



Deutsches Institut für Internationale
Pädagogische Forschung
German Institute for International
Educational Research
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Arbeitseinheit Steuerung und
Finanzierung des Bildungswesens
Warschauer Straße 34-38
10243 Berlin
E-Mail: sroka@bbf.dipf.de

Entgrenzungsprozesse von Weiterbildung: Finnland

16. Statusbericht

im Rahmen des Internationalen Monitoring

„Lernkultur Kompetenzentwicklung – Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“

Verfasser: Dr. Wendelin Sroka

Stand: März 2006

Das Internationale Monitoring ist Bestandteil des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Das Programm wird gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds. Mit dem komplexen Programmmanagement ist die Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. (ABWF) / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) beauftragt.

Inhaltsverzeichnis

1. Vorbemerkungen	3
2. Weiterbildung international: Nachrichten	3
Großbritannien/England: Regierung legt Weißbuch zur Reform des <i>Further-Education</i> -Sektors vor	3
Irland: Nationaler Verband für Erwachsenenbildung hält Professionalisierung des Weiterbildungssektors für dringend erforderlich	4
Österreich: Gutachten erklärt Förderung des lebenslangen Lernens zu einer Zukunftsaufgabe der Hochschulen	5
Österreich: Fort- und Weiterbildungsaktivitäten der Lehrkräfte sollen künftig in einem Bildungsportfolio erfasst werden	6
Kanada: Neues Kompetenzzentrum zum Erwachsenenlernen soll landesweiten Informationsaustausch zwischen Theorie und Praxis fördern	6
USA: Anregungen zur Förderung des selbstorganisierten Lernens	7
3. Entgrenzungsprozesse von Weiterbildung: Finnland	7
3.1 Zum Profil und zu den Grenzen von Weiterbildung	8
3.2 Entgrenzungsprozesse von Weiterbildung innerhalb des Bildungssystems	10
3.3 Gesamtgesellschaftliche Entgrenzungsprozesse von Weiterbildung	13
3.4 Beteiligung Erwachsener an verschiedenen Arten des Lernens: Finnland Im Vergleich mit anderen Staaten	16
3.5 Resümee	19
4. Literatur	20

1. Vorbemerkungen

Der Weiterbildungssektor wird generell – ungeachtet international sehr unterschiedlicher organisatorischer Ausprägungen – als fragmentierter Bereich des Bildungswesens beschrieben, der zugleich in beträchtlichem Umfang in anderen gesellschaftlichen Subsystemen (insbesondere im Beschäftigungssystem, im beruflichen Förderungssystem und im nichtstaatlichen Sektor) verankert ist. In den wirtschaftlich fortgeschrittenen Ländern lässt sich derzeit ein Trend zur Professionalisierung der Weiterbildung feststellen. Zugleich ist eine Entwicklung zur „Entgrenzung der Weiterbildung“ zu beobachten, die zum thematischen Schwerpunkt dieses Statusberichts gewählt wurde, weil sich damit auch die Weiterbildungslandschaft insgesamt grundlegend verändert.

Mit der Frage nach Entgrenzungsprozessen wird die Darstellung aktueller Trends im Weiterbildungsbereich fortgesetzt, die im vorangegangenen Statusbericht mit dem Thema „Professionalität und Professionalisierung von Weiterbildung in Polen und Finnland“ – begonnen wurde. Sowohl die Aufwertung des Lernens in nicht-formalisierten Kontexten (Stichwort: informelles Lernen) als auch die Ökonomisierung von Bildung, so die damals formulierte These, fördert neben der Professionalisierung auch solche Entwicklungen, die einer Professionalisierung von Weiterbildung jedenfalls in einem engeren Sinn entgegengesetzt sind. Damit stellt sich auch die Frage, ob und ggf. inwieweit organisierte Weiterbildung durch informelles Lernen substituiert wird. Dieser Bericht greift solche Entwicklungen und Fragestellungen auf, wobei mit Finnland ein Land im Blickpunkt steht, das nach zahlreichen Kriterien einen fortgeschrittenen und vielfach als vorbildlich wahrgenommenen Zustand europäischer Weiterbildungskultur repräsentiert. Bei der datengestützten Analyse des Verhältnisses von non-formalem und informellem Lernen Erwachsener wird zudem Großbritannien einbezogen.

Der dem Thementeil vorangestellte Nachrichtenteil informiert über aktuelle Entwicklungen der Weiterbildung in England, Irland, Österreich, Kanada und USA.

2. Weiterbildung international: Nachrichten

Großbritannien/England: Regierung legt Weißbuch zur Reform des *Further-Education-Sektors* vor

Unter dem Titel *Raising Skills, Improving Life Chances* stellte Ruth Kelly, Ministerin des Department for Education and Skills (DfES), am 27. März 2006 ein neues Weißbuch vor, das die Rolle der *Further Education Colleges* (FECs) neu bestimmt und einschneidende Reformen des Systems ankündigt (DfES 2006a; DfES 2006b). Die Reformen sollen einem doppelten Zweck dienen: den im internationalen Vergleich niedrigen Anteil Jugendlicher und junger Erwachsener im Bildungssystem beträchtlich zu erhöhen und die Kompetenzen der Arbeits-

kräfte systematisch zu verbessern. Der im Weißbuch angekündigte Maßnahmenkatalog ist umfangreich. So sollen 19- bis 25-Jährige künftig bis zum Erwerb eines ersten grundlegenden Abschlusses (*Level 3 Qualification*, d.h. zwei *A-Level* oder Äquivalent) an FECs gebührenfrei lernen und zur Sicherung des Lebensunterhalts durch neue *Adult Learning Grants* unterstützt werden. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Qualitätsentwicklung an den FECs. Eine neue „nationale Strategie zur Verbesserung des Lehrens und Lernens“ setzt u. a. auf den Einsatz neuer Technologien, auf die Personalisierung des Lernens, auf die Unterstützung der *Colleges* und der Lehrenden durch eine neue *Quality Improvement Agency*, auf die Verpflichtung der Lehrenden zur jährlichen Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen und auf die Förderung des Austauschs von Personal und Expertise zwischen Unternehmen und *Colleges*. Weitere Maßnahmen dienen dem Abbau von Bürokratie – allein im DfES soll die Zahl der Stellen im *Learning-and-Skills-Sector* bis 2008 um 325 Stellen reduziert werden – und der Förderung des Anbieterwettbewerbs. In diesem Zusammenhang ist auch geplant, im Weiterbildungsbereich die nachfrageorientierte Bildungsfinanzierung systematisch auszubauen: Bis zum Jahr 2010 sollen etwa 40% und bis 2015 mehr als die Hälfte des staatlichen Weiterbildungsbudgets nach diesem Vergabeprinzip ausgegeben werden. Während der Verband der Bildungsanbieter (*Association of Learning Providers*) die Grundausrichtung des Weißbuchs begrüßt und dafür plädiert, den Wettbewerb im FE-Sektor entschieden auszubauen (ALP 2006), sieht NIACE (*The National Institute for Adult Continuing Education*), ein unabhängiges Institut zur Förderung des Erwachsenenlernens in England und Wales, im Weißbuch zwar einige positive Ansätze, insgesamt aber eine verpasste Gelegenheit für unterschiedene Reformen vor allem im Bereich von Bildungsangeboten für Erwachsene (NIACE 2006). NIACE benennt mehrere im Reformprozess vernachlässigte Zielgruppen – darunter Teilzeit- und befristet Beschäftigte, Migranten, insbesondere aus den EU-Beitrittsstaaten sowie Erwachsene ohne hinreichende Basiskompetenzen (unterhalb von „Eingangslevel 2“). Für sie müssten spezielle Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt werden, wenn die im Weißbuch formulierten Ziele erreicht werden sollen.

Irland: Nationaler Verband für Erwachsenenbildung hält Professionalisierung des Weiterbildungssektors für dringend erforderlich

In Irland wird der Weiterbildungssektor seit dem Jahr 2000, im Anschluss an ein Weißbuch zum Erwachsenenlernen, beträchtlich ausgebaut. Dies ging jedoch nicht mit der Entwicklung der dazu notwendigen Unterstützungsstrukturen für das im Weiterbildungssektor beschäftigte Personal einher. Zu diesem Schluss kommt Berni Brady, Direktorin von AONTAS, dem Irischen Verband für Erwachsenenbildung, in einer kritischen Bilanz der Entwicklung des Weiterbildungssystems (Brady 2006). Einerseits, so Brady, habe es die eher spontane Entwicklung des Sektors ermöglicht, in flexibler Weise auf die Bedürfnisse der erwachsenen Lerner

einzugehen, und zwar vor allem aufgrund des breiten Spektrums von Fähigkeiten und Erfahrungen des dort tätigen Personals. Andererseits sei es angesichts wachsender Qualitätsansprüche an die Weiterbildungsanbieter ein Gebot der Stunde, ein differenziertes Unterstützungssystem aufzubauen, das eine professionelle Personalentwicklung ermögliche. Voraussetzung dafür, so Brady, sei die Umsetzung jener Empfehlungen des Weißbuchs, die auf die Entwicklung einer kohärenten Strategie zur Förderung des Erwachsenenlernens ausgerichtet sind. Ähnlich argumentiert auch das von AONTAS im März 2006 eingereichte Ausschreibungsangebot zum neuen Nationalen Entwicklungsplan 2007-2013, in dem Prioritäten für die Entwicklung der Weiterbildung formuliert werden (AONTAS 2006). Dazu zählen neben dem Aufbau einer nationalen Koordinierungsstruktur für die Weiterbildung und eines Unterstützungssystems zur Professionalisierung des Sektors vor allem folgende Bereiche: das arbeitsintegrierte Lernen, die Entwicklung von Basiskompetenzen, gemeindenahе Bildungsangebote sowie spezielle – monetäre wie nicht-monetäre – Unterstützungsleistungen für erwachsene Lerner.

Österreich: Gutachten erklärt Förderung des lebenslangen Lernens zu einer wesentlichen Zukunftsaufgabe der Hochschulen

Im Zuge anstehender Reformen des Hochschulwesens hatte das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) im September 2004 einen wissenschaftlichen Bericht in Auftrag gegeben, der internationale Trends der Hochschulentwicklung beschreiben und Konsequenzen für das Hochschulwesen in Österreich identifizieren sollte. Mit der Erstellung der Expertise war das Institut für Hochschulforschung an der Universität Halle-Wittenberg beauftragt worden. Der jetzt vom BMBWK vorgestellte Ergebnisbericht (Pasternak et al. 2006) nennt im Bereich Kompetenzvermittlung und –erwerb im Hochschulwesen drei Entwicklungsschwerpunkte: Beschäftigungsfähigkeit, Internationalisierung und lebenslanges Lernen. Letzteres, so der Bericht, gehe weit über hergebrachte Ansätze wissenschaftlicher Weiterbildung hinaus. Zur Umsetzung des Prinzips des lebenslangen Lernens sei es erforderlich, im Bildungswesen insgesamt wesentlich mehr Durchlässigkeit zu schaffen, für die Hochschulen geeignete Verfahren zur Anerkennung informell und non-formal erbrachter Lernleistungen zu entwickeln und eine professionelle Lernberatung für traditionelle wie nicht-traditionelle Studierende – in der Regel Teilzeit-Studierende – aufzubauen. Die Autoren des Berichts sind zurückhaltend, soweit es um konkrete Empfehlungen an die Politik geht.

Österreich: Fort- und Weiterbildungsaktivitäten der Lehrkräfte sollen künftig in einem Bildungsportfolio erfasst werden

Österreich hat in den letzten Jahren bedeutende Schritte unternommen, um die Lehrerfort- und -weiterbildung zu intensivieren und zu professionalisieren. So sieht das im Jahr 2000 neu gefasste Dienstrecht für Lehrkräfte an allgemein bildenden Pflichtschulen eine Fortbildungspflicht im Umfang von jährlich 15 Stunden in der unterrichtsfreien Dienstzeit vor. Im Zuge der bevorstehenden Umwandlung der Pädagogischen Akademien zu Pädagogischen Hochschulen sollen die neuen Einrichtungen in der Weise gestärkt werden, dass sie künftig als Anbieter für sämtliche Phasen der Lehrerbildung – einschließlich der Fortbildung – auftreten. Für die Fortbildungsplanung auf der Ebene der Schule sind in erster Linie die Schulleiter zuständig. Diese werden ihrerseits in der neu geschaffenen *Leadership Academy* (<http://leadershipacademy.at>) im Bereich Personalentwicklung geschult. Dem Nachweis der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen der Lehrkräfte dient bislang ein Bildungspass. Dieser Pass soll nun ergänzt werden durch ein Bildungsportfolio: Mit einer zurzeit vom Bildungsministerium entwickelten zentralen Datenbank sollen sämtliche Fort- und Weiterbildungsaktivitäten der Lehrkräfte erfasst werden. Auf das Bildungsportfolio sollen u. a. auch die Schulleiter zurückgreifen können (BMBWK 2006a; BMBWK 2006b).

Kanada: Neues Kompetenzzentrum zum Erwachsenenlernen soll landesweiten Informationsaustausch zwischen Theorie und Praxis fördern

Vor dem Hintergrund der in Kanada bei den Provinzen liegenden Kompetenzen für den Bildungsbereich verfolgt der im Jahr 2004 gegründete *Canadian Council on Learning* (CCL) das Ziel, eine nationale Lernarchitektur zu schaffen. Dabei steht die provinz- und bildungsbereichsübergreifende Entwicklung von Netzwerken im Vordergrund (CCL 2005). Mittlerweile wurden sechs thematisch angelegte Kompetenzzentren eingerichtet, darunter auch eines zum Erwachsenenlernen. Das *Adult Learning Knowledge Centre* besteht aus einem Konsortium, dem 32 institutionelle Mitglieder angehören – neben Bildungsanbietern sind Regierungsbehörden, Kommunen und Wirtschaftsverbände vertreten. Die Konsortialführerschaft liegt bei der Weiterbildungsabteilung der *University of New Brunswick* in Fredericton. Das Konsortium hat beschlossen, sich in einer ersten Arbeitsphase auf drei Forschungsschwerpunkte zu konzentrieren: auf gemeindenahes Lernen (*community-based learning*), auf die Verschiedenheit der erwachsenen Bildungsteilnehmer und ihrer Lernbedarfe sowie auf hemmende und fördernde Faktoren für das Erwachsenenlernen. Im Rahmen der genannten Forschungsschwerpunkte konzentrieren sich die bislang vom Konsortium geförderten Projekte auf den Austausch von Expertise zwischen Wissenschaftlern und Praktikern des Erwachsenenlernens.

<http://www.ccl-cca.ca/CCL/AboutCCL/KnowledgeCentres/AdultLearning/index.htm>

USA: Anregungen zur Förderung des selbstorganisierten Lernens

In der Winter-Ausgabe 2005/06 des Journals *New Horizons in Adult Education*, die neuerdings vom *College of Education* der Florida International University, Miami, herausgegeben wird (<http://education.fiu.edu/newhorizons/index.htm>), entwickelt Joseph J. Moran, Buffalo State College, ein praxisorientiertes Modell zur Förderung des selbst organisierten Lernens (*self-regulated learning*) im Kontext von Weiterbildung (Moran 2005). Dieses Modell soll dem Autor zufolge landläufige Modelle des selbstgesteuerten Lernens (*self-directed learning*) ergänzen. Im Zentrum des Modells steht ein Drei-Stufen-Plan zur Förderung selbstorganisierten Lernens im Rahmen institutionell organisierter Lehr-Lern-Prozesse: in einem ersten Schritt werden den Lernenden lernförderliche Denk-, Gefühls- und Verhaltensmuster vorgestellt; in einem zweiten Schritt folgt die Unterrichtung über Prozesse zur Selbstorganisation in den Bereichen des Denkens, der Gefühle und des Verhaltens; drittens schließlich werden Aktivitäten entwickelt, in denen die Beteiligten ihr Lernen selbst organisieren.

3. Entgrenzungsprozesse von Weiterbildung: Finnland

Zeitgemäßes „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ orientiert sich, wie durch zahlreiche Gestaltungs- und Forschungsprojekte des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ gezeigt werden konnte, an Konzepten, die im Rahmen einer kompetenzorientierten Lernkultur selbst organisiertes Lernen ermöglichen (Aulerich et al. 2005). Wenn Weiterbildungseinrichtungen dabei neue Dienstleistungen – etwa Lernberatung – erbringen, so stehen sie gleichzeitig vor der Herausforderung, innerhalb sich rasch verändernder Lernlandschaften ein zeitgemäßes Profil zu entwickeln. Die bisherigen Statusberichte zum Programmbereich „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ (LiWe) sowie die auf diesen Bereich bezogenen Kapitel der integrierten Sachstandsberichte des internationalen Monitoring befassten sich zum einen mit besonderen Herausforderungen – wie etwa Weiterbildung für gering qualifizierte (Statusberichte LiWe 3 & 4), Europäisierung der Weiterbildung (Statusbericht LiWe 9) –, und zum anderen mit Innovationen der Weiterbildung – zuletzt z. B. mit Evaluation und Qualitätsmanagement in Weiterbildungseinrichtungen (Statusberichte LiWe 12 & 13) sowie mit Professionalität und Professionalisierung der Weiterbildung (Statusbericht LiWe 15). Wenn dieser Bericht sich in seinem Themenschwerpunkt der Frage der Entgrenzung der Weiterbildung widmet, so geht es um eine erneute Herausforderung: in dem Sinne nämlich, dass mit dem Auftreten von nicht dem traditionellen Weiterbildungssektor zuzurechnenden Bildungsanbietern auf den Bildungsmärkten sowie mit der „Entdeckung“ und Aufwertung von Lernorten Erwachsener jenseits organisierter Weiterbildung neue Konkurrenzsituationen,

aber auch neue Kooperationsmöglichkeiten für „klassische“ Weiterbildungseinrichtungen entstehen.

Das Thema steht inhaltlich in engem Zusammenhang vor allem mit zwei bisher vorgelegten Berichten: Zum einen mit dem unter dem Titel „Vom Bildungsanbieter zum Lerndienstleister“ als Teil des Jahressachstandsberichts 2004 vorgelegten Beitrag zur Transformation der Weiterbildungseinrichtungen durch Bildungspolitik und neue Bildungsmärkte und zum anderen mit dem 15. Statusbericht, der sich am Beispiel der Länder Polen und Finnland mit „Professionalität und Professionalisierung von Weiterbildung“ befasst hatte.

Im Anschluss an die Ausführungen im letzten Statusbericht sind dabei folgende Fragen zu prüfen:

- Inwieweit lässt sich die Entgrenzung von Weiterbildung als Gegenteil zur Professionalisierung begreifen?
- Inwieweit zeichnen sich – außerhalb des Weiterbildungssektors – neue Professionalitätsprofile bei der Unterstützung des Erwachsenenlernens ab?
- Gibt es angesichts der Entgrenzung von Weiterbildung Hinweise auf einen Bedeutungsverlust organisierter Weiterbildung?

Das Thema wird im Folgenden in fünf Schritten erörtert. Ein erster Abschnitt befasst sich in systematischer Absicht mit den „Grenzen“ des Weiterbildungsbereichs, um daraus Schlussfolgerungen für mögliche Dimensionen von „Entgrenzung“ sowie die Einbettung dieser Entwicklung in weitere Entwicklungstrends von Weiterbildung abzuleiten. Die beiden folgenden Abschnitte sind dem Profil von Weiterbildung und seiner Veränderung in Finnland gewidmet. Während der zweite Abschnitt Entgrenzungsprozesse der Weiterbildung innerhalb des Bildungssystems behandelt, geht es im dritten Abschnitt um gesamtgesellschaftliche Entgrenzungsprozesse. Der vierte Abschnitt geht auf die Entwicklung des Verhältnisses von non-formalem und informellem Lernen Erwachsener ein. Hierbei wird über Finnland hinaus zum Vergleich vor allem Großbritannien berücksichtigt. Der letzte Abschnitt enthält ein knappes Resümee der Befunde anhand der oben genannten Leitfragen.

3.1 Zum Profil und zu den Grenzen von Weiterbildung

„Entgrenzung“ bzw. „Bedeutungsverlust von Grenzen“ sind Stichworte, die in der aktuellen Diskussion über neue Lernkulturen häufiger angesprochen werden. So weist die finnische Bildungsexpertin Hanna-Riika Myllymaki in einem Beitrag über Hochschulweiterbildung unter den Bedingungen der Globalisierung darauf hin, dass eine Reihe von Grenzlinien an Bedeutung verliert (Myllymaki 2006), nämlich zwischen

- Arbeit und Freizeit,
- Lernen und Arbeit sowie

- Hochschulbildung und Berufsbildung.

Was den Weiterbildungsbereich betrifft, so wurde bereits in der Einleitung dieses Statusberichts darauf hingewiesen, dass dieser Bereich in den vom internationalen Monitoring erfassten Ländern fragmentiert und in Teilen gleichzeitig häufig in andere gesellschaftliche Subsysteme eingebettet ist. Daraus folgt auch, dass er nur sehr bedingt über ein eigenständiges, von anderen Systemen abgrenzbares Profil verfügt. Besonders deutlich zeigt dies der Vergleich der Weiterbildung mit anderen Teilen des Bildungswesens und insbesondere mit dem allgemein bildenden Schulwesen. Während in diesem Bereich – und dies gilt gerade für Deutschland – die Bedingungen für eine berufliche Tätigkeit als Lehrkraft innerhalb des Systems genau geregelt und an bestimmte Voraussetzungen geknüpft sind und die Lehrkräfte dort in aller Regel hauptberuflich tätig sind, finden wir im Weiterbildungsbereich sowohl ein sehr breites Spektrum von Qualifikationsprofilen als auch das Nebeneinander von hauptamtlichen Mitarbeitern und nebenberuflich, z. T. freiberuflich Tätigen. Trotz mancher Unterschiede ist auch in den anderen vom Internationalen Monitoring erfassten Ländern der Professionalisierungsgrad des Weiterbildungssektors weniger ausgeprägt als derjenige des Schulwesens (siehe dazu auch Statusbericht LiWe 15).

Die Schwierigkeiten, dem „Weiterbildungssektor“ eindeutige Grenzen zuzuweisen, beziehen sich auf mehrere Aspekte, unter denen die Lernorte Erwachsener beschreibbar und damit auch „eingrenzbar“ sind. Dabei lassen sich heuristisch drei Aspekte unterscheiden: die Abgrenzung von Weiterbildung zu anderen Bereichen des Bildungssystems, die Abgrenzung von Weiterbildung zu Lernorten außerhalb des Bildungssystems und schließlich die Rolle der Grenzen der Nationalstaaten.

- a) Abgrenzung innerhalb des Bildungssystems: Vielfach ist eine präzise Abgrenzung der Weiterbildung von beruflicher Erstausbildung wie auch von Hochschulbildung nicht leistbar, da die Systeme miteinander verschränkt sind. Als Paradebeispiele einer faktischen Integration von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung lassen sich etwa die *Work-Based-Learning*-Programme in Kanada und die Angebote der britischen *Colleges of Further Education* anführen. Beide Unternehmungen zeichnen sich dadurch aus, dass Jugendliche in unmittelbarem Anschluss an den Abschluss des allgemein bildenden Schulwesens wie auch junge Erwachsene mit teilweise beträchtlicher Arbeitserfahrung nebeneinander in der gleichen Institution lernen. Auch im Verhältnis von Hochschulbildung und Weiterbildung lassen sich Verknüpfungen identifizieren, wobei hier sowohl an spezifische Weiterbildungsangebote der Hochschulen als auch – mit Blick auf die Adressaten und ihren Erfahrungshintergrund – an die Gruppe der „nicht-traditionellen Studierenden“ in grundständigen Studiengängen zu denken ist. In allen genannten Fällen hat dies erhebliche Auswirkungen auf das Profil

der Bildungsanbieter, auf das Selbstverständnis der Lehrkräfte und auf die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse.

- b) Abgrenzung zu Lernorten außerhalb des Bildungssystems: Seit jeher sind es nicht nur Bildungseinrichtungen, die als Anbieter von Weiterbildung für Erwachsene auftreten. Zu nennen sind zum einen Akteure mit nichtkommerzieller Zwecksetzung wie Kirchen und Nichtregierungsorganisationen und zum anderen kommerziell agierende Organisationen wie Unternehmensberatungen und Messeveranstalter, aber auch Unternehmen selbst, die zu diesem Zweck nicht notwendiger Weise eine Weiterbildungsabteilung unterhalten und auf pädagogisch geschultes Personal zurückgreifen, sondern Weiterbildung auch beiläufig betreiben können. Hinzu kommt der große Bereich des informellen Lernens, wobei hier sowohl an das arbeitsintegrierte Lernen als auch an das selbst organisierte Lernen in der Freizeit zu denken ist.
- c) Nationale Abgrenzung: Trotz der grundsätzlichen Einbindung von Weiterbildung in nationale und zum Teil auch regionale Lernkulturen sind Teile des Weiterbildungs Bereichs seit geraumer Zeit insofern „entgrenzt“, als sie in Form von grenzüberschreitend angelegten Lernsettings konzipiert sind. Dies gilt für die betriebliche Weiterbildung von Führungs- und Fachkräften multinationaler Konzerne, aber auch für Bereiche der wissenschaftlichen Weiterbildung wie etwa international angelegte MBA-Programme.

Auf die Internationalisierung von Weiterbildung ist bereits in vorangegangenen Berichten – vor allem in den Statusberichten LiWe 9 und 15 sowie im Integrierten Sachstandsbericht 2003 – ausführlich eingegangen worden. Die folgenden Abschnitte beschränken sich daher auf die beiden erstgenannten Aspekte.

3.2 Entgrenzungsprozesse von Weiterbildung innerhalb des Bildungssystems

Wie das Ergebnis des *Thematic Review of Adult Learning* der OECD (OECD 2003), aber auch die laufende Berichterstattung des Internationalen Monitoring – insonderheit zu den Programmbereichen „Lernen im Prozess der Arbeit“, „Lernen im Netz und mit Multimedia“ sowie „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ – zeigt, hat die organisierte Weiterbildung in zahlreichen OECD-Ländern im Verlauf der letzten zehn Jahre eine beträchtliche Expansion erfahren, während gleichzeitig unterschiedliche Konzepte der öffentlichen Förderung und der Institutionalisierung des Erwachsenenlernens entwickelt wurden. Finnland gilt hier – wie auch in anderen Bereichen des Bildungswesens – als Beispiel von *best practice*. Es gibt breite gesetzlichen Grundlagen für die Weiterbildung, u. a. durch das zuletzt 2005 geänderte Gesetz zur beruflichen Weiterbildung (*Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta*), eine umfas-

sende Strategie zur Förderung der Kompetenzentwicklung Erwachsener (als Teil des staatlichen Entwicklungsplans für das Bildungswesen 2003 – 2008), weiterbildungsspezifische Steuerungsinstanzen, angeführt vom nationalen Weiterbildungsrat und schließlich eigene Qualitätssicherungssysteme und eine nationale Evaluationsstrategie für den Weiterbildungssektor. Zu nennen ist ferner eine breite Weiterbildungsforschung, und Profil erhält der Bereich schließlich auch durch die Aktivitäten unabhängiger Organisationen und Verbände wie den *Verband der beruflichen Weiterbildungszentren (Ammatillisten Aikuiskoulutuskeskusten Liitto* = <http://www.aike.fi>) und den Verband für Erwachsenenbildung (*Vaapan Sivistystön Yhteistjärjestö*, <http://www.vsy.fi>).

Die Entgrenzung von Weiterbildung innerhalb des Bildungssystems bezieht sich, wie oben bereits dargelegt, in erster Linie auf die beiden Teilbereiche der Berufsausbildung und des Hochschulwesens. Während die Verknüpfung von beruflicher Erst- und Weiterbildung auch mit Blick auf die Anbieter eine gewisse Tradition hat, ist im Bereich des Hochschulwesens eine besondere Entwicklungsdynamik erkennbar, die im Folgenden anhand von Finnland exemplarisch skizziert werden soll. Finnland verfolgt – wie auch ein Großteil der anderen OECD-Staaten – seit geraumer Zeit das Ziel, in der Erwerbsbevölkerung den Anteil der Hochschulabsolventen beträchtlich zu erhöhen. In diesem Zusammenhang gewinnen die Hochschulen auch als Weiterbildungsanbieter an Bedeutung, wobei sich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Hochschultraditionen bei der Gewinnung nicht-traditioneller (in der Regel berufstätiger) Studierender sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den bildungspolitischen Ansätzen feststellen lassen.

Finnland hat vor gut zehn Jahren im Zusammenhang mit seiner Strategie zur Entwicklung einer Wissensgesellschaft eine umfassende Politik zur Förderung des Erwachsenenlernens eingeleitet: Die öffentlichen Ausgaben für allgemeine und berufliche Weiterbildung wurden erhöht, die Verbindung zwischen Bildung und Arbeitswelt wurde mit Hilfe gezielter Programme (siehe unten) gestärkt, das System der Qualitätssicherung von Weiterbildungseinrichtungen wurde weiterentwickelt und das Hochschulwesen wurde in quantitativer Hinsicht ausgebaut, wobei mit der Einführung von Fachhochschulen eine zweite Strukturebene – unterhalb der Universitäten – geschaffen und für eine landesweit gut vernetzte Infrastruktur von Hochschulweiterbildung gesorgt wurde (OECD 2005).

Zur Infrastruktur der Hochschulweiterbildung zählen in Finnland die an jeder Hochschule eingerichteten, seit 1990 in einem engen Netzwerk zusammengeschlossenen Weiterbildungszentren (*Täydennyskoulukeskus*; <http://www.taydennyskoulutus.fi>) sowie die Finnische Virtuelle Universität (*Suomen Virtuaaliyliopisto*; <http://www.virtuaaliyliopisto.fi>), die von sämtlichen Universitäten Finnlands „bedient“ wird. Darüber hinaus haben in jüngerer Zeit auch einzelne Fakultäten und Institute ihre Weiterbildungsaktivitäten ausgebaut. Zu den Aufgaben der Weiterbildungszentren und ihres Netzwerks zählen neben der Vorbereitung, Vermark-

tung, Durchführung und Evaluation von Kursen auch Forschung, kundenorientierte Entwicklungsdienstleistungen, das Veranstaltungsmanagement und die Herausgabe von Veröffentlichungen (UCEF 2005).

Die Nutzung des Weiterbildungsangebots der finnischen Hochschulen ist in der Regel für die Teilnehmer kostenpflichtig. Das Angebot umfasst sowohl Kurse der beruflichen als auch der allgemeinen Weiterbildung. Kurse des Bereichs „akademische Weiterbildung“ richten sich an Erwachsene mit Hochschulabschluss. Sie sind weitgehend berufsbezogen, wobei das Spektrum von Bildungsdienstleistungen für Unternehmen bis zu Kursen für arbeitslose bzw. von Arbeitslosigkeit bedrohte Hochschulabsolventen reicht. Es schließt auch abschlussbezogene Kurse – seit der 2005 abgeschlossenen Umstellung der Studiengänge auf die BA/MA-Struktur vor allem berufsbegleitende Master-Studiengänge – ein. Ein spezielles Angebot für alle Erwachsenen, also auch für Personen ohne formale Hochschulzugangsberechtigung, sind die Kurse der „Offenen Universität“ und neuerdings auch der „offenen Fachhochschule“ (Minedu 2005), die im Zusammenwirken von Universitäten und regionalen Erwachsenenbildungseinrichtungen durchgeführt werden. Während die Teilnehmerzahlen an den Kursen der „Offenen Universität“ in den letzten Jahren insgesamt rückläufig waren, erlebte die „Universität des Dritten Lebensalters“ einen deutlichen Zuwachs (Minedu 2006).

Insgesamt liegt die Zahl der an universitären Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmenden Erwachsenen auch heute über derjenigen der Vollzeitstudierenden, wobei im Jahr 2005 mehr als 85.000 Personen in Kurse der akademischen Weiterbildung und mehr als 115.000 Personen in Kurse der Offenen Universität eingeschrieben waren (UCEF 2005). Im finnischen Entwicklungsplan für das Bildungswesen ist das Ziel formuliert, an den Fachhochschulen und Universitäten 20% der Studienplätze in abschlussbezogenen (BA/MA-)Studiengängen an Erwachsene zu vergeben. Dieses Ziel wurde bereits im Jahr 2005 als „praktisch erreicht“ betrachtet (Minedu 2005, S. 15).

Innerhalb des in Finnland intensiv geführten Diskurses über den Beitrag der Universitäten zur Förderung des lebenslangen Lernens werden u. a. folgende Gesichtspunkte hervorgehoben (Myllymaki 2005):

- Moderne universitäre Weiterbildung ist sowohl Verteiler von neuem Know-How als auch wichtiger Impulsgeber für eine neue Arbeitskultur;
- der Universitätsbetrieb erfährt durch vernetzte Aktivitäten und durch E-Learning eine erhebliche Veränderung;
- Universitäten stehen vor der Aufgabe, arbeitsintegriertes Lernen weit mehr als bisher anzuerkennen.

Eine vom finnischen Bildungsministerium berufene Expertenkommission zum lebenslangen Lernen an Universitäten legte im Dezember 2005 einen Bericht vor, in dem die Situation ana-

lysiert und ein Bündel von Reformmaßnahmen empfohlen wird (Mattila et al. 2005). Zu den Empfehlungen zählt:

- die Weiterbildungsstrategien der Universitäten sollen in Strategien zur Förderung des lebenslangen Lernens umgewandelt werden;
- die Angebote der Offenen Universität sollen ausgebaut werden, wobei auch abschlussbezogene Kurse in das Angebot einbezogen werden sollen;
- den Universitäten soll das Recht eingeräumt werden, ihnen dafür geeignet erscheinende Bereiche der universitären Weiterbildung zu privatisieren.

Damit zeichnet sich in der Entwicklung des finnischen Bildungssystems ein Trend ab, der einerseits mit einem behutsamen Abbau von Trennlinien zwischen den Sektoren des Bildungswesens einhergeht, andererseits aber, wie noch zu zeigen sein wird, den Weiterbildungseinrichtungen auch in einer modernen Lerninfrastruktur eine bedeutende Rolle zuweist.

3.3 Gesamtgesellschaftliche Entgrenzungsprozesse von Weiterbildung

Wie sich auch an der Anlage des Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ablesen lässt, gewinnen in Zusammenhang mit der Entwicklung der Wissensgesellschaft und der Aufwertung des informellen Lernens über Entgrenzungsprozesse innerhalb des Bildungswesens hinaus neue Lernorte – Arbeit, Multimedia, soziales Umfeld – und neue Lernanbieter an Gewicht. Dieser Abschnitt konzentriert sich auf solche gesamtgesellschaftlichen Entgrenzungsprozesse von Weiterbildung, die jedenfalls bis zu einem gewissen Grad einer staatlichen Steuerung zugänglich sind. Dabei erweist sich Finnland insofern als günstiges Feld der Beobachtung und Analyse, als dort im gesellschaftlichen Selbstverständnis die Modernisierung der Rahmenbedingungen des Erwachsenenlernens durchaus nicht schlicht als Entstaatlichung, sondern als Gestaltungsaufgabe von Staat, Sozialpartnern und Bildungseinrichtungen begriffen wird.

Auf die Notwendigkeit der Flexibilisierung und Individualisierung der Bildungsgänge für Jugendliche und Erwachsene wie auch der Anpassung der Bedingungen im formellen Bildungssystem reagierte Finnland mit der im Jahr 1994 begonnen Einführung eines Systems „kompetenzbasierter Qualifikationen“, das seinerseits dem Grundansatz des lebenslangen Lernen verpflichtet ist (siehe dazu den Statusbericht 4 zum Programmschwerpunkt Grundlagenforschung/Kompetenzmessung sowie Tuomi 2004; Colardyn & Bjornavold 2005; NORD-VUX 2006). Dem Prinzip des skandinavischen „Tripartismus“ entsprechend, sind die Sozialpartner sowohl an der konzeptionellen Entwicklung auf nationaler Ebene wie auch bei der praktischen Umsetzung kompetenzbasierter Qualifikationen auf lokaler Ebene beteiligt. Das

System umfasst zwei Bestandteile: Einerseits ist es der durch ein anerkanntes Zertifikat (*tutkintotodistus*) besiegelte Nachweis berufsspezifischer Fähigkeiten in Form eines erfolgreich bestandenen, auf die Person zugeschnittenen „Kompetenztests“ – in der Praxis oft in Form einer Demonstration erworbener Kompetenzen vor einem Qualifikationskomitee, das sich aus Vertretern der Arbeitswelt und von Bildungseinrichtungen zusammensetzt. Der andere Bestandteil ist die von Weiterbildungsanbietern organisierte Vorbereitung auf den „Test“ unter Zugrundelegung eines individuellen Lernplans.

Derzeit existieren mehr als 360 verschiedene Qualifikationsbeschreibungen für verschiedenste berufliche Tätigkeitsbereiche und auf drei Niveaustufen: der allgemeinberufliche Qualifikation (*ammattillinen perustutkinto*), der auf Facharbeiterniveau liegenden mittleren Qualifikation (*ammattitutkinto*) und der Spezialistenqualifikation (*erikoisammattitutkinto*). Zur Vorbereitung auf die Prüfung können Erwachsene in Finnland ein „duales System“ beruflicher Weiterbildung mit den Lernorten Betrieb und Schule in Anspruch nehmen. Während der Arbeitgeber die Kompetenzentwicklung auf der Basis eines Mentorensystems fördert, ist die Bildungseinrichtung für den Theorieunterricht sowie für die Abnahme der Prüfungen zuständig. Heute sind die Bildungseinrichtungen angehalten, dabei mehr und mehr auf *Blended Learning* und Lernnetzwerke zurückzugreifen. Ferner verfügen nahezu alle Bildungsanbieter über einen örtlichen Beirat, in dem die Sozialpartner vertreten sind. Der Beirat spielt eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, die personelle Zusammensetzung des Qualifikationskomitees zu bestimmen.

Weiterbildung im Rahmen dieser betriebsgebundenen „Lehrlingsausbildung für Erwachsene“ gilt in Finnland als zukunftsweisende Form der beruflichen Kompetenzentwicklung, wobei auf die offizielle Anerkennung der erworbenen Kompetenzen besonderer Wert gelegt wird. In diesem Sinne kann also für Finnland von einer Entgrenzung der beruflichen Weiterbildung zunächst kaum die Rede sein.

Der finnische Personalentwicklungsexperte Lauri Tuomi sieht in einer aktuellen Analyse die Herausforderung für Weiterbildungseinrichtungen darin, „Strategien zu entwickeln, welche die Bildungseinrichtungen in die Lage versetzen, mindestens zwei Schritte Vorsprung vor dem derzeitigen Arbeitsleben zu haben“ (Tuomi 2004, S. 9). Die Folgen des skizzierten Systems für Weiterbildungseinrichtungen und Weiterbildungler beschreibt er wie folgt:

Für Bildungseinrichtungen macht dieses System die ständige Weiterentwicklung der Vorbereitungstrainings und der Kompetenztests erforderlich, besonders aber auch die Kooperation mit Partnern aus der Arbeitswelt. Freiberuflichen Trainern bieten die kompetenzbasierten Qualifikationen exzellente Möglichkeiten zur Entwicklung von Modulen für das Vorbereitungstraining und die Planung von Kompetenztests. Insgesamt ist das System herausfordernd: Die Rolle des Dozenten wandelt sich in Richtung eines Netzwerkentwicklers (d.h. engere Kooperation mit Partnern aus der Arbeitswelt), eines Planers von Bildungsprozessen (d. h. neue Kursmodelle und Trainingsmethoden) und, wohl der entscheidendste Wandel,

zugunsten eines Lernberaters (im Sinne von Beratung, die benötigt wird, damit individuelle Lern- und Kompetenztestpläne entwickelt werden können). (Tuomi 2004, S. 4)

Noch vor fünf Jahren sah der schwedische Weiterbildungsexperte Albert Tuijnman eine besondere Herausforderung der Systeme in den nordischen Staaten darin, „den Sachverhalt zu berücksichtigen, dass nicht jedes als relevant zu betrachtende Lernen sich innerhalb der Mauern von (Bildungs-)Institutionen ereignet (Tuijnman 2001, S. 6). Dieser Gesichtspunkt wurde inzwischen in der finnischen Weiterbildungsdiskussion theoretisch wie praktisch umfassend aufgegriffen, wobei ähnlich wie in England die Verbindung von Lernen und Arbeit im Vordergrund steht. Zwei Beispiele:

Der im Großraum Helsinki agierende Bildungsanbieter Edupoli ([http:// http://www.edupoli.fi](http://www.edupoli.fi)) hat auf der Grundlage des dualen Systems der Weiterbildung Managementtrainings entwickelt, in denen die Teilnehmenden auf den Erwerb einschlägiger Qualifikationen vorbereitet werden (Tuomi 2004, v. a. S. 5f.). Dabei sind meist Personen eines Unternehmens in einer Lerngruppe zusammengefasst. An der Unterstützung des Lernprozesses beteiligt sind neben Edupoli seitens des Unternehmens ein Mentor und die zuständige Personalabteilung sowie das staatliche Amt für Ausbildung. Bei der Gestaltung der Weiterbildung kommen flexible Module zum Einsatz, die am national festgesetzten Qualifikationsrahmen orientiert sind und gleichzeitig auf die vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden und auf die spezifischen Bedarfe des jeweiligen Unternehmens Rücksicht nehmen. Die Kontaktzeit von Edupoli mit den Teilnehmenden beschränkt sich dabei auf ein bis zwei Tage pro Monat, der Lernprozess selbst wird allerdings durch E-Learning unterstützt und von allen Beteiligten via elektronischem Datenaustausch verfolgt. Auch die Demonstration der erworbenen Kompetenzen, von der die Verleihung des Zertifikats abhängt, ist in den Arbeitsprozess integriert. Konsequenter Weise erfolgt diese Demonstration häufig in mehreren Etappen. So kann ein Teilnehmer etwa den Prüfern ein Entwicklungsprojekt erläutern und mit ihnen erörtern, anschließend das Projekt in seiner Arbeitsgruppe umsetzen und in einem nächsten Schritt die Ergebnisse des Projekts vor den Prüfern und seiner Arbeitsgruppe darlegen und reflektieren. Mit der Verleihung des Zertifikats ist die Arbeit der Bildungseinrichtung aber noch nicht zu Ende: Etwa sechs Monate später wird geprüft, inwieweit sich die Lernprozesse bei den Teilnehmern als nachhaltig erweisen. Gleichzeitig steht den Teilnehmern ein offener Club Ehemaliger zum Erfahrungsaustausch zur Verfügung, wobei die dort artikulierten Erfahrungen wiederum in die Konzeption der Bildungsprogramme von Edupoli einfließen.

Bei NOKIA wurde das neue Paradigma des Lernens in die Formel „NOKIA 70–20–10“ gebracht, die wie folgt zu verstehen ist (Salminen 2005):

- 70% des Lernens ist arbeitsintegriertes Lernen und unmittelbare Lebenserfahrung,
- 20% des Lernens wird durch Coaching, Mentoring und Tests unterstützt,

- 10% des Lernens ist „strukturiertes Lernen“, sei es in klassischen Formen der Weiterbildung oder in Form des E-Learning.

Was sind die daraus resultierenden Konsequenzen für die Gestaltung einer neuen – in diesem Fall betrieblichen – Lernkultur? Es gilt, so Mikko K. Salminen, Leiter des Nokia Learning Center Network, die verschiedenen Lernwege so zu kombinieren, dass „strategisch geplante Lernreisen“ möglich werden (ebd., S. 3). Einerseits werde heute die Grenzlinie zwischen Arbeit und Lernen zusehends geringer. Andererseits sei dies keineswegs mit dem Ende alter und neuer Formen der Weiterbildung gleichzusetzen. So sei es auch falsch, zu glauben, dass die betrieblichen Investitionen in Weiterbildung künftig reduziert werden könnten, und für bestimmte Lernbedarfe – etwa im Management-Training – behalte das Klassenzimmer und der Seminarraum seinen Stellenwert.

Der notwendige Wandel wird in Finnland staatlicherseits durch das im Jahr 2000 begonnene, bis Ende 2006 geplante Programm „AiHe“ (Aikuisopiskelun henkilökohtaistaminen = Individualisierung der beruflichen Weiterbildung) unterstützt. Das Programm, an dem 56 Anbieter beruflicher Weiterbildung beteiligt sind, verfolgt das Ziel, bei den Einrichtungen die Expertise in den Bereichen Kompetenzfeststellung, Lernberatung, individualisierte Lernarrangements und praktische Zusammenarbeit mit Unternehmen zu entwickeln (Minedu 2005).

Die jüngsten staatlichen Initiativen zum Erwachsenenlernen sind darauf ausgerichtet, angesichts des demographischen Wandels die Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer zu sichern. Auch hier legt die Politik einen am formalisierten Bildungssystem orientierten Maßstab an: Das Ziel der Initiativen besteht darin, auf der Basis des Systems kompetenzbasierter Qualifikationen Erwachsenen ohne Abschluss der Sekundarstufe II diesen Abschluss zu ermöglichen (EURYDICE 2006).

3.4 Beteiligung Erwachsener an verschiedenen Arten des Lernens: Finnland im Vergleich mit anderen Staaten

Allgemeine Informationen über den Erfolg der Weiterbildungspolitik und auf die Rolle der organisierten Weiterbildung können internationale Vergleichsdaten zum Erwachsenenlernen liefern. Sucht man dabei nach Hinweisen auf den Stellenwert der organisierten Weiterbildung, so ist zunächst auf den EU-Benchmark zum lebenslangen Lernen zu verweisen. Der im Rahmen des Lissabon-Prozesses im Jahr 2003 von den Bildungsministern der EU-Mitgliedsstaaten verabschiedete Durchschnittsbezugswert besagt, dass sich im Jahr 2010 innerhalb eines Vier-Wochen-Zeitraums mindestens 12,5% der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (25-64-Jährige) an einer Bildungsmaßnahme beteiligen sollen. Der Wert lag im Jahr 2004 für Finnland bei 24,6% (2002: 18,9%), während er sich für den Gesamtbereich der

EU (EU-25) mit 9,4% (2002: 8,0%) noch deutlich unterhalb des Zielwerts befand (EU-Commission 2005, S. 71).

Über den Stand der Beteiligung Erwachsener an formalisierten und nicht formalisierten Lernformen geben neuerdings Ergebnisse des Ad-hoc-Moduls 2003 über lebenslanges Lernen der Eurostat-Arbeitskräfteerhebung Auskunft (Kailis & Pylos 2005).¹ Bei dieser Erhebung wurde die Beteiligung Erwachsener (25-64-Jähriger) an verschiedenen Lernaktivitäten – formaler, non-formaler und informeller Bereich – innerhalb eines Jahreszeitraums im europäischen Vergleich erfasst. Tabelle 1 zeigt für den Raum der EU-25 sowie für Großbritannien, Finnland, Deutschland und Österreich – das Land ist lt. dieser Untersuchung in der Gesamtbetrachtung europäischer Spitzenreiter im Erwachsenenlernen – zum einen die Beteiligung an allen Lernformen und zum anderen die Beteiligung an non-formalen Lernaktivitäten nach Bildungsniveau. Während die Gesamtbeteiligungsquote für Deutschland sich gerade einmal auf dem EU-Durchschnittsniveau befindet, liegt die Quote für Finnland erheblich darüber.

Tabelle 1: Gesamtbeteiligungsquote Erwachsener (25-64-Jährige) an allen Formen des Lernens und Beteiligungsquote an non-formalen Lernaktivitäten nach Bildungsniveau, EU-25 und ausgewählte Staaten, in den letzten zwölf Monaten vor der Erhebung

	Beteiligungsquote an allen Formen des Lernens	Beteiligungsquote an non-formalen Lernaktivitäten nach Bildungsniveau		
		Hoch	Mittel	Niedrig
EU-25	42	31	16	07
UK	(*)	56	34	11
FI	77	60	37	24
DE	42	25	11	04
AT	89	30	25	11

(*) Beteiligung an informeller Weiterbildung in UK nicht erfasst

Quelle: Eurostat Arbeitskräfteerhebung, Ad-hoc-Modul über lebenslanges Lernen (Kailis & Pilos 2005)

¹ Auf einzelne methodische Schwächen des Eurostat-Ad-hoc-Moduls, mit dem das ehrgeizige Ziel verfolgt wurde, repräsentative und vergleichbare Daten für den Gesamtbereich des Erwachsenenlernens in Europa zu gewinnen, wird an anderer Stelle einzugehen sein. Hier sei lediglich angemerkt, dass sich das Spektrum der berücksichtigten Arten informellen Lernens bei der Untersuchung auf vier Bereiche beschränkte, nämlich (a) selbstständiges Lernen anhand von Unterlagen in gedruckter Form, (b) computergestütztes Lernen/internetgestütztes Online-Lernen, (c) Lernen mit Hilfe von Bildungssendungen in Hörfunk und Fernsehen oder offline am Computer sowie (d) Lernen durch den Besuch von Einrichtungen zur Vermittlung von Bildungsinhalten wie Bibliotheken und Lernzentren (Kailis & Pylos 2005). Damit bleiben wichtige Bereiche des informellen Lernens wie etwa das Lernen am Arbeitsplatz durch Beobachten und Ausprobieren, das Lernen durch Unterweisung von Seiten der Kollegen, Vorgesetzten und außerbetrieblichen Personen oder das Lernen durch den Besuch von Fachmessen und Kongressen unberücksichtigt.

Eine Aufschlüsselung der Beteiligungsquote nach Bildungsniveau ergibt zunächst für alle Länder und alle Lernarten eine bereits in vorangegangenen Studien belegte positive Korrelation beider Variablen. Betrachtet man die bildungsniveauspezifische Beteiligung Erwachsener an non-formalen Lernaktivitäten – womit ein Großteil des Lernens in Weiterbildungseinrichtungen abgedeckt ist –, so fällt im Ländervergleich auf, dass Finnland wesentlich erfolgreicher und Großbritannien etwas erfolgreicher als der EU-Durchschnitt ist, soweit es darum geht, Erwachsene mit niedrigem Bildungsniveau an organisiertes Lernen außerhalb des formalen Bildungssystems heranzuführen. Demgegenüber liegt hier die Beteiligungsquote in Deutschland sogar unterhalb des EU-Durchschnitts.

In Tabelle 2 sind Beteiligungsquoten Erwachsener an einem begrenzten Set informeller Lernaktivitäten wiedergegeben (siehe Fußn. 1), wobei das informelle Lernen für Großbritannien nicht erfasst wurde. Hier werden einerseits die hohen finnischen Werte noch deutlich von denjenigen für Österreich übertroffen, während andererseits die Werte für Deutschland um den EU-Durchschnitt pendeln.

Tabelle 2: Beteiligungsquote Erwachsener (25-64-Jährige) an informellen Lernaktivitäten, insgesamt und nach Bildungsniveau, EU-25 und ausgewählte Staaten, in den letzten zwölf Monaten vor der Erhebung

	Beteiligungsquote an informellen Lernaktivitäten, insgesamt und nach Bildungsniveau			
	Insgesamt	Hoch	Mittel	Niedrig
EU-25*	33	55	34	18
FI	70	83	68	54
DE	60	60	36	17
AT	86	92	84	85

(*) ohne UK

Quelle: Eurostat Arbeitserhebung, Ad-hoc-Modul über lebenslanges Lernen (Kailis & Pilos 2005)

Setzt man die Daten zum non-formalen Lernen mit jenen zum informellen Lernen in Beziehung, so lässt sich daraus der vorläufige Schluss ziehen, dass eine höhere Beteiligung Erwachsener an non-formalem Lernen mit einer höheren Beteiligung an informellem Lernen einhergeht. Dies weist darauf hin, dass dem informelles Lernen – und damit auch Formen „entgrenzter“ Weiterbildung – im Verhältnis zu formalisierter Weiterbildung eher eine komplementäre als eine substituierende Rolle zukommt.

3.5 Resümee

Der Versuch, Entgrenzungsprozesse von Weiterbildung zu charakterisieren und in allgemeine Entwicklungstrends des Erwachsenenlernens einzuordnen, lässt am Beispiel Finnlands folgende vorläufigen Antworten auf die eingangs genannten Fragen zu:

- Die Entgrenzung von Weiterbildung geht nicht notwendiger Weise mit einer De-Professionalisierung einher. Der in den nordischen Staaten kulturell verankerte Tripartismus sorgt für eine konzertierte Weiterentwicklung des Erwachsenenlernens durch den Staat und die Sozialpartner, wobei auch neue Lernformen in Systeme der Qualitätssicherung eingebunden sind.
- Sowohl innerhalb als auch außerhalb des klassischen Weiterbildungssektors zeichnen sich neue Professionalitätsprofile bei der Unterstützung des Erwachsenenlernens ab. Geht es im ersten Fall vor allem um die Profile „Mentor“, „Kompetenzdiagnostiker“, „Lernberater“ und „Netzwerker“, so ist es im zweiten Fall vor allem der „Lern-Manager“, der in der Lage ist, die Kompetenzentwicklung Erwachsener strategisch zu planen und die Strategie unter Rückgriff auf die jeweils der Situation und der Person angemessene Lernform umzusetzen.
- Ein Bedeutungsverlust organisierter Weiterbildung ist in Finnland auch unter den Bedingungen der Entgrenzung von Weiterbildung und der Aufwertung des informellen und insbesondere des arbeitsintegrierten Lernens vorerst nicht erkennbar. Sowohl die Verlautbarungen maßgeblicher staatlicher und nichtstaatlicher Akteure der Weiterbildungspolitik als auch vorliegende Daten zur Beteiligung Erwachsener an verschiedenen Arten des Lernens lassen den Schluss zu, dass nicht-formalisiertes Lernen eher eine Ergänzung als ein Ersatz für das Lernen im Rahmen organisierter Weiterbildungsveranstaltungen darstellt.

4. Literatur

- ALP (2006): Further Education: Raising Skills, Improving Life Chances. A response from the Association of Learning Providers. Bristol: Association of Learning Providers
www.learningproviders.org/consultations_responses/fewwhitepaper_response.pdf
- AONTAS (2006): Priorities for the Development of Adult Education. Submission to the new National Development Plan 2007-2013. Dublin: AONTAS
http://www.aontas.com/download/pdf/aontas_submission_to_ndp.pdf
- Aulerich, Gudrun; Behle, Karin; Grube, Bernd et. al. (2005): Prozessbegleitende Lernberatung. Konzeptionen und Konzepte. QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 90. Berlin QUEM
- BMBWK (2006a): Mit Schaffung der Pädagogischen Hochschule wird Lehrerfortbildung auf neue Beine gestellt. Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 21.03.2006. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
<http://www.bmbwk.gv.at/ministerium/pm/20060321.xml>
- BMBWK (2006b): Gehler: Weiterbildung eine Verpflichtung aller Lehrerinnen und Lehrer. Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom 23.03.2006. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.
<http://www.bmbwk.gv.at/ministerium/pm/20060323a.xml>
- Brady, Berni (2006): Developing Professionalism in the Adult Education Service. In: Explore – the Quarterly Magazine from AONTAS, the National Association of Adult Education. Issue No. 2, spring 2006, 18-19.
- CCL (2005): Canadian Council on Learning – Annual Report 2004-2005. Ottawa: Canadian Council on Learning
<http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/F47A68F1-5883-4CB2-84F2-A0711112DB6F0/CCLRapportENG17oct.pdf>
- Colardyn, Danielle & Bjornavold, Jens (2005): The learning continuity: European inventory on validation non-formal and informal learning. National policies and practices in validation non-formal and informal learning. Cedefop Panorama series 117. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- DfES (2006a): Further Education: Raising Skills, Improving Life Chances. White Paper, Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty, March 2006. London: Department for Education and Skills
<http://www.dfes.gov.uk/publications/furthereducation/docs/6514-FE%20White%20Paper.pdf>
- DfES (2006b): Further Education White Paper: Transforming Young Lives and Driving Up Skills for the Future. DfES Press Notice, 27 March 2006. London: Department for Education and Skills.
http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2006_0045
- EU-Commission (2005): Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. 2005 Report by the Commission of the European Communities. Commission Staff Working Paper. Brussels, 22.3.2005
- EURYDICE (2006): National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms: Finland. Brussels: Directorate-General for Education and Culture
http://194.78.211.243/Documents/Fiches_nationales/en/frameset_fiches_menu_EN.html
- Kailis, Emmanuel & Pylos, Spyridon (2005): Lebenslanges Lernen in Europa. Eurostat, Statistik kurz gefasst, Reihe „Bevölkerung und soziale Bedingungen“. Luxemburg: Eurostat
- Mattila, Markku, Peltonen, Pekka, Heinonen, Ville, et al. (2005): Report of the Committee on Lifelong Learning Policies – Abstract. Helsinki: Ministry of Education
http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2005/elinikainen_oppiminen_yliopistoissa_-_tyoryhman_muistio?lang=fi&extra_locale=en

Minedu (2005): Implementing the "Education and Training 2010" Work Programme: 2005 Progress Report Finland, provided by the Ministry of Education. Brussels: European Commission

Minedu (2006): Universities 2005. Annual Report. Helsinki: Ministry of Education

Moran, Joseph J. (2005): A Model for Promoting Self-Regulated Learning. In: New Horizons in Adult Education, vol. 19, no. 1, Winter 2005

http://education.fiu.edu/newhorizons/past_journals.htm

Myllymaki, Hanna-Riika (2006): University Continuing Education in a Globalizing World – The Challenges for Finnish Perspectives. Paper, presented at the 2006 UCEA Annual Conference, Helsinki

<http://www.helsinki.fi/palmenia/english/UCEAhrmpres.pdf>

NIACE (2006): One step forward, two steps missed? An initial NIACE response to the Further Education White Paper "Raising Skills, Improving Life Chances" (Cm 6768). Leicester: The National Institute of Adult Continuing Education - England and Wales

<http://www.niace.org.uk/Organisation/advocacy/DfES/FEWhitePaper.htm>

NORDVUX (2006): Finland: Individualisation in Adult Education and Competence Based Qualifications in VET. Online publication by Nordvux.net

http://www.nordvux.net/download/894/individualisation_adulteduc_summary.pdf

OECD (2001): Thematic review on adult learning – Finland country note. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development

<http://www.oecd.org/dataoecd/23/3/2697889.pdf>

OECD (2003): Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development

Pasternack, Peer, Bloch, Roland, Gellert, Claudius, Hölscher, Michael, Kreckel, Reinhard, Lewin, Dirk, Lischka, Irene & Schildberg, Arne (2006): Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/13020/studie_trends_hsbildung.pdf

Salminen, Mikko K. (2005): Learning goes mobile. Paper, presented at the eLearning Conference, Brussels, 19-20 May 2005

http://www.elearningconference.org/key_speaker/salminen.htm

Tuijnman, Albert (2001): Recent Developments in Meeting Specific Adult Learning Needs: International Perspectives. Paper, presented at the International Conference on Adult Learning Policies, Seoul, Korea, 5-7 December 2001

<http://www.interped.su.se/publications/WPS5.pdf>

Tuomi, Lauri (2004): Towards Life-Long Learning – Vocational Business Education for Adults in Finland. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Ausgabe 7, Dezember 2004

http://www.bwpat.de/7eu/tuomi_fin_bwpat7.shtml

UCEF (2005): University Continuing Education Finland – Overview. Website des University Continuing Education Network in Finland (UCEF).

<http://www.dipoldi.tkk.fi/uce/english/overview.html>