Sturm und Hanak 2018). Insbesondere die Möglichkeiten der Anrechnung von auf non-formalem oder informellem Wege erworbenen Kompetenzen gestalten sich in der Hochschulpraxis als problematisch. Zwar nähern sich die deutschen Hochschulen der Thematik, hängen im internationalen Vergleich jedoch zurück (Gnahs 2003; Hanft et al. 2014; Hanak und Sturm 2015).

4 Pauschale, individuelle und kombinierte Anrechnungsverfahren

Die bislang an deutschen Hochschulen praktizierten Verfahren zur Anrechnung außerhalb des formalen Bildungswesens erworbener Kompetenzen unterscheiden meist zwischen pauschaler und individueller Anrechnung sowie der sogenannten kombinierten Anrechnung (Weichert 2015).

Die *pauschale Anrechnung* auf ein Hochschulstudium stellt ein Verfahren dar, welches es ermöglicht, im Rahmen formaler Aus-, Fort- und Weiterbildungen erlangte Kompetenzen generell und unabhängig von der jeweils antragstellenden Person auf einen Studiengang anzurechnen. Dabei erfolgt die Anrechnung pauschal, beispielsweise auf der Grundlage einer vergleichenden Analyse und Äquivalenzprüfung des entsprechenden Curriculums der Bildungseinrichtung mit dem des Studiengangs. Eine Überprüfung oder Feststellung der Kompetenzen im Einzelfall ist bei diesem Verfahren nicht erforderlich. Die Studierenden können aufgrund eines erfolgreichen Abschlusses eines außerhochschulischen Bildungsgangs bestimmte, zuvor entsprechend dem Analyseergebnis festgelegte Studieninhalte angerechnet bekommen. Das pauschale Anrechnungsverfahren wird häufig innerhalb bestehender Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen angewandt. Meist wird mit diesem Verfahren eine homogene Zielgruppe angesprochen, die über fachlich einschlägige Vorerfahrun-

gen verfügt, beispielsweise eine Gruppe von Absolventinnen und Absolventen eines speziellen Lehrgangs, der als solcher angerechnet werden kann (Hanft et al. 2014; DAbeKom 2016).

Das *individuelle Anrechnungsverfahren* dagegen basiert auf einer individuellen Einzelfallprüfung von Unterlagen einzelner Bewerberinnen und Bewerber. Beim individuellen Anrechnungsverfahren erfolgt die Überprüfung möglicher Äquivalenzen auf der Basis von Belegen, die der/die jeweilige Studierende vorlegt. Im Idealfall wird hier ein strukturiertes Portfolio-Verfahren eingesetzt, in dem die Studierenden ihre bereits erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen beschreiben und diese, wenn möglich, durch entsprechende Dokumente, Zertifikate, Zeugnisse o. Ä. belegen. Die Äquivalenzprüfung erfolgt – ebenso wie die daraus resultierende Anrechnungsentscheidung – für den Einzelfall. Das individuelle Verfahren wird häufig dann eingesetzt, wenn nicht oder nur zum Teil geregelte Aus-, Fort- oder Weiterbildungen absolviert oder die Kompetenzen auf non-formalen oder informellen Wegen erlangt wurden (DAbeKom 2016). Die Überprüfung von Fähigkeiten zielt darauf ab, die Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen einer Person sowie die Eignung und Motivation zu ermitteln und den beruflichen Hintergrund zu analysieren, um einen weiteren Schritt in der beruflichen Laufbahn festzulegen. Die Überprüfung von Fähigkeiten soll den einzelnen Studierenden helfen, die eigene Position in der bisherigen Berufsbiografie selbst einzuschätzen, den weiteren Berufsweg zu planen oder sich auf das Anrechnungsverfahren non-formaler oder informeller Lernergebnisse vorzubereiten. Lernergebnisse sind in diesem Zusammenhang Aussagen darüber, was Lernende wissen, verstehen oder in der Lage sind zu tun, nachdem sie einen Lernprozess abgeschlossen haben (Rat der Europäischen Union 2012).

Im *kombinierten Anrechnungsverfahren* werden Elemente des pauschalen und des individuellen Verfahrens miteinander verbunden, um den Durchführungsaufwand möglichst gering zu halten und dennoch ein breites Spektrum von Lernergebnissen anrechnen zu können. Der Vorteil des kombinierten Anrechnungsverfahrens besteht darin, dass außerhalb der Hochschule erworbene Leistungen, die im Rahmen der Äquivalenzfeststellung im pauschalen Verfahren nicht oder nicht vollständig auf ein Studienmodul angerechnet wurden, durch ein individuelles Verfahren überprüft und ggf. angerechnet werden können, wodurch sich der Umfang der anrechenbaren Teile u. U. vergrößert (Weichert 2015).

5 Modellprojekte zur Entwicklung und Implementierung von Anrechnungsverfahren

Ein bedeutsames Programm zur Verankerung von Durchlässigkeit und Anrechnung in Hochschulen in Deutschland stellt die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und mit Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderte Initiative *Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)* dar, von der in drei Förderphasen in den Jahren von 2005 bis 2014 wichtige Impulse zur Implementierung von Durchlässigkeit und Anrechnung im Hochschulsystem ausgingen (Hanft et al. 2014). Insgesamt wurden 20 Projekte sowie die wissenschaftliche Begleitung gefördert. Die Aufgabe der Projekte bestand in der

Entwicklung von Verfahren zur Anrechnung von in beruflicher Weiterbildung erworbenen Qualifikationen auf ein Hochschulstudium. Im Rahmen der Projekte untersuchten die verschiedenen Akteurinnen und Akteure der beruflichen Bildung und die der Hochschulen gemeinsam exemplarisch Gleichwertigkeiten in ausgewählten Fachbereichen und beschäftigten sich mit Aspekten und Fragestellungen hinsichtlich der Entwicklung von Äquivalenzfeststellungsverfahren. Schwerpunkte bildeten die konzeptionelle Entwicklung von Ansätzen zur Prüfung der Gleichwertigkeit hochschulischer und beruflicher Bildung, die Sichtbarmachung und Darstellung von miteinander vergleichbaren Lernergebnissen, die Entwicklung von Äquivalenzfeststellungsinstrumenten sowie die Identifizierung von Rahmenbedingungen, die die Umsetzung von Anrechnung beeinflussen (ANKOM 2016; Stamm-Riemer et al. 2008). Ziel der Initiative war es, den Übergang in ein Hochschulstudium zu verbessern und den Studierenden das erfolgreiche Absolvieren ihres Studiums neben einer Berufstätigkeit zu erleichtern. Ab 2012 wurden in einer neuen Projektphase weitere Modellprojekte gefördert, um Maßnahmen, die beruflich Qualifizierten das Studium erleichtern und einen Bezug zur Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen haben, zu implementieren und zu erproben. Die Zielgruppen der Projekte waren vor allem Studieninteressierte und Studierende, aber auch Hochschullehrende, Studienberatungen und Betriebe. Die wissenschaftliche Begleitung der ANKOM-Projekte entwickelte auf der Grundlage der Erfahrungen, die im Rahmen der ANKOM-Initiative gemacht wurden, eine *Leitlinie für qualitätsgesicherte Anrechnungsverfahren im Rahmen von Hochschulstudiengängen – kurz: Anrechnungsleitlinie*. Diese soll dazu beitragen, die Hochschulen bei der Anrechnung von vorangegangenen Lernergebnissen zu unterstützen. Die Anrechnungsleitlinie wurde im Januar 2010 veröffentlicht und dürfte heute zu den in der Hochschulpraxis häufig eingesetzten Informationsmaterialien zählen. Die im Rahmen von ANKOM geförderten Hochschulen gelten heute vielfach als Good-Practice-Beispiele, an denen sich andere Hochschulen orientieren (ANKOM 2010; Hanft et al. 2014).

Ein weiteres großes Förderprogramm im Hinblick auf die Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen stellt der seit 2008 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ dar. Ziel dieser Qualifizierungsinitiative ist es, die Bildungschancen aller Bürgerinnen und Bürger zu steigern und die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems durch nachhaltige Profilbildung im lebenslangen wissenschaftlichen Lernen und beim berufsbegleitenden Studium zu stärken. In der ersten Wettbewerbsrunde entwickelten mehr als 50 Hochschulen Programme für Berufstätige und andere Zielgruppen. Eine weitere Wettbewerbsrunde läuft seit 2014. Auch dieses Programm verfolgt das Ziel, Konzepte für berufsbegleitendes Studieren und lebenslanges wissenschaftliches Lernen besonders für Berufstätige, Personen mit Familienpflichten sowie Berufsrückkehrerinnen und Berufsrückkehrern zu fördern. Wichtige Aspekte bilden die Verbesserung der Durchlässigkeit und Verzahnung zwischen beruflicher und akademischer Bildung und die schnellere Integration neuen Wissens in die Praxis. Diese Ziele verdeutlichen die besondere Bedeutung, die dem Thema Anrechnung im Rahmen der Förderprojekte zukommt (Hanft et al. 2014; BMBF 2016). Im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs wird das Thema Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen

von einer Vielzahl von Projekten auf unterschiedliche Weise aufgegriffen. Neben der Entwicklung von Verfahren der individuellen oder pauschalen Anrechnung für bestimmte Studiengänge oder spezifischer Anrechnungsrahmenordnungen stehen auch die Erprobung und Umsetzung von Anrechnungsmodellen im Mittelpunkt des Vorhabens. Doch trotz der vielfältigen Aktivitäten der beteiligten Projekte besteht perspektivisch weiterer Handlungsbedarf. Neben der Weiterentwicklung, Aktualisierung und Optimierung der bereits vorhandenen Maßnahmen (Anrechnungsverfahren, Rahmenordnungen, Handreichungen, Beratungsangebote, Workshops etc.) und der Übertragung erprobter Anrechnungsverfahren auf andere (Weiterbildungs-)Formate besteht auch weiterhin Handlungsbedarf im Hinblick auf die Steigerung von Transparenz und Akzeptanz im Themenbereich „Anrechnung“ (Weichert 2015).

6 PLAR-Service der Universität Oldenburg

Obwohl sich die Anrechnungsverfahren hierzulande bislang überwiegend auf formell erworbene Qualifikationen beziehen, stehen inzwischen auch an einigen deutschen Hochschulen unterschiedliche Ansätze und verschiedene praktizierte Verfahren zur Erfassung und Anrechnung außerhalb des formalen Bildungswesens erworbener Lernleistungen zur Verfügung.

Im Januar 2017 startete die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg einen zentralen Anrechnungsservice für sämtliche grundständige Bachelor- und konsekutiven Master-Studiengänge, den sogenannten *PLAR-Service.* Dieser orientiert sich am international verbreiteten Ansatz des „Prior Learning Assessment and Recognition (PLAR)“ (Spencer 2005). Die Einrichtung des Angebots wird durch das vom Europäischen Sozialfonds sowie vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) geförderte Projekt *„PLARnet“* unterstützt. Studierende haben durch den PLAR-Service die Möglichkeit, sich informell und non-formal erworbene Kompetenzen auf Grundlage eines Portfolios anrechnen zu lassen. Das Portfolio verwendet u. a. authentische Dokumente (sogenannte „Artefakte“) zum Nachweis informell erworbener Kompetenzen. Im ersten Jahr des Bestehens konnten rund 50 Anrechnungsvorgänge erfolgreich abgeschlossen werden.

PLAR kann als eine spezifische Form der individuellen Anrechnung verstanden werden (Müskens 2006). Der PLAR-Ansatz unterscheidet sich u. a. aufgrund seiner Fokussierung auf individuelle Kompetenzen von anderen Formen der Anrechnung. So versteht Conrad (2006) PLAR als einen Teilbereich des umfassenderen Begriffs RPL (Recognition of Prior Learning):

> Prior learning assessment and recognition is itself an arm of the larger umbrella term, recognizing prior learning (RPL). Under the aegis of the latter is contained, in addition to PLAR, the related (but different) processes of credit transfer (Conrad 2006, S. 2).

In einer späteren Veröffentlichung differenziert Conrad (2008, S. 91) ihre Taxonomie der Anrechnung weiter aus und beschreibt RPL als Oberbegriff für PLAR, Credit Transfer und Qualification Recognition. Hier wird deutlich, dass PLAR als ein kompetenzbasierter Ansatz verstanden wird, der insbesondere auch informelles Ler-

nen einschließt, während in Abgrenzung dazu QR (Qualification Recognition) eine auf Abschlüsse (Qualifikationen) basierte Anrechnung meint. CT (Credit Transfer) entspricht dem deutschen Begriff der „Anerkennung" hochschulischer Vorleistungen, d. h. bereits erworbener Credit-Punkte.

Die Unterscheidung von PLAR und QR (als zwei mögliche Formen der Anrechnung beruflicher Kompetenzen) wird deutlicher, wenn man betrachtet, welche Formen der Nachweise jeweils Verwendung finden. So basiert QR als qualifikationsorientierte Anrechnungsform meist auf den Curricula (Rahmenstoffpläne, Lernziele etc.) der anzurechnenden beruflichen Qualifikationen. Auch wenn die Anrechnungsentscheidung individuell (für eine oder einen Studierenden) getroffen wird, ist das Ergebnis dieser Entscheidung somit prinzipiell pauschalisierbar: Für eine andere Person, die die gleiche Qualifikation erfolgreich abgeschlossen hat, kommt das Verfahren zu exakt demselben Anrechnungsergebnis.

PLAR hingegen kommt selbst bei Studierenden, die die gleichen Aus- oder Weiterbildungen besucht haben, häufig zu unterschiedlichen Anrechnungsentscheidungen. Hier bilden weniger die Lernergebnisse, die von allen Lernenden erreicht werden, die Grundlage der Anrechnung, sondern vielmehr individuelle Lernergebnisse, die z. B. in Projektarbeiten, Referaten oder einer Anwendung des Gelernten in der Berufspraxis zum Ausdruck kommen.

Anders als bei QR liegen PLAR daher individuelle Fähigkeitsnachweise zugrunde, die üblicherweise in einem Portfolio gesammelt werden. Der Begriff PLAR ist so eng mit Portfolios verbunden, dass PLAR zuweilen mit portfoliobasierter Anrechnung gleichgesetzt wird. So beklagt Conrad (2008): „There is also a tendency in Canada for PLAR to be understood synonymously with the use of portfolios as an assessment methology" (ebd., S. 91).

Tatsächlich basiert auch das an der Universität Oldenburg verwendete PLAR-Verfahren ausschließlich auf Portfolios. Innerhalb des Portfolios kann jedoch eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenznachweise Verwendung finden, wie Conrad (2013) verdeutlicht:

> The many parts of the portfolio may include a learning narrative, a resume, a statement of educational or career goals, program information, and some type of written demonstration of learning, usually written in response to stated criteria which often take the form of learning outcome at program or course level (ebd., S. 44).

Die Vielfalt möglicher Nachweise erlaubt es, dass PLAR sich auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen beziehen kann, die in formellen, non-formalen und/oder informellen Lernkontexten erworben wurden. Kennepohl (2016) beschreibt dies als ein zentrales Merkmal von PLAR: „The underlying philosophy of PLAR is that it should not matter where or how learning has occurred, but that it has occurred" (ebd., S. 155).

Eine Besonderheit des PLAR-Ansatzes bilden die in den Portfolios gesammelten Nachweise. Neben formellen Zeugnissen und Zertifikaten kann es sich hierbei auch um authentische Nachweise handeln. Dies sind beliebige Dokumente (oder multimediale Materialien), die aus dem Lern- oder Arbeitsprozess des bzw. der Lernenden

stammen und die geeignet sind, die anzurechnenden Kenntnisse, Fähigkeiten bzw. Kompetenzen nachzuweisen.

Die Zusammenstellung bzw. Generierung solcher Kompetenznachweise bildet dabei eine nicht unerhebliche Anforderung an die Studierenden. Anders als QR und CT verlangt PLAR von den Lernenden demzufolge eine aktive Mitwirkung am Anrechnungsprozess.

An der Universität Oldenburg wurde daher im Januar 2017 mit dem PLAR-Service eine Stelle eingerichtet, die Studierende aller Fakultäten bei der Erstellung systematischer Anrechnungsportfolios unterstützt. Dabei steht eine Anleitung zur Reflexion der eigenen außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen im Vordergrund. In mehreren Beratungsgesprächen wird die Bildungs- und Arbeitsbiografie der Lernenden aufgearbeitet und mit den anzurechnenden Studienmodulen in Verbindung gesetzt.

Der PLAR-Service arbeitet in enger Kooperation mit dem akademischen Prüfungsamt und dem Centrum für lebenslanges Lernen. Durch die hochschulweite Vernetzung des PLAR-Services konnte ein einheitlicher Bearbeitungsprozess für sämtliche Anrechnungsanträge etabliert werden (Abb. 1). Die Entscheidung über



Abb. 1 Ablauf des Anrechnungsprozesses an der Universität Oldenburg

die Anrechnung wird von Fachvertreterinnen und Fachvertretern in den jeweiligen Fakultäten getroffen.

7 Erfahrungen mit dem PLAR-Service

Der PLAR-Service wurde von den Studierenden der Universität sehr positiv aufgenommen. Alle bearbeiteten Portfolios bezogen sich (zumindest teilweise) auch auf informelles Lernen. In aller Regel wurden in beruflichen Tätigkeiten erworbene Kompetenzen nachgewiesen, die hinsichtlich ihres Niveaus den Lernergebnissen der entsprechenden Studienmodule entsprachen.

Von zentraler Bedeutung für die Anrechnung informellen Lernens auf Studienmodule erwies sich die Verwendung authentischer Nachweise. Häufig lassen sich die Lernergebnisse informellen Lernens nicht durch formelle Zertifikate oder Zeugnisse nachweisen, so dass ein Nachweis über Dokumente aus dem Lern- oder Arbeitsprozess erforderlich wird.

Schwierigkeiten bereitete vielen Lernenden die Zuordnung ihrer eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu den Lernergebnissen der Studienmodule, auf die angerechnet werden sollte. Auch die für die Lernenden ungewohnte Form eines Nachweises von Fähigkeiten über authentische Nachweise erforderte eine intensive Beratung durch die Mitarbeiterin des PLAR-Services. Das Gelingen des PLAR-Ansatzes ist eng mit der (pädagogischen) Kompetenz der Beraterinnen und Berater verbunden. Ein entsprechend geschultes Personal bildet daher eine Grundvoraussetzung für den Erfolg portfoliobasierter Anrechnungsverfahren.

8 Fazit

Die Möglichkeiten der Anrechnung non-formal oder informell erworbener Kompetenzen werden auch zukünftig eine bedeutsame Rolle im Hochschulbereich einnehmen. Durch die Validierung von Kompetenzen, die im beruflichen Kontext oder auch außerhalb formaler Bildungswege erworben wurden, können auch Personen ohne den erforderlichen Schulabschluss einen Zugang zum Studium erhalten. Zudem können den Studierenden bestimmte Studieninhalte durch den Nachweis äquivalenter Lernleistungen und -erfahrungen erlassen werden, wodurch eine zeitliche Verkürzung des Studiums sowie eine Verringerung der Arbeitsbelastung innerhalb der Studienzeit ermöglicht werden kann (Käpplinger 2003; DAbeKom 2016).

Trotz der dargestellten Problematiken und Unklarheiten hinsichtlich einheitlicher Konzepte und Verfahrenswege für die praktische Ausgestaltung der Identifizierung, Bewertung und Anrechnung informellen Lernens wird die Berücksichtigung, Einbeziehung und Anrechnung formal, non-formal und informell erworbener Lernerfahrungen und Qualifikationen insbesondere vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens und im Kontext der geforderten Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungswegen in Deutschland weiterhin an Aufmerksamkeit gewinnen (Reimer 2006; AK DQR 2011; DAbeKom 2016).

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

AK DQR (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

ANKOM (2016). Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Weiterbildung. http://ankom.his.de/bmbf. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

ANKOM. (2010). Anrechnungsleitlinie – Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. *Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“*. Hannover/Berlin: VDI/VDE. http://ankom.his.de/know_how/anrechnung/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

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

Björnavåld, J. (1997). *Ermittlung und Validierung von früher bzw. nicht formell erworbenen Kenntnissen*. Thessaloniki: CEDEFOP.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. http://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/bund-laender-wettbewerb-aufstieg-durch-bildung-offene-hochschulen. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). Validierung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. Bericht zur Umsetzung der Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. https://www.validierungsverfahren.de/index.php?eID=tx_securedownloads&u=0&g=0&t=1534945271&hash=cd93973ec56963442283930a388777732d3d0636&file=/fileadmin/user_upload/valikom/download/BMBF-Bericht_Validierung_non-formalen_und_infromellen_Lernens_in_Deutschland.pdf. Zugegriffen: 21. Aug. 2018.

Campus France (2016). *Anerkennung beruflicher Tätigkeiten und ausländischer Diplome. Webseite von Campus France Deutschland. campusfrance.org – Die nationale Agentur für die Förderung des französischen Hochschulwesens im Ausland, die Betreuung von Studierenden und die internationale Mobilität*. www.allemagne.campusfrance.org/node/77466. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

Colardyn, D. (1994). Certification of Adult Education. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Hrsg.), *International Encyclopaedia of Education* (S. 662–665). Oxford: Imprint.

Conrad, D. (2006). E-portfolios as new learning spaces? Portfolios, paradigms, and pedagogy. Paper presented at EDEN-conference, Vienna. http://priorlearning.athabascau.ca/documents/e-portfolios-EDEN-feb-1.doc. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

Conrad, D. (2008). Revisiting the recognition of prior learning (RPL): a reflective inquiry into RPL practice in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education*, *34*(2), 89–110.

Conrad, D. (2013). Assessment challenges in open learning: way-finding, fork in the road, or end of the line. *Open Praxis*, *5*(1), 41–47.

DAbeKom (2016). Anrechnungsverfahren. Webseite der Datenbank zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen (DAbeKom). www.dabekom.de/dabekom.html?seite=11. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

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

Gnahs, D. (2003). Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. *Report – Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, *26*(4), 88–96.

Greco, L. (2002). L’expérience de la France ouvre une nouvelle perspective. *Luxemburger Wort*, *27*. April 2002.

Hanak, H., & Sturm, N. (2015). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W. B., & Müskens, W. (2014). *Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen – Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.

Hanft, A,. & Müskens, W. (2003). Prüfungs- und Dokumentationsmethoden als Instrumente der kompetenzorientierten Erfolgskontrolle internetgestützten Lernens: Ergebnisse des Projekts „Lernerfolgskontrolle und Zertifizierung des Lernens im Netz und mit Multimedia unter dem Aspekt der Lernkulturveränderung und Kompetenzentwicklung“. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V., *QUEM-Report, 80*, 177–254.

Hannken-Illjes, K., & Lischka, I. (2004). Ansätze zur Systematisierung von Lernleistungen im Rahmen eines Credit-Systems und Lebenslangen Lernens, unter Berücksichtigung der europäischen Perspektive. In I. Stamm-Riemer (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen. Zur Verknüpfung akademischer und beruflicher Bildung* (S. 173–264). Berlin: BWV.

Käpplinger, B. (2003). Anerkennung von Kompetenzen: Definitionen, Kontexte und Praxiserfahrungen in Europa. www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/kaepplinger02_01.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

Kennepohl, D. K. (2016). Incorporating learning outcomes in transfer credit: the way forward for campus Alberta? *Canadian Journal of Higher Education*, *46*(2), 148–164.

KMK – Kultusministerkonferenz (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/anrechnung.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

KMK – Kultusministerkonferenz (2008). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

KMK – Kultusministerkonferenz (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf. Zugegriffen: 28. Apr. 2016.

Müskens, W. (2006). Pauschale und individuelle Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – das Oldenburger Modell. *Hochschule & Weiterbildung*, 1, 23–30.

Müskens, W. (2007). Accreditation of Prior and Experiential Learning im Hochschulbereich. In A. Hanft (Hrsg.), *Modellversuch wissenschaftliche Weiterbildung – Entwicklung von Modellen für Planung, Implementierung, Management und Evaluation von weiterbildenden Studiengängen in vernetzten Strukturen (MaweSt) – Abschlussbericht* (S. 34–55). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.

Perker, H., & Ward, C. (1994). *Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience. Comparative report of practice in France and the United Kingdom*. Berlin: European Centre for the Development of Vocational Training.

Räbinger, J., Pehlke-Milde, J., & Machocki, S. (2008). Anrechnung beruflicher Aus- und Weiterbildung auf ein Studium – eine Chance für die Gesundheitsfachberufe. In S. Matzick (Hrsg.), *Qualifizierung in den Gesundheitsberufen: Herausforderungen und Perspektiven für die wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 229–237). Weinheim: Juventa.

Rat der Europäischen Union (2012). Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union (2012/C 398/01). http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:32012H1222(01). Zugegriffen: 17. Mai 2018.

Reimer, M. (2006). Das ProfilPASS-System zur Ermittlung und Dokumentation informell erworbener Kompetenzen. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, *22*(1/2), 21–27.

Schreiber, D. (2009). Vorwort. In: M. Linten & S. Prüstel (2009): *Auswahlbibliografie „Zertifizierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen“*. (S. 3–4). https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-zertifizierung.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

Spencer, B. (2005). Defining prior learning assessment and recognition. In L. M. English (Hrsg.), *Encyclopaedia of adult education* (S. 508–512). London: Palgrave Macmillan.

Stamm-Riemer, I., Loroff, C., Minks, K.-H., & Freitag, W. (Hrsg.). (2008). Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen – Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-200813.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

Sturm, N., & Hanak, H. (2018). Identifizierung der Kernprozesse in Anrechnungsverfahren: eine Voraussetzung für die nachhaltige Implementierung in Hochschulstrukturen. In T. C. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession – Felder erwachsenenpädagogischer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Triby, E. (2009). Accreditation of prior experiential learning and the development of higher education. *European Journal of Vocational Training*, *46*(1), 114–128.

Weichert, D. (2015). *Handreichung Anrechnung, Teil 2 – Ein Einblick in die Praxis. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin: BMBF.

Werquin, P. (2015). Anerkennung informell erworbener beruflicher Kompetenzen. www.giz.de/fachexpertise/html/12702.html. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

Zürcher, R. (2007). Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen – Theoretische, didaktische und politische Aspekte. https://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr2_2007_informelles_lernen.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

ZfW (2018) 41:125–140
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0118-4

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Von der Validierung zur Übersetzung. Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung in (erwachsenen)pädagogischen Kontexten

Nico Sturm

Eingegangen: 7. Juni 2018 / Angenommen: 9. Oktober 2018 / Online publiziert: 19. Oktober 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung In den vergangenen 15 Jahren sind in (erwachsenen-)pädagogischen Kontexten vielfältige Verfahren entwickelt worden, um formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu validieren und somit im Sinne des Lebenslangen Lernens nutzbar machen zu können. Trotz der Entwicklung, Erprobung und Evaluation entsprechender Verfahren sowie prozessbegleitender Forschungsarbeiten und prozeduraler Klärungsprozesse, ist eine flächendeckende Implementierung nicht zu beobachten. Aus diesen Erkenntnissen kann die Annahme abgeleitet werden, dass sich der geringe Umsetzungsgrad entsprechender Verfahren durch Passungsprobleme zwischen der formalen Anerkennung und der institutionellen Anerkennung begründen lässt. Somit bestünde die zentrale Problematik nicht primär in der Validierung von Kompetenzen anhand praktikabler, valider und reliabler Verfahren, sondern in der Übersetzung der validierten Kompetenzen in die jeweiligen institutionellen Kontexte der anerkennenden Institutionen. Diese These wird am Beispiel des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung exemplarisch überprüft, um die Erkenntnisse abschließend zu generalisieren und für andere Institutionen der Erwachsenenbildung nutzbar zu machen.

Schlüsselwörter Anrechnung · Anerkennung · Non-formale Kompetenzen · Informelle Kompetenzen · Übersetzungsprobleme · Begriffserweiterung

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Dr. N. Sturm (✉)
Philipps-Universität Marburg, Marburg, Deutschland
E-Mail: nico.sturm@uni-marburg.de

From validation to translation. Matching problems between formal and institutional recognition in (adult) education contexts

Abstract Over the past 15 years, a variety of approaches have been developed in (adult) education contexts to validate formal, non-formal and informal competences and thus harness them for lifelong learning purposes. Despite the development, testing and evaluation of appropriate procedures as well as process-accompanying research and procedural clarification processes, a nationwide implementation can not be observed. It can be deduced from these findings that the low degree of implementation of corresponding procedures can be explained by matching problems between formal recognition and institutional recognition. Thus, the central problem would not be primarily the validation of competences using workable, valid and reliable procedures, but the translation of validated competences into the respective institutional contexts of the recognizing institutions. Using the example of the field of continuing education, this thesis will be examined as an example in order to generalize the findings and make them usable for other adult education institutions.

Keywords Recognition · Crediting · Non-formal competences · Informal competences · Translation issues · Term extension

1 Einleitung

In den vergangenen 15 Jahren gab es vielfältige Bemühungen non-formal und informell erworbene Kompetenzen zu ermitteln[1] und zu validieren[2], um sie somit im Sinne des lebenslangen Lernens für unterschiedliche (erwachsenen-)pädagogische Kontexte nutzbar machen zu können. Im Bereich der Berufsbildung gab es sowohl auf europäischer Ebene (vgl. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) 2009, 2016) als auch auf nationaler Ebene (Federal Institute for Vocational Education and Training 2016) bereits intensive Bemühungen, Rahmenbedingungen und Leitlinien für die Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen zu schaffen. Entsprechende Maßnahmen im Bereich der hochschulischen Bildung wurden auf europäischer Ebene mit dem *Memorandum über Lebenslanges Lernen* (Europäische Kommission 2000) proklamiert, welches die „gegenseitige Anerkennung“ zwischen den verschiedenen Lernbereichen (formal, non-formal, informell) betont (vgl. ebd., S. 12). Das Londoner Kommuniqué aus dem Jahr 2007 nimmt eine weitere Konkretisierung vor, indem es die Anerken-

[1] Die Ermittlung von non-formalem und informellem Lernen wird als ein Prozess verstanden, der die Lernergebnisse einer Einzelperson festhält und sie erkennbar macht. Sie führt nicht zur Ausstellung eines offiziellen Zeugnisses oder Diploms, kann aber die Grundlage für eine offizielle Anerkennung schaffen (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) S. 17).

[2] Die Validierung von Lernergebnissen meint die Bestätigung durch eine zuständige Behörde oder Stelle, dass Lernergebnisse (Kenntnisse, Fertigkeiten und/oder Kompetenzen), die eine Person in einem formalen, nicht formalen oder informellen Kontext erzielt hat, gemäß festgelegten Kriterien bewertet wurden und den Anforderungen eines Validierungsstandards entsprechen. Die Validierung führt üblicherweise zur Zertifizierung (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) S. 89).

nung von Vorkenntnissen einschließlich der Bereiche des nicht-formellen und informellen Lernens fordert (vgl. Londoner Kommuniqué 2007, S. 3). Auf nationaler Ebene beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2002 eine Anrechnung von außerhalb des Hochschulraumes erworbenen Kompetenzen grundsätzlich zu ermöglichen, insofern eine Gleichwertigkeit der anzurechnenden Vorleistungen mit den Studieninhalten festgestellt werden kann (vgl. KMK 2002). Weitere Beschlüsse zu Fragen der Gleichwertigkeit, (vgl. KMK 2008) sowie die ländergemeinsamen Strukturvorgaben (vgl. KMK 2010, 2011) bilden die Grundlage für die gesetzlichen Regelungen in den jeweiligen Landeshochschulgesetzen.

Diese bildungsbereichsübergreifenden Aktivitäten zur Schaffung von Rahmenbedingungen und Leitlinien wurden und werden durch umfangreiche Förderprogramme sowohl auf dem Feld der Berufsbildung (Abschlussbezogene Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen (ValiKom); Prototyping Transfer – Berufsanerkennung mit Qualifikationsanalysen) als auch auf dem Feld der hochschulischen Bildung (ANKOM-Initiative; Bund-Länder Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung“: offene Hochschulen) flankiert. Ein wesentliches Ergebnis dieser Förderprogramme sind vielfältige Verfahren zur Ermittlung und Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen.[3]

Diese vielfältigen Bemühungen haben jedoch nicht zu einer breiten Zunahme wechselseitiger Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung geführt. Für den Bereich der akademischen Bildung muss festgestellt werden, dass sich deutsche Hochschulen der Anrechnungsthematik nur zögerlich annähern und darüber hinaus im internationalen Vergleich zurückhängen (vgl. Voigt 2012, S. 171). Auch andere empirische Erhebungen (vgl. Faulstich et al. 2007; Hanak und Sturm 2015a) kommen zu dem Schluss, dass eine Implementierung von qualitätsgesicherten und transparenten Anrechnungsverfahren in der Breite der Hochschullandschaft bisher nicht hinreichend stattgefunden hat. So kommen Verfahren zur Erhöhung der wechselseitigen Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung nicht über einzelne (meist drittmittelfinanzierte) Modellprojekte (vgl. exemplarisch das AAEK-Verfahren der Frankfurt University of Applied Sciences[4]) hinaus.

Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird daher der Frage nachgegangen, ob sich der geringe Umsetzungsgrad, anstatt mit einem Mangel an praktikablen, validen und reliablen Verfahren, mit Passungsproblemen zwischen der formalen Anerkennung (durch die vorliegenden Verfahren) und der institutionellen Anerkennung (durch die jeweilige (erwachsenen-)pädagogische Institution) erklären lässt. Dazu erfolgt eine exemplarische Betrachtung anhand des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung.

Diese bietet sich insbesondere deshalb an, da – katalysiert durch umfassende Förderprogramme – im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung intensive Bemühungen unternommen wurden, außerhochschulisch erworbene Kompetenzen auf ihre Gleichwertigkeit zu akademisch vermittelten Kompetenzen zu überprüfen. In den letzten Jahren sind vielfältige pauschale, individuelle und kombinierte Verfah-

[3] Für einen breiten Überblick über Verfahren zur Kompetenzmessung siehe Erpenbeck et al. (2017).

[4] Für weiterführende Informationen siehe https://www.frankfurtuniversity.de/de/hochschule/fachbereich-4-soziale-arbeit-gesundheit/anrechnungsverfahren/.

ren zur Anerkennung und Anrechnung formal, non-formal und informell erworbener Kompetenzen (siehe hierzu exemplarisch Müskens et al. 2013; Luft et al. 2018) für hochschulische Studienprogramme entstanden. Zudem ermöglichte die Drittmittelförderung eine Vielzahl prozessbegleitender empirischer Studien (siehe hierzu exemplarisch Damm 2018; Freitag et al. 2015; Hanak und Sturm 2015a,b; Schäfer et al. 2015; Seger et al. 2017).

Durch Rückgriff auf sowie eine systematische (Re-)Analyse von ausgewählten Forschungsergebnissen sollen mögliche Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung identifiziert, generalisiert und so für weitere (erwachsenen-)pädagogische Kontexte nutzbar gemacht werden. Gleichzeitig werden diese Betrachtungen genutzt, um die Begriffsarchitektur des Feldes einer kritischen Reflexion zu unterziehen.

Vor diesem Hintergrund werden in einem ersten Schritt die für das Feld zentralen Begrifflichkeiten definiert (Abschn. 2). In einem zweiten Schritt erfolgt eine Analyse möglicher Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung am Beispiel des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung anhand einer Segmentierung in drei Ebenen (Abschn. 3). Aus einer kombinatorischen Zusammenschau der Analyseergebnisse erfolgt in einem dritten Schritt in Form einer Ergebnisdarstellung sowohl eine Rückbindung der Erkenntnisse auf die Frage der Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung als auch eine Bewertung möglicher Leerstellen in der Begriffsarchitektur des Feldes (Abschn. 4). In einem vierten und letzten Schritt werden die, am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung generierten, Ergebnisse generalisiert und hinsichtlich ihres Adaptierungspotentials auf die berufliche Bildung im Speziellen und andere (erwachsenen-)pädagogische Kontexte im Allgemeinen hin bewertet (Abschn. 5).

2 Begriffsdefinitionen

Um ein einheitliches Verständnis sicherzustellen, werden im Folgenden die für den vorliegenden Beitrag zentralen Begrifflichkeiten erläutert. Dies ist aus unterschiedlichen Perspektiven heraus notwendig. Während im Kontext der Berufsbildung die Begrifflichkeiten der Ermittlung (erkennbar machen von Lernergebnissen), der Validierung (Bestätigung durch die zuständige Behörde) und der Zertifizierung (Prozess zur Ausstellung eines Befähigungsnachweises)[5] verwendet werden, wird im hochschulischen Kontext mit den Begriffen der Anerkennung und der Anrechnung operiert. Da sich der vorliegende Beitrag der Fragestellung am Beispiel des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung annähert, wird an dieser Stelle eine genauere Bestimmung der Begrifflichkeiten vorgenommen. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund notwendig, da sich in den vergangenen Jahren zwei unterschiedliche Verständnisse zur Definition von *Anerkennung* und *Anrechnung* herausgebildet haben.

[5] Für ausführliche Begriffsdefinitionen siehe Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) (2009).

Tab. 1 Systematik der Definitionen von Anerkennung und Anrechnung. (Damm 2018, S. 21)

–	*Systemorientiert*	*Prozessorientiert*
Anerkennung	Leistungen aus dem Hochschulsystem (Akkreditierungsrat 2016)	Prüfung (außer-)hochschulischer Vorleistungen auf Gleichwertigkeit zu Studienleistungen (Hanak und Sturm 2015b)
Anrechnung	Außerhochschulische Vorleistungen (Akkreditierungsrat 2014)	Vorgang des Ersetzens von Studien- durch Vorleistungen (Hanak und Sturm 2015b)

Das systemorientierte Verständnis operiert bei innerhalb des Hochschulsystems erworbenen Kompetenzen mit dem Begriff Anerkennung und bei außerhalb des Hochschulsystems erworbenen Kompetenzen mit dem Begriff Anrechnung. Bei beiden Begrifflichkeiten ist nach diesem Verständnis sowohl der Prozess der Feststellung der Gleichwertigkeit, als auch der Ersetzung von Studieninhalten inkludiert.[6]

Das prozessorientierte Verständnis ordnet die beiden Begrifflichkeiten den übergeordneten Prozessschritten des Verfahrens zu. In einem ersten Schritt sind die bereits erworbenen Kompetenzen (unabhängig davon, ob sie im hochschulischen oder im außerhochschulischen Kontext erworben wurden) mit den Kompetenzen auf Gleichwertigkeit hin zu prüfen, die sie ersetzen sollen. Eine positive Überprüfung nach Inhalt und Niveau führt zu einer Anerkennung der Gleichwertigkeit. In einem zweiten Schritt können die zuvor als gleichwertig anerkannten Kompetenzen genutzt werden, um sie mit dem Ziel der Zulassung zu Studienprogrammen oder der Reduzierung des zu studierenden Workloads anzurechnen.[7] Eine entsprechende Differenzierung der Referenzsysteme, in denen die Kompetenzen erworben wurden, wird nach dem prozessorientierten Verständnis durch die Begriffe hochschulisch bzw. außerhochschulisch erworbene Kompetenzen vorgenommen. Tab. 1 visualisiert unterstützend die differierenden Systematisierungen der Begriffe Anerkennung und Anrechnung.

Der vorliegende Beitrag greift aus unterschiedlichen Gründen auf das prozessorientierte Verständnis zurück. Zum einen werden diese Begriffsdefinitionen im überwiegenden Teil der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik zugrunde gelegt (vgl. Birker und Damm 2015; Hanak und Sturm 2015a,b; Hanft et al. 2014; Luft et al. 2018; Maier 2018). Zum anderen ist dieses Begriffsverständnis besonders dienlich für eine differenzierte Auseinandersetzung mit der diesem Beitrag zugrunde liegenden Fragestellung der Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung in (erwachsenen-)pädagogischen Kontexten.

Daher wird „Anerkennung“ im Folgenden als Prüfung (außer-)hochschulisch erworbener Kompetenzen auf ihre Gleichwertigkeit zu den in einem Studienprogramm vermittelten Kompetenzen und „Anrechnung“ als Vorgang des Ersetzens einer oder

[6] Ein weiteres Ergebnis dieses Prozesses, neben der Ersetzung von Studieninhalten und der damit verbundenen Reduzierung des zu studierenden Workloads, kann auch die Zulassung zu Studienprogrammen oder (bei kostenpflichtigen Programmen) die Reduktion der Teilnehmendenentgelte sein. Für umfassende Darstellungen zu den Funktionen von Anrechnung siehe Hanak und Sturm (2015a, S. 23–25).

[7] Auch eine so genannte „doppelte Anrechnung“ ist möglich. Eine als gleichwertig anerkannte Kompetenz kann demnach sowohl für die Zulassung als auch zur Reduzierung des zu studierenden Workloads genutzt (angerechnet) werden.

mehrerer Studien- und Prüfungsleistungen durch (außer-)hochschulisch erworbene Kompetenzen, die zuvor als gleichwertig anerkannt wurden, verstanden.

3 Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung

Im Folgenden wird unter Rückgriff auf das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung untersucht, inwiefern Passungsprobleme zwischen der formalen und der institutionellen Anerkennung zu Übersetzungsproblemen der durch bereits vorliegende Verfahren validierten Kompetenzen in den hochschulischen Kontext führen. Dabei lassen sich die in der Anrechnungsliteratur verfügbaren empirischen Ergebnisse in Bezug auf Passungsprobleme drei relevanten Ebenen zuordnen.

Auf der operativen Ebene werden administrative Aspekte beleuchtet (wie etwa ungeklärte Prozesse und Verantwortlichkeiten), die einer Anerkennung entgegenstehen können. Auf der strategischen Ebene werden mögliche Konsequenzen der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen für die Bildungsorganisation (wie etwa eine strategische Öffnung oder Schließung gegenüber neuen Zielgruppen) betrachtet. Und auf der organisationskulturellen Ebene werden habituelle Aspekte (wie etwa Modi der Abwehr) gegen die institutionelle Anerkennung außerhalb der Bildungseinrichtung erworbener Kompetenzen fokussiert (Abschn. 4).

3.1 Operative Ebene

Um der Annahme nachzugehen, dass organisationale Implementierungshemmnisse von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen innerhalb der jeweiligen hochschulischen Prozesse verortet sind, haben Sturm und Hanak (2018) eine generelle Systematisierung von Anrechnungsprozessen entwickelt. Abb. 1 zeigt vier Kernprozesse von Anrechnungsverfahren.

Diese Bestimmung von Kernprozessen bietet eine Grundlage für vertiefende Betrachtungen auf der Prozessebene und eröffnet dadurch die Möglichkeit, Passungsprobleme zu identifizieren, die ihre Wirkung auf der operativen Ebene des einzelnen Prozessschrittes entfalten. Um mögliche Passungsprobleme zwischen der formalen und der institutionellen Anerkennung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zu identifizieren, wird im Folgenden exemplarisch ein Prozessschritt herausgegriffen. Ausgehend von der Systematisierung in vier Kernprozesse und geleitet von einer problemzentrierten Vorgehensweise hat Sturm (2018a) den ersten Prozessschritt mit dem Ziel untersucht, Optimierungspotentiale auf dem Feld der Anrechnungsberatung

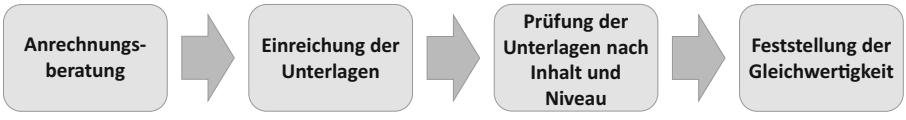


Abb. 1 Kernprozesse von Anrechnungsverfahren. (Sturm und Hanak 2018, S. 186)

zu identifizieren.[8] Diese Betrachtungen haben gezeigt, dass für die Anrechnungsberatung „bisher kaum formalisierte intraorganisationale Strukturen ausgebildet wurden“ (Sturm 2018a, S. 293). Beim Aufbau dieser Strukturen ist insbesondere darauf zu achten, den bisher schwach ausgeprägten und wenig transparenten Organisations- und Ablaufstrukturen entgegenzuwirken und die für die Anrechnungsberatung relevanten Wissensträgerinnen und -träger gezielt miteinander zu vernetzen, um dadurch die notwendigen Kommunikations- und Kooperationsprozesse zu initiieren (vgl. Sturm 2018a, S. 294). Darüber hinaus sind Informationen zum Ablauf von Anrechnungsverfahren für alle am Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteure zentral aufzubereiten, strukturiert weiterzugeben und dauerhaft abrufbar zu machen (vgl. ebd., S. 294). Zudem könnte eine klar definierte Kontaktperson oder Organisationseinheit sowohl die Kooperations- und Kommunikationsstrukturen organisieren als auch ein zentrales Wissensmanagement zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen betreuen (vgl. ebd.).

Voraussetzung dafür, dass diese Maßnahmen zu einer Reduzierung von Passungsproblemen zwischen der Feststellung der Gleichwertigkeit außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und dem Einsatz dieser im hochschulischen Kontext beitragen, ist allerdings, dass das entsprechende Personal ausreichend geschult ist, um über das Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren informieren zu können und über zeitliche Ressourcen verfügt, um dieser Aufgabe gerecht zu werden (vgl. Hanak und Sturm 2015a, S. 14).

Die exemplarische Betrachtung eines ausgewählten Prozessschrittes im Rahmen von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren zeigt, dass schwach ausgeprägte intraorganisationale Strukturen auf operativer Ebene zu Übersetzungsproblemen der validierten Kompetenzen in den hochschulischen Kontext führen. Eine intensive Untersuchung der weiteren Prozessschritte, sowie die Operationalisierung der sich daraus ergebenden Erkenntnisse in eine organisationale Handlungspraxis erscheinen als notwendige Voraussetzungen, sollen aufwendig entwickelte und durchgeführte Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ihre volle Wirkung entfalten und zu einer Intensivierung der Anrechnungspraxis an Hochschulen beitragen.

3.2 Strategische Ebene

Auch strategische organisationsbezogene Überlegungen wirken auf den institutionellen Umgang mit Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Damm (2018) identifiziert anhand qualitativ-empirischer Analysen vier unterschiedliche hochschulische Handlungsmuster.

Im Handlungsmuster *erforderliche Begrenzung* spielt Anrechnung eine untergeordnete Rolle. Das wesentliche Ziel besteht darin, die weiterbildenden Studienprogramme in ihrer aktuellen Form zu erhalten. Zu beobachten ist diese Strategie bei Studienprogrammen, in denen die Bewerbendenzahlen konstant oder höher als erfor-

[8] Hierzu wurden 18 Experteninterviews mit Beratenden auf unterschiedlichen Ebenen (Hochschul-, Fachbereichs- und Studienprogrammebene) an drei Hochschulen geführt. Für weiterführende Informationen siehe Sturm (2018a).

derlich sind (vgl. Damm 2018, S. 62). Um den Status quo möglichst zu konservieren, werden in Folge hochschulrechtlicher Forderungen zwar formal Anrechnungsmöglichkeiten geschaffen. Diese werden in der praktischen Umsetzung allerdings auf ein notwendiges Maß beschränkt und so organsiert, dass begründet werden kann, warum eine Anrechnung über die bisher gebotenen Bereiche hinaus nicht möglich ist (vgl. ebd., S. 59). Anrechnung kann in diesem Handlungsmuster als ein notwendiges Mittel zum Zweck betrachtet werden, um bestimmte Passungsprobleme, wie das Schließen der Bachelor-Master-Lücke,[9] handhabbar zu machen, ohne dass die bisherigen Grenzen der Angebote verschoben werden (vgl. ebd., S. 61).

Das Handlungsmuster der *selbstverständlichen Exklusivität* kann in weiterbildenden Studienprogrammen beobachtet werden, die primär dem Erwerb von Titeln dienen und weniger der Erweiterung von Kenntnissen. Der Wert der Abschlüsse hängt dabei wesentlich davon ab, wie exklusiv der Zugang zu dem Studienprogramm ist. Daher ist es für diese Programme wichtig, die Zulassungshürden entsprechend hoch anzulegen (vgl. ebd., S. 64). Im Gegensatz zum Handlungsmuster der erforderlichen Begrenzung wird nicht versucht die Bachelor-Master-Lücke auszugleichen, vielmehr dient diese als gewolltes Zulassungshindernis (vgl. ebd., S. 66). Die Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen mit dem Ziel der Verkürzung des zu studierenden Workloads hat in diesem Handlungsmuster die Funktion, die Attraktivität der Studienprogramme zu erhöhen (vgl. ebd., S. 67). Dabei werden nur Vorleistungen anerkannt, die aufwändig zu erwerben sind, wie beispielsweise umfangreiche und spezialisierte Berufserfahrung (vgl. ebd., S. 67).

Charakteristisch für Studienprogramme, die das Handlungsmuster der *gezielt genutzten Öffnung* repräsentieren, sind junge interdisziplinäre Angebote oder Akademisierungsmöglichkeiten im Anschluss an Berufsausbildungen (vgl. ebd., S. 68). Dabei wird die Möglichkeit der Zulassung für nicht-traditionelle Zielgruppen ohne klassische Hochschulzugangsberechtigung gezielt genutzt, um Teilnehmende für bisher wenig etablierte Angebote zu rekrutieren. Neben der dadurch erreichten Auslastung des Angebots kann die Finanzierung der, in der Regel befristeten, Mitarbeitendenstellen[10] gesichert werden. Zentrale Zielgruppe für die Anerkennung und Anrechnung mit dem Ziel der Zulassung zu diesen Studienprogrammen sind Bewerbende, „die in einer der Bezugsdisziplinen eines interdisziplinären Fachs oder einem zu akademisierenden Berufsfeld umfassende und einschlägige berufliche Erfahrungen gesammelt haben“ (ebd., S. 73). Eine Anrechnung mit dem Ziel der Ersetzung von Studieninhalten ist in diesem Handlungsmuster in der Regel nicht vorgesehen, da berufspraktische Erfahrungen didaktisch in die Studienprogramme eingebettet werden, wodurch ein zentrales Qualitätsmerkmal erzeugt wird (vgl. ebd., S. 74).

[9] Die Bachelor-Master-Lücke beschreibt die Anzahl der fehlenden ECTS-Punkte, die nach einem abgeschlossenem Bachelor-Studium notwendig ist, um ein (weiterbildendes) Masterstudium aufnehmen zu können, welches mit 300 ECTS-Punkten abschließt.

[10] Hierbei handelt es sich um Hochschulprofessionelle, welche die weiterbildenden Studienangebote betreuen. Die genaue Berufsbezeichnung variiert zwischen verschiedenen Programmen und Hochschulen. Oft genutzte Bezeichnungen sind Studiengangskoordinierende, Studiengangsmanagerinnen und -manager oder Geschäftsführerinnen und -führer. Für weiterführende Informationen siehe Rundnagel (2018).

Im Handlungsmuster der *zentral gewollten Öffnung* sind die Themen der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen zentral auf der Ebene der Hochschulleitungen angesiedelt. Zudem verfügen Hochschulen, die diesem Handlungsmuster zuzuordnen sind, meist über zentrale Organisationseinheiten zur Steuerung der wissenschaftlichen Weiterbildung (vgl. ebd., S. 74). Im Kontrast zu den anderen drei Handlungsmustern ist nicht die jeweilige Profession die Bezugsgröße für den Umgang mit der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen, sondern die gesamte Organisation mit ihren Bemühungen der Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung als dritte Säule neben Forschung und Lehre. Dabei wird davon ausgegangen, dass jedes weiterbildende Studienprogramm für neue Zielgruppen geöffnet werden kann, ohne das eigene Profil zu verlieren (vgl. ebd., S. 80). Diese strategische Öffnung hin zu einem Weiterbildungsmarkt stellt Hochschulen vor die Herausforderung, sich zwischen der Nutzung der Instrumente der Anrechnung mit dem Ziel der Gewinnung neuer Zielgruppen auf der einen Seite und den damit verbundenen Risiken der Kostenreduktion auf der anderen Seite bewegen zu müssen. Führt die Anrechnung von Kompetenzen dazu, dass die Durchführungskosten nicht mehr gedeckt werden können, „muss möglichst inhaltlich begründet werden, warum es für die einzelnen [Teilnehmenden] besser sei, das gesamte Programm zu studieren – was voraussetzt, dass angerechnete Module nicht bezahlt werden müssen“ (ebd., S. 78).

Die Gesamtschau der vier Handlungsmuster zeigt, dass der Einsatz von Instrumenten der Anerkennung und Anrechnung keineswegs ausschließlich von rechtlichen Rahmenbedingungen oder verfügbaren Verfahren bestimmt wird. Vielmehr spielen komplexe professions- oder hochschulstrategische Überlegungen eine wesentliche Rolle dabei, in welchem Umfang und mit welchem Ziel von den Möglichkeiten der Anrechnung Gebrauch gemacht wird.

3.3 Organisationskulturelle Ebene

Im Rahmen einer Praxisanalyse haben Hanak und Sturm (2015b) die mangelnde Akzeptanz gegenüber der Gleichwertigkeit von außerhochschulisch erworbenen zu hochschulisch vermittelten Kompetenzen als einen wesentlichen Grund[11] für eine geringe Anrechnungspraxis herausgestellt. Dabei wird von Seiten der Hochschulen insbesondere die Sorge artikuliert „in den Ruf zu geraten, es würde den Studierenden alles geschenkt“ (Hanak und Sturm 2015b, S. 78). Daran anknüpfend hat Sturm (2016) anhand vertiefender Betrachtungen herausgearbeitet, dass ein wesentlicher Faktor für die geringe Übersetzungsquote validierter Kompetenzen in den akademischen Kontext auf organisationskultureller Ebene in der ausstehenden Debatte über den Stellenwert von akademischer Bildung und ihrer Abgrenzung zu außerhochschulischer Bildung gesehen werden muss (vgl. Sturm 2016, S. 64). Die Unklarheit darüber, wodurch sich der Wert akademischer Bildung kennzeichnet, führt zu organisationskulturellen Widerständen und somit zu Modi habitueller Abwehr

[11] Die Autoren haben insgesamt sechs zentrale Aspekte identifiziert, deren Bearbeitung zu einer Erhöhung der Akzeptanz gegenüber der Anrechnungsthematik innerhalb von Hochschulen führt. Für umfassende Darstellungen siehe Hanak und Sturm (2015b).

gegenüber der Anerkennung der Gleichwertigkeit außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Erst wenn Klarheit darüber hergestellt wird, wo die Schnittmengen und, damit verbunden, auch die Abgrenzungen zwischen akademischer und außerhochschulischer (beispielsweise beruflicher) Bildung verlaufen, kann eine Sicherung des akademischen Niveaus im Rahmen von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren vorgenommen werden. Solange diese Klarheit nicht hergestellt ist, stellt das außerhochschulisch erworbene Wissen im akademischen Raum ein wesentliches Hemmnis bei der Implementierung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren dar (vgl. ebd., S. 65).

Zusammenfassend betrachtet bedarf es umfassender organisationskultureller Vorarbeiten und Klärungsprozesse auf verschiedenen Ebenen und unter Berücksichtigung der organisationalen Spezifika von Hochschulen,[12] um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass entwickelte und erprobte Anrechnungsverfahren im Rahmen der rechtlichen Leitplanken in den Hochschulen implementiert und nachhaltig verankert werden können (vgl. Sturm 2018b, S. 133).

4 Ergebnisdarstellung

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung wird in einem ersten Schritt eine kombinatorische Gesamtschau der drei untersuchten Ebenen vorgenommen, um daraus organisationsbedingte Passungsprobleme ableiten zu können. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse auf die Begriffsarchitektur des Feldes reflektiert um hier entsprechende Leerstellen zu beleuchten und ergänzende Vorschläge zu unterbreiten.

4.1 Zusammenschau der Passungsprobleme

In der Gesamtbetrachtung der drei aus der Anrechnungsliteratur abgeleiteten Ebenen, mit dem Fokus auf Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung als Erklärungsversuch für die geringe organisationale Verankerung in der deutschen Hochschullandschaft, wird deutlich, dass es nicht primär weiterer Ausdifferenzierungen von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen bedarf, um die Thematik breit und nachhaltig in den Hochschulstrukturen zu verankern. Vielmehr bedarf es organisationaler Vorarbeiten auf den drei dargestellten Ebenen.

So gilt es auf der operativen Ebene mit Blick auf die dargestellten Kernprozesse von Anrechnungsverfahren (Abb. 1) entsprechende Strukturen und Verfahrenspraktiken zu schaffen und zu institutionalisieren. Auf der strategischen Ebene ist zu klären, welche strategische Funktion die Anerkennungspraxis für die jeweilige Hochschule auf Organisations-, Fachbereichs- oder Programmebene einnehmen soll (zentral gewollte Öffnung, gezielt genutzte Öffnung, erforderliche Begrenzung oder selbstverständliche Exklusivität). Auf der organisationskulturellen Ebene bedarf es

[12] Organisationale Spezifika von Hochschulen finden sich beispielsweise auf der Ebene der Hochschulleitungen und der Professorinnen und Professoren. Für weitere Betrachtungen siehe Sturm (2018b, S.128–131).

kultureller Vorarbeiten in Bezug auf die Selbstvergewisserung des Wertes akademischer Bildung in Abgrenzung zu außerhalb des Hochschulkontextes erworbener Kompetenzen sowie einer Auseinandersetzung mit der Frage, welche Bedeutung außerhochschulisch erworbenem Wissen im akademischen Raum zugeschrieben wird. Dabei sollten die drei Ebenen nicht isoliert voneinander betrachtet werden. Vielmehr muss hierbei von gegenseitigen Abhängigkeiten und Einflussnahmen ausgegangen werden.

Demnach wird eine Hochschule, die eine Strategie der gezielt genutzten Öffnung verfolgt, auf der operativen Ebene stärkere Anstrengungen unternehmen, entsprechende Kommunikations- und Kooperationsstrukturen zu entwickeln als eine Hochschule, die strategisch eine erforderliche Begrenzung betreibt. Auch wird die Bereitschaft organisationskulturelle Klärungsprozesse zu initiieren bei Hochschulen stärker ausgeprägt sein, in denen die Hochschulleitung anhand einer zentral gewollten Öffnung die Anrechnungsthematik, im Idealfall katalysiert durch entsprechende Drittmittelprojekte, offensiv nutzt, um Weiterbildung als dritte Säule neben Forschung und Lehre in die Hochschulstrukturen zu implementieren. Um Passungsprobleme zwischen der formalen Anerkennung (anhand vorliegender Verfahren) und der institutionellen Anerkennung (durch die Hochschulen) zu identifizieren und entsprechende Maßnahmen mit dem Ziel einzuleiten, eine Übersetzung der bereits als gleichwertig anerkannten außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen in den akademischen Raum zu organisieren, bedarf es einer gleichzeitigen Betrachtung und Berücksichtigung aller drei Ebenen.

Abb. 2 bettet die Erkenntnisse aus der Analyse von Passungsproblemen zwischen formaler und institutioneller Anerkennung in die Logik eines übergeordneten Prozesses ein. Demnach erfolgt, unter Rückgriff auf bereits vorliegende Verfahren und Instrumente, in einem ersten Schritt die Anerkennung der Gleichwertigkeit der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. In einem zweiten Schritt gilt es nun die als gleichwertig anerkannten Kompetenzen in den institutionellen Kontext von Hochschulen zu übersetzen. In einem dritten Schritt können die als gleichwertig anerkannten und organisational übersetzten Kompetenzen, wiederum anhand vorliegender Instrumente und Verfahren, angerechnet werden, um so den Zugang zu

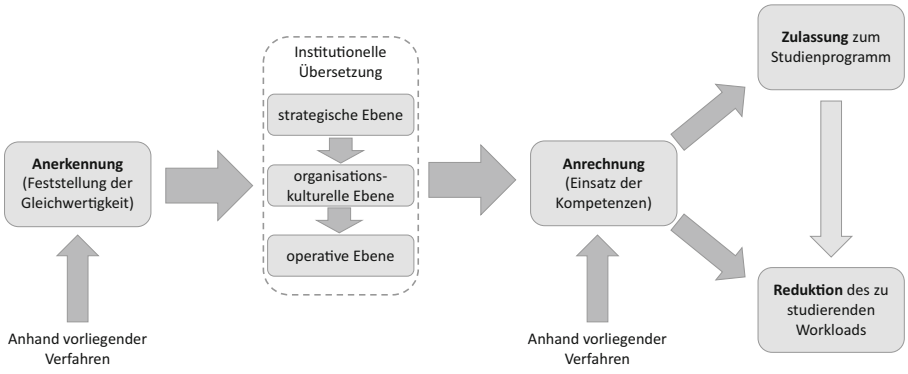


Abb. 2 Erweiterung der Darstellung von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren. (Eigene Darstellung)

Studienprogrammen zu ermöglichen oder den zu studierenden Workload zu reduzieren.

Die zentralen Erkenntnisse aus der gleichzeitigen Gesamtschau der drei untersuchten Ebenen bestehen zum einen darin, dass Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung bedeutsame Hemmnisse für die nachhaltige organisationale Verankerung von Anrechnungsverfahren darstellen. Zum anderen wird sichtbar, dass der Prozess der Übersetzung der formal anerkannten Kompetenzen in den institutionellen Kontext der Zielorganisation bisher kaum Beachtung gefunden hat, obwohl ihm eine zentrale Bedeutung für die nachhaltige organisationale Verankerung von Anrechnungsverfahren zukommt.

4.2 Leerstellen in der Begriffsarchitektur

Die Erkenntnis, dass der Prozess der organisationalen Übersetzung kaum tiefergehende Aufmerksamkeit erfahren hat, dokumentiert sich auch in Form einer Leerstelle in der Begriffsarchitektur des Feldes. Während den Prozessen der Feststellung der Gleichwertigkeit (Anerkennung) und der Nutzung der außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen zur Zulassung zu Studienprogrammen oder zur Reduzierung des zu studierenden Workloads (Anrechnung) klare Begrifflichkeiten zugeordnet sind,[13] ist der Prozess der Übersetzung von Kompetenzen in den institutionellen Kontext der Zielorganisation begrifflich bisher nicht gefasst und in keinen Verfahrensablauf eingebettet. Um die gleichwertige Bedeutung des Prozessschrittes der institutionellen Übersetzungsleistung – mit den Schritten der Anerkennung und Anrechnung – kenntlich zu machen, wird daher eine Erweiterung der bisherigen Begriffsarchitektur vorgeschlagen. Wie in Abb. 3 dargestellt, folgt auf die Anerkennung zunächst die Translation, bevor innerhalb der Zielorganisation eine Anrechnung erfolgen kann.

Durch diese Erweiterung der Begriffsarchitektur gewinnt das Feld der organisationalen Übersetzung, und damit der Reduzierung von Passungsproblemen zwischen formaler und institutioneller Anerkennung, wesentlich an Bedeutung. Erfährt dieser Aspekt ebenso viel Aufmerksamkeit wie der Entwicklung von Verfahren zur Anerkennung und Anrechnung in der vergangenen Dekade zuteil wurde, würde dies einen wesentlichen Beitrag zur organisationalen Befähigung zur Implementierung von Anrechnungsverfahren bedeuten. Ziel dabei wäre explizit nicht die konsequente Öffnung von Hochschulen für nicht-traditionell Studierende oder die Schaffung von möglichst umfangreichen Potentialen zur Reduzierung des zu studierenden Workloads. Vielmehr könnten Hochschulen Anrechnung entsprechend ihrer individuellen operativen, strategischen und organisationskulturellen Selbstverständnisse proaktiv gestalten.

[13] Hierbei wird das prozessorientierte Verständnis der Begriffe Anerkennung und Anrechnung zugrunde gelegt. Siehe hierfür Abschn. 2.

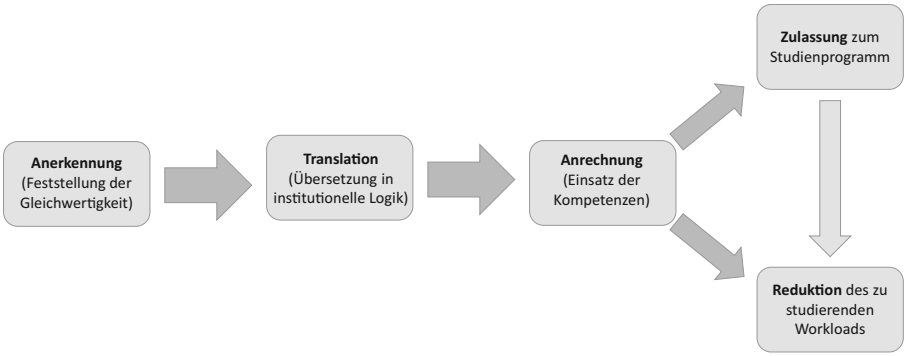


Abb. 3 Neuformatierung der Begriffsarchitektur von Anerkennungs- und Anrechnungsverfahren. (Eigene Darstellung)

5 Rückbindung auf andere (erwachsenen-)pädagogische Kontexte

Am Beispiel des Feldes der wissenschaftlichen Weiterbildung wurden Passungsprobleme zwischen der formalen Anerkennung (durch die vorliegenden Verfahren) und der institutionellen Anerkennung (durch die jeweilige Hochschule) auf drei Ebenen identifiziert. Gleichzeitig konnte eine Leerstelle in der Begriffsarchitektur des Feldes benannt werden, die eine zielgerichtete Bearbeitung von Translationsproblemen in den Kontext der anrechnenden Zielorganisation erschwert.

Aus diesen Betrachtungen lässt sich ableiten, dass der geringe Verbreitungsgrad der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen nicht durch einen Mangel an praktikablen, validen und reliablen Verfahren zur Validierung non-formaler und informeller Kompetenzen zu erklären ist. Vielmehr scheint die schwache organisatorische Translationsleistung von bereits validierten Kompetenzen in dem jeweiligen institutionellen Kontext der anerkennenden Zielorganisation das zentrale Hemmnis für eine flächendeckende Implementierung entsprechender Verfahren darzustellen. Diese Erkenntnis bietet interessante Potentiale für die Generalisierung und Adaptierung auf andere (erwachsenen-)pädagogische Kontexte. Exemplarisch soll dies am Beispiel der beruflichen Bildung skizziert werden. Im Unterschied zur hochschulischen Bildung mit ihrer Begriffsarchitektur (Anerkennung, Anrechnung) bietet die berufliche Bildung eine begriffliche Bestimmung für drei Phasen (Ermittlung, Validierung und Zertifizierung)[14] des Verfahrens an. Gemäß der Definition des europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung bleibt jedoch auch hier der Prozess der Translation (Übersetzung in die institutionelle Logik) eine begriffliche Leerstelle.[15] Abb. 4 setzt die Begriffsarchitektur der beruflichen und der hochschulischen Bildung in ein Verhältnis zueinander und zeigt,

[14] Im Zusammenhang von Validierung wird teilweise auch der Begriff Anerkennung verwendet (vgl. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) 2009, S. 85).

[15] Die ausführlichen Begriffsdefinitionen sind in den europäischen Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens dokumentiert (vgl. Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) 2009).

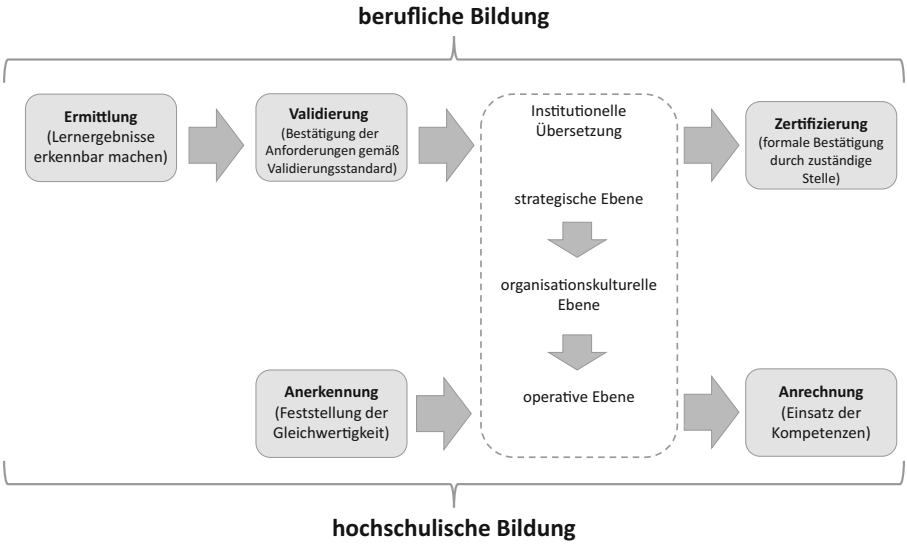


Abb. 4 Gegenüberstellung der Begriffsarchitekturen. (Eigene Darstellung)

dass sich die auf dem Feld der hochschulischen Bildung identifizierte Leerstelle in der Begriffsarchitektur auch auf dem Feld der beruflichen Bildung wiederfindet. Im Unterschied zur hochschulischen Bildung bietet die berufliche Bildung mit der Explikation der „Ermittlung" zwar einen weiteren Prozessschritt, in dem die Lernergebnisse einer Einzelperson festgehalten und erkennbar gemacht werden, der Prozess der Übersetzung in die eigene institutionelle Logik bleibt jedoch auch hier ausgeklammert.

Diese Erkenntnis kann zum Anlass genommen werden, um zu überprüfen, ob auch auf dem Feld der beruflichen Bildung eine Schwäche in der organisatorischen Translationsleistung von bereits validierten Kompetenzen in den eigenen institutionellen Kontext als hemmender Faktor für eine Anrechnung hochschulisch erworbener Kompetenzen identifiziert werden kann. Davon ausgehend könnten, durch Rückbindung auf die am Beispiel der wissenschaftlichen Weiterbildung identifizierten Ebenen, mögliche Passungsprobleme sichtbar gemacht werden. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass im Prozess der institutionellen Übersetzung verfahrenshinderliche Faktoren vermutet werden müssen, ist vertiefenden Betrachtungen auf organisationskultureller Ebene eine besondere Bedeutung beizumessen. Auf diese Weise wäre zu ermitteln, ob Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung in beiden Referenzsystemen einer wechselseitigen Durchlässigkeit entgegenstehen.

Aber auch in Bezug auf weitere (erwachsenen-)pädagogische Zusammenhänge kann überprüft werden, ob Passungsprobleme zwischen formaler und institutioneller Anerkennung vorliegen und welche Rahmenbedingungen bzw. Vorarbeiten auf den identifizierten Ebenen notwendig sind, um die organisationale Translationsfähigkeit zu erhöhen.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Akkreditierungsrat (2014). Anrechnung außerhochschulischer Kenntnisse und Fähigkeiten. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalt/KMK/Vorgaben/KMK_Anrechnung_ausserhochschulisch_II.pdf. Zugegriffen: 15.10.2018.

Akkreditierungsrat (2016). Anwendung der Lissabon-Konvention. http://archiv.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Lissabon_Konvention.pdf. Zugegriffen: 15.10.2018.

Birker, A., & Damm, C. (2015). Anrechnung außerhochschulischer Vorleistungen. Hochschulinterne Broschüre für Studiengangsentwickler_innen der Hochschule Magdeburg-Stendal und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. http://www.weiterbildungscampus.de/weiterbildungscampus_media/Dokumente/Anrechungsbrosch%C3%BCre+Weiterbildungscampus.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

Damm, C. (2018). *Anrechnung von außerhochschulischen Vorleistungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Ergebnisse einer zweiteiligen empirischen Studie*. Beiträge zur Weiterbildungsforschung, Bd. 1. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität, Fakultät für Humanwissenschaften, Institut I: Bildung, Beruf und Medien.

Erpenbeck, J., Rosenstiel, L., Grote, S., & Sauter, W. (2017). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl.). Stuttgart: Schäfer-Poeschel.

Europäische Kommission (2000). *Memorandum über Lebenslanges Lernen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

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

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2016). *Arbeitsprogramm 2016*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Faulstich, P., Graessner, G., & Bade-Becker, U. (2007). Länderstudie Deutschland. In A. Hanft & M. Knust (Hrsg.), *Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen* (S. 84–188). Oldenburg: Universität Oldenburg.

Federal Institute for Vocational Education and Training (2016). *Germany. VET in Europe—2016 country report*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Freitag, W., Buhr, R., Danzeglocke, E., Schröder, S., & Völk, D. (Hrsg.). (2015). *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann.

Hanak, H., & Sturm, N. (2015a). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Eine Handreichung für die wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Hanak, H., & Sturm, N. (2015b). *Außerhochschulisch erworbene Kompetenzen anrechnen. Praxisanalyse und Implementierungsempfehlungen*. Wiesbaden: Springer VS.

Hanft, A., Brinkmann, K., Gierke, W. B., & Müskens, W. (2014). Anrechnung außerhochschulischer Kompetenzen in Studiengängen. Studie: AnHoSt „Anrechnungspraxis in Hochschulstudiengängen“, Oldenburg. https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/anrechnungsprojekte/Anhost.pdf. Zugegriffen: 17. Mai 2018.

Kultusministerkonferenz (2002). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/anrechnung.pdf. Zugegriffen: 31. Aug. 2017.

Kultusministerkonferenz (2008). Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_09_18-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-2.pdf. Zugegriffen: 31. Aug. 2017.

Kultusministerkonferenz (2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom

04.02.2010. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf. Zugegriffen: 31. Aug. 2017.

Kultusministerkonferenz (2011). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen vom 04.02.2010. Auslegungshinweise. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Auslegungshinweise_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben.pdf. Zugegriffen: 31. Aug. 2017.

Londoner Kommuniqué (2007). Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum: Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. https://www.bmbf.de/files/Londoner_Kommunique_Bologna_d.pdf. Zugegriffen: 22. Aug. 2018.

Luft, L., Schuler, N., Braun-Buss, A., Ambach, H., Schmidt, M., & Kohlesch, A. (2018). Öffnung der Hochschule durch die Implementierung von Anrechnungsverfahren. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen* (S. 141–164). Wiesbaden: Springer VS.

Maier, M. O. (2018). Intraorganisatorische Entwicklung der Beratung und Unterstützung an Hochschulen unter Bedingungen von Durchlässigkeit. In N. Sturm & K. Spenner (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beiträge zur Verankerung in die Hochschulstrukturen* (S. 165–186). Wiesbaden: Springer VS.

Müskens, W., Wittig, W., Tutschner, R., & Eilers-Schoof, A. (2013). *Module Level Indicator. MLI user guide—assessment of the level of competence orientation*. Bremen: ITB.

Rundnagel, H. (2018). Studiengangkoordination in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gruppe der „neuen" Hochschulprofessionellen – zwischen Verwaltung und Wissenschaft? In T. C. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung* (S. 217–234). Wiesbaden: Springer VS.

Schäfer, M., Kriegel, M., & Hagemann, T. (Hrsg.). (2015). *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Seger, M. S., Waldeyer, C., & Leibinger, C. (2017). *Qualitätssicherung im Kontext der Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Hochschulen. Standards für zuverlässige, transparente und einheitliche Verfahren, Prozesse und Kriterien*. Aachen: Shaker.

Sturm, N. (2016). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen. Ein Organisationsentwicklungsprojekt für deutsche Hochschulen*. Dissertation, Philipps-Universität Marburg. Marburg/Lahn

Sturm (2018a). Anrechnungsberatung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Beratungswissen, Prozessstrukturen, Optimierungspotentiale. In W. Seitter, M. Friese & P. Robinson (Hrsg.), *Wissenschaftliche Weiterbildung zwischen Implementierung und Optimierung* (S. 283–297). Wiesbaden: Springer VS.

Sturm, N. (2018b). Intraorganisationale Vorarbeiten als Voraussetzung für eine Implementierung von Anrechnungsverfahren. In A. Schulte, M. Wadewitz, M. Gercke, M. Gomille & H. Schramm (Hrsg.), *Vom Projekt zum Produkt – wissenschaftliche Weiterbildung für beruflich Qualifizierte an Hochschulen* (S. 126–139). Detmold: Eusl.

Sturm, N., & Hanak, H. (2018). Identifizierung der Kernprozesse in Anrechnungsverfahren: eine Voraussetzung für die nachhaltige Implementierung in Hochschulstrukturen? In T. C. Feld & S. Lauber-Pohle (Hrsg.), *Organisation und Profession. Felder erwachsenenpädagogischer Forschung* (S. 181–194). Wiesbaden: Springer VS.

Voigt, H. (2012). Realisierungsbarrieren wissenschaftlicher Weiterbildung nach Bologna. Wissenschaftliche Weiterbildung der Hochschulreform der siebziger Jahre bis zum Bologna-Prozess. *Hessische Blätter für Volksbildung*. https://doi.org/10.3278/HBV1202W167.

ZfW (2018) 41:141–157
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0115-7

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Reflexive Kompetenzen – Bedeutung und Anerkennung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität

Anita Pachner

Eingegangen: 11. Juni 2018 / Angenommen: 6. September 2018 / Online publiziert: 27. September 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung Der Beitrag fokussiert auf sogenannte Reflexive Kompetenzen, ihre Bedeutung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität sowie ihre Einbettung in bestehende Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren. Reflexive Kompetenzen sind ein zentraler Bestandteil erwachsenenpädagogischer Professionalität. Ihre Anerkennung und Zertifizierung ist demgegenüber jedoch besonders herausfordernd, da nicht auf detaillierte Beschreibungen und Ausformulierungen dieser Kompetenz aufgebaut werden kann. Es soll daher der Frage nachgegangen werden, wie die Anerkennung und Formulierung Reflexiver Kompetenzen bisher erfolgt und künftig auf empirischer Grundlage weiterentwickelt werden kann. Dazu wird nachgezeichnet, wo Reflexive Kompetenzen bereits früh in der Diskussion um erwachsenenpädagogische Professionalität und Professionalisierung verortet sind. Anschließend werden zwei bedeutsame Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt und dabei besonders die Verortung Reflexiver Kompetenzen in den zugehörigen Kompetenzmodellen beleuchtet. Schließlich werden erste Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojekts präsentiert, welches die Rekonstruktion und Formulierung der Kompetenz zur (Selbst-)Reflexion zum Ziel hat. Anhand einer exemplifizierenden Einzelfalldarstellung wird ein vertiefender Einblick in die bestehende Praxis eines etablierten Verfahrens zur Anerkennung Reflexiver Kompetenzen gewährt. So können Chancen und Grenzen dieses Verfahrens für die Rekonstruktion Reflexiver Kompetenzen ausgelotet werden und Schlussfolgerungen für eine empirisch fundierte Weiterentwicklung gezogen werden.

Dr. A. Pachner (✉)
Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Eberhard Karls Universität Tübingen, 72070 Tübingen, Deutschland
E-Mail: anita.pachner@uni-tuebingen.de

Schlüsselwörter Reflexive Kompetenzen · Kompetenzvalidierung · Pädagogische Professionalität · Professionalisierung · Erwachsenenbildung

Reflexive competencies—importance and recognition in the context of adult educational professionalization and professionalism

Abstract The article focuses on reflexive competencies, their importance in the context of adult educational professionalization and professionalism, and their embedding in existing procedures for the validation of competencies. Reflexive competencies are a key component of adult educational professionalism. Their recognition and certification, however, is particularly challenging because it cannot be based on detailed descriptions of these competencies. Therefore, it will be examined how the recognition and formulation of reflexive competencies has been done so far and can be further developed on an empirical basis in the future. First, it will be shown that reflexive competencies are early situated in the discussion of adult educational professionalism and professionalization. Subsequently, two current procedures for the certification and recognition of competencies from German-speaking countries will be presented, highlighting in particular the embedding of reflexive competencies in the corresponding competency models. Finally, first results of an ongoing research project are presented. This project aims at the reconstruction and formulation of the (self-)reflection competence. On the basis of an exemplary case study, a deeper insight is given into the existing practice of an established procedure for the recognition and validation of reflexive competencies. Thus, the strengths and weaknesses of this procedure for the reconstruction of reflexive competencies can be explored and conclusions can be drawn on how to further develop it on an empirical basis.

Keywords Self-reflection competence · Validation of competencies · Pedagogic professionalism · Professionalization · Adult education

1 Die Anerkennung und Formulierung Reflexiver Kompetenzen – eine aktuelle Herausforderung

Die Formulierung und Anerkennung von Kernkompetenzen stellt in der Erziehungswissenschaft nach wie vor eine ungelöste Problemstellung dar. Dies gilt vor allem, wenn soziale oder personale Kompetenzen differenziert beschrieben werden sollen oder es um die Validierung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse und Kompetenzen geht. Sie zeichnen sich durch einen besonders hohen Grad an Komplexität und Subjektivität aus. Dementsprechend fordern Gruber und Wiesner (vgl. 2012, S. 14 f.) verstärkte Anstrengungen zu unternehmen, um dem Dreischritt aus Formulierung, Anerkennung und schließlich Vermittlung von Kernkompetenzen nachzukommen. Alle drei Aspekte haben wichtige Auswirkungen für die Professionalisierung und Professionalität pädagogischen Personals.

Im Professionalisierungsdiskurs der deutschsprachigen Erwachsenenbildung gewinnt die Anerkennung von auf non-formalen oder informellen Wegen erworbenen Kompetenzen an Bedeutung (vgl. z. B. das BMBF-Projekt GRETA am DIE). Dies

trägt zum einen Forderungen Rechnung, wie sie im Deutschen Qualifikationsrahmen (AK DQR 2011) festgehalten sind oder aus der EU-Empfehlung hervorgehen, der zufolge bis zum Jahr 2018 entsprechende nationale Validierungsstrategien entwickelt werden sollten (Cedefop 2015, S. 4). Zum anderen knüpft es an die bereits bewährte Praxis in den deutschsprachigen Nachbarländern an, wie sie z. B. bei der Weiterbildungsakademie Österreich (wba) oder der SVEB in der Schweiz ausgeübt wird.

Im vorliegenden Beitrag soll der Fokus auf Reflexiven Kompetenzen, ihrer Bedeutung im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität sowie ihrer Einbettung in bestehende Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren liegen. Reflexive Kompetenzen sind seit jeher ein wichtiger Bestandteil erwachsenenpädagogischer Professionalität und damit auch der Professionalisierung in diesem Bereich. Gerade bei der „Bewältigung komplexer, divergenter Situationen und Handlungsanforderungen“, wie sie heute kennzeichnend für berufliches Handeln sind, kommt ihnen zentrale Bedeutung zu (Pachner 2013, S. 5; Schön 1987, S. 35). Ihre Anerkennung und Zertifizierung ist demgegenüber jedoch besonders herausfordernd, da nicht auf detaillierten Beschreibungen und Ausformulierungen dieser Kompetenzen aufgebaut werden kann. Es soll daher der Frage nachgegangen werden, wie die Anerkennung und Formulierung Reflexiver Kompetenzen bisher erfolgt und künftig auf empirischer Grundlage weiterentwickelt werden kann.

Im Folgenden wird deshalb zunächst nachgezeichnet, wo Reflexive Kompetenzen bereits früh in der Diskussion um Professionalität und Professionalisierung vorkommen und mit welchen Ansätzen erwachsenenpädagogische Professionalität daraufhin untersucht werden kann. Anschließend werden zwei bedeutsame Zertifizierungs- und Anerkennungsverfahren aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt und dabei besonders die Verortung Reflexiver Kompetenzen in ihnen beleuchtet. Schließlich werden erste Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojekts vorgestellt, welches die Rekonstruktion und Formulierung der Kompetenz zur (Selbst-)Reflexion zum Ziel hat (vgl. z. B. Pachner 2014). Dies geschieht anhand einer exemplifizierenden Falldarstellung. Sie ermöglicht es, einen vertieften Einblick in die bestehende Praxis eines etablierten Verfahrens zur Anerkennung Reflexiver Kompetenzen zu gewinnen sowie Chancen und Grenzen dieses Verfahrens für die Rekonstruktion Reflexiver Kompetenzen auszuloten. Im Mittelpunkt stehen dabei Lehrende in der Erwachsenenbildung. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf Potenziale des vorgestellten Forschungsprojekts, auch die Formulierung und Vermittlung Reflexiver Kompetenzen weiterzuentwickeln und damit forschungsmethodisch wie praktisch einen wichtigen Beitrag zur Professionalität und Professionalisierung in diesem zentralen Bereich erwachsenenpädagogischer Kompetenz zu leisten.

2 Reflexive Kompetenzen im Kontext erwachsenenpädagogischer Professionalisierung und Professionalität – Theoretische Verortung

2.1 Begriffliche Einordnung

Der Begriff „Professionalität“ nimmt die Handlungsperspektive in den Blick. Gegenstand von Analysen ist dementsprechend die konkrete Handlungssituation. Dabei ist Professionalität immer nur als flüchtiger Zustand zu betrachten, der interaktiv immer wieder neu hergestellt werden muss und daher ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit seitens der professionellen Akteure verlangt (vgl. Nittel 2011, S. 48). Für die Erwachsenenbildung formulieren Gruber und Wiesner (2012, S. 14) folglich:

> Erwachsenenpädagogische Professionalität basiert – neben einer theoriebegründeten und handlungsorientierten Wissensbasis – auf Deutungen, Diagnosen und Interpretationen, sie ist nicht etwas Abgeschlossenes, sondern sie muss sich als Kompetenz immer wieder bewähren und neu entwickeln (vgl. Nittel 2000, S. 85). Somit setzt dies über wissenschaftliches Grundlagenwissen hinaus vor allem praktische Erfahrungen und ein hohes Maß an Reflexionsfähigkeit voraus.

Damit ist die große Bedeutung, die Reflexive Kompetenzen neben Wissen und Praxiserfahrungen für professionelles Handeln haben, angesprochen. Die Verwendung der Begrifflichkeit „Reflexive Kompetenzen“ fußt im Folgenden auf einem Verständnis von (Selbst-)Reflexion, das in Anlehnung an Greif (2008, S. 40) als „ergebnisorientierte Selbstreflexion“ bezeichnet werden kann.

Sie ist definiert als ein bewusster Prozess, „bei dem eine Person ihre Vorstellungen oder Handlungen durchdenkt und expliziert, die sich auf ihr reales und ideales Selbstkonzept beziehen. Ergebnisorientiert ist die Selbstreflexion, wenn die Person dabei Folgerungen für künftige Handlungen oder Selbstreflexionen entwickelt“ (Greif 2008, S. 40).

2.2 Das kompetenz- und das differenztheoretische Verständnis von Professionalität

Professionalität kann kompetenztheoretisch oder differenztheoretisch aufgefasst werden. Der kompetenztheoretische Ansatz interessiert sich für die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die seitens der beruflichen Rollenträger erforderlich sind, um eine bestimmte, berufliche Aufgabe zu erfüllen. Der differenztheoretische Ansatz nimmt dagegen die Kernprobleme, Dilemmata und Widersprüche im professionellen Handeln in den Blick. Schütze (1996), ein prominenter Vertreter einer am Symbolischen Interaktionismus orientierten Perspektive auf Professionalität, folgt diesem Definitionsansatz und der entsprechenden Fokussierung bei der Erforschung konkreten professionellen Handelns. Kritisch merkt Nittel (2011, S. 49 f.) dazu an, dass die identifizierten Kernprobleme nicht weiter systematisiert werden. Eine Unterscheidung nach verschiedenen Gattungen von Paradoxien in z. B. allgemeine versus bereichsbezogen wirksame bleibt ebenso aus wie Aussagen darüber fehlen,

ob diese Kernprobleme gerade die Voraussetzung für die Begründung von Professionalität darstellen oder ihr Zustandekommen vielmehr verhindern und wie mit ihnen umgegangen wird bzw. werden kann. Diesen Anspruch löst von Hippel (2011) ein, wenn sie die Differenzierung nach Antinomien, Widerspruchskonstellationen und Paradoxien von Helsper (2002) und die damit verbundene Begründungslogik für die Erwachsenenbildung und dabei insbesondere das Programmplanungshandeln erschließt. Gleichzeitig stellt sie fest: „Die Analyse von Widerspruchskonstellationen und Antinomien im mikrodidaktischen, lehrenden Aufgabenbereich stellt noch ein Desiderat dar“ (von Hippel 2011, S. 45). Dabei sind solche Widerspruchskonstellationen nicht nur negativ zu sehen, sondern bergen – bei gelingender, „reflexiver Handhabung“ – auch das Potenzial für „Dynamik und Produktivität“, indem sie „alternative Gestaltungsmöglichkeiten“ in den Blick bringen (von Hippel 2011, S. 46; vgl. auch Pachner 2013).

Wenn es im Folgenden um die Anerkennung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen bei Lehrenden in der Erwachsenenbildung geht, scheint es naheliegend, dass ein kompetenztheoretisches Verständnis von Professionalität eher zugrunde gelegt werden sollte als ein differenztheoretischer Blick auf den Gegenstand. Das ist mit Bezug auf (selbst-)reflexive Kompetenzen nicht unbedingt der Fall. Beim *kompetenztheoretischen* Verständnis von Professionalität wird professionelle Kompetenz als Disposition zur Erbringung einer beruflichen Leistung verstanden (vgl. Nittel 2000, S. 74; Erpenbeck und von Rosenstiel 2007). Professionalität – also der sichtbare Beweis dafür, dass ebenjene Leistung erbracht wurde – könnte dann als die zugehörige Performanz beschrieben werden. Kompetenzprofile oder -kataloge umschreiben verschiedene Elemente und Teilaspekte der beruflichen Kompetenz. Als wesentliche Bereiche erwachsenenpädagogischer Kompetenz wurden der Umgang mit der Klientel und den Teilnehmenden im direkten Kontakt, das Handeln in Organisationen, der Umgang mit sich selbst und das Vermitteln von Inhalten identifiziert. Als Kernkompetenzen, die sich an den grundlegenden Handlungsformen von in der Erwachsenenbildung Tätigen orientieren, werden dementsprechend Unterrichten, Beraten und Organisieren genannt (vgl. Nittel 2000, S. 76 ff.). Sofern diese Kompetenzen und Kompetenzbereiche alle angesprochen sind, kann ein Kompetenzkatalog als vollständig gelten. *Reflexive Kompetenzen* treten dabei bereits früh und in unterschiedlichen Wendungen in Erscheinung. So nennt Siebert (1990, S. 285) als eine Dimension professioneller Kompetenz:

> Eine reflexive Sensibilität, d. h. eine Vergewisserung und Begründung der eigenen Motive und Interessen, Stärken und Schwächen, der professionellen und institutionellen Möglichkeiten und Grenzen, der Auswirkungen des eigenen Handelns und Verhaltens auf Mitarbeiter-/innen, Adressaten und Teilnehmer/-innen, die Klärung der eigenen pädagogischen Identität.

Glagow u. a. (zit. nach Dewe 1990, S. 294) führen als eine generalisierbare Komponente pädagogischer Handlungskompetenz ebenfalls reflexive Kompetenz mit auf und zwar:

> die Fähigkeit zur sensiblen Selbstkontrolle und -beschränkung im Rahmen unterrichtlicher ... Entscheidungen sowie Lehr-/Lernmethodenwahl. Bei dieser *re-*

> *flexiven Kompetenz* geht es um Formen der Abwägung und Ausrichtung des Handelns hinsichtlich seiner längerfristigen pädagogischen und qualifikatorischen Folgen.

Kritisiert werden kann an kompetenztheoretischen Ansätzen, dass lediglich das „Potential von Professionalität" untersucht wird, nicht jedoch die Professionalität selbst, dass sie gleichsam „zur Seite des faktischen Berufshandelns hin blind sind" (Nittel 2000, S. 79). Dies bedeutet jedoch nicht, dass der kompetenztheoretische Ansatz gänzlich zu verwerfen wäre, denn, so räumt Nittel (2000, S. 80 ff.) ein, verkörpere er „wie kein anderer die pädagogische Denkungsart, welche durch die Spannung zwischen einer wirklichen und einer möglichen pädagogischen Praxis gekennzeichnet ist".

Von einem kompetenztheoretischen Ansatz ist das *differenztheoretische* Verständnis von Professionalität zu unterscheiden. Es stellt die Spannungsverhältnisse, die die pädagogische Berufsarbeit kennzeichnen, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Zentral ist hierbei die Schwierigkeit, zwischen Theorie und Praxis vermitteln zu sollen. Nittel (2000, S. 81 ff.) merkt an, dass dieses Dilemma nach drei Seiten hin aufgelöst werden kann: zur Handlungs-, zur Wissens- und zur Beziehungsebene. Auf jeder dieser drei Ebenen ergeben sich wiederum je spezifische Widersprüchlichkeiten. Auf der Handlungsebene sind die professionell Tätigen aufgerufen, zwischen Entscheidungsdruck in der konkreten Situation und einer hohen Begründungsleistung für das professionelle Tun zu balancieren. Auf der Wissensebene sind unterschiedliche, gleichzeitig wirksame Wissensbestände aus Professionswissen, Alltagswissen, wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen produktiv zu nutzen. Auf der Ebene der Beziehung zwischen professioneller Erwachsenenbildnerin bzw. professionellem Erwachsenenbildner und Klienten bzw. Teilnehmenden ist die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Nähe und Distanz, von funktional spezifischen und funktional diffusen Momenten auszuhalten. Professionalität kann unter diesen Bedingungen definiert werden „als eine gelungene Form der praktischen Bearbeitung dieser spannungsreichen Konstellationen ..., wobei unter ‚gelungen' nicht mehr und nicht weniger verstanden wird als die Vermeidung von Vereinseitigungen" (Nittel 2000, S. 84). Professionalität äußert sich schließlich

> auf der Ebene der professionellen Selbstdeutung ..., oder anders ausgedrückt: Der Erwachsenenbildner agiert nicht nur „gut", er weiß auch, dass er „gut" ist. Professionalität beinhaltet einen Reflexionsstil und Urteilsformen, die dem Akteur hohe Begründungsleistungen abverlangen und eine realistische Selbstbeobachtung ermöglichen (Nittel 2000, S. 84).

Insbesondere diese differenztheoretische Perspektive auf Professionalität ist für die Analyse Reflexiver Kompetenzen heuristisch wertvoll, wie sich im vierten Abschnitt bei der Vorstellung erster empirischer Befunde aus einer sich noch in Arbeit befindenden Studie zeigen wird. Gerade der professionelle Umgang mit widersprüchlichen Handlungsanforderungen fordert Reflexive Kompetenzen heraus und birgt damit auch Chancen für Weiterentwicklung und Veränderung (vgl. Pachner 2013; von Hippel 2011, S. 45 f.). Ergänzend dazu darf der Verweis nicht ausbleiben, dass bei der Analyse von non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen

Lehrender in der Erwachsenenbildung besonders Prozesse einer „individuellen Professionalisierung“ interessant sind.

Nittel und Seltrecht (2008, S. 124) definieren individuelle Professionalisierung als

> einen an das konkrete Individuum gebundenen Ausbildungs- und Reifeprozess, der nicht zwingend an eine wissenschaftliche Ausbildung gebunden sein muss, aber dennoch zu einem Statuserwerb und zu einer pädagogisch-professionellen Praxis sowie zu einem diesbezüglichen Selbstbild führt.

3 Reflexive Kompetenzen und ihre Anerkennung in bestehenden Zertifizierungsverfahren – Praxisbezogene Verortung an zwei Beispielen

3.1 Die Zertifizierungs- und Kompetenzanerkennungsstelle Weiterbildungsakademie Österreich (wba)

3.1.1 Entstehung und Ablauf des Zertifizierungsverfahrens

Die Weiterbildungsakademie Österreich (wba) hat am 01. Februar 2007 als Zertifizierungs- und Kompetenzanerkennungsstelle ihre Arbeit aufgenommen. Sie geht zurück auf ein gemeinsames ESF-Projekt (2004–2006) der zehn größten Erwachsenenbildungsverbände Österreichs, der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ) und dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb). Koordiniert wurde das Projekt vom Verband Österreichischer Volkshochschulen. Getragen wird die wba vom Kooperativen System der österreichischen Erwachsenenbildung am bifeb. Es ist verantwortlich für die pädagogischen und strategischen Angelegenheiten der wba. Sein Ziel ist die Professionalisierung und Qualitätsentwicklung der österreichischen Erwachsenenbildung (www.wba.or.at). Seit Gründung der wba wurden insgesamt 1857 Standortbestimmungen abgeschlossen und 1142 wba-Zertifikate sowie 235 wba-Diplome erreicht (https://wba.or.at/de/ueber-uns/daten-und-fakten.php).

Aufbauend auf einer „Standortbestimmung“ kann die Kompetenzzertifizierung mit zwei aufeinander aufbauenden, landesweit gültigen Zertifikaten abgeschlossen werden, dem wba-Zertifikat und dem wba-Diplom, für welches zudem einer der vier Schwerpunkte Lehren/Gruppenleitung/Training, Bildungsmanagement, Beratung oder Bibliothekswesen zu wählen ist. Für die Standortbestimmung sind alle formal, non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen in ein Online-Portfolio einzutragen und mit entsprechenden Nachweisen unterschiedlichster Art zu belegen. Die Standortbestimmung orientiert sich an einem eigens entwickelten Kompetenzmodell, dem „Qualifikationsprofil“. Für alle erwerbbaren Zertifikate liegt ein eigenes Qualifikationsprofil vor. Gemeinsam mit einer wba-Beraterin wird nach Rückmeldung der Ergebnisse der Standortbestimmung aus dem Akkreditierungsrat ein Bildungsplan entwickelt. Sind offene Kompetenzen nachzuholen, geschieht dies über von der wba akkreditierte Bildungsangebote. Nach erfolgreichem Ab-

schluss eines mehrtägigen Assessmentcenters, der „Zertifizierungswerkstatt“, kann der Abschluss „Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“ erworben werden. Mit dem Abschluss „Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in“ kann der Expertenstatus in einem oder mehreren der vier genannten Schwerpunkte vorgewiesen werden. Zusätzlich ist eine Diplomarbeit vorzulegen, die auch dem Nachweis Reflexiver Kompetenz dient. Der Zertifizierungsprozess schließt mit einem Prüfungskolloquium ab. Das wba-Diplom öffnet den Weg zu universitären Weiterbildungslehrgängen (https://wba.or.at/de/leistungen).

3.1.2 Reflexive Kompetenzen in den Kompetenzprofilen der wba

Die den Zertifizierungsverfahren zugrunde liegenden Kompetenzen sind in sogenannten Qualifikationsprofilen zusammengefasst. Sie basieren auf den Anforderungen, denen sich professionelle Praktiker und Praktikerinnen der Erwachsenenbildung in ihrem Berufsalltag gegenübersehen. Die Qualifikationsprofile umfassen dabei „einerseits generelle, sehr breit gefächerte Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen, andererseits spezialisierte, tief greifende“ (wba-Zertifikat 2018, S. 4). Aufgebaut sind die wba-Qualifikationsprofile dergestalt, dass sie die geforderten Kompetenzbereiche samt Teilkompetenzen beschreiben. Jedem Kompetenzbereich sind Pflicht- und Wahlteile zugeordnet und mit hierfür zu vergebenden ECTS (wba) gewichtet. Zudem werden Formen möglicher Nachweise für die geforderten Kompetenzen benannt.

Für das *wba-Zertifikat* sind 60 ECTS (wba) nachzuweisen, die sich auf sieben Kompetenzbereiche zuzüglich Standortbestimmung, Allgemeine Wahlmodule, Zertifizierungswerkstatt und Verpflichtende Praxis verteilen (wba-Zertifikat 2018, S. 2 ff.). Die Fähigkeit zu reflektiertem Handeln kommt als Querschnittskompetenz in verschiedenen Kompetenzbereichen des wba-Zertifikats vor. Zentralen Stellenwert nimmt sie im Kompetenzbereich 8 „Personale Kompetenz“ ein (wba-Zertifikat 2018, S. 24 f.). Das ist eine durchaus gängige Verortung. Sie findet sich so z. B. auch im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR), in dem „Reflexivität“ als Teil der Personalen Kompetenz im Bereich „Selbstständigkeit“ aufgeführt ist und wie folgt definiert wird: „Reflexivität beinhaltet die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln“ (AK DQR 2011, S. 9). Personale Kompetenz und insbesondere die Fähigkeit zur Selbstreflexion wird im Qualifikationsprofil für das wba-Zertifikat aus der folgenden beruflichen Anforderung abgeleitet: „Sie sind sich ihrer vielen unterschiedlichen beruflichen Rollen bewusst und sind bereit und fähig, ihr Handeln zu reflektieren. Das Vermögen zur Selbstreflexion ist ein hoher Wert und ein professionelles Merkmal bei allen Erwachsenenbildner/innen“ (wba-Zertifikat 2018, S. 24).

Verpflichtende Inhalte sind dementsprechend eine „Stärken- und Schwächenanalyse“ sowie die „Analyse und Reflexion eigenen Handelns und Verhaltens in erwachsenenbildungsrelevanten Zusammenhängen (im Rahmen von Lehrgängen oder Ausbildungen)“ (wba-Zertifikat 2018, S. 24). Bescheinigungen über den Besuch solcher Lehrgänge können als Nachweise angeführt werden, wozu auch die Inanspruchnahme von Supervision und Coaching zählen, und zusätzlich der erfolgreiche Besuch der Zertifizierungswerkstatt. Auf den Punkt gebracht sollen die zertifizier-

ten Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Lage sein, „den Blick auf ihr professionelles Handeln und Verhalten zu lenken, dieses zu analysieren, zu reflektieren und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen“ (wba-Zertifikat 2018, S. 24). Dies kommt der Auffassung einer „ergebnisorientierten“ Selbstreflexion recht nahe, wie sie oben in Anlehnung an Greif (2008) bereits definiert wurde. Ihr zentrales Kennzeichen ist es, dass die Reflexion in Folgerungen für künftiges Denken, Reflektieren und Handeln mündet.

Im Qualifikationsprofil für das *wba-Diplom* hier am Beispiel des Schwerpunkts Lehren/Gruppenleitung/Training werden 14 Kompetenzbereiche mit insgesamt 60 ECTS (wba) verlangt. Reflexive Kompetenz taucht in verschiedenen Kompetenzbereichen auf, so auch hier im Bereich „Personale Kompetenz“. Mit dem Kompetenzbereich 8 „Reflexive Kompetenz: Diplomarbeit“ erhält sie zudem einen zentralen, eigenen Ort. Dieser ist nach dem Bereich „Verpflichtende Praxis“ und dem Bereich „Didaktische Kompetenz“ der am dritthöchsten gewichtete im wba-Diplom (wba-Diplom 2016, S. 2). Der Bereich „Personale Kompetenz“ enthält gegenüber dem wba-Zertifikat zusätzlich Aspekte der Selbstregulation und der motivationalen Orientierungen (vgl. z. B. Baumert und Kunter 2006). Neu hinzu kommt beim wba-Diplom, dass die Reflexive Kompetenz „tätigkeitsbegleitend“ und mit Bezugnahme auf relevante Theorien für jeden der vier Bereiche nachgewiesen werden muss (wba-Diplom 2016, S. 19). Dazu ist eine Diplomarbeit anzufertigen, in der zum einen ein praxisnahes Thema kritisch reflektiert werden soll und zum anderen die eigene Rolle, das eigene Arbeitsverhalten und die eigene Arbeitshaltung. Dies soll mittels Selbst- und ggf. Fremdwahrnehmung geschehen, wobei nicht näher ausgeführt wird, wie diese Selbstwahrnehmung zu vollziehen ist. Als Kern der Reflexiven Kompetenz sollen die diplomierten Erwachsenenbildner und Erwachsenenbilderinnen in der Lage sein,

> ihre erwachsenenbildnerische Tätigkeit, ihre Position, Aufgaben und ihr Rollenverständnis darzustellen, Stärken und Schwächen ihres professionellen Handelns und Verhaltens kritisch zu erfassen und professionelle wie persönliche Entwicklungsmöglichkeiten aufzuzeigen (wba-Diplom 2016, S. 19).

Auch dieses Verständnis von (Selbst-)Reflexion ähnelt der Definition von Greif (2008). Und es werden wie bei Nittel (2000, S. 84) „hohe Begründungsleistungen“ und eine „realistische Selbstbeobachtung“ als Kennzeichen erwachsenenpädagogischer Professionalität verlangt.

3.2 Das Anerkennungsverfahren des GRETA-Projekts am DIE

Ein vergleichbares Vorhaben wurde in Deutschland mit dem BMBF-geförderten und vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) geleiteten Projekt GRETA (Dezember 2014 bis November 2018) begonnen (www.die-bonn.de/greta). GRETA steht für „Grundlagen für die Entwicklung eines trägerübergreifenden Anerkennungsverfahrens für die Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenen- und Weiterbildung“. Zentrales Ziel des Projekts ist die Anerkennung von Kompetenzen Lehrender in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung und damit die weitere Professionalisierung dieser Gruppe.

Voraussetzung für die Entwicklung eines Verfahrens zur Anerkennung von Kompetenzen war auch hier die Formulierung eines Kompetenzmodells, das alle für eine Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung wichtigen Kompetenzen umfasst. Damit ein solches Kompetenzmodell möglichst seitens aller Nutzergruppen Akzeptanz erfährt, ist deren Einbezug bereits in der Entwicklungsphase sinnvoll. So wurde auch das GRETA-Kompetenzmodell in enger Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis entwickelt (Lencer und Strauch 2016). Kooperationspartner aus der Praxis waren ähnlich wie bei der wba in Österreich acht Dachverbände und -organisationen zentraler Träger der Erwachsenenbildung in Deutschland (DIE 2018, S. 7). In einem ersten Schritt wurden gemeinsam Verfahren und geeignete Instrumente für die Validierung auch non-formal und informell erworbener Kompetenzen konzipiert, die sich gegenwärtig in der Erprobung befinden. Gleichzeitig bietet das Kompetenzmodell den Ausgangspunkt für einen zweiten Weg der Anerkennung von Kompetenzen. Über ein sogenanntes Mapping können Bildungsanbieter ihre Train-the-Trainer-Seminare mit dem GRETA-Kompetenzmodell abgleichen und das Ergebnis des Mappings künftig auf einer Plattform speichern (DIE 2018, S. 5). Dies soll Lehrenden der Erwachsenenbildung die Suche nach geeigneten Angeboten zur Vervollständigung ihres Kompetenzprofils erleichtern und sie so in ihrer weiteren Professionalisierung unterstützen.

Für die eigentliche Bilanzierung und Anerkennung der non-formal und informell erworbenen Kompetenzen der Lehrenden wurde auf Basis des GRETA-Kompetenzmodells das Validierungsinstrument „PortfolioPlus“ entwickelt. Darin können die Lehrenden ihre Kompetenzen dokumentieren, durch geschulte Gutachter bewerten lassen und in eine „Kompetenzbilanz“ überführen lassen. Diese wird in einem Beratungsgespräch an die Lehrenden zurückgemeldet (DIE 2018, S. 4).

Das GRETA-Kompetenzmodell fußt dabei auf einem umfassenden Verständnis von Kompetenzen, wie es Weinert (2001, S. 27) formuliert:

Unter „Kompetenzen“ versteht er 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.

Dementsprechend gliedert sich das GRETA-Kompetenzmodell in die folgenden vier „Kompetenzaspekte“: Berufspraktisches Wissen und Können, Fach- und feldspezifisches Wissen, Professionelle Selbststeuerung sowie Professionelle Werthaltungen und Überzeugungen (Lencer und Strauch 2016, S. 5). Die Kompetenzaspekte umfassen jeweils zwei bis fünf Kompetenzbereiche und diese wiederum zwei bis vier Kompetenzfacetten. Die Reflexive Kompetenz, hier „Reflexion des Lehrhandelns“ genannt, findet sich neben „Umgang mit Feedback/Kritik“ und „Berufliche Weiterentwicklung“ im Kompetenzbereich „Berufspraktische Erfahrung“. Dieser bildet zusammen mit „Selbstregulation“ und „Motivationaler Orientierung“ die Kompetenzfacette „Professionelle Selbststeuerung“ (Lencer und Strauch 2016, S. 6 f.). Damit, so könnte man schlussfolgern, kommt der Reflexiven Kompetenz im GRETA-Kompetenzmodell bislang eine relativ untergeordnete Stellung zu. Weiter ausgearbeitet

werden soll das Modell künftig in Bezug auf Niveaustufen der genannten Kompetenzen, die an den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) anschlussfähig sein sollen, und bzgl. Entwicklungsperspektiven für die Weiterentwicklung der Kompetenzen von Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung (Lencer und Strauch 2016, S. 6).

3.3 Eine knappe Synopse

Beide Anerkennungsverfahren – das der wba wie das aus dem GRETA-Projekt – nehmen ihren Ausgangspunkt in eigens entwickelten Kompetenzprofilen. In einem ersten Schritt erfolgt ein Abgleich der bis dato durch die Praktikerinnen und Praktiker der Erwachsenenbildung entwickelten Kompetenzen mithilfe eines Portfolios. Begleitet durch eine Beraterin wird so der aktuelle Kompetenzstand im Vergleich zum zugrundeliegenden Kompetenzprofil bilanziert, also ein Soll-Ist-Vergleich vorgenommen. Die sich daran anschließenden Schritte unterscheiden sich bei beiden Verfahren deutlich, was vor allem mit dem unterschiedlichen Entwicklungsstand und Reifegrad der beiden Anerkennungsverfahren zusammenhängen dürfte. Auch die Einordnung und Bedeutung Reflexiver Kompetenzen im jeweiligen Kompetenzprofil differiert stark. Im Qualifikationsprofil der wba nehmen diese einen zentralen Stellenwert ein. Mit der wba-Diplomarbeit gibt es zudem eine eigene „Nachweisform“, welche im Wesentlichen zur Anerkennung Reflexiver Kompetenzen dient. Reflexive Kompetenz wird als eine zentrale Zielkategorie erwachsenenpädagogischer Professionalität und Professionalisierung verortet. Im GRETA-Kompetenzmodell dagegen wird die „Reflexion des Lehrhandelns“ eher aufgefasst als Mittel zur Ausbildung von Handlungskompetenz, erhält also einen nachgeordneten Stellenwert. Ob und wie sich ihre Anerkennung ggf. weiter ausdifferenzieren wird, werden die nächsten Arbeitsschritte im GRETA-Projekt zeigen.

4 Die Anerkennung Reflexiver Kompetenzen – Empirische Befunde

4.1 Offene Fragestellungen

Aus den bisher beschriebenen Verortungen Reflexiver Kompetenz lassen sich offene Fragestellungen ableiten, die die Anerkennung und Zertifizierung dieser meist nonformal und informell erworbenen Kompetenz betreffen. Relevante Fragestellungen in diesem Zusammenhang sind:

- Worin besteht der von Nittel (2000, S. 84) als Ausdruck erwachsenenpädagogischer Professionalität postulierte „Reflexionsstil“ und welche Art von „professioneller Selbstdeutung“ ist hier aufschlussreich?
- Was tun die Praktikerinnen und Praktiker der Erwachsenenbildung, wenn sie über ihr professionelles Handeln kritisch reflektieren sollen und wie tun sie es?
- Oder anders formuliert: Was macht die kritische Reflexion zur Reflexion im Unterschied zur folgenlosen Beschreibung von Erfahrungen aus der Praxis und damit im Kontext Reflexiver Kompetenz anerkennenswert?

4.2 Einsichten in den Anerkennungsprozess – Das methodische Vorgehen

Um einen vertieften Einblick in die bestehende Praxis der Anerkennung Reflexiver Kompetenzen zu gewinnen und gleichzeitig eine Annäherung an die genannten Fragen zu erzielen, soll auf Ergebnisse eines Forschungsprojekts zurückgegriffen werden, das es zum Ziel hat, die Kompetenz zur (Selbst-)Reflexion aus Aussagen von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern praxisnah zu rekonstruieren (vgl. z. B. Pachner 2014). Dem liegen auf Selbstreflexion abzielende Texte zugrunde, die von Praktikerinnen und Praktikern im Rahmen des oben beschriebenen Kompetenzanerkennungsverfahrens der Weiterbildungsakademie Österreich verfasst wurden. Diese sogenannten wba-Diplomarbeiten werden mithilfe von Methoden der Grounded Theory (Strauss und Corbin 1996; Charmaz 2014) analysiert. Die Organisation der Auswertungsergebnisse erfolgt mittels MAXQDA12.

Damit der komplexe Zusammenhang zwischen der Nachweisform „wba-Diplomarbeit“ und der Rekonstruktion Reflexiver Kompetenz aus den darin enthaltenen reflexiven Texten nachvollziehbar wird, wird dieser hier am Beispiel eines Einzelfalls veranschaulicht. Dies entspricht nicht zuletzt auch der Betrachtung der zugrundeliegenden Texte in ihrem Anwendungskontext: Dort dienen die in den Diplomarbeiten verschriftlichten Reflexionen zur Bilanzierung der Reflexiven Kompetenz der jeweiligen Verfasserin bzw. des jeweiligen Verfassers. Ausgewählt wird eine Arbeit aus dem Bereich Lehren/Gruppenleitung/Training ($n = 14$). Da der Prozess der Reflexion der Lehrperson nachgezeichnet werden soll, werden Ergebnisse aus dem Auswertungsschritt des axialen Kodierens ausgewählt und der Form des paradigmatischen Modells folgend dargestellt (Strauss und Corbin 1996). Zwar sieht die Grounded Theory Methodology ursprünglich ein fallübergreifendes Vorgehen vor und Modelle des axialen Kodierens begründen sich meist aus mehreren Fällen, doch gibt es auch Studien z. B. aus der Psychologie oder biografieorientierter Forschung, die in einem ersten Schritt einzelfallanalytisch vorgehen und erst in einem nachfolgenden Schritt fallübergreifende Komparationen vornehmen und entlang der Empfehlungen zum Theoretical Sampling Kontrastfälle hinzuziehen (vgl. Mey und Mruck 2009, S. 131 f.).

Es handelt sich im Folgenden also um empirische Befunde aus einer sich noch in Arbeit befindenden Studie, um *work in progress*. Die Nahsicht auf die Analyse eines Einzelfalls dient dazu, das Vorgehen bei der Rekonstruktion zu veranschaulichen und so die daran anschließenden Fallvergleiche vorzubereiten und nachvollziehbar zu machen.

4.3 Ergebnisse zum Prozess erwachsenenpädagogischer Selbstreflexion – Eine Einzelfallanalyse

Für die exemplifizierende Einzelfalldarstellung wird der Fall A4 aus dem wba-Diplomschwerpunkt Lehren/Gruppenleitung/Training herangezogen. Darin denkt eine Lehrperson über die Herausforderungen nach, die mit der Durchführung eines Deutschkurses in einem neuen Veranstaltungsformat, der sogenannten Lernwerkstatt, verbunden waren. Der Kurs wurde im Teamteaching mit einer weiteren Lehrperson realisiert. Als besonders herausfordernd erwies sich für die beiden Lehrenden

der Teilnehmendenwunsch, anders mit der Korrektur von Fehlern umzugehen. Hier mussten sich die zwei Dozierenden auf die Suche nach neuen Wegen und Lösungen machen. Diese Lösungssuche ist Thema der in der wba-Diplomarbeit dazu verschriftlichten (Selbst-)Reflexion.

Als Ergebnis der eingehenden Rekonstruktion dieses Reflexionsprozesses werden im Folgenden Ausschnitte aus dem dazu entlang der Vorgehensweisen der Grounded Theory Methodology entwickelten Theoriememo (Strauss und Corbin 1996; Charmaz 2014) präsentiert. In eckigen Klammern finden sich die Zuordnungen der jeweiligen Befunde zum paradigmatischen Modell (Strauss und Corbin 1996):

Die beiden Kursleiter (KL) sehen sich vehementen und wiederkehrenden Aufforderungen der Teilnehmenden (TN) gegenüber, deren Fehler in der Deutsch-Lernwerkstatt „auf das Genaueste“ (A4 Abs. 9, 2) zu korrigieren. Sie geraten gleichsam unter Handlungszwang [Ursächliche Bedingungen für die Reflexion]. Zunächst versuchen die beiden Lehrpersonen, nur ausgesuchte Fehler zu korrigieren und zu besprechen, womit die TN aber unzufrieden sind. Sie folgen dann dem Wunsch der TN, alle Fehler zu berücksichtigen, merken aber, dass dies zu Frustration bei allen Beteiligten – TN wie KL – führt [Strategien]. Nach einem offenbar längeren Prozess des Ausprobierens und der iterativen Lösungssuche [Strategien] entwickeln sie die Idee, die Fehler nach „Fehlerphänomenen“ zu gruppieren und nur noch diese „Fehlerphänomen-Gruppen“ (A4 Abs. 10, 2) zu besprechen [Strategie]. Sie lernen also aus Versuch und Irrtum [Strategie]. Fokus der Reflexion ist in diesem Fall das Vermitteln zwischen der Orientierung an den Teilnehmenden und der Motivation (aller) [Phänomen/Fokus der Reflexion]. Die KL agieren dabei im Team und beschränken sich auch bei der Lösungssuche ausschließlich auf dieses Teamteaching. Sie beraten sich nur intern bzw. verzichten umgekehrt darauf, sich Rat von außen zu holen [Strategie]. Das Ausbalancieren zwischen TN-Wünschen und dem Aufrechterhalten der Motivation bei TN wie KL vollzieht sich allein im Lehr-Lernkontext, der Unterrichtssituation an sich [Handlungskontext für die Reflexion]. Dass nicht auf Anhieb eine Lösung gefunden werden konnte, sondern vielmehr eine iterative Lösungssuche [Strategie] unternommen werden musste, verweist darauf, dass es sich offenbar um ein nicht-triviales Problem handelt [Ursächliche Bedingung für die Reflexion]. Als besonders herausfordernd wird zudem die neue Lernumgebung, das neue Lernformat „Lernwerkstatt“ (A4 Abs. 9, 1) beschrieben, in dem die beiden KL ihre „ersten Gehversuche“ (A4 Abs. 9, 1) machen [Ursächliche Bedingungen für die Reflexion]. Warum lassen sich die beiden KL aber überhaupt auf diesen mühevollen und von negativen Gefühlen begleiteten Prozess der Lösungssuche und des Ausbalancierens von TN-Wünschen und Aufrechterhalten der Motivation ein? Offenbar ist ihr Handeln getragen von einer konstruktivistischen Einstellung gegenüber dem Lehren und Lernen (in A4, Abschn. 2, wird explizit darauf rekurriert). Der Konstruktivismus als gegenwärtig leitendes Lehr-Lernparadigma in der Erwachsenenbildung postuliert Teilnehmerorientierung (vgl. z. B. Siebert 2009). Dazu gehört auch, dass die KL in ihrem Bestreben, eine lernförderliche Lernumgebung zu gestalten und Lernen zu ermöglichen, auf Motivation und Motiviertheit der TN achten [Intervenierende Bedingungen für die Reflexion]. Dass sie dabei auch auf den Erhalt ihrer eigenen Motivation Rücksicht nehmen, kann als Zeichen einer fortgeschrittenen professionellen Kompetenz in Bezug auf die eigene Selbstregulation bzw.

Motivationalen Orientierungen (vgl. Baumert und Kunter 2006) gewertet werden [Intervenierende Bedingung für die Reflexion]. Für einen hohen Grad professioneller Entwicklung (Novizin vs. Expertin) spricht auch, dass der/die KL in der Lage ist, sein/ihr professionelles, didaktisches Handeln an neue Erfordernisse (hier: ein neues Veranstaltungsformat) flexibel anzupassen [Intervenierende Bedingung für die Reflexion]. Die Anpassung ist nötig und herausfordernd, da der/die KL ursprünglich als „Sprachtrainer/in" (Selbstbeschreibung in A4, Abschn. 2) eher in eine traditionelle, vermittlungsorientierte Art des Unterrichtens einsozialisiert wurde (vgl. A4, Abschn. 2) [Intervenierende Bedingung für die Reflexion]. Die Vermittlung zwischen Teilnehmerorientierung und Erhalt der Motivation gelingt, indem die Besprechung der sogenannten Fehlerphänomen-Gruppen „nach und nach [...] fester Bestandteil" (A4 Abs. 10, 1) des Unterrichts wird [Konsequenz der Reflexion]. Gleichzeitig haben die KL auch ihre Überzeugungen im Umgang mit Fehlern verändert, deren Betrachtung sie nun auch als „sehr spannend" (A4 Abs. 9, 4) und damit als Lernchance und nicht mehr nur als störend wahrnehmen und bewerten [Konsequenz der Reflexion]. Dies lässt erste Schlüsse über die Tiefe der Reflexion zu, die hier als eher hoch eingeschätzt werden kann, da sowohl das Unterrichtshandeln als auch darauf bezogene Überzeugungen dauerhaft verändert wurden, was als Hinweis für eine gelungene ergebnisorientierte Selbstreflexion gewertet werden kann (vgl. Greif 2008) [Tiefe der Reflexion].

In Abb. 1 sind die Ergebnisse noch einmal dem paradigmatischen Modell (Strauss und Corbin 1996) entsprechend grafisch dargestellt, wobei unidirektionale Pfeile „daraus folgt/hat Einfluss auf" bedeuten und bidirektionale Pfeile auf einen wechselseitigen Einfluss hinweisen.

Das Modell ist insofern vorläufig, als dass es spätestens beim Einbezug kontrastierender Fälle in weiteren Auswertungsschritten einer Reorganisation unterzogen werden muss.

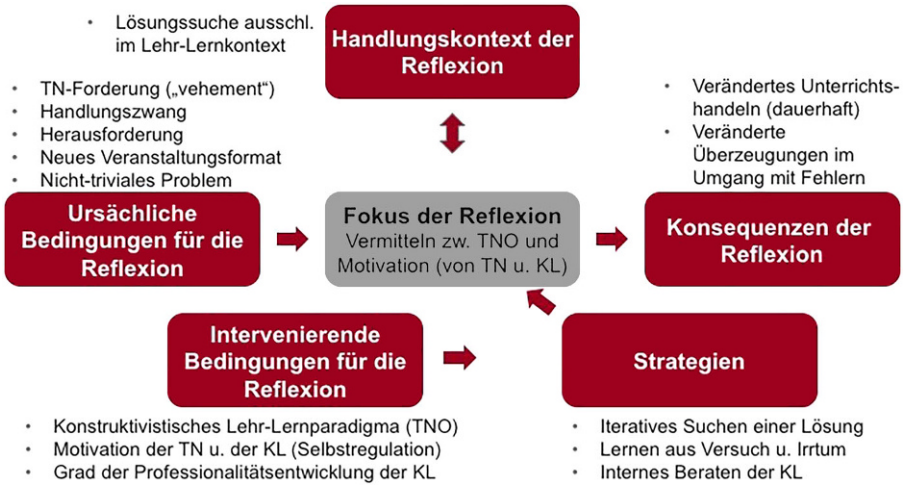


Abb. 1 Paradigmatisches Modell für den Fall „Vermitteln zwischen Teilnehmerorientierung (TNO) und Motivation"

4.4 Interpretation, Diskussion und Ausblick

Aus der Nahsicht, die die Darstellung einer beispielhaften Einzelfallanalyse erlaubt, lassen sich insbesondere Hinweise auf den Zusammenhang zwischen der Nachweisform „wba-Diplomarbeit“ und der Rekonstruktion Reflexiver Kompetenz ableiten, aber auch Antworten auf die oben gestellten Fragen für den gewählten Fall finden.

So wird deutlich, dass die im Rahmen der wba-Diplomarbeit verschriftlichten Reflexionen, durchaus das Potenzial haben, verschiedene Aspekte Reflexiver Kompetenz differenziert sichtbar zu machen. Dazu zählen ursächliche Bedingungen für eine Reflexion des eigenen beruflichen Handelns ebenso, wie Prozesse der Lösungssuche und der Umgang mit den erlebten Herausforderungen des Berufsalltages. Unterschiedlich weitreichende Folgen des Nachdenkens über das eigene berufliche Denken und Tun, gerade dort wo Routinen nicht mehr greifen, werden nachvollziehbar. Schließlich lassen sich weniger explizit beschriebene Bedingungen und Kontexte des Handelns, in die die professionell Tätigen eingespannt sind, rekonstruieren. Es deutet sich an, dass das paradigmatische Modell hier einen heuristisch wertvollen Rahmen bietet, um reflexive Prozesse im Kontext professionellen erwachsenenpädagogischen (Lehr-)Handelns zu beschreiben.

Für den beschriebenen Fall kann in aller Kürze festgehalten werden, dass offenbar eine gelungene Reflexion z. B. im Sinne einer ergebnisorientierten Selbstreflexion nach Greif (2008) vorliegt, da das eigene professionelle Handeln in der Folge dauerhaft verändert wird. Ebenso kann konstatiert werden, dass sich hier Professionalität in Form einer professionellen Selbstdeutung und eines entsprechenden Reflexionsstils zeigt, wie Nittel (2000) sie postuliert. Es gelingt den Kursleitenden, die sich auftuenden Differenzen vor allem auf der Ebene des Handelns zu balancieren und nicht einseitig aufzulösen. Auf der Wissensebene dagegen wird wissenschaftliches Wissen etwa zum Umgang mit Fehlern nicht berücksichtigt.

Eine weitere Ausdifferenzierung reflexiver Prozesse entlang des paradigmatischen Modells, wie es die im nächsten Schritt anstehenden Fallvergleiche erlauben, wird zudem einen differenzierteren Blick auf Antinomien, Widerspruchskonstellationen und Paradoxien (vgl. von Hippel 2011; Helsper 2002) zulassen, die Lehrende in der Erwachsenenbildung tagtäglich zu balancieren haben und an denen sich ihre reflexive Kompetenz und ihre Professionalität immer wieder neu erweist.

Wenngleich das Potenzial und der Gehalt selbstreflexiver Texte für die Anerkennung Reflexiver Kompetenzen deutlich wurden, bleibt die Frage, wie im konkreten Anerkennungsalltag mit dieser komplexen Nachweisform umzugehen ist. Hier ist es das Ziel, im weiteren Arbeitsprozess ein Modell zu entwickeln, welches reflexive Prozesse von Lehrenden in der Erwachsenenbildung in ihren zentralen Phänomenen, Bedingungskonstellationen und Strategien so beschreibt, dass sich daraus Kriterien entwickeln lassen für die Anerkennung Reflexiver Kompetenzen.

5 Fazit – Reflexive Kompetenzen für den Umgang mit Ungewissheit und Komplexität

Wie sich gezeigt hat, sind für die *Anerkennung* Reflexiver Kompetenzen bereits systematisch ausgearbeitete Einzelfallanalysen aufschlussreich. Fallübergreifende Komparationen sind im nächsten Schritt wichtig für die *Formulierung* und davon abgeleitet die *Vermittlung* Reflexiver Kompetenzen. Aus ihnen lassen sich nicht nur wichtige Elemente Reflexiver Kompetenz ableiten, sondern sie erlauben es auch einem differenztheoretischen Verständnis von Professionalität folgend, Aussagen über typische Kernprobleme und den gelungenen Umgang mit diesen zu treffen.

Damit weist die Rekonstruktion Reflexiver Kompetenzen über den eingangs geforderten Dreischritt aus Formulierung, Anerkennung und Vermittlung von Kernkompetenzen (Gruber und Wiesner 2012) hinaus. Es lassen sich aus ihr vielmehr Schlussfolgerungen für den gelingenden, reflexiven Umgang mit Ungewissheit und divergierenden oder gar widersprüchlichen Handlungsanforderungen ableiten, dem zentralen Charakteristikum gegenwärtiger, erwachsenenpädagogischer Professionalität (Pachner 2013).

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

AK DQR (2011). Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen – verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf. Zugegriffen: 13. Apr. 2018.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520.

Cedefop (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning.* Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 104. http://dx.doi.org/ https://doi.org/10.2801/008370. Zugegriffen: 13. Apr. 2018.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Los Angeles: SAGE.

Dewe, B. (1990). Pädagogische Handlungskompetenz in Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung, 4/1990*, 289–297.

DIE – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2018). GRETA – kompetent handeln in Training, Kurs & Seminar. Bonn. https://www.die-bonn.de/docs/GRETA_Booklet_210x297_4C_rev11_weboptimiert.pdf. Zugegriffen: 31. Mai 2018.

Erpenbeck, J., & von Rosenstiel, L. (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Greif, S. (2008). *Coaching und ergebnisorientierte Selbstreflexion*. Göttingen: Hogrefe.

Gruber, E., & Wiesner, G. (Hrsg.). (2012). *Erwachsenenpädagogische Kompetenz stärken. Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/-innen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Helsper, W. (2002). Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

von Hippel, A. (2011). Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 34*(1), 45–60. https://doi.org/10.3278/REP1101W045.

Lencer, S., & Strauch, A. (2016). *Das GRETA-Kompetenzmodell für Lehrende in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bonn: DIE. www.die-bonn.de/doks/2016-erwachsenenbildung-02.pdf. Zugegriffen: 30. Mai 2018.

Mey, G., & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (Bd. 3, S. 100–152). Berlin: Regener.

Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession?* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57. (S. 40–59). Weinheim: Beltz.

Nittel, D., & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung": ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung; Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, *21*(1), 124–145. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-270151. Zugegriffen: 24. Aug. 2018.

Pachner, A. (2013). Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, *20/2013*, S. 06/1-9.

Pachner, A. (2014). Kompetenzen konstruktiv thematisieren: Theoretische Verortung und empirische Rekonstruktion am Beispiel der Selbstreflexionskompetenz. In H. Pätzold, H. von Felden & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Programme, Themen und Inhalte in der Erwachsenenbildung: Dokumentation der Jahrestagung 2013 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 172–189). Baltmannsweiler: Schneider.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schütze, F. (1996). Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 183–275). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Siebert, H. (1990). Von der Professionalisierung zur Professionalität? *Hessische Blätter für Volksbildung, 4/1990*, 283–288.

Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (6. Aufl.). Augsburg: Ziel.

Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2016). wba-Diplom: Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in Lehren/Gruppenleitung/Training. https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-diplom-lehren-gruppenleitung-training.pdf. Zugegriffen: 30. Mai 2018.

wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2018). wba-Zertifikat: Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in. https://wba.or.at/media/pdf/qualifikationsprofil-wba-zertifikat.pdf. Zugegriffen: 30. Mai 2018.

Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

ZfW (2018) 41:159–172
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0113-9

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Standards für die Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen – kritische Befunde zur Anwendung von quantitativen Gütekriterien bei der Zertifizierung non-formalen und informellen Lernens

Martin Schmid

Eingegangen: 14. Juni 2018 / Angenommen: 30. August 2018 / Online publiziert: 12. September 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung Die Validierung non-formal und informell entwickelter Kompetenzen ist in der Schweiz im Bereich der Erwachsenenbildung für erfahrene Berufspersonen möglich. Dozierende reichen beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) eine Selbstbeurteilung ein, die sie entlang eines Kompetenzprofiles verfassen und nachvollziehbar darlegen, dass sie über die für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung erforderlichen Kompetenzen verfügen. Expertinnen und Experten prüfen die eingereichten Anträge im Hinblick auf das angestrebte Zertifikat, in dem sie ein Gutachten verfassen und dabei das Kompetenzprofil als fachlich-kriteriale Bezugsnorm verwenden. Zuzüglich bringen sie ihre Fachexpertise als erfahrene Erwachsenenbildnerinnen und –bildner sowie ihre professionsspezifischen Kompetenzen im Validieren von Bildungsleistungen ein. Ein Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) hat diese offen formulierten Gutachten analysiert und ist mithilfe einer quantitativen Inhaltsanalyse der Frage nachgegangen, ob die der quantitativ-empirischen Forschung entnommenen Gütekriterien auf diese Form von Validierungsverfahren übertragen werden können. Der Beitrag zeigt auf, auf welche Aspekte die Expertinnen und Experten in den Anträgen besonders eingehen und wie sie diese als Begründungsstruktur für eine positive oder negative Schlussbewertung verwenden. Die Befunde machen deutlich, dass für qualitativ ausgerichtete Validierungsverfahren eine Abkehr von den klassischen Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität erfolgen muss, stattdessen aber alternative Standards eingehalten werden sollten, um die Qualität und Akzeptanz der Beurteilung und Bewertung bei allen involvierten Akteuren sicher zu stellen. Besonders wichtig ist eine handhabbare, fachliche Be-

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Dr. M. Schmid (✉)
Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), 4132 Muttenz, Schweiz
E-Mail: martin.schmid@fhnw.ch

zugsnorm, qualifizierte Expertinnen und Experten, ein strukturiertes Verfahren mit klaren Rollenteilungen sowie die Setzung inhaltlicher Schwerpunkte.

Schlüsselwörter Validierung · Standards · Kompetenzen · Kompetenzprofil · Gütekriterien · Validität · Reliabilität · Objektivität · Bilanzierung · Beurteilen · Bewerten · Gleichwertigkeitsbeurteilung · Erwachsenenbildung

Standards for the validation of educative competencies in adult education programs – critical findings on the application of quantitative quality criteria for the certification of non-formal and informal learning

Abstract In Switzerland, experienced teachers can validate their competencies which they have achieved in the field of adult education. By submitting a self-assessment which is oriented along a competency profile, to the Swiss Association for Continuing Education (SVEB), the teachers demonstrate in a comprehensible way that they possess the necessary competences to teach in adult education. Experts examine the submitted self-assessments and use the competency profile as a reference standard. The experts are experienced adult educators and trainers and have experience in validating educational achievements. In a research project of the Pedagogical College of the University of Applied Sciences Northwest Switzerland (PH FHNW) the expert reports have been analysed by using quantitative content analyse. The research project investigated whether the quantitative-empirical methods can be applied to this form of validation process. This article presents which aspects experts particularly focus on, when validating the applications and how they use these aspects to build a framework to justify a positive or negative final evaluation. The findings illustrate that, for qualitative validation processes, one might have to turn away from the standard quality criteria such as objectivity, validity and reliability and instead focus on alternative criteria such as manageable and professional reference standards, qualified experts, structured processes with clear role-splits as well as a clear focus on specific contents. These alternative criteria seem to be crucial in order to ensure the validations quality and its acceptance amongst all parties involved.

Keywords Validation · Standards · Competences · Profile of competences · Quality criteria · Validity · Reliability · Objectivity · Balance · Assess · Value · Verification of equivalency · Adult education

1 Einleitung

In den vergangenen Jahren haben das informelle Lernen und die damit verbundenen Möglichkeiten der Anerkennung und Validierung dieser Bildungsleistung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Im europäischen Kontext wurde diese Entwicklung spätestens mit dem Memorandum für Lebenslanges Lernen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000) angestoßen und führte europaweit zu Bestrebungen, die außerhalb des schulischen Kontextes erworbenen Kompetenzen sichtbar zu

machen (z. B. Bjørnåvold 2001; Cedefop 2009; Erpenbeck et al. 2017). Auch aus wissenschaftlicher Sicht nahm das Interesse an Kompetenzbilanzierungs- und Validierungsverfahren zu (z. B. Geldermann et al. 2009; Dehnbostel 2011; Bohlinger und Münchhausen 2012; Annen 2012). Während im EU-Raum die Bilanzierung und Validierung von informellen Lernleistungen entsprechend vonseiten der Bildungspolitik und der Wissenschaft initiiert und vorangetrieben wurden, waren es in der Schweiz Organisationen der Zivilgesellschaft und die Berufsverbände, die sich für die Interessen ihrer Mitglieder einsetzten und wesentlich zur Entwicklung von Validierungsverfahren beitrugen. Diese Organisationen und Verbände erarbeiteten seit den 1950er Jahren in Zusammenarbeit mit Bund und Kantonen Verfahren, um ausbildungslosen, erfahrenen Berufsleuten den Zugang zu einem formalen Bildungsabschluss zu ermöglichen (Schmid 2018). Vor diesem Hintergrund ist auch das Validierungsverfahren in der Erwachsenenbildung zu verstehen. Im Jahr 2001 wurde der erste Titel „Erwachsenenbildner/in" auf der Basis eines Kompetenzbilanzierungsverfahrens vergeben (Salini 2014). Seither wurde das Verfahren kontinuierlich den jeweiligen Anforderungen angepasst und ist zwischenzeitlich breit akzeptiert. Keine Beachtung kam bislang aus wissenschaftlicher Perspektive den Beurteilungsinstrumenten und der Frage zu, ob diese Instrumente den klassischen Gütekriterien genügen und objektiv, valide und reliabel sind und beglaubigen können, dass die jeweiligen Kandidatinnen und Kandidaten über hinreichende Kompetenzen für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung verfügen. Ein Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) ist diesem Gesichtspunkt nachgegangen und hat überprüft, wie und nach welchen Kriterien die Kompetenzen der Erwachsenenbildnerinnen und -bildner beurteilt und bewertet[1] werden und welche Aspekte in diesen Beurteilungen besonders hervorgehoben und zur Legitimation der Bewertung verwendet werden. Der nachfolgende Bericht erörtert zunächst das Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahren (GWB-Verfahren) in der Erwachsenenbildung und setzt es in Bezug zum aktuellen Wissensstand von Validierungsinstrumenten und -prozessen (2), legt die spezifischen Herausforderungen für die Beurteilung und Bewertung im Rahmen dieses Verfahrens dar (3), expliziert die Forschungsmethode (4) und geht daran anschließend mithilfe der Analysefolie der drei Gütekriterien auf inhaltliche Aspekte der Beurteilung und Bewertung ein (5–7). Der Bericht schließt mit einem Fazit (8), das eine Abkehr von den klassischen Gütekriterien anregt und stattdessen für die Etablierung validierungsspezifischer Qualitätskriterien plädiert, die für die künftige Konzeption von qualitativen Verfahren zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen zur Anwendung kommen könnten.

[1] Die Überprüfung von informell erworbenen Kompetenzen im Rahmen des Gleichwertigkeitsbeurteilungsverfahrens (GWB-Verfahren) beinhaltet eine *Beurteilung*, d. h. eine bestimmte Leistung oder eine Kompetenz wird beurteilt. Im weitesten Sinne kann unter Beurteilung auch Einschätzung verstanden werden. Zu unterscheiden ist der Begriff der *Bewertung*, der in der Regel dann angewendet wird, wenn eine Beurteilung einen bilanzierenden oder selektionierenden Charakter hat. Im schulischen Kontext erfolgt eine Bewertung gewöhnlich in Form von Noten (Weber 2014).

2 Das Validierungsverfahren in der Erwachsenenbildung

Anders als in Deutschland vollzieht sich die Professionalisierung der Erwachsenenbildung in der Schweiz als Verberuflichung, d. h. angehende Erwachsenenbildnerinnen und -bildner absolvieren kein akademisches Studium, sondern besuchen Weiterbildungsveranstaltungen, um eine formelle Berechtigung als Dozierende bzw. als Dozierender in der Erwachsenenbildung zu erwerben. Dabei sind verschiedene Abschlüsse bzw. Qualifizierungsstufen möglich, die jeweils modular aufeinander aufbauen: Elementar ist das SVEB-Zertifikat, das vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) ausgestellt wird und grundlegende didaktische Kompetenzen in der Gestaltung von Lehr-Lernsettings mit Erwachsenen nachweist. Das SVEB-Zertifikat gilt bei den meisten Weiterbildungsanbietern als Mindestvoraussetzung für eine Lehrtätigkeit in der Erwachsenenbildung und wird auch von nebenberuflich oder mit einem geringen Umfang in der Weiterbildung tätigen Personen eingefordert. Mit dem Besuch von weiteren vier Weiterbildungsmodulen kann der Fachausweis „AusbildnerIn“ erworben werden. Er qualifiziert für eine hauptberufliche Tätigkeit insbesondere in disponierenden Funktionen in Institutionen der Erwachsenenbildung. Das Diplom „AusbildungsleiterIn“ schließlich ermöglicht die Übernahme von Leitungsfunktionen in der Bildungsarbeit mit Erwachsenen[2].

Die drei anerkannten Bildungsabschlüsse[3] können auf regulärem Qualifizierungsweg durch das Absolvieren von Weiterbildungsveranstaltungen erworben werden. Für bereits erfahrene Erwachsenenbildnerinnen und -bildner besteht aber auch die Möglichkeit, ihre Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie im Rahmen ihrer Tätigkeiten, in individuellen Aus- und Weiterbildungen oder auch im Selbststudium entwickelt haben, über ein Validierungsverfahren zertifizieren zu lassen. Beide Qualifizierungswege führen im Falle des Fachausweises und des Diploms zu eidgenössisch anerkannten Abschlüssen. Grundlage dafür bildet das Berufsbildungsgesetz (BBG 2002), das diese beiden Qualifizierungen in der Höheren Berufsbildung (Tertiär B) verortet und Validierungsverfahren als eine Form der Berufsprüfung explizit zulässt. Entsprechend handelt es sich beim Validierungsverfahren für diese beiden Abschlüsse um das Konvergenzprinzip (Laur-Ernst 2003) bzw. um einen integrativen Bildungstypus (Schneeberger et al. 2009), wonach informell erworbene Kompetenzen an anerkannten Qualifikationsstandards gemessen und als gleichwertig eingestuft werden. Bei Erfüllung der festgelegten Anforderungen erhalten die Kandidatinnen und Kandidaten ein entsprechendes Zertifikat, und zwar losgelöst davon, wo und auf welche Art und Weise die geforderten Kompetenzen erworben wurden. Das SVEB-Zertifikat hat dagegen keine gesetzliche Grundlage. Es ist jedoch als Verbandszertifikat in der Praxis breit anerkannt und kann ebenfalls über ein Validierungsverfahren erworben werden. Voraussetzung für die Akzeptanz eines

[2] Nebst den drei SVEB-Zertifikaten kann in der Schweiz Erwachsenenbildung seit dem Jahr 2009 als Vertiefungsrichtung an der Universität Basel im Rahmen des Masterstudienganges Educational Sciences studiert werden. Darüber hinaus bieten Fachhochschulen verschiedene Weiterbildungsformate in Erwachsenenbildung an.

[3] Die modular aufgebauten Weiterbildungsangebote werden auch als Baukasten „Ausbildung der Ausbildenden“ (AdA-Baukasten) bezeichnet.

solchen Verfahrens ist der Einbezug aller relevanter Akteure aus Bildung, Politik und der Arbeitswelt (Geldermann et al. 2009; Cedefop 2009). Laur-Ernst (2003) spricht in diesem Zusammenhang vom Parallelitätsprinzip, während Schneeberger et al. (2009) die Bezeichnung „autonomer Typus“ verwenden. Diese Form der Validierung betont die Eigenständigkeit informell erworbener Kompetenzen und setzt auf spezielle Verfahren zu ihrer Identifizierung und Bewertung abgekoppelt vom formalen Bildungssystem. Dadurch entfallen die qualitativen Restriktionen formalisierter staatlicher Standards.

Grundsätzlich können informell und non-formal erworbene Kompetenzen auf unterschiedliche Art und Weise sichtbar gemacht und validiert werden. Zunächst gilt es zu unterscheiden zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren. Bei quantitativen bzw. objektiven Verfahren wird davon ausgegangen, dass sich Kompetenzen ähnlich wie naturwissenschaftliche Größen definieren und messen lassen (Erpenbeck et al. 2017). Bei dieser Beurteilungsform werden strukturierte, hochstandardisierte Vorgehensweisen mit kleinem Handlungs- bzw. Antwortspielraum verwendet mit dem Ziel, möglichst exakte Erklärungen für die jeweiligen Kompetenzen herzuleiten. Als Methode eingesetzt werden Tests mit vorgegebenen, geschlossenen Antwortmöglichkeiten (Strauch et al. 2009). Qualitativen Verfahren liegt dagegen die Annahme zugrunde, dass Objektivität für human- und sozialwissenschaftliche Variablen prinzipiell nicht erreichbar ist. Diese Verfahren streben deshalb eine Einschätzung und Beschreibung der Kompetenzen an. Die Kompetenzen werden möglichst ganzheitlich mithilfe von flexiblen und offenen Verfahren erfasst. Die Lebenswelt und die Biografie des Einzelnen stehen im Mittelpunkt. Eine weitere Unterscheidung kann zwischen Selbst- und Fremdbeurteilungen gemacht werden. Selbsteinschätzungen sind stark subjektiv geprägt und werden vor allem für die Sichtbarmachung und Reflexion der eigenen Kompetenzen gebraucht. Typische Verfahren sind die biografische Methode, die Portfolio-Methode sowie die deklarative Methode. Die Kandidatinnen und Kandidaten äußern sich dabei zu ihrem belegbaren Lernen, in dem sie anhand von vorgegebenen Kriterien einen Text verfassen, ihre Kompetenzen beschreiben und plausibilisieren. Bei Fremdeinschätzungen hingegen wird eine Person durch eine oder mehrere Personen beurteilt. Dabei ist die beurteilende Person auf Sichtbares bzw. auf Auskünfte der einzuschätzenden Person angewiesen. Typische Fremdbeurteilungen sind Verfahren wie Tests, Assessments, Beobachtungen, Arbeitsproben und Interviews (Annen und Bretschneider 2014; Dehnbostel 2011).

Um in der Schweiz in der Erwachsenenbildung ein Zertifikat über das GWB-Verfahren zu erhalten, müssen die Antragstellenden nebst einem aussagekräftigen Lebenslauf und dem Nachweis einer Mindestzahl an Praxisstunden eine Selbstbeurteilung basierend auf verbindlichen Kompetenzprofilen verfassen und darin darlegen, wo und wie sie die erwachsenenbildnerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben haben. Die Antragstellenden werden vom SVEB aufgefordert, in ihrer Selbstbeurteilung von den festgelegten Kompetenzanforderungen auszugehen und dazu Praxisbeispiele, Reflexionen sowie Ressourcen zu dokumentieren. Betont wird darin die Wichtigkeit aussagekräftiger Nachweisdokumente, mithilfe derer die Selbstbeurteilung ergänzt werden muss, um die beschriebenen Kompetenzen zu plausibilisieren. Dazu zählen Diplome, Kursbestätigungen, Arbeitszeugnisse, Kursevaluationen, Arbeitsproben etc. Das GWB-Verfahren ist somit den qualitativen Selbstbeurteilungen

zuzuordnen, das jedoch durch die Erbringung von Nachweisdokumenten Aspekte einer Fremdbeurteilung enthält. Es kommt dem Portfolio-Verfahren am nächsten, hat aber einen summativen Charakter, wogegen Portfolios insbesondere in den Volksschulen eher formativ ausgerichtet sind (Elsholz und Rohs 2014).

3 Herausforderungen an das Bewertungsinstrument

Ausgangspunkt bei der Bewertung der eingereichten Selbstbeurteilungen durch Expertinnen und Experten ist das Kompetenzprofil, das eine Rahmung im Sinne einer kriterialen bzw. fachlichen Bezugsnorm vornimmt (Sacher 2011). Es gibt vom SVEB keine Leitlinien darüber, welche und wie viele der aufgeführten Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen zwingend nachgewiesen werden müssen. Auch wird auf den Einsatz typischer Bewertungsraster verzichtet, die eine Unterteilung der eingereichten Dossiers in Analyseeinheiten mit daran orientierten spezifischen Beurteilungskriterien und skalierten Ausprägungsgraden vorsehen (Keller 2011; Sacher 2014; Winter 2012). So zählt letztlich nur die Alternativentscheidung (Rheinberg 2014) „bestanden/nicht bestanden“, die sich aber nicht auf einzelne Kompetenzen, sondern auf das Dossier als Ganzes bezieht. Für die Expertinnen und Experten besteht dadurch die Gefahr, dass sie sich in ihrer Beurteilung und Bewertung vom Gesamteindruck steuern lassen, der sich nach einer ersten, oberflächlichen Durchsicht unkontrolliert einschleichen und zu subjektiven Einschätzungen führen kann. Diese Gefahr ist durch die Heterogenität der eingereichten Dossiers besonders hoch. Expertinnen und Experten müssen u. a. deshalb ausgebildete und berufserfahrene Erwachsenenbildnerinnen und -bildner sein. Sie müssen zudem an regelmäßig stattfindenden Weiterbildungen teilnehmen.

Anstatt ausgeklügelte Bewertungsinstrumente zur Verfügung zu stellen, verlangt der SVEB von seinen Expertinnen und Experten, dass sie zur Beurteilung und Bewertung der eingereichten Anträge ein schriftliches Gutachten verfassen, das einerseits auf die Individualität der einzelnen Gesuche eingeht und andererseits das Kompetenzprofil als Grundlage nimmt, um die summative Alternativentscheidung „zertifizieren/nicht zertifizieren“ nachvollziehbar aufzuzeigen. Gewöhnlich orientieren sich Bewertungsverfahren an den drei klassischen Gütekriterien: Mit Blick auf die Bewertung der GWB-Anträge macht die *Objektivität* Aussagen darüber, ob andere Personen dieselbe Bewertung abgeben würden wie jene Personen, die die Bewertung vorgenommen haben. Die *Reliabilität* gibt an, ob das GWB-Verfahren den wahren Ausprägungsgrad der Leistung ausweist und nicht über Gebühr von Messfehlern verfälscht wird. Die *Validität* schließlich ist gegeben, wenn tatsächlich jene Kompetenzen gemessen werden, die man messen will (Krapp 2008; Paradies et al. 2005). Angesichts der Notwendigkeit, die Beurteilung und Bewertung entlang von Standards vorzunehmen, ist zu fragen, ob diese Gütekriterien – oder allenfalls gewisse Aspekte daraus – für das GWB-Verfahren geeignet sind oder ob bei der Beurteilung und Bewertung von Textmaterial auf andere Kriterien geachtet werden müsste. Diese Frage bildet den Ausgangspunkt einer umfassenden Analyse von Gutachten, die im Rahmen des GWB-Verfahrens in der Erwachsenenbildung verfasst wurden. Außerdem wurde den Fragen nachgegangen, ob und inwiefern sich die

Expertinnen und Experten in ihren Gutachten auf die kriteriale bzw. fachliche Bezugsnorm bzw. auf das Kompetenzprofil beziehen, welche Aspekte darin besonders gewichtet oder kaum erwähnt werden, auf welche Gesichtspunkte unabhängig vom Kompetenzprofil zusätzlich Bezug genommen wird, mit welchen Begründungen die Expertinnen und Experten ihre Entscheidungen legitimieren und welche Argumente für oder gegen eine Zertifizierung angeführt werden.

4 Datenkorpus und Forschungsmethode

Der SVEB gibt für das Verfassen der Gutachten eine Struktur vor, die von allen Expertinnen und Experten eingehalten werden muss. Zunächst muss eine Auflistung und Würdigung aller geleisteten Aus- und Weiterbildungen sowie der beruflichen Tätigkeiten der Antragstellenden inkl. chronologischer Erfassung der beigelegten Nachweisdokumente erfolgen. Dieses Kapitel schließt mit einer „Stellungnahme der Experten zum Dossier", in der eine erste Würdigung und Einschätzung zur Qualität des eingereichten Dossiers vorgenommen wird. Daran anschließend folgt das Kapitel „Bericht zur Selbstbeurteilung", in dem ausführlich auf die von den Antragstellenden beschriebenen erwachsenenpädagogischen Kompetenzen eingegangen wird. Im Kapitel „Abschließende Stellungnahme und Antrag der Experten an die Geschäftsleitung AdA"[4] werden die wichtigsten Aspekte aus dem Dossier nochmals thematisiert und eine Empfehlung formuliert, ob und weshalb das Zertifikat erteilt werden sollte oder nicht. Das Verfahren sieht somit eine funktionale Trennung zwischen den Aufgaben der Expertinnen und Experten sowie den Verpflichtungen der AdA-Geschäftsleitung vor. Bei der AdA-Geschäftsleitung können von den Antragstellenden auch Einsprachen gegen den Entscheid eingereicht werden.

Die Grundgesamtheit der untersuchten Dokumente bestand aus 475 Expertinnen- und Expertengutachten, die in den Jahren 2010 bis 2014 in der Deutschschweiz auf der Grundlage von Anträgen für das SVEB-Zertifikat verfasst wurden. Daraus wurden zufällig 76 Gutachten gezogen, die die Analyseeinheit für die Forschung bildeten. Um in diesen Gutachten die Bezüge zum Kompetenzprofil rekonstruieren zu können, wurde dieses vereinfacht und in themenspezifische Codes überführt. Da die einzelnen Kompetenzen, Ressourcen und Haltungen nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden konnten, mussten einige Kompetenzen und Ressourcen zusammengeführt werden. So entstand ein Codesystem mit insgesamt 18 Codes, die allesamt einen Bezug zum Kompetenzprofil enthielten. Diese deduktive Codebildung wurde ergänzt mit einem induktiven Vorgehen (Mayring 2015; Kuckartz 2014), das die Bildung weiterer Codes aus dem Material heraus vorsah. Diese Codes sollten darüber Auskunft geben, welche zusätzlichen Argumentationsstränge die Expertinnen und Experten nebst den Bezügen zum Kompetenzprofil in ihren Gutachten aufgreifen und womit sie ihre Bewertungen begründen. Dieses induktive Vorgehen wurde für alle beschriebenen Kapitel in den Gutachten eingesetzt, das deduktive Vorgehen

[4] Die AdA-Geschäftsstelle ist beim Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) angesiedelt und ist verantwortlich für die Organisation des GWB-Verfahrens. Sie entscheidet letztinstanzlich darüber, ob das Zertifikat ausgestellt wird oder nicht.

kam nur im Kapitel „Bericht zur Selbstbeurteilung“ zur Anwendung, da nur dort konkrete Bezüge zum Kompetenzprofil vorzufinden sind.

5 Subjektive Einschätzungen

Die Analyse des ersten Kapitels („Stellungnahme des Experten bzw. der Expertin zum Dossier“) gibt Hinweise auf die Komplexität einer objektiven Beurteilung und Bewertung ohne vorgegebene Bezugspunkte. Die Bezugspunkte müssen sich die Expertinnen und Experten selbst schaffen, indem sie in den Dossiers bildungs- und berufsbiografische Daten der Antragstellenden auflisten und eine Einschätzung über deren Qualität vornehmen. Am häufigsten vorzufinden sind in diesem knapp gehaltenen Kapitel objektive Fakten wie Hinweise zu den dem Dossier beigelegten Nachweisdokumenten. Am zweithäufigsten finden sich dann aber fluide Daten in Form von Bemerkungen zum Aufbau des Dossiers, und zwar im negativen wie auch im positiven Sinne, wobei die Wertigkeit nicht durch eine vorgegebene Skalierung, sondern durch die Expertin oder den Experten vorgenommen wird. Solche subjektiv gefärbten Einschätzungen treffen auch auf weitere Aspekte zu wie bei Erläuterungen zu der Art und Weise der Dossierpräsentation, zu den vorhandenen Kompetenzen, über die berufliche Erfahrung sowie über die Bildungsaspirationen. Es sind persönliche Eindrücke, die die Expertinnen und Experten leiten, die losgelöst von objektiven Kriterien existieren. Tatsächlich sind bereits in diesem Kapitel Hinweise zu finden, ob ein Gesuch angenommen oder abgelehnt wird. Gute Chancen auf eine positive Bewertung haben vor allem Anträge, in deren Gesuch Nachweisdokumente im Allgemeinen sowie Nachweisdokumente zu Aus- und Weiterbildungen im Speziellen positiv erwähnt werden und die Expertinnen und Experten der Meinung sind, dass der Aufbau des Dossiers gut oder gar überdurchschnittlich gut gelungen ist. Mit einer Ablehnung müssen Antragstellende rechnen, deren Gesuche in Bezug auf die Beschreibung ihrer Person und ihrer Kompetenzen als mangelhaft und schlecht strukturiert beurteilt werden und bei denen Arbeitszeugnisse und Nachweisdokumente zu Aus- und Weiterbildungen fehlen. Ein kausaler Zusammenhang liegt diesen vordergründigen Korrelationen allerdings nicht zugrunde, handelt es sich bei diesen Angaben doch vielmehr um Prozentualverteilungen, die eine Tendenz in die erwähnte Richtung ausweisen. Dennoch kann unter Vorbehalt davon ausgegangen werden, dass mit dem GWB-Verfahren das klassische Gütekriterium der Objektivität nicht restlos eingehalten werden kann. Die Auswertungen legen aber nahe, dass eine Kontrolle der subjektiven Einschätzungen zwar nicht explizit, implizit jedoch durch die Fachexpertise und Erfahrung der Expertinnen und Experten erfolgt. So sind die Aussagen in diesem Kapitel in allen Gutachten ähnlich, sowohl was das Wording als auch was die Inhalte betrifft. Fachfremde Themen oder Formulierungen sind keine vorzufinden.

6 Das Kompetenzprofil als Wegweiser

Die Standards bzw. die fachlichen Bezugsnormen in Form des Kompetenzprofils sind wichtige Stützen im Beurteilen und Bewerten der eingereichten Anträge. Dies zeigt eine Auszählung der in den Gutachten vorzufinden Bezüge zum Kompetenzprofil: Insgesamt weisen 23 % der gesamten Textmenge Verbindungen zu den erwarteten Kompetenzen auf. Die wichtigste und am häufigsten thematisierte Kompetenz ist die „Gestaltung von Lerneinheiten". Im Wesentlichen geht es bei dieser Kompetenz um die Modellierung von erwachsenengerechten Lernsettings unter Berücksichtigung einer zielführenden, lernförderlichen und motivationssteigernden Methoden- und Medienwahl, der Aktivierung zur Teilnahme am Vermittlungsgeschehen und der Anwendung grundlegender didaktischer Modelle bei der Wahl und der Durchführung von Lerneinheiten. Im Grunde genommen ist diese Kompetenz die Kernkompetenz zum Erwerb des SVEB-Zertifikates und wird, wie eine Analyse der Anträge vor einigen Jahren ergeben hat (Kraus et al. 2015; Kraus und Schmid 2013), von den Antragstellenden auch entsprechend häufig erwähnt. Kompetenzen im Zusammenhang mit Selbstreflexionsprozessen, die das eigene Verhalten, das didaktische Vorgehen in Bezug auf Planung und Gestaltung von Lehrveranstaltungen, die Bilanzierung der eigenen Stärken und Schwächen betreffen sowie die Identifikation des individuellen Entwicklungspotenzials werden in den Gutachten mit 19 % am zweithäufigsten aufgegriffen. Weitere Bezüge, die in den Gutachten zum Kompetenzprofil vorzufinden sind, sind die Formulierung von Zielen und deren Überprüfung (11 %), die Teilnehmenden-Orientierung (11 %), Beschreibungen der Organisation, in der die Antragstellenden beschäftigt sind (7 %), die Beziehungsgestaltung (6 %) sowie Rückmeldungen (3 %), die sich auf mündliche und schriftliche Äußerungen vonseiten der Kursleitenden zum Lernfortschritt der Teilnehmenden beziehen.

Im Vergleich zu den Kompetenzen werden in den Gutachten die im Kompetenzprofil aufgeführten Ressourcen mit 4 % und die Haltungen mit 1 % der gesamten Textmenge kaum thematisiert. Dies mag u. a. damit zusammenhängen, dass vor allem die Ressourcen im Kompetenzprofil unsystematisch und unübersichtlich abgebildet sind und es sowohl für die Antragstellenden als auch für die Expertinnen und Experten schwierig ist, darauf Bezug zu nehmen. Einzelne Aspekte werden in den Gutachten aber dennoch erwähnt: Gruppendynamik, Planung der Vermittlungssequenz, motivationsförderndes Engagement, Fachkenntnisse etc. Aufseiten der Haltungen sind es der Respekt, die Wahrung von Distanz sowie die Flexibilität, die in einzelnen Gutachten aufgeführt werden. Unabhängig davon, ob es sich um Kompetenzen, Ressourcen oder Haltungen handelt, wird in den Gutachten *nicht* aufgeführt, ob ein spezifischer Aspekt des Kompetenzprofils durch die Antragstellenden zu wenig oder gar nicht angesprochen wurde.

Zu fragen ist an dieser Stelle, ob die Bezugnahme auf das Kompetenzprofil, die in den Gutachten durch die Expertinnen und Experten vorgenommen wird, einen Einfluss auf die Gesamtbewertung hat. Um dazu eine Einschätzung machen zu können, wurden die Bezüge der einzelnen Gutachten ausgezählt, in eine Rangfolge gebracht und mit der Schlussbewertung abgeglichen. Zu beobachten ist eine Häufung von abgelehnten Gutachten mit wenigen Bezügen zum Kompetenzprofil, wenn auch nur

von einer Tendenz und nicht von einer Kausalität gesprochen werden kann. Der Bezug zum Kompetenzprofil scheint entsprechend nur eine Entscheidungsgrundlage unter vielen für oder gegen eine Zertifizierung zu sein. Tatsächlich ist das Kompetenzprofil aber das maßgebliche Messinstrument, und vor dem Hintergrund dieser Befunde ist unklar, ob das Instrument die interessierenden Merkmale auch hinreichend erfasst (Berthold 2017). Eine Einschätzung der Inhaltsvalidität ist angesichts dieser Tatsachen schwierig. Die Expertinnen- und Expertengutachten geben zu wenig Anhaltspunkte darüber, was Kern und Inhalt ihrer Messung bzw. der Beurteilung und Bewertung ist und welche Relevanz dabei das Kompetenzprofil und dessen einzelne Kompetenzen einnehmen.

7 Begründungsstrukturen und Bilanzierung

Nebst den Bezügen zum Kompetenzprofil im Kapitel „Bericht zur Selbstbeurteilung“ beinhalten die Gutachten noch weitere Beurteilungs- und Bewertungsaspekte, die vom SVEB nicht vorgegeben werden und von den Expertinnen und Experten nach eigenem Gutdünken in die Gutachten integriert wurden. Ebenfalls auf dieser Grundlage erfolgt in einem darauffolgenden Kapitel die abschließende Bilanzierung in Form einer Stellungnahme, die mit einem kurzen Antrag für oder gegen eine Zertifizierung zuhanden der AdA-Geschäftsstelle formuliert wird. Die Gefahr von Messfehlern ist bei dieser Beurteilungsform aufgrund fehlender Messinstrumente besonders hoch.

Eine Auszählung der codierten Textstellen in den beiden Abschnitten zeigt auf, dass den Nachweisdokumenten eine überragende Bedeutung zukommt. Mit ihnen soll sichergestellt werden, dass die Selbstbeurteilungen kongruent mit den Fremdbeurteilungen sind und dadurch bestätigt wird, dass die Antragstellenden über die erwachsenenpädagogischen Erfordernisse verfügen. Speziell erwähnt werden Dokumente wie Arbeitszeugnisse, Kursauswertungen, Bildungszertifikate, Praxisbeispiele sowie Unterrichtsunterlagen. Wichtig sind den Expertinnen und Experten ferner spezifische erwachsenenpädagogische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich am besten mit den Begriffen Performanz und Kompetenzen ausdrücken lassen. Beide Gesichtspunkte haben keinen Bezug zum Kompetenzprofil und sind in allgemeiner Form abgefasst, so dass eine Zuordnung zur kriterialen bzw. fachlichen Bezugsnorm nicht möglich ist. Des Weiteren werden die Aus- und Weiterbildungen sowie die beruflichen Erfahrungen thematisiert. Beide Dimensionen werden insbesondere dann aufgegriffen, wenn sie eine Relation zur Pädagogik oder zur Erwachsenenbildung haben. Es folgen zahlreiche Nennungen mit mehr oder weniger erwachsenenpädagogischen Bezügen. Dazu zählen beispielsweise Themen wie theoretische Perspektiven, die Persönlichkeit sowie die persönlichen Motivationen der Antragstellenden, fachliche Aus- und Weiterbildungen, die Beschreibung des individuellen Lernprozesses etc. Gänzlich unabhängig von erwachsenenpädagogischen Bezügen sind die individuellen Eindrücke der Expertinnen und Experten zur Gestaltung der Dossiers bzw. zur Gestaltung einzelner Teile des Dossiers. Es handelt sich dabei um die einzigen Textstellen in diesen beiden Abschnitten, in denen die Meinungen und Haltungen der Expertinnen und Experten deutlich zum Ausdruck kommen. Die

restlichen, vom Kompetenzraster losgelösten Passagen sind beschreibender Art, und die Expertinnen und Experten treten kaum in Erscheinung.

Das Fehlen von Nachweisdokumenten sowie die mangelhafte Darstellung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen und Performanz sind gewichtige Gründe, die zu einer Ablehnung des Antrags führen können. Hinzu kommen die eher subjektiven Einschätzungen durch die Expertinnen und Experten, wenn sie der Meinung sind, dass die Selbstbeurteilung ungenügend oder widersprüchlich ist. Auf der anderen Seite erhöht sich die Wahrscheinlichkeit auf ein positives Gutachten, wenn die Selbstbeurteilung ausführlich ausfällt, die erwachsenenpädagogischen Kompetenzen hinreichend dargestellt sind und wenn die Kandidatinnen und Kandidaten Aus- und Weiterbildungen vorweisen können sowie über berufliche Erfahrung verfügen.

Die Analyse der offenen Form der Beurteilung und Bewertung, die unabhängig vom Kompetenzprofil vorgenommen wird, stellt heraus, dass die Expertinnen und Experten in ihren Gutachten ähnliche Themen aufgreifen und es eine einheitliche Tendenz für eine positive oder negative Bewertung gibt. Entsprechend wird die Messung durch Fachexpertise und nicht durch die Instrumente gesichert.

8 Fazit

Die dargestellten Befunde machen deutlich, dass die der quantitativen Forschung entnommenen Gütekriterien nicht unmittelbar auf qualitative Verfahren übertragen werden können (Pryborski und Wohlrab-Sahr 2010). So kann mit Blick auf die Objektivität nicht abschließend festgestellt werden, ob zwei Expertinnen oder Experten unabhängig voneinander zum gleichen Ergebnis kommen würden. Ähnlich verhält es sich mit der Validität. Da es sich beim Kompetenzprofil nicht um ein Messinstrument, sondern um Kompetenzbeschreibungen erwachsenenbildnerischer Tätigkeiten handelt, wird es von den Expertinnen und Experten unterschiedlich angewendet und für verschiedene Argumentationslinien gebraucht. Selbst die detaillierte Analyse der Gutachten hat nicht aufzeigen können, ob mit dem GWB-Verfahren die relevanten Kompetenzen auch hinreichend beurteilt und bewertet werden. Auch bei der Reliabilität gibt es Anzeichen dafür, dass die Expertinnen und Experten zwar unabhängig vom Kompetenzprofil die gleichen Themen beurteilen, ob ihnen dabei allerdings Fehler unterlaufen, die dem Verfahren geschuldet wären, kann nicht abschließend evaluiert werden. Diese Unsicherheit machen in den Gutachten auch die Befunde zu den abschließenden Bewertungen deutlich: Es gibt keine einheitlichen Kategorien, wonach ein Antrag durch die Expertinnen und Experten gutgeheißen oder abgelehnt wird.

Es stellt sich deshalb die Frage, ob eine stark strukturierte Beurteilung und Bewertung pädagogischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie sie bei der Anwendung einer quantitativen Messmethode notwendig sein müssten, allenfalls zielführender für dieses Validierungsverfahren wäre. Eine Zerstückelung pädagogischer Handlungsräume in einzelne, voneinander abgegrenzte Kompetenzbereiche würde jedoch den Blick auf die Fähigkeit, in komplexen Situationen unter Einbezug der Vernetzung

verschiedener Kompetenzbereiche professionell handeln zu können, verschließen. Deshalb erscheint eine offene, ganzheitliche Form der Beurteilung und Bewertung mithilfe eines schriftlichen Gutachtens plausibel. Gleichzeitig macht die Analyse der Expertinnen- und Expertengutachten im GWB-Verfahren aber auch deutlich, dass mit dieser Beurteilungs- und Bewertungsform andere Gütekriterien als die der quantitativ-empirischen Forschung entnommenen zur Anwendung kommen müssen. Die Befunde dieser Untersuchung legen Gütekriterien für die Sicherung der Qualität des GWB-Verfahrens auf verschiedenen Ebenen nahe:

Qualitätssicherung durch Bewertungsinstrumente (s. auch Moser 2003):

- Fachlich-kriteriale Bezugsnomen (Sacher 2011) sind unerlässlich. Im GWB-Verfahren sind diese in Form eines Kompetenzprofils vorhanden. Dadurch wird das summativ ausgerichtete Verfahren zumindest teilweise messbar.
- Fachlich-kriteriale Bezugsnormen bzw. Kompetenzprofile müssen einfachen Formulierungen folgen und dürfen in Aufbau und Struktur nicht zu komplex sein.
- Die Gliederung in einzelne Kapitel und Unterkapitel muss in allen Gutachten standardisiert und für alle Expertinnen und Experten verbindlich sein.

Qualitätssicherung durch inhaltliche Setzungen:

- Die Nachweisdokumente sind im GWB-Verfahren zentral. Die Expertinnen und Experten verlassen sich also weniger auf die Selbstbeurteilung als vielmehr auf Fremdeinschätzungen, die durch unterschiedliche Akteure beigebracht werden (s. auch Annen und Bretschneider 2014; Dehnbostel 2011).
- Die Performanz, die Selbstreflexion und Evaluation, die Zielformulierung und Zielüberprüfung sowie die Analyse der Teilnehmenden ist ein wichtiger Bestandteil in der Beurteilung und Bewertung der Gesuche. Diese Aspekte können nebst dem Kompetenzprofil als zusätzliche Referenzstandards (Laur-Ernst 2003) interpretiert werden.

Qualitätssicherung durch Qualifikation:

- Die Gleichwertigkeitsbeurteilungen müssen durch erfahrene Erwachsenenbildnerinnen und -bildner durchgeführt werden. Diese Expertinnen und Experten greifen die vor ihrem Erfahrungshintergrund bedeutsamen Themen auf. Die Gutachten enthalten entsprechend ausschließlich professionsbezogene Inhalte.
- Die Expertinnen und Experten müssen für ihre Tätigkeit als Begutachtende ausgebildet werden (s. auch Geldermann et al. 2009; Cedefop 2009). Dies geschieht im GWB-Verfahren sowohl im Rahmen von Einführungskursen als auch anlässlich halbjährlich stattfindender Treffen, in denen die Erfahrungen ausgetauscht werden und dadurch eine kommunikative Validierung (Bohl 2012) stattfindet.

Qualitätssicherung durch die Verfahrensstruktur:

- Beurteilung, Bewertung und Zertifizierung müssen getrennt voneinander vorgenommen und entsprechend von unterschiedlichen Akteuren durchgeführt werden.
- Die Verfahren müssen transparent, strukturiert und klar geregelt sein. Die einzelnen Prozessschritte müssen aufeinander aufbauen und von allen Kandidatinnen und Kandidaten in gleicher Art und Weise durchlaufen werden (s. Mayring 2015).

- Einsprachen bei ablehnenden Entscheiden müssen möglich und durch die Struktur des Verfahrens bearbeitbar sein. Dadurch erhöht sich die Glaubwürdigkeit des Verfahrens (s. auch Rat der Europäischen Union 2004).

Der Beurteilung und Bewertung der eingereichten Dossiers kommt große Bedeutung zu, handelt es sich doch bei den ausgestellten Zertifikaten um Bescheinigungen mit Entsprechungen im Bildungssystem und gesetzlicher Verankerung bzw. um in der Erwachsenenbildung breit akzeptierte Zertifikate (Laur-Ernst 2003; Schneeberger et al. 2009). Unter Berücksichtigung der auf verschiedenen Ebenen angesiedelten Gütekriterien ist die Beurteilung und Bewertung im GWB-Verfahren jedoch mithilfe eines offen formulierten Gutachtens ein gangbarer Weg, eine Annäherung an das komplexe Zusammenspiel verschiedener Kompetenzbereiche zu finden und die beschriebenen Kompetenzen bewertbar zu machen. Eine Übertragung dieser Kriterien auf andere Validierungsverfahren ist unter Wahrung der jeweiligen Voraussetzungen vor Ort denkbar.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

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

Annen, S., & Bretschneider, M. (2014). Der Prozess der Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Begriffliche Konkretisierung und Diskussionsstand im deutschsprachigen Raum. *Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Validierung von Lernergebnissen*, *43*(20155), 11–15.

BBG (2002). *Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz) vom 13. Dezember 2002*

Berthold, J. (2017). Validität der Unterrichtsbeobachtung. In J. Berthold, N. Haferlandt, O. Köller, T. Riecke-Baulecke & U. Schweckendiek (Hrsg.), *Externe Evaluation. Befunde, Probleme, Perspektiven*. Schulmanagement Handbuch 161, 36. Jahrgang. (S. 30–50).

Bjørnåvold, J. (2001). *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Bohl, T. (2012). Theoretische Strukturierung – Begründung neuer Beurteilungsformen. In H. Grunder & T. Bohl (Hrsg.), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung* (S. 9–50). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bohlinger, S., & Münchhausen, G. (2012). Erfassung und Validierung von Lernergebnissen – Ansätze, Entwicklungstrends und Herausforderungen. In K. Büchter, P. Dehnbostel & G. Hanf (Hrsg.), *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR). Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem* (S. 303–318). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Cedefop. (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Dehnbostel, P. (2011). Validierung informellen und nicht-formalen Lernens als Reformoption des Deutschen Qualifikationsrahmens. *lernen & lehren (l&l)*, *101*, 4–11.

Elsholz, U., & Rohs, M. (Hrsg.). (2014). *E-Portfolio für das Lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Erpenbeck, J., von Rosenstiel, L., Grote, S., & Sauter, W. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Geldermann, B., Seidel, S., & Severing, E. (2009). *Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Keller, S. (2011). Beurteilungsraster und Kompetenzmodelle. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 143–160). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). *Memorandum für Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen*. Brüssel: SEK.
Krapp, A. (2008). Diagnose und Bewertung. In H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 170–194). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Kraus, K., & Schmid, M. (2013). Argumente für Kompetenzen – Eine Analyse von Selbstbeurteilungen im Rahmen eines Validierungsverfahrens für Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildner in der Schweiz. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, *36*(1/2013), 35–44.
Kraus, K., Schmid, M., & Thyroff, J. (2015). *Validierung als Weg in die Erwachsenenbildung. Eine empirische Analyse von Kompetenzdarstellungen. Forschungsbericht*. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule.
Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Bd. 2. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
Laur-Ernst, U. (2003). Informelles Lernen und berufliche Erfahrung – Wo liegen die Herausforderungen für Dokumentation und Anerkennung in Deutschland? In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berufsbildung für eine globale Gesellschaft: Perspektiven im 21. Jahrhundert: 4. BiBB-Fachkongress 2002: Ergebnisse und Ausblicke mit umfassender Dokumentation auf CD-ROM*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Bd. 12. Weinheim: Beltz.
Moser, K. (2003). Diagnostik beruflicher Grundbildung. In G. A. Straka (Hrsg.), *Zeritifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen* (S. 41–56). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
Paradies, L., Wester, F., & Greving, J. (2005). *Leistungsmessung und -bewertung*. Berlin: Cornelsen.
Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (3. Aufl.). München: Oldenbourg.
Rat der Europäischen Union (2004). *Entwurf von Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten zu gemeinsamen europäischen Grundsätzen für die Ermittlung und Validierung von nicht formalen und informellen Lernprozessen*. Brüssel: Rat der Europäischen Union.
Rheinberg, F. (2014). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (3. Aufl. S. 59–72). Weinheim, Basel: Belz.
Sacher, W. (2011). Durchführung der Leistungsüberprüfung und Leistungsbeurteilung. In W. Sacher & F. Winter (Hrsg.), *Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen* (S. 27–48). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
Sacher, W. (2014). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bd. 6. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
Salini, D. (2014). *European inventory on validation of non-formal and informal learning. Country report Switzerland*. Thessaloniki: European Commission, Cedefop, ICF International.
Schmid, M. (2018). *Validieren und anerkennen. Informell erworbene Kompetenzen sichtbar machen. Eine Auslegeordnung*. Bern: hep. im Druck
Schneeberger, A., Schlögl, P., & Neubauer, B. (2009). Zur Anerkennung von nicht-formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In J. Markowitsch (Hrsg.), *Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge und Entwicklungen* (S. 111–134). Wien: LIT.
Strauch, A., Jütten, S., & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: wbv.
Weber, A. (2014). Kompetenzorientiert beurteilen und bewerten. In B. Sieber-Suter (Hrsg.), *Kompetenzmanagement. Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung* (S. 205–217). Bern: hep.
Winter, F. (2012). *Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*. Bd. 5. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

ZfW (2018) 41:173–188
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0116-6

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

ORIGINALBEITRAG

Kompetenzanerkennung als professioneller Aushandlungsprozess in der Erwachsenenbildung

Karin Gugitscher · Birgit Schmidtke

Eingegangen: 29. Mai 2018 / Angenommen: 10. September 2018 / Online publiziert: 24. September 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung Im Rahmen eines in Österreich laufenden ESF- und BMBWF-geförderten Projekts (2015–2018) wird unter anderem der Frage nachgegangen, über welche Kompetenzen und Handlungsorientierungen Personen verfügen, die Kompetenzvalidierungen im Rahmen von Zertifizierungsverfahren für ErwachsenenbildnerInnen durchführen. Im Unterschied zu bisherigen Studien, die sich zumeist mit den Kompetenzanerkennungsverfahren und -instrumenten beschäftigen, legt die Untersuchung den Schwerpunkt auf die AkteurInnen und untersucht deren Handeln mittels einer qualitativen Studie erstmalig aus professionstheoretischer Perspektive. Forschungsgegenstand sind die unmittelbar im Handeln integrierten Reflexionsprozesse. Beim qualitativen Forschungszugang zur Rekonstruktion der Validierungspraxis stand die Methode des „Lauten Denkens“ zur Datenerhebung im Zentrum. Diese Forschungsmethode zielt auf die Explikation und Erfassung mentaler Prozesse während der Validierungspraxis. Datengrundlage sind transkribierte Audioaufnahmen von fünf unabhängigen Bearbeitungsprozessen eines identischen Kompetenzportfolios. Die Datenauswertung erfolgte in einem interpretativ-rekonstruktiven Verfahren über eine Kombination aus qualitativer Inhaltsanalyse und Sequenzanalyse. Die vertiefende Auseinandersetzung mit den Handlungsstrategien im Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen ermöglichte die Rekonstruktion einer spezifischen Haltung, die sich als eine Pendelbewegung bzw. ein Abgleich zwischen einer prü-

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Mag. K. Gugitscher (✉)
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Karl-Franzens-Universität Graz, 8010 Graz, Österreich
E-Mail: karin.gugitscher@uni-graz.at

Dr. B. Schmidtke
Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung – öibf, 1050 Wien, Österreich
E-Mail: birgit.schmidtke@oeibf.at

fenden und einer pädagogischen Handlungsorientierung beschreiben lässt. In Bezug auf die Professionalisierung von Validierungsfachkräften wird damit eine erwachsenenpädagogische Perspektive auf Anerkennungsprozesse eröffnet. Auf Basis der im Beitrag dargestellten ersten Ergebnisse der empirischen Studie wird die Frage aufgeworfen, inwieweit sich die Validierung und Anerkennung von nicht-zertifizierten non-formal und informell erworbenen Kompetenzen als professionelles pädagogisches Handeln beschreiben lässt und erwachsenenpädagogische Kompetenzen der AkteurInnen erfordert.

Schlüsselwörter Validierung · Professionalisierung · Kompetenz · Erwachsenenbildung · informelles Lernen

Validation of competencies as professional process of mediation in adult education

Abstract Within the framework of a four-year project (2015-2018) supported by the Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research and des ESF, among others, the competencies and the orientations guiding the practice of validation personnel in adult education are inquired. While most of the existing research concentrates on competency validation arrangements and instruments, the present research uses a qualitative research design to look at the actors and their practice from the perspective of theories of professions. Subject to inquiry are processes of reflection innate in that practice. The Think-Aloud Method is applied to generate data subsequently used to reconstruct the practice of validation. By this, mental processes effective in the validation practice can be defined and explicated. The work of five staff member independently handling one validation portfolio was audio recorded, transcribed, interpreted and analyzed by way of qualitative content analysis. Going into a detailed analysis of strategies used by the validation personnel in dealing with contradictory demands makes it possible to reconstruct their approach. This specific approach can be described as pendular movement or a balancing of an evaluating and an andragogical orientation. Concerning the professionalization of validation personnel, this opens ways to look at validation from the viewpoint of andragogy. On the basis of findings produced in this research, the question is posed in how far validation of non-certified non-formal and informal competencies can be described as professional andragogical practice and in how far this requires professionals to have specific andragogical competencies.

Keywords Validation · Professionalization · Competence · Adult Education · Informal learning

Das Thema Anerkennung, Validierung und Zertifizierung von Kompetenzen bewegt seit einigen Jahren den Bildungsbereich. Während im Bereich der Berufsausbildung und Hochschulbildung die Entwicklung von Instrumenten und Verfahren zur Feststellung und Messung von Lernleistungen im Vordergrund steht (exemplarisch Nickolaus und Seeber 2013; Hanft und Müskens 2013), konzentriert sich die Dis-

kussion in der Erwachsenen- und Weiterbildung stärker auf die Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen (Strauch et al. 2009; Gnahs 2010). Im gegenwärtigen Diskurs zur Kompetenzanerkennung wird die Anerkennung von Kompetenzen entweder auf die Güte der Verfahren zur Kompetenzfeststellung oder auf die arbeitsmarkt- bzw. bildungssystembezogene Verwertbarkeit bezogen. Damit ist die Gefahr verbunden, erwachsenenpädagogische Formate der Kompetenzanerkennung auf eine evaluierende bzw. bewertende Funktion engzuführen und die pädagogische Dimension aus dem Blick zu verlieren. Eine besondere Bedeutung für den Anerkennungsprozess kommt den Personen zu, die Kompetenzvalidierungen durchführen. In den aktuellen europäischen und nationalen bildungspolitischen Strategien zur Validierung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen besteht eine der Zielsetzungen in der Professionalisierung dieser Personen (Rat der Europäischen Union 2012; BMB und BMWFW 2017). Das Projekt „wba innovativ Wissenschaftliche Begleitung“ untersucht in diesem Kontext am Beispiel der Weiterbildungsakademie Österreich (wba), welche Kompetenzen von den Akteurinnen und Akteuren eingebracht werden müssen, um Anerkennungsprozesse durchführen und steuern zu können. In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse der empirischen Studie zur Validierungspraxis vorgestellt. Es erfolgt zunächst eine Darstellung des Forschungskontextes inklusive der zugrunde liegenden theoretischen Perspektiven und dem daraus abgeleiteten methodischen Vorgehen. Darauf aufbauend werden anhand eines Textbeispiels aus dem empirischen Material die professionellen Aushandlungsprozesse der Akteure herausgearbeitet. Abschließend werden die ersten Ergebnisse der empirischen Untersuchung theoretisch eingeordnet sowie hinsichtlich der Anforderungen an Validierungsfachkräfte im Feld der Erwachsenenbildung diskutiert.

1 Forschungskontext und -zugang

Im Rahmen eines in Österreich laufenden ESF- und BMBWF-geförderten Kooperationsprojekts (2015–2018) des Arbeitsbereichs Erwachsenen- und Weiterbildung des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz und des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung wird unter anderem die Validierungspraxis des wba-Kompetenzanerkennungsverfahrens untersucht. Ziel dieses Verfahrens ist die Anerkennung von für die Erwachsenenbildungstätigkeit relevanten Kompetenzen. Es handelt sich um einen anforderungsorientierten summativen Validierungsansatz, der auf den Erwerb eines Zertifikats („Zertifizierte Erwachsenenbildner/in“) abzielt, für das es keine Entsprechung im formalen Bildungssystem gibt (Schneeberger et al. 2009). Die Kompetenzfeststellung erfolgt im Rahmen einer Standortbestimmung (STOB) durch die Zuordnung von Nachweisen zu einem vorgegebenen Qualifikationsprofil, welches aus Anforderungen im Handlungsfeld Erwachsenenbildung abgeleitet und festgelegt wurde. Methodisch kommt dabei eine Kombination von Dokumenten- und Performanzprüfung (Annen 2012, S. 144 f.) zur Anwendung. Es werden sowohl direkte Nachweise (NW), die den Kandidatinnen und Kandidaten unmittelbar zuzurechnen sind, als auch indirekte Nachweise als Bestätigung der Arbeitserfahrung und Kompetenzen der Kandida-

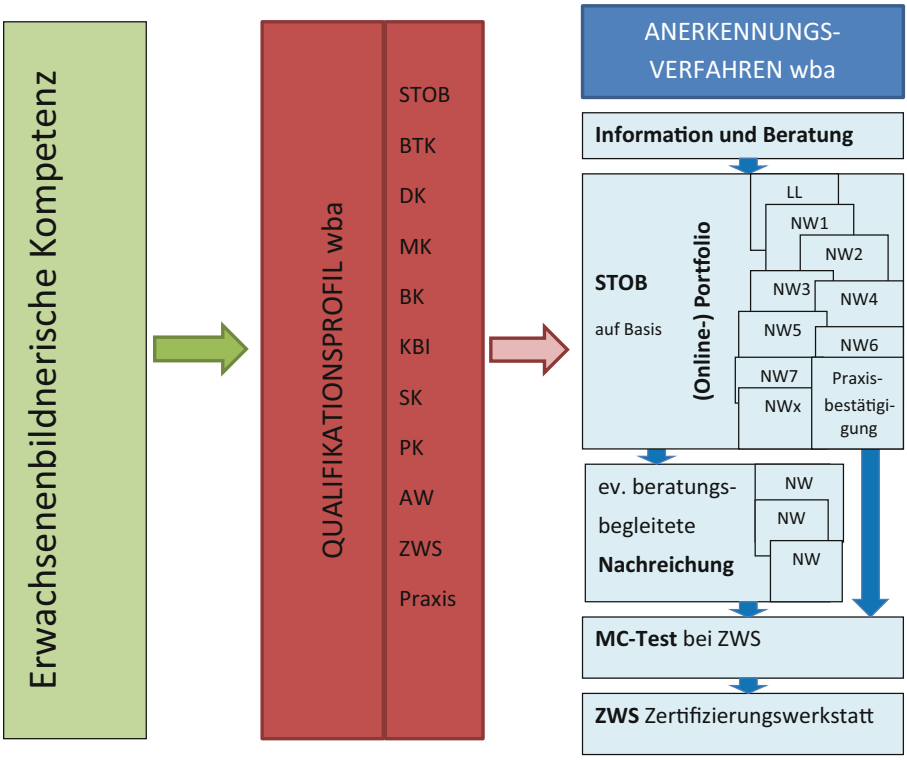


Abb. 1 Struktur des wba-Kompetenzanerkennungsverfahrens (eigene Darstellung)

ten von dritter Seite anerkannt. Ergänzende Nachreichungen von Nachweisen durch die Kandidaten sind möglich. Die Performanzprüfung findet im Rahmen einer Zertifizierungswerkstatt (ZWS) durch ein Assessment sowie einen Multiple-Choice-Wissenstest (MC-Test) statt. Die nachstehende Abbildung gibt einen Überblick über die Struktur des wba-Kompetenzanerkennungsverfahrens, dessen Beurteilungsprozesse sich am wba-Qualifikationsprofil und den darin festgelegten Kompetenzen und Wissensbeständen orientieren (Abb. 1).

Das wba-Kompetenzanerkennungsverfahren ist ein individuelles Verfahren, das auf einzelfallbezogenen Entscheidungen basiert. Die personenbezogenen Bewertungen der eingebrachten Nachweise erfolgen durch die wba-Mitarbeitenden, die auch die Begleitung und Beratung der Kandidatinnen und Kandidaten während des gesamten Anerkennungsprozesses durchführen. Die anerkennende Instanz ist der unabhängige Akkreditierungsrat, der sich aus fünf Expertinnen und Experten unterschiedlicher Bereiche zusammensetzt. In einem mehrstufigen Prozess wird auf Grundlage der geprüften Unterlagen und des Assessments ein Beschluss über die Vergabe von Abschlüssen getroffen (Gruber 2017).

Das Forschungsprojekt „wba innovativ Wissenschaftliche Begleitung“ zielt auf eine begründete Weiterentwicklung der aktuellen Bewertungs- und Validierungspraxis der wba ab. Dazu bedarf es unter anderem einer Analyse des Ist-Standes der Validierungspraxis der wba. Dabei waren folgende Fragestellungen leitend:

1. Welches Wissen und welche Erfahrungen werden bei der Validierungs- bzw. Anerkennungspraktik der wba eingesetzt? Welche Expertise wird deutlich?
2. Welchen Handlungsprinzipien wird bei der Bewertungs- und Validierungspraxis gefolgt?

1.1 Theoretische Perspektiven

Der Untersuchung der Frage, welche Kompetenzen und welches Wissen die Mitarbeitenden der wba benötigen, um die eingereichten Nachweise für erwachsenenbildnerische Kompetenz bewerten und validieren zu können, liegt die These zugrunde, dass die derzeitige Form der Kompetenzbewertung der wba über ein ausschließlich regelgebundenes Handeln hinausgeht und auf einer Verschränkung von regelgeleitetem Handeln, Expertise und Erfahrung beruht.

Expertise wird üblicherweise als eine Bezeichnung dafür verwendet, dass eine Person in einem bestimmten Gebiet über herausragende Eigenschaften und Fähigkeiten verfügt, die häufig schon angeboren sind im Sinne von Talenten. Die US-amerikanischen Psychologen Ericsson und Charness (1994) setzten diesen Zugängen mit ihren Forschungen ein alternatives Verständnis entgegen, demgemäß Expertise nicht primär eine persönliche Eigenschaft oder Fähigkeit, sondern vielmehr eine spezifische Form des Handelns ist. Unter Expertisehandeln *(expert performance)* verstehen sie eine reproduzierbare, sich wiederholt zeigende exzellente Leistung von Personen in einem Gebiet des alltäglichen Handlungszusammenhangs, die durch fokussierte Aktivitäten bzw. Trainings erlernbar ist (Ericsson und Charness 1994, S. 726). Am Beispiel von Schachspielenden konnten sie zeigen, dass sich Expertisehandeln insbesondere durch das erfolgreiche Antizipieren zukünftiger Situationen aufgrund einer genauen Analyse der gegebenen Situation auszeichnet. Die nachstehende Abbildung zeigt, inwieweit sich die mentalen Prozesse durchschnittlicher Spielerinnen und Spieler – „Club Player“ (links) – von jenen von Expertinnen und Experten (rechts) bei der Situationsbewertung und Planung des nächsten Zugs unterscheiden: Club Player konstruieren die Auswirkungen einzelner Züge Schritt für Schritt, um sich auf diesem Weg ein Bild der Situation zu machen; Experten hingegen berücksichtigen eine größere Anzahl an alternativen Optionen und analysieren einige davon wesentlich genauer als die Club Player. Sie schenken den kritischen Aspekten des folgenden Zugs größere Aufmerksamkeit und antizipieren zukünftige Ereignisse erfolgreicher (ebd., S. 734 ff.) (Abb. 2).

Die von Ericsson und Charness rekonstruierten Denkprozesse der genauen Analyse und Antizipation zukünftiger Ereignisse führen zu unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen Handlungsoptionen, die einen komplexen Abwägungsprozess erfordern, um in der konkreten Situation Entscheidungen treffen und handlungsfähig bleiben zu können. Aus Perspektive einer interaktionistischen Professionalitätstheorie stellen sich solche Abwägungsprozesse als professionelle Aushandlungsprozes-

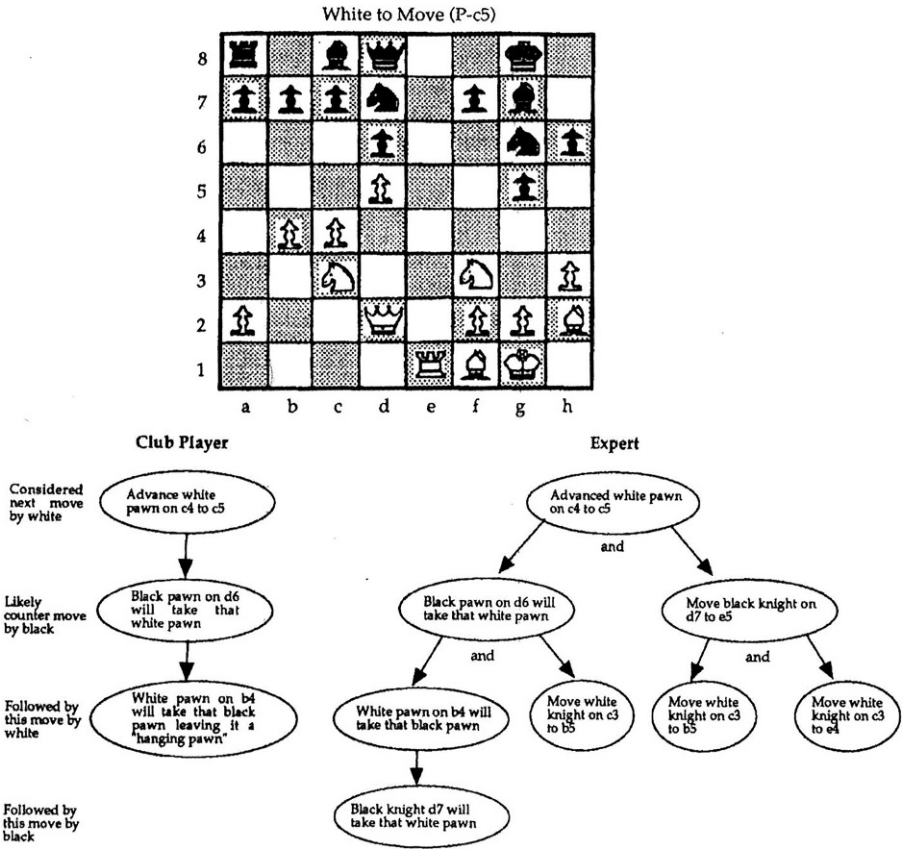


Abb. 2 Expertisehandeln am Beispiel von SchachspielerInnen (Quelle: Ericsson und Charness 1994, S. 734)

se im Umgang mit „paradoxe[n] Problembündelungen, die auf dem notwendigen Widerstreit divergierender Orientierungstendenzen bei der Bewältigung von Klientenproblemen ... beruhen“ (Schütze 2000, S. 50), dar. Diese Paradoxien werden von Schütze auf die „unaufhebbaren Kernprobleme kommunikativer Interaktion und Welterkundung“ (ebd.) zurückgeführt, die sich aus der Interaktion zwischen professionellen Akteuren und Klienten sowie dem zu erkundenden Problembereich ergeben. Schütze beschreibt für den Bereich des professionellen Handelns im Sozialwesen eine vorläufige Liste an Paradoxien. Für den Forschungsgegenstand der Validierungspraxis sind vor allem vier der von ihm genannten Problemkomplexe von Interesse. Dazu gehören auf der Ebene der Fallbearbeitung die Notwendigkeit, für den konkreten Fall soziale und biografische Prozesse zu prognostizieren, ohne über eine ausreichende empirische Basis zu verfügen, und der mögliche Widerspruch zwischen der biografischen Ganzheitlichkeit eines Falls und der Expertenspezialisierung. In Bezug auf die Beziehungsebene wird das von ihm als „pädagogisches Grunddilemma“ bezeichnete Spannungsfeld zwischen der professionellen Unterstützungsleistung und der Stärkung der Selbsthilfekompetenzen der Klientinnen und

Klienten relevant. Hinsichtlich der Verfahrensebene thematisiert er das Dilemma zwischen der Sicherheit durch Orientierung an Routineverfahren und der gleichzeitig damit verbundenen Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten.

Diese „unaufhebbaren Dauer- und Kernprobleme des professionellen Handelns" können nach Schütze nicht gelöst, sondern müssen in der konkreten Situation „umsichtig im Sinne von Gratwanderungen bearbeitet werden" (ebd., S. 65). Schütze betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung eines bewussten und offenen Umgangs mit diesen Widersprüchen im Gegensatz zu „Umgehungsstrategien" oder der „Verabsolutierung einer der beteiligten Widerstreitsseiten" (ebd., S. 51). Stattdessen ist es erforderlich, dass sich die professionellen Akteure „offen in systematischer kritischer Selbstvergewisserung und -reflexion" (ebd., S. 90) mit diesen unauflöslichen Paradoxien professionellen Handelns auseinandersetzen, um so Fehlertendenzen bewusst kontrollieren zu können. Nachfolgend wird dargestellt, wie sich diese theoretische Perspektive zu den Paradoxien professionellen Handelns in Bezug auf die Interpretation des vorliegenden empirischen Materials zur Validierungspraxis von Akteuren in der Kompetenzanerkennung übertragen und erweitern lässt.

1.2 Methodisches Vorgehen

Um die Bewertungs- und Anerkennungspraxis der wba zu erforschen, wurden vor der systematischen Untersuchung explorative Vorarbeiten durchgeführt. Dabei wurde deutlich, dass die Mitarbeitenden in Bezug auf den professionellen Funktionskontext der Kompetenzanerkennung komplex integrierte Wissensbestände und Handlungsorientierungen einsetzen, die einerseits kommunikativ und reflexiv verfügbar sind. Andererseits spielen auch implizite und vorreflexive Wissensbestände in der Anerkennungspraxis eine große Rolle. Daher wurde für die Erhebung der Daten zur Anerkennungspraxis nicht die Methode der Experteninterviews gewählt, sondern die von Ericsson und Charness (1994) verwendete Methode des „Lauten Denkens".

„Lautes Denken" bezeichnet eine Forschungsmethode zur Erfassung mentaler Prozesse während der Bearbeitung einer Aufgabenstellung. Im Unterschied zum Experteninterview zeichnet sich die Methode dadurch aus, dass sie Einblicke in mentale Prozesse und das Problemlöseverhalten zum Zeitpunkt des Handlungsvollzugs ermöglicht (Frommann 2005). Die Methode zielt auf die Erfassung handlungssteuernder Kognitionen und kann sowohl zur Untersuchung strukturierter Lern- und Problemlösesequenzen als auch zur Analyse weniger strukturierter Verhaltensprozesse verwendet werden (Konrad 2010, S. 480 ff.). Die Stärken der Methode liegen einerseits in der Möglichkeit der Kontextualisierung – die Erhebung der Forschungsdaten kann integriert in den Arbeitskontext der Untersuchungsteilnehmenden eingebunden werden – und zudem in der starken Handlungsperspektive und der ausgeprägten Prozessbezogenheit – verbale Protokolle ermöglichen es, Informationen über Handlungsprozesse zu geben. Kritische Anmerkungen zur Methode des Lauten Denkens zielen vor allem auf die unzureichende Verbalisier- und Artikulierbarkeit von kognitiven Prozessen höherer Ordnung sowie unbewusster automatisierter Prozesse ab (ebd., S. 485 f.). Generell erweist sich die Methode des Lauten Denkens aber trotz der Kritik vor allem zur Erhebung von Kognitionen im Kontext von Handlungen als sinnvolles Verfahren. Insbesondere die Tiefe, Vielfalt und Komplexität von im Rah-

men des Lauten Denkens artikulierten Denkprozessen spricht für eine Auswertung im Sinne der interpretativen qualitativen Sozialforschung (Charters 2003, S. 74 ff.).

Die Übertragung der Methode des Lauten Denkens auf den vorliegenden Forschungskontext eröffnet die Möglichkeit, Prozesse während der Kompetenzanerkennung zu dokumentieren und anschließend zu analysieren. Durch die lautsprachlichen Äußerungen der eigenen Gedanken sollen einerseits routinierte Abläufe deutlich werden und zudem Abweichungen von diesen Routinen identifiziert werden. Der Fokus liegt dabei auf dem Problemlöseverhalten und den dafür unmittelbar verwendeten Begründungen und Erklärungen. Für die Datenerhebung wurde die parallele Bearbeitung eines „Vergleichsportfolios" durch mehrere wba-MitarbeiterInnen im Rahmen der Standortbestimmung ausgewählt – ein Prozess, der regelmäßig als ein internes Qualitätssicherungsverfahren durchgeführt wird. Die Bearbeitung des „Vergleichsportfolios" bietet neben der Erhebung der Wissensbestände zusätzlich die Möglichkeit, das Problemlöseverhalten bei der gleichen Aufgabenstellung bei mehreren Mitarbeiterinnen separat zu erfassen. Ergänzend wurden die anschließende Teamsitzung sowie die Sitzung des Akkreditierungsrates zur Besprechung des Vergleichsportfolios aufgezeichnet, welche jedoch in diesem Beitrag nicht weiter ausgeführt werden. Die fünf Bearbeitungen des Vergleichsportfolios, die eine Dauer von insgesamt 10,5 h umfassen, wurden auf Audiodatei aufgezeichnet und für die Auswertung transkribiert.

Die Auswertung dieser Daten folgte dem interpretativ-rekonstruktiven Paradigma, bei dem das Sinnverstehen der verbalisierten Handlungen und die Rekonstruktion der Anerkennungspraktiken sowie der handlungsleitenden Wissensbestände und Haltungen im Fokus stehen. Methodisch wurde dazu im ersten Schritt auf die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse zurückgegriffen, die sich nicht auf den manifesten Textinhalt beschränkt, sondern auch latente Bedeutungsgehalte berücksichtigt und sich dazu eignet, Themen zu identifizieren und zu systematisieren sowie wechselseitige Relationen zu analysieren (Kuckartz 2012). Im Vordergrund stand dabei nach einer explorativen Phase eine Systematisierung der Dimensionen und Prinzipien, die bei der Anerkennungspraxis der wba handlungsleitend sind – im Folgenden als Expertisedimensionen und Haltungen bezeichnet. Ergänzt wurde die Datenauswertung durch Sequenzanalysen der Abläufe von Handlungsschritten und Entscheidungen während des Bearbeitungsprozesses, um die mentalen Prozesse zu rekonstruieren.

2 Erste Ergebnisse

Das empirische Material wurde aus einer professionstheoretischen Perspektive hinsichtlich der Validierungspraxis der Akteurinnen und Akteure untersucht. Die fallübergreifende Analyse der fünf Transkripte zeigt, dass sich die Herangehensweisen und Abläufe bei der Aufgabenbearbeitung sowie die Strategien beim Lösen von Problemen zwischen den wba-Beraterinnen zum Teil unterschieden, dass aber Auffälligkeiten in gleicher oder ähnlicher Weise erkannt bzw. benannt wurden. Alle wba-Beraterinnen analysierten bei ihren Prüf- und Entscheidungsprozessen sowohl die einzelnen Nachweise des Portfolios als auch das gesamte Portfolio in seiner Aus-

sagekraft. Dabei setzten sie komplex integrierte Wissensbestände und Handlungsorientierungen in Bezug auf den professionellen Funktionskontext der Kompetenzanerkennung ein. Sie berücksichtigten zeitgleich unterschiedliche Aspekte, bspw. unterschiedliche formale und inhaltliche Kriterien und schenkten kritischen Aspekten größere Aufmerksamkeit. Zur Verdeutlichung der Ergebnisse wird nachfolgend die Rekonstruktion der Kategorien und Handlungsprozesse anhand einer Passage aus dem empirischen Material illustriert. Es handelt sich um einen Ausschnitt aus einem Einzelprotokoll der Datenerhebung mittels der Methode des Lauten Denkens. Die Probandin sichtet ein Kompetenzportfolio und beurteilt die einzelnen Nachweise hinsichtlich ihrer Relevanz und Anrechenbarkeit für das dem Bewertungsprozess zugrunde liegende Qualifikationsprofil. In dem ausgewählten Ausschnitt steht ein Nachweis für eine non-formale Weiterbildung zur Anwendung von Kompetenzmessverfahren in der Beratungspraxis im Mittelpunkt. Es ist dabei zu berücksichtigen, dass die Probandin entsprechend der Methode des Lauten Denkens ihre eigenen Gedankenprozesse spontan und möglichst unreflektiert beschreibt. Die Einordnung und Interpretation dieser Beschreibungen erfolgt anschließend durch die Auswertung und Interpretation des empirischen Materials.

[…] das ist auch nicht ganz eindeutig, das ist akkreditiert für Beratungskompetenz aber da wird es in einem großen Teil auch um Kompetenzmessverfahren gehen und Kompetenzmessverfahren ist ein sehr spezifisches Thema das eher schon […] in die Pädagogik und in die Bildungswissenschaft rein reicht aber es ist halt als Beratung akkreditiert. Ich lass es mir einmal auf der Seite und überleg mir ob das ned vielleicht ein bisschen für Pädagogik anerkannt werden könnte Grundlagen der Pädagogik bildungstheoretische Kompetenz heißt das bei uns und da schauts oft ein bisschen schlecht aus und ich kann mir vorstellen dass es bei ihr schlecht ausschaut als Soziologin in dem Bereich – das wäre aber auf jeden Fall etwas Spezifisches was ich mit dem Akkreditierungsrat besprechen muss […] ja da ist jetzt meine eigenständige Leistung […] (B, Z. 97–106).

Gleich zu Beginn wird von der Probandin darauf hingewiesen, dass der Inhalt bzw. Titel des Nachweises für eine eindeutige Zuordnung nicht ausreichend ist. Dieser Feststellung widerspricht zunächst die anschließende Einordnung als ein akkreditierter Nachweis, der im Sinne einer Pauschalanerkennung automatisch einen bestimmten Kompetenzbereich des Qualifikationsprofils zugeordnet werden könnte. Die Probandin bezieht jedoch auch die fachliche Zuordnung zu einem weiteren Bereich in ihre Überlegungen ein, welche sich nicht aus dem Nachweis für die akkreditierte Weiterbildung ableitet. Sie begründet diese Relativierung der „automatisierten“ Zuordnung mit Bezug auf das Gesamtportfolio und dem formalen Abschluss des/der Kandidat/in, aus welchem sie Tendenzen für die Nachweisbarkeit bestimmter Kompetenzbereiche ableitet. Hier wird bereits ein umfangreiches Erfahrungswissen in Bezug auf die erforderlichen Kompetenzen entsprechend dem Qualifikationsprofil und ihrer Nachweisbarkeit durch formale Abschlüsse deutlich. Der individuelle Selbstvergewisserungsprozess wird durch einen Hinweis auf die erforderliche Abstimmung mit dem Akkreditierungsrat auf einer übergeordneten Ebene des Austauschs und der Qualitätssicherung ergänzt. Abschließend werden

die Überlegungen der möglichen Zuordnung zu einem weiteren Kompetenzbereich fachlich mit Bezug zum aktuellen Diskurs in der Erwachsenenbildung plausibilisiert und auf die eigene, individuelle Expertise hingewiesen, die zu einem späteren Zeitpunkt mit der fachlichen Ausbildung begründet wird.

In diesem Textausschnitt wird deutlich, wie auf unterschiedliche Dimensionen von Expertise zurückgegriffen wird, um eine eindeutige und nachvollziehbare Zuordnung des Nachweises vorzunehmen. Das zunächst explizit formulierte Wissen zu den Vorgaben des Anerkennungsverfahrens in Bezug auf Nachweise von akkreditierten Weiterbildungen (Verfahrensexpertise) wird durch das Erfahrungswissen im Hinblick auf das Gesamtprofil relativiert. Der Inhalt des Nachweises wird zusätzlich zu dem Wissen um eine „automatisierte" Anerkennung auf weitere Möglichkeiten der Zuordnung geprüft (Inhaltsexpertise). Eine alternative Anerkennung wird im Rückgriff auf die fachliche Expertise im Feld der Erwachsenenbildung begründet (Feldexpertise), jedoch die damit verbundene Entscheidung nicht getroffen, sondern an den Akkreditierungsrat als nächste Entscheidungsinstanz weitergegeben (Verfahrensexpertise). Im Zuge der Auswertung der weiteren Laut-Denken-Protokolle wurde deutlich, dass bei den Entscheidungs- bzw. Problemlösungsprozessen im Rahmen der Kompetenzbewertungen und -anerkennungen der wba von allen Beteiligten wiederholt auf ähnliche Formen der Expertise zurückgegriffen wird. Auf Basis der empirischen Daten und ergänzt um theoretische Überlegungen und Literaturstudien zum Expertiseverständnis (Ericsson und Charness 1994), zu diagnostischer Kompetenz von Weiterbildnern (Strauch et al. 2009, S. 33 ff.) und zum Feld der Erwachsenenbildung (Gruber und Lenz 2016) wurde das Expertisehandeln der wba-BeraterInnen anhand folgender drei Dimensionen unterschieden:

- Verfahrensexpertise umfasst Wissen und Erfahrungen zu Validierungsverfahren im Allgemeinen sowie zum wba-Verfahren im Speziellen inklusive der zugehörigen Problemlöse- und Entscheidungsfähigkeit;
- Inhaltsexpertise bezeichnet das Vermögen, die in Zeugnissen, Bestätigungen, Kompetenzbeschreibungen etc. angeführten Inhalte von Lehr/Lernprozessen hinsichtlich der von der wba geforderten Kompetenzen beurteilen zu können;
- Feldexpertise meint (Fach- und Erfahrungs-)Wissen über das Handlungsfeld, auf welches das Validierungsverfahren ausgerichtet ist – im vorliegenden Fall der Zertifizierung von Erwachsenen- und Weiterbildnern ist es das Feld der Erwachsenenbildung. Sie umfasst Wissen zu den Institutionen der Erwachsenenbildung und zur Anbieterlandschaft in Österreich, zu den Angeboten und zur Angebotsstruktur, zum Berufs- und Beschäftigungsfeld der Erwachsenenbildung, zu rechtlichen Grundlagen und zur Steuerung der Erwachsenenbildung in Österreich, zu internationalen Entwicklungen und Strukturen sowie zu historischen Entwicklungen und gegenwärtigen Tendenzen und Perspektiven der Erwachsenenbildung.

Die Dimensionen Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise sind vor allem als analytische Kategorien zu verstehen, da sie – wie die Laut-Denken-Protokolle belegen – in der Kompetenzvalidierungspraxis vielfach überschneidend und komplementär eingesetzt werden.

Zusätzlich zu den unterschiedlichen Dimensionen von Expertise zeigen sich im empirischen Material jedoch auch grundlegende Haltungen, welche die beschriebenen Abwägungsprozesse auslösen oder steuern. Dies wird zu Beginn des Textausschnitts deutlich, in welchem als Grund für die über die „automatisierte" Anerkennung hinausgehenden Überlegungen das Gesamtportfolio des Kandidaten bzw. der Kandidatin für die Beurteilung herangezogen wird. Die Probandin entscheidet nicht nur auf Grundlage des einzelnen vorliegenden Nachweises, sondern ordnet diesen in die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie ein, welche über den Lebenslauf dokumentiert wird. Gleichzeitig orientiert sie ihre Handlungs- und Entscheidungsschritte an einer wertschätzenden Haltung gegenüber der individuellen Person und der Zielsetzung einer bestmöglichen Anerkennung der vorhandenen Kompetenzen. Diese grundlegende Orientierung wird nachfolgend als pädagogische Haltung bezeichnet. Unter einer pädagogischen Haltung wird das Handlungsprinzip eines wertschätzenden und anerkennenden Umgangs mit vielfältigen Bildungswegen verstanden sowie eine ganzheitliche Sicht auf individuelle Kompetenzprofile. Sie manifestiert sich in einem breiten Sichtbarmachen von Kompetenzen bzw. Nachweisen, also dem Aufzeigen möglichst vieler Nachweise, auch in Fällen, wo einzelne Kompetenzbereiche auch mit weniger, dafür zeitlich umfangreicheren Kompetenzerwerbsnachweisen belegt werden könnten. Die ganzheitliche Sichtweise wird zudem in den Bezugnahmen auf den Lebenslauf bei der Beurteilung von Nachweisen und in Gesamteinschätzungen deutlich.

Demgegenüber lassen sich in dem Textausschnitt jedoch auch Handlungsschritte und Abwägungsprozesse hinsichtlich der dem Qualifikationsprofil angemessenen Nachweisbarkeit und der fachlichen Begründung der Entscheidungen rekonstruieren, die sich aus einem prüfenden Anspruch an die Validierungspraxis ableiten. Der Nachweis wird zunächst hinsichtlich seiner Aussagekraft und Relevanz für die Kompetenzbereiche geprüft. Aus dem Vergleich der Transkripte wird deutlich, dass auch eine Prüfung der Nachweise hinsichtlich formaler Kriterien (Unterschrift, Datum etc.) stattfindet, die jedoch nur bei Unregelmäßigkeiten oder Auffälligkeiten in den Laut-Denken-Protokollen beschrieben und daher in dieser ausgewählten Textstelle nicht weiter thematisiert wird. Der prüfende Zugang zeigt sich dagegen deutlich in den Abwägungsprozessen bei den alternativen Zuordnungsmöglichkeiten. Die Entscheidung wird fachlich begründet und zusätzlich der Akkreditierungsrat zur Absicherung mit einbezogen. Die prüfende Haltung wird in dem gesamten empirischen Material im Nachforschen, Erkunden, Eruieren und Sich-Versichern bezüglich der Portfolios insgesamt, einzelner Kompetenznachweise und Eingaben ins wba-Onlineprofil, aber auch kritischen Abklären und Kontrollieren der Kompetenzportfolios, Nachweisdokumente und Eingaben hinsichtlich ihrer Glaubwürdigkeit und Korrektheit deutlich.

Die dargestellten Aushandlungsprozesse können als eine Pendelbewegung bzw. ein Abgleich zwischen einer prüfenden und einer pädagogischen Handlungsorientierung beschrieben werden (Abb. 3). Die Begriffe „prüfend" und „pädagogisch" wurden hier gewählt, um ein Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Tendenzen in der Validierungs- und Bewertungspraxis aufzuzeigen. Beide Begriffe verweisen dabei jedoch nicht zwangsläufig auf sich ausschließende Praktiken, sondern können sich in der Praxis auch überschneiden. Relevant für die Analyse ist jedoch das in

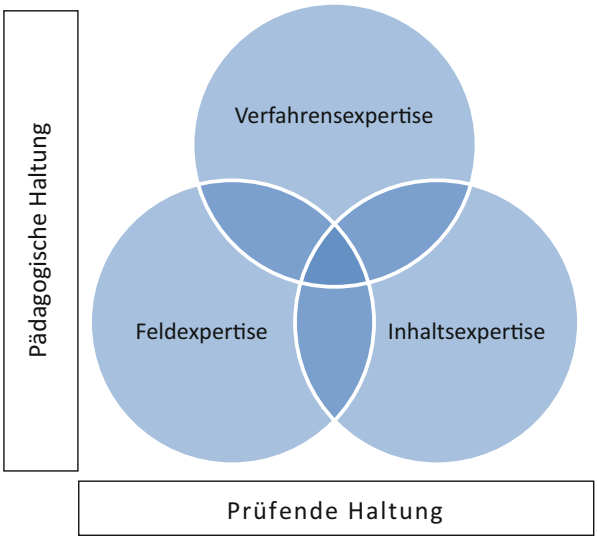


Abb. 3 Kompetenzanerkennung als professioneller expertisegestützter Aushandlungsprozess auf Basis einer pädagogischen und prüfenden Haltung (eigene Darstellung)

den Begriffsbeschreibungen enthaltene Spannungsfeld aus kriteriengeleiteter Bewertung und dem wertschätzenden Sichtbarmachen von Kompetenzen. Mit Bezug auf Schütze können die beschriebenen Aushandlungsprozesse zwischen den zunächst widersprüchlichen Anforderungen als professionelles Handeln rekonstruiert werden, das im Gegensatz zu einer Verabsolutierung eines bestimmten Zugangs steht (Schütze 2000, S. 21). Dies würde erfolgen, wenn beispielsweise eine rein prüfende Haltung vorgeschrieben und durchgehend in der Anerkennungspraxis konsequent verfolgt wird.

3 Diskussion der Ergebnisse

Die bisherigen Forschungsergebnisse zur Validierungspraxis der wba verweisen einerseits auf eine spezifische Expertise, die von den Validierungsfachkräften eingebracht wird. Sie wird nicht nur als kognitives Wissen verstanden, sondern als eine spezifische, auf multioptionalen und antizipierenden Denkprozessen basierende Handlungsform (Ericsson und Charness 1994), und umfasst die drei Dimensionen der Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise. Andererseits zeigt sich bei der Auswertung der Laut-Denken-Protokolle, dass dem Handeln der Validierungsfachkräfte neben der erwähnten Expertise auch eine spezifische Disposition oder Haltung zugrunde liegt. Wie auch Schrittesser (2012) betont, stellt Expertise „zwar eine erforderliche, jedoch keine hinreichende Voraussetzung für Professionalität“ (ebd., S. 173) dar. Die anhand der Laut-Denken-Protokolle rekonstruierte Haltung zeichnet sich sowohl durch einen prüfenden als auch durch einen pädagogischen Zugang aus. Die prüfende Haltung manifestiert sich im detaillierten und kritischen Nachforschen, Erkunden, Eruieren der Glaubwürdigkeit und Korrektheit der Kompetenznachweise und des Portfolios insgesamt. Die pädagogische Haltung berücksichtigt in einer

ganzheitlichen Sichtweise die Individualität und Einzigartigkeit von Kompetenzentwicklungsprozessen. Sie zeigt sich, entgegen gängigen Vorstellungen, wonach formative Validierungsverfahren stärker subjekt- und entwicklungsorientiert, summative Zugänge hingegen an vorgegebenen Anforderungen und Standards ausgerichtet sind, auch im summativen Validierungsverfahren der wba. Fragt man nach Bezugspunkten für diese pädagogische Haltung im Rahmen eines kompetenzüberprüfenden und -anerkennenden Verfahrens, kommen zwei Aspekte in den Blick – ein kompetenztheoretischer und ein epistemologischer.

So verweist die handlungswirksame pädagogische Orientierung zum einen auf ein spezifisches Kompetenzverständnis. Generell kommt der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung in Validierungsverfahren ein zentraler Stellenwert zu, die jeweils zugrunde liegenden Kompetenzverständnisse sind jedoch vielfältig und mehr oder weniger detailliert ausgewiesen (Kaufhold 2006). Die wba versteht unter erwachsenenbildnerischer Kompetenz „das Ensemble von Kenntnissen, Fertigkeiten, Haltungen usw. sowie von reflexivem Vermögen bis hin zu selbständigem und selbstverantwortlichem Handeln im Berufsfeld Erwachsenenbildung“ (wba 2016, S. 3). Sie bedient sich damit eines ganzheitlichen Kompetenzverständnisses, das die Eigensinnigkeit und Unerreichbarkeit des Einzelnen sowie die Pluralität an Lern- und Bildungswegen ebenso aufgreift und berücksichtigt wie die prinzipielle Zukunfts- und Gestaltungsoffenheit kompetenten Handelns. Kompetenz ist in diesem Sinne, im Unterschied zu beobachtbarer und überprüfbarer Performanz, nicht ausschließlich normativ an den vorgegebenen Standards orientiert, sondern auch an einer möglichen Überschreitung gegebener Verhältnisse, also an imaginären Bezugspunkten, wie etwa jenem der Autonomie, Selbstverantwortung und Emanzipation. Kompetenz als Potenzialbegriff (Gnahs 2010, S. 23) weist dann in einem pädagogischen Sinne über das konkret Gegebene hinaus – und kann im Kontext von Validierungspraktiken sowohl zur (möglichen) Begründung als auch Zieldefinition für einen pädagogischen Zugang beitragen.

Zum anderen verweist die pädagogische Orientierung der Validierungsfachkräfte auf epistemologische Prämissen von Kompetenzanerkennung. In Sinne der Kant’schen Frage „Was kann ich wissen“ gerät dabei in den Fokus, was empirisch an Kompetenzen „nachgewiesen“ werden kann, und was sich einer begründeten Erkenntnis entzieht und eines Horizonts des Möglichen bedarf. Dabei wird eine empirische Gewissheit mittels methodisch kontrollierter Objektivierung infrage gestellt und um die Theorieabhängigkeit von Erkenntnis über eine reflexive Bezugnahme auf potenziell Mögliches erweitert (Schäfer 2007). Insbesondere die Unerreichbarkeit und Unverfügbarkeit sowie soziale Unterworfenheit des Subjekts, aber auch die Konstrukthaftigkeit und Potenzialität des Kompetenzbegriffs verweisen dann auf ein Spannungsfeld zwischen einer Orientierung am empirisch Gegebenen und am (zukünftig) Möglichen, welches sich in der Validierungspraxis zwischen den paradoxalen Zugängen einer prüfenden und einer pädagogischen Haltung aufspannt (Tab. 1). Dabei ist die prüfende Haltung an Qualitätsanforderungen von Objektivität und Reliabilität orientiert, im konkreten Fall des wba-Validierungsverfahrens wäre das etwa ein wiederholter und identischer Umgang mit Kompetenznachweisen. Die pädagogische Haltung hingegen richtet sich an der Spezifik des jeweiligen Einzelfalls und der prospektiven Möglichkeiten zu Selbstwerdung und Autonomie aus,

Tab. 1 Epistemologisches Spannungsfeld einer prüfenden und pädagogischen Haltung (eigene Darstellung)

	Prüfende Haltung	Pädagogische Haltung
Orientierung	Normativ-orientiert	Transzendierendes Moment der Überschreitung des Gegebenen; imaginäre Bezugspunkte der Autonomie, Selbstverantwortung
Ziel, Zweck	Sicherheit und Orientierung verbürgend	Unzugänglichkeiten und Unbegründbarkeiten berücksichtigend, reflektierend, diskursiv
Epistemologische Prämissen	Methodisch kontrollierte Objektivierung; empirische Gewissheiten	Theorieabhängigkeit von Wirklichkeit; Attribution der Erkenntnis
Aussagestatus	Gewissheitsstatus	Möglichkeitsstatus

was im Hinblick auf den Umgang mit Kompetenznachweisen auch eine begründete Einzelfallentscheidung bedeuten kann, die dem gängigen Umgang mit einem spezifischen Kompetenznachweis widerspricht. Als „pädagogisch" wird dieser Zugang insofern verstanden, als er sich – wie Schäfer darlegt – „gegen technologische, empiristische und naiv-metaphysische Zumutungen" stellt und an einem „provokanten Reflexionshorizont [festhält], der das Wirkliche und das Mögliche weder gegeneinander stellt, noch miteinander identifiziert" (Schäfer 2007, S. 157).

Insgesamt weisen die sowohl prüfende als auch pädagogische Haltung der Validierungsfachkräfte auf ein Spannungsfeld hin, das im Hinblick auf die Professionalisierung dieses (zukünftigen) Berufsfelds, wie sie etwa in bildungspolitischen Strategien verfolgt wird (BMB und BMWFW 2017, S. 19), bedeutsam ist. Dieses Spannungsfeld stellt eine der grundlegenden Konstitutionsaufgaben der summativen Validierung dar, „die ein nicht-deskriptives, idealisierendes Leistungsfundament aufweisen und sich auf grundsätzlich dilemmatische Schwierigkeiten beziehen, die nicht gelöst, sondern nur bearbeitet werden können" (Schütze 2000, S. 89). Im Rahmen von Validierungsverfahren, die auf die Anerkennung von Kompetenzen anhand vordefinierter Standards abzielen, ist professionelles Handeln demnach eingebettet in ein Spannungsfeld zwischen der Anforderung, Nachweise individueller Kompetenzen dem vorgegebenen Qualifikationsprofil objektiv und reliabel zuzuordnen, und dem gleichzeitigen Anspruch, die individuelle Bildungs- und Berufsbiografie valide zu berücksichtigen. In der Validierungspraxis sind diese widersprüchlichen Anforderungen abwägend einer angemessenen Lösung zuzuführen und Validierungsfachkräfte gefordert, sich systematisch und kritisch selbstvergewissernd und selbstreflektierend mit dieser Paradoxie auseinanderzusetzen. Gerade wenn Validierung nicht als routinisierter Verwaltungsakt verstanden wird, sondern auch pädagogische Anforderungen erfüllen soll (Schmid und Brantschen 2016), bedarf es neben eines routinisierten expertisegestützten Handelns und objektiv prüfenden Zugangs auch einer spezifischen Haltung, die der Unverfügbarkeit und Eigensinnigkeit des Subjekts sowie der Pluralität an Lern- und Bildungswegen gerecht wird (s. auch Schäffter und Schicke 2016).

Perspektivisch stellt sich die Frage, ob die Validierung bzw. Kompetenzanerkennung neben Lehre, pädagogischer Beratung, Bildungsmanagement und Bibliothekswesen ein weiteres zentrales Tätigkeitsfeld in der Erwachsenen- und Weiterbil-

dung darstellt und als spezifisch erwachsenenpädagogisches Feld entwickelt werden soll. Wenn Validierung als Praxis des Anerkennens von Kompetenzen für künftiges kompetentes Handeln verstanden wird und nicht auf ein bürokratisches Bewertungshandeln reduziert werden soll, sprechen insbesondere ein handlungsoffener und selbstverantwortungsbezogener Kompetenzbegriff sowie ein reflektierter epistemologischer Erkenntniszugang dafür, durch pädagogische Zugänge der Validierung Möglichkeitsbedingungen für Kompetenzentwicklung, Eigenverantwortung, Emanzipation und damit Bildung zu schaffen. Dafür bedarf es spezifischer Kompetenzen der Fachkräfte, die im Rahmen der vorliegenden Studie als Verfahrens-, Inhalts- und Feldexpertise sowie als professionelle Aushandlung zwischen einer prüfenden und einer pädagogischen Handlungsorientierung dargestellt wurden.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

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

Bundesministerium für Bildung, & Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Innovation (2017). *Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens in Österreich*. Wien: BMB. https://bildung.bmbwf.gv.at/euint/eubildung/vnfil.PDF?69ai4p. Zugegriffen: 27. Mai 2018.

Charters, E. (2003). The use of think-aloud methods in qualitative research. An introduction to think-aloud-methods. *Brock Education*, *12*(2), 68–82.

Ericsson, A. K., & Charness, N. (1994). Expert performance. Its structure and acquisition. *American Psychologist*, *49*(8), 725–747.

Frommann, U. (2005). Die Methode „Lautes Denken". e-teaching.org. https://www.e-teaching.org/didaktik/qualitaet/usability/Lautes%20Denken_e-teaching_org.pdf. Zugegriffen: 27. Mai 2018.

Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Gruber, E. (2017). Kompetenzanerkennung und -zertifizierung für in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung Tätige. *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, *68*(263), 8–12.

Gruber, E., & Lenz, W. (2016). *Länderporträt Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich*. Bd. 3. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hanft, A., & Müskens, W. (2013). Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge: Ein Überblick. In A. Hanft & K. Brinkmann (Hrsg.), *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen* (S. 223–234). Münster: Waxmann.

Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren zur Kompetenzerfassung*. Wiesbaden: VS.

Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitativer Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). Wiesbaden: VS Springer Fachmedien.

Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Bd. 3. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Nickolaus, R., & Seeber, S. (2013). Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 166–195). Weinheim, Basel: Beltz.

Rat der Europäischen Union (2012). *Empfehlungen des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union (2012/C 398/01)*.

Schäfer, A. (2007). Das Problem der Grundlosigkeit als Provokation der Pädagogik. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven* (S. 137–158). Wiesbaden: VS.

Schäffter, O., & Schicke, H. (2016). Anerkennung als Grundlage der Validierung. Reflexionen im Anschluss an eine „Pädagogik der Anerkennung“. *DIE Zeitschrift Für Erwachsenenbildung: Validierung von Kompetenzen als Aufgabe der Erwachsenenbildung*, *23*(4), 26–30.

Schmid, M., & Brantschen, S. (2016). Unterstützen statt verwalten. Validierung als erwachsenenpädagogische Handlungspraxis? *Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends*, 6, 28–31.

Schneeberger, A., Schlögl, P., & Neubauer, B. (2009). Zur Anerkennung von nicht formalem und informellem Lernen im Nationalen Qualifikationsrahmen. In J. Markowitsch (Hrsg.), *Der Nationale Qualifikationsrahmen in Österreich. Beiträge zur Entwicklung, Studies in Lifelong Learning* (S. 111–132). Wien, Berlin: LIT.

Schrittesser, I. (2012). Professionelle Kompetenzen: der Versuch einer systematischen Annäherung. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 161–179). Linz: Trauner.

Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, *1*(1), 49–96.

Strauch, A., Jütten, S., & Mania, E. (2009). *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

wba – Weiterbildungsakademie Österreich (2016). *Vorspann zu den Curricula der Weiterbildungsakademie Österreich*. Stand 13.01.2016. Unveröffentlichtes Manuskript.

ZfW (2018) 41:189–204
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0112-x

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Weiterbildungsangebote im Kontext von Migration und Flucht – Ergebnisse und Folgerungen am Beispiel der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen

Halit Öztürk

Eingegangen: 18. Mai 2018 / Angenommen: 29. August 2018 / Online publiziert: 13. September 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung Volkshochschulen nehmen ihren Bildungsauftrag flächendeckend, thematisch breit und für alle Bürgerinnen und Bürger wahr. Um gleiche Partizipationsmöglichkeiten auch für alle Bevölkerungsgruppen zu schaffen, stehen sie vor der Herausforderung, ihre Arbeit kontinuierlich an gesellschaftliche Entwicklungen anzupassen. Organisationsumfassende Konzepte wie Diversity Management und Interkulturelle Öffnung bieten einen Rahmen, der verschiedene Ebenen der Weiterbildungsarbeit berücksichtigt und auf ihren Beitrag zur Anerkennung, Wertschätzung und Einbeziehung gesellschaftlicher Vielfalt innerhalb und außerhalb der Organisation hin befragt. Migration und Flucht sind dabei Themen, die in den vergangenen Jahren einen neuen Aufmerksamkeitsschub erfahren haben. Der Beitrag fokussiert die Programm- und Angebotsgestaltung für Erwachsene mit einem sogenannten Migrationshintergrund an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen. Aus einer 2016 durchgeführten empirischen Bestandsaufnahme über organisationsumfassende Maßnahmen im Kontext von Migration werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert und um eine inhaltsanalytische Webseitenanalyse ergänzt. Um die Angebotsgestaltung als integrierten Teil der Weiterbildungsarbeit an Volkshochschulen zu betrachten, werden auch einige Ergebnisse auf den Analyseebenen des Personals und der Organisation vorgestellt. Abschließend werden konkrete Herausforderungen auf allen Analyseebenen benannt.

Schlüsselwörter Migration · Weiterbildung · Volkshochschulen · Organisationsforschung

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Prof. Dr. H. Öztürk (✉)
Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 33, 48143 Münster, Deutschland
E-Mail: halit.oeztuerk@wwu.de

Course offers in adult education in the context of migration and flight—results and conclusions from the example of adult education centers in North Rhine-Westphalia

Abstract Adult education centers ("Volkshochschulen") realize their educational mission nationwide, in a wide range of educational topics and for all citizens. In order to foster equal participation opportunities for all population groups, they face the challenge of adapting their work to social developments. Organizational approaches such as diversity management and intercultural opening provide a framework that considers different levels of continuing education work and discusses their contribution to the recognition, appreciation and inclusion of social diversity within and outside the organization. Migration and flight are topics that have experienced a new wave of attention in recent years. The article focuses on the arrangement of programs and course offers for adults with a so-called migration background at adult education centers in North Rhine-Westphalia. From an empirical review of organizational measures in the context of migration carried out in 2016, the article presents selected results, supplemented by a website content analysis. In order to view the arrangement of course offers as an integrated part of continuing education work at adult education centers, some results are also presented at the analysis levels of the staff and the organization. Finally, concrete challenges are identified at all three levels.

Keywords Migration · Continuing education · Adult education centres · Organization research

1 Einführung und Ausgangslage

In Deutschland hat sich eine Vielfalt von Einrichtungen sehr unterschiedlicher Größe, Struktur und Trägerschaft herausgebildet, die Weiterbildung anbieten. So finden sich neben öffentlichen Weiterbildungseinrichtungen von Bund, Ländern und Kommunen insbesondere Einrichtungen gesellschaftlicher Großgruppen, gemeinnützig tätige Einrichtungen und kommerziell agierende Anbieter sowie Betriebe und Einzeltrainerinnen und -trainer (vgl. Gnahs und Bilger 2013, S. 110 ff.). Unter diesen vielfältigen Anbietern stehen die Volkshochschulen (VHS) in Deutschland seit jeher in öffentlicher Verantwortung und haben sich seit ihrer Entstehung Ende des 19. Jahrhunderts in besonderer Weise den Zielen der Bildungsgerechtigkeit, sozialen Partizipation und gesellschaftlichen Integration verschrieben (vgl. Olbrich 2001, S. 148 ff.).

Bis heute machen die überwiegend kommunal oder vereinsmäßig organisierten VHS unmissverständlich deutlich, dass sie allen Menschen – unabhängig von Alter, Geschlecht, sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen, Behinderung, Weltanschauung und Herkunft – offenstehen (vgl. DVV 2011, S. 4; Süssmuth und Eisfeld 2018, S. 764 f.). Mit den diversen zielgruppenspezifischen Angeboten werden dabei

auch Menschen mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“[1] gezielt als „besondere Adressatengruppe“ angesprochen (vgl. Huntemann und Reichart 2017, S. 23).

Bereits ein kurzer Blick auf die historische Entwicklung solcher Angebote an VHS zeigt, dass diese in Deutschland in enger Verbindung mit den jeweils aktuellen Migrationsbewegungen und -politiken stehen. Großstädtische VHS begannen in den 1960er Jahren punktuell, für angeworbene Arbeitsmigrantinnen und -migranten Angebote im Bereich Deutsch, Grundbildung, Beratung und Unterstützung bei Alltagsproblemen und Behördenangelegenheiten zu organisieren (vgl. Ruhlandt 2016, S. 28 f.).[2] Mit dem Familiennachzug und der dauerhaften Niederlassung vieler zugewanderter Familien in Deutschland stiegen auch die Bemühungen der VHS, in den Bereichen gesellschaftlicher, politischer, beruflicher und kultureller Bildung über Deutsch- und Orientierungskurse hinausgehende Angebote zu machen (ebd., S. 29 ff.).

Heute führen nahezu alle VHS in Deutschland regelmäßig Zielgruppenangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund durch und sind dabei im Vergleich zu anderen Weiterbildungsanbietern mit weitem Abstand führend (vgl. Ambos et al. 2017, S. 11 f.; Robak und Petter 2014, S. 35 f.). Im *wbmonitor*[3] werden etwa im Bereich der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung vorwiegend allgemeine Deutschkurse genannt, gefolgt von Kursen im Bereich Alltagskompetenzen und Alphabetisierung. Im Bereich der berufsbezogenen Weiterbildung dominieren dagegen berufsbezogene Deutschkurse, Orientierungsangebote und Basisqualifizierungen (vgl. Ambos et al. 2017, S. 15 ff.). Auch die Ergebnisse der *Volkshochschul-Statistik*[4] bestätigen diese Befunde: Im Berichtsjahr 2016 richteten sich von insgesamt 594.000 Kursen 48.588 Kurse allein an Menschen mit Migrationshintergrund. Die Kursangebote für diese Zielgruppe nehmen in nahezu allen Programmbereichen kontinuierlich zu. Allein zwischen 2014 und 2016 stieg das zielgruppenspezifische Kursangebot der VHS für diese Bevölkerungsgruppe, beeinflusst durch die stark gestiegene Fluchtmigration in

[1] Unter Personen mit Migrationshintergrund werden in Anlehnung an das Statistische Bundesamt (2017) alle Personen erfasst, die selbst oder deren Eltern seit Bestehen der Bundesrepublik nach Deutschland zugewandert sind. Diese Definition ist Grundlage einer Vielzahl von Studien, die sich mit Migration im Rahmen der Weiterbildung auseinandersetzen (im Überblick siehe Öztürk 2014). Auch den Studienergebnissen, die im Rahmen dieses Artikels berichtet werden, liegt diese Definition zugrunde (vgl. Öztürk und Reiter 2017). Wenngleich die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ bereits eine breite Akzeptanz in Wissenschaft und Öffentlichkeit gefunden hat, wird sie insbesondere als konstruierte und machtvolle Differenzierung zunehmend kritisch hinterfragt (vgl. z. B. Eschenbach 2016, S. 48 ff.; Heinemann 2018, S. 16 f.).

[2] Sowohl das Thema Flucht als auch geflüchtete Menschen sind bereits seit Jahrzehnten präsent in der Erwachsenenbildung mit einer Vielzahl an Weiterbildungs- und Beratungsangeboten (vgl. Falkenstern und Käpplinger 2017, S. 12 f.).

[3] Eine jährlich bundesweit durchgeführte Anbieterbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) zu Leistungen und Strukturen der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung in Deutschland. Für nähere Informationen siehe https://wbmonitor.bibb.de/.

[4] Eine jährlich bundesweit durchgeführte Vollerhebung des Deutschen Volkshochschul-Verbands (DVV) und des DIE unter den 899 Mitgliedseinrichtungen der 16 Volkshochschul-Landesverbände (Berichtsjahr 2016) zu institutionellen Merkmalen und Personal- und Angebotsstrukturen sowie Finanzierung und Veranstaltungsdaten. Für nähere Informationen siehe https://www.die-bonn.de/weiterbildung/statistik/vhs-statistik/.

diesen Jahren, um rund 68 %. Die Deutschkurse überwiegen allerdings deutlich, ihr Anteil lag im Jahr 2016 beispielsweise bei rund 97 % (vgl. Huntemann und Reichart 2015, S. 40; 2017, S. 54).

Solche fortwährenden Bemühungen um Weiterbildungsteilhabe – auch durch eine gezielte Zielgruppenansprache – erscheinen insbesondere vor dem Hintergrund der häufigen Forderung nach lebenslangem Lernen (siehe z. B. Europäische Union 2015) bei gleichzeitig tiefer Kluft in der Weiterbildungsbeteiligung zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen (siehe z. B. BMBF 2018, S. 13 ff.) nachvollziehbar und notwendig. Dies trifft insbesondere auf zugewanderte Erwachsene zu, deren Weiterbildungsbeteiligung deutlich niedriger ist als die der Menschen ohne Migrationshintergrund, bzw. der in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Menschen mit Migrationshintergrund (die sog. zweite Generation) (vgl. BMBF 2018, S. 19 ff.; Öztürk und Reiter 2016, S. 53 ff.).[5]

Vor diesem Hintergrund sind die VHS, wie alle Weiterbildungseinrichtungen, dazu aufgefordert, ihre organisationalen Strukturen und Praktiken dahingehend zu gestalten, dass allen gleiche Zugangs- und Partizipationschancen eröffnet werden (vgl. Öztürk und Reiter 2017, S. 28 ff.). Die empirische Weiterbildungsforschung liefert jedoch noch kein umfassendes Bild über den Umgang von Weiterbildungseinrichtungen mit migrations- und fluchtbedingten gesellschaftlichen Entwicklungen und die damit verbundenen vielschichtigen Herausforderungen (vgl. Öztürk 2014, S. 53 ff.). Dies war Anlass für eine im Frühjahr 2016 durchgeführte empirische Bestandsaufnahme zu organisationsweiten Strategien und Maßnahmen von Weiterbildungseinrichtungen im bevölkerungsreichsten und durch einen vergleichsweise hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund geprägten Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW).

Auf Basis der Daten dieses Forschungsprojekts fokussiert der folgende Beitrag exemplarisch die VHS und deren Umgang mit Migration und Flucht auf der Analyseebene der Angebote.[6] Vor dem Hintergrund, dass ein geplanter Wandel in Weiterbildungseinrichtungen in Richtung gleicher Partizipationschancen nur organisationsumfassend gestaltet werden kann (vgl. Öztürk und Reiter 2017, S. 28; S. 40), werden auch die weiteren Analyseebenen der Organisation und des Personals kurz erörtert.

Dazu werden im Folgenden nach einer knappen Darstellung des konzeptionellen Rahmens dieses Forschungsprojekts, einschließlich der für diesen Beitrag unternommenen Zusätze und Ergänzungen, einige ausgewählte Ergebnisse präsentiert. Abschließend werden die Ergebnisse in einem Fazit zusammengefasst und daraus re-

[5] Während die Unterrepräsentanz von Erwachsenen der ersten Zuwanderergeneration, also jener Personen, die nach Deutschland zugewandert sind und damit ihre Bildungslaufbahn nicht ausschließlich in Deutschland verbracht haben, in der Weiterbildung hinlänglich bekannt ist (siehe z. B. Öztürk und Kaufmann 2009; Öztürk 2016), stellt die Weiterbildungssituation von anerkannten bzw. geduldeten Geflüchteten und Asylsuchenden ein Desiderat der Weiterbildungsforschung dar. Insofern sollten diese Personengruppen – auch vor dem Hintergrund ihres weiter steigenden Anteils an der Gesamtbevölkerung – in Forschung und Praxis der Weiterbildung mehr Beachtung finden.

[6] Für die bereits veröffentlichten detaillierten Ergebnisse dieses Forschungsprojekts siehe Öztürk und Reiter (2017).

sultierende Handlungsempfehlungen für eine diversitätsorientierte Angebotsplanung und -entwicklung sowie Organisations- und Personalentwicklung in VHS formuliert.

2 Konzeptioneller Rahmen des Forschungsprojekts

Zur Beantwortung der Frage nach dem Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt und organisationalem Wandel können unterschiedliche Ansätze herangezogen werden. Den Rahmen dieses Forschungsprojekts bilden dabei die besonders in den letzten zwei Jahrzehnten in Deutschland zunehmend rezipierten und adaptierten Konzepte Diversity Management und Interkulturelle Öffnung (vgl. Öztürk und Reiter 2017, S. 28 ff.; Ruhlandt 2016, S. 48 ff.). Wenngleich diese Konzepte jeweils unterschiedliche Entstehungs- und Begründungszusammenhänge aufweisen, zielen sie doch grundsätzlich – knapp zusammengefasst – auf Anerkennung, Wertschätzung und Einbeziehung gesellschaftlicher Vielfalt innerhalb und außerhalb der Organisation. Zielsetzungen sind in diesem Zusammenhang beispielsweise

- der Abbau von Partizipations- und Zugangsbarrieren bzw. die Eröffnung von gleichen und angemessenen Partizipations- und Zugangsmöglichkeiten,
- die Sensibilisierung aller Organisationsmitglieder für eine äußerst von Diversität geprägte Adressaten- und Teilnehmendenschaft und
- die aktive Förderung eines aufrichtigen und wertschätzenden Umgangs mit vielfältigen biografischen Erlebnissen, physischen, ökonomischen und sozialen Realitäten.

Damit werden kontinuierliche Entwicklungs-, Lern- und Veränderungsprozesse insbesondere auf Organisations-, Personal- und Angebotsebene angestrebt (vertiefend siehe beispielsweise Öztürk und Reiter 2017; Walgenbach 2017; Vanderheiden und Mayer 2014).

Vor diesem Hintergrund wurde das eigene Forschungsprojekt „Diversity im Kontext von Migration in der Weiterbildung“ (DiMiWeit) in *drei Analyseebenen* strukturiert. Untersucht wurden auf der Ebene:

1. *Organisation* die Relevanzzuschreibung von Migration, die Bekanntheit und Umsetzung von Konzepten wie „Diversity Management“ und „Interkulturelle Öffnung“ sowie die damit verbundenen Erwartungshaltungen
2. *Personal* die Rekrutierung, Beschäftigung und Positionierung von Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund
3. *Angebote* die Zielgruppenangebote einschließlich der Aktivitäten im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und Zielgruppenansprache sowie der Repräsentation von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund im Regelangebot (vgl. Öztürk und Reiter 2017, S. 54).

Ausgehend von diesem konzeptionellen Bezugsrahmen wurde eine weitgehend standardisierte Online-Befragung konzipiert und unter Weiterbildungseinrichtungen in NRW durchgeführt. Auf diese Weise konnte auf Basis von Eigenmitteln eine umfangreiche Stichprobe und eine breite Abdeckung verschiedener Organisationsbereiche realisiert werden. Die vertiefende Analyse einzelner Aspekte wurde im

Rahmen der Bestandsaufnahme jedoch nicht angestrebt. Im Rückgriff auf unterschiedliche Datenbanken wie z. B. das Bildungsportal des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Portale der Landesarbeitsgemeinschaften sowie Webseiten und Verzeichnisse unterschiedlicher Trägergruppen konnten 675 Weiterbildungseinrichtungen identifiziert und per E-Mail zur Teilnahme an der Befragung eingeladen werden. Teilgenommen daran haben 260 Weiterbildungseinrichtungen (Rücklaufquote 38,5 %), darunter sowohl Einrichtungen unterschiedlicher Trägerschaften mit öffentlichen und gemeinnützigen Interessen als auch Einrichtungen in privater Trägerschaft.

Der Anteil der VHS an allen befragten Einrichtungen beträgt gut ein Viertel (27,3 %, $N = 71$ mit einer Rücklaufquote von 53,8 %) (vgl. Öztürk und Reiter 2017, S. 56 ff.). Der weit überwiegende Teil der an der Befragung beteiligten VHS (63,4 %) befindet sich im städtischen Raum (Einwohnerzahl: 20.001 bis 100.000 Einwohner). 29,6 % der VHS liegen im großstädtischen Raum (100.001 bis 500.000 Einwohner). Lediglich ein kleiner Teil der befragten VHS liegt im kleinstädtischen und ländlichen Raum mit einer Einwohnerzahl von unter 20.000 (4,2 %), bzw. im metropolitanen Raum mit über 500.000 Einwohnerinnen und Einwohnern (2,8 %).

Diese nicht repräsentativen Daten bilden damit im Folgenden die Basis zur Beantwortung der Fragestellung, wie Volkshochschulen mit gesellschaftlichen Entwicklungen von Migration und Flucht umgehen. Diese Ergebnisse werden durch eine im Rahmen dieses Beitrags ergänzend durchgeführte Webseitenanalyse angereichert. Die Leitfrage dabei lautet, ob Projekte und Initiativen existieren, die den engen zielgruppenspezifischen Rahmen, wie er z. B. in Deutsch- und Integrationskursen gegeben ist, um partizipative bzw. dialogorientierte Elemente erweitern. Gesichtet wurden jeweils zehn VHS-Webseiten in nordrhein-westfälischen kreisfreien Städten oder Kreisen, die den höchsten bzw. niedrigsten Bevölkerungsanteil an Personen mit Migrationshintergrund aufweisen,[7] um mögliche Unterschiede aufzuzeigen. Die Webinhalte wurden mithilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Mayring 2015). Zudem fließen die auf den Webseiten des Deutschen Volkhochschul-Verbands e. V. (DVV) und des Landesverbands der Volkshochschulen von NRW e. V. verfügbaren schriftlichen Informationen (u. a. Positionspapiere, Presseerklärungen, Jahresberichte) in die Analyse ein.

3 Volkshochschulen im Umgang mit Migration und Flucht

Im Folgenden werden die empirischen Ergebnisse der zuvor dargestellten Befragung sowie der ergänzenden Inhaltsanalyse von Webseiten ausgesuchter VHS und ihrem Umgang mit Migration und Flucht vorgestellt. Nach der Analyseebene der Angebote werden ausgewählte Ergebnisse auf Ebene des Personals und der Organisation ergänzend dargestellt. Alle Ergebnisse stützen sich dabei auf die Selbstauskünfte der befragten Einrichtungen, die mithilfe verschiedener Frageformate (Filterfragen, ge-

[7] Dazu wurde auf die „Integrationsprofile der kreisfreien Städte und Kreise“ des Ministeriums für Arbeit, Integration und Soziales (MAIS 2016) zurückgegriffen.

schlossene Fragen mit Einfach- und Mehrfachnennungen, offene Fragen) erschlossen wurden (vgl. Öztürk und Reiter 2017, S. 54 f.).

3.1 Umgang auf Ebene der Angebote

Auf dieser Analyseebene ist der Fokus auf Angebote und Aktivitäten der VHS für die Adressatengruppe Erwachsener mit Migrationshintergrund[8] gerichtet, die ein sichtbarer Ausdruck der vielfältigen Bestrebungen der VHS in diesem Bereich sind. Neben einer Vielzahl von Angeboten rund um die Themen Migration, Diversität, Flucht und Asyl für einen breiten Adressatenkreis organisieren 97,1 % der befragten VHS Kursangebote speziell für Erwachsene mit Migrationshintergrund. Dabei werden Integrationskurse (95,5 %), allgemeine Deutschkurse (91,0 %) und Kurse zur Grundbildung und Alphabetisierung (88,1 %) von einem Großteil der befragten VHS angeboten (s. Abb. 1). Im Vergleich zu anderen Kursthemen bilden diese Angebote auch die Mehrheit der zielgruppenspezifischen Angebote, was sich auch mit Ergebnissen der Volkshochschul-Statistik und des wbmonitor deckt (vgl. Ambos et al. 2017, S. 15 ff.; Huntemann und Reichart 2017, S. 54).

Weitere häufig genannte Angebote sind berufsbezogene Deutschkurse (44,8 %), allgemeine Beratungsangebote (43,3 %), Kurse rund um Themen wie Mensch, Gesellschaft und Politik (29,9 %) sowie berufliche Qualifizierungsangebote für den Einstieg (22,4 %). Im Gegensatz dazu werden Kurse vor allem im Bereich Medien und Management (jeweils 1,5 %) weniger häufig zielgruppenspezifisch angeboten (s. Abb. 1). Unter Sonstiges nannten die befragten VHS u. a. Anerkennungsberatung und Gesprächskreise. Darüber hinaus wurden in der Online-Befragung auch Projekte und Initiativen genannt, die den engen zielgruppenspezifischen Rahmen um partizipative bzw. dialogorientierte Elemente erweitern (wie z. B. interkulturelle Frauencafés, interkulturelle und interreligiöse Gesprächskreise) (vgl. Öztürk und Reiter 2017, S. 96 ff.).[9]

Die Analyse von insgesamt 20 VHS-Webseiten brachte zusammengefasst folgende Ergebnisse:

Partizipative bzw. dialogorientierte Projekte und Initiativen waren ausschließlich an VHS in kreisfreien Städten mit einem hohen Bevölkerungsanteil an Personen mit Migrationshintergrund – vorwiegend im Kölner Raum – anzutreffen. Fünf dieser zehn VHS-Webseiten weisen mindestens ein solches Angebot aus – wie beispielweise

- *„Brücken bauen: Mülheimer Stadtteilmütter“* – ein Projekt der VHS Köln und in Trägerschaft der Christlichen Sozialhilfe Köln e. V. zur Qualifizierung von Frauen mit Migrationshintergrund zu Stadtteilmüttern.

[8] In der Online-Befragung wurde die Kategorie des Migrationshintergrunds mit Verweis auf die Definition des Statistischen Bundesamtes eingeführt.

[9] Nicht unerwähnt bleiben sollen in diesem Zusammenhang auch die interkulturellen Weiterbildungsangebote für ehrenamtliche und hauptamtliche Fachkräfte (wie z. B. Fortbildungen zu kultureller Vielfalt und zum Umgang mit Kulturen für Dozentinnen und Dozenten und Referentinnen und Referenten, Anti-Rassismus-Trainings für Lehrende und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter und zur Kultursensibilität und Qualifizierung von Ehrenamtlichen) (vgl. Öztürk und Reiter 2017, S. 96 ff.).

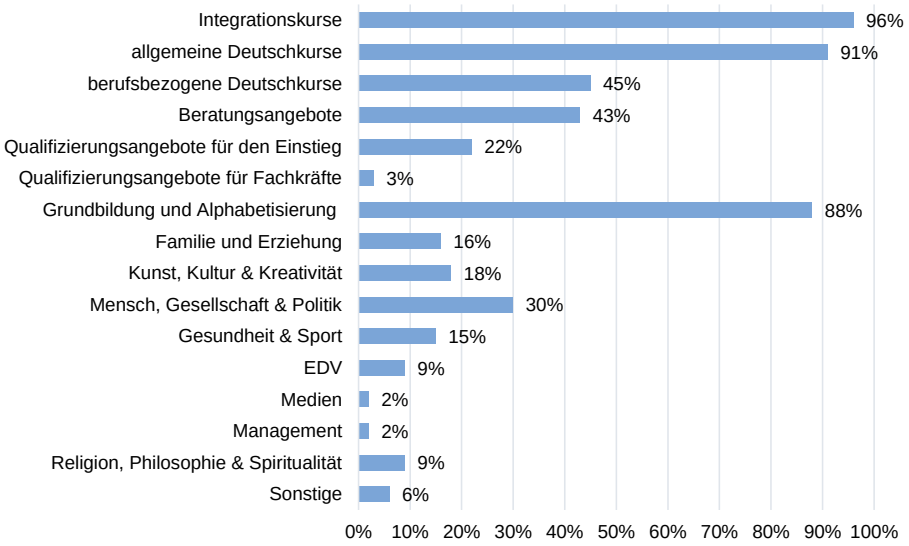


Abb. 1 Zielgruppenangebote für Erwachsene mit Migrationshintergrund nach Themenfeldern. Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich; $n = 67$

- *„WelcomeWalk – Freiwillige und Geflüchtete erkunden gemeinsam die Stadt“* – ein Workshop der VHS Köln in Zusammenarbeit mit der Kölner Freiwilligen Agentur, in dessen Rahmen im Tandem-Verfahren jeweils eine Ortskundige bzw. ein Ortkundiger und eine Neu-Kölnerin bzw. ein Neu-Kölner in einem Spaziergang die Stadt Köln erkunden.
- *„Internationales Bildungszentrum – Die Brücke“* – ein Angebot der VHS Düsseldorf in Kooperation mit 30 Auslandsgesellschaften bzw. Migrantenorganisationen insbesondere für den interkulturellen Austausch.

Auf VHS-Webseiten in Landkreisen mit einem niedrigen Bevölkerungsanteil an Personen mit Migrationshintergrund konnten über den engen zielgruppenspezifischen Rahmen hinausgehende, partizipative bzw. dialogorientierte Angebote nicht identifiziert werden.

In der Zusammenschau von zielgruppenspezifischen Angeboten kann festgehalten werden, dass die Bevölkerungsgruppe mit Migrations- und Fluchthintergrund bereits auf vielfältige Weise adressiert wird. Der Schwerpunkt dieser Angebote wird auch hierin deutlich: Es häufen sich Klagen über fehlende Kursplätze insbesondere in Deutsch- und Integrationskursen und das nicht erst aufgrund der starken Fluchtzuwanderung 2015 (s. z. B. Bilger und Hartmann 2011, S. 100), die in diesem Zusammenhang lediglich verstärkend wirkte. Infolgedessen sind die Kapazitäten vieler Anbieter von Deutsch- und Integrationskursen in Deutschland bereits ausgeschöpft. In vielen Einrichtungen bestehen lange Wartelisten.[10] Die entsprechenden Landes-

[10] Siehe beispielsweise Adler (2015), DVV International (2016) und Hübert (2015).

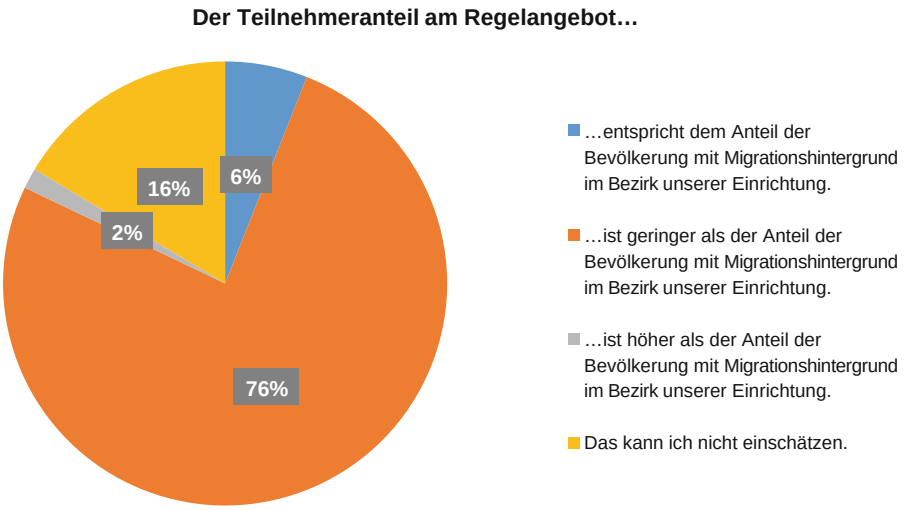


Abb. 2 Teilnahme von Personen mit Migrationshintergrund am Regelangebot in der Einschätzung der befragten VHS in Prozent; $n = 67$

verbände der VHS[11] und insbesondere der DVV machen u. a. darauf aufmerksam, dass die VHS die „Nachfrage nach Bildungs- und Integrationsangeboten nicht mehr bewältigen" können und fordert die „Förderung von Bund und Ländern zum Ausbau von Angeboten und Strukturen" zur Stärkung der VHS „als kommunale Zentren für Integration" (DVV 2015a, S. 1).

Neben zielgruppenspezifischen Kursangeboten bietet die VHS entsprechend ihrem gesetzlich verankerten Bildungsauftrag auch eine Vielzahl von Kursen, Vorträgen, Workshops, Exkursionen und Studienfahrten zu verschiedensten Themen, die sich nicht nur an eine bestimmte Zielgruppe richten (das sog. Regelangebot). Wie es um den Teilnahmeanteil von Personen mit Migrationshintergrund konkret am Regelangebot bestellt ist, lässt sich nur bedingt beantworten, zumal solche breit angelegten Datenquellen bislang fehlen (vgl. Öztürk 2014, S. 53). Vor diesem Hintergrund wurden die VHS um eine Einschätzung des Teilnahmeanteils von Personen mit Migrationshintergrund an solchen offenen Angeboten gebeten. Die befragten VHS geben dazu folgende Einschätzung ab (s. Abb. 2):

Eine überwiegende Mehrheit der befragten VHS schätzte den Anteil von Teilnehmenden mit Migrationshintergrund am Regelangebot geringer als den Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund im jeweiligen Einzugsgebiet (76,1 %). 4 von 67 VHS, also rund sechs Prozent, sagen, dass der Anteil entsprechend dem des Bevölkerungsanteils mit Migrationshintergrund ist und lediglich eine einzige VHS (1,5 %) schätzte den Anteil höher ein. Auffallend ist hier allerdings auch, dass 11 von 67 VHS (16,4 %) diese Einschätzung nicht vornehmen können. Hinzu kommt noch, dass hier vier VHS keine Angabe machten.

[11] Siehe beispielsweise Gesprächskreis für Landesorganisationen der Weiterbildung in NRW (2016) und Landesverband der Volkshochschulen von NRW (2015).

Diese Einschätzungen[12] zeigen auch Parallelen zum wiederkehrenden Befund einer verhältnismäßig niedrigen Beteiligung insbesondere von Personen der ersten Zuwanderergeneration an Weiterbildung auf. Diese wird häufig auf individuelle Teilhabebarrieren wie geringe Deutschsprachkenntnisse, ungünstige Positionierung im Erwerbsleben, mangelnde Information über Weiterbildungsmöglichkeiten und familiäre Verpflichtungen zurückgeführt (vgl. Kuwan und Seidel 2013, S. 221; Öztürk und Reiter 2016, S. 53 ff.). Eher unberücksichtigt bleiben dabei organisationsbezogene Barrieren, die einen nicht unwesentlichen Einfluss auf die Teilhabe an Weiterbildung haben. Umso wichtiger erscheinen daher die Bemühungen der VHS um eine nachhaltige Verbesserung der Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Migrations- und Fluchthintergrund. Insofern ist es konsequent, dass es nahezu allen befragten VHS in NRW (92,4 %) ein dringendes Anliegen ist, zukünftig mehr Teilnehmende mit Migrationshintergrund zu erreichen und damit eine gleichberechtigte Weiterbildungsteilhabe zu fördern. Entsprechend dieser Zielsetzung nutzen die VHS bereits Kooperationen mit anderen Einrichtungen und Netzwerken (u. a. Stadtverwaltungen, Wohlfahrtsverbände, Migrantenselbstorganisationen), setzen mehrsprachige Materialien und Lehrende ein, oder konzipieren niedrigschwellig aufsuchende Angebote (vgl. Öztürk und Reiter 2017, S. 91 ff.).

3.2 Umgang auf Ebene des Personals

Auf Ebene des Personals stellen sich Fragen nach der Beschäftigungssituation von, der Erwartungshaltung gegenüber sowie der Nutzung spezifischer Strategien zur Rekrutierung von Personen mit Migrationshintergrund.

Die große Mehrheit der VHS in NRW (70,8 %) beschäftigt Personen mit Migrationshintergrund. Diese arbeiten meistens als Honorarkraft (95,7 %), mit deutlichem Abstand folgen Positionen in der Verwaltung bzw. im Sekretariat (39,1 %) oder als pädagogische Mitarbeitende (34,8 %). Nur ein kleiner Teil der VHS (8,7 %) hat angegeben, Personen mit Migrationshintergrund als Angestellte in Leitungsfunktion zu beschäftigen (vgl. Öztürk und Reiter 2017, S. 72 f.). Dieses Ergebnis überrascht nicht völlig, da beispielsweise der Anteil der freien bzw. nebenberuflichen Mitarbeiter im gesamten Weiterbildungsbereich traditionell überdurchschnittlich hoch ist (vgl. Martin et al. 2016).

Unabhängig hiervon wird der zukünftige Bedarf an Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund in VHS relativ hoch eingeschätzt, wenngleich ebenfalls eher im Bereich der freien bzw. pädagogischen Mitarbeitenden und weniger im Bereich der Mitarbeitenden in Leitungsfunktion. Dieser Bedarf mündet jedoch selten explizit in spezifische Rekrutierungsstrategien, die auf eine gezielte Anwerbung von Personen mit Migrationshintergrund abstellen. Lediglich bei einem kleinen Teil der VHS werden gezielte Strategien zur Rekrutierung von Mitarbeitenden mit Migrationshin-

[12] Aufgrund des Online-Charakters der Befragung haben die Autorinnen und Autoren der Studie keinen Einblick in das genaue Vorgehen bei der Einschätzung. Da sich hier einige VHS skeptisch gegenüber entsprechenden Erhebungen in ihren Teilnehmerstatistiken äußerten, da sie sie als stigmatisierend einschätzen, kann angenommen werden, dass einige der befragten VHS ihre Einschätzung ohne Datengrundlage gemacht haben.

tergrund eingesetzt, während der Großteil (74,2 %) keine Rekrutierungsstrategien benennt.

Diejenigen VHS, die Personen mit Migrationshintergrund gezielt ansprechen, nannten am häufigsten die Rekrutierungsstrategie der „Benennung von Diversity bzw. Interkultureller Kompetenz als Einstellungsvoraussetzung" in den Stellenprofilen (19,4 %), es folgen die „Hervorhebung, dass Bewerbungen von Menschen mit Migrationshintergrund besonders berücksichtigt werden" (6,5 %) und die „Veröffentlichung in Medien, in denen Menschen mit Migrationshintergrund erreicht werden" (1,6 %). Unter „andere Strategien" wurden „persönliche Kontakte" und die Nutzung von Netzwerken und Kooperationen genannt.

Die VHS, die keine Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund beschäftigen, sehen die Gründe dafür vor allem in fehlenden Bewerbungen von Personen mit Migrationshintergrund und auch darin, dass die Ressourcen weitere Stellenbesetzungen nicht zulassen.

3.3 Umgang auf Ebene der Organisation

Zentrale Aspekte auf dieser Analyseebene sind die Verankerung der Anerkennung von Vielfalt im Leitbild, sowie Erfahrungen mit organisationsbezogenen Konzepten wie Diversity Management und Interkultureller Öffnung.

Mehr als jede zweite der befragten VHS (57,8 %) hat bereits die Anerkennung (migrationsbedingter) Vielfalt im Leitbild verankert; der durch den *wbmonitor* ermittelte bundesweite Durchschnitt liegt bei 64 % (vgl. Ambos et al. 2017, S. 34). Die größte VHS in NRW, die Volkshochschule Köln, bringt dies beispielweise in ihrem Leitbild wie folgt zum Ausdruck:

> „Wir stehen für eine gleichberechtigte, demokratische Gesellschaft, für ein dauerhaft friedliches Zusammenleben von Menschen verschiedener Generationen, Geschlechter, Nationalitäten, Kulturen sowie Weltanschauungen und Religionen. Wir begreifen die Vielfalt der Kölner Stadtgesellschaft als Stärke und leisten selbst einen Beitrag zur Integration und Inklusion. Für uns ist es normal, verschieden zu sein" (https://vhs-koeln.de/Artikel/cmx548825f746ebd.html).

Die VHS Köln steht damit im Einklang mit dem bereits am 2. März 2011 auf der Mitgliederversammlung des DVV verabschiedeten Beschluss, die VHS „weiter zu interkulturellen Weiterbildungs- und Begegnungszentren" zu entwickeln und künftig noch mehr in diesem Bereich tätig zu werden, z. B. durch den Ausbau von Angeboten „für die soziale, kulturelle und wirtschaftliche Integration von Menschen mit Migrationshintergrund" (DVV 2011, S. 7).

In Bezug auf die Konzepte Interkultureller Öffnung und Diversity Management geben mehr als zwei Drittel (70,4 %) der befragten VHS an, mindestens eines der beiden organisationsbezogenen Konzepte zu kennen, wobei Interkulturelle Öffnung (26,2 %) bekannter ist als Diversity Management (13,1 %) (vgl. Öztürk und Reiter 2017, S. 64). Dieses Ergebnis ist erwartungsgemäß, da das Konzept der Interkulturellen Öffnung gerade in vielen großstädtischen VHS besonders präsent ist (vgl. DVV 2015b). Es dürfte künftig noch stärkere Beachtung finden, zumal die VHS „sich auf ihre Fahnen – sprich in ihr gemeinsames Arbeitsprogramm – geschrie-

ben [haben], dass sie in den kommenden Jahren die interkulturelle Öffnung weiter forcieren wollen, weil auf kommunaler Ebene ein Ort der Integration und des interkulturellen Miteinanders dringend benötigt wird“, so Ernst Dieter Rossmann und Ulrich Aengenvoort vom DVV (2016, S. 4). Immerhin fast ein Drittel der befragten VHS (29,5 %) kennt jedoch weder das Konzept Interkulturelle Öffnung noch das des Diversity Managements (vgl. Öztürk und Reiter 2017, S. 64).

Wenngleich der Bekanntheitsgrad der genannten Konzepte insgesamt sehr hoch ist, weisen rund zwei Drittel der VHS (62,5 %) keinerlei Erfahrungen mit ihrer Umsetzung auf. Falls Umsetzungserfahrungen vorliegen, dann mit Interkultureller Öffnung (17,5 %). Auf Erfahrungen mit Diversity Management bzw. mit beiden Konzepten können jeweils zehn Prozent der VHS zurückgreifen (vgl. ebd.). In VHS, die eines der oder beide Konzepte bereits umsetzen, existieren jedoch lediglich punktuelle Einzelmaßnahmen. Ein Beispiel hierfür ist die Formulierung eines entsprechenden Leitbilds, der jedoch keine weiteren Maßnahmen etwa auf Ebene des Personals oder der Angebote folgen.

4 Fazit und Herausforderungen

Im Fokus dieses Beitrags standen speziell die VHS und deren Umgang mit Migration und Flucht auf der Ebene der Angebote, sowie des Personals und der Organisation. Die vorgestellten, ausgewählten Ergebnisse zeigen das deutlich gewachsene Interesse der VHS am organisationsweiten Umgang mit migrations- und fluchtbedingter Diversität. Die Bemühungen der VHS in dieser Hinsicht sind durchaus zahlreich und vielfältig, allerdings unterschiedlich weit vorangeschritten.

Der weit überwiegende Teil der VHS hat Kenntnis von Konzepten, die auf eine wirksame Veränderung der gesamten Organisationskultur zielen. Allerdings liegen hier noch wenig konkrete Anwendungserfahrungen vor. Viele VHS haben jedoch bereits entsprechende Gestaltungsmaßnahmen eingeleitet, wobei großstädtische VHS hier weiter vorangeschritten sind als (klein-)städtische und ländliche VHS. Wenngleich die Einbettung entsprechender Gestaltungsmaßnahmen in eine kohärente Gesamtstrategie noch fehlt, wurde die Notwendigkeit von Veränderungen auf organisationaler Ebene entsprechend des sozialen und gesellschaftlichen Wandels erkannt.

Die vielfältigen beharrlichen Bemühungen vieler VHS um eine gerechte und stärkere Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund an Weiterbildung zeigen sich jedoch am deutlichsten auf der Ebene der Angebote. Nahezu alle VHS haben bereits spezielle Angebote für Personen mit Migrationshintergrund im Programm und nehmen dabei vor allem Bezug auf die Umsetzung integrationspolitischer Maßnahmen, aber auch auf die Förderung der Grundbildung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund. Unklar bleibt dabei, wie es mit der Repräsentanz von Menschen mit Migrationshintergrund im Regelangebot der VHS konkret bestellt ist. Diese wird ganz überwiegend als gering eingeschätzt. Es konnten jedoch auch einige Beispiele für partizipative bzw. dialogorientierte Angebote sowie Angebote nicht nur für, sondern auch mit Menschen mit Migrationshintergrund oder geflüchteten Erwachsenen aufgezeigt werden.

Insgesamt betrachtet zeigen die befragten VHS im Umgang mit Migration und Flucht auf Ebene der Angebote, des Personals und der Organisation großes Interesse und Engagement. Die Befunde verdeutlichen aber auch, dass bei der Entwicklung und Umsetzung wirkungsvoller organisationsumfassender Strategien und Maßnahmen noch Handlungsbedarf besteht, vor allem in den folgenden Bereichen (s. hierzu ausführlich Öztürk und Reiter 2017, S. 106 ff.):

- *Organisationsentwicklung*: VHS sind gefordert, ihre institutionalisierten Handlungspraxen unter Rückgriff auf Organisationsentwicklungsansätze wie Interkulturelle Öffnung und/oder Diversity Management beharrlich zu reflektieren und diversitätsbewusst weiterzuentwickeln, organisationsbedingte Zugangsbarrieren zu beseitigen sowie insgesamt das organisationale Lernen (s. z. B. Argyris und Schön 2006; Schein 2010) durchgreifend zu fördern.
- *Personalentwicklung*: VHS sind gefordert, ihr gesamtes Personal (Leitung, Lehrende, Verwaltung) stärker für die Belange der (potenziellen) Teilnehmenden – ob mit oder ohne Migrationshintergrund – und insgesamt für die gesellschaftliche Vielfalt – zu sensibilisieren. Insofern sollten alle Mitarbeitenden über mögliche Schritte zur Durchführungen von Veränderungen etwa im Kontext von Interkultureller Öffnung bzw. Diversity Management nicht nur informiert bzw. mit anliegenden Aufgaben versehen werden, sondern mitbestimmend beteiligt werden. Hinsichtlich der Rekrutierung neuen Personals sollten Potenziale einer gezielten Ansprache genutzt und generell ein „transparentes“ Bewerbungsverfahren angestrebt werden.
- *Angebotsentwicklung*: VHS sind gefordert, ihre langjährigen Erfahrungen mit zielgruppenspezifischen Kursen für Menschen mit Migrationshintergrund verstärkt in der Gestaltung von Übergängen zwischen Zielgruppenangeboten, wie etwa den Deutsch- und Integrationskursen, und dem Regelangebot zu nutzen (vgl. Lücker und Mania 2014; Zimmer et al. 2015). Ausgewählte Deutsch- und Integrationskurse in VHS sollten in der Übergangsberatung in das Regelangebot eine wichtige Funktion übernehmen. Im Rahmen des Kursunterrichts könnten beispielsweise der konkret bestehende Bildungsbedarf und die individuellen Bildungsinteressen systematisch ermittelt[13] und gezielte Informationen über Angebote und Aktivitäten sowie Fördermöglichkeiten weitergegeben werden (vgl. Öztürk 2016, S. 329 ff.). Vordringlich ist deshalb die Aufwertung solcher Angebote durch bessere finanzielle und personelle Rahmenbedingungen. Denn neben bewusst „integrativ“ gestalteten Angeboten bietet vor allem das Regelangebot den Raum, plurale Überzeugungen kennen und respektieren zu lernen. Die gesellschaftliche Vielfalt auch hier widerzuspiegeln, ist damit nicht nur im Interesse bislang unterrepräsentierter Teilnehmendengruppen, sondern auch aller Teilnehmenden und Akteurinnen und Akteure der Weiterbildung.

[13] Hierzu gibt es mittlerweile eine breite Auswahl an Methoden und Instrumenten zur Ermittlung des Weiterbildungsbedarfs (s. z. B. Kauffeld 2016, S. 23 ff.; Wegerich 2015, S. 97 ff.), die sich (ggfs. nach Modifikation) einsetzen lassen.

Schließlich ist besonders zu unterstreichen, dass der DVV als Dachverband der VHS in Deutschland in seinem Positionspapier bereits die Notwendigkeiten formuliert hat, stärker auf die Zielgruppe Erwachsener mit Migrationshintergrund Bezug zu nehmen und dafür auch die gesamte Organisation weiterzuentwickeln (vgl. DVV 2015a, S. 3).

All diese Anforderungen können zwar ohne zusätzliche finanzielle und personelle Ausstattung kaum bewerkstelligt werden, aber die VHS können hier weiterhin eine richtungsweisende Rolle einnehmen und noch sichtbarer ein Zeichen für eine diversitätsorientierte Organisations- und Personalentwicklung sowie für eine adressatengerechte Programm- und Angebotsplanung setzen. Der Weiterbildungsforschung kommt hier die vordringliche Aufgabe zu, konsequent sowohl Programm- und Angebotsstrukturen als auch diversitätsorientierte Organisations- und Personalentwicklungsstrategien stärker in den Blick zu nehmen und dabei verwendete Konzepte empirisch zu prüfen und theoretisch zu reflektieren.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Adler, E. (2015). Deutschkurse an Volkshochschulen sind Mangelware. *WAZ* vom 26.08.2015. https://www.waz.de/politik/deutschkurse-an-volkshochschulen-sind-mangelware-id11021180.html. Zugegriffen: 14. Jan. 2018.

Ambos, I., Koscheck, S., & Martin, A. (2017). Kulturelle Vielfalt. Ergebnisse der wbmonitor Umfrage 2016. https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8325. Zugegriffen: 12. Febr. 2018.

Argyris, C., & Schön, D. A. (2006). *Die lernende Organisation: Grundlagen, Methode, Praxis* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Bilger, F., & Hartmann, J. (2011). Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund. In F. Bilger & B. von Rosenbladt (Hrsg.), *Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES* (S. 97–102). Bielefeld: W. Bertelsmann.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der erweiterten Erhebung des Adult Education Survey (AES-Migra 2016). Bielefeld. https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2016.pdf. Zugegriffen: 22. Jul. 2018.

DVV International – Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. (2016). Menschen auf der Flucht: Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bonn. https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/1_Startseite/IPE76_DE_web.pdf. Zugegriffen: 18. Jan. 2018.

DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2011). *Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung*. Bonn: DVV.

DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2015a). Bildungsoffensive für Flüchtlinge. Bonn. https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/1_Startseite/Positionspapier__Bildungsoffensive_fuer_Fluechtlinge__2_2_.pdf. Zugegriffen: 12. Jan. 2018.

DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2015b). Positionierung der Volkshochschulen in der Einwanderungsgesellschaft. Bonn. https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/6_Themenfelder/Integration/Dokumente/Positionierung_der_Volkshochschulen_in_der_Einwanderungsgesellschaft_23072015.pdf. Zugegriffen: 12. Jan. 2018.

DVV – Deutscher Volkshochschul-Verband e. V. (2016). Jahresbericht 2015/2016. Bonn. https://www.dvv-vhs.de/fileadmin/user_upload/3_Der_Verband/Presse/Jahresberichte/DVV-Jahresbericht-2015-2016_Webversion.pdf. Zugegriffen: 20. Jan. 2018.

von Eschenbach, M. E. (2016). „Was ist Migration?" Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 39*, 43–59.

Europäische Union (2015). Amtsblatt der Europäischen Union Nr. C417 vom 15.12.2015. Neue Prioritäten für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=DE. Zugegriffen: 12. Jan. 2018.

Falkenstern, A., & Käpplinger, B. (2017). Flucht und Migration in der Erwachsenenpädagogik – Zeithistorische Vergleiche. In Die Dekanin Fachbereich 03 Sozial- Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität (Hrsg.), *Jahrbuch 2017. Schwerpunkt Flucht und Migration* (S. 12–13). Gießen: Justus-Liebig-Universität. https://www.uni-giessen.de/fbz/fb03/dek1/Info/dl/FB03_Jahrbuch2017.pdf. Zugegriffen: 12. Jul. 2018.

Gesprächskreis für Landesorganisationen der Weiterbildung in NRW (2016). Positionspapier der gemeinwohlorientierten Weiterbildung zum geplanten Integrationsplan für NRW. Düsseldorf. http://www.vhs-nrw.de/fileadmin/user_upload/3_Positionspapier_Weiterbildung_NRW_07.03.2016_mit_Logos.pdf. Zugegriffen: 12. Jan. 2018.

Gnahs, D., & Bilger, F. (2013). Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 110–124). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Heinemann, A. M. B. (2018). Institutionelle Öffnung und Migrationsgesellschaft – einige rahmende Anmerkungen. In A. M. B. Heinemann, M. Stoffels & S. Wachter (Hrsg.), *Erwachsenenbildung für die Migrationsgesellschaft. Institutionelle Öffnung als diskriminierungskritische Organisationsentwicklung* (S. 11–39). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hübert, H. (2015). Wartelisten für Integrationskurse. In Deutschlandfunk vom 5.10.2015. http://www.deutschlandfunk.de/fluechtlingsansturm-wartelisten-fuer-integrationskurse.680.de.html?dram:article_id=333053. Zugegriffen: 12. Jan. 2018.

Huntemann, H., & Reichart, E. (2015). Volkshochschul-Statistik – 53. Folge, Arbeitsjahr 2014, Bonn. https://www.die-bonn.de/doks/2015-volkshochschule-statistik-36.pdf. Zugegriffen: 12. Jan. 2018.

Huntemann, H., & Reichart, E. (2017). Volkshochschul-Statistik – 55. Folge, Arbeitsjahr 2016, Bonn. https://www.die-bonn.de/doks/2017-volkshochschule-01.pdf. Zugegriffen: 12. Jan. 2018.

Kauffeld, S. (2016). *Nachhaltige Personalentwicklung und Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern* (2. Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer.

Kuwan, H., & Seidel, S. (2013). Weiterbildungstransparenz und Weiterbildungsberatung. In F. Bilger, D. Gnahs, J. Hartmann & H. Kuper (Hrsg.), *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012* (S. 232–247). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Landesverband der Volkshochschulen NRW e.V. (2015). Resolution der Mitgliederversammlung des Landesverbandes der Volkshochschulen von NRW e.V. – Flüchtlinge brauchen Sprache. Bielefeld. http://www.vhs-nrw.de/uploads/media/20150522_Resolution_MV_08.05.2015_Fluechtlinge_fdh_01.pdf. Zugegriffen: 10. Jan. 2018.

Lücker, L., & Mania, E. (2014). Übergänge innerhalb der Weiterbildungseinrichtungen am Beispiel von Angeboten für Menschen mit Migrationshintergrund. *Report – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 2*, 71–83.

MAIS - Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). Integrationsprofile der kreisfreien Städte und Kreise in NRW. Ausgabe 2016. Düsseldorf. http://www.integrationsmonitoring.nrw.de/integrationsberichterstattung_nrw/Integration_kommunal/Integrationsprofile/Ausgabe_2016/index.php. Zugegriffen: 10. Jul. 2018.

Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R., Elias, A., & Rosendahl, A. (2016). *Das Personal in der Weiterbildung. Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: wbv.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Olbrich, J. (2001). *Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.

Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Öztürk, H. (2016). Diversitätsbewusste Weiterbildung im Migrationskontext. Anforderungen an das Zusammenspiel von Weiterbildungsforschung, -praxis und -politik. *Hessische Blätter für Volksbildung, 4*, 324–333.

Öztürk, H., & Kaufmann, K. (2009). Migration background and participation in continuing education in Germany: an empirical analysis based on data from the German Socio-Economic Panel study (SOEP). *European Educational Research Journal*, *8*, 255–275.

Öztürk, H., & Reiter, S. (2016). Berufliche Weiterbildungsteilhabe von Erwachsenen mit „Migrationshintergrund" unter Berücksichtigung ausgewählter Diversitätsaspekte anhand des Nationalen Bildungspanels. In K. Dollhausen & S. Muders (Hrsg.), *Diversität und lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung* (S. 47–64). Bielefeld: W. Bertelsmann.

Öztürk, H., & Reiter, S. (2017). *Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Robak, S., & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: wbv. www.die-bonn.de/doks/2014-interkulturelle-bildung-01.pdf. Zugegriffen: 24. Jul. 2018

Ruhlandt, M. (2016). *Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Organisationale Voraussetzungen Interkultureller Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer.

Schein, E. H. (2010). *Organisationskultur* (3. Aufl.). Bergisch Gladbach: EHP-Verlag Andreas Kohlhage.

Statistisches Bundesamt (2017). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2016. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220167004.pdf. Zugegriffen: 24. Jul. 2018.

Süssmuth, R., & Eisfeld, K. H. (2018). Volkshochschule. Erwachsenenbildung/Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Aufl., S. 763–784). Wiesbaden: Springer VS.

Vanderheiden, E., & Mayer, C.-H. (Hrsg.). (2014). *Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools*. Göttingen: Vandenboeck & Ruprecht.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft* (2. Aufl.). Opladen und Toronto: Budrich.

Wegerich, C. (2015). *Strategische Personalentwicklung in der Praxis. Instrumente, Erfolgsmodelle, Checklisten, Praxisbeispiele* (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Zimmer, V., Fleige, M., & Thom, S. (2015). Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zu Weiterbildungsangeboten. Bonn. https://www.die-bonn.de/doks/interkulturelle-bildung-02.pdf. Zugegriffen: 11. Jul. 2018.

ZfW (2018) 41:205–225
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0111-y

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

Integrationsorientierte Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiographien/Geflüchtete

Eine erwachsenenpädagogische Konzeptualisierung im Spannungsfeld Inter- und Transkultureller Bildung

Steffi Robak

Eingegangen: 3. Mai 2018 / Angenommen: 11. Juli 2018 / Online publiziert: 23. Juli 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung Der Beitrag systematisiert Perspektiven für die Entwicklung von Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiographien, insbesondere für Geflüchtete. Dafür konzeptualisiert er, theoretisch und empirisch rückgebunden, eine Integrationsvorstellung, die verschiedene bildungsrelevante Prozessebenen und Lerndimensionen aufnimmt. Diese Integrationskonzeptualisierung wird mit dem Bereich der Inter- und Transkulturellen Bildung verschränkt. Auf der Grundlage von Ergebnissen aus Programmanalysen und laufenden Forschungsprojekten wird der Stand der Entwicklung von Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiographie, insbesondere für Geflüchtete reflektiert.

Schlüsselwörter Integration · Angebotsstrukturen für Geflüchtete · Transkulturelle und Interkulturelle Bildung · Programmforschung

Integration-oriented supply structures for people with biographies of migration/refugees

A conceptualization of adult education in the field of inter- and transcultural education

Abstract The article systematizes perspectives for the development of supply structures for people with a migrant background, especially for refugees. For this purpose, the article defines an integration concept that focuses various educationally relevant levels and dimensions, which are entangled with a perspective of the intercultural and transcultural adult and further education. Based on the results from various program

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Prof. Dr. S. Robak (✉)
Leibniz Universität Hannover, Hannover, Deutschland
E-Mail: steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de

analyzes studies and ongoing research projects, it furthermore reflects, how these supply structures for people with a migrant background, especially for refugees, are designed.

Keywords Integration · Supply structures for refugees · Transcultural and intercultural education · Program research

1 Zur Notwendigkeit eines erweiterten Integrationsbegriffs für die Entwicklung von Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiografien/Geflüchtete

Deutschland ist seit mehreren Jahrzehnten Aufnahmeland für Menschen mit Migrationsbiografien, auch für Geflüchtete.[1] Es lassen sich Phasen identifizieren, in denen verschiedene Gruppen aus unterschiedlichen Ländern und Milieus Deutschland erreichten (vgl. Pielage et al. 2012; Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb) 2017) und für die Bildungsangebote offeriert wurden. Dies geschah mit jeweils nicht-standardisierten Angebotsstrukturen und oblag überwiegend den Kommunen und den regionalen Bildungseinrichtungen. Spätestens 2005 ist mit der Einführung eines Zuwanderungsgesetzes und der Konzipierung von Integrationskursen nicht nur der wichtige Stellenwert von Bildung für das Ankommen in der Gesellschaft platziert worden, sondern es wurden insbesondere mit den Integrationskursen auch systematische Angebote entwickelt. Dies war eine wichtige Wegmarke für die Konzipierung von Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiografien, woran in 2015 für die Entwicklung von Angeboten für Geflüchtete angeschlossen werden konnte. Als Stärke erwiesen sich dabei vor allem die bereits vorliegenden Sprachangebote.

Die politische Anerkennung Deutschlands zunächst als Einwanderungsgesellschaft (Bade 2017) und später als Migrationsgesellschaft (z. B. Mecheril et al. 2010; Heinemann 2014) eröffnete den Blick auf die Rolle der Erwachsenen- und Weiterbildung als eine Transformationsinstanz für gelingende Integration. Nach wie vor ungeklärt ist, was gelingende Integration durch Bildung ausmacht und welche Angebotsstrukturen dafür notwendig sind. Wie ist eine integrative Programmatik zu konzeptualisieren, die bildungswissenschaftliche Aspekte mit Integrationsvorstellungen verbindet, um sie für Angebotsstrukturen und damit das Programmplanungshandeln fruchtbar zu machen (zu Strategien und Wissensinseln des Planungshandelns s. z. B. Gieseke 2008)? Die Erwachsenenbildung/Weiterbildung kann auf keinen entwickelten bildungswissenschaftlichen Integrationsbegriff verweisen. Der Blick zurück auf die verschiedenen Migrationsphasen zeigt jedoch, dass es jeweils zugewiesene Funktionen von Bildung für unterschiedliche Gruppen und Herkunftskulturen gibt. Allen Phasen ist gemeinsam, dass nicht von einem umfänglichen Integrationskonzept über Bildung ausgegangen werden kann, welches berufliche, kulturelle und individuelle Bildungsdimensionen verbindet (Sprung 2009; Robak 2016; Gieseke 2016;

[1] Der Begriff „Menschen mit Migrationsbiografien“ ist der weiteste Begriff, welcher sowohl die Zugewanderten und Geflüchteten aus verschiedenen zeithistorischen Phasen einbezieht, also auch die verschiedenen Generationen bis hin zu den Geflüchteten, die Deutschland seit 2015 erreichen.

Brandt et al. 2016). Heckmann (2015) stellt fest, dass die in den einzelnen Phasen verfolgten Integrationskonzepte unterschiedlichen Vorstellungen von Fürsorge und Eigenverantwortung folgten. Die Integration der „Gastarbeitenden" durch Konzepte der sogenannten „Ausländerpädagogik" war im Kern defizitorientiert und zielte auf eine Assimilation, wohingegen die „Interkulturelle Pädagogik" auf die Anerkennung der als „fremd" definierten Migrantinnen und Migranten beruhte (Griese 1984). Mit der Perspektive der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit wird außerdem auch auf die oftmals unkritische Aufeinanderbezogenheit der Konzepte Nationalität, Staatsangehörigkeit und Ethnie im Rahmen der Migrationspolitik hingewiesen (Mecheril 2004). Präsent bleibt bis dato der Anspruch einer umfassenden Assimilation bis hin zur Aufgabe der eigenen Identität, besonders wenn es etwa um religiöse Identität geht (vgl. Hofheinz 2016). Daran schließt sich eine Skepsis, ob Integration im Sinne von Assimilation überhaupt möglich ist, da sie genau den Kern der Identitätsbildung berührt. Die dahinter stehende leitende mehrheitsgesellschaftliche Perspektive ist die Frage der Eingleichung von Differenzen einerseits und die Sorge um Statuseinbußen im eigenen Nahbereich andererseits. Auf Letzteres verweisen die Studien von Zick und Klein (2014) sowie Krause et al. (2016), wenn etwa Ängste, Etabliertenvorrechte einzubüßen, thematisiert werden (ebd., S. 160). Diese und andere Ergebnisse verweisen darauf, dass für die Realisierung einer Migrationsgesellschaft unter Integrationsgesichtspunkten sowohl die Menschen mit Migrationsbiografien als auch die Mehrheitsgesellschaft durch Bildung zu adressieren sind. Zu Recht weist Öztürk (2014) darauf hin, dass für empirische Forschungen auch die verschiedenen Generationen berücksichtigt werden müssen (vgl. Öztürk 2014, S. 49). Diese mehrperspektivischen Forschungsergebnisse bilden eine Grundlage für die Angebotsstrukturen, die sich an Menschen mit Migrationsbiografien, und hier aufgrund der Integrationskurse insbesondere an die Geflüchteten seit 2015, richten.

Insgesamt ist noch von einem zu geringen Differenzierungsgrad an Wissensstrukturen über die verschiedenen Gruppen mit Migrationsbiografien auszugehen. Es kann bereits auf Forschungen über Migration nach Deutschland verwiesen werden, etwa über Lebenslagen und Ressourcen junger Frauen und Mädchen und besondere Kompetenzen der Zweisprachigkeit (Boos-Nünning und Karakaşoğlu 2005), über individuelle Faktoren der Bildungsteilhabe (Öztürk 2012, 2014), individuelle und gesellschaftlich-strukturelle Faktoren der Weiterbildungsteilhabe von Frauen mit Migrationshintergrund (Heinemann 2014), über Hochqualifizierte sowie auch Transmigranten (Hamburger et al. 2005; King und Koller 2006; Sievers et al. 2010). Über die Geflüchteten, die seit 2015 Europa und Deutschland erreichen, liegen bis dato nur in sehr begrenztem Umfang Wissensressourcen vor, die als Grundlage für eine integrationsförderliche Ausgestaltung von Bildungsprozessen dienen können (Böhmer 2016). Einerseits finden sich theoretische konzeptionelle Auseinandersetzungen und reflexive Ausarbeitungen über die Bildungsarbeit mit Geflüchteten (z. B. Ziese und Gritschke 2016; Sievers und Grawan 2018; Schiffauer et al. 2017), andererseits liegen erste Erkenntnisse über die Bildungshintergründe der Geflüchteten vor: Die ersten Ergebnisse einer repräsentativen Längsschnittbefragung von 4527 Erwachsenen und ihren 5438 Kindern zeigt, dass 40 % der erwachsenen Geflüchteten mit gültigen Bildungsangaben (2013 bis Januar 2016) eine weiterführende Schule besucht haben – 35 % haben dort einen entsprechenden Schulabschluss er-

worben – 12 % verfügen über Bildung „auf Grundschulniveau“. Weitere 13 % haben keine Schule besucht, 11 % besitzen einen Abschluss für den tertiären Bereich (ISCED 6, 7 oder 8; Hochschule, Meister, Techniker etc.). 61 % der Geflüchteten (alle Schulformen) haben bei ihrer Ankunft in Deutschland einen Schulabschluss; 16 % besitzen einen Hochschul- oder beruflichen Abschluss. Zielvorstellungen: 47 % der Geflüchteten haben die Absicht, in Deutschland einen Schulabschluss zu machen. Ein noch größerer Teil, nämlich etwa zwei Drittel der Geflüchteten streben einen beruflichen Abschluss an (BMBF 2018, vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführt). An diesen Ergebnissen wird deutlich, dass das Weiterbildungssystem auf allen Ebenen und für alle Bildungsbereiche herausgefordert ist, Angebote zu entrichten. Dass für eine gesellschaftliche Integration als solche besonders der umfassende Zuwachs an kulturellem Kapital förderlich ist, ist im Bewusstsein angekommen (Heckmann 2015). Dieses wird vor allem in Bildungsprozessen erworben (z. B. Sprachkurse, Zertifikate, Schul-/Berufsabschlüsse) (ebd.; Heinemann 2014; Sprung 2009; Öztürk 2014).

Besonders wichtig ist der Hinweis von Heckmann (ebd.), dass eine ethnische Schichtung vermieden werden muss, die dann wiederum mit dem Begriff der „Parallelgesellschaft“ besetzt werden kann. Hier ist der Bildungsbereich gefordert, denn: „Wenn Bildung nicht möglich ist oder verhindert wird, erfolgt früh eine Einmündung in Beschäftigung oder es wird eine Funktion in ethnischen Gemeinden übernommen“ (ebd., S. 4). Betrachten wir Integrationsbegriffe, auf die im Bildungskontext verwiesen wird, wird deutlich, dass die Integrationsverständnisse zwei Verkürzungen aufweisen: Sie beziehen sich zum einen ausschließlich auf Menschen mit Migrationsbiografien, die ja grundsätzlich auch eine hohe Heterogenität aufweisen, und sie nehmen die Mehrheitsgesellschaft zumeist nicht in den Blick. Zum anderen erfassen sie auch bei der Adressierung der Zugewanderten nicht umfassend die Bildungsherausforderungen für alle relevanten Bereiche der Partizipation und Gestaltung der Lebenswelten. Für Bildungsfragen anschlussfähig ist etwa die Unterscheidung von Esser (2001) in Systemintegration und Sozialintegration.[2] Die Entwicklung von Angebotsstrukturen an Geflüchtete muss die darin benannten Anforderungen im Blick haben. Jedoch konnten diese Forderungen, so belegen Bildungsmonitoringstudien, bereits für die hier lebenden Gruppen mit Migrationsbiografien vor 2015 nicht konsequent realisiert werden. Sie sind häufiger von einer Kumulation benachteiligender Faktoren betroffen (Öztürk 2016). Hinzu kommt, dass Aspekte der Diversität nicht berücksichtigt werden. Das heißt, meist wird der natio-ethno-kulturelle Hintergrund der Zugewanderten (zum Begriff s. Mecheril 2004) besonders als Differenzmarker konstruiert. Zu berücksichtigen sind aber Durchdringungen und Wechselwirkungen mit den Aspekten Geschlecht, Alter, Religion, Bildungshintergrund, Milieu, Habitus etc. (s. dazu die Ausarbeitungen in Hauenschild et al. 2013; Robak 2013).

[2] Die *Sozialintegration* umfasst die Bereiche *Kulturation* (Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Sprache), *Platzierung* (Übernahme von Positionen und die Verleihung von Rechten), *Interaktion* (Aufnahme sozialer Beziehungen im alltäglichen Bereich) und *Identifikation* (emotionale Zuwendung zu dem betreffenden sozialen System). Für die *Systemintegration* ist eine konsequente Aufnahme im Bildungssystem und in der Arbeitswelt bedeutsam (Esser 2001).

Der vorliegende Artikel befasst sich mit den folgenden Leitfragen: Wie kann der Blick auf Integration geweitet werden und welche Perspektiven und Bildungsdimensionen sind dafür zu berücksichtigen? Welche Wissensstrukturen über Menschen mit Migrationsbiografien können herangezogen werden? Wie können die zentralen Lebensbereiche und die demokratischen Prämissen orientierend eingebunden werden? Gibt es darüber ein geteiltes Grundverständnis, etwa wenn wir auf kulturelle Unterschiede unter verschiedenen Aspekten schauen?[3]

Im nächsten Kap. 2 wird eine Konzeptualisierung für gelingende Integration beschrieben. Diese basiert auf empirischen und theoretischen Ergebnissen, die im Rahmen meiner Habilitationsstudie (Robak 2012)[4] sowie weiterer (eigener) Forschungsergebnisse generiert wurden (Robak und Petter 2014; Zimmer et al. 2015; Fleige et al. 2015; Robak und Grawan 2016).[5] Im Artikel wird außerdem argumentiert, dass die in Kap. 2 dargelegten Prozessebenen und Lerndimensionen für die Angebotsentwicklungen für Menschen mit Migrationsbiografien, insbesondere für die seit 2015 nach Deutschland Geflüchteten zu berücksichtigen sind bzw. eine orientierende Funktion einnehmen können. Die dafür relevanten Bildungsbereiche werden in Kap. 3 unter den Begriffen der Interkulturellen und Transkulturellen Bildung entwickelt. Programmanalysen aus den Jahren 2012 und 2017 werden dann in Kap. 4 als Zugang herangezogen, um die Themenstrukturen und Bildungszugänge der Inter- und Transkulturellen Bildung in ihrer Ausdifferenzierung darzulegen und daraufhin zu betrachten, inwiefern sich die Prozessebenen der Integrationskonzeptualisierung darin wiederfinden. Inter- und Transkulturelle Bildungszugänge durchziehen alle relevanten Fachbereiche und werden für die Konzeptualisierung von Integrationsprozessen als zentral betrachtet. Der Vergleich der Programmanalysen zwischen den Jahren 2012 und 2017 soll aufzeigen, wie die Bildungsbedarfe und -bedürfnisse der Geflüchteten, die seit 2015 Deutschland erreichen, einbezogen werden und ob sich ein Integrationskonzept entwickelt, das die dargelegten Prozessebenen einbezieht. Da sich in den letzten Jahren die Unternehmen ebenfalls im Bereich der beruflichen Integration engagieren, aber nicht von systematischen Programmstrukturen für berufliche Integration der Geflüchteten in Unternehmen ausgegangen werden kann, wird in Kap. 5 am Beispiel exemplarischer Projektanalysen hinterfragt, welche Vorstellungen der Verknüpfung von Bildung und Integration für die Prozessebene II, Professionalisierung und Qualifizierung (Kap. 2) vorzufinden sind. Diese Prozess-

[3] Vgl. hierzu das Themenheft „Integration“ in *Hessische Blätter für Volksbildung*, 4, (2016).

[4] In der Habilitationsstudie wurde untersucht, wie deutschsprachige Expatriates, die für unterschiedliche Zeiträume, aber mindestens ein Jahr nach China entsendet werden, sich dort vor allem beruflich, aber auch in der privaten Lebenswelt integrieren. Dafür wurde eine bildungswissenschaftliche Perspektive eingenommen, die mit einer kulturwissenschaftlich-soziologischen Theoretisierung verbunden wurde. Diese fragte danach, auf welche Wissensstrukturen einerseits zurückgegriffen und welche Wissensstrukturen andererseits generiert wurden, um Hybridbildungen (nach Reckwitz 2006), im Sinne von neu geformten (Arbeits-)praktiken so vorzunehmen, dass die entsendeten Führungskräfte die größtmöglichen Handlungs- und Gestaltungsspielräume, sowohl beruflich als auch in allen anderen Lebenszusammenhängen entwickeln können.

[5] Laufende Forschungsprojekte: „Cultural Heritage als Ressource? Konkurrierende Konstruktionen, strategische Nutzungen und multiple Aneignungen kulturellen Erbes im 21. Jahrhundert (CHER)“ und „Facilitating Migration and Workplace Integration with Qualified Personnel and Concepts (MaWIC)“.

ebene müsste insbesondere neu bzw. weiterentwickelt werden, da die berufliche Integration auch (bildungs-)politisch gewünscht ist und forciert wurde.

2 Bildungsrelevante Konzeptualisierung von Integration als Perspektive für Angebotsentwicklungen

Betrachten wir Diskurse und Akzentsetzungen in der Angebotsentwicklung für Integration, ist zunächst auf die Rolle von Sprachkursen hinzuweisen. Angebote zum Spracherwerb sind für gelingende Integration durch Bildung von zentraler Bedeutung. Das Integrationsgesetz hat insofern einen wichtigen strukturellen Anstoß gegeben, als bereits viele Erfahrungen mit Integrations- und Sprachkursen vorliegen. Die Integrationskurse können, rein quantitativ betrachtet, durchaus als Erfolgsgeschichte interpretiert werden. So wurden bereits im Jahr 2015 283.404 Teilnahmeberechtigungen ausgestellt. Davon haben ca. 179.400 einen Integrationskurs begonnen. 60 % von diesen Personen erreichten dabei Niveaustufe B1 (32 % Stufe A2) in der deutschen Sprache. Die Volkshochschulen hatten in 2015 einen Gesamtträgeranteil von 36 % (BAMF 2015). Eine Interviewstudie mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern in Bremen und Bremerhaven zeigt: Integrationskurse, Sprachkurse und thematisch ausgerichtete Zielgruppenangebote für Menschen mit Migrationsbiografien stellen einen gleichbleibend bedeutsamen Zugang zum Weiterbildungsangebot dar und werden auch so genutzt. Sie werden darüber hinaus von den Adressatinnen und Adressaten sehr positiv bewertet (Zimmer et al. 2015). Vorarbeiten von Zimmer (2013) hatten darauf verwiesen, dass Teilnehmende an Integrationskursen diese als einen wichtigen Schritt für ihr Ankommen in Deutschland bewerten. So gelingt es häufig, aus den Integrationskursen heraus eine Brücke in das Regelangebot der Weiterbildung zu schlagen (Zimmer et al. 2015). Sprachkurse allein reichen jedoch nicht aus; Kurse, die eine gelingende Integration zum Ziel haben, brauchen Konzepte in Bezug auf Arbeit, Beruflichkeit und Teilhabe in sozialer, politischer und kultureller Hinsicht. Die Berufliche Bildung ist ebenso gefordert wie die Politische, Personale und Kulturelle Bildung (vgl. Heinemann und Robak 2012). Besonders die Kulturelle Bildung erweist sich als wichtiges Zugangsportal – v. a. Malen, Musik und Tanz –, aber auch die Gesundheitsbildung. Weitere Angebote, wie Fremdsprachen und Anpassungsqualifizierungen im beruflichen Bereich, haben ebenfalls einen hohen Stellenwert (Zimmer et al. 2015).

Blicken wir aus dieser Bildungsperspektive auf Integration in Bezug auf die Gruppen mit Migrationsbiografien, hier insbesondere Menschen im Asylbewilligungsprozess, so sind, wenn wir die oben genannten Forschungsergebnisse auswerten, drei Prozessebenen und drei Lerndimensionen für Bildungsprozesse mit dem Ziel der gelingenden Integration einzubeziehen (Abb. 1). Das nachfolgende Modell wurde abduktiv entwickelt, d. h. es basiert auf einem rekursiven Forschungsprozess, der theoretische und empirische Aspekte konzeptualisiert, empirisch analysiert und wie-

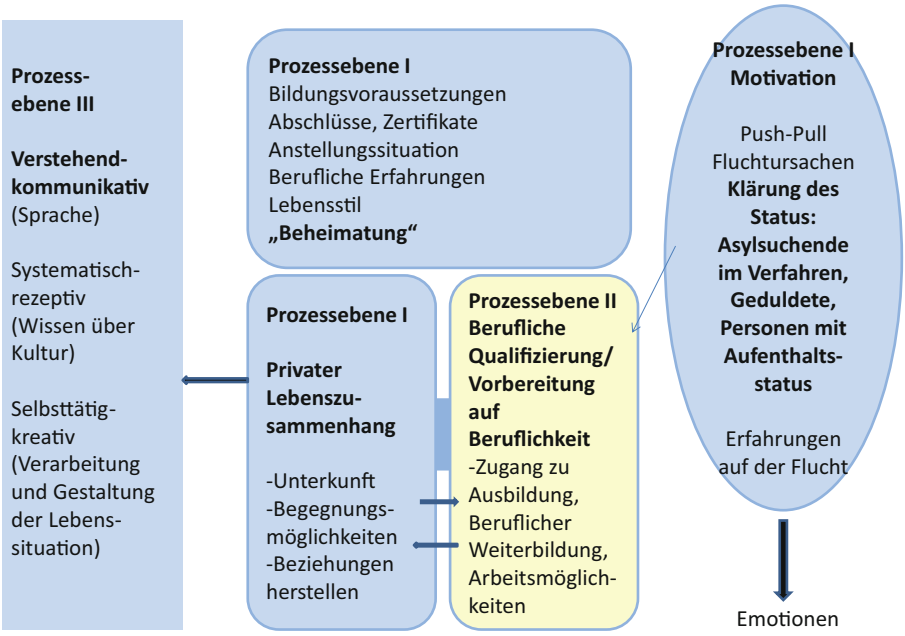


Abb. 1 Prozessebenen der Integration und Wirkungszusammenhänge (eigene Darstellung)

derum theoretisiert (Reichertz 2003; Robak 2012, Kap. 5).[6] Nach der Nennung der empirisch gewonnenen Prozessebenen und Lerndimensionen werden für die folgenden Betrachtungen Zusammenhänge für Menschen mit Migrationsbiografien, insbesondere Geflüchtete, die Deutschland jüngst erreichten, spezifiziert. Darin fließen zusätzlich Erkenntnisse aus den in Kap. 1 bereits genannten Studien und Analysen ein (Robak 2012; Robak und Petter 2014; Zimmer et al. 2015; Fleige et al. 2015; Robak und Grawan 2016):

- Prozessebene I, psychodynamische Akkulturation/Anpassung – individuelle biografische Bedingungen und Lernvoraussetzungen
- Prozessebene II, Professionalisierung und Qualifizierung – individuelle Lernformen

[6] Das empirische Sample der Habilitationsstudie umfasste 57 Interviews mit 52 Personen, die überwiegend als Expatriates für unterschiedliche Zeiträume in China arbeiten. Es wurde ein spezifischer abduktiver Forschungsprozess entwickelt, in dem sukzessive theoretische interdisziplinäre Wissensstrukturen ausgewertet und in die Leitfadenerstellung problemzentrierter und zugleich hochstrukturierter Interviews eingebunden wurden. Gleichzeitig erfolgte eine Kategorienweiterentwicklung auf der Grundlage der geführten Interviews, die ebenfalls in die Leitfadenerstellung einflossen. In einem rekursiven Prozess wurde ein Interview- und Auswertungsraster entwickelt, welches sowohl individuell berufsbiografische Aspekte als auch berufsgruppenspezifische Fragen, Fragen zum Akkulturationsprozess, zur Aneignung von Kultur und kultureller Differenz, zur Rolle von Unternehmenskulturen und den Anforderungen von Zusammenarbeit in globalen Unternehmen einbezog. Alle Interviews wurden dann unter Nutzung des entwickelten Rasters einer erneuten Analyse unterzogen. Die Auswertung erfolgte inhaltsanalytisch und folgte den hier dargelegten Prozessebenen und Lerndimensionen.

- Prozessebene III, Bildung und Kulturalität – individuelle Zugänge zum kulturellen Lernen und zu kultureller Bildung

Die gewonnenen Lerndimensionen sind:

- Lernformen/Arbeitspraktiken
- kulturelles Wissen/Kulturstandards
- Deutungsmuster

Prozessebene I: Psychodynamische Akkulturation/Anpassung/Gestaltung des Lebenszusammenhangs – individuelle biografische Bedingungen und Lernvoraussetzungen: Prozessebene I greift abduktiv auf Erkenntnisse der Akkulturationsforschung (z. B. Berry 2005; Koop und Schäfers 2006), der Migrationsforschung (z. B. Mecheril 2003), der Biografieforschung (z. B. Alheit 1995; Alheit und Dausien 2002) und auf grundlagentheoretisches erwachsenenpädagogisches Wissen über Lernen im Lebenszusammenhang (z. B. Friebel et al. 2000, 2008; Gieseke 2016) zurück. Prozessebene I umfasst die Konstellationen, inklusive der Bildungskonstellationen, die Einfluss auf die Möglichkeiten des Ankommens, der „Beheimatung" in der privaten und beruflichen Lebenswelt nehmen. Das Ankommen im Aufnahmeland nimmt die ganze Person in Anspruch: Die Gestaltung der Lebenswelt, die Entwicklung eines annehmbaren Lebensstils, der Anknüpfungspunkte an Praktiken der Herkunftskultur zulässt und gleichzeitig das Neue aufnimmt. Die gesamte Lebensplanung muss unter Umständen in der Schwebe gehalten werden, wenn der Aufenthaltsstatus ungeklärt ist oder die Rückkehr- bzw. Bleibeperspektiven ungeklärt sind. Wenn wir auf Geflüchtete aus Krisen- und Kriegsgebieten schauen, kann man nicht mit denselben Bedeutungen von Biografisierungsprozessen sprechen, wie sie für andere Gruppen in Deutschland analysiert wurden und relevant sind (vgl. Alheit 1995). Es geht natürlich auch um Zukunftsperspektiven, um biografische Sinngebung, aber auch um die Verarbeitung von Todesängsten und Traumata (z. B. Zimmermann 2012) verschiedenster Art. In welcher Form eine Akkulturation möglich ist, hängt auch vom Aufenthaltsstatus ab und von der Motivation, die mit dem Verbleib in Deutschland aufgebaut werden kann.

Betrachten wir das Schema, so haben die Migrations- bzw. Fluchtursachen, die Motivation, der Status und die zuvor bereits genannten Fluchterfahrungen einen Einfluss auf die Interessen der Integration (s. rechts im Schema). Die Bildungsvoraussetzungen, die erworbenen Abschlüsse, ggf. die Anstellungssituation und die beruflichen Möglichkeiten und Erfahrungen (s. oben im Schema) beeinflussen zudem die Ausformung von Interaktionsmöglichkeiten und damit die Gestaltung der Lebenswelt und der Beziehungen (Gieseke 2016) darin. Die Gestaltungsmöglichkeiten, die mit den vorhandenen Konstellationen im privaten Lebenszusammenhang mit ihren Optionen der Begegnung und des Beziehungsaufbaus gegeben sind oder geschaffen werden, nehmen wiederum Einfluss auf *Prozessebene II*, die die Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung bzw. der Vorbereitung auf Beruflichkeit beschreibt.

Angebote, die Prozessebene I adressieren, bearbeiten biografische Erlebnisse und Erfahrungen sowie neue Erfahrungen in der ankommenden Kultur, ermöglichen unabhängig vom Bleibestatus Partizipation und Gemeinschaft, unterstützen die Gestal-

tung der Lebenswelt, reflektieren und unterstützen die Ausformung neuer Zugehörigkeiten, auch indem Optionen der Beziehungsaufnahme zur Mehrheitsgesellschaft offeriert werden. Dies geschieht nicht nur über Bildungsangebote, sondern auch über ein breites Spektrum an zivilgesellschaftlichem Engagement (s. dazu die Dokumentationen in Schiffauer et al. 2017).

Prozessebene II: Professionalisierung und Qualifizierung – individuelle Lernformen: Prozessebene II rekurriert auf Grundlagenwissen über Formen und Funktionen der beruflichen, inklusive der arbeitsplatzbezogenen Weiterbildung, Lernkulturen und Lernformen (z. B. Baethge und Baethge-Kinsky 2004; Schiersmann 2006; Dehnbostel 2008). Der Aufbau einer Beruflichkeit (vgl. Kraus 2006), das Erlernen oder auch die Anerkennung eines Berufs, die Nachqualifizierung bzw. die Anleitung oder das Coaching am Arbeitsplatz mit der Möglichkeit, einen Beruf auszuüben, ist eine grundsätzliche Prozessebene, die mit Bildung zu adressieren ist. Dazu gehören Möglichkeiten der Qualifizierung auf verschiedenen Niveaus. Der Beruf, berufliche Tätigkeiten und die Möglichkeiten der Qualifizierung darin formen prägende Interaktionszonen aus, die entscheidend für Integration sind. Wie schwer es ist, eine Bildungskette für die Geflüchteten aufzubauen, die in berufliche Bildung und Weiterbildung einmündet bzw. damit verbunden wird, wurde in den vergangenen drei Jahren viel diskutiert. Die Europäischer Sozialfonds (ESF)-Förderlinien erwiesen sich hier als entscheidend, um Qualifizierungsprojekte für eine berufliche Integration zu realisieren (Robak 2015). Die Stellung der Erwachsenen- und Weiterbildung, etwa als intermediäre Institution, die auch die Systemintegration mit absichert, wird unterschiedlich gesehen. Wichtig ist es, vor dem Hintergrund der aktuellen Anforderungen und Diskurse auf die notwendige Koppelung von Qualifikationsanalyse, Beratung und Begleitung hinzuweisen. Die individuelle berufliche Weiterbildung ist zu stärken, da die betriebliche Weiterbildung nur einen Bruchteil der Menschen erreicht und zudem selektiv strukturiert ist.

Angebote, die die Prozessebene II adressieren, liegen im breiten Feld der beruflichen Bildung und Weiterbildung bis hin zum arbeitsplatzbezogenen Lernen. Sie bereiten sowohl auf fachliche als auch überfachliche Kompetenzentwicklung vor und können sowohl abschlussbezogen mit Zertifikaten als auch ohne strukturiert sein. Sie sollten die langfristige Beruflichkeit als auch den unmittelbaren Tätigkeitsbezug perspektivisch einbeziehen.

Prozessebene III: Bildung und Kulturalität – individuelle Zugänge zum kulturellen Lernen und zu Kultureller Bildung: Diese Prozessebene fokussiert auf die kulturelle Beschäftigung mit dem Aufnahmeland und die eigene Positionierung und Beheimatung darin. Der Einzelne wird als kulturgestaltendes Individuum über ver-

schiedene Partizipationstore[7] des Lernens dazu angeregt und befähigt, sich diesem zu nähern, darin zu positionieren, sich selbst dazu zu verhalten und letztlich Kultur mitzugestalten. Dies fördert die Ausformung von Kulturalität. In die Konzeptualisierung dieser Prozessebene fließen erwachsenenpädagogische und interdisziplinäre Kenntnisse über kulturelle Bildungsprozesse (Gieseke et al. 2005; Fleige et al. 2015), Inter- und Transkulturelle Bildung (Robak 2012; Robak und Petter 2014), über Prozesse der Kulturformung (Scharfe 2002; Bhabha 2000), individuelle Kulturalität[8] (Göller 2000) und Personalisation, den Umgang mit Fremdheit (Schäffter 1991) sowie gesellschaftliche Entwicklungen und transformatorische Prozesse in der Postmoderne ein (Reckwitz 2006). Für die Kulturelle Bildung liegt eine theoretisch und empirisch abgesicherte Systematik vor (Gieseke et al. 2005; Fleige et al. 2015), auf die zurückgegriffen werden kann. Eine systematisch-rezeptive Beschäftigung bedeutet für gelingende Integration eine aktive Auseinandersetzung mit dem Aufnahmeland, seiner Historie, seinen Artefakten, der Region, seinen kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen und der gesellschaftspolitischen Situation. Dies kann Hochkultur ebenso einschließen wie Populärkultur. Hinzugenommen wird hier auch Sprache als verstehend-kommunikativer Zugang, da die Aneignung von Sprache eine kulturelle Auseinandersetzung in sich trägt. Ein selbsttätig-kreativer Zugang könnte etwa das Erlernen eines Instruments, das Theaterspielen oder das Erlernen eines Tanzes sein.

Bildung und Kulturalität sind in ihren Zugängen zu Bildungsangeboten im Zusammenhang zu sehen. Die Ausformung von (Mehrfach-)Zugehörigkeiten kann als ein zentraler Aspekt für Beheimatung und gelingende Integration angesehen werden (nach Mecheril 2004; Robak und Grawan 2016). Um die Individuen in ihren Erfahrungen, Deutungen und Wissensstrukturen anzusprechen und diese aufzugreifen und dabei gleichzeitig Potenziale der Kreativität zu aktivieren, braucht es eine umfassende Konzeption Kultureller Bildung, Interkultureller Bildung und Transkultureller Bildung. Diese finden sich in dem oben dargestellten Schema auf der linken Seite mit den Partizipationsportalen verstehend-kommunikativ, systematisch-rezeptiv und selbsttätig-kreativ. Was dies alles umfasst, wurde an anderer Stelle ausführlich entwickelt (vgl. Robak 2012; Fleige et al. 2015).

[7] Partizipationsportale sind beschreitbare differenzierte Zugangswege zu Kultur und Bildung (Gieseke et al. 2005). Die Portale sind mit Wissensformen, Aneignungswegen und Lernorten verbunden (ebd.): organisierte Lernangebote (didaktisch strukturierte Angebote in Erwachsenenbildungseinrichtungen); beigeordnete Bildung (Angebote in Nicht-Erwachsenenbildungseinrichtungen wie Museen und soziokulturellen Zentren); kulturelle Praxis bzw. Sparte (z. B. Chor); kulturelles Erlebnis bzw. Event (z. B. Kulturfeste) (ebd.; Robak und Fleige 2012). Portale liegen quer zu Fachbereichen und beziehen Intentionen von Veranstaltungsformen und Lernformen mit ein.

[8] Kulturalität entsteht durch kulturelle Gestaltung und die Fähigkeit, Arten der kulturellen Gestaltung zu thematisieren. Sie realisiert sich durch Sinnformierungen, Teilhabe, Formen der Selbstbeziehung und des reflexiven Rückbezugs auf kulturelle Gemeinschaften, um auf der Grundlage gestaltender Teilhabe neuen Sinn zu ermöglichen (Göller 2000). „Mit Kulturalität ist die spezifische Sinnbestimmtheit des Menschen gemeint; (menschliche) Kultur ist bzw. (menschliche) Kulturen sind durch diese charakterisiert (...). Diese Sinnbestimmtheit impliziert die aktiv-spontane Selbstbeziehung des Menschen auf sich selbst, auf Mitmenschen, menschliche Handlungen, Äußerungen, Erzeugnisse, Produkte, auf die Welt oder Weltstücke“ (ebd., S. 272).

Gelingende Integration, die in Bildungszusammenhängen an der Strukturierung von Bildung und am Individuum ansetzt, berücksichtigt mindestens drei Lerndimensionen, auf denen Lern- und Bildungsprozesse stattfinden. In allen oben genannten Prozessebenen spielen die im Folgenden angesprochenen Dimensionen des Lernens und der Bildung eine Rolle. Es ergibt sich also ein mehrdimensionales Modell für Integrationsprozesse aus der Erwachsenen- und Weiterbildungsperspektive, das orientierend für die Entwicklung von Angebotsstrukturen sein kann.

Lerndimension I: Lernformen und Arbeitspraktiken (im Arbeitszusammenhang), die so angelegt sind, dass die Individuen für sich Lern-, Bildungs-, Qualifizierungs- und im umfassenden Sinne Aneignungsprozesse realisieren können. Im beruflichen Kontext kann dies bedeuten, dass eine lernende Aneignung im Prozess, z. B. mit Formen der Unterweisung oder aber gekoppelt an Qualifizierung in unterschiedlichen Lernformen, stattfindet. Hier ist die berufliche Weiterbildung angesprochen, denn eine grundständige berufliche Ausbildung ist für viele der Geflüchteten notwendig und von diesen auch erwünscht. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, reicht aber für eine gelingende Integration noch nicht aus. Wenn eine Partizipation an Gesellschaft realisiert werden soll, dann braucht es den Aufbau von Deutungen und das Verstehen von Deutungsmustern, die in einer Gesellschaft höchst heterogen und gleichzeitig kulturell geprägt sind.

Lerndimension II: Erfahrungen und Deutungen sind konstitutiv für die Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit in der neuen Gesellschaft (Dybowski und Thomssen 1976; Arnold 1985; Schüssler 2000; Gieseke 2010). Diese Aspekte sind so einzubeziehen, dass sowohl Anschlüsse an Bisheriges realisiert als auch neue Erfahrungen und Deutungen aufgebaut werden können. Für die Ausformung neuer Zugehörigkeiten und die gesellschaftliche Platzierung ist die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen und neue Deutungen aufzubauen, besonders konstitutiv.

Lerndimension III: Kulturelles Wissen (in Anlehnung an Kulturstandards nach Alexander Thomas, s. ausführlich Robak 2012), so dass historisch wirksame Wissensressourcen, die in Interaktionskontexten in Milieus ganz unterschiedlich wirksam sind, verstanden und einbezogen werden können.

Für solch einen angelegten Integrationsbegriff, der bis hierher auch nur die Gruppen mit Migrationsbiografie berücksichtigt, braucht es eine Weiterentwicklung von Konzepten, einen Verständigungsprozess, der Interkultur – im bisherigen Verständnis des Verstehens kultureller Differenzen – und Transkultur im Sinne gemeinsamer Kulturgestaltung einbezieht und einen konsequenten Ausbau von Fördermöglichkeiten für Bildungsangebote in den verschiedenen Themenbereichen und Zugangsportalen. Eine transkulturelle Haltung einzunehmen bedeutet in Anlehnung an Welsch (2005) und Reckwitz (2003, 2006), dass alle an einer Gesellschaft Partizipierenden kulturformend wirken, indem sie Praktiken einbringen, die den jeweiligen Milieus und natio-ethno-kulturellen Hintergründen entspringen (vgl. Robak 2012). Die Ausformung von (Mehrfach-)Zugehörigkeiten betrachten wir als einen Zugang, an der Kulturformung von Gesellschaft zu partizipieren (Robak und Grawan 2016). Dies wird über Bildung befördert. Diese drei Lerndimensionen bilden, neben einer transkulturellen Orientierung, die Grundlage zur Entwicklung integrationsförderlicher Angebotsstrukturen, auf die im folgenden Kap. 3 fokussiert wird.

3 Inter- und Transkulturelle Bildung als Rahmen der Entwicklung integrationsförderlicher Angebotsstrukturen

Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiografien, auch wenn sie die jüngst Geflüchteten adressieren, können sich an den oben dargestellten Prozessebenen und Lerndimensionen orientieren, wenn potenziell davon ausgegangen wird, dass sie Teil der Migrationsgesellschaft in Deutschland werden sollen. Diesem mehrdimensionalen Integrationskonzept entspricht ein Bildungsbegriff, der die oben genannte transkulturelle Haltung der Kulturgestaltung unterstützt und davon ausgeht, dass sich die Gesellschaft in einem Prozess der Transformation befindet, in dem Migrationsbewegungen beeinflussender Teil von Hybridisierungsprozessen werden, die die Gesellschaft nachhaltig beeinflussen und verändern werden (Bhabha 2000; Reckwitz 2006). Interkulturelle und Transkulturelle Bildung sind, wie bereits in Kap. 1 eingeführt, die Bildungszugänge, die in allen relevanten Fachbereichen vorkommen und speziell den Zusammenhang von Bildung, kultureller Differenz, Umgang mit Fremdheit thematisieren und dabei Integration mitdenken.

Es wird aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen, der sichtbar werdenden Lernbedürfnisse und Lerninteressen davon ausgegangen, dass sowohl eine Interkulturelle Bildung als auch eine Transkulturelle Bildung weiter auszudifferenzieren sind und beide Auslegungen als Teil Kultureller Bildung und zugleich in Übergängen zu anderen Bildungsbereichen, wie etwa Politische und Berufliche Bildung auszuarbeiten und zu offerieren sind.

Das heißt, wir folgen der Prämisse, dass für gelingende Integration beide Begriffe relevant sind und unterschiedliche Angebotsstrukturen benötigt werden, diese aber eine Gesamtkonzeption ausmachen. Diese Konzeptualisierung ermöglicht die Realisierung von Programmen und Konzepten, die den Spannungsbogen der Bearbeitung aller drei Prozessebenen und Lerndimensionen adressiert, dabei aber auch der Frage nachgeht, wie gemeinsame Gestaltungsprozesse, die im weiten Sinne Kulturformungen unterstützen, über Bildung adressiert werden können. Die Begriffe „Interkulturelle“ und „Transkulturelle Bildung“ sind bereits in verschiedenen Veröffentlichungen dargelegt worden (vgl. jüngst in Fleige et al. 2015; Robak und Grawan 2016; Robak 2017). Im Bereich Interkultureller Bildung werden Angebote kommunikativer Verständigung, identitärer Selbstvergewisserung bzw. Identitätsentwicklung, der Dekonstruktion von Kulturalisierungen (Kaschuba 1995) sowie des Verstehens und Erlernens kultureller Praktiken (Robak 2012) konzeptioniert. Durch die Teilhabe an Kultur wird Ambiguitätstoleranz und Empathie erlernt, indem die eigene Empfindungsfähigkeit, gekoppelt an das Verstehen der Praktiken anderer Kulturen, entwickelt wird. Unter diesem Kulturbegriff werden auch Themen wie Diskriminierung, Rassismus und Antisemitismus bis hin zum Umgang mit Folgewirkungen von Kolonialisierung platziert. Interkulturelle Bildung veranlasst damit strukturell die Aufnahme des Anderen und setzt über entsprechende Angebote die Konfrontation mit Fremdem und die Vorbereitung auf Fremde um. „Interkultur“ ist daher ein notwendiger Bezugsansatz, um kritisch-reflexive Auseinandersetzungen mit Rassismus und Diskriminierung zu ermöglichen und angebotsstrukturell zu verankern (Gieseke et al. 2005; Robak und Fleige 2012; Robak 2013).

Darüber hinaus ist aber inzwischen mit einem Paradigma Transkultureller Bildung zu operieren. Dieser Ansatz ist zunächst von Welsch (2005) beschrieben worden und geht von kulturellen Verflechtungen aus, welche nicht nur Differenzen, sondern vor allem Gemeinsamkeiten produzieren. Transkulturelle Bildung konzeptualisiert über eine Fülle von Aneignungs- und Wissensformen Angebote für Bildung und Kompetenzentwicklung, die auf Bildungsbedürfnisse reagieren. Diese entstehen wiederum aufgrund sich modifizierender natio-ethno-kultureller (Zugehörigkeits-)Verhältnisse (Mecheril 2004), veränderter Wahrnehmungsformen und Bedeutungsproduktionen. Transkulturelle Bildung schließt an Interkulturelle Bildung an, bearbeitet darüber hinaus aber zur Erschließung der kulturellen Verflechtungen auch kommunikative und leiblich-emotionale Anteile von Bildungsprozessen und thematisiert Möglichkeiten von Wohlbefinden. Sie verfeinert im besonderen Maße die Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit, fördert Humanität, Gerechtigkeit und die Entwicklung und Vergewisserung von Kulturalität (Göller 2000). Gesellschaftliche und kulturelle Hybridbildungsprozesse (Reckwitz 2006) bringen neue Herausforderungen für die Entfaltung von Kulturalität mit sich. Der Begriff der Transkulturellen Bildung adressiert auch Bildungsanforderungen im Horizont der Thematisierung und Bearbeitung von kulturellen Stereotypen, indem er neue gemeinsame Erfahrungen und darüber neue Deutungen evoziert, die sich auf andere Kulturen und die eigene Platzierung in diesen beziehen können. Transkultur geht von unabgeschlossenen Kulturen aus. Das Erlernen künstlerischer Praktiken und die interaktive Auseinandersetzung mit Themen der Beheimatung fördern die Ausformung von Mehrfachzugehörigkeiten. All dies kann als ein wichtiger Schlüssel für positive Verortung und den Wunsch für weitere Partizipation gesehen werden. Dann verändern sich Kulturen über die gemeinsame Gestaltung von Praktiken (vgl. Fleige et al. 2015, Kap. 7). Um einen Überblick über inter- und transkulturelle Angebotsstrukturen zu erhalten, bieten sich methodisch Programmanalysen an. Die hier beschriebenen Begriffe bilden die Folie für durchgeführte Programmanalysen, auf die im folgenden Kap. 4 Bezug genommen wird.

4 Angebotsstrukturen für und mit Menschen mit Migrationsbiografien bzw. Geflüchtete im Spiegel von Programmanalysen

Um zu analysieren, welche Integrationsvorstellungen in die Angebotsstrukturen eingelassen sind, können die Programme selbst herangezogen werden. Programmanalysen verweisen auf konzeptionelle Überlegungen; sie zeigen auf, welche Themen mit welchen Intentionen, Lernformen und Bildungsvorstellungen an wen gerichtet werden.[9] Käpplinger (2016) untersucht in einer Programmanalyse die Volkshochschulangebote seit 1947 insbesondere unter dem Fokus, mit welchen Themen

[9] Die Programmanalyse ist eine genuin erwachsenenpädagogische Forschungsmethode. Bei diesem Verfahren stehen die Programme als Untersuchungsgegenstand im Fokus (vgl. z. B. Käpplinger 2008; v. Hippel 2017). Grundlage der Auswertung sind Kodierpläne, die spezifisch kategorial entwickelt werden. Auf dieser Basis ist sowohl eine qualitative als auch quantitative Analyse möglich, indem die Ankündigungen jeweils einzeln betrachtet und ausgewertet werden.

Angebote für Geflüchtete adressiert werden. Hier zeigt sich ein Höhepunkt in der politischen Thematisierung zwischen 1947 und 1950 und mit thematischen Schwerpunkten auf Flüchtlingsrecht und Fremdenfeindlichkeit in den Jahren 1989 bis 1997.

In 2012 wurde im Auftrag der Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung in Niedersachsen eine Programmanalyse zur Interkulturellen Bildung durchgeführt, um Einblicke in die Angebotsentwicklung dieser in der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung in Niedersachsen zu erhalten.[10] Dabei wurden zum einen Angebote nach bestimmten Kategorien quantitativ ausgezählt. Zum anderen ermöglicht die Betrachtung der Partizipationsportale eine Verschränkung mit einer qualitativen Perspektive, da die Portale auf der Grundlage einer inhaltsanalytischen Betrachtung der Ankündigungstexte identifiziert und anschließend in numerische Daten umgewandelt wurden.

Diese als Forschungsprojekt angelegte Programmanalyse untersuchte etwa 20 % aller Angebote der öffentlich geförderten Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Diese ergab für die Angebotsstrukturen der Interkulturellen und Transkulturellen Bildung insgesamt acht Partizipationsportale[11] (vgl. Robak und Petter 2014). Die Analyse durch die Perspektive der Partizipationsportale eröffnet die Möglichkeit, die Zugangswege zu Bildung, Lernformen und Wissensformen (z. B. Portal 2: *selbsttätig-kreativ* o. Portal 4: *verstehend-kommunikativ im transkulturellen Sinne*) zu erfassen (Gieseke et al. 2005).

Es werden hier nur zentrale Ergebnisse genannt, die Aufschluss über Angebotsstrukturen für Menschen mit Migrationsbiografie bzw. Geflüchtete in Niedersachsen geben: An erster Stelle stehen mit ca. 40 % des inter-/transkulturellen Bildungsangebots die *Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten* (Portal 6), in der Regel sind dies Integrations- und Deutsch-als-Fremdsprache-Kurse (Sprachenbereich). Einen geringen Teil macht eine stadtteilorientierte und Personale Bildung aus. Der Zugang zu Interkultureller Bildung folgt hier der Prämisse der Integration und Inklusion, insbesondere durch Kulturtechniken wie Sprache und Praktiken sowie dem Aufbau von Netzwerken. Der Hauptteil der anstehenden Bildungsanstrengungen liegt demnach vor allem bei den Gruppen mit Migrationsbiografie. In allen anderen Portalen sind Menschen mit Migrationsbiografie bzw. Geflüchtete nicht explizit ausgewiesen. Dies überrascht für Geflüchtete nicht, da die Daten in 2012, also vor der letzten großen Migrationsbewegung, erhoben wurden. Aussagen über die Gruppenzusammensetzungen in den Seminaren all der anderen Portale sind auf dieser Grundlage nicht möglich. Ein transkultureller Bildungsansatz findet sich insgesamt nur in Ansätzen, er adressiert auch Menschen mit Migrationsbiografie, etwa mit

[10] Für die Analyse wurden Programmhefte und zusätzliche Projektlisten der ausgewählten Einrichtungen mit einem Kodierplan ausgewertet, indem jedes einzelne Angebot und Projekt analysiert und kodiert werden. Dieser Kodierplan wurde eigens für diese Untersuchung erstellt und orientiert sich an bereits in der Forschung erprobten Kodierplänen (vgl. Schrader 2011; Gieseke und Opelt 2003). Neben den grundlegenden Daten wie Veranstaltungsform und Fachbereichszuordnung wurden auch die entwickelten Partizipationsportale zu Bildung und Kultur erfasst.

[11] Die Bezeichnungen von Portal 6 und 8 beinhalten nicht wie die anderen Portale Hinweise auf querliegende Bearbeitungsformen, die aus Lern- und Aneignungsformen abgeleitet werden, sondern verweisen auf konkrete querliegende Zielgruppenadressierungen, die auszuweisen wichtig ist, um aktuelle Entwicklungen aufzuzeigen.

einem Angebot über Transkulturalisierung infolge von Zweisprachigkeit, insgesamt aber mehr die Gesamtbevölkerung vor dem Hintergrund globaler Entwicklungen. Berücksichtigen wir das oben dargelegte Integrationskonzept, sind Angebote für Prozessebene I – Gestaltung der Lebenswelt über stadtteilbezogene Angebote – und Ebene III – mit einer Fokussierung auf Sprachangebote – erkennbar. Insgesamt wird eher ein Assimilationsbegriff sichtbar, der für die Gruppen mit Migrationsbiografie von einer Angleichung kultureller Differenz ausgeht, aber nicht alle Prozessebenen und Lerndimensionen einbezieht.

Um Entwicklungen in der inter- und transkulturellen Angebotsentwicklung nach 2015 im Zuge der letzten Migrationsbewegungen aufzuspüren, wurden in 2017 exemplarische Programmanalysen in drei Volkshochschulen und zwei Heimvolkshochschulen durchgeführt (zu den Gesamtergebnissen s. Robak 2017).[12] Auch in 2017 dominieren, nach Fachbereichen betrachtet, die Sprachkurse bzw. Integrationskurse (51 % aller Angebote). Insbesondere die Zunahme an Angeboten im Bereich Alphabetisierung zeigt, dass auf die Geflüchteten reagiert wird, die Deutschland als Analphabeten erreichen. Die Zahlen in Portal 6 *(Angebote speziell für Migrantinnen und Migranten)* zeigen mit 35 % des interkulturellen Angebots, dass Menschen mit Migrationsbiografie nach wie vor die zentrale Zielgruppe sind, die sich integrieren soll. Die Ergebnisse zeigen aber insgesamt, dass sich die Angebote ausdifferenziert haben, d. h. die Mehrheitsbevölkerung wird breiter einbezogen. Zugenommen haben mit nun 25 % die Angebote im Bereich Kulturelle Bildung (2012: 19,4 %). Während eine Ausdifferenzierung dieses Angebotsspektrums festgestellt werden kann, das sich an alle richtet, konzentrieren sich Angebote an Geflüchtete auf Kochen und Tanz, aber auch Theater (Portal 2: *selbsttätig-kreativ*).

Angebote, die der Politischen Bildung zugeschrieben werden können, haben insgesamt zwar einen anteilsmäßigen Aufwuchs auf 12 % (2012: 4,5 %) und eine thematische Ausdifferenzierung zu verzeichnen,[13] die Angebote richten sich jedoch überwiegend an die Mehrheitsgesellschaft und nicht explizit an die Geflüchteten. Es zeigt sich daran deutlich, dass nun die Mehrheitsgesellschaft adressiert wird, indem das interkulturelle Angebotsspektrum gesellschaftsrelevante Themen aufgreift, die aufgrund von Migration sichtbar werden: gesellschaftliche Spannungsfelder, Konflikte, die aus religiösen und politischen Überzeugungen heraus resultieren. Die Personale Bildung hingegen ist vom anteiligen Volumen her auf 7 % zurückgegangen (2012: 12 %), weist aber im inhaltlichen Zuschnitt nun deutlicher interkulturelle Themen aus, die z. B. Ängste vor dem Islam, Fremdenfeindlichkeit und die Wirkungsweisen unterschiedlicher Deutungsmuster bezüglich Fremdheit und interkul-

[12] Um Akzente und Entwicklungen in den Angebotsstrukturen zwischen 2012 und 2017 aufzuzeigen, werden Vergleiche vorgenommen, obwohl es sich nicht um die Programme derselben Einrichtungen handelt. Die Einrichtungen wurden jeweils von den Landesverbänden ausgewählt. Es handelt sich um Einrichtungen, die besonders aktiv in diesem Bereich sind.

[13] Die von Zick und Klein (2014) aufgezeigten Dimensionen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit zeigen sich thematisch in den Angebotsstrukturen: z. B. Rassismus, Sexismus und die Befürwortung von Etabliertenvorrechten, Diskriminierung, Rechtsextremismus, Hass gegen Langzeitarbeitslose und Islamophobie. Es finden sich Angebote, die über Geschichte, Situation und Fluchtursachen in den Ländern, aus denen die Geflüchteten kommen, um Klischees und Vorurteile abzubauen. Auch die islamische Religion wird unter aufklärerischen Aspekten behandelt.

tureller Differenz direkt thematisieren. Diese Angebote richten sich dabei zumeist an die Mehrheitsbevölkerung. Hier ein Beispiel:

> *„Seit dem Ausbruch der Revolution 2011 und dem darauf folgenden Bürgerkrieg sind mehr als 500.000 Syrer nach Deutschland geflohen. Sie alle möchten in Deutschland Fuß fassen und sollen gut integriert werden. Eine gewaltige Herausforderung, die auch Ängste in der deutschen Gesellschaft freigesetzt hat. Was macht den Deutschen Angst, worüber sorgen sich die Syrer? Fremde Umgangsformen, der Hang der Deutschen zu Verschlossenheit und Individualismus, unterschiedliche Vorstellungen von Moral und Liebe, Feministinnen mit Kopftuch, der deutsche Föderalismus und Sozialstaat – /Dozentin/beschreibt, mit welchen Kulturschocks Deutsche und Syrer im Umgang miteinander und im gegenseitigen Kennenlernen zu rechnen haben.“* (VHS/Ort/)

Themen wie Fremdheit, Fremdsein, sich Beheimaten werden theaterpädagogisch und über die künstlerische Praxis des Theaterspielens bearbeitet. Neue transkulturelle Formen (Portal 4: *verstehend-kommunikativ*) finden sich etwa in der Domäne Theater. Diese Angebote richten sich explizit an Geflüchtete und an die Mehrheitsgesellschaft und laden zur gemeinsamen Gestaltung von Theaterstücken ein, etwa: *„Fremd sein überwinden – Theaterseminar – Lebenswege“* (HVHS/Ort/). Angebote, die auch die Geflüchteten in partizipative Formen der Gestaltung demokratischer Teilhabe einbeziehen und der Politischen Bildung zugeordnet werden können, finden sich projektförmig im aushandelnd-reflexiven Portal, so etwa bei der gemeinsamen Gestaltung einer Zeitung (VHS/Ort/).

Auf die Prozessebenen bezogen wird deutlich, dass die Angebote, die explizit Geflüchtete adressieren, insbesondere auf Ebene III zielen, wobei ein Fokus auf Sprache liegt. Diese Angebote werden nun aber über selbsttätig-kreative Angebote der Kulturellen Bildung ausdifferenziert. Sie verfolgen projektförmig auch einen transkulturellen Zugang. Übergänge finden sich zur Prozessebene I, wenn es um die Gestaltung der Lebenswelt geht; es finden sich auch einige Angebote, die die individuellen Bildungskonstellationen berücksichtigen, etwa die Herkunft aus bildungsfernen Familien. Einzelne Angebote können Prozessebene II zugeordnet werden. Der Integrationsansatz hat sich deutlich ausdifferenziert und ermöglicht neben der Fokussierung auf Sprache Formen der Partizipation, Lebenswelt- und Kulturgestaltung, die die Geflüchteten einbeziehen. Auffälliger ist jedoch die breitere Adressierung der Mehrheitsgesellschaft. Es wird also ansatzweise ein Akkulturationsansatz deutlich, der auch Anpassungsthemen für die Mehrheitsgesellschaft nachbereitet. Das heißt, über Wissensvermittlung und Reflexion werden die gesellschaftlichen Folgewirkungen von Migration umfangreicher bearbeitet.

5 Programm- und projektbezogene Ansätze der beruflichen Integration für Geflüchtete – eine exemplarische Analyse

Ausgehend vom EU-finanzierten europäischen Projekt „Facilitating Migration and Workplace Integration with Qualified Personnel and Concepts“ (MaWIC) (Erasmus+), in dem ein Curriculum für ein Coaching-Konzept für die berufliche Integra-

tion von Geflüchteten am Arbeitsplatz erarbeitet und umgesetzt wird, wurde für diesen Artikel eine ergänzende Recherche über Projekte durchgeführt, die sich in 2017 der beruflichen Integration Geflüchteter widmen. Die leitende Frage ist: In welcher Form wird die Integration Geflüchteter auf Prozessebene II – Professionalisierung und Qualifizierung konzeptualisiert? Die Internetrecherche wurde im Schwerpunkt in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Insgesamt wurden 36 Projekte identifiziert, die sich an Geflüchtete richten. Unter den analysierten Projekten befinden sich mehr Projekte mit dem Ziel, die Teilnehmenden in eine feste Anstellung zu vermitteln (23 Nennungen) als Maßnahmen, die qualifizieren, aber nicht direkt in eine Anstellung führen (16 Nennungen). Die am häufigsten angegebenen Instrumente sind arbeitsplatzbezogene Lernformen wie Praktika, Internships, Hospitationsplätze, Coaching, Mentoring und Patenmodelle mit dem Ziel der direkten Anstellung (26 Nennungen). Auffällig ist mit zwölf Nennungen die Fokussierung auf die Vermittlung berufsbezogener Sprachkenntnisse und Sprachförderung allgemein. Projekte bereiten durch Informationen und Berufsvorbereitungsmaßnahmen auf den Arbeitsmarkt vor (9 Nennungen). Es finden sich auch Maßnahmen, die die Betriebe darauf vorbereiten, Geflüchtete einzustellen, etwa durch Beratung, interkulturelles Training und gezielte Hilfestellungen.

Es werden überwiegend Projekte konzipiert und durchgeführt, die sich nicht auf spezifische Herkunftsländer der Geflüchteten beziehen, bei 9 Projekten finden sich konkrete spezifische Angaben, die Geflüchtete aus dem Nahen Osten (Syrien und Irak), dem Mittleren Osten (Afghanistan und Pakistan) sowie aus Nordafrika (Marokko, Niger und Eritrea) adressieren. Die Projekte wurden überwiegend neu geschaffen, es wurden aber auch bestehende Projekte und Maßnahmen erweitert.

Die Zielsetzungen, Zeitformate und die Lernformen verweisen darauf, dass berufliche Integration, die in Kooperation mit Unternehmen stattfindet, konkret an der Einübung am Arbeitsplatz ansetzt, um so die Geflüchteten unmittelbar mit den Tätigkeiten und Arbeitskulturen vertraut zu machen. Damit folgen die Unternehmen ihrem Bedürfnis, interkulturelle Unterschiede, Unterschiede in den Arbeitskulturen und Bildungsvoraussetzungen aufzufangen und eine *employability* zu prüfen. Es wird nicht unmittelbar eingestellt. Die identifizierten Maßnahmen zielen auf eine konkrete Integration in die Unternehmen und eine Vorbereitung darauf. Dies setzt voraus, dass Kenntnisse, Fähigkeiten und auch Abschlüsse vorhanden sind, an die angeschlossen werden kann.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich Unternehmen gemeinsam mit Bund, Land und vor allem EU-Finanzierungen der beruflichen Integration widmen, gleichwohl keine Aussage über den bundesweiten Deckungsgrad getroffen werden kann.

6 Ausblick

Für die Entwicklung von Angebotsstrukturen kann auf vielfältige Erfahrungen der Angebotsentwicklung für Menschen mit Migrationsbiografie aus verschiedenen Phasen zurückgegriffen werden. Ein Schwerpunkt der Integration kann durch Sprache identifiziert werden. Die Angebotsstrukturen wurden in den vergangenen drei Jahren

ausdifferenziert und entwickeln sich auf allen drei Prozessebenen. Eine transkulturelle Haltung und Bildung findet sich erst in Ansätzen; der Integrationsbegriff ist stark assimilativ geprägt und bezieht sich deutlicher auf interkulturelle Bildungsgedanken. Innovative Ansätze entstammen der Kulturellen Bildung und finden sich etwa selbsttätig-kreativ für Prozessebene III. Auch die Ansätze der beruflichen Integration haben sich ausdifferenziert; Prozessebene II wird besonders auf der Grundlage von Mischfinanzierungen, unterstützt durch die Betriebe als arbeitsplatzbezogene Lernformen offeriert. Auch wenn kein Gesamtkonzept der Integration durch Bildung erkennbar ist, gibt es Angebote auf allen drei Prozessebenen, die aber für sich vereinzelt sind. Demnach ist es notwendig, einen integrativen Ansatz auf der Grundlage der Prozessebenen und Lerndimensionen zu entwickeln.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Alheit, P. (1995). „Biographizität“ als Lernpotential. Konzeptionelle Überlegungen zum biographischen Ansatz in der Erwachsenenbildung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 276–307). Opladen: Leske + Budrich.

Alheit, P., & Dausien, B. (2002). Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 565–585). Wiesbaden: Springer.

Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Aspekte einer Sozialpsychologie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bade, K. (2017). *Migration – Flucht – Integration. Kritische Politikbegleitung von der „Gastarbeiterfrage“ bis zur „Flüchtlingskrise“. Erinnerungen und Beiträge*. Karlsruhe: Loeper.

Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2004). Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen: Eine Repräsentativ-Studie zum Lernbewusstsein und -verhalten der deutschen Bevölkerung. In M. Baethge & V. Baethge-Kinsky (Hrsg.), *Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen* (S. 11–200). Münster: Waxmann.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2015. Nürnberg. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2015/2015-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 11. Juli 2018

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018). IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016. Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 16. Juli 2018

Berry, J.W. (2005). Living succesfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*, 697–712.

Bhabha, H.K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). Erste Ergebnisse aus Studie „Geflüchtete Familien“. Untersuchung liefert repräsentative Erkenntnisse über Bildungshintergrund von Flüchtlingen / Wanka: „Daten sind auch für Migrationsforschung wertvoll“. Berlin. https://www.bmbf.de/de/erste-ergebnisse-aus-studie-gefluechtete-familien-4698.html. Zugegriffen: 21. Apr. 2018.

Böhmer, A. (2016). *Bildung als Integrationstechnologie? Neue Konzepte für die Bildungsarbeit mit Geflüchteten*. Bielefeld: transcript.

Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2005). Familialismus und Individualismus. Zur Bedeutung der Familie in der Erziehung von Mädchen mit Migrationshintergrund. In U. Fuhrer & H.-H. Uslu-

can (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 126–149). Stuttgart: Kohlhammer.
bpb – Bundeszentrale für Politische Bildung (2017). Zahlen zu Asyl in Deutschland: Infografiken nach Daten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Berlin. https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/flucht/218788/zahlen-zu-asyl-in-deutschland. Zugegriffen: 21. Apr. 2018.
Brandt, P., Loreit, F., & Schöll, I. (2016). Wir müssen uns die Sache ein bisschen schwerer machen. DIE Zeitschrift im Gespräch mit Ingrid Schöll zu Wertefragen der Weiterbildung im Zuge aktueller Integrationsaufgaben. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, *2*, 24–27.
Dehnbostel, P. (2008). *Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht*. Berlin: edition sigma.
Dybowski, G., & Thomssen, W. (1976). *Praxis und Weiterbildung*. Berlin: unveröff. Manuskript.
Esser, H. (2001). *Integration und ethnische Schichtung*. Arbeitspapier Nr. 40. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
Fleige, M., Gieseke, W., & Robak, S. (2015). *Kulturelle Erwachsenenbildung. Strukturen – Partizipationsformen – Domänen*. Bielefeld: wbv.
Friebel, H. (2008). *Die Kinder der Bildungsexpansion und das „Lebenslange Lernen"*. Augsburg: Ziel.
Friebel, H., Epskamp, H., Knobloch, B., Montag, S., & Toth, S. (2000). *Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken: eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne"*. Opladen: Springer.
Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
Gieseke, W. (2010). Erfahrungsorientierung – Erfahrung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (2. Aufl. S. 76–78). Bad Heilbrunn: UTB.
Gieseke, W. (2016). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: wbv.
Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945–1997*. Opladen: Leske + Budrich.
Gieseke, W., Opelt, K., Stock, H., & Borjesson, I. (2005). *Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland: Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg*. Münster: Waxmann.
Göller, T. (2000). *Kulturverstehen, Grundprobleme einer epistemologischen Theorie der Kulturalität und kulturellen Erkenntnis*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
Griese, H. (1984). *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik*. Leverkusen: Leske + Budrich.
Hamburger, F., Badavia, T., & Hummrich, M. (2005). *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS.
Hauenschild, K., Robak, S., & Sievers, I. (2013). *Diversity Education: Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
Heckmann, F. (2015). *Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung*. Wiesbaden: Springer.
Heinemann, A. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft: Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund"*. Bielefeld: transcript.
Heinemann, A., & Robak, S. (2012). Interkulturelle Erwachsenenbildung. In *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 1–54). ISSN 2191–8325.
Hessischer Volkshochschulverband e. V. (2016). *Integration*. Hessische Blätter für Volksbildung, Bd. 4.
v. Hippel, A. (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *40*(2), 199–209. https://doi.org/10.1007/s40955-017-0090-4. Zugegriffen: 11. Juli 2018.
Hofheinz, M. (2016). *Religion: Motor oder Hemmschuh der Integration? Oder: Mehr Religionsfreiheit wagen*. Hessische Blätter für Volksbildung, Bd. 4 (S. 345–352).
Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für Pädagogische Forschung. Forum Qualitative Sozialforschung, 37 (1). www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728. Zugegriffen: 11. Juli 2018.
Käpplinger, B. (2016). *Generations of adult education programs – lost and found imaginations*. 8th ESREA Triennial Research Conference at Maynooth University.
Kaschuba, W. (1995). *Kulturen – Identitäten – Diskurse*. Berlin: Akademie.
King, V., & Koller, H. C. (2006). *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS.
Koop, J., & Schäfers, B. (2006). *Grundbegriffe der Soziologie* (10. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: Springer VS.

Krause, D., Zick, A., & Küpper, B. (Hrsg.). (2016). *Gespaltene Mitte – Feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2016*. Bonn: J. H. W. Dietz Nachf..
Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
Mecheril, P., Castro Varela, M. M., Dirim, İ., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010). *Bachelor/Master: Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
Öztürk, H. (2012). Soziokulturelle Determinanten der beruflichen Weiterbildungsbeteiligung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Deutschland. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, *35*(4), 21–32.
Öztürk, H. (2014). *Migration und Erwachsenenbildung*. Bielefeld: wbv.
Öztürk, H. (2016). Diversitätsbewusste Weiterbildung im Migrationskontext: Anforderungen an das Zusammenspiel von Weiterbildungsforschung, -praxis und -politik. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *4*, 324–333.
Pielage, P., Pries, L., & Schultze, G. (2012). Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Kategorien, Konzepte, Einflussfaktoren. (Tagungsdokumentation im Auftrag der Abteilung Wirschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung). http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09198.pdf. Zugegriffen: 12. Apr. 2018.
Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, *32*(4), 282–301.
Reckwitz, A. (2006). *Das hybride Subjekt: Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
Reichertz, J. (2003). *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS.
Robak, S. (2012). *Kulturelle Formationen des Lernens. Zum Lernen deutscher Expatriates in kulturdifferenten Arbeitskontexten in China – die versäumte Weiterbildung*. Münster: Waxmann. Habilitationsschrift
Robak, S. (2013). Interkultur – Transkultur – Hybdridkultur. Spannungsfelder und (weiter)bildungsrelevante Implikationen. *Hessische Blätter für die Volksbildung*, *1*, 14–28.
Robak, S. (2015). Angebotsentwicklung für Flüchtlinge. Rahmenbedingungen und Strukturen der Bildungsarbeit mit Asylsuchenden. *Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, *4*, 10–13.
Robak, S. (2016). Zur Konzeptualisierung von Diversität in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. Begriffsentwicklung und empirische Ergebnisse aus den Bereichen Inter-/Transkultureller und Kultureller Bildung. In K. Dollhausen & S. Muders (Hrsg.), *Diversität und Lebenslanges Lernen. Aufgaben für die organisierte Weiterbildung* (S. 27–45). Bielefeld: wbv.
Robak, S. (2017). Entwicklungen und Akzente in der Inter- und Transkulturellen Bildung. Der verstehend-kommunikative Zugang kultureller Bildungsangebote. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *4*, 333–351.
Robak, S., & Fleige, M. (2012). Tendenzen in Angebotsstrukturen kultureller und interkultureller Bildung. *Der pädagogische Blick*, *20*(4), 233–248.
Robak, S., & Grawan, F. (2016). Inter- und Transkulturelle Bildung mit Fokus auf Mehrfachdiskriminierung und Mehrfachzugehörigkeit. *Hessische Blätter für Volksbildung*, *4*, 353–363.
Robak, S., & Petter, I. (2014). *Programmanalyse zur interkulturellen Bildung in Niedersachsen*. Bielefeld: wbv.
Schäffter, O. (1991). Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In O. Schäffter (Hrsg.), *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung* (S. 11–42). Wiesbaden: Springer.
Scharfe, M. (2002). *Menschenwerk. Erkundungen über Kultur*. Köln: Böhlau.
Schiersmann, C. (2006). *Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung*. Bielefeld: wbv.
Schiffauer, W., Eilert, A., & Rudolff, M. (2017). *So schaffen wir das. Eine Zivilgesellschaft im Aufbruch. 90 wegweisende Projekte mit Geflüchteten*. Bielefeld: transcript.
Schrader, J. (2011). *Struktur und Wandel der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv.
Schüssler, I. (2000). Zu Notwendigkeiten und Voraussetzungen nachhaltigen Lernens in der Erwachsenenbildung – Thesen zum notwendigen Wandel von Lernkulturen. In M. Zöller (Hrsg.), *Vom Betreuungsstaat zur Bürgergesellschaft – Kann die Gesellschaft sich selbst regeln und erneuern* (S. 200–208). Köln: Wirtschaftsverlag.
Sievers, I., & Grawan, F. (2018). *Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung: Handlungsfelder und Erfahrungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Aspel.

Sievers, I., Griese, H., & Schulte, R. (2010). *Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Sprung, A. (2009). Migration, Rassismus, Interkulturalität – (k)ein Thema für die Weiterbildungsforschung? *Magazin Erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, *7*(8), 2–10.

Welsch, W. (2005). Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In L. Allolio-Näcke, B. Kalscheuer & A. Manzeschke (Hrsg.), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz* (S. 314–341). Frankfurt a.M.: Campus.

Zick, A., & Klein, A. (2014). *Fragile Mitte – feindselige Zustände: Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Ziese, M., & Gritschke, C. (2016). *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. Bielefeld: transcript.

Zimmer, V. (2013). Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf. Zugegriffen: 21. Apr. 2016.

Zimmer, V., Fleige, M., Lücker, L., & Thom, S. (2015). Expertise „Diversität und Weiterbildung“ im Auftrag von Lernen vor Ort Bremen/Bremerhaven. http://docplayer.org/17706247-Diversitaet-und-weiterbildung-in-bremen-und-bremerhaven.html. Zugegriffen: 18. Sept. 2015.

Zimmermann, D. (2012). *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

ZfW (2018) 41:227–240
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0110-z

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

FORUM

CrossMark

Refugees welcome? Active Citizenship und politische Bildungsprozesse durch freiwilliges Engagement

Annette Sprung · Brigitte Kukovetz

Eingegangen: 22. März 2018 / Angenommen: 10. Juli 2018 / Online publiziert: 19. Juli 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Zusammenfassung Freiwilliges Engagement im Bereich von Flucht und Migration stellt einen potenziellen Lernraum dar, in dem vielfältige Kompetenzen erworben werden. Der auf einer empirischen, in Österreich durchgeführten Vorstudie basierende Beitrag analysiert die politischen Lern- und Bildungsprozesse der Unterstützenden unter Berücksichtigung relevanter Einflussfaktoren auf das Engagement, wie z. B. des politischen und medialen Diskurses über Geflüchtete. Im Mittelpunkt der Analyse stehen die Bedeutung von Lernprozessen für die Entfaltung einer aktiven Bürgerschaft sowie die damit verbundenen Herausforderungen für die Erwachsenenbildung.

Schlüsselwörter Freiwilliges Engagement · Flucht · Aktive Bürgerschaft · Politische Bildung · Informelles Lernen

Refugees welcome? Active citizenship and political learning through volunteering

Abstract Volunteering in the field of migration/refuge opens up a potential learning space for the acquisition of numerous competencies. The paper is based on an empirical pre-study from Austria and focusses on an analysis of political learning

Publisher's Note Springer Nature remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Ao. Univ.-Prof. Dr. A. Sprung (✉) · Dr. B. Kukovetz
Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Karl-Franzens-Universität Graz, Merangasse 70/II, 8010 Graz, Österreich
E-Mail: annette.sprung@uni-graz.at

Dr. B. Kukovetz
E-Mail: Brigitte.Kukovetz@uni-graz.at

processes amongst volunteers and their implications for the development of active citizenship and the connected challenges for adult education. Diverse factors influencing the engagement of volunteers, such as political and media discourse about refugees, are considered.

Keywords Volunteering · Refugees · Active citizenship · Learning for democracy · Informal learning

1 Einleitung

Spätestens seit den umfangreichen Fluchtbewegungen, die in den Jahren 2015 und 2016 die Staaten der europäischen Union (EU) erreichten, dominieren Fragen nach einer asylpolitischen Strategie der EU sowie nach dem konkreten Umgang mit Geflüchteten in den einzelnen Aufnahmeländern vielerorts den politischen Diskurs. Die emotionalisierte Debatte – und damit verbunden kontroverse politische Positionen und Alltagspraxen – reichen von dezidierter Ablehnung bis hin zu solidarischer Unterstützung. Letztere wurde besonders eindrucksvoll im freiwilligen Engagement vieler Menschen sichtbar, die in umfassender Weise zur Bewältigung von Versorgungs- und Inklusionsaufgaben, welche der Staat nicht hinreichend leisten kann – oder will –, beitragen (vgl. kritisch dazu van Dyk und Misbach 2016).

Im vorliegenden Beitrag gehen wir der Frage nach, welche *politischen* Lern- und Bildungsprozesse im Kontext freiwilligen Engagements im genannten Feld stattfinden. Dabei soll zum einen herausgearbeitet werden, was auf der Wissens-, Handlungs- sowie Einstellungsebene gelernt wird. Zum anderen werden Lernkontexte und -settings sowie die damit verbundenen Einflussfaktoren (z. B. medialer Diskurs) beleuchtet. Schließlich sollen die Ergebnisse in Hinblick auf ihre Bedeutung für eine aktive sowie inklusive Bürgerschaft diskutiert werden. Wir sprechen sowohl von Lern- als auch von Bildungsprozessen, da unser Forschungsinteresse u. a. der Frage gilt, inwieweit hier umfassendere Veränderungen im Sinne einer Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen der Lernenden vorliegen (vgl. Koller 2012). Unser Blick richtet sich dabei weniger auf die sogenannten Integrationseffekte für Geflüchtete, die ebenso Lern- und Bildungsprozesse vollziehen. Wir nehmen vielmehr das (beobachtbare und potenzielle) Lernen der Aktivistinnen und Aktivisten in den Blick. Es sei jedoch bereits an dieser Stelle angemerkt, dass eine Trennung zwischen Unterstützenden und jenen, denen die Solidarisierung gilt, nicht unbedingt immer so klar zu ziehen ist (vgl. Ünsal 2015).

Wir skizzieren im Folgenden zunächst den Hintergrund der Thematik mit Ausführungen zu Fluchtmigration sowie zum freiwilligen Engagement in Österreich und Deutschland. Diesen beiden Ländern ist gemeinsam, dass sie 2015/16 zu den europäischen Staaten mit den höchsten Flüchtlingszahlen zählten und zu diesem Zeitpunkt auch sehr ähnliche migrationspolitische Rahmenbedingungen und zivilgesellschaftliche Mobilisierungsprozesse aufwiesen. Nach einigen grundsätzlichen Anmerkungen thematisieren wir die Veränderung des öffentlichen Diskurses über Geflüchtete und deren Unterstützerinnen und Unterstützer seit 2015, da – so unsere Hypothese – dieser Diskurs einen wichtigen Einflussfaktor auf das Engagement darstellt. Danach

erfolgt eine detailliertere Betrachtung von Lernprozessen, wie sie in der Forschung zum Lernen in sozialen Bewegungen sowie im freiwilligen Engagement beschrieben werden. Wir verknüpfen diese mit empirischen Ergebnissen aus aktuellen Studien aus Deutschland (Braun 2017; Hamann et al. 2016; Jungk und Morrin 2016; Karakayali und Kleist 2016; Vollmer und Karakayali 2017; Ünsal 2015) sowie mit ausgewählten Ergebnissen einer explorativen Studie („Solidarität lernen?“), welche wir im Jahr 2016 in Österreich durchgeführt haben und auf der ein im März 2018 gestartetes Forschungsprojekt aufsetzt. Die qualitative Studie orientiert sich an der Grounded Theory Methodologie; bisher wurden sieben leitfadengestützte Interviews mit Freiwilligen – darunter auch in der Koordination/Supervision von Freiwilligen Tätige – rekonstruktiv-interpretativ ausgewertet.

Das freiwillige Engagement analysieren wir schließlich daraufhin, inwiefern hier von aktiver Bürgerschaft bzw. einer sogenannten Inclusive Citizenship gesprochen werden kann.

2 Flucht und freiwilliges Engagement

2.1 Fluchtmigration – aktuelle Entwicklungen

Der Bericht des Flüchtlings-Hochkommissariats der Vereinten Nationen (UNHCR 2017) weist gegenwärtig einen dramatischen Rekord aus: Mit Ende des Jahres 2016 zählte man weltweit 65,6 Mio. zwangsweise vertriebene Menschen (davon mussten rund 25 Mio. ihre ursprünglichen Heimatländer verlassen). 84 % der Flüchtlinge leben in Entwicklungsregionen. Die meisten Menschen finden derzeit in der Türkei Aufnahme (2,9 Mio.), gefolgt von Pakistan und dem Libanon. Die größte Zahl an Flüchtlingen stammte 2016 aus Syrien, Afghanistan und dem Südsudan (ebd.).

In der EU wurden in den beiden Jahren 2015 und 2016 insgesamt rund 2,5 Mio. Asylanträge gestellt, davon in Deutschland rund 1,16 Mio. und in Österreich ca. 126.000 (Eurostat 2017). Im darauffolgenden Jahr, unter anderem aufgrund restriktiverer politischer Regelungen und Grenzsicherungsmaßnahmen, haben sich die Antragszahlen in den meisten europäischen Staaten jedoch signifikant verringert. Dennoch sind auch für viele Asylwerbende aus den vergangenen Jahren die Bleibeperspektiven bis dato ungeklärt. So befanden sich etwa im Jahr 2017 im Durchschnitt zwischen 79 % und 85 % der Asylwerbenden in Österreich bereits länger als ein Jahr im Verfahren (Fonds Soziales Wien 2017). Eine positive Asylentscheidung erhielten in Deutschland 2016 ca. 25.600 Menschen (BAMF 2017), in Österreich rund 22.300 (BMI 2017).

2.2 Freiwilliges Engagement im Kontext von Migration und Flucht

Als freiwilliges Engagement[1] wird eine Leistung definiert, „(...) die freiwillig und ohne Bezahlung von Personen außerhalb des eigenen Haushalts erbracht wird, inklusive Maßnahmen zur persönlichen und fachlichen Aus- und Fortbildung für diese Aktivitäten“ (Hofer 2015, S. 3). Als im Spätsommer 2015 hunderttausende Menschen innerhalb eines kurzen Zeitraumes die Grenzen zu Österreich und Deutschland überschritten, wurde deutlich, dass eine staatliche Versorgung der Geflüchteten nicht ausreichend gegeben war. Mediale Berichte über teilweise chaotische Zustände an Grenzen, Bahnhöfen oder im österreichischen Erstaufnahmelager Traiskirchen, aber auch Bilder von Toten auf den Fluchtrouten lösten eine enorme Welle an Empathie und Hilfsbereitschaft der so genannten Zivilgesellschaft aus. Während die akute Notwendigkeit der Hilfe bei der Erstversorgung nach einigen Wochen wieder abebbte, engagierten sich viele Menschen auch weiterhin und längerfristig in der Unterstützung Geflüchteter. Ein nicht unwesentlicher Teil des Engagements besteht seither neben Übersetzungs-, Beratungs- und Begleitdiensten in vielfältigen Bildungsaktivitäten (Spracherwerb, Basisbildung, interkulturelle Begegnungsformate u. v. m.). Diese Engagementformen sind häufig *helfend* ausgerichtet (und weisen dabei zuweilen einen paternalistischen Gestus auf), während andere einen dezidierten politischen Anspruch verfolgen (auch hier ist Paternalismus nicht auszuschließen) oder gemeinsames solidarisches Handeln zwischen Freiwilligen und Geflüchteten in den Mittelpunkt stellen. Selbstverständlich existieren dazu auch alle möglichen Mischformen. Stärker politisch ausgerichtete Aktivitäten wollen eine breitere Öffentlichkeit für die Lage der betroffenen Gruppe bzw. für Missstände im Asylwesen sensibilisieren (z. B. mit der Unterstützung selbstorganisierter Refugee Protest Camps oder der Veranstaltung von Vorträgen, Kundgebungen, u. ä.). Die Ausprägungen des Engagements variieren stark, ferner verändern sich solidarische Beziehungen oft über die Zeit und es finden folglich unterschiedliche, auch wechselseitige Lernprozesse statt.

Statistische Daten, wie sie im Freiwilligensurvey für Deutschland und im Freiwilligenbericht für Österreich regelmäßig erhoben werden, geben Auskunft über das Gesamtausmaß des freiwilligen Engagements in allen gesellschaftlichen Bereichen (ca. 45 % der erwachsenen Bevölkerung in beiden Ländern) sowie über sozidemographische Merkmale bzw. Motive von Freiwilligen (Hofer 2015; Simonson et al. 2014). Ein allgemeiner Trend hin zu flexiblen, zeitlich begrenzten und projektorientierten Arten der Freiwilligenarbeit ist festzustellen (Zimmer und Vilain 2005, S. 114 f.) – dies spiegelt sich ebenso in der Vielzahl der selbstorganisierten Initiativen wider, die im Rahmen der Fluchtbewegungen der jüngsten Vergangenheit entstanden sind.

Erkenntnisse über jene Personen, die sich konkret im Bereich Flucht und Migration engagieren, liegen aus einigen neueren Studien vor, die sich jedoch hauptsächlich auf Deutschland beziehen. Eine (repräsentative) Befragung des sozialwissenschaftli-

[1] In der Literatur werden ferner die Begriffe Ehrenamt sowie zivilgesellschaftliches oder bürgerschaftliches Engagement verwendet. Sie sind definitorisch nicht eindeutig voneinander abgegrenzt, werden teilweise synonym gebraucht, haben aber etwas unterschiedliche Konnotationen (etwa in Bezug auf eine eher sozial unterstützende oder politische Tätigkeit).

chen Instituts der Evangelischen Kirche in Deutschland zeigt, dass sich im November 2015 10,9 % und im Mai 2016 11,9 % der Deutschen für Geflüchtete engagiert haben. Zieht man den Einsatz in Form von Geld- und Sachspenden ab, liegt die Quote bei 7,3 bzw. 8,7 % (Ahrens 2017, S. 7). Karakayali und Kleist (2016) haben in wiederholten Befragungen 2014 und 2015[2] die „Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland" analysiert. Sie fanden u. a. heraus, dass drei Viertel aller Engagierten weiblich sind, bei den unter 50-Jährigen liegt dieser Anteil sogar über 80 %. Zwischen 2014 und 2015 hatte der Anteil der 40- bis 60-Jährigen gegenüber den jüngeren Engagierten zugenommen (Karakayali und Kleist 2016, S. 13). Die Freiwilligen sind überdurchschnittlich gebildet und ökonomisch gut abgesichert. Ein hoher Anteil, nämlich 24 % der Befragten, hat selbst einen Migrationshintergrund. Die politische Dimension des Engagements war jenen Befragten, die sich schon vor 2015 freiwillig betätigt hatten, wichtiger als den neuen Akteuren und Akteurinnen (ebd., S. 21). Einen persönlichen Nutzen des Engagements erwarteten sich weniger Menschen als in anderen Bereichen der Freiwilligenarbeit, wo man sich etwa häufig den Erwerb von Qualifikationen erhofft (ebd., S. 30).

Ein wesentlicher Motivationsfaktor war für viele Befragte, v. a. für neu Eingestiegene, ein Gemeinschaftsgefühl mit anderen Freiwilligen zu teilen. 67,4 % nannten ihr Interesse an Menschen aus anderen Kulturen als einen wesentlichen Grund für ihr Engagement. Hohe Zustimmung erlangte ferner die Motivation zur Mitgestaltung von Gesellschaft. Schließlich wollten über 90 % der Befragten auch ein Zeichen gegen Rassismus setzen. Die Zustimmung zu dem Ziel, ein Zeichen gegen die konkrete Flüchtlingspolitik setzen zu wollen, fiel demgegenüber aber deutlich geringer aus (ebd., S. 32 f.). Für Österreich liegen derzeit keine repräsentativen Forschungen zum freiwilligen Engagement im Bereich Flucht/Migration vor. Kleinere regionale Befragungen erbringen in Bezug auf soziodemographische Merkmale der Freiwilligen ähnliche Ergebnisse wie die zitierten deutschen Studien (Sundl 2015).

2.3 Medialer und politischer Diskurs

Zweifelsohne trug eine extensive mediale Berichterstattung über die im Spätsommer 2015 in Deutschland und Österreich ankommenden Schutzsuchenden wesentlich zur raschen und umfangreichen Mobilisierung von Freiwilligen bei. Aber auch das Phänomen der Mobilisierung selbst war eine Zeit lang unter dem Schlagwort der sogenannten Willkommenskultur Gegenstand medialer Darstellungen. Um die Motive, Erfahrungen und (politischen) Lernprozesse der freiwillig Engagierten zu analysieren, ist ein Blick auf den öffentlichen Diskurs daher unverzichtbar. Dieser wird trotz zunehmender Bedeutung sozialer Medien nach wie vor maßgeblich durch bestimmte Leitmedien wie marktführende Zeitungen, Zeitschriften und Rundfunkanstalten geprägt (Vollmer und Karakayali 2017, S. 2) – deren Impulse im Übrigen wiederum von sozialen Medien aufgegriffen werden. Eine Medienanalyse von acht in Deutschland erscheinenden Printmedien (Zeitraum März 2015 bis März 2016), die durch Experteninterviews ergänzt wurde, zeigt beispielsweise auf, mit welchen

[2] Ergebnisse einer dritten Befragung 2016 waren bis dato noch nicht publiziert.

Bedingungen die Akzeptanz Geflüchteter im Diskurs verknüpft wird. So lässt sich etwa eine positive Darstellung jener Menschen, die Hilfe *verdienen*, in Zeitungen ebenso wie in Befragungen von Freiwilligen wiederfinden. Hilfe zu verdienen resultiert beispielsweise am häufigsten aus der Vorstellung, dass die Betroffenen zur Migration gezwungen wurden („echte Flüchtlinge"). Dies wird durch das Narrativ von Familien und Kindern in weit höherem Ausmaß repräsentiert als etwa im Bild junger Männer, die eher als ökonomisch motivierte Migranten konnotiert sind (ebd., S. 3). Zusätzlich wird hier oftmals auf eine Idee von „Unschuld", wie sie etwa mit dem Bild des toten Kindes Aylan Kurdi vermittelt wurde, rekurriert (ebd. S. 8). Wird diese handlungsleitende Idee jedoch – beispielsweise durch eine als nicht ausreichend empfundene Dankbarkeit der Hilfeempfangenden – enttäuscht, kann dies zu starker Frustration bei den Unterstützenden führen.

Die Situation des Sommers 2015 war geeignet, eine emotionalisierte mediale Darstellung eines außergewöhnlichen „Katastrophenzustandes" zu schaffen, die schließlich eine breite Welle an Hilfsbereitschaft nach sich zog. Diese wurde wiederum durch einschlägige Unterstützungserklärungen von Persönlichkeiten und diversen Institutionen verstärkt. Die massenhafte Hilfsbereitschaft vieler Bürgerinnen und Bürger wurde eine Zeit lang in fast allen Medien ausführlich gewürdigt. Hier drückte sich oftmals eine Art nationalen Stolzes über die Warmherzigkeit und Hilfsbereitschaft der Deutschen (ebd., S. 10) aus. Inwieweit in diesem Zusammenhang Emotionen auch aus politischem Kalkül gezielt gesteuert wurden, wäre einer weiteren Analyse wert.

Die Berichterstattung über die Fluchtbewegungen 2015 liest sich über einen relativ langen Zeitraum durchwegs wohlwollend, entwickelte sich dann jedoch stärker in Richtung kritischer und ablehnender Beiträge – dies war für Deutschland (vgl. ebd.) ebenso beobachtbar wie in Österreich im Zeitraum der Durchführung unserer empirischen Studie. Ohne einen klaren Zeitpunkt dieser Verschiebung ausmachen zu können, zeigen sich doch kritische Ereignisse im Diskurs – beispielsweise durch die Terroranschläge von Paris oder in besonderem Ausmaß nach den Übergriffen in der Kölner Silvesternacht 2015/16. Einschlägige Berichte knüpften in mehrerlei Hinsicht an bereits zuvor präsenten Sicherheitsdiskursen sowie an den oben erwähnten Narrativen über die fragile Definition einer vermeintlichen Hilfswürdigkeit Geflüchteter an. „The notion or the *concept* of the young male adult ranges at the opposite end of the vulnerability-deservingness scale and more easily fulfills the requirements of a discursive pattern in which migrants are framed as evil-doers" (ebd., S. 13). Nach diesem Ereignis ließ sich ein massiver Anstieg negativer und feindseliger Debatten in diversen Medien konstatieren bzw. drückte sich ein Stimmungsumschwung in konkreten Protestaktionen, etwa gegen die Unterbringung Geflüchteter, aus. Wie diese Ereignisse auch von freiwillig Engagierten rezipiert wurden, wird an einer späteren Stelle erneut aufgegriffen.

3 Politische Lern- und Bildungsprozesse

Das demokratiepolitische Potenzial von freiwilligem Engagement wurde ebenso wie andere (zumeist informelle) Lern- und Bildungsprozesse bereits öfters analysiert (Duguid et al. 2013; Trumann 2013; Düx et al. 2009; Foley 1999) – selbst wenn noch vor rund zehn Jahren informelles politisches Lernen als wenig erforscht galt (Schugurensky 2006, S. 163). Diese Studien zeigen, dass Freiwillige ihr soziales und politisches Bewusstsein durch Verantwortungsübernahme und intensive Konfrontation mit gesellschaftspolitischen Bedingungen potenziell weiterentwickeln. Die individuellen und kollektiven Lernprozesse im Engagement können als „Türöffner" für politische Partizipation fungieren (Trumann 2013, S. 272).

3.1 Lernkontexte und -strategien

Die empirischen Ergebnisse zu Lernprozessen Freiwilliger im Bereich Flucht/Migration aus unserer in Österreich durchgeführten explorativen Studie decken sich weitgehend mit anderen Forschungsarbeiten, die rund um die aktuellen Flüchtlingsbewegungen in Deutschland publiziert wurden. Unsere Daten machen deutlich, dass große Teile der Unterstützungsarbeit auch abseits etablierter Wohlfahrtsverbände geleistet wurden und somit nicht auf vorhandenen Strukturen aufsetzen konnten. Viele Gruppen entwickelten schrittweise partizipative Verfahren und etablierten notwendige Regeln und Rollenverteilungen, um handlungsfähig zu sein. Ferner eignete man sich etwa asylrechtlich relevantes Wissen mittels individueller als auch kollektiv organisierter Lernstrategien an, wobei die Wissensweitergabe und Planungen in hohem Ausmaß über Social-Media erfolgten. Ähnlich beschreiben Trumann (2013) und Foley (1999), dass in zivilgesellschaftlichen Gruppen nicht nur voneinander gelernt wird, indem man bereits vorhandenes Wissen austauscht, sondern auch neues Wissen in die Gruppe eingespeist wird.

3.2 Kritisches Verständnis politischer Zusammenhänge und Ausweitung des Aktionsradius

Bürgerschaftliche Initiativen erweitern fallweise ihren Aktionsradius über das je konkrete Probleme hinaus, da sie oftmals während ihrer Tätigkeit lernen, ihr Thema in einen weiteren politischen Kontext zu stellen und sich dann häufig auch für diesen in gewisser Weise verantwortlich fühlen (vgl. Trumann 2013). In unseren Interviews wurde etwa berichtet, dass man sich im Angesicht der prekären Lebenslagen von Schutzsuchenden sowie deren Berichte aus den Herkunftsländern veranlasst fühle, über das eigene privilegierte Leben nachzudenken und daraus auch eine Verantwortung zur solidarischen Hilfe abzuleiten. Ähnliche Ergebnisse erbringt die Studie von Jungk und Morrin (2017). Die unmittelbare Erfahrung der Restriktionen, denen Geflüchtete ausgesetzt sind, trug bei einigen Freiwilligen zur Entfaltung eines kritischen Verständnisses über Migrationsregime sowie dahinter liegender globaler Zusammenhänge bei. Das soziale Engagement entfaltet somit potenziell transformative Wirkungen (vgl. auch Braun 2017; Fleischmann und Steinhilper 2017). Um mit solchen Erkenntnissen einen Umgang zu finden, aber auch um sich feindseligen,

etwa rechtsextremistisch motivierten Angriffen zu widersetzen, mussten spezifische Handlungspraxen erarbeitet werden. So wurde von manchen Gruppen beispielsweise die unmittelbare Unterstützungsarbeit um Aktivitäten, wie die Sensibilisierung der kommunalen Bevölkerung oder auch die Organisation von Protesten gegen Abschiebungen u. ä., erweitert. Es wurden hier also in einigen Fällen prononciertere und kritische Positionen zum politischen und sozialen Umgang mit Geflüchteten entwickelt sowie in konkrete Handlungen, die sich an eine breitere Öffentlichkeit richteten, übersetzt.

3.3 Reflexion eigener Wertvorstellungen und Vorurteile

Unsere Erhebung zeigte, dass u. a. die persönlich erlebten und positiv bewerteten oft als „interkulturell" bezeichneten Lernerfahrungen im Kontakt mit Geflüchteten (vgl. ebenso Jungk und Morrin 2017, S. 45) – einschließlich der Reflexion eigener Ängste/Vorurteile – Gegenstand erweiterter Bildungsaktivitäten wurden, welche in Folge einem größeren Adressatenkreis offen standen. In weit geringerem Umfang wurden hingegen Selbstvertretungsansprüche Geflüchteter (Refugee Protest Camp) unterstützt.

Schließlich ist ein weiterer Lernimpuls im sozialen Druck zu sehen, dem viele Freiwillige seitens der Öffentlichkeit, aber auch ihres privaten und beruflichen Umfeldes ausgesetzt waren. Sie sahen sich gezwungen, ihr Engagement permanent rechtfertigen zu müssen. Dafür waren stringente argumentative Strategien zu entwickeln, was neben Wissen und Analyse auch eine Reflexion der eigenen Wertvorstellungen und deren Begründung voraussetzt. Diese wurden zum Teil im Diskurs mit anderen Aktivisten und Aktivistinnen (u. a. via Social Media) erarbeitet. Dass viele freiwillig Engagierte differenzierte und keinesfalls idealisierte Vorstellungen über die Situation entfalten, zeigen Jungk und Morrin (2017, S. 77 ff.).

3.4 Ausstieg aus dem Engagement und politisches Selbstverständnis

Ein rassistischer und feindseliger öffentlicher Diskurs muss allerdings nicht zwangsläufig zur Herausbildung eines prononcierten Solidaritätsverständnisses oder gar widerständiger politischer Praxen bei den freiwillig Engagierten führen. Viele Helfende scheinen, so legen es unsere empirischen Erkenntnisse nahe, durch negative Medienberichte durchaus auch verunsichert worden zu sein und sind teilweise gänzlich aus dem Engagement ausgestiegen. Selbst in Österreich markiert die mediale Berichterstattung über die Kölner Silvesternacht gewissermaßen eine Zäsur und führte bei manchen Engagierten zu einer Generalisierung negativer Eindrücke auf alle „Flüchtlinge" oder „muslimische Migrantinnen und Migranten". Studien aus Deutschland haben diesen Effekt zwar ebenfalls festgestellt, zugleich aber auch in einigen Regionen einen konstanten Zustrom neuer Freiwilliger konstatiert. Hamann et al. (2016, S. 44 f.) haben in einigen befragten Kommunen beobachtet, dass Proteste gegen Asylwerbende sogar freiwilliges Engagement lokal verstärken konnten.

Oftmals stehen hinter dem Abbruch des Engagements diverse weitere Gründe wie physische und psychische Überlastung, aber auch enttäuschende Erfahrungen im individuellen Kontakt. Sie führen in manchen Fällen zu einem Umschlagen positiver

Haltungen in Ressentiments. Dies mag u. a. mit einem Grundproblem der asymmetrischen Konstellation „humanitären" Engagements einhergehen, wonach hier häufig vor allem eine Idee von *charity* verfolgt wird, während demgegenüber die Durchsetzung von *Rechten* oder das Empowerment Geflüchteter weniger oder gar nicht im Mittelpunkt des Engagements stehen.

„The dominant ethos of humanitarianism is charity, and charitable giving is carried out by persons voluntarily engaged in giving to those in need. (...) Thus in the context of giving humanitarian assistance, whether or not they are aware of it, humanitarian workers stand in an asymmetrical relationship to refugees who are symbolically disempowered through becoming clients of those upon whom they are dependent for the means of survival and security." (Harrell-Bond 2002, S. 55).

Inwieweit freiwillig Tätige ihren Einsatz selbst als politische Arbeit betrachten, ist durchaus unterschiedlich – manche grenzen sich von einer solchen Selbstdefinition ganz ab und verstehen sich als lediglich humanitär Engagierte, andere wiederum wollen ihr Tun als gesellschaftsverändernden Beitrag verstanden wissen (Jungk und Morrin 2017; Fleischmann und Steinhilper 2017). Wir sehen in unserem empirischen Material Beispiele sowohl dafür, dass ein bereits vorhandenes politisches Selbstverständnis als Motivationsfaktor freiwilliges Engagement bedingt, als auch dafür, dass ein einschlägiges Selbstverständnis erst im Laufe des Engagements entwickelt wird.

Die Frage, in welcher Weise unterschiedliche Faktoren, wie z. B. Vorwissen, biografische Erfahrungen, ein spezifisches politisches Selbstverständnis oder auch begleitende Bildungsangebote die Bewältigung schwieriger und verunsichernder Situationen im Engagement beeinflussen, lässt sich anhand der uns bislang vorliegenden Daten noch nicht eindeutig beantworten. Zweifelsohne sind freiwillig Engagierte in ihrer Tätigkeit oftmals mit irritierenden und ambivalenten Herausforderungen (wie Wertekonflikten) konfrontiert, die Frustrationen auslösen und von den Freiwilligen reflexiv bearbeitet werden müssen (Jungk und Morrin 2017, S. 63 ff.). Folglich ist auch die Frage interessant, inwiefern dafür Ressourcen individueller und kollektiver Art – wie z. B. (selbst-)organisierte Bildungsräume – zur Verfügung stehen.

4 Freiwilliges Engagement als Ausdruck aktiver (und inklusiver?) Bürgerschaft

Für freiwillig Engagierte bedeutet die Mehrdimensionalität von Fluchtmigration (soziodemografische Zusammensetzung der Geflüchteten, Migrationsgründe, unterschiedlicher rechtlicher Status) sowie des polarisierten medialen und politischen Diskurses die Notwendigkeit, sich mit ihrer eigenen Verantwortlichkeit der Gesellschaft gegenüber auseinanderzusetzen. Durch ihr soziales Engagement üben Freiwillige eine aktive Bürgerschaft aus und leisten dadurch einen wichtigen Beitrag zur Sozialintegration (vgl. Himmelmann 2018, S. 37), aber beispielsweise auch zum Zurückdrängen rechtsextremer Tendenzen (Hamann et al. 2016, S. 14).

4.1 Die Rolle von freiwilligem Engagement in aktiver Bürgerschaft

Die Bedeutung aktiver Bürgerschaft[3] ist von den diversen (nationalstaatlichen) Kontexten und demokratischen Traditionen abhängig (Kennedy 2007) und wird dementsprechend oft unterschiedlich bestimmt. Hilfreich ist Alistair Ross' (2012) Definition von *active citizens* (aktiven Bürgerinnen/Bürgern) als jene, die sich kritisch in gesellschaftliche Ereignisse einbringen, Gesetze auf Ungerechtigkeiten und Veränderungsmöglichkeiten hin prüfen und das soziale Geschehen beeinflussen möchten (ebd. 7 f). Ross bezieht sich ebenso wie Julie Nelson und David Kerr (2006) auf eine von Kerry J. Kennedy (2006) eingeführte Ausdifferenzierung von vier Ebenen von aktiver Bürgerschaft. Dies sind (1) *conventional citizenship*: die Partizipation in konventionellen politischen Aktivitäten wie zu wählen, einer politischen Partei anzugehören oder für ein politisches Amt zu kandidieren, (2) *social movement citizenship*: das Engagement in freiwilligen Aktivitäten wie Freiwilligenarbeit in Vereinen und Geldsammlungen (social movement citizenship), (3) *social change citizenship*: Aktivitäten, die politische und soziale Veränderungen herbeiführen wollen, sei es durch legale Mittel wie Briefe versenden und Petitionen unterschreiben, oder sei es mittels illegaler Mittel wie Verkehrsblockaden oder Gebäudebesetzungen, und (4) *economic/enterprise citizenship*, bei welcher auf ein individuelles Bürgerschaftskonzept Bezug genommen wird und finanzielle Unabhängigkeit und unternehmerische Werte hochgehalten werden.

Unter aktiver Bürgerschaft kann prinzipiell jede dieser vier Ebenen verstanden werden – auch Benedikt Widmaier (2011, S. 50) sieht es als international anerkannt an, dass aktive Bürgerschaft sowohl traditionelle Formen wie die Beteiligung an Wahlen und Mitgliedschaften in Parteien, Aktivitäten in Nichtregierungsorganisationen, als auch themenbezogenes politisches Engagement beinhaltet. Oftmals wird mit aktiver Bürgerschaft vom drittgenannten Verständnis, dem *social change citizenship*, ausgegangen, so wie dies beispielsweise die meisten Autorinnen und Autoren im Special Issue des International Journal of Progressive Education machen (Ross 2012).

In einer breiten Definition von aktiver Bürgerschaft wäre jede Form des freiwilligen Engagements in Solidarität mit Geflüchteten eine Wahrnehmung aktiver Bürgerschaft. In Bezug auf Lern- und Bildungsprozesse können wir bei einigen der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner aber eine Entwicklung hin zu einer aktiven Bürgerschaft spezifisch im Sinne einer *social change citizenship* feststellen: Es werden kritische Positionierungen erarbeitet, sowie Aktivitäten zur öffentlichen Bewusstseinsbildung und politische Proteste durchgeführt.

Als grundlegend für Partizipation im Rahmen von aktiver Bürgerschaft werden gegenseitige Achtung und Gewaltlosigkeit, sowie Menschenrechte und Demokratie angesehen (Widmaier 2011, S. 50). Insofern ist es zusätzlich lohnenswert, das freiwillige Engagement für Geflüchtete unter der Forschungsperspektive der Inclusive Citizenship zu untersuchen.

[3] Wir verwenden hier den deutschen Begriff äquivalent zum englischen „active citizenship".

4.2 Inclusive Citizenship lernen?

Unter der Perspektive der Inclusive Citizenship werden die gesellschaftlichen Konstruktionen von Citizenship und die damit einhergehenden Prozesse der Exklusion bestimmter Bevölkerungsgruppen in den Blick genommen und nach bestehenden oder anzustrebenden Praxen der Inklusion gefragt (Kleinschmidt und Lange 2018). Die Forschungsperspektive Inclusive Citizenship untersucht v. a. Phänomene der Migrationsgesellschaft, des Rassismus, der Gender(un)gerechtigkeit, des gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderung sowie die Verhandlung von Armut in Geschichte und Gegenwart. Das normative Ziel dabei ist eine inklusive, demokratische Gesellschaft (ebd.). Für migrationsgesellschaftliche Fragestellungen ist relevant, dass das Konzept der Inclusive Citizenship auch globale Dimensionen in die Analyse einbezieht, Strategien anderer Weltregionen erforscht und so versucht, einen „methodologischen Nationalismus“ (Wimmer und Glick Schiller 2003) zu überwinden. Dies entspricht jenen Vorstellungen von aktiver Bürgerschaft, welche über die Grenzen des Nationalstaates blicken.[4]

Entsprechend der Perspektive der Inclusive Citizenship möchten wir abschließend die beschriebenen Bildungsprozesse auf die Frage hin analysieren, inwiefern das Engagement für Geflüchtete dazu beiträgt, dass die Freiwilligen ein besseres Verständnis oder sogar Praxis von Inclusive Citizenship entwickeln. Jede Bürgerin und jeder Bürger entscheidet selbst (bzw. unter den jeweiligen sozialen und biographischen Bedingungen), wie ihre oder seine Citizenship gestaltet sein soll und auf welcher Ebene eine gesellschaftliche Involvierung erfolgt. Wie beschrieben, reicht dies von reiner Passivität über die Beteiligung an Wahlen bis hin zu sozialem Engagement oder (partei)politischer Aktivität. Die in der Unterstützung von Geflüchteten freiwillig Tätigen übernehmen ganz deutlich eine aktive, die Gesellschaft gestaltende Rolle.

In der Realisierung ihrer aktiven Bürgerschaft entsprechen nicht alle Handlungen einem inklusiven Ansatz. Viele Geflüchtete, Migrantinnen und Migranten, die selbst als Freiwillige tätig sind, machen die Erfahrung, dass sie keine gleichwertigen Partizipationsmöglichkeiten in der *Community* der Freiwilligen haben und ihr Wissen nicht adäquat anerkannt wird (vgl. Braun 2017). Paternalistische Tendenzen sind nicht nur auf der Achse der Helfenden gegenüber Unterstützten festzustellen, sondern auch in Machtverhältnissen zwischen Weißen[5] und Nicht-Weißen Aktivistinnen und Aktivisten (vgl. Castro Varela und Heinemann 2016; Fleischmann und Steinhilper 2017; van Dyk und Misbach 2016). Gleichzeitig aber ermöglicht der gemeinsame Aktivismus auch, dass die Weißen Engagierten von ihren Kolleginnen und Kollegen mit Flucht- bzw. Migrationserfahrung durchaus viel lernen, etwa in Hinblick auf Rassismuskritik und/oder adäquate Planung der Unterstützungsangebote (Braun 2017, S. 45).

[4] Vgl. hierzu auch die Diskussion um Global Citizenship (Ross 2012, S. 9) und Denizenship (Benton 2010; Golash-Boza 2016).

[5] Die Großschreibung verweist auf die Kategorisierung entsprechend der sozialen Positionierung und Zuschreibung.

Den Ansatz der Inclusive Citizenship zu verfolgen würde bedeuten, den Prozess in Hinblick auf diese sowie andere Machtverhältnisse, wie etwa Klasse und Geschlecht, möglichst demokratisch zu gestalten. Die Freiwilligen müssten ihrer Heterogenität Rechnung tragen und auch für Nicht-Weiße gleichberechtigte Zugänge, Mitsprachemöglichkeiten und Repräsentation im Außenauftritt herstellen. Gleichzeitig halten wir eine kritische Reflexion von paternalistischen und viktimisierenden Zugängen zum Engagement für grundlegend.

5 Konklusion

Wenn von freiwilligem Engagement als active Citizenship gesprochen wird und dabei der Fokus auf politischen Bildungsprozessen liegt, knüpft dies unweigerlich an den Diskurs zu Citizenship Education (oder „Demokratiebildung“) an. Hinsichtlich der Lernprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen für Geflüchtete fällt vor allem, wie dargestellt, das Lernen über Migrations- und Integrationspolitik auf. Migrationsregime kritisch zu reflektieren kann bedeuten, Ein- und Ausschlüsse der (Staats-)Bürgerschaft selbst zu hinterfragen – wie es einer inklusiven Perspektive entspräche. Inwieweit ein solcher Bildungsprozess durch freiwilliges Engagement angestoßen wird bzw. welche anderen Faktoren wirksam werden, ist eine noch zu erforschende Frage.

Die bei vielen Freiwilligen festgestellte Infragestellung von Herrschafts- und Machtstrukturen, die Bildung eines kritisch-reflexiven Urteils und das Kennenlernen möglicher Handlungsstrategien sind wichtige Ziele von Citizenship Education (Kenner und Lange 2018, S. 9). Citizenship Education heißt daher auch, Einflussmöglichkeiten auf Entscheidungsprozesse durch die Zivilgesellschaft kennenzulernen und zu erproben (ebd., S. 11). Unsere Beobachtungen zeigen, dass jene Freiwilligen, die ein politisches Verständnis entwickeln, sich zum Teil ebenso um politische *Veränderungen* bemühen. Ob eine Desillusionierung durch stagnierende oder als negativ wahrgenommene politische Entwicklungen einen weiteren Grund für den Abbruch des Engagements darstellen könnte, ist erst durch weitere empirische Studien (u. a. im Rahmen unseres aktuellen Forschungsprojektes) zu klären.

Insgesamt ist festzustellen, dass viele Freiwillige in diesem Feld im Zuge der Lern- und Bildungsprozesse neue oder transformierte Bedeutungsschemata entwickeln. Inwiefern dies auch für jene Menschen der Fall ist, welche ihr Engagement beendet haben, wird unsere aktuelle Studie noch näher beleuchten.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Literatur

Ahrens, P.-A. (2017). Skepsis und Zuversicht – Wie blickt Deutschland auf Flüchtlinge? https://www.si-ekd.de/images/Fluechtlingsstudie_SP_PW_final.pdf. Zugegriffen: 13. März 2018.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017). Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2016.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen: 13. März 2018.

Benton, M. (2010). A theory of Denizenship. http://discovery.ucl.ac.uk/624490/1/624490.pdf. Zugegriffen: 7. März 2018.

BMI – Bundesministerium für Inneres (2017). Asylstatistik 2016. http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_Asyl_2016.pdf. Zugegriffen: 13. März 2018.

Braun, K. (2017). Decolonial perspectives on charitable spaces of „welcome culture" in Germany. *Social Inclusion*, *5*(3), 38–48.

Castro Varela, M., & Heinemann, A. (2016). Mitleid, Paternalismus, Solidarität. Zur Rolle von Affekten in der politisch-kulturellen Arbeit. In C. Gritschke & M. Ziese (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung* (S. 51–66). Bielefeld: transcript.

Duguid, F., Mündel, C., & Schugurensky, D. (2013). *Volunteer work, informal learning and social action*. Rotterdam: Sense Publishers.

Düx, W., Prein, G., Sass, E., & Tully, C. (2009). *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement*. Wiesbaden: Springer VS.

van Dyk, S., & Misbach, E. (2016). Zur politischen Ökonomie des Helfens. Flüchtlingspolitik und Engagement im flexiblen Kapitalismus. *PROKLA*, *183*, *46*(2), 205–227.

Eurostat (2017). Statistiken über Asyl. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Asylum_statistics/de. Zugegriffen: 13. März 2018.

Fleischmann, L., & Steinhilper, E. (2017). The myth of apolitical volunteering for refugees. German welcome culture and a new dispositif of helping. *Social Inclusion*, *5*(3), 17–27.

Foley, G. (1999). *Learning in social action. A contribution to understanding informal education*. New York: Zed Books.

Fonds Soziales Wien (2017). Flüchtlinge, Asyl und Grundversorgung. Grafiken und Daten zu Wien, Österreich und EU. https://www.fsw.at/downloads/satzung_berichte/FSWFaktenFluechtlinge-1.pdf. Zugegriffen: 13. März 2018.

Golash-Boza, T. (2016). Feeling like a citizen, living as a denizen: deportees sense of belonging. *American Behavioral Scientist*, *60*(13), 1575–1589.

Hamann, U., Karakayali, S., Wallis, M., & Höfler, L. J. (2016). Koordinationsmodelle und Herausforderungen ehrenamtlicher Flüchtlingshilfe in den Kommunen. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Koordinationsmodelle_und_Herausforderungen_ehrenamtlicher_Fluechtlingshilfe_in_den_Kommunen.pdf. Zugegriffen: 13. März 2018. Qualitative Studie des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung.

Harrell-Bond, B. (2002). Can humanitarian work with refugees be humane? *Human Rights Quarterly*, *24*, 51–85.

Himmelmann, G. (2018). Demokratie als Gesellschaftsform – Politische Bildung und Zivilgesellschaft. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 27–38). Frankfurt/Main: Wochenschauverlag.

Hofer, B. (2015). Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des Freiwilligen Engagements in Österreich. 2. Freiwilligenbericht. http://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/2017-12-20_ehrenamt-STUDIE.pdf. Zugegriffen: 13. März 2018.

Jungk, S., & Morrin, S. (2017). Ehrenamt mit Geflüchteten. Ein Praxisforschungsprojekt über die Ressourcen, Erwartungen und Erfahrungen von ehrenamtlichen Helfer_innen in pädagogischen Settings. http://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/2017-12-20_ehrenamt-STUDIE.pdf. Zugegriffen: 16. März 2018. Abschlussbericht.

Karakayali, S., & Kleist, O. J. (2016). EFA-Studie 2. Strukturen und Motive der ehrenamtlichen Flüchtlingsarbeit in Deutschland. Forschungsbericht. http://www.fluechtlingsrat-brandenburg.de/wp-content/uploads/2016/08/Studie_EFA2_BIM_11082016_VOE.pdf. Zugegriffen: 13. März 2018. Ergebnisse einer explorativen Umfrage von November/Dezember 2015.

Kennedy, J. K. (2006). *Towards a conceptual framework for understanding active and passive citizenship*. Unpublished report

Kennedy, J. K. (2007). Student constructions of ‚active citizenship': What does participation mean to students? *British Journal of Educational Studies*, *55*(3), 304–324. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00381.x.

Kenner, S., & Lange, D. (2018). Einführung: Citizenship Education. In S. Kenner & D. Lange (Hrsg.), *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung* (S. 9–17). Frankfurt/Main: Wochenschau Verlag.

Kleinschmidt, M., & Lange, D. (2018). Inclusive Citizenship. Exklusion und Praxen inklusiver Bürgerschaft als Ausgangspunkt einer emanzipatorischen politischen Bildung. In M. Kleinschmidt & D. Lange (Hrsg.), *Emanzipation: Zum Konzept der Mündigkeit in der politischen Bildung* (S. 96–107). Frankfurt/Main: Wochenschauverlag.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Nelson, J., & Kerr, D. (2006). Active citizenship in INCA countries: definitions, policies, practices and outcomes: final report. https://www.nfer.ac.uk/publications/QAC02/QAC02.pdf. Zugegriffen: 27. Juni 2018.

Ross, A. (2012). Education for active citizenship: practices, policies, promises. *International Journal of Progressive Education*, *8*(3), 7–14.

Schugurensky, D. (2006). „This is our school of citizenship": informal learning in local democracy. *Counterpoints*, *249*, 163–182.

Simonson, J., Vogel, C., & Tesch-Römer, C. (2014). *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der deutsche Freiwilligensurvey 2014*. Wiesbaden: Springer VS.

Sundl, B. (2015). Jahresbericht der Servicestelle freiwilliges Engagement. https://www.caritas-steiermark.at/fileadmin/storage/steiermark/documents/Spenden-und-Helfen/Freiwillige-Mitarbeit/JB15-web.pdf. Zugegriffen: 13. März 2018.

Trumann, J. (2013). *Lernen in Bewegung(en)*. Bielefeld: transcript.

UNHCR (2017). Global Trends. Forced Displacement in 2016. http://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf. Zugegriffen: 13. März 2018.

Ünsal, N. (2015). Challenging 'refugees' and 'supporters'. Intersectional power structures in the refugee movement in berlin. http://movements-journal.org/issues/02.kaempfe/09.ünsal--refugees-supporters-oplatz-intersectionality.pdf. Zugegriffen: 13. März 2018.

Vollmer, B., & Karakayali, S. (2017). The volatility of the discourse on refugees in Germany. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*. https://doi.org/10.1080/15562948.2017.1288284.

Widmaier, B. (2011). Lassen sich aktive Bürgerschaft und Bürgerschaftliche Kompetenzen messen? Europäische Planungsdaten für Lebenslanges Lernen und Politische Bildung. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung* (S. 45–64). Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Wimmer, A., & Schiller Glick, N. (2003). Methodological nationalism, the social sciences, and the study of migration. An essay in historical epistemology. *International Migration Review*, *3*, 576–610.

Zimmer, A., & Vilain, M. (2005). *Bürgerschaftliches Engagement heute*. Ibbenbüren: Vereinsdruckerei.

ZfW (2018) 41:241–250
https://doi.org/10.1007/s40955-018-0117-5

veröffentlicht in Zusammenarbeit mit DIE

Neue Bücher aus der Weiterbildungsforschung

Werner Lenz · Tim Stanik · Claudia Zimmerli-Rüetschi · Steffi Robak · Irene Cennamo

Online publiziert: 27. September 2018
© Der/die Autor(en) 2018

Rezensionen zu:

Ekkehard Nuissl, Ewa Przybylska (2017): *Kultur aneignen. Vom Erlernen kultureller Identität*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 244 Seiten, 19,80 €, ISBN 978-3-8340-1751-2

Getrud Siller (2018): *Professionelle Bildungsberatung. Bedarfe und ungleichheitskritische Neuorientierung*. Wiesbaden: Springer. 103 Seiten, 19,99 €, ISBN 978-3-658-19543-4

Wolfgang Müller-Commichau (2018): *Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 94 Seiten, 13,00 €, ISBN 978-3-8340-1810-6

W. Lenz (✉)
Universität Graz, Graz, Österreich
E-Mail: werner.lenz@uni-graz.at

T. Stanik
Eberhard Karls Universität Tübingen, Tübingen, Deutschland
E-Mail: tim.stanik@uni-tuebingen.de

C. Zimmerli-Rüetschi
Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW, Aargau, Basel, Solothurn, Schweiz
E-Mail: claudia.zimmerli@fhnw.ch

S. Robak
Leibniz Universität Hannover, Hannover, Deutschland
E-Mail: steffi.robak@ifbe.uni-hannover.de

I. Cennamo
Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Klagenfurt, Österreich
E-Mail: Irene.Cennamo@aau.at

Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl, Matthias Rohs (2017): *Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 271 Seiten, 19,80 €, ISBN 978-3-8340-1722-2
Sigrid Nolda (2017): *Fremdsprachenlernen Erwachsener*. Qualitative Zugänge. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. 274 Seiten, 34,90 €, ISBN 978-3-7639-5920-4

1 Werner Lenz: Ekkehard Nuissl, Ewa Przybylska (2017): Kultur aneignen. Vom Erlernen kultureller Identität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 244 Seiten, 19,80 €, ISBN 978-3-8340-1751-2

Kultur ist alles, was von Menschen hervorgebracht wird – und was Menschen aus sich machen, indem sie sich die kulturellen Produktionen aneignen. Menschen sind kulturelle Wesen – schöpferisch und aneignend zugleich. Wie sich Menschen Kultur aneignen (könnten) und wie sie ihre kulturelle Identität prozesshaft erlernen (könnten), davon handelt dieses Buch.

Ewa Przybylska, Professorin für Erwachsenenbildung an der Universität Toruń, und ihr Kollege Ekkehard Nuissl verweisen einleitend auf den Wandel von regionaler und nationaler zu einer globalen Kultur. Sie lenken damit die Aufmerksamkeit der Lesenden auf größere, aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen. Aus Sicht der Erwachsenenbildung stellen sie die Frage, wie Hervorbringen und Aneignen von Kultur als Bildungsprozesse zu gestalten sind. Dazu gibt es keine naiven Rezepte, sondern vielfältige Hinweise im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik.

Kultureller Bildung wird die Aufgabe zugeschrieben die Menschen zu befähigen sich Kultur – nicht Hochkultur – anzueignen. In den ersten vier Kapiteln des Buches eröffnet sich ein allgemeiner Zugang zur Thematik. Begriffliche Klärungen werden vorgenommen, diskutiert und angeboten, diverse Sichtweisen und ihre Proponenten im Hinblick auf die begriffliche Vielfalt vorgestellt. Deutlich wird, welche unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugänge – Kulturwissenschaften – es bei diesem Thema gibt. Speziell die Anthropologie in ihren vielfältigen Facetten befasst sich mit den Menschen als kulturellen Wesen.

In der Diskussion und Darstellung der wissenschaftlichen Auseinandersetzung werden der Stand aktueller Forschungsansätze referiert, aber auch weiterführende Forschungswege vorgeschlagen. Kulturelle Bildung wird in ihren Dimensionen der Vermittlung, der kulturpädagogischen und kulturpolitischen Aspekte, der Kulturarbeit und der strukturellen Bedingungen erörtert. Dies führt zum Thema „Aneignung der Kultur“, verstanden als „sich zu eigen machen“. Abgegrenzt vom „Lernen“ ist das „Aneignen“ als in Besitz nehmen, dem Subjekt gehörend zu verstehen. Ziel sollte sein – so Verfasserin und Verfasser – nicht „Aneignen“ zu lehren, sondern (S. 106) „... die Sinne, die Wahrnehmungs- und Aneignungsmöglichkeiten zu entwickeln, damit Menschen sich auch ohne Unterstützungsmodus selbstständig und selbstbewusst in ihrer kulturellen Umwelt bewegen können“.

Die folgenden fünf Kapitel behandeln spezielle Schwerpunkte: Familiale Enkulturation, Kulturelles Erbe, Kultur im Museum, Kultur und Sprache, Vom kultivierten Menschen. Das letzte Kapitel widmet sich der Thematik „Kulturaneignung fördern“.

Die Aneignung und Erzeugung von Kultur, das Hineinwachsen jeder Generation in die Kultur, die „Enkulturation“ werden als lebenslange Prozesse verstanden. Nach Meinung von Autorin und Autor können diese auf dreifache Weise unterstützt werden: durch den Blick auf die Geschichte und worauf wir heute aufbauen; durch Beachten der Leistungen – „das Geschaffene“ – die in der Gegenwart entstehen; in Hinblick auf die Zukunft, die reflexiv bearbeitet und für künftige kulturelle Produktionen vorbereitet werden kann. Der Widerspruch zwischen Förderung von Hochkultur und Marginalisierung von Alltagskultur wird hervorgehoben. Bezüglich Zukunft bleiben die Aussagen skeptisch vage: verwiesen wird auf die Veränderungen durch die virtuelle Welt und die zu erwartende zunehmende Bedeutung östlicher und südlicher Weltgegenden gegenüber bisheriger europäisch/nordamerikanischen Kulturdominanz.

Kulturen stehen heute im Gegensatz zueinander – sie berufen sich auf „Eigenes“ und wehren „Anderes“ ab. Przybylska und Nuissl meinen (S. 7): „Es geht darum, die Verständigung zwischen den Menschen zu lernen, auch und gerade, wenn sie aus unterschiedlichen Kulturen kommen.“ Die dazu emotional und rational notwendigen Lern- und Bildungsprozesse erfordern, sich die Kultur anderer anzueignen – ein wenig das zu werden, was andere sind. Das bedeutet, Kulturen und ihre Menschen in kooperativen, kreativen Entwicklungsprozessen zu einander zu bringen. Didaktisch gesprochen: weniger planen und gestalten, sondern konstruktiv ermöglichen. Vor allem: solche möglichen Prozesse nicht vorsätzlich behindern!

Die angenehm lesbare und übersichtlich strukturierte Publikation lädt zum Mit- und Weiterdenken ein. Sie empfiehlt sich zur Professionalisierung in Fachgebieten mit interkultureller Klientel. Sie regt an, die eigene Kultur als beweglich und veränderbar zu empfinden und ermutigt, sich Menschen anderer Kulturen zu nähern, sie zu kontaktieren, mit ihnen zu leben und – vielleicht – von ihnen zu lernen und sich Teile ihrer Kultur anzueignen.

2 Tim Stanik: Getrud Siller (2018): Professionelle Bildungsberatung. Bedarfe und ungleichheitskritische Neuorientierung. Wiesbaden: Springer. 103 Seiten, 19,99 €, ISBN 978-3-658-19543-4

Die Studie entwirft einen fähigkeitsorientierten Ansatz von professioneller Bildungsberatung, wobei sowohl der Bildungsbegriff als auch die professionalitätstheoretischen Implikationen für Beratung kritisch reflektiert werden.

Zunächst werden im 1. Kapitel der politisch proklamierte Stellenwert von Bildungsberatung und die in den letzten Dekaden zunehmenden wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit dieser Handlungsform skizziert. Aufgrund der geringen Inanspruchnahmen folgert Siller, dass Perspektiven der Ratsuchenden auf Bildungsberatung zu wenig berücksichtigt werden.

Im 2. Kapitel werden zur Stützung dieser These Ergebnisse einer Studie der Autorin herangezogen, in der Migrantinnen und Migranten zu ihren Bildungsverständnissen, -biografien und Bildungsberatungsbedarfen und -erfahrungen befragt wurden. Mithilfe einer Fallanalyse wird u. a. aufgezeigt, dass das als unübersichtlich wahrgenommene Schul- und Hochschulsystem ein Ausgangspunkt für Bildungsbe-

ratungen sein kann und dass Bildungsberatungen „lebensweltnah, bedürfnisorientiert ohne Sprachbarrieren und empathisch“ (S. 24) zu gestalten sind. Weitere Interviewausschnitte zeigen Hindernisse für die Inanspruchnahme von Bildungsberatungen auf. Darüber hinaus leitet Siller aus den heterogenen Bildungserfahrungen und Beratungsbedarfen der Befragten ab, dass es für professionelle Bildungsberatungen eines theoretischen Verständnisses von Bildung bedarf, das es in den Beratungen lebenswelt- und alltagsbezogen zu verknüpfen gilt.

Im 3. Kapitel wird die bildungspolitische Zielsetzung von Bildungsberatung als unterstützendes Element von selbst zu steuernden Lernprozessen als zu verkürzt kritisiert, da sich Bildungsprozesse häufig noch als soziale Prozesse zwischen Lernenden untereinander, zwischen Lehrenden und Lernenden sowie Lernenden und der Welt vollziehen. Dies wird mithilfe der Resonanztheorie von Rosa theoretisch gerahmt. Des Weiteren wird auf Disparitäten im Bildungssystem Bezug genommen, die sich auch negativ auf informelle Lernprozesse auswirken. Schließlich werden die aktuellen bildungspolitischen Forderungen – Bildungsberatung als strukturell zu verankernde lebensbegleitende Unterstützungsform – kritisch reflektiert: So fokussiere dieses Verständnis „eine leistungsbezogene, lebenslange Kompetenz- und Ressourcenorientierung“ (S. 55), berücksichtige aber weder die individuellen Sichtweisen der Ratsuchenden noch die Ungleichheitsverhältnisse des deutschen Bildungssystems.

Den eigentlichen Kern des Buches stellt das 4. Kapitel dar, in dem der Capability-Approach als theoretischer Reflexionsrahmen für eine fähigkeitsorientierte Bildungsberatung herangezogen wird, um mit dessen Hilfe auch sozialisations- und sozialstrukturellen Einflüsse bei Beratungen über Bildungsfragen einer Reflexion zugänglich zu machen. Anschließend werden Grundzüge des differenz- sowie kompetenztheoretischen Professionalitätsverständnisses dargestellt und die Stärken des differenztheoretischen den Schwächen des derzeit dominierenden kompetenztheoretischen Verständnisses für die Bildungsberatung gegenübergestellt. Siller plädiert dafür, dass professionelle Bildungsberatung einen Raum zur Verfügung stellen sollte, in dem Menschen und insbesondere Bildungsbenachteiligte aktiv unterstützt werden, „sich selbstbewusst und aktiv mit Entfaltungsmöglichkeiten in ihrer praktischen Lebensführung zu identifizieren“ (S. 95). Außerdem fordert sie eine Bildungsberatungsforschung, die eine analytische Distanz zu den politisch proklamierten Zielen von Bildung und Beratung einzunehmen habe.

Die nur gut 100 Seiten umfassende Studie liefert insgesamt einen gewinnbringenden Beitrag zur noch weitgehend ausstehenden theoretischen Fundierung von Bildungsberatung. Die kritische Annährung über einen autonomiebetonenden Bildungsbegriffs, die politischen Implikationen von Bildung und Beratung einer kritischen Revision zu unterziehen sowie der vorherrschenden kompetenz- eine differenztheoretische Professionalitätsperspektive des Beratungshandelns gegenüberzustellen, sind überzeugend.

Während sowohl der Capability-Approach als auch die professionalitätstheoretischen Zugänge ausgewogen betrachtet werden, sind die Resonanztheorie und insbesondere ihre gesellschaftskritische Position zu knapp dargestellt. Der Einblick in die biografische Studie unterstützt die Argumentation der Autorin, wenngleich

es gerade für Studierende wünschenswert gewesen wäre, das Untersuchungsdesign ausführlicher darzustellen.

Aufgrund der guten Strukturierung ist die Argumentation stringent und sowohl Studierenden, Beratungsforschenden als auch Bildungsberaterinnen und Bildungsberatern zur Lektüre zu empfehlen. Insbesondere die klaren Positionierungen der Autorin in Verbindung mit empirischen Ergebnissen stoßen beim Lesen eigene kritische Reflexionen an und provozieren auch Widersprüche, die den Diskurs hoffentlich anregen werden.

3 Claudia Zimmerli-Rüetschi: Wolfgang Müller-Commichau (2018): Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 94 Seiten, 13,00 €, ISBN 978-3-8340-1810-6

Prof. Dr. Wolfgang Müller-Commichau (Honorarprofessor an der Hochschule Rhein-Main, Wiesbaden, Lehrbeauftragter an der Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Mentor für Erwachsenenbildung an der Universität Kaiserslautern) legt mit diesem Band seine dritte Reflexion zum „Assoziationskomplex Anerkennung“ in der Erwachsenenbildung vor. Ziel der vorliegenden Schrift ist es, die Überlegungen zur Anerkennung an Jacques Derridas philosophische Methode der Dekonstruktion anzuschliessen.

In seiner Einführung legt der Autor die für sein Verständnis zentralen Begriffe der Souveränität, der Ankerkennung sowie der Erwachsenenbildung/-pädagogik dar. Dabei greift er auf ein Menschenbild zurück, welches durch die europäische Aufklärung geprägt ist sowie auf den Anerkennungsbegriff von Axel Honneth. Seine zentrale These besteht darin, dass Menschen ihr Leben lang vom Wunsch nach Anerkennung begleitet werden. Die Paradoxie, die damit zwischen dem Wunsch der Lernenden nach Anerkennung und dem Bildungsziel der Souveränität entsteht, löst er auf, indem er von einem dialektischen Verhältnis ausgeht: „Das Erleben von Anerkennung hat eine Selbstwahrnehmung zur Folge, die durch Souveränität gekennzeichnet ist“ und damit nicht zu einer emotionalen Abhängigkeit führt (S. 11). Auf diesem Anerkennungsbegriff baut er in der Folge sein Lehr-Lern-Konzept auf.

Müller-Commichau wirft der heutigen Bildungslandschaft vor, dass sie „den Verwertungsmechanismen des Kapitalismus zum Opfer fällt“ (S. 16). Die moderne Erwachsenenpädagogik sei zu ökonomistisch, zu rational, latent systemstabilisierend sowie körperfern. Der Effizienz und Effektivität des Outputs, der Verwertbarkeitslogik und dem Zwang zu lebenslangem Lernen setzt Müller-Commichau mit seiner Schrift ein leidenschaftliches Plädoyer für einen humanistischen Bildungsbegriff entgegen, der sich der Aufklärung verpflichtet und die Autonomie des Einzelnen zu erhöhen weiss, „dass er oder sie sich in die Lage versetzt sieht, ein, ganzheitlich konnotiert, gutes Leben zu führen“ (S. 41). So entwirft er in der Folge ein Lehr-Lern-Konzept, das auf Anerkennung, Dekonstruktion und Ästhetik beruht: „Erstrebenswert erscheint mir für eine Erwachsenenpädagogik mit ganzheitlichem Bildungsideal, den Lernenden Angebote zu unterbreiten, die ihnen die Möglichkeit

geben, sich von einem alltäglichen Utilitarismus in der Ausrichtung des Handelns, Denkens und Fühlens zu emanzipieren“ (S. 45).

Um Menschen für ein kritisches Befragen, bzw. Hinterfragen zu qualifizieren, brauche es eine wertschätzende Haltung zwischen Lehrenden und Lernenden, Zuwendung und Interesse für das Gegenüber. Müller-Commichau plädiert für eine Haltung, die durch Authentizität getragen ist und einen Dialog ermöglicht. Der Lehrende soll sich als Gastgeber verstehen, als ein Geber, ohne eine Gegengabe zu beanspruchen. In die Argumentation nimmt er nun den Dekonstruktivismus hinzu. Dieser bedeute Wachheit „gegenüber allem vermeintlich Alternativlosen in den öffentlichen Diskursen“ (ebd.) und rege zum Hinterfragen der Normen und Regeln an, die Menschen auf ein Rollenverhalten reduzieren. Als drittes Element greift er auf die Ästhetik zurück, um eine Perspektiverweiterung bei den Lernenden zu erwirken, denn: „Wo Ästhetik ‚geortet‘ werden kann, ist ein innovatives Wahrnehmen nicht weit“ (S. 17). Entsprechend dieser Überzeugung hat der Autor seine Texte durch von ihm gestaltete Gemälde illustriert, die zum Weiterdenken anregen sollen. Der Bezug zu den Texten erschliesst sich aus Lesersicht jedoch nicht eindeutig.

Seine Schrift schliesst mit dem Kapitel „Dekonstruktive Erwachsenenpädagogik“, in welchem er eine konkrete Didaktik skizziert. Dabei will er Lehr-Lernprozesse weg von der Rationalität hin zu einer Erwachsenenbildung als „sinnliche Resonanzfläche“ initiieren, ohne dabei die Grenzen zum Esoterischen zu überschreiten.

Damit bewegt sich Müller-Commichau auf einem schmalen Grat. Kunst kann durchaus ein sinnvolles Mittel sein, um sich Themen utilitarismuskritisch anzunähern. Ob der vom Autoren vorgeschlagene Ausdruckstanz ein probates Mittel für die Umsetzung in der Praxis darstellt, erscheint eher fragwürdig. Der Zugang über das Schreiben als Medium der kreativen Aneignung von Wissen und Kompetenz ist da wohl praxisnaher umsetzbar.

Müller-Commichau setzt sich mit seiner Monografie „Souveränität durch Anerkennung“ explizit von einer konstruktivistischen Pädagogik in Anlehnung an Reich, Arnold und Siebert ab. Die pädagogische Annäherung an Derrida als Teil einer poststrukturalistischen Bildungstheorie verstanden, ist ein anspruchsvolles Unterfangen, für den bildungstheoretischen Diskurs der Erwachsenen- und Weiterbildung aber durchaus bereichernd. Mutig verbindet der Autor verschiedene Ansätze zu einem eigenen didaktischen Konzept. Über weite Strecken gelingt ihm auch eine stringente Argumentation. Durch seine zirkuläre Schreibweise beleuchtet er seine Hauptargumente immer wieder von verschiedenen Sichtweisen her. Er kommt damit zu prägnanten Aussagen. Sein Buch ist sprachlich sehr gut lesbar, verständlich und einprägsam. Auch seine eingängigen Erklärungen zu Derridas Leben und Werk sind ohne Weiteres nachvollziehbar. Insgesamt bleiben die angerissenen Argumentationsstränge jedoch unterkomplex und oberflächlich. Gerade dem Dekonstruktivismus wohnt inne, dass ihm vertieft methodisch und theoretisch noch vertiefter nachgegangen werden müsste, bevor sich darauf eine Didaktik abstützen lässt.

Müller-Commichau versteht seinen Text als Denkanstoss. Als solcher ist er durchaus interessant und lesenswert. Empfehlenswert ist dieses Buch für Studierende der Erwachsenen- und Weiterbildung, Dozierende in der Hochschullehre aber auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung.

4 Steffi Robak: Rolf Arnold, Ekkehard Nuissl, Matthias Rohs (2017): Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 271 Seiten, 19,80 €, ISBN 978-3-8340-1722-2

Im Fokus der stark überarbeiteten Neuauflage der Einführung steht (nach wie vor) die Betrachtung von „Erwachsenenlernen als identitäts- und kompetenztransformierender Prozess vor dem Hintergrund lebensweltlicher Eingebundenheit im Kontext gesellschaftlicher Zumutungen und Möglichkeiten“ (S. 7). Hintergrund ist eine Vorstellung von Selbstbildung, die vom Subjekt und von der Gesellschaft ausgeht, um Erwachsenenbildung als Teil einer reflexiven Modernisierung zu begreifen, in der Erwachsenenlernen als eine Transformationsbewegung verstanden wird, die das Subjekt in die Lage versetzt, die eigenen Kompetenzen und Potentiale hervorzubringen und für die aktive Gestaltung der Lebenswelt und der Biographie zu nutzen (S. 9).

Die Verwendung des Begriffs „Erwachsenenbildung“ (EB) wird besonders im ersten Kapitel über die geschichtlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen der EB deutlich; EB müsse im Kern den Menschen dienen, insbesondere denen, die von Bildung ausgeschlossen oder zurückgelassen werden. Das Kapitel setzt sich, jeweils zeithistorisch eingeordnet, beginnend bei der Aufklärung und den Anfängen der Arbeiterbildung, mit den gesellschaftlichen Entwicklungsprozessen, Funktionen von EB, den Anforderungen an Lernen und der Entstehung eines organisierten Systems auseinander. Die Einteilung in neun Phasen, die jeweils einer fokussierten Lesart folgen, bietet Studierenden eine gute komprimierte Grundlage der systematischen Beschäftigung mit der Geschichte der EB. Sehr gut nachvollziehbar sind der Zusammenhang der Beschreibung der gesellschaftlichen Verhältnisse, etwa die Bedeutung von Aufklärung und Autonomie, die von Anfang an eine besondere Bedeutung für Erwachsenenbildung haben, und die folgenden, daran anschließenden anfänglichen Institutionalisierungsbemühungen. Zentrale gesellschaftliche Entwicklungen, Spannungsfelder, Institutionalisierungsformen, wichtige Vertreter werden unter den folgenden zwei Bündelungen vorgestellt: Von der Volksbildung zur Erwachsenenbildung: Auf dem Weg zur Institutionalisierung (S. 19 ff.), von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung (S. 31 ff.). Phase neun endet mit „Europäisierung, Entgrenzung und Kompetenzorientierung“. Als wichtige Zukunftsthemen platzieren die Autoren nachvollziehbarerweise die Themen Ökologie/Umwelt sowie Digitalisierung. Dabei entwickeln sie aus ihrer Sicht Funktionen der (zukünftigen) EB wie Anpassung von Qualifikationen, etwa zur Befähigung zur sozialen Mitgestaltung der neuen Technologien sowie Identitätslernen als selbstreflexiven und mündigen Umgang mit Digitalisierung (S. 71 ff.). Diese beiden Perspektiven, Qualifizierung und Identitätslernen, werden an verschiedenen Stellen des Buches als gleichzeitige Notwendigkeit aufgegriffen. Kapitel eins endet, vor dem Hintergrund des Hinweises auf eine fehlende Theorie der EB, mit Forschungsfragen zu den gesellschaftlichen Voraussetzungen und Bedingungen der EB auf den vier soziologischen Ebenen Makro-, Institutions-, Interaktions- und Individualebene (S. 75). Dieses Kapitel scheint von den Autoren weniger aktualisiert worden zu sein, die präsentierten Forschungszugänge und Forschungsergebnisse bleiben teils in den 1970er Jahren stehen. Konkrete erwachse-

nenpädagogische Fragestellungen mit eigenen Begrifflichkeiten werden nur selektiv und exemplarisch dargestellt.

In Kapitel 2 werden rechtliche, institutionelle und finanzielle Aspekte erörtert, um zu einer Darstellung des Weiterbildungssystems zu gelangen. Die Teilkapitel über die rechtlichen und finanziellen Regelungen geben einen konzentrierten Einblick, die „Zersplitterung" der rechtlichen Situation wird herausgearbeitet (S. 93).

Deutlich wird anhand der ausgewählten gängigen Beschreibungszugänge institutioneller bzw. Trägerstrukturen die Schwierigkeit die Pluralität der Weiterbildungslandschaft damit noch abzubilden. Hier könnten neuere Ergebnisse zur Institutionen-, Programm- und Lernkulturforschung Aufschluss geben. Das Teilkapitel „selbstorganisiertes und informelles Lernen" unter dieser Rubrik Recht, Institutionen und Finanzierung weist auf eine Entwicklung des Erwachsenenlernens, vor allem vor dem Hintergrund steigender Qualifikationen der Bevölkerung hin. Diese kann u. a. mit Interesse im Hinblick auf die Ausweitung von Lernorten verfolgt werden, hinterlässt aber eine Erkenntnislücke, was deren Beitrag zur Konstituierung und Institutionalisierung von Weiterbildung(sinstitutionen) betrifft.

Die Konstitution von Erwachsenendidaktik wird in Kapitel 3 strukturell in einer eigenen Perspektivierung, nämlich als grundlegende Aspekte einer transformativen Erwachsenendidaktik angelegt. Die Darstellung folgt einer sozialpsychologischen Orientierung mit der Unterscheidung objektiver und subjektiver Formen als anthropologische Sicht auf Erwachsenenbildung. Von besonderem Interesse ist es für die Autoren die Rolle von Erwachsenenbildung für den Lebenslauf zu platzieren und dabei etwa das Verhältnis Identität, Kompetenz und Emotionen besser zu verstehen. So sind Ursprünge der wissenschaftlichen Arbeiten von Rolf Arnold etwa im Ausgangspunkt der Anknüpfung an Deutungsmuster für die Begründung von Didaktik herausgearbeitet sowie sein Anliegen damit Identitätslernen und Kompetenzentwicklung zu ermöglichen (S. 115). Grundlage für die weiteren Beschreibungen „objektiver" und „subjektiver" Faktoren ist eine sozialwissenschaftliche Fundierung (S. 117), welche im Spannungsbogen des Verstehens der gesellschaftlichen Verhältnisse einerseits und biographischer, sozialisatorischer und lerntheoretischer Bezüge andererseits ausgearbeitet wird. In Kapitel 3.5 werden qualitative Zugänge der Erschließung von Lern- und Bildungsprozessen herausgestellt, ein sehr lesenswerter Teil, auch vor dem Hintergrund der Bedeutungszunahme quantitativer Studien mit hohem Evaluationsanteil.

In Kapitel 4 wird die lange vernachlässigte Herausforderung der Bedarfserschließung eingeführt und diese mit exemplarischen Strategien als ein wichtiges professionelles Handlungsfeld platziert. Begriffliche Unterscheidungen zwischen Profession, Professionalisierung und Professionalität sowie eine Auswahl an wichtigen Diskursen bis hin zu aktuellen Vorstellungen über Kompetenzprofile werden in Kapitel 5 präsentiert.

Das Buch schließt unter der Überschrift „Arbeiten und Lernen" mit einem guten Überblick über aktuelle Aspekte und Entwicklungen in der Beruflichen Weiterbildung.

Insgesamt ist die Einführung als Grundlage für ein Studium der Erwachsenenpädagogik zu empfehlen. Besonders der historische Teil und das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und deren Analyse einerseits so-

wie die biographisch-sozialisatorische und anthropologische Gebundenheit und die deutungs- und emotionsbezogene Konstitution von Lern- und Bildungsprozessen andererseits können fokussierte Perspektiven bieten, um notwendige Institutionalisierungsprozesse von EB sowie damit verbundene professionelle Herausforderungen besser zu verstehen.

5 Irene Cennamo: Sigrid Nolda (2017): Fremdsprachenlernen Erwachsener. Qualitative Zugänge. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. 274 Seiten, 34,90 €, ISBN 978-3-7639-5920-4

Warum die Fachlichkeit der Erwachsenenbildung so „wenig genuines Interesse" (S. 9) für das Fremdsprachenlernen Erwachsener zeigt, obwohl der Sprachbereich in der Praxis ein so bedeutender Faktor ist, versucht die Autorin über mehrere – theoretisch und empirisch verankerte – Wege zu erörtern. Das Buch versteht sich grundsätzlich als „Plädoyer für eine theoretische Fundierung und eine empirische, prinzipiell das Spektrum von quantitativen zu qualitativen Ansätzen ausmessende Erforschung des Fremdsprachenlernens Erwachsener" und betrachtet den Bereich des erwachsenengerechten Sprachenlernens „als eine Aufgabe der Erwachsenenbildungsforschung" (S. 14).

Im ersten Teil des Buches wird im Rahmen einer grundlagentheoretischen Aufarbeitung der (Erwachsenen-)Bildungstheorie aufgezeigt, wie eingebunden das Fremdsprachenlernen in vergangene und gegenwärtige erwachsenenpädagogische, erziehungs- und sozialwissenschaftliche Theorien sowie in unterrichtstechnologische Ansätze ist. So versteht sich das (Fremd-)Sprachenlernen jeweils zeittypisch mal stärker an den humanistischen Bildungsbegriff gekoppelt, in dem ein das Denken befördernndes Sprachverständnis postuliert wird, während andersrum – im Zuge der realistischen Wende – „der klassisch (elitäre) Bildungsgedanke zugunsten einer Berufs- und Qualifikationsorientierung zurückgedrängt" (S. 17) und darüber Spracherwerb als Teil beruflicher Qualifizierung gesehen wird.

Es folgen in einem eigenen Kapitel auf Deutschland bezogene Statistiken zu erhobenen Fremdsprachenkenntnissen Erwachsener und speziell die deutsche VHS betreffende Daten, die feststellen, dass das Sprachangebot den stärksten Anteil an Kursveranstaltungen ausmacht. Sie bestätigen somit das Bild, dass aktuell der florierende Bereich *Deutsch als Fremdsprache* – nicht zuletzt aufgrund der Pflichtkurse für neu zugewanderte Bürgerinnen und Bürger – „mit fast 50 % der stärkste ist" (S. 27).

Wie breit gefächert und wie vielfältig allerdings Ansätze, Angebote, Lernende und Lehrende im Sprachbereich und in der Sprach(lern)beratung sind, bearbeiten sodann die Kapitel zur Sprachlehr/-lernforschung und Zweitspracherwerbsforschung. Diese stellen gleichzeitig eine wertvolle Quelle für sprachtheoretisch und -pädagogisch relevante Fachliteratur dar. So werden darin beispielsweise lerntheoretische bzw. spracherwerbstheoretische Differenzierungen zwischen *Lernen* und *Erwerben* von Erst-/Zweit-/Fremd-/Sprache/n vorgenommen, wobei im Buch mehr auf das organisierte formale und non-formale als auf das autonome, informelle Sprachenlernen Bezug genommen wird (S. 13).

Schließlich fasst ein Zwischenfazit (S. 66) zusammen, wie stark das Fremdsprachenlernen Erwachsener interdisziplinär angelegt bzw. mit Sprachandragogik, Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und mit schulpädagogisch geprägten Lehr-Lernformaten verschränkt ist. Umso mehr fordert die Autorin die Erwachsenenbildungswissenschaft auf, „statt allein auf Ergebnisse der allgemeinen (vor allem an der Schule orientierten) Fremdsprachenforschung und ihre Didaktik zu setzen", den Fremdspracherwerb Erwachsener „fachlich informiert" (S. 66) zu untersuchen.

So versteht sich auch der gesamte zweite Teil des Buches, der „exemplarische Möglichkeiten, die durch qualitative Zugänge offenstehen" (S. 66), aufzeigen will, wie nah eine wissenschaftliche Auseinandersetzung der Erwachsenenbildungsforschung zu diesem Themenbereich ist. Anhand qualitativer Beispiele werden Sprachprogramm-, Sprachkurs- und Sprachbiografieforschung sowie Kursinteraktion behandelt. Besonders interessant sind dabei die bildrekonstruktiven Forschungsverfahren, die im Rahmen der Programmanalysen angewandt werden. Bewusst ausständig (oder nur am Rande erwähnt) bleiben Bereiche wie „die Profession, die Organisation und die Bildungspolitik" (S. 241), sowie eine erwachsenengerechte Lehrwerkanalyse, digitale Angebote und Lernmedien. Die (u. a. aus Sicht einer machtkritischen Erziehungswissenschaft) definitorische Problematik der Wortzusammensetzung *Fremd*sprachen wird im Buch kurz angedacht, nicht aber weiter ausgeführt. Sie hebt sich allerdings in der weiteren Lektüre des Buches auf, wenn – nicht zuletzt anknüpfend an historische Sprachbildungskonzeptionen u. a. der Weimarer Erwachsenenbildung (S. 159) – Sprachliche Bildung (auch in der Erstsprache) in Form von Rhetorikkursen und/oder „Arbeitsgemeinschaften" erwähnt werden, wo zielgerichtete Gesprächsführungskurse oder Kurse zu kommunikativen Sprechstrategien Beiträge zur Verbesserung sozialer und politischer Teilhabe geleistet haben und damit Teil einer politischen Erwachsenbildung gewesen sind.

In einem eigenen Kapitel werden zusätzlich Sprachbildungskonzepte aufgerollt, die in Zusammenhang mit politischen Umbruchsituationen in Deutschland entstanden sind, wie z. B. die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg in West- und Ostdeutschland. Im Buch bleiben – eine kritische Anmerkung – Bezüge zu Grundbildungs- oder Alphabetisierungskursen in L1 und DaZ unerwähnt.

Sigrid Nolda leistet mit diesem Buch einen wesentlichen Beitrag zur Verknüpfung von Wissen aus der eigenen Disziplin mit fremddisziplinärem Wissen. *Fremdsprachenlernen Erwachsener* regt die Diskussion innerhalb der Erwachsenenbildungsforschung an und fordert letztere nachdrücklich auf, sich mit dem Gegenstand des Sprachenlernens Erwachsener mittels qualitativer Zugänge zu befassen. Damit plädiert das Buch eindeutig „für eine Rehabilitierung der Fachlichkeit in der Erwachsenenbildung" (S. 240) hinsichtlich der *sprachlichen Bildung* bzw. des Fremdsprachenlernens Erwachsener.

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung

Copyright Information

For copyright regulations and license agreement, please go to www.springeropen.com/about/copyright

Open Access The articles published in this journal are distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License which permits any use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.

© The Author(s)

V.i.S.d.P. T. **Jung**

Website der Zeitschrift

www.springer.com/40955
Elektronische Ausgabe:
link.springer.com/journal/40955

Erscheinungsweise

Die Zeitschrift für Weiterbildungsforschung erscheint dreimal jährlich. Band 41 (3 Hefte) wird 2018 erscheinen.

ISSN: 2364-0022 elektronisch

Auskünfte erteilt der Kundenservice Zeitschriften:
Springer Customer Service Center GmbH
Tiergartenstr. 15, 69121 Heidelberg, Germany
Tel.: +49-6221-345-4303
customerservice@springer.com

Disclaimer

Springer publishes advertisements in this journal in reliance upon the responsibility of the advertiser to comply with all legal requirements relating to the marketing and sale of products or services advertised. Springer and the editors are not responsible for claims made in the advertisements published in the journal. The appearance of advertisements in Springer publications does not constitute endorsement, implied or intended, of the product advertised or the claims made for it by the advertiser.

Verlagsstandort

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Abraham-Lincoln-Straße 46, 65189 Wiesbaden, Germany
Part of Springer Science+Business Media

Abstracts publiziert in / Indexiert in
Google Scholar, DOAJ, EBSCO Discovery Service, OCLC, Summon by ProQuest