REPORT 4/2004

**LITERATUR-
UND FORSCHUNGSREPORT
WEITERBILDUNG**
27. Jahrgang

PISA für Erwachsene

Impressum

REPORT
Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung
Wissenschaftliche Zeitschrift mit Dokumentation der Jahrestagungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE
www.die-bonn.de/report

ISSN 0177-4166

27. Jahrgang 2004 – Heft 4/2004

Herausgebende Institution: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung e. V.

Verantwortlich Herausgebende: Ekkehard Nuissl, Duisburg, Christiane Schiersmann, Heidelberg, Horst Siebert, Hannover

Heftherausgeber 4/2004: Ekkehard Nuissl, Duisburg

Beirat: Rolf Arnold, Kaiserslautern, Martha Friedenthal-Haase, Jena, Philipp Gonon, Zürich, Elke Gruber, Klagenfurt, Anke Hanft, Oldenburg, Gabi Reinmann, Augsburg, Erhard Schlutz, Bremen, Josef Schrader, Tübingen, Dieter Timmermann, Bielefeld, Jürgen Wittpoth, Bochum, Christine Zeuner, Flensburg

Redaktion im DIE (Manuskriptannahme, Rezensionen): Kornelia Vogt-Fömpe, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Friedrich-Ebert-Allee 38, 53113 Bonn, Tel. 0228 3294-103, Fax 0228 3294-398, E-Mail vogt-foempe@die-bonn.de
Redaktionsassistenz: Christiane Barth

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Gewähr übernommen.

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **23/2704** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Recherche: Die Zeitschrift REPORT wird seit 1989 regelmäßig für die Online-Literaturdatenbank des DIE ausgewertet; kostenfreie Recherche unter http://mail.die-bonn.de/webopac/index.asp.

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Satz: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521-91101-11, Fax 0521-91101-19
E-Mail service@wbv.de
Internet www.wbv.de

Erscheinungsweise: Vierteljährlich, jeweils im April, Juli, Oktober und Dezember.

Bezugsbedingungen: Preis der Einzelhefte 12,90 EUR (19,90 EUR Ausgabe Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung) zzgl. Versandkosten. Ein Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 30,– EUR, für Studierende mit Nachweis 25,– EUR jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 3-7639-1892-2
Best.-Nr. 23/2704

© **2004** DIE
Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Nachdruck und Reproduktion nur mit Genehmigung der herausgebenden Institutionen.

REPORT 4/2004, 27. Jahrgang

Thema: PISA für Erwachsene

INHALT

Editorial 5

Beiträge zum Schwerpunktthema

Rolf Arnold/Henning Pätzold
PISA und Erwachsenenbildung – Verlockungen und offene Fragen 9

Klaus Klemm
Die Befunde der PISA-Studie und die Zukunft der Weiterbildung 18

Rüdiger Preißer
Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS
Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch internationale Bildungsvergleichsstudien 25

Peter Krug
PISA für Erwachsene?
Anmerkungen zu PISA-Folgen für die Weiterbildung 34

Erhard Schlutz
Kompetenz oder Berechtigung?
PISA – eine Herausforderung auch für Erwachsenenbildung und Forschung 43

Forum

Marisa Kaufhold
Berufsbiografische Gestaltungskompetenz und Überlegungen zu deren Messbarkeit 57

Rezensionen 71

Autoren und Autorinnen 95

Heft Nr.	Themenvorschau
1/05	**Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung** Dokumentation der Jahrestagung 2004 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE Verantwortlich Herausgebende: Bernd Dewe, Gisela Wiesner, Christine Zeuner
2/05	**Forschungsmethoden** Verantwortliche Herausgeberin: Christiane Schiersmann in Zusammenarbeit mit Carola Iller als Gastherausgeberin
3/05	**Didaktik** Verantwortlicher Herausgeber: Horst Siebert

Liebe Leserinnen und Leser des REPORT,

gestiegene Kosten machen es notwendig, ab der nächsten Ausgabe 1/2005 den Preis des Abonnements anzuheben. Das Jahresabonnement kostet künftig 30,– €, das ermäßigte Abonnement für Studierende 25,– €, jeweils zzgl. Versandkosten. Der Einzelheftpreis beträgt ab der kommenden Ausgabe 12,90 € für die regulären Hefte, die umfangreichere Ausgabe 1 mit der Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung kostet 19,90 €. Im Abonnement profitieren Sie von einem Preisvorteil von über 48 % gegenüber dem Einzelbezug.

W. Bertelsmann Verlag

Editorial

Seit Veröffentlichung der Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) hat es insbesondere in Deutschland heftige Debatten darüber gegeben, welche Konsequenzen bildungspolitisch zu ziehen seien. Das deutsche Sample fünfzehnjähriger Schüler und Schülerinnen hatte in diesem internationalen Vergleich in Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften gleichermaßen schlecht abgeschnitten, war nur im unteren Drittel der Vergleichsskala gelandet. Besonders betroffen machte die Bildungspolitiker, dass in Deutschland der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischen Leistungen besonders hoch ist, mithin die Durchlässigkeiten schlecht und die Chancen ungleich verteilt sind.

Die PISA-Debatte der letzten vier Jahre bezieht sich hauptsächlich auf den Schulbereich. Das ist nicht überraschend, denn verglichen wurden ja Probanden im schulpflichtigen Alter. Erst allmählich kam die Weiterbildung, die Erwachsenenbildung ins Spiel: Wenn es bei den Jugendlichen so aussieht, welche Konsequenzen hat das für die Weiterbildung? Elternbildung und Lehrerfortbildung als Themen lagen nahe. In einem weiteren Sinne wurde erneut die komplementäre Funktion der Weiterbildung angesprochen, Menschen diejenigen Chancen zu eröffnen, die ihnen in der Schule versagt blieben. Nur zu oft hat die Weiterbildungsforschung der vergangenen Jahrzehnte festgestellt, dass sich die „Bildungsschere" durch Weiterbildung nicht schließt, sondern geradezu vergrößert: Es sind die ohnehin besser schulisch Gebildeten mit privilegierter sozialer Herkunft, die auch von der Weiterbildung vermehrt profitieren. Was also ist bildungspolitisch zu tun, um auch die Weiterbildung in eine konstruktive Richtung zu bewegen? Nicht wenig beeinflusst von dieser Frage waren die Beratungen der Kommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Der Mitte 2004 vorgelegte Schlussbericht und seine Empfehlungen versuchen hier steuernde Impulse zu geben.

Inzwischen ist aber national wie international ein weitergehender Bezug der PISA-Studie zur Weiterbildung entstanden: Man könne und sollte doch, so die Idee, eine ähnliche Vergleichsstudie auf internationaler Ebene mit Erwachsenen durchführen. Die vorbereitenden Diskussionen sind hier bereits weit gediehen. Es wird einen der PISA-Studie ähnlichen internationalen Vergleich der Kompetenzen Erwachsener geben. Das Ganze ist natürlich nicht nur eine bildungspolitische, sondern auch eine wissenschaftliche Diskussion. Die Bezugsgrößen, Messverfahren und zu Grunde liegenden Kategorien stellen eine große Herausforderung für bildungswissenschaftliche Vergleichsforschung dar. Kulturelle, systemische und pragmatische Faktorenbündel spielen hier eine wichtige Rolle – nicht ohne Berechtigung wird der methodischen Anlage der PISA-Studie eine „angelsächsische Schlagseite" attestiert.

Das vorliegende Schwerpunktthema des REPORT greift sowohl die bildungspolitische als auch die forschungspolitische und forschungsmethodische Seite des Themas „PISA und Weiterbildung" auf. Die Beiträge reichen von der Einschätzung der Weiterbil-

dungsrelevanz von PISA bis hin zur methodenkritischen Diskussion eines zu konzipierenden PISA für Erwachsene.

Mit dieser vierten Ausgabe des REPORT ist wieder einmal ein Jahrgang komplett. Einen Ausblick auf das nächste Jahr gibt die Themenvorschau 2005, die Sie sowohl im Internet unter www.die-bonn.de/report als auch in diesem Heft auf S. 4 finden. Als Herausgeber/innen freuen wir uns über wissenschaftlich solide, empirisch gehaltvolle Beiträge zu den genannten Themen. Den REPORT-Leserinnen und Lesern wünschen wir einen guten Jahreswechsel und hoffen auf weiterhin anregende wissenschaftliche Diskurse in 2005.

Bonn, im November 2004

Ekkehard Nuissl
Christiane Schiersmann
Horst Siebert

BEITRÄGE ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Rolf Arnold/Henning Pätzold

PISA und Erwachsenenbildung – Verlockungen und offene Fragen

„The PISA results are an invitation for the debate and for developing the research rather than conclusive judgements on the miracle recipe to improve the educational performance" (Heller 2003, S. 30).

Kennzeichnend für die bildungspolitische Diskussion nach PISA ist, dass die Ergebnisse in wenig differenzierter Weise für die unterschiedlichsten Positionen in Anspruch genommen werden. Hierzu tragen auch typische Rezeptionsprobleme bei, wie die Verwechslung von Korrelationen mit Kausalitäten, die durch erstere allein keinesfalls begründet werden können. In dem Beitrag wird derartigen Rezeptionsproblemen wie auch den Möglichkeiten des bildungspolitischen Missbrauchs nachgegangen. Mit besonderem Bezug zur Erwachsenenpädagogik werden ferner mögliche Konsequenzen aus den PISA-Ergebnissen und aus dem Umgang mit ihnen betrachtet.

1. Einleitung

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Erhebung (Baumert u. a. 2001) scheint der Bezug auf die PISA-Studie zum unvermeidlichen Bestandteil beliebiger bildungspolitischer Äußerungen geworden zu sein. Ob es um Lehrerbildung, Didaktik oder Ganztagsschulen geht, die Studie erweist sich als beinahe unerschöpfliche Quelle zur Rechtfertigung jeglicher Veränderungsvorschläge. Dies ist erstaunlich, haben doch die Autor/inn/en selbst darauf hingewiesen (und diesen Hinweis seither vielfach wiederholt), dass eine Untersuchung wie PISA, in der gleichsam als Momentaufnahme Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern gemessen werden, kaum geeignet ist, belastbare Aussagen über kausale Zusammenhänge zwischen Schulleistungen und bestimmten (etwa bildungspolitischen) Entscheidungen zu belegen. Sie mag Fehleinschätzungen korrigieren (eine Überschätzung der Leistungsfähigkeit eines Schulwesens etwa, die wohl bestanden hat) und weiterhin kann sie Anstoß für Forschungsbemühungen geben, die helfen, genauer jene Kausalitäten aufzuklären, über die PISA selbst Unklarheit bestehen lässt – und lassen muss. Schließlich lassen sich die Ergebnisse dahingehend interpretieren, dass sich die Akteure im Bildungswesen fragen müssen, worin ein angemessener Umgang mit einer Klientel besteht, die *bestimmte Merkmale* hinsichtlich ihrer Kompetenzen aufweist, mögen sie nun positiv oder negativ bewertet werden. Die Instrumentalisierung der PISA-Befunde aus verschiedensten Richtungen der Bildungspolitik zeigt jedoch, dass diese Wirkungen nicht ohne Nebenwirkungen zu haben sind.

Im Folgenden möchten wir zunächst auf einige Probleme bei der Rezeption der Studie eingehen und im Anschluss hieran nach möglichen Konsequenzen fragen, die erwachsenenpädagogisch sinnvoll sein könnten sowie Lücken in der Forschung benennen, die zu schließen Voraussetzung für einen konstruktiven *und* verantwortungsvollen Umgang mit den Ergebnissen der ersten und der folgenden beiden PISA-Erhebungen wäre. Schließlich soll ein kurzer Ausblick über die möglichen Wirkungen und Nebenwirkungen dieser und vergleichbarer Studien gegeben werden.

2. Rezeptionsprobleme

Dass die Bildungspolitik als öffentliches Thema gegenwärtig aus der Marginalisierung gelegentlicher Sonntagsreden herausgetreten ist, ist ebenso unübersehbar wie begrüßenswert. Auch ist dieses neu erwachte bildungspolitische Bewusstsein nicht allein ein Ergebnis der PISA-Studie, sie bahnte sich bereits vorher an – sowohl in Folge der vorausgegangenen internationalen Vergleichsstudien wie TIMSS als auch durch die in Teilen der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit gewachsene Einsicht in die Notwendigkeit von Bildungsanstrengungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen, um im vielbeschworenen „wirtschaftlichen Wettbewerb" nicht „den Anschluss zu verlieren". Die scheinbare Möglichkeit, Leistungen eines Bildungssystems nun im internationalen Vergleich zu messen, trifft also auf eine Bedarfslage, in der ohnehin Bildung als Grundlage für „Humankapital" wieder deutlicher in den Mittelpunkt rückt und gleichzeitig ein allgemeines Bedürfnis nach Vergleichen und Ranking – nicht zuletzt als Ausdruck der Unsicherheit bezüglich *eigener* Maßstäbe – um sich greift. Unter diesen Umständen ist es naheliegend, dass die PISA-Studie in sehr zahlreichen Veröffentlichungen im Wesentlichen auf ein inhaltlich höchst fragwürdiges Ranking reduziert wurde. Auch wenn in der gesamten Studie lediglich auf einigen wenigen Seiten Tabellen mit Rangplätzen veröffentlicht sind, scheinen diese es zu sein, die die Phantasie der Leser in besonderer Weise beflügeln. Nicht zuletzt mag das daran liegen, dass man nahezu jede Idee bezüglich des Bildungssystems unter Rückgriff auf das Ranking begründen kann, indem man sich eines einfachen Musters bedient: Bei einem Land, das sich – wie Deutschland – im Mittelfeld bewegt, kann man fast sicher sein, dass sich ein beliebiges Merkmal eines Bildungssystems, das man für Deutschland wünscht, bei einem der erfolgreicheren Länder finden lässt. Ebenso sicher kann man davon ausgehen, dass ein unerwünschtes Merkmal (auch) bei einem der weniger erfolgreichen Länder zu finden ist. Ein typisches (und vorhersehbares) Beispiel für die Beliebigkeit der Argumentation unter Bezugnahme auf die Studie bildet die Haltung zur Gesamtschule. Diese wird von Befürwortern ebenso vehement mit PISA begründet (etwa durch den Verweis auf die skandinavischen Länder), wie die Gegner Morgenluft wittern angesichts des relativ bescheidenen Abschneidens der Gesamtschule im innerdeutschen Vergleich.

Dass es also erhebliche Probleme bei der Rezeption und Interpretation der Studie gibt, ist offenkundig, und obwohl die Studie durchaus ihre Kritiker hat, wird dieser spezielle

Punkt auch und gerade von Vertretern angesprochen, die einer ablehnenden Haltung gegenüber einer stark empirisch orientierten pädagogischen Forschung unverdächtig sind (vgl. etwa Ingenkamp 2002).

Rankings – das soll an dieser Stelle bereits festgestellt werden – können also den Mangel an substanziellen bildungspolischen Kriterien auf Dauer nicht wirklich übertünchen helfen. Indem diese Rankings bequem dazu genutzt werden können, die bereits zuvor vertretenen Standpunkte mit dem Mäntelchen der vergleichenden Bildungsforschung scheinbar seriöser neu zu verkleiden, ist ihr bildungspolitischer Effekt gleich null. Hinter ihnen – so die hier vertretene These – kann sich eine konturlose Bildungspolitik zunächst gut verstecken. Sie bleibt auf der Ebene einer symbolischen Politik, welche eine der vordergründigen Erklärungen und der Schnellschüsse ist. Entsprechend beliebig geraten Forderungen, wie die – von prominenter Stelle geäußerte, unverhohlen nationalistische – Erwartung, Deutschland müsse beim nächsten Vergleich „unter den ersten fünf" landen – ohne wenn und aber und ohne eine wirklich überzeugende inhaltliche Argumentation. Den Autoren der Studie ist diese symbolische Bildungspolitik nicht wirklich vorzuwerfen, eher schon die Blauäugigkeit, mit welcher sie durch die Art der Ergebnispräsentation Illusionen der Messbarkeit und Machbarkeit Nahrung geben, ohne ausreichend auf die Aussagebegrenzung zu verweisen, denen ihre Ergebnisse auf Grund der Systemiken, in welche Bildung und Kompetenz eingebunden sind, unterliegen.

3. Symbolische Politik und die Verantwortung der Wissenschaft

Es gehört also auch zur wissenschaftlichen Verantwortung, für die Folgen der eigenen Forschungsergebnisse mit einzustehen, selbst wenn man an deren Nutzung und In-Anspruchnahmen selbst nicht unmittelbar beteiligt ist. Friedrich Dürrenmatt lässt in seiner Komödie „Die Physiker" Einstein feststellen: „Meine Machtpolitik besteht gerade darin, dass ich zugunsten einer Partei auf meine Macht verzichtet habe. ... Ich kann natürlich nur hoffen, die Partei befolge meine Ratschläge, mehr nicht. Ohne Hoffnung gibt es nun einmal keine politische Haltung" (Dürrenmatt 1985, S. 73). Während Einstein ganz genau wusste, dass diese Hoffnung enttäuscht werden musste, weil Politik und Wissenschaft unterschiedlichen Interessenlogiken folgen, ist diese Einsicht bei denen, die ihre bildungspolitischen Vergleichsstudien „bereitstellen" nicht sehr ausgeprägt. Man stiehlt sich aus der Verantwortung, und bemüht sich auch nicht, den durch Pisa beschleunigten Trend der Bildungspolitik zu Kennzahlen, Standards und Vergleichstests wirklich etwas anderes entgegenzusetzen, das dieser Ökonomisierung der Bildung wirksam entgegenwirken könnte. Die empirisch-analytische Bildungsforschung – deren Paradigma in der Erziehungswissenschaft durchaus nicht unumstritten ist – nutzt die Gunst der Stunde für eine wundersame Wiedererstarkung, und es stört sie auch nicht, dass die Daten, welche sie – eingebettet in komplexe und relativierende Kommentierungen – liefert, von der Bildungspolitik „entkernt" als nüchterne Steuerungsgrößen benutzt werden. Dies ist der Preis des Opportunismus, welchen Teile

einer Wissenschaft zu entrichten bereit sind, die doch weiß, dass man über ihren Gegenstand nicht in der Weise verfügen kann, wie dies in den Gegenstandbereichen anderer Disziplinen möglich erscheint.

Doch indem so die Illusion der Machbarkeit und Beherrschbarkeit (un)gewollt bedient wird, verschwindet der Gegenstand, um den es eigentlich geht, mehr und mehr aus dem Blick derer, die Bildungsmöglichkeiten verantworten. Dieser Gegenstand ist nämlich keiner, sondern es ist das Subjekt, dessen Kompetenzentwicklung einer eigenen – inneren – und als solche nur sehr begrenzt verfügbaren Logik folgt, über welche wir – und darin liegt die Ironie der Entwicklung – fast gleichzeitig aus der neueren Hirnforschung Belege dafür erhalten, dass sie allenfalls indirekt und „im Modus des Zulassens" (Dieter Lenzen) wirksam gefördert werden kann. Diese Forschungen zeigen, dass Wissen und Kompetenz Subjektleistungen sind und deshalb in der Autonomie des Subjektes verbleiben – trotz aller technokratischen Entschiedenheit, welche wir so gerne an den Tag legen würden. Der Bremer Hirnforscher Gerhard Roth weist hierzu in der der Zeitschrift für Pädagogik, die sich mit dem Verhältnis von Gehirnforschung und Pädagogik befasst, darauf hin, dass „ein guter Lehrer den Lernerfolg nicht direkt erzwingen, sondern günstigstenfalls die Rahmenbedingungen schaffen (kann), unter denen Lernen erfolgreich abläuft" (Roth 2004, S. 496). Weiter heißt es:

> „Bedeutungen können somit gar nicht vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen, sondern müssen vom Gehirn des Lernenden konstruiert werden. Dabei ist wichtig zu beachten, dass die meisten Konstruktionen von Bedeutung in unserem Gehirn hochautomatisiert und unbewusst ablaufen, und selbst wenn sie bewusst erlebt werden, sind sie in aller Regel nicht unserem Willen unterlegen" (ebd., S. 497),

wobei Roth an anderen Stellen seiner Werke recht deutlich darauf hinweist, dass – nach allem, was die Hirnforschung heute weiß – das emotionale System bereits bewertet und entschieden hat, bevor die Kognition die bewusste Entscheidung trifft. Welche Konsequenzen aus solchen Forschungen wirklich – angesichts einer sich an materialen Bildungsstandards orientierenden Debatte – zu ziehen sind, ist bislang bildungspolitisch kein Thema. Die symbolische Bildungspolitik kapriziert sich vielmehr auf die Steuerungsillusion auf der Basis der zu Kennwerten verfälschten PISA-Ergebnisse und verwendet nicht wirklich Energie auf die Prüfung der Frage, durch welche Rahmenbedingungen Prozesse der subjektiven Kompetenzentwicklung wirksam angebahnt und unterstützt werden können.

4. Urteile und Fehlurteile

Wo beliebige Positionen mit dem Bezug auf PISA eine Scheinbegründung erfahren, liegen Fehlurteile auf der Hand. Ohne die Vielzahl derartiger Positionen darstellen zu können, sollen an dieser Stelle exemplarisch zwei Arten von Fehlschlüssen diskutiert werden, die sich im Anschluss an die Studie in beinahe beliebigem Umfang in der Diskussion wiederfinden: Im ersten Fall geht es um eine grundlegende Fehlinterpreta-

tion statistischer Zusammenhänge, im zweiten Fall um die immer mehr um sich greifende kurzsichtige „Ökonomisierung" bildungstheoretischer Debatten.

Korrelationen sind keine Kausalitäten. Dieser eigentlich aus der empirischen Sozialforschung hinreichend bekannte Satz (vgl. z. B. Diekmann 1999, S. 57) muss scheinbar nach wie vor betont werden, so regelmäßig wird er in der öffentlichen Diskussion übergangen. Aus der Beobachtung etwa, dass Schüler/innen mit hoher Unterrichtsbeteiligung gute Noten haben, lässt sich nicht ablesen, dass sich die Beteiligung notensteigernd auswirkt (und ebenso wenig, dass gute Noten eine hohe Beteiligung nach sich ziehen). Lediglich lässt sich feststellen, dass ein *statistischer Zusammenhang* zwischen beiden Variablen besteht. Ob nun aber das eine Ursache des anderen ist, oder etwa ein dritter Faktor (beispielsweise Interesse am Unterricht) die beiden anderen gleichermaßen beeinflusst, können die Zahlen alleine nicht sagen. Bedauerlicherweise wird diese Regel bei der Interpretation von Studien wie PISA mit größter Regelmäßigkeit missachtet. So werden aus dem Abschneiden von Schülern in verschiedenen (Bundes-)Ländern Aussagen über die jeweiligen Schulsysteme abgeleitet (ohne die geringste Beachtung anderer Rahmenbedingungen wie etwa der Sozial- und Wirtschaftsstruktur usw.).

Bildungtheorie ist keine Wirtschaftswissenschaft. Zweifellos ist es ein berechtigtes Unterfangen, den Zusammenhag zwischen Bildung und Ökonomie zu untersuchen (vgl. z. B. Block/Klemm 1997). Diese Art von Untersuchungen ist jedoch, wie seriöse Studien stets deutlich machen, höchst anspruchsvoll und ihre Ergebnisse lassen sich in aller Regel auch nicht in wenigen Worten allgemeinverständlich darstellen (vgl. z. B. Coulombe u. a. 2004). Umso befremdlicher erscheinen Interpretationen, bei denen aus einem erreichten PISA-Rang Rückschlüsse auf das wirtschaftliche Potenzial eines Staates gezogen werden. Hier kommen gleich drei Fehleinschätzungen zusammen: Erstens wird auch hier voreilig von Korrelationen auf Kausalitäten geschlossen, zweitens wird die Vielzahl weiterer intervenierender Variablen völlig ausgeblendet und drittens ist nicht einmal die unterstellte Korrelation so eindeutig vorfindbar, wie oft unterstellt (vgl. Arnold 2002).

5. Versuchungen der Erwachsenenpädagogik

Obgleich PISA gar keine Aussagen über erwachsene Lernende trifft, treten die erwachsenenpädagogischen Bezüge dieser Untersuchung doch offen zu Tage: Zunächst liegt angesichts einer Kohorte von 15-Jährigen, bei denen 10 % nicht einmal ein elementares Niveau der Fähigkeiten beim Lesen und Schreiben erreichen (Artelt u. a. 2001, S. 117), der Gedanke einer kompensatorischen Zuständigkeit der Erwachsenenbildung nahe – stellt man einmal die ernüchternden Erfahrungen mit vergleichbaren Anliegen in der bildungspolitischen Vergangenheit Deutschlands zurück. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ersten Erhebungswelle sind inzwischen etwa 20 Jahre alt, so dass zumindest zu klären ist, ob und inwieweit die Kompetenzdefizite durch die seitdem

durchlaufenen Bildungsprozesse behoben oder gemildert werden konnten. Aus der Annahme, dass Erwachsenenbildung zur Kompensation solcher Defizite geeignet sein könnte, leitet die Erwachsenenbildung bis zum heutigen Tage einen Großteil ihrer gesellschaftlichen Anerkennung ab, wobei nicht immer klar gesehen wird, dass sie diese Anerkennung „für ihre Versprechungen, nicht für ihre konkreten Möglichkeiten" (Arnold/Lermen 2004, S. 10) bezieht. Zwar wissen wir aus der Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters (vgl. Faltermaier u. a. 1992) längst: „Was Hänschen nicht lernt, kann Hans immer noch nachholen" – aber ebenso lehren uns die Geschichte des erwachsenenpädagogischen Ringens um Chancengleichheit in der Bundesrepublik und die Dauerhaftigkeit des Phänomens der sekundären Privilegierung: „Wo Hänschen frustriert wurde, geht Hans nicht mehr hin!"

Eine Erwachsenenbildung, die die Befunde der PISA-Studie nutzbringend aufgreifen möchte, muss also in eine andere Richtung gehen. Statt zu versuchen, Defizite von 15-Jährigen auf das Erwachsenenalter hochzurechnen (ein ohnehin wenig aussichtsreiches Unterfangen angesichts der Vielfalt der daran anschließenden formellen und informellen Bildungsprozesse)[1] und kompensatorische Maßnahmen für Erwachsene zu entwickeln, sollte sie sich wesentlich unbefangener auf die Realität des erwachsenen Lernenden einrichten. Das bedeutet, um nur einige Punkte zu nennen:

Anerkennung der individuellen Aneignungslogiken: Ob „PISA-Gewinner" oder Lernende mit „geringer Lesekompetenz" – Erwachsene haben ihre eigenen Wege entwickelt, mit „Defiziten" (tatsächlich handelt es dabei ja immer um Abweichungen von einem mehr oder weniger plausibel bestimmten Ideal) umzugehen. Es ist nicht Aufgabe der Erwachsenenbildung, diese Wege in richtige und falsche zu unterscheiden und jenen, die einen vermeintlich falschen Weg beschreiten, Angebote zum „Defizitausgleich" zu machen. Vielmehr muss sie noch stärker als bisher erkennen, dass „Defizite" wertfrei betrachtet oft nur Unterschiede sind und dass den „Kompensationsstrategien" der Erwachsenen selbst ein Potenzial für Bildungsprozesse innewohnt – im Sinne von Multiperspektivität und auch, wie es die Individualpsychologie und die systemische Therapie und Beratung betonen, der Expertenschaft des Laien für seine Situation.

Unter dieser Perspektive gewinnen in der Erwachsenenpädagogik solche Methoden und Herangehensweisen an Bedeutung, die *den Erwachsenen in seiner individuellen Art des Umgangs mit einem Lerngegenstand unterstützen,* ohne dabei mehr als nötig

1 Man fragt sich in der Tat, was da eigentlich verglichen wird, wenn man – wie im Falle Mexikos – den Kompetenzstand Jugendlicher, die am Ende ihrer formellen Bildungslaufbahn stehen, mit Jugendlichen vergleicht, die hernach – z. B. im Dualen System – weiterführende Bildungsprozesse durchlaufen. Es ist nicht ganz auszuschließen, dass PISA letztlich einem normativen Konzept von jahrgangsspezifischen Kompetenzausprägungen folgt, welches unsystemisch-normativ wirken muss, da es unterschiedliche Reihenfolgen im Kompetenzaufbau außer Acht lässt. So sind z. B. bislang die kompetenzbildenden Effekte einer handlungsorientierten oder nur arbeitsprozessintegrierten Qualifizierung im Vergleich der Kompetenzen Erwerbstätiger nicht untersucht worden. Dies ist insofern misslich, da der Anteil der schulischen Kompetenzbildung an der Herausbildung einer umfassenden Handlungs- und Problemlösungskompetenz im Erwachsenenalter nach zahlreichen Hinweisen durchaus überschätzt wird (vgl. Dohmen 2001).

in seine Vorgehensweise einzugreifen. In diesem Zusammenhang spielen Verfahren der Lernprozessbegleitung (Klein/Reutter 2004) und Lernberatung (Pätzold 2004) eine größere Rolle, wohingegen standardisierte (und standardisierende) Verfahren an Bedeutung verlieren.

Die allfällige Interpretation der PISA-Studie in Richtung der Begründung konkreter bildungspolitischer Maßnahmen ist mit großer Skepsis zu betrachten. Auch wenn es bildungspolitisch verlockend erscheint, mit dem Versprechen auf Linderung erwachsenenpädagogische Angebote zu entwickeln, die eine durch PISA aufgestörte Bildungspolitik möglicherweise zur Bereitstellung entsprechender Finanzmittel veranlassen könnte, ist dieses Versprechen nicht ehrlich – weder gegenüber der Bildungspolitik noch gegenüber den anvisierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Wenn die Erwachsenenbildung jenseits dieser anpassungsorientierten Konzepte überhaupt über ein besonderes eigenes Potenzial verfügt, die nachteiligen Auswirkungen von PISA abzumildern, so liegt es paradoxerweise eher in der *Prävention*. Vieles spricht dafür, dass den Kompetenzdefiziten von Kindern und Jugendlichen weniger durch ausgleichende Maßnahmen im Anschluss an die Schulbildung begegnet werden kann, als durch eine intensivere Vorbereitung und Unterstützung von Eltern und anderen Menschen, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben. Es geht dann weniger darum, Kompetenzen aufzubauen, als mehr um die Einsicht darein, dass Bildung eine gesellschaftliche Aufgabe ist, die jenseits konkreter Kompetenzbeurteilungen erfolgen muss. So sprechen Befunde aus PISA wie auch viele andere Studien zur Erklärung von schulischem Lernerfolg dafür, dass Bildung in erfolgreichen Bildungsräumen[2] nicht nur eine Sache der unmittelbaren Konzentration auf bestimmte Ziele hin ist, sondern viel mit der grundsätzlichen Wertschätzung von Bildung, aber auch den Adressaten, zu tun hat. Es lassen sich in erheblichem Umfang soziale Bedingungen beschreiben, die auf Schulleistungen positiv wirken oder sie auch als Risikofaktoren beeinträchtigen (vgl. z. B. Baumert/Schümer 2001; Arnold/Pätzold 2002, S. 152 f.). Die solcherart angestrebte Chancengerechtigkeit beruht darauf, dass Erziehende dann besonders gute Bedingungen für die Bildung und Ausbildung von Kindern herstellen, wenn sie selbst eine entsprechend aufgeschlossene und wertschätzende Haltung gegenüber Bildung entwickeln können und nicht nur einem ihnen äußerlich bleibenden Literacy-Ideal für ihre Kinder nacheilen. In diese Richtung argumentiert auch Nuissl von Rein, wenn er in einem Interview fragt: „Verlieren wir hinter dem angelsächsischen Kompetenzbegriff nicht die emanzipatorischen Ziele von Bildung? Wir lernten einmal für eine menschengerechte Gesellschaft" (Brandt u. a. 2003, S. 26). Bildung ist sich selbst hiernach gleichzeitig Grundlage und Ziel – die Bildung Erwachsener wirkt sich auf die Ausgangslage von Kindern aus, die ihrerseits mit Bildungsanforderungen konfrontiert sind; wobei es freilich nicht nur um bestimmte Formen ökonomisch verwertbarer Qualifika-

2 Der *Ländervergleich* bei PISA erscheint eigentlich gar nicht zeitgemäß. Zum einen wird hierbei eine überholte nationalstaatsorientierte Konkurrenzsichtweise transportiert, zum anderen zeigt das Beispiel Belgien (und in gewisser Weise ja auch der innerdeutsche Bundesländervergleich PISA-E), dass Regionen mit bestimmten Merkmalen im Bildungsbereich nicht mit Staatsgrenzen zusammenfallen.

tionen geht, sondern um ein Bildungskonzept, dass seinen emanzipatorischen Anspruch nicht aus den Augen verliert.

6. Ausblick

Was also, so fragt man sich, sind die Wirkungen und Nebenwirkungen von Schulleistungsvergleichsstudien? Welche Konsequenzen ergeben sich weiterhin aus vergleichbar angelegten Untersuchungen in der Erwachsenenbildung sowie anderen quantitativ orientierten Großuntersuchungen (etwa über die Qualität von Unterricht)? Nach der ersten von mindestens drei geplanten Erhebungswellen von PISA steht zumindest das deutsche Bildungssystem am Anfang seiner Erfahrungen mit derartigen Studien, frühere Erfahrungen mit ähnlichen Forschungsansätzen sind insgesamt kaum auf die heutige Situation zu übertragen (vgl. Brügelmann/Heymann 2002).[3] So gibt es auch wenig Vergleichsmöglichkeiten, was die Auseinandersetzung mit den PISA-Daten, sei es in der Wissenschaft, der Politik oder der Öffentlichkeit, angeht. Die bisherigen Beobachtungen stimmen allerdings nicht unbedingt optimistisch, insbesondere in Bezug auf die Indienstnahme summativer Querschnittsdaten (vgl. Pekrun 2002, S. 113) für die scheinbar kausale Begründung weitreichender systematischer Aussagen. Andererseits ist es zu begrüßen, dass die Bildung als bedeutungsvolles Politikfeld wieder entdeckt worden ist, nicht nur, aber auch als Resultat von PISA. So ist es schwieriger geworden, allfällige Einsparungserfordernisse aus den Haushalten des Bildungssystems zu bedienen – zumindest wenn man den Bereich der allgemeinen Schulbildung betrachtet. Schon im Bereich der Erwachsenenbildung mit ihren komplexeren Finanzierungsstrukturen ist leider auch hier das Bild nicht so eindeutig. Gleichzeitig verursachen Untersuchungen wie PISA selbst einen erheblichen finanziellen Aufwand. So bestünde zumindest bei einer Ausweitung dieser Form von Studien als Grundlage einer scheinbar empirisch fundierten Steuerungspolitik die Gefahr, dass die Früchte der Bemühungen den Aufwand – und den verursachten Schaden – nicht aufwiegen. Es droht dann nämlich eine folgenreiche Verlagerung von Forschungs- und Entwicklungsmitteln in die kontinuierliche Bestandsaufnahme, ohne, dass im gleichen Maße durch Verbesserungen im System auf bestehende Mängel reagiert werden kann. Schwerer noch wiegt die Sorge, dass das stetige Messen eine Scheinwirklichkeit erzeugt, in der Bildungspolitik mit verkürzten empirischen Befunden Wirklichkeiten erzeugt, während gleichzeitig Bildungsinstitutionen sich daran gewöhnen, sich einer ganz anderen Wirklichkeit anzupassen, der nämlich, die sich aus den empirischen Messinstrumenten der Schulleistungsforscher und einer zunehmend hierauf abgestimmten finanziellen Verteilungslogik ergibt. Der gesellschaftlich-ökonomische Gesamtrahmen, auf den beide orientiert sein müssen und der nicht zuletzt mit nach wie vor aktuellen Begriffen

3 Eher schon läge ein Vergleich zu den frühen 1960er Jahren nahe. Obwohl seinerzeit keine vergleichbaren empirischen Daten vorlagen, sind die Ähnlichkeiten der öffentlichen Diskussion zur Zeit der „Bildungskatastrophe" nicht zu übersehen. Damals wie heute dominiert eine konkurrenzorientierte, auf den „Standort" bezogene Sichtweise, in der Bildung in einen mehr oder weniger linearen Zusammenhang zu insbesondere ökonomischen Indikatoren gesetzt wird.

wie Bildung, Selbstverfügung, Emanzipation und Solidarität markiert wird, könnte hierbei leicht aus dem Blick geraten.

Literatur

Arnold, R. (2002): Der Elefant kann zwar nicht tanzen, ist aber trotzdem stark. Anmerkungen und offene Fragen zur PISA-Studie. In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, H. 1–2, S. 4–8

Arnold, R./Lermen, M. (2004): Die Systemik des Bedarfs. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 2, S. 9–16

Arnold, R./Pätzold, H. (2002): Schulpädagogik kompakt. Berlin

Artelt, C./Stanat, P./Schneider, W. u.a. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert u.a. (2001), S. 69–140

Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert u.a. (2001), S. 323–407

Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Internationalen Vergleich. Opladen

Block, R./Klemm, K. (1997): Lohnt sich Schule? Aufwand und Nutzen. Eine Bilanz. Reinbek

Brügelmann, H./Heymann, H. W. (2002): PISA 2000: Befunde, Deutungen, Folgerungen. In: Pädagogik, H. 3, S. 40–43

Brandt, P./Nuissl von Rein, E./Prenzel, M. u.a. (2003): Lernen mit „Konzept". Ein interdisziplinäres Gespräch über die Lehren aus PISA. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 26–29

Coulombe, S./Tremblay, J.-F./Marchand, S. (2004): International Adult Literacy Survey. Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries. Ottawa

Diekmann, A. (1999): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendung. Reinbek

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

Dürrenmatt, F. (1985): Die Physiker. Eine Komödie. Zürich

Faltermaier, T./Mayring, P./Saup, W. u.a. (1992): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Stuttgart

Heller, J.-L. (2003): PISA results. Lifelong consequences ? In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 3, S. 30–31

Ingenkamp, K. (2002): Die veröffentlichte Reaktion auf PISA. Ein deutsches Trauerspiel. In: Empirische Pädagogik, H. 3, S. 409–418

Klein, R./Reutter, G. (2004): Lernberatung und Lernprozessbegleitung in der beruflichen Weiterbildung. Voraussetzungen auf der Einrichtungsebene. In: Rohs, M./Käpplinger, B. (Hrsg.): Lernberatung in der beruflichen Weiterbildung. Münster, S. 89–113

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

Pekrun, R. (2002): Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für die Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 111–127

Roth, G. (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 7–8, S. 496–506

Klaus Klemm

Die Befunde der PISA-Studie und die Zukunft der Weiterbildung

Die Ergebnisse der PISA-Studie haben deutlich gemacht, wie dringend die Einzelnen ebenso wie die Gesellschaft insgesamt darauf angewiesen sind, dass es ein gesichertes System nachschulischen und lebensbegleitenden Lernens gibt. In dem Beitrag werden mit Blick auf Globalisierungstendenzen Perspektiven der Entwicklung der Qualifikationsnachfrage seitens des Beschäftigungssystems skizziert. Vor diesem Hintergrund gilt es jene Ergebnisse der PISA-Studie herauszufiltern, die für die Zukunft der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung relevant sind. Diese werden abschließend zum Ausgangspunkt für Hinweise an die Weiterbildung gewählt.

1. Den Industrieländern wird die unqualifizierte Arbeit ausgehen

Ich beginne mit dem Bereich der Qualifikationsnachfrage und beziehe mich dabei auf den französischen Ökonomen Daniel Cohen. Eingebettet in seine Studien zur Globalisierung liefert dieser Autor in seinem Buch „Fehldiagnose Globalisierung" eine kluge Analyse zur erwartbaren Entwicklung der Nachfrage nach beruflichen Qualifikationen. Die Furcht der Industrieländer, Globalisierung könne zur Deindustrialisierung ihrer Wirtschaft führen, teilt Cohen nicht. Seine Analyse der sektoriellen Zusammensetzung des Außenhandels entwickelter Industrieländer führt ihn dazu festzustellen: „Die Industrialisierung des Südens treibt den Norden, wie jedermann sehen kann, zu einer Spezialisierung des Exports auf High-Tech-Erzeugnisse ... Zwar müssen Jahrhunderte alte Industrien wie die Textil-, Bekleidungs-, Schiffbau- und Schwerindustrie unter dem Druck des Südens schließen. Doch andererseits befinden sich neue Industriezweige und neue Fähigkeiten – Hochgeschwindigkeitszüge, Computerprogramme und dergleichen mehr – im Aufwind ..." (1998, S. 67).

Diese optimistisch gestimmte Einschätzung des Prozesses der Globalisierung, die uns Cohen bietet, kann ein schwerwiegendes und für die Bildungssysteme folgenreiches Problem nicht überdecken. Dieses Problem wird am Beispiel des deutschen Außenhandels deutlich: Im Jahr 2003 hatte Deutschland einen Außenhandelsüberschuss von 130 Milliarden Euro erwirtschaftet. Dies ist ein beeindruckender Beleg dafür, dass die Einbindung der deutschen Wirtschaft in den Prozess der Globalisierung keine Arbeitsplätze vernichtet, sondern dass sie den Rückgang der Zahl der Arbeitsplätze in Deutschland verlangsamen hilft. Gleichwohl verschärft die internationale Verflechtung den stetigen Prozess der Umstrukturierung bei der Nachfrage nach Arbeitskräften. Eine genauere Analyse der deutschen Außenhandelsströme zeigt nämlich, dass in die exportierten Güter in einem wachsenden Umfang qualifizierte und hoch qualifizierte Arbeit eingeht (so beträgt der Exportüberschuss im Maschinenbau 55 Milliarden Euro – 2002), während die importierten Güter im höheren Maße mit geringer qualifizierter Arbeit

erstellt werden (einen Importüberschuss von 29 Milliarden Euro verzeichnet Deutschland z. B. bei Erdöl und Erdgas – 2002).

Für die Entwicklung des deutschen Arbeitsmarktes bedeutet dies, dass sich die Nachfrage nach solchen Erwerbstätigen erhöhen wird, die in Fachhochschulen und Hochschulen, in anspruchsvollen Bildungsgängen der beruflichen Vollzeitschulen oder in hoch qualifizierenden Bereichen des Dualen Systems ausgebildet werden, während die Nachfrage nach unqualifizierter bzw. nach gering qualifizierter Arbeit weiter und stärker sinken wird. Diese Tendenz wird auch von den vorliegenden Prognosen zum qualifikationsspezifischen Arbeitskräftebedarf erwartet. In einer von Prognos 1999 vorgelegten Studie (Schüssler u. a. 1999) wird geschätzt, dass der Anteil der Erwerbstätigen ohne Berufsabschluss an allen Erwerbstätigen von 1995 noch 16,7 % bis zum Jahr 2010 auf 11,4 % absinken wird, während umgekehrt der Anteil der Hochschulabsolvent/inn/en (Fachhochschul- und Universitätsabschluss gemeinsam) im gleichen Zeitraum von 14,1 % auf 17 % ansteigen wird.

Damit beschleunigt der Prozess der Globalisierung eine Entwicklung, die seit der Verknüpfung von Industrialisierung, Arbeitsteilung und Internationalisierung im Gang ist: Mehr und mehr geht den Gesellschaften entwickelter Länder nicht die Erwerbsarbeit schlechthin, wohl aber einfache Erwerbsarbeit aus. Cohen konstatiert in diesem Zusammenhang eine Aufteilung der Erwerbstätigen in Globalisierungsgewinner und Globalisierungsverlierer. Er formuliert: „Die Arbeit unterliegt einem Prozess wachsender Professionalisierung, der sämtliche Handlungsträger, die sich nicht in ihn eingliedern können, an den Rand der Gesellschaft drängt“ (1998, S. 89). Er hält es für wahrscheinlich, „dass die unqualifizierten Arbeiter in den reichen Ländern zu den Verlierern der Übergangszeit gehören, die mit aller Gewalt über sie hinein bricht – eine Zeit, in der die Nachfrage nach unqualifizierter Arbeit abrupt zusammenbricht“ (1998, S. 101).

Dass es sich hier nicht allein um Prognosen künftiger Entwicklungen, sondern um längst eingetretene Wirklichkeit handelt, belegt ein Blick auf die Arbeitsmarktstatistik der OECD-Länder: 2001 betrug die Arbeitslosenquote in Deutschland bei den 25–29-Jährigen insgesamt 5,7 %; bei denen ohne einen Bildungs- und Ausbildungsabschluss betrug diese Quote 12,0 %, bei denen mit Hochschulabschluss 1,9 % (OECD 2002, S. 292). Angesichts dieser Arbeitsmarktdaten und angesichts der Perspektive eines anhaltenden Verschwindens von Arbeitsplätzen für gering und gar nicht Ausgebildete kann Deutschland es sich überhaupt nicht leisten, jährlich etwa 13 % eines Altersjahrgangs ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung in das Arbeitsleben zu entlassen (vgl. Avenarius u. a. 2003, S. 317).

Dies gilt umso mehr, als Deutschlands demographische Perspektiven von schrumpfenden Bevölkerungszahlen geprägt sein werden. In den Jahren bis 2030 wird – folgt man der 10. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung (vgl. Statistisches Bundesamt 2003) – die Zahl der erwerbsfähigen Menschen, also die der 20– unter 65-Jährigen, von derzeit mehr als 51 Millionen um etwa fünf Millionen auf unter 46 Millionen

absinken. In dieser Gruppe der potenziell Erwerbstätigen verschieben sich die Altersgewichte: Während derzeit nur 30 % unter ihnen älter als 50 Jahre sind, werden dies dann, im Jahr 2030 bereits 37 % sein. Die Gruppe der künftig Erwerbsfähigen wird also insgesamt kleiner und im Durchschnitt auch älter sein als heute. Diese Entwicklung wäre noch ausgeprägter, wenn von den Autoren der hier herangezogenen 10. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung in der Referenzvariante nicht ein jährlicher Einwanderungsüberschuss von etwa 200.000 Menschen unterstellt würde. Da diese Zuwanderer aber kaum aus der Gruppe der höher und hoch qualifizierten Auswanderungswilligen in der so genannten zweiten und dritten Welt kommen werden (um sie konkurriert die gesamte industrialisierte erste Welt), muss Deutschland seinen Einwanderern Bildungsangebote, Weiterbildungsangebote aller Art, machen. Wenn dies nicht geschieht, wird genau die Gruppe von Menschen, für die unsere Arbeitswelt keinen Platz bereit hält, wachsen.

Der Blick auf die demographischen Perspektiven Deutschlands unterstreicht noch einmal, dass sich Deutschland die ungeheure Vergeudung menschlicher Potenziale, die es mit seiner im Bildungssystem erzeugten Risikogruppe betreibt, überhaupt nicht leisten kann. Ein demographisch schrumpfendes Land kann nicht zulassen, dass bis zu einem Viertel seiner jungen Generation in das Berufsleben berufsunfähig startet – zumal dann nicht, wenn es – wie uns die PISA-Studie vor Augen führt – anderen Ländern gelingt, ihre Risikogruppen deutlich kleiner zu halten.

2. Globalisierungsverlierer als „Zielgruppe“ der Weiterbildung

Auf diese hier knapp skizzierten Perspektiven stützen sich die gängigen Texte, die zur Begründung der wachsenden Bedeutung von Weiterbildung vorgelegt werden. So heißt es etwa in den Empfehlungen des Forums Bildung „Lernen ein Leben lang“: „Weiterbildung wird zum integralen Bestandteil der Biographie und Biographieplanung, nicht nur im Sinne der nach wie vor relevanten Karriereplanung, sondern im Sinne von Beschäftigungssicherung als Sicherstellung der eigenen ‚employability‘, von Statuserhalt und autonomer Lebensgestaltung“ (Forum Bildung 2001, S. 33). Die in diesem Zitat enthaltene, gleichsam „moderne“ Aufgabenzuschreibung für Weiterbildung, die implizit ja auch eine Begründung der Notwendigkeit von lebensbegleitender Weiterbildung ist, erfährt nun durch die PISA-Studie eine Erweiterung, die zumindest in dieser Deutlichkeit bisher nicht formuliert wurde: Weiterbildung wird für einen beachtlichen Teil der heranwachsenden Generation, bevor sie lebensbegleitend werden kann, eine Voraussetzung für den Eintritt in ein selbstständiges Leben. Die Analyse der PISA-Daten macht uns drastisch deutlich, dass ein erschreckend großer Teil der jungen Menschen schon von dem Tag an, an dem sie der Schulpflicht entwachsen sind, grundlegender Bildung bedürfen – sofern sie erwerbstätig werden und am gesellschaftlichen Leben autonom teilhaben wollen. Die PISA-Ergebnisse führen uns darüber hinaus, längst Vertrautes verstärkend, zudem noch einmal vor Augen, dass diese Heranwachsenden ihre Lage „ererbt“ haben, sie unterstreichen damit noch einmal, dass es auch

eine Aufgabe von Weiterbildung ist, dazu beizutragen, den Kreislauf von sozialer und ethnischer Herkunft und Lebenschancen aufzubrechen.

Dies möchte ich durch eine Ausbreitung der für die Gruppe der künftigen Globalisierungsverlierer relevanten Ergebnisse der PISA-Studie belegen. Ich konzentriere mich dabei auf drei Bereiche: Zunächst gehe ich auf den von den PISA-Autoren als „Risikogruppe" bezeichneten Personenkreis und das Ausmaß seines Kompetenzerwerbs ein. Daran anschließend möchte ich dies vertiefen, indem ich mich mit der durch den internationalen Vergleich für uns neuerlich ins Blickfeld geratenen sozial bedingten Chancenungleichheit befasse. Schließlich will ich – auch mit Blick auf die wachsende Bedeutung von Migrationsfragen – den Kompetenzerwerb bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund behandeln. Ich beginne mit der „Risikogruppe".

2.1 Die so genannten „Risikogruppen"

Die Testaufgaben, die im Rahmen der PISA-Studie zu bearbeiten waren, wurden von den Testkonstrukteuren – orientiert am Anspruchsniveau der Aufgaben – in fünf Kompetenzstufen unterteilt. Die deutschen Autoren des PISA-Berichts ordnen bei ihrer Auswertung Testteilnehmer beim „Leseverständnis" der Risikogruppe zu, wenn sie die Kompetenzstufe I nicht erreichen. Im Bereich der mathematischen Grundbildung ordnen sie die Schülerinnen und Schüler dann der Risikogruppe zu, wenn die Kompetenzstufe I erreicht, diese aber nicht überstiegen wird. Sie begründen diese Zuordnungen jeweils mit den Anforderungen im Leseverständnis und in Mathematik, die auch bei einfacheren beruflichen Ausbildungswegen für einen erfolgreichen Ausbildungsweg erfüllt sein müssen. Wer zur Risikogruppe gehört, hat also, sofern er sich auf seine schulisch erworbenen Kompetenzen verlassen muss, kaum eine Chance, eine Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen.

Die so definierte Risikogruppe umfasst in Deutschland beim Leseverständnis 10 %, Länder wie Australien, Finnland, das Vereinigte Königreich, Japan, Kanada oder Schweden liegen hier bei Werten unterhalb von 5 %. Im Bereich der mathematischen Grundbildung zählen in Deutschland 24 % zur Risikogruppe, sie erreichen mit der Kompetenzstufe I mathematische Fähigkeiten, die nicht über das Rechnen auf Grundschulniveau hinausgehen. In Frankreich, in der Schweiz, in Österreich, im Vereinigten Königreich und in Japan liegt der Anteil der Risikogruppe bei oder deutlich unter 15 %. Diese Befunde bedeuten, dass in Deutschland am Ende der Pflichtschulzeit bis zu einem Viertel der Jugendlichen nicht über eine Kompetenzausstattung verfügt, die dazu befähigen würde, einen Beruf zu erlernen. Dies bedeutet: Am Ende der Schulbildung ist bis zu einem Viertel der Heranwachsenden zusätzlicher Bildung, heiße sie nun Weiterbildung oder anders, bedürftig. Der im Auftrag der KMK von einer Autorengruppe vorgelegte erste „Bildungsbericht für Deutschland" (Avenarius u. a. 2003) hat darauf aufmerksam gemacht, dass unter den Fünfzehnjährigen die durch die PISA-Studie aufgedeckte Risikogruppe weitaus größer ist als die Gruppe der Schülerinnen und Schü-

ler, die ohne Schulabschluss die allgemein bildenden Schulen verlassen: Den fast 10 % Absolvent/inn/en ohne Schulabschluss, die jährlich konstatiert werden, stehen die bis zu 25 % „Risikoschüler" gegenüber.

Wenn diese Jugendlichen den Zugang zu nachschulischer Bildung nicht finden werden, misslingt ihnen der Einstieg in ein gesichertes Berufsleben und damit oft genug auch die Führung eines selbstbestimmten Lebens. Je länger diese Menschen von Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit ausgeschlossen bleiben, um so weniger werden sie für allgemeine oder berufliche Bildung erreichbar sein.

2.2 Soziale Herkunft und die Zugehörigkeit zu Risikogruppen

Spätestens seit den Reformdebatten der sechziger Jahre gilt es als gesichertes Wissen, dass das Bildungssystem zur intergenerativen Reproduktion von Chancen beiträgt. Der Kreislauf „Soziale Herkunft – Bildungsbeteiligung – Schul- und Berufsabschluss – sozialer Status" ist seither immer wieder belegt und analysiert worden. Bis zu der Veröffentlichung der PISA-Studie hatte sich allerdings in der deutschen fachwissenschaftlichen Debatte und erst recht im Laiendiskurs die resignative Überzeugung verfestigt, dass es dem Bildungssystem nicht gegeben sei, an der Reproduktion von Ungleichheit etwas zu ändern. Die PISA-Studie zeigt nun dreierlei: Zum einen belegt sie ein weiteres Mal, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung in Deutschland nach wie vor sehr eng ist. Der Unterschied zwischen der durchschnittlichen Lesekompetenz der Kinder aus Familien des oberen und des unteren sozialen Viertels ist enorm. Weiter zeigt uns die Studie mit ihrem Blick auf andere Länder (und dies ist die eigentliche Sensation), dass es in anderen Lernarrangements möglich ist, den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungschancen zu mildern. Während der Leistungsabstand zwischen den beiden genannten sozialen Gruppen in Deutschland bei 111 Testpunkten liegt, beträgt er in Finnland nur 53 und in Japan sogar nur 27 Punkte. Er ist in keinem der Testländer so groß wie in Deutschland. Schließlich verweist die PISA-Auswertung darauf, dass die Wahrscheinlichkeit, wenigstens die Kompetenzstufe I zu erreichen, mit der Sozialschichtzugehörigkeit eng verknüpft ist.

Insgesamt kann mit der PISA-Studie als belegt gelten, dass das Verfehlen grundlegender Kompetenzen gleichsam vererbt wird und dass die Bedürftigkeit, an Weiterbildung als Hinführung zu einer beruflichen Erstausbildung teilzunehmen, desto größer ist, je niedriger der Sozialstatus ist. Dies bedeutet, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die nicht über die erforderlichen grundlegenden Kompetenzen verfügen und denen daher der Zugang zu jeder Art der Weiterbildung erschwert ist, zugleich auch in familialen Kontexten aufgewachsen sind, die für Bildungsangebote schwer erreichbar sind und für die Bildungsangebote kaum zugänglich sind.

2.3 Junge Menschen mit Migrationshintergrund

Im Rahmen der PISA-Studie wurde mit einem anspruchsvollen Konzept der Bestimmung der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gearbeitet. Mit Blick auf die Tatsache, dass eine wachsende Zahl der in Deutschland lebenden Migrant/inn/en die deutsche Staatsbürgerschaft erworben hat und dass daneben die große Gruppe der Rückwanderer/innen aus ehemals deutsch besiedelten Gebieten in Ost- und Südosteuropa über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügt, nach kultureller Distanz und sprachlicher Kompetenz den klassischen Arbeitsmigrant/inn/en aber vergleichbar ist, wurden die Jugendlichen nicht länger als Deutsche und Ausländer betrachtet, sondern als Jugendliche mit bzw. ohne Migrationshintergrund.

Im Bereich der Lesekompetenz gilt nun, dass Jugendliche, bei denen mindestens ein Elternteil in Deutschland geboren wurde, in ihrer Leistungsfähigkeit mit 507 Testpunkten weit vor den Jugendlichen, deren Eltern beide außerhalb Deutschlands geboren wurden, lagen. Diese erreichten im Durchschnitt 432 Testpunkte und rangierten damit ihrerseits wieder deutlich vor den Jugendlichen, die wie ihre Eltern im Ausland zur Welt gekommen sind: Diese erreichten nur 419 Testpunkte. Ein ähnliches Bild bieten die Ergebnisse in Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. dazu insgesamt OECD 2001, S. 337). Für die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund lässt sich damit insgesamt feststellen, dass für sie im Vergleich zu den Jugendlichen ohne diesen Hintergrund eine erheblich höhere Gefahr besteht, zu der Risikogruppe zu gehören: Während bei den Jugendlichen, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind, die Wahrscheinlichkeit, zu der Risikogruppe zu gehören, bei 6 % liegt, beträgt sie bei den Kindern mit Migrationshintergrund etwa 25 %. Diese unterschiedlichen Wahrscheinlichkeiten führen dazu, dass Heranwachsende mit Migrationshintergrund im Kompetenzbereich Leseverständnis mit 47 % etwa die Hälfte der Risikogruppe ausmachen.

Die Durchsicht des PISA-Materials zum Kompetenzerwerb von Kindern mit Migrationshintergrund zeigt eindringlich, dass in der Gruppe derer, die der allgemeinen ebenso wie der beruflichen Weiterbildung bedürfen, eine Untergruppe heranwächst, die aufgrund ihres sozialen und ethnischen Hintergrundes nur schwer Zugang zu jeder Art von Weiterbildung finden wird und die auch kaum – bei Fortschreibung der aktuellen Verteilung der Teilnahme an Weiterbildung – von Weiterbildung „aufgesucht" wird.

3. Die Befunde der PISA-Studie als Herausforderung für die Weiterbildung

Nach diesem resümierenden Blick auf die durch die PISA-Studie identifizierte Risikogruppe möchte ich danach fragen, was dies für die Weiterbildung bedeutet. Mit der PISA-Studie wurde eindringlich deutlich gemacht, dass in Deutschland eine Gruppe junger Menschen heranwächst, deren Größe – immerhin bis zu einem Viertel eines Altersjahrgangs – bisher so nicht gesehen wurde und deren Kompetenzdefizite in ihrer

qualitativen Dimension so bislang nicht eingeschätzt wurden. Dies fordert die Gesellschaft insgesamt heraus, Bildungsangebote so zu konzipieren, dass diese jungen Erwachsenen Chancen bekommen, sich die Voraussetzungen für ihre Teilhabe am Leben unserer Gesellschaft und am Erwerbsleben anzueignen. So offensichtlich vor dem Hintergrund der in diesem Beitrag ausgebreiteten Daten die Notwendigkeit eines gut ausgebauten und seriös finanzierten Systems allgemeiner und beruflicher Weiterbildung ist, so klar ist aber auch, dass es künftig besser als in der Vergangenheit gelingen muss, die strukturellen Schieflagen bei der Beteiligung an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung aufzubrechen. Wie wir aus der Weiterbildungsforschung wissen, sind es gerade die Gruppen, auf deren Weiterbildungsbedarf uns die PISA-Untersuchung so eindringlich hinweist, die weder durch die allgemeine noch durch die berufliche Weiterbildung erreicht werden: Niedrige Schulbildung, eine fehlende Berufsausbildung, Erwerbslosigkeit, ein geringer beruflicher Status und die Zugehörigkeit zur Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund – dies sind die großen Barrieren, die von der Teilnahme an Weiterbildung jeder Art abhalten. Wenn das Weiterbildungssystem sich damit begnügt, dass der Stundenbeginn der Weiterbildung eingeläutet wird, dass die Türen zu den Schulstuben der Weiterbildung pünktlich zum Stundenbeginn aufgeschlossen werden und wenn es dann darauf wartet, dass die der Weiterbildung Bedürftigen hereinströmen werden, dann wird sich zeigen, dass auch die PISA-Studie der Weiterbildung keinen neuen Auftrieb geben kann. Damit dies nicht wahr wird, muss sich der Bereich der Weiterbildung entwickeln. Dies gilt für das Finanzierungssystem der Weiterbildung, dies betrifft die Orte der Weiterbildung und dies geht – nicht zuletzt – die Didaktik der Weiterbildung an.

Literatur

Avenarius, H. u.a. (2003): Bildungsbericht für Deutschland – Erste Befunde. Opladen

Cohen, D. (1998): Fehldiagnose Globalisierung. Frankfurt a.M.

Baumert, J. u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Bonn

OECD (Hrsg.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris

OECD (Hrsg.) (2002): Bildung auf einen Blick – OECD-Indikatoren 2002. Paris

Schüssler, R. u.a. (1999): Quantitative Projektion des Qualifikationsbedarfes bis 2010. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, H. 221

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2003): Bevölkerung Deutschlands bis 2050 – 10. koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung . Wiesbaden

Rüdiger Preißer

Das Kompetenzkonzept von PISA und IALS

Neue Impulse für die Erwachsenenbildung durch internationale Bildungsvergleichsstudien

In dem Beitrag werden das für die deutsche Bildungsdiskussion neuartige Literacy-Konzept und einige der Resultate von IALS vorgestellt, wobei Parallelen, aber auch Differenzen zur PISA-Untersuchung aufgezeigt werden. Es wird nach den Ursachen für den zentralen Befund der fehlenden Basiskompetenzen gefragt, wobei auf Zusammenhänge zwischen veralteten Lehrmethoden und häufig beklagten stagnativen Tendenzen in der deutschen Gesellschaft hingewiesen wird. Zum Schluss werden Folgerungen aus den Befunden gezogen und es wird erörtert, welchen Beitrag die Erwachsenenbildung dabei leisten kann.

1. Einleitung

PISA und TIMMS – das sind inzwischen die Chiffren für eine neue deutsche „Bildungskatastrophe", die zu einer großen Aufregung über den Bildungsbereich hinaus gesorgt haben und zu einer großen Verunsicherung sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den betroffenen Eltern geführt haben. Erst mit einiger Verzögerung und Zurückhaltung hat auch die Erwachsenenbildung auf PISA reagiert (Schrader/Preißer 2003), ohne dass aber bisher eine systematische Diskussion erkennbar wäre. Insgesamt gibt es eine starke Konzentration auf einzelne Befunde, während eine Auseinandersetzung mit der Rolle von PISA im Kontext einer bildungsökonomisch ausgerichteten Bildungspolitik der OECD, mit den ihr zu Grunde liegenden gesellschaftlichen Leitbildern, mit ihrer theoretischen Grundkonzeption und deren Relevanz gerade für die Erwachsenenbildung kaum stattfindet.

Noch erstaunlicher als die zögerliche Reaktion auf PISA ist jedoch, dass die Erwachsenenbildung auf den bereits vor PISA durchgeführten International Adult Literacy Survey (IALS) – trotz ihres ureigenen Gegenstandsbereichs – so gut wie überhaupt nicht reagiert, sondern im Gegensatz zu ihrer breiten internationalen Rezeption diesen weitgehend ignoriert hatte. Allerdings muss man die deutsche Teilstudie zur IALS wohl auch als unterausgewertet charakterisieren und auch in den Medien gab es so gut wie überhaupt keine Berichterstattung in Deutschland. Offenbar ist die deutsche (Fach-)Öffentlichkeit überhaupt erst mit PISA aufgewacht.

2. IALS – Die internationale Vergleichsstudie zur Schriftkundigkeit Erwachsener

Zwischen 1994 und 1998 wurde mit IALS die erste international vergleichende Untersuchung über Grad und Verteilung elementarer Grundqualifikationen Erwachsener überhaupt durchgeführt, an der in drei Erhebungswellen insgesamt 20 Länder mit repräsentativen Stichproben ihrer erwachsenen Wohnbevölkerung beteiligt waren. An der deutschen Erhebung nahmen 2.062 erwerbsfähige Erwachsene teil. Mehr als 30 % verweigerten ihre Mitwirkung oder wurden ausgeschlossen (Tuijnman 1998, S. 51 f.), darunter viele mit größeren Leseschwierigkeiten.

Die in der IALS erhobenen „Grundqualifikationen" beruhen auf der Auffassung, „dass alle Menschen bis zu einem bestimmten Grad mit symbolisch verschlüsselter Information umgehen können und dass daher kein eindeutiger Mindeststandard für *literacy* gesetzt werden kann" (OECD/Statistics Canada 1995, S. 3). Damit unterscheidet sie sich von einem dichotomischen Verständnis in der Tradition der Alphabetisierung, dass ein Mensch entweder über Schriftsprachkenntnisse verfügt oder nicht. Im Gegensatz dazu argumentiert die IALS, dass die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben eher auf einem Kontinuum abgebildet werden sollte, auf dem das Individuum biografisch und abhängig von seiner Situation jeweils unterschiedliche Positionen einnimmt. Außerdem ändert sich auch mit den Ansprüchen in der Gesellschaft laufend der Maßstab für Schriftkundigkeit.

Schriftkundigkeit wurde in der IALS-Studie definiert als Fähigkeit, in schriftlicher Form vorliegende Informationen zu erkennen, sinnerfassend zu verstehen und weiterzuverarbeiten. Sie ist hierarchisch organisiert, so dass die Fähigkeit zum Herstellen von Zusammenhängen auf dem Erkennen von Einzelinformationen aufbaut und wurde anhand von drei Textsorten untersucht: (Prosa-)Texten, wie journalistischen und belletristischen Texten, Gebrauchsanweisungen usw. *(prose literacy)*; schematischen und grafischen Darstellungen, wie Arbeitsverträgen, Lohnabrechnungen, Fahrplänen usw. *(document literacy)*; Texten mit numerischem Inhalt einschließlich der Anwendung von einfachem arithmetischen Operationen, wie etwa die Berechnung eines Schuldzinses, die Kalkulation von Trinkgeld usw. *(quantitative literacy)*. Auf der Grundlage der Resultate wurden die Testpersonen einem von fünf Kompetenzniveaus zugeordnet.

Das IALS-Konzept von Schriftkundigkeit – *literacy* – richtet sich auf reale Lebenssituationen, weshalb nicht fachliches Wissen, sondern die Fähigkeit untersucht wurde, in realitätsnahen Situationen aus der Fülle vorhandener Informationen die relevanten herauszufinden und weiterzuverarbeiten. Schriftkundigkeit ist der IALS-Studie zufolge demnach die Fähigkeit zur „Verwendung von gedruckten und geschriebenen Informationen, um in der Gesellschaft zurechtzukommen, eigene Ziele zu erreichen und eigenes Wissen sowie die individuellen Möglichkeiten zu entwickeln" (OECD/Statistics Canada 1995, S. 16). Hier wird die Ähnlichkeit zu den anderen Large Scale Assessments deutlich, die alle, jenseits der Beherrschung curricular verankerter Lehrstoffe,

auf Grundqualifikationen für die Aneignung von Wissen beim lebenslangen Lernen und damit auch für eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft ausgerichtet sind. Dabei konzentrierte sich IALS mit Bedacht auf die Lesekompetenz – Schreibkundigkeit wurde nicht einbezogen –, die allerdings, „als Musterbeispiel für eine fächerübergreifende Schlüsselqualifikation" (Baumert u. a. 2001), „notwendige Voraussetzung gesellschaftlicher Kommunikationsfähigkeit und Basis jedes selbstständigen Weiterlernens" ist und „als Statthalter für einen breiteren Bereich von Kompetenzen" (ebd.) fungiert. In der PISA-Studie wurden noch zusätzlich die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz sowie die „Selbstregulationsfähigkeit des Wissenserwerbs" erfasst. Sie werden zusammen als die „kulturellen Basiskompetenzen" in einer Gesellschaft betrachtet, womit das herkömmliche Verständnis von Allgemeinbildung zwar nicht bereits ersetzt, aber ihm doch zumindest ein in der deutschen Tradition völlig neuartiges funktional-pragmatisches Konzept an die Seite gestellt wird, das eher für die angelsächsische Diskussion über Kompetenzen typisch ist.

Die IALS-Studie war mit der Einführung des Literacy-Konzepts demzufolge eine der ersten internationalen Bildungsvergleichs-Untersuchungen, die Teil einer „inhaltlichen Neuausrichtung des Bildungsverständnisses von epochalem Charakter" (Messner 2003, S. 401) sind, die auch die gesamte jüngere Bildungspolitik der Europäischen Kommission mit ihrer Forcierung des lebenslangen Lernens prägt und wiederum spätestens seit dem Brügge-Kopenhagen-Prozess auch die nationalen Bildungspolitiken der Mitgliedsländer beeinflusst.

3. Empirische Befunde von IALS und PISA im Vergleich

Nach den Ergebnissen der deutschen Teilstudie erreichen 14,4 % der erwachsenen Bevölkerung nur die unterste Stufe des Leseverständnisses, sie können also nicht mehr als Einzelinformationen in einem Text direkt identifizieren. Weitere 34,2 % kommen bis zum zweiten Niveau des Leseverständnisses, vermögen also auch unter einfachen Bedingungen die Einzelinformationen miteinander in Bezug zu setzen. Dies ist im Ländervergleich ein relativ gutes Ergebnis, wenn man bedenkt, dass in 14 der 20 Teilnehmerstaaten der Anteil der Erwachsenen auf dem niedrigsten Kompetenzniveau bei über 15 % liegt. Allerdings muss gemutmaßt werden, dass bei jenem Drittel, das die Teilnahme an der Untersuchung verweigert hatte, die Lesefähigkeit ungleich niedriger ist und außerdem die wirklichen „Analphabeten" gar nicht einbezogen waren. Zudem gibt es in Deutschland mit 13,4 % einen niedrigeren Anteil Erwachsener auf den beiden höchsten Niveaus der Schriftkundigkeit als in den meisten anderen Ländern. Die hiesigen Ergebnisse sind also im Ländervergleich stark auf die Mitte konzentriert mit einer relativ niedrigen Streuung zwischen guten und schlechten Lesern, was angesichts des dreigliedrigen Schulsystems erstaunlich ist. Diese Homogenität trifft übrigens auch für die altersspezifische Streuung der Lesekompetenz zu, die zwar mit höherem Alter kontinuierlich abnimmt, in Deutschland allerdings geringer als in vielen anderen Ländern.

Die deutschen Teilergebnisse der IALS-Studie für die Erwachsenen scheinen auf den ersten Blick also besser als jene für die Jugendlichen in der PISA-Studie zu sein. Allerdings wird auch in der IALS-Studie diese Differenz in den jüngeren Alterskohorten im Ländervergleich geringer. Während der niedrige Anteil von Erwachsenen auf der niedrigsten Kompetenzstufe hauptsächlich durch die älteren Kohorten bedingt ist, fällt die Schriftkundigkeit der Altersjahrgänge nach 1960 stark ab. Außerdem erinnert der Befund, dass der Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und dem Bildungsstand der Eltern bei den jüngeren Kohorten stärker ist als in anderen Ländern und als bei den älteren Erwachsenen, an die Ergebnisse aus der PISA-Studie, dass in keinem anderen Land soziale Herkunft und Schülerleistungen so eng gekoppelt sind wie in Deutschland. Es gibt also in der IALS-Studie einige Hinweise darauf, dass sich im Laufe der letzten Jahre die Schulverhältnisse dramatisch verschlechtert haben. Immerhin darf man nicht vergessen, dass Deutschland im europäischen Vergleich eines von lediglich drei Ländern ist, das weniger als 10 % der öffentlichen Ausgaben in Bildungseinrichtungen investiert und auch mit nur 4,35 % des BIP unter dem OECD-Durchschnitt von 5 % liegt, bei den niedrigen Klassenstufen in der Schule sogar noch weniger (Döbert 2002).

Ein weiteres hervorstechendes Resultat der IALS-Studie ist, dass nur in Deutschland bei der Erklärung der festgestellten Unterschiede in der Lesekompetenz der berufliche Status noch vor dem Bildungsabschluss rangiert, während in den meisten anderen Teilnahmeländern der Bildungsabschluss der Befragten die größte Erklärungskraft hat (Steinert 2003). Der weitere Befund, dass im Ländervergleich die Lesekompetenz der Facharbeiter in Deutschland relativ hoch ist (ebd.), scheint auf die vergleichsweise anspruchsvolle duale Ausbildung zurückzuführen zu sein sowie auf den positiven Einfluss beruflicher Leseanforderungen, die ebenfalls dazu führen, dass auch bei Erwachsenen mit niedrigerem formalem Bildungsabschluss Leseaktivitäten am Arbeitsplatz häufiger vorkommen.

Jenseits der länderspezifischen Vergleiche erbrachte die IALS-Studie auch einige Erkenntnisse über die Bedingungsfaktoren für Schriftkundigkeit. Das wichtigste Ergebnis besagt, dass die individuellen Lese- und Schreibgewohnheiten noch vor dem Bildungsstand, der Geschlechtszugehörigkeit, dem Berufs- und dem Ausbildungsstand den entscheidenden Einfluss auf die Schriftkundigkeit haben (Tuijnman 1998). Das ist für die Erwachsenenbildung ein wichtiger, als Matthäus-Effekt – „Wer hat, dem wird gegeben“ – bekannter Befund. Häufig wird jedoch der zweite Teil des Matthäus-Zitats vergessen: „Wer aber nicht hat, dem wird auch das, was er hat, genommen werden.“ Das bedeutet, dass Lesekompetenz wie alle kulturellen Basiskompetenzen einen kumulativen Effekt in beide Richtungen hat. Lesen – und Schreiben – hängt entscheidend von der Schriftkundigkeit ab und hat wiederum einen nachhaltigen Effekt auf Lesen, während Individuen mit niedriger Lesekompetenz Leseanforderungen zu vermeiden versuchen und dadurch ihre Kompetenzen noch weiter verkümmern. Es sind genau diese Erwachsenen mit niedrigem Niveau, die ihre Lesekompetenzen häufig überschätzen, was wiederum besonders in Deutschland deutlich ausgeprägt ist.

4. Schulische Ursachen fehlender Basiskompetenzen

Aus der diachronen Perspektive des lebenslangen Lernens gibt es also einen doppeltkumulativen Effekt der zunehmenden alters- und gebrauchsbedingten Reduzierung der Schriftkundigkeit für „Risikogruppen", zu denen mit gutem Grund jene knapp 42 % der im Rahmen der PISA-Studie erfassten Hauptschüler gerechnet werden müssen, die während ihrer Schullaufbahn mindestens einmal „sitzengeblieben" sind, oder jene 70.000 Schüler – 8,6 % eines Jahrgangs –, die jährlich ohne Schulabschluss die Schule verlassen und nicht zuletzt auch die so genannten „PISA-Verlierer", also jene 25 % eines Altersjahrgangs, die am Ende der Pflichtschulzeit nicht über das Basiswissen verfügen, das zum Erlernen eines Berufs nötig ist. Es ist anzunehmen, dass sie auf Grund ihrer frühen Niederlagen während einer problematischen Schulkarriere auch ein beschädigtes Selbstbewusstsein im Hinblick auf die Entwicklung ihrer Lern*fähigkeit* und deshalb auch eine geringe Lern*bereitschaft* haben, so dass auf Grund des „Matthäus-Effekts" eines gesellschaftlichen (Beschäftigungssystem) und biografischen (Selbstwertgefühl) Circulus vitiosus eine Rückentwicklung ihrer kulturellen Basiskompetenzen droht, die sie selbst das wenige Gelernte wieder verlernen lässt, weil sie es nicht anwenden.

Um die Ursachen für die fehlenden kulturellen Basiskompetenzen zu ergründen, die im Lauf des Lebens kaum mehr kompensiert werden können, muss man zu dem Schulunterricht zurückgehen, der in Deutschland offenbar weniger erfolgreich ist, als in den meisten anderen „PISA-Ländern". Baumert sieht dieses didaktische Grundmuster – am Beispiel des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts – im „fragend-entwickelnden" Gespräch zwischen Schülern und Lehrern, das in der Praxis jedoch zu einer „schrittweisen Trivialisierung eines komplexen Ausgangsproblems" (Baumert 2002) führe, da die Fragefolge der Lehrkraft konvergent auf das Unterrichtsziel hinziele und damit in hohem Maße auf die „richtigen" Antworten der Schüler angewiesen sei. Die Suche nach solchen „passenden" weil fortführenden Schülerbeiträgen führt zu immer kürzeren und sich verengenden Nachfragen und muss sowohl intelligente Antworten, die „zu früh" geäußert werden, als auch fehlerhafte Antworten, die vom geplanten Stundenverlauf wegführen, übergehen. Auf diese Weise werden die Schüler dazu sozialisiert, „sich mit assoziativen Beiträgen an die Vorstellung der Lehrkraft heran (zu tasten), bis die Glieder des Reißverschlusses einrasten und Teilschritte abgearbeitet werden können" (ebd.).

Darüber hinaus weist dieser Unterricht eine geringe didaktische Variabilität auf und ist vorwiegend eine rezeptive Veranstaltung mit einer Überbetonung des Reproduzierens und Übens, in der das ergebnisorientierte Erlernen von Faktenwissen als bloßes Oberflächenlernen sowie das formale Lösen von schematischen Routineaufgaben, überhaupt „das Lösen von Aufgaben und weniger das Lösen von Problemen" (Schecker 2001) eingeübt wird. Demgegenüber werden verständnis- und prozessorientierte Aspekte, wie das Gespräch unter den Schülern, selbstständiges Nachdenken oder die Anwendung des Wissens in neuen Kontexten ebenso vernachlässigt wie die Vertiefung von

Kenntnissen von Konzepten. Als Fazit konstatiert Baumert, dass den Schülern nicht der konstruktive und prozessuale Charakter der Fachgebiete deutlich wird, deren Weiterentwicklung von Kreativität und Imagination abhängig ist, sondern einseitig ihr instrumenteller, schematischer und vorgefertigter Aspekt verinnerlicht wird, der nur routinemäßig angewandt und abgearbeitet werden muss (Baumert 2002).

Dieses Muster ist ebenso auch im Schreibunterricht anzutreffen, der überwiegend auf die Einübung von „Verschriftlichung" als einer auf die Funktion „zu Papier (zu) bringen, was vorher schon da ist" (Herrmanns zit. nach Ludwig 1998, S. 127) reduzierten Funktion des Schreibens ausgerichtet ist, die als „eine fast schematische Tätigkeit charakterisiert werden kann, fast dasselbe, was eine Sekretärin macht, wenn sie nach Diktat schreibt" (ebd.). Im Gegensatz dazu wird das „freie", „kreative" oder „kommunikative Schreiben", das Schreiben als soziale und prozessorientierte Tätigkeit betont, vernachlässigt.

Es ist kaum von der Hand zu weisen, dass die häufig beklagte Mutlosigkeit, Lähmung, Erstarrung und Stagnation in der deutschen Gesellschaft – so beispielhaft die Worte des früheren Bundespräsidenten Herzog in seiner „Ruck"-Rede vom 26. April 1997 – nicht auch durch epistemologische Grundorientierungen begründet ist, die im Schulunterricht gewissermaßen als hidden curriculum vermittelt werden (Baumert 2002) und die als kulturelle Deutungsmuster der Erfahrungsverarbeitung und zugleich -generierung an der Prägung des Weltbildes der Schüler beteiligt sind. Dieses Weltbild akzentuiert eher die Einfügung in das bestehende Ordnungssystem, die Anwendung von Routinen, das Abarbeiten von Schemata, das Aufspüren von „passenden", d. h. systemkonformen Lösungen und die Sicherung des Bestandes, anstatt Kreativität, Imagination, Zukunftsoffenheit und Zuversicht – bezeichnenderweise alles Dimensionen von Subjektivität – zu evozieren. So ist vielleicht zu erklären, dass die deutschen Befragten der internationalen Bildungsvergleichsstudien zwar Routineverfahren gut beherrschen, aber bei der Anwendung komplexer Verfahren erhebliche Schwierigkeiten haben.

„Selbstregulationsfähigkeit des Wissenserwerbs" ist also offenbar nicht das dominante Konzept im deutschen Schulsystem. Dies trifft aber auch für andere Teile des Bildungssystems zu, was hier nur durch ein Schlaglicht auf die deutschen Hochschulen illustriert werden kann. Viele Probleme, die dort um das Studium kreisen, sind entweder auf den mangelhaften Schulunterricht zurückzuführen oder die Fortsetzung der gleichen Unterrichtsmuster. Als Illustration sei nur auf die pädagogisch fragwürdige „be-lehrende" Interaktionsform der Vorlesung mit ihrer einseitigen Ausrichtung auf Stoff-Präsentation hingewiesen, die strukturbildend für den Hochschul-Unterricht ist (Preißer 2003). Darüber hinaus gibt es Hinweise darauf, dass etwa die frappierende Passung zwischen Studienanfängern und Studienfächern an den Hochschulen weniger durch informierte Aufklärung auf der Grundlage von Studienberatung, sondern eher durch Affinität und unbewusste Selbstzuordnung mittels kultureller Deutungsmuster zu erklären ist. Sie erzeugen eine Teilung der Studierenden in jene, denen es leichter fällt, den zu erler-

nenden „Stoff“, wie in der Schule eingeübt, abzuarbeiten, zu memorisieren und zu reproduzieren, und in die anderen, die sich aus Angst und Frustration gegenüber solchem als „autoritär“ empfundenem schematischen Lernen in die „weichen“ Fächer verteilen. Diese Teilung wird zementiert durch eine tiefe Spaltung der Hochschulen in zwei „Fachkulturen“ (Liebau/Huber 1985), die wissenschaftstheoretisch nur unzureichend begründet werden können, aber bezeichnenderweise recht gut einen „männlichen“ und einen „weiblichen“ Habitus – also eine weitgehend genderspezifische Dichotomisierung – abbilden, sich also eher im Ausmaß der Sprach- und Kommunikationsfähigkeit sowie der Bereitschaft unterscheiden, die Gegenstandsbereiche von ihren sozialen Kontexten abstrahiert zu betrachten.

5. Folgerungen und Herausforderungen für die Erwachsenenbildung

Der Einfluss von OECD und Europäischer Kommission auf die Grundlinien der Bildungspolitik ist in den letzten Jahren immer stärker geworden, wie besonders die Forcierung des Leitbildes des lebenslangen Lernens und eines europäischen Bildungsraums zeigen. Damit wächst auf der Makroebene auch der Einfluss international vergleichender Bildungsindikatoren auf die nationalen bildungspolitischen Entscheidungen, während für den Mikrobereich Selbstevaluationen der einzelnen Bildungseinrichtungen gefördert und gefordert werden (Döbert 2002). Auch für Erwachsenenbildung wird die Entwicklung von outputorientierten Bildungsstandards und Beurteilungskriterien immer virulenter, wobei Deutschland auf Grund der inputorientierten Steuerungslogik seiner gesellschaftlichen Teilsysteme im internationalen Maßstab eher zu den Nachzüglern gehört. Deshalb sollten mit Nachdruck Bildungsstandards in Form von Mindestanforderungen an Wissensbereiche allgemeiner und beruflicher Art sowie entsprechende Validierungsverfahren und Anerkennungsformen von Kompetenzen entwickelt werden, die auf europäischer Ebene akkreditiert werden können.

Aus der Analyse lernförderlicher und -behindernder Bedingungen des schulischen Unterrichts können weitere Ansatzpunkte für eine Grundbildung Erwachsener herausgearbeitet werden. Dazu muss man sich zunächst ein Strukturmerkmal von Schule vergegenwärtigen, das sich deutlich von der Erwachsenenbildung unterscheidet. Schule muss mit einem dualen Zeithorizont umgehen, da in der Gegenwart kumulativ für Zukünftiges gelernt werden soll, wobei keineswegs ausgemacht ist, ob das Gelernte später wirklich gebraucht wird. Auch angesichts einer lebenslangen Lernnotwendigkeit muss es der Schule deshalb jenseits des fachlich-stofflichen Bezugs immer auch um eine „Kultivierung der Lernfähigkeit“ (Tenorth 1994) gehen, die jedoch, so übereinstimmend die Bildungsvergleichsstudien, häufig nicht erworben wurden. Demgegenüber beruht Lernen im Erwachsenenalter auf diesem Potenzial und ist umso mehr darauf angewiesen, je stärker es „selbstgesteuert“ geschieht. Erwachsenenbildung fördert es aber selbst nicht, insbesondere wenn sie als berufliche Weiterbildung in einem engen funktionellen Korsett steckt – allerdings, wie man weiß, zum Scheitern

verurteilt ist, wenn die Lernfähigkeit nicht genügend entwickelt wurde. Der Erwachsenenbildung bleibt somit nichts anderes übrig, so ist zu folgern, als selbst als Teil ihres Programms Lernfähigkeit und Lernbereitschaft zu fördern, wenn sie in der Schule nicht erworben wurden. Dazu bietet das Literacy-Konzept der Bildungsvergleichsstudien einen geeigneten Weg.

Ohne hier auf die Problematik einer Ablösung des in Deutschland vorherrschenden Bildungsverständnisses von Allgemeinbildung im Schulbereich zugunsten des Erwerbs von kultureller Basiskompetenzen im Sinne von *literacy* eingehen zu wollen, muss doch festgestellt werden, dass dieses Konzept gerade für den Erwachsenenbereich auf Grund seiner funktional-pragmatischen Ausrichtung ertragreicher ist, als das traditionelle Verständnis von nachgeholter und kompensatorischer Allgemeinbildung. Dies bedeutet unter anderem, dass Weiterbildungsangebote der Vermittlung kultureller Basiskompetenzen als Voraussetzung für die Befähigung zum selbstständigen Lernen dienen und methodisch-praktisch auf eine Klientel zugeschnitten sein müssen, die mit schulischem Lernen vor allem schlechte Erfahrungen gemacht hat.

Sie müssen in das den Bildungsvergleichsstudien zu Grunde liegende Konzept des „aktivierenden und dynamischen Wissenserwerbs" eingebettet werden, dessen Ziel darin besteht, Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu entwickeln, die zukünftiges Lernen fördern und auf neue Lernsituationen übertragen werden können, was für die meisten Menschen jedoch unbekannt sein dürfte. Entgegen einer einseitigen Betonung der kognitiven Dimension wie etwa beim reinen Stoff-Lernen, werden dabei auch die metakognitiven, motivationalen und volitionalen Aspekte des Lernens gefördert, wofür gerade Erwachsene bessere Voraussetzungen haben als Schüler. Ein wesentliches Element dieser Selbstregulationsfähigkeit des Wissenserwerbs besteht darin, dass der Lernprozess mittels Selbst-Beobachtung und -Beurteilung zum Gegenstand des Lernens gemacht wird und dadurch gewissermaßen en passant, immer zusammen mit fachspezifischem Wissen, metakognitive Regulationskompetenzen erlernt werden. Dazu müssen aber die Lehrenden lernen, wie man Lernen ermöglicht und insbesondere die Selbststeuerung des Lernens erlernt.

Noch enger an der PISA-Studie orientiert ist die Frage, wie die Familienbildung zu einer Umsetzung der Befunde beitragen und die Eltern als die unmittelbar mit den Problemen des deutschen Bildungswesens Konfrontierten dabei unterstützen kann, die Entwicklung ihrer Kinder im familiären Umfeld zu fördern, zumal die PISA-Befunde zeigen, wie bedeutend die sozialisatorischen Leistungen des Elternhauses neben schulbezogenen Merkmalen für die Leistung von Schülern sind, aber darüber hinaus auch auf Mängel in der elterlichen Betreuung der Kinder hinweisen. Allerdings stehen Eltern unter einem doppelten Anforderungsdruck. Zum einen werden die Ansprüche, die sie bei der Erziehung ihrer Kinder an sich selber stellen, auch auf Grund der gestiegenen Bedeutung der emotionalen Qualität der innerfamilialen Beziehungen als Kontrast oder Kompensation zur Gesellschaft, immer höher. Andererseits kommt es vor allem bei jungen Frauen jedoch auch häufig zu Vereinbarkeitskonflikten zwischen beruflichen

Zielen und Kindererziehung, die unter anderem einen erheblichen Bedarf nach wissenschaftlich gestütztem Orientierungswissen und professionellen pädagogischen Dienstleistungen zur Folge haben, der aber mehr schlecht als recht von einer Konjunktur von Ratgeberliteratur befriedigt wird. Diese Konflikte wirken sich in Form von Anforderungen der Eltern an die Kinder aus, die sich – in einem säkularen Trend seit der Bildungsexpansion – insbesondere auf die schulischen und beruflichen Aspirationen, aber auch auf Verhaltensmerkmale ihrer eigenen Systemwelt, wie Selbststeuerung, Zeitmanagement, Emotionsregulation usw. richten. Aber dies sind Eigenschaften, die sie auf Grund der veränderten beruflichen Anforderungen erst selbst erlernen müssen. Von ihnen wird demzufolge verlangt, ihre Kinder auf das lebenslange Lernen vorzubereiten und die Voraussetzungen dafür selbst erst erwerben zu müssen.

Literatur

Baumert, J. u.a. (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Baumert, J. (2002): Wo steht Deutschland im internationalen Bildungsvergleich? In: Reden zur Zeit. URL: www.zeit.de/reden/Bildung_und_Kultur/baumert_bildung.html

Döbert, H. (2002): Haben wir den Anschluss verpasst? Trends aktueller Schulentwicklung in europäischer Perspektive. In: PÄD Forum, H. 2, S. 198–203

Liebau, E./Huber, L. (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, H. 3, S. 314–339

Ludwig, O. (1998): Vom Sinn und Unsinn des Schreibens in der Schule. In: Stark, W. u.a. (1998), S. 125–132

Messner, R. (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 400–412

OECD/Statistics Canada (Hrsg.) (1995): Literacy, Economy and Society. Results of the first International Adult Literacy Survey. Paris/Ottawa

Preißer, R. (1994): Die Außeralltäglichkeit der deutschen Hochschulen: Hochschule als paradoxe Bürokratie. In: Beiträge zur Hochschulforschung, H. 2, S. 151–186

Preißer, R. (2003): Evaluation der Hochschullehre und Selbststeuerung des Lernens. In: Berendt, B./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, 9. Ergänzungslieferung, E.2.3, Stuttgart u.a.

Schecker, H. (2001): TIMSS – Konsequenzen für den Physikunterricht. In: BMBF (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Bonn, S. 85–97

Schrader, J./Preißer, R. (2003): Elternbildung nach „PISA“. Neue Aufgaben der Erwachsenen- und Familienbildung. In: DIE Zeitschrift, H. 3, S. 35–38

Stark, W. u.a. (Hrsg.) (1998): Wer schreibt, der bleibt! – Und wer nicht schreibt? – Ein internationaler Kongress. Stuttgart u.a.

Steinert, B. (2003): Die Relevanz der PISA-Studie für die Konzepte lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 47–57

Terhart, E. (2002): Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln. Hamburg

Tuijnman, A. (1998): Schriftkundigkeit in vergleichender Perspektive aus Sicht der OECD. In: Stark, W. u.a. (Hrsg.), S. 45–66

Peter Krug

PISA für Erwachsene?

Anmerkungen zu PISA-Folgen für die Weiterbildung

Die von der OECD aufgezeigten PISA-Ergebnisse für den Schulbereich haben auch Konsequenzen für die Weiterbildung. Für die Entwicklung der Weiterbildung selbst, aber auch für ein ganzheitliches Konzept des lebenslangen Lernens wird es wichtig sein, auf spezifische internationale Vergleichsergebnisse zurückgreifen zu können. Der Beitrag beschreibt bildungspolitische Maßnahmen, die in Folge der PISA-Ergebnisse initiiert wurden und skizziert Entwicklungen und Perspektiven für ein PISA für Erwachsene.

1. Handlungsfelder der Länder im Schulbereich

Die Länder haben auf die zentralen Befunde der PISA-Studie mit einem Bündel Maßnahmen in verschiedenen Handlungsfeldern reagiert. Schwerpunkte liegen dabei im vorschulischen und schulischen Bereich. Es handelt sich um folgende laufende und geplante Maßnahmen:

- Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich,
- Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel der frühzeitigen Einschulung,
- Maßnahmen zur Verbesserung der Grundschulbildung und durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz und des grundlegenden Verständnisses mathematischer und naturwissenschaftlicher Zusammenhänge,
- Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund,
- Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage von verbindlichen Standards sowie eine ergebnisorientierte Evaluation,
- Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung,
- Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen (vgl. KMK, Protokoll der 297. Plenarsitzung am 28.02.2002).

Darüber hinaus sind als Konsequenz von PISA eine gemeinsame Berichterstattung von Bund und Ländern beschlossen worden sowie die Errichtung eines wissenschaftlichen Qualitätsinstituts. In der Bund-Länder-Kommission sind auch unter der Berücksichti-

gung von PISA Schwerpunktprogramme entwickelt worden, die ebenfalls die Verbesserung der Sprachkompetenz im Vorschulbereich und im Grundschulbereich als Verbesserung der Lesekompetenz und des Verständnisses von mathematischen und naturwissenschaftlichen Zusammenhängen zum Ziel haben sowie Programme für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus wurde ein Positionspapier zur Strategie des lebenslangen Lernens erstellt.

In verschiedenen Ländern und in der KMK wurden Programme zur Lehrerausbildungsreform beschlossen und zum Teil umgesetzt, die auf eine stärkere Berufsfähigkeit von Lehrkräften schon in der universitären Ausbildung abzielen und die Bedeutung der Bildungswissenschaften und der Fachdidaktik stärken sowie den Anteil der Schulpraktika schon während des Studiums erweitern. Eine maßgebliche Reaktion der Länder war darüber hinaus die Verstärkung der Einrichtung von Ganztagsschulen.

2. Folgen für die Weiterbildung

Die durch PISA aufgezeigte Notwendigkeit einer Qualitätssteigerung im deutschen Bildungswesen hat auch Folgen für die Weiterbildung. Die Weiterbildung kann einen wichtigen Beitrag für die Reformaktivitäten im Schulbereich leisten, da im Konzept des lebenslangen Lernens insbesondere der Weiterbildung eine hohe Bedeutung zukommt. Weiterbildung baut auf den in der Schule zu vermittelnden Kenntnissen und Fähigkeiten auf und kann auch für die Stärkung der zu vermittelnden Kenntnisse und Fähigkeiten im Sinne neuer Lernkulturen wichtige Impulse geben. Weiterbildung kann darüber hinaus einen wichtigen Beitrag an den Schnittstellen im Aufgabenfeld der Elternbildung, der beruflichen Bildung, der Migrantenweiterbildung, der Öffnung von Schule, der Fachdidaktik sowie dem Lernen am Arbeitsplatz und im sozialen Umfeld liefern. Im Kontext der demographischen Entwicklung gewinnt die Weiterbildung nicht nur in Bezug auf die Zielgruppe der „Älterwerdenden“ und auf die Notwendigkeit eines Miteinanders der Generationen eine erhöhte Bedeutung, sondern auch im Kontext der im Lebensverlauf sich verändernden Strukturen und Ressourcen für Bildung. Hier kommt es insbesondere auf die Schaffung von Voraussetzungen für den Wissens- und Kompetenztransfer an sowie auf die Grundlagenvermittlung des „Lernen lernens“ (vgl. Krug 2004). In diesem Zusammenhang hat der Ausschuss für Fort- und Weiterbildung (AFW) am 3. September 2003 ein Grundsatzpapier beschlossen, das hier in Ausschnitten wiedergegeben wird:

„• *Kompensatorische Weiterbildung/Weiterbildung für Benachteiligte*
Weiterbildung hatte schon immer die Aufgabe, für Erwachsene, die über keine ausreichende Grundbildung im Lesen, Schreiben und Rechnen verfügen, kompensatorisch die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln und damit spezifische Benachteiligungen auszugleichen.
…
Über Weiterbildung können generell Benachteiligungen in Richtung auf Integration und soziale Chancengleichheit in Bildung, Wirtschaft und Gesellschaft ausgeglichen werden.
…

Motivations- und Imagekampagnen für das Lernen in Schule, Betrieb und Weiterbildung sind zu stärken (z. B. Lernfeste, Preisverleihungen).

- *Brücke von Schule zur Ausbildung*
  Schulische Defizite bedeuten für Jugendliche erhebliche Hindernisse bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz, besonders für Jugendliche mit Migrationshintergund und/oder sozial schwachem familiären Hintergrund. Zur Förderung dieser Zielgruppe sind Weiterbildungsprojekte notwendig, die eine Brücke von Schule zur Ausbildung bilden sowie eine Stärkung der Kooperation von Schule, Wirtschaft und Weiterbildung ermöglichen, insbesondere durch stadtteilnahe bzw. regionale Verbundprojekte.

- *Deutschkurse für Personen mit Migrationshintergrund*
  Die Förderung von Deutschkursen auch für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund als Voraussetzung für erfolgreiche kulturelle, wirtschaftliche und gesellschaftliche Integration ist unabdingbar, da ein verbesserter schulischer Deutschunterricht dann erfolgreich sein wird, wenn die Kinder und Jugendlichen auch mit ihren Eltern in der deutschen Sprache kommunizieren können.
  …
  Deutschkurse für Eltern, insbesondere für Mütter von zweisprachig aufwachsenden Vorschulkindern vormittags in deren Vorschulen können hier erfolgreiche Ergänzungen sein. Hier liegen eine Reihe von „Best-Practice"-Modellen in den Ländern vor, zur Schnittstelle von schulischer bzw. vorschulischer Bildung und Weiterbildung (z. B. „Mütterkurse" in Berlin, „Projekt Mama" in Rheinland-Pfalz).
  …

- *Elternweiterbildung*
  Die Angebote zur Elternweiterbildung haben positive Auswirkungen auf die Bildungs- und Qualifizierungschancen der heranwachsenden Generationen, z. B. Vorbereitung auf die Familie, Eltern-Kind-Gruppen, Beratung, offene Treffpunkte, Alleinerziehendentreffs, Familienbildung. Damit können Erziehungsaufgaben gestärkt werden.

Neue Lernkulturen
Die im Weiterbildungsbereich schon seit längerem entwickelten neuen Lernkulturen einer Ermöglichungsdidaktik mit veränderten Lehr-Lern-Arrangements, in denen Weiterbildungseinrichtungen eher als Lernagenturen denn als Lehranstalten, eher als kommunikative Lernzentren in der Region fungieren, können entsprechende Tendenzen in Schulen und Hochschulen bestärken.

Das gilt auch für die Entwicklung fächerübergreifender basaler Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen wie Personal-, Sozial-, Orientierungs- und Methodenkompetenz und insbesondere Diagnose- und Vermittlungskompetenz sowie interkulturelle Kompetenzen).

Entwicklungen im Weiterbildungsbereich
Auch im Weiterbildungsbereich – nicht erst im Kontext von PISA – sind Weiterentwicklungen unerlässlich, die insbesondere darauf gerichtet sein müssen, die Transparenz des Weiterbildungsmarktes und die Qualitätssicherung der Weiterbildungsangebote im Sinne der Nutzer zu verbessern. Wichtige Beiträge dazu leisten u. a. das BLK-Verbundprogramm „Lebenslanges Lernen" sowie das Bund-Länder-Programm „Lernende Regionen". Neben der Kooperation und Vernetzung der Bildungsbereiche, insbesondere zwischen Schule und Weiterbildung, geht es dabei auch um die Entwicklung von Verfahren zur Qualitätstestierung in der Weiterbildung sowie der Anerkennung formellen und informellen Lernens, z. B. über einen Weiterbildungspass mit Zertifizierung über einen Portfolio-Ansatz.

Modernisierung
Grundsätzlich sind stärker modularisierte Bildungsgänge über Weiterbildung fortzuführen, entsprechende Leistungspunkte zu vergeben und die Weiterbildungsergebnisse auch als Berechtigungen zu zertifizieren und anzuerkennen. Zur Steigerung der Weiterbildungsbeteiligung sind veränderte Lehr- und Lernkulturen auch in der Weiterbildung weiterzuentwickeln, ebenso wie alternative, nachfrageorientierte und die Individuen stärkende Finanzierungen zu ermöglichen.
…
Weiterbildungsinformation und Weiterbildungsberatung haben im System der Weiterbildung einen zunehmenden Stellenwert. Dabei sind entsprechende Elemente der Umsetzung des Hartz-Konzepts (Bildungsgutscheine, Zertifizierungsverfahren, Akkreditierung) im Grundsatz zwar begrüßenswert, aber nur im Zusammenhang mit der Sicherstellung geeigneter Rahmenbedingungen zielführend (Finanzierung, Qualitätssysteme, Beteiligungen, Kooperation, Information und Beratung).
...
Die Weiterbildungsberichterstattung ist zu verbessern.

Die Weiterbildungsforschung, und hier insbesondere die Lernforschung, ist auf Weiterbildungsbeteiligung bzw. -nichtbeteiligung, auf Lernprozesse und Lernergebnisse, auch über Längsschnittuntersuchungen, zu fokussieren. Das kann auch Rückwirkungen auf schulische Lehrpläne, Standards, Zeitstrukturen und Didaktik/Methodik haben.

Weiterbildungsbereitschaft
... Trotz der vielfach ausgewiesenen zunehmenden Bedeutung der Weiterbildung ging erstmals seit Beginn des Berichtssystems Weiterbildung im Vergleich von 1997 zu 2000 die Teilnahmequote um 5 % zurück. ... Vorrangig nehmen nach wie vor diejenigen an Weiterbildung teil, die über eine gute Erstausbildung verfügen. Gerade so genannte bildungsferne bzw. bildungsbenachteiligte Gruppen, ältere Personen und Personen mit Migrationshintergrund nutzen die Chancen der Weiterbildung immer noch zu wenig.
…
Hier sind umfassende Maßnahmen zur Steigerung der Weiterbildungsbereitschaft notwendig (Motivation, Weiterbildungszeit, Berechtigungen) und bestehende Ansätze wie Lernfeste, Weiterbildungskonten und andere Anreize zur Weiterbildung weiterzuentwickeln.
...
Formen der Verbindung von E-Learning und Präsenzlernen, wie sie in der Weiterbildung als „Blended Learning" bzw. „Hybrides Lernen" praktiziert werden, können ebenso als Schnittstelle für das Lernen an anderen Lernorten und so auch in Schulen wirken."

3. Bildungsberichterstattung

Als eine Folge der PISA-Studien wurde u. a. für Deutschland eine gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern erörtert und schließlich unter Berücksichtigung förderativer Grundprinzipien 2004 auch beschlossen. Der Bund hatte zuvor das Soziologische Forschungsinstitut in Göttingen im Herbst 2003 gebeten, einen Entwurf zur nationalen Berichterstattung vorzulegen. In der dann vom SoFI vorgelegten nationalen Berichterstattung zum Bereich berufliche Weiterbildung kam die allgemeine Weiterbildung nur am Rande vor. Darüber hinaus fehlten eine Bilanzierung der Notwendigkeiten und Konsequenzen der Weiterbildung im Kontext der Arbeitsmarktentwicklung sowie spezifische Aussagen zur Weiterbildungsbeteiligung und zu bestimmten Eckpunkten der Weiterbildung im Kontext des lebenslangen Lernens wie Qualität, Zertifizierung, Modularisierung, Lernzeitkonten, Online-Lernen und Bilan-

zierung der Weiterbildung für spezifische Zielgruppen (benachteiligte Personen mit Migrationshintergrund und Gender Mainstreaming). Der Bericht ist inzwischen vom BMBF herausgegeben worden.

Im Kontext der Amtschefkommission Qualitätssicherung wurde auf KMK-Ebene in einer Arbeitsgruppe, in der auch der Vorsitzende des AFW beteiligt wurde, eine Konzeption für die Bildungsberichterstattung 2005 entlang der verfassungsmäßigen Zuständigkeiten erörtert. In dieser Arbeitsgruppe wurden gegenüber der von einem Konsortium vorgelegten Studie zur Bildungsberichterstattung unter Berücksichtigung der vorliegenden EU-Benchmarks sowie der Education-at-a-Glance-Indikatoren für alle Bereiche des Bildungswesens entwickelt. An diesen Indikatoren und den von der KMK Anfang 2004 entwickelten Eckpunkten sollte sich das weitere Verfahren für eine zukünftige Bildungsberichterstattung in Deutschland orientieren. Folgende Eckpunkte sind von besonderem Interesse:

„1. Durch die regelmäßige Vorlage eines Bildungsberichtes kommen die Länder und der Bund ihrer Pflicht zur Information und Rechenschaftslegung nach und liefern einen wichtigen Beitrag zur Transparenz wesentlicher Entwicklungen im Bildungsbereich. Sie schaffen damit eine zusätzliche Grundlage zur wirksamen Steuerung von Bildungsprozessen.
2. Die Bildungsberichterstattung ist Teil eines umfassenden Systems des Bildungsmonitoring, zu dem insbesondere interne und externe Evaluationen von Bildungseinrichtungen und -prozessen, die Erarbeitung von Bildungsstandards, landesweite und länderübergreifende, nationale und internationale Leistungsvergleichsuntersuchungen und Beiträge der Bildungsforschung gehören.
3. Die Bildungsberichterstattung soll alle bildungsbiographischen Etappen vom Elementarbereich bis zur Erwachsenenbildung entsprechend der Bedeutung von Bildung im Lebenslauf als lebensbegleitendes Lernen umfassen. Dabei sollen auch die Übergänge und Schnittstellen zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen sowie ihre wechselseitigen Abhängigkeiten und Einflüsse in den Blick genommen werden. Die verfassungsrechtlichen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten von Ländern und Bund werden dabei klar kenntlich.

...

11. Es wird ein gemeinsamer Beirat für Bildungsberichterstattung eingerichtet. Dem Beirat gehören acht ausgewiesene Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler an. Der Beirat macht
    - Vorschläge für die Konzeption einer umfassenden Bildungsberichterstattung und deren kontinuierliche Weiterentwicklung,
    - macht Vorschläge für Schwerpunktthemen für die Bildungsberichte,
    - entwickelt die Indikatoren weiter und regt zusätzliche Indikatoren an und
    - gibt Empfehlungen für zusätzliche Datenerhebungen ab.

12. Der eigentliche Bildungsbericht wird durch ein unabhängiges wissenschaftliches Konsortium erstellt. Der Bericht wird durch das Konsortium verantwortet und redaktionell wie inhaltlich als Gesamtbericht gestaltet“

(KMK, Protokoll der 305. Plenarsitzung vom 4./5.03.2004, S. 10).

In diesem Zusammenhang wurden vom Vorsitzenden des AFW im Februar 2004 Indikatoren für den Weiterbildungsbereich vorgelegt (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Indikatoren für die Weiterbildung

I. Kontextqualitäten

- *Systemqualität*: Rechtlicher Rahmen, Zuständigkeiten, Pluralität/Trägerstrukturen Aufgabenstellungen, Finanzierung, Ausgabenstruktur, Supportstrukturen, Weiterbildungszeit, Weiterbildungs-Forschung, Demografischer Wandel (Bedarf)
- *Einrichtungsqualität*: Rechtsform, Personalstruktur (HPM, NPM), Finanzierung, Aufgabenstellungen

II. Durchführungsqualitäten

- Information, Beratung, Qualität
- Zertifizierung und Dokumentation
- Lehr- und Lernkulturen, Lernarrangements (Blended Learning, selbstgesteuertes Lernen, nonformelles und informelles Lernen)
- Zeitfenster
- Modularisierung

III. Wirkungsqualitäten

- *Weiterbildungsvolumen*: Angebot (Art und Anzahl der Maßnahmen), Weiterbildungsbeteiligung/Teilnahmedaten, (sozio-demographisch aufgeschlüsselt nach Alter, Geschlecht, Einkommen, Bildungsstand, Familienstatus, Beschäftigungsstatus), regionale Verteilung, inhaltliche Verteilung, Trägerverteilung (öffentliche z. B. BBS, Hochschulen, öffentlich verantwortete Weiterbildung, Betriebe), Verteilung auf formales, nonformelles, informelles Lernen
- *Persönliche Wirkungen*: Qualitätsstand, Zufriedenheit, Lernerfolge, Zertifizierungen, Berechtigungen, Flexibilität, Mobilität
- *Einrichtungswirkungen*: Beschäftigungsentwicklung, Qualitäts- und Produktivitätsentwicklungen, Image, Marketing, Kooperation
- *Gesellschaftliche Wirkungen*: Bedarfsdeckung, Chancengerechtigkeit, persönliche Orientierung, Beschäftigungsfähigkeit, gesellschaftliche Mitverantwortung, Integration, Vermeidung sozialer Konflikte und Kosten, Entwicklung von Human- und Sozialkapital, Deregulierung

IV. Trends

4. PISA für Erwachsene

Im Herbst 2003 legte die OECD ein Hintergrundpapier zu einem neuen „Assessment of adult Competencies" vor (OECD, Longer term perspectives for the assessment of adult competencies, EDU/EC/CERI (2003) 5 vom 15.05.2003). Anders als bei den Vorgängeruntersuchungen IALS (International Adult Literacy Survey) und ALL (Adult Literacy and Life Skills) sollten am Modell PiSA angelehnt zyklische sukzessive Unter-

suchungen durchgeführt werden, wobei jeweils unterschiedliche Altersgruppen untersucht werden sollten. Darüber hinaus sollten erstmals auch non-kognitive Schlüsselkompetenzen überprüft werden. Auf der Basis dieses Hintergrundpapiers wurde in einer gemeinsamen Sitzung des Bildungsausschusses und des CERI-Verwaltungsrats der OECD beschlossen, zunächst eine Expertengruppe einzusetzen, die ein konkret ausgearbeitetes Konzept entwickeln sollte, auf dessen Grundlage die Mitgliederstaaten ihre jeweiligen Beteiligungsentscheidungen treffen können. Das BMBF ist an der Untersuchung interessiert und arbeitet in der Expertengruppe mit. Anfang 2004 hat die KMK entschieden, dass sie zunächst eine beobachtende Position innerhalb dieser Expertengruppe wahrnehmen wird. Anschließend soll die Amtschefkommission Qualitätssicherung sich mit dieser Angelegenheit befassen und zu gegebener Zeit Vorschläge für ein Vorgehen der Länder unterbreiten Es wurden folgende Zielsetzungen für die Expertengruppe beschlossen:

- „Operationalise the policy objectives for the assessment and develop an analysis plan relevant to them.
- Assess the added value which an international assessment would provide for policy development over traditional measures of educational attainment and existing national assessments of competencies, and explore alternative methods to assessments.
- Establish a research agenda for identifying the nature of the competencies to be assessed and for developing assessment frameworks that operationalise these competencies.
- Integrate the proposed assessment of adult competencies with other relevant international approaches and explore synergies in future developmental work.
- Establish the resource and operational implications and timelines."

Ein Schwerpunkt sollte gelegt werden auf:

- „The competencies, attitudes and aspirations of youth between education and initial work experiences, including patterns of transitions as well as the economic and social benefits from participation in different forms of education, training and other forms of learning.
- The impact of ageing societies on the demand and supply of competencies."

Weitere Empfehlungen beziehen sich auf:

- „The importance of a gender perspective in both the survey instrumentation and its analytic use.
- The need to find an appropriate balance between the breadth of competencies to be covered and the depth with which these are to be measured; the assessment of variation in competencies across jurisdictions, among population groups and over time; research on the individual, institutional and contextual factors that influence the development of competencies; research on the effectiveness of public policies and interventions.
- The desirability to consider a range of methods for obtaining measures of competencies, including the direct measurement of competencies as well as an indirect assessment of perceived use of competencies in various work and life situations"

(OECD Expert group on assessing adult competencies, Vorlage EDU/BMc 6 (2004) 26 vom 10.02.2004).

Die Expertengruppe hat inzwischen im Frühjahr 2004 getagt und Grundsätze und Zielsetzungen des geplanten Vorhabens weiter erörtert. Weiterhin sind in diesem Zusammenhang die Ansätze eines OECD „Thematic Review" für die Erwachsenenbildung zu benennen, mit dessen Durchführung das BMBF das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung beauftragt hat. Der Bericht auf der Basis von einigen Länderuntersuchungen soll demnächst vorgelegt werden. Weiterhin ist ein Länderbericht für das OECD-Projekt „The Role of Qualification Systems in Promoting Lifelong Learning" vom BIBB vorgelegt worden (vgl. Reuling/Hanf 2004). Ziel der unterschiedlichen Länderberichte im Auftrag der OECD ist der Austausch von Erfahrungen zwischen den Mitgliedsstaaten im Hinblick auf die Gestaltung und das Management von Qualifikationssystemen, die Identifikation unterschiedlicher Strategien sowie die Identifikation von Innovationen und geeigneten Instrumenten. Der Länderbericht ist entstanden auf der Basis der von der OECD vorgegebenen „Guidelines for Country Background Reports". Der Bericht gliedert sich in

1. Beschreibung des deutschen Qualifikationssystems,
2. Einfluss des Qualifikationssystems auf Lernen,
3. Bildungspolitische Erfordernisse und Reforminitiativen,
4. Qualifikation und Lernen aus der Sicht der Praxis.

Im Frühjahr 2004 ist vom BMBF eine Konzeptionsstudie für ein „Panel Lebenslanges Lernen": Messung von Kompetenzveränderungen im Kontext lebenslanges Lernen, vergeben worden. Ziel ist die Einrichtung eines Panels zum lebenslangen Lernen mit internationalem Referenzrahmen, in welchem Veränderungen der individuellen Kompetenzen generalisierungsfähig durch Messverfahren ermittelt und im internationalen Vergleich bewertet werden sollen. Dieses soll durch einen Lösungsansatz erreicht werden, in dem Querschnitte mit simulierten Längsschnitt-Untersuchungen intelligent verknüpft werden. Das Panel soll im November 2004 ausgeschrieben werden. Die Konzeptionsstudie ist an eine Arbeitsgemeinschaft der Universität Duisburg-Essen, des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und des Instituts zur Erforschung sozialer Chancen in Köln vergeben worden (unveröffentlichtes BMBF-Manuskript vom 13.04.2004).

5. Fazit

Evaluationen der Weiterbildungsprozesse und vor allem der Weiterbildungsergebnisse werden zunehmend wichtiger. In diesem Zusammenhang kann die geplante OECD-Untersuchung zu „Longer Terms Perspectives for the Assessment of Adult Competencies" ein wichtiger Impuls sein. Diese geplante Studie geht zu Recht davon aus, dass die Bildung von Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen sowohl für die Entwicklung von Human- als auch von Sozialkapital von Bedeutung und auch in einem internationalen Vergleichsverfahren zu identifizieren und zu messen ist. Aus dieser Untersuchung können sich Konsequenzen für die Entwicklung der Rahmenbedingungen der Lernkulturen für die Erwachsenen ergeben sowie für die Weiterbildungsbereitschaft

und -beteiligung. Es wird zu Recht ebenfalls davon ausgegangen, dass der „Internationale Adult Literacy Survey (IALS)“ und der „Adult Literacy and Lifeskills Survey (ALL)“ für die erwünschten notwendigen Erkenntnisse und Erfahrungen dazu nicht ausreichen. Die Testaktivitäten von ALL und IALS waren historisch entstanden aus dem Analphabetismusproblem. Aus diesen Studien konnten bisher kaum Ansatzpunkte für bildungspolitisch umfassende Handlungsfelder entfaltet werden.

Bei der neuen geplanten OECD-Studie sind allerdings die zu erfassenden Populationen und der Zeitrahmen problematisch. Die Untersuchung soll im Kontext von „OECD-Education Indicators Programme (INES)“ stattfinden. Angedacht ist nach gegenwärtigem Stand die Vorbereitung für diese Studie bis spätestens 2010 abzuschließen, um dann eine Population zu erfassen, die zwischen 20 und 35 Jahren alt ist und damit die Population von PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006 mit einschließen könnte, was Vergleichsmöglichkeiten zu deren Ergebnissen eröffnen würde. Weiterhin könnte eine Kohorte der 35–50-Jährigen untersucht werden. Eine dritte Kohorte könnte die über 50-Jährigen erfassen. Die Untersuchungszyklen sollen in fünfjährigen Intervallen erfolgen.

Die OECD plant, dass die operative Strategie bis 2005 entwickelt und entschieden und die Erhebung bis 2010 vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet wird. Da für dieses Vorhaben eine Reihe bisher nicht ausreichend geklärter Fragestellungen bestehen (Kompetenzen, Kohorten, Reliabilität und Validität der Untersuchung, Kosten, Beteiligungen …), wird es darauf ankommen, dass in der Expertengruppe zielführende Operationalisierungen vorgenommen werden.

Literatur

Krug, P. (2004): PISA und die Folgen für die Weiterbildung. In: GdWZ, H. 3, S. 105–107

Reuling, J./Hanf, G. (2004): The Role of Qualification Systems in Promoting Lifelong Learning. Länderbericht Deutschland. Bielefeld

Erhard Schlutz

Kompetenz oder Berechtigung?

PISA – eine Herausforderung auch für Erwachsenenbildung und Forschung

PISA fordert auch Erwachsenenbildung und Erwachsenenpädagogik zu einer Neubewertung der Voraussetzungen von Weiterbildungsbeteiligung und der Bedeutung des „Nachholens" durch Weiterbildung heraus, eines heterogenen Programms, dem seit der Bildungsreform immer weniger Aufmerksamkeit geschenkt worden ist. Dazu wird in diesem Beitrag der Stand der kompensatorischen Bildung für Erwachsene (Grundbildung, Schulabschlüsse, Alphabetisierung) skizziert, und es werden Forschungsfragen für eine Fortentwicklung benannt – wenn sie denn gewollt ist. Eine Hintergrundfrage lautet, ob es eigentlich Kompetenzen oder Berechtigungen sind, die heute primär zu vermitteln wären. Dahinter steht die Beunruhigung darüber, dass Fragen der möglichen Chancengleichheit, aber auch der zunehmenden Ungleichheit durch Weiterbildung kaum mehr grundlegend thematisiert werden.

1. Der „Anstoß" PISA

Was ist der eigentliche Skandal, den die Ergebnisse der PISA-Untersuchung aufgedeckt haben? Nicht die Tatsache, dass Deutschland beim internationalen Leistungs-Ranking der 15-Jährigen, etwa im Hinblick auf die Lesekompetenz[1], zwischen so ehrenwerten Ländern wie Italien und Liechtenstein auf Platz 22 von 32 Ländern steht. Sondern dass allzu vielen unserer potenziellen Schulabgänger die Kompetenz fehlt, sich aus einem einfachen Artikel über die Qualität von Turnschuhen zu informieren (ein Zehntel der Getesteten) oder zwei Leitbegriffe im Strukturdiagramm zur erwerbstätigen Bevölkerung wiederfinden und ablesen können (ein Viertel, s. Baumert u. a. 2001). Erst dieser Befund lässt die Tatsache, dass in keinem anderen Land der Abstand zwischen diesen „schwachen" und den „starken" Leistungsgruppen so groß wie bei uns ist, als überaus bedrohlich für die Betroffenen und als äußerst bedenklich im Hinblick auf den Stand des Bildungssystems und die gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten erscheinen. Was das innerdeutsche Süd-Nord-Gefälle anbelangt (Baumert u. a. 2002), so kann man dies zwar relativieren durch Hinweise auf außerschulische Bedingungen und auf unterschiedliche Zielprioritäten, etwa in Bayern und Bremen (so Baumgart 2003/04), genauer betrachtet werden dabei aber fragwürdige Alternativen sichtbar zwischen der Anhebung von Leistungsfähigkeit einerseits und der Chance auf einen höheren Schulabschluss andererseits: „Kompetenz ohne Berechtigung" scheint das Motto im Süden, „Berechtigung ohne Kompetenz" die Alternative im Norden.

1 Im Folgenden beziehe ich mich vor allem auf die Lesekompetenz (und die Lernfähigkeit), weil diese sich im Sinne eines Umgangs mit Symbolen auch als grundlegend für die übrigen getesteten Kompetenzen (Mathematik, naturwissenschaftliche Grundbildung) erwiesen hat.

Im Vergleich zur erwachsenenpädagogischen Diskussion (z. B. Arnold 2001) verwendet PISA einen Kompetenzbegriff, der weniger subjektorientiert, sondern viel stärker aufgabenorientiert angelegt ist. Im Grunde ist er fast ganz reduziert auf das Ziel, einen internationalen Leistungsvergleich ohne curriculare Validierung an den nationalen Lehrplänen zu ermöglichen (vgl. die Kritik von Oelkers 2003 und Fuchs 2003), unter vager Anlehnung an den angelsächsischen Begriff der „Literacy"-Kompetenzen steht er unter dem Anspruch der Bewährung „in authentischen Anwendungssituationen" (Baumert u. a. 2001, S. 19). Da Robinsohns Adepten daran bereits gescheitert sind, setzen sich die PISA-Autoren explizit von ihm ab, huschen aber bei der Frage, wie sie denn eigentlich zu ihren Aufgaben gekommen sind, mit der methodischen Nebenbemerkung „relativ pragmatisch" (Baumert u. a. 2001, S. 19; Baumert u. a. 2002, S. 15) über das Problem hinweg.

Dennoch kann zur vorläufigen Würdigung von PISA gesagt werden: Seit dem ganz anders gearteten Gutachten „Begabung und Lernen" (Roth 1968) ist dem Verfasser keine Evaluations- und Forschungsarbeit bekannt geworden, die so grundlegende Fragen von Pädagogik und Bildungspolitik zugleich berührt und aufrührt: etwa die Frage nach einer grundlegenden Kompetenzbildung heute und wie man sie misst, die Frage des möglichen Vergleichs von Bildungsergebnissen und Bildungssystemen und vor allem die erneute Frage nach den bildungsbezogenen Ursachen und Bedingungen von Ungleichheit in der Gesellschaft. Ähnlich wie „Begabung und Lernen" liefert auch PISA keine direkt ableitbaren Veränderungsstrategien, wird aber ebenfalls nicht verhindern können, dass solche Konsequenzen, u. U. in einseitiger Weise, gezogen werden.

2. Folgerungen für die Weiterbildungsbeteiligung und das Weiterbildungsangebot

Die Aufregung um PISA enthält für Erwachsenenbildung und Erwachsenenpädagogik vor allem die Chance, sich erneut klar darüber zu werden, wie eng Jugend- und Schulbildung auf der einen und Erwachsenenbildung auf der andern Seite miteinander verbunden sind, was gern verdrängt wird. In diesem Beitrag sollen zwei Aspekte besonders hervorgehoben werden: die Bedeutung der Grundkompetenzen für die Beteiligung an und die Nutzung von Weiterbildung sowie die Erinnerung an die kompensatorische Funktion von Weiterbildung als eine ihrer Kernaufgaben.

Zur *Weiterbildungsbeteiligung*: Schon aus den frühen Untersuchungen zur Weiterbildungsbeteiligung ist bekannt, dass es eine große Differenz zwischen allgemeiner Wertschätzung der Weiterbildung und der Beteiligung daran gibt und dass diese Weiterbildungsschere, wie Schulenberg (1978) sie genannt hat, sich umso weiter öffnet, je niedriger der Schulabschluss oder der berufliche Status eines Befragten ist. Zwar nehmen auch immer Menschen mit „ungünstigeren" sozialen und ethnischen Faktoren an Weiterbildung teil (BMBF 1979–2003), aktueller gesprochen: Es gibt Weiterbildungsbeteiligung aus allen „Milieus" (Bartz 2000; Tippelt 2003). Dennoch lässt die Weiter-

bildungsstatistik kein Aufholen der „unteren“ oder „benachteiligten“ Gruppen erkennen, wie man es in den 1970er Jahren zum Teil und mit einer gewissen Naivität erwartet hat. Ungewollt trägt die hochfrequente Weiterbildungsbeteiligung der Gebildeteren zu größerer (bildungsbezogener) Ungleichheit bei.

Vor diesem Hintergrund hat sich die Forschung in letzter Zeit verstärkt wieder der Gruppe der Nicht- oder Wenig-Teilnehmer genähert. Dabei werden nicht nur Korrelationen mit sozialen Faktoren festgestellt, sondern zunehmend intervenierende Variablen gesucht, mit denen man den konkreten Beweggründen näher zu kommen hofft. So stellt das Milieumodell die lebensweltliche Abhängigkeit der Weiterbildungsbeteiligung differenzierter dar. Unter anderem nach bildungsbiografischen Strategien haben Bolder/Hendrich (2000) – innerhalb einer aufwändigen Vergleichsuntersuchung der Region Herford und Halle zur Weiterbildungsbeteiligung und -abstinenz – gefahndet und Nicht-Teilnahme als aktive Verweigerungs- und Widerstandsmöglichkeit gegenüber fremdbestimmten Zumutungen gedeutet.

Was selbst hier und in weiteren Untersuchungen aber so gut wie gar nicht angesprochen wird, ist die Möglichkeit, dass ein deutliches Bewusstsein ihrer mangelnden Kompetenz-Voraussetzungen Weiterbildungsabstinente an einer Teilnahme hindern könnte. Es mag ein Zufall sein, dass Bönig (1995) bei seiner Untersuchung von sechs Kreisen und Mittelstädten etwa 25 % der Bevölkerung als Niemals-Teilnehmer einstuft und dass PISA etwa 25 % deutsche Schüler ermittelt, die nicht mehr als die Kompetenzstufe I erreichen, aber es erscheint auch als eine Art Selbstbeschränkung, wenn Forschung diesen möglichen Zusammenhang überhaupt nicht benennt und befragt. Annäherungen daran gibt es vor allem bei Brüning/Kuwan (2002); auch hier werden allerdings subjektive und objektive Leistungsfähigkeit als mögliche Faktoren für „Benachteiligung“ und „Bildungsferne“ weitläufig umschrieben, aber die möglichen Schwellenängste, die damit verbunden sind, werden doch deutlich herausgearbeitet. Die Heroisierung der Nicht-Teilnahme als Widerstandshaltung lässt Bolder/Hendrich diesen Aspekt – bei aller sonstigen Perspektivenvielfalt – einfach übersehen.

Die PISA-Befunde sollten deshalb auch zum Anlass genommen werden, Fragen nach Kompetenz als Weiterbildungsvoraussetzung i. e. S. nicht länger zu tabuisieren. Im Hinblick auf eine mögliche PISA-Untersuchung mit Erwachsenen muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass sich Menschen nicht nur der Teilnahme an Weiterbildung entziehen, sondern weitgehend auch einem darauf gerichteten wissenschaftlichen Zugriff. Das haben Bolder/Hendrich erfahren müssen, die vergeblich Treffen mit Weiterbildungsverweigerern planten, oder auch Barz (2000), der für seine wichtige qualitative Untersuchung aller sozialen Milieus in Freiburg keine Gesprächspartner fand, die noch nicht an Volkshochschulkursen teilgenommen hatten (vgl. dazu die Befunde in OECD 1995 und 2000 unten).

Zur möglichen *Ausweitung kompensatorischer Programme in der Weiterbildung* nach PISA gibt es Stellungnahmen des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV), des Aus-

schusses für Fort- und Weiterbildung der KMK[2] und einen Projektvorschlag „Innovint" von Ernst Küchler, dem Vorsitzenden des DVV und MdB. Küchler (2004) schlägt vor, die Eingliederung von Zuwanderern, Analphabeten und in der Schule gescheiterten Jugendlichen durch die Projektbausteine Sprachkompetenz, Alphabetisierung und Schulabschlüsse zu fördern. Die bestehende staatliche Förderung für das Lehrgebiet „Deutsch als Fremdsprache" soll dazu auf 850 Mio. Euro verfünffacht werden (40 % der Kurse müssen im Jahr wegen fehlender Mittel abgesagt werden), die Alphabetisierung (Anhebung der Teilnehmerzahl um das Fünffache) und die nachträglichen Schulabschlüsse (Erhöhung der Aufnahmekapazität um 30.000 jährlich) sollen erstmals besonders gefördert werden.

Fast schon gewohnheitsmäßig muss man skeptisch sein, was den möglichen Erfolg solcher Forderungen angeht. Bisher hat das Schulsystem Weiterbildung und Weiterbildungsforschung nicht als Feedback-Möglichkeit wahrgenommen, wie der KMK-Ausschuss dies jetzt verlangt. Das gilt selbst für die Alphabetisierungskampagne nicht, die seit 25 Jahren die späteren Ergebnisse von PISA befürchten lässt. Und zu den heutigen Prioritäten für die Bildungsförderung hat der Bremer Bildungssenator anlässlich der Eröffnung einer Weiterbildungsmesse (!) deutlich zum Ausdruck gebracht, dass die Finanzierung der Schulen nach PISA unbedingten Vorrang haben müsse: Man baue ja auch nicht zuerst das Dach, sondern das Haus auf. Die Gefahr für die Weiterbildung besteht bei den Bildungsressorts darin, dass sich tatsächliche Mittelknappheit mit der schon einmal gescheiterten Vorstellung verbindet, aus einer Bildungskatastrophe werde ein perfektioniertes Schulsystem hervorgehen, wobei zudem die Tausende von bereits Gescheiterten und gegenwärtig noch Scheiternden aus dem Blick geraten.

Aber, um selbstkritisch zu bleiben, muss man gestehen, dass auch die Wissenschaft die Funktion der Weiterbildung als Nachholinstrument und dessen systematischere Untersuchung nahezu vollständig aus den Augen verloren hat. Kein Zweifel: PISA fordert die Erwachsenenbildung in erster Linie dazu heraus, in Praxis und Wissenschaft erneut über ihre kompensatorische Funktion nachzudenken und sie zu revitalisieren.

3. Grundbildung und Schulabschlüsse – Zur kompensatorischen Funktion der Erwachsenenbildung

Kompensatorische Weiterbildung wird zum großen Teil im Arbeitsfeld „Grundbildung und Schulabschlüsse" angeboten und erfasst (Körber 1995; Pehl/Reitz 2003). Bei beidem geht es um ein „Nachholen" dessen, was andere bereits in ihrer Jugend lernen und erreichen konnten. Insofern wird auch von *kompensatorischer* Grundbildung oder *nachträglichen* Schulabschlüssen beziehungsweise *Zweitem* Bildungsweg gesprochen.

2 Positionspapier „PISA und die Folgen für die Weiterbildung" (03.07.2004), Forderungen: „umfassende Maßnahmen zur Steigerung der Weiterbildungsbereitschaft", mehr kompensatorische Weiterbildung (Lesen, Schreiben, Rechnen), Brückenangebote zwischen Schule und Ausbildung, mehr Deutschkurse für „Personen mit Migrationshintergrund" sowie mehr „Elternweiterbildung" ...

Grundbildung und Schulabschlüsse gehören zusammen, sind aber nicht völlig identisch. Dazwischen ist eine Spannung angelegt, nämlich die zwischen der Bildung bzw. den Kompetenzen, über die man tatsächlich verfügt einerseits, und dem formalen Abschlussnachweis, der Berechtigungen verleiht, andererseits. Im internationalen Kontext – besonders bei den mit Bildung befassten internationalen Organisationen (wie UNESCO, UNICEF, Weltbank, OECD u. a.) – ist Grundbildung lange mit formalen Schulabschlüssen gleichgesetzt worden. Vor allem die großen Grundbildungskonferenzen von Jomtien 1990 und Dakar 2000 (vgl. dazu Hinzen/Müller 2001) argumentieren deutlich differenzierter. Sie entkoppeln Schulabschlüsse und Grundbildung und leiten den zweiten Begriff von der Notwendigkeit lebenspraktischer und erwerbssichernder Fähigkeiten ab, wobei Bedarfe an *Lernwerkzeugen* (Lesen, Schreiben, Rechnen, Ausdrucksfähigkeit, problemlösendes Denken) und an *grundlegendem Wissen* (Wissen, Können und Orientierungen zum Überleben, zur Persönlichkeitsentfaltung, zur Verbesserung von Lebensqualität, zur selbstständigen Entscheidung, zum Weiterlernen) unterschieden werden. Dieses sympathische Eintreten für elementare Lernbedürfnisse und Alltagsfähigkeiten der Menschen hat jedoch auch einen ambivalenten Zug, der bei den Verlautbarungen der UNESCO besonders auffällt: Im Hintergrund bleibt dabei nicht nur die Frage der Berechtigung, sondern mit ihr das Fragen nach Machtverteilung, Finanzierung und Kontrollierbarkeit von Entwicklungsmaßnahmen.

In der Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung stand fast immer die lebensweltliche Kompetenz im Vordergrund, nicht das Abschlusswesen mit seinen Berechtigungen. Und als Schulabschlüsse und Elementarbildung im Zuge der realistischen Wende als Aufgaben voll akzeptiert wurden, standen sie schon nicht mehr im Mittelpunkt des Weiterbildungsinteresses. Denn nicht die Aufgabe des Nachholens, sondern die der Anpassung an die Erfordernisse der Gegenwart und des Bereitseins für die Zukunft schienen die Entwicklung der Weiterbildung zu beschleunigen. In der Statistik der Volkshochschulen etwa blieb dieser Bereich immer der kleinste. Die Zahl der Teilnehmer an Schulabschlusskursen auf der Weiterbildungsseite wird dabei sogar die der Schulen des zweiten Bildungsweges übertreffen und zusammen bei über 60.000 im Jahr liegen (Umrechnung nach BMBF 2002 und Pehl/Reitz 2003). Wobei die Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss in der Entwicklung der Schulabschlüsse auf „Weiterbildungsseite" immer eine besonders starke Konstante dargestellt hat. Die Teilnahme an Grundbildungsprogrammen – rechnet man nur Programme für Deutsch als Muttersprache, Alphabetisierung und Rechnen hinzu – ist etwa ebenso zahlreich wie die an Schulabschlüssen. Insgesamt hat es in den letzten Jahren einen leichten Rückgang dieser Zahlen in Weiterbildung und Schulwesen gegeben, wobei davon ausgenommen waren: Alphabetisierung, Realschulabschlüsse, Sonderprüfungen für die Hochschulreife.

Über die Bedeutung dieses Arbeitsfeldes sagen diese Zahlen nur in Relation zur Entwicklung des allgemeinen Bildungsstandes etwas. Bekanntlich hat sich – um nur ein Indiz zu nennen – zwischen 1960 und 2000 der Anteil der Abiturienten von 6 % auf 36,6 % eines Jahrgangs erhöht, während der Anteil der Hauptschulabschlüsse ebenso gesunken ist wie der der Schüler ohne jeden Abschluss (von 17,2 % auf 9,6 % eines

Pflichtschuljahrgangs). Ob dieser Bildungsaufstieg zugleich mehr Chancengleichheit gebracht hat, also weitgehend unabhängig von der sozialen Lage genutzt werden konnte, ist auch unter Wissenschaftlern umstritten.

Klar ist: Das Nachholen kann in den entwickelten Ländern heute nicht mehr dieselbe *quantitative* Bedeutung haben wie in den Jahrhunderten zuvor. Gerade deshalb aber musste seine *qualitative* Bedeutung sogar zunehmen. Denn wenn die Zahl der höheren Abschlüsse soweit steigt, dass der Wert des einzelnen Abschlusses dadurch zu sinken scheint, dann ist der besonders arm daran, der keinen hat, weil er damit nicht einmal zum Wettbewerb um die schlechten Plätze zugelassen wird. Rationalisierung und Globalisierung sorgen zusätzlich dafür, dass so genannte „einfache" Arbeitsplätze weggefallen. Zugleich folgt der Vermehrung der Berechtigungsnachweise eine Verschärfung der Selektionsmechanismen, etwa durch Forderungen nach höheren Abschlüssen oder nach einem Nachweis bestimmter Kompetenzen, der auch zusätzlich verlangt werden kann.

4. Alphabetisierung als Vorbild und Komponente einer künftigen Grundbildung für Erwachsene?

Symptomatisch für die Unvermeidbarkeit bestimmter Kompetenzanforderungen scheint die Entdeckung des Analphabetismus in Industriestaaten zu sein, sicher ein „Skandal", der unmittelbar mit dem von PISA ausgelösten vergleichbar ist. Die Schätzung einer Zahl von 4 Millionen Menschen ohne funktionale Schreibfähigkeit[3] erscheint heute auf Grund der Versagensquoten der PISA-Studie (die allerdings die Lese-, nicht die Scheibkompetenz prüft) für die Bundesrepublik als durchaus nicht mehr spekulativ.

Anlässe zum Besuch einer Alphabetisierungsmaßnahme sind in der Regel kritische Ereignisse, die die gängigen Vermeidungs- und Delegationsstrategien im Hinblick auf Schreibaufgaben als nicht mehr tragfähig erscheinen lassen: z. B. Verlust der Arbeit, Umstellung im Beruf, schlechte Testergebnisse, Überforderungserlebnisse oder sogar Beförderungsangebote, aber auch Einschulung des eigenen Kindes, Wegfall einer bislang hilfreichen Bezugsperson (nach Döbert/Hubertus 2000). Berufsmotive scheinen im letzten Jahrzehnt stark zuzunehmen. Zugleich verstärkt sich bei Praktiker/inne/n der Eindruck, dass die schlechter werdenden Berufsaussichten die Lernmotivation dämpfen (so in der Zeitschrift Alpha-Forum 39/1998). Eine Umfrage bei Kursleitenden in Schleswig-Holstein von 1999 unterstreicht, dass Jugendliche ohne Schulabschluss eine besondere Risikogruppe darstellen. Schätzungsweise 60 % der Alpha-Teilnehmenden sind ohne Hauptschulabschluss, etwa 10 % haben einen solchen und 25 % einen Sonderschulabschluss. Die Teilnehmenden ohne Schulabschluss nehmen zu. Auch die neuere LuTA-Studie, die über 1000 der heutigen Alphabetisierungsteilnehmer befragt hat nach einem möglichen Interesse an einer Internet-Schu-

3 Schätzung nach Bundesverband Alphabetisierung e. V. (Döbert/Hubertus 2000); zum Begriff der „functionally literate person" vgl. Gray 1956, nicht „funktionaler *An*alphabet", wie die UNESCO-Begrifflichkeit oft unsinnigerweise übersetzt wird.

lung (APOLL 2003), kommt auf ähnliche Zahlen, wobei die Zahl von 57 % ehemaliger Sonderschüler den Eindruck bestätigt, wonach heutige Teilnehmer einen formal geringeren Schulstand aufweisen als Teilnehmer in den Anfängen der Alphabetisierung. Bei der Zahl von etwa 41 % Arbeitslosen muss allerdings das Gegendatum von fast 60 % Erwerbstätigen angesichts der Konjunkturlage eher als gute Nachricht erscheinen, während die Größe von über 70 % ohne Berufsausbildung auf einen dringenden, aber differenzierten Kompetenzbedarf für die Zukunft verweist.

Auch der Anteil der Migrantinnen und Migranten an Alphabetisierungsmaßnahmen nimmt zu, wobei Nachfragen nach Alphabetisierung in der deutschen Sprache gegenüber einer möglichen Alphabetisierung in der Herkunftssprache sich auffällig mehren. Insgesamt haben wir heute aber kein klares Bild im Hinblick auf Nachfragen von Personen mit Migrationshintergrund.[4] Hier würde sich neben Reinterpretationen vorliegender Statistiken eine eigene Recherche lohnen, die möglichst das übrige Sprachvermögen mit einbezieht, zumal PISA die besondere Gefährdung der entsprechenden Schülergruppe (im Hinblick auf die Lesekompetenz) herausgestellt hat.

Die Alphabetisierung hat in ihrer Praxis und Literatur (s. dazu auch die Zeitschrift Alpha-Forum) eine erstaunlich eigenständige Didaktik ausgebildet, in der sozialpsychologische und kognitive Aspekte sich in einer Weise die Waage halten, die auch für andere Bereiche der Erwachsenenbildung vorbildlich sein könnte. Während es in der frühen Alphabetisierung noch umstritten schien, ob es sich bei dieser Art von Angebot eher um soziale Gemeinwesenarbeit oder um Sprachunterricht handelt, scheint heute doch ein relativ großes Einverständnis darüber zu bestehen, dass die Arbeit sowohl biografische Aspekte der Identitätsbildung als auch eine systematische Progression in der Schriftlichkeit zwingend umfassen muss. Neben anderen didaktischen Ansätzen markieren der Spracherfahrungsansatz (Wagener/Drecoll 1985) auf der einen und der Fähigkeitenansatz[5] (Kamper 1990) auf der anderen Seite diese Spannweite. Wieweit die vielen in der Alphabetisierung engagierten Honorarkräfte allerdings in all diese Ansätze theoretisch und praktisch eingeführt werden, ist offen. Küchler verlangt dafür besondere Förderung (Küchler 2004).

Die Alphabetisierung setzt zwar beim Interesse an, das Schreiben besser zu beherrschen, bezieht aber das Lesen naturgemäß mit ein. Darüber hinaus werden häufig auch andere Wissensbereiche und Fähigkeiten vermittelt, die die Teilnehmenden vermissen. So lag es nahe, in einem weiteren Schritt der Entwicklungsarbeit, Alphabetisierung in ein Gesamtkonzept von Grundbildung, auch berufsbezogener, einbeziehen zu wollen. Sowohl der Bundesverband für Alphabetisierung als auch das DIE fordern und unterstützen eine solche Perspektive. Tröster (2000) und andere haben Versuche zu

4 Alphabetisierungskurse für diese Gruppen können beispielsweise in den Programmen der Einrichtungen sowohl unter „Alphabetisierung" als auch unter „Deutsch als Muttersprache" oder auch unter „Deutsch als Fremdsprache" oder gar unter Türkisch und anderen Fremdsprachen geführt werden, je nachdem, in welcher Sprache die Alphabetisierung stattfindet.

5 Den Erwachsenen werden im Gegensatz etwa zu Kindern im ersten Schreiblese-Unterricht sehr unterschiedliche Teilfähigkeiten fehlen, die es zu identifizieren und zu rekonstruieren gilt.

einer solchen Verbreiterung der Grundbildungsperspektive durchgeführt, dazu auch wichtige Beobachtungen und Synopsen von Kompetenzkatalogen vorgestellt, die sich aber noch nicht zu einem schlüssigen Angebotsprogramm verdichten.

5. Forschungsaufgaben und Entwicklungsperspektiven

Im Folgenden sollen offene Forschungsfragen zusammengefasst werden. Zur Alphabetisierung gibt es bereits einen recht guten und aktuellen Forschungsstand (aktuell vor allem im Gegensatz etwa zum zweiten Bildungsweg). Aber es ist eine Forschung, die weitgehend bei der Binnenperspektive von Teilnehmenden und Praktiker/inne/n verharrt (vgl. das gute Beispiel von Egloff 1997). Diese müsste ergänzt werden durch den *„objektivierenden" Außenblick* auf feststellbare Lernvoraussetzungen, Kompetenzentwicklungsprozesse, erreichbare Leistungsstände und Zeitbedarf. Schon zum Letzten gibt es kaum Vergleichsdaten, und so ist Küchlers Frage verständlich, ob die für die Erwachsenenbildung relativ langen Verweilzeiten im Sinne der Teilnehmenden nicht durch neue didaktische Konzepte abzukürzen wären. Eine wirkliche Beschleunigung wird man wahrscheinlich am ehesten mit Hilfe der von ihm verlangten Fördermittel erreichen, dadurch nämlich, dass überall Kleinstgruppen und Intensivlehrgänge zumindest für Erwerbslose ermöglicht werden, vielleicht auch Internetunterstützung. Aber Nachholen von elementaren Leistungen braucht Zeit – Zeit, die für viele Betroffene schon in den ersten beiden Schuljahren nicht ausgereicht hat.

Kann man unterscheidbare Grade an Schreibkompetenz bestimmen, die erreicht werden können? Und kann man diese abgleichen mit Außenanforderungen, die sich in abgestufter Form stellen: in der privaten Lebensführung, bei der Aufnahme in einen Schulabschlusskurs, an Arbeitsplätzen, zumal an solchen mit „einfacher Arbeit" unterhalb des Facharbeiterbriefes (vgl. Löbe/Severing 2004). Kann man das Erreichen bestimmter Kompetenzstufen überzeugend zertifizieren, und wie würde sich die Anstellungspraxis gegenüber solchen Kompetenznachweisen verhalten, vor allem, wenn sie ohne Schulabschluss vorgelegt würden? Und außerdem: Lässt sich ein Maß an selbstständiger Lernregulierung und Schriftbeherrschung vorstellen, das ein eigenes Weiterlernen ermöglicht?

Es geht also um *Standards.* Diese müssten differenzierter sein als die Kompetenzstufen von PISA, um Fortschritte und Fähigkeiten im Elementaren festhalten zu können, was beim Schreiben vielleicht am ehesten möglich ist. Standards ersetzen nicht die nötige Subjektorientierung der pädagogischen Arbeit. Aber sie können der Vergleichbarkeit der Bildungsarbeit dienen und die Erfolgsmöglichkeiten der Teilnehmer erweitern, Indirekt können Standards auch dazu beitragen, die Alphabetisierung über ihre innere Qualität hinaus stärker ins öffentliche Interesse zu rücken.

Will man ein *elementares Grundangebot* deutlich über das der bereits bewährten Alphabetisierung hinaus ausweiten, dann stellen sich Fragen nach der *Identifikation* solcher Grundkompetenzen, nach ihrer *Testierbarkeit* und nicht zuletzt nach dem *Bedarf*

auf Seiten der Nutzer/innen. Im Hinblick auf die theoretische *Bestimmung von Grundkompetenzen* gab es schon in der PISA-Untersuchung Meinungsverschiedenheiten hinsichtlich des Einbeziehens naturwissenschaftlicher Grundbildung. Wahrscheinlich wird man jenseits der Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen (Umgang mit Symbolen) und Lernstrategien keine Einigung auf einen Kompetenzkatalog für Erwachsene erreichen, der nicht beliebig wirkte oder sich im Dunst wolkig benannter Schlüsselqualifikationen verlöre. Sinnvoll könnte allerdings eine vergleichende Forschung dazu sein, denn in anderen Ländern scheint man pragmatischer bei der Konstruktion solcher Grundbildungskataloge zu verfahren.

Auch im PISA-Verfahren ist die Gefahr angelegt, dass die Auswahl von wünschenswerten Basiskompetenzen durch ihre *Testierbarkeit* mitbestimmt wird. Denn warum wird die Schreibfähigkeit nicht überprüft? Höchstwahrscheinlich auch wegen der testmethodischen Schwierigkeit, sehr viele offene Aufgaben vorlegen und bewerten zu müssen, um vor allem auch höhere Kompetenzstufen der Schreibfähigkeit überprüfen zu können. Der Verfasser kann eine eigene Erfahrung dazu mitteilen. In den 1970er Jahren hat die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (PAS, heute DIE) auch die Möglichkeit eines Zertifikats „Deutsch für Deutsche" geprüft. Zu einem Machbarkeits-Gutachten aufgefordert, ist der Verfasser damals zu dem Schluss gekommen, dass die kreativen mündlichen und schriftlichen Leistungen, die man in der Eigensprache auf dem Niveau eines mittleren Bildungsabschlusses erwarten dürfte, nicht allein mit den objektivierten Leistungsmessungen zu erfassen seien, auf die sich die VHS-Zertifikate zunächst festgelegt hatten.[6]

Bedarf an Grundkompetenzen kann natürlich auch durch solche Zertifizierungsmöglichkeiten geweckt werden oder durch spezielle Kompetenzausfälle im Beruf. Die Alphabetisierung zeigt aber wohl beispielhaft, wodurch grundlegende Motivationen angesprochen werden: durch ein Kompetenzdefizit, das nachdrücklich erlebt und, auch für andere, sichtbar wird. Ob weitere denkbare Grundbildungsangebote in vergleichbarer Weise die Bedürfnislage vieler treffen können, kann sogar schon im Hinblick auf die *Lesekompetenz* bezweifelt werden, an die (nach PISA) als nächste Ergänzung zu denken wäre.

Das Erschließen von Texten stellt durchaus Anforderungen, die es vom Erstellen von Texten unterscheidet. Das Maß des zu Lesenden ist zudem in einer Wissensgesellschaft bedeutend größer als die Menge des zu Schreibenden. Insofern wird man davon ausgehen können, dass bei Erwachsenen eine gewisse Lesefähigkeit eher vorhanden ist als eine entsprechende Schreibfähigkeit bzw., dass die Lesefähigkeit sich durch Welterfahrung und Leseübung erweitert. Zwei Indizien sprechen dafür: ein lange zurückliegender Testversuch des Verfassers (Schlutz 1976) und die neuere Leseuntersuchung der OECD (1995 und 2000). In der alten Testreihe wurden 700 Teilnehmende an Deutschkursen mit Hilfe standardisierter Tests auf ihre sprachliche Leistungsfähig-

6 Aus heutiger Sicht wäre es sinnvoll gewesen, alternative Zertifizierungsgrundlagen zu bedenken und auszuprobieren. Denn die damals überall in Ansätzen erkennbare Nachfrage nach Fortbildung auch in der Eigensprache hätte durch Kompetenznachweise zu einer entsprechenden systematischen Angebotsentwicklung führen können, wie in den Fremdsprachen auch, und damit wiederum zu mehr Attraktivität und Lernchancen.

keit gegenüber Schulabgängern überprüft. Dabei gab es beim Durchschnitt aller Teilnehmenden (auch bei ehemaligen Sonderschülern, bei Teilnehmenden ohne und mit Volksschulabschluss) hinsichtlich des Wortschatzes und des Leseverständnisses Ergebnisse, die über dem Durchschnitt von Volksschulabschlussklassen lagen, während Ergebnisse zur Rechtschreibung, grob betrachtet, durchschnittlich weit darunter lagen.

Wie eine ergänzende Befragung ergab, steigt die Motivation zur Verbesserung der Lesekompetenz mit dem dabei schon erreichten Niveau (!), was wohl auch eine Folge des Kompetenzbewusstseins ist. Ein Teilnehmer mit einer niedrigen Lesekompetenz bringt noch einen anderen Gesichtspunkt: „Wenn ich die Rechtschreibung nicht beherrsche, falle ich überall unangenehm auf. Wenn ich etwas nicht richtig verstehe, muss das gar keiner merken." Der International Adult Literacy Survey (= IALS, OECD und Kanada 1995 und 2000) hat beobachtet, dass gerade schwache Leser ihre eigenen Lesefähigkeiten häufig überschätzen, was der Motivation zum Weiterlernen nicht zuträglich sein dürfte. Diese internationale Untersuchung, die schon vor PISA begonnen wurde und jetzt fortgesetzt wird, will den Grad der Literalität in der Bevölkerung (also auch von Erwachsenen) feststellen und Risikogruppen identifizieren, um Hilfsmaßnahmen anzuregen. Für Deutschland ergeben sich dabei durchaus positivere Ergebnisse als im Falle von PISA: Eine international gesehen geringe Zahl von 15 % hat nur rudimentäre Lesekenntnisse, aber 51 % der Erwachsenen (ohne Abschluss Sek II) erreichen die Kompetenzstufe III, die als Voraussetzung für erfolgreiche Lebensbewältigung und lebenslanges Lernen gilt. Nur Schweden weist dabei noch bessere Ergebnisse auf. Ältere Erwachsene über 50 zeigen allerdings deutlich geringere Leistungen als jüngere Erwachsene. Mit PISA ist diese Untersuchung wegen der Anlage und wegen der Verschiebungen zwischen den Generationen (ethnische Zusammensetzung, Länge des Schulbesuchs usw.) nicht zu vergleichen. Möglicherweise allzu positive Schlussfolgerungen (bei Steinert 2003) werden zumindest durch ein Detail getrübt: 18,4 % der erfassten Adressaten haben sich an den Tests nicht beteiligt. Diese große Gruppe der Nicht-Teilnehmenden weist zudem ähnliche Hintergrundsmerkmale auf wie die Personen, die im Test nicht mehr als Kompetenzstufe 1 erreicht haben.

Sowohl die Problematik der Lesemotivation als auch die mögliche Verfälschung von Testergebnissen durch Verweigerung von Erwachsenen weisen schon auf zusätzliche Schwierigkeiten für eine umfassendere Kompetenzuntersuchung bei der erwachsenen Bevölkerung (im Sinne PISAs) hin. Diese sind vor allem in folgenden Punkten zu sehen: *Erreichbarkeit* der gesamten Stichprobe, Bestimmung sinnvoller *Grundkompetenzen* (s. o.), die Validität *authentischer Anwendungssituationen* für Erwachsene in doch heterogenen Lebenslagen (wobei man sich für einen Pretest durchaus vorstellen könnte, dass viele Erwachsene die Original-PISA-Aufgaben gern ausprobieren würden). Die eigentliche Schwierigkeit liegt dabei in der Frage nach dem verbindlichen Horizont der Untersuchung und damit nach deren Sinnhaftigkeit. Obwohl nicht direkt schulbezogen operiert PISA doch vor einem umgreifenden Horizont: mit gleichaltrigen Schülern mit vergleichbaren Lern- und Schulerfahrungen, denen die gleichen Aufgaben gestellt werden können. Die Prüfung, wieweit alle Untersuchungsgruppen auch

über vergleichbare Kompetenzen verfügen, hat den Sinn, Verbesserungen im Schulsystem anzuregen, wobei das internationale und das nationale Benchmarking als „Motivationsschub" fungieren mag. Natürlich könnte man sich ein „PISA für Erwachsene" auch mit dem Ziel einer sinnvollen Grundlagenforschung vorstellen. Will man damit aber Verbesserungen erreichen, vielleicht sogar von Seiten der Bildung etwas gegen weitere Desintegration tun, dann müssen nicht nur die methodischen Schwierigkeiten einer solchen Untersuchung gelöst, sondern zugleich auch sinnvolle Reaktions- und Interventionsmöglichkeiten weitergedacht werden als in diesem Artikel.

Im Hinblick auf ein mögliches Auseinanderdriften der Gesellschaft, an dem auch Weiterbildung ihren Anteil hat, können Bildungswesen und Erziehungswissenschaft wiederum nur mit Bildungsvorschlägen reagieren. Die dabei wieder auftretenden Fragen nach Kompetenz und/oder Berechtigung, nach Chancengleichheit oder Chancenausgleich sowie nach den heutigen Möglichkeiten der Weiterbildung sind damit selbstverständlich nicht annähernd beantwortet. Wissenschaft muss dazu durch Forschung beitragen, aber auch durch vorurteilsfreies Fragen. Will man den jetzt Lebenden helfen, dann dürfen Probleme konkreter Bildungsvoraussetzungen, kognitiver Leistung und Lernfähigkeit nicht deshalb ausgespart bleiben, weil sie auch Aspekte sozialer „Benachteiligung" enthalten.

Das Gutachten „Begabung und Lernen" (Roth 1968) hat ganz im Sinne der Aufklärung deutlich gemacht, dass Begabungen nicht naturgegeben sind oder dem viergliedrigen Schulsystem entsprechen, sondern entwickelt und gefördert werden müssen. Das dadurch entstandene pädagogische und bildungspolitische Ethos wirkt noch heute nach, etwa in der berechtigten Bestürzung über die PISA-Befunde zum mangelnden Chancenausgleich. Der pädagogische Gedanke des Begabens ist allerdings seither auch einseitig gedeutet worden im Sinne einer selbstverständlichen Machbarkeit. Viele Pädagogen und Erziehungswissenschaftlerinnen folgen einem immanenten Glauben an die Perfektibilität des Menschen, der kaum Grenzen kennt und damit auch keine Einsicht in die grundsätzliche Möglichkeit des Scheiterns, des Leidens, der Unvollkommenheit. Auch die Gesellschaft muss sich nicht nur messen lassen an der Frage, wie und wem sie Förderung ermöglicht, sondern letztlich auch daran, wie sie mit Ungleichheiten umgehen wird, mit denen besonders, die trotz aller Bemühungen letztlich den Standards, auch denen der Kompetenzanforderungen, nicht entsprechen können.

Literatur

APOLL (Alfa-Portal Literacy Learning) (Hrsg.) (2003): Ergebnisse der LuTA-Studie. Bonn

Arnold, R. (2001): Kompetenz. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 176

Barz, H. (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied/Kriftel

Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Baumert, J. u.a. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen

Baumgart, F. J. (2003/2004): Soziale Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem – strukturelle Bedingungen und Diskurskonjunkturen. In: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation (Hrsg.): Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware. Recklinghausen

BMBF (Hrsg.) (2002): Grund- und Strukturdaten 2001/2002. Bonn

BMBF (Hrsg.) (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn

Bönig, W. (1995): Nachfrage-Options-Analyse für Volkshochschulen. Hannover

Bolder, A./Hendrich, W. (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen

Brüning, G./Kuwan, H. (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld

Döbert, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart

Egloff, B. (1997): Biographische Muster „Funktionaler Analphabeten". Eine biographieanalytische Studie zu Entstehungsbedingungen und Bewältigungsstrategien von „Funktionalem Analphabetismus". Frankfurt a.M.

Fuchs, H.-W. (2003): Auf dem Weg zu einem neuen Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 161–179

Gray, W. S. (1956): The Teaching of Reading and Writing. Paris

Hinzen, H./Müller, J. (Hrsg.) (2001): Bildung für alle – lebenslang und lebenswichtig ... Bonn

Kamper, G. (1990): Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Zur Bedeutung elementarer Fähigkeiten für Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen. Berlin

Körber, K. u.a. (1995): Das Weiterbildungsangebot im Lande Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Bremen

Küchler, E. (2004): Innovint. Innovation durch Integration. In: diskurs, H. 1, S. 4–9

Löbe, H./Severing, E. (Hrsg.) (2004): Zukunft der einfachen Arbeit – Von der Hilfstätigkeit zur Prozessdienstleistung. Bielefeld

OECD (Hrsg.) (1995): Grundqualifikationen, Wirtschaft und Gesellschaft. Ergebnisse der ersten internationalen Untersuchung von Grundqualifikationen Erwachsener. Paris/Ottawa

OECD/Statistics Canada (Hrsg.) (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris/Ottawa

Oelkers, J. (2003): Kanon oder Standards? Überlegungen zur Gestaltung von schulischen Bildungsprozessen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 21–34

Pehl, K./Reitz, G. (Hrsg.) (2003): Volkshochschul-Statistik 2002. Bonn
URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/pehl03_03.pdf

Roth, H. (Hrsg.) (1968): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4. Stuttgart

Schlutz, E. (1976): Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung. Grafenau

Schulenberg, W. u.a. (1978): Soziale Faktoren der Bildungsbereitschaft Erwachsener. Eine empirische Untersuchung. Stuttgart

Steinert, B. (2003): Die Relevanz der PISA-Studie für die Konzepte lebenslangen Lernens. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 47–57

Tippelt, R. u.a. (2003): Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. Bielefeld

Tröster, M. (Hrsg.) (2000): Spannungsfeld Grundbildung. Bielefeld

Wagener, M./Drecoll, F. (1985): Der Spracherfahrungsansatz. In: Kreft, W. (Hrsg.): Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung. Bonn/Frankfurt a.M., S. 34–53

FORUM

Marisa Kaufhold

Berufsbiografische Gestaltungskompetenz und Überlegungen zu deren Messbarkeit

Auf nationaler als auch internationaler (OECD) Ebene gibt es derzeit Überlegungen zu einer an PISA anschließenden Studie für Erwachsene (z. B. PIAAC Studie der OECD). Neben den eher kognitiven Domänen wie z. B. Literacy, Numeracy oder Problemsolving erweist sich vor dem Hintergrund der arbeitsmarkpolitischen Veränderungen und den daraus erwachsenden Anforderungen vor allem die Erhebung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz von Erwachsenen als bedeutsam. In diesem Beitrag werden zum einen grundlegende Überlegungen zur Erfassung von Kompetenz getroffen werden. Zum anderen erfolgt eine Spezifizierung der „berufsbiografischen Gestaltungskompetenz" sowie erste Überlegungen zur Operationalisierung.

1. Verständnis von Kompetenz

Bezogen auf die Arbeitswelt und die Berufsbiografie könnte man von Kompetenz als berufsbiografischer Gestaltungskompetenz sprechen. Dies impliziert nicht nur die Anpassung an die sich wandelnden Anforderungen des Arbeitsmarktes (dies wird eher dem Begriff der Employability zugeschrieben), sondern in Anlehnung an Hendrich (2003) auch ein emanzipatorisches Element, welches subjektive Interessenlangen thematisiert. Bevor im Folgenden das Konzept „berufsbiografische Gestaltungskompetenz" näher beleuchtet wird, sind zunächst einige allgemeine Überlegungen zur Erfassung von Kompetenz herauszustellen.

Die größte Schwierigkeit bei der Erfassung von Kompetenz liegt in der Definitionsvielfalt sowie in der Komplexität des Konstrukts selbst. Trotz der Vielzahl verschiedener Definitionen lassen sich einige zentrale Merkmale von Kompetenz herausarbeiten, aus denen Konsequenzen für die Operationalisierung abgeleitet werden können.

1.1 Kompetenz äußert sich in der Bewältigung von Handlungssituationen

In einem subjektorientierten Zugang werden Kompetenzen als Handlungsvoraussetzungen definiert (Hof 2001, S. 151). Berufliche Kompetenzentwicklung umschreibt „im Handeln aktualisierbare persönliche Handlungsdispositionen" (Bernien 1997, S. 29). Der direkte Handlungsbezug von Kompetenz führt dazu, dass sich die Kompetenz selbst erst in der Bewältigung von konkreten Handlungssituationen erweist (Weiß 1999, S. 458). Kompetenz ist daher nicht direkt, sondern lediglich „aus der Realisierung der Dispositionen erschließbar und evaluierbar" (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 24)

und lässt sich nur durch „ihre Manifestation in Handlungen interpretierend erschließen“ (Jutzi u. a. 1998, S. 7). Entsprechend dem geschilderten Handlungsbezug von Kompetenz kann Kompetenz immer nur in Handlungskontexten erfasst werden.

1.2 Situations- und Kontextspezifität

Ausgehend von der Annahme, dass Kompetenz eine Voraussetzung zur Bewältigung von Handlungssituationen ist, ergibt sich, dass sie für Beobachtungs- und Entwicklungszwecke im Hinblick auf den Situationsbezug und unter Berücksichtigung des Handlungsbezugs zu differenzieren ist. So ist zu fragen, wie Handlungsvoraussetzungen zur Situationsbewältigung zu dimensionieren wären. Im Hinblick auf Handeln könnte man Kompetenz bestimmen als Komposition aus den Elementen Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen.

> Bei der Erfassung von Kompetenz ist auf diese Komplexität Bezug zu nehmen und alle Elemente sind entsprechend zu berücksichtigen. Eine umfassende Kompetenzerfassung mit einem Verfahren erscheint allerdings als unrealistisch. Vielmehr wird davon ausgegangen, mit verschiedenen Verfahren jeweils bestimmte Kompetenzelemente erfassen zu können, wobei sowohl handlungsorientierte als auch nicht handlungsorientierte Verfahren denkbar sind.

Im Kontext der (arbeits-)psychologischen und berufspädagogischen Forschung findet sich eine Reihe von Definitionen über Kompetenz, die diese allgemeinen (handlungstheoretischen) Aspekte aufgreifen und in Richtung Messbarkeit und Entwicklung (von Kompetenz) weiterentwickeln. Dabei wird die Entwicklung und Anwendung von Kompetenz im Zusammenhang mit einer konkreten Aufgabe bzw. Anforderung einer spezifischen Situation betrachtet (Bernien 1997; Flasse/Stieler-Lorenz 2000; Kauffeld 2000, S. 37). Die Erfassung von Kompetenzen ist somit stets situationsabhängig und -spezifisch. Die Vielfältigkeit von Situationen und die damit verbundenen wechselnden Anforderungen lassen annehmen, dass mitunter unterschiedliche Kompetenzdomänen zum Erfolg führen können (Kanning 2003, S. 18). Die potenzielle Kompetenz wird so jeweils in Abhängigkeit von der beruflichen Tätigkeit und den gegebenen Anforderungen mobilisiert bzw. aktiviert. Da sowohl die Aktivierung als auch der Ausprägungsgrad der Kompetenz durch die jeweilige Situation bestimmt wird, ist eine möglichst weit reichende Erhebung in unterschiedlichen Situationen erforderlich.

1.3 Subjektivität/Subjektgebundenheit

Die bisherigen Ausführungen zu Kompetenz machen erkennbar, dass diese an das Subjekt gebunden ist. So postulieren Erpenbeck/Heyse (1999), dass Kompetenz eine personell gebundene Kategorie ist, die offenbart, was eine Person tatsächlich tut, aber nicht, was man von ihr verlangen kann. Aus diesem Grund lässt sich Kompetenz „nicht in dem Maße sachverhaltensorientiert und beschreibbar postulieren und auch *nicht vollständig an objektiven Leistungsparametern prüfen bzw. zertifizieren*, wie das bei

Qualifikationen der Fall ist“ (Bernien 1997, S. 30). Dies ist bei der Erfassung von Kompetenz entsprechend zu berücksichtigen.

1.4 Kompetenz ist veränderbar

Aus den bisherigen Grundlegungen lässt sich ableiten, dass Kompetenz nicht als eine „konstante Kategorie“ anzusehen ist. Dies ergibt sich insbesondere aus der skizzierten Situationsbezogenheit von Kompetenz, aber auch aus dem konkreten Personen- und Handlungsbezug. Damit ist Kompetenz durch den Kompetenzträger selbst (reflexiv) oder durch Dritte (transitiv) in Bezug auf – auch mögliche zukünftige – Anforderungen „veränderbar“.

2. Berufsbiografische Gestaltungskompetenz

In Anlehnung an Hendrich (2003) ist berufsbiografische Gestaltungskompetenz zu verstehen als „die Fähigkeit, Alternativen identifizieren und wahrnehmen sowie die eigenen Interessen vertreten zu können“. Damit verbunden ist immer auch die Herstellung einer subjektiven berufsbiografischen Anschlussfähigkeit, d. h. die Möglichkeit, Wissen, Kenntnisse und Erfahrungen auf neue berufliche Tätigkeitsfelder zu übertragen (Hendrich 2003, S. 273). Zur Realisierung scheint ein Rückgriff auf informelle Lernerfahrungen in außerberuflichen lebensweltlichen Lernkontexten sowie eine Orientierung auf den Lebenszusammenhang von Erwachsenen von Bedeutung zu sein (ebd.). Der Kompetenzbegriff von Hendrich ist viel stärker mit gesellschaftlichen Implikationen verbunden als etwa der in der Arbeitspsychologie verwendete Kompetenzbegriff (z. B. Frieling u. a. 2000). Orientiert an Hendrich lassen sich verschiedene Dimensionen von berufsbiografischer Gestaltungskompetenz unterscheiden, die im Folgenden beschrieben werden.

2.1 Umgang mit gesellschaftlichen Veränderungen und Diskontinuitäten

Im Zusammenhang mit Veränderungen der Arbeitswelt und den Diskontinuitäten von Berufsbiografien zeichnen sich die Belastbarkeit sowie Fähigkeiten zur kontinuierlichen individuellen Sinnfindung und Motivation als Aspekte berufsbiografischer Gestaltungskompetenz ab (Bergmann 2000, S. 18). In diesem Sinn beschreibt Hendrich in Anlehnung an Geißler (2000) die „Bewältigung von Übergängen“: „Berufsbiografische, tätigkeitsbedingte, qualifikatorische, soziale und interkulturelle Übergänge sind so zu gestalten, dass sinnvoll mit Vergangenem abgeschlossen werden kann, dass Unsicherheiten der Übergangssituation identifiziert, bezeichnet und bearbeitet werden, und dass auf dieser Grundlage neue Anfänge möglich werden“ (Hendrich 2003, S. 24).

2.2 Bewältigung von „inneren“ und „äußeren“ Flexibilitätsansprüchen und -anforderungen

Mit steigenden Flexibilitätsanforderungen sind nicht nur die äußeren Rahmenbedingungen, sondern auch Aspekte der „inneren“ Flexibilität „im Sinne einer psychischen Disposition“ angesprochen, „die auf Adaption an Veränderungen in der eigenen Erwerbsbiografie als auch an soziale Veränderungen gerichtet ist“. Sie umfasst die „Zuständigkeit für die eigene Beschäftigungsfähigkeit“ sowie die für die „Prognose des eigenen Qualifikationsbedarfes und dessen Deckung“ (Hendrich 2003, S. 6). Unter Bedingungen von drohender Arbeitslosigkeit verlangt die berufliche Flexibilität zudem das Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, Handlungen auf Grund von Urteilsleistungen aufzubauen. In diesem Zusammenhang ist zu entscheiden, welche Bedingungen mit dem Selbstbild vereinbar sind und (noch) mitgetragen werden können, ohne das Selbstbewusstsein zu verletzen. Ein solches Handeln erfordert die realistische Einschätzung von Ansprüchen und Vorlieben mit der Konsequenz, sich nicht durch Aktionismus oder Lähmung der Initiative um die Möglichkeit zu bringen, eine den Wünschen und den Arbeitsmarktbedingungen entsprechende Beschäftigungsmöglichkeit zu finden (Hendrich 2003, S. 244).

2.3 Bilanzieren und Reflektieren beruflicher Erfahrungen

Das Bilanzieren von verschiedenen Arbeitsmarktoptionen durch eigene oder vermittelte Erfahrungen kann zu individuellen Arbeitsmarktstrategien führen, die einen Zugang zu möglichst vielfältigen Ausbildungs- und Berufsoptionen eröffnen. Durch das Bilanzieren von Berufswechseln und Qualifikationsverwertung erfolgt immer auch eine Reflexion von Erfahrungen der jeweils individuellen Entwicklungsgeschichte und Erwerbsbiografie. Zum anderen ist damit das Bemühen verbunden, die eigene subjektive erwerbsbiografische Kontinuität herzustellen und somit die individuellen Ansprüche auf personale und soziale Identität zu wahren (Hendrich 2003, S. 45 f.). Das Bilanzieren und Reflektieren beruflicher Erfahrungen ist somit als weiterer Aspekt berufsbiografischer Gestaltungskompetenz zu betrachten, durch den entsprechend den eigenen Potenzialen und Ressourcen neue Aufgabenfelder erkannt, erschlossen sowie gegenwarts- und zukunftsbezogen gestaltet werden können.

2.4 Im Rahmen berufsbiografischer Gestaltungskompetenz als notwendig postulierte Fähigkeiten/Fertigkeiten

Hendrich (2003, S. 231) konstatiert, dass auf der individuellen Ebene sowohl ein bedingungsloses Eingeständnis des „Modernisierungsbedarfes“ erwartet wird, als auch die uneingeschränkte Bereitschaft, Qualifikation und Kompetenz durch berufliche Weiterbildung stets aktuell zu halten. Demnach ist Bildung als Ressource für Lebenschancen und als Option für ein individuell gestaltbares Leben zu begreifen. Bildung ist

somit nicht funktionell zur Bewältigung von Übergängen zu verstehen, sondern vielmehr bezogen auf ein Gesamt des jeweiligen Lebenszusammenhangs (Hendrich 2003, S. 238).

Für die Bewältigung der jeweils aktuellen Anforderungen wird eine Vielzahl von arbeitsplatzübergreifenden Qualifikationen gefordert. Heinz (1995, S. 72) benennt folgende Fähigkeiten, die im Kontext von berufsbiografischer Gestaltungskompetenz als notwendig eingestuft werden können:

- intellektuelle Flexibilität als Umstellungsfähigkeit auf neue Anforderungen und Tätigkeitsinhalte,
- Planungsfähigkeiten zum strategischen Problemlösen durch Vorausdenken und Hypothesenbildung,
- technische Sensibilität als koordiniertes Funktionswissen, das Kontrolle und Eingriff in den Arbeitsablauf ermöglicht und
- Verantwortung als Bereitschaft zur selbstständigen, zuverlässigen und qualitativ hochstehenden Erfüllung von Arbeitsaufgaben.

Bei Voß (1998, S. 483 f.) finden sich im Zusammenhang mit dem neuen Typus des „Arbeitskraftunternehmers" ebenfalls erforderliche Fähigkeitsbereiche, die sich der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz zuordnen lassen:

> „1. Fähigkeiten zur kontinuierlichen Entwicklung der beruflich erforderlichen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, einschließlich der Fähigkeiten, dazu geeignete Bedingungen im Alltag zu schaffen ...
>
> 2. Fähigkeiten zur strategischen Präsentation und gezielten Verwertung als Arbeitskraft auf Arbeitsmärkten und innerhalb von Beschäftigungsverhältnissen.
>
> 3. Fähigkeiten zur umfassenden praktischen Selbstorganisation in der Arbeit sowie vor allem auch der Privatsphäre ..., einschließlich der Fähigkeit zur bewussten Kontrolle der immer kontingenter werdenden Lebens- und Berufsverläufe ...
>
> 4. Fähigkeiten zur aktiven beruflichen und privaten Konstruktion und Pflege von Netzen sowie des persönlichen Beziehungshintergrundes als alltagspraktische, soziale und emotionale Ressource für den Beruf ...
>
> 5. Fähigkeiten zur strategischen Persönlichkeitsentwicklung und -stabilisierung und zur Bewältigung psychischer und sozialer Probleme bzw. zur Leistungsregulation und Belastungsverarbeitung ...
>
> 6. Fähigkeiten zur kontinuierlichen individuellen Sinnfindung und Motivierung, einschließlich der Fähigkeit zur Mobilisierung und Kultivierung tiefliegender emotionaler und kreativer Ressourcen ..."

Die Aufzählung verweist darauf, dass im Zusammenhang mit den strukturellen Veränderungen vor allem „basale Lebens- und Persönlichkeitskompetenzen" von Bedeutung sind (Voß 1998, S. 484). Dazu sind die „eigenen Fähigkeiten zu formieren und in dieser Weise als individuelle Kompetenzprofile weiterzuentwickeln" (Voß 1998, S. 484). Der Aufbau solcher umfassender Fähigkeiten setzt das Vorhandensein individueller Lernkompetenz voraus.

2.5 Wissen

Es gibt unterschiedliche Klassifizierungen von Wissenstypen, auf deren Darstellung hier verzichtet wird. Das kognitive Wissen kann als positives Element der „Wissensdimension" verstanden werden, wenn man annimmt, dass damit das Erkennen von Situationsspezifik, die Verfügbarkeit über Handlungsalternativen, Strategien, Vorab-Erfolgsbeurteilung etc. angesprochen ist. Den Erfahrungsaspekt, der für die berufsbiografische Gestaltungskompetenz von besonderer Bedeutung ist, gewinnt das kognitive Wissen unmittelbar in der Anwendung, wobei sich immer auch die kognitive Dimension von Wissen verändert. Weiter ist anzunehmen, dass Erfahrungswissen überwiegend in impliziter Form vorliegt, d. h. in der Regel nicht verbalisiert werden kann, aber für die Bewältigung von Handlungssituationen von großer Bedeutung ist, da es das Handeln der Person lenkt. Erfahrungswissen umfasst in erster Linie Handlungswissen, also das Wissen um Sachverhalte (Wissen, dass ...) sowie das Wissen um Vorgehensweisen (Wissen, wie ...) (Plath 2002, S. 519); es ist eine wesentliche Komponente von Handlungskompetenz (Plath 2002, S. 523 ff.), und somit auch als Bestandteil berufsbiografischer Gestaltungskompetenz auszuweisen. Erfahrungswissen umfasst in diesem Zusammenhang vor allem Wissen hinsichtlich des Umgangs mit Diskontinuität und Flexibilität von Beschäftigungsverhältnissen und sich daraus ergebenden Möglichkeiten und Konsequenzen hinsichtlich der Gestaltung der eigenen Berufsbiografie.
Das Element „Wissen" kann generell als personelle Handlungsoption angesehen werden, so wie es auch als Resultat von Lernprozessen zu verstehen ist. In Bezug auf biografische Gestaltung hat Luhmann (1997) den Lebenslauf als Medium des Erziehungssystems vorgeschlagen, mit dem Argument, dass er als unausweichliches Moment und Gegenstand der Selbstbeschreibung in jedem Leben unentbehrlich ist. Damit meinte er, dass der Lebenslauf einen Kombinationsraum von Möglichkeiten darstellt, und dass Wissen dem Lebenslauf Form gibt. Wissen, so die Annahme, ist bei Bedarf anwendbar, besonders aber stellt es einen Vorrat an Handlungsoptionen in unvertrauten Situationen dar. Dies unterstützt die Bedeutung dieses Elements auch in der Kompetenzdiskussion.

2.6 Motive

Mit Kompetenz ist das Vorhandensein von Motiven zur selbstverantwortlichen Weiterentwicklung des Wissens und Könnens verbunden (Bergmann 2000, S. 23). Wie Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse in den verschiedenen Arbeitssituationen und betrieblichen Milieus tatsächlich eingesetzt werden, ist abhängig von Motiven und Wertvorstellungen, die mit der Berufstätigkeit verbunden werden (Heinz 1995, S. 73). Die Aktivierung von Motiven wird dabei entscheidend durch situative Bedingungen geprägt, denn erst durch die Aktivierung von Motiven werden diese zu einer aktuellen Motivation, die das Handeln von Personen beeinflusst und lenkt. So können beispielsweise interessante Arbeitsaufgaben mit individuellen Handlungsspielräumen, aber auch materielle Anreize für die Arbeit, eigene Zielstellungen sowie Möglichkei-

ten der individuellen Weiterentwicklung Auslöser für die Aktivierung von Motiven und damit motivationsfördernde Aspekte sein (Bergmann 2000, S. 23).

3. Einflussfaktoren der Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz

Die Entwicklung von Kompetenz als individuelle Handlungsvoraussetzung wird sowohl von individuellen als auch von situativen Aspekten entscheidend geprägt. Im Folgenden sollen die wesentlichsten Einflussfaktoren im Hinblick auf die Entwicklung der beruflichen Gestaltungskompetenz kurz skizziert werden.

3.1 Individuelle Aspekte

Personen unterscheiden sich hinsichtlich der individuellen Zielsetzungen, der Motivation, der Art und Weise sowie der Intensität des Lernens als auch in der Bevorzugung von Lernunterstützungen (Bergmann 2000, S. 46; Wardanjan 2000, S. 133). Die Entscheidung für die Entwicklung von Kompetenz wird stark von der Lenkung der persönlichen Ressourcen sowie der Einschätzung des mit dem Lernen verbundenen Sinns bestimmt (Bergmann 2000, S. 23). Die Spiegelung einer konkreten Situation an den für eine Person relevanten Lebenszielen entscheidet über die Inkaufnahme von damit verbundenen Anstrengungen (Bergmann 2000, S. 23). Die Entwicklung beruflicher Kompetenz kann zudem als Ergebnis früherer Erfahrungen verstanden werden (Wardanjan 2000, S. 133). Aus diesem Grund ist es nützlich im Zusammenhang mit der Erfassung von Kompetenz, auch frühere berufsbiografische Erfahrungen mit zu erheben, um die erhobenen Kompetenzen entsprechend einordnen zu können.

Wünsche nach persönlicher Weiterentwicklung und Entfaltung sowie eigene Ziele beim Lernen in der Arbeit sind ebenfalls Faktoren, die bei der Ausprägung von Kompetenz von Bedeutung sind (Wardanjan 2000, S. 134). Darüber hinaus bestimmt das individuelle Selbstkonzept einer Person über deren Bereitschaft zu Weiterbildung und damit zu Kompetenzentwicklung. Empirische Befunde diesbezüglich finden sich in einer Untersuchung von Blaschke (siehe Hendrich 2003, S. 245 f.) sowie in der Dissertation von Pietrzyk (2001).

Für die Betrachtung der Entwicklung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz ist die von Witzel/Kühn (1999) erarbeitete Typologie berufsbiografischer Gestaltungsmodi (BGM) von Interesse. Die berufsbiografischen Gestaltungsmodi lassen sich als handlungsleitende Prinzipien der individuellen Lebensführung begreifen. Dabei werden sechs Typen, nach den Dimensionen Arbeitstätigkeit, Qualifikation, Karriere, Einkommen und Betrieb unterschieden (siehe Tabelle in: Schaeper/Kühn/Witzel 2000, S. 83), anhand derer herausgefunden werden kann, mit welchen Orientierungs- und Handlungsmustern junge Erwachsene ihre beruflichen Statuspassagen und Karriereschritte gestalten und für deren Verlauf Verantwortung übernehmen. Mit Hilfe einer solchen

Typologie könnten Vorhersagen bezüglich des Umgangs mit Diskontinuität getroffen werden.

3.2 Situative Aspekte

Die Entwicklung von Kompetenz erfolgt durch die Auseinandersetzung mit Aufgaben in konkreten Kontexten, so dass dem Lernen in der Arbeit eine besondere Bedeutung zukommt (Bergmann 2000, S. 25). Dabei sind es insbesondere zwei Aspekte, welche die Kompetenzentwicklung im Lernfeld Arbeitsplatz wesentlich beeinflussen: der Inhalt der Arbeit (Arbeitsaufgabe) und die lernrelevanten Bedingungen im Umfeld (Organisation, Lernkultur) (Bergmann 2000, S. 41).

Unterschiede in der Lernförderlichkeit der Arbeitssituation können zur Erklärung von Unterschieden in den Berufsbiografie herangezogen werden. So bewerten beispielsweise Personen, die während ihrer Berufsbiografie unterschiedlich lernhaltigen Arbeitsaufgaben ausgesetzt waren, auch ihre Kompetenz unterschiedlich (Wardanjan 2000, S. 173). Die Lernförderlichkeit der Arbeitssituation konnte außerdem als eine notwendige Voraussetzung für den Transfer der in Weiterbildungsveranstaltungen erworbenen Kenntnisse auf die eigene Arbeit herausgestellt werden. Somit beeinflusst die Lernförderlichkeit auch die Möglichkeiten der zu erreichenden Kompetenzzuwächse (Wardanjan 2000, S. 254 f.).

Als möglicher negativer Aspekt für die Entwicklung von Kompetenz ist die Entgrenzung von Arbeit und die damit einhergehende individuell nicht intendierte Diskontinuität von Erwerbsverläufen einzustufen. Die Zunahme befristeter Arbeitsverträge, häufige Wechsel, eine abnehmende Gewissheit und eine unsichere Zukunft der eigenen Erwerbsarbeit erschweren den Erwerb von Erfahrungen in Spezialgebieten, so dass der Aufbau von Kompetenzen auf diese Weise behindert bzw. zumindest verkompliziert wird (Bergmann 2000, S. 20).

> Andererseits wäre zu prüfen, ob eine „feste, sichere Beschäftigung" nicht Bequemlichkeiten bezüglich der Weiterbildungsbereitschaft begünstigt. Ebenso prüfenswert erscheint, ob häufige Wechsel und damit verbundene Anpassungsprozesse nicht gerade zur Entwicklung von Kompetenz, insbesondere von berufsbiografischer Gestaltungskompetenz beitragen.

Ein umfassender Aufbau von Kompetenz ist nur im Rahmen eines konkreten Arbeitskontextes möglich, so dass Personen, die sich nicht in einem Arbeits- oder Tätigkeitsprozess befinden, im Hinblick auf Kompetenzerwerb als benachteiligt anzusehen sind (Bergmann 2000, S. 23). Der Verlust von Arbeit beinhaltet somit ein erhebliches Risiko für die Entwicklung beruflicher Kompetenz (Lempert 1998, S. 140 ff.; Pietrzyk 2001, S. 21).

Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass sowohl die berufliche Sozialisation als auch die Biografie Einfluss auf die Entwicklung von berufsbiografischer Gestaltungskompetenz haben. So beeinflussen beispielsweise vorberufliche Sozialisationsprozes-

se in Familie und Schule Interessen, Fähigkeiten, Wertorientierungen und die erste Berufswahl (Heinz 1995, S. 42). Aber auch der Beruf selbst bzw. die Tätigkeiten, die ausgeführt werden, prägen die beruflichen als auch betrieblichen Erfahrungen des Individuums und sein Verhältnis zu den jeweiligen Arbeitsbedingungen und -tätigkeiten (Heinz 1995, S. 42). Die so gesammelten Sozialisationserfahrungen haben im aktuellen und biografischen Lebenszusammenhang bewusstseinsbildende, persönlichkeitsförderliche oder aber deformierende Auswirkungen, wie beispielsweise Betriebs- und Berufswechsel, Weiterbildung und Arbeitslosigkeit. Im Kontext berufsbiografischer Gestaltungskompetenz ist von Interesse, was für Arbeitserfahrungen die Fähigkeiten zu selbstverantwortlichem Handeln und dem Umgang mit Diskontinuitäten stärken oder schwächen.

In mehreren Untersuchungen konnte eine Abhängigkeit zwischen individuellen, erwerbsbiografischen Chancen und erreichtem Bildungs- und Qualifikationsniveau sowie dem Herkunftsmilieu nachgewiesen werden (Hendrich 2003, S. 28, 229; Schaeper/Kühn/Witzel 2000, S. 86, 98 f.; Baethge/Baethge-Kinsky 2002). Auch wenn sich mittlerweile der Zusammenhang von sozialer Lage und Beruf gelockert hat, entscheidet der Beruf auch heute noch weitgehend über die erwerbsbiografischen Entwicklungschancen von Personen (z. B. Beschäftigungschancen, Einkommen, sozialer Status) (Hendrich 2003, S. 28, 229). In empirischen Befunden konnte außerdem ein enger Zusammenhang zwischen erwerbsbiografischen (Neu-)Orientierungen von Personen und dem Interesse am Erhalt der persönlichen und sozialen Identität belegt werden. Es existiert das Bestreben, subjektiv sinnvoll erscheinende berufliche Anschlussmöglichkeiten zu finden (Hendrich 2003, S. 230). Mit steigender Bildung nimmt die Bereitschaft zu beruflicher Mobilität in eine Bildungs- und Beschäftigungsregion mit „guten Bedingungen“ zu. Die Erhebung erwerbsbiografischer Fragestellungen ist daher auch vor dem Hintergrund von Region und Migration zu betrachten.

4. Überlegungen zur Messung der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz

Die bisherigen Schilderungen verdeutlichen, warum für die Ermittlung von umfassenden und aussagekräftigen Angaben bezüglich vorhandener Kompetenz sowohl die Dimensionen der Kompetenzdomäne als auch die kontextuellen Aspekte zu erheben sind. Basierend auf den eingangs vorgestellten Grundmerkmalen von Kompetenz sollen nun die sich daraus ergebenden Konsequenzen hinsichtlich der Erfassung herausgestellt werden. Des Weiteren wird auf – für den Kontext interessante – bereits vorhandene Kompetenz- bzw. Kontextermittlungsverfahren verwiesen.

Es wurde angeführt, dass Kompetenz als subjektive Größe nur über das Handeln von Personen messbar ist. Es ist anzunehmen, dass sich nicht alle Kompetenzpotenziale in einer Handlung niederschlagen, so dass jeweils nur bestimmte Elemente (Dimensionen) von Kompetenz in einer Handlungssituation erfassbar sind.

In Anlehnung an handlungstheoretische Betrachtungen lassen sich zwei grundlegende Varianten im Kompetenzverständnis unterscheiden, die jeweils unterschiedliche Herangehensweisen sowie verschiedene Messverfahren implizieren:

- Zum einen kann Kompetenz als Voraussetzung für funktionales, ziel- und zweckorientiertes Handeln verstanden werden. In einem solchen Verständnis sind im Hinblick auf die Kompetenzmessung vor allem erfahrungswissenschaftliche Methoden heranzuziehen. Die Operationalisierung von Kompetenz würde entsprechend an „Soll-Kategorien" orientiert erfolgen (Bergmann 2003; Bergmann u. a. 2000). Problematisch an einem solchen Verständnis ist möglicherweise die große Nähe zum Qualifikationsbegriff, weshalb Abgrenzungen zwischen beiden Begriffen deutlich herauszustellen sind.
- Zum anderen kann man Kompetenz im Rahmen sinn-produzierenden und sinn-verwertenden Handelns verstehen, was Offenheit in Bezug auf die Situation und auf Handlungsalternativen impliziert (Schütz/Luckmann 1994). In Anlehnung daran stünden Erhebungsverfahren eher in der Tradition der Hermeneutik, in der Prozesse des Deutens und Verstehens von Bedeutung sind. Eine Operationalisierung von Kompetenz anhand von definierten Soll-Kategorien ist in einem solchen Verständnis kaum denkbar. Kompetenz wäre nicht an die Erfüllung bestimmter Handlungsanforderungen gebunden, vielmehr stünde für die Erfassung das Vorhandensein gewisser Handlungspotenziale sowie der jeweilige Handlungsverlauf im Vordergrund. Die Konstruktion entsprechender Erhebungsverfahren muss somit Offenheit im Hinblick auf Sinn-Produktion sowie Handlungs- und Gestaltungsspielraum implizieren.

Unter handlungstheoretischen Gesichtspunkten ist auch die Kategorie des Sinns als handlungsleitend anzusehen. Die Sinnzuweisung kann im Kontext von Normen und Werten bzw. durch Interaktion in sozialen Situationen erfolgen. Da mit Sinn individuell jeweils etwas Verschiedenes verbunden sein kann, sind Differenzen zwischen Selbst- und Fremdverstehen denkbar, womit die Intersubjektivität als Problem zu benennen wäre. Um die Problematik zu minimieren, könnten möglicherweise Typisierungen (Schütz) oder Deutungsmuster (Arnold 1985; Schüßler 2000) zur Interpretation von Handeln herangezogen werden.

Die Einschätzung und Bewertung von Kompetenz erfolgt stets vor dem Hintergrund der jeweiligen Situation (s. o.). Situationen werden von den Individuen wahrgenommen, gedeutet und interpretiert. Der Prozess der Situationsdeutung ist in Verbindung mit korrespondierender Sinnproduktion und der Verfestigung von Handlungsentwürfen zu sehen, so dass von Kausalketten im Hinblick auf Ereignisse und Handlungen abgesehen werden kann. Um relativ umfassende und aussagekräftige Angaben über vorhandene Kompetenzen treffen zu können, wären also Erhebungen zu verschiedenen Zeitpunkten (ergibt sich auch aus der Veränderbarkeit von Kompetenz – Kompetenzentwicklung) und damit in verschiedenen Situationen erforderlich.

Betrachtet man die methodischen Möglichkeiten zur Kompetenzerfassung, so ergeben sich in Abhängigkeit der skizzierten Merkmale und Konsequenzen verschiedene Ver-

fahren (z. B. standardisierte oder teilstandardisierte Befragung, Interviewverfahren, Beobachtungsverfahren). Dabei haben die Verfahren jeweils auch zu spezifizieren, ob die Erhebung als Fremd- oder Selbsteinschätzung erfolgt. Bei Fremdeinschätzungen wird die Kompetenzeinschätzung durch Dritte (z. B. Vorgesetzte, Kollegen oder unabhängige Beurteiler) vorgenommen. Ein solches Vorgehen genießt mitunter eine vermeintlich höhere Validität, da die Ergebnisse als weniger verfälschbar angesehen werden. Dennoch ist zu beachten, dass die „objektive" Beurteilung auch problematisch sein kann, da beispielsweise Aspekte wie Sympathie oder Antipathie eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen (vgl. Sonntag/Schäfer-Rauser 1993, S. 168).

Bei Selbsteinschätzungen hingegen erfolgt die Kompetenzeinschätzung durch die Person selbst. Dies wird kritisch betrachtet, da „Beschönigungstendenzen" angenommen werden. Durch die Offenlegung von Zielen und Zwecken, die mit einem solchen Verfahren verfolgt werden, oder etwa der Zusicherung von Anonymität kann allerdings die Validität solcher Selbstaussagen erhöht werden (vgl. Mabe/West 1982; Moser 1999). Wenn man Kompetenz etwa als subjektives Konstrukt über situationsbezogenes Handeln in seinen Voraussetzungen und Perspektiven begreift, dann dürfte die Bedeutung von Erfassungsmethoden mit Selbsteinschätzung deutlich werden. Im Hinblick auf die verwendete Methodologie bleiben die jeweils erreichten Qualitätsstandards zu prüfen. Dies ist insbesondere vor dem Aspekt der Anerkennung und Akzeptanz von Kompetenzerhebungsverfahren sowie der erhobenen Daten von großer Bedeutung.

Anknüpfend an diese Überlegungen ergeben sich für die berufsbiografische Gestaltungskompetenz folgende Aspekte: Eine erfolgreiche Erwerbsbiografie lässt sich nur nach individuellen Maßstäben charakterisieren und kann für Personen etwas unterschiedliches bedeuten, so dass nicht der Beruf oder der erreichte Status als Erfolgskriterien angesehen werden können. Von Interesse sind vielmehr die individuellen Ansprüche hinsichtlich der Erwerbsbiografie (welche in Abhängigkeit vom erreichten Bildungsniveau und der sozialen Herkunft betrachtet werden können) sowie der Biografieverlauf, dort gesammelte Erfahrungen und die jeweils vorhandenen sozialen und situativen Strukturen. Berufsbiografische Gestaltungskompetenz ist somit eher als offenes Konstrukt zu verstehen, so dass entsprechende Erhebungsverfahren vielfältige Handlungs- und Gestaltungsspielräume berücksichtigen sollten. Vorstellbar ist es aber auch, einzelne Aspekte bzw. Elemente von Kompetenz sowie situative Kontexte mit Hilfe standardisierter Verfahren zu erheben. Wichtig ist dann jedoch, die damit verbundenen Einschränkungen zu dokumentieren und die „Offenheit" der Gesamtkomponente „berufsbiografische Gestaltungskompetenz" nicht aus dem Blick zu verlieren. Die Ausführungen zeigen vor allem, dass individuelle und situative Faktoren immer im Zusammenhang zu betrachten sind. Als Anforderungen an entsprechende Erhebungskonzepte können zusammenfassend somit folgende Aspekte festgehalten werden:

- Prozess-, Situations- und Handlungsbezug,
- berufsbiografischer Zeitpunkt der Erfassung,
- Wiederholbarkeit,
- Gewährleistung von offenen Handlungs- und Gestaltungsspielräumen,

- Messverfahren haben neben dem Wissenselement weitere Elemente zu erfassen,
- Messverfahren sollen sowohl Personen- als auch Umgebungsbezug aufweisen, um ein Spektrum an Interventionsmöglichkeiten zu produzieren,
- Entwicklungsmöglichkeiten in den Arbeitsbedingungen müssen schon im Kompetenzkonzept und in der Erfassung berücksichtigt werden sowie
- die Spezifika von Selbst- oder Fremdeinschätzung.

Für die Entwicklung von entsprechenden Erhebungsverfahren können bereits bestehende Erhebungsverfahren herangezogen werden. Für die Erfassung der *Kompetenzaspekte* liefern beispielsweise die Verfahren von Bergmann (2000, 2003) zur Erfassung des „Selbstkonzeptes beruflicher Kompetenz" interessante Hinweise und Ansatzpunkte. In diesem Kontext wurden verschiedene Instrumente entwickelt, mit denen Kompetenz in unterschiedlichen Beschäftigungsformen und Erwerbsverläufen sowie in unterschiedlichen Arbeitssituationen und zu verschiedenen Zeitpunkten (auch retrospektiv) erhoben werden kann. Weitere Ansatzpunkte liefert das Verfahren des situativen Interviews von Sonnentag (2003), was auf die Erhebung des Teilaspektes Wissen zielt. Die Projektgruppe um Frieling u. a. (2000) entwickelte ein Beobachtungsverfahren, mit dem Kompetenz beim Lösen von Problemen erhoben werden soll. Die genannten Verfahren verweisen zugleich auf verschiedene methodische Herangehensweisen, mit denen derzeit Kompetenz erhoben wird. Im Hinblick auf die Erfassung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz bleibt zu prüfen, welche Vorgehensweisen unter Berücksichtigung der oben angeführten Aspekte geeignet erscheinen.

Im Hinblick auf die Erhebung von *Kontextbedingungen* kann ebenso auf vorhandene Verfahren verwiesen werden, die Anknüpfungspunkte liefern. Zur Erfassung der *Lernförderlichkeit* der Arbeitsumgebung kann beispielsweise auf standardisierte Fragebogenverfahren von Baethge/Baethge-Kinsky (2002) sowie auf Bergmann (2000) verwiesen werden. Im Hinblick auf den Verlauf von Erwerbsverläufen und die damit verbundene berufsbiografische Gestaltungskompetenz ist auf einen von Pongratz/Voß (2003 S. 267 ff.) entwickelten Interviewleitfaden zur Erwerbsorientierung zu verweisen. In die Untersuchungen sind Fragestellungen zu „Deutungen der Arbeits- und Erwerbssituation, subjektive Interessen (Ansprüche und Erwartungen an Erwerbsarbeit) sowie Strategien zur kurz- und langfristigen Erwerbsgestaltung (Handlungsabsichten)" integriert (Pongratz/Voß 2003, S. 34). Darüber hinaus kann die Typologie berufsbiografischer Gestaltungsmodi von Witzel/Kühn (1999) als Ansatzpunkt für Konzepte zur Erfassung der Kontextbedingungen herangezogen werden.

Die hier genannten Verfahren fokussieren jeweils unterschiedliche Kontextbedingungen. Im Rahmen der Erhebung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz ist zu prüfen, inwiefern die bisher erwähnten Kontextbedingungen zu erweitern sind und welche Vorgehensweise am ehesten für die Erfassung geeignet scheint.

5. Abschließende Bemerkungen

Die Ausführungen verdeutlichen vor allem die im Rahmen von Kompetenzerfassung bestehende Notwendigkeit, sowohl individuelle als auch situative Faktoren zu erheben und diese entsprechend gegenüberzustellen. Eine umfassende Abbildung der Kompetenzdomäne scheint nur durch eine biografische Analyse berufspositioneller Stationen und einer darauf bezogenen subjektiven Perspektive hinsichtlich Verlauf und Ergebnis umsetzbar zu sein. Zusammenhänge zwischen Kontextbedingungen und der Entwicklung der Kompetenzdomäne können demnach nur aus einer biografischen Perspektive heraus identifiziert werden. Dies legt es nahe, berufsbiografische Gestaltungskompetenz sinnvollerweise in Form von Längsschnittstudien zu erheben. Eine effektive und konstruktive Kompetenzentwicklung kann durch die Kenntnisse solcher Zusammenhänge unterstützt und gefördert werden.

Literatur

Arnold, R. (1985): Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn

Baethge M./Baethge-Kinsky, V. (2002): Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2002. Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Münster, S. 69–140

Bergmann, B./Fritsch, A./Göpfert, P. u.a. (Hrsg.) (2000): Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster

Bergmann, B. (2003): Selbstkonzept beruflicher Kompetenz. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, S. 229–260

Bernien, M. (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '97 Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Berlin, S. 17–83

Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster

Flasse, M./Stieler-Lorenz, B. (2000): Berufliche Weiterbildungsstatistik im Spannungsfeld zwischen Industrie- und Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Berlin, S. 185–224

Frieling, E./Kauffeld, S./Grote, S. (Hrsg.) (2000): Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Münster

Heinz, W. R. (1995): Arbeit, Beruf, und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim

Hendrich, W. (2003): Berufsbiografische Gestaltungskompetenz. Unveröffentl. Habilitationsschrift Universität Flensburg

Hof, Ch. (2001): Wie lässt sich soziale Kompetenz konkreter bestimmen? In: GdWZ, H. 4, S. 151–154

Jutzi, K./Delbrouck, I./Baitsch, Ch. (1998): Dreimal Kompetenz. Individuum, Gruppe, Organisation. Ein mehrdimensionales Konzept.

Kanning, U. P. (2003): Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen

Kauffeld, S. (2000): Das Kassler-Kompetenz-Raster (KKR) zur Messung beruflicher Handlungskompetenz. In: Frieling, E./Kauffeld, S./Grote, S. u.a. (Hrsg.): Flexibilität und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen kompetente und flexible Mitarbeiter? Münster, S. 33–48

Lempert, W. (1998): Berufliche Sozialisation oder Was Berufe aus Menschen machen. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 16. Hohengehren

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.

Mabbe, P. A./West, S. G. (1982): Validity of Self-Evaluation of Ability: A Review and Meta-Analysis. In: Journal of Applied Psychology, H. 3, S. 280–296

Moser, K. (1999): Selbstbeurteilung beruflicher Leistungen. Überblick und offene Fragen. In: Psychologische Rundschau, H. 1, S. 14–25

Plath, H. E. (2002): Erfahrungswissen und Handlungskompetenz – Konsequenzen für die berufliche Weiterbildung. In: Beiträge zu Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. BeitrAB 250, S. 517 –529

Pietrzyk, U. (2001): Brüche in der Berufsbiografie – Chancen und Risiken für die Entwicklung beruflicher Kompetenz. Hamburg

Pongratz, H. J./Voß, G. (2003): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Düsseldorf

Schaeper, H./Kühn, Th./Witzel, A. (2000): Diskontinuierliche Erwerbskarrieren und Berufswechsel in den 1990ern: Strukturmuster und biografische Umgangsweise betrieblich ausgebildeter Fachkräfte. In: MittAB, H. 1, S. 80–100

Schüßler, I. (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Hohengehren

Schütz, A./Luckmann, Th. (1994): Strukturen der Lebenswelt. Band 1. Frankfurt a.M.

Sonnentag, S. (2003): Situatives Interview zur Messung von Kooperationswissen. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. v. (Hrsg.): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart, S. 140–146

Sonntag, K.-H./Schäfer-Rauser, U. (1993): Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, H. 4, S. 163–171

Voß, G. (1998): Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: MittAB, H. 3, S. 473–487

Wardanjan, B. (2000): Berufsbiografie und Kompetenzentwicklung. In: Bergmann, B./Fritsch, A./Göpfert, P. u.a. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster, S. 133–179

Weiß, R. (1999a): Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): Kompetenzentwicklung '99. Aspekte einer neuen Lernkultur. Argumente, Erfahrungen, Konsequenzen. Münster, S. 433–493

Witzel/Kühn (1999): Berufsbiografische Gestaltungsmodi – Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Sonderforschungsbericht 186 der Universität Bremen

REZENSIONEN

Katja Bett/Joachim Wedekind (Hrsg.)
Lernplattformen in der Praxis
(Waxmann Verlag) Münster 2003, 247 Seiten, 19,80 Euro, ISBN: 3-8309-1215-3

Am Institut für Wissensmedien fand 2002 ein Workshop zu „Lernplattformen in der Praxis" statt, der daraus hervorgegangene Band behandelt in 13 Beiträgen aus dem Hochschulbereich drei Schwerpunkte: Aufgeführt werden praktische Erfahrungen mit dem Einsatz von Lernplattformen (Teil 1), Fragen der Standardisierung und Qualitätskriterien sowie Entscheidungsprozesse (Teil 2), Rahmenbedingungen und Zukunftsszenarien des E-Learnings (Teil 3).
Der erste Teil zum Thema „Lehr-/Lernszenarien und Lernplattformen" umfasst mit sieben Erfahrungsberichten den ausführlichsten Bereich des Bandes. Hierbei werden die jeweiligen auf die Lernplattform bezogenen möglichen Lernszenarien unterschiedlichster Fachbereiche (z. B. Medizin, Latein) anhand kommerzieller (z. B. CLIX Campus) sowie nichtkommerzieller Plattformen (z. B. ILIAS) vorgestellt. Sämtliche Autor/inn/en betonen, dass die jeweilige Lernplattform zwar wichtig ist, aber eher als Werkzeug dient. Die pädagogischen (Blended-Learning-)Konzeptionen bleiben ausschlaggebend für die Qualität der Lehre. Auf Interessierte im Anfänger/innenstatus, die sich mit E-Learning beschäftigen wollen, wird die Vielzahl der aufgezeigten Konzepte, Lernplattformvarianten und Fachbegriffe (die teilweise erklärt werden) eher verwirrend wirken. Und doch liegt gerade in der Fülle der unterschiedlichen Beiträge die Stärke des Bandes. E-Learning ist ein hochkomplexes Feld und dieser Band bietet dem/der Einzelnen die Chance, sich über erste Schwerpunktsetzungen diesem anzunähern.
Im zweiten Teil des Buches wird den Fragen der Qualität und der Einhaltung von Standards nachgegangen. Als ein wesentlicher Kritikpunkt beim Einsatz von Lernplattformen wird die mangelnde Nachhaltigkeit bzw. Austauschbarkeit und Wiederverwendbarkeit von Modulen und Kursen angeführt, insbesondere hochschulübergreifend. Um dies zukünftig gewährleisten zu können, arbeiten Forschergruppen und Gremien an (auch unterschiedlichen) Standards, die Lernmodule, Tests und Aufgaben, Lernszenarien ohne großen Aufwand austausch- und bearbeitbar machen sollen. So erfährt der/die Leser/in etwas zu SCORM (Shareable Content Object Reference Model) und weiteren Standards der E-Learning-Technologie und wie die pädagogisch-didaktische Aufgabe bei der Modularisierung der Lernumgebung aussehen sollte.
Im letzten Teil wird in drei Beiträgen auf Hochschul-Rahmenbedingungen eingegangen. Auf institutioneller Ebene wird beispielsweise geraten, die Auswahl einer Lernplattform auf Hochschulebene und nicht auf Projektebene zu entscheiden. Wie nötig ein Dienstleistungszentrum an einer Hochschule ist, welches allen Dozierenden Unterstützung in sämtlichen Belangen rund ums E-Learning gibt, wird ebenfalls dargelegt. Der Schlussbeitrag benennt Zukunftsvisionen des E-Learning, die Methodenmix-Angebote (Blended Learning) anbieten.
Der vorliegende Band zeigt die Verwendungsszenarien und die damit zusammenhängenden lehr- und lernbezogenen Fragen anhand von erfolgreichen Projekten auf. Allerdings erwecken die hier vorgestellten Projekte den Anschein, im Vergleich zu vielen Fach-/Hochschulen, „optimalere" Voraussetzungen wie beispielsweise ausreichende Personaldecke und Finanzierung gehabt zu haben. Wer sich über die Kosten der jeweiligen Lernplattformen informieren möchte, muss dies leider in Eigenarbeit in Erfahrung bringen. Für E-Learning-Anfänger/innen ist das Lesen der Beiträge und ein Verstehen der Inhalte durch die Verwendung der jeweiligen Lernplattform-Fachbegriffe erschwert. Dies verstärkt sich noch bei spezifischen Themenstellungen, wie in dem Beitrag E-learning-Standards. Abhilfe könnte bei einer Neuauflage sicher ein Glossar im Anhang bieten.
Dennoch wird insgesamt gesehen die gegenwärtige Lernplattform-Diskussion im Hochschulsektor informativ, kritisch und konstruktiv widergespiegelt. So werden alle wesentlichen Problemfelder eines Lernplattformeinsatzes im Hochschulbereich aufgegriffen, die mit der Entscheidungsfindung anfangen und sich über die praktische Umsetzung bis zu organisationalen Bedingungen fortsetzen. Die inhaltliche Fülle hilft gezielt, sich über eigene Problembereiche in der Implementierung einer Lernplattform oder in der Konzeptionierung des thematischen Inputs klarer zu werden. Die einzelnen Beiträge sind durch

Screenshots, Grafiken, Literaturtipps und Internetadressen anschaulich dargestellt.

Anja Kassel

Rainer Brödel/Helmut Bremer/Anke Chollet u. a. (Hrsg.)
Begleitforschung in Lernkulturen
Dokumentation und vertiefende Analysen einer Forschungstagung
(Waxmann Verlag) Münster, 212 Seiten,
19,90 Euro, ISBN: 3-8309-1326-5

Dieses Buch dokumentiert die Beiträge eines zweitägigen Forschungskolloquiums von Experten aus dem Bereich der Begleitforschung von innovativen Projekten zur Entwicklung neuer regionaler Lernkulturen. Die Basis der Beiträge bildet eine Diagnose der aktuellen Verfasstheit des Erwachsenenlernens, wonach ein theoretischer wie praktischer Bedeutungszuwachs lebenslangen Lernens und informeller Lernformen konstatiert werden kann, welcher einen anhaltenden, tief greifenden Strukturwandel der Weiterbildung und der mit ihr verbundenen Lernkulturen zu initiieren scheint, was sich in unterschiedlichen Ansätzen einer Neuorganisation der Erwachsenenbildung niederschlägt, wenn etwa der Sozialraum und die Region als Lernumgebung an Bedeutung gewinnen, während „klassische" seminaristische Lernformen stärker in den Hintergrund zu treten scheinen. Die praktische Suche nach neuen Entwicklungswegen für die Weiterbildung und das Lernen Erwachsener mündet dabei in verschiedenen innovativen Projekten einer regional vernetzten „neuen Lernkultur". Mit dieser Veränderung des Gegenstandes geht ein erhöhter Forschungsbedarf einher, wobei sich eine prozessual begleitende Forschung als geeigneter methodischer Zugang erweisen könnte. Im Zentrum der Beiträge stehen folglich forschungsmethodische Fragen einer sich als Handlungsforschung verstehenden Begleitforschung zur Analyse regionaler neuer Lernkulturen und ihrer internen Vernetztheit sowie die Frage der Brauchbarkeit dieser Begleitforschung sowohl für die Akteure in den Praxisfeldern als auch für die Erzeugung neuen wissenschaftlichen Wissens.
Einen Schwerpunkt des Buches bildet dabei die Darstellung der wissenschaftlichen Begleitung des Forschungs- und Gestaltungsprojekts „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen – intermediäre Leistungen und Funktionen zur Gestaltung zukunftsorientierter Lernkulturen". Dieses Projekt ist Teil des Schwerpunktes „Lernen im sozialen Umfeld" im Forschungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung". Zu diesem Projekt gehören insgesamt acht regionale Teams von so genannten „Intermediären", die von zwei wissenschaftlichen Forscherteams begleitet werden. Die Aufgabe dieser Intermediäre ist es, „in den Prozess der Neujustierung (des bisherigen Erwachsenenlernens), der den Charakter einer Entgrenzung des Lernens hat, auf regionaler Ebene einzugreifen und ihm durch die Förderung und Initiierung neuer Kooperationen Impulse zu geben und ihn zu unterstützen", indem sie etwa zwischen verschiedenen Akteuren und Institutionen vermitteln und hierdurch die Schaffung neuer Lernumgebungen mitgestalten. Auf die Darstellung dieses Projekts beziehen sich Beiträge von Ingeborg Bootz, von Rainer Brödel/Helmut Bremer/Anke Chollet/Ina-Marnie Hagemann, von Katrin Jutzi/Katrin Wöllert und von Anke Chollet/Ina-Marnie Hagemann. Ergänzend hierzu finden sich Darstellungen von zwei verwandten Begleitforschungsprojekten in den Beiträgen von Jana Rückert-John, von Ingrid Ambos sowie von Ursula Wohlfahrt/Heinz W. Hüser.
Ergänzt wird die Dokumentation durch fünf grundsätzliche Referate:

- ein einführender Überblick zu „Lernen – Lernkultur – Region als Gegenstand von Begleitforschung" (Rainer Brödel/Helmut Bremer),
- grundlegende Überlegungen zur Handlungs- und Begleitforschung (Matthias Trier),
- Indikatoren- und Messprobleme bei der Bestimmung der Lernhaltigkeit von Regionen (Dieter Gnahs),
- Ansätze interaktiver Evaluationsmethoden am Beispiel informell erworbener Kompetenzen (Wolfgang Hendrich),
- ein mehrdimensionales Prozessmodell zur Erfassung und Beschreibung regionaler Vernetzung (Susanne Weber).

Neben den Referaten sind auch Auszüge aus den anschließenden Diskussionen dokumentiert, in denen die Gedanken aus den Vorträgen dialogisch geprüft, hinterfragt, gewendet und vertieft werden.

Dieses Buch ist interessant und lesenswert, denn es zeigt mit dem Konzept der Begleitforschung einen neuen sowohl theoretisch als auch praktisch viel versprechenden Ansatz für ein „dialogisch-diskursives Theorie-Praxis-Verhältnis“ und weist damit forschungsmethodisch neue Wege.

Rüdiger Rhein

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BRD)/Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich)/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.); Christiane Schiersmann (Redaktion)
Lernen in der Wissensgesellschaft
Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Esslingen vom 8.–12. Oktober 2001
(StudienVerlag) Innsbruck 2002, 400 Seiten, 39,00 Euro, ISBN: 3-7065-1789-2

Unter den Aspekten von Bildung und Lernen leistet die Arbeit einen problemerschließenden Beitrag zu einer Zeitdiagnose der Wissensgesellschaft. Zwar dominiert nicht ein spezifisch erwachsenenpädagogisches Frageinteresse, aber dieses ist in einen übergreifenden – auf lebenslanges Lernen fokussierten – Diskurs aufgenommen. Die Themenbearbeitung ist aufgrund des Entstehungshintergrunds des Bandes international angelegt, was z. B. in Form von „Länderberichten“ zum Ausdruck kommt. Darüber hinaus ist die Autorenschaft interdisziplinär zusammengesetzt; der Band enthält ein inhaltlich gut gewähltes Spektrum an innovativen und problembezogenen Beiträgen. Durchgängig deutlich wird das Bemühen um bereichsübergreifende Verständigung und um argumentative Anschlussfähigkeit. In diesem Sinne unterstützend wirkten sicherlich die intensiven Gespächserfahrungen auf dem einwöchigen Regionalseminar, welches der Buchproduktion vorausging.
„Wissensgesellschaft“ zum Untersuchungsgegenstand von „Lernen“ zu erheben und einer lernwissenschaftlichen Betrachtung zu unterziehen, begründet sich hier aus der Annahme, dass der erstgenannte Begriff „einen zentralen Orientierungswert für Wahrnehmung und Bestimmung der gesellschaftlichen Entwicklung und der dieser zugehörigen Weiterentwicklung des Bildungswesens darstellt“ (S. 35). Allerdings wird sich gegen eine ökonomistisch-technizistische Deutungsverengung des Konstrukts der Wissensgesellschaft gewandt. Eine unwidersprochene Einsicht dieser Veranstaltung stellt daher – wie der Nordrhein-Westfale Rainer Brockmeyer im Länderbericht für die „Bundesrepublik Deutschland: Schule für die Wissensgesellschaft“ hervorhebt – „die Zurückweisung eines nur auf die ökonomische Progression und Optimierung bezogenen Verständnisses von ‚Wissensgesellschaft‘ und des diese tragenden Wissens“ (S. 38) dar.
Eine pädagogisch aufschlussreiche Zeitdiagnose darf sich deshalb nicht affirmativ zurücknehmen, nicht wider bessere Einsicht lediglich auf eine Analyse der „Wissenswirtschaft“ abstellen. Vielmehr hat sie sich um human- und sozialwissenschaftliche Interdependenz zu kümmern und ein solches Bestreben mit einer ganzheitlichen Problemerfassung zu verbinden. Das hier besprochene Buch entspricht durchaus dieser blickerweiternden Logik, wenn das Thema „Lernen in der Wissensgesellschaft“ durch die Rekonstruktion und wechselseitige Ergänzung unterschiedlicher Perspektiven (und Befundlagen) von länderbezogener Expertise, bildungspolitisch-administrativem Erfahrungswissen, supranationalem Monitoring und einzelwissenschaftlichem Erkenntnisinteresse erschlossen wird. Dieser Methodologie folgt der Band mit der Aspektvielfalt von insgesamt 13 Beiträgen von Soziologen (Heidenreich; Hutmacher), Pädagogischen Psychologen (Mandl/Krause), Organisationswissenschaftlern (Grossmann), Medienwissenschaftlern (Baumgartner), Historikern (Schulze), Jugendforschern (Richter), Erwachsenenpädagogen (Nuissl), betrieblichen Personalfachleuten (Götz), Vertretern der staatlichen Bildungsverwaltung (Brockmeyer; Mayer; Schlegel) und der OECD/CERI (della Chiesa). Von der Bandbreite gegenstandsbezogener Zugriffe profitiert der erwachsenenpädagogische Leser nicht zuletzt deshalb, weil bildungs- und lernwissenschaftliche bzw. erwachsenenpädagogisch relevante Topoi wie Wissensgesellschaft, Wissen, Kompetenz, Medienkompetenz, (Selbst-)Lernkompetenz, Konstruktivismus oder auch Netzwerke begrifflich konturiert und in den übergreifenden Rele-

vanzrahmen einer zukünftigen Gestalt (der Organisation) von (lebenslangem) Lernen verortet werden.
In aller Kürze sei mit dem Hinweis auf einen – konstruktivistisch – „erweiterten Wissensbegriff" noch ein perspektivisch bedeutsamer Diskussionspunkt angesprochen: „Wissen sollte nicht nur als verzehrbares Kapital gesehen werden und in diesem Sinne nutzungsbezogen vermittelt werden, sondern in einem umfassenden Sinne als erneuerbare ‚Lebensressource'; die Befähigung, mit Wissen umzugehen, wird von diesem Verständnis her als ‚Überlebensfähigkeit' zu verstehen sein" (S. 39). In Anbetracht der unaufhaltsamen Anforderungs- und Innovationsdynamik wissensgesellschaftlicher Evolution hat also die pädagogische Aufgabe der Vermittlung von Fakten und „Vorratswissen" weitgehend ausgedient. Selbst wenn diese Aussage ein wenig überzogen und auch der breiten Wirklichkeit betrieblicher Qualifikationsschulung zu widersprechen scheint, gilt aber die Aneignung feststehender Wissensbestände als deutlich nachrangig. Angesagt ist vielmehr – wie in einem lernpsychologischen Beitrag von Heinz Mandl und Ulrike-Marie Krause (S. 239–266) untermauert wird – die für lebensbegleitendes Lernen unabdingbare Entwicklung von (Selbst-)Lernkompetenz, welche zur Eigenständigkeit beim Aufbau und bei der Konstruktion von Wissensbeständen befähigt.
Seit geraumer Zeit leidet das Feld der Weiterbildung unter einem schwindenden Fortschrittsoptimismus. Aufmerksamkeit verdienen gerade deshalb verschiedentlich angesprochene Gefahrenmomente im Zusammenhang mit der Entwicklung zur Wissens- und Lerngesellschaft. Anzuführen sind Probleme wie die eines erhöhten (Verwertungs-)Risikos von individuellen Bildungsanstrengungen, die der steigenden „Ungewissheit" hinsichtlich der Voraussetzungen wie der Zielerreichungen pädagogisch-professionellen Handelns oder die einer tickenden (sozialstrukturellen) Zeitbombe in Form einer nach Milieus und Habitus sortierten Bildungspolarisierung (vgl. S. 30, 288).
Eine für die Erwachsenenbildung durchaus motivierende Perspektive dieses Seminar resultiert aus ihrer wieder entdeckten Schlüsselrolle als gesamtgesellschaftlich ausstrahlender Bildungsgenerator. Entsprechendes wird im Schlussstatement des Generalsekretärs der BLK, Jürgen Schlegel, hervorgehoben: „Wir müssen unser Bildungssystem von der Weiterbildung, vom lebenslangen Lernen her neu denken und strukturieren" (S. 365).
Christiane Schiersmann kommt das Verdienst zu, die Ergebnisse dieses Seminars in Form der ausgearbeiteten Vorträge nicht bloß redigiert und dokumentiert zu haben. Ihr kommentierender Einleitungsbeitrag erbringt durch seine zugleich auslotende Sondierung der spezifisch pädagogischen Belange der Wissensgesellschaft einen eigenständigen Horizontgewinn.

Rainer Brödel

Paul Ciupke/Bernd Faulenbach/Franz-Josef Jelich u. a. (Hrsg.)
Erwachsenenbildung und politische Kultur in Nordrhein-Westfalen
Themen – Institutionen – Entwicklungen seit 1945
(Klartext Verlag) Essen 2003, 482 Seiten, 19,90 Euro, ISBN: 3-89861-230-9

Das Ende der Nachkriegszeit hat die politische Publizistik in den vergangenen Jahrzehnten zu unterschiedlichen Terminen festgelegt. Der Zerfall der politischen Blöcke, die nach dem Zweiten Weltkrieg entstanden waren, die Wiedervereinigung Deutschlands, die europäische Einigung mit der Integration der osteuropäischen Staaten lassen heute aber mit größerer Berechtigung von dem Beginn eines neuen Zeitabschnitts sprechen; teilt man diese Ansicht, dann betreibt man implizit die Historisierung des abgeschlossenen Zeitraums: die lange Nachkriegszeit, die ein halbes Jahrhundert dauerte. Der Band zeichnet die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen in diesem Zeitraum nach, einem Bundesland, das für die Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland eine maßgebliche Rolle gespielt hat und zugleich für sich in Anspruch genommen hat, Anregungen und Innovationen hervorgebracht zu haben.
Es ist das didaktische Bauprinzip des Buches, das eine Aufsatzsammlung darstellt, dass es zum einen den Entwicklungsgang in Entwicklungsstufen gliedert und mit instruktiven Bezeichnungen in eine klare Übersichtsordnung bringt: „Wiederanfänge", „Konsolidierung", „Reform", „Krise und Funktionswandel", und

zum anderen innerhalb dieser Entwicklungsstufen vom Allgemeinen, Überblickshaften zum Besonderen herabsteigt und hier Exemplarik anstrebt. Dieses Bauprinzip ermöglicht es dem Leser in einer „Längsschnittlektüre" zentrale Aspekte der Entwicklung der nordrhein-westfälischen Erwachsenenbildung zu erfassen. Mit den Artikeln „Rückkehr zur Weimarer Tradition?" (Faulenbach), „british reeducation" (Ziegler), „Zwischen freier Bildungsgemeinschaft und Allgemeinbildungsbedürfnis" (Reichling), „Modernisierung durch Professionalisierung" (Schlutz) und „Der Wandel der VHS und das Weiterbildungsgesetz 1975" (Jelich) ist eine gut lesbare, informative Collagen-Geschichte der Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen erstellt. Der Beitrag „Weiterbildung seit den 1980er Jahren" (Nuissl) ist leider nicht NRW-spezifisch ausgerichtet, in seiner Machart oberflächlich und daher nicht informativ; dieser Beitrag ist ein qualitativer Ausfall. Die konfessionelle, gewerkschaftliche und politische Erwachsenenbildung, die bedeutsame Momente der nordrhein-westfälischen Erwachsenenbildung bilden, werden schwerpunktmäßig in der Phase der „Konsolidierung" behandelt, wobei hier nicht die Narration von Einrichtungsleistungen, sondern die Problemstellung der Bildungsarbeit in Kontextbezügen entfaltet wird, so zum Beispiel „Foren zwischen Kirche und Gesellschaft" (Schütz) und „Evangelische Akademien. Kirchliche Öffentlichkeit im Spannungsfeld zwischen Sozialpartnerschaft und Erwachsenenbildung" (Treidel). Außerordentlich gelungen ist das Interview mit dem Historiker Reinhard Rürup, weil er in den Schilderungen seines früheren Engagements in der Erwachsenenbildung instruktiv und plastisch Struktur und frühe Praxis der politischen Bildung darstellt. Hervorzuheben ist auch die Skizze „Wissenschaft und Service" (Fell), die die kurze Geschichte des Instituts für Erwachsenenbildung in Münster (Westfalen) aufzeigt und die in der Auflistung von dessen Leistungen deutlich macht, welchen Verlust die Schließung des Instituts im Jahre 1971 durch die Deutsche Bischofskonferenz für die theoretische Entfaltung der Erwachsenenbildung in Deutschland bedeutete. Der Historiker der deutschen Erwachsenenbildung der Nachkriegszeit wird auf die Schriftenreihe dieses Instituts „Beiträge zu Erwachsenenbildung" nicht verzichten können. Frau Fell sollte zu einer eingehenden und umfänglichen Untersuchung verpflichtet werden. Aufmerksamkeit verdient auch der Artikel „Von der politischen Erziehung zur Demokratie-Agentur" (Ciupke/Reichling), der die Geschichte der Landeszentrale für politische Bildung NWR 1945–1975 nachzeichnet und exemplarisch die besondere Koordination von Politik und Bildungsarbeit ins Bewusstsein hebt; dieser aus den Quellen gearbeitete Beitrag verdient es, ausgebaut und bis in die neunziger Jahre fortgeführt zu werden. Funktion und Leistung der Landeszentralen für politische Bildung kommen in den allgemeinen Betrachtungen zur Erwachsenenbildung selten angemessen zur Darstellung. In den 1980er Jahren, in denen die Krise der Erwachsenenbildung sich zeigte, hat man in Nordrhein-Westfalen mit der Orientierung auf neue Adressatengruppen (Frauen, Arbeitslose, veränderte Familien), neue didaktische Themenfelder (Ökologie) und mit Anbindung an die Erinnerungskultur und Gedenkstättenarbeit reagiert. In dem Artikel „Eine kulturelle Wende?" hat Birgit Meyer-Ehlert die Krisenbewältigung der „neuen sozialen Bewegung" im kritischen Vergleich zu den großen Verbänden dargestellt und zugleich selbstkritisch auf die Gefahren und die Leistungsgrenzen der neuen Einrichtungen in der Erwachsenenbildung hingewiesen. Die strukturkritische und realitätsnahe Betrachtung lässt diesen Artikel exemplarisch für die Bewegung der Erwachsenenbildung in den 1980er Jahren werden.

Das 6. Kapitel, das mit „Aussichten" betitelt ist und in dem man Bilanzierung und Perspektive erwartet, ist – eine solche Unternehmung hat ihre eigene, schwierige Problematik – das am wenigsten gelungene des Buches. Der Artikel „Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Chancengleichheit und sozialem Zwang" (Dobischat/Düsseldorff) arbeitet ohne einen theoretischen Begriff vom lebenslangen Lernen, übernimmt vielmehr die Definition der bildungspolitischen Dokumente, und ist letztlich ein analytisches Urteil. Der Beitrag gibt nur einen Einblick von der berufspädagogischen Erschließung der Erwachsenenbildung und dies in sozialpolitisch kritischer Sicht ohne einen eigentlichen Ausblick. Auch der Beitrag „Neue Lehr-Lernkultur im Spiegel der Lernforschung" (Siebert) ist eine perspektivische Gegenstandsbetrachtung von einem unscharf bezeichneten Standpunkt aus. Was „neue Lernkultur" ist, wird nicht deutlich, und

von daher verliert sich der Leser in der Narration von „Forschung“: Wird hier eine neue Praxis oder eine neue Methodologie vorgestellt? „Die Zukunft der politischen Erwachsenenbildung“ sieht Thomas Meyer in der Mitgestaltung der aktiven Zivilgesellschaft. So unstrittig dieser Standpunkt ist, so erstaunt es doch, die politische Bildung auf das gesellschaftlich Nahe konzentriert zu sehen, angesichts der Thematik einer neuen Weltordnung, der Wanderungsbewegung von Süd nach Nord und der Notwendigkeit einer interkulturellen Kultur. Einen Aspekt dieser Herausforderungen greift Monika Fischer auf, insofern sie die Erwachsenenbildung in den Kontext von Migrationsprozessen stellt. Weit ausgreifend und differenziert dargestellt, wird die Problematik von der Ausländerpädagogik bis zur interkulturellen Erwachsenenbildung beleuchtet und dabei stets deutlich gemacht, dass interkulturelle Erwachsenenbildung nicht nur die Migrant/inn/en integriert, sondern auch die einheimische Bevölkerung betrifft: Diese muss vorbereitet werden für den Umgang mit dem Fremden in der eigenen Lebenswelt als neues Moment ihrer Kultur. Konsequent fordert die Autorin, dass Interkulturalität zukünftig als didaktisches Prinzip aller Erwachsenenbildung gesehen wird.

Das Buch ist eine erste, noch fragmentarische, aber aspektreiche Geschichte der Erwachsenenbildung in NRW, die Orientierung verschafft und wichtige Informationen bereithält. Die kritischen Einwürfe heben die insgesamt positive Einschätzung dieses mit 40 Beiträgen ausgestatteten, voluminösen Bandes nicht auf. Man hätte sich gewünscht, dass die Herausgeber ihr Bauprinzip in der Einleitung expliziert hätten. Der Rezeption ihres Buches wäre es dienlich.

Horst Dräger

Rolf Dobischat/Hartmut Seifert/Eva Ahlene (Hrsg.)
Integration von Arbeit und Lernen
Erfahrungen aus der Praxis des lebenslangens Lernens
(edition Sigma) Berlin 2003, 271 Seiten, 16,90 Euro, ISBN: 3-89404-898-0

Die Beiträge dieser Publikation basieren auf Ergebnissen des Projektverbunds „Zeitpolitik und Lernchancen“ und knüpfen an die Veröffentlichung von R. Dobischat, H. Seifert „Lernzeiten neu organisieren“, Berlin 2001 an (vgl. Rezension im Report 4/2003, S. 115 f.). Während die erste Publikation stärker den Fokus auf relevante Forschungsfragen legte, bietet der jetzt vorgelegte Band eine breite Übersicht über empirische Untersuchungsergebnisse zum Zusammenhang von Arbeitszeiten und Lernzeiten.

Ausgangthese aller Beiträge ist die Annahme, dass der Zeitaufwand für berufliche Weiterbildung zunehmen wird und „Qualifizierungszeit als wesentlicher Bestandteil der (Erwerbs-)Lebenszeit mitzudenken und lebensbegleitend zu organisieren ist“ (S. 7). Angesichts der Entwicklungen in der Erwerbsarbeit scheint das bisherige Modell einer längeren Lernzeit in der Berufsausbildung nicht mehr angemessen, weil „lange Lernzeiten der Berufsausbildung auf Kontinuität in der Berufstätigkeit abstellen, weniger auf sich ausbreitende Diskontinuitäten“ (S. 9).

Eine Neujustierung im Verhältnis von Arbeits- und Lernzeit wirft allerdings „curriculare, finanzielle, institutionelle und rechtliche Fragen“ (S. 11) auf, zu deren Beantwortung der Band beitragen und damit einen Beitrag leisten will, die Gestaltungsdefizite bei den Umsetzungsvorschlägen zur Realisierung des lebenslangen Lernens zu minimieren.

Im Beitrag „Weiterbildung und Arbeitszeit“ zeichnet Faulstich differenziert die Begründungen alternativer Zeitstrukturen für Lernchancen nach, um das Konzept des lebenslangen Lernens (LLL) „in die übergreifende Thematik der Zeitstrukturen sozialer Systeme einzuordnen“ (S. 17). In der Beschreibung der Modernisierungs- und Flexibilisierungsprozesse der Zeitstrukturen orientiert er sich im Wesentlichen an den Modernisierungsthesen von K. Beck und am Modell des Arbeitskraftunternehmers von Voß/Pongratz, nicht ohne kritisch anzumerken, dass die empirischen Belege für den als tiefgreifend empfundenen Wandel dürftig sind.

In seinen Konsequenzen für Lernzeiten zeigt Faulstich zwei alternative Szenarien der Umsetzung des Konzepts LLL auf. „Wenn lebenslanges Lernen in einer neoliberalen Konzeption lediglich Individualisierungs- und Flexibilisierungsstrategien unterworfen wird, wird es für die Lernenden eher negative Effekte haben. Wenn in einem solidarischen System

die Rahmenbedingungen für Persönlichkeitsentfaltung und Identitätsentwicklung gesichert werden, kann es anschließen an die Diskussion um Bildung, in dem die Kontrollchancen der Lernenden über ihre eigene Lebensgestaltung erhöht werden und ihre Zeitsouveränität vergrößert wird" (S. 29). Welche Alternative die höhere Durchsetzungschance hat und wie die Wege zur Realisierung der zweiten Alternative aussehen, führt Faulstich leider nicht weiter aus.

Nach einer ausführlichen Darstellung der Zeitstrukturen des Bildungssystems und einer Übersicht über Lernzeitstrategien im betrieblichen Kontext werden Modelle von time-sharing, Finanz-Splitting und Lernzeitkonten am Beispiel verschiedenerer Betriebsvereinbarungen vorgestellt, die „Möglichkeiten zur Implementation von LLL" (S. 41) darstellen, die aber der personalpolitischen, tarifpolitischen, finanziellen und arbeitspolitischen Absicherung bedürfen (S. 41). Jedenfalls ist für Faulstich „eine neue Phase der Diskussion durch die Verbindung von arbeits-, bildungs- und betriebspolitischen Konstellationen angestoßen" (S. 42).

Unter dem etwas sperrigen Titel „Strukturen von Arbeits- und Lernzeiten sowie Ansätze für Lernzeitkonten" skizziert H. Seifert die Grobstrukturen der aktuellen Arbeitszeitprofile, die entstehen durch „eine Kombination der drei Dimensionen Dauer, Lage und Verteilung der Arbeitszeit" (S. 48). Alle drei Dimensionen zeichnen sich durch zunehmende Heterogenisierungen und Flexibilisierungen aus, so dass standardisierte Konzepte zur Verbindung von Arbeits- und Lernzeiten nicht sinnvoll sind.

In den Verteilungsmustern von Arbeitszeit und Weiterbildungszeit wird deutlich, wie lückenhaft die empirische Datenbasis ist. Kommt das Institut der deutschen Wirtschaft in seinen Erhebungen zu dem Ergebnis, dass jeder Erwerbstätige zwanzig Stunden jährlich in berufliche Weiterbildung investiert, so sind es laut Berichtssystem Weiterbildung 91 Stunden, wobei die Arbeiter einen Durchschnittswert von 125 Stunden, Angestellte und Beamte dagegen nur etwas über 80 Stunden aufweisen (S. 56). Dabei liegen „durchschnittlich 25 % der Weiterbildungszeit in der erwerbsarbeitsfreien Zeit" (S. 58). Eine besondere Risikogruppe im Hinblick auf ihre Weiterbildungschancen stellt die größer werdende Gruppe der atypisch Beschäftigten dar, die unterdurchschnittlich verdienen und denen die Möglichkeit des Lernens im Prozess der Arbeit nur eingeschränkt zur Verfügung steht (S. 65–66).

Seifert fordert individuelle Lernzeitkonten für alle Beschäftigten, die als Langzeitkonten zu bewirtschaften seien. Deren Durchsetzung sieht er allerdings an drei Bedingungen geknüpft: „Zum einen setzen sie die Bereitschaft der Gewerkschaften voraus, Weiterbildungszeit ... nicht ausschließlich als Teil der Arbeitszeit zu definieren. Zum anderen müssten sich die Arbeitgeberverbände mit generellen Weiterbildungsansprüchen für sämtliche Beschäftigte arrangieren können. Und drittens ist der strikte Ausschluss betrieblicher Weiterbildungsmaßnahmen von öffentlicher Förderung zu relativieren" (S. 75).

Er verbindet mit seinem Modell die Erwartung, „bislang vernachlässigte Randgruppen des betrieblichen Arbeitsmarktes in berufliche Weiterbildung einzubeziehen und gleichzeitig das weitere wildwüchsige Ausufern der Qualifizierungszeiten in dem Bereich der Freizeit unter Kontrolle zu halten" (S. 75 f.).

Angesichts der aktuellen Debatte um die Verlängerung der Wochenarbeitszeiten, in denen Lernzeiten kein Thema sind, erscheint eine gewisse Skepsis hinsichtlich der Realisierungschancen dieses Modells angebracht.

In einer Reihe von Beiträgen, auf die hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden kann, finden sich eine Fülle interessanter empirischer Befunde, die es verdient hätten, in die politische Debatte Eingang zu finden, die nach wie vor „mehrheitlich interessenpolitisch, mit wenig Zukunftsorientierung und ohne Reflexion auf qualifikatorische Erfordernisse ... geführt wird" (Husemann/Vonken, S. 127).

Die zentralen Ergebnisse der verschiedenen Beiträge fassen Dobischat und Vahlene in einem resümierenden Fazit zusammen; nicht ohne auf den „vorläufigen Charakter der vorgestellten empirischen Befunde" (S. 256) hinzuweisen. Sie listen zusammenfassend auf, welche Konsequenzen sich aus der Etablierung von Lernzeitkonten auf der Ebene der Gesetzgebung, der Tarifvertragsparteien, der Betriebe, der betrieblichen Interessenvertreter und der Beschäftigten ergeben und skizzieren zukünftige Forschungsbedarfe. Für Dobischat/Vahlene stellen „Konzepte der Verknüpfung von Lern- und Arbeitszeiten ... zukunftswei-

sende Lösungsperspektiven für die Realisierung des lebenslangen Lernens“ (S. 270) dar. Die Diagnose des Ist-Zustandes fällt dagegen ernüchternd aus: „... der allgemeine Konsens über die wachsende Bedeutung von Weiterbildung ist bislang folgenlos für das Verhältnis von Arbeit und Weiterbildung geblieben“ (S. 256).
Wie die Wege zu einer Veränderung aussehen, ist in der Publikation plausibel, empirisch fundiert und lesefreundlich dargestellt; jetzt müssen sie nur noch beschritten werden.

Gerhard Reutter

Anke Grotlüschen
Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt?
Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung
(Waxmann Verlag) Münster 2003, 339 Seiten, 29,90 Euro, ISBN: 3-8309-1286-2

Anke Grotlüschen beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit der Analyse von Lernen in telematischen Lernarrangements in der beruflichen Bildung. Ihr besonderes Augenmerk richtet sie dabei auf die Fragen, „ob telematische Lernformen den selbstgestellten Anspruch besonderer Flexibilität und Selbstbestimmung einlösen, und wie das Effizienzpostulat ‚Selbstbestimmtes Lernens‘ unter lerntheoretischen Gesichtspunkten begründbar ist“ (S. 16). Als Ziel ihrer Arbeit formuliert Grotlüschen, „durch die Kenntnis konkreter Lernprozesse und Lernwiderstände die Hintergründe für andragogisches Handeln im Bereich telematischer Lernensembles zu klären“ (S. 16). Als theoretischen Bezugspunkt wählt sie die subjektwissenschaftliche Lerntheorie nach Holzkamp, der sie mehr „Erklärungskraft“ bei der Analyse telematischen Lernens zuschreibt als konstruktivistischen Ansätzen (S. 70), die sie ausführlich kritisiert. Anhand ausgewählter Studien werden Befunde im Bezug auf telematisches Lernen referiert. Allerdings beziehen sich diese Studien vorwiegend auf Hochschulangebote. Auf der Basis einer kritischen Bewertung der Befunde kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass das Forschungsfeld telematischen Lernens wenig durchdrungen ist. Dies führt zu einem Forschungsdesign, das unter einer explorativen Perspektive qualitativ ausgerichtet ist. Als Ansatz wählt sie dabei die Grounded Theorie, weil sie darin den Vorteil sieht, „dass theoretisch noch nicht bekannte Aspekte des Materials stärker in der Auswertung berücksichtigt werden als bei theoriegeleiteter Kategorienbildung“ (S. 124). Mit Hilfe eines Leitfadens werden zehn Teilnehmende und drei Tutor/inn/en aus zwei unterschiedlichen Kursen der beruflichen Bildung interviewt (Bewerbungstraining Online, Internet für Einsteiger).
Die Analyse konzentriert sich auf drei Ebenen: die individuelle, die interaktionelle und die institutionelle. Dabei geht es vor allem darum, „typische Begründungsmuster von virtuell Lernenden zu rekonstruieren“ (S. 153). Die breite Ergebnispalette lässt sich hier nur bezogen auf einige wenige Aspekte darstellen. So wird auf der individuellen Ebene deutlich, dass die Interessenslagen der Teilnehmenden von entscheidender Bedeutung für die vollständige Durcharbeitung des WBT sind: „Diejenigen Interviewten, die die WBT vollständig bearbeitet haben, sind inhaltlich und methodisch interessiert“ (S. 193). Auf der interaktionellen Ebene stellt Grotlüschen eine Zentrierung auf die Tutoren fest: „Virtuelle Interaktion stellt sich als ‚lehrerzentriert‘ dar und beinhaltet ein Gemisch aus erwarteter (schneller) Rückmeldung und befürchteter Bewertung“ (S. 230). Zeit und Technik erweisen sich als zentrale Dimensionen auf der institutionellen Ebene: „Die Lernenden stoßen auf massive Zeitprobleme bzw. Prioritätenkonkurrenzen, gegen die sie ihre Lernzeit verteidigen müssen. Zudem ärgern sie sich über vielerlei Technikprobleme, die ihnen in ihrer Struktur vollends fremd bleiben“ (S. 272). Gotlüschen sieht auch in den institutionellen Einengungen Gründe bei den Lernenden dafür, „sich passiv-defensiv und ohne großen Aufwand mit dem Lernthema zu beschäftigen“ (S. 277). Insgesamt weist sie darauf hin, „dass auch die ausgefeilteste Technologie erst dann zu expansivem Lernen führen kann, wenn die Lernenden selbst gute Gründe haben, sich mit dem angebotenen Lerngegenstand zu befassen“ (S. 278).
Bezogen auf die Widerstände wird vor allem die Unreflektiertheit eigener Interessen bei den Teilnehmenden herausgearbeitet. Zwei Widerständen, die daraus resultieren, widmet sich Grotlüschen etwas ausführlicher: Unwichtigkeit und Eile. Bezogen auf Unwichtigkeit stellt sie fest, dass Lernen „im Spannungs-

feld konkurrierender Aufgaben offensichtlich mit drastisch unterbewerteter Priorität versehen" wird (S. 311).
Die hier vorgelegte Arbeit stellt eine interessante Vorarbeit für weiterführende Forschungen dar. Die Darstellung des methodischen Vorgehens und der Codierungsstrategie machen die Analyse gut nachvollziehbar. Hervorzuheben ist, dass die Lernenden in den Mittelpunkt der Untersuchung gestellt werden und damit ein Beitrag zur Lernforschung geleistet wird. Doch im (lern-)theoretischen Teil hätte man sich eine stringentere Argumentation im Hinblick auf das Erkenntnisziel der Arbeit gewünscht, genauso wie eine intensivere Diskussion der Ergebnisse unter der Perspektive des lerntheoretischen Ansatzes von Holzkamp. Der Bezug der Ergebnisse zu der von ihr vorgenommenen Analyse ausgewählter Studien und zu anderen Forschungsergebnissen wäre sicher für die Argumentation hilfreich gewesen. Dann hätte auch die Aussage auf dem Klappentext, dass mit der Studie „erstmalig umfassende qualitative Ergebnisse zu virtuellen Lernprozessen" vorliegen, besser belegt werden können.

Richard Stang

Martin Haberzettl/Thomas Birkhahn
Moderation und Training. Ein praxisorientiertes Handbuch
(dtv, Beck-Wirtschaftsberater) München, 280 Seiten, 12,50 Euro,
ISBN: 3-423-50866-3 (dtv), 3-406-51454-5 (Beck)

Weder Klappentext noch Inhaltsverzeichnis oder Vorwort geben Aufschluss darüber, dass der Text Werkzeuge des neurolinguistischen Programmierens für die Weiterbildung nutzbar zu machen sucht. Erst der Blick ins Glossar und Literaturverzeichnis geben Hinweise auf den zentralen Ansatz der Autoren, die sich auch als NLP-Lehrtrainer ausweisen. Selbstformulierter Anspruch ist, dass methodische Anregungen so genau beschrieben werden, dass sie sich unmittelbar praktisch umsetzen lassen. Es soll sowohl der Einsteiger als auch der Profi in allen Berufsfeldern angesprochen werden, sofern moderierende und trainierende Aufgaben wahrzunehmen sind. Vordringliches Ziel ist, „aus der Praxis für die Praxis" zu schreiben und „effektive Methoden" vorzustellen (Vorwort der Verfasser). Erörtert werden die Bereiche: Rolle von Moderatoren und Trainern, Zielformulierung, Umgang mit schwierigen Seminarsituationen, Auswahl und Strukturierung von Inhalten, Vermittlungskompetenz, Seminarauswertung und Planungsschritte. In den einzelnen Abschnitten finden sich Selbstreflexionsaufgaben, Übungen zur Verbesserung der professionellen Kompetenzen sowie Umsetzungsanregungen für „NLP-gerechte" Trainings und Moderationen. Auf eine Auseinandersetzung mit den Grundannahmen des NLP als Handlungskonzept wird bewusst verzichtet. Lediglich im Abschnitt „Unsere Philosophie" finden sich knappe Hinweise. Kenntnisdefizite sollen über Hinweise im Glossar ausgeglichen werden können. Ob der Praxisfokus hinreichend verstehbar ist und zu Umsetzungsschritten animiert, wenn keine eigenen Vorkenntnisse oder praktische Erfahrungen vorliegen, vermag ich als zumindest oberflächliche Kennerin der Materie nicht zu beurteilen. Zwar werden methodische Anregungen in kleinen Schritten beschrieben und oft durch Beispiele illustriert, aber ohne genauere Begründungszusammenhänge drohen sie aus meiner Sicht zu Glaubensbekenntnissen zu werden. Ich selbst habe viele Passagen mit Gewinn gelesen, meinen eigenen Seminarstil überprüft und Anregungen aufgenommen. Ertragreich fand ich vor allem das Kapitel über den Umgang mit schwierigen Situationen und Teilaspekte zu Vermittlungsaufgaben (Rolle von Körpersprache/Raumankern/Wirkung von Sprachmustern). Nicht einverstanden bin ich mit dem zeitweiligen Duktus, als Moderator/Trainer Prozesse „in den Griff bekommen" zu wollen. Für mich stellt sich die Frage, inwieweit Texte im Literaturverzeichnis wirklich rezipiert wurden (Siebert und Meueler aus der erwachsenenbildnerischen Forschung/von Förster und Glasersfeld als Vertreter des Konstruktivisimus oder Luhmann als Systemtheoretiker). Bedauerlich ist auch, dass im Text zitierte NLP-Verteter nicht im Literaturverzeichnis auftauchen (so Michael Grinder/Dilts und Bateson). Erstaunlicherweise fehlen auch John Seymour/Joseph O'Connor, die bereits 1996 ins Deutsche übersetzt wurden und die NLP und Weiterbildung aufeinander beziehen. Diese Einwände ändern jedoch nichts daran, dass sich NLP-Interessierte inspirieren lassen können.

Monika Schmidt

Benno Hafeneger
Jugendkulturelle Modernisierung
Subjektbezug in Lernen und Bildung
(Wochenschau Verlag) Schwalbach/Ts. 2003, 91 Seiten, 10,00 Euro,
ISBN: 3-89974-098-X

Die kompakte Studie befasst sich mit den Folgen und Auswirkungen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse für die junge Generation. Vorstellungen von Identität werden brüchig; veränderte Modi der Sozialisation, der Enkulturation und der Alltagskulturen formen die Subjektentwicklung mit Konsequenzen für Lernen, eine auch politisch verstandene Bildung und die pädagogische Arbeit. Benno Hafeneger erliegt nicht der Gefahr der Formulierung einfacher Lösungen und Losungen, ein neuer Typ der Subjektivität wird nicht kreiert und postuliert. Vielmehr geht es um die „Vergegenwärtigung von einigen normal und alltäglich gewordenen kulturellen Modernisierungsprozessen innerhalb der jungen Generation und in der Generationenfolge sowie deren Bedeutung für Subjektivität und Identität …“ (S. 5). Der Autor charakterisiert die Studie zugleich als „Skizze“ (S. 6), die aus Vorträgen und zuvor getrennten Texten zusammengestellt wurde. Dies ist eine Stärke und eine Schwäche. Die Stärke liegt in der Vielfalt aufgegriffener Aspekte, die Schwäche in dem mir nicht immer sichtbaren roten Faden.
Auf drei unterschiedlichen Ebenen und Wegen wird sich der jugendkulturellen Modernisierung genähert: phänomenologisch-deskriptiv, kulturtheoretisch und psychoanalytisch. Der Blick in die Literaturliste macht einen gut sortierten und aktuellen Bücherschrank deutlich, es fehlen weder die Klassiker, noch neuere empirische Untersuchungen. Der kulturelle Diskurs zur Jugend(-bildung) findet ebenso Berücksichtigung wie die (Post-)Moderne, die Systemtheorie, der Strukturalismus und der Konstruktivismus. Unter der Hinzunahme der historischen Dimensionen von Vergesellschaftung und (jugendlichem) Eigensinn wird der Argumentationsraum in der Tradition der Erwägungskultur aufgespannt.
Die Studie ist in vier Abschnitte gegliedert:
1. jugendkulturelle Modernisierungen – einige Phänomene und Beobachtungen,
2. jugendkulturelle Gesellungsformen und ihre Bedeutung für die Jugendphase und das Erwachsenwerden,
3. Subjektausstattung und (post-)moderne Identität,
4. Lernen, Bildung und politische Bildung.

Bildung soll nicht Zumutung, sondern Angebot für die nachwachsende Generation sein, um über optimal gestaltete Lernkontexte mit einer dialogischen und professionellen Lernbegleitung und -unterstützung etwas zu lernen, was als gelingendes Lernen zu einer Erweiterung der Bedingungsverfügung des Subjekts über sein Leben führt.
Bleibt die Frage, für wen sich die Lektüre lohnt. Die Lektüre ist hilfreich für Studierende der Pädagogik, die sich mit dem pädagogischen Verhältnis beschäftigen (wollen und sollen). Die Studie kann professionellen Praktikern – „Lehrenden“ außerhalb und auch innerhalb der Schule – einen breiteren Reflexionsraum und nachdenkenswerte Anregungen verschaffen. Für den wissenschaftlichen Diskurs ist die Skizze eine aktuelle Momentaufnahme, aus der weitere (Forschungs-)Projekte generiert werden können.

Martin Beyersdorf

Markus Höffer-Mehlmer (Hrsg.)
Bildung: Wege zum Subjekt
(Schneider-Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2003, 202 Seiten, 18,00 Euro,
ISBN: 3-89676-719-4

Der Reader „Bildung: Wege zum Subjekt“ ist dem Erwachsenenpädagogen Erhard Meueler gewidmet, der für ein subjektorientiertes Lernen plädiert und dazu zahlreiche Veröffentlichungen vorgelegt hat. So wird im Titel auch an das bedeutendste Werk Meuelers erinnert: „Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung“ von 1993.
Sein langjähriger Assistent Markus Höffer-Mehlmer hat dazu 20 Autoren eingeladen sich mit dem Werk Meuelers auseinander zu setzen. Die insgesamt 21 Beiträge sind in drei Kapitel untergliedert. Das erste und umfangreichste Kapitel beschäftigt sich mit der „Bildung zum Subjekt“. Das zweite Kapitel, mit sechs Beiträgen, betrachtet das „politische Subjekt“ und die letzten fünf Beiträge nehmen die „Subjektentwicklung in und durch Krisen“ in den Blick.

Die Aufsätze differieren in Länge (zwischen 3 und 17 Seiten) und Konzeption stark voneinander. Während einige Autoren explizit auf das Arbeiten und Werk von Erhard Meueler eingehen und dabei in sehr persönlicher Weise das gewählte Thema aufbereiten, nehmen andere Autoren nur indirekt auf Meueler Bezug, indem sie allgemein das Subjekt-Thema ins Zentrum ihrer theoretischen Betrachtung setzen.

Die ersten 10 Aufsätze beschäftigen sich mit der Bedeutung von Subjektivität und Selbstständigkeit für Bildungsprozesse.

Josef Christian Aigner diskutiert „Subjektbildung im Grenzbereich zwischen analytischer Sozialpsychologie und subjektorientierter Erwachsenenbildung". Er vertritt dabei die These, dass eine Subjektbildung im Meuelerschen Sinne dem Programm einer „Lebenspolitik" (S. 15) gleich komme, welche das Subjekt befähige, gegen Gefühle der Ohnmacht, Isolation und Sinnlosigkeit bewusst gegenzusteuern.

Wiltrud Gieseke wählt einen kulturanalytischen Zugang, indem sie Ergebnisse einer Programmanalyse kultureller Bildung einer ostdeutschen Region vorstellt und diese mit der polnischen Bildungslandschaft vergleicht. Gieseke identifiziert dabei drei Programmtypen: das „sytematisch-rezeptive Segment, in dem z. B. Angebote zur Kunstgeschichte zu finden sind; das „selbsttätig-kreative" Segment, das sich vorrangig dem künstlerischem Gestalten widmet sowie das „interkulturell-verstehend-kommunikative" Segment, in dem vor allem der interkulturelle Austausch im Vordergrund steht. Gieseke vertritt die These, dass kulturelle Bildung – insbesondere in kleineren Gemeinden ohne soziokulturelle Angebote wie Kino oder Theater – für die Menschen Möglichkeiten der subjektiven Entfaltung, Aktivierung und des ästhetischen Erlebens eröffne und letztlich auch die kommunalen Angebote von Erwachsenenbildung sichere.

Franz Hamburger skizziert aus einem sozialpädagogischen Blickwinkel die Folgen der „reflexiven Moderne" für das Subjekt und macht deutlich, dass für die Weiterbildung nicht mehr der spezifische Inhalt eines technischen Wissens und sein Veralten zum Problem werde, sondern die Bewältigung des Dauerstresses bei erfolgreicher Individualisierung und der Umgang mit Krisen. Der Beitrag hätte damit ebenso gut in das letzte Kapitel aufgenommen werden können.

Der Herausgeber dieses Readers – Markus Höffer-Mehlmer – setzt sich in seinem Beitrag mit dem virtuellen Lernen auseinander. Während die übrigen Beiträge auf das von Meueler selbst fokussierte Feld der Erwachsenenbildung bezogen sind, blickt Höffer-Mehlmer auf die schulische Bildung. Dabei fragt er kritisch nach, inwieweit der Computer das selbstständige Lernen von Schülern fördern könne. Er vertritt hierbei die These, dass der Computer, wie andere Medien auch, nicht zu einer völligen Umgestaltung schulischen Lernens führt, sich aber neue Komplementärverhältnisse im Hinblick auf andere Medien und Unterrichtsmethoden herausbilden (S. 57). Welche Bedeutung dem Computer in der Erwachsenenbildung zufällt, bleibt der Beitrag allerdings schuldig.

Erwin Hufnagel ist in seinem historisch ausgerichteten Beitrag „auf der Suche nach der verlorenen Identität" und wandelt dabei auf den Spuren von Erasmus von Rotterdam. An seinen Schriften zeigt Hufnagel auf, dass bereits 500 Jahre vor Systemtheorie und Konstruktivismus „jeder Mensch ein abgeschlossenes hermeneutisch-fiktionales System (ist), das törichterweise die Verständigung sucht und sich vorgaukelt" (S. 65).

Auch Ludwig Pongratz wählt einen geschichtlichen Zugang, wenn er nach dem Geburtsdatum des Subjekts fahndet. In seinem Rückblick streift er durch die Renaissance, Aufklärung, Moderne und Postmoderne. Er skizziert dabei die „Dialektik von Unterwerfung und Befreiung" (S. 74), bzw. von „Hypostasierung und Liquidation" (S. 78), die kennzeichnend für das Subjekt sei. Wenn Pongratz vom „Tod des Subjekts" spricht, so weist er zum einen auf die Entwicklung der modernen, warenproduzierenden Gesellschaft hin, in der „die Individuen vorwiegend als Funktionsträger in Anspruch genommen werden (und) ihnen der gesellschaftliche Vermittlungszusammenhang als undurchsichtige, fremde Objektivität entgegen (tritt)" (S. 75). Mit der Postmoderne komme zum anderen auch noch die Wahrheit ins Wanken. Aber in diesen Verdinglichungs- und Verflüchtigungstendenzen liege auch eine Kraft zur Überschreitung aus der sich eine kritische Bildungstheorie speise. Das lässt sich nach Pongratz z. B. an der Qualifizierungsoffensi-

ve der 1980er Jahr ablesen, als die „bloße Funktionserfüllung allein nicht mehr ausreichte, um das Funktionieren zu gewährleisten“ (S. 79). Seine interessanten Ausführungen illustriert Pongratz anhand von Kunstwerken aus der jeweiligen Zeit.

Matthias Ruppert greift in seinem Beitrag ebenfalls ein zentrales Spannungsfeld der Pädagogik auf, nämlich die Frage, „wie auf dem Weg der Fremdbestimmung Selbstbestimmung entstehen soll“ (S. 83). In seinen Ausführungen, die dabei sowohl an Meuelers zentrale Schrift „Die Türen des Käfigs“ erinnern, als auch an Kants Überlegungen – auf die ebenso Meueler in seinem Buch zurückgreift – anschließen, verdeutlich Ruppert, dass die subjektorientierte Erwachsenenbildung stets zwischen diesen beiden Welten steht, nämlich das Individuum sowohl „als Objekt von Erziehung und Sozialisation sowie zugleich als Subjekt seiner Bildung verstehen zu können“ (S. 84).

Albert Scherr fragt, ähnlich wie Pongratz, allerdings mit einem struktur- und systemtheoretischen Blick, ob die Kategorie Subjekt sich in einer funktional differenzierten Gesellschaft überhaupt denken lässt. Seiner Ansicht nach löst sich der Subjektbegriff nicht einfach dadurch auf, dass aufgrund gesellschaftlicher Zwänge und der Eigendynamik der Funktionssysteme die individuelle Selbstbestimmung unmöglich erscheint. Scherr erklärt – ähnlich wie Aigner und Pongratz – dass die Folgen der Modernisierung es geradezu erfordern, dass Menschen über den Sinn ihrer Lebenspraxis reflektieren, da „die moderne Gesellschaft keinen strukturell abgesicherten dichten kulturellen Kontext mehr zur Verfügung (stellt), dem verlässliche Antworten auf die Frage nach dem Sinn der eigenen Existenz jenseits der vergänglichen Befriedigungen zu entnehmen sind“ (S. 91). Aus diesem Grunde gewinne Bildung die Aufgabe, die „Subjekte zur Distanzierung und Entgegensetzung zu den gesellschaftlichen Erwartungen, mit denen sie sowohl in Gestaltung funktionaler Zwänge als auch postmoderner Verführungen konfrontiert sind“ (S. 92) zu befähigen.

Horst Siebert fragt danach, ob „unsere Gesellschaft einen Bildungsbegriff (braucht)?“ Seine Gedankensplitter reichen von der aktuellen Kompetenz-Diskussion zu Humboldts Bildungsbegriff, über Adornos Theorie der Halbbildung bis zu seinen Erfahrungen in einem niedersächsischen Bildungsrat. Diese Überlegungen sind alle richtig und wichtig, doch hätte man sich gewünscht, dass Siebert das ein oder andere Argument noch näher ausgeführt hätte.

Gerhard Velthaus beschließt dieses erste Kapitel, indem er die moralischen und gesellschaftspolitischen Dimensionen von Subjektivität aufzeigt. Dabei bedient er sich den von Gadamer ins Spiel gebrachten Begriffen „Geschmack“ und „commen sense“, um daran die kulturelle Vermitteltheit subjektiven Handelns zu verdeutlichen.

Im zweiten Kapitel setzen sich die sechs Autoren mit der politischen Bildung und dem politischen Handeln im Hinblick auf Bildungsprozesse und Subjektentwicklung auseinander.

Hans-Jochen Gamm betrachtet „das politische Subjekt im Spektrum politischer Instabilität“. Sein Beitrag ist gleichsam eine Abrechnung mit der Politik Bushs (auch wenn der Name in dem Artikel nicht einmal fällt) und gleicht einer Rede gegen eine zunehmende Amerikanisierung des öffentlichen Lebens. Gramm outet sich selbst als „politisches Subjekt“. Ihm geht es um eine emanzipatorische Erwachsenenbildung, „deren Vertreter im politischen Felde durch vielfältige Formen des Protestes selbst Hand anzulegen verstehen“ (S. 116).

Gerhard Hecks Beitrag zur politischen Erwachsenenbildung zeigt anhand zweier Textbeispiele Möglichkeiten der Ideologiekritik in der akademischen Lehre auf. Allerdings enden seine Ausführungen da, wo es spannend wäre zu erfahren, wie sich diese Formen der Ideologiekritik didaktisch umsetzen lassen.

Ein ähnliches Verständnis politischer Bildung wie Gamm vertritt Klaus-Peter Hufer. In seinem Beitrag beschreibt er, mit welchen Umsetzungsproblemen politische Bildung derzeit zu kämpfen hat. Gleichzeitig skizziert er die Notwendigkeit einer „Bildung für die Bürgergesellschaft“. Sein Leitbild ist hierbei der „Aktivbürger“, der sich durch kognitive, prozedurale und habituelle Kompetenzen auszeichne. Allerdings widerspricht sich hier Hufer, wenn er zwar einerseits auf diese Kompetenzdimensionen und eine dazu entsprechend handlungsorientierte Bildung setzt, gleichzeitig aber den Kompetenzdiskurs selbst kritisiert sowie Formen selbstge-

steuerten und selbstorganisierten Lernens, in denen nach seinen Worten „Autonomie und Selbstbestimmung nicht mehr Selbstzweck (sind), sondern es nur noch um (betriebs)-kostensparende Selbstinstruierung der Menschen (geht)“ (S. 126).
Ekkehard Nuissl geht in seinem Beitrag der Frage nach, „wie sich das Lernen der Menschen im Lebenslauf beeinflussen (lässt)?“ (S. 129). Er identifiziert hierbei acht „Stellschrauben“, also Einflussfaktoren, „in denen auf das Lernen der Subjekte Einfluss genommen werden kann“ (S. 131). Bei den lernerseitigen Faktoren handelt es sich um die Aspekte „Motivation“, „Orientierung“, „Bildungsentscheidungen“ und „Lernstrategien“. Bei den lehrseitigen Faktoren identifiziert er „Geld“, „Zeit“, „Nutzen“ sowie die unterbreiteten „Angebote“ als zentrale Rahmenbedingungen für lebenslanges Lernen. Nach Nuissl nutzt es allerdings wenig, einzelne Faktoren zu berücksichtigen; zur Mobilisierung von Lernpotenzialen sei eine Interdependenzanalyse notwendig. Wie diese allerdings methodisch umzusetzen wäre, lässt Nuissl offen.
Siegfried Pater berichtete in seinem Beitrag von der Zeit gemeinsamer Zusammenarbeit mit Erhard Meueler im Rahmen eines Schulbuchprojekts zum Thema „Dritte Welt“ Anfang der 1970er Jahre. An diesem von Günter Grass angestoßenen Vorhaben, zu dem ehemalige Entwicklungshelfer ihre Erfahrungen beisteuern sollten, arbeitete Meueler als Schulbuchexperte mit. In so genannten „Schreib-Sessions“ regte Meueler die Beteiligten dazu an, „die eigenen unverwechselbaren Erfahrungen ernst (zu) nehmen“. Pater beschreibt dabei seine Erlebnisse mit Erhard Meueler und dessen Engagement und politische Verantwortung, die sich ebenso auf die Akteure übertrug.
Rudolf Tippelt beschließt mit seinem Beitrag das zweite Kapitel mit der Frage „Trägt die Bildung zur Entwicklung eines Wertkonsens und die Politische Bildung zur sozialen Integration bei?“ (S. 144). Er analysiert dabei die derzeitige Wertedebatte im Kontext der Kindheitsforschung, aus der bildungstheoretischen und didaktischen Perspektive, vor dem Hintergrund der Literatur zum Wertewandel sowie aus identitätstheoretischer Perspektive. Seiner Ansicht nach lassen sich angesichts der „Mannigfaltigkeit der Bildungsbereiche, der Heterogenität der Wertorientierungen von sozialen Milieus, der Verschiedenheit der Aufgaben und Funktionsbündel der Weiterbildungsanbieter“ keine übergreifenden, inhaltlich eindeutigen Werteanker mehr identifizieren, was mit ein Grund dafür sei, dass die politische Bildung stärker ignoriert werde als früher. Nach Tippelt könne sie zwar keinen Wertekonsens schaffen, aber dazu beitragen, Jugendliche und Erwachsene darin zu unterstützen „rational miteinander zu reden, Dinge auszuhandeln, wechselseitig aufeinander einzugehen, Probleme zu koordinieren, in Teams sich zu ergänzen, so dass auf diese Weise, wenn nicht ein Wertekonsens, so doch die Möglichkeit kooperativen Arbeitens und verständigungsorientierten Lebens in radikal pluralisierten Gesellschaften gefördert und stabilisiert werden kann“ (S. 152).
Das letzte Kapitel fokussiert die Subjektentwicklung in und durch Krisen – ein Thema, dem Meueler in zahlreichen seiner Bücher (z. B. „Wie aus Schwäche Stärke wird“) ebenfalls nachgegangen ist. Die Autoren bearbeiten diese Thematik jeweils ganz unterschiedlich, in dem sie die emotionalen Grundlagen des Lernens durch Krisen ausleuchten, Krise als Lernchance seitens des Subjekts illustrieren oder als Aufgabe der Begleitung durch einen Professionellen.
Rolf Arnold betrachtet in seinem Beitrag ganz grundlegend die „Erwachsenenbildung im Modus des Fühlens“ und klagt hierbei, „die Emotionslosigkeit der Erwachsenenpädagogik und ihrer Praxis“ an. Er erörtert die These von der „doppelten Bezugnahme erwachsenenpädagogischer Professionalität“ (S. 155), die sich im Schnittbereich von interpersonaler Empathie und unpersönlicher Sachlichkeit“ bewege. Die Erwachsenenbildung setze sich nach Arnold zwar mit den Rekonstellierungsprozessen Erwachsener auseinander - also mit dem Umstand, dass Erwachsene Erlebnisse aus früheren Beziehungssituationen projektiv in Bildungsveranstaltungen hinein tragen – das dadurch beeinflusste Erwachsenenlernen werde aber noch zu sehr unter einem kognitivistischen Bias betrachtet. Was fehle, sei die Erschließung der subjektiven Ebene des „Sich-in-der-Welt-Fühlens“ (S. 156), also ein Verständnis für die emotionale Tiefensteuerung des Verhaltens. Voraussetzung dafür sei aber, dass Erwach-

senenpädagogen selbst über die Tiefenwirksamkeit ihrer eigenen emotionalen Muster reflektierten, was aber den meisten Wissenschaftlern – „insbesondere Männern, als Erklärungsspezialisten“ (S. 158) besonders schwer falle. Arnolds Beitrag liest sich hier als selbstkritische Betrachtung des eigenen Forschungshabitus.
Alfred Holzbrecher beschreibt in seinem Aufsatz mögliche Lernchancen im Kontext von Globalisierungs- und Krisenerfahrungen. Anhand von „HipHop“ und „Stadteilinitiativen, NGO's Attac & Co“ skizziert er zwei globalisierungstypische Handlungsmuster, die zeigen, dass Menschen die Arbeit an Widerständigkeit als befriedigend erleben. Wenn er dabei die Fähigkeit mit Ambivalenz umzugehen als grundlegende interkulturelle Kompetenz herausstellt, so ist das zwar keine neue Erkenntnis, im Zuge von Globalisierungserfahrungen aber ergeben sich – wie beschrieben – neuartige Kompensierungsstrategien.
Wielant Machleidt beschreibt in seinem Beitrag „Therapie als Kunst der Begleitung“. Sein Begleitungsparadigma sieht er im Schamanismus realisiert. Im Vergleich von schamanistischen Heilmethoden und westlicher Psychotherapie zeigt er auf, dass die schamanistische Therapie zentrale psychotherapeutische Kernelemente enthält, die der Krisenbewältigung dienen, wie z. B. Steigerung der emotionalen Wahrnehmungsfähigkeit durch Trance. Allerdings sind schamanistische Wissensbestände nicht mit der modernen naturwissenschaftlichen Medizin und ihrer Wirktheorie vereinbar gewesen, weshalb sie in Vergessenheit gerieten und ein ähnliches Schattendasein im Therapiebereich fristen wie die von Arnold beschriebenen emotionalen Wissensbestände in der Erwachsenenbildung.
Kurt R. Müller greift eine Kapitelüberschrift aus Meuelers Buch „Die Türen des Käfigs“ auf und formuliert sie als Frage für die von ihm skizzierte Fallstudie: „Betriebliches Qualifikationslernen als funktionale Subjektivität?“ Am Beispiel einer Führungskraft, die an einer betrieblichen Weiterbildungsmaßnahme teilnimmt, rekonstruiert Müller deren subjektive Lerngründe auf der Grundlage der Holzkampschen Lerntheorie. Dabei weist er zugleich auf zentrale Probleme der Erwachsenenbildungstheorie hin, die das betriebliche Lernhandeln einerseits als Koinzidenz ökonomischer und pädagogischer Vernunft deuten oder andererseits vor einer – wie Meueler es tut – funktionalen Subjektivität warnen.
Der letzte Beitrag des Buches von Johann August Schülein fällt ein wenig aus dem Rahmen dieses Kapitels, da er allgemein der Frage nach der „Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz“ nachgeht. Er lässt aber – wenn auch auf einem theoretisch hohen Niveau – verständlich werden, „warum nicht-lineare Lernprozesse mit typischen Phasen und Krisen verbunden sind“ (S. 199).
Der von Höffer-Mehlmer herausgegebene Reader vereint 21 ganz unterschiedliche theoretische „Wege zum Subjekt“. Das Buch eignet sich daher eher als anspruchsvolle Lektüre, denn als geschlossenes Lehrbuch zur Subjekttheorie. Dennoch weisen die verschiedenen Beiträge auf zentrale theoretische Problembereiche subjektorientierter Bildung hin; z. B. auf die Frage nach der Zwecksetzung durch Bildung bzw. Qualifizierungsmaßnahmen. Sie erinnern dabei an die zahlreichen Arbeiten von Erhard Meueler, allerdings kommt die von ihm vertretene subjektorientierte Erwachsenendidaktik hier etwas zu kurz. Wünschenswert wäre noch eine Bibliografie von Meuelers Arbeiten gewesen, um damit das Themenspektrum von ihm aufzuzeigen, auf das sich auch die Beiträge des Readers beziehen.

Ingeborg Schüßler

Sylvia Kade
Alternde Institutionen
Wissenstransfer im Generationenwechsel
(Klinkhardt Verlag) Bad Heilbrunn/Obb. 2004, 345 Seiten, 22,00 Euro,
ISBN: 3-7815-1333-5

Individuelle Personen gehören soziologisch betrachtet, so Klaus Harney in seinem Vorwort, „Generationenlagen“ an, die „auf die Grenzen der Kommunizierbarkeit (von J. W.) Erfahrungen“ verweisen (S. 9). Damit ist das Problem angesprochen, dem sich Sylvia Kade in ihrer Untersuchung widmet. Sie hat den besonderen Fall von zwei Einrichtungen zum Gegenstand, deren Aufgabe die Wissenstransformation durch intermediä-

re Dienstleistungen ist. Charakterisierend schreibt S. Kade: „Als Serviceeinrichtungen unterstützen beide Einrichtungen die *professionelle Praxis* durch Information, Beratung, Fortbildung, Vernetzung und konzeptionelle Entwicklung. Sie fördern zugleich den *wissenschaftlichen Diskurs* durch Publikations- und Projekttätigkeit sowie durch Kooperation mit der Wissenschaft. Neben Professionalisierungsaufgaben kommen den Einrichtungen Aufgaben der institutionellen Repräsentation und der Politikberatung zu“ (S. 17). Die allgemeine Untersuchungsfrage lautet: Wie funktioniert der innerorganisatorische Wissenstransfer in alternden Institutionen, wenn deren Akteure verschiedenen Alterskohorten angehören und Erneuerungsprozesse des institutionellen Handelns eingeleitet werden sollen?

Der Aufbau des Buches ist dreischrittig. Im ersten Kapitel (S. 11–108) wird der Zusammenhang von Generationenlagen und Wissensstrukturen allgemein aufgeblättert, um eine heuristische Grundlage zur Untersuchung der beiden Einrichtungen zu gewinnen. Ebenfalls werden die methodische Vorgehensweisen dieser als exemplarisch konzipierten Fallstudien vorgestellt und die Fragestellung präzisiert. Es soll um die Feststellung derjenigen institutionellen Strukturmerkmale gehen, „die den inneren Erneuerungsprozess alternder Institutionen bestimmen“ (S. 17), d. h. sowohl in Gang setzen als auch hemmen.

Im zweiten Kapitel (S. 109–306) werden die empirischen Befunde vorgestellt und diskutiert. Dabei wird der innerinstitutionelle „Generationsdiskurs“ (S. 17) aufgenommen und wird seine Rolle beim „institutionellen Erneuerungsprozess“ (S. 17) diskutiert. Hierbei gelten „die Lenkungs-, Laufbahn- und Lernstrukturen“ als „die institutionell vorgegebenen Steuerungskontexte“, von denen „die in der Organisation möglichen Lenkungs-, Laufbahn- und Lernstrategien ihrer Mitglieder“ (S. 17) eher angeregt oder eher gebremst werden. Im Ergebnis zeigt sich, dass wegen ihrer Alterung eng gerahmte institutionelle strukturelle Gegebenheiten dennoch „den Pfad für mögliche Lern- und Wissensstrategien im Erneuerungsprozess vorgeben“ (S. 18).

Das dritte Kapitel (S. 307–317) enthält die Quintessenz der Untersuchung und einen handlungsorientierenden Ausblick. Diese zehn Seiten lassen sich als hintan gestellte Zusammenfassung lesen. Daraus ergibt sich für mich:

In den beiden untersuchten Institutionen hatten bereits interne Erneuerungsprozesse begonnen. Um diese heuristisch verstehen zu können, werden die Institutionen als „hybride Organisationen“ betrachtet, die in sich die Vorteile unterschiedlicher auch gegeneinander stehender „alternativer Organisationsmodelle“ (S. 115) vereinigen. Damit ist ein Untersuchungsansatz gewonnen, durch den eine einseitige Orientierung an einem der geläufigen Organisationsmodelle (Bürokratiemodell, Mitgliedschaftsmodell, Marktmodell, Selbststeuerungsmodell) vermieden wird (S. 112–116).

Mit dem Konzept der „hybriden Organisation“ unterläuft S. Kade die weithin übliche Ebene des Innovationsmanagements in Institutionen und eröffnet einen Zugang zur Ebene der Dynamiken, d. h. zu den Antriebs- und Bremsdynamiken des internen Erneuerungsprozesses. Diese Antriebs- und Bremsdynamiken werden an empirischen Fällen beschrieben und analysierend durchleuchtet. Mit anderen Worten: S. Kade macht die Tiefenstruktur der Erneuerungsdynamik sichtbar, die auf der Generationszugehörigkeit der Akteure und dem Alter der institutionellen Strukturen beruht. Diese Tiefenstruktur der organisationellen Erneuerungsdynamik erweist sich als wesentliches Bewegungselement in Institutionen, in denen, wie in den beiden untersuchten Fällen, Wissensarbeit stattfindet. Die Dauerhaftigkeit von Erneuerungsprozessen bei der Wissensarbeit hängt wesentlich von den Lernprozessen ab, die das Umfeld zulässt oder gar anregt und belohnt. Klar und schwer in Zweifel zu ziehen formuliert S. Kade auf Grund ihrer Untersuchung: „Institutionelle Erneuerung in der alternden Institution setzt deshalb ein empirisch unterfüttertes Wissen von der generationsspezifischen Bedeutung des Wissenstransfers im Generationenwechsel voraus, der in wechselseitiger Anerkennung begründet sein muss, um zu gelingen“ (S. 317). Allerdings, dieser allgemeine Satz, das belegt die Untersuchung, bedarf wirklich der fallspezifischen Recherche, wenn die staatlich alimentierten alternden Institutionen ihre Erneuerungsprozesse nachhaltig angehen wollen.

Johannes Weinberg

Michael Kerres/Britta Voß (Hrsg.)
Digitaler Campus
Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule
Reihe: Medien in der Wissenschaft, Band 24 (Waxmann Verlag) Münster 2003, 442 Seiten, 25,50 Euro, ISBN: 3-8309-1288-9

Die Digitalisierung der Hochschule schreitet voran. Waren bis Mitte der 1990er Jahre die Hochschulen in Deutschland noch verhältnismäßig zurückhaltend in Sachen Medieneinsatz für die Lehre und das Lernen, hat sich dies durch verschiedene Initiativen und Projekte in den letzten Jahren grundlegend verändert. Die Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft hat 2003 auf ihrer „Conference on Media in Higher Education" aktuelle Entwicklungen in diesem Bereich gebündelt und mit der vorliegenden Publikation die Vorträge dokumentiert.
Der Band gibt einen Einblick in Aktivitäten und Konzepte, Prozesse der Hochschulentwicklung mit und durch Medien zu gestalten. Bezogen auf die Diskussionen der Konferenz werden von den Herausgebern vor allem drei Trends ausgemacht (S. 9 ff.): Die Verstetigung von Medienprojekten als Bestandteil der Hochschulentwicklung ist eine der zentralen Herausforderungen, das virtuelle Lernen in Netzen wird erweitert zu einem mediengestützten Lernen in der Hochschule mit hybriden Lernarrangements und die Entwicklung von Lernplattformen hin zu integrierten Lösungen für das Informationsmanagement führen zum digitalen Campus. Zentraler Aspekt bei allen diesen Entwicklungen ist, dass der Einsatz der Medien zunehmend integraler Bestandteil von Hochschulentwicklung wird und nicht mehr nur ein technisches Add-On ist.
An den aktuellen Entwicklungen orientiert sich auch die thematische Strukturierung dieses Bandes. Die Bündelung der 40 Beiträge erfolgt unter folgenden Aspekten: vom Projekt zur Hochschulentwicklung, Integration des E-Learning in die Hochschule, innovative didaktische Lernszenarien, mobiles Lernen und neue Werkzeuge sowie Informationsmanagement in der Hochschule.
In welchem Maße der Einsatz Neuer Medien die Organisation der Hochschule tangiert, machen u. a. Stratmann und Kerres in ihrem Beitrag über das Change-Management beim Aufbau einer Notebook-Universität deutlich. Sie weisen darauf hin, dass hier „Maßnahmen in den Bereichen Infrastruktur, didaktische Reform, Personal- und Organisationsentwicklung sowie Medienproduktion und -distribution zu ergreifen" (S. 93) sind. Ein wichtiger Aspekt ist für die Autoren ein integriertes Informationsmanagement, das bislang isolierte Dienste wie z. B. Rechenzentrum und Universitätsbibliothek zusammenführt.
Dem Informationsmanagement ist auch der letzte Schwerpunkt dieses Bandes gewidmet. Darin setzen sich u. a. Arnold/Kilian/Thillosen mit der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Metadaten auseinander. Niehaus stellt exemplarisch ein Konzept der internetbasierten Wissensorganisation von multimedialen Inhalten vor.
Doch neben der organisationsbezogenen Ebene wird in diesem Band auch ausführlich die didaktisch konzeptionelle Ebene gewürdigt. Blended-Learning-Konzepte (Grübl/Schnittker/Schmidt) und die Integration von elektronischen Lernmodulen in die Präsenzlehre (Hoppe/Haas) werden genauso in den Blick genommen wie die Moderation und Gestaltung netzbasierter Diskussionsprozesse (Bremer), fallorientiertes E-Learning (Causmanns/Rohs/Stübing und Heydthausen/Günther) sowie kooperatives Lernen im Netz (Nothelfer). Anhand konkreter Anwendungsbeispiele werden in vielen Beiträgen medienbasierte Lernszenarien vorgestellt. Eine Würdigung aller Beiträge ist im Rahmen einer Rezension nicht zu leisten.
Der Band liefert aufgrund seiner Fülle von Projektbeschreibungen einen guten Überblick über die vielfältigen Aktivitäten des Medieneinsatzes an Hochschulen. Gleichzeitig stellt diese Fülle, die einer Tagungsdokumentation oft immanent ist, auch ein Problem dar. Die einzelnen Beiträge können nicht in die Tiefe gehen, lassen zwar in ihrer Überblicksorientierung Trends erkennen, können aber eine wissenschaftliche Fundierung des Medieneinsatzes in Hochschulen nicht leisten. Es werden zwar Mosaiksteine für eine Strategie einer medienorientierten Organisationsentwicklung für die Hochschulen zur Verfügung gestellt, das Gesamtbild ist allerdings nur in Umrissen zu erkennen. Hier würde man sich für die Zukunft eine Fundierung wünschen, die man von einem Kongressband nicht erwarten kann. Allerdings

hätte ein Rahmenbeitrag, der die sehr unterschiedlichen Ansätze und Erfahrungen systematisch bündelt, der Publikation sehr gut getan. Bei zukünftigen Kongressdokumentationen sollte ein solcher Beitrag nicht fehlen.

Richard Stang

Astrid Ley/Ludwig Weitz (Hrsg.)
Praxis Bürgerbeteiligung
Ein Methodenhandbuch
(Verlag Stiftung Mitarbeit) Bonn 2003, 312 Seiten, 10,00 Euro, ISBN: 3-928053-84-1

Die Forderung nach stärkerer Bürgerbeteiligung in einzelnen Politikbereichen ist breit akzeptiert. Sie ist daher auch nicht Ergebnis, sondern Voraussetzung dieses Bandes, der nach Möglichkeiten der Umsetzbarkeit dieser Bemühung fragt. Das Praxisbuch zur Bürgerbeteiligung versteht sich als Methodenhandbuch und liefert damit konstruktive Beiträge zur methodischen Gestaltung einer Bürgerbeteiligung.
Herausgegeben in einer Reihe von „Agenda-Transfer. Agentur für Nachhaltigkeit GmbH" folgt das Praxisbuch der Vision der Agentur: Sie will gesellschaftliche Kräfte mobilisieren, Synergien nutzen und Kooperationen fördern mit dem Ziel einer Förderung des Bewusstseins im Denken und Handeln in Städten, Gemeinden und Landkreisen.
Das Ziel der Herausgeber kann darin gesehen werden, ein praxisnahes Handwerksmaterial zur Förderung der Eigeninitiative bereitzustellen und folgt damit den Bemühungen der letzen Jahre, in den Kommunen, in vielen Politikbereichen und in gesellschaftlichen Konfliktsituationen der Bürgerbeteiligung einen größeren Stellenwert einzuräumen. Dabei geht es darum, die verschiedenen Interessengruppen in einem gemeinsamen Prozess der Gestaltung und Entscheidungsfindung in den verschiedenen Politikbereichen und Gestaltungsfragen einzubeziehen.
Den Rahmen, den die Herausgeber um die Methodenvorstellungen legen, bilden drei einleitende und zwei abschließende Artikel. Zu Beginn des Buches wird Bürgerbeteiligung in Kontexte eingebettet: Bürgerbeteiligung als Teil der lokalen Demokratie (Adrian Reinert), Bürgerbeteiligung in der Lokalen Agenda 21 (Albrecht Hoffmann) und bürgerliches Engagement und seine politische Dimension (Ortwin Renn). Die abschließenden Beiträge beschäftigen sich mit Qualitätskriterien von Beteiligungsprozessen: Peter H. Feindt entfaltet Gestaltungskriterien und Leistungsanforderungen für diskursive Verfahren. Er hat ein Beschreibungsschema für Diskurs- und Verhandlungsverfahren erarbeitet, das den Vergleich verschiedener Verfahrenstypen erleichtern sowie einer Evaluation spezifischer Bürgerbeteiligungsverfahren dienen soll. Kerstin Langer und Bettina Oppermann beschäftigen sich ebenfalls mit der Frage, wie die Qualität von Beteiligungsprozessen gesichert werden kann, so dass diese möglichst die aufgewendeten Kosten rechtfertigen und die gewünschte Wirkung erzielen. Sie geben dem Leser zehn Eckpfeiler für die Konzeption, Durchführung und Umsetzung kooperativer Verfahren an die Hand und weisen darauf hin, dass Prozess- und Ergebnisqualität eines Verfahrens untrennbar miteinander verbunden sind.
Im umfangreichen Methodenteil des Buches werden 30 Ansätze zur Gestaltung von Bürgerbeteiligungsprozessen vorgestellt, wobei sowohl etablierte und ausreichend erprobte Ansätze, als auch neue und wenig bekannte Ansätze, die ihre Praxistauglichkeit noch beweisen müssen, ihren Platz finden. Die vorgestellten Methoden sind kurz, übersichtlich und anschaulich dargestellt und größtenteils durch Praxisbeispiele ergänzt. Zu jeder Methode finden sich ausreichend Hinweise zum Weiterlesen in Literatur und Internet. Durch die Methodenvielfalt und die alphabetische Anordnung der Verfahren gewinnt das Buch fast schon den Charakter eines Nachschlagewerks. Für Betroffene auf der Suche nach einer Möglichkeit, Bürgerbeteiligung stärker umzusetzen, bietet das Buch einen übersichtlichen Einstieg und einen guten Überblick über vorhandene Verfahren. Da diese aus den verschiedensten Anwendungsbereichen stammen, stellt sich bei der einen oder verschiedensten Anwendungsbereichen stammen, stellt sich bei der einen oder anderen Methode die Frage nach deren Praxistauglichkeit für das neue Feld. Die Herausgeber weisen jedoch darauf hin, dass die Diskussion um die Tauglichkeit der vorgestellten Verfahren erst beginnt. Somit versteht sich das Buch als Vorschlag, Beteiligungsverfahren weiterführend zu erproben.

Anne Lemmen

Klaus-Peter Lorenz
Die Demokraten-Macher
Politische Bildner im Nachkriegsdeutschland. Das Beispiel Jugendhof Vlotho 1946–1949 (Geschichte und Erwachsenenbildung, Band 18)
(Klartext Verlag) Essen 2004, 370 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-89861-316-X

Der Jugendhof Vlotho steht seit Beginn seiner Arbeit im Mai 1946 für eine bekannte und traditionsreiche Einrichtung der außerschulischen politischen Jugendbildung, die sich durch ihre praktische Arbeit und konzeptionellen Anstöße wiederholt einen Namen gemacht hat. Die ersten drei Jahre der Arbeit liegen jetzt in einem umfänglichen Band dokumentiert vor und zeigen materialreich die vielfältigen politischen, musischen und begegnenden Angebote und die praktische Ausbildung, die Tagungen und Lehrgänge, die konzeptionellen Debatten sowie die politisch-gesellschaftlichen Einbindungen in die britische Besatzungspolitik und die deutschen Jugendarbeitsstrukturen.
Nach einer längeren Einführung über den Jugendhof als „Brücke zur englischen Besatzungsmacht" (S. 25), als einem zentralen „Ort der überverbandlichen Jugendleitersozialisation", einer „Stätte der Begegnung" und der „politischen Jugendbildung" in Nordrhein-Westfalen stehen – und das macht dann den spezifischen Reiz des Bandes aus – die Lebensgeschichten von 15 haupt- und auch ehrenamtlichen Mitarbeitern dieser Zeit im Mittelpunkt. Durch das Brennglas von „biographischen Skizzen" (S. 54) soll in der Untersuchung gezeigt werden „wie weit das Tor zu einer Demokratisierung der Gesellschaft in der Jugendbildung aufgestoßen wurde" (S. 54) und in welchem Spannungsfeld sich die Arbeit bewegte. Aus der Vielzahl der Aktivitäten ist beispielhaft auf den Dialog „Christentum und Sozialismus", eine Tagung mit ehemaligen HJ-Führern und Teilnehmern aus dem Widerstand und die internationalen Begegnungen als „Öffnung für Neues" hinzuweisen.
Namen wie Klaus von Bismarck, Leiter vom Mai 1946 bis März 1949 und aus dem konfessionell-bürgerlichen Lager oder Hans Alfken, Mitbegründer und Referent, aus dem Wandervogel und sozialistischen Lager verkörpern beispielhaft die konzeptionellen Bemühungen, praktischen Angebote und auch die Differenzen und Konflikte, den Jugendhof zu einer „Stätte der Begegnung" zwischen verschiedenen Richtungen zu machen. Aber auch Namen wie der Landesjugendpfarrer Johann Gottfried „Götz" Maltusch mit seinen Jugendgruppenleiterlehrgängen, Albert Kahn mit seinem demokratisch-sozialistischen Geist und musischen Lehrgängen, Eva Böhm mit ihren „Sozialtagungen", Hans Richter mit seinen Kontakten zu sozialen Hilfswerken, Jugendgemeinschaftslagern und Aufbauwerken, dann Herbert Just, Wilhelm Scholz, Walter Praetorius, Wilhelm Ehmann, Felix Oberborbeck und Ekkehart Pfannenstiel mit ihren musischen Angeboten stehen für hochgradig unterschiedliche und brüchige Biografien und Weltanschauungen.
Die heikle Personalpolitik zeigt, dass vor allem die Mitarbeiter im Bereich der musischen Bildung lebensgeschichtlich aus den problematischen Netzwerken der bürgerlichen Jugend(musik)bewegung und Arbeitslagerbewegung der Weimarer Republik kommen, beruflich in den NS-Staat (vor allem die HJ-Kulturarbeit) eingebunden waren. Sie waren Vertreter des völkischen Denkens und einer autoritären Pädagogik und jetzt im Prozess ihrer beruflichen Rehabilitierung im Jugendhof Vlotho für eine demokratische Jugendbildung zuständig. Vor allem für die große Bedeutung der musischen Bildung im Jugendhof macht Lorenz deutlich, in welche biografisch-ideologische Gemengelage diese eingebunden war, wie historische, politische, gesellschaftliche oder ästhetische Reflexionen des „musischen Prinzips", politisch-gesellschaftliche Interessen und Konflikte ausgeblendet wurden. In dem Team mit gemischten Grundanschauungen und auch scharfen Auseinandersetzungen gehörten „die Begegnung von Mensch zu Mensch" (S. 211), das „Gemeinschaftsleben" in einer „neutralen Einrichtung", die „Charakter- und Menschenbildung", die demokratisch-aufklärerische Arbeit zu den zentralen Leitmotiven; diese Kombination von Dozentenschaft, Angeboten und Zielen im „Geist des Hauses" ermöglichte vor allem der Leiter von Bismarck. Treffend schreibt Lorenz zur neuen musischen Ideologie mit ihrer „vitalen Romantik", der „Rückwärtsbewegung" von Musikpädagogik und Jugendbildung der fachlich-homogenen lehrenden Musikanten: „War 1933 das ju-

gendbewegte, völkische Jugendreich der ‚nationalen Sache' überantwortet worden, so wurde 1945 die ‚missbrauchte' Muse von der schmutzigen Machtpolitik abgetrennt und einem mitmenschlichen Konsens harmonisierender Idylle zugeführt" (S. 225).
Der Band schließt ab mit der inhaltlichen und personellen Neuorientierung des „unabhängigen Jugendhofes" ab 1949, weil sich jetzt mit der Jugendpflege, den Jugendverbänden und der Sozialpädagogik die deutschen Trägerstrukturen etabliert hatten; weiter folgt ein informativer Ausblick auf die Jugendverbandsarbeit in der britischen Zone und die Jugendringaktivitäten.
Materialreich und detailverliebt zeichnet Lorenz exemplarisch das Portrait einer Einrichtung in einer Zeit, in der politische Bildung sich zu begründen und verorten und ein demokratisches Lern- und Erfahrungsfeld zu werden beginnt. Wie in einem Brennglas werden für und um einen Ort mit einem „gewissen Freiraum" (S. 344) die Träger, Strukturen, Programme und Personen deutlich, die demokratische Jugendbildung und eine politisch-kulturelle Neuorientierung leisten sollten. Der Autor hat ein durchweg informatives, kritisch-reflektiertes und gut lesbares Buch vorgelegt.

Benno Hafeneger

Ludwig A. Pongratz
Zeitgeistsurfer
Beiträge zur Kritik der Erwachsenenbildung
(Beltz Verlag Wissenschaft – Deutscher Studienverlag) Weinheim/Basel/Berlin 2003, 167 Seiten, 24,90 Euro, ISBN: 3-407-32048-5

Ein schottischer Tierstimmenimitator unterhielt sich gut zehn Jahre lang jeden Abend mit einem Käuzchen auf dem Nachbargrundstück. Er sah den Vogel nie, weil sie eine hohe Mauer voneinander trennte, doch seine tiefe Befriedigung über die immer wieder gelingende Kommunikation überwog diesen Mangel. Eines Tages berichtete seine Frau der Nachbarsfrau jenseits der Mauer darüber und erfuhr, dass deren Mann auch allabendlich vertraute Zwiesprache mit einem Kauz halte.
Für Konstruktivisten wäre dies eine kuriose Beispielgeschichte dafür, wie vorhandene Deutungen und das selbst konstruierte Außen im Gleichgewicht sind. Der Mensch verfüge nun mal über keinen unmittelbaren Zugang zu der ihn umgebenden Realität, sondern konstruiere sie unentwegt.
Für Ludwig A. Pongratz sind die Vertreter konstruktivistischer erwachsenenpädagogischer Positionen „Zeitgeistsurfer", denen er ein Licht über ihre theoretische wie praktische Verwicklung ins Ganze neoliberaler Ideologie aufstecken möchte.
Auch Arthur Schopenhauer pflegte so gut wie in jeder Vorrede zu seinen Schriften, aber nur dort, über erfolgreiche Philosophen-Kollegen zu schimpfen: So war Hegel für ihn „der freche Unsinnsschmierer" und „ein plumper Scharlatan", Fichte und Schelling galten ihm nicht mehr als „Windbeutel". Ludwig A. Pongratz macht den Schmäh gleich zum Haupttitel seiner Zusammenstellung zumeist älterer überarbeiteter Aufsätze. Er sieht sich in seinen rein theoretischen Erwägungen in der Tradition der von Max Horkheimer 1937 entwickelten gesellschaftlichen Krisentheorie, die kritisch ist insofern, als sie sich ihre Ziele nicht durch den Zeitgeist vorgeben lässt, sondern mit den in ihrem Vollzug selbst gelegenen besseren Möglichkeiten bewusster Existenz aufwartet.
Zum kritischen Denken, das durch gesellschaftliche Widersprüche, Probleme, Rätsel, die quälen oder beunruhigen, provoziert wird, gehöre, so damals Horkheimer, „der Eigensinn der Phantasie. Innerhalb der avanciertesten Gruppen" sei „es der Theoretiker, der diesen Eigensinn aufbringen muss ...". Angesichts einer „von industriellen und politischen Führercliquen beherrschte(n) Gesellschaft", in der sich „der Zynismus gegen Wahrheit und Denken überhaupt" ausbreite, gehe es, geleitet „vom Interesse an vernünftigen Zuständen" um „die Herstellung eines gerechten Zustands unter den Menschen". Für Horkheimer war die kritische Theorie „ein unablösbares Moment der historischen Anstrengung, eine Welt zu schaffen, die den Bedürfnissen und Kräften der Menschen genügt".
Pongratz übernimmt von Horkheimer und den übrigen Philosophen der „Frankfurter Schule" deren „zentrales gemeinsames Interesse: nämlich eine kritische Rekonstruktion bzw. Transformation von Gesellschaftstheorie unter dem Leitgedanken individueller und sozialer Emanzipation" (S. 69). Er schlägt den Bogen vom 18./19. Jahrhundert, als Erwachsenenbil-

dung „als Moment einer gesellschaftlichen Freiheitsbewegung“ (S. 10) entstand, zum Heute, wo sie „in die Dialektik der Aufklärung verstrickt“ radikal vergesellschaftet und damit „zunehmend instrumentalisiert und für fremde Zwecke in Dienst genommen“ werde (ebd.). Sie laufe inzwischen als „expandierende(s), hochdifferenzierte(s), funktional operierende(s) Qualifizierungsgeschäft ... leer“ und verliere ihr „inwendiges Telos“ (S. 29). Das Markt- und Verwertungsprinzip werde bis in „den letzten Winkel der Erkenntnisproduktion“ durchgesetzt (S. 23). Die konstruktivistische Erwachsenenbildung erlebt er als „passgenaue Begleitmusik zur neoliberalen Vermarktungsideologie“ (S. 154). Diese Einschätzung zu begründen bestimmt fast das ganze Buch. Seine Hoffnung ruht darauf, dass die Markt-Rationalität die Möglichkeit in sich schließt, „der eigenen Borniertheit inne zu werden. Sie lehrt den Zweifel, die Differenz, die Kritik“ (S. 23).
Pongratz wehrt sich gegen die Verleumdung der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ (S. 46 f.). Er setzt auf „kritische Bildung“ (S. 24 u. ö.) und „kritische Erwachsenenbildung“ (S. 67 f.), was noch präziser zu systematisieren wäre, da er bislang unter „Bildung“ sowohl Subjektentwicklung als Selbstaufklärung wie auch die Erziehung Dritter mit aufklärerischer Absicht versteht.

Erhard Meueler

Volker Reinhardt
Aspekte der politischen Bildung nach 1945
(Krämer Verlag) Hamburg 2004, 142 Seiten, 14,40 Euro, ISBN: 3-89622-066-7

Die Geschichte der politischen Bildung ist in den letzten Jahren mehrfach wissenschaftlich ausgeleuchtet worden und es macht daher neugierig, was eine weitere Publikation zu diesem Thema „zu bieten hat“ und welche Forschungslücken identifiziert werden. In einem schmalen Band von knapp 120 Seiten geht Reinhardt der interessanten These nach, dass sich die schulische politische Bildung und die politische Erwachsenenbildung nach 1945 „sehr ähnlich entwickelt“ (S. 8) und gegenseitig beeinflusst haben, dass es Überschneidungen und Ähnlichkeiten gibt, die bisher noch nicht erforscht sind. Diese Fragestellung wird für die Theorie- und Ideengeschichte sowie konzeptionellen Ansätze aus der Perspektive der politischen Erwachsenenbildung in den – mehr oder weniger – abgrenzbaren Phasen nach 1945 untersucht. In sieben Kapiteln wird ein konzentriertes historisches Panorama aus den zeitgenössischen Quellen angeboten, dass von der Umerziehung in den ersten Nachkriegsjahren, den Konzepten von Oetinger und Borinski, den beiden Gutachten des Deutschen Ausschusses, über die realistische Wende, den Streit um die politische Bildung bis hin zur Wiedervereinigung und einem umfänglichen Kapitel über die politische Bildung in den neunziger Jahren reicht. Mit knappem Blick in den jeweiligen zeitgeschichtlichen Horizont und auf die zentralen Publikationen, Initiativen, maßgeblichen Akteure und Stichwortgeber gelingt es Reinhardt bis in die achtziger Jahre zentrale konzeptionelle Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und auch Unterschiede der schulischen politischen Bildung und der politischen Erwachsenenbildung herauszuarbeiten.
Zu den Erkenntnissen gehört u. a., dass es in der Reeducationphase das von den Alliierten geprägte „gemeinsame Ziel einer demokratischen Gesellschaft und eines demokratischen Zusammenlebens aller Bürger“ (S. 26) gab; dass in den fünfziger Jahren mit Oetinger (Wilhelm) und der „Partnerschaftserziehung“ für die Schule und mit Borinski und der „Mitbürgerlichkeit“ für die Erwachsenenbildung zwei Konzepte vorgelegt wurden, die – bei allen Unterschieden – beide einen „Ansatz von unten, vom einzelnen Bürger“ (S. 35) favorisierten. Mit den beiden Gutachten aus den Jahren 1955 und 1960 folgt dann für die Schule die Kompromisssuche zwischen staatsbürgerlicher und partnerschaftlicher Erziehung und für den zunehmend marginalen Randbereich der politischen Bildung in der Erwachsenenbildung deutet sich eine erste Verbindung von Ausbildung und Bildung an. Es folgen mit unterschiedlichen Akzenten in den sechziger Jahren die sozialwissenschaftliche Orientierung und didaktische Wende, zentral werden jetzt Kategorien wie Konflikt, Mitbestimmung und Demokratisierung sowie schließlich das Leitmotiv emanzipatorische Bildung. Der polarisierten Debatte „emanzipatorische versus affirmativer Ausrichtung“ (S. 62) folgt in den siebziger Jahren die Ver-

ständigung in den drei Grundprinzipien – u. a. mit dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses; in der Erwachsenenbildung wird darüber hinaus die Synthese der politischen und beruflichen Bildung akzentuiert.
In der folgenden Zeit bis zur Wiedervereinigung werden in beiden Bereichen vielfältige Debatten geführt und didaktische Prinzipien entwickelt – verbunden u. a. mit den Stichworten Kommunitarismus, soziale Bewegungen, Subjektorientierung, Politik von unten – aber die Zeiten der „allumfassenden Konzepte", der „Grabenkämpfe" und des „Richtungsstreits" scheinen für die Politikdidaktik wie für die politische Erwachsenenbildung vorbei zu sein.
Der Autor wird bis zu diesem Kapitel seinem vergleichenden Blick gerecht und er kann zeitbezogen ähnliche theoretisch-konzeptionelle wie auch praktische Grundzüge identifizieren. Demgegenüber bezieht sich das letzte und umfänglichste Kapitel über die neunziger Jahre (S. 82–118) nur auf die politische Erwachsenenbildung. Hier skizziert der Autor vor dem Hintergrund der Diagnose „Risikogesellschaft" die mehr oder weniger bekannten Themenschwerpunkte wie Europa, Rechtsextremismus, Ökologie, Arbeitslosigkeit und die Entwicklungen bzw. Herausforderungen der politischen Bildung in den neuen Bundesländern. Unklar bleibt, warum andere bedeutende Themen wie Geschlechterfrage, Migration/Interkulturalität oder Medien/Technologie nicht angesprochen werden; vor allem aber bleibt unklar, warum hier der selbst gestellte vergleichende Blick auf die schulische politische Bildung nicht eingelöst wurde.
Der Band hinterlässt einen zwiespältigen Eindruck: Es ist Reinhardt einerseits gelungen in – vielfach zu dichten – Quellenbezügen und Analysen die Nachkriegsgeschichte der politischen Bildung in der Schule und der politischen Erwachsenenbildung mit Blick auf ihre parallele Ideengeschichte bzw. konzeptionellen Ansätze ausgewählt, ausschnitthaft und gut lesbar zu rekonstruieren. Andererseits fehlt im letzten Kapitel der vergleichende Blick, der aus der Perspektive der politischen Erwachsenenbildung sicher zeitdiagnostisch und inhaltlich interessante Hinweise und Erkenntnisse hätte liefern können. Alles in allem ergänzt und bereichert der Band aber die umfängliche Literatur um einen weiteren informativen Baustein, er zeigt phasenweise die jeweiligen parallelen Entwicklungslinien und legt weitergehende vergleichende Forschungsvorhaben im Feld der politischen Bildung in Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung nahe.

Benno Hafeneger

Michael Ziemons
Lernen an Krisen in der Erwachsenenbildung
(Schneider Verlag Hohengehren) Baltmannsweiler 2003, 135 Seiten, 16,00 Euro,
ISBN: 3-89676-728-3

Mit Präpositionen (Verhältniswörtern) werden jeweils zwei Sachverhalte in Beziehung gesetzt: So stehen die Wortverbindungen „Lernen *in* Krisen, Lernen *durch* Krisen, Lernen *über* Krisen" als Chiffren für eindeutige Sachverhalte, wohingegen die Formulierung „Lernen *an* Krisen in der Erwachsenenbildung" als ein Lernen *an Krisen entlang* Fragen aufwirft: Ist zur professionellen Bearbeitung von Krisen als „psychische(n) Auseinandersetzungen mit belastenden Lebensveränderungen" (D. Ulich), zumeist als Chaos, als Zusammenbruch des bisher vorhandenen Systems persönlicher Lebensgestaltung erlebt, nicht vor allem therapeutischer Sachverstand und ein therapeutisches Setting vonnöten?
Mit beginnender Lektüre erweist sich, dass es dem Autor gar nicht um Lebenskrisen von Erwachsenen, sondern um eine Einführung in die Methode der Themenzentrierten Interaktion (TZI) geht, verschränkt mit Elementen konstruktivistischer Erwachsenenbildung. Der Autor erhebt Störungen in der Arbeit mit Gruppen kurzerhand in den Rang von „Krisen" und erklärt „Krise" und „Störung" als synonym (S. 5, S. 96). Auf S. 63 setzt er „Krisen" mit „Konflikten" gleich, entwickelt aber keine Systematik von Konflikten beim Lernen in Gruppen (inhaltliche Konflikte, Konflikte auf der Regel-Ebene, Beziehungskonflikte).
Er spricht von einem „Prinzip ‚Lernen an Krisen'"(S. 109) und begnügt sich damit, ohne jede Einführung in die interdisziplinäre Krisenforschung und ihre zentralen Ergebnisse den volkstümlichen Slogan „Krise als Chance" einseitig in Richtung „Chance" auszulegen (S. 125). Dass Krisen vielfach tödlich

enden können, kommt nicht in den Blick.
Fixiert auf Störungen behauptet er, eine friedliche Gruppe sei „gewissermaßen tot“ (S. 3). Jede Gruppe durchlaufe zwangsläufig Krisen (Rückumschlag), obwohl jede/r in der erwachsenenpädagogischen Praxis erlebt haben dürfte, dass keinerlei Störungen auftreten, wenn alle Beteiligten beim Lernen hoch motiviert sind, sich über gerade diese Gruppenzusammensetzung, diese Leitung/Begleitung freuen und unter größtmöglicher Wahlfreiheit, was Inhalte und Methodenauswahl angeht, die zur Verfügung stehende Zeit im Erfahrungsaustausch aller nutzen.
Spezifisch fortgebildete Leitende von TZI-Gruppen setzt er mit Erwachsenenlehrenden gleich, ohne zu beachten, dass diese zumeist Honorarlehrkräfte sind, die erst dann, wenn sie als Autodidakten das Gefühl entwickelt haben, fachlich kompetent zu sein, Energie freisetzen können, bewusst die Dynamik in der Gruppe wahrzunehmen. Korrekturen des Handelns ergeben sich für Autodidakten nach dem Prinzip von Versuch, Scheitern und erneutem Versuch, durch Selbstreflexion über die eigene Praxis und die Reaktionen ihres Publikums, gelegentliche Lektüren, Beratung mit Kolleginnen und Kollegen und anderes mehr.
Ziemons bürdet den Erwachsenenlehrenden/Leitenden kaum leistbare Aufgaben auf:
Mit Siebert sollen die Lehrenden „nicht nur erkennen, wann Teilnehmer sich missverstehen, sondern auch, warum sie ihre Wirklichkeiten unterschiedlich konstruieren“ (S. 104). Wenn Ruth Cohn im Hinblick auf einen in der Selbstreflexion geschulten Leiter fordert, er müsse z. B. „Wege ... finden, sich selbst in seinen ... Beziehungsmustern verstehen zu lernen“, so setzt Ziemons noch einen drauf: „Dazu gehört die Selbst-Reflexion über seine Sympathien und Antipathien, über die Grundlagen seiner Deutungen und Schlüsse und über die Grundlagen seiner Konstrukte von Teilnehmern“ (S. 119). „Meine Schwierigkeiten und Störungen im Prozess der Differenzierung der Gruppe öffnen mir den Blick auf meine eigenen Abhängigkeiten, Übertragungen und Projektionen“ (S. 79).
Dem Autor kommt kein Zweifel daran auf, ob solche Forderungen überhaupt erfüllbar sind, denn der „Mensch erlebt seine Wirklichkeit als autonomes Subjekt“ (S. 39) und „ist in der Lage, seine Autonomie und Interdependenz, seine inneren und äußeren Grenzen zu erkennen und zu erweitern, indem er seine Deutungsmuster individuell verändert und sich zu ihrem Herrn macht“ (S. 45).
Auch wenn es m. E. aus vielerlei Gründen nicht möglich ist, Krisenbewältigung erfolgreich zu lehren und eine „erwachsenenpädagogische Krisendidaktik“ (Vorwort) zu entwickeln, ist Ziemons der Auffassung, mit diesem Buch eine „Didaktik des Umgangs mit Krisen“, eine „Didaktik zur Bewältigung von Krisen, die Lernen ermöglichen“ (S. 125), „ein Modell des Lernens in Gruppen“ vorgelegt zu haben (S. 14). Abschließend meint er, dass ihm all dies gelungen sei: „Die vorliegende Arbeit hat ... sogar klar gemacht, dass eine Krise ein Geschenk sein kann“ (S. 126).

Erhard Meueler

Autoren und Autorinnen der Beiträge

Prof. Dr. Rolf Arnold, Professor am Fachgebiet Pädagogik und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung der Technischen Universität Kaiserslautern, E-Mail: rarnold@rhrk-kl.de

Marisa Kaufhold, Doktorandin am Fachgebiet Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung der Universität Erfurt, E-Mail: marisa.kaufhold@gmx.de

Prof. Dr. Klaus Klemm, Professor am Fachbereich Bildungswissenschaften und Leiter der AG Bildungsforschung/Bildungsplanung der Universität Duisburg-Essen, E-Mail: k.klemm@uni-essen.de

Dr. Peter Krug, Ministerialdirigent im Ministerium für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur in Rheinland-Pfalz, E-Mail: peter.krug@mwwfk.rlp.de

Dr. Henning Pätzold, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, E-Mail: paetzold@rhrk.uni-kl.de

Dr. Rüdiger Preißer, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung, E-Mail: preisser@dipf.de

Prof. Dr. Erhard Schlutz, Professor am Institut für Erwachsenen-Bildungsforschung der Universität Bremen, E-Mail: eschlutz@uni-bremen.de

Autoren und Autorinnen der Rezensionen

Dr. Martin Beyersdorf, Leiter der Zentralen Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) der Universität Hannover, E-Mail: m.beyersdorf@zew.uni-hannover.de

Prof. Dr. Rainer Brödel, Professor am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, E-Mail: rainer.broedel@uni-muenster.de

Prof. Dr. Horst Dräger, Professor am Institut für Pädagogik der Universität Trier, E-Mail: draeger@uni-trier.de

Prof. Dr. Benno Hafeneger, Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Marburg, E-Mail: hafeneger.b@t-online.de

Anja Kassel, Promovendin am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Magdeburg, E-Mail: Mail@anjakassel.de

Anne Lemmen, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Duisburg-Essen, E-Mail: anne.lemmen@uni-duisburg.de

Dr. Erhard Meueler, emeritierter Professor am Fachbereich Erwachsenenbildung der Universität Mainz, E-Mail: erhard.meueler@t-online.de

Gerhard Reutter, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: reutter@die-bonn.de

Dr. Rüdiger Rhein, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, r.rhein@erz.uni-hannover.de

Dr. Monika Schmidt, Hochschuldozentin am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover, E-Mail: m.schmidt@erz.uni-hannover.de

Dr. Ingeborg Schüßler, wissenschaftliche Assistentin am Fachgebiet Pädagogik der Technischen Universität Kaiserslautern, E-Mail: schuess@rhrk.uni-kl.de

Dr. Richard Stang, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Bonn, E-Mail: stang@die-bonn.de

Dr. Johannes Weinberg, emeritierter Professor an der Lehreinheit für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, E-Mail: j.weinberg@t-online.de

REPORT

Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung

27. Jahrgang

Heft 4/2004: Pisa für Erwachsene

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2004/nuissl04_02.pdf