Josef Schrader
(Herausgeber)

DISKURS POST-PIAAC

Liebe Leserinnen und Leser,

mit dem »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) und der Studie »Competencies in Later Life« (CiLL) haben repräsentativ angelegte Kompetenz-Assessments, bislang fokussiert auf die Schule, auch die Erwachsenenbildung erreicht. Das vorliegende Heft bietet neben einer knappen Darstellung der beiden Studien ausgewählte Einblicke in die Diskussion von Wissenschaft, Politik und Praxis der letzten Monate. Die öffentliche Debatte zeigt neben manch »reflexartigen Kommentaren«, wie sie Bernhard Schmidt-Hertha in diesem Heft kritisiert, auch ein differenziertes Problembewusstsein für Leistungen und Grenzen derartiger Studien.

PIAAC und CiLL messen die kognitiven Dispositionen Erwachsener mit Blick auf basale Alltagsfertigkeiten des Lesens, des Rechnens und der Computer-Nutzung. Welche Befunde haben die öffentliche Wahrnehmung erreicht? Dies lässt sich schnell aufzählen: der Mittelplatz Deutschlands im internationalen Vergleich; der alarmierend hohe Anteil von Personen mit geringen basalen Kompetenzen; die besonderen Probleme von Personen mit Migrationshintergrund; die vergleichsweise hohe soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems und deren intergenerationelle Vererbung, wie sie die CiLL-Studie auch für die älteren Bevölkerungsgruppen bestätigt; die abnehmenden Kompetenzen mit zunehmendem Alter, wobei unklar ist, in welchem Verhältnis dies als Alters- bzw. als Sozialisationseffekt interpretiert werden kann.

Berechtigterweise findet das Handlungsfeld Alphabetisierung und Grundbildung besondere Aufmerksamkeit. Das zeigt sich u.a. im Interview mit der Bundesbildungsministerin (*s. S. 22ff.*): Johanna Wanka stellt die Bestrebungen von Bund und Ländern heraus, eine nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung zu etablieren. Rainer Brödel (*s. S. 30ff.*) verweist in seinem Beitrag auf einigen Nachbesserungsbedarf in diesem Feld. Und Ingrid Schöll (*s. S. 36ff.*) plädiert für neue institutionelle Strukturen auf nationaler Ebene, um ein flächendeckendes Angebot an Grundbildungskursen sicherzustellen. Einen Überblick über das Medienecho aus journalistischer, bildungspolitischer und verbandlicher Perspektive bietet Bernhard Schmidt-Hertha (*s. S. 33ff.*). Deutlich wird dabei, dass der wissenschaftliche Diskurs in Sachen PIAAC aufgrund der ihm eigenen Zeitverzögerung hinterherhinkt, aber in naher Zukunft deutlich an Fahrt gewinnen dürfte.

Die Beiträge des vorliegenden Heftes deuten aber bereits an, in welche Richtung sich dieser Diskurs entwickeln könnte: von der berechtigten Klage über die teils dramatischen Desiderate im Bereich grundlegender Kompetenzen hin zu einer empirisch informierten Diskussion über die Potenziale formaler und informeller Lernprozesse. Unverzichtbar ist dafür wohl auch ein bildungstheoretisch informierter Diskurs darüber, was heute (noch) sinnvoll unter Grundbildung verstanden werden kann und welchen Stellenwert (funktionale) Alphabetisierung darin hat. Notwendig ist darüber hinaus die Bereitschaft zur Erprobung und Evaluation gezielter Reformen. Das verlangt das Engagement vieler.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen eine anregende Lektüre.

WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

Praktische Bildungsarbeit

Nicole Justen

Umgang mit ZeitzeugInnen

Ein Leitfaden für die praktische Bildungsarbeit

ZeitzeugInnen sind in vielen Geschichtsdokumentationen und bei öffentlichen Gedenkveranstaltungen zu einer Selbstverständlichkeit geworden. Ihrem Zeugnis wird ein enormer Wert zugesprochen. Der politische und pädagogische Imperativ, der dahinter steht, ist in der Formel „Nie wieder!“ zu suchen. Durch die Weitergabe lebensgeschichtlicher Erfahrungen von desaströsen geschichtlichen Ereignissen – wie bspw. dem Holocaust – soll verhindert werden, dass sich solche Verbrechen noch einmal wiederholen.

Es ist deshalb sinnvoll und notwendig, die Bildungsarbeit mit ZeitzeugInnen unter praxisrelevanten Gesichtspunkten zu reflektieren und zu systematisieren. Das Buch dient Praktikerinnen und Praktikern im Bildungskontext dazu, die eigene Arbeit mit ZeitzeugInnen richtig einzuschätzen, zu strukturieren und die Organisation und Konzeption zu erleichtern. Das komplexe Thema wurde so aufbereitet, dass ein verständlicher Leitfaden für die Bildungspraxis entstanden ist.

ISBN 978-3-89974948-9,128 S., € 14,80

Die Autorin

Nicole Justen
Dr. phil., ist Diplom-Pädagogin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Duisburg-Essen an der Fakultät für Bildungswissenschaften im Fachgebiet Erwachsenenbildung/Bildungsberatung. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören vor allem die Biographieforschung, die Pädagogische Biographiearbeit sowie der Umgang mit ZeitzeugInnen.

www.wochenschau-verlag.de
www.facebook.com/wochenschau.verlag
@wochenschau-ver

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

3 VORSÄTZE

MAGAZIN

Szene 6

Service 14

DIE 16

THEMA

20 Stichwort: »**Kompetenzen**«
John Erpenbeck

22 »**Viele Menschen können Ihr Potenzial nicht ausschöpfen**«
Im Gespräch mit Prof. Dr. Johanna Wanka, Bundesministerin für Bildung und Forschung

26 **PIAAC**
Eine internationale Studie zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener
Beatrice Rammstedt/Débora Maehler

30 **PIAAC und die Grundbildungsarbeit**
Entwicklung und Anerkennung professioneller Grundbildung
Rainer Brödel

33 **PIAAC – Rezeption und Interpretation**
PIAAC im Spiegel von Presse und Positionspapieren
Bernhard Schmidt-Hertha

36 ***Was aus PIAAC folgen muss***
Plädoyer für ein Bundesamt zur Grundbildungssicherung
Ingrid Schöll

39 **Kompetenz im höheren Lebensalter**
Vorstellung erster Ergebnisse von CiLL
Jens Friebe/Carolin Knauber

42 **Der Mehrwert einer Begleitstudie**
Competencies in Later Life – CiLL
Annette Scheunpflug/Julia Franz

44 **PIAAC kritisch hinterfragt**
Eine Auseinandersetzung mit PIAAC's Zielen
Thomas Eckert

47 **PIAAC und die berufliche Ausbildung**
Befunde zur Ausbildungsreife junger Erwachsener
Rolf Dobischat/Robert Schurgatz

FORUM

Lernprozesse Älterer mit neuen Technologien 50
Ergebnisse des Projekts »S-Mobil 100«
Judith Beil

Mehr als Informationsvermittlung 52
Eine Replik auf Knut Diekmann
Nikolaus Schneider

53 SUMMARIES

54 NACHWÖRTER

Zum Themenschwerpunkt
»Die Gefahr ist, dass die Wirkung der Piaac-Studie verpufft, weil sie zu viele Adressaten hat und sich jeder hinter dem anderen verstecken kann. Wie schlau die Deutschen wirklich sind, wird sich daran zeigen, ob sie dieser Versuchung widerstehen.« So schrieb DIE ZEIT am 10. Oktober 2013. Die Ergebnisse der beiden Studien PIAAC und CiLL bilden eine wesentliche Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen im Weiterbildungssektor. Wie wird dies von Wissenschaft und Praxis wahrgenommen? Welche Umgangs- oder Verwendungsstrategien ergeben sich im Nachklang von PIAAC? Unser #-PIAAC-Heft analysiert, was die Monate danach an Diskursen bereithielten.

Sieben Organisator/inn/en, über 100 »Teilgeber«, 48 Sessions, ein neuer Termin für 2015 und viele neue Ideen: die rein quantitative Bilanz des ersten vhsbarcamps im Mai in Köln.

Der Blickpunkt zeigt den Bedeutungswandel des Kompetenzbegriffs von den Anfängen in der Spätantike bis zur derzeitigen Verknüpfung mit individueller Leistungsfähigkeit. Dem daraus erwachsenden allgegenwärtigen Leistungsanspruch kann nur der etwas entgegensetzen, der über die Kompetenz zur Muße verfügt und auch mal abhängen kann.

Fünfzig Jahre DGfE – oder: Alles nur eine Frage der Zeit

Jubiläumskongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin

Ein halbes Jahrhundert galt es zu besichtigen. Dies tut man für gewöhnlich in der Rückschau. Denn nur wer weiß, wo er herkommt, kann auch wissen, wer er ist und in Zukunft sein kann. Gerade in Zeiten eines rasanten Gesellschaftswandels ist Selbstversicherung das erste Gebot. Dies gilt auch für die Wissenschaft – zumal in einer vergleichsweise jungen Disziplin wie der Pädagogik. Die altehrwürdige Humboldt-Universität zu Berlin, die Mitte März vier Tage lang als Veranstaltungsort diente, bot für diese Selbstverortung eine geeignete Kulisse. Auch der Titel der Konferenz versprach ein auf Zeitliches abhebendes Spektrum: »Traditionen und Zukünfte« sollten besichtigt werden. Allein die Vielzahl an Angeboten ließ diesen Fokus schnell aus der Sicht geraten; nur mehr als formale Klammer mochte er dienen. Auf mehr als 150 Veranstaltungen, versammelt in einem 350 Seiten starken Programmheft, wurde eine kaum zu erfassende Vielfalt von Themen vorgestellt.

Der thematische Bogen war weit gespannt. Es ließe sich berichten von Beiträgen zur Wissenschaftsgeschichte, die der Frage der Verortung der Disziplin in der Wissensgesellschaft nachgingen; von der noch immer offenen Frage der Kompetenzerhebung; von neuen Ansätzen zur Professionalisierung des Personals; von neuen sozialen Bewegungen und der Anwendung der immer noch als »neu« bezeichneten digitalen Medien im Lehr-/Lerngeschehen; von Fragen der Inklusion; von Methodendebatten der empirischen Bildungsforschung; von kulturellen und ästhetischen Aspekten im Kontext des pädagogischen Handelns und nicht zuletzt vom immer wieder diskutierten Topos »Zeit«.

Der Blick wurde aber auch für Fragestellungen geöffnet, die außerhalb des deutschen und selbst des europäischen Blicks liegen. So dokumentierten Vorträge aus Asien, Lateinamerika und Afrika die Internationalisierung der Forschung.

Im engeren Sinne erwachsenenpädagogisch wurde es – und auch hier kann nur ausschnitthaft berichtet werden –, als Prof. Rudolf Tippelt (München) gemeinsam mit Prof. Josef Schrader (Bonn) das Forschungsforum »Transfer und Implementierung der PIAAC-Ergebnisse« leiteten, auf dem Möglichkeiten der Überführung empirischer Forschungsergebnisse in die Politik und die Praxis diskutiert wurden.

Im Rahmen eines Forums zu »Zeiten und Zeitlichkeit der Bildung« wurden in der von Dr. Marion Fleige (Bonn) und Prof. Sabine Schmidt-Lauff (Chemnitz) geführten Diskussion von »Bildungszeit und Bildungsnutzen« gesellschaftliche, politische und individuelle Erwartungen an den »Nutzen« von Erwachsenenbildung abgewogen. Sabine Schmidt-Lauff hatte bereits in ihrem Plenumsvortrag ausführlich über diesen schillernden Begriff im Kontext des pädagogischen Handelns reflektiert. Bildung brauche Zeit, so die Quintessenz.

Doch weder Vergangenes noch Zukünftiges konnte auf diesem Kongress umfassend ausgeleuchtet werden.

Gerade beim Blick in die Zukunft blieb der Teilnehmende am Ende auf seine eigene Sicht der Dinge angewiesen. Aber vor dem Hintergrund demografischer Veränderungen sowie enormer Migrationsbewegungen sind zukunftsweisende Antworten gefragt. Hier besteht Forschungsbedarf, der zum Teil mit transnationalen Erhebungen wie PIACC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), PISA (Programme for International Student Assessment) und CiLL (Competencies in Later Life) oder Diskussionen um den EQF (Europäischer Qualifikationsrahmen) bereits in Angriff genommen wurde, aber ausbaufähig bleibt. Die Herausforderung aber besteht in der Verständigung auf einen geeigneten, empirisch basierten Methoden-Mix, so wurde immer wieder deutlich.

Der Kongress endete mit einem öffentlichen Streitgespräch, bei dem Vertreter der Bildungspolitik, der Kultusministerkonferenz, der Bertelsmann Stiftung und der Humboldt-Universität über die Zukunft des Bildungsföderalismus diskutierten. Die Veranstaltung in der Französischen Domkirche versuchte, die wissenschaftlichen Diskurse mit den Interessen von Politik und Gesellschaft rückzukoppeln. Das Plädoyer des Präsidenten der Humboldt-Universität, Prof. Jan-Hendrik Olbertz, für eine gesamtstaatliche Initiative für Bildung und Wissenschaft in Form eines Nationalen Bildungsrats wurde von den Diskutanten mit verfassungsrechtlichen Argumenten und dem Verweis auf die föderale Hoheit abgelehnt. So blieb von seinem Wunsch nach einer grundlegenden bundespolitischen Wende in der Bildung am Ende der Diskussion wenig übrig. Wie die »Zukünfte« also aussehen werden, das konnte diese Tagung auch am letzten Abend nicht ausleuchten.

Thomas Jung (DIE)

Am Hinterausgang der Universität stand all die Tage ein *Trabant 601*. Dieses legendäre Fahrzeug erblickte im selben Jahr das Licht der Welt wie die DGfE und hat in den zurückliegenden fünfzig Jahren so manche Kurve genommen – es ist noch immer fahrbereit.

»Potenziale nutzen, Perspektiven schaffen«

BMBF-Tagung fokussierte auf den Kompetenzerwerb im Erwachsenenalter

Die Tagung »Weiterbildung im Dialog – Potenziale nutzen, Perspektiven schaffen«, veranstaltet vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, die im März 2014 in Hamburg stattfand, setzte aktuelle Schwerpunkte: die Chancen und Kompetenzen Geringqualifizierter, das Lernen über die Lebensspanne sowie die Frage, welche Anforderungen an die Grund- und Weiterbildung sich nach Abschluss der PIAAC-Studie stellen. Teilgenommen haben ca. 250 Vertreter/innen von Bildungsträgern der beruflichen und der allgemeinen Weiterbildung, von Innungen und Handwerkskammern, von Dienstleistungs- und Forschungseinrichtungen, Unternehmen sowie Ministerien.

In ihrer Eröffnung ging Kornelia Haugg (BMBF) vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und eines erwarteten Fachkräftebedarfs auf die zunehmende Bedeutung des Lernens im Arbeitsalltag ein und betonte die Notwendigkeit des Kompetenzerwerbs insbesondere von Geringqualifizierten. Dr. Jan Heisig vom Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) führte aus, PIAAC und andere Studien belegten, dass die Kompetenzen bei der Gruppe der Geringqualifizierten noch viel differenzierter als bisher betrachtet werden müssten, und verwies auf die Bedeutung der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen im Hinblick auf bessere Arbeitsmarktchancen.

Um Geringqualifizierte für Weiterbildungsmaßnahmen gewinnen zu können, müssten flexiblere Angebote für die Zielgruppe entwickelt werden, führte Prof. Josef Schrader (DIE) aus. Hier sei eine intensivere Zusammenarbeit zwischen Wirtschaft, Wissenschaft und Bildungspraxis notwendig.

Aufschlussreich und lebendig war die Podiumsdiskussion »Demographische Entwicklung und Erwerbsarbeit«, bei der Praxisbeispiele aus dem Hamburger Hafen, der Zeitarbeit und der betrieblichen Gesundheitsförderung vorgestellt wurden. Deutlich zeigte sich, welche Potenziale die Bildungsarbeit mit Geringqualifizierten hat und dass diese Investitionen sowohl für die Beschäftigen als auch für die Betriebe lohnenswert sind.

Mit Interesse wurde der Fachdialog zwischen Prof. Anke Grotlüschen (Universität Hamburg) und Juniorprof.Katrin Kaufmann (Freie Universität Berlin) über die Ergebnisse von PIAAC und dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) verfolgt. Aus beiden Studien liegen grundlegende Erkenntnisse über Geringqualifizierte vor, wobei NEPS vor allem im Längsschnitt die Wirksamkeit von Weiterbildung nachweisen kann.

Insgesamt bot diese Tagung ein wertvolles Forum, sich über aktuelle Studien, innovative Ansätze und erfolgreiche Praxisbeispiele zum Themenkomplex Kompetenzerwerb zu informieren und auszutauschen. *Monika Tröster (DIE)*

Kompetenzen Älterer

Workshop »Competencies in Later Life«

Zum Projekt Competencies in Later Life (CiLL) fand im Mai ein abschließender Workshop in Bonn statt. Das Projekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München und der Universität Tübingen erforschte die Kompetenzen der 66- bis 80-Jährigen mit dem Instrumentarium der PIAAC-Studie *(siehe die Beiträge von J. Friebe/C. Knauber sowie A. Scheunpflug/J. Franz in diesem Heft)*.

Prof. em. John Field (University of Stirling), ein Experte auf dem Gebiet des Lernens Älterer, lobte die Idee, CiLL als Erweiterungsstudie zu PIAAC anzulegen, die die Kompetenzen Älterer in den Fokus stellt, als »an act of sheer genius«. In seinem Vortrag stellte er einen Zusammenhang zu Karl Mannheims Begriff der Generationen her und hob damit hervor, dass die Zugehörigkeit zu einer Generation eine wichtige Komponente in der Interpretation der Ergebnisse darstelle. Demnach wird eine Generation nicht nur durch den Zeitraum der Geburt, sondern auch durch prägende sozial-historische Gegebenheiten vereint.

Eine Einführung in die CiLL Studie gab Dr. Jens Friebe (DIE); Johanna Gebrande (LMU) stellte die quantitativen Ergebnisse vor. Erste Ergebnisse des qualitativen Teils präsentierten Bettina Setzer (LMU) und Carolin Knauber (DIE). Dabei erfolgte eine Fokussierung auf vier Gruppen: ältere Menschen in der Erwerbsarbeit, pflegende Angehörige, ehrenamtlich/bürgerschaftlich engagierte Ältere und Migrant/inn/en.

Das Kompetenzmodell hinter CiLL, das von der PIAAC-Studie stammt, wurde von Prof. Bernhard Schmidt-Hertha (Universität Tübingen) erläutert und kritisch reflektiert. Er stellte die Hypothese auf, dass ältere Menschen im Problemlösen weit besser abschneiden würden, wenn diese Kompetenz nicht mit technologischen Anforderungen verknüpft wäre.

Prof. Josef Schrader, wissenschaftlicher Direktor des DIE, forderte in seinem Resümee eine detailliertere Analyse der erhobenen Daten. Die deskriptiven Ergebnisse seien ein wichtiger erster Schritt. Jedoch müssen weitere Auswertungen und Verknüpfungen von qualitativen und quantitativen Daten erfolgen. Andere Fragen, die z.T. über CiLL hinausgehen, beträfen die Gründe für Erwerb und Verlust von Kompetenzen im Lebenslauf sowie den Einfluss des formellen und non-formalen Lernens hierauf.

Die CiLL-Studie zeige, so stellte abschließend Prof. Rudolf Tippelt (LMU) fest, dass es möglich und wichtig sei, die Kompetenzen Älterer zu messen. Ziel sei nun, die Ergebnisse in die Planung von Bildungsangeboten einfließen zu lassen.

Lea Bergmeister (DIE)

Auf Konsolidierungskurs

Landesverband der VHS in NRW versucht Neustart nach Finanzaffäre

Der Landesverband der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen musste Ende 2013 bekannt geben, dass eine langjährige Mitarbeiterin, die Buchhalterin des Verbandes, seit 2004 über 1,4 Mio. Euro veruntreut hat. Zweckentfremdet wurden auch Gelder des Europäischen Sozialfonds (ESF) in Höhe von 188.000 Euro. Eine Wirtschaftsprüfungsgesellschaft hat in einem im März 2014 veröffentlichten Prüfbericht dem Verbandsdirektor und dem Verwaltungsleiter Führungs- und Kontrollversagen vorgeworfen, das die Unterschlagung erst ermöglicht habe.
Die nordrhein-westfälische Landesregierung hat sich in einem schriftlichen Bericht an den Ausschuss für Schule und Weiterbildung im Landtag von NRW irritiert über die Vorgänge gezeigt. Die Ministerin für Schule und Weiterbildung, Silvia Löhrmann, forderte zugleich einen strukturellen Neuanfang. Den versuchte der Landesverband anlässlich seiner Mitgliederversammlung am 11. März 2014. Neben der Kündigung der beklagten Buchhalterin, gegen die auch Strafanzeige gestellt wurde, beschloss die Versammlung, sich sowohl vom Verwaltungsleiter als auch vom Verbandsdirektor zu trennen, um die personelle, finanzielle und organisatorische Neuaufstellung zu ermöglichen. Zur Konsolidierung der Verbandsfinanzen beschlossen die im Landesverband organisierten Trägerkommunen »eine einmalige Verbandsumlage«, d.h. eine rückzahlbare, einmalige Zahlung im Vorgriff auf künftige Mitgliedsbeiträge. Zudem werden die Struktur und Organisation des Verbandes, die Gremien sowie die Arbeit der Geschäftsstelle einer »kritischen Prüfung« (Pressemitteilung VHS NRW vom 03.04.2014) unterzogen und ein neues Finanzmanagement installiert.
In einem vom Arbeitsgericht Düsseldorf angeregten Vergleich wurde die ehemalige Buchhalterin Ende April zu einer Schadensersatzzahlung von 150.000 Euro verpflichtet, womit die strafrechtlichen Ermittlungen jedoch nicht abgeschlossen sind.
Der Landesverband wird zur Zeit kommissarisch von Ulrike Kilp, bisher Referentin für Alphabetisierung und Grundbildung, geleitet. Zur Neubesetzung der Verbandsspitze gab es bis Redaktionsschluss keine Informationen. Möglicherweise will die Vorsitzende des Landesverbandes, Wittens Bürgermeisterin Sonja Leidemann, hier erst die nächste ordentliche Mitgliederversammlung im Herbst 2014 abwarten. *DIE/BP*

www.vhs-nrw.de

»Kultur muss sichtbarer werden«

Bundesfachtag Kultur 2014

Wie ist es um das Selbstverständnis des Kulturbereichs in Volkshochschulen bestellt? Inwiefern können neue Trends, wie die Do-It-Yourself-Bewegung (DIY), dort aufgegriffen werden? Und tragen diese zu einer Erweiterung des Volkshochschulprogramms bei? Diese und weitere Fragen standen im Fokus des diesjährigen Bundesfachtages Kultur, veranstaltet vom Bundesarbeitskreis Kultur im Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) Ende März in Köln. Die Wahl des Themas »Strategie und Handwerk« zeugte vom Willen des Arbeitskreises, aktuelle Trends im handwerklichen Bereich zu identifizieren und mögliche Strategien zum Umgang zu diskutieren. Dass die Veranstalter damit den Nerv der Zeit trafen, zeigte die Anzahl der rund 135 Teilnehmenden.
Zudem sieht sich der Kulturbereich weiteren Herausforderungen gegenüber, die einer neuen Strategie bedürfen. Diese bestehen zum einen in abnehmenden Teilnehmerzahlen, zum anderen in einer wachsenden Anzahl anderer Anbieter im Bereich Kunst und Kultur. Neben der Aufgabe, sich in dem neuen Markt der Kulturpädagogik zu positionieren, gilt es außerdem, den Kulturbereich nach außen hin sichtbarer zu machen. In diesem Zusammenhang wies auch Ulrich Aengenvoort, Verbandsdirektor des DVV, darauf hin, dass die kulturelle Bildung von der Politik noch nicht ausreichend wahrgenommen würde, aber mit der Beteiligung des DVV an einem bundesweiten Bildungsprogramm, dem talentCAMPus, ein wichtiger Schritt in diese Richtung unternommen wurde.
Anregungen zur Auseinandersetzung mit strategischen Fragen im Hinblick auf Kulturmanagement und -marketing bot Prof. Gesa Birnkraut (Hochschule Osnabrück). Einblicke in den DIY-Trend eröffnete hingegen Van Bo Le-Mentzel, Erfinder der »Hartz-IV-Möbel« zum Selbermachen. Anhand aktueller Entwicklungen wie z.B. »Upcycling«, »Urban Gardening« und »Crowdfunding« präsentierte er dem Plenum sieben Thesen für die Volkshochschule (VHS) von morgen. In diesem Rahmen plädierte er u.a. dafür, bestehende Finanzierungsmodelle zu überdenken, Lernräume neu zu gestalten und das Potenzial des Web 2.0 für Kursangebote zu nutzen.
Obwohl der Bundesfachtag nicht mit der Verabschiedung einer einheitlichen Strategie zum Umgang mit den benannten Trends und Herausforderungen endete, dürfte er den Teilnehmenden wichtige Impulse mit auf den Weg gegeben haben. Ob diese Eingang in die Programme der VHS finden, bleibt diesen aber selbst überlassen. *DIE/TM*

Impulse für das Lernen 2.0

vhsbarcamp diskutiert über das Lernen im Netz

Über hundert »Teilgeber« aus Volkshochschulen und anderen Einrichtungen haben sich im Mai in Köln zu einer methodisch speziellen Konferenz getroffen, um sich über Themen des Lernens im Netz und über online-Marketing auszutauschen. Entstanden war die Idee zu diesem Barcamp im Rahmen desVHS-Moocs im Herbst 2013. Sieben »Gastgeber« hatten sich bereit erklärt, diese Veranstzaltung vorzubereiten. Die Konferenzform »Barcamp« ist der Methode des Open Space nachgebildet, nur mit dem Unterschied, dass das Einbringen von Themen durch die »Teilgebenden« bereits im Vorlauf auf einer Netzplattform möglich war. In Köln gab es im Stundentakt über den Tag verteilt fünf Sequenzen in fünf verschiedenen Räumen, so dass maximal 25 Sessions an einem Tage durchgeführt werden konnten. Die Ideengeber sollten ihre Vorstellung mit drei kurzen Sätzen formulieren. Die Sessions wurden selbstorganisiert und ohne Auflagen durchgeführt. Reine Gesprächsrunden, Powerpoint-Vorträge mit Diskussion oder Video-Vorführungen wechselten miteinander ab. Die Teilnehmenden waren gebeten, ihre mobilen Netzgeräte mitzubringen, so dass während einer Session ein entsprechend vorbereitetes Dokument geöffnet werden konnte, in das unmittelbar Thesen und Teilergebnisse protokolliert wurden. Das funktionierte erstaunlich gut, die obligate Frage »Wer schreibt das Protokoll?« musste nicht gestellt werden.

Foto: Heino Apel

Die Festlegung der Themen und Raumzuweisung erfolgte innerhalb einer Viertelstunde zu Beginn des Tages.

Das Raumangebot war nicht zu üppig geplant, es fanden 45 Sessions statt. Es gab generelle Web-Themen, wie »Informelles Lernen im Web 2.0« oder »Trends der betrieblichen Weiterbildung«, es gab Projektvorstellungen, wie »Blended Learning/Projekt xpert Fibu« oder »Aufbau eines Fotoblogs«, es gab VHS-interne Organisationsthemen wie »Perspektiven und Herausforderungen für Dozent/inn/en« oder »Wie kann ich den Barcamp-Spirit in meine VHS tragen?«. Ein Barcamp zielt mehr auf Expertenaustausch als auf Theorievermittlung, insofern war der Beteiligungsgrad sehr viel höher als bei einer »normalen« Konferenz.

Die Diskussionsstränge in den Sessions verliefen zwischen Euphorikern, offen Eingestellten und Kritikern, was die Zukunft und die Nutzung von Web 2.0 im VHS-Kontext betrifft. Bei den erwartungsgemäß eher netzaffinen Teilnehmenden verspürte man Vorfreude auf neue Möglichkeiten von webbasierten Formaten in Volkshochschulen.

Eine Kontroverse betraf die Frage des lernenden Subjekts. Die Web-Euphoriker priesen den autonomen Lerner, während die pädagogisch Orientierten den autonomen Lernenden so nicht akzeptieren wollten, sondern für die Unterstützung des Lernenden beim Erwerb von Selbstlernkompetenz plädierten. Dass informelles Lernen EU-weit als gleichberechtigt neben formales und non-formales Lernen gestellt wird (Session mit Prof. Peter Dehnbostel), kennzeichnet die Tendenz des Outsourcens aus organisierten Bildungsveranstaltungen. Dies kann man als eine Befreiung des autonomen Lern-Subjektes feiern, aber auch als Rationalisierungsmaßnahme der Wissensgesellschaft kritisieren.

Die erfolgreichen Veranstalter und die begeisterten »Teilgebenden« haben das nächste Barcam-Jahr 2015 an der VHS Leipzig beschlossen. Wer twittert, kann mit dem Hashtag #vhscamp14 viele positive Tweets nachlesen. *Heino Apel*

Unterwegs Kurse buchen

Neue vhsApp ist online

Die deutschen Volkshochschulen bieten allen Weiterbildungsinteressierten eine neue App: Mit ihr kann man auf dem Smartphone Kurse an zur Zeit rund 200 Volkshochschulen bundesweit buchen oder mit Hilfe von Übungsvideos seine Sprachkompetenz testen.

Im Smalltalk mit englischen, spanischen, türkischen und polnischen Muttersprachlern kann man herausfinden, ob man sie richtig versteht, und eventuell gleich den richtigen Sprachkurs in einer VHS buchen. Die App gibt es für iPhone und für Smartphones mit Android-Betriebssystem. *DIE/BP*

Die Stadt und ihre Medien

Symposion zum 50. Jubiläum des Grimme-Preises

Wie sehen Szenarien der Stadtentwicklung in Anbetracht des Medienwandels aus? Unter dieser Fragestellung fand Ende März 2014 im Marler Grimme-Institut das Symposion »Die Stadt und ihre Medien« statt, an dem mehr als 80 Personen aus Bildungs- und Kultureinrichtungen, Politik und Initiativen teilnahmen. So vielschichtig sich diese Frage darstellt, so breit war auch der Veranstalterkreis aufgestellt: die Stadt Marl, das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und die Kulturinitiative Emscher-Lippe (K.I.E.L.), die mit sechs weiteren Institutionen kooperierten. Inzwischen wissen nur noch wenige, dass der Grimme-Preis von Bert Donnepp, einem der Wiederbegründer der Erwachsenenbildung nach dem Zweiten Weltkrieg, ebenso ins Leben gerufen wurde wie das nach dem ersten Direktor des Nordwestdeutschen Rundfunks, Adolf Grimme, benannte Institut. Donnepp war Leiter des Bildungswerks der Stadt Marl und setzte für den bundesweiten Diskurs zur Bedeutung der Erwachsenenbildung und der Medien für die Stadtentwicklung wichtige Impulse, die auch heute noch von Relevanz sind.

Dies zeigten die Referate von Prof. Josef Schrader, »Lebenslanges Lernen als Bildungsprozess«, und Prof. Richard Stang, »Erlebnis- und Medienräume in der lernenden Stadt«. Deutlich wurde dabei, dass der heutige Stadtraum sowohl durch Bildung als auch durch die Medien neu definiert wird bzw. neu zu definieren sein wird. Welche Dimensionen dabei von besonderer Relevanz sind, spiegelten die Arbeitsgruppen des Symposions wider, so z.B. zu den Themen »Nachhaltigkeit« mit dem Journalisten Ulrich Grober und Dr. Marion Fleige (DIE) und »Umgebaute Stadt« mit dem Kurator des Museums Arbeit und Ingenieurskunst, Peter Köddermann, sowie Helmut Cepa von der Stadt Marl, die sich faktischen Herausforderungen von Stadt und Gesellschaft widmeten.

Die abschließende Podiumsrunde sollte eine Verbindung zwischen den Anfängen des Grimme-Preises und der heutigen Fernsehwelt herstellen sowie die Relevanz von Bildung im Zeitalter nahezu universeller Möglichkeiten von elektronischen Medien auf den Prüfstand stellen.

Auf dem Podium wurde äußerst kontrovers diskutiert. Zwar wird der Bildungsauftrag des Fernsehens nach wie vor für unverzichtbar gehalten, doch wurde mehr Mut gefordert, diesen tatsächlich einzufordern und politisch durchzusetzen. Als ein gravierender Mangel wurde der schleichende Profilverlust der Erwachsenen- und Weiterbildung gesehen, die sich kaum noch politisch positioniert und für die Medien wenig interessant erscheint.

Hier lassen sich dann auch Anknüpfungspunkte zum Diskurs in den 1970er Jahren finden. Die Erwachsenenbildung muss wieder öffentliche Diskurse mitbestimmen und diese nicht nur den elektronischen Medien überlassen. Die Mitarbeiter/innen von Bildungs- und Kultureinrichtungen und ihrer Verbände sollten deutlicher (bildungspolitische) Stellung beziehen und mehr Mut entwickeln, Interpretationen und Deutungen von Vorgängen in der Gesellschaft anzubieten. Neben der Orientierung an den Lerninteressen des Einzelnen muss die Relevanz des zu Lernenden für die Gesellschaft auf die Agenda von Bildungseinrichtungen und Medieninstituten gesetzt werden. Zudem haben Bildungs- und Kultureinrichtungen mehr denn je die Pflicht, an der Aufklärung der Gesellschaft mitzuwirken.

Dass das Symposion auch konkrete Auswirkungen mit sich gebracht hat, zeigt sich in Marl. Dort wurde von der Arbeitsgruppe »Kultur findet Stadt« der »Bert-Donnepp-Campus für Bildung und Stadtkultur« gegründet, der den öffentlichen Diskurs über die Zukunft der Stadt und ihrer Medien neu initiieren soll.

Heinz H. Meyer,
Kulturinitiative Emscher-Lippe
Richard Stang,
Hochschule der Medien

Bildungsurlaub NRW

Praxis und Perspektiven

Ein Fachtag mit ca. 120 Teilnehmenden aus der gesamten Weiterbildung diskutierte Ende März 2014 in Dortmund über die Praxis und Perspektiven der Bildungsfreistellung in Nordrhein-Westfalen sowie bundesweit.

Die Tagung diente der Analyse neuer Entwicklungen und der Vermittlung von Grundlagenwissen – z.B. über die bildungspolitischen Rahmenbedingungen wie Gesetzesnovellen und neu geplante Ländergesetze. Als aktuelle Trends beim Bildungsurlaub wurden u.a. eine Angebotssteigerung um 20 Prozent seit 2011 und ein stabiler Anteil der politischen Bildung (ca. 15%) identifiziert. Als inhaltliche Trends haben sich das stark wachsende Interesse an Arbeits- und Organisationstechniken, sowie an Sprachen (insb. Französisch, Spanisch, Italienisch) herauskristallisiert.

Heike Maschner, Referatsleiterin im Ministerium für Schule und Weiterbildung, zog in ihrem Beitrag ein insgesamt positives bildungspolitisches Resümee zur Arbeitnehmerweiterbildung. Sie berichtete von der parlamentarischen Diskussion, künftig auch Auszubildenden fünf Tage Bildungsurlaub zu gewähren. Auch plane die Landesregierung ein Berichtswesen zur Weiterbildung im Land, um die quantitative und qualitative Datenlage auch bei der Arbeitnehmerweiterbildung zu verbessern.

Norbert Reichling (Bildungswerk der HU)

Beiträge und Materialien sind unter www.bildungsurlaub.de/tagung2014 dokumentiert. Der Blog www.bildungsurlaub.de/blog richtet sich an Expert/inn/en und Planer/innen.

Neue Zielgruppen und Angebote an Hochschulen

Projekt zur wissenschaftlichen Weiterbildung an der Universität Rostock

Im Projekt KOSMOS (Konstruktion und Organisation eines Studiums in offenen Systemen) an der Universität Rostock geht es um die Gewinnung neuer Zielgruppen für wissenschaftliche Weiterbildung. Insbesondere über die Entwicklung von zwei Zertifikatskursen zum berufsbegleitenden Erwerb einer Zusatzqualifikation (»Garten und Gesundheit – Gartentherapie« und »Hochbegabtenförderung in Kita und Grundschule«) wird das Angebot erweitert. Interessierte mit und ohne Hochschulzugangsberechtigung bzw. Studium können daran teilnehmen. Die Inhalte können über eine Zeitspanne von zwei Jahren berufsbegleitend vertieft werden. Die erworbenen Leistungspunkte sind an anderen berufsbegleitenden Studiengängen anrechnungsfähig. Die wissenschaftliche Begleitung erstreckt sich auf die beiden Handlungsfelder »Angebotsentwicklung« und »Organisationsentwicklung«, die auch Fragen der Qualitätsentwicklung und des Qualitätsmanagements umfassen. Mit der Entwicklung eines entsprechenden Konzepts wurde das DIE beauftragt.
Das Projekt KOSMOS und seine Handlungsfelder sind ein Beispiel für aktuelle modellhafte Entwicklungen neuer Zielgruppenangebote an der Schnittstelle von Weiterbildung und Hochschule und angesiedelt im Bund-Länder-Wettbewerb »Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen«. Nicht nur bildungspolitisch und im Zuge der Fragen von Fachkräftesicherung und Bildungschancen ist das Thema bedeutsam. Eine entsprechende Angebotsentwicklung trägt vielmehr auch zur Sicherung und Erweiterung der bestehenden Vielfalt der Weiterbildungsmöglichkeiten und Angebotsstrukturen für Bildungsbedürfnisse im Erwachsenenalter bei. Neue Hochschul-Angebote sind also auch ein pädagogisch wünschenswertes Ziel. Zukünftig wäre in dieser Perspektive auch die systematische Vernetzung mit anderen beruflichen Weiterbildungsorganisationen wie Volkshochschulen und den Einrichtungen von Kammern interessant. Für die Hochschulen selbst geht es um einen Impuls für die Entwicklung ihrer Studienorganisationsformen und Lernkulturen, um die Akzeptanz neuer Zielgruppen und um neue Wege bei der Anrechnung von Kompetenzen. Dafür ist ein integriertes Qualitätskonzept wichtig, das zentral an der Hochschulorganisation ansetzt. Eine systematische wissenschaftliche Begleitung hilft, die Faktenbasis und das Wissen über die Formen und Wirkungen der Hochschulöffnung zu verbreitern und Handlungskriterien vorzubereiten.

Marion Fleige (DIE)

Forum für den Wissenschaftsnachwuchs

»Werkstatt Forschungsmethoden« zeigt auch Forschungstrends

Zum nunmehr zwölften Mal fand im Februar 2014 die »Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung« statt, in diesem Jahr zum ersten Mal im Wilhelm-Kempf-Haus in Wiesbaden-Naurod. Der neue Tagungsort wurde von allen Beteiligten positiv wahrgenommen. Die Werkstatt hat sich etabliert als eine Veranstaltung von und für Nachwuchswissenschaftler/innen, als ein Forum zum kollegialen Erfahrungsaustausch über laufende Qualifikations- und Forschungsarbeiten sowie als bedeutungsvolle Gelegenheit zur disziplinären Sozialisation. Die Projekte, vornehmlich Promotionsvorhaben, wurden in ihren methodologischen und methodischen Vorgehensweisen in thematisch organisierten Arbeitsgruppen diskutiert. Dabei zeigte sich in diesem Jahr ein neuer Themen-Trend: die Akademisierung von Berufen und ihre pädagogische Begleitung. Viele Vorhaben widmeten sich aber auch – wie bereits in den Vorjahren – den disziplinspezifischen Themen Organisations-, Programm- und Professionsentwicklung. In methodischer Hinsicht standen Methoden- und Datenverschränkungen im Vordergrund. Zudem war ein Interesse an verschiedenen Interviewtypen und ethnografischen Verfahren auffällig. Ausgerichtet wird die Veranstaltung von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Vorbereitet und moderiert wurde sie in diesem Jahr von Sylvana Dietel (Humboldt-Universität zu Berlin), Olaf Dörner (Universität Magdeburg), Marion Fleige (DIE), Matthias Herrle (Universität Frankfurt), Cornelia Maier-Gutheil (Universität Heidelberg) und Julia Schütz (Leuphana Universität Lüneburg).

Inga Specht/Marion Fleige (DIE)

Neues aus dem BIBB

Datenreport 2014

»Lernen Erwachsener in Deutschland im europäischen Vergleich« ist das Schwerpunktthema des Datenreports des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Berufsbildungsbericht 2014. Darin werden u.a. die drei europäischen Erhebungen, die das Lernen Erwachsener zum Gegenstand haben, miteinander verglichen, um die z.T. divergierenden Ergebnisse einordnen zu können: Der Labour Force Survey (LFS), der Adult Education Survey (AES) und der Continuing Vocational Training Survey (CVTS).

http://datenreport.bibb.de

Personalia

Dr. Christian Ebner, bisher wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Ausbildung und Arbeitsmarkt des Wissenschaftszentrum Berlin, ist seit dem 1. April BIBB-Stiftungsprofessor für das Fach »Soziologie, insbesondere Soziologische Berufsforschung« an der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln.

Einsatz für inklusive Erwachsenenbildung

GEB feiert Jubiläum und nimmt vor allem die VHS in die Verantwortung

Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung und lebenslanges Lernen. Daraus ergibt sich ein Anspruch, der die Erwachsenenbildung seit langem prägt und fordert. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat dieses Recht für erwachsene Menschen mit Behinderung ausdrücklich festgestellt und bestätigt; sie verpflichtet die Unterzeichnerstaaten – und Deutschland hat die Konvention 2009 mit der Ratifizierung zu geltendem Recht gemacht –, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen. Das bedeutet: Auch für Menschen mit Behinderung ist ein freier Zugang zum Bildungssystem zu gewährleisten.

Von der Realisierung eines Systems inklusiver Erwachsenenbildung ist die Bildungslandschaft in Deutschland allerdings weit entfernt. Das Ergebnis einer wbmonitor-Umfrage von 2012 – durchgeführt vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem DIE – verweist darauf, dass Menschen mit Behinderungen, die über 15 Jahre alt sind, in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung unterrepräsentiert sind (vgl. wbmonitor 2013).

Mit dieser Einschätzung, den damit verbundenen Schwierigkeiten und entsprechenden Konsequenzen daraus hat sich die »Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung« (GEB) auf ihrem Treffen Ende April in Heidelberg befasst. Das Treffen fand anlässlich des 25-jährigen Bestehens der GEB in Kooperation mit der PH Heidelberg statt. Die Teilnehmer/innen setzten sich mit den für eine inklusive Erwachsenenbildung erforderlichen organisatorischen Rahmenbedingungen und Kompetenzen auseinander und forderten eine flächendeckende Realisierung des Rechts auf lebenslanges Lernen auch für Menschen mit Behinderung.

Seit ihrer Gründung 1989 setzt sich die GEB für Ziele ein, wie sie sich heute in der UN-BRK widerspiegeln. Sie betont die Bildungsfähigkeit aller Menschen und die Notwendigkeit, Bildungsprozesse zu realisieren, die der Tatsache Rechnung tragen, dass Bildung auch für Menschen mit Behinderung als zentraler Sinn des Lebens und zugleich als Motor kultureller Entwicklung anzusehen ist. Dieser Selbstverpflichtung entsprechend wurden auf der Heidelberger Veranstaltung wesentliche Forderungen erhoben:

- Die Weiterbildungsgesetze der Bundesländer müssen die Vorgaben der UN-BRK berücksichtigen und »angemessene Vorkehrungen« für die Realisierung eines inklusiven Systems der Erwachsenenbildung schaffen.
- Die Volkshochschulen als Hauptträger der Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung müssen die Umsetzung inklusiver Erwachsenenbildung flächendeckend in Angriff nehmen, und die VHS-Verbände müssen dafür entsprechende Hilfen bereitstellen.

Die Fragen, die sich aus der UN-BRK ergeben, greift die GEB bei ihrer nächsten Fachtagung auf, die im April 2015 in München stattfindet. Die Veranstaltung widmet sich dem Thema »Inklusive Erwachsenenbildung in öffentlicher Verantwortung« und wird gemeinsam mit den Kooperationspartnern Münchner Volkshochschule GmbH und Ludwig-Maximilians-Universität München durchgeführt. Im ihrem Jubiläumsjahr 2014 präsentiert die GEB als Band 11 ihrer »Schrägen Reihe« eine Jubiläumsschrift, die Historisches, Konzeptionelles und Perspektivisches zur Thematik Erwachsenenbildung und Behinderung verbindet.

Karl-Ernst Ackermann (GEB)

www.geseb.de

GEB (1995): Berliner Manifest. Erwachsenenbildung und Behinderung. URL: http://geseb.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Berliner_Manifest.pdf

GEB (2003): Grundsätze und Standpunkte der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. URL: http://geseb.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Grundsaetze_und_Standpunkte.pdf

wbmonitor – Weiterbildungsmonitor des BIBB und des DIE (2013): Die Umfrage in 2012: Klima und Strukturen der Weiterbildungslandschaft. URL: www.bibb.de/de/62281.htm (alle Stand 09.05.2014)

Veranstaltungstipps

Der **Kongress 2014 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB)** thematisiert die aktuellen Herausforderungen an das duale Bildungssystem: »Berufsbildung attraktiver gestalten – mehr Durchlässigkeit ermöglichen« lautet die Überschrift für die Diskussionen am **18. und 19. September** in Berlin.

www.bibb.de/kongress2014

Der **5. Deutsche Weiterbildungstag** findet in diesem Jahr am **19. September** statt. Er steht unter dem Motto »europa BILDEN« und steht deshalb unter der Schirmherrschaft des Europäischen Parlaments. Das DIE ist einer der 19 Veranstalter.

www.deutscher-weiterbildungstag.de

»Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge« lautet das Thema der diesjährigen Tagung der **DGfE-Sektion Erwachsenenbildung** vom **29. September bis 2. Oktober** an der Universität Frankfurt a.M.

www.dgfe.de

Die Konferenz der **American Association for Adult and Continuing Education** findet vom **4. bis 7. November** in Charleston (South Carolina/USA) statt. Das Tagungsthema lautet: »Adult Educators: Making a difference«.

www.aaace.org/2014-conference

Die **10. wbv-Fachtagung** anlässlich des 150. Geburtstags des Verlages mit Barcamp zum Thema »Perspektive Didaktik – Bildung in erweiterten Lernwelten« findet am **29. und 30. Oktober 2014** in Bielefeld statt.

www.wbv-fachtagung.de

Internationale Strategien lebenslangen Lernens

ERASMUS Intensive-Programme an der Universität Würzburg

Welche Strategien lebenslangen Lernens verfolgen die Europäische Union und die UNESCO? Welche Bedeutung haben diese Strategien für europäische Staaten? Wie unterscheiden sich bildungspolitische Aktivitäten lebenslangen Lernens in europäischen Ländern? Diesen Fragen gingen 52 internationale Studierende gemeinsam mit zehn internationalen Wissenschaftler/inne/n im ERASMUS-Intensive-Programme »Comparative Studies in European and International Strategies for Lifelong Learning« im Februar 2014 an der Universität Würzburg nach. Neben der Uni Würzburg beteiligten sich die TU Chemnitz sowie weitere internationale Partner an der Winter School. Im Intensive-Programme wurden internationale Strategien lebenslangen Lernens kritisch analysiert, Weiterbildungseinrichtungen erkundet und ausgewählte Aspekte lebenslangen Lernens vergleichend untersucht. Zunächst wurden Grundlagen zur Analyse internationaler Strategien lebenslangen Lernens erarbeitet. Einen Einblick in die europäische Arbeit zur Erwachsenenbildung gewährten zwei Vorträge: Gina Ebner berichtete von der Arbeit des europäischen Verbands für Erwachsenenbildung. Martina Ni-Cheallaigh erläuterte die neuen Strategien lebenslangen Lernens der Europäischen Kommission.

Einen wichtigen Punkt stellt der internationale Vergleich ausgewählter Aspekte lebenslangen Lernens dar: Wie unterscheiden sich Ressourcen für lebenslanges Lernen? Welche verschiedenen Formen der Ausbildung in der Erwachsenenbildung gibt es? Wie unterscheiden sich Zugänge zur Hochschulbildung? Auf der Basis eines Papiers zur Situation im eigenen Land arbeiteten die Studierenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus. Alle Ergebnisse finden sich auf der Homepage des Intensive-Programmes.

Regina Egetenmeyer (Uni Würzburg)

www.lifelonglearning.uni-wuerzburg.de

Foto: Egetenmeyer

Studierende aus Würzburg und Chemnitz sowie von fünf weiteren europäischen Universitäten nahmen am ERASMUS-Programm teil.

Europäische Vernetzung

Neue Plattform für Erwachsenenbildung: EPALE

Initiiert und finanziert von der Europäischen Kommission, richtet sich EPALE (Electronic Plattform for Adult Learning Europe) an die gesamte Community der Erwachsenenbildung: haupt- und nebenberufliche Praktiker/innen, Lehrende, politische Entscheidungsträger/innen und Wissenschaftler/innen. Bis Mitte Mai wurde eine Online-Umfrage durchgeführt, um die Wünsche und Erwartungen der Community zu ermitteln und diese in die Entwicklung der Plattform aktiv einzubeziehen. Zunächst werden nun Basistools wie eine Nachrichten- und Kalenderfunktion online gehen; zukünftig sollen diese Themenbereiche den Wissenspool strukturieren: Lernberatung, Lebenskompetenzen, Qualität, Politik/Strategien/Finanzierung.

Langfristiges Ziel ist es, Fachkräfte in ganz Europa bei der Zusammenarbeit und dem gemeinsamen Lernen mit einer mehrsprachigen Community zu unterstützen und eine europaweite Vernetzung zu ermöglichen. Dafür ist EPALE mehrsprachig angelegt: In 25 Sprachen sind Austausch und Diskurse möglich. Auf diese Weise sollen bewährte Verfahren gefördert und Standards angehoben werden. Die Plattform stellt zudem einen Baustein dar, um den von der EU-Kommission in der Agenda Europa 2020 gesetzten Benchmark, bis 2020 europaweit 15 Prozent der Erwachsenen an Maßnahmen für lebenslanges Lernen zu beteiligen, zu erreichen. *DIE/BP*

http://ec.europa.eu/epale

Bildungsberatung online

Österreich weitet das Angebot aus

Für Bildungsinteressierte, die zeitlich und örtlich unabhängig sein wollen, deren Mobilität eingeschränkt ist oder die anonym beraten werden wollen, ist die Online-Bildungsberatung interessant, die ab 2015 österreichweit angeboten wird. Seit Februar 2014 beraten die Bundesländer Burgenland, Oberösterreich, Steiermark und Wien gemeinsam auf einer Plattform, die zukünftig zu einem Bundesländer übergreifenden Beratungsangebot ausgebaut werden soll. Das Angebot ist anonym, kostenlos und zeitlich unbegrenzt. In einem Wiener Pilotprojekt wurden vorab Beratungsstandards und ein gemeinsames Beratungsverständnis entwickelt. *DIE/BP*

www.bildungsberatung-online.at

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Arnold, Rolf/Erpenbeck, John
Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2014
In Briefform setzen sich die zum Thema ausgewiesenen beiden Autoren mit den Anforderungen einer auf Kompetenzentwicklung ausgerichteten Lernerorientierung auseinander und versuchen sie zu begründen. Den Schwerpunkt bildet dabei die Hochschuldidaktik.

Bade, Claudia u.a.
Lebenslanges Lernen. Von der Vorschule bis zur Erwachsenenbildung
Hamburg: Krämer, 2014
Die Autoren erörtern praxisorientiert, wie Begabungsförderung und Kompetenzentwicklung in verschiedenen Lebensphasen und -bereichen stattfinden kann. Die unterschiedlichen Themen zeigen das weitreichende Spektrum von lebenslangem Lernen und geben einen umfassenden Einblick in Handlungsfelder des Lernens.

Bergold, Ralph/Boschki, Reinhold
Einführung in die religiöse Erwachsenenbildung
Darmstadt: WBG, 2014
Die Einführung ist in vier Hauptteile gegliedert. Im ersten Teil werden Fragen nach der Zielgruppe religiöser Erwachsenenbildung in der heutigen Gesellschaft erörtert. Danach werden Theorien und Konzepte von Bildung für Erwachsene dargestellt, um im nächsten Schritt die spezifischen Bedürfnisse und Herausforderungen für religiöse und ethische Bildung im Erwachsenenalter zu charakterisieren. Schließlich werden neue Methoden und ihre didaktischen Realisierungsformen vorgestellt.

Bowl, Marion
Adult Education in Changing Times. Policies, Philosophies and Professionalism
Leicester: NIACE, 2014
Ausgehend von der Erhebung der Berufsbiografien von 62 in der Erwachsenenbildung tätigen Personen in England und Neuseeland untersucht die Autorin den Zusammenhang von Werten, beruflichen Erwartungen und den Einflüssen, die durch eine veränderte Förderungspolitik in einer zunehmend unsicheren Umwelt ausgeübt werden, und die Antworten,die diese Menschen auf die Widersprüche zwischen ihren Überzeugungen und den von außen gesetzten Erwartungen geben.

Franke, Peter
Citizen Science. Das unterschätzte Wissen der Laien
München: Oekem, 2014
Die Publikation bietet einen Einblick in die Entwicklung, die Aufgaben und den Stellenwert von Citizen Science. Dabei werden insbesondere die Aspekte der Wissenschaftspopularisierung im klassischen Sinne und der Aneignung und Veralltäglichung von Wissenschaft sowie die Generierung neuer wissenschaftlicher Herausforderungen und Themenstellungen vorgestellt.

Friedenthal-Haase, Martha (Hg.)
Fritz Borinski: The German Volkshochschule. An Experiment in Democratic Adult Education under the Weimar Republic
Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2014
Die erstmals veröffentlichte Exilschrift entstand in Zusammenhang mit »German Educational Reconstruction (GER)« in London 1944/45. Der Autor, Fritz Borinski (1903–1988), emigrierte 1934 nach Großbritannien und kehrte 1947 nach Deutschland zurück. Im Mittelpunkt seines auf Englisch verfassten Werkes steht als demokratische Leitinstitution die vielgestaltige Volkshochschule der Weimarer Republik, die er sowohl aus einer engagierten Innensicht als auch aus einer kritisch-strukturierenden Außensicht porträtiert. Die historisch-soziologische Fallskizze mündet in ein Bildungsprogramm für den Aufbau der Demokratie im Europa der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg.

Gag, Maren/Voges, Franziska (Hg.)
Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit
Münster: Waxmann, 2014
In der Debatte über inklusive Konzepte zur (Berufs-)Bildungs- und Integrationspolitik bleiben Flüchtlinge meist außen vor. Um zum Diskurs über gesellschaftliche Teilhabegerechtigkeit beizutragen, werden aus der Perspektive von Forschung, Politik und Projektpraxis Chancen und Problemlagen im Kontext der beruflichen Integration von Flüchtlingen thematisiert. Integrationspolitische Bezüge werden unter den Vorzeichen politischer Rahmenbedingungen reflektiert sowie zukunftsweisende Netzwerkstrukturen am Beispiel des Standortes Hamburg illustriert.

Grapenthin, Elke
Manfred Pluskwa: »Ich geh' ans Holz!« Aus der Erwachsenenbildung in die Bildhauerei
Norderstadt: Books on Demand, 2014
Die Biografie/Werkübersicht stellt den Lebensweg und das künstlerische Schaffen von Manfred Pluskwa dar. Sie beschreibt seinen beruflichen Werdegang in der evangelischen Erwachsenenbildung und seine bildhauerischen Arbeiten aus einer kunstwissenschaftlichen Perspektive.

Hanft, Anke
Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen
Münster: Waxmann, 2014
In diesem Band werden – ausgehend von politischen Rahmenbedingungen sowie internationalen Trends im lebenslangen Lernen – erstmalig die zentralen Aufgaben in Studiengangsplanung, -entwicklung und -management systematisch dargelegt. Darüber hinaus werden einige wichtige Neuerungen, die mit der Integration des lebenslangen Lernens in Hochschulen einhergehen, wie z.B. Maßnahmen und Modelle zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen und zur Qualitätsentwicklung, in eigenen Kapiteln ausführlicher gewürdigt.

Heetderks, Geritt/Kleint, Steffen (Hg.)
Umdenken. Innovative Fortbildungsmodelle für die Bildungsarbeit mit älteren Menschen
Münster: Comenius-Institut, 2014
Es wächst das Interesse an kirchlichen Angeboten, die von der Gestaltungsfreude und -kraft älterer Menschen ausgehen. Dies geschieht in ganz unterschiedlichen Formaten, mit verschiedenen Intentionen und Inhalten. Die Konzepte, Ergebnisse und Praxiserfahrungen dieser innovativen Kurse verblieben bislang in den jeweiligen Regionen und Landeskirchen. Mit dieser Publikation werden Praxiserfahrungen gebündelt.

Käpplinger, Bernd/Robak, Steffi (Hg.)
Changing Configurations in Adult Education in Transitional Times. International Perspectives in Different Countries
Frankfurt a.M.: Lang, 2014
In dieser auf Tagungsbeiträgen der Europäischen ESREA-Konferenz 2013 basierenden Anthologie nehmen ausgewiesene Expert/inn/en zu den aktuellen Modewörtern »Wandel« und »Übergänge« in kritischer Weise Stellung und untersuchen, was diese Begriffe für die Erwachsenenbildungsforschung zu Institutionalisierung und Professionalisierung in unterschiedlichen nationalen Kontexten bedeuten.

Kessl, Fabian u.a. (Hg.)
Prekarisierung der Pädagogik – Pädagogische Prekarisierung?
Erziehungswissenschaftliche Vergewisserungen
Weinheim: Beltz, 2014
Die Beiträge diskutieren die zunehmende Prekarisierung pädagogischer Berufe und die damit verbundenen Konsequenzen für professionell-pädagogisches Handeln. Dazu werden theoretische Grundlagen und aktuelle empirische Forschungsbefunde in Bezug auf die Entwicklungen in den zentralen pädagogischen Arbeitsfeldern – der Schule, der Erwachsenen- und Weiterbildung und der Sozialen Arbeit – präsentiert.

Loane, Terry
Using Technology to Gather, Store and Report Evidence of Learning
Leicester: NIACE, 2014
Dieses Buch bietet einfache und praktische Hinweise, wie man Digitaltechnik sicher und erfolgreich gebrauchen kann, um einen Bildungsnachweis zu erstellen und dauerhaft zu nutzen. Es richtet sich an Praktiker und Leiter von Bildungseinrichtungen, die an der Sammlung vom Bildungsnachweisen beteiligt sind. Schwerpunkt ist die Nutzung von neuester Hardware und Online-Systemen, um ePortfolios zu erstellen.

Nittel, Dieter/Schütz, Julia/
Tippelt, Rudolf
Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung
Weinheim: Beltz, 2014
Im komparativ angelegten Forschungsprojekt »Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens« werden die Zusammenarbeit, die beruflichen Selbst- und Fremdzuschreibungen sowie die Einstellungen zum lebenslangen Lernen von unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen empirisch analysiert.

Ruhe, Hans Georg
Praxishandbuch Biografiearbeit.
Methoden, Themen und Felder
Weinheim: Beltz, 2014
Das Praxishandbuch Biografiearbeit beschreibt Themen und Arbeitsfelder stellt ca. 150 neue und eingeführte Methoden vor. Umfangreiche feldübergreifende Fragenkataloge, Situationsbeschreibungen und Medienhinweise können Reflexionen, Gespräche und Projekte anregen.

Schemmann, Michael/
Seitter, Wolfgang (Hg.)
Weiterbildung in Hessen. Eine mehrperspektivische Analyse
Wiesbaden: Springer VS, 2014
Die Beiträge dieses Bandes fokussieren das Anbieterspektrum der hessischen Weiterbildung. Sie fragen nach den ministeriellen Steuerungsformen, systematisieren Formen, Räume, Akteure und Inhalte der professionellen (Selbst-) Reflexion und analysieren die Weiterbildungsbeteiligung. Die Studie ist eine erweiterte Fassung des zweiten Hessischen Weiterbildungsberichts, den die Herausgeber 2011 vorgelegt haben.

Schlögl, Peter
Ästhetik der Unabgeschlossenheit.
Das Subjekt des lebenslangen Lernens
Bielefeld: transcript-Verlag, 2014
Der Programmatik des lebenslangen Lernens ist ein Subjektverständnis eingeschrieben, welches das Denken an aufklärerische Wurzeln zurückführt – und zwar im Sinne einer durch Menschen verantworteten und allein auf menschliche Vernunft begründeten Selbststeuerung. Peter Schlögl zeigt: Dieser andauernde Auftrag gewollter Unabgeschlossenheit an jeden Einzelnen kann als Daseinsmetaphorik gelesen werden – mit dem Ziel anhaltender Verwirklichung geschichtlicher Vernunft.

Schlüter, Anne (Hg.)
Beratungsfälle – Fallanalysen für die Lern- und Bildungsberatung
Leverkusen: Barbara Budrich, 2014
Die Autor/inn/en bieten authentische Fälle aus der Praxis als Lernbeispiele. Die Fälle werden reflektiert und eingeordnet und können so helfen, auf die berufliche Praxis der Lern- und Bildungsberatung vorzubereiten.

Seiverth, Andreas (Hg.)
Tilman Evers: Politik und Sinn. Ideen für eine zivilgesellschaftliche Erwachsenenbildung
Münster: Waxmann, 2014
Diese Sammlung von Beiträgen von Tilman Evers behandelt zentrale Themen der zivilgeschichtlichen Erwachsenenbildung in ihren realpolitischen Kontexten und gibt Einblick in sein Schaffen. Sein Verständnis politischen Denkens, das den versammelten Texten zu Grunde liegt, ist geleitet von der Frage nach der »guten Ordnung«.

Klaus Heuer (DIE)

Von der Frühpädagogik bis zur Weiterbildung: Bildungspotenziale nutzen

Bildungspolitisches Forum des Forschungsverbunds »Bildungspotenziale« der Leibniz-Gemeinschaft in Bonn

Am 7. Oktober 2014 findet in Bonn das zweite bildungspolitische Forum des Forschungsverbunds »Bildungspotenziale« der Leibniz-Gemeinschaft statt, das in diesem Jahr vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) organisiert wird. Thema des Forums ist das Verhältnis von Bildungsinvestitionen und Bildungserträgen im Lebenslauf. Die Ausgestaltung von Bildungsangeboten und die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens sind für die wirtschaftliche Entwicklung, den kulturellen Reichtum und den sozialen Zusammenhalt in modernen Gesellschaften unverzichtbar. Für jeden Einzelnen ist Bildung der Schlüssel zu gesellschaftlicher Teilhabe und zu einem eigenbestimmten Leben. Die Bildungssysteme und die einzelnen Bildungsbereiche weisen dabei unterschiedliche Stärken und Schwächen auf, die durch die großen Assessment-Studien von der Grundschule bis zur Weiterbildung in das öffentliche Bewusstsein gerückt wurden. Der Forschungsverbund, der von Prof. Marcus Hasselhorn vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) koordiniert wird, setzt hier an und versucht Antworten auf die von Bildungspolitik und -verwaltung sowie von anderen gesellschaftlichen Akteuren gestellten Fragen zu geben. Auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene werden Ansatzpunkte für tragfähige Konzepte und erfolgversprechende Reformen gesucht, um Potenziale von und für Bildung weiter nutzbar machen zu können. Der Verbund ist – wie sein Name bereits sagt – nicht auf die *Outcomes* von Bildungsprozessen und Bildungssystemen beschränkt, sondern rückt – wie der Bildungsbegriff selbst – die (ungenutzten) Möglichkeiten individueller und gesellschaftlicher Entwicklung in den Mittelpunkt.
Die Tagung wird durch die Ministerin für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen und derzeitige Präsidentin der Kultusministerkonferenz, Sylvia Löhrmann, eröffnet. In einem Hauptvortrag wird Prof. Heinz-Elmar Tenorth von der Humboldt-Universität zu Berlin die historischen Erfahrungen und aktuellen Herausforderungen im Verhältnis von Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis beleuchten. In Arbeitsgruppen werden aktuelle bildungspolitische Reformen auf ihre Motive und Erträge hin analysiert und mit Vertreter/inne/n aus Bildungspolitik und Bildungsadministration diskutiert. Die Arbeitsgruppen widmen sich der Frühpädagogik, der Schulbildung, der Arbeitsmarktintegration, der Weiterbildung sowie der Fortbildung des pädagogischen Personals.
Das bildungspolitische Forum richtet sich an interessierte Fachkolleg/inn/en, an Repräsentant/inn/en aus Bildungspolitik und Bildungsadministration, an Sozialpartner, Stiftungen, Berufs- und Trägerverbände sowie an die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit. Ein detailliertes Programm wird Ende Juni auf www.die-bonn.de veröffentlicht.

Klaus Schömann/Josef Schrader (DIE)

www.leibniz-bildungspotenziale.de

Kulturelle Bildung

DIE-Forum und Innovationspreis 2014 machen die Kultur zum Thema

Am 1. und 2. Dezember 2014 wird in Bonn das 17. DIE-Forum Weiterbildung mit dem Themenschwerpunkt »Kulturelle Bildung« ausgerichtet. In mehreren Vorträgen und Arbeitsgruppen kann sich das Fachpublikum über kulturelle Bildung austauschen. Am ersten Tag wird Prof. Eckart Liebau (Institut für Pädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg; UNESCO-Lehrstuhl für Kulturelle Bildung und Schirmherr des diesjährigen Innovationspreises) das Forum mit einem Vortrag zum Thema »Anthropologische Zugänge« eröffnen. Prof. Wiltrud Gieseke (Humboldt-Universität zu Berlin) wird in ihrem Vortrag die »Bedeutung und bildungstheoretische Grundlagen kultureller Erwachsenenbildung« erörtern. Am zweiten Tag äußert sich Prof. Max Fuchs (ehem. Akademie Remscheid) in seinem Vortrag zu den »Politische(n) Rahmenbedingungen der kulturellen Erwachsenenbildung«.

Mit dem »Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung« werden drei Projekte der kulturellen Bildung prämiert. Sie spiegeln die verschiedenen Bereiche der Bildenden Kunst, der Darstellenden Kunst und der Musik wider. Die Gewinner/innen präsentieren auf der Preisverleihung ihre innovativen und nachhaltigen Angebote aus der Praxis der Erwachsenenbildung. Die Gewinnerprojekte erhalten ein vom W. Bertelsmann Verlag gesponsertes Preisgeld von 1.000 Euro, zudem werden zwei weitere Sonderpreise vergeben. Die Anmeldemöglichkeit sowie der Programmablauf werden ab August auf www.die-bonn.de zu finden sein. *Marion Fleige (DIE)*

Arbeitsbedingungen in der Weiterbildung

In diesem Jahr führen das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), die Universität Duisburg-Essen (UDE) und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) gemeinsam eine Befragung zum Personal in der Weiterbildung durch: die Studie wb-personalmonitor. Die DIE Zeitschrift fragte die Forscher/innen der beteiligten Institutionen nach Zielen und Nutzen der Erhebung. Das Gespräch führte Peter Brandt.

DIE: *Zehn Jahre nach der WSF-Studie: Was ist das Besondere Ihrer Erhebung?*
Prof. Dr. Ines Langemeyer (DIE): Es gibt aktuell keine belastbaren Zahlen darüber, wie viele Menschen in der Weiterbildung arbeiten, und ergo auch nicht darüber, unter welchen Bedingungen, mit welchen Aufgaben und mit welchen Qualifikationen. Dies zu wissen ist enorm wichtig, wenn der Bereich der Weiterbildung eine zentrale Rolle für die Innovationsfähigkeit der heutigen Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft spielen soll. Die WSF-Studie hatte vor zehn Jahren den ersten Aufschlag gemacht, allerdings nur die Lehrenden befragt. Wir erfassen nun alle Erwerbstätigengruppen in der Weiterbildung.
DIE: *Welchen Erkenntnisgewinn hat die Öffentlichkeit durch die Personalstudie?*
Arne Elias (UDE): Wir greifen mehrere Kernthemen auf, die für die öffentliche und die wissenschaftliche Diskussion zum Thema Beschäftigung in der Weiterbildung wichtig sind. Im Wesentlichen geht es um soziodemografische und sozioökonomische Daten: wie groß der Umfang der Erwerbstätigkeit in der Weiterbildung ist, welche Tätigkeitsprofile existieren, welche vertraglichen Bedingungen zugrunde liegen, wie die Einkommenschancen sind und welche Qualifikationen die Beschäftigten mitbringen. Das Personal kann als Schlüssel für die Qualität der Weiterbildung angesehen werden. Daher sind diese Daten notwendig, um Strukturprobleme wissenschaftlich zu untersuchen. Darüber hinaus werden aber auch Arbeitszufriedenheit und -belastung Thema sein.
DIE: *Welchen Erkenntnisgewinn haben Einrichtungen und Anbieter?*
Nadja Schmitz (BIBB): Anbieter beobachten meist die Szene oder den Markt, auf dem sie sich behaupten müssen, aber sie haben darüber hinaus keine Vergleiche, ob sich Unterschiede in den Beschäftigungsverhältnissen und in der Verfügbarkeit von bestimmten Qualifikationen abzeichnen. Wir erfragen dazu nicht nur sozioökonomische und soziodemografische Daten, sondern, wie gesagt, auch die Qualifikationen, die Arbeitszufriedenheit und die Belastung. Dies sind zentrale Indikatoren für die Art des beruflichen Engagements und damit für die Qualität von Weiterbildungsarbeit. Diese Ergebnisse können wir für bestimmte Anbietertypen zurückmelden.
DIE: *Welchen Erkenntnisgewinn haben die Weiterbildner/innen?*
Prof. Dr. Ines Langemeyer (DIE): Es gibt eine öffentliche Diskussion über die eher atypischen Arbeitsverhältnisse in der Weiterbildung. Das Feld ist insgesamt sehr heterogen, aber hervorstechend sind Teilzeit- und befristete Verträge sowie die Arbeit auf Honorarbasis. Wer durch Honorare ein Monatseinkommen erzielen muss, hat zwar nicht notwendigerweise immer wenig zum Leben, aber es ist wahrscheinlicher, dass z.B. die Altersvorsorge zum Problem wird. Die Diskussion um Einkommen und Lebensperspektiven in der Weiterbildung wird noch etwas randständig geführt. Auch das hat damit zu tun, dass es zurzeit keine aktuellen, wissenschaftlich belastbaren Zahlen gibt. So bleiben die Probleme nur gefühlte; eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme ist unabdingbar.
DIE: *Wie werden die Daten erhoben?*
Nadja Schmitz (BIBB): Wir erheben in einem zweistufigen Verfahren. Im ersten Schritt haben wir die Anbieter gebeten, einen Link zur Online-Befragung an die Beschäftigten weiterzuleiten. Diese werden am Ende der Befragung gebeten, eine private E-Mail anzugeben, über die wir sie für eine ausführlichere Befragung kontaktieren können.
DIE: *Welches ist die größte Herausforderung?*
Arne Elias (UDE): Dass möglichst viele Anbieter die Befragung unterstützen. Wir sind auf diese Unterstützungsbereitschaft angewiesen, um einen ausreichenden Rücklauf auf beiden Stufen der Befragung zu erzielen. Es wird eine einmalige Chance sein, bei vielen offenen Fragen Licht ins Dunkel zu bringen.
DIE: *Wir danken für das Gespräch.*

www.wbpersonalmonitor.de
http://youtu.be/JE5c-PLpOXg

Leibniz im Bundestag

Am 20./21. Mai fand in Berlin zum siebten Mal die Veranstaltung »Leibniz im Bundestag« statt, bei der Bundestagsabgeordnete Besuch aus der Wissenschaft bekommen: Sie nehmen das Angebot zum persönlichen Gespräch mit Forscher/inne/n aus den Instituten der Leibniz-Gemeinschaft wahr. Vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung wurden Ewelina Mania und Carolin Knauber zu den Themen »Bildungspolitische Herausforderungen und Perspektiven der Alphabetisierung/Grundbildung Erwachsener in Deutschland« und »Weiterbildung im demografischen Wandel – Kompetenzen und Bildungsbedarfe Älterer« von den Abgeordneten Xaver Jung (CDU/CSU), Ulrike Bahr (SPD) und Michael Frieser (CDU/CSU) befragt. Die Abgeordneten ließen sich von aktuellen Forschungsprojekten und -ergebnissen berichten.

Foto: DIE
DIE-Mitarbeiterin Carolin Knauber im Gespräch mit Michael Frieser, MdB.

Carolin Knauber (DIE)

Aus den DIE-Programmen

Forschungsansatz Programmanalyse: Expertenworkshop am DIE

Im April 2014 war die »Expertengruppe Programmforschung in der Erwachsenenbildung« zu Gast im DIE. Vertreten waren der Lehrstuhl Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin, die Leibniz-Universität Hannover, der Österreichische Volkshochschulverband sowie das im Entstehen begriffene Verbandsarchiv der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Deren Vertreter/innen stellten die Programmarchive vor und skizzierten die jeweiligen Sammlungsprinzipien, um Möglichkeiten einer strategischen Vernetzung auszuloten. Einen digitalen Zugriff auf die Programme eröffnet das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Projekt »Retrodigitalisierung und Vernetzung des Volkshochschul-Programmarchivs« am DIE, das beim Workshop vorgestellt und getestet wurde.
Bei der Vorstellung laufender Forschungsvorhaben zeigte sich die Produktivität des Forschungsansatzes Programmanalyse. Sie wurde auch durch eine kürzlich abgeschlossene und beim Workshop diskutierte programmanalytische Auswertung zu Weiterbildungsgutscheinen (www.effekte-projekt.de) unterstrichen. Prof. Wiltrud Gieseke (HU Berlin) öffnete mit einer theoretischen und methodischen Vertiefung zu Programmanalysen die Diskussion über aktuelle Forschungsbedarfe sowie über Theorie- und Methodenentwicklung. Für September 2015 ist eine internationale Konferenz zu Programmkulturen und -forschung geplant. *Petra Herre*

Expertengruppe Programmforschung: www.die-bonn.de/Institut/Dienstleistungen/Servicestellen/Programmforschung/default.aspx

Retro Pro: www.die-bonn.de/Weiterbildung/Archive/Programmplanarchive/retropro.aspx

Auftaktveranstaltung des Projekts »Lernen vor Ort Bremen/Bremerhaven«

Im April 2014 fand das Auftakttreffen des Projekts »Lernen vor Ort Bremen/Bremerhaven« statt. Zuvor hatten die Senatorin für Bildung und Wissenschaft in Bremen und der Magistrat der Stadt Bremerhaven eine wissenschaftliche Expertise zum Thema »Diversität und Weiterbildung« an das DIE vergeben, das damit dem Entwicklungsplan »Partizipation und Integration« des Landes Bremen zuarbeitete. Das Projektteam stellte den rund 20 Expert/inn/en das methodische Design der Studie vor und tauschte sich mit Vertreter/inne/n des Systems der Weiterbildungsförderung sowie der Weiterbildungseinrichtungen, die an der Studie teilnehmen, über das weitere Vorgehen aus. Gemeinsam wurde erarbeitet, wo Handlungsempfehlungen für eine interkulturelle Öffnung des Weiterbildungssystems ansetzen müssten, damit sie konkreten Nutzen bringen. Außerdem von Interesse sind fördernde und hemmende Faktoren von Übergängen aus Kursen für Menschen mit Migrationshintergrund in die Regelangebote der Einrichtungen. Einen besonderen Stellenwert hat zudem die Planung in Weiterbildungseinrichtungen, um herauszufinden, wie Diversität und interkulturelle Öffnung vor dem Hintergrund von organisationalen und finanziellen Bedingungen ausgestaltet werden. Da das Design der Studie auf mehreren Ebenen ansetzt, werden im weiteren Verlauf Experteninterviews mit Leitenden und Planenden der Einrichtungen sowie mit Vertreter/inne/n des fördernden Systems geführt, die Perspektive der Teilnehmenden wird einbezogen, und es werden Analysen ausgewählter Angebote im Programm der Einrichtungen durchgeführt.

Laura Lücker/Sabrina Thom/Veronika Zimmer (DIE)

Finanzielle Grundbildung im Fokus – Projekt CurVe

In unserer Gesellschaft gehört der Umgang mit Geld zu den notwendigen Alltagskompetenzen. Um hier Teilhabe zu ermöglichen, werden im Projekt CurVe adäquate, lebensweltorientierte Konzepte entwickelt. Im Februar 2014 fand in Bonn der internationale Expertenworkshop »Financial Literacy: Kompetenzmodelle und Ansätze« statt. Ewelina Mania und Monika Tröster erläuterten die Entwicklung des Kompetenzmodells »Finanzielle Grundbildung«, das in sechs Kompetenzdomänen Kann-Beschreibungen für die Teilbereiche Wissen (deklaratives und prozedurales), Lesen, Schreiben und Rechnen festlegt. Prof. Carmela Aprea (Schweiz) stellte das Projekt »Fit for Finance« vor, dessen Schwerpunkt auf der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Lehr-Lern-Szenarien zur Förderung der finanziellen Handlungsfähigkeit bei Lernenden an Berufsfachschulen liegt. Thomas Mader, KLARTEXT – Schuldnerberatung Oberösterreich, stellte Präventionsangebote vor. In der Diskussion wurden die unterschiedlichen Konzepte aus Wissenschaft und Praxis verglichen und Parallelen und Spezifika herausgearbeitet.
Um die Perspektive der Ratsuchenden in der Schuldnerberatung einzubeziehen, kam die Methode der »Forschenden Lernwerkstätten« zum Einsatz, deren Charakteristikum der Partizipationsgedanke ist. Die Teilnehmenden werden als Expert/inn/en in eigener Sache gefragt. Neben Gruppendiskussionen kommen Bildmaterial und symbolisch-bildliche Gestaltungen zum Einsatz, so dass sich auch sprach- und argumentationsungeübte Personen beteiligen können. Im Januar 2014 fanden in Köln bereits zwei Lernwerkstätten statt, aus denen sich wichtige Anregungen für die zukünftigen Entwicklungsaufgaben im Projekt ergeben.

Monika Tröster (DIE)

Neue Programmleitung

Das DIE gewinnt Klaus Schömann

Seit Mai 2014 leitet Prof. Dr. Klaus Schömann das Programm »System und Politik« im DIE. Klaus Schömann absolvierte einen Bachelor in Ökonomie und Politikwissenschaft sowie einen Master in Ökonomie an der University of Wales, College Cardiff (Großbritannien). Nach einem Promotionsstipendium der Max-Planck-Gesellschaft am MPI für Bildungsforschung in Berlin und der Promotion an der Freien Universität in Berlin arbeitete er als assoziierter Experte bei der UNESCO sowie am Wissenschaftszentrum für Sozialforschung in Berlin (WZB) in der Abteilung »Arbeitsmarktpolitik und Beschäftigung«. Die letzten zehn Jahre forschte und lehrte er an der Jacobs University in Bremen am »Jacobs Center on lifelong learning and institutional development« als Professor der Soziologie. Dort leitete er auch zwei Jahre lang als Co-Director of Studies die »Bremen International Graduate School of Social Sciences«, ein von der Exzellenzinitiative verlängertes Promotionskolleg.

Foto: privat

Seine Forschungsschwerpunkte liegen in der Evaluation von Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, im Vergleich von Weiterbildungssystemen sowie in der Einbettung von Weiterbildung in den Lebenslauf. Ein weiterer Forschungsgegenstand ist die Identifikation von Selektionsprozessen und deren Auswirkungen auf Teilnahmen an beruflicher und allgemeiner Bildung.
Am DIE wird Klaus Schömann diese Arbeiten im Programm »System und Politik« fortsetzen und dabei auch auf die bereits im Programm erhobenen Daten und Statistiken zurückgreifen.

Sarah Behr (DIE)

DIE-Neuerscheinungen

Bernhard Schmidt-Hertha
Kompetenzerwerb und Lernen im Alter
Reihe: Studientexte für Erwachsenenbildung
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2014
129 Seiten, 19,90 €, Bestell-Nr. 42/0038
ISBN 978-3-7639-5401-8 (Print)
ISBN 978-3-7639-5402-5 (E-Book)
Bernhard Schmidt-Hertha vermittelt einen Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Bildung und Lernen in der späten Erwerbsphase und im Rentenalter. Der Band stellt die Ergebnisse aktueller gerontologischer, psychologischer und soziologischer Forschungsarbeiten über Alternsprozesse vor. Auf dieser Grundlage wird die Entwicklung verschiedener Lernformen diskutiert, die den Fähigkeiten und Bedürfnissen älterer Menschen gerecht werden. Damit gibt der Band Einblicke in aktuelle Entwicklungen und Konzepte der alterssensiblen Kompetenzförderung.

Julia Franz
Intergenerationelle Bildung
Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln
Reihe: Perspektive Praxis
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2014
149 Seiten, 19,90 €, Best.-Nr. 43/0044
ISBN 978-3-7639- 5365-3 (Print)
ISBN 978-3-7639- 5366-0 (E-Book)
Intergenerationelles Lernen ist eine Herausforderung für Weiterbildungseinrichtungen. Neben explizit geplanten Angeboten entstehen häufig zufällig Lernsituationen mit verschiedenen Altersgruppen. Doch wie können diese altersheterogenen Kurse gestaltet und didaktisch angereichert werden? Die Autorin liefert praktische Anregungen, um gezielt generationsübergreifende Angebote zu entwickeln.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 2/2014
Thema: **International-vergleichende Forschung zur Erwachsenenbildung**
Herausgeber: Ekkehard Nuissl, Josef Schrader
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2014
Best.-Nr. 23/3702
ISBN 978-3-7639-5347-9 (Print)
ISBN 978-3-7639-5348-6 (E-Book)

Personalia intern

Matthias Alke arbeitet seit Mai als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Programm »Organisation und Management«.

Nils Bernhardsson und **Julia Laschewski** haben das DIE verlassen.

Harald Kaluza ist seit Mai Referent für Forschungsinfrastruktur und Fachinformation im Daten- und Informationszentrum.

Am 1. August 2014 beginnt **David Krause** eine Ausbildung zum Kaufmann für Büromanagement.

Anke Meyer-Puttlitz unterstützt seit dem 1. Mai als Sachbearbeiterin das Programm »System und Politik«.

Sonja Muders ist seit Juni 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm »Organisation und Management«.

Dr. Torben Schön arbeitet seit dem 15. März als wissenschaftlicher Mitarbeiter für das Projekt »Große Revision der DIE-Anbieter-/Angebotsstatistiken – StaRe« im Programm »System und Politik« des Forschungs- und Entwicklungszentrums.

neu und online

Maria Gravani/Alexandra Ioannidou
Adult and Continuing Education in Cyprus
Reihe: Länderporträts Weiterbildung
Der Band liefert eine aktuelle Bestandsaufnahme zu zentralen Bereichen der Weiterbildung in Zypern. Die Autorinnen haben vielfältige Daten und Informationen zu Institutionen, Finanzierung, Angeboten, Teilnahme, Personal, Qualitätssicherung und Zertifizierung zusammengestellt. Dieses Buch vermittelt einen schnellen Einstieg sowie eine gute Orientierung über das System der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung in Zypern.

www.die-bonn.de/doks/2014-zypern-01.pdf

#PIAAC

Stichwort: »Kompetenzen«

John Erpenbeck

Prof. Dr. rer. nat. John Erpenbeck hat den Lehrstuhl Kompetenzmanagement an der School of International Business and Entrepreneurship, Steinbeis Universität Herrenberg/Berlin, inne.

Kontakt: john.erpenbeck@gmx.de

Der moderne Begriff **Kompetenz** wird seit den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts benutzt, um die selbstorganisierte, kreative **Handlungsfähigkeit** von Individuen oder kollektiven Subjekten, insbesondere die Kernkompetenzen von Unternehmen und Organisationen, zu kennzeichnen. Seine Begriffs- und Problemgeschichte ist inzwischen umfassend herausgearbeitet (vgl. Schmidt 2005) und philosophisch reflektiert (vgl. Sandkühler 2010). Man kann ohne Übertreibung von einem Siegeszug des Kompetenzdenkens sprechen. Hinter diesem Siegeszug des Kompetenzdenkens in Pädagogik, Ökonomie und Politik verbirgt sich nicht weniger als ein grundlegender Wandel des Weltbilds im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts, der weit in die Zukunft reichen wird. Spätestens mit der Entwicklung der modernen **Komplexitäts- und Selbstorganisationstheorien** und der Erkenntnis, dass diese auch auf soziale Prozesse anwendbar sind, wurde unser klassisches »mechanistisches« Denken aufgebrochen (vgl. Horster 2013; Mitchell 2008; Weidlich 2006; Mainzer 2008). »Selbstorganisation«, »Konstruktivismus«, »Ermöglichungsdidaktik«, »Kompetenz« wurden die Kernbegriffe einer neuen, zukunftsweisenden Pädagogik (vgl. Arnold/Schüssler 2010). Dabei kennzeichnet **Selbstorganisation** ganz generell Prozesse der spontanen Erzeugung geordneter Strukturen weitab vom thermodynamischen Gleichgewicht, von außen angestoßen, aber nicht erzeugt, sondern auf inneren Gesetzen des sich selbst organisierenden Systems beruhend. **Konstruktivismus** verweist im Bereich des menschlichen Denkens und Erkennens darauf, dass das System menschliches Gehirn keine fotografischen Abbilder der Realität erzeugt, sondern sich, durch Sinneswahrnehmungen angestoßen, ein eigenes Bild der Welt erschafft. **Ermöglichungsdidaktik** zieht daraus die Schlussfolgerung, dass man Wissen nicht einfach weitergeben kann, sondern den selbstorganisierten Wissensaufbau beim Lernenden ermöglichen muss.
Für Kompetenz gibt es bis heute keine allgemein anerkannte Definition – und es kann sie angesichts der Fülle kluger Ansätze auch gar nicht geben. Es haben sich jedoch vier deutlich unterscheidbare Verständnisse von Kompetenz als Handlungsfähigkeit herausgeschält (vgl. Arnold/Erpenbeck 2014):

Literatur

Arnold, R./Erpenbeck, J. (2014): Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung. Baltmannsweiler

Arnold, R./Schüssler, I. (Hg.) (2010): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler

Erpenbeck, J./von Rosenstiel, L./Grote, S. (Hg.) (2013): Kompetenzmodelle von Unternehmen. Mit praktischen Hinweisen für ein erfolgreiches Management von Kompetenzen. Stuttgart

Horster, D. (2013): Niklas Luhmann. Soziale Systeme. (Klassiker auslegen, Band 45). Berlin

Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin

Weitere zitierte Literatur in der Liste rechts.

(1) Kompetenz wird als Teil der **Fähigkeit zum umfassenden Bildungshandeln** aufgefasst, oft mit Bezug auf das Humboldtsche Bildungsideal. Interessanterweise lässt sich Humboldts Gedanke, Bildung dem autonomen Individuum zuzuschreiben, das sich handelnd selbst hervorbringt, unschwer selbstorganisationstheoretisch rekonstruieren. (2) Kompetenz wird als **generalisierte Handlungsfähigkeit** verstanden, wie im Europäischen und im Deutschen Qualifikationsrahmen ausgeführt. (3) Kompetenz wird als die **Fähigkeit zum selbstorganisierten, kreativen Handeln** in (zukunfts-)offenen Situationen begriffen. Dies ist die von Berufsbildung, Unternehmen und Organisationen heute ganz überwiegend geteilte Sicht. (4) Kompetenz wird als die **Fähigkeit zum vorwiegend kognitiven Handeln** gefasst.

Letztere ist vor allem das Kompetenzverständnis, wie es bekannten, **international vergleichenden Studien** zugrunde liegt. Dazu gehören beispielsweise das »Programme for International Student Assessment« (PISA), »Trends in International Mathematics and Science Study« (TIMSS) oder »Progress in International Reading Literacy Study« (PIRLS). Dieses Verständnis von Kompetenz fokussiert den kognitiven Bereich, »motivationale oder affektive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln werden damit ausgeschlossen« (Klieme u.a. 2007, S. 5). Kann es Kompetenz ohne eine emotionale, motivationale »Imprägnierung« des Wissens geben? Handeln setzt **Emotionen** zwingend voraus. Außerdem ist »der hier verwendete Begriff von ‚Kompetenzen' (...) ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz« (Klieme u.a. 2003, S. 22). Zu dieser Öffentlichkeit gehören breite Bereiche von Pädagogik, Politik, Wirtschaft und Kultur (vgl. Erpenbeck/von Rosenstiel/Grote 2013).

Beim »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) werden wichtige Alltagsfähigkeiten, wie **Lesefähigkeiten** (*literacy*), **alltagsmathematische Fähigkeiten** (*numeracy*) und Fähigkeiten zu **technologiebasiertem Problemlösen** (*problem-solving in technology-rich environments*) untersucht. Sofern es sich dabei um Leistungen handelt, die über bloße »*skills*« wie Lese-, Rechen- und technisch-konstruktive Fertigkeiten hinausgehen, werden sehr exakte vergleichende Aussagen über die **kognitive Leistungsfähigkeit** der Teilnehmenden möglich. Sicher wird die zukünftige Entwicklung ebenso exakte, vergleichende Aussagen über die Fähigkeiten der Teilnehmenden ermöglichen, in offenen, neuartigen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln, was überall mehr und mehr gefordert ist. Insofern sind die gegenwärtigen Ergebnisse von PIAAC als Momentaufnahmen von großer Bedeutung und bergen zugleich Zukunftsmöglichkeiten, das Feld erfassbarer Kompetenzen deutlich auszuweiten.

Klieme, E. u.a. (2007): Kompetenzbegriff und Bedeutung von Kompetenzen im Bildungswesen, In: Klieme, E./Hartig, H. (Hg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Berlin

Mainzer, K. (2008): Komplexität. Stuttgart

Mitchell, S. (2008): Komplexitäten. Warum wir erst anfangen, die Welt zu verstehen. Frankfurt a.M.

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Hg.) (2010): The OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). Paris. URL: www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41690983.pdf

Sandkühler, H. J. u.a. (Hg.) (2010): Stichwort »Kompetenz«. In: ders.: Enzyklopädie Philosophie. In drei Bänden mit einer CD-ROM. Hamburg

Schmidt, S. J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg

Weidlich, W. (2006): Sociodynamics – A Systemic Approach to Mathematical Modelling in the Social Sciences. Dover

Weidlich, W. (2013): Grundkonzepte der Physik: Mit Einblicken für Geisteswissenschaftler. Berlin

Literatur zum Thema

Annen, S. (2011): **Anerkennung von Kompetenzen**. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld

Friebe, J./Setzer, B./Tippelt, R. (2013): **Kompetenzentwicklung bei Älteren**. In: von Felden, H./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis. Baltmannsweiler, S. 49–60

Gillen, J. (2006): **Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance**. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld

Gnahs, D. (2010): **Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente**: Studientexte für Erwachsenenbildung. Bielefeld

Heyse, V./Erpenbeck, J./Ortmann, S. (Hg.) (2010): **Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen**: Praxiserprobte Konzepte und Instrumente. Münster u.a.

Kauffeld, S. (2006): **Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln**. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen. Stuttgart

Rammstedt, B. (Hg.) (2013): **Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich**: Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster

Im Gespräch mit der Bundesbildungsministerin

»VIELE MENSCHEN KÖNNEN IHR POTENZIAL NICHT AUSSCHÖPFEN«

***DIE**: Sehr geehrte Frau Ministerin, mit der PIAAC- bzw. der CiLL-Studie hat die Kompetenzmessung in der Form von Large Scale Assessments auch die Erwachsenenbildung erreicht. Wie bewerten Sie die Ergebnisse dieser Studien? Gibt es Befunde, die Sie überrascht haben, gefreut oder vielleicht sogar schockiert?*
Wanka: PIAAC deutet auf ähnliche Problemlagen hin wie PISA: Auch bei Erwachsenen ist es zum Beispiel so, dass das Kompetenzniveau in hohem Maße abhängig ist vom Bildungs- und Berufsabschluss der Eltern. Besorgnis erregend ist natürlich, dass 18 Prozent der Erwachsenen beim Lesen nicht über die niedrigste Kompetenzstufe hinauskommen. Hier gibt es Handlungsbedarf. PIAAC zeigt aber auch, dass sich Bildung lohnt. Mit den Kompetenzen steigt das Einkommen. Und es ist nicht nur ein Effekt, der auf höheren Bildungsabschlüssen beruht. Eine höhere Lesekompetenz wirkt sich auch innerhalb einer Berufsgruppe positiv auf das Einkommen aus.

*Im Zentrum des #-PIAAC-Heftes steht die Frage, in welcher Form die CiLL- und PIAAC-Ergebnisse Eingang in erwachsenenbildnerische Diskurse in Praxis, Wissenschaft und Politik gefunden haben. In Deutschland wurde PIAAC vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter Beteiligung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS) finanziert. Auf welche Weise nimmt die Bildungspolitik die PIAAC-Befunde auf? Lanciert sie bildungspolitische Maßnahmen? Welche bildungspolitischen Umgangs- oder Verwendungsstrategien ergeben sich im Nachklang von PIAAC? Diese und weitere Fragen stellte Herausgeber **Prof. Dr. Josef Schrader** der Bundesministerin für Bildung und Forschung, **Prof. Dr. Johanna Wanka**.*

***DIE**: Anders als bei der PISA-Studie, die insbesondere die Bildungspolitik der Bundesländer bzw. die Kultusministerkonferenz in den Mittelpunkt der öffentlichen Auseinandersetzung gerückt hat, ist bei der PIAAC- und der CiLL-Studie nicht klar, wem man die Ergebnisse bildungspolitisch zurechnen kann und soll. Inwieweit fühlen Sie sich als Bundesministerin für Bildung und Forschung angesprochen?*
Wanka: Als Bildungsministerin fühle ich mich insoweit angesprochen, als PIAAC und CiLL unser bisheriges Verständnis dieser gesellschaftlichen Situation bestätigen. Wir müssen geringe Alltagskompetenzen auch in Abhängigkeit von Grundkompetenzen sehen. Wer große Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben hat, verfügt oft auch über nur geringe alltagsmathematische Fähigkeiten. Aber diese Kompetenzen sind notwendig, wenn es um die Bewältigung von Anforderungen im Alltag geht. Wir haben gehandelt und sind bei der Grundbildung bereits gemeinsam mit den Ländern in der Nationalen Alphabetisierungsstrategie tätig. 2012 haben wir außerdem die bundesweite Aufklärungskampagne »Lesen und Schreiben – Mein Schlüssel zur Welt« gestartet. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat dafür fünf Millionen Euro bereitgestellt. Die Kampagne ist Teil der »Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland« von Bund und Ländern und zielt vor allem darauf ab, das Thema Analphabetismus zu enttabuisieren und auf die zahlreichen Unterstützungsangebote aufmerksam zu machen. Darüber hinaus hat das BMBF eine neue Initiative zur arbeitsplatzorientierten Forschung und Entwicklung auf dem Gebiet der Alphabetisierung und Grundbildung gestartet, für die wir bis 2015 rund 20 Millionen Euro bereitstellen. Und mit der Förderung von 60 Projekten sollen neue Wege zur Alphabetisierung und Grundbildung entwickelt werden, um den Anteil funktionaler Analphabetinnen und Analphabeten in

Deutschland langfristig zu senken.
Es gibt viele Ursachen einer teilweise versäumten Grundbildung, die oft sehr individuell begründet sind. Wir sollten deshalb gemeinsam mit allen gesellschaftlichen Kräften versuchen, die Situation in Deutschland zu verbessern.

»Ursachen für geringe schriftsprachliche und mathematische Kompetenzen sind vielfältig«

DIE: *Eines der zentralen Ergebnisse der PIAAC-Studie, das auch in der öffentlichen Diskussion immer wieder aufgegriffen wurde, zeigt, dass ein großer Anteil der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter nur über geringe schriftsprachliche und alltagsmathematische Kompetenzen verfügt. Die Level-One-Studie hatte ja bereits in ähnlicher Weise auf dieses Problem aufmerksam gemacht. Wie bewerten Sie diesen Befund? Wo liegen die Ursachen? Was kann und muss aus Ihrer Sicht getan werden?*
Wanka: Dieser Befund hat die Bundesregierung gemeinsam mit den Ländern veranlasst, dieses Thema stärker als bisher aktiv aufzugreifen. Im ersten Schritt wurde 2012 die bereits erwähnte Nationale Strategie für »Alphabetisierung und Grundbildung« ins Leben gerufen.
Die Befunde aus PIAAC und der Level-One-Studie machen uns deutlich, dass viele Menschen ihr Potenzial nicht ausschöpfen können. Auch der Arbeitsmarkt mit seinem steigenden Fachkräftebedarf würde von einer Verbesserung dieser Gesamtsituation profitieren. Die Ursachen, das haben aktuelle Forschungsergebnisse gezeigt, sind sehr vielfältig. Ganz deutlich sehen wir den Zusammenhang zwischen der Schulbildung bzw. der Berufsausbildung der Eltern und der Entwicklung ihrer Kinder. Es gibt sehr individuelle Geschichten von Krankheit, Vernachlässigung, Misshandlung und Missbrauch, aber auch von mangelnder Motivation und Ablehnung. Erfolgreiche Konzepte müssen daher stärker als bisher den Weg in die Praxis finden. Die Länder spielen natürlich eine zentrale Rolle bei der Prävention. Besonders die Schulen sind hier gefordert, aber sie müssen auch in die Lage dazu versetzt werden.

DIE: *Mehrere Verbände der Weiterbildung haben eine nationale Weiterbildungsoffensive sowie eine neue Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung gefordert. Solche Überlegungen finden sich ja auch in der Koalitionsvereinbarung. Wie ist Ihre Position dazu? Gibt es Neues zu berichten? Werden Mittel im Bundeshaushalt eingeplant oder wird die Finanzierungsstrategie erst noch entwickelt?*
Wanka: Im April 2013 wurde als Reaktion auf die veröffentlichten Zahlen der Level-One-Studie in Berlin eine internationale Parlamentarierkonferenz durchgeführt, auf der Vertreter aller Parteien diese nationale Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung forderten. Das ist für eine Verringerung der Zahl funktionaler Analphabeten der richtige Rahmen. Im Koalitionsvertrag haben wir deshalb festgehalten, dass wir die Alphabetisierungsstrategie von Bund und Ländern zu einer Dekade der Alphabetisierung weiterentwickeln und die Förderung ausbauen wollen. Um eine klare Rollenverteilung zu erzielen, ist eine enge Abstimmung mit den Ländern notwendig. Das gelang bereits erfolgreich in der laufenden »Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung«.
Eine Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung will gut durchdacht und geplant sein, die bisherigen Partner müssen dabei mitgenommen werden, und neue Partner müssten noch hinzukommen. Die Erfahrungen aus anderen Ländern werden uns ebenfalls nützlich sein, sofern sie sich auf Deutschland übertragen lassen.

DIE: *Reichen die gegenwärtigen institutionellen Strukturen aus, um Grundbildungsdefizite aufzufangen? Müsste man hier nicht gegebenenfalls ähnliche Wege gehen wie bei den Integrationskursen für Zugewanderte, für die ein Bundesamt eingerichtet wurde?*
Wanka: Andere EU-Länder, die bereits Programme für Alphabetisierung und Grundbildung durchgeführt haben, haben bestehende Strukturen erfolgreich genutzt. Für die Koordination und Organisation einer Nationalen Dekade könnte möglicherweise eine Art »Agentur auf Zeit« notwendig werden. Ich bin skeptisch, ob darüber hinaus neue Strukturen etabliert werden sollten.

DIE: *Ein anderer Befund, der große öffentliche Aufmerksamkeit gefunden hat, betrifft den Mittelplatz, den Deutschland bei den in PIAAC gemessenen Kompetenzen im internationalen Vergleich einnimmt. Welchen Stellenwert messen Sie diesem Befund zu?*
Wanka: Die Ergebnisse zeigen, dass die vielfältigen Maßnahmen nach dem so genannten PISA-Schock 2001 greifen: Die jüngere Generation schneidet in den gemessenen Schlüsselkompetenzen besser ab als die Generationen zuvor. Während knapp 70 Prozent der 55- bis 65-Jährigen beim Lesen auf den beiden niedrigen Kompetenzstufen lagen, sind dies bei den 16- bis 35-Jährigen nur noch etwa 40 Prozent. Und die Anteile Jüngerer bei den beiden höchsten Kompetenzstufen sind gestiegen. Das ist eine erfreuliche Entwicklung.

»Bessere Teilhabechancen gehen einher mit gesellschaftlicher Integration und individueller Förderung«

DIE: *Die PIAAC-Studie hat erneut die große soziale Selektivität des Bildungswesens in Deutschland auch im internationalen Vergleich aufgezeigt. Was kann und muss hier getan werden, um bessere Teilhabechancen zu ermöglichen?*
Wanka: Bessere Teilhabechancen gehen einher mit einer guten gesellschaftlichen Integration und individueller Förderung von Bildungsbenachteiligten. Aus meiner Sicht benötigen wir dazu aber auch geeignete Rahmen-

bedingungen, speziell im Bereich der Prävention für Kinder und Jugendliche. Kleine Schulklassen und gezielte Förderangebote an den Nachmittagen können einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Situation leisten. Darüber hinaus brauchen wir weitere attraktive Angebote für die Ansprache von Migrantinnen und Migranten, wie zum Beispiel das vom BMBF geförderte Portal »Ich-will-deutsch-lernen.de«.

»Weiterbildungsträger sind gefordert, die Lust auf Weiterbildung zu erhöhen«

***DIE**: Die PIAAC-Studie belegt einen engen Zusammenhang zwischen Geburtskohorte und grundlegenden Kompetenzen: Je älter die Befragten, umso geringer im Durchschnitt die gemessenen Kompetenzen. Nimmt man die CiLL-Studie hinzu, so wird dieser Befund weiter erhärtet. Was können Politik und Praxis tun, um hier gegenzusteuern?*
Wanka: Im Bereich der Alltagskompetenzen sehe ich insbesondere Weiterbildungsträger gefordert, um mit neuen und kreativen Ideen und Ansätzen die Lust auf Weiterbildung zu erhöhen. Daneben können auch die Sozialpartner zu einer stärkeren Weiterbildungsbeteiligung beitragen und vorhandene Instrumente, wie den Weiterbildungsurlaub, intensiver nutzen, denn die weit überwiegende Anzahl von Weiterbildungen ist ja beruflich veranlasst oder stark berufsbezogen. Außerdem wird Weiterbildung in Form von Bildungsgutscheinen der Länder oder mit der Bildungsprämie des Bundes gefördert.

***DIE**: Die OECD ist ja bekannt dafür, dass sie mit Large Scale Assessments längerfristig angelegt Forschungsprogramme verbindet. Ihr Ministerium sowie das Ministerium für Arbeit und Soziales haben die Erhebung in Deutschland finanziert. Gibt es Überlegungen für anschließende Forschungsprojekte? Sind solche Überlegungen systematisch mit einer möglichen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung verknüpft?*
Wanka: Das BMBF fördert einige Projekte zur Ergänzung und Auswertung von PIAAC. An dieser Stelle möchte ich das größte hiervon erwähnen: PIAAC-L. Dabei handelt es sich um ein Kooperationsprojekt zwischen dem GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften, dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) und dem neuen Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LIfBi). In PIAAC-L werden die Befragten und die in ihrem Haushalt lebenden Personen in den kommenden Jahren dreimal wiederbefragt und -getestet werden. Für alle drei beteiligten Studien der erwähnten Institute – PIAAC, das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) und das Nationale Bildungspanel NEPS – erschließen diese erneuten Befragungen wichtige Erkenntnisse, die arbeitsmarkt-, bildungs- und sozialpolitisch relevant sind. Wichtig ist zum jetzigen Zeitpunkt aber vor allem, dass die PIAAC-Daten von vielen Forscherinnen und Forschern genutzt werden. Wir verzeichnen ein großes Interesse. Um die Forschung mit den Daten noch weiter anzuregen, hat das BMBF gemeinsam mit GESIS Anfang Mai einen Forschungskongress ausgerichtet, der auf sehr gute Resonanz gestoßen ist.

»Mathematische Kompetenzen wirken sich stärker auf das Einkommen aus als Lesekompetenz«

***DIE**: Wenn man sich die Reaktionen auf die PISA-Studie und vergleichbare Erhebungen rückblickend ansieht, so kann man den Eindruck gewinnen, dass diejenigen, für deren berufliches Handeln die Befunde besonders relevant sind – z.B. die Lehrerinnen und Lehrer – sich wenig an der Diskussion beteiligen. Bei PIAAC scheint sich das nun zu wiederholen. Ist das auch Ihr Eindruck? Was könnte oder müsste getan werden, damit die Praxis mehr aus Studien wie PIAAC und CiLL lernen kann?*
Wanka: Ich teile Ihren Eindruck nicht. Vielmehr bin ich davon überzeugt, dass die PISA-Studien und vergleichbare Erhebungen in der Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit hervorgerufen haben und intensiv diskutiert werden – auch von Lehrerinnen und Lehrern.

***DIE**: Abschließend möchten wir gerne wissen, ob es bei der PIAAC- und der CiLL-Studie Befunde gibt, die Sie für wichtig halten, die aber in der öffentlichen und der wissenschaftlichen Debatte noch gar nicht behandelt wurden. Welche wären das?*
Wanka: PIAAC und CILL haben eine so große Anzahl an Befunden geliefert, dass es ganz normal ist, dass nicht alle spannenden und relevanten Befunde einen breiten Widerhall finden konnten. Als Mathematik-Professorin finde ich es natürlich sehr spannend zu sehen, wie wichtig die alltagsmathematischen Kompetenzen für den beruflichen Erfolg sind. Sie wirken sich sogar etwas stärker auf das Einkommen aus als die Lesekompetenz. Ich denke, dass hier auch ein großes Potenzial für die Erwachsenenbildung liegt.

***DIE**: Frau Ministerin, ich danke Ihnen für das Gespräch.*

Versandkostenfrei bestellen
im wbv-Shop auf wbv.de

Beratungsqualität

Vergleich der Beratungspraxis in Österreich und Deutschland

In einem von Bildungsberatern aus Deutschland und Österreich moderierten Reviewprozess wurden Stärken und Schwächen der jeweils anderen Beratungspraxis evaluiert.

Die Autoren stellen in dem Buch die dabei gesammelten Erfahrungen vor. Beratende Einrichtungen erfahren, wie sie Beratungsqualität definieren, gestalten und reflektieren können – mit zahlreichen Praxisbeispielen.

Frank Schröder, Peter Schlögl

Weiterbildungsberatung

Qualität definieren, gestalten, reflektieren

Perspektive Praxis
2014, 160 S., 19,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5367-7
Auch als E-Book erhältlich

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR
W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de
wbv

Eine internationale Studie zur Untersuchung von Alltagsfertigkeiten Erwachsener

PIAAC

Beatrice Rammstedt/Débora Maehler

Mit dem »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« untersuchte die OECD erstmals die Lese-, Rechen- und Problemlösekompetenzen Erwachsener in 24 Industrieländern. Welche Werte die deutschen Teilnehmenden im internationalen Vergleich erzielen, wie sie sich auf die Kompetenzlevel verteilen und welche Zusammenhänge mit anderen Faktoren wie Alter oder Bildungsabschluss bestehen, wird anhand zentraler Ergebnisse der Studie aufgezeigt.

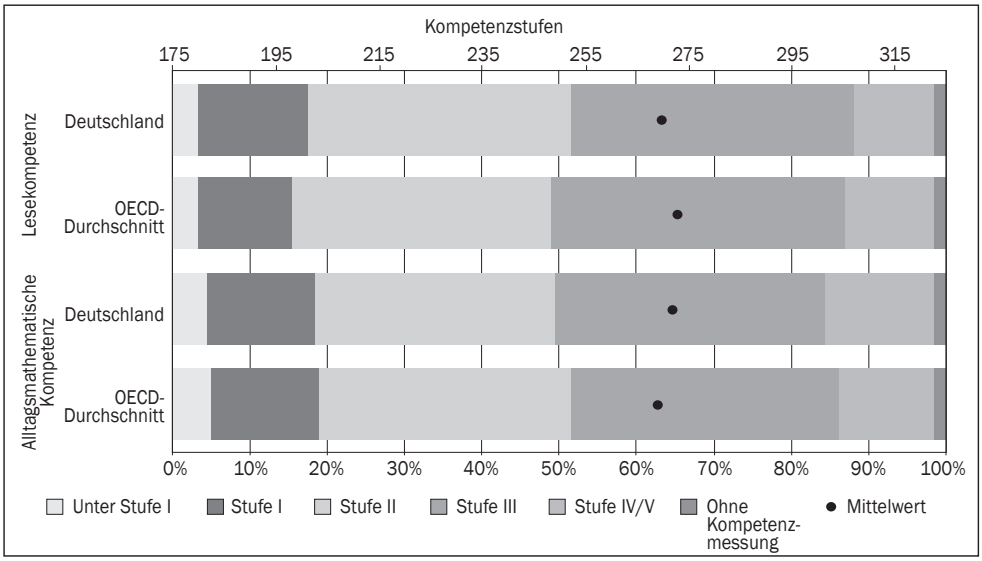
Das »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) ist eine von der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) initiierte Studie, die zum Ziel hat, grundlegende Kompetenzen international vergleichend zu untersuchen. In Deutschland wurde PIAAC unter der Leitung von Prof. Dr. Beatrice Rammstedt von GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften durchgeführt. Finanziert wurde die deutsche Durchführung vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter Beteiligung des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS).

An der bereits veröffentlichten ersten Welle von PIAAC nahmen 24 Länder mit weltweit rund 160.000 zufällig ausgewählten Personen teil. Untersucht wurden die grundlegende Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und die technologiebasierte Problemlösekompetenz der 16- bis 65-Jährigen in jedem Land. Unter Lesekompetenz, die als Voraussetzung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und für die gesellschaftliche Teilhabe angesehen wird, wird das Verstehen, die Nutzung und das Interpretieren von geschriebenen Texten verstanden. Erfasst wurde diese in PIAAC zum Beispiel mit Aufgaben, die das Lesen und Verstehen eines Medikamentenbeipackzettels oder eines kurzen Zeitungsartikels beinhalten oder sich auf elektronische Medien beziehen, wie beispielsweise das Lesen einer Stellenanzeige in einem Onlineportal. Alltagsmathematische Kompetenz bezeichnet die erfolgreiche Auseinandersetzung mit mathematischen Anforderungen im Alltag, also das Abrufen, das Verwenden und die Interpretation mathematischer Informationen, z.B. indem ein Sonderangebot eingeschätzt werden muss oder numerische Informationen in einer Grafik interpretiert werden müssen. Technologiebasiertes Problemlösen, also die Kompetenz, digitale Technologien, Kommunikationshilfen und Netzwerke erfolgreich zur Informationssuche, -vermittlung und -interpretation zu nutzen, wurde erstmals in PIAAC operationalisiert – und zwar mittels Aufgaben zum Sortieren und Versenden von E-Mails oder der Durchführung einer Internetrecherche.

Lesekompetenz

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lesekompetenz der Erwachsenen in Deutschland (mit einem Durchschnitt von 270 Punkten) im Mittel leicht unterdurchschnittlich im Vergleich zum OECD-Durchschnitt (273 Punkte) liegt. Dies ist insbesondere durch Schwächen im unteren Leistungsbereich begründet. So verdoppelt sich diese Differenz, wenn man das leistungsschwächste Viertel der Deutschen mit dem entsprechenden Viertel im OECD-Durchschnitt vergleicht.

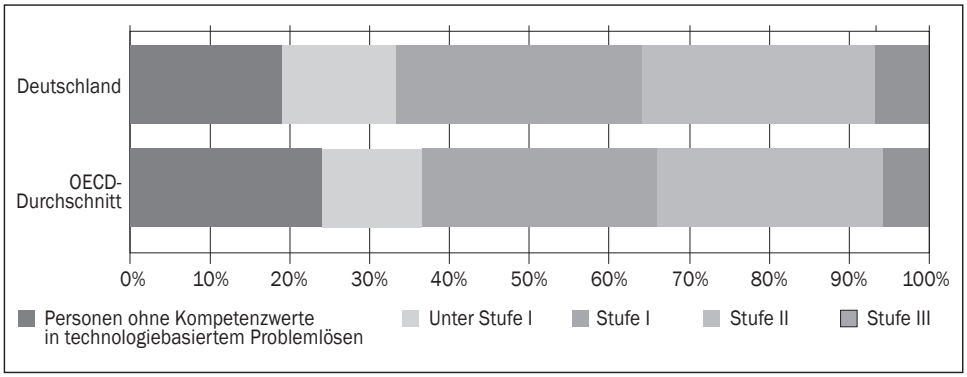
Abb. 1: Stufen der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz im internationalen Vergleich



Anmerkung: Der OECD-Durchschnitt beinhaltet alle an PIAAC beteiligten Länder außer Zypern. Stufenbeschreibung: Unter Stufe I: ≤175 Punkte, Stufe I: 176–225 Punkte, Stufe II: 226–275 Punkte, Stufe III: 276–325 Punkte, Stufe IV/V: mehr als 325 Punkte.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei Betrachtung der Bevölkerungsanteile pro Kompetenzstufe: Deutschland weist mit 18 Prozent im Vergleich zum OECD-Durchschnitt (16 Prozent) einen hohen Anteil an Personen auf, die maximal die Kompetenzstufe I erreichen (vgl. Abb. 1) und somit lediglich in der Lage sind, kurze Texte mit eher einfachem Grundwortschatz und übersichtlicher Struktur zu verstehen. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass in den im Mittel leistungsstärkeren Ländern der Anteil an Personen, die maximal die Kompetenzstufe I erreichen, geringer ist als in den leistungsschwachen Ländern (vgl. Zabal u.a. 2013, S. 42).

Abb. 2: Kompetenzstufen des technologiebasierten Problemlösens im internationalen Vergleich



Anmerkung: Der OECD-Durchschnitt beinhaltet alle an PIAAC beteiligten Länder außer Frankreich, Italien, Spanien und Zypern. Stufenbeschreibung: Unter Stufe I: ≤240 Punkte, Stufe I: 241–290 Punkte, Stufe II: 291–340 Punkte, Stufe III: mehr als 341 Punkte.

In allen an PIAAC beteiligten Ländern verfügt der Großteil der Bevölkerung über eine Lesekompetenz im mittleren Kompetenzbereich, nämlich im Bereich der Kompetenzstufen II und III, und ist somit in der Lage, mit verschiedenen Textformaten von mittlerer Komplexität umzugehen und in diesen relevante von irrelevanten Informationen zu unterscheiden. Auffällig ist, dass in Japan und Finnland, den Ländern mit der höchsten mittleren Lesekompetenz, mehr als ein Fünftel der Bevölkerung die Kompetenzstufe IV und V erreicht. In Deutschland ist dieser Anteil nur halb so groß, nämlich gut 10 Prozent. Auffallend gering mit nicht einmal 5 Prozent ist der Bevölkerungsanteil, der über eine hohe Lesekompetenz verfügt, in Spanien und Italien.

Alltagsmathematische Kompetenz
Die alltagsmathematische Kompetenz ist in Deutschland mit 272 Punkten im Mittel leicht höher als im Durchschnitt aller OECD-Länder (269 Punkte). Wie in Abbildung 1 verdeutlicht, ist dies primär verursacht durch Stärken im oberen Kompetenzbereich. So erreichen in Deutschland 14 Prozent der Bevölkerung die Kompetenzstufen IV und V. Im OECD-Durchschnitt sind dies nur 12 Prozent. Ähnlich wie in der Lesekompetenz variiert auch der Anteil der Personen mit hoher alltagsmathematischer Kompetenz (Stufen IV und V) deutlich zwischen den Ländern: Während in Finnland und Japan wiederum fast ein Fünftel der Bevölkerung über eine hohe oder sehr hohe mathematische Kompetenz verfügt, ist dies in Spanien und Italien – ebenso wie bei der Lesekompetenz – nicht einmal jeder Zwanzigste (vgl. Zabal u.a. 2013, S. 55). Betrachtet man den unteren Bereich der Verteilung, also Personen mit einer alltagsmathematischen Kompetenz auf den Stufen I oder darunter, so fällt auf, dass in allen Ländern, mit Ausnahme von Japan, mehr als jeder Zehnte nur über sehr geringe mathematische Kompetenzen verfügt. In Italien und Spanien beträgt dieser Bevölkerungsanteil sogar über 30 Prozent. Der Anteil in Deutschland ist mit 18 Prozent vergleichbar zum entsprechenden OECD-Durchschnitt (19%).

Technologiebasierte Problemlösekompetenz
Technologiebasiertes Problemlösen war eine internationale Option in PIAAC, an der sich außer Frankreich, Italien, Spanien und Zypern alle Länder beteiligt haben. Da diese Kompetenzdomäne definitionsbedingt ausschließlich computerbasiert erhoben wurde, konnten nur für Personen, die die PIAAC-Testung computergestützt bearbeiteten, Werte im technologiebasierten Problemlösen geschätzt werden. Da dies in sämtlichen Ländern nur ein Teil der Bevölkerung war (in Deutschland 81% und somit fünf Prozentpunkte mehr als im OECD-Durchschnitt), liegen keine Mittelwertsschätzungen für die Gesamtbevölkerung vor. Alternativ werden für diese Domäne die Bevölkerungsanteile in den beiden oberen Kompetenzstufen (II und III) als Indikativ für eine hohe technologiebasierte Problemlösekompetenz in dem entsprechenden Land betrachtet. In der deutschen Bevölkerung verfügen 29 Prozent über mittlere (Stufe II) und sieben Prozent über hohe (Stufe III) technologiebasierte Problemlösekompetenzen (s. Abb. 2). Diese Anteile sind jeweils zwar numerisch leicht höher, jedoch statistisch nicht signifikant verschieden vom entsprechenden OECD-Durchschnitt.

»Auffällige Kompetenzdisparitäten bezüglich Bildung und Alter«

Deutlicher als die Länder untereinander unterscheiden sich bestimmte Bevölkerungsgruppen innerhalb der Länder in den Grundkompetenzen. Am auffälligsten sind diese Kompetenzdisparitäten für die Bildung und das Alter bzw. Personen verschiedener Geburtsjahrgänge. Daher sollen diese im Folgenden näher betrachtet werden.

Lesekompetenz und Alter
Über alle Länder hinweg zeigt sich einheitlich, dass Personen, die am frühesten geboren wurden (Geburtskohorte 1947–1957; Alter: 55–65 Jahre) im Mittel die vergleichsweise niedrigsten Lesekompetenzen aufweisen, während die Geburtskohorte 1978–1987 (bzw. die 25- bis 34-Jährigen) durchschnittlich die höchsten Kompetenzwerte erreichen (vgl. Rammstedt 2013). Die Länder unterscheiden sich jedoch maßgeblich in Bezug auf das Ausmaß dieser kohortenspezifischen Kompetenzdifferenzen. Während sich für England/Nordirland (GB) mit 1 Punkt vergleichsweise geringe Differenzen zwischen früher und später geborenen Kohorten ergeben, sind diese Differenzen insbesondere in Südkorea sehr stark ausgeprägt.

»Starke Altersdifferenzen bezüglich der Lesekompetenz«

Diese Differenzen zwischen den Ländern deuten darauf hin, dass die vorliegenden Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter beziehungsweise von der Geburtskohorte nicht primär auf das biologische Alter zurückgeführt werden können, sondern hierfür auch die spezifischen Rahmenbedingungen in verschiedenen Dekaden in den einzelnen Ländern mitverantwortlich sind. So ist eine plausible Erklärung für die auffallend hohen Altersdifferenzen in Südkorea die Bildungslücke zwischen den jüngeren und älteren Geburtskohorten. Während zum Beispiel ca. 98 Prozent der 25- bis 34-Jährigen (Geburtskohorte 1978–1987) in Südkorea die Sekundarstufe erreicht haben, sind es bei den 55- bis 64-Jährigen (Geburtskohorte 1947–1957) 55 Prozentpunkte weniger (vgl. OECD 2013, S. 105). Die Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Bevölkerungsgruppen, wie beispielsweise die dargestellten Kohortenunterschiede, reduzieren sich allerdings deutlich, wenn der Einfluss weiterer Merkmale, wie Bildungsabschlüsse, berücksichtigt wird. Unter Kontrolle dieser weiteren Faktoren halbieren sich in Deutschland etwa die gefundenen Differenzen zwischen den Geburtskohorten (vgl. Maehler u.a. 2013, S. 82).

Lesekompetenz und Bildung
Da die Grundkompetenzen per definitionem erlernbar sein sollen (vgl. OECD 2013), überrascht es nicht, dass in allen Ländern die Höhe des Bildungsabschlusses maßgeblich mit dem Ausmaß der Kompetenzen einhergeht. Bildung weist – nicht überraschend – von allen untersuchten Faktoren die deutlichsten Effekte auf. In Deutschland liegt diese Bildungsdisparität zwischen einem niedrigen und einem hohen Abschluss in der Lesekompetenz bei 49 Punkten, in der alltagsmathematischen Kompetenz sogar bei 69 Punkten. Im Vergleich zu den anderen untersuchten Ländern sind dies durchschnittliche Differenzen, die vergleichbar sind zum OECD-Durchschnitt. In beiden Kompetenzdomänen zeigen sich in den Vereinigten Staaten mit bis zu 83 Punkten die deutlichsten Disparitäten, während sich in Zypern und Estland die geringsten Differenzen zwischen den Bildungsstufen ergeben (vgl. Rammstedt u.a. 2013).

Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen und mit geringer Grundkompetenz haben erschwerte Arbeitsmarktchancen (vgl. Hanushek/Wößmann 2011). Mit dieser Problematik sind insbesondere Länder konfrontiert, deren gering Qualifizierte im Mittel nur über sehr geringe Kompetenzen verfügen. Die Ergebnisse von PIAAC zeigen, dass dies insbesondere auf Spanien, aber auch auf die USA, Italien, Frankreich und Kanada zutrifft. In all diesen Ländern erreichen niedrig qualifizierte Personen im Mittel nur Kompetenzen am unteren Ende der Stufe II. Deutschland erzielt in beiden Kompetenzbereichen etwas höhere Werte im mittleren Bereich der Stufe II, die vergleichbar sind zum OECD-Durchschnitt.
Um die Kompetenzdifferenzen zwischen verschiedenen Bildungsabschlüssen länderübergreifend vergleichen zu können, wurden die nationalen Bildungsabschlüsse für die oben beschriebenen Analysen anhand der internationalen Klassifikation ISCED[1] eingeordnet und in drei Stufen zusammengefasst. Der Vergleich der Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen den verschiedenen Bildungsabschlüssen in Deutschland zeigt, dass jedes zusätzliche Bildungszertifikat nach dem Hauptschulabschluss, sei es durch einen weiteren Schulbesuch, eine Ausbildung oder ein Studium, im Mittel mit höheren Kompetenzen einhergeht.

»Personen mit niedrigem Bildungsabschluss weisen geringere Kompetenzen auf«

Nicht überraschend ist, dass Personen mit niedrigem Bildungsabschluss im Vergleich geringere Grundkompetenzen aufweisen als Personen mit hohem Abschluss. Die Differenz zwischen dem niedrigsten Bildungsniveau (also ohne Schulabschluss) und dem höchsten (Universitätsabschluss) beträgt in Deutschland sowohl in der Lese- als auch in der alltagsmathematischen Kompetenz über 100 Punkte. Während Personen, die mindestens ein (Fach-) Abitur oder einen Meister-/Technikerabschluss erworben haben, im Mittel Kompetenzen der Stufe III erreichen, weisen Realschulabsolventen und Hauptschulabsolventen mit anschließender beruflicher Ausbildung im Mittel Kompetenzen der Stufe II auf (vgl. Maehler u.a. 2013, S. 102).
Als problematisch müssen die Kompetenzen der Hauptschulabsolventen ohne anschließende berufliche Ausbildung und die von Personen ohne Schulabschluss beurteilt werden. Diese erreichen sowohl in der Lese- als auch in der alltagsmathematischen Kompetenz im Mittel maximal die Stufe I und sind somit lediglich in der Lage, einfache, nicht komplexe Lese- oder Rechenoperationen zu bewältigen.

Fazit
Gerade im Hinblick auf die Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen und geringen Grundkompetenzen ist zu befürchten, dass sie Schwierigkeiten auf

dem Arbeitsmarkt haben werden: Ihnen fehlt eine qualifizierende berufliche Ausbildung, und ihre geringen Kompetenzen lassen vermuten, dass sie – wenn sie berufstätig sind – zumeist nur einfache, wenig komplexe Tätigkeiten ausüben können. Verlieren sie ihre Anstellungen, können speziell diese Personen Schwierigkeiten haben, eine neue Anstellung zu finden, da ihnen die notwendigen Zertifikate und Kompetenzen fehlen.
Die Ergebnisse von PIAAC zeigen, dass gerade Personen mit geringen Kompetenzen die geringsten Teilnahmeraten an Weiterbildungsangeboten aufweisen (vgl. Rammstedt 2013, S. 114). Insbesondere für diese Personen wären jedoch Weiterbildungen in Hinblick auf die Grundkompetenzen hilfreich.

Literatur

Hanushek, E.A./Wößmann, L. (2011): The economics of international differences in educational achievement. In: dies. (Hg.): Handbook of the economics of education (Bd. 3). Amsterdam, S. 89–200

Maehler, D.B. u.a. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, B. (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 77–124

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Developmen (2013): OECD Skills Outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills. Paris

Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster

Zabal, A. u.a. (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, B. (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 31–76

1 Zu einem niedrigen Abschluss gehören: kein Schulabschluss, Hauptschulabschluss und Mittlere Reife. Unter dem mittleren Bildungsabschluss wurden der Hauptschulabschluss (mit Ausbildung), Mittlere Reife (mit Ausbildung) und Abitur mit und ohne Ausbildung zusammengefasst. Unter einen hohen Abschluss fallen Meister-Abschluss oder (Fach-)Hochschulabschluss.

Abb. 3: Kompetenzlevel und Aufgabenszenarien Lesekompetenz

Anmerkung: Diese Abbildung beschreibt einige Aufgabenszenarien aus PIAAC, die exemplarisch die Aufgabenanforderung der jeweiligen Kompetenzstufen illustrieren (Quelle: Rammstedt 2013, S. 40).

Abstract
Die Autorinnen geben einen Überblick über die zentralen Ergebnisse von PIAAC mit dem Fokus auf Deutschland. Neben den Befunden zu den erhobenen Alltagsfähigkeiten werden Erkenntnisse bezüglich des Einflusses von Faktoren wie Alter und Bildungsabschluss auf die Ausprägung der Kompetenzen vorgestellt.

Prof. Dr. Beatrice Rammstedt ist die nationale Projektmanagerin für PIAAC bei GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
Kontakt: Beatrice.Rammstedt@gesis.org

Dr. Débora Maehler ist Senior Researcherin im nationalen PIAAC-Projekt bei GESIS.
Kontakt: Debora.Maehler@gesis.org

Entwicklung und Anerkennung professioneller Grundbildung

PIAAC UND DIE GRUNDBILDUNGSARBEIT

Rainer Brödel

Die Ergebnisse des »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) bestätigen in der Nachfolge der »leo. – Level-One Studie« (Grotlüschen/Riekmann 2012) einen dringenden erwachsenenbildnerischen Handlungsbedarf. Vor diesem Hintergrund untersucht der Autor die Grundbildung anhand der Fragestellung, welche Entwicklungen in ihrem Aufgabenbereich besondere Aufmerksamkeit verdienen und zukunftsweisend im Sinne einer angemessenen Gegensteuerung sein könnten.

PIAAC stellt heute auf den Prüfstand, was während der 1990er Jahre im Diskurs zum selbstgesteuerten Lernen kaum hinterfragt oder doch vorschnell vorausgesetzt wurde: die Annahme, dass die Bevölkerung in der Lage sei, einen Großteil der erforderlichen Lernprozesse in Eigenregie realisieren zu können. Dass eine derartige Vorstellung autonomen Lernens schon mangels Beherrschung kultureller Basiskompetenzen nicht generalisierbar ist, darüber klärt uns nun ein Stück weit die PIAAC-Studie auf.

Vor allem jene Personen, für die der Umgang mit Texten keine selbstverständliche Tätigkeit darstellt, kristallisieren sich in der Stichprobe als Problemgruppe heraus (vgl. Rammstedt 2013, S. 8, 16). Das schon in den 1960er Jahren aufgedeckte Syndrom von sozialer Ungleichheit und geringen Chancen zur Weiterbildungspartizipation und Kompetenzausbildung besteht ungebrochen fort. Die Gesamtgruppe aller gering literalisierten Erwachsenen erreicht eine grob geschätzte Zahl von 9,5 Mio., legt man allein die rund 18 Prozent aller 16- bis 65-Jährigen zugrunde, die beim Lesen nicht über die niedrigste Kompetenzstufe hinaus kommen (ebd., S. 8).

Laut PIAAC-Autoren eröffnen die gewonnenen Erkenntnisse »Optimierungspotentiale für Politik und Bildungspraxis« (ebd., S. 31) und könnten Anstöße für die Entwicklung bedarfsgerechter Fördermöglichkeiten geben. Besondere Aufmerksamkeit verdient angesichts der von Bund und Ländern initiierten »Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016« das Untersuchungsergebnis, dass in unserem Land das Weiterbildungsangebot noch zu wenig zugeschnitten ist auf »Personen, die über geringe Grundkompetenzen verfügen« (ebd., S. 115) und die deswegen auch »nicht in der Lage sind, an einer Weiterbildung teilzunehmen« (ebd.).

Kontrastiert man die PIAAC-Ergebnisse mit der ungefähren Gesamtsumme von heute maximal 30.000 Teilnehmenden, die Alphabetisierungs- und Grundbildungskurse hauptsächlich an Volkshochschulen besuchen, ergibt sich ein Übermaß an noch unerfülltem Grundbildungsbedarf. Immerhin weist Deutschland einen etwas höheren Anteil an Personen auf, die nicht über den niedrigsten Kompetenzlevel I hinauskommen, als der OECD-Durchschnitt (ebd., S. 13).

Die Profession der Erwachsenenbildung ist somit in einer neuen Dimension herausgefordert. Aber auch Gesellschaft und Politik kommen kaum mehr umhin, das Ausmaß des Illiteralismus als gravierende Fehlentwicklung anzuerkennen und auf die Agenda zu setzen. Insofern steigen die professionellen Anforderungen an das Grundbildungspersonal in dem Maße, wie Zielgruppen verstärkt aus den von PIAAC ausgemachten Problemgruppen mit passgenauen Veranstaltungsformaten gewonnen werden wollen. Welche Akzente soll Grundbildungsarbeit nun setzen, und welche Strategien erscheinen erfolgversprechend?

Balance von Kompetenz- und Bildungsorientierung

Grundbildungsarbeit ist ursprünglich in der allgemeinen Erwachsenenbildung verortet (vgl. Weinberg 2000, S. 11f.). Ihr Selbstanspruch weist über den Horizont der bei PIAAC erhobenen literalen, alltagsmathematischen und technologiebasierten Kompetenzen hinaus und schließt auch Lehrgänge zum Nachholen eines Hauptschulabschlusses ein. Bildung und Kompetenz stellen keine Gegensätze dar, sind aber in unterschiedliche Diskurse eingebunden. Auch Kompetenzen können zur Bildung gehören, insbesondere wenn sie als basale Kulturtechniken die Voraussetzung zur Erschließung vieler Lebensfelder darstellen.

Aber Bildung hat die Entwicklung der ganzen Person im Blick und erschöpft sich nicht in einem bloßen funktionalen Entsprechen-Können in Herausforderungssituationen. Auch eine ethische und normativ-orientierende Dimension kann eine Rolle spielen (vgl. Schrader

2014). Letzteres Anliegen transportiert etwa der anhaltende Diskurs zur nachhaltigen Bildung.

Erwachsenenpädagogisch perspektivreich dürfte deshalb eine (lebensweltorientierte) Grundbildungsarbeit sein, die sich als integrale Verknüpfung der Vermittlung kultureller Basiskompetenzen mit einem zugleich identitätsstärkenden und welterschließenden Bildungsanteil auslegt. Wird für eine Balance von Kompetenz- und Bildungsorientierung plädiert, soll in diesem Sinne der Gefahr begegnet werden, dass der Bildungsanteil im Zuge der Modularisierung von Veranstaltungskonzepten durch ein outputfömig operationalisiertes Verständnis von Kompetenz ersetzt wird. In Abhebung von dem Literacy-Konzept, das auch PIAAC zugrunde liegt, äußert sich hier Bildungszuwachs in der Aneignung eines reflexiven Umgangs mit einzelnen Wissensbeständen und hat – wie von Felden (2005) eindringlich aufzeigt – die »Reflexion von Welt- und Selbstreferenz zum Ziel (...), nicht nur gesellschaftliche Funktionsanforderungen, sondern auch individuelle Selbstentfaltung« (ebd., S. 46) und die Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse.

Didaktisches Handeln: Lernstände und Förderdiagnostik

Grundbildung ist weitaus stärker als andere Bereiche der Erwachsenenbildung mit dem Problem der Teilnehmerheterogenität konfrontiert. Erwachsenengerechte Diagnostik und Lernberatung sind zu Bezugspunkten für didaktisches Handeln geworden. Während Diagnostik dazu dient, den Lernstand der Teilnehmenden zu erkunden, um zielgruppenorientierte Angebotserstellung, Kurseinteilung, kursinterne Binnendifferenzierung und teilnehmerspezifische Lernprozesse passgenau planen zu können, fungiert Lernberatung vorwiegend als eine prozessbegleitende Strategie. Lernende sollen unterstütz, ihre Kompetenzen erweitert, auftauchende Lernprobleme bearbeitet und es soll zum selbstgesteuerten Lernen angeleitet werden (vgl. Pätzold 2004, S. 20).

Zunehmende Aufmerksamkeit verdient eine erwachsenengerechte Förderdiagnostik. Dieser Terminus steht für ein lernbiografisch aufbauendes Verfahren, welches den individuellen Lernprozess zu verschiedenen Zeitpunkten erfasst, den Lernverlauf unterstützend begleitet und dabei auch Einfluss auf die Auswahl oder Gestaltung eines passenden Lernangebots nehmen kann. Förderdiagnostik setzt ermutigend bei den individuellen Stärken an und richtet die weiteren Lehr-/Lernprozesse an den vorhandenen Kompetenzen der Lernenden aus (vgl. Rackwitz u.a. 2012, S. 80). Insgesamt bietet die Kombination aus Förderdiagnostik und Lernberatung eine im Lichte der PIAAC-Ergebnisse vielversprechende Chance, um in der kursförmigen Grundbildungsarbeit und darüber hinaus den geforderten kontinuierlichen Umgang mit Heterogenität professionell weiter auszugestalten.

Netzwerke und Leitbilder

Um bei der Problembearbeitung spürbar vorankommen zu können, ist die Strategie einer schrittweisen Angebotsausweitung gefragt. Von verstärkten bildungspolitischen Investitionen abgesehen, müssen grundbildungserfahrene Weiterbildungseinrichtungen zu einem Kompetenztransfer beitragen und mit hier noch schwach aufgestellten Anbietern kooperieren.

Darüber hinaus sind zielgruppenvertraute Mittler (z.B. Betriebe, Schuldnerberatung) aus dem regionalen Umfeld bei der Adressatenansprache einzubeziehen. Benötigt wird zur Stärkung der Grundbildung ein kapazitätskräftiges, flächendeckendes Zielgruppenangebot, das für einrichtungsübergreifende Vernetzungen und sozialraumorientierte Ansätze offen ist. Zum organisationalen Erfolg trägt bei, dass Grundbildungsarbeit als ein originäres inhärentes Anliegen in das Leitbild von Weiterbildungseinrichtungen oder eines regionalen Netzwerks aufgenommen wird. So ließe sich auch der internationalen Erfahrung entsprechen, »dass Grundbildungsangebote in einer Organisation nur gelingen, wenn (*die gesamte Einrichtung*) in die Entwicklung und Umsetzung eingebunden ist und die Maßnahme mitgetragen wird« (Tröster 2013, S. 133). In diese Richtung weisen schon in Berlin und Niedersachsen entstandene, erfolgreich arbeitende »Grundbildungszentren«.

Nachhaltige Professionalisierungsstärkung

Darüber hinaus ist im Lichte der PIAAC-Ergebnisse das Professionalitätskonzept für Grundbildungsarbeit zu überprüfen und weiter zu stärken. Bislang ist die Qualifizierungslage in der Grundbildungsarbeit noch weitgehend geprägt durch eine fachlich bunt gemischte Herkunft der Kursleitenden und »biographische(n) Eigentheorien« (Nittel 2000, S. 195), die häufig im Alleingang beim Erfahrungslernen im Umgang mit der Zielgruppe aufgebaut werden.

Von den Unzulänglichkeiten einer autodidaktischen Selbstprofessionalisierung abgesehen, kommt im Zuge des demografischen Wandels noch problemverschärfend ein spürbarer Mangel an Kursleitenden hinzu. Konzeptinnovationen – wie etwa der aus der Verständlichkeitsforschung stammende Ansatz der »Leichten Sprache« –, auf deren Implementierung eine kompetenz- und lebensweltorientierte Zielgruppenarbeit angewiesen ist, erfordern aber Erwachsenenpädagog/inn/en mit einer wissenschaftlichen Spezialisierung in der Grundbildung. Eine wünschenswerte Berücksichtigung qualifikatorischer Mindeststandards lässt sich in Anbetracht der unzureichenden Entlohnung der meist freibe-

ruflichen Kursleitenden jedoch kaum durchsetzen.

Perspektiven und Ambivalenzen

Im aktuellen Weiterbildungsdiskurs gibt es Befürchtungen, dass die Praktizierung eines in der nicht-beruflichen Erwachsenenbildung lange Zeit gültigen Bildungsansatzes im Zuge der Rezeption der PIAAC-Studie sowie in Kombination mit der angelaufenen Implementierung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) verloren zu gehen droht (vgl. Ciupke 2014). In diesem Zusammenhang interessiert der Erkenntnisgewinn eines von Boden/Hillmann (2014) an nordrhein-westfälischen Einrichtungen durchgeführten Entwicklungsprojekts. Das Forschungsteam sieht durchaus die Chance, dass die öffentlich verantwortete Weiterbildung im Zuge einer Umstellung auf kompetenz- und outcomeorientierte Ausschreibungsformate stärker in das Gesamtbildungssystem einbezogen werden könnte und sich Förderressourcen leichter absichern ließen (ebd., S. 32f.).

Andererseits gibt es deutlich skeptischere Reaktionen unter Berücksichtigung von Stellungnahmen zum angrenzenden Diskurs über die Ausgestaltung des supranationalen Konzepts zum lebenslangen Lernen. Die Erwachsenenbildung als Ganze könnte einer verstärkten Instrumentalisierung und inhaltlichen Verengung zu Lasten ihrer originären Bildungsaufgabe ausgesetzt werden – so lautet eine Argumentationslinie. Exemplarisch sei auf die Dissertation von Rothe (2011) verwiesen. Danach könnte die PIAAC-Studie mit ihrem »auf kognitive Informationsverarbeitung eingeschränkte(n) Lernverständnis« (Rothe 2001, S. 335) für einen um sich greifenden »Modus der Anpassung« (ebd., S. 310) stehen. Hier artikuliert sich also eine kritische und theoretisch rückversicherte Position, die jüngst auch von Nida-Rümelin (2013) stark gemacht wird. Der Philosoph grenzt sich aus der Warte des humanistischen Bildungsdenkens gegenüber einer subjektentrückten Ausrichtung von Bildungsprozessen an »externen Zwecken« (ebd., S. 50) und instrumentellen Erfolgskriterien ab (ebd., S. 184). Interessanterweise wendet sich Nida-Rümelin nicht per se gegen den Kompetenzbegriff. Ihm zufolge wohnt dem Kompetenzbegriff gar ein strikt demokratisches Anliegen inne, wird vergegenwärtigt, dass etwa im beruflichen Tätigkeitsbereich unterschiedliche Kompetenzen grundsätzlich den »gleichen Respekt« (ebd., S. 205) verdienen und es »keinen rationalen Grund (*gibt*), das eine ab- und das andere aufzuwerten, das eine schlecht und das andere gut zu entlohnen« (ebd., S. 205).

Abschließend lässt sich darauf hinweisen, dass die Profession der Erwachsenenbildung dazu aufgerufen sein könnte, auch im Zuge einer supranationalen Modernisierung der Weiterbildungslandschaften ihre bildungstheoretischen Wurzeln nicht aus den Augen zu verlieren und Gestaltungsspielräume zu nutzen.

Literatur

Boden, G./Hillmann, K. (2014): Anschlussfähigkeit der Weiterbildung an den Deutschen Qualifikationsrahmen. In: Außerschulische Bildung, H. 1, S. 27–34

Ciupke, P. (2014): Verloren in Kompetenzen. Über das Unbehagen an den Rahmenentwicklungen in der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung. In: Außerschulische Bildung, H. 1, S. 20–26

von Felden, H. (2005): Literacy und Bildung. Theoretische und empirische Überlegungen. In: Ecarius, J./Friebertshäuser, B. (Hg.): Literalität, Bildung und Biographie – Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen, S. 39–52

Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster

Grotlüschen, A. u.a. (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen/Riekmann, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 13–53

Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg

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

Pätzold, H. (2004): Lernberatung und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler

Rackwitz, R.P. u.a (2012).: Dialogische Förderdiagnostik am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: Ludwig, J. (Hg.): Lernberatung und Diagnostik. Bielefeld, S. 78–104

Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster

Rothe, D. (2011): Lebenslanges Lernen als Programm. Frankfurt a.M.

Schrader, J. (Hg.) (2014): Erwachsenenpädagogische Ethik. Report, H. 1, Bielefeld

Tröster, M. (2013): Antwort zu Babilon: Unterstützungsstrukturen in der inklusiven Erwachsenenbildung in England. In: Burtscher, R. u.a. (Hg.): Zugänge zu Inklusion – Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 131–133

Weinberg, J. (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Abstract

Ausgehend von der Annahme, dass die Befunde der PIAAC-Studie Anstöße für die Entwicklung bedarfsgerechter Fördermöglichkeiten bieten können, zeigt der Autor auf, an welchen Stellen im Bereich der Grundbildung Nachbesserungsbedarf besteht. Gleichzeitig warnt er vor einer inhaltlichen Verengung der Erwachsenenbildung zugunsten kompetenz- und outcomeorientierter Angebotsformate.

Prof. Dr. Rainer Brödel lehrt als Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen an der Universität Münster.

Kontakt: rainer.broedel@uni-muenster.de

PIAAC im Spiegel von Presse und Positionspapieren

PIAAC – REZEPTION UND INTERPRETATION

Bernhard Schmidt-Hertha

Die öffentliche Berichterstattung im Anschluss an die Veröffentlichung der Ergebnisse von Large-Scale-Assessments kann in ihrer Wahrnehmung und Interpretation der Befunde unterschiedlich ausfallen. Wie sich das Medienecho auf das »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) gestaltet, zeigt dieser Beitrag anhand der journalistischen, der bildungspolitischen und der verbandsbezogenen Perspektive im Überblick auf.

Nahezu zeitgleich mit der PIAAC-Veröffentlichung im Oktober 2013 wurden die ausführlichen Ergebnisberichte auf nationaler und internationaler Ebene veröffentlicht, ergänzt durch entsprechende Pressemitteilungen. Darstellungen und Kommentare zu der Studie wurden in der Tagespresse (z.B. Süddeutsche Zeitung, FAZ, Die Welt), in Wochenzeitschriften bzw. -zeitungen (z.B. Der Spiegel, Die Zeit) und verschiedenen Nachrichtenportalen im Internet (z.B. Deutsche Welle, Spiegel-Online, Bildungsklick) ebenso publiziert wie in Fernseh- und Rundfunkbeiträgen.

Das mediale Echo auf eine solche Studie ist nicht nur ein wichtiger Indikator für die Relevanz des Themas für eine breite Öffentlichkeit, sondern kann auch einen katalysatorischen Effekt bzgl. bildungspolitischer Konsequenzen haben. Es ist insbesondere aufschlussreich, nicht nur die Quantität der medialen Rezeptionen, sondern auch die ihnen inhärenten Interpretationen der Ergebnisse genauer zu betrachten, da sie einerseits die öffentlichen und bildungspolitischen Diskurse widerspiegeln und andererseits auf die Interessen einzelner Akteure im Feld rückschließen lassen. Interessant sind daher auch die Stellungnahmen von Verbänden und Interessenvertretern und der politischen Akteure, die zumeist sehr zeitnah und verbunden mit weitergehenden Interpretationen der Ergebnisse erfolgten und ebenfalls in verschiedenen Presseorganen veröffentlicht wurden. Im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Diskursen zu PIAAC, die – beflügelt durch die Verfügbarkeit der Daten für Sekundäranalysen – in der nächsten Zeit enorm an Fahrt aufnehmen dürften, sind die medialen Reaktionen auf die Studie deutlich schneller und erfolgen ohne die den wissenschaftlichen Analysen eigene Zeitverzögerung. Angesichts der Vielfalt der Medienlandschaft klammert dieser Beitrag nicht nur die noch wenigen wissenschaftlichen Beiträge zum Thema aus, sondern er beschränkt sich auch auf die überregionalen deutschen Print- und Online-Medien bzw. die Stellungnahmen deutscher Verbände. Insgesamt lagen 24 Beiträge aus Deutschland zur vergleichenden Analyse vor. Das in anderen Teilnehmer-Ländern sehr unterschiedliche Medienecho kann hier nicht berücksichtigt werden.

Insgesamt sind die Reaktionen in der deutschen Medienlandschaft verhaltener als nach den PISA-Studien (»Programme for International Student Assessment«) und gehen kaum über eine erste tagesaktuelle Mitteilung hinaus. Dies mag zum einen daran liegen, dass die Ergebnisse nach dem so genannten »PISA-Schock« von 2001 auf den ersten Blick wenig Schockierendes bieten, zum anderen sind aber die »Verantwortlichen« für die zahlreichen diagnostizierten Probleme (hoher Anteil funktionaler Analphabeten, soziale Disparitäten etc.) wesentlich schwieriger auszumachen. Ähnlich wie die PISA-Studie 2001 bietet auch PIAAC aufgrund des Querschnitt-Designs kaum Hinweise auf Interventionsstrategien zur Verbesserung der Situation, sondern beschreibt zunächst nur einen Ist-Zustand, der viel Raum für Ursachenspekulationen und politische Forderungen bietet. Entsprechend unterscheiden die Auswahl der aufgegriffenen Befunde und deren Interpretation markant zwischen medialen Beiträgen verschiedener Urheber, die sich in einer ersten groben Einteilung nach Kausalannahmen und der Hervorhebung bildungspolitischer Konsequenzen in drei Gruppen differenzieren lassen.

Die journalistische Perspektive

Zu einer ersten Kategorie von Presseartikeln gehören diejenigen, die sich auf die Darstellung ausgewählter Befunde aus PIAAC konzentrieren, ohne diese mit Stellungnahmen von politisch Verantwortlichen oder anderen Akteuren aus dem Bildungssystem zu verbinden. In diesen Beiträgen wird mit Blick auf den internationalen Vergleich das durchschnittliche Abschneiden Deutschlands als eher enttäuschend bewertet, zum Teil wird auch von einem unterdurchschnittlichen Ergebnis gesprochen, und dieses wird in einigen Fällen überzogen skandalisiert. Während sich die Darstellungen zum internationalen Vergleich in der Regel auf ein Länder-Ranking beschränken, beziehen sich weitergehende Analysen auf Befunde aus dem nationalen Bericht. Problematisiert werden hier insbesondere der hohe Anteil von Personen mit geringer Lesekompetenz und – wesentlich weniger häufig – der hohe Anteil von Personen ohne Kenntnisse im Umgang mit dem Computer. Dagegen

wird die Domäne Alltagsmathematik, die in PIAAC ebenso erfasst wurde wie Lesekompetenz, in der Presse gar nicht oder nur am Rande thematisiert.
Die Darstellung der Unterschiede zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen ist ein wesentlicher und relativ umfangreicher Teil des deutschen PIAAC-Abschlussberichts. Auffallend ist, dass die Differenzen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen, die Fortschreibung von Bildungsungleichheit im Erwachsenenalter oder die Situation von Personen mit Migrationshintergrund in den Presseartikeln ohne zusätzliche Interviews mit Interessenvertretern nicht thematisiert werden. Lediglich die Differenzen zwischen Altersgruppen werden in einigen Beiträgen aufgegriffen, wobei die reine Ergebnisdarstellung im Vordergrund steht und nicht mit Spekulationen über deren Ursachen verbunden wird.

Insgesamt zeichnen sich die ausschließlich von Journalisten gestalteten Beiträge durch eine von Interpretationen weitgehend freie und distanzierte Darstellung ausgewählter Ergebnisse von PIAAC aus. Redaktionelle Positionen sind in den Beiträgen allenfalls indirekt in der Auswahl der zitierten Befunde zu erkennen. Damit setzen sich die meist sehr sachlich verfassten Artikel von ihren oft eher skandalisierenden und stark verallgemeinernden Schlagzeilen ab.

Die politische Perspektive

In einigen Presseartikeln kommen Verantwortliche aus der Bildungspolitik zu Wort, wobei die Befragten u.a. auch für den Schulbereich zuständig sind. In den Interviews werden – analog zu der Pressemitteilung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) – durchgehend die besseren Leistungen jüngerer PIAAC-Teilnehmer hervorgehoben und teilweise direkt, teilweise indirekt auf die Qualitätsentwicklung in der schulischen Ausbildung zurückgeführt. Insbesondere der bayerische Kultusminister Ludwig Spaenle verweist in einer Pressemitteilung seines Ministeriums explizit auf das Schulsystem und die dort vorangetriebenen Innovationen als Grund für das bessere Abschneiden jüngerer Kohorten, was aus zweierlei Hinsicht problematisch ist:
Erstens lassen die Querschnittsdaten diese Kausalschlüsse in keiner Weise zu (vgl. Schmidt-Hertha 2014), und Aussagen zu langfristigen Wirkungen von Veränderungen im Schulsystem können nur auf Basis von Längsschnittstudien – wie sie im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) initiiert wurden – getroffen werden. Darüber hinaus sprechen bestimmte Befunde aus PIAAC (z.B. dass in fast allen beteiligten Ländern die Jüngeren besser abschneiden als die Ältere) eher gegen ein solches Wirkungsprimat des Schulbereichs. Zweitens verleitet die Hypothese, Kompetenzunterschiede auch im mittleren Erwachsenenalter würden in erster Linie durch schulische Erfahrungen erklärt und die jüngeren Kohorten hätten hier bereits sehr viel bessere Bedingungen, schnell zu dem Schluss, dass kein weiterer Handlungsbedarf bestehe. Angesichts eines Anteils von 17,5 Prozent Erwachsener mit einer Lesekompetenz auf Stufe I oder darunter sowie einem Anteil von 18,4 Prozent Erwachsener, die im alltagsmathematischen Test auf Stufe 1 oder schlechter abschneiden (vgl. Rammstedt 2013), wäre diese Schlussfolgerung fatal.

Auch die Bestätigung des Erfolgs des deutschen Berufsbildungssystems sowie der Relevanz von Grundkompetenzen für den Arbeitsmarkterfolg, wie sie laut einer Pressemitteilung des BMBF in PIAAC zu finden ist, ist eine sehr weitgehende Interpretation der Daten. Auch hier gilt, dass die erhobenen Daten zwar auf Zusammenhänge hinweisen, PIAAC aber keine Kausalschlüsse zulässt – selbst wenn die gezogenen Schlüsse in diesem Fall auch durch andere Studien gestützt werden.
In Kontrast dazu stehen die Stellungnahmen einschlägiger Verbände, Organisationen und Gewerkschaften. Während der Deutsche Kulturrat e.V. vor »einer kritiklosen Akzeptanz der Ergebnisse« warnt und die Aussagekraft von Large-Scale-Assessments wie PIAAC generell in Zweifel zieht, betonen die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) oder der Deutsche Gewerkschaftsbund (DGB) die soziale Selektivität des Bildungssystems und weisen auf einen grundlegenden Reformbedarf im Bildungsbereich hin.

Die Perspektive von Verbänden und Interessengruppen

So wenig überraschend diese Positionierung aus gewerkschaftlicher Perspektive sein mag, so auffallend ist, dass gerade die in PIAAC sehr deutlich identifizierte ungleiche Verteilung von Chancen im Bildungs- und Erwerbssystem, die in erheblichem Maße und bis ins höhere Erwachsenenalter von der sozialen Herkunft geprägt sind, sonst kaum thematisiert werden. Offensichtlich hat hier nach den Ergebnissen der PISA-Studien bereits eine gewisse Gewöhnung – vielleicht sogar Akzeptanz – der sozialen Disparitäten im Bildungssystem stattgefunden.

Auch Trägerverbände aus dem Weiterbildungsbereich greifen dieses Thema nicht auf, sondern verweisen auf die strukturelle Unterfinanzierung des Sektors und betonen den dringenden Investitionsbedarf in Bereich der Erwachsenenbildung. Dabei spricht Andreas Seiverth, Bundesgeschäftsführer der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) auch die Gefahr einer einseitigen, politisch motivierten Förderung bestimmter Zielgruppen an und fordert die Förderung von allgemeiner Erwachsenenbildung als Grundrecht aller Bürger. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) begründet mit den PIAAC-Ergebnissen schließlich vor allem eine stärkere Förderung von beruflicher Aus- und Weiterbildung.

Hier wird der oft nur sehr lose Bezug der verschiedenen Forderungen zu PIAAC deutlich, dessen Resultate als Hinweis auf ein grundlegendes strukturelles Problem verstanden werden. Die Deutung der Ursachen dieses Problems mündet dann in Forderungen nach Stärkung eben jenes Bereichs der Aus- und Weiterbildung, für den sich der jeweilige Trägerverband primär verantwortlich fühlt. Diese reflexartigen Forderungen hätten – so berechtigt sie sein mögen – auch vor bzw. ohne PIAAC erhoben werden können, da PIAAC eben keine klaren Hinweise auf Ursachen oder Investitionsbedarfe gibt.

Konkretisiert werden die in den Stellungnahmen einzelner Verbände oft sehr grundsätzlich formulierten Forderungen im »Eckpunktepapier Weiterbildungsinitiative 2013–2017«, das von verschiedenen Weiterbildungsvertretern verabschiedet wurde, darunter der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV), der Bildungsverband Arbeit und Leben e.V., die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland – Bundesarbeitsgemeinschaft e.V. (KEB), der Rat der Weiterbildung (KAW), der Verband deutscher Privatschulverbände und die DEAE. Neben niedrigschwelligen wohnortnahen und aufsuchenden Bildungsangeboten werden auch ein Ausbau von trägerübergreifenden Beratungsstrukturen, Mindestlöhne für Erwachsenenbildner/innen, die Aufhebung des Kooperationsverbots sowie die Verortung non-formal erworbener Kompetenzen im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) gefordert. Damit werden zentrale Baustellen der aktuellen bildungspolitischen Diskussionen aufgegriffen. Bemerkenswert – da ausschließlich von Verbänden der Weiterbildungspraxis verfasst – ist die im Eckpunktepapier ebenfalls artikulierte Forderung nach einem Rahmenprogramm zur Förderung empirischer Weiterbildungsforschung. Das erscheint insofern sehr schlüssig, als PIAAC eine Problemdiagnostik, aber eben keine Ursachenanalyse bietet. Letzteres wäre aber zentrale Voraussetzung für gezielte Interventionen.

Fazit

Es erscheint fast naturgemäß, dass in den drei genannten Perspektiven neben der Thematisierung ausgewählter Befunde unterschiedliche Schwerpunkte deutlich werden. Während rein journalistische Beiträge durch eine mehr oder weniger ausgeprägte Dramatisierung der Befunde deren Nachrichtenwert zu erhöhen versuchen, interpretieren bildungspolitisch Verantwortliche die Ergebnisse überwiegend als Bestätigung des eingeschlagenen Reformkurses im schulischen Bereich. Die einschlägigen Verbände und Institutionen dagegen sehen in den PIAAC-Daten die Bestätigung für die Relevanz und Förderungswürdigkeit ihrer Angebote.
Insgesamt werden in der Zusammenschau drei Aspekte der öffentlichen Diskurse um PIAAC und seine Ergebnisse deutlich: Erstens lässt das mittlere Abschneiden Deutschlands im internationalen Vergleich den Akteuren Spielraum, das Glas als halbvoll oder halbleer zu beschreiben und das Ergebnis – je nach Intention – zu skandalisieren oder als Fortschritt zu werten.
Zweitens wird eine deutliche Erkenntnislücke hinsichtlich der Problemursachen angesichts einer (erneut) bestätigten hohen Zahl funktionaler Analphabeten, Personen mit nur rudimentären mathematischen Kenntnissen und geringer Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien deutlich. Dies schafft eine Bühne für spekulative Analysen, die in manchen Fällen eher durch partikulare Interessen als durch Evidenzen gespeist sind.
Drittens können die Ergebnisse der Studie von Verbänden der Erwachsenenbildung zum Anlass genommen werden, auf grundlegende strukturelle Defizite zu verweisen. Damit könnte die Studie das Potenzial entfalten, notwendige Reformen anzugehen, auch wenn sich diese nicht unmittelbar aus den PIAAC-Befunden heraus begründen lassen.

Literatur

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultur, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (2013): Lebenslanges Lernen auf solider schulischer Basis eröffnet vielfältige Chancen. URL: www.km.bayern.de/pressemitteilung/8651/nr-271-vom-08-10-2013.html

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2013): PIAAC-Studie: Jüngere haben höhere Kompetenzen als Ältere. URL: www.bmbf.de/de/13815.php

Portal für kulturelle Bildung (Hg.) (2013): Deutscher Kulturrat warnt vor kritikloser Akzeptanz der OECD-Untersuchung. URL: www.kultur-bildet.de/artikel/deutscher-kulturrat-warnt-vor-kritikloser-akzeptanz-der-oecd-untersuchung

Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC. Münster

Schmidt-Hertha, B. (2014): Herausforderungen für Gesellschaft und Bildungssystem: Zur Relevanz der PIAAC-Studie für Erwachsenenbildung und Bildungsforschung. In: DIE Zeitschrift, H. 1, S. 26–28

Seiverth, A. (2013): Kommentar zur PIAAC-Studie. URL: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/weiterbildung-sportal/Kommentar_zur_PIACC.pdf

Abstract
Im Fokus dieses Beitrags steht die Darstellung und Kommentierung der PIAAC-Studie in der deutschen Presselandschaft. Während die Ergebnisse im journalistischen und politischen Bereich unterschiedlich interpretiert wurden, sind sich die betroffenen Verbände und Interessengruppen einig, dass vermehrt in die Erwachsenenbildung investiert werden muss.

Dr. Bernhard Schmidt-Hertha ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Universität Tübingen.

Kontakt:
bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

Plädoyer für ein Bundesamt zur Grundbildungssicherung

WAS AUS PIAAC FOLGEN MUSS

Ingrid Schöll

PIAAC zeigt, dass es vielen Erwachsenen in Deutschland an grundlegenden Kompetenzen mangelt, und bildet damit eine Problemsituation ab, deren Behebung neue Strukturen erfordert. Vor diesem Hintergrund plädiert die Autorin für die Einrichtung eines Bundesamtes zur Sicherung von Grundbildung, um ein flächendeckendes, vom Bund getragenes Angebot an Grundbildungskursen zu schaffen.

Die PIAAC-Debatte im vergangenen Herbst verursachte Aufregung. Der Bildungsstandort Deutschland war – leider nur kurzfristig – alarmiert (vgl. u.a. Süddeutsche Zeitung vom 8.10.2013, Wirtschaftswoche vom 8.10.2013 sowie Die Zeit vom 10.10.2013). Forderungen nach besserer Förderung der Weiterbildung wurden laut. Schließlich hatte ein internationaler Vergleichstest gezeigt, dass die Grundbildung vieler in Deutschland lebender Menschen als defizitär angesehen wurde – mit im Alter steigender Tendenz. Während Deutschland in alltagsmathematischen Kompetenzen leicht über dem und in den technologiebasierten Problemlösekompetenzen im OECD-Durchschnitt verortet ist, liegt die Lesekompetenz statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt. Verschärft wird dies noch durch den Hinweis der Forscher, dass Deutschland einen vergleichsweise hohen Anteil an Personen hat, die nicht über die niedrigste Lesekompetenzstufe hinauskommen (vgl. Rammstedt u.a. 2013).

Darüber hinaus steht fest: Wer die Bildungsdebatte der letzten Jahre verfolgt hat, konnte von PIAAC nicht wirklich überrascht sein. Klemm (2004) hat – zumeist mit Rekurs auf schulische Übergangsdefizite – dargelegt, dass eine große Zahl junger Menschen heranwächst, die nicht lernfähig im Sinne des lebenslangen Lernens sind. Geißler/Weber-Menges (2008) haben bereits vor einigen Jahren auf die Gefahr einer tendenziellen »Unterschichtung« Deutschlands durch eine verspätete Zuwanderungsgesetzgebung hingewiesen. Demzufolge sind Menschen mit Migrationshintergrund in der Unterschicht überrepräsentiert und in den mittleren und oberen sozialen Schichten unterrepräsentiert. Junge Menschen mit Migrationshintergrund kommen somit deutlich häufiger aus sozial schwachen Familien als junge Einheimische.

Diese Situation ist in Deutschland wesentlich zugespitzter als in anderen europäischen Ländern oder in klassischen Einwanderungsländern (z.B. Kanada), die fast keine Unterschichtungsphänomene und dementsprechend auch wesentlich geringere Leistungsklüfte zwischen Migranten und Nichtmigranten aufweisen (vgl. Geißler 2012, S. 13f.). Daher ist es unwesentlich, ob sich mehr oder weniger Migrantinnen und Migranten in den PIAAC-Problemgruppen befinden; Fakt ist, dass es viele erwachsene Menschen gibt, die aufgrund ihrer Grundbildungsdefizite nicht in anspruchsvollere Berufstätigkeiten vermittelbar sind. Das Zuwanderungsgesetz wurde erst im Jahr 2005 verabschiedet. Bis zu seinem Inkrafttreten wurden wahrscheinlich viele Menschen mit Grundbildungsdefiziten eingebürgert (vgl. von Loeffelholz 2014, S. 23). Die aus der verspäteten Zuwanderungsgesetzgebung resultierenden Probleme (vgl. Geißler/Weber-Menges 2008, S. 18f.) scheinen seit 2005 partiell auf, denn seit dieser Zeit vermitteln Arbeitsagenturen und Jobcenter eingebürgerte Arbeitslose mit teils dramatisch defizitären Sprachkenntnissen in Integrationskurse. In diesem Kontext sollte zudem der Zusammenhang zwischen dem Abbau sprach- und schriftferner Arbeitsplätze in der Schwerindustrie seit den späten 1980er Jahren in einigen Regionen Deutschlands und dem damit verbundenen Problem nicht mehr abrufbarer (weil lange nicht benötigter) Grundkenntnisse der Arbeiter in Sprache, Mathematik oder anderen Bereichen erwähnt werden.

Grundbildungssicherung durch ein Bundesamt

Mit PIAAC kann also folgende Problemsituation konstatiert werden: »Das deutsche Schulsystem und die darauf folgenden Bildungsinstitutionen sind anscheinend nicht in der Lage, die gesamte deutsche Bevölkerung mit Grundkompetenzen auszustatten, die über das elementare Niveau von Stufe I hinausgehen. Von daher bedarf es nach Ende der Schul- und Ausbildungszeit, das heißt auch im Erwachsenenalter, weiterer Bildungsangebote, die den Erwerb und die Weiterentwicklung von Grundkompetenzen fördern« (Rammstedt u.a. 2013, S. 25). Dabei zeigt der deutsche PIAAC-Bericht deutlich, »dass die Personengruppe mit den geringsten Kompetenzen die vergleichsweise geringste Teilnahmequote an formaler Weiterbildung aufweist« (ebd.).

PIAAC hat Grundkompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und technologiebasierte Problemlösekompetenz erhoben. Teilhabe in Gesellschaft und Beruf verlangt heute zudem noch per-

sönliche, basale Wirtschaftskompetenz und grundlegende Kenntnisse im Englischen. Eine umfassende Definition von Grundbildung steht noch aus, könnte sich aber in Teilen am Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) orientieren. Für fast alle oben genannten Themen bietet die Erwachsenenbildung aber bereits strukturierte, lernzielorientierte und vor allem zertifizierte Abschlüsse.

Der PIAAC-Bericht zeigt also eine mit arbeitsmarktbezogenen Konsequenzen verbundene Problemsituation auf (ebd, S. 26), deren Behebung neue Strukturen erfordert. Diese Aufgabe könnte ein neu geschaffenes »Bundesamt zur Sicherung von Grundbildung« übernehmen. Ein solches Bundesamt kann alle Daten der Arbeitsmarktforschung bündeln und Kurse anbieten, in denen Menschen, die arbeitslos oder aufgrund fehlender Qualifikation dauerhaft prekär beschäftigt sind, Qualifikationsdefizite in den oben genannten Feldern beseitigen können. Angesichts vieler föderaler Bedenken, Kompetenzen im Bildungsbereich an Bundesinstitutionen zu übertragen, wäre es möglicherweise sinnvoll, die Tätigkeit eines solchen Amts zunächst einmal auf fünf bis zehn Jahre zu befristen und sie in dieser Zeit auch permanent zu evaluieren. Es übernimmt dann die Aufgabe, die nachweisbaren Grundbildungsdefizite bei Deutschen und Ausländern mit dauerhaftem Aufenthaltsstatus durch strukturierte und bundesfinanzierte Angebote von Volkshochschulen und anderen bewährten Trägern der öffentlichen Weiterbildung zu beheben. In Abstimmung mit Jobcentern und den Sozialträgern der Kommunen werden an Einrichtungen der öffentlichen Weiterbildung Kurse eingerichtet, die für Arbeitsuchende verpflichtend und für prekär Beschäftigte auf freiwilliger Basis kostenlos in Teilzeit angeboten werden. Auf Bundes- und Landesebene stimmen sich die Arbeitsagenturen, das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), die Industrie- und Handels- sowie die Handwerkskammern und Arbeitgeberorganisationen sowie Weiterbildungseinrichtungen in einem Beirat über die Arbeit des Bundesamtes ab. Auf regionaler Ebene wird dieser Kreis noch um lokale Akteure (beispielsweise Schulen) ergänzt. Nichtteilnahme wird, wie im Zuwanderungsgesetz, sanktioniert. Zentrale Prüfungen messen die Lernerfolge der Teilnehmenden und bieten damit die Möglichkeit, die Wirksamkeit des Bundesamtes bei einer weiteren PIAAC-Befragung zu überprüfen. Bei welchem Bundesministerium das Bundesamt angesiedelt wird, ist für den Moment zweitrangig. Wichtig ist, dass seine praktische Arbeit durch besagten Beirat unterstützt wird und dass die Länder in einem zweiten beiratsähnlichen Aufsichtsgremium, zusammen mit allen betroffenen Bundesministerien (das BAMF ist beim Innenministerium verankert) eingebunden sind. Alle Beteiligten werten die Erfahrung nach dem oben genannten Zeitraum gemeinsam aus.
Dieser Instrumentenkasten, also ein Bundesgesetz im Bildungsbereich mit finanziellen Verpflichtungen des Bundes und zertifizierten Prüfungen, wurde beim Zuwanderungsgesetz erprobt, und er kann – das Einverständnis der Länder vorausgesetzt – mit partiellen Modifikationen übernommen werden. So muss beispielsweise geprüft werden, ob sich die Arbeit eines solchen Amtes mit nebenberuflichem Lehrpersonal bewältigen lässt; in anderen OECD-Ländern wird in solchen Nachqualifizierungen speziell geschultes, hauptberufliches Lehrpersonal eingesetzt.

Eine zweite Bildungschance

Eine solche vom Bund finanzierte Kurspalette wirtschaftlich und gesellschaftlich erforderlicher Grundbildung hätte einen entscheidenden Vorteil: Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, denen Nachteile aus dem spät verabschiedeten Zuwanderungsgesetz erwachsen oder deren Arbeitsplätze dem Strukturwandel zum Opfer gefallen sind (und das trifft junge wie ältere Erwachsene gleichermaßen), erhielten eine zweite Chance. Vor allem jungen Menschen hat die Tatsache, dass Deutschland sich lange geweigert hat, die Einwanderungsproblematik anzuerkennen, oft unverschuldet gravierende Nachteile in Schule, Ausbildung und Beruf gebracht. Dazu gehören u.a. all diejenigen, deren Eltern nicht in der Lage waren, schulische Prozesse zu begleiten, oder die noch nicht durch das Ganztagsschulsystem abgefedert wurden (vgl. u.a. Esser 2006, S. 99ff.). Hans-Dietrich von Loeffelholz, Chefökonom des BAMF, schätzt allein das »Erwerbspersonenpotenzial« der 25- bis 35-Jährigen ohne Berufsabschluss zusammengenommen auf »mehr als zwei Mio. Personen (...), davon 1,1 Mio. ohne und 940.000 mit Migrationshintergrund. Nach einer aktuellen BIBB-Analyse verschlechtern sich die Arbeitsmarktperspektiven der Personen ohne Berufsabschlüsse zusehends, da Arbeitsplätze mit niedriger Qualifikationsanforderung immer seltener werden« (von Loeffelholz 2014, S. 22).

Regionale Disparitäten ausgleichen

Die beschriebenen Grundbildungsdefizite sind nicht in jeder Region Deutschlands gleich stark ausgeprägt. Es ist beispielsweise bekannt, dass in Klein- und Mittelbetrieben des stärker prosperierenden Südens arbeitgeberseitig mehr für die Integration bildungsschwacher Menschen getan wird und dass die Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund in den Arbeitsmarkt dort auch besser funktioniert. Dieser regional ungleichmäßigen Verteilung von Grundbildungsdefiziten wäre durch ein Bundesamt ausgleichend beizukommen, ebenso wie den damit einhergehenden finanziellen und organisatorischen Lasten, die auf den Regionen ruhen. Eine Bundesinitiative brächte ausgleichende Maßnahmen in besonders benachteiligte Regionen. Sie ist vor allen Dingen jetzt, wo die Aufhebung des Kooperationsverbotes

im Bildungsbereich gescheitert ist, mehr als notwendig. Das Grundgesetz sichert gleiche Lebensverhältnisse und verspricht Chancengleichheit. In Deutschland gehören viele altindustrielle Regionen zu den ärmeren Regionen (mit über einen längeren Zeitraum zumeist schriftfernen Arbeitsplätzen). Strukturbedingt tragen zudem die westdeutschen Großstädte die größten Lasten im Rahmen der Integration erwachsener Menschen mit Migrationshintergrund.

Unterstützung durch die Wirtschaft

Hilfreich, aber keine Voraussetzung für die Arbeit eines solchen Bundesamtes, wäre die Unterstützung durch die Arbeitgeber. Immerhin geben über 50 Prozent der funktionalen Analphabeten an, erwerbstätig zu sein (vgl. Grotlüschen 2012, S. 137). Arbeitgeber könnten die Bereitschaft zur beruflichen Integration und/oder betrieblichen Förderung von Menschen mit Grundbildungsdefiziten signalisieren – etwa durch die Bereitstellung von bestimmten Zeitfenstern für beschäftigte Niedrigqualifizierte. Damit würden Arbeitgeber anerkennen, dass Grundbildungsdefizite eine wesentliche Ursache für die mangelnden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten großer Beschäftigtengruppen darstellen. Die Gesellschaft fordert von jedem Menschen Grundbildung, die auch außerberuflich benötigt wird. Sie muss vorhanden sein, und ob sie am Arbeitsplatz abgerufen wird oder nicht, darf kein Kriterium für die Bezahlung sein.

Fazit

Langfristig gelingt es hoffentlich, größere Teile der Bevölkerung zu befähigen, in Ansätzen den Erfordernissen lebenslangen Lernens gerecht zu werden: »Es geht dabei nicht nur um Chancengleichheit, sondern auch um Effizienz – um die gesellschaftliche Notwendigkeit, die in der Bevölkerung schlummernden Leistungspotenziale optimal zu entwickeln und zu nutzen« (Geißler/Weber-Menges 2008, S. 22), denn: »Die erfolgreiche Mobilisierung des brachliegenden Erwerbspersonenpotenzials würde (...) nicht nur erhebliche Sozialausgaben einsparen, sondern auch Wertschöpfungsbeiträge einschließlich der damit verbundenen Steuern und Sozialabgaben für die Volkswirtschaft erbringen. Sie würde zusätzlich die privaten und öffentlichen Kosten einer nicht vorhandenen oder mangelnden Integration in den Arbeitsmarkt erheblich reduzieren. Freilich sind die entsprechenden Bildungsinvestitionen erforderlich: Integrieren heißt Investieren« (von Loeffelholz 2014, S. 22).

Erneutes Warten oder eine weitere, ungesteuerte und nicht ergebnissichernd angelegte, partielle Projektförderung gefährden das ökonomische, soziale und gesellschaftliche Gleichgewicht in Deutschland. Zahlreiche Studien (u.a. Bertelsmann-Stiftung 2013) verweisen seit langem darauf, dass die Lücke zwischen Bildungsaffinen und Bildungsfernen stetig wächst. Folglich ist ein Umsteuern dringend geboten. Ein nationaler Aktionsplan in der Grundbildung in Form eines Bundesamtes, vom Bund gesteuert und bezahlt, ist notwendig. Freiwilligkeit auf Länderebene schafft Zufallsergebnisse zum Nachteil der Betroffenen und damit auch der Gesellschaft und der Wirtschaft. Grundbildung ist ein Grundrecht; dieses Recht darf nicht im Dickicht der Debatte um die Aufhebung des Kooperationsverbotes im Bildungsbereich in Vergessenheit geraten.

Literatur

Bertelsmann-Stiftung (Hg.) (2013): Die Weiterbildungsverlierer. Weniger Weiterbildung für immer mehr atypisch Beschäftigte. Bearbeitet von Frick, F./Noack, M./ Blinn, M.: Zusammenfassung einer Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh

Esser, H. (2006): Migration, Sprache und Integration (AKI-Forschungsbilanz 4). Berlin

Geißler, R. (2012): Verschenkte Bildungsressourcen durch Unterschichtung und institutionelle Defizite. In: Pielage, P./Pries, L./Schultze, G. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft: Bonn, S. 12–28

Geißler, R./Weber-Menges, S. (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 49, S. 14–22

Grotlüschen, A. (2012): Literalität und Erwerbstätigkeit. In: Grotlüschen, A./Riekmann, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level One Studie. Münster, S. 135–165

Klemm, K. (2004): Die Befunde der PISA-Studie und die Zukunft der Weiterbildung. In: Report H. 2, S. 18–24

von Löffelholz, H.-D. (2014): Deckung des zukünftigen Fachkräftebedarfs. Potenziale von Menschen mit Migrationshintergrund und gezielte Zuwanderung besser nutzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 22–25

Rammstedt, B, u.a. (2013): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. Münster. URL: www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Zusammenfassung.pdf

Abstract

PIAAC zeigt die Defizite in den Grundkompetenzen der erwachsenen Bevölkerung auf. Um dieses Problem, das auch den Arbeitsmarkt betrifft, zu bewältigen, plädiert die Autorin für die Einrichtung eines Bundesamts zur Grundbildungssicherung. Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, Arbeitsuchende sowie prekär Beschäftigte könnten dadurch die Chance erhalten, vom Bund finanzierte Weiterbildungskurse zu besuchen.

Dr. Ingrid Schöll ist Direktorin der Volkshochschule Bonn.

Kontakt: ingrid.schoell@bonn.de

Vorstellung erster Ergebnisse von CiLL

KOMPETENZ IM HÖHEREN LEBENSALTER

Jens Friebe/Carolin Knauber

Während in vielen Ländern im Rahmen des »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) nur Erwachsene bis zum 65. Lebensjahr befragt wurden, wurde die Stichprobe in Deutschland erweitert: Das Projekt »Competencies in Later Life« (CiLL) beschäftigt sich mit Personen im Alter von 66 bis 80 Jahren. Erste Ergebnisse dieser PIAAC-Begleitstudie werden hier präsentiert.

Das Projekt CiLL wird gemeinsam vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn (DIE), dem Institut für allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität in München (LMU) sowie dem Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Tübingen realisiert und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.
Das Untersuchungsinstrumentarium bei CiLL besteht aus einem umfangreichen Hintergrundfragebogen, mit dem beispielsweise soziodemografische Daten, aber auch Selbsteinschätzungen zu Gesundheit und alltäglichem Kompetenzgebrauch erfragt werden, und einem Test in drei Kompetenzbereichen. Dieser erfasst Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasiertes Problemlösen.
Er ist, außer minimalen Anpassungen des Hintergrundfragebogens an die Zielgruppe, mit dem PIAAC-Instrumentarium identisch.

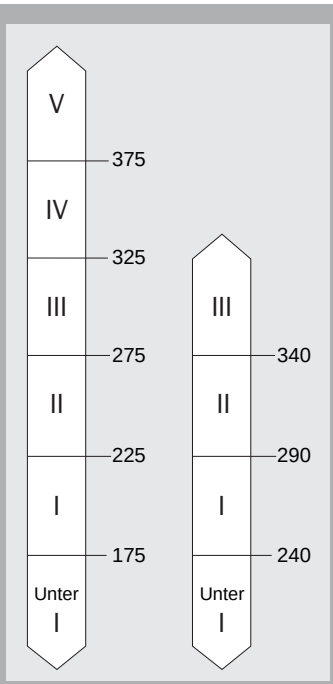
Als das Projekt Ende 2009 startete, gab es Stimmen, die zum einen bezweifelten, dass genug Personen im Alter von 66 bis 80 Jahren an der Untersuchung teilnehmen werden, und zum anderen, ob die PIAAC-Kompetenztests überhaupt für diese Altersgruppe geeignet sind. Heute lässt sich dagegen konstatieren, dass die Erhebungen von CiLL mit dem PIAAC-Instrumentarium auch bei älteren Menschen erfolgreich Ergebnisse erbracht haben. Die Befragungen und Tests wurden in der Zeit von Mai bis September 2012 in ganz Deutschland durchgeführt (vgl. Friebe/Gebrande 2013). Die Rücklaufquote betrug bei 3.600 kontaktierten Personen etwa 40 Prozent. So konnte letztlich die Befragung von 1.340 Personen realisiert werden. Außerdem hat CiLL ergänzende qualitative Fallstudien zur Kompetenz Älterer im Kontext ihrer jeweiligen Lebenssituation erstellt. Methodisch verknüpft das Projekt damit die Ergebnisse des PIAAC-Assessments mit den Ergebnissen qualitativer Forschung.

»CiLL ist anschlussfähig an PIAAC«

Auch wenn CiLL keinen internationalen Vergleich ermöglicht, so ist die Studie dennoch anschlussfähig an die Ergebnisse von PIAAC. In der PIAAC-Studie wird beispielsweise festgestellt, dass die erreichten Werte der Lesekompetenz und der alltagsmathematischen Kompetenz in den älteren Geburtskohorten geringer ausfallen als bei den jüngeren Gruppen. Im Vergleich der Geburtskohorten erreichen die 25- bis 34-Jährigen die höchsten Kompetenzleistungen im Bereich Lesen (282 Punkte), während die Geburtskohorte der 55- bis 65-Jährigen nur 256 Punkte erreicht (vgl. Rammstedt 2013, S. 81).

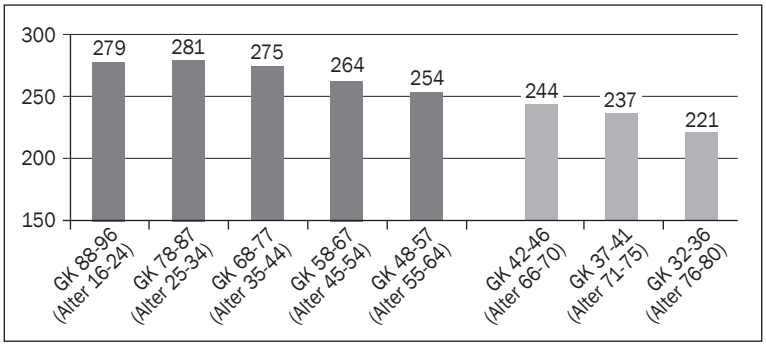
Bei PIAAC und CiLL werden die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und das technologiebasierte Problemlösen in einer kontinuierlichen Kompetenzskala angegeben.
In den ersten beiden Domänen wird die Skala in fünf bzw. sechs Stufen unterteilt; im technologiebasierten Problemlösen in drei bzw. vier Stufen. Die Einordnung in eine höhere Kompetenzstufe bedeutet eine höhere Kompetenzausprägung, die Zuordnung zu einer niedrigeren Stufe bedeutet geringe Kompetenzausprägungen. Die einzelnen Stufen lassen sich anhand von Aufgabenmerkmalen unterscheiden.

Die durchschnittliche Lesekompetenz in CiLL beträgt beispielsweise 236 Punkte (SD=43). Dieser Wert kann in Kompetenzstufe II eingeordnet werden. Bezüglich der Aufgabenbeschaffenheit bedeutet diese Stufe, dass der Umgang mit verschiedenen Textformaten, das Unterscheiden von relevanten und irrelevanten Informationen sowie das Identifizieren, Integrieren und Vergleichen von Informationen im Text gefordert wird (vgl. Rammstedt 2013, S. 37).



Dieses Ergebnis findet sich gleichermaßen bei den Mittelwerten der Geburtskohorten 66 bis 70 Jahre (244 Punkte), 71 bis 75 Jahre (237 Punkte) und 76 bis 80 Jahre (221 Punkte) in CiLL (s. Abb. 1).

Abb. 1: Mittlere Lesekompetenz getrennt nach Geburtskohorte in Deutschland bei PIAAC in dunkelgrau und CiLL in hellgrau



Anmerkung: Statistisch signifikanter Unterschied bei PIAAC zwischen ‚GK 47-57' und jüngeren Geburtskohorten und bei CiLL zwischen ‚GK 32-36' und jüngeren Geburtskohorten. GK=Geburtskohorte.

PIAAC und CiLL erlauben aber als Querschnittsuntersuchungen keine Rückschlüsse auf die Gründe der geringeren Kompetenzwerte der älteren Geburtskohorten. Zudem können hier vielfältige Einflussfaktoren wirksam sein, über die weder PIAAC noch CiLL Aufschluss geben können (vgl. Rammstedt 2013, S. 78; Nagengast 2009). Dennoch ist davon auszugehen, dass das biologische Alter – obwohl naheliegend – nicht der Hauptgrund für unterschiedliche Kompetenzwerte der Geburtskohorten ist, sondern dass Generations- und Sozialisationseffekte stärker zum Tragen kommen. Dies wird insbesondere deutlich, wenn man sich die historische Situation vergegenwärtigt, in der Personen zwischen 66 und 80 Jahren geboren wurden (Geburtsjahrgänge 1932 bis 1946). Dabei handelt es sich um die Kriegs- und Nachkriegsgeneration, deren Kindheit von Zerstörung und Not gekennzeichnet (vgl. Radebold 2011) und deren schulische Ausbildung zumeist noch unzureichend war. Dementsprechend verfügen 56 Prozent der 66- bis 80-Jährigen über eine mittlere Qualifikation (ISCED 3/4), 18 Prozent haben ein niedriges Qualifikationsniveau (ISCED 1/2), aber nur 12 Prozent verfügen über eine hohe berufliche Qualifikation (ISCED 5b) und 13 Prozent über eine hohe akademische Qualifikation (ISCED 5a/6) (ISCED steht für die »International Standard Classification of Education«, die der Angabe des Bildungsniveaus im internationalen Vergleich dient). Für Sozialisationseffekte sprechen auch die signifikanten und großen Unterschiede zwischen Männern und Frauen in der alltagsmathematischen Kompetenz bei CiLL, die in den Zahlenwerten deutlich größer ausfallen als bei den 16- bis 46-Jährigen bei PIAAC.

Bezüglich des Bildungsabschlusses der Untersuchten zeigt sich, dass mit einem steigenden Bildungsniveau die Lesekompetenz signifikant zunimmt. Interessant sind auch Ähnlichkeiten zu PIAAC, wo diese nicht vermutet wurden. Beispielsweise hat der Bildungshintergrund der Eltern nicht nur in PIAAC sondern auch in den Geburtskohorten von CiLL einen entscheidenden Einfluss auf die Kompetenzwerte.

Elterlicher Bildungabschluss beeinflusst Kompetenzniveau auch im hohen Alter

Personen mit Eltern, die einen hohen Bildungsabschluss haben, verfügen über einen um 30 Punkte höheren Lesekompetenzwert als Personen, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss haben. Die Bildungs- und die familiäre Biografie scheinen nicht nur die Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung in jungen Jahren zu prägen, sondern haben einen entscheidenden Einfluss auf Erhalt und Ausbau von Kompetenzen über die gesamte Lebensspanne. Dies gilt insbesondere auch für die Weiterbildungsteilnahme Älterer. In CiLL werden primär non-formale und berufsbezogene Arten der Weiterbildung erfasst, wodurch sich die geringe Beteiligungsquote an Weiterbildung von nur etwa 10 Prozent erklären lässt. Immerhin befindet sich die Mehrheit der Befragten nicht mehr im Beruf. Dennoch zeigt sich, dass Personen mit hoher Qualifikation (durch Schule und berufliche Ausbildung/Studium) auch im Alter deutlich häufiger an Weiterbildung teilnehmen als Personen mit einer niedrigen Qualifikation. Deshalb überrascht es nicht, dass nach Berücksichtigung anderer Variablen (Qualifikation) sich die Kompetenzwerte in der Lesekompetenz von Personen mit und ohne Weiterbildungsteilnahme nicht signifikant unterscheiden. Zudem bestätigt CiLL Ergebnisse von PIAAC auch dahingehend, dass ältere Geburtskohorten seltener an Weiterbildung teilnehmen als jüngere. Weiterbildungsaktivität geht jedoch oft mit anderen gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Aktivitäten einher, die gerade für Ältere, die nicht mehr erwerbstätig sind, wichtige Impulse und Motivation für eine aktive Lebensgestaltung geben können.

Im Bereich der Kompetenzdomäne »technologiebasiertes Problemlösen« – die einzige Domäne, die nicht über papierbasierte Testhefte, sondern ausschließlich über einen PC getestet wurde – zeigen sich wichtige Unterschiede zwischen PIAAC und CiLL. Bei CiLL haben immerhin rund 29 Prozent der untersuchten Personen die Testaufgaben eigenständig am Computer durchgeführt, während es bei PIAAC rund 81 Prozent waren. Die – im Verhältnis zu PIAAC – geringe Beteiligung zeigt einen deutlichen Generationeneffekt. Jüngere Geburtskohorten bei

PIAAC sind mit der Nutzung eines Computers aufgewachsen, wohingegen die 66- bis 80-Jährigen deutlich seltener mit dem Computerumgang vertraut zu sein scheinen, auch wenn immerhin knapp 50 Prozent der Getesteten bei CiLL angeben, schon einmal Erfahrungen mit dem Computer gemacht zu haben. Personen, die noch nie einen Computer genutzt haben, erreichen signifikant niedrigere Werte in der Lesekompetenz und der alltagsmathematischen Kompetenz als diejenigen, die den Computer derzeit nutzen oder früher schon einmal genutzt haben. Im Durchschnitt erreichen die 29 Prozent der Personen, die im Alter von 66 bis 80 Jahren am computerbasierten Kompetenztest teilnehmen konnten, einen Wert von 244 Punkten im technologiebasierten Problemlösen, einen Wert am unteren Ende der Kompetenzstufe I. Personen auf dieser Stufe sind in der Lage, einfache Anwendungen wie E-Mail-Software oder Webbrowser zu verwenden und Aufgaben zu lösen, die nur wenige Schritte und eine minimale Anzahl an Aktionen erfordern.

Zusammenhäng zwischen Kompetenzausprägung und dem Alltagsleben untersuchen

Während PIAAC Personen im erwerbsfähigen Alter betrachtet, ist die Mehrzahl der Personen bei CiLL in der Nacherwerbsphase bzw. im Rentenalter. Gerade bei älteren Menschen treten dadurch zunehmend andere Aktivitäten in den Vordergrund. Lebenssituationen, das soziale Umfeld und Einstellungen zum Lernen beeinflussen persönliche Alltagsanforderungen. Interessant ist es hier, weitere Zusammenhänge zwischen den Kompetenzausprägungen und dem Alltagsleben einer Person aufzudecken. Im Hintergrundfragebogen wurden zahlreiche »Every Day Skills« und Aktivitäten erfasst. So wurde beispielsweise nach Weiterbildungsbeteiligung, ehrenamtlichem Engagement, Einstellungen zum Lernen gefragt, aber auch nach der alltäglichen Nutzung des Computers. Ebenso wurde erhoben, wie oft die Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten abgerufen wurden. Hier können mit der fortschreitenden Auswertung der CiLL-Ergebnisse noch weitere Erkenntnisse bezüglich der Kompetenzen älterer Menschen erwartet werden.

Neue Bildungsangebote für Ältere entwickeln

Zu bedenken ist, dass das PIAAC-Instrumentarium auf eine erwerbsfähige Zielgruppe ausgerichtet ist. Auch wenn die Kompetenzmessung bei CiLL gut funktioniert hat, kann gefragt werden, ob die erhobenen drei Kompetenzdomänen im Alltag Älterer eine bedeutende Rolle spielen und ob nicht andere Kompetenzen für die Lebensführung im Alter bedeutender sind. Welche Kompetenzen im Alter benötigt werden und welche Lerngelegenheiten sich für Ältere bieten, lässt sich vor allem aus den in der sozialen Umwelt eingelagerten Anforderungsstrukturen an Ältere ableiten. Hier kann der qualitative Teil der CiLL-Studie mehr Aufschluss geben, der mit Fallstudien ältere Menschen in ihren spezifischen Lebenskontexten erfasst und sich noch in der Auswertungsphase befindet. Es wichtig, im Blick zu behalten, dass die Ergebnisse in naher Zukunft zielgerichtet und entsprechend aufbereitet an Weiterbildungspersonal vermittelt werden. Auf Grundlage der CiLL-Ergebnisse können neue Bildungsangebote für und mit älteren Menschen entwickelt werden, die ein aktives Altern unterstützen und die helfen, die Eigenständigkeit im Alter möglichst lange aufrechtzuerhalten.

Literatur

Friebe, J./Gebrande, J. (2013): Kompetenzen im höheren Lebensalter – die nationale PIAAC-Erweiterungsstudie »CiLL«. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Bielefeld, S. 48–60

Friebe, J./Schmidt-Hertha, B. (2013): Activities and Barriers to Education for Elderly People. In: Journal of Contemporary Educational Studies. Ljubljana/Slovenia, S. 32–48

Nagengast, B. (2009): Casual Inference in Multilevel Designs. URL: www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-18375/Nagengast/Dissertation.pdf

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development (Hg.) (2013): OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. Paris

Radebold, H. (2011): Die dunklen Schatten unserer Vergangenheit. Stuttgart

Rammstedt, B. (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Münster

Schmidt-Hertha, B/Gebrande, J./Friebe, J. (2014): Competencies in Later Life. In: Lifelong Learning in Europe, H. 1. URL: www.lline.fi/en/article/research/312014/competencies-in-later-life

Abstract

Der Beitrag präsentiert erste Ergebnisse der CiLL-Studie, einer deutschen Erweiterungsstudie zu PIAAC. Mit demselben Instrumentarium wie PIAAC misst sie die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und das technologiebasierte Problemlösen der 66- bis 80-Jährigen, eine Altersgruppe, die bei PIAAC ausgeklammert wurde.

Dr. Jens Friebe ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.

Kontakt: friebe@die-bonn.de

Carolin Knauber ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung.

Kontakt: knauber@die-bonn.de

Competencies in Later Life – CiLL

DER MEHRWERT EINER BEGLEITSTUDIE

Annette Scheunpflug/Julia Franz

Large-Scale-Assessments der empirischen Bildungsforschung werden nicht selten durch Begleitstudien flankiert. Dies ist auch bei PIAAC der Fall: »Competencies in Later Life« (CiLL) heißt PIAACs Begleitstudie. Was kann man aber von solchen Begleitstudien großer, teils internationaler Erhebungen erwarten? In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, welchen Mehrwert die CiLL-Studie zu PIAAC bietet. Die Autorinnen verdeutlichen die Anschlussstellen zwischen PIAAC und CiLL und zeigen darauf aufbauend auf, an welchen Stellen CiLL PIAAC verbreitert und die Erkenntnisse aus PIAAC vertieft werden.

CiLL erweitert das »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) einerseits durch eine Verbreiterung der Stichprobe. Während PIAAC nur Erwachsene im erwerbstätigen Alter untersucht, wird die Untersuchung durch CiLL auf die große Gruppe der Personen ausgeweitet, die sich bereits im Ruhestand befindet. Durch die Verwendung des gleichen Hintergrundfragebogens und Testmaterials wird die internationale Untersuchung PIAAC damit national um die Gruppe der Seniorinnen und Senioren erweitert. Angesichts der wachsenden Bedeutung dieser Kohorte für das gesellschaftliche Leben in Deutschland verspricht diese Erweiterung interessante Befunde.
CILL vertieft aber auch die PIAAC-Befunde durch zusätzliche Gruppendiskussionen sowie (Experten-)Interviews (Mixed-Methods-Ansatz) zu vier Fokusthemen: Migranten, ehrenamtlich Engagierte, pflegende Angehörige und erwerbstätige Ältere (vgl. Friebe u.a. 2013). So werden Schlaglichter auf gesellschaftlich bedeutsame Fragen geworfen, die mit dieser Altersgruppe verbunden sind: Wie hängen eventuelle Befunde zu Kompetenzen mit ehrenamtlichem Engagement und gesellschaftlicher Partizipation zusammen? Wie leben Senioren mit Migrationshintergrund in Deutschland? Zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem Pflegen von Angehörigen und der erfassten Grundkompetenz? Wie ist Erwerbstätigkeit im Alter ausgestaltet und welche Bedeutung kommt ihr im Hinblick auf Kompetenzen zu? Da die Befunde aus diesen Analysen noch nicht publiziert sind, lässt sich bisher keine Aussage dazu machen, inwiefern mit der CiLL-Studie diese Ansprüche tatsächlich eingelöst werden.

Überlegungen zum Mehrwert

1. Lebenslanges Lernen in einer alternden Gesellschaft
CiLL macht deutlich, welchen Mehrwert es bringen kann, Kompetenzen nicht nur auf ihre Bedeutung für die Erwerbstätigkeit hin zu untersuchen, sondern auch die nicht-erwerbsrelevanten Kompetenzdimensionen empirisch in den Blick zu nehmen. Immerhin setzt für viele Menschen gerade nach der Erwerbstätigkeit nochmals eine Phase des besonders selbstbestimmten Lebens und Lernens ein. Die Bedeutung des Kompetenzerwerbs und -erhalts im Lebenslauf und gerade im Alter wird dank CiLL im Hinblick auf ein gelingendes, gesundes und sozial eingebettetes Leben ersichtlich. Eine noch unbewältigte Herausforderung ist es, die so gewonnenen Daten anschließend in eine entsprechende Struktur von Bildungsangeboten zu übersetzen.

2. Der Blick vom Potenzial auf die Kompetenz
Der Altersbericht der Bundesregierung von 2005 hat die »Potenziale des Alterns« herausgehoben. Deutlich wurde hier, dass Menschen im Rentenalter heute im Durchschnitt über höhere finanzielle und zeitliche Ressourcen verfügen und gleichzeitig gesünder und gebildeter sind als Generationen vor ihnen. Vor diesem Hintergrund wurde im Altersbericht argumentiert, dass diese Potenziale angesichts der alternden Gesellschaften weiter abgerufen und Ältere angeregt werden müssten, ihre Potenziale aktiv gesellschaftlich einzubringen (vgl. BMFSFJ 2006, S. 451f.). Durch die Anlage der CiLL-Studie wird es möglich, dieser Potenzial-Perspektive auch eine Kompetenzperspektive hinzuzufügen. Dementsprechend sollte bedacht werden, welche Kompetenzen älterer Generationen gefördert werden könnten, um eine Ausschöpfung von Potenzialen für das eigene Leben sowie für die gesellschaftliche Teilnahme zu fördern.

3. Ein differenzierter Blick auf das Alter
Mit seinen Fallstudien fokussiert CiLL besondere Lebenssituationen älterer Menschen und bietet die Möglichkeit, die Ergebnisse der Kompetenzbilanzierung mit den qualitativ gewonnenen Erkenntnissen in Beziehung zu setzen und so auch Bedarfe für die Bildungslandschaft zielgruppengerecht herauszuarbeiten. Dadurch leistet CiLL einen Beitrag zu einem differenzierten Verständnis des Alters (vgl. Backes/Clemens 2003) im Hinblick auf den Kompetenzerwerb.

- Menschen mit Migrationshintergrund sind in der Kohorte der 65- bis 80-Jährigen in weitaus geringeren Anteilen vertreten als beispielsweise in der Gruppe der 10- bis 15-Jährigen. Von CiLL ist zu erwarten, dass die qualitativen Fallstudien über die differenzierten Leitfragen neben Hinweisen auf die soziale Lage Erkenntnisse darüber produzieren werden, mit welchen alltäglichen Herausforderungen sich ältere Migrantinnen und Migranten konfrontiert sehen, welche Kompetenzen sie sich selbst zuschreiben und welche Lernformen eine besondere Rolle spielen.
- Die Surveys zum Ehrenamt machen deutlich, dass ehrenamtliche Tätigkeiten bei der Altersgruppe der 60- bis 74-Jährigen seit 1999 stetig zunehmen und von etwa 28 Prozent auf 32 Prozent gestiegen sind. Seniorinnen und Senioren engagieren sich vor allem im sozialen Bereich und kümmern sich um ältere Menschen. Gleichwohl richtet sich ihr Engagement zunehmend auch auf das Gemeinwesen (vgl. BMFSFJ 2010). Wie sieht sich diese Gruppe in der Selbstwahrnehmung? Welches sind die hemmenden, welches die ermöglichenden Faktoren für Engagement in dieser Altersgruppe? Vor allem dürfte aber auch interessant sein, wie sich Engagement und Bildung in diesem Alter bedingen.
- Gerade junge Seniorinnen und Senioren in den 60ern sind besonders häufig als pflegende Angehörige ihrer eigenen hochbetagten Eltern oder des Partners bzw. der Partnerin engagiert. Wie empfinden sie diese Lebensphase? Was könnte bei dieser fordernden Tätigkeit unterstützen? Und: Welche Kompetenzen benötigen ältere Menschen für die Bewältigung dieser Herausforderung?
- Kaum im Blick sind diejenigen älteren Menschen, die noch erwerbstätig sind. Diese Gruppe ist äußerst heterogen – von Selbstständigen, die ihren Betrieb weiterführen, bis hin zu denjenigen, die ihre Rente durch Nebeneinkünfte aufzubessern versuchen. Inwiefern steht hier die über das Rentenalter hinausgehende Tätigkeit mit Kompetenzen in Zusammenhang, und wie erlebt dies diese Gruppe?

Grenzen von CiLL

Zu all diesen Aspekten dürften die CiLL-Ergebnisse bald eine bedeutende Daten- und Diskussionsgrundlage liefern. Aber natürlich sind den Analysen auch Grenzen gesetzt, die in der methodischen Anlage von CiLL liegen. Zwei dieser begrenzenden Aspekte sollen abschließend benannt werden.
So schöpft CiLL die Möglichkeiten einer Verknüpfung von qualitativen mit quantitativen Analysen nicht vollständig aus. Hierzu müssten die Daten der entsprechenden Personen aus der qualitativen Untersuchung und dem Hintergrundfragebogen sowie der Testung verknüpft werden. An dieser Stelle ist ein deutliches Weiterentwicklungspotenzial für CiLL zu konstatieren – haben doch andere Untersuchungen gezeigt, welchen Erkenntnisgewinn eine solche Kombination erbringen kann (vgl. Plehn 2012; Pohlmann 2009). CiLL legt außerdem nahe, für diese Altersgruppe einen Längsschnitt anzulegen. Dies ist insofern von Interesse, als sich hier vermutlich interessante Erkenntnisse über die Auswirkungen physiologischer, psychischer und pädagogischer Elemente auf den Kompetenzerwerb generieren lassen würden.

Literatur

Backes, G./Clemens, W. (2003): Lebensphase Alter: eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Alternsforschung. Weinheim

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2010): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Engagementpolitik, Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004 – 2009. Berlin

Deinet, U./Icking, M. (2011): Jugendarbeit als Brücke zu Bildung im öffentlichen Raum In: Bollweg, P./Otto, H.-U (Hg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion, Wiesbaden, S. 71–85

Friebe, J./Gebrande, J./Schmidt-Hertha, B. (2013). What Research Will Show Us And What We Need to Understand About Competencies in Later Life. In: DVV International: Adult Education and Development, H. 80, S. 86–90

Maehler, D.B. u.a. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, B. (Hg): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 77–126

Plehn, M. (2012): Einschulung und Schulfähigkeit. Die Einschulungsempfehlung von ErzieherInnen – Rekonstruktion subjektiver Theorien über Schulfähigkeit. Bad Heilbrunn

Pohlmann, S. (2009): Der Übergang am Ende der Grundschulzeit – Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte. Münster

Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster

Abstract
Der Beitrag geht der Frage nach, welchen Mehrwert CiLL als Begleitstudie von PIAAC aufweist. Demzufolge zeigt CiLL nicht nur die Bedeutung des Kompetenzerwerbs im Alter auf, sondern bietet gleichermaßen einen differenzierten Blick auf diese Lebensphase. Darüber hinaus wird der methodische Aufbau der Studie kritisch hinterfragt.

Prof Dr. Annette Scheunpflug ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Kontakt: annette.scheunpflug@uni-bamberg.de

Dr. Julia Franz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Kontakt: julia.franz@uni-bamberg.de

Eine Auseinandersetzung mit PIAACs Zielen

PIAAC KRITISCH HINTERFRAGT

Thomas Eckert

Entlang den Zielen der PIAAC-Studie geht der Autor der Frage nach, inwieweit PIAAC diesen gerecht wird. Wie steht es um die theoretische und methodische Fundierung? Können internationale Vergleiche Aufschluss über Verbesserungsbedarfe im Kompetenzerwerb geben? Und zeigt PIAAC, inwieweit das Bildungssystems die erhobenen Kompetenzen vermittelt? Diesen und weiteren Fragen widmet sich der folgende Beitrag.

Das »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ist die jüngste internationale Vergleichsstudie zur Erfassung grundlegender Kompetenzen. Auch dieses Mal hat sich die OECD ehrgeizige Ziele gesetzt (vgl. Rammstedt 2013, S. 11):

a) PIAAC gibt Informationen darüber, inwieweit Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungssysteme in der Lage sind, die erhobenen Schlüsselkompetenzen zu vermitteln.
b) PIAAC ermöglicht Hinweise auf vorhandene Kompetenzpotenziale, die durch Wirtschaft und Gesellschaft noch genutzt werden können.
c) PIAAC liefert wissenschaftlich fundierte Ergebnisse zur Bedeutung und Verwendung von Schlüsselkompetenzen als Informationsbasis für politische Entscheidungsträgerinnen und -träger.
d) PIAAC macht durch den internationalen Vergleich deutlich, wo Stärken und Verbesserungsbedarfe für den Erwerb und Erhalt von Kompetenzen bestehen und welche Rolle Bildungsinstitutionen, Weiterbildungsaktivitäten und das Lernen am Arbeitsplatz dabei spielen können.

Inwieweit wird die Studie ihren Zielsetzungen gerecht? Um darauf näher einzugehen, wird im Folgenden vier Fragen nachgegangen:

1) Inwieweit können die Befunde in PIAAC als wissenschaftlich fundiert angesehen werden, d.h., wie steht es um die theoretische und methodische Fundierung der Studie? (c).
2) Inwieweit werden relevante Kompetenzen derart erfasst, dass Rückschlüsse auf die Qualität derjenigen Bereiche des Bildungswesens möglich sind, in denen sie erworben werden sollen? (a).
3) Inwieweit sind Vergleiche zwischen vorhandenen Kompetenzen und denjenigen, die für die Ausübung bestimmter, qualifizierter oder qualifizierterer Tätigkeiten notwendig sind, sinnvoll möglich? (b).
4) Inwieweit können durch internationale Vergleiche Aussagen zu Stärken und Verbesserungsbedarfen im Kompetenzerwerb, bezogen auf das Bildungssystem, begründet werden? (d).

Theoretische und methodische Fundierung

Durch die enge Anlehnung an das »Programme for International Student Assessment« (PISA) bewegt sich PIAAC auf derzeit international anerkanntem Niveau. Die methodische Vorgehensweise (Testkonstruktion, Testdurchführung, Stichprobe) lässt sich somit nur generell in Frage stellen. Theoretisch legt sich PIAAC damit auf ein Verständnis von Kompetenz fest, das angesichts der untersuchten Zielgruppe jedoch fragwürdig erscheint: PISA stützt sich auf einen funktionalen Kompetenzbegriff, der kognitive Leistungsdimensionen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Klieme 2004, S. 10) und sie auf Schulfächer bezieht, indem das Verständnis ihrer jeweiligen Leitideen getestet wird. Ausdrücklich wird darauf verwiesen, dass (fach-)spezifische Kompetenzen nicht durch »einen generischen Satz von hoch transferierbaren Schlüsselkompetenzen ersetzt werden« (ebd., S. 11) können. Was in PISA durch die Nähe zur Schule plausibel ist, wäre in PIAAC zu begründen. Das gilt auch für die in den Zielsetzungen der Studie erwähnten Schlüsselkompetenzen (vgl. Rammstedt 2013, S. 11), die als überfachliche Kompetenzen den Feststellungen von Klieme widersprechen.

Während die Bedeutung von Lesekompetenz als grundlegende, fachbezogene Kompetenz Erwachsener nahe liegt, ist die einer alltagsmathematischen Kompetenz schwerer zu begründen. Denn dabei wird unterstellt, dass es zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen einen – in Bezug auf die mathematische Kompetenz – übergeordnet vergleichbaren Alltag gibt. Mit Blick auf die Milieuforschung erscheint dies fragwürdig (vgl. z.B. Barz/Tippelt, 2010). Führen bestimmte mathematische Kompetenzen zu einem bestimmten Alltag oder umgekehrt? Führt das Problem, dass der Erwerb und vor allem der Erhalt von Kompetenzen im Erwachsenenalter (auch) deren Anwendung voraussetzt, nicht auch dazu, dass es fragwürdig wird, ob in PIAAC das Ergebnis von oder die Voraussetzung für Bildungsprozesse gemessen wurde? Noch problematischer ist die Erhebung einer technologiebasierten Problemlösekompetenz, da hier auch Unterschiede zwischen Kohorten bestehen dürften. Zu Kohorten aber können in einer Querschnittstudie wie PIAAC

keine Aussagen gemacht werden. Die Verwendung des Kohortenbegriffs (vgl. Rammstedt 2013, S. 79ff.) in PIAAC ist daher irreführend, auch wenn das im Bericht problematisiert wird. So interessant eine Kohorten-Studie in Bezug auf Sozialisationseffekte auch wäre (vgl. Eckert 2007): Altersgruppen sind keine Kohorten!

Auch wenn sich PIAAC also an den aktuellen methodischen Standards orientiert, ergibt sich daraus nicht automatisch die Wissenschaftlichkeit der Studie. Sie muss in einem Diskussionsprozess herausgearbeitet werden, der die Anwendbarkeit der theoretischen Konstrukte für die fokussierte Zielgruppe in den Blick nimmt und bei dem sich die getroffenen Festlegungen bewähren müssen.

Erfasste Kompetenzen und Qualität des Bildungssystems

Um Rückschlüsse ziehen zu können, wie gut die »erworbenen Schlüsselkompetenzen« in den Bereichen des Bildungssystems vermittelt werden, müsste nicht nur der Begriff »Schlüsselkompetenz« geklärt werden, sondern es müssten auch eindeutige Zusammenhänge zwischen Bildungsergebnissen und -prozessen gezogen werden (können). Im Bericht belegen die Vergleiche der erreichten Kompetenzstufen zwischen Personen mit unterschiedlichem allgemein- und berufsbildenden Schulabschluss (vgl. Rammstedt 2013, S. 99ff.) vor allem einen hohen Einfluss des allgemeinbildenden Schulabschlusses auf die Lese- bzw. die mathematische Kompetenz. Denn es sind vor allem Personen mit Abitur, die die höchste Kompetenzstufe erreichen. Das gilt auch, wenn man Merkmale wie Alter, Geschlecht, soziale Herkunft, Muttersprache, Erwerbsstatus usw. konstant hält. Allerdings geht der Bericht – zu Recht – nicht so weit zu unterstellen, dass das allgemeinbildende Schulwesen dem berufsbildenden überlegen sei. Vielmehr bleibt die Interpretation der Befunde deskriptiv. International vergleichend wird über Unterschiede zwischen Personen mit niedrigem, mittlerem und tertiärem Bildungsabschluss berichtet (ebd., S. 106ff.). Es zeigen sich deutliche Mittelwertdifferenzen zwischen Personen mit niedrigem und denen mit tertiärem Bildungsabschluss, die z.B. bei der Lesekompetenz von 31 Punkten (Zypern) bis 68 Punkte (Vereinigte Staaten) reichen (ebd., S. 107).

Auch hier bleibt der Bericht deskriptiv. Vermutet wird, dass eine akademisch orientierte Ausbildung eher zu höheren Lese- und mathematischen Kompetenzen führt als eine beruflich orientierte, was sich anhand der Befunde gut verdeutlichen lässt. Allerdings ist die Interpretation sowohl auf der Systemebene als auch auf individueller Ebene schwierig, solange man a) die historischen Veränderungen der Bildungssysteme in den einzelnen Ländern unberücksichtigt lässt und b) die Kompetenzentwicklung auf individueller Ebene nicht nachvollziehen kann. Dazu können aber in einer Querschnittstudie keine Daten vorliegen.

Demnach ist festzustellen, dass die Frage, inwieweit aufgrund der gemessenen Kompetenzen Rückschlüsse auf deren Vermittlung durch das Schul-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystem möglich sind, aufgrund des Designs der Studie nicht beantwortet werden kann. Zudem gibt es keine als verbindlich anerkannten Normen, die – eventuell bezogen auf jedes teilnehmende Land – Vorgaben machen würden, wie das mit Hilfe einer Kompetenzstudie wie PIAAC geprüft werden könnte.

Vergleiche zwischen vorhandenen und benötigten Kompetenzen

Bei der Ermittlung von Kompetenzpotenzialen werden erlernte Fähigkeiten und Fertigkeiten (eben fachspezifische Kompetenzen nach Weinert 2002, S. 27) verglichen mit Arbeitsplatzanforderungen, welche aus subjektiven Bewertungen der am Arbeitsplatz zu verrichtenden Tätigkeiten ermittelt werden (Rammstedt 2013, S. 136f.). Auch wenn man akzeptiert, dass die subjektiven Einschätzungen die objektiven Anforderungen repräsentieren, was durchaus zweifelhaft ist (s.a. die kritischen Anmerkungen im Bericht selbst, Rammstedt 2013, S. 223ff.), fragt man sich, wie denn eine (höhere) Übereinstimmung zwischen eigener Kompetenz und Arbeitsplatzanforderungen zu interpretieren sei: Spricht das dafür, dass die Personen im Durchschnitt mehr aus ihren Kompetenzen machen können als in einem Land mit niedrigerer Übereinstimmung? Oder ist nicht gerade in einem Land mit niedrigerer Übereinstimmung mehr Potenzial vorhanden? Gleichen sich Kompetenzen mit der Zeit an die Arbeitsplatzanforderungen an? Positiv, wenn die Anforderungen höher sind als die Kompetenzen, und negativ, wenn sie geringer sind? – Wie lassen sich solche Prozesse in einer Querschnittuntersuchung ermitteln?

Auch hier also muss auf Interpretationsprobleme hingewiesen werden, die sich sowohl aus dem Design ergeben als auch aus dem Umstand, dass Ursache-Wirkung-Ketten theoretisch nicht eindeutig abgeleitet werden können.

Internationale Vergleiche und Bildungssysteme

Die Analyse von Stärken und Schwächen des Bildungssystems im internationalen Vergleich ist nicht unproblematisch: So wird die hohe Bedeutung der allgemeinbildenden Schulen für das Kompetenzniveau auch mit dem Hinweis belegt, dass die Lesekompetenz in Deutschland unter den 15-Jährigen in der ersten PISA-Studie unterdurchschnittlich ausgeprägt war – genauso wie die unterschiedliche Lesekompetenz der Teilnehmer der PIAAC-Studie (vgl. Rammstedt 2013, S. 74). Die Korrelation zwischen den Mittelwerten der Teilnehmerstaaten beträgt 0,55

bezogen auf alle Erwachsenen und 0,59 bezogen auf die Altersgruppe der 25- bis 34-Jährigen, in der sich die Teilnehmer der ersten PISA-Studie bei PIAAC befinden müssten. Ist das nun zufriedenstellend oder nicht? – Es fehlt ein Maßstab.

Die Problematik der Argumentation offenbart sich auch, wenn man die Teilnehmerstaaten betrachtet: Es haben deutlich mehr Länder (9), die in der PISA-Studie unterdurchschnittlich abgeschnitten haben, nicht an PIAAC teilgenommen als Länder, die überdurchschnittlich abgeschlossen hatten (2). Außerdem war der Abstand der ersten Gruppe mit maximal 104 Punkten größer als der der zweiten (29 Punkte). Da der in PIAAC ermittelte Gesamtmittelwert auch von den teilnehmenden Staaten abhängt, ist diese Aussage schwer zu rechtfertigen: Der deutsche Mittelwert liegt 3 Punkte unter dem Gesamtmittelwert. Da ist es durchaus möglich, dass diese Differenz nicht bestünde, hätten alle Länder aus PISA 2000 auch an PIAAC teilgenommen.

Wie bereits oben an mehreren Stellen aufgezeigt, können aufgrund der Anlage der Studie keinerlei Schlüsse aus den ermittelten Kompetenzunterschieden auf die Bildungssysteme gezogen werden. Dazu sind die Befunde entweder nicht interpretierbar, weil es keinen eindeutigen Qualitätsmaßstab gibt, oder sie sind zu heterogen.

Fazit

Insgesamt belegen die aufgeführten Kritikpunkte die Schwierigkeiten, denen sich eine Studie wie PIAAC gegenübersieht: Es sollen einerseits hohe wissenschaftliche Standards eingehalten werden und andererseits Ursache-Wirkung-Aussagen gemacht werden können über eine extrem heterogene Zielgruppe, die sich zudem zum größten Teil nicht (mehr) im Schulsystem aufhält. Diesen weit auseinandergehenden Ansprüchen gleichermaßen gerecht zu werden ist mit Hilfe eines Querschnitt-Designs nicht möglich.

Damit lässt sich aus den bisherigen Feststellungen ein widersprüchliches Fazit ziehen: Entweder man lehnt PIAAC ab, weil das Design der Studie den gestellten Ansprüchen nicht gerecht wird bzw. gerecht werden kann. Oder aber man erweitert die Studie so, dass sie die gesetzten Ziele auch tatsächlich erfüllen kann. Angesichts der Anstrengungen, die in den letzten Dekaden in der international vergleichenden Bildungsforschung unternommen wurden, ist die letzte Schlussfolgerung vorzuziehen, zumal sie auch mit der gegenwärtigen Zielsetzung einer evidenzbasierten Bildungspolitik harmoniert.

Um den Ansprüchen von PIAAC gerecht werden zu können, ist eine Längsschnittstudie erforderlich. Der ins Auge gefasste Abstand der einzelnen Studien von 10 Jahren ist aus pragmatischer Sicht plausibel, um der Gefahr des »Überforschens« entgegenzuwirken; er ist in Bezug auf die Zielsetzungen von PIAAC allerdings zu kurz (z.B. in Bezug auf Kohorten). Anzuregen sind daher ergänzende (Fall-)Studien, die regional begrenzt sind und sich spezifischen Fragestellungen widmen, die sich aus den Befunden von PIAAC ergeben. Auch eine (bessere) Koordination mit anderen Studien, wie z.B. dem nationalen Bildungspanel ist notwendig. Hierzu wurden bereits erste Schritte eingeleitet, die aus der hier vertretenen Perspektive heraus in eine Art Masterplan für international vergleichende Bildungsstudien in Deutschland münden sollten.

Die genannten Konsequenzen lassen sich abschließend in dem Vorschlag zusammenfassen, dem ‚P' in PIAAC mehr Gewicht zu verleihen, indem man das Projekt als ein Programm auffasst, das sich auch auf sich selbst bezieht und sich im Rahmen einer wissenschaftlichen Diskussion fortentwickelt.

Literatur

Barz, H./Tippelt, R. (2010): Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./von Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 117–136

Eckert, T. (2007): Weiterbildungsteilnahme unter biografischer, historischer und sozialisationstheoretischer Perspektive. In: ders. (Hg.): Übergänge im Bildungswesen. Münster, S. 251–264

Klieme, E. (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, H. 6, S. 10–13

Rammstedt, B. (2013) (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster

Weinert, F.E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 17–31

Abstract
Der Beitrag setzt sich kritisch mit PIAAC und seinen Zielen auseinander. Er untersucht, inwieweit PIAAC Hinweise auf ungenutztes Kompetenzpotenzial sowie Verbesserungsbedarfe in Kompetenzerwerb und -vermittlung aufzeigt. Ebenso wird die theoretische und methodische Fundierung der Studie analysiert. Dabei werden Probleme und Mängel aufgedeckt und Lösungsvorschläge geboten.

Dr. Thomas Eckert ist Professor am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Kontakt: eckert@lmu.de

Befunde zur Ausbildungsreife junger Erwachsener

PIAAC UND DIE BERUFLICHE AUSBILDUNG

Rolf Dobischat/Robert Schurgatz

In den letzten Jahren kritisieren Arbeitgeber zunehmend, dass deutsche Ausbildungsbewerber kaum noch über die nötigen Kompetenzen für die berufliche Ausbildung verfügen. Diese Kritik firmiert unter dem Schlagwort »mangelnde Ausbildungsreife«. Inwieweit diese anhand der PIAAC-Ergebnisse bestätigt oder widerlegt werden kann, zeigen die Autoren in ihrem Beitrag auf.

Zwölf Jahre nach den Ergebnissen der ersten PISA-Studie (»Programme for International Student Assessment«) liegen seit letztem Jahr die Befunde zum »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (PIAAC) vor. PIAAC untersucht grundlegende Kompetenzen der erwerbsfähigen Bevölkerung in den Domänen Lesen, Mathematik und technologiebasiertes Problemlösen im internationalen Vergleich. Auftraggeber der PIAAC-Studie war ebenfalls die OECD, so dass eine hohe konzeptionelle Ähnlichkeit zu PISA festzustellen ist und PIAAC mit dem Label »Erwachsenen-PISA« versehen wurde.

Die Einschränkung der Stichprobe auf die potenziell erwerbsfähige Bevölkerung deutet bereits das primäre Erkenntnisinteresse des Auftraggebers an. Zwar wird den thematisierten und gemessenen Grundkompetenzen eine Bedeutung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und die soziale Integration attestiert, doch bereits der Blick auf das Design der Studie und die Aufbereitung der Daten verdeutlicht, dass der Fokus primär auf die Partizipation am Arbeitsmarkt gerichtet ist. Die PIAAC-Studie will einen Überblick über die Verfügbarkeit von Humanressourcen in den OECD-Mitgliedsländern liefern, Defizite aufdecken und Optimierungsbedarfe markieren. Der Optimierungsbedarf ist argumentativ in das übergreifende Ziel der OECD eingebettet, mit geschärftem Blick mittels internationaler Vergleichsindikatoren auf bildungsbezogene Standortnachteile, wie schlechte Schulleistungen, verkrustete Hochschulstrukturen, zu niedrige Akademikerquoten und vor allem unzureichende staatliche Bildungsinvestitionen, zu verweisen. Die wenig schmeichelhaften OECD-Daten haben das öffentliche Bewusstsein für das instrumentelle Verständnis von Bildung als volkswirtschaftlicher Zukunftsinvestition in die Humankapitalausstattung deutlich verstärkt. Somit fügt sich die PIAAC-Studie nahtlos in die von der OECD forcierte Mobilmachung von Begabungsreserven im Zeichen eines globalen Konkurrenzkampfes ein.

Ungeachtet ihrer interessenspolitischen Ausrichtung ermöglicht die PIAAC-Studie aufgrund ihrer großen Stichprobe einen Vergleich von grundlegenden Kompetenzen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen. Spätestens seit der ersten Publikation der PISA-Studien wird ein großer Teil der deutschen Schüler mit dem Etikett versehen, nur mangelndes Grundrüstzeug für das berufliche Leben mitzubringen. Inwieweit sich diese Klage mit den Daten aus der PIAAC-Studie belegen lässt, steht im Fokus dieses Beitrags.

Erfolgsmodell duales System?

Ein Vergleich von Ländern mit rein allgemeinbildenden Ausbildungssystemen mit solchen, die – wie Deutschland – neben der akademischen eine berufliche Ausbildung vorweisen, hat im Rahmen der PIAAC-Studie keine Kompetenzunterschiede hervorgebracht, was nicht nur dem dualen System eine Wettbewerbsfähigkeit attestiert, sondern zugleich die Sinnhaftigkeit der von der OECD gebetsmühlenhaft postulierten Forderung nach Erhöhung der Akademikerquote in Frage stellt. Derzeit genießt das duale System der Berufsausbildung im Zuge der globalen Wirtschafts- und Finanzkrise ein hohes Ansehen, und es werden Implementationsmöglichkeiten in unterschiedlichen Ländern geprüft. Der Vorteil des dualen Systems wird vor allem in der praxisnahen und bedarfsgerechten Steuerung der mittleren Qualifikationen gesehen, was sich auch an der geringen Jugendarbeitslosenquote von unter acht Prozent ablesen lässt und Deutschland dadurch eine Vorbildstellung innerhalb der Europäischen Union beschert (vgl. Eurostat 2014).

Wenngleich das duale System der Berufsausbildung derzeit eine hohe internationale Reputation hat, darf der Blick nicht von bestehenden strukturellen Problemen abgewendet werden. War die Integration Jugendlicher mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen bis in die 1990er Jahre hinein eine Stärke des dualen Ausbildungssystems, so zeigen die jüngsten Daten, dass dessen Integrationskraft nachgelassen hat. Im aktuellen Berufsbildungsbericht der Bundesregierung wird ein Rückgang an betrieblicher Ausbildungsbeteiligung konstatiert, der weder auf die konjunkturelle Entwicklung noch auf den demografischen Wandel zurückgeführt werden kann (vgl. BMBF 2014, S.

16). Die Gewerkschaften gehen sogar davon aus, dass im Berichtsjahr 2013 lediglich zwei Drittel aller Ausbildungsinteressierten einen Vertrag erhielten und sich noch 257.600 Jugendliche im Übergangssystem befinden. Hinzu kommt die Zahl von mehr als 1,3 Mio. jungen Erwachsenen zwischen 20 und 29 Jahren, die keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können (vgl. BIBB 2014, S. 283). Dieses Problem wird seitens der Wirtschaft und ihrer Vertreter als Problem einer mangelnden Kompetenzausstattung vieler Lehrstellenbewerber interpretiert, welche die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe maßgeblich hemmt.

PIAAC: Bestätigung der Klage über mangelnde Ausbildungsreife?

Die Klage über diese Gruppe firmiert unter dem Schlagwort »Ausbildungsreife«, welches sich mittlerweile in politischen Programmen und Reformansätzen etabliert hat (vgl. Dobischat/Kühnlein/Schurgatz 2012). Die jüngst publizierten Umfrageergebnisse des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) zeigen, dass beinahe die Hälfte der Unternehmen Ausbildungshemmnisse beklagt und dabei an erster Stelle die mangelnde »Ausbildungsreife« der Bewerber dafür verantwortlich macht. Dabei sehen die Unternehmen vor allem Defizite im mündlichen und schriftlichen Ausdruck sowie in Mathematik (vgl. DIHK 2013, S. 29). Die gängige Argumentation lautet, dass die Leistungen der Bewerber kontinuierlich schlechter würden. Dieser mutmaßliche Leistungsverfall ließe sich durch die PIAAC-Daten nur dann belegen, wenn die älteren Bevölkerungsgruppen im Mittel höhere Kompetenzen erzielt hätten als jüngere Bevölkerungsgruppen.
Um die Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen miteinander zu vergleichen, wurden die Teilnehmer von PIAAC in Abhängigkeit ihres Geburtsjahrganges fünf unterschiedlichen Kohorten zugeteilt, bei denen jeweils zehn Geburtsjahrgänge zu einer Kohorte zusammengefasst wurden. Differenziert nach diesen Kohorten zeigte sich, dass die beiden jüngeren Kohorten der heute 16- bis 24-Jährigen und der 25- bis 34-Jährigen eine signifikant höhere durchschnittliche Leseleistung zeigten als die älteren Kohorten der 45- bis 54- und 55- bis 65-Jährigen. Die Leseleistung der jüngsten Kohorte, der so genannten »Post-PISA-Generation«, welche möglicherweise von den Veränderungen nach dem »PISA-Schock« profitiert hat, liegt sogar im OECD-Durchschnitt. Bei den alltagsmathematischen Kompetenzen – wenn auch etwas schwächer – zeigten die jüngeren Geburtskohorten im Mittel ebenfalls bessere Leistungen als die beiden älteren Kohorten. Auch nach Kontrolle der Variablen Geschlecht, Bildung, Migrationshintergrund (Sprache), soziale Herkunft, Erwerbsstatus, Computernutzung in der Freizeit und Gesundheit – allesamt Merkmale, die sich in früheren Studien als wichtige Determinanten bei der Ausprägung unterschiedlicher Kompetenzen erwiesen haben – sinkt zwar der Unterschied zwischen den Kohorten beträchtlich, bleibt aber dennoch auf signifikantem Niveau bestehen.

Zwar werden zur »Ausbildungsreife« in Anlehnung an den Kriterienkatalog des Nationalen Pakts für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs neben den Kulturtechniken auch psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit gezählt, deren Fehlen immer wieder beklagt wird. Analysen auf Basis des Sozio-oekonomischen Panel (SOEP) zeigen allerdings, dass es vor allem der Schulabschluss ist, der die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt bestimmt. So hatte Gewissenhaftigkeit als ausbildungsrelevante Persönlichkeitskomponente aus den »Big Five« der Persönlichkeitspsychologie nur bei Schülern mit einem mittleren Schulabschluss einen Einfluss auf deren Chancen am Ausbildungsmarkt (vgl. Protsch 2014). Betriebe rekrutieren aufgrund einer großen Auswahl an Bewerbern verstärkt Jugendliche mit mittleren und hohen Abschlüssen, so dass es in den vergangenen Jahren zu einer dauerhaften Abwertung des Hauptschulabschlusses gekommen ist, ohne dass sich die kognitiven Anforderungen der Ausbildung wesentlich verändert hätten (ebd.).

»Aussagekraft gemessener Kompetenzen zur beruflichen Eignung bleibt fraglich«

Grundsätzlich bleibt es fraglich, inwieweit durch Leistungsstudien gemessene Kompetenzunterschiede etwas über die berufliche Eignung und die Einmündungswahrscheinlichkeit in eine geregelte Ausbildung auszusagen vermögen. In einer repräsentativen Längsschnittstudie aus der Schweiz wurden die Ausbildungsverläufe derjenigen Jugendlichen untersucht, die im Jahr 2000 im Rahmen der PISA-Studie als »Risikoschüler« klassifiziert worden sind. Dabei hat sich gezeigt, dass 60 Prozent ohne Verzögerung in eine Berufsausbildung einsteigen und diese erfolgreich abschließen konnten (vgl. Stalder u.a. 2008, S. 442). Stärker als die im Test erreichte Kompetenz entschied die Situation auf dem Lehrstellenmarkt über die individuellen Bildungsverläufe und spätere Berufsaussichten (ebd., S. 446).

Die Stigmatisierung von Jugendlichen als nicht »ausbildungsreif« und ihre Ausgrenzung von beruflichen Teilhabechancen ziehen somit eine bildungsbiografische Demarkationslinie und entscheiden zu einem sehr frühen Entwicklungszeitpunkt über den weiteren Bildungsweg und spätere Lebenschancen der Betroffenen. Dabei zeigen gerade die PIAAC-Ergebnisse, dass Hauptschüler, die eine Ausbildung absolviert haben, eine höhere Lesekompetenz aufweisen als Hauptschüler ohne eine berufliche Ausbildung. Hinsichtlich der Lesekompetenz zwischen Jugendlichen mit mittleren und hohen Schulabschlüssen, die eine Ausbildung absolviert hatten, und denjenigen, die

es nicht taten, gibt es hingegen keinen wesentlichen Unterschied. Allerdings kann aufgrund des Querschnittdesigns auch hier keine eindeutige Wirkrichtung identifiziert werden, und es muss offen bleiben, ob Hauptschüler in besonderem Maße von der beruflichen Ausbildung profitieren oder aber ob die höheren Kompetenzen von Hauptschülern mit abgeschlossener Berufsausbildung das Ergebnis von Selektionsmechanismen des Ausbildungsmarktes darstellen.

»Fachkräftemangel auch durch Akademisierung und Ausgrenzung von Bewerbergruppen«

Die jüngsten Vorausschätzungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zeigen, dass es voraussichtlich bis zum Jahr 2030 nicht gelingen wird, den Fachkräftebedarf auf der mittleren Qualifikationsebene langfristig zu befriedigen – trotz einer erhöhten Zuwanderung und steigender Erwerbsquoten (vgl. Maier u.a. 2014). Die Gründe dafür sehen die Autoren der Studie zum einen in der schrumpfenden Erwerbsbevölkerung, aber auch im Auseinanderdriften der Qualifikationsstruktur im Zuge der Bildungsexpansion. Diese hat zu einem Anstieg an Hochqualifizierten geführt. Gleichzeitig konnte der Anteil an Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung nicht substanziell verringert werden.
Demnach hat der sich deutlich abzeichnende Fachkräftemangel seine Ursachen nicht nur in der zunehmenden Akademisierung, sondern auch in der Ausgrenzung von Bewerbergruppen in den vergangenen Jahrzehnten. Diese Erkenntnis müsste zu einem Umdenken in den Unternehmen führen, und die vorherrschende Orientierung an vermeintlichen Defiziten sollte einer Anerkennung von verwertbaren Potenzialen weichen. Inwieweit dieser »Paradigmenwechsel« in einem marktgesteuerten Ausbildungssystem zu vollziehen ist, welches zyklisch das Problem der Exklusion erzeugt, bleibt fraglich. »Der Markt ist ein zu gesichtsloser Geselle mit wenig Bewusstsein von Vergangenheit und Zukunft und in seiner häufigen Zerrissenheit und Kleinteiligkeit zu unzuverlässig, als dass man ihm umstandslos die Sicherung des Fachkräftenachwuchses überlassen könnte« (Baethge 2013, S. 71). Trotz elaborierter Reformideen (vgl. Busemeyer 2012) und Gesetzesvorhaben ist die Struktur des dualen Systems bislang unangetastet geblieben. Es bleibt die widersprüchliche Problemwahrnehmung der Betriebe: einerseits die Befürchtung eines Fachkräftemangels und andererseits die Klagen über die mangelnde »Ausbildungsreife« der Lehrstellenbewerber, deren empirische Evidenz erneut durch die PIAAC-Daten in Frage gestellt worden ist.

Literatur

Baethge, M. (2013): Wissen sie, was sie tun? Oder: Warum der Markt es in der Berufsbildung vielleicht doch nicht immer optimal richtet. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Sonderheft, S. 71–77

BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Bonn

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2014. Bonn

Busemeyer, M.R. (2012): Reformperspektiven der beruflichen Bildung. Erkenntnisse aus dem internationalen Vergleich. Bonn

DIHK – Deutscher Industrie und Handelskammertag (2013): Ausbildung 2013. Ergebnisse einer DIHK-Unternehmensbefragung. Berlin

Dobischat, R./Kühnlein, G./Schurgatz, R. (2012): Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Düsseldorf

Eurostat (2014): Harmonisierte Arbeitslosenquote nach Geschlecht – Alter 15–24. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=de&pcode=teilm021

Maier, T. u.a. (2014): Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität. (BIBB Report 23). Bonn

Protsch, P. (2014): Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel. Opladen

Stalder, B.E./Meyer, T./Hupka-Brunner, S. (2008): Leistungsschwach – Bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II. In: Die Deutsche Schule, H. 4, S. 438–451

Abstract
Auf Grundlage der PIAAC-Ergebnisse attestieren die Autoren dem deutschen Ausbildungssystems internationale Wettbewerbsfähigkeit und widerlegen den Vorwurf mangelnder Ausbildungsreife deutscher Auszubildender. Gleichzeitig kritisieren sie die Rekrutierungspraxis von Betrieben, die von einer zunehmenden Akademisierung und Ausgrenzung bestimmter Bewerbergruppen gekennzeichnet sei.

Rolf Dobischat ist Professor für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufliche Aus- und Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen.

Kontakt: rolf.dobischat@uni-due.de

Robert Schurgatz ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Berufliche Aus- und Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen.

Kontakt: robert.schurgatz@uni-due.de

Ergebnisse des Projekts »S-Mobil 100«

LERNPROZESSE ÄLTERER MIT NEUEN TECHNOLOGIEN

Judith Beil

Vor dem Hintergrund der digitalen Kluft zwischen Älteren und Jüngeren bietet die Autorin anhand von Ergebnissen des Projekts »S-Mobil 100« Einblicke in das Nutzungsverhalten und die Lernprozesse Älterer mit neuen Technologien. Daran anknüpfend zeigt sie auf, unter welchen Bedingungen Ältere den Umgang mit diesen gut und gerne lernen.

Daten zur Mediennutzung älterer Menschen zeigen, dass vor allem im Hinblick auf die Nutzung neuer Technologien, wie Internet oder Smartphone, eine erhebliche »digitale Kluft« zwischen älteren und jüngeren Personen besteht. Unter diesem Begriff versteht man eine Spaltung der Gesellschaft in einen Teil, der von der Entwicklung und den Möglichkeiten des Internets profitiert, und eine andere Gruppe, die durch den fehlenden Zugang nicht profitiert bzw. sogar Nachteile erfährt. Hochaltrige sind von dieser Exklusion besonders oft betroffen. Das Internet stellt eine neue Form der Öffentlichkeit dar, in der Informationen verbreitet, Kontakte geknüpft, Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt und Meinungen diskutiert werden. Auch viele Dienstleistungen oder Produkte, wie z.B. Reisen, werden günstiger oder ausschließlich über das Internet angeboten. Personen, die nicht über neue Technologien bzw. entsprechende Medienkompetenzen verfügen, sind daher in ihren Möglichkeiten sozialer Teilhabe eingeschränkt (vgl. BMFSFJ 2010).

»Gründe für Nutzungsbarrieren«

Die Gründe für bestehende Nutzungsbarrieren sind vielfältig. Sie beruhen weniger auf der oft unterstellten mangelnden Technikakzeptanz älterer Menschen, sondern u.a. auf technikferneren Biografien. Dazu kommen motivationale und personenbezogene Faktoren, z.B. Ängste vor fehlerhafter Bedienung. Die Offenheit für lebenslanges Lernen in Bezug auf neue Medien zählt jedoch heute zu den zentralen Komponenten für eine erfolgreiche und zufriedenstellende Lebensführung im Alter (vgl. Doh 2010). Älteren Menschen Zugang zu neuen Medien zu erschließen und die damit verbundene Ermöglichung sozialer Teilhabe und einer selbstverantwortlichen Lebensführung kann als wichtige gesellschaftliche Aufgabe verstanden werden (vgl. Kruse 2012). Aus geragogischer Sicht stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, wie technikbezogene Lernprozesse ermöglicht und gestaltet werden können.

Die in diesem Artikel vorgestellten Befunde wurden im Rahmen des interdisziplinären Projektes »S-Mobil 100« gewonnen, dessen Ziel es ist, die Mobilität älterer Menschen im Kreis Siegen-Wittgenstein anhand von neuen Technologien zu unterstützen. Über PC und Smartphone sollen Nutzer/innen auf einer so genannten Mobilitätsplattform gebündelte Informationen zu öffentlichem Nahverkehr, Fahrdiensten, Taxis sowie privaten Mitfahrangeboten abrufen können. Die Einfachheit und Benutzerfreundlichkeit dieses Systems – gerade für Ältere – soll dabei besonders im Fokus der Entwicklung stehen. Vor der Implementierung der Mobilitätsplattform wurde daher eine Stichprobe von 19 älteren Menschen im Alter zwischen 58 und 81 Jahren (MW = 69,68 Jahre; SD = 7,03 Jahre) als Testnutzer/innen rekrutiert. Im Rahmen des Projekts erhielten diese Personen die Gelegenheit, über ein Smartphone Prototypen der Mobilitätsplattform zu testen und somit an der Entwicklung direkt mitzuwirken. Darüber hinaus sollten auf diese Weise technikbezogene Lernprozesse in den Blick genommen und durch speziell konzipierte Schulungen begleitet und unterstützt werden. Anhand von empirischen Erhebungen wurden Erwartungen, Einstellungen und Vorbehalte sowie Erfahrungen älterer Menschen im Umgang mit Technik erfasst. Um einen tiefergehenden Einblick in die Wahrnehmungs-, Deutungs- und Handlungsmuster älterer Menschen in Zusammenhang mit neuen Medien zu erlangen, wurde ein multimethodisches Vorgehen gewählt, bei dem neben einer Fragebogenerhebung auch qualitative, halbstrukturierte Leitfadeninterviews geführt wurden.

»Das Internet als Tor zur Welt«

Wie die Ergebnisse zeigen, nutzt bereits ein Großteil der Befragten das Internet. Als Gründe für die Nutzung wurden einerseits instrumentelle Aspekte (z.B. Abfrage von Fahrzeiten) genannt; darüber hinaus wurde das Internet jedoch auch als »Tor zur Welt« wahrgenommen, verbunden mit der Überwindung zeitlicher und räumlicher Grenzen: »*Aber es bietet ungemeine Möglichkeiten. (...) Sie können sich doch die Welt in Ihr Zimmer holen mit diesen Techniken*« (Frau G., 61 Jahre). Darüber hinaus wurde das Internet zur Aufrechterhaltung sozialer Kontakte genutzt; in diesem Zusammenhang eröffneten sich auch neue intergenerationelle Teilhabemöglichkeiten: »*Ich finde es schon interessant, mit diesen Sachen umzugehen. Und auch wichtig, denn der Kontakt zu*

den jüngeren Menschen geht eben da drüber. Ich hab das zum Beispiel bei meinen Enkelkindern, die nicht hier wohnen, auch festgestellt« (Frau K., 63 Jahre).
In der Stichprobe konnte grundsätzlich eine relativ hohe Akzeptanz gegenüber neuen Technologien festgestellt werden. Nahezu alle Befragten waren sich jedoch darin einig, dass der Umgang mit Technik im Alter bewusst erlernt und auch weiterhin gezielt geübt werden müsse. Technikbezogene Lernprozesse fanden in der Regel nicht beiläufig statt, sondern gerade zu Beginn eher in formalen Kontexten. Einige der Befragten berichteten davon, bereits vor dem Projekt spezielle Computerkurse (z.B. an der VHS) besucht zu haben. Einen Nachteil sahen viele Befragte jedoch darin, dass diese Formate häufig nicht auf individuelle Interessen und Bedürfnisse ausgerichtet waren. Weitere Lernprozesse vollzogen sich daher eher in informellen Kontexten. Vor allem Kinder und Enkel fungierten bei Fragen als Ansprechpartner. Ihnen wurde dabei häufig eine höhere, intuitive Technikkompetenz zugeschrieben.

»Kombination aus gemeinsamem Lernen und Einzelbetreuung«

Da kaum eine/r der Testnutzer/innen Erfahrungen im Umgang mit einem Smartphone hatte, wurden im Rahmen des Projektes spezielle Schulungen angeboten. Diese erstreckten sich über 20 Einheiten à 1 Stunde und wurden in zwei Gruppen nach unterschiedlichen Unterrichtskonzepten durchgeführt. Während die Schulungen der ersten Gruppe von einem 67-jährigen Dozenten in Form von Frontalunterricht entlang vorgegebener Themen abgehalten wurden, standen den Testnutzer/inne/n in der zweiten Gruppe 15-jährige Schüler/innen als Tutoren in einem Betreuungsverhältnis von 1:1 zur Seite. Die Schulungen wurden anhand eines Fragebogens evaluiert. Wie die Ergebnisse zeigen, wurden die von den Schüler/inne/n durchgeführten Schulungen sowohl bei der Gesamtnote (MGruppe1 = 2,3 vs. MGruppe2 = 1,9) als auch in Bezug auf Einzelaspekte besser bewertet. So empfanden die Teilnehmer/innen der Schülergruppe ihren Lernzuwachs als größer, erlebten die Vermittlung der Inhalte als verständlicher und waren nach der Schulung motivierter, ein Smartphone zu nutzen. Dazu trugen sowohl das enge Betreuungsverhältnis als auch der als bereichernd erlebte Kontakt zu den Schüler/inne/n bei.

Eine generalisierende Interpretation der Befunde erscheint auf Grundlage der kleinen Stichprobe sowie der gleichzeitig variierten Bedingungen »Alter des Tutors« und »Unterrichtsform« (Gruppen- vs. Einzelbetreuung) nicht angemessen; dennoch lassen sich aus den Ergebnissen einige praktische Implikationen für die weitere Projektarbeit sowie für zukünftige Forschungen ableiten. Wie die Interviews zeigen, besteht bei den Teilnehmer/inne/n eine hohe Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Technologien. Voraussetzung für die erfolgreiche Nutzung ist jedoch der Erwerb grundlegender Kompetenzen im Umgang mit ihnen. Vor dem Hintergrund der Projektbefunde scheint dazu eine Kombination aus gemeinsamem Lernen und Einzelbetreuung sinnvoll. Darüber hinaus birgt die Beschäftigung mit neuen Medien Potenzial bezüglich des Aufbaus intergenerationeller Beziehungen. So sind im innerfamiliären Bereich Kinder und Enkel einerseits häufig ein Anreiz, sich überhaupt mit neuen Medien auseinanderzusetzen. Andererseits können auch außerfamiliäre Angehörige der jüngeren Generation in ihrer Eigenschaft als »digital natives« eine wichtige Rolle als Wissensvermittler einnehmen. Es scheint daher lohnend, den Austausch zwischen den älteren Teilnehmer/inne/n und den Schüler/inne/n im weiteren Projektverlauf beizubehalten und auszubauen. Zusätzlich scheint es erstrebenswert, anhand größerer Stichproben verschiedene Schulungskonzepte im Längsschnitt zu evaluieren und in diesem Zusammenhang Einflussfaktoren, wie z.B. Alter der Lehrperson, Betreuungsverhältnis und Gruppengröße, systematisch zu variieren, um deren Auswirkungen auf den Lernerfolg der Teilnehmer/innen zu untersuchen. Im Rahmen von Follow-up-Erhebungen könnte weiterhin überprüft werden, inwieweit Schulungen auch nachhaltig dazu beitragen können, die eigenständige Technikknutzung älterer Menschen positiv zu beeinflussen.

Literatur

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2010): Altersbilder in der Gesellschaft. Sechster Bericht zur Lage der älteren Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin

Doh, M. (2010): Der ältere Mensch auf dem Weg zur Informationsgesellschaft – Entwicklungslinien, Potenziale und Barrieren am Beispiel von Internet und Mobiltelefon. In: Plechaty, M./Plischk, H. (Hg.): Ältere Menschen und die Nutzung Neuer Medien. Regionale Symposien zum demographischen Wandel unserer Gesellschaft 2010. Bad Tölz, S. 38–76

Kruse, A. (2012): Die Bedeutung von Informations- und Kommunikationstechnologie für eine Anthropologie des Alters. In: Kruse, A. (Hg.): Kreativität und Medien im Alter. Heidelberg, S. 9–29

Abstract
Die Autorin stellt Befunde des Projektes »S-Mobil 100« vor, dessen Ziel es ist, die Mobilität älterer Menschen anhand von neuen Technologien zu unterstützen. Zusätzlich gibt es Aufschluss über Lernprozesse Älterer im Umgang mit diesen Technologien.

Dr. Judith Beil ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Gerontologie der Universität Heidelberg.

Kontakt: judith.beil@gero.uni-heidelberg.de

Eine Replik auf Knut Diekmann

MEHR ALS INFORMATIONS-VERMITTLUNG

Nikolaus Schneider

Wenn Knut Diekmann die Meinung vertritt, Smart Technologies könnten konventionelle Maßnahmen der Alphabetisierung ersetzen, verkenne er die Bedeutung des Lesens und Schreibens, so lautet die Replik auf seinen Zwischenruf (DIE Zeitschrift 2/2014). Die von Diekmann angeführten Technologien übermittelten Informationen. Dieser Beitrag zeigt auf, dass es beim Lesen und Schreiben jedoch um viel mehr geht.

Knut Diekmanns Zwischenruf hat mich erschreckt. Ich halte seine These für ebenso naiv wie zynisch. Denn mit dem Lesen und Schreiben lernen wir, Aussagen und Meinungen eine Form zu geben, sie logisch zu strukturieren, aus Sätzen einen sinnvollen Text zu bauen. Lesen und Schreiben schult uns darin, Aussagen von hoher Komplexität differenziert wahrnehmen bzw. darstellen zu können. Einen Handyvertrag können wir zwar über das Anklicken von Piktogrammen abschließen, aber die Geschäftsbedingungen und das Widerrufsrecht können uns nicht durch Icons erklärt werden. Immer dann, wenn es darum geht, in einem Kommentar, einer Äußerung, einer Debatte etc. Zwischentöne sichtbar zu machen, nicht nur zwischen »gefällt mir« und »gefällt mir nicht« zu unterscheiden, ist sprachliche Differenzierung unerlässlich.

Das Lesen und Schreiben erfordert ferner eine gewisse Langsamkeit, die erst Reflexion ermöglicht. Das merken wir, wenn wir Literatur lesen oder in einem so altmodischen Format wie dem Brief Erlebtes nur mit Mitteln der Sprache mitteilen. Die verhältnismäßig lange Zeit, die wir benötigen, um einen Satz mit Hand und Fuß zu formulieren oder eine Buchseite zu lesen, ist kein Mangel: Vielmehr werden wir dadurch in die Lage versetzt, unsere Vorstellungen und Gedanken zu ordnen und auf den Sachverhalt bzw. die Geschichte zu konzentrieren. Lesen und Schreiben setzt unsere Vorstellungskraft in Gang. Denn Schrift repräsentiert abwesende Verhältnisse und Empfindungen, die wir uns beim Lesen bzw. Schreiben vergegenwärtigen müssen. Die so geschulte Vorstellungskraft nutzt uns auch in vielen anderen Lebenslagen: Mit ihr können wir über das Hier und Jetzt hinausdenken. Durch den Schriftsprachgebrauch können wir Vergangenheit und Zukunft in ein sehr viel bestimmteres Verhältnis zu unserer Gegenwart setzen, als dies durch reine Bildkommunikation möglich wäre.

Natürlich wäre es überzogen zu glauben, durch Alphabetisierung würde jeder Mensch ein Schriftsteller oder ein Freund fiktionaler Literatur. Aber die genannten Qualitäten des Lesens und Schreibens greifen auch dann, wenn wir nur sehr kurze (Sach-)Texte selbst schreiben oder einfache Texte lesen. Lesen und Schreiben muss in jedem Alter gefördert werden, weil es spezifische Qualitäten der Informationsverarbeitung hervorbringt, die mit anderen medialen Techniken nicht zu erlangen sind. Die hohe Bedeutung des Lesens und Schreibens soll andere Medienkompetenzen keineswegs degradieren. Es kann jedoch nicht um ein »entweder – oder« gehen. Vielmehr ist ein »sowohl – als auch« erforderlich.

Zynisch ist Diekmanns Statement insofern, als er die oftmals prekäre Lage funktionaler Analphabeten verharmlost bzw. nicht wahrnimmt. Formulare nicht ausfüllen zu können, beim Restaurant-Besuch nicht lesen zu können – das sind nur einige, für die Betroffenen bedrückende Situationen, die nicht durch eine Smart Technology gelöst werden können. Diekmanns Schlusssatz muss jeden für die Sache der Weiterbildung streitenden Menschen in Unruhe versetzen: »Die Antwort auf die Malaise der mangelnden Lese- und Schreibfertigkeit liegt nicht in Alphabetisierungskursen, sondern in der Gestaltung von Smart Technologies.« Bildungsprozesse sollen demnach durch Technologien ersetzt werden. Es kommt nicht mehr auf den in einer bestimmten Hinsicht zu bildenden Menschen an, sondern auf die Technik, die eine »Malaise« scheinbar beherrscht. Das aufrüttelnde Szenario, das der Philosoph Günther Anders in »Die Antiquiertheit des Menschen« (1956) entworfen hat, wird durch solche Aussagen bestätigt: Der Mensch hat als Subjekt der Geschichte abgedankt, Technologien haben seine Rolle übernommen. Wünschen wir uns das?

Abstract
Der Autor zeigt auf, dass Lesen und Schreiben Kulturtechniken sind, die es dem Menschen ermöglichen, seine Gedanken zu ordnen, sich zu konzentrieren und seine Vorstellungskraft zu aktivieren: Lesen und Schreiben seien somit weit mehr als bloße Informationsvermittlung und können durch keine Technologie ersetzt werden.

Dr. Nikolaus Schneider leitet die Volkshochschule aktuelles forum in Ahaus.

Kontakt: schneider@vhs-aktuellesforum.de

Summaries

Beatrice Rammstedt/Débora Maehler: **PIAAC**. International Study on Adult Everyday Skills (pp. 26–29)
Focusing on Germany, the authors provide an overview on the PIAAC key findings. In addition to the findings on everyday skills, an insight on factors such as age and educational qualification, which influence the characteristic of competences, is presented.

Rainer Brödel: **PIAAC and Basic Educational Work**. Development and Acknowledgement of Professional Basic Education (pp. 30–32)
Based on the assumption that the findings gained during the PIAAC study provide an impetus for the development of demand-driven support opportunities, the author points out the needs for improvement in the field of basic education. At the same time, regarding the content, the author warns of constricting adult education in favour of competence and outcome oriented programmes.

Bernhard Schmidt-Hertha: **PIAAC – Reception and Interpretation**. PIAAC through the Prism of the Press and Position Papers (pp. 33–35)
The article focuses on the presentation and commentary of the PIAAC study in the German press. Whereas the interpretations varied in the journalistic and political area, the associations and interest groups agree on the increased necessity for investments in the field of adult education.

Ingrid Schöll: **Necessary PIAAC Consequences**. A Plea for a Federal Office for the Protection of Basic Education (pp. 36–38)
PIAAC reveals the deficits of basic competences within the adult population. To master this problem, which also applies to the labour market, the author calls for establishing a federal office for the protection of basic education. This office may be an opportunity for people with and without a migrational background, persons seeking employment as well as precariously employed people to attend vocational education and training programmes, which are funded by the government.

Jens Friebe/Carolin Knauber: **Competences in Later Life**. Presentation of Initial Findings of CiLL (pp. 39–41)
The article presents initial findings of the CiLL study – a German extending study on PIAAC. Using the same tools as PIAAC, the study measures reading, numeracy and technology-based problem-solving skills of people between 66 and 80 years of age – an age group, which was excluded from the PIAAC study.

Annette Scheunpflug/Julia Franz: **The Surplus Value of an Accompanying Study**. Competencies in Later Life – CiLL (pp. 42–43)
This article examines the surplus value of CiLL as an accompanying study to PIAAC. Consequently, CiLL does not only point out the significance of acquiring competences for senior citizens but also provides a differential outlook on that phase of life. In addition, the study‘s methodological structure is examined critically.

Thomas Eckert: **PIAAC – A Critical Examination**. Dealing with PIAAC Objectives (pp. 44–46)
The article critically examines PIAAC as well as its objectives. It examines the extent of information provided by PIAAC on untapped competence potential, the needs to improve the acquisition as well as the transfer of competences. It is also an analysis of the study‘s theoretical and methodological base. At the same time, it reveals the problems and deficiencies of the PIAAC study and offers solutions.

Rolf Dobischat/Robert Schugartz: **PIAAC and Vocational Training**. Findings on the Training Maturity of Young Adults (pp. 47–49)
Based on the PIAAC findings, the authors certify international competitiveness to the German educational system and refute the reproach of insufficient training maturity of German trainees. At the same time, they criticise the recruitment practise in businesses, which is marked by an increasing academisation and exclusion of certain applicant groups.

Judith Beil: **Learning Processes of Senior Citizens with New Technologies.** Findings of the Project »S-Mobil 100« (pp 50–51)
The author presents findings of the project »S-Mobil 100«, which is aimed at supporting the mobility of senior citizens with new technologies. In addition, it outlines the learning process of the elderly in handling new technologies.

Nikolaus Schneider: **More than the Exchange of Information**. A Reply to Knut Diekmann (p. 52)
The author points out the cultural technique of reading and writing, which enables humans to organise the thoughts, to concentrate and activate the imagination: Thus, reading and writing are much more than the mere exchange of information and cannot be replaced by any technology.

FailCon – Kompetent scheitern

Die Erkenntnis, dass der Mensch aus Fehlern lernen kann, ist nicht neu. Eine Neuerscheinung ist aber die FailCon, eine internationale Konferenz zum kompetenten Umgang mit Misserfolgen in der Start-Up-Branche. Nach dem Motto »Stop being afraid of failure and start embracing it« treffen sich Start-Up-Gründer, Investoren, Entwickler und Designer, um sich über ihre Erfahrungen des Scheiterns auszutauschen und von ihren Fehlern – und denen der anderen – zu lernen. Immerhin neun von zehn Web-Start-Ups scheitern. Gesprochen wird darüber in der Gründer-Szene allerdings eher wenig; Scheitern gilt als Tabu. Das soll sich mit FailCon ändern, so hoffen die Betreiber der Konferenz: »Failure ist still a taboo topic all over the world, but we're working to change that. Because the best way to prevent failure is to learn from your own and other people's failures.«

Zumindest in der Jugendsprache ist Scheitern kein Tabuthema; immerhin schaffte es der Begriff »epic fail« bei der Wahl des Jugendwortes 2011 auf den zweiten Platz. Es handelt sich dabei um einen jungen Begriff, der der Online-Szene entstammt und für einen beispiellosen Fall des Versagens steht, der sich meist in Bildform im Internet verbreitet. In dieser Bedeutung fließen »epic fails« auch in die Jugendsprache und die junger Erwachsener außerhalb des Internets ein.

Quelle: http://definition-online.de/epic-fail-bedeutung
http://thefailcon.com
www.faz.net

Foto: Gerhard von der Handt

Mal sehen, wann die OECD nicht nur die Alltags-, sondern auch die Feiertagskompetenzen der erwachsenen Bevölkerung einem internationalen Vergleich unterzieht.

Unser nächster THEMENSCHWERPUNKT:

Heft 4/2014 (erscheint Oktober 2014): **Selbst gemacht!**
Ob stricken, fotografieren oder Brot backen: Selber machen ist angesagt. Gelernt wird hierzu nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern auch im Baumarkt und auf Youtube. Dieses handwerkliche Lernen erfolgt weitgehend unbeachtet durch die erwachsenenpädagogische Diskussion – zu Unrecht. Wir fragen: Wer lernt hier was? Bestätigt oder durchbricht die Nutzung der Angebote durch Männer und Frauen Geschlechterstereotype? Gibt es eine Didaktik des Handwerks, die hier gedeiht? Gehört das Selber-machen-Lernen zur öffentlichen Daseinsvorsorge der Erwachsenenbildung?

Einsendungen zu dem Themenschwerpunkt sind erwünscht. Bitte nehmen Sie hierzu frühzeitig Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

www.diezeitschrift.de/autorenrichtlinien.htm

Impressum

Die DIE Zeitschrift ist die Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Sie informiert viermal jährlich unter einem thematischen Schwerpunkt über Trends der Erwachsenenbildung. Sie richtet sich an haupt- und nebenberuflich Beschäftigte und disponierendes Personal in der Weiterbildung, Wissenschaftler und Studierende der Erwachsenenbildung sowie Verantwortungsträger in Bildungspolitik und -verwaltung. Sie ist wissenschaftlich fundiert, aber praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader
Redaktion: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Theresa Maas (DIE/TM, wiss. Mitarbeit); Beate Beyer-Paulick (DIE/BP, Redaktionsassistenz). Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (Universität zu Köln); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).
Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)
Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels
Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 41,–; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 35,– (jew. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.
Einzelheft: € 13,90 (zzgl. Versandkosten)
Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,
E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:
Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e.V.
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. 0228 3294-208, Fax 0228 3294-4208
E-Mail: beyer-paulick@die-bonn.de
www.diezeitschrift.de

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH&Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de, wbv-journals.de
Best.-Nr.: 15/1083, ISSN 0945-3164
ISBN 978-3-7639-5354-7, DOI 10.3278/DIE1403W
© 2014 DIE
Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion.
Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

FSC www.fsc.org MIX Papier aus verantwortungsvollen Quellen FSC® C019545

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.