

KOPF
ODER
ZAHL

ODER
ZAHL
KOPF

ZAHL
KOPF
ODER

KOPF
ZAHL
ODER

ODER
KOPF
ZAHL

ZAHL
ODER
KOPF

IV/2010
74084



Ekkehard Nuissl (Hrsg.)

GRÖSSENORDNUNG

Zahlen haben immer etwas mit Größen zu tun, mit Größenordnungen. Kinder beginnen ihre Rechenoperationen mit der Zählung »1, 2, viele«. Erwachsene wollen es da schon genauer wissen, aber die Bedeutung der Größenordnung bleibt.

Natürlich auch in der Erwachsenenbildung: Hier ergeben sich Notwendigkeiten, Größenordnungen präzise zu messen, konsequenter abzurufen: Beteiligungsquoten, Finanzen, Personal, Einrichtungen – dies alles wird in der Weiterbildung (wenn auch längst nicht so umfassend und belastbar wie in anderen Bildungsbereichen) quantitativ dargestellt. Das ist gut so, denn wir benötigen die Daten, um die Situation erfassen, darstellen und beeinflussen zu können. Es ist dabei aber immer zu berücksichtigen, dass die allfällige Selbstverständlichkeit und Nützlichkeit von Zahlen in dreierlei Hinsicht Gefahren birgt:

- Erstens wird häufig übersehen, dass – zumal in der Bildung – Zahlen nur Teilaspekte eines komplexen Gegenstandes darstellen – und darstellen können; die Auswahl der »Indikatoren«, die letztlich einem quantitativen Messverfahren unterworfen werden, ist ein qualitativer Analyse- und Entscheidungsprozess, für den es nicht die Zahlen, sondern »Köpfchen« braucht.
- Zum Zweiten tendiert die Zahl dazu, den Gegenstand eher unter dem Aspekt seiner Messbarkeit zu konturieren, als seinem Sinn, Ziel und Inhalt zu entsprechen. Für das Urteil über die Qualität der Konturen sind die Zahlen wertlos.
- Zum Dritten ergibt sich die Bewertung von Zahlen nicht aus ihnen selbst, sie folgt anderen Logiken und Zielen, und folgerichtig implizieren Zahlen auch nicht explizit konkrete Handlungen. Köpfe ziehen Konsequenzen.

Zahlen und Daten werden in der Regel mit dem Begriff des Steuerns verbunden; Systeme, bestimmte Größenordnungen kann man steuern, weniger jedoch Köpfe. Aber sie sind der eigentliche Kern dessen, was »Bildung« heißt.

Die Köpfe haben jedoch ihre eigenen Dynamiken. Sie entziehen sich einem numerischen Vergleich, sind gewissermaßen »unzählig«, kleine Universen mit eigenen Biographien, Interessen und Erfahrungen. Ihre »Größenordnung« bemisst sich nicht in Zahlen, sondern in Qualitäten, Potenzialen, Prozessen und Kontexten.

Ein einzelner Analphabet stellt keine gesellschaftlich relevante Größenordnung dar, die es zu steuern gilt; da müssen es schon einige Millionen sein, ein definierbarer Prozentsatz der Gesamtbevölkerung. Aber: Ein einziger Analphabet stellt eine bemerkenswerte Größenordnung dar, wenn es darum geht, ihm die notwendigen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln. Die notwendige (didaktische) Steuerung erfolgt hier nicht aufgrund von Zahlen, sondern auf der Basis eines Verständnisses für die Gründe, die zur Illiteralität geführt haben, auf der Basis einer Analyse. Steuerung in der Bildung bedeutet daher immer beides: Kopf und Zahl.

Die Größenordnung ist dabei immer der Parameter, welcher zur gesellschaftlichen Aufmerksamkeit verhilft. Die Probleme aber und die eigentliche Aufgabe der Bildung ressortieren dort, wo Zahlen über gesellschaftliche Größenordnung letztlich wenig weiterhelfen: im Lernen und beim Lehren. Dies gilt auch und gerade in der Erwachsenenbildung.

Idealisten

Wo sind die modernen Idealisten? Gibt es einen Weg zu einer neuen Blüte des Idealismus?

Idealistische Projekte wie Greenpeace oder Amnesty International haben die Welt verändert – aber ihre Gründungszeit liegt lange zurück.

Trotz dieser Erfolge hat der Idealismus in den letzten 20 Jahren stetig an Einfluss und Glanz verloren. Das Buch untersucht die Ursachen, beschreibt die Quellen des Idealismus und formuliert erfolgversprechende Strategien anhand zahlreicher Praxisbeispiele.

Die Autoren geben konkrete Hinweise, wie eine neue Blütezeit des Idealismus aktiv und praktisch gefördert werden kann.

- Frankfurter Buchmesse 2010
Treffen Sie die Autoren am 8.10.2010 von 17.45 - 18.15 Uhr zu einer Diskussionsrunde im Forum Bildung (Halle 4.2, B1446)



Christian Lucke,
Ferdinand van Koolwijk

Der erfolgreiche Idealist

Idealismus auf neuen Wegen

2010, 208 S.,

19,90 € (D)/34,50 SFr

ISBN 978-3-7639-4688-4

Best.-Nr. 6004131

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag

Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



<p>MAGAZIN</p> <p>Szene 6</p> <p>Service 15</p> <p>DIE 18</p> <p>FORUM</p> <p>Basisqualifikation für die Alphabetisierungs- und Grundbildungarbeit Die Fortbildung des Verbundprojekts »ProGrundbildung« als Beitrag zur Professionalisierung Stefanie Jütten/Barbara Lindemann/Ewelina Mania/Tatjana von Rosenstiel</p> <p>Gesundheitsförderung durch Erwachsenenbildung Wirkungen der Entspannungs- und Stressbewältigungsangebote an Volkshochschulen Thomas Kliche/Manuela Post/Kathrin Wormitt</p>	<p>3 VORSÄTZE</p> <p>22 Stichwort: »Evidenzbasierung« Rudolf Tippelt/Jutta Reich-Claassen</p> <p>24 Evidenzen und ihre Grenzen Im Gespräch mit Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein</p> <p>28 Messbarkeit als Norm Warum quantitativ empirische Forschung nicht neutral ist Lutz Koch</p> <p>30 Die »empirische Wende« in Bildungspolitik und Bildungsforschung Zum Paradigmenwechsel des BMBF in der Forschungsförderung Dorothee Buchhaas-Birkholz</p> <p>34 Vom Erkenntniswert der Vogelperspektive Weiterbildung in Zahlen am Beispiel von BSW und AES Bernhard von Rosenbladt</p> <p>39 IQ – die Zahl fürs Köpfchen Der HAWIE Intelligenztest aus dem Archiv des DIE Klaus Heuer</p> <p>40 Referenzen und Impulse Vom Nutzen empirischer Weiterbildungsdaten in der Praxis Wolfgang Weinrauch</p> <p>42</p> <p>46</p> <p>49 SUMMARIES</p> <p>50 NACHWÖRTER</p>	 <p>Mit einem Lernspiel für funktionale Analphabeten hat ein DIE-Projekt im Lara Games Award gewonnen. Weitere interessante Entwicklungen rund um das Institut auf den Seiten 18–21.</p>  <p>Im empirischen Zugriff werden Köpfe zu Zahlen. Dass Statistik aber letztlich doch eine Menge über die Menschen im Lande erzählt, zeigt die Zusammen schau von Pressemeldungen des statistischen Bundesamtes in den »Blickpunkten« dieses Heftes. Das Bild in der Heftmitte erlaubt den Schluss, dass sich Köpfe zuweilen freiwillig zur Zahl erklären, jedenfalls aus der Vogelperspektive.</p>
--	---	--

Qualifikationsrahmen – quo vadis?

Experten diskutierten Integration der Weiterbildung in den DQR

Auf Einladung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Kultusministerkonferenz (KMK) fand am 21. Juli 2010 in Berlin ein Expertenworkshop statt, der sich mit der Einbeziehung non-formal und informell erworbenen Kompetenzen in den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) auseinandersetzte. Grundlagen der Diskussion bildeten zwei Gutachten (Dehnhostel u.a.; Gutschow), die auf der Homepage des Arbeitskreises Deutscher Qualifikationsrahmen verfügbar sind. Eine zentrale Frage der Veranstaltung war, wie die Weiterbildung in den DQR zu integrieren sei.

Die Veranstalter machten deutlich, dass es sich beim DQR um eine Zuordnungshilfe von Qualifikationen handele, also um Abschlüsse aus curricular fundierten Bildungsgängen. Keinesfalls solle der DQR zur Einstufung von Individuen und ihren Kompetenzen genutzt werden. Dies ist eine klare Aussage, die sich auch im Einklang mit europäischen Vorgaben befindet, geht es doch darum, ein Übersetzungsinstrument für die Qualifikationen unterschiedlicher EU-Mitgliedsländer zu schaffen. Was bedeutet das für die Weiterbildung?

Wie durch das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) bzw. den Adult Education Survey (AES) ausgewiesen wird, schließen rund 20 Prozent der Weiterbildungsmaßnahmen mit einem Zertifikat ab. Dabei kann es sich um berufliche Zusatzqualifikationen in den Bereichen »Qualitätsmanagement« oder »EDV« handeln. Zertifikate auf der Basis von global agierenden Playern wie Microsoft oder Cisco besitzen eine weltweite Geltung und genießen eine hohe Akzeptanz. Sie bauen häufig aufeinander auf und verleihen mithin auch Zertifikate, die unterschiedliche Qualifikationsniveaus repräsentieren. Ähnlich sieht das bei den zum Beispiel von den VHS und anderen Weiterbildungseinrichtungen angebotenen Sprachkursen aus. Auch dort werden gestufte Zertifikate vergeben, die sich auf ein europa- oder weltweit

akzeptiertes Referenzsystem beziehen. Solche und viele andere Qualifikationen lassen sich auch den Niveaustufen des EQR bzw. des DQR zuordnen. Es stellt sich bei derartigen Qualifikationen allerdings die Frage, so der KMK-Vertreter, ob der mit dem Erreichen der Qualifikation verbundene zeitliche Aufwand eine Einstufung in den DQR rechtfertige. Wo allerdings genau die Schnittstelle zwischen Bagatell- und Ernstfall liegt, wurde nicht geklärt.

Für den zertifizierten Teil des Weiterbildungsangebots ist eine Zuordnung prinzipiell also möglich. Doch was ist mit dem übrigen Teil der organisierten Lehr-Lern-Prozesse, die zum Beispiel in der politischen oder kulturellen Bildung stattfinden? Und schließlich: Was ist mit den informell erworbenen Kompetenzen? Es ist die erklärte politische Absicht auf nationaler wie auf europäischer Ebene, beide Bereiche im Qualifikationsrahmen zu berücksichtigen.

Es war in der Diskussion unstrittig, dass in nicht zertifizierten Weiterbildungsveranstaltungen und über informelle Lernprozesse Kompetenzen erworben werden, die im Alltags- und Berufsleben einsetzbar und produktiv sind. Doch das so erworbene Kompetenzspektrum ist biographisch geerdet und je individuell ausgeprägt, also sehr verschieden. Folgt man der Vorgabe von KMK und BMBF, dann passen solche individuellen Kompetenzbündel nicht in die Zuordnungslogik des DQR. Was allenfalls passieren kann, ist eine Anrechnung derartiger Kompetenzen zum Erwerb der (standardisierten) Qualifikationen (zum Beispiel durch Zulassung zur Prüfung, durch Verkürzung des Bildungsganges oder durch Anrechnung von Leistungen). Das hieße, dass über solche Wege die vielen individuellen »Kompetenz-Währungen« konvertibel gemacht werden können. Eine solche Öffnung für Quereinsteiger, diese Akzeptierung von individuellen Lernwegen, dieses Aufbrechen des standardisierten Bildungsganges – dies alles gibt es Deutschland schon, doch sind

die vorhandenen Ansätze im Vergleich zum europäischen Ausland noch sehr ausbaufähig. Deutliche Anstrengungen auf diesem Gebiet sind überfällig und würden vor allem den so genannten Bildungsbenachteiligten helfen, aber auch Zugewanderten und ohne Abschluss erfolgreichen Berufspraktikern. Ein solcher Weg hat im Übrigen sachlich nichts mit dem DQR zu tun, die Debatte hat diese Diskussion allerdings neu befeuert.

Und der DQR? Er steckt in der Sackgasse! Seine Umsetzung steht nicht nur vor dem gerade diskutierten Problem der Berücksichtigung der non-formal und informell erworbenen Kompetenzen, sondern vor vielen weiteren. So ist ein zentraler Konfliktspunkt die von der KMK geforderte Zuordnung des Abiturs zur Stufe 5 des DQR und damit zu einer Platzierung über dem Abschluss einer dualen Berufsausbildung (Stufe 4). Des Weiteren werden Zuordnungsprobleme erörtert. Zu fragen ist zum Beispiel: Wie ist die Stufe 7 zu operationalisieren: »Über Kompetenzen zur Bearbeitung von neuen komplexen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in einem wissenschaftlichen Fach oder in einem strategieorientierten beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen«. Der wissenschaftliche Teil ist mit dem Masterabschluss hinreichend operationalisiert, doch wie sieht es mit dem beruflichen Analogon aus? Wie lassen sich Karrieren wie die von René Obermann, dem Vorsitzenden der Deutschen Telekom, abbilden (Abitur, abgeschlossene Ausbildung zum Industriekaufmann, abgebrochenes Hochschulstudium)? Es wäre absurd, sein Profil in Stufe 4 einzurichten, doch die Kriterien bleiben unklar, es gibt zumindest keinen curriculum-basierten und zertifizierten Bildungsgang zum Spitzenmanager ohne Hochschulabschluss. Am Ende ist der DQR vielleicht doch kompetenzbasiert, zumindest im oberen Teil.



Im Zeichen des demografischen Wandels

Bericht »Bildung in Deutschland 2010« erschienen

Welche Herausforderungen stellt der demografische Wandel an die Bildung in Deutschland? Welche Chancen bietet er? Diese Fragen stehen im Fokus des Nationalen Bildungsberichts 2010, den die Autorengruppe Bildungsberichtserstattung unter der Federführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) nach 2006 und 2008 zum dritten Mal vorgelegt hat.

Im Blick auf die nationalen Teilnahmestrukturen der Weiterbildung kann der Bericht 2010 nicht mit neuen Zahlen aufwarten. Er beruht auf der AES-Erhebung von 2007 und für die betriebliche Bildung auf CVTS 3 von 2005. So kommt er auch zu einem wenig überraschenden Gesamtfazit: »Sowohl in der Weiterbildungsteilnahme wie in den Angeboten insbesondere der betrieblich-beruflichen Weiterbildung bleiben die selektiven Muster seit Jahrzehnten stabil: Die herausragende Bedeutung der Erwerbstätigkeit für Weiterbildungsteilnahme und -gelegenheiten bleibt bestehen« (S. 150).

Neu gegenüber dem Bericht 2008 sind im Weiterbildungsteil vertiefende Analysen, einmal zu den Über-50-Jährigen, zum anderen zu sozialstrukturellen Merkmalen der Weiterbildungsteilnahme. Daneben sind die bereits andernorts publizierten internationalen Vergleichsdaten zum AES in den Bericht integriert (S. 137 f.). Sie bescheinigen Deutschland sowohl nach Teilnahmequote als auch nach durchschnittlichen Teilnahmestunden eine gute Mittelfeldposition.

Dem Schwerpunktthema Demografie widmet der Bericht gut 40 Seiten. Auf der Basis der sog. Bildungsvorausberechnung werden hier Kennzahlen für die Entwicklung bis 2025 ermittelt, etwa für Arbeitskräftebedarf und -angebot, für Teilnahmen und Absolvenzen in Schule, Hochschule, Aus- und Weiterbildung oder für den Personal- und Finanzbedarf, der bei sinkenden Geburtenraten gewisse Umschichtungsspiel-

räume öffentlicher Mittel für Qualitätsverbesserungen enthalten könnte. Für die Weiterbildung ergeben sich interessante Herausforderungen:

- Welche Voraussetzungen sozialer Teilhabe kann Erwachsenenbildung für die Über-64-Jährigen schaffen, deren Anteil an der Gesamtbevölkerung bis 2025 auf 26 Prozent angestiegen sein wird?
- Wie kann berufliche Weiterbildung zur Aktivierung zusätzlichen Erwerbspersonenpotenzials auf allen Qualifikationsebenen beitragen?
- Welche Qualifizierungsstrategien können zur Schließung möglicher Arbeitskräftelücken gerade durch Bevölkerungsgruppen entwickelt werden, die derzeit im Erwerbsleben unterrepräsentiert sind (Ältere, Frauen)?

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen sei mit einem erheblich steigenden Personalbedarf in der Weiterbildung zu rechnen, so der Bericht. Neben der Expansion sei eine verstärkte Professionalisierung des Weiterbildungspersonals geboten (S. 186).

Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen könnte eine wichtige Aufgabe für die bestehenden Berufsbildungseinrichtungen werden, die im Zuge der demografischen Entwicklung erheblich unter Existenzdruck geraten. Auch die Hochschulen müssten sich künftig verstärkt als Institutionen lebenslangen Lernens verstehen (S. 189).

Der gut 200 Text- und 150 Tabellenseiten starke Bericht ist einmal mehr eine unverzichtbare (und überdies gebührenfrei zugängliche) Referenz für alle Akteure in Wissenschaft, Praxis und Politik.

DIE/PB

 www.bildungsbericht.de

Hilfe für Marienthal



Das Kloster St. Marienthal erlebte am 8. August die schlimmste Überschwemmung in seiner 775-jährigen Geschichte. Eine riesige Flutwelle hat große Teile des Zisterzienserinnenklosters und des dort befindlichen Internationalen Begegnungszentrums zerstört. Der Schaden beträgt mehrere Millionen Euro. Betroffen sind fast alle Gebäude der an der Neiße gelegenen Klosteranlage. Die Räume der PONTES-Agentur / Servicestelle Bildung des Landkreises Görlitz ebenso wie weitere Büros und Tagungsräume gibt es nicht mehr. Viele Räume müssen trocken gelegt, saniert und von Grund auf neu ausgestattet werden. Wie Sie Marienthal unterstützen können, erfahren Sie hier: www.hilfe-fuer-marienthal.de.

»Reifezeiten«

Tagung zur politischen Bildung über den Zeitdruck in Bildung und Politik

»Wenn du es eilig hast, mach einen Umweg!«, heißt es in einem japanischen Sprichwort. Dieser Rat mag nicht in allen Situationen, in denen die Zeit knapp ist, hilfreich sein. Aber klug ist es zweifellos, Umsicht und Sorgfalt trotz Zeitknappheit vor allem dann walten zu lassen, wenn viel auf dem Spiel steht. Und genau das ist bei Bildung und Politik der Fall: Bildung formt Menschen, Politik formt Gesellschaften, beide stellen Weichen für die Zukunft. In beiden Bereichen wird nun in der Tat über massiven Zeitdruck geklagt und auf dessen teils verheerende Konsequenzen verwiesen. Kindern bleibe meist wenig Zeit zum vertieften Lernen, der Stoff würde im Unterricht durchgepeitscht, Fragen störten nur. Politikern bleibe meist wenig Zeit zum intensiven Austausch ihrer Sichtweisen, manche Reden würden im Parlament nur noch zu Protokoll gegeben, politische Entscheidungen in immer kürzeren Abständen korrigiert. Gründe genug für Praktiker und Theoretiker der politischen Bildung, sich auf der Tagung »Reifezeiten – Bildung, Politik und Zeit« an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg (13. und 14. April 2010) einige Fragen zu stellen: Sind solche Versuche, bei der Formung von Menschen und Gesellschaften Zeit einzusparen, wirklich sinnvoll? Welche Qualität haben die unter Zeitdruck entstandenen Resultate? Und welche Rolle spielt die politische Bildung bei der Verknüpfung von Bildung und Politik?

Die Suche nach Antworten begann mit einem kritischen Blick auf den herrschenden Schulbetrieb. Schulisches Lernen bedeute vor allem das Abarbeiten von Lehrplänen und das Aneignen von »vorerledigten« Inhalten, befand Horst Rumpf, der seit den 1970er Jahren unermüdlich für die Respektierung und Förderung von Umwegen beim Lernen plädiert. Die Zeit zum »Sich-Einlassen« auf den Lernstoff sei in unseren Schulen in der Regel schlicht nicht

vorhanden. Manfred Molicki, Schulleiter in Villingen-Schwenningen und Gründer des Netzwerkes für »Zeitkultur«, machte darauf aufmerksam, dass man die Folgen dieser »Beschleunigung der Kinder« erst mit einiger zeitlicher Verzögerung bemerke. Dann nämlich, wenn man mit desinteressierten Jugendlichen und Erwachsenen konfrontiert ist, für die Wissen nicht erfahrbar und nicht hinterfragbar sei, weil sie ganz auf das »Einhämmern« und »Wiederkrähen« programmiert sind.

»Möglichkeitssinn für Veränderung schärfen«

Verantwortlich für den Zeitdruck in der Schule ist auf den ersten Blick vor allem die Politik. Kann aber von ihr mehr Rücksichtnahme auf die Eigenzeitlichkeiten von Bildungsprozessen erwartet werden, wenn sie selbst enorm unter Zeitdruck steht? Der Bamberger Verwaltungswissenschaftler Markus Heindl vertrat die These, dass das Tempo vieler Gesetzgebungsprozesse der Komplexität der zu behandelnden Materien nicht angemessen sei. Reinhard Zintl, Inhaber des Bamberger Lehrstuhls für Politische Theorie, sieht das Zeitproblem in der Politik eher in ihrer Vergesslichkeit und Kurzsichtigkeit begründet.

Mit dieser Diagnose wollte sich Ulrich Mückenberger, Arbeitsrechtswissenschaftler aus Hamburg und Mitbegründer der Deutschen Gesellschaft für Zeitpolitik, nicht zufrieden geben. Vor allem die Frage, wie weit der Blick der Politik in die Zukunft reichen solle und wie zukünftige Ereignisse heute zu bewerten seien, müsse in demokratischen Gesellschaften diskursiv entschieden werden. In einem verfassungsmäßigen »Recht auf Eigenzeit« sieht Mückenberger eine Chance, die Verfügung über Zeit doppelt zu schützen: in Bezug auf die individuelle

Zeit, die auch dem politischen Mündigwerden der Person diene, wie auf die kollektive Zeit, die für die politischen Diskurse über die Zukunft des Gemeinwesens erforderlich sei.

Für eine Korrektur dieses Zustands ist in der Demokratie letztlich der Souverän, der Staatsbürger, zuständig. Wie aber können den zukünftigen Staatsbürgern der fragwürdige Umgang mit Zeit in der Politik und dessen Auswirkungen auf die Bildung bewusst gemacht werden? Der Bamberger Politikwissenschaftler Michael Görtler stellte didaktische Ansätze für den Politikunterricht vor, die das Verständnis für die Zeitdimension des Politischen besonders fördern wollen. Ein Ansatz empfiehlt, politische Institutionen als »geronnene Zeit« zu begreifen, weil in ihnen historische Erfahrungen abgelagert seien, die Gesellschaften beim Versuch der Gestaltung des Zusammenlebens gemacht haben. Durch die Einbettung aktueller Ereignisse und Problemlagen in einen solchen »Politikzyklus«, so Fritz Reheis, der als Leiter der Fachstelle für Didaktik der Sozialkunde an der Universität Bamberg die Tagung organisiert hatte, könnten auch so genannte »ökonomische Sachzwänge« als »geronnene Verhältnisse« wieder »verflüssigt« werden. Politische Bildung dürfe nämlich nicht nur dazu befähigen, die Realität beschreiben und erklären zu können, sie müsse bei ihren Adressaten auch den »Möglichkeitssinn« für die Veränderung der Realität schärfen.

Michael Görtler (Bamberg)

Wirtschaftskrise: Firmen sparen bei Weiterbildung

Weiterbildungsstudie für Niedersachsen

Der Weiterbildungsbedarf von Unternehmen ist im letzten Jahr gegenüber den Vorjahren leicht gestiegen, dennoch nahmen die Beschäftigten an weniger Weiterbildungsmaßnahmen teil. Dies ist ein Ergebnis der Weiterbildungsumfrage Niedersachsen, die das Team um Prof. Dr. Anke Hanft, Direktorin des Center für Lebenslanges Lernen (C3L) an der Universität Oldenburg, in Kooperation mit dem Institut für Regionalentwicklung und Informationssysteme regio gmbh durchgeführt hat.

Die Umfrage steht ganz im Zeichen der Wirtschaftskrise, in der viele Betriebe auch an der Weiterbildung und Qualifizierung ihrer Beschäftigten sparen. Insbesondere bei Kleinstbetrieben mit weniger als zehn Beschäftigten erweisen sich fehlende finanzielle Mittel als entscheidendes Hindernis für die Teilnahme an Weiterbildung und Qualifizierung. Besonders an mittel- und längerfristigen Qualifizierungen nahmen die Beschäftigten seltener teil. Trotz der Wirtschaftskrise ist der von den Betrieben wahrgenommene Qualifizierungsbedarf seit der ersten Erhebung im Jahr 2007 insgesamt angestiegen.

Überfachliche Qualifikationen, besonders für Management- und Steuerungsfunktionen, nehmen dabei eine herausragende Stellung ein. In den letzten drei Jahren stieg der Qualifizierungsbedarf für Führungskräfte erheblich an, während er für gering Qualifizierte weiter deutlich sank. Auch für die gewerblich-technischen Angestellten wird ein steigender Weiterbildungsbedarf gesehen. Dies ist, so die Weiterbildungsexpertin Hanft, eine Bestätigung dafür, dass der vielfach prognostizierte Fachkräftemangel im technischen Bereich, besonders in den ingenieurwissenschaftlichen Bereichen, bereits Realität geworden ist. Die Befragung wurde 2009 im Rahmen des vom niedersächsischen Wirtschaftsministerium geförderten Projekts »Weiterbildungspanel Niedersachsen – WepaN« durchgeführt. Der Auswertungsbericht der Studie ist im Internet kostenlos verfügbar. Bis August lief bereits eine neue Online-Befragung bei 12.000 niedersächsischen Unternehmen.

DIE/BP

 www.wepan.de

Es drohen Kürzungen bei der politischen Bildung

Bildungsträger fürchten gravierende Einschnitte bei der Förderung

Der im Juli vom Bundeskabinett beschlossene Bundeshaushalt 2011 enthält massive Kürzungen am Etat der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Der Etat von zur Zeit 38 Millionen Euro soll im Jahr 2011 um 1,55 Millionen, in den Folgejahren um jeweils zusätzlich 4,8 Millionen Euro gekürzt werden. Davon betroffen sind bundesweit die zahlreichen Träger und Einrichtungen politischer Bildung, die von der bpB Fördermittel erhalten, bisher jährlich rund 6,8 Millionen Euro. Der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) fürchtet, dass viele

Einrichtungen diesen Kahlschlag nicht überleben werden. Der Vorsitzende des Bundesausschusses politische Bildung, Lothar Harles, kündigte eine politische Initiative an, um gemeinsam mit dem für die Verabschiedung des Haushalts zuständigen Bundestagsabgeordneten diese Fehlentscheidung rückgängig zu machen. Hanne Wurzel von der Bundeszentrale für politische Bildung sieht die Notwendigkeit, gemeinsame Schlagkraft zu entwickeln, um die Wichtigkeit der politischen Bildung für eine demokratische Gesellschaft noch stärker zu kommunizieren.

DIE/BP

Wertvolle Multi-mediaprodukte

Die Gesellschaft für Pädagogik und Information e.V. (GPI) hat Ende Juni in Berlin zahlreiche Auszeichnungen für besonders wertvolle didaktische Multimediaprodukte vergeben. Mit den Comenius-EduMedia-Auszeichnungen fördert die GPI pädagogisch, inhaltlich und gestalterisch besonders gelungene Bildungsmedien. Die Auszeichnungen wurden in den Bildungsbereichen (Vor-)Schulbildung,



Berufsbildung, Hochschulbildung, Personalentwicklung, Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Nichtinstitutionelle Bildung vergeben. Das Comenius-EduMedia-Siegel für besondere didaktische und mediale Qualität erhielten 129 Preisträger, die Comenius-EduMedia-Medaille für herausragende exemplarische Multi-mediaprodukte wurde 26 Mal verliehen.

Die international besetzte Fachjury entscheidet nach didaktischen und wissenschaftlichen Gesichtspunkten auf der Grundlage der Qualitätskriterien der GPI. Die Auszeichnungen sollen auf dem großen Multimediamarkt des Lernens eine Orientierungshilfe geben, welche Lernprogramme und Bildungsmedien für die jeweilige Zielgruppe geeignet sind und den größten Lernerfolg versprechen. 2010 gab es 170 Bewerbungen aus neun europäischen Ländern und aus China.

DIE/BP

 www.gpi-online.de

40 Jahre Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium

Festveranstaltung in Frankfurt

Die Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium hat im Juni ihr 40-jähriges Jubiläum in Frankfurt am Main gefeiert. Mit einem Vortrag über die Möglichkeiten des Fernunterrichts, auch Menschen mit negativen Schul- und Lernerfahrungen zu erreichen, eröffnete Dr. Gertrud Wolf, die Leiterin der Einrichtung, den Festakt. Danach gab Dr. Ulrich Benrath, Vorsitzender der Stiftung Fernstudienforschung, einen Einblick in die Geschichte des Fernstudiums und seine protestantischen Denktraditionen. Über die Potenziale des Fernstudiums in der beruflichen Bildung diskutierten Dr. Burkhard Lehmann von der TU Kaiserslautern und Peter Born, Leiter des Bildungsbüros in Köln. Spannende Divergenzen gab es dabei in der Frage, inwieweit die traditionelle Präsenzlehre durch die zunehmende Verwendung des Internets nicht ohnehin mehr und mehr Züge des Fernunterrichts annimmt. Dass Fernunterrichtsangebote nach wie vor unterschätzt werden, stellte der Freiburger Pädagoge und Gründer der FLEX-Schule, Thomas Heckner, am

Beispiel seiner Fernschule vor. Hier wird jungen Menschen, die im klassischen Schulsystem gescheitert sind, eine zweite Chance zur Erlangung der Hauptschulreife geboten. Die Möglichkeiten sozialpädagogischer Unterstützung im



Foto: Arbeitsstelle Fernstudium

Dr. Gertrud Wolf (links) freut sich über die Glückwünsche zum Jubiläum der Arbeitsstelle.

Fernstudium sah auch der Kölner Psychologieprofessor Dr. Jörg Fengler positiv. Die Tagung, moderiert durch den Journalisten Werner Lauff, wurde mit musikalischen Beiträgen des Pianisten

James Maddox in eine wahrhaft festliche Stimmung gebracht.

Für die Arbeitsstelle war das Jubiläum zugleich der erste offizielle Auftritt am neuen Standort Frankfurt am Main. An aktuellen Projekten haben zurzeit die vollständige Überarbeitung der Studienbriefe Erwachsenenbildung und das Projekt »NaKlar«, das die Kompetenzen zum vernetzten Denken in Kirchengemeinden unterstützen soll, eine hohe Priorität. Fertiggestellt wurde in jüngster Zeit ein Fernkurs für Laienprediger/innen in europäischen Auslandsgemeinden. Mit dem im E-Learning-Tool Moodle angebotenen Kurs wird hierfür ein elektronischer Weg genutzt. Für die Zukunft will die Fernstudienstelle ihre Forschungsaktivitäten intensivieren und die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen verstärken. Format, Stimmung und Ambiente der Veranstaltung passten zusammen. Die Geschichte, der Anlass der Tagung, wurde als Rahmen genutzt, um aufgeklärtes protestantisches Denken und aktuellen Sachbezug problemorientiert zu präsentieren.

Klaus Heuer (DIE)

eMaw wird für Bildungsträger Pflicht

»Elektronische Maßnahmeabwicklung« mit der Bundesagentur für Arbeit

Die Umstellung auf elektronische Verarbeitung von Daten wird nun auch in den Agenturen für Arbeit forciert. Bereits im Jahr 2007 wurde für alle Bildungsträger, die mit der Durchführung von berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen beauftragt wurden, die elektronische Maßnahmeabwicklung (eMaw) verpflichtend durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) eingeführt. Seitdem erweitert die BA schrittweise die Abwicklung weiterer ausgewählter Arbeitsmarktdienstleistungen durch eMaw. Voraussichtlich wird deshalb ab dem Jahr 2011 eMaw für die meisten Bildungseinrichtungen Pflicht. Für Bildungsträger bedeutet die Einführung der elektronischen Maßnahmeabwick-

lung meistens eine Umstellung ihrer bisherigen Arbeitsprozesse und eine Erweiterung ihres IT-Systems. Die eMaw ist eine Plattform, über die der Datenaustausch zwischen den Agenturen für Arbeit und den Bildungsträgern standardisiert erfolgt. Durch die Nutzung dieses einheitlichen elektronischen Systems durch den Bildungsträger und die Agentur für Arbeit wird der Verwaltungsaufwand auf beiden Seiten erheblich reduziert und eine schnelle (da papierlose) Kommunikation zwischen den beiden Parteien ermöglicht. Beiden Kommunikationspartnern stehen tagesaktuelle Daten zur Verfügung, die sie für ihre Beratungs- und Vermittlungstätigkeit nutzen können. DIE/BP

Ratgeber Fernstudium

Der Fachverband Forum DistanzE-Learning bietet eine aktualisierte Info-Broschüre »Weiterbildung – Ihr Weg zum Erfolg«, die einen Überblick über 1.300 Fernlehrgänge und E-Learning-Kurse in Deutschland gibt. Die 84 dahinter stehenden Anbieter – allesamt Mitglieder des Fachverbandes und zum großen Teil nach einem branchenspezifischen Qualitätsmanagement zertifiziert – stellen sich zudem in kurzen Porträts vor. Zudem gibt es Tipps für Weiterbildungsinteressierte zu Förderungsmöglichkeiten, zur Auswahl eines geeigneten, seriösen Bildungsanbieters und zu der Frage, wie sich Alltag und Fernstudium erfolgreich verbinden lassen. DIE/BP

Die Broschüre kann kostenfrei bestellt oder heruntergeladen werden:

Vom Menschen lernen, wie er lernt

TU-Wissenschaftler koordiniert neues Schwerpunktprogramm der DFG zum »Autonomen Lernen«

Wie funktioniert Lernen? Können intelligente Systeme in Zukunft so flexibel und selbstständig lernen wie Menschen? Zu diesen Themen fördert die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) ein deutschlandweites Schwerpunktprogramm mit dem Titel »Autonomen Lernen«.

Koordinator des Programms ist Dr. Marc Toussaint, ein junger Forscher der TU Berlin auf dem Gebiet des Maschinellen Lernens und der Robotik. Mit dem neuen Schwerpunktprogramm wird die DFG in den kommenden sechs Jahren gezielt die Forschung auf diesem Gebiet mit circa 15 Millionen Euro finanzieren. Deutschlandweit sollen Projekte unterstützt und vernetzt werden mit dem Ziel, die strategische Entwicklung dieses zukunftsweisenden Forschungsgebiets zu sichern.

Während die Forschung auf dem Gebiet des Lernens seit langem Gegenstand der Geisteswissenschaften ist, versuchen seit einiger Zeit auch Informatiker,

Mathematiker und Ingenieure, die Lernfähigkeit besser zu verstehen. Nach dem Motto »Ich verstehe es, wenn ich es konstruierten kann« wird versucht, Systeme (also Algorithmen und Roboter) zu entwickeln, die lernfähig sind. »Viele dieser konstruktiven Herangehensweisen an das Lernen basieren aber auf einer recht reduzierten Sichtweise, dass Lernen gleich Modellieren statistischer Abhängigkeiten in Daten sei«, sagt Marc Toussaint.

Obwohl dieser Ansatz sehr erfolgreiche Methoden der Datenanalyse hervorgebracht und damit große Fortschritte in Genetik und Hirnforschung ermöglicht habe, sei er offensichtlich nicht hinreichend, um das selbstständige Lernen nach dem Vorbild des Menschen zu verstehen. Denn Lernen bedeutet weit mehr: Menschen lernen durch aktive Exploration ihrer Umwelt. Statt passiv eingegebene Daten zu verarbeiten, erforscht der Mensch seine Umwelt, er

ist neugierig und bestimmt damit aktiv die »Daten«. Lernen bedeutet auch, Abstraktionen zu entwickeln, Begrifflichkeiten und Sichtweisen zu (er-)finden, die das Erfahrene konzentrieren und überschaubar machen. »Lernen ist ein wachsender Prozess, bei dem auf jeder Stufe der Abstraktionen auf der vorherigen Ebene aufgebaut wird«, erklärt er. Die Forschung an diesen Aspekten des Lernens gewinne in letzter Zeit immer mehr an Bedeutung. »Falls wir je in der Lage sein werden, intelligente und lernende Systeme zu konstruieren, werden diese Aspekte die zentrale Rolle spielen. Deshalb ist dieses Forschungsgebiet in vielerlei Hinsicht zentrale Basiswissenschaft sowohl für die Entwicklung neuer Technologien als auch für die Kognitionswissenschaften«, so Marc Toussaint.

DIE/BP



[www.pressestelle.tu-berlin.de/
medieninformationen](http://www.pressestelle.tu-berlin.de/medieninformationen)

Beratung lernen

Berufsbegleitender Master in Münster

»Beratung in (Weiter-)Bildung und Beruf« heißt ein neuer berufsbegleitender Masterstudiengang, der ab dem Wintersemester 2010 an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster angeboten wird. Er qualifiziert Mitarbeiter und Führungskräfte der Bereiche Weiterbildung, Bildung, Hochschule und Personalentwicklung. Die Beraterausbildung basiert auf dem individualpsychologischen und systemischen Beratungsansatz. Folgende Schwerpunkte sind geplant: Lernberatung und Beratung der Lehre; Beratung im Beruf, Lebenslauf- und Laufbahnberatung. Geleitet wird der Studiengang von Professorin Ursula Sauer-Schiffer.

DIE/BP

Personalia

Dr. Anneliese Heilinger, Gründerin der Weiterbildungsakademie Österreichs (wba) und von 2003 bis 2007 deren Leiterin, wurde Anfang Juli der Berufstitel »Professorin« vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur verliehen.

Prof. Dr. Elisabeth Meilhammer hat zum 1. September den Lehrstuhl für Pädagogik mit Schwerpunkt Erwachsenen- und Weiterbildung an der Universität Augsburg übernommen.

Ingrid Sehrbrock, stellvertretende DGB-Vorsitzende, ist neue Präsidentin des Bundesarbeitskreises Arbeit und Leben (AuL). Als Stellvertreter wurden Dr. Dieter Eich (DGB-Bildungswerk) und Gundula Frieling (DVV) wiedergewählt.

Christian M. Stracke, E-Learning Project Manager der Qualitätsinitiative E-Learning in Deutschland (Q.E.D.) und Mitarbeiter des Fachbereichs Wirtschaftsinformatik der Produktionsunternehmen der Universität Duisburg-Essen, wurde zum neuen Vorsitzenden des Europäischen Normungsgremiums für E-Learning (CEN TC 353) gewählt. Seine Stellvertreterin ist Cleo Sgouropoulou aus Griechenland.

Markus Tolksdorf, Leiter der Akademie Schönbrunn und von 2006 bis 2009 Bundesgeschäftsführer der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in Bonn, ist seit dem 15. September neuer Geschäftsführer des Franziskuswerks Schönbrunn.

»beroobi« gewinnt Grimme Online Award

Das Projekt »beroobi« von Schulen ans Netz e.V. ist einer der Preisträger des Grimme Online Award 2010. Das Online-Portal, das Jugendliche bei ihrer Berufswahl unterstützt, konnte sich in der Kategorie »Wissen und Bildung« durchsetzen. Schulen ans Netz e.V., eine Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und der Deutschen Telekom AG, ist ein bundesweit agierendes Kompetenzzentrum für die Nutzung digitaler Medien in der Bildung.

Der Award wurde »beroobi« für Projektleitung und -team verliehen. Bereits im Juni war das Projekt mit der Comenius-EduMedia-Medaille sowie mit dem Comenius-EduMedia-Siegel ausgezeichnet worden. In ihrer Begründung hob die Jury des Grimme Online Award hervor, dass »beroobi« die Mediennutzung

junger Menschen ernst nimmt. Das Portal ermöglicht durch multimedial und interaktiv aufbereitete und lebendig gestaltete Berufsbilder realistische Einblicke in den Arbeitsalltag und stellt auf jugendaffine Weise zukunftsorientierte Ausbildungsberufe vor. Junge Frauen

und Männer, die bereits ihre Ausbildung abgeschlossen haben, stellen den Beruf auf verschiedenen Ebenen anschaulich vor und lassen somit die Jugendlichen an ihrem Berufsleben teilhaben.

DIE/BP

 www.schulen-ans-netz.de
 www.beroobi.de



Fortbildung mit Gesundheitsservice

Gesundheitsförderung im Rahmen von Fortbildungskursen könnte ein wachsender Trend der Bildungsbranche werden (siehe auch Beitrag »Gesundheitsförderung durch Erwachsenenbildung« in dieser Ausgabe, S. 46–48). Dahinter steht die Idee, dass betriebliches

Gesundheitsmanagement sich langfristig auch für Arbeitgeber auszahlt: Wer bei der Arbeit etwas für seine Gesundheit tun kann, soll produktiver sein. Diesen Weg geht jetzt auch die Perform Gesellschaft für berufliche Entwicklung mbH in Berlin, die nach eigenen Angaben die erste Weiterbildungseinrichtung ist, die gezielt Gesundheitsservices in Seminare integriert. Der Gesundheitsservice für eigene Mitarbeiter/innen und Teilnehmende an Fortbildungskursen an ergonomisch gestalteten PC-Arbeitsplätzen umfasst regelmäßige Bewegungs- und Entspannungsübungen, Informationen zu Gesundheitsfragen, Kooperationen mit Gesundheitseinrichtungen sowie Ernährungstipps.

DIE/BP

30.000 Gutscheine ausgegeben

BMBF: Inzwischen täglich 250 Prämengutscheine vergeben

Im Juni 2010 wurde in Berlin der 30.000ste Prämengutschein ausgegeben. Diese Zahl teilte das anbietende Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit. Das Instrument, mit dem die Politik die Finanzierung von individueller beruflicher Weiterbildung fördert, ist der eine Teil der »Bildungsprämie«, die auch noch das Weiterbildungssparen umfasst.

Nach dem Start der Bildungsprämie im Dezember 2008 waren bei einer ersten Zwischenbilanz Mitte 2009 1.600 ausgegebene Prämengutscheine gezählt worden (DIE berichtete: Heft III/2009, Seite 8). Zurzeit werden laut BMBF im Durchschnitt täglich 250 Prämengutscheine von den knapp 500 Beratungsstellen in Deutschland ausgegeben.

Drei Viertel der Gutscheine werden von Frauen genutzt, jeder Sechste von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. Etwa 90 Prozent der Prämienempfänger sind in kleinen und mittleren Unternehmen beschäftigt.

Mit dem Prämengutschein übernimmt der Staat die Hälfte der Kosten für Weiterbildungen, maximal 500 Euro im Jahr; berechtigt sind Arbeitnehmer/innen und Selbstständige, deren Jahreseinkommen 26.500 Euro nicht übersteigt.

DIE/BP

 www.bildungspraemie.info

EU 2020 Strategie

Zwei Ziele für den Bildungsbereich – Kritik der EAEA

Der Europäische Rat hat am 17. Juni in Brüssel die von der Europäischen Kommission vorgeschlagene Strategie »Europa 2020: Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum« angenommen. Sie enthält die Vision für eine soziale Marktwirtschaft für das 21. Jahrhundert, reagiert auf die Wirtschaftskrise der letzten beiden Jahre und will langfristige Herausforderungen wie Globalisierung, Ressourcenknappheit, Klimawandel und alternde Gesellschaft angehen. Um »intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum« zu erreichen, hat die EU-Kommission fünf messbare Kernziele vorgeschlagen.

Das Kernziel der Bildungspolitik lautet, die Schulabrecherquote von 15 auf 10 Prozent zu reduzieren und den Anteil der Bevölkerung zwischen 30 und 34 Jahren, die ein Hochschulstudium abschließen, von derzeit 31 Prozent auf 40 Prozent zu steigern.

Die Kernziele wiederum sind in sieben Leitinitiativen unterteilt, zwei davon aus dem Bildungsbereich:

- Die Initiative »Jugend in Bewegung« soll die Bildungssysteme leistungsfähiger und den Jugendlichen den Eintritt ins Erwerbsleben leichter machen. Ziele sind die »Steigerung der Leistung und internationalen Attraktivität der höheren Bildungseinrichtungen Europas und die Verbesserung der Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung«. Die Kommission fordert deshalb die Mitgliedstaaten auf, auf allen Ebenen wirkungsvoll in Bildung zu investieren, die Ergebnisse der Bildungseinrichtungen zu verbessern und Schlüsselkompetenzen festzulegen sowie die Offenheit und Bedeutung der Bildungssysteme durch die Einführung nationaler Qualifikationsrahmen zu fördern.
- Durch die »Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten« sollen die Arbeitsmärkte modernisiert, den Menschen

durch den lebenslangen Erwerb von Qualifikationen neue Möglichkeiten eröffnet und so die Erwerbsquote erhöht sowie Angebot und Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt u.a. durch Arbeitsmobilität besser aufeinander abgestimmt werden. Um diese Ziele zu erreichen, sollen die Mitgliedstaaten unter anderem »Erwerb und Anerkennung der für Weiterbildung maßnahmen und den Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen in der allgemeinen, beruflichen, höheren und Erwachsenenbildung durchgehend gewährleisten und dabei auch die außerschulische Bildung und informelles Lernen einbeziehen«.

Die EAEA (European Association for the Education of Adults) hat in einer Erklärung Teile der EU-2020-Strategie begrüßt, aber auch große Defizite hervorgehoben. Insbesondere die Definition und der Wirkungsbereich von Erwachsenenbildung müssten im Papier verbessert werden. Sie verweist auf das weite Spektrum und den Nutzen von Erwachsenenbildung und bedauert, dass die Strategie fast ausschließlich die Hochschulbildung in den

Blick nimmt, an der die Mehrheit der europäischen Bevölkerung nicht partizipiert. Notwendig sei, die Programme des lebenslangen Lernens nicht nur auf junge Menschen zu fokussieren und das Grundtvig-Programm einzubeziehen, ebenso non-formales und informelles Lernen.

Die EAEA schlägt eine europaweite Erwachsenenbildungs-Initiative vor, die verhindern soll, dass in Zeiten von Finanz- und Wirtschaftskrise die schwächeren Mitglieder der Gesellschaft von Bildung ausgeschlossen werden.

DIE/BP

EAEA wächst

Die EAEA (European Association for the Education of Adults) hat zehn neue Mitglieder. Die größte der neu assoziierten Institutionen ist die »Ligue de l'Enseignement« aus Frankreich. Zum ersten Mal repräsentiert in der EAEA ist nun auch Luxemburg. Belgien, Bulgarien, Finnland, Ungarn, Malta, Rumänien, Slowenien und Schweden haben die Zahl ihrer Mitgliedsorganisationen erhöht.

DIE/BP

 www.eaea.org

Bildungsprojekte gegen soziale Ausgrenzung

Europäischer Preis für LLL 2010

Die EU-Kommission hat sechs von ihr finanzierte Projekte zur Förderung der sozialen Integration mit dem Europäischen Preis für Lebenslanges Lernen 2010 ausgezeichnet. Prämiert wurden Projekte aus den Bereichen Schulbildung (Programm Comenius), Hochschulbildung (Erasmus), Erwachsenenbildung (Grundtvig), Berufsbildung (Leonardo da Vinci), Sprachen und aus der Informations- und Kommunikationstechnologie. Das prämierte Projekt der Erwachsenenbildung »Sing, smooth and smile« kommt von einem Verein für alte Musik aus Litauen. Die weiteren Preisträger

stammen aus Italien, Luxemburg, den Niederlanden, Norwegen und Großbritannien. Deutsche Einrichtungen sind als Partner an den Siegerprojekten aus Luxemburg, Norwegen und den Niederlanden beteiligt.

Das Jahr 2010 ist das europäische Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung. Die Preisträger erfüllen in besonderer Weise die Forderung nach einem leichteren Zugang zu allgemeiner und beruflicher Bildung.

DIE/BP

 <http://ec.europa.eu/education>

Was wird aus »Grundtvig« im neuen Lifelong Learning Programme?

(InfoNet) Im Herbst will die Europäische Kommission ihr Konzept für das neue Lifelong Learning Programme (LLP) vorstellen, das ab 2014 in Kraft treten soll. Für den Bereich der Erwachsenenbildung wären manche Änderungen und Verbesserungen wünschenswert.

Frage man von Finnland bis Malta danach, was für die Erwachsenenbildung im Programm Lifelong Learning geändert werden soll, hört man an erster Stelle und eindeutig: Mehr Geld! Mit 0,4 Prozent im gesamten LLP ist die Programmlinie für die Erwachsenenbildung »Grundtvig« viel zu gering ausgestattet. Sie spielt eine derart untergeordnete Rolle, dass sie zu verschwinden droht oder als reines Senioren-Programm missverstanden wird, wie etwa auf der feierlichen Veranstaltung zum LLP-Start im Jahr 2000 in Berlin.

Diese Mittelknappheit führt dazu, dass etwa im Bereich der multilateralen Projekte keine vernünftige Deckung der Personalkosten möglich ist. Die Projekte beruhen so zu einem großen Teil auf persönlichem Engagement und Spaß an der europäischen Kooperation. Zwar gab und gibt es viele wertvolle und innovative Impulse aus dieser Projektarbeit, doch nachhaltige Neuentwicklungen von Bestand sind so eher selten.

Mit dem geringen Finanzvolumen ist auch die Förderung von elementaren Querschnittsaufgaben nicht möglich, die eigentlich die Netzwerke erfüllen sollen. Hier ist paradoxe Weise die prozentuale Bezugsschussung noch geringer als bei multinationalen Projekten, so dass viele Netzwerke trotz des hohen Anspruchs kaum funktionsfähig sind.

Nach der Initiative »Youth on the Move« im Rahmen der Strategie »Europa 2020« werden ab 2014 wohl unter diesem Titel die Mobilitätsprogramme »Comenius« (Schüler) und »Erasmus« (Studenten) zusammengefasst. Übrig bleiben dann »Leonardo da Vinci« für

die berufliche Bildung und »Grundtvig« für die Erwachsenenbildung. Diskutiert wird offenbar, ob man die Programme fusioniert, um diese beiden Sektoren, die in der Wirklichkeit vor Ort sehr stark ineinander greifen, nicht weiter künstlich zu trennen. Allerdings wird auf der anderen Seite befürchtet, dass die Erwachsenenbildung dann zwischen Wasserinstallation und kaufmännischer Buchführung ganz verloren geht. Gegen diese Verschmelzung spricht auch, dass sich mittlerweile dank »Grundtvig« eine sehr aktive europäische denkende Community in der Erwachsenenbildung gefunden hat, die dann ihren Platz verlieren würde.

Europäisches Institut für Erwachsenenbildung?

Die wichtigste politische Fürsprecherin der Erwachsenenbildung im Europäischen Parlament und Vorsitzende des Bildungsausschusses, Doris Pack, schrieb in einem Fachbeitrag in der Zeitschrift »Außerschulische Bildung« (Heft 4/2009), ob nicht der Zeitpunkt gekommen sei »ein Gesamtprogramm für die Erwachsenenbildung (möglichst mit dem inzwischen bekannt gewordenen Namen Grundtvig) in deren gesamter Bandbreite vorzusehen, in der sowohl die berufliche als auch die allgemeine Erwachsenenbildung, formelle und nichtformelle Bildungsformen und -angebote ihren gleichberechtigten Platz fänden. Eine bloße Subsumierung der allgemeinen Erwachsenenbildung unter ein wie auch immer geartetes Programm für die berufliche Bildung – wie in der Vergangenheit von einigen gefordert – erschiene mir persönlich hingegen eine eher bedenkliche Variante«.

Bewährt haben sich die Lernpartnerchaften und die neueren Mobilitätsmaßnahmen. Diese werden sicherlich weitergeführt werden, ebenso wie die Struktur der Nationalagenturen. Was

allerdings noch fehlt und bisher auch nicht in Sicht ist, wäre eine eigene europäische Institution zur Erwachsenenbildung, vergleichbar zur CEDEFOP für die berufliche Bildung. Die für die Erwachsenenbildung zuständige Abteilung in der Kommission gibt sich zwar große Mühe, etwa mit dem »Action Plan« Impulse zu setzen. Doch um wirksam arbeiten zu können, braucht die Erwachsenenbildung eine europäische Institution. Ein erster Anfang könnte sein, dass sich eine »Arbeitsgemeinschaft Erwachsenenbildung« mit Vertretern aus allen europäischen Ländern zusammenschließt und gemeinsam Konzepte entwickelt. Ein solches Netzwerk besteht schon bei »Eurydice« (www.eurydice.org): Dieses Institut veröffentlicht Studien, Glossare und Vergleiche über Bildungssysteme in Europa mit dem Schwerpunkt Schule und verfügt im Hintergrund über ein Netzwerk von offiziellen Stellen (meist Ministerien), das für die entsprechenden Informationen sorgt.

Michael Sommer
(European InfoNet Adult Education)

Neuer EU-Index zum lebenslangen Lernen

Bertelsmann Stiftung legt ELLI vor

Die Bertelsmann Stiftung möchte dazu beitragen, in Deutschland und Europa eine Kultur des Lernens zu fördern. Sie hat dazu 2008 das Projekt »ELL - European Lifelong Learning Indicators« ins Leben gerufen, das die Rolle eines Katalysators und Vermittlers übernehmen will. Im Zentrum steht die ELLI-IT-Plattform, eine webbasierte Software, die auf Basis einer umfassenden Datenbank ein individuelles Monitoring auf unterschiedlichen regionalen Ebenen zum lebenslangen Lernen ermöglichen will. Seit August sind

die Daten des Index EU 2010 online. Sozusagen aus der Vogelperspektive können mittels interaktiver Online-Karten, verschiedener Diagramme und Tabellen europäische Lernlandschaften betrachtet werden. Die erste Erhebung hat ergeben, dass neben Dänemark die Niederlande und die skandinavischen Länder Schweden und Finnland beim lebenslangen Lernen am besten abschneiden. Die Indexergebnisse sollen künftig jährlich aktualisiert werden. ELLI nutzt zur Einordnung und Kategorisierung von Indikatoren zum lebenslan-

gen Lernen den theoretischen Rahmen der internationalen UNESCO-Kommision für Bildung im 21. Jahrhundert von 1996. Danach gliedert sich lebenslanges Lernen in vier Säulen: »Lernen Wissen zu erwerben«, »Lernen zu handeln«, »Lernen zusammen zu leben« sowie »Lernen das Leben zu gestalten«. Der Ansatz ist geeignet, auch non-formale und informelle Lernprozesse in den Fokus zu nehmen. Zudem werden lebenslanges Lernen und das soziale und materielle Wohlergehen verknüpft. ELLI wurde in Anlehnung an den Canadian Learning Index (CLI) entwickelt.

DIE/PB

 www.elli.org

Beratung stärken

EU-Projekt »ProBerat«

In dem einjährigen Projekt »ProBerat«, gefördert durch das EU-Programm für Lebenslanges Lernen (LLP), arbeiten von März 2010 bis Februar 2011 sechs VHS-Landesverbände und zwei weitere Weiterbildungsorganisationen unter Federführung des Thüringer Volkshochschulverbandes gemeinsam an Standards und praxisorientierten Instrumenten zur Bildungsberatung. Im Fokus des Projekts steht die trägerneutrale Bildungsberatung an Volkshochschulen. Aufbauend auf einer umfassenden Befragung werden Empfehlungen für Weiterbildungsinstitutionen zur Einführung, Anwendung und Verbesserung von Bildungsberatungs-Dienstleistungen entwickelt. Insbesondere sollen Qualitätsstandards für den Beratungsprozess und das Beratungspersonal erarbeitet werden.

Ziel des Projektes ist die Erarbeitung eines praxisorientierten Handbuchs zur Bildungsberatung. Die Ergebnisse sollen mit einer breiten Fachöffentlichkeit diskutiert werden. So sind im Herbst 2010 mehrere regionale Experten-Workshops zur Diskussion erster Teilergebnisse geplant. Am 15.2.2011 wird ein Fachkongress in Leipzig stattfinden.

DIE/BP

Die **CEDEFOP** bietet einen Workshop zum Thema »Guidance and counselling for ageing workers« am **30. September/1. Oktober** in Thessaloniki an.

 www.cedefop.europa.eu

»Wissen braucht Köpfe« lautet das Motto der **Bildungskonferenz 2010**, die die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk am **18./19. Oktober** in Berlin ausrichtet. Thema u.a. wird die Zertifizierung von Kompetenzen sein.

 www.die-bildungskonferenz.de

Der Verband Österreichischer Volkshochschulen veranstaltet am **19. Oktober 2010** in Wien gemeinsam mit dem Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich eine Tagung zu »**Armut und Bildung**«.

 www.vhs.or.at/350/

Ein »**International Greening Education Event 2010**« wird vom **27. bis 29. Oktober** in Karlsruhe stattfinden, veranstaltet vom Etech-Center for Applied Environmental Technologies Germany.

 www.etchgermany.com

Termin für die Jahrestagung des **Deutschen Verbands für Bildungs- und Berufsberatung (dvB)** ist der **5. bis 7. November**. Motto »Qualität setzt sich durch!«.

 www.dvb-fachverband.de

Veranstaltungstipps

Die **Gesellschaft Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK)** lädt vom **26. bis 28. November** zu einem Workshop mit dem Titel: »Digital naiv oder digital nativ? Medienpädagogik der Generationen« nach Bielefeld ein.

 www.gmk-net.de

Die »**Online Educa**«, Internationale Konferenz für technologisch gestützte Aus- und Weiterbildung findet vom **1. bis 3. Dezember 2010** in Berlin statt. Schwerpunkte werden Zukunftstrends für das Lernen in Unternehmen und Analysen von zukünftigen Lerntechnologien sein.

 www.online-educa.com

Der Termin für die **LEARNTec 2011** ist der **1. bis 3. Februar**, wie immer in Karlsruhe.

 www.learntec.de

»The role of the professional teacher and participatory practice in adult education for marginalized groups« lautet das Thema eines **Comenius Grundtvig Kurses**, der vom **11. bis 15. April 2011** in Kopenhagen/Dänemark stattfindet.

 <http://ec.europa.eu/education/trainingdata-base/search.cfm>

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Bolder, Axel/Epping, Rudolf/Klein, Rosemarie/Reutter, Gerhard/Seiverth, Andreas (Hg.)

Neue Lebenslaufregimes – neue Konzepte der Bildung Erwachsener

Wiesbaden: VS Verlag, 2010

In dem Sammelband wird in empirischer und ideologiekritischer Perspektive der Frage nachgegangen, inwieweit die sprunghafte Diskontinuitätsentwicklung und deutliche Subjektivierung des Arbeitslebens zu neuen Lebenslaufregimes geführt und ob und wie das Weiterbildungssystem auf die unterstellte neue Normalität mit veränderten Lernangeboten reagiert hat.

Bolewski, Hans/Bolewski, Marlene (Hg.)

Die Idee der Akademie. Versuch der Geschichte einer Akademie aus der Sicht eines Beteiligten

Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 2009

In diesem Buch mit unveröffentlichten Schriften Hans Bolewskis wird die Geschichte der Akademien bis ins 17. Jahrhundert zurückgeführt und als wichtiger Aspekt der Geschichte der Erwachsenenbildung und insbesondere der Geschichte der evangelischen Erwachsenenbildung problemorientiert dargestellt.

Breitner, Michael H./Voigtländer, Christine/Sohns, Karsten (Hg.)

Perspektiven des lebenslangen Lernens – dynamische Bildungsnetzwerke, Geschäftsmodelle, Trends. Interdisziplinäre Betrachtung

Berlin: Gito, 2010

Der Sammelband diskutiert aus Sicht unterschiedlicher Fachdisziplinen, wie öffentliche und private Anbieter zukünftig in dynamischen auftragsbezogenen Bildungsnetzwerken zusammenarbeiten, um die strategisch relevanten individualisierten Lernbedarfe ihrer Kunden erfüllen zu können. Es bietet wissenschaftliche Grundlagen, Best-Practice-Beispiele und strategische Handlungsempfehlungen.

Gallacher, Jim/Field, John/Ingram, Robert (Hg.)

Researching transitions in lifelong learning

London u.a.: Routledge, 2009

Der Sammelband stellt neuere Forschungen zu Übergängen im Lebenslangen Lernen

aus dem anglo-amerikanischen Raum vor und gibt Anregungen für die zukünftige Ausgestaltung von Weiterbildungspolitik und -praxis.

Gooson, Gert u.a.

Narrative Learning

London u.a.: Routledge, 2010

Vorgestellt wird eine aus dem »Learning Lives Project« entstandene neue Lerntheorie, die sich stark auf die Rolle des Erzählers und der Erzählungen in Lernprozessen fokussiert. Die Autor/inn/en stellen damit einen bedeutenden, aber weithin wenig beachteten Bereich der Subjektivität des Lernenden vor und begründen ein neues erzählorientiertes Paradigma des Lernens.

Grotlüschen, Anke

Erneuerung der Interessentheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung

Wiesbaden: VS Verlag, 2010

Die Arbeit basiert auf pragmatischer, subjektwissenschaftlicher und habitusorientierter Theorie, die zu einem Zweiachsenmodell der Interessenegenese führt. Drei empirische Annäherungen stützen die zentralen Thesen: Interesse durchläuft die Phasen der Latenz, der Expansion und der Kompetenz (Interessephasen). Die Autorin zeigt, dass die Entstehung von Lerninteressen und Lernwiderständen auf die umgebende Welt in differenzierbarer Weise bezogen ist. Dennoch sind sie zugleich unabdingbar an eine subjektiv empfundene Selbstbestimmung gebunden. Beide Elemente – der äußere Anstoß und die subjektiv erlebte Selbstbestimmung – charakterisieren das Phänomen Interesse.

Haber, Peter/Gasteiner, Martin (Hg.)

Digitale Arbeitstechniken für Geistes- und Kulturwissenschaften

Wien u.a.: Böhlau, 2010

Das Buch vermittelt Kenntnisse und Kompetenzen für fortgeschrittene Studierende, Dozierende sowie Forschende in den Geisteswissenschaften im Umgang mit neuen Medien, Open Access und digitalen Publikationspraktiken. Es orientiert über Rechte und Pflichten im Umgang mit digitalen Texten und Bildern, behandelt die unterschiedlichen Situationen in den

deutschsprachigen Ländern und weist weiterführende Literatur und Quellen zu diesen Themen nach.

Heimbach-Steins, Marianne

... nicht mehr Mann und Frau. Sozialethische Studien zu Geschlechterverhältnis und Geschlechtergerechtigkeit

Regensburg: Friedrich Pustet, 2009

Aus einer kritischen Perspektive wird die Entwicklung von Frauenbild und Geschlechterethik in katholischer Kirche und theologischer Ethik anhand entsprechender Positionen des Lehramtes im 20. Jahrhundert untersucht. Die Menschenrechte der Frauen und Mädchen als unveräußerlicher Bestandteil der allgemeinen Menschenrechte bilden dabei einen grundlegenden Maßstab für eine geschlechtergerechte Sozialethik.

Heinze, Rolf G./Naegele, Gerhard (Hg.)

EinBlick in die Zukunft. Gesellschaftlicher Wandel und Zukunft des Alterns im Ruhrgebiet

Berlin u.a.: Lit Verlag, 2010

Diskutiert werden zentrale Fragen zur Zukunft des Generationenvertrags, zu einer präventiven Pflege und Gesundheitsförderung sowie zum Einsatz technischer Innovationen für ältere Menschen.

Jones, Bill/Thomas, Geoffrey/Moseley, Russell

University Continuing Education 1981–2006. Twenty-five turbulent years

Leicester: NIACE, 2010

Die Entwicklung der weiterbildenden Hochschulstudienmöglichkeiten in England wird diskutiert und anhand von Fallstudien vorgestellt. Das Buch gibt einen profunden Einblick in die tiefgreifenden Veränderungsprozesse in diesem Bereich der Erwachsenenbildung und zeigt Potenziale für die Zukunft auf.

Juchler, Ingo (Hg.)

Kompetenzen in der politischen Bildung

Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2010

Der Band bilanziert die bisherige wissenschaftliche Fachdiskussion zur Kompetenzorientierung in der politischen Bildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Dabei werden die Beziehungen zu Nachbardisziplinen wie Geschichte und Geografie ebenso behandelt wie Fragen nach dem Verhältnis von fachlichem und überfachli-

chem Lernen sowie nach der Stellung des Wissens in der kompetenzorientierten politischen Bildung.

Kolland, Franz/Ahmadi, Pegah

Bildung und aktives Altern. Bewegung im Ruhestand

Bielefeld: Bertelsmann, 2010

Die empirische Studie untersucht das Bildungsverhalten Älterer und beleuchtet den Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Inklusion. Herausgearbeitet wird, welche Faktoren die Bildungsbeteiligung älterer Menschen begünstigen und wie sich Bildung im Alter auf Gesundheit sowie soziales und politisches Engagement auswirkt. Best-Practice-Projekte geben Anregungen für die Planung von Bildungsveranstaltungen.

Langmaack, Barbara/Braune-Krickau, Michael

Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch

Weinheim: Beltz, 2010

Teilnehmer eines Workshops durchlaufen einen komplexen Prozess mit vielen Wechselwirkungen. Die Autoren vermitteln auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion, wie man die Gestaltung der Gespräche mit dem Auftraggeber, die Vorbereitung, die eigentliche Leitung sowie die Beendigung von Lerngruppen plant und auf welche Probleme man achten muss.

Meade, Clare/Adams, Louisa

Family Learning. Professional Practice.

Training resources to support CPD and qualification units (pack with CD-ROM and DVD)

Leicester: NIACE, 2010

Das Trainingsprogramm und die Arbeitsmaterialien wurden nach der Beratung durch Praktiker und Schlüsselorganisationen und in Abstimmung mit den nationalen Standards für Lehrer in diesem Sektor des Lebenslangen Lernens erstellt, um damit den Weiterbildungsbedarf eines rasch wachsenden Arbeitsmarktes des Familienlernens qualifiziert aufzufangen.

McNair, Stephen

Migration, communities and lifelong learning

Leicester: NIACE, 2009

In dieser Expertise wird der Zusammenhang von zukünftigen aus der Migration entste-

henden politischen, ökonomischen und kulturellen Anforderungen und Aufgaben des Lebenslangen Lernens für den gesellschaftlichen Zusammenhalt auf kommunaler Ebene skizziert, und weiterbildungspolitische Vorschläge werden vorgestellt.

Müller, Albrecht/Röhl, Markus/
Röhl, Susanne

Bilden Sie sich ein Urteil. Konkrete Diskurse in der Erwachsenenbildung

München: Oekom, 2010

Am Beispiel der grünen Gentechnik wird ein Modell reflexiver Beratung zu Chancen und Risiken technischer Neuerungen vorgestellt. Die Konfliktlinien großer gesellschaftlicher Debatten werden anhand eines authentischen Beratungsfalls greifbar und die Kursteilnehmenden dadurch motiviert, sich an dem Diskurs zu beteiligen und sich ein Urteil zu bilden.

Nazarkiewicz, Kirsten

Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit

Wiesbaden: VS Verlag, 2010

Die auf Seminarmitschnitten basierende Forschungsarbeit zeigt auf, wie die Kursleiter/innen sprechen, moderieren und intervenieren können, um bei den Teilnehmenden interkulturelles Lernen zu befördern. Kommunikative Strategien allgemeiner kulturreflexiver Deutungsarbeit werden dabei ebenso beschrieben wie der konstruktive Umgang mit Lernhindernissen, z.B. Stereotypen oder Rassismen.

Prümper, Hans/Jansen, Mechthild M./
Ruffing, Andreas/Nagel, Helga (Hg.)

Was macht Migration mit Männlichkeit?

Kontexte und Erfahrungen zur Bildung und sozialen Arbeit mit Migranten

Opladen u.a.: Budrich, 2010

Der Sammelband will das stereotype Bild gegenüber Männern mit Migrationshintergrund aufbrechen und damit helfen, die ab- bzw. ausgrenzende Wahrnehmung zu überwinden. Die Autor/inn/en aus den verschiedensten Wissenschaftsbereichen diskutieren Differenzierungen zwischen und Zusammenhänge von Migration, sozialer Lage, Geschlechterbeziehungen, Generationenfolge und sozialem Milieu und öffnen damit den Blick für Lücken in der Erforschung und Reflexion sozialer Praxis mit Männern.

Reich-Claassen, Jutta

Warum Erwachsene (nicht) an Weiterbildungsveranstaltungen partizipieren.

Einstellungen und prägende Bildungserfahrungen als Regulativen des Weiterbildungsverhaltens. Eine qualitativ-explorative Untersuchung erwartungswidriger Teilnahme und Nichtteilnahme an Erwachsenenbildung

Münster u.a.: LIT, 2010

Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen mit Weiterbildungseinstellungen sowie prägenden Bildungserfahrungen zwei Beteiligungsregulativen, die quer zu den bislang in der Partizipationsforschung dominierenden soziodemografischen Faktoren liegen. Diese Regulativen werden anhand der »Erwartungswidrig-Aktiven« sowie der »Erwartungswidrig-Passiven« untersucht – zwei Gruppierungen, deren Weiterbildungsverhalten einer weiterbildungsstatistisch ausgewiesenen Beteiligungshierarchie entgegensteht.

Rupp, Andreas (Hg.)

Moderne Konzepte in der betrieblichen und universitären Aus- und Weiterbildung.

Festschrift für Hans Gerhard Klinzing
Tübingen: DGVT-Verlag, 2010

In diesem Buch werden unterschiedliche Konzepte aus der internationalen universitären und betrieblichen Aus- und Weiterbildung dargestellt und diskutiert. Die Themenpalette reicht von entdeckendem Lernen, Mentorship, nonverbaler Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, Konfliktmanagement bis zu digitalen Medien.

Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerhard (Hg.)

Weltbürgertum und Kosmopolitisierung.

Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung

Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag,
2010

Mit dem Tagungsband wollen die Herausgeber Akzente für einen interdisziplinär angelegten Diskurs und eine breite Theorie- und Rezeption des Globalisierungsbegriffs in der politischen Bildung legen. In Anlehnung an und Abgrenzung von wirtschaftlicher Globalisierung betonen die Beiträge die Notwendigkeit von politischer und gesellschaftlicher Kosmopolitisierung.

Isabel Grisard / Klaus Heuer (DIE)

Alte und neue Trends zur Erwachsenenbildung

DIE legt Trendanalyse 2010 vor

Zum zweiten Mal nach 2008 hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung Mitte des Jahres eine DIE-Trendanalyse vorgelegt. Das vielbeachtete Erstlingswerk ist damit fortgeschrieben und weiterentwickelt worden. Wie sein Vorgänger stellt der Band eine umfassende Bestandsaufnahme zur Weiterbildung in Deutschland dar, die aufgrund von Längsschnitt-Beobachtungen zahlreiche Entwicklungslinien der letzten Jahre identifiziert.

Dabei werden Daten unterschiedlicher Provenienz zu einem Gesamtbild

methodische Problematik sowie den Wissensstand zu den aktuellen Auswirkungen der Krise wird in einem einleitenden Kapitel abgehoben.

Gegenüber der Trendanalyse 2008 sind neue Kapitel zu Kompetenz- und Forschungstrends ergänzt worden. Die Kapitel zu Einrichtungen, Angebot, Personal, Teilnahme und Finanzierungssystem wurden aktualisiert und detailreich vertieft. Um nur ein paar wenige Beispiele für gegenüber 2008 neu identifizierte Trends zu nennen:

- Die Gestaltung und Organisation von Netzwerken entwickelt sich zu einem immer wichtigeren Aufgabengebiet von Weiterbildner/inne/n (S. 85).
- Angebote zur Informations- und Kommunikationstechnik scheinen in der betrieblichen Bildung langsam an Bedeutung zu verlieren (S. 108ff.).
- Die Teilnehmerschaft der VHS wird immer älter, aber relativ zur Bevölkerungsentwicklung erreichen diese Einrichtungen 14- bis 18-Jährige immer besser (S. 149).

Unerfreulich stabil bleiben indes die Trends zur Weiterbildungsteilnahme im Blick auf die sozialen Einflussfaktoren wie Erwerbstätigkeit oder Schulabschluss. Auch wenn die Prognose einer bis 2015 auf 50 Prozent erhöhten Weiterbildungsquote eine hohe Wahrscheinlichkeit hat (S. 132), so dürften die sozial exkludierenden Mechanismen der Weiterbildung doch nicht leicht zu entschärfen sein.

Das Buch bietet Akteuren aus Praxis, Politik und Forschung eine empirische Grundlage für die Einschätzung und Steuerung von künftigen Entwicklungen der Weiterbildungslandschaft.

DIE/PB



zusammengefügt. Die neuesten verwendeten Zahlen stammen aus 2009; Erhebungen, die nur alle paar Jahre durchgeführt werden, sind jeweils mit der letzten Erhebungswelle berücksichtigt.

Aufgrund der disparaten Datenlage verbieten sich – gerade im Blick auf die einschneidenden Veränderungen im Zuge der globalen Wirtschafts- und Finanzkrise – bei einigen Trends Extrapolationen der identifizierten Entwicklungslinien in die Zukunft. Auf die

DIE-Projekt gewinnt im Lara Games Award

PC-Spiel für Analphabeten

Das Lernspiel »Winterfest« hat den begehrten Lara Games Award 2010 in der Kategorie »Education« gewonnen. Ziel des Spiels ist es, Menschen mit mangelnder Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz Lernanreize zu bieten. Entwickelt wurde das PC-Spiel vom Projekt »alph@bit«, einem Verbund aus dem Deutschen Volkshochschul-Verband e.V., dem Volkshochschulverband Mecklenburg-Vorpommern e.V., dem Fraunhofer IGD sowie dem DIE, das den Projektverbund wissenschaftlich begleitet und eine differenzierte Zielgruppenanalyse hinsichtlich Computeraffinität und Medienkompetenz der Zielgruppe erarbeitet hat. Die Entwicklung wurde unterstützt von Daedalic Entertainment.

Das PC-Spiel richtet sich an funktionale Analphabeten. Das sind Erwachsene, die trotz erfolgtem Schulbesuch kaum lesen und schreiben können und deswegen mit vielfältigen Schwierigkeiten in der Alltagswelt und auf dem Arbeitsmarkt zu kämpfen haben. In Verbindung mit Alltags- und Berufssituativen trainiert der Spieler seine Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen.

Interessierten steht das PC-Spiel zum kostenlosen Download zur Verfügung. Es eignet sich sowohl für Selbstlerner als auch für den Einsatz im Kursverband. Daher wird das Spiel auch in Alphabetisierungskursen in den Volkshochschulen eingesetzt werden. Da sich die Aufgaben, Spiele und Rätsel jeweils anpassen, macht sogar mehrmaliges Durchspielen Spaß. Der Lara Games Award gehört zu den begehrtesten Auszeichnungen der Computer- und Videospiele-Branche und wurde zum vierten Mal verliehen.

DIE/BP

Kompetenzen Älterer

PIAAC-Begleitstudie von DIE und LMU

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und das Institut für Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München führen zusammen eine Begleitstudie zur deutschen PIAAC-Erhebung durch. Dieses vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt sieht eine Erweiterung der PIAAC-Stichprobe um die Altersgruppe der 66- bis 80-Jährigen vor, die – wie die Hauptstichprobe auch – in den Kompetenzbereichen »Lesen«, »Rechnen« und »Problemlösen« getestet werden und einen Hintergrundfragebogen beantworten sollen. Der Feldtest der Erhebungs- und Testinstrumente wurde im Sommer 2010 abgeschlossen. Die PIAAC-Haupterhebung findet 2011

statt. Mit ersten Ergebnissen ist nicht vor 2012 zu rechnen.

Die Begleitstudie weist neben den PIAAC-bezogenen Aktivitäten noch zwei weitere Komponenten auf: die Durchführung von 42 Fallstudien mit Personen der Altersgruppe 66 bis 80 und eine Sekundäranalyse der Daten der EdAge-Studie (siehe die Publikation »DIE spezial«: Tippelt, R. u.a. (2009): Bildung Älterer. Chancen im demografischen Wandel. Bielefeld). Die Arbeiten zu diesen beiden Teilbereichen haben bereits begonnen und werden 2011 abgeschlossen.

Ausführliche Informationen zum Projekt unter dem Titel »Competencies in Later Life« (CiLL) finden sich auf der Homepage des DIE.

Dieter Gnahs (DIE)

Personalia intern

Sarah Behr, Referentin für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, ist seit Juli in Mutterschutz und Elternzeit. Die Leitung der Öffentlichkeitsarbeit hat zum 1. Juli **Dr. Marion Steinbach** übernommen. Sie wird dabei unterstützt von Assistentin **Michaela Herke**.

Nils Bernhardsson ist neuer wissenschaftlicher Mitarbeiter im EU-Projekt QF2Teach (Programm Professionalität).

Matthias Menke ist seit dem 1. August als Systemadministrator im DIE tätig.

Monika Tröster, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrums des DIE wurde als Expertin in die »Consulting Group for Reading Components in PISA 2012« berufen. Die Meetings laufen unter Ägide des Educational Testing Service (ETS), Princeton/USA.

DIE-Neuerscheinungen

Ekkehard Nuissl

Empirisch forschen in der Weiterbildung

Format: Studentexte für Erwachsenenbildung

Best.-Nr. 42/0028

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2010

120 S., 19,90 €

ISBN 978-3-7639-4246-6 (Print)

ISBN 978-3-7639-4247-3 (E-Book)

Empirische Forschungsmethoden sind für Erwachsenenbildner heutzutage ein unerlässliches Arbeitswerkzeug im Berufsalltag. Ekkehard Nuissl vermittelt das notwendige Grundlagen- und Kontextwissen zum Thema. Der Studentext ist anwendungsorientiert und folgt in seinem Aufbau im Wesentlichen den Schritten, die bei der Durchführung eines eigenen Forschungsprojekts zu beachten sind. Von der Ausgangsfrage über die Datenerhebung bis hin zur Präsentation der Ergebnisse führt der Autor in didaktisch sinnvollen Lektionen durch den gesamten Forschungsprozess.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsfor-schung. Heft 3/2010

Thema: Weiterbildung im demografischen Wandel – europäische Perspektiven

Gastherausgeber: Jens Friebe

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2010

Best.-Nr. 23/3303, 108 S. 14,90 €

ISBN 978-3-7639-1984-0 (Print)

ISBN 978-3-7639-1985-7 (E-Book)

Neu und online

Dieter Gnahs

Der Deutsche Qualifikationsrahmen

Entwicklungsstand, Diskussionspunkte und Perspektiven

Der DQR liegt als erster Entwurf vor und steht somit auf dem Prüfstand. Erste Einschätzungen, auch von Seiten der Weiterbildung, sind eher verhalten bis offen kritisch und fordern noch ein erhebliches Maß an Nachbesserungen und weitergehenden Regelungen. Zudem bestehen bei zentralen Akteuren unterschiedliche Auffassungen darüber, welcher Niveaustufe bestimmte Abschlüsse zuzuordnen sind. Die weitere Diskussion hängt von Fragen der Vergleichbarkeit – vor allem im europäischen Kontext – ab.

Ingrid Ambos/Katrin Hülsmann

Werbung für Weiterbildung

Der Report stellt innovative und erfolgreiche Werbemaßnahmen und -kampagnen aus dem In- und Ausland vor, die darauf abzielen, Menschen für die Teilnahme an Weiterbildung zu gewinnen. Präsentiert werden zum einen allgemeine, personen-unspezifische Werbemaßnahmen, zum anderen Beispiele personenspezifischer Bildungswerbung.

 www.die-bonn.de/doks/ambos1001.pdf

Christina Weiß/Heike Horn

Weiterbildungsstatistik im Verbund 2008 – Kompakt

Die Weiterbildungsstatistik des Verbundes, in dem die Verbände AdB, BAK AL, DEAE, KBE und DVV zusammenarbeiten, umfasst Daten zu Veranstaltungen, Institutionen, Personal und Finanzierung. Die Tabellen und Abbildungen werden durch Anmerkungen zur Datenlage und zu den angewendeten Hochrechnungsverfahren ergänzt.

 www.die-bonn.de/doks/weiss1001.pdf

 www.die-bonn.de/doks/gnahn1002.pdf

Das DIE bringt Bewegung in die Erwachsenenbildung.

13. DIE-Forum Weiterbildung »Lernen in Bewegung« am 29. und 30.11.2010 in Bonn

Das DIE bringt Bewegung in die Erwachsenenbildung. Mit seinem diesjährigen DIE-Forum geht es den Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft sportlich an. Zwei Tage lang widmen sich Experten aus Wissenschaft und Praxis dem Einfluss der Bewegung auf Lernleistungen und -chancen. Sie diskutieren über die Bedeutung, die körperliche Bewegung für das Lernen und den Erhalt geistiger Fitness für Erwachsene besitzt. Neben den kognitiven Effekten eröffnet Lernen in Bewegung auch neue Zugänge zum Wissenserwerb und bietet Chancen für Erfahrungsaufbau und Teilhabe. Das Thema des Forums wird damit auch gesellschaftlich relevant: Wie müssen wir uns in Bewegung bringen, um unser Leben lang unsere

Selbstständigkeit erhalten zu können? Lösen wir mathematische Probleme nach den wissenschaftlichen Befunden am besten auf dem Ergometer? Und welche Erfahrungen können wir aus der Sportdidaktik übernehmen? Kann sich »Lernen in Bewegung« mit diesen Ansätzen aus dem Exotenstatus lösen, in dem es sich noch befindet? Diese und andere Fragen werden im Forum mit drei Schwerpunkten behandelt:

- Verbesserung der Lernleistung durch Bewegung,
- effektive Vermittlung von Bewegungsabläufen für z.B. die Gesundheitsbildung,
- Förderung sozialer Integration bzw. sozialen Lernens, z.B. Mannschaftssport und Outdoortraining.

In Vorträgen, Arbeitsgruppen und anhand von Praxistests setzen sich Wissenschaftler und Praktiker damit auseinander, welchen Einfluss der bewegte Körper auf individuelles und soziales Lernen besitzt. Daran anknüpfend wird diskutiert, wie Weiterbildung diese Ergebnisse für ihre Angebote nutzen kann, denn eine konkrete Umsetzung von »Lernen in Bewegung« in die organisierte Weiterbildung ist noch auszustalten und zu bewerten.

Das 13. DIE-Forum findet am 29. und 30. November 2010 im Universitätsclub in Bonn statt. Details zum Programmablauf und alle Anmeldeformalitäten finden Sie auf der DIE-Homepage.

Marion Steinbach (DIE)

 www.die-bonn.de

DIE erhält Zertifikat »audit berufundfamilie«

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) ist im Juni mit dem Zertifikat »audit berufundfamilie« ausgezeichnet worden. Es erhielt dieses anerkannte Qualitätssiegel für seine familienbewusste Personalpolitik. Das DIE hält für die Beschäftigten vielfältige Angebote und Gestaltungsmöglichkeiten bereit, um Beruf und Familie zu vereinbaren. Zukünftig will das DIE die persönliche und familiäre Situation im Hinblick auf die berufliche Weiterentwicklung der Beschäftigten noch stärker berücksichtigen. Daher sollen die vorhandenen Maßnahmen systematisiert und gezielt durch passende Instrumente und Ansätze weiterentwickelt werden.

Im Rahmen eines Festaktes überreichte Bundesfamilienministerin Kristina Schröder das Zertifikat und erklärte aus

diesem Anlass: »Familienfreundlichkeit am Arbeitsplatz ist nicht nur wichtig für die Beschäftigten, sie zahlt sich auch

für den Betrieb aus. Arbeitnehmer/innen, die von ihrem Betrieb unterstützt werden, um Familie und Beruf besser unter einen Hut zu bekommen, kehren früher aus der Elternzeit zurück, fallen seltener aus und arbeiten produktiver. Außerdem sind familienfreundliche Betriebe als Arbeitgeber attraktiver. Eine zukunftsähnliche, innovative Wirtschaft ist ohne familienfreundliche Arbeitsbedingungen auf Dauer nicht möglich.«

Das Zertifikat »audit berufundfamilie« ist eine Initiative der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung. Die Schirmherrschaft haben das Bundesfamilienministerium und das Bundeswirtschaftsministerium inne. Neben dem DIE wurden 294 Unternehmen, Institutionen und Hochschulen ausgezeichnet. Marion Steinbach (DIE)



Das Zertifikat in Händen: Claudia Fuentes (DIE) zwischen Peter Hintze, Parlamentarischer Staatssekretär im Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, und Bundesfamilienministerin Kristina Schröder

 www.beruf-und-familie.de

Vom Programmheft zur Datenbank?

Expertenworkshop am DIE fragt nach Perspektiven der Programmforschung

Unter dem Titel »Programmforschung quo vadis?« diskutierten am 13. Juli 2010 in Bonn Fachleute Stand und Perspektiven dieser einzigen genuinen Forschungstradition der Weiterbildung. In Analogie zur schulischen Curriculumforschung werden hier Bildungsprogramme von Einrichtungen der Erwachsenenbildung beforscht. Anlass des Workshops waren die medialen Umbrüche in der Programmpräsentation (Datenbanken statt Programmhefte) und damit verbundene Fragen der empirisch validen Dokumentation des pluralen und fluiden Weiterbildungsmarktes. Ziele des Workshops waren: stärkere Vernetzung der Forschungsaktivitäten, Stärkung der Nachhaltigkeit dieses Forschungszweiges – hier insbesondere Entwicklung gemeinsamer Methodenstandards – und Abstimmung der geplanten Sammlungsstrategien des DIE mit den Bedarfen der Programmforscher.

Eingeladen hatten das Daten- und Informationszentrum des DIE und der Lehrstuhl für Erwachsenenbildung an der Humboldt-Universität Berlin, vertreten durch Prof. Dr. Bernd Käplinger und Dr. Klaus Heuer, die gemeinsam den Workshop moderierten und mit kurzen Inputreferaten die jeweiligen Diskussionsrunden vorstrukturierten. Neben ausgewiesenen Expert/inn/en der Programmforschung waren gerade auch angehende Forscher/innen gekommen. Das Spektrum laufender Forschungsarbeiten, insbesondere von Promotionen, ist breit gefächert. Außer themen- und adressatenbezogenen Forschungen stellen regionale Forschungen zu Weiterbildungsprogrammen aktuelle Forschungsschwerpunkte dar. Als ein spannender Diskussionspunkt stellte sich die Differenz zwischen langfristig angelegten Sammlungen von Weiterbildungsprogrammen und jeweils aktuellen Forschungsthemen heraus.

Es wurde deutlich, dass die Forschenden von ihren Erkenntnisinteressen ausgehend meist selbst ihre Datenbestände erheben wollen und weniger auf vorliegende Bestände zurückgreifen. Hier gilt es in Zukunft stärker darauf zu achten, dass Anstrengungen für eine vergleichende und systematisierende Programmforschung auch innerhalb der Fachdisziplin und der Weiterbildungspolitik stärker gefördert werden. Die Expert/inn/en gaben hilfreiche Empfehlungen für die Weiterentwicklung des DIE-Programmarchivs. Es wurde vereinbart, dass auf einem nächsten Workshop Anfang 2011 die unterschiedlichen qualitativen und quantitativen Methoden der Programmforschung vorgestellt und nach der Diskussion mit Experten in einer überarbeiteten Fassung als Methoden-Handreichungen online veröffentlicht werden sollen.

Klaus Heuer (DIE)

Relaunch

Das Grundtvig-Projekt European InfoNet Adult Education hat seinen Internetauftritt redesigned und nutzerfreundlicher gemacht. Das »Prinzip InfoNet« ist aber geblieben: Rund 25 Fachkorrespondenten aus zahlreichen europäischen Staaten berichten hier regelmäßig über Trends und Entwicklungen auf nationaler und supra-nationaler Ebene. Das DIE ist als Projekt-partner maßgeblich an der technischen und inhaltlichen Weiterentwicklung von InfoNet beteiligt.

www.infonet-ae.eu

EVIDENZ BASIERT STEUERN

ZAHLEN ODER
ODER ZAHLEN
KOPF ODER
ZAHLEN KOPF
ZAHLEN ODER

Stichwort: »Evidenzbasierung«

Rudolf Tippelt/
Jutta Reich-Claassen



Prof. Dr. Rudolf Tippelt lehrt Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilian-Universität München.

Dr. Jutta Reich-Claassen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an seinem Lehrstuhl.

Kontakt: tippelt@edu.lmu.de
reich@edu.lmu.de

Literatur

Comberg, H.-U./Klimm, H.-D. (2004): Allgemeinmedizin. Stuttgart

Drewek, P. (2009): Grenzen und Probleme der Steuerung des Bildungswesens. In: Tippelt, R. (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Opladen, S. 181-188

Forneck, H./Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld

Jornitz, S. (2008): Was bedeutet eigentlich „evidenzbasierte Bildungsforschung“? In: Die Deutsche Schule, H. 2, S. 206-216

Tippelt, R. (Hg.) (2009): siehe Liste rechts!

»Evident« sind im **alltäglichen Sprachgebrauch** Schlussfolgerungen genau dann, wenn ihre **Gültigkeit und Offensichtlichkeit** so augenscheinlich »auf der Hand« liegen, dass jegliche empirische Untermauerung obsolet erscheint. Als Technik der klassischen Rhetorik bringt »Evidentia« die Zuhörer gleichsam in die Position von »Augenzeugen« einer Schlussfolgerung, die zur Zustimmungsfähigkeit keines weiteren Beweises bedarf.

Die in der **Erziehungswissenschaft** seit der letzten Jahrtausendwende verstärkt diskutierte »**Evidenzbasierung**« allerdings läuft diesem Begriffsverständnis nahezu diametral entgegen und stimmt eher mit der **englisch-schen Bedeutung** überein – »evidence« im Sinne eines Nachweises und der Begründung der **Wirksamkeit** einer Maßnahme (vgl. Jornitz 2008). Die Idee evidenzbasierter Bildungsforschung als ein auf bestätigten Erfahrungen beruhendes und an hohen und einheitlichen Standards orientiertes Wissen geht unmittelbar zurück auf Entwicklungen in der **Medizin**; denn eine »evidence-based medicine« steht für die »(...) bewusste, ausdrückliche und verständige Nutzung der jeweils besten Evidenz bei der Entscheidung über die Versorgung individueller Patienten. Ihre Praxis beinhaltet die Integration individueller klinischer Kenntnisse mit der jeweils besten externen Evidenz aus systematischer Forschung« (Comberg/Klimm 2004, S. 74).

Es werden also nicht nur **einheitliche Standards** für die **Konzeption und Durchführung** medizinischer Studien festgelegt, sondern auch klare **Kriterien für die Bewertung** derselben in der Praxis formuliert.

In der Erziehungswissenschaft ist die Evidenzbasierung eng verknüpft mit Entwicklungen in der **empirischen Bildungsforschung** seit ca. 20 Jahren und wird vor allem durch die internationalen (Schul-)Leistungsvergleichsuntersuchungen sowie nationale und regionale Bildungsberichte realisiert. Ziel evidenzbasierter Bildungsforschung in diesem Sinne ist es, systemrelevantes **Steuerungswissen** für Bildungsprozesse bereitzustellen und damit den **Transfer** von wissenschaftlichen Erkenntnissen in Bildungspolitik und

-praxis zu verbessern. Eine **indikatorengestützte** Bildungsberichterstattung sowie Bildungsstandards stellen in diesem Kontext wichtige Steuerungsinstrumente dar. **Indikatoren** sind dabei zu verstehen als empirisch relevante und empirisch belastbare Informationen über ausgewählte Bereiche des Bildungs- und Erziehungswesens. Wichtig ist hier, anzumerken, dass die »Steuerungsfunktion« in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung auf eine begrenzte **Steuerungskapazität** empirischen pädagogischen Tatsachenwissens stößt (vgl. z.B. Drewek 2009). Steuerung im erziehungswissenschaftlichen Kontext steht nicht für einen **unmittelbaren Ableitungszusammenhang** im Sinne eindeutig benennbarer und zeitlich überdauernder Ursache-Wirkung-Zusammenhänge für pädagogisches und bildungspolitisches Handeln – zu komplex und zu dynamisch ist das erziehungswissenschaftliche Feld, zu unterschiedlich sind die Rahmenbedingungen, Logiken und Argumentationsstrukturen der selbstreferentiellen Systeme in der »Bildungspolitik«. Was für das erziehungswissenschaftliche Feld insgesamt gilt, trifft in besonderem Maße auch auf die Erwachsenenbildung als hochkomplexes, pluralisiertes und institutionell »parzelliertes« Feld (vgl. Forneck/Wrana 2005) zu.

»Evidenzbasierte Steuerung« bedeutet demnach sowohl im Bereich der Erwachsenenbildung als auch im Rahmen der Erziehungswissenschaft, eine empirische Forschung nach wissenschaftlichen Kriterien in **empirisch-pragmatischer** Hinsicht zu betreiben, um für die Praxis **Orientierungs- und Aufklärungswissen** bereitzustellen. Sicherlich erfüllt Wissenschaft im Sinne evidenzbasierter Bildungsforschung eine komplexe **Dienstleistung** – indem sie hochinformatives empirisches Wissen zu (nicht nur bildungspolitisch) relevanten Fragestellungen erarbeitet und damit Anhaltspunkte bei der Konstruktion von Handlungsplänen und Reformmaßnahmen bietet. Bei aller sicherlich nicht unberechtigten Kritik an einer Evidenzbasierung – beispielhaft sei hier auf den Vorwurf der Reduktion auf ökonomisch verwertbare Kompetenzen, die Überschätzung der Handlungsrelevanz empirischer Erkenntnisse sowie die häufig schwere Interpretierbarkeit empirischer Daten verwiesen (vgl. Tippelt 2009) – bleibt allerdings festzuhalten: Die Gestaltung von Bildungssystemen muss sich an der (empirischen) **Realität** pädagogischer Handlungsfelder und am Wissen darüber orientieren, welche gestaltbaren Einflüsse auf pädagogische Felder einwirken. Alternativen – wie bspw. die nicht erfahrungsgestützte Orientierung an Ideen und Ideologien oder auch an pädagogischen Klassikern – liefern heute keine adäquaten Anhaltspunkte für Handlungsmöglichkeiten und Reformmaßnahmen, notwendig ist vielmehr eine rationale, verstehende, engagierte und in Teilen evidenzbasierte Bildungs- und Weiterbildungsforschung. Diese darf sich allerdings nicht nur auf **outputorientierte** Indikatoren stützen, sondern es müssen auch immer im Sinne einer umfassenden Qualitätssicherung die Gestaltungsprozesse des **Lehrens** und **Lernens** und deren Evaluation im Blick behalten werden.

Literatur zum Thema

Atteslander, P. (2008): **Methoden der empirischen Sozialforschung**. Berlin

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): **Bildung in Deutschland 2010**. Bielefeld

Flick, U. (2010): **Qualitative Sozialforschung**. Eine Einführung. Reinbek

Kelle, U. (2007): **Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung**. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden

Köller, O. (2009): **Bildungsstandards**. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 529–549

Paier, D. (2010): **Quantitative Sozialforschung**. Eine Einführung. Wien

Plattner, A.. (2010): **Internationale Leistungsvergleichsuntersuchungen im Bildungsbereich**. Eine Analyse von Möglichkeiten und Grenzen unter besonderer Berücksichtigung der Studien PIRLS, PISA und IALS. Saarbrücken

Rosenbladt, B. von (2009): **Vom Berichtssystem Weiterbildung zum „Adult Education Survey“ – Aussagekräftige Indikatoren in der Weiterbildung?** In: Tippelt, R. (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Opladen, S. 105–118

Russell, B. H./Wayne, R. G. (2010): **Analyzing qualitative data**. Systematic Approaches. Los Angeles

Schmidt-Hertha, B. (2009): **Indikatoren für Weiterbildung – Diskussionsbeitrag**. In: Tippelt, R. (Hg.): Steuerung durch Indikatoren. Opladen, S. 119–126

Tippelt, R. (Hg.) (2009): **Steuerung durch Indikatoren**. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen

Widany, S. (2009): **Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring**. Operationalisierung der Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien. Wiesbaden

Mit dem wissenschaftlichen Direktor des DIE im Gespräch über Köpfe und Zahlen

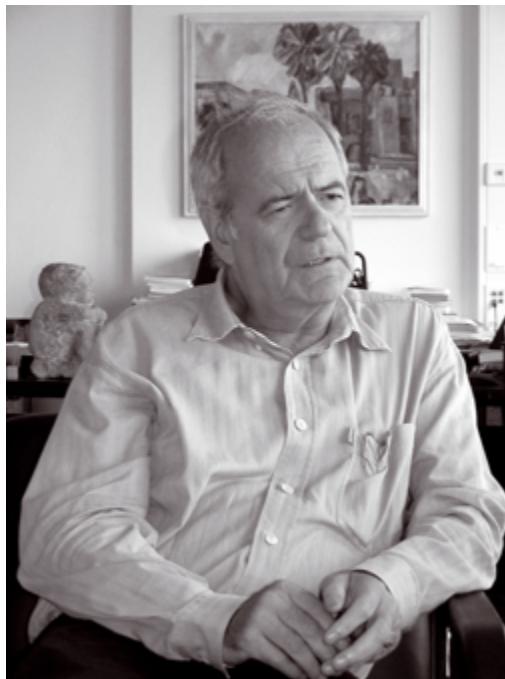
EVIDENZEN UND IHRE GRENZEN

Brandt: Herr Nuissl, wir haben diesem Heft den Titel »Kopf oder Zahl« gegeben. Angesichts der wachsenden Dominanz von Zahlen in der öffentlichen und wissenschaftlichen Bildungsdiskussion kann man ja leicht den Eindruck bekommen, dass die Köpfe hinter den Zahlen verschwinden. Deshalb möchte ich mit Ihnen über Zahlen sprechen, Zahlen in der Erwachsenenbildung, über ihr Potenzial und den richtigen Umgang mit ihnen. Woher kommt diese Konjunktur der Zahl in der Bildung?

Nuissl: Sie entspringt dem Wunsch nach einer verlässlichen Grundlage für Entscheidungen. Man möchte heute »evidenzbasiert steuern«, so nennt man das jetzt. Und dafür braucht man Zahlen. Unsere Weiterbildungseinrichtungen, die zunehmendem Wettbewerb ausgesetzt sind, brauchen zum Beispiel betriebswirtschaftliche Kennzahlen, um ihr Überleben zu sichern oder gar Gewinne zu erwirtschaften.

»Doppelte Dominanz der Zahlen«

Und die Politik braucht Zahlen, um das Bildungssystem vernünftig aufstellen zu können. Die Daten holt sie sich bei der empirischen Bildungsforschung, die sie teilweise eigens zu diesem Zweck finanziert. So haben wir es also mit einer doppelten Dominanz der Zahlen zu tun. Betriebswirtschaftliche Steuerlogiken dringen in die Bildungspraxis ein, und die Politik hat ihre eigenen Steuerlogiken entwickelt. In beiden Fällen ist übrigens der Wettbewerb der entscheidende Treiber: im einen Fall der Wettbewerb zwischen Marktteilnehmern auf dem Feld der Weiterbildung, im anderen der internationale (und im föderalen Deutschland auch nationale) Wettbewerb um das bessere Bildungssystem.



Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein hat das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in den letzten Jahren zu einer Institution entwickelt, deren Aufgabe es ist, der Weiterbildung wissenschaftliche Grundlagen zu geben. Dabei ist die Frage nach der Bedeutung von Empirie eine zentrale. DIE-Redakteur **Dr. Peter Brandt** sprach mit ihm über die Rolle und das Potenzial quantitativer Weiterbildungsdaten.

Brandt: Seit wann ist denn der Hang zur Zahl in der Bildungsdiskussion zu beobachten?

Nuissl: In den 1960er Jahren, als Georg Picht die Bildungskatastrophe ausgerufen hat, hieß es schon: Es fehlt uns an Daten. Vielleicht nicht unbedingt an Zahlen, in dieser verengten Form von numerischer Quantifizierung, sondern an Daten, also an empirischen Kenntnissen über bestimmte Dinge, wie z.B. Schulverläufe und Übergänge zwischen einzelnen Schultypen, Hochschulzugänge, Drop-out-Quoten und so

weiter, um gezielt Defizite beseitigen, politisch steuern zu können. In der Tat war damals die Datenlage über das Bildungssystem katastrophal, man verfügte nicht einmal über genaue Abgangs- und Verlaufsdaten zu organisierten Systemen wie den Schulen. Die Annahme, dass man Daten für eine zielgerichtete Steuerung braucht, ist meiner Meinung nach auch richtig.

Brandt: Ist denn der Bedarf aus der Forschung heraus formuliert worden oder ist er von der Bildungspolitik an die Forschung herangetragen worden?

Nuissl: Das ist ein eindeutiger bildungspolitischer Bedarf, dem die Forschung irgendwann einmal Rechnung getragen hat. Also, es ist ja auch kein Zufall, dass damals die geisteswissenschaftliche Tradition der Erziehungswissenschaft immer stärker in den Hintergrund rückte zu Gunsten einer empirischen Erziehungswissenschaft, die versucht hat, die Realität des Bildungswesens zu erfassen. Andererseits hatte natürlich auch die Forschung, insbesondere Soziologie und Psychologie, ein Interesse daran, Genaueres und Belastbares über Prozesse im Bildungswesen zu erfahren, das ist aber vielleicht mit dem Begriff »Bedarf« nicht angemessen erfasst.

Brandt: Ist es denn sachgerecht, dass die geisteswissenschaftliche Tradition in den Hintergrund getreten ist?

Nuissl: Ich denke, dass sie in Bezug auf Moral, auf Ziele, auf Ideen, auf Vorstellung der Menschenentwicklung usw. wichtige Impulse gesetzt hat und wichtige Anregungen geben kann. Aber Erziehungswissenschaft sieht sich zunehmend Anforderungen an die Produktion von Qualifikationen, von Kompetenz, von Regulierungen bestimmter Bildungsniveaus gegenüber. Wenn es

darum geht, Erziehungswissenschaft in einem bestimmten System praktisch werden zu lassen, steuerungsrelevant, steht die geisteswissenschaftliche Pädagogik relativ hilflos da, auch wenn sie aus bestimmten praktischen Kontexten heraus entstanden und mit ihnen verbunden ist. Sie werden in keinem Lebensbereich irgendetwas steuern können, wenn sie keine Kenntnisse über die Fakten haben, die sie benötigen. Wenn Sie auf Ihrem Tacho nicht sehen können, wie schnell Ihr Auto fährt, dann werden Sie – das kann ich aus eigener Erfahrung sagen – mit Sicherheit das eine oder andere Mal die zulässige Geschwindigkeit überschreiten. Das Vorliegen der Daten heißt dann zwar noch nicht, dass Sie richtig steuern. Aber Sie haben zumindest die Möglichkeit. Ob Sie dann trotzdem weiter zu schnell fahren oder ob Sie das regulieren, ist Ihre Entscheidung.

»Hoffnung auf evidente Grundlagen am geringsten«

Brandt: Wie gut lässt sich denn in der Weiterbildung zum gegenwärtigen Zeitpunkt politisch steuern, evidenzbasiert?

Nuissl: Von allen Bildungsbereichen dürfte in der Weiterbildung die Hoffnung auf evidente Grundlagen für Steuerungshandeln am geringsten sein. Überall da, wo der Staat weiterreichende Regelungskompetenzen hat, ist es leichter, in Schule, Hochschule oder im Ausbildungsbereich. In der Weiterbildung sind Steuerungsinstrumentarien nur sehr eingeschränkt vorhanden. Hier muss viel auf der jeweiligen Ebene ausgehandelt werden, weil die staatliche Finanzierung – die ist in der Regel das wirksamste Steuerungsinstrument des Staates – bekanntlich nicht sehr groß ist. Die Landesregierungen beispielsweise zahlen im günstigsten Fall für einen Teilbereich der Weiterbildung in ihrem Land fünfzehn bis zwanzig Prozent des Budgets der Einrichtungen. Natürlich ist das nicht nichts. Und viele Einrichtungen folgen den Vorgaben des

Staates, um dieses Budget nicht zu verlieren, aber die direkte Umsetzung ist natürlich schwierig. Sie können die Steuerungsproblematik auch sehen am Beispiel der Vorgabe von Teilnahmekontingenzen durch die Europäische Union. Die Bundesregierung als Mitgliedstaat diskutiert die Maßgabe des Lissabon-Ziels mit den Ländern, und diese müssen versuchen, sie in Regelungssysteme zu übersetzen, mit denen sie ihre Mittel ausgeben und förderpolitische oder ordnungspolitische Maßnahmen ergreifen.

Brandt: Die strukturellen Schwierigkeiten der Weiterbildungssteuerung werden wir nicht leicht beheben können, aber vielleicht ließe sich die Datenlage verbessern und damit Handlungsdruck erhöhen. Welche Evidenzen braucht die Weiterbildung, die sie noch nicht hat?

Nuissl: Man sollte sicher nicht den Anspruch haben, Weiterbildung ähnlich umfassend darzustellen und zu steuern wie die Schule. Das scheitert schon aufgrund der heterogenen Verfasstheit und des großen Anteils privater Systeme. Dennoch sollten wir die Datenbasis zur Weiterbildung sinnvoll verbreitern. Zu denken ist dabei etwa an eine bessere Übersicht über das Personal, um Zugänge, Fortbildungen und soziale Fragen besser regeln zu können, oder natürlich an eine verlässliche Übersicht der Finanzierungen nach Art und Höhe, um Entwicklungen zu beobachten und zu beeinflussen. Auch die international vergleichende Kompetenzmessung bei Erwachsenen, die derzeit läuft (PIAAC), kann sehr interessant sein, wird aber wenig Steuerungsimpulse für die Weiterbildung liefern.

Brandt: Welchen Stellenwert hat die Region für Steuerung in der Weiterbil-

dung? Gibt es hier genügend Evidenz?

Nuissl: Die Notwendigkeit der Steuerung auf kommunaler oder Kreisebene wird zunehmend gesehen, Bildung findet – trotz E-Learning und globaler Planzahlen und Benchmarks – nach wie vor hauptsächlich »vor Ort« statt. Was die Datenseite betrifft, so gibt es ja jetzt die Modellversuche zum regionalen und kommunalen Bildungsmonitoring im Rahmen des Programms »Lernen vor Ort«. Da sind die Weiterbildungseinrichtungen vor Ort beteiligt, in der wissenschaftlichen Begleitung auch das DIE. Das ist ein vielversprechender Ansatz, verlässliche Entscheidungs-

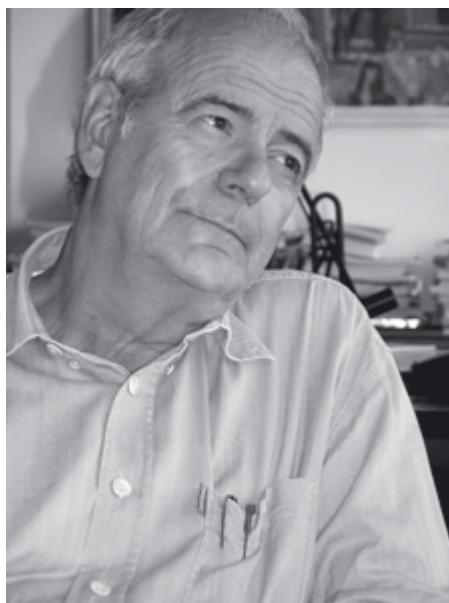
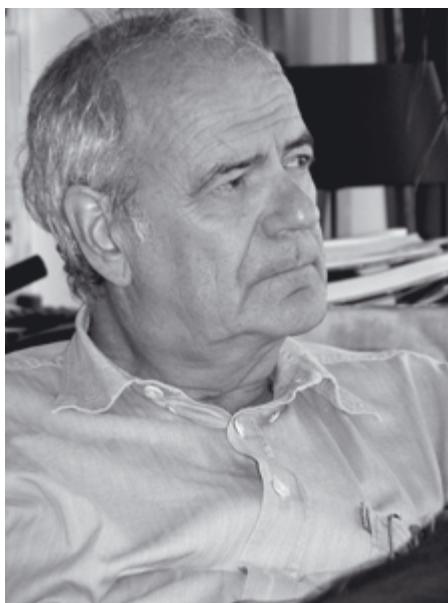
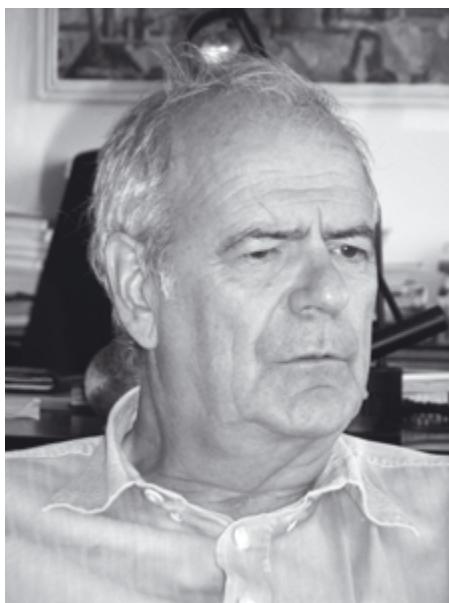


Alle Fotos zum Interview: Beyer-Paulick

grundlagen für lokale Mittelallokation zu erhalten mit dem Ziel, Bildungsbedarfe vor Ort zu kennen und effektiv zu befriedigen.

Brandt: Aus Sicht der Bildungsanbieter vor Ort sind es oft ganz andere Daten und Kennzahlen, die steuerungsrelevant sind.

Nuissl: Die wollen wissen, wie groß potenzielle Adressatengruppen in ihrem Einzugsgebiet sind, welche inhaltlichen Interessen sie haben, wie man sie erreichen kann, welche Marketingstrategien sinnvoll sind, wo dazu kompetentes Personal rekrutiert werden kann usw. Wenn dieses Wissen über die Adressaten und die Erfordernisse der Programmplanung dann noch ausbalanciert werden muss mit politischen Vorgaben von »Quoten«, die zu errei-



chen sind, dann haben Sie das Spannungsverhältnis von Kopf und Zahl ganz konkret und handlungsrelevant auf dem Tisch. Und im Zweifel stellt sich dann für die Einrichtungen die Frage des Hefttitels wirklich als Alternative: Orientiert man sich an »Kopf oder Zahl«?

Brandt: Die Zahlen nehmen einem keine Entscheidung ab.

Nuissl: Nein, aber sie können Entscheidungen und ihre Folgen transparenter und möglicherweise begründeter machen. Das ist allerdings auch mit Vorsicht zu betrachten, wie das Beispiel der PISA-Studien zeigt. Dort haben sich viele Länder zusammengetan, um eine vergleichende Kompetenzmessung durchzuführen. Sie haben sich auf ein Verfahren verständigt, auf Indikatoren und Skalierungen geeinigt. Die Grundidee dahinter war: Im globalen Wettbewerb müssen alle jungen Menschen im Alter von 15 Jahren über bestimmte Kompetenzen verfügen. Und da ist es tatsächlich egal, welche Bildungstraditionen, welche anderen Kompetenzen, die ich vielleicht nicht teste, in den jeweiligen Ländern vorliegen und ob es wert wäre, sie zu erhalten. Die Zahlen an sich sind auch hoch interessant, übrigens auch vom methodischen Zustandekommen. Aber die Schluss-

folgerungen? Das ist wie mit dem Auto und dem Tacho. Wenn ich eine Angabe habe, die über oder unter der vorgegebenen Geschwindigkeit liegt, dann muss ich überlegen: Was tue ich? Ich

»Die Konsequenz hat nichts mit den Zahlen zu tun.«

denke, dass die Konsequenz aus der PISA-Studie, das Schulsystem in eine bestimmte Richtung zu entwickeln, gar nichts mit den Zahlen zu tun hat. Die PISA-Zahlen zu Kompetenzen sind noch lange kein Indikator für die Tauglichkeit eines bestimmten schulischen Systems. Also: Die Dreigliedrigkeit des Schulsystems auf der Basis von PISA auszuhebeln oder zu begründen ist mit diesen Daten wissenschaftlich nicht möglich.

Brandt: Aber verfügen wir in Politik und Öffentlichkeit über die Kompetenz zur Auslegung von empirischer Bildungsforschung? Was kann ich herauslesen aus den Daten, verlässlich, belastbar, für welche Fragestellungen? Wie kann das vermittelt werden?

Nuissl: Dies ist eine Fragestellung an das Verhältnis von Wissenschaft und Politik. Die Politik gibt diese Studien

in Auftrag, sie erhält Daten, die sie oft zu Vergleichszwecken will, und sie erhofft sich davon Legitimation des bestehenden Zustandes – das klappte bei PISA nicht so recht in Deutschland – oder Hinweise darauf, wie man das, was steuerbar ist, verändern sollte. Wenn die Wissenschaft dann liefert, ist da etwas Unabwägbares, Unsicherheitsfaktoren für beide Seiten: für die Wissenschaft die Unsicherheit, dass die Daten über ihre Belastbarkeit hinaus verwendet werden, und für die Politik die Unsicherheit, ob die erhaltenen Daten für das, was zu steuern ist, wirklich sinnvoll verwendbar sind. Insgesamt haben beide Seiten in den letzten Jahren da viel gelernt, gerade auch im Bildungsbereich, die gegenseitige Akzeptanz – insbesondere von wissenschaftlicher Freiheit einerseits und politischer Handlungslogik andererseits – ist deutlich gewachsen und führt heute zu konstruktiven Auseinandersetzungen.

Brandt: Lutz Koch hat in seinem Beitrag in diesem Heft auf das Problem der Messbarkeit aufmerksam gemacht. Das Problem der empirischen Bildungsforschung entsteht da, wo sie sich zwingt lässt, Dinge messbar zu machen, die es eigentlich nicht sind.

Nuissl: Ich glaube, dass Koch dort den richtigen Punkt erreicht hat. Die Definition der Merkmale und Indikatoren davon abhängig zu machen, dass sie messbar sind, in Zahlen messbar, auf einer Zahlskala messbar, das blendet ganz viel an Realität aus.

Brandt: Welches wäre denn ein Indikator, der nicht messbar ist?

Nuissl: Zum Beispiel mikrodidaktisch der Bezug einer Antwort auf eine Frage. Wir haben viele Interaktionsanalysen in Lernprozessen gemacht; da geht es um Form und Inhalt. Hinsichtlich der Form können wir messen und damit auch fallübergreifend (das ist wichtig!) vergleichen. So etwa: Wer spricht mehr als der andere? Das ist messbar. Man kann auch die Anteile an Redezeit definieren. Oder man kann sogar, womit Horst Siebert in den 1970er Jahren diesen quantitativen Ansatz einmal perfektionierte, den Typus der Interaktion definieren und auszählen, etwa die Typen: sachliche Nachfrage, kritische Frage, erläuternde Antwort, Wissensinput. Man kann dann etwa sagen:

„Die Inhalte sind verschwunden.“

Wir haben einen Interaktionsprozess gehabt, in dem die Teilnehmenden zu 70 Prozent sachliche Nachfragen gestellt haben. Das geht. Das ist auch messbar. An diesem Beispiel aber können Sie auch das Problem sehen: Bei diesen Daten sind die Inhalte verschwunden, um die es geht, und damit auch im Kern alles das, wozu ein Lehr-Lern-Prozess eigentlich stattfindet. Der Lehr-Lern-Prozess ist damit »gemessen« und quantitativ vergleichbar, gibt aber nur noch einen winzigen Aspekt des pädagogischen Prozesses wieder. Lebenswelt, Lernen, Interesse sind nicht mehr erkennbar. Den Inhalt zu erfassen, das Relevante für die Menschen, das ist bislang nur in Fallstudien gelungen – mit der Ausnahme des (übrigens auch staatlich finanzierten) Bildungsurlaubsprogramms der späten 1970er Jahre.

Brandt: Und übertragen auf die großen Kompetenzmessungen?

Nuissl: Die messen Ergebnisse, nicht Prozesse. Ich bin ja sehr beeindruckt vom PISA-Verfahren, von der Genauigkeit, in einer quantifizierten Form individuenübergreifende Kompetenzmessungen vorzunehmen, denen man auch folgen kann. Das finde ich sehr überzeugend. Und trotzdem bleibt ein Unbehagen im Sinne von: Was von dem, was hinter und neben und über den gemessenen Kompetenzen menschlich da ist, blenden wir eigentlich aus? Welche Entwicklungspotenziale, welche Interessen? Und es entsteht die Gefahr, dass man den eigentlichen Kern des Bildungsgeschehens nicht nur wissenschaftlich aus dem Auge verliert, sondern auch im Feld zunehmend einen anderen Blick produziert: also nicht mehr der Blick auf Menschen, die sich qualifizieren, die mit sich ringen, die sich entfalten, die sich bilden, sondern der Blick auf den Output bestimmter Absolventenzahlen, auf das Erzeugen bestimmter Kompetenzen, die messbar sind. Der Blick ist nicht falsch, aber wir müssen uns immer darüber im Klaren sein, auf welchen Aspekt des Gegenstandes wir uns aus notwendigen wissenschaftlichen Gründen der Komplexitätsreduktion konzentrieren und was wir dabei – hoffentlich auch bewusst – ausblenden.

Brandt: Dieses Sowohl-als-auch gilt auch für Aktivitäten des DIE? Das Institut hat zuletzt die neue Trendanalyse veröffentlicht, wo einmal mehr der Bedarf nach quantitativen Daten befriedigt wird. Was ist darüber hinaus nötig – und was leistet das DIE dazu –, damit die Köpfe hinter den Zahlen sichtbar bleiben und werden?

Nuissl: Sicher ist auch uns daran gelegen, dass wir belegte und belegbare Daten über die Entwicklung der Erwachsenenbildung haben. Dort ist das noch schwieriger, aber auch noch erforderlicher als in anderen Bildungsbereichen, weil es einfach zu wenig gibt. Die Trendanalyse ist ein Produkt, das für alle Beteiligten hierzu mehr Transpa-

renz schafft. Uns ist nicht vorwiegend daran gelegen, ein Steuerungspapier zu schreiben; die differenzierte und ausbalancierte Betrachtung der quantitativen Daten erkennt man, wenn man den interpretierenden Text der Trendanalyse liest.

Brandt: Und über die Trendanalyse hinaus? Wo nehmen Sie die einzelnen Bildungsprozesse und Menschen in den Blick?

Nuissl: Wir sind seit 50 Jahren die Einrichtung in Deutschland, die sich mit der Frage befasst, ob wir für alle Menschen, die in unserer Gesellschaft menschengerecht leben wollen und sollen, eine ausreichende Bildung haben. Das Thema wird seit einigen Jahren Inklusion genannt, früher hieß es Grundbildung oder Alphabetisierung. An diesem Beispiel kann man die »Grenzen der Zahl« schön erläutern: Wir wissen, dass das Ausmaß des Analphabetismus natürlich ein Menetekel für bildungspolitische Programme ist, die Zahl ist viel zu groß für ein organisiertes Schulsystem. Aber allein zu wissen, wie viele es sind, reicht ja nicht aus, um zu wissen, was man tun muss, damit die Dinge sich verbessern. Wir arbeiten seit mehreren Jahrzehnten daran, zu untersuchen, wie Lernende, die in der Schule keine hinreichende Literalität entwickeln konnten oder diese nach der Schule wieder verlernten, als Erwachsene in ein Leben eintreten können, in dem sie mit anderen gleichberechtigt sind. Mit drei, vier Leuten in einem Seminar schauen wir, wie individualisiert Lernwege gefunden werden können, wie motiviert werden kann, um auch diese Menschen dazu zu bringen, auf den Level der Kulturtechnik zu kommen. Da helfen uns keine Zahlen, allenfalls verbesserte Finanzdaten, denn diese Lernprozesse sind teuer.

Brandt: Dass ein Lernspiel zur Alphabetisierung, dessen Entwicklung vom DIE wissenschaftlich begleitet wurde, gerade einen Preis bekommen hat, zeigt, dass das Institut Kopf und Zahl wirkungsvoll verbindet. Herr Nuissl, danke für dieses Gespräch.

Warum quantitativ empirische Forschung nicht neutral ist

MESSBARKEIT ALS NORM

Lutz Koch

Quantitative Forschung hat als Steuerungsgrundlage Hochkonjunktur. Aber die Zahlen sind nur scheinbar neutral und unbestechlich. Der Autor zeigt theoretisch wie auch am Beispiel der PISA-Studien, wo Empirie Normativität mitführt, mittelbar und unmittelbar.

1. Zählen und Messen spielt in den sogenannten exakten Wissenschaften eine wesentliche Rolle, vor allem natürlich in der Physik und den übrigen Naturwissenschaften. Es ist dort aber nicht üblich, darüber nachzudenken, wie es möglich ist, dass die Natur in mathematischen Lettern geschrieben ist. Das liegt außerhalb ihres Faches. Sie gehen davon aus, dass die Naturwissenschaften einen empirischen »Stoff« vorfinden, den sie faktisch in mathematische »Form« bringen können. Man kann daher sagen, »Natur« sei alles empirisch Vorfindliche und zugleich mathematisch Erfassbare.

2. In diesem Sinne sind auch solche empirischen Disziplinen wie die Psychologie und die Soziologie, die sich mit dem Menschen und der menschlichen Gesellschaft befassen, Naturwissenschaften, und zwar Naturwissenschaften im weiten Sinne, wie man vielleicht sagen kann. Die Soziologen werden sich gegen diese Einordnung vermutlich verwahren, die empirischen Psychologen, die Psychometrie betreiben und mit Lernstandserhebungen gegenwärtig Konjunktur haben, eher nicht. Viele von ihnen, vielleicht sogar die Mehrheit, sind davon überzeugt, alle menschlichen Leistungen und Verhaltensweisen messen zu können. Einwände, die sich auf das Unmessbare wie den Traum, die Phantasie oder die Kreativität berufen, werden leicht mit dem Hinweis aus dem Felde geschlagen, dass man das Unmessbare eben messbar machen müsse. Das ist kein Witz, sondern die Herstellung der Messbarkeit ist die Hauptaufgabe des Verfahrens im Vorfeld

der Messungen, etwa bei den internationalen Vergleichsmessungen wie PISA. Hier wird ja, abgesehen von Schülerinnen und Schülern gleichen Alters, sehr Verschiedenes gemessen: Lernleistungen in verschiedenen Ländern mit verschiedenen Traditionen, verschiedenen Schulen, unterschiedlichen Didaktiken, differenten sozialen Milieus usw. Bei so vielen Verschiedenheiten entsteht ein Problem. Zählen kann man nur Gleiche, zum Beispiel Münzen, und Messen ist eigentlich nur ein Zählen des Gleichen (der Maßeinheit, z.B. der Längeneinheit Zentimeter). Wo aber alles verschieden ist, kann man nicht zählen und daher auch nicht messen, es sei denn, dass man sich mit dem Allgemeinsten, dem Zählen der vorhandenen Gegenstände und der stattfindenden Ereignisse überhaupt zufrieden geben will. Aber daran ist niemand interessiert. Also muss das Verschiedene gleich und damit messbar gemacht werden.

3. Als erstes muss dafür eine Normgröße gefunden, wenn nicht erfunden werden. Diese Normgrößen sind bei PISA die Mindeststandards und Basiskompetenzen. Sie stellen das Maß dar, nach dem gemessen wird. Zum Messen gehören auch Messinstrumente. Das sind in der Psychometrie die Tests. Testentwicklung ist nach der Definition der Standards die zweite Aufgabe auf dem Weg der »Messbarmachung«. Nun ist es leicht zu sehen, dass schon die Definition der Normgrößen, etwa der sog. Bildungsstandards, von Anfang an ebenso abhängig ist von der Messabsicht wie die Tests. Die Definitionen müssen so ausfallen, dass Messung möglich wird

und entsprechende Tests entwickelt werden können. Das geschieht durch die operationale Definition, die das *definendum* mit Hilfe eines beobachtbaren und dann auch durch Tests kontrollierbaren Verhaltens bestimmt. Die der Normierung dienende Definition des Beobachtungsobjekts bzw. -subjekts ist daher selbst schon »normiert« bzw. »normativ« bestimmt. Der Gegenstand soll nicht so beschrieben und definiert werden, wie er ist, sondern so, dass er gemessen werden kann. Das Interesse an Messbarkeit dirigiert das wissenschaftliche Tun bis ins Einzelne. Es drückt sich in der erwähnten Maxime aus, das Unmessbare messbar zu machen. Ein treffendes Beispiel aus einem anerkannten Handbuch lautet: »Ist ein Phänomen (z.B. ›Faulheit‹) als Forschungsgegenstand ausgewählt worden, muss es messbar gemacht werden, d.h., der Forscher muss eine Vorschrift definieren, wie das jeweilige Ausmaß von Faulheit zu erfassen ist (z.B. durch die Punkte, die Schüler im [...] Anstrengungs-Vermeidungs-Test erhalten)« (Rost 2005, S. 41).

»Konstruktivismus der Forscher«

4. Das hier vielleicht ein wenig grob geschilderte Vor-Verfahren der empirischen Messung im Bildungsbereich sollte einen Punkt genau getroffen haben: die in die Definition der zu messenden Sachverhalte eingehende Bedingung ihrer Messbarkeit, welche die Verwandlung der Sachverhalte in Mess-konstrukte zur Folge hat. Die Forscher wissen in der Regel um ihren »Konstruktivismus« und um die »Normativität« ihres Messinteresses. Unaufgeregt und nüchtern sehen sie darin notwendige Elemente der Forschungsmethodik. Die Normativität, die Bestandteil ihrer Forschung ist, betrachten sie als eine Bedingung ihres Vorgehens; sie ist für sie gewissermaßen von theoretischer Art. In der Tat ist der Ausdruck »Normativität« doppeldeutig, denn er kann eine theoretisch-technische Richtschnur (lat. *norma*) bedeuten, nach deren Anweisung man u.a. ein Experiment oder eben eine empirische

Erhebung ausführt, er kann aber auch ein weit über technische Zusammenhänge hinausgehendes rechtliches oder moralisches »Sollen« bedeuten, und zwar ein Sollen, welches auch andere Personen, unter Umständen sogar jedermann und nicht bloß den empirischen Forscher betrifft. Präskriptive Aussagen aus empirischen Daten abzuleiten, das bezweckt wohl kaum ein Empiriker mit seiner Forschung, jedenfalls nicht unmittelbar. Empirie hat für ihn ganz im Gegenteil die Bedeutung eines Abgrenzungskriteriums gegen die nichttechnische Normativität eines die Lebensführung im weitesten Sinne betreffenden Sollens. Unmittelbar wird er nicht vom Sein aufs Sollen schließen. Das ist nun für die abschließenden Bemerkungen das Stichwort: Kann es sein, dass die normativ abstinenten bzw. dem Sollen gegenüber neutrale Forschung dennoch *mittelbar* das Handeln und Werten beeinflusst? Kann es sein, dass sie *mittelbar* normativ wird? Darauf weist manches hin (vgl. Koch 2004).

5. Mit einer derartig mittelbaren Normativität laden sich die Standards der vergleichenden Leistungsmessung auf. Unmittelbar stellen sie lediglich Messnormen bzw. Maßeinheiten für Schulleistungstests dar. Nun ist die zyklische Wiederholung der Tests, wie das bei PISA der Fall ist, nur unter der Voraussetzung sinnvoll, dass in den Zwischenzeiten auch nach den Standards unterrichtet wurde. Anders lässt sich eine positive Entwicklung der Messresultate kaum zuordnen und praktikabel deuten. So werden aus Messbedingungen Handlungsvorschriften, aus Leistungsindikatoren Leistungspräskriptoren, und zwar schon bevor sie von den Kultusministerien verbindlich gemacht werden. Im Übrigen kann die empirische Forschung unmittelbare Normativität gewissermaßen »legal« voraussetzen und ihre Erhebungen in den Dienst ihrer normativen Prämissen stellen, sofern deren Normativität als solche gekennzeichnet wird. Auch dafür bietet PISA 2000 ein gutes Beispiel. Nicht nur lässt sich die Erhebung von einem »funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnis« leiten (Deutsches PISA-Konsortium 2001,

S. 17), sondern es wird auch bewusst darauf hingewiesen, dass die PISA-Tests einem didaktischen und bildungstheoretischen Konzept folgen, »das normativ ist« (ebd., S. 19). Ein unmittelbares Normativ stellt drittens auch die ziemlich umständlich beschriebene Absicht der Untersuchung dar, »den Regierungen der teilnehmenden Länder auf periodischer Grundlage Prozess- und Ertragsindikatoren zur Verfügung zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind« (ebd., S. 15). Auch in dieser Absichtserklärung äußert sich eine allem Anschein nach unmittelbare Normativität: der Wille, Steuerungswissen bereitzustellen. Von dieser direkten Normativität unterscheidet sich jene mittelbare Normativität, von der hier thematisch die Rede war. Sie hängt mit den methodischen Bedingungen der Messung zusammen. Im Vorfeld der Messung sind die (theoretischen) Messnormen oder Messkriterien operational zu konstruieren, die schon bald den Charakter von Handlungskriterien annehmen, d.h. praktisch normativ werden. Wenn im Feld der menschlichen Angelegenheiten Messung und Messbarmachung zu forschungsleitenden Normen werden, dann werden die Normen der Messung (die Messkriterien) im praktischen Sinne mittelbar normativ. Trotz aller Objektivität und normativen Zurückhaltung tendiert die Messung dahin, dem Gemessenen die Norm zu diktieren und die Sicht auf die Dinge, in diesem Falle auf die Bildung der Fünfzehnjährigen, zu prägen. Die Frage ist daher nicht aus der Luft gegriffen, ob die messbar gemachte und dann auch gemessene Bildung wirklich das ist, was wir eigentlich unter Bildung verstehen (detailliert dazu: Bender 2010, bes. S. 46). Und wenn man die Geschichte der Anthropometrie vor Augen hat, wie sie um die Mitte des 19. Jahrhunderts mit Schädelmessungen begann und von da zur Intelligenzmessung fortschritt, so kann man mit Blick auf die aktuelle Vermessung der Bildung fragen, ob sie nicht Teil einer schon seit langem in Gang gekommenen Fehlmesung des Menschen ist (vgl. Gould 1988).

Literatur

- Bender, P. (2010): Problematik der Messinstrumente am Beispiel jüngerer Schulstudien. In: Gauger, J.-D./Kraus, J. (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko. St. Augustin/Berlin
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 17
- Koch, L. (2004): Normative Empirie. In: Böhm, W. u.a. (Hg.): Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten. Erziehung, Schule, Gesellschaft. Bd. 31. Würzburg, S. 39–55
- Gould, St. J. (1988): Der falsch vermessene Mensch. Frankfurt a.M. (The Mismeasure of Man. New York 1981)
- Rost, D.H. (2005): Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim, S. 41

Abstract

Der Beitrag erschließt die der scheinbar neutralen empirischen Forschung inhärente Normativität. Am Beispiel der PISA-Studien werden unmittelbare und mittelbare normative Einflussnahmen empirischer Forschung aufgezeigt: (1) ihr Wille, steuerungsrelevantes Wissen bereitzustellen, (2) die Normativität ihres didaktischen und bildungstheoretischen Konzepts, (3) die aus der Untersuchungsabfolge abgeleitete Idee, den Unterricht in den Phasen zwischen den Erhebungen dem Konzept anzupassen und (4) die im Vorfeld der Messung erforderliche Operationalisierung theoretischer Messnormen im Sinne ihrer quantitativen Messbarkeit, die den Charakter von Handlungskriterien annehmen können.



Prof. em. Dr. Lutz Koch lehrte Allgemeine Pädagogik an der Universität Bayreuth.

Kontakt: lutz.koch@uni-bayreuth.de

Zum Paradigmenwechsel des BMBF in der Forschungsförderung

DIE »EMPIRISCHE WENDE« IN BILDUNGSPOLITIK UND BILDUNGSFORSCHUNG

Dorothee Buchhaas-Birkholz

Wie ist das Verhältnis einer drittmitfinanzierten Bildungsforschung und des auftraggebenden Ministeriums zu balancieren? Was können beide Seiten für einander leisten, was können sie voneinander erwarten? Diese Fragen beantwortet der folgende Beitrag aus der Perspektive des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), das zuletzt erhebliche Mittel in die Generierung steuerungsrelevanten Wissens über Bildung in Deutschland investiert.

1. Zum Zusammenhang von evidenzbasierter Bildungspolitik und empirischer Bildungsforschung

Die Leistungsfähigkeit von Bildungs- und Wissenschaftssystemen ist schon heute ein zentraler Faktor für die gesellschaftliche Wohlfahrt und den wirtschaftlichen Erfolg – auch im internationalen Wettbewerb. Deshalb muss sich Deutschland diesem Wettbewerb stellen und früh, konsequent und effektiv in Bildung und Forschung investieren.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat unter dieser Prämisse seit PISA 2000 sehr zielgerichtet und in enger Abstimmung mit den Bundesländern sowie maßgeblichen Partnern im Bereich der Forschungsförderung (hier vor allem der DFG) den Weg erfolgreicher PISA-Teilnehmerländer beschritten, die empirische Wende in der Bildungsforschung eingeleitet und damit auch die Voraussetzungen für eine empirische Wende in der Bildungspolitik geschaffen.

Bildungspolitik und Bildungsforschung bleiben dabei in ihren Erfolgs- und Gelingensbedingungen aufeinander verwiesen, auch wenn sie jeweils unter-

schiedlichen Handlungslogiken folgen und in unterschiedlichen Zeithorizonten agieren (müssen). Wie sehr es gelingt, die Rahmenbedingungen für den Erfolg der jeweils anderen Seite mit zu gewährleisten, bleibt für beide Seiten eine zentrale Voraussetzung für den jeweiligen Erfolg:

Zum einen muss Bildungspolitik die strukturellen Voraussetzungen für Output-Orientierung und Evidenzbasiertung schaffen. Dazu hat das BMBF, insbesondere seit PISA 2000, systematisch und in enger Abstimmung mit den Ländern beigetragen. Kurz nach der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 haben Bund und Länder konzeptionell anspruchsvolle, output-orientierte Steuerungsinstrumente etabliert: zunächst die theoretische Grundlegung der Entwicklung von nationalen Bildungsstandards, des Weiteren die Etablierung einer unabhängigen nationalen Bildungsberichterstattung auf der konzeptionellen Grundlage »Bildung im Lebenslauf«, die regelmäßige Unterstützung von internationalen Assessments (PISA, PIAAC, TIMSS) (einschließlich Forschung zu diesen Assessments). Da all diese Steuerungsinstrumente in

hohem Maße forschungsbasiert sind, bedarf es zu ihrer Weiterentwicklung zwingend einer hoch differenzierten und leistungsfähigen empirischen Bildungsforschung.

»Bildungsreformpolitik braucht die kritische Rückmeldung der Bildungsforschung«

Zum anderen braucht empirisch informierte Bildungsreformpolitik, die um Rahmen- und Transferbedingungen für gelingende Bildung wissen will, die kritische Rückmeldung der empirischen Bildungsforschung. Empirische Bildungsforschung wiederum muss sich dieser Fragen aus dem Bereich der Bildungspolitik auch annehmen und sie zum Gegenstand elaborierter wissenschaftlicher Analyse machen. Diese »Dienstleistungsfunktion« für Bildungspolitik kann empirische Bildungsforschung im Kontext der so genannten »empirischen Wende« jedoch nur dann angemessen, verlässlich und zeitnah erbringen, wenn sie auf diese »Dienstleistungsfunktion« nicht reduziert wird, sondern wenn die Wissenschaftslandschaft in diesem Bereich insgesamt hoch entwickelt und international anschlussfähig ist. Daraus erklärt sich das zentrale Interesse des BMBF, empirische Bildungsforschung grundlegend zu entwickeln und strukturell so zu stärken, dass sie hoch leistungsfähig und international anschlussfähig wird.

2. Zum Paradigmenwechsel in der Forschungsförderung des BMBF

Aus diesem Grund hat das BMBF im Bereich der empirischen Bildungsforschung Großprojekte initiiert, die selbst-organisiert durch Wissenschaft vermutlich nicht zustande gekommen wären:

- das Nationale Bildungspanel (www.uni-bamberg.de/neps) als größte sozialwissenschaftliche Längsschnittstudie, die in den letzten Jahrzehnten in Deutschland realisiert wurde mit dem konzeptionellen Fokus »Kompetenzentwicklung im Lebenslauf«;

Perspektive Bildungsmarketing

7. wbv-Fachtagung

Bildungsanbieter wollen Bildungsnachfrager erreichen – aber wie und mit welchen Angeboten? Wie können Menschen für Bildung gewonnen werden? Wie können klassische und neue Marketinginstrumente sinnvoll eingesetzt werden?

Die Fachtagung Perspektive Bildungsmarketing bietet Vorträge, Praxisbeispiele, Workshops und Diskussionen zum Thema. Hier treffen sich Entscheider, Planer und Anbieter der Aus- und Weiterbildungsszene sowie Akteure der Bildungspolitik.



7. wbv-Fachtagung

Perspektive Bildungs- marketing

Bildung gestalten –
anbieten – verbessern

Bielefeld,
27. – 28. Oktober 2010

wbv-fachtagung.de



W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail fachtagung@wbv.de



D E R G E S A M T E B I L D U N G S M A R K T U N T E R E I N E M D A C H

27. bis 29. Oktober 2010 Messe Basel

Zukunft Bildung



Sehen, testen, vergleichen und netzwerken: Das bietet Ihnen die WORLDDIDAC Basel 2010. Wie wird sich Bildung in der Zukunft weiterentwickeln? Welche Trends beherrschen das Lernen von Morgen? Mehr als 400 Aussteller aus aller Welt präsentieren vom 27. bis 29. Oktober 2010 ihre neusten Lehr- und Lernmittel. Bildungstrends und aktuelles Wissen werden in Workshops und Fachreferaten vermittelt und garantieren einen lehrreichen Messebesuch. Überzeugen Sie sich selbst und sehen Sie den gesamten Bildungsmarkt unter einem Dach.

www.worlddidacbasel.com

Willkommen auf der WORLDDIDAC Basel 2010.

- die Förderinitiative Technologie-basiertes Testen (<http://tba.dipf.de>) als Ko-Förderlinie zum DFG-Schwerpunktprogramm »Kompetenzdiagnostik«, die potenziell auch international erhebliche Marktchancen eröffnet;
- das Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsfor-schung (www.empirische-bildungs-forschung-bmbf.bund.de), das strukturelle Anreize setzen soll in den Bereichen Nachwuchsförderung, Internationalisierung, informatio-nelle Infrastruktur, Verbindung von Forschung und Bildungspraxis und das zugleich »capacity-building« in bestimmten, politisch wie wissen-schaftlich relevanten Themenfeldern ermöglichen und befördern soll.

Alle Forschungs- bzw. Forschungsförderungsprogramme wurden zwar durch die politische Administration initiiert, aber mit dem klaren und ausdrückli-chen Ziel, sie hohen wissenschaftlichen Qualitätsstandards zu unterwerfen und zum frühestmöglichen Zeitpunkt in die Autonomie der Wissenschaft zu über-führen. Die gleichgerichteten strategi-schen Interessen des Bundes und der Länder an einer an empirischer Evidenz ausgerichteten Steuerung lassen sich so problemlos mit der Förderung unab-hängiger Wissenschaft verbinden. Dies ist eine substanzelle Weiterentwicklung der bisherigen Ressortforschung und stellt einen bedeutsamen Paradigmen-wechsel dar.

Strukturelle Stärkung, internationale Sichtbarkeit und nationale wie internationale Vernetzung werden zusätzlich durch folgende Merkmale der For-schungsförderung unterstützt: Die o.g. Programme sind thematisch und strukturell aufeinander bezogen, darüber hinaus ergänzen sie das Förderinstrumentarium der DFG und lassen dadurch mittel- und langfristig hohe Synergieeffekte erwarten. Empiri-sche Bildungsforschung wird grundsätz-lich als ein interdisziplinär angelegtes Forschungsfeld gesehen. Vor diesem Hintergrund werden auf der Ebene von Forschungsprojekten ausdrücklich auch

Verbundvorhaben unterstützt, an denen Vertreter mehrerer Disziplinen beteiligt sind. Der Transfer der Forschungsergebnisse in die Praxis im Bildungssys-tem ist eine grundlegende und von Anfang an maßgebliche Perspektive in allen Förderlinien. Er wird u.a. durch eine entsprechende Publikationsstra-tegie (BMBF-Reihe Bildungsforschung) unterstüttzt.

3. Kompetenzen messen und entwi-ckeln als zentrales Thema der For-schungsförderung in der empirischen Bildungsforschung

Gesellschaftlicher Wohlstand, soziale Kohäsion und Entwicklungschancen einer Gesellschaft hängen entschei-dend ab vom Bildungsstand ihrer Mit-glieder. In der empirischen Bil-dungsforschung, aber auch in der Wirtschaftswissenschaft besteht inzwischen Konsens darüber, dass sich der Stand der Humanressourcen nicht allein nach Zertifikaten bewerten lässt, sondern dass die »Produkte« der Bildungs- und Ausbildungsprozesse selbst, d.h. das erworbene Wissen, die ausgebildeten Fähigkeiten, Einstellun-gen und Fähigkeitsdispositionen, kurz: die Kompetenzen direkt empirisch valide erfasst werden müssen. Gerade hinsichtlich solcher Kompetenzen weist das deutsche Bildungswesen, wie internationale Vergleichsstudien gezeigt haben, deutliche Schwächen auf.

Auch das politische Postulat der natio-nal und international notwendigen und wünschenswerten Mobilität erfordert faire Vergleiche auf der Basis empirisch valider Kompetenzmessung. Die derzeit noch gängige Fixierung auf Zertifikate wird auch hier mittelfristig einem Ver-gleich auf der Basis von (empirisch prüfbaren) Kompetenzprofilen weichen müssen. Für Evaluationen und so genannte Rankings im Hochschulbe-reich sind mittelfristig ebenfalls Ver-gleiche auf der Basis von Kompetenz-messung vonnöten. Schließlich besteht mithilfe einer empirisch validierten Kompetenzmessung auch die Chance, die Diskussion um die Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner (Aus-)

Bildung in fundierter Weise neu zu führen und gleichzeitig empirisch zu »erden«.

Der Messung von Kompetenzen kommt demnach in der Folge eine Schlüssel-funktion zu – zunächst für die Analyse von Bildungsprozessen, in einem weite-rem Schritt dann auch für die Optimie-rung von Bildungsprozessen.

Das komplexe Thema der Bildungsde-batte »Messung von Kompetenzen und von Kompetenzentwicklung« und – auf dieser Basis – »Entwicklung und För-derung von Kompetenzen« zieht sich deshalb wie ein »roter Faden« durch die großen Programme des BMBF im Bereich der Förderung empirischer Bildungsforschung: Es ist das Ziel sowohl des Nationalen Bildungspan-els als auch des Kompetenzclusters »Technologiebasiertes Testen«, in not-wendigem Maße Grundlagenforschung anzustoßen und zu unterstützen, sie mit technologiebasierten Entwicklun-gen zu verbinden und beides fruchtbar zu machen für effektive Maßnahmen der Messung, der (auch individuellen) Diagnostik und Förderung von Kom-petenzen. Die Entwicklung und Evaluation derartiger Maßnahmen ist ein Schwer-punkt in den Förderlinien innerhalb des Rahmenprogramms.

»Achillesferse des Systems«

Die »Achillesferse« des deutschen Bildungssystems, manifest gewor-den insbesondere in der hohen Zahl der so genannten Risikokinder ohne Schulabschluss und/oder hinreichend anschlussfähige Kompetenzen (Anteil bis zu 23 Prozent) sowie in der nach wie vor hohen Abhängigkeit des Bil-dungserfolgs von sozialer Herkunft kann nur auf diesem Wege strate-gisch angelegter Forschungsplanung Schritt für Schritt über die Generierung entsprechenden Steuerungswissens »geheilt« werden. Neben dem Nationa-len Bildungspanel, das systematisch Grundlagen und Steuerungswissen generieren wird, trägt insbesondere das Rahmenprogramm zur Förderung

der empirischen Bildungsforschung mit seiner flexiblen »Binnenstruktur« dazu bei. Auch scheint das Instrument Interventionsforschung, das im Rahmenprogramm vielfach Anwendung findet, in hohem Maße geeignet, unter kontrollierten Bedingungen gezieltes Wissen für Reformstrategien zu gewinnen.

4. Strukturelle Merkmale des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung

Die zentralen Säulen des Rahmenprogramms sind:

- Sicherung der Qualitätsstandards durch Orientierung an den Standards der DFG-Förderung.
- Thematische Schwerpunktsetzung bei Themen, die einerseits interessante wissenschaftliche Optionen eröffnen, bei denen andererseits aber auch ein erhebliches politisches Erkenntnisinteresse besteht. Alle bisher geförderten Projekte im Rahmenprogramm sind ebenso wie zahlreiche zusätzliche Informationen über Koordinierungsgruppen u.a. in dem eigens eingerichteten Portal Empirische Bildungsforschung (www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de) einsehbar.
- Zentrale Maßnahmen zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung:
 - systematische Nachwuchsförderung, insbesondere durch Förderung von Promotionsstellen in den Bereichen, in denen besonderer Nachwuchsmangel herrscht (Bildungsstatistik, Kompetenzdiagnostik, Fachdidaktiken);
 - die Gründung eines internationalen Büros beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung zur Intensivierung der internationalen Vernetzung der deutschen empirischen Bildungsforschung;
 - die Verbesserung der informationellen Infrastruktur, insbesondere durch (Projekt-)Finanzierung eines vom BMBF finanzierten Forschungsdatenzentrums am Institut für Qualitätssicherung der

Länder (IQB) für Daten aus öffentlich geförderten Assessments sowie eines neu zu gründenden Forschungsdatenzentrums für alle im Rahmenprogramm generierten Daten.

Weitere große, selbstständige Förderinitiativen neben dem Nationalen Bildungspanel sind im Rahmenprogramm die ebenfalls erwähnte Förderinitiative Technologiebasiertes Testen sowie die Förderinitiative Neurowissenschaften-Lehr-Lern-Forschung (www.nil-programme.de), die sehr früh interdisziplinär Lehr-Lern-Forschung und Neurowissenschaften zusammengebracht hat. Insbesondere durch Förderbekanntmachungen in thematischen Feldern, in denen gleichermaßen politischer Erkenntnisbedarf und zugleich hohes Forschungsinteresse besteht, betreibt das BMBF – als einziges Ressort im Bildungsbereich – mit diesem Instrument eine thematisch fokussierte und strategisch ausgerichtete Forschungsplanung.

Die erhebliche Resonanz auf die Förderbekanntmachungen des Rahmenprogramms zeigt, dass bei stimmigen Rahmenbedingungen die Leistungsfähigkeit der empirischen Bildungsforschung auch in der Breite offenbar erheblich größer ist als angenommen und dass eine strukturelle Stärkung und Entwicklung dieses hochgradig interdisziplinär strukturierten Forschungsfeldes in wenigen Jahren gelingen kann – vorausgesetzt, die entsprechenden Ressourcen stehen dafür zur Verfügung. Ein solches Ergebnis wäre ein wichtiger Schritt zur internationalen Konkurrenzfähigkeit Deutschlands im Bereich der empirischen Bildungsforschung; es wäre aber auch ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer empirisch informierten Bildungsreformpolitik, die um Rahmen- und Transferbedingungen sowie um beabsichtigte Effekte und unbeabsichtigte Nebeneffekte in weit höherem Maße weiß, als dies in der Vergangenheit der Fall war. Dass Bildungsforschung und Bildungspolitik sich miteinander entwickeln müssen, lässt sich u.a. auch ablesen an der

außerordentlich hohen Nachfrage der Bildungspraxis nach den Bänden der BMBF-Reihe Bildungsforschung. Der Diskurs über die Rolle der empirischen Bildungsforschung in ihrer Bedeutung für wissensbasierte Steuerung und vice versa ist ein wissenschaftliches Thema und eine der wissenschaftlich fundierten öffentlichen Debatten zugleich. Wo Wissenschaft im weiteren Sinne Teil auch der politischen Kultur wird und sich als solche begreift, lagen in der Vergangenheit und liegen in der Zukunft ihre besonderen Chancen. Bildungspolitik und Bildungsforschung bleiben in ihren Erfolgs- und Gelingensbedingungen aufeinander verwiesen, auch wenn sie jeweils eigenen Handlungslogiken folgen (müssen). Wie sehr es gelingt, die Rahmenbedingungen für den Erfolg der jeweils anderen Seite mit zu gewährleisten, bleibt für beide Seiten eine zentrale Voraussetzung auch für künftigen Erfolg.

Abstract

Aus der Perspektive des zuständigen Ministeriums skizziert die Autorin den Paradigmenwechsel der Bundesbildungspolitik als eine »empirische Wende«. Sie zeigt Strukturen und Rahmenbedingungen der einschlägigen Großprojekte auf (Nationales Bildungspanel, Technologiebasiertes Testen, Programm Empirische Bildungsforschung) und verweist auf die Output- und Kompetenz-Orientierung als deren »roter Faden«. Dabei sieht sie Bildungspolitik und Bildungsforschung in ihren Erfolgs- und Gelingensbedingungen aufeinander verwiesen, auch wenn sie jeweils eigenen Handlungslogiken folgen.



Dr. Dorothee Buchhaas-Birkholz ist Referatsleiterin im BMBF in Berlin, bis Juli 2010 des Ref. 322 Bildungsforschung.

Kontakt: Dorothee.Buchhaas-Birkholz@bmbf.bund.de

Weiterbildung in Zahlen am Beispiel von BSW und AES

VOM ERKENNTNISWERT DER VOGELPERSPEKTIVE

Bernhard von Rosenbladt

Kopf oder Zahl – das ist in der Weiterbildungsstatistik keine wirkliche Alternative: Hier werden schließlich Köpfe zu Zahlen. Dass dabei der Einzelne und seine Bildungsbiographie in einer repräsentativen Stichprobe verschwinden, mag als Übel angesehen werden. Es ist aber ein notwendiges, wenn das Gesamtsystem der Weiterbildung in den Blick kommen soll. Und wenn die Erhebung entsprechend konzipiert ist, erfahren wir durch Statistik sogar eine Menge über die Menschen dahinter. Auf dieses Potenzial macht der Autor am Beispiel des Berichtssystems Weiterbildung (BSW)/Adult Education Survey (AES) aufmerksam.

Es ist ein bildungspolitisches Ziel, das einer breiten Zustimmung sicher sein darf: Mehr Menschen sollen sich an Weiterbildung beteiligen, am lebenslangen Lernen. »Mehr Menschen«: Also müssen wir über Menschen reden, darüber, was sie tun oder nicht tun. »Mehr Menschen«: Also müssen wir über Zahlen reden, über Statistik. Es versteht sich von selbst, dass man auch über vieles andere reden muss: über politische Programme, über Geld, über das Engagement wichtiger gesellschaftlicher Akteure, über die Qualität der Bildungsangebote. Aber letztlich sollen sich die Anstrengungen auch in einer höheren Weiterbildungsbeteiligung niederschlagen.

Woher wissen wir, wie viele Menschen in Deutschland an Weiterbildung teilnehmen? Es ist nicht selbstverständlich, dass dazu geeignete Zahlen vorhanden sind. Der Statistiker spricht gern davon, dass die Zahlen »erhoben« werden müssen. Dies klingt so, als müsse man etwas, das am Wegesrand liegt, nur aufheben und einsammeln und zählen. Tatsächlich ist die Sache komplizierter. Was als »Teilnahme an

Weiterbildung« oder »Lernen im Erwachsenenalter« gelten soll, versteht sich nicht von selbst. Und wie man das dann richtig erfasst, ist die nächste Frage. Dieser Beitrag soll erläutern, wie Zahlen in diesem Themenbereich zustande kommen und was man damit anfangen kann.

Die Bundesregierung hat frühzeitig begonnen, eine Weiterbildungsberichterstattung zu fördern, in der die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung eine zentrale Rolle spielt. Im Auftrag des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW, heute BMBF) wurde 1979 die erste in einer Serie von repräsentativen Befragungen durchgeführt, die unter dem Namen »Berichtssystem Weiterbildung (BSW)« dann im 3-Jahres-Turnus weitergeführt wurde. Im Jahr 2007 erfolgte der Umstieg auf eine europäisch abgestimmte Erhebungskonzeption unter dem Namen »Adult Education Survey (AES)«. Die Ergebnisse wurden jeweils in umfangreichen Berichten der Öffentlichkeit vorgestellt (zuletzt Rosenbladt/Bilger 2008) und von der Fachöffentlichkeit diskutiert (zuletzt Gnahs/Kuhan/Seidel 2008). Sie sind

auch in andere, umfassender angelegte Bildungsberichte eingeflossen, etwa den Nationalen Bildungsbericht (vgl. Autorengruppe 2008 und 2010) und die DIE-Trendanalysen zur Weiterbildung (vgl. DIE 2008 und 2010). Eine Aktualisierung der Datenlage erfolgt in Deutschland mit dem AES 2010 und dann wieder 2012 im Rahmen des ersten europaweit verbindlichen Adult Education Survey.

»Weiterbildungsbeteiligung«

Die Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung ist ein interessantes Konzept, in politischer wie statistischer Hinsicht. Es bedeutet, dass der Weiterbildungsbereich nicht von den Bildungsinstitutionen, sondern von den Individuen her gesehen wird. Beschrieben wird nicht das Bildungsangebot der Weiterbildungsträger, sondern das individuelle Weiterbildungsverhalten. Dies ist ein Perspektivenwechsel, der heute für die Bildungsberichterstattung insgesamt bestimmt ist (vgl. Baethge/Wiek 2008, S. 193). Für den Weiterbildungsbereich ist er von besonderer Bedeutung. Der Grund liegt in der großen Heterogenität des Lernens im Erwachsenenalter: der Inhalte, der Lernformen und des institutionellen Rahmens. Ein Gesamtbild über diesen Bildungsbereich zu gewinnen ist nur aus der Perspektive des Individuums möglich. Ausgangspunkt sind individuelle »Lernaktivitäten«. Diese können klassifiziert, beschrieben und gezählt, also zur Grundlage einer Weiterbildungsstatistik gemacht werden.

Wie lassen sich in diesem Rahmen nun Zahlen gewinnen, die etwas über die Weiterbildung in Deutschland aussagen? Technisch benötigt dies das Handwerkszeug der empirischen Sozialforschung, angewandt auf das Gebiet der Bildungsstatistik. Es sind drei grundlegende Anforderungen zu erfüllen:

Die Basis muss eine repräsentative Stichprobe der Bevölkerung sein, ein-

Kompetenz für Kursleitende

Standardwerk wurde in der 4. Auflage komplett überarbeitet.

Kursleitende finden in diesem Band ein breites Methodenrepertoire für die außerschulische Kursplanung und -gestaltung. Gegliedert nach den wichtigsten Handlungsfeldern beschreibt Horst Siebert vor allem aktiverende, subjektorientierte Methoden, die gezielt die Kompetenzen und Ressourcen der Teilnehmenden berücksichtigen. Der Leitfaden gibt Kursleitenden in der Erwachsenenbildung eine Vielzahl von schnell umsetzbaren Anregungen und Impulsen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen. Eine Sammlung von praktischen Checklisten steht im Internet als Download zur Verfügung.



Horst Siebert

Methoden für die Bildungsarbeit

Leitfaden für aktivierendes Lehren

Perspektive Praxis

4. akt. und überarbeitete Auflage

2010, 170 S., 19,90 € (D)/34,50 SFr

ISBN 978-3-7639-1993-2

Best.-Nr. 43/0031a

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

Empirisch forschen

Studentext vermittelt Neueinsteigern Grundlagenwissen für das eigene Forschungsprojekt

Der Studentext zeigt, welche Schritte bei der Durchführung eines eigenen Forschungsprojekts zu beachten sind: Von der Ausgangsfrage über die Datenerhebung bis hin zur Präsentation der Ergebnisse führt der Autor durch den gesamten Forschungsprozess.

Studierende und Weiterbildungspraktiker behalten die eigenen Forschungsziele im Blick und generieren aus sagekräfte Daten.



Ekkehard Nuissl

Empirisch forschen in der Weiterbildung

Studentexte für Erwachsenenbildung

2010, ca. 120 S.,

19,90 €(D)/33,80 SFr

ISBN 978-3-7639-4246-6

Erscheint am 5. Oktober 2010

wbv.de



W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de

gegrenzt auf die interessierende Altersgruppe. Der deutsche AES 2010 stützt sich auf Interviews mit rund 7.000 zufällig ausgewählten Personen im Alter von 18 bis 64 Jahren, die stellvertretend für rund 51 Millionen Bundesbürger/innen stehen. Wichtig ist: Es dürfen nicht nur die Weiterbildungsteilnehmer befragt werden. Die Nichtteilnehmer gehören genauso dazu, wenn man die Zahl der Teilnehmer korrekt schätzen und bestimmende Einflussgrößen für die Teilnahme erkennen will.

Das, was man unter Weiterbildung versteht, muss umgangssprachlich so erklärt werden, dass die Befragten verstehen, was gemeint ist, und sagen können, ob sie so etwas im Beobachtungszeitraum der letzten 12 Monate gemacht haben. Konzeptioneller Rahmen im AES ist die international übliche Klassifikation von *formal education*, *non-formal education* und *informal learning*. Ins Deutsche übertragen sprechen wir von regulären Bildungsgängen, Weiterbildungsveranstaltungen und Selbstlernen. Der Weiterbildungsbereich wird definiert durch vier Veranstaltungsarten: (1) Kurse und Lehrgänge, die länger als einen Tag dauern; (2) kurzzeitige Bildungsveranstaltungen wie Vorträge, Schulungen, Seminare und Workshops von höchstens einem Tag Dauer; (3) Schulungen am Arbeitsplatz wie etwa Unterweisungen oder Trainings durch Vorgesetzte, durch Kollegen, durch Trainer oder auch entsprechende Medien-Lernprogramme; (4) Privatunterricht in der Freizeit.

Ist auf diese Weise eine »Lernaktivität« identifiziert, wird sie in einem Block von Zusatzfragen genauer beschrieben: nach Dauer, Lage in der Arbeitszeit, Teilnahmemotiven, Anbieter, Zertifizierung, Kosten, Lernformen, Zufriedenheit und (erwartetem) Nutzen.

Im Ergebnis sind es 44 Prozent der erwachsenen Bevölkerung unter 65 Jahren, die in den zurückliegenden 12 Monaten vor der AES-Befragung 2007 an einer oder mehreren Weiter-

bildungsveranstaltungen teilgenommen haben. Diese »Teilnahmequote« ist der zentrale Indikator in der Beobachtung der Weiterbildungsbeteiligung seit Ende der 1970er Jahre. Im Trendverlauf, dokumentiert durch die BSW-Zahlen, ist die Teilnahme an Weiterbildung in den 1980er und 1990er Jahren stetig angestiegen; in den Jahren 2000 und 2003 gab es jedoch rückläufige Zahlen. Eine steigende Weiterbildungsbeteiligung ist demnach keineswegs selbstverständlich. Die Zahlen des Jahres 2007 (BSW 43 %, AES 44 %) bedeuteten eine Stabilisierung der Beteiligungsquote mit leicht steigender Tendenz.

Mit Bezug auf die Zahlen des BSW/AES 2007 legte die Bundesregierung im Jahr 2008 erstmals eine konkrete Zielmarke für die angestrebte Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung fest: Die Beteiligungsquote soll von 43 Prozent zum damaligen Zeitpunkt auf 50 Prozent bis zum Jahr 2015 steigen. Besonderer Nachdruck wird auf die Geringqualifizierten gelegt, bei denen die Weiterbildungsbeteiligung deutlich zurückbleibt. In dieser Teilgruppe der Bevölkerung wird ein Anstieg der Teilnahmequote von 28 auf 40 Prozent angestrebt. Die Zielmarken sind Bestandteil einer »Konzeption für das Lernen im Lebenslauf«, zusammen mit einem Bündel von Maßnahmen, die zur Realisierung der Ziele beitragen sollen (vgl. BMBF 2008). Auf Basis der geplanten AES-Erhebungen 2010 und 2012 wird zu beobachten sein, ob die tatsächliche Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung in Richtung der Zielmarken verläuft oder nicht.

Doch wäre es schade, wenn sich die Diskussion auf diesen einen Indikator verengen würde. Das Informations- und Erkenntnispotential der Daten geht weit darüber hinaus. Es ist hier nicht der Ort, die ganze Breite von Ergebnissen darzustellen; hierzu muss auf vorliegende Berichte verwiesen werden (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008; Rosenbladt 2009b). Wir greifen zwei grundlegende Punkte heraus, die mit der Heterogenität von Lernaktivitäten im Weiterbildungsbereich zu tun haben:

zunächst den Zeitaufwand für Weiterbildung; sodann die Differenzierung nach verschiedenen Sektoren der Weiterbildung. Diese Aspekte verweisen jeweils in besonderer Weise zurück auf die Köpfe hinter den Zahlen.

Teilnahmemuster

Als Weiterbildungsteilnehmer im Sinne der Teilnahmequote gilt, wer im Laufe der zurückliegenden zwölf Monate an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen hat. Dahinter kann im individuellen Fall ein sehr unterschiedliches Teilnahmeverhalten stehen. Zum Beispiel die Teilnahme an einem halbtägigen Seminar oder an zehn solchen Seminaren; oder die Teilnahme an einem Umschulungskurs über die gesamten 12 Monate. Wenn man die »Weiterbildungskultur« eines Landes anhand von statistischen Kennzahlen beschreiben will, dann sollte man ein Set von Kennzahlen verwenden: (1) die Teilnahmequote, (2) die Anzahl der berichteten Lernaktivitäten in dem 12-Monats-Zeitraum, (3) die durchschnittliche Dauer der einzelnen Lernaktivität, (4) die durchschnittliche jährliche Teilnahmedauer pro Teilnehmer. Aus (1) und (4) errechnet sich als aggregierte Maßzahl (5) das »Weiterbildungsvolumen« pro Kopf der Bevölkerung (Alter 25 bis 64 Jahre).

Der Wert dieser Analyse zeigt sich am besten im internationalen Vergleich. An der ersten, noch »inoffiziellen« Runde der AES-Erhebungen (AES 2007) haben sich über 20 europäische Länder beteiligt (vgl. genauer Rosenbladt 2009b). Im Niveau der Weiterbildungsbeteiligung zeigen sich enorme Unterschiede: von 7 Prozent der Bevölkerung (25- bis 64-Jährige) in Ungarn bis zu 69 Prozent in Schweden. Im europäischen Durchschnitt (EU 24) beträgt die Teilnahmequote 33 Prozent. Deutschland liegt mit 43 Prozent im oberen Mittelfeld. Nimmt man die weiteren Kennzahlen hinzu (Tab. 1), zeigen sich folgende Muster: In Ungarn (und ähnlich in anderen Ländern mit niedriger Teilnahmequote

wie Polen oder Griechenland) nehmen wenige Menschen an Weiterbildung teil, doch bei diesen ist die Teilnahmedauer hoch. Die Weiterbildungskultur ist also geprägt von zeitintensiven Weiterbildungsmaßnahmen für wenige. Umgekehrt ist es in Schweden (und ähnlich in Norwegen). Höher als in anderen Ländern ist hier nicht nur der Anteil der Bevölkerung, der im Laufe eines Jahres an Weiterbildung teilnimmt, sondern auch die Zahl der Lernaktivitäten, an denen man im Laufe eines Jahres teilnimmt, wobei die einzelne Aktivität allerdings relativ kurz ist. Die Weiterbildungskultur ist also geprägt von einer breiten Beteiligung mit häufigeren, kürzeren Lernphasen. Man könnte sagen, dies ist das Muster einer »Normalität lebenslangen Lernens«.

Deutschland nimmt in diesen verschiedenen Ausprägungen jeweils eine mittlere Position ein. Dabei liegt nicht nur die Weiterbildungsbeteiligung, sondern auch der Zeitaufwand für Weiterbildung über dem europäischen Durchschnitt. Wir lernen auf dem Umweg über die Statistik Charakteristika der jeweiligen Weiterbildungskulturen kennen, die wiederum Kontextbedingungen individueller Weiterbildungserfahrung darstellen.

Welche Art von Weiterbildung?

In Zahlen zur Weiterbildung sollte die Vielfalt des Weiterbildungsbereichs darstellbar sein. Dabei kann man nicht unbedingt den institutionellen Strukturen folgen, in denen sich die Praxis organisiert. Diese sind zu uneinheitlich und ergeben insbesondere für eine international vergleichende Bildungsstatistik keine brauchbare Gliederung. Die Differenzierung der Weiterbildung nach Teilstadien muss vielmehr nach analytischen Kriterien erfolgen, die im Interview mit den Befragten auch abfragbar sind.

Das BSW arbeitete mit der Zweiteilung nach beruflicher und allgemeiner Weiterbildung. Im deutschen AES 2007 wurde dies durch eine Dreier-Gliederung ersetzt, die auch international

Tabelle 1: Weiterbildungsverhalten im europäischen Vergleich

Basis: Bevölkerung 25-64 Jahre		Deutschland	Ungarn	Schweden	EU 24
(1)	Teilnahmequote (%)	43	7	69	33
(2)	Anzahl Lernaktivitäten	2,0	1,2	3,1	2,0
(3)	Dauer der einzelnen Lernaktivität (Std.)	39	95	24	35
(4)	Jährliche Teilnahmedauer pro Teilnehmer (Std.)	76	111	73	70
(5)	Weiterbildungsvolumen pro Kopf (Std.)	33	8	51	23

Quelle: Eurostat, AES 2007 (Rosenbladt 2009b)

zunehmend verwendet wird. Danach wird unterschieden in

- betriebliche Weiterbildung,
- individuelle berufsbezogene Weiterbildung,
- nicht berufsbezogene Weiterbildung.

Die Zuordnung nach berufsbezogener oder anderer Weiterbildung erfolgt nach der subjektiven Zweckbestimmung durch die Befragten (Teilnahme »hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privatem Interesse?«). Innerhalb der berufsbezogenen Weiterbildung ist die betriebliche Weiterbildung dadurch definiert, dass sie (überwiegend) in der Arbeitszeit stattfindet oder entstehende Kosten (überwiegend) vom Arbeitgeber übernommen werden. Ist beides nicht der Fall, sprechen wir von individueller berufsbezogener Weiterbildung.

Wenn 44 Prozent der Bevölkerung im Laufe eines Jahres an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilnehmen, welche Arten von Lernaktivität stehen dann dahinter? Nach der Sektorentypologie entfallen 60 Prozent auf die betriebliche Weiterbildung, 24 Prozent auf die individuelle berufsbezogene Weiterbildung und 16 Prozent auf nicht berufsbezogene Weiterbildung. Dies ist ein wichtiges Ergebnis: Erwachsene machen Erfahrungen mit organisiertem Lernen vorwiegend im betrieblichen Umfeld. Veranstaltungen der Weiterbildungsanbieter im engeren

Sinne kommen in dieser individuellen Perspektive deutlich seltener vor.

Die dominierende Rolle der betrieblichen Weiterbildung ist auch zu beachten, wenn es um den Vergleich der Weiterbildungsteilnahme verschiedener Bevölkerungsgruppen geht. Zugang zur betrieblichen Weiterbildung haben nur Erwerbstätige. Von daher ist es zwangsläufig, dass Personengruppen mit einem höheren Anteil an Nichterwerbstätigen eine niedrigere Weiterbildungsbeteiligung aufweisen. Das gilt etwa für Frauen im Vergleich zu Männern und für die älteren im Vergleich zu den mittleren Altersgruppen. Beschränkt man den Vergleich jeweils auf die (noch) Erwerbstätigen, so verschwindet der vermeintliche Rückstand in der Weiterbildungsbeteiligung entweder ganz, wie bei den Frauen, oder weitgehend, wie bei den Älteren (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008, S. 132 ff.).

Auch für den internationalen Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung spielt die betriebliche Weiterbildung eine maßgebliche Rolle. In allen Ländern hat dieser Sektor den größten Anteil. Und es ist vornehmlich die Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung, die die großen Unterschiede im Niveau der Weiterbildungsbeteiligung zwischen den Ländern erklärt.

Ein Fazit: Jeder Versuch, das Gesamtsystem der Weiterbildung zahlenmäßig zu erfassen und zu beschreiben, muss

ein Blick aus der Vogelperspektive sein – und steht damit zunächst in größtmöglicher Distanz zur Perspektive der handelnden Akteure. Aber genau dies ist nötig, um neues Wissen zu gewinnen. Wenn sich genügend Punkte finden, an denen sich die verschiedenen Perspektiven kreuzen, gewinnen die Zahlen Erkenntniswert.

Mit den Berichtssystemen von BSW und AES hat die Bundesregierung (und im Falle des AES auch die Europäische Gemeinschaft) das Instrumentarium einer gesellschaftlichen Dauerbeobachtung im Handlungsfeld der Weiterbildung geschaffen, das diesen Erfordernissen entspricht. Seine Leistungsfähigkeit beruht vornehmlich auf drei Charakteristika:

- Hinter den Zahlen stehen Menschen. Die Nutzung von Weiterbildungsan geboten wird aus der individuellen Perspektive des Lernens im Erwachsenenalter gesehen. Informationen hierzu sind für Bildungspraktiker von großem Interesse.
- Die »Weiterbildungsbeteiligung«, die mit den Zahlen erfasst wird, hat sich als Kenngröße auch in der politischen Diskussion etabliert. Es ist ein Indikator, der eine summative Gesamtbetrachtung für die Entwicklung des Weiterbildungssektors ermöglicht und damit auch steuerungsrelevant geworden ist.
- Zugleich kann aber dargestellt werden, welche Strukturen und Lernaktivitäten hinter dem Indikator »Weiterbildungsbeteiligung« stehen. Nur mit einer aufgliedernden Analyse solcher Art gewinnen die Zahlen wirklichen Erkenntniswert.

Der letztgenannte Punkt ist auch politisch wichtig. Für die Diskussion auf europäischer Ebene hat die EU bildungspolitische Zielkennziffern (»Benchmarks«) definiert, unter denen auch ein Indikator »Beteiligung am lebenslangen Lernen« ist. Dies ist im Grundsatz höchst begrüßenswert. Der verwendete Indikator stützt sich allerdings auf eine Datenbasis (Europäische Arbeitskräfteerhebung/Mikrozensus), die ein

»Hinter-die-Zahlen-Schauen« eben nicht ermöglicht. Deutschland ist nach dem EU-Indikator weit davon entfernt, die europäischen Zielmarken zu erreichen, und wird im europäischen Länder-Ranking auf einem hinteren Mittelplatz eingestuft. Die Daten ermöglichen keine weiterführende Analyse, woran das liegt und in welchen Teilbereichen das Weiterbildungssystem in Deutschland Schwächen – oder vielleicht auch Stärken? – ausweist. So hat ein internationales Benchmarking wenig Erkenntniswert. Es ist zu hoffen, dass die neue Datenbasis des AES hier einen Fortschritt bringen wird (vgl. Rosenbladt 2009a; Rosenbladt 2009b). Bei all dem sollte man sich einer Tatsache bewusst bleiben: Es ist nicht selbstverständlich, dass Regierungen bereit sind, die Erreichung bestimmter Ziele anhand konkreter Zahlen überprüfbar zu machen. Bequemer ist es, schöne Ziele zu verkünden und die gute Absicht schon als Erfolg zu nehmen. Die Verfügbarkeit von Zahlen und Statistiken, die ein Handlungsfeld transparenter und den Grad der Zielerreichung sichtbar machen, gehört zu den Errungenschaften demokratischer Gesellschaften.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld

Baethge, M./Wieck, M. (2008): Adult Education Survey – Anforderungen und Perspektiven aus Sicht des nationalen Bildungsberichts. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.), a.a.O., S. 193–202

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2008): Lernen im Lebenslauf. [www.bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php](http://bmbf.de/de/lebenslangeslernen.php) (Stand: 24.08.2010)

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2008): Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (2010): Trends der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld

Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.) (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld

Rosenbladt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey. Bielefeld

Rosenbladt, B. von (2009a): Vom »Berichtssystem Weiterbildung« zum »Adult Education Survey« – Aussagekräftige Indikatoren in der Weiterbildung? In: Tippelt, R. (Hg.); Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen/Farmington Hills

Rosenbladt, B. von (2009b): Adult education and training in comparative perspective – understanding differences across countries. Research paper, TNS Infratest Sozialforschung. München

Abstract

Ausgehend vom bildungspolitischen Ziel einer erhöhten Weiterbildungsteilnahme stellt der Beitrag ein Instrumentarium vor, mit dem das Lern- und Bildungsverhalten erwachsener Menschen statistisch erfassbar wird. Am Beispiel ausgewählter Daten aus dem Berichtssystem Weiterbildung (BSW) und dem Adult Education Survey (AES) werden Analysepotenzial und Erkenntnisgewinn der Weiterbildungsstatistik ausgeleuchtet. Hierzu werden Daten zum Weiterbildungsvolumen, zur Anzahl und Dauer von Lernaktivitäten und zur sektoralen Zuordnung der Weiterbildungsaktivitäten in einen internationalen Vergleich gestellt.



Bernhard von Rosenbladt ist Consultant und hat für TNS Infratest Sozialforschung die Projekte zu BSW und AES verantwortet.

Kontakt: bernhard.rosenbladt@tns-infratest.com

IQ – die Zahl fürs Köpfchen

Der HAWIE Intelligenztest aus dem Archiv des DIE

Das DIE-Archiv besitzt einen Originaltestsatz des »HAWIE – Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene« - hergestellt vom Verlag Hans Huber aus dem Jahr 1961.

Viele Jahre galt der aus den USA importierte und auf die deutschen Anforderungen übertragene Test als Standard-test zur Intelligenz-mes-sung.

Bis ins Jahr 2000 wurde er in überarbeiteter Fassung und in einem anderen Verlag als HAWIE-R (Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene – Revision 1991) fortgeführt. Heute wird er im Handel unter dem Namen »WIE – Wechsler Intelligenztest für Erwachsene« vertrieben; ein Testsatz kostet 810 Euro.

Der Test wurde vom Psychologen David Wechsler (1896–1981) in den USA entwickelt und dort 1944 zum ersten Mal veröffentlicht. Er trug die Bezeichnung: »Wechsler Adult Intelligence Scale«. Verantwortlicher Herausgeber in Deutschland war Professor Curt Bondy (1894–1972), der nach seiner Rückkehr nach Deutschland einen Lehrstuhl für Psychologie in Hamburg innehatte. Zur Übertragung des Tests auf deutsche Verhältnisse wurde der Test anhand einer Stichprobe mit 2.000 Personen standardisiert. Dabei wurde berücksichtigt: Alters-, Geschlechts- und geographische Verteilung sowie die Berufsverteilung.

Charakteristisch für den Test ist, dass ein großer Wert auf die Prüfung der Fähigkeiten, sich in praktischen Situationen intelligent zu verhalten, gelegt



wurde. Als weitere wesentliche Neuerung gab Wechsler den Begriff des Intelligenzalters auf und ließ damit die fragliche Hypothese über die Beziehung des Intelligenzalters zum Lebensalter des Erwachsenen fallen. Er erzielte damit eine Vereinfachung gegenüber dem Binet-Test. Getestet werden verbale Komponenten: allgemeines Wissen, allgemeines Verständnis, Zahlen-

Nachsprechen, rechnerisches Denken, Gemeinsamkeiten finden und Wortschatz; daneben die Handlungsebene.



Die Aufgaben sind: Zahlen-Symbol-Test, Bilderordnen, Bilderergänzen, Mosaik-Test und Figurenlegen.

Im Gegensatz zu älteren Intelligenztests wie dem von Alfred Binet, der das Intelligenzalter berücksichtigte, oder dem von William Stern, der den Äquivalenz- oder Alters-IQ zur Grundlage wählte, schlug Wechsler die Ermittlung des Intelligenzquotienten als so genannten Abweichungs-IQ mit einem Mittelwert von 100 und einer Standardabweichung von 15 vor.

Auch bei der Intelligenzmessung von Kindern wird eine abgewandelte Version des HAWIE verwendet. Er nennt sich HAWIK (Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder). Der HAWIK wird seit 2007 als HAWIK-IV angewandt.

Klaus Heuer (DIE)

Vom Nutzen empirischer Weiterbildungsdaten in der Praxis

REFERENZEN UND IMPULSE

Wolfgang Weinrauch

Wenn empirische Erhebungen zur Verbesserung der Bildung beitragen wollen, müssen sie für alle steuernden Akteure einen Nutzen stiften. Deshalb sind neben Forschung und Politik auch die Einrichtungen im Feld als Rezeptionsorte zu addressieren: Was kann die Weiterbildungspraxis mit empirischen Daten über die Weiterbildung praktisch anfangen? Der kaufmännische Leiter eines VHS-Zweckverbands gibt Einblicke, die zeigen: Im Alltag einer Weiterbildungseinrichtung kommen die Ergebnisse empirischer Bildungsforschung zwar nicht oft, aber doch regelmäßig und zuweilen mit Macht daher.

In der operativen Steuerung einer öffentlichen Bildungseinrichtung sind statistische Jahreskennzahlen von wesentlicher Bedeutung. Hier werden besonders die Zahlen der geplanten mit denen der durchgeführten Kurse und Vortragsveranstaltungen verglichen oder die Anzahl der geplanten mit denen der durchgeführten Unterrichtseinheiten. Auch die Anzahl der Teilnahmen wird ermittelt. Alle Zahlen werden mit Vorjahreswerten in Beziehung gesetzt, und sie fließen ein in die Definition der Zielgrößen für das Folgejahr. Selbstverständlich finden die statistischen Zahlen über Kurse und ihre Entwicklung, über geleistete Unterrichtsstunden und ihre Förderfähigkeit sowie die Teilnahmestatistiken Eingang in die Gestaltung der Haushalte der Volkshochschulen. Mit Einführung des Neuen Kommunalen Finanzmanagements (NKF) auf der Grundlage der Doppelten Buchführung einschließlich der Aufstellung einer Bilanz nach betriebswirtschaftlichen Gesichtspunkten führen Zahlen zu einer größeren Transparenz des kommunalen Handelns. Die Bildung von Produkten und die sachgerechte Zuordnung der Aufwendungen und Erträge einschließlich der Overheadkosten bieten in Verbindung mit der Kosten- und Leistungs-Rechnung zuver-

lässige Steuerungsgrundlagen. Unerlässlich ist im zu bildenden Kennziffernsystem, das dynamisch ausgestaltet sein muss, die Vorgabe einer Innovationsquote durch die oberste Leitung etwa bei jedem neuen Angebot. So werden Werte ermittelt, die ein für die Fachbereiche und die Verwaltungsabteilung bindendes Budgetieren erst erlauben. Soweit ist dies betriebswirtschaftlicher Alltag. Empirische Erhebungen zur Weiterbildung schaffen hier ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit. Für die Volkshochschulen sind zweifellos die Veröffentlichungen der Volkshochschul-Statistik

Darstellung gegenüber der Politik

einschlägig (vgl. Reichart/Huntemann 2009), eröffnen sie doch Vergleichsmöglichkeiten mit Bundes- und Landesdurchschnitten. Hilfreich sind diese Zahlen im Falle eines positiven Ergebnisses natürlich in ihrer Darstellung gegenüber den politischen Gremien. Auch die alle zwei Jahre erscheinende Trendanalyse des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) liefert wichtige Kontextinformationen (vgl. DIE 2008; 2010). Ob veränderte Altersstrukturen in der Weiterbildungsteil-

nahme oder Veränderungen bei der Personalstruktur in Einrichtungen – die hier vermittelten Zahlen erlauben eine Einordnung der eigenen Einrichtung in das Gesamtgefüge der Weiterbildungslandschaft, wenn auch oft nur eine grobe.

Die Zahlen zum wachsenden Anteil älterer Teilnehmender haben so manche Volkshochschule angeregt, gezielt junge Menschen unter 30 für das Weiterbildungssangebot zu aktivieren. Angebote der »Jungen VHS« zeitigen erste Erfolge. Neben den wissenschaftlichen Erhebungen behelfen wir uns vor Ort mit eigenen Initiativen. Interkommunale Umfragen über die in anderen Einrichtungen erreichten Werte sind ein probates Mittel, die eigenen Daten einzuordnen und etwa in den Bereichen Honorare/Entgelte Bezahlbares bzw. für den Kunden noch Erschwingliches zu eruieren.

Die Konzentration auf Kennzahlen darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass deren Verwendung Grenzen hat: Als Beispiel darf hier die Prüfungspraxis der Gemeindeprüfungsanstalt NRW im Bereich der Volkshochschulen angeführt werden. In zwei Mitgliedsgemeinden des die VHS Rhein-Sieg tragenden Zweckverbandes kamen die Prüfer in der Einordnung der ermittelten Kennzahlen im Verhältnis zu den landesweit erhobenen Werten zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen. Es zeigte sich, dass ohne Rücksicht auf die unterschiedliche Wirtschafts-, Verkehrs- und Bevölkerungsstruktur lediglich solche quantitativen Elemente zum Vergleich herangezogen wurden, die die unterschiedlichen örtlichen Strukturen in keiner Weise berücksichtigten. Es ist oftmals in Gemeinden mit niedrigeren Kurs-, Unterrichtsstunden- und Teilnehmerzahlen ein im Verhältnis höherer Aufwand zu betreiben, als dies in zentral gelegenen, leicht erreichbaren Veranstaltungsorten der Fall ist.

Im Hinblick auf die zurzeit anstehende Einführung der Kosten- und Leistungsrechnung in den kommunalen Haushalten ist auch den Kontextbedingungen in den Fachbereichen Rechnung zu

tragen. Sollten hier, ähnlich wie in den Berichten der Gemeindeprüfungsanstalt, lediglich quantitative Betrachtungen zu Konsequenzen in der Steuerung führen und etwa Nachteile für die Planenden zeitigen, so könnte dies zu unliebsamen Fehlentwicklungen im Programmangebot führen. Insoweit sind etwa beim Thema Budgetierung neben der reinen Betrachtung der ermittelten Zahlenwerte inhaltliche Gewichtungen und die Beachtung fachbereichsspezifischer Besonderheiten von wesentlicher Bedeutung.

Milieumarketing

Ein für unser Haus wichtiger Impuls aus der Forschung ist der Milieuansatz, der von Heiner Barz und Rudolf Tippelt für die Weiterbildung fruchtbar gemacht worden ist (vgl. Barz/Tippelt 2007; Tippelt u.a. 2008). Danach hat auf dem enger werdenden Weiterbildungsmarkt Erfolg, wer seine Programme marktgerecht konzipiert und auf geeignete Weise dafür wirbt. Die Prioritäten der verschiedenen sozialen Milieus in Bezug auf Angebotstypen und -inhalte differieren dabei zum Teil beträchtlich und zwingen Weiterbildungsträger, sich in ihren Planungen darauf einzustellen. In diesen Betrachtungen liegt der Schlüssel zu der Erkenntnis, mit welchen Größen man es in der Organisation der Weiterbildung eigentlich zu tun hat, mit welchen Mitteln ein Ergebnis zu erreichen ist und wie mit gegebenen Ressourcen ein größtmöglicher Nutzen erreicht wird.

Der VHS Rhein-Sieg fehlten und fehlen teilweise noch immer Erkenntnisse etwa darüber, welche Milieus in der Kursplanung wie zu berücksichtigen sind. Ehemals vornehme Wohngegenden mit bildungsbeflissenem – vor allem weiblichen – Kundenstämmen sind inzwischen einem jungen Publikum mit gänzlich anderem Interesse gewichen. Die Einrichtung hat nach intensivem Befassen mit dem Ansatz des Milieumarketings erste eigene Versuche empirischer Erfassungen unternommen.

Ein weiteres Thema, das sich auf empirische Bildungsforschung beziehen lässt, ist die Qualifikation der Kursleitenden. Hier ist forschungsseitig die Datenlage noch defizitär. Gerne würden wir in der Praxis mehr über die Verbreitung und die Wirksamkeit von Fortbildungen wissen, sind aber noch stark auf die eigene Überzeugungskraft angewiesen. Seit Anfang der 1990er Jahre hat die VHS Rhein-Sieg dennoch gegen manchen Widerstand ein Programm zur Kursleitendenqualifizierung aufgebaut, dessen Erfolg sich weniger in im Einzelfall messbaren Zahlen widerspiegelt als in der Zufriedenheit der Teilnehmenden. Repräsentative Umfragen in verschiedenen Kursen sowie die weiterhin sehr gute Annahme des Angebotes sind Ausdruck dieser erfolgreichen Arbeit.

Ob es um das Management der Kursleitenden, der Teilnehmenden oder der internen Organisation geht: Insgesamt scheint mir der Erfolg der Weiterbildungseinrichtungen weit mehr von der Weiterentwicklung der inhaltlichen Qualität der Arbeit abhängig zu sein als von Zahlenkolonnen, die das Wesen der Bildungsbemühungen niemals widerspiegeln können: den lebensbegleitenden Entwicklungsprozess, bei dem der Mensch seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und seine personalen und sozialen Kompetenzen erweitert.

Literatur

- Barz, H./Tippelt, R. (2007): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Praxishandbuch Milieumarketing. 2. Aufl. Bielefeld
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2010): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld
- Reichart, E./Huntemann, H. (2009): Volks hochschul-Statistik 2008. URL: www.die-bonn.de/doks/reichart0902.pdf
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel, A. von/Barz, H./Baum, D. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Milieumarketing implementieren. Bielefeld

Abstract

Was kann die Weiterbildungspraxis mit empirischen Daten über den Bereich der Weiterbildung anfangen? Der Autor, kaufmännischer Leiter eines Volkshochschul-Zweckverbandes, zeigt im Beitrag das praktische Potenzial empirischer Bildungsforschung auf. Die erhobenen Daten dienen als Vergleichsgrößen für lokale Kennzahlen und können helfen, Entwicklungsfelder zu identifizieren und zu untermauern. Er erläutert dies an den Beispielen des Milieumarketings und der Kursleiterqualifizierungen.



Wolfgang Weinrauch ist Verwaltungsleiter der Volkshochschule Rhein-Sieg mit Sitz in Siegburg.

Kontakt: Wolfgang.Weinrauch@vhs-rhein-sieg.de

Die Fortbildung des Verbundprojekts »ProGrundbildung«
als Beitrag zur Professionalisierung

BASISQUALIFIKATION FÜR DIE ALPHABETISIERUNGS- UND GRUNDBILDUNGSSARBEIT

**Stefanie Jütten / Barbara Lindemann /
Ewelina Mania / Tatjana von Rosenstiel**

Alphabetisierung und Grundbildung sind unter dem Gesichtspunkt der Professionalisierung ein Entwicklungsland, wenigstens waren sie es bis vor Kurzem: Mit der Forschungsoffensive, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2007 gestartet hat, gewinnt auch die Aus- und Fortbildung des Personals an Kontur. Einen wichtigen Qualifizierungsbaustein stellt der folgende Beitrag vor. Aus dem Verbundprojekt ProGrundbildung ist eine Basisqualifizierung für Lehrende entwickelt worden, die in einer formativen Evaluierung hohe Zufriedenheitswerte erzielte. Der Beitrag stellt Evaluierungsergebnisse vor und würdigt die Qualifizierung im Kontext des erwachsenenpädagogischen Professionalitätsdiskurses.¹

Im Fokus der heutigen Professionalisierungsdebatte in der Erwachsenenbildung stehen neben den Aufgaben- und Tätigkeitsfeldern die Zugangs- und Qualifizierungswege sowie die Kompetenzanforderungen und Fortbildungsbedarfe von Lehrenden. Es existiert kein einheitliches Kompetenzprofil von Erwachsenenbildner/inne/n, sondern eine Vielzahl von träger- bzw. bereichsspezifischen Kompetenzprofilen von nationaler oder internationaler Reichweite. Im Hinblick auf die Qualifizierungswege ist eine Vielzahl unterschiedlicher Abschlüsse, Bescheinigungen und Zertifikate zu konstatieren, deren Validität, Gültigkeitsbereich und Marktwert kaum einzuschätzen sind (vgl. u.a. Mania/Strauch 2010; Kraft/Seitter/Kollewe 2009; Gieseke 2009). Angesichts von schätzungsweise vier Millionen funktionalen Analphabeten in Deutschland, d.h. Menschen, die

für eine gesellschaftliche Teilhabe nicht ausreichend lesen und schreiben können, wurde der Bereich Alphabetisierung/Grundbildung von der Bildungspolitik als »eine der wichtigsten Aufgaben des Bildungssystems« erkannt (so eine Pressemitteilung des BMBF von 2007) und hierfür ein eigenständiges Forschungsfeld etabliert (vgl. hierzu Rohling 2009; zur Zahl der Analphabeten Döbert/Hubertus 2000, S. 25–40, Kleint 2009, S. 55–62). Für diesen Bereich gibt es jedoch für Lehrende weder eine fundierte und verpflichtende Ausbildung noch klar definierte Kompetenzanforderungen (vgl. Tröster 2007, S. 13; Kley 2009). Nach der Online-Erhebung »monitor Alphabetisierung und Grundbildung« von 2008 (vgl. Karg u.a. 2010, S. 5) ist die Personalsituation dort zudem als prekär zu bezeichnen, da sich nur zwölf Prozent der Mitarbeiter/innen in die-

sem Fachbereich in regulären Arbeitsverhältnissen (befristete oder feste Anstellung) befinden. Seit vielen Jahren wird deshalb die Entwicklung eines Berufsbildes und eine Intensivierung der Qualifizierung des Personals gefordert (vgl. u.a. Döbert/Hubertus 2000, S. 128 f.; Tröster 2005, S. 8). Um die Professionalisierung des Bereichs voranzutreiben, wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) für den Zeitraum von 2008 bis 2012 der Förderschwerpunkt »Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung/Grundbildung für Erwachsene« eingerichtet. Diese Initiative versteht sich dabei als ein Beitrag zur Weltalphabetisierungsdekade (2003 bis 2012), die von den Vereinten Nationen ausgerufen wurde. Im Rahmen dieses Schwerpunkts wird u.a. das Verbundprojekt »ProGrundbildung« gefördert.

 www.progrundbildung.de

Ein Schwerpunkt des von 2007 bis 2010 geförderten Verbundprojekts »ProGrundbildung«, an dem die Münchner Volkshochschule (MVHS), die Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München, der Bayerische Volkshochschulverband e.V., der Deutsche Volkshochschul-Verband e.V. und das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) beteiligt sind, war die Entwicklung und Erprobung eines systematischen, modularen Aus- und Fortbildungskonzepts für die Alphabetisierung/Grundbildung. Der Schaffung eines gemeinsamen pädagogischen Grundverständnisses für in diesem Bereich Tätige und eines Forums für einen kollegialen Austausch kam hierbei zentrale Bedeutung zu. Die Basis für die Auswahl der Fortbildungsinhalte bildete eine Recherche des gesamten Fortbildungsangebots für Kursleiter/innen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland (vgl. Dollinger/v. Rosenstiel 2008). Die gesichteten Angebote wurden den acht Schlüsselkompetenzen für lebens-

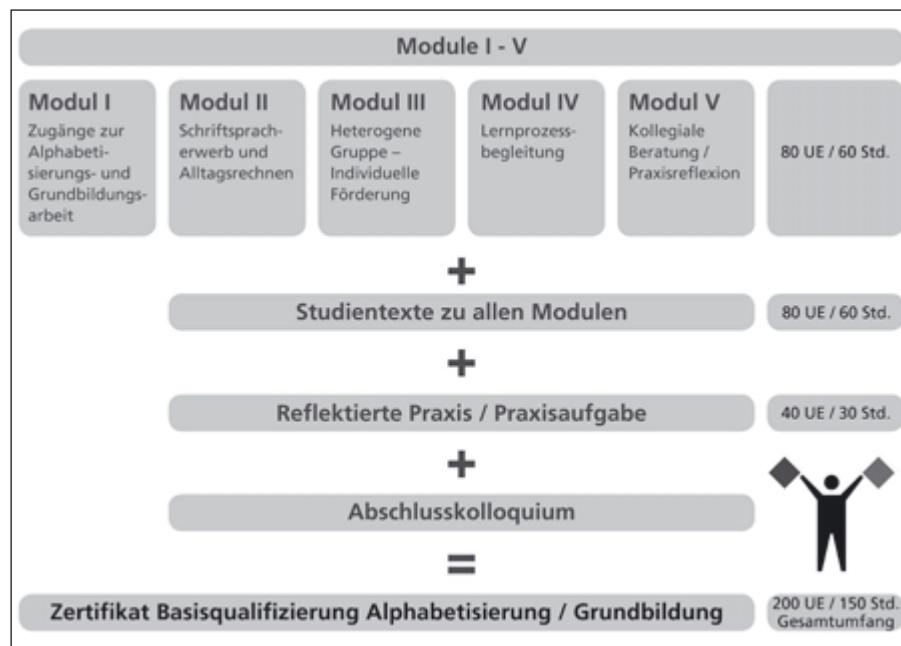
begleitendes Lernen des Europäischen Parlaments und des Rates (2006) zugeordnet, die das weit gefasste Grundbildungsverständnis des Projekts widerspiegeln. Die Analyse zeigte deutlich, welche Inhalte mit Qualifizierungsangeboten abgedeckt sind und wo noch Bedarfe bestehen, z.B. für den Bereich der Alphabetisierung von Deutsch-Muttersprachler/inne/n. Grundbildung wird außerdem häufig auf Schriftspracherwerb reduziert und bezieht Themen wie Rechnen nicht mit ein. Diese Aspekte bildeten die Grundlage für das Konzept der Fortbildung »Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung«, das im Rahmen des Verbundprojekts von der MVHS gemeinsam mit der LMU entwickelt wurde.

Die Besonderheit der Qualifizierung liegt in der Verzahnung von fünf Modulen mit Studentexten, reflektierter Praxis und einem Abschlusskolloquium. Das Konzept der Basisqualifizierung versteht sich zudem als praxisorientiert und kombiniert fachliche Qualifizierung mit kollegialer Reflexion. Die Abbildung 1 bietet einen Überblick über die Bestandteile der Fortbildung, die mit einem Zertifikat abgeschlossen werden kann.

Die Qualifizierung richtet sich an Erwachsenenbildner/innen, die über Erfahrungen im Alphabetisierungs- bzw. Grundbildungsbereich verfügen, an Personen mit pädagogischer Vorerfahrung, die beabsichtigen, im Grundbildungsbereich tätig zu werden, und an Personen aus Tätigkeitsfeldern in Bildung, Beratung und Betreuung, die eine Moderatoren- bzw. Netzwerkfunktion besitzen (z.B. ARGE-Mitarbeiter/innen oder Berufsschullehrer/innen). Gegenstand der Fortbildung ist aufgrund des im Rahmen der Recherche identifizierten Qualifizierungsbedarfs die Alphabetisierungs- und Grundbildungarbeit mit deutschen Muttersprachler/inne/n bzw. mit Migrant/inn/en, die im Deutschen bereits über ein gewisses Sprachniveau verfügen (Stufe B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen).

Die Qualifizierung wurde in drei Pilotrei-

Abb. 1: Bestandteile der »Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung«



hen mit insgesamt acht Durchgängen erprobt und vom DIE und der LMU mithilfe verschiedener quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden aus der Perspektive sowohl der Fortbildungsteilnehmer/innen als auch der Trainer/innen evaluiert.² Die Gesamtergebnisse der Evaluation aus allen Pilotreihen wurden zusammengeführt und mündeten in Empfehlungen im Sinne einer Optimierung der Fortbildungsreihe und ihrer Anpassung an die konkreten Bedarfe der Teilnehmer/innen.

Kursleiter/innen in der Alphabetisierung/Grundbildung

Im Zuge der Evaluation wurden insgesamt 89 Personen u.a. zu ihrem sozio-demografischen Hintergrund und Fortbildungsbedarfen bzw. -motiven befragt. Hiervon waren 80 Teilnehmer/innen der Qualifizierung Frauen und 9 Männer. Das Durchschnittsalter lag bei 45 Jahren (zwischen 26 und 66 Jahren), wobei die Altersgruppe der 40- bis 50-Jährigen überrepräsentiert war. Betrachtet man die Beschäftigungsver-

hältnisse, so zeigt sich, dass die Fortbildungsteilnehmer/innen zum Zeitpunkt der Befragung überwiegend als Kursleiter/innen tätig und vorwiegend an einer Volkshochschule auf Honorarbasis beschäftigt waren. Die übrigen Teilnehmer/innen waren Lehrende bei freien Bildungsträgern sowie in (Berufs-) Schulen oder als Fachbereichsleiter/in, Bildungsplaner/in bzw. Multiplikator/in (z.B. bei ARGE) angestellt. Feststellungen stellten die Ausnahme dar, was verglichen mit den Personaldaten für den gesamten Erwachsenenbildungssektor in Deutschland (vgl. WSF 2005) nicht überraschend ist. In Bezug auf die Beschäftigungsverhältnisse zeichnet sich somit eine prekäre berufliche und soziale Lage der Lehrenden ab. Die Mehrheit der Fortbildungsbewohner/innen wies einen (Fach-)Hochschulabschluss im Bereich Pädagogik (z.B. Diplom-Pädagogik), Sprach- bzw. Literaturwissenschaften (u.a. Germanistik) oder ein Lehramtsstudium auf. Rund die Hälfte der befragten Personen hatte bereits an verschiedenen in der Regel kurzzeitigen Fortbildungen in der Alphabetisierung/Grundbildung

teilgenommen oder Fachtagungen zu diesem Thema besucht. So zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten ihre Kompetenz für den Bereich Alphabetisierung/Grundbildung durch Eigeninitiative erlangt hat, und dass, trotz teilweise langjähriger Erfahrung³ in diesem Bereich, das Bedürfnis nach intensiver Fortbildung sehr hoch ist.

Fortbildungsmotive und Professionalitätsentwicklung

So unterschiedlich der soziodemografische Hintergrund der Fortbildungsteilnehmer/innen war, so different waren auch deren Motive, an der Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung teilzunehmen.

Für viele der Teilnehmer/innen stellte der Besuch der Fortbildung eine Möglichkeit dar, sich für den Bereich der Alphabetisierung und Grundbildung grundlegend zu qualifizieren, meist im Kontext einer beruflichen Neuorientierung. Der Wunsch, bereits vorhandene Ausbildungen mit einem Zertifikat für den Grundbildungsbereich zu kombinieren, war sowohl bei Neueinsteiger/inne/n, wie auch bei erfahrenen Kursleiter/inne/n sehr häufig anzutreffen. Einige erhofften sich dadurch die Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt und sahen den Erwerb des Zertifikats als einen wichtigen Qualifizierungsnachweis. Viele bereits in dem Bereich tätige Kursleiter/innen erhofften sich durch den Besuch der Fortbildungsreihe die Weiterentwicklung ihrer Professionalität, insbesondere in Bezug auf die Binnendifferenzierung in heterogenen Gruppen, Methodik und Didaktik sowie einen adäquaten Umgang mit der als besonders »schwierig« wahrgenommenen Zielgruppe. Da sie sich in dem bisher kaum professionalisierten Bereich als Einzelkämpfer sahen, wünschten sie sich außerdem einen kollegialen Austausch. Angesichts der Kürze der Fortbildungsreihe erscheinen solche Erwartungen als teilweise überhöht und bergen die Gefahr der Enttäuschung. Umso wich-

tiger ist deshalb sowohl eine präzise Beschreibung von Fortbildungszügen und -inhalten in Ausschreibungen bzw. Flyern als auch eine umfangreiche Einstiegsberatung. Entsprechend den Eingangserwartungen an die Fortbildung fühlten sich die erfahrenen Kursleiter/innen nach dem Besuch der Reihe vor allem in ihrer eigenen Professionalität bestärkt, indem sie ihre Arbeit jetzt besser reflektieren und begründen können, während die »Anfänger/innen« sehr viel Neues erfahren haben. Die Entwicklung der eigenen Professionalität wurde dabei vor allem in Hinblick auf die Erweiterung von Handlungsoptionen, ein differenzierteres Verständnis der Lernenden, die Steigerung der Selbstsicherheit und größeren Ideenreichtum gesehen.

Qualitätsmerkmale einer Fortbildung

Gefragt nach den Qualitätsmerkmalen der Fortbildung, nannten die Fortbildungsteilnehmer/innen sehr unterschiedliche Aspekte. Neben einer informativen Ausschreibung und der Relevanz der Inhalte für die eigene Praxis wurde häufig die Kompetenz der Trainer/innen angeführt, wobei eine langjährige Praxiserfahrung, gute Vermittlungsfähigkeit und das Gefühl der Behandlung auf Augenhöhe besonders hervorgehoben wurden. Auch der Einsatz eines Trainertandems wurde sehr positiv gesehen, dabei wurde einem organisierten Austausch zwischen den Trainer/inne/n große Bedeutung beigegeben. Des Weiteren wurden die Ermöglichung eines kollegialen Austauschs durch die vielen Gruppenübungen und Diskussionsrunden, das ausgewogene Theorie-Praxis-Verhältnis sowie die Möglichkeit der Ergänzung und Vertiefung der Modulinhalte durch Selbststudium anhand von Studien- texten als Highlights der Fortbildung bezeichnet. Ferner wurde oft die Qualität der Räumlichkeiten und der Verpflegung als nicht zu unterschätzender Faktor akzentuiert.

Die Trainer/innen der Qualifizierung schätzten zudem die Einführungsveranstaltungen, in welchen ihnen das Konzept der Fortbildung vermittelt wurde, sowie die zur Verfügung gestellten exemplarischen Moderationspläne und empfanden den kollegialen Austausch innerhalb von Trainertreffen und auf einer Internet-Austausch-Plattform als essentielle Unterstützung.

Diese im Rahmen der Evaluation der ProGrundbildung-Fortbildung gewonnenen Erkenntnisse sollten bei der Entwicklung zukünftiger Fortbildungskonzepte für Erwachsenenbildner/innen Berücksichtigung finden.

Fazit: Die Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung stellt schon allein aufgrund der positiven Beurteilung durch die Teilnehmenden einen wichtigen Beitrag zur Professionalitätsentwicklung des erwachsenenpädagogischen Personals für den Bereich Alphabetisierung und Grundbildung dar. Ihre kontinuierliche Qualität und Nachhaltigkeit wird durch ein Handbuch zur bundesweit einheitlichen Planung und Durchführung der Reihe sowie eine Handreichung für Trainer/innen, die u.a. Lehr- und Moderationspläne sowie Arbeitsmaterialien beinhaltet, gewährleistet. Die Handbücher und Handreichungen orientieren sich dabei an Standards, die auf der Basis der formativ angelegten Evaluation der Pilotdurchgänge formuliert wurden. Gebündelt wurden diese Standards und Empfehlungen in einem *letter of intent*, welchen die Einrichtungen, die die Basisqualifizierung anbieten, als Zustimmung zu deren Einhaltung unterschrieben haben.

Als erste längere, modular angelegte, trägerübergreifende Fortbildung für Kursleiter/innen in der Alphabetisierung und Grundbildung dürfte die Qualifizierung ein Meilenstein der Professionalitätsentwicklung werden, insbesondere da die Fortbildung nun als fester Bestandteil im Regelangebot diverser Volkshochschul-Landesverbände verankert ist und eine Breitenwirkung in der Praxis entfalten kann.

Die Zugangswege in die Kursleiterertätigkeit sind so different, dass ein einziges Fortbildungskonzept zu kurz greifen würde. Vielmehr ist die Berücksichtigung des Qualifikationsniveaus und des Tätigkeitsumfangs bei der Wahl eines geeigneten Fortbildungsangebots notwendig. Das Angebot sollte sich auf unterschiedlichen Niveaustufen bewegen. Während wir für diejenigen, die nur einen oder zwei Kurse pro Woche halten, eine längere Fortbildung als geeigneter ansehen, kann für hauptamtliches Personal, das Angebote konzipiert oder Lehrende anleitet, ein Aufbaustudium empfehlenswert sein (siehe dazu auch Löffler 2009, S. 10). So ist es sachgerecht, dass es neben der hier beschriebenen ProGrundbildung-Fortbildung den im Projekt PROFESS entwickelten Weiterbildungsmaster (www.profess-projekt.de) gibt sowie die Aufbaukurse (Computerintensivkurs, Ü50-Kurs u.a.) des Projekts AlBi (www.albi-projekt.de). Auf diese Weise werden unterschiedliche Weiterbildungsbedarfe und -bedürfnisse der in diesem Bereich Tätigen bedient. Demzufolge wäre eine Verortung der Konzepte auf den Stufen des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) sinnvoll.

Anmerkungen

- 1 Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB072401 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.
- 2 Insgesamt wurden 89 Fortbildungsteilnehmer/innen vor dem Besuch der Fortbildung und 63 nach Abschluss der Fortbildung im Rahmen von Leitfadeninterviews befragt. Außerdem haben durchschnittlich 123 Fortbildungsteilnehmer/innen die standariserten Fragebögen nach jedem Modul ausgefüllt. Weitere Erkenntnisse wurden aus teilnehmenden Beobachtungen und Gruppendiskussionen gewonnen.
- 3 Mehr als die Hälfte der Befragten war bereits zwischen einem und zwanzig Jahren in der Alphabetisierung/Grundbildung tätig, die meisten zwischen fünf und sechs Jahren.

Literatur

- Döbert, M./Hubertus, P. (2000): Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland. Münster/Stuttgart
- Dollinger, S./Rosenstiel, T. von (2008): Bericht über die Bestandsaufnahme im Projekt ProGrundbildung. URL: http://www.progrundbildung.de/fileadmin/Verwendung_MVHS/1_Verbundprojekt_Menue/Ergebnisse/Recherchebericht_April_2008_LMU_final.pdf (Stand 17.08.2010)
- Europäisches Parlament/Rat (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. ABI. L 394 vom 30.12.2006, S. 10–18
- Gieseke, W. (2009): Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippeit, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 385–403
- Karg, L u.a. (2010): Ergebnisbericht zur ersten Erhebung monitor Alphabetisierung und Grundbildung, bezogen auf das Jahr 2008. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/alphamonitor1001.pdf> (Stand: 17.08.2010)
- Kleint, S. (2009): Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskussionslinien. Bielefeld
- Kley, S. (2009): Perspektiven für ein akademisches Berufsbild des Personals in Alphabetisierung und Grundbildung. In: UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hg.): Professionell alphabetisieren. Qualifizierung für Alphabetisierungs- und Grundbildungssarbeit. Münster, S. 57–61
- Kraft, S./Seitter, W./Kollewe, L. (2009): Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals. Bielefeld
- Löffler, C. (2009): Professionalisierungsbedarfe in Alphabetisierung und Grundbildung. In: UNESCO Institute for Lifelong Learning (Hg.): Professionell alphabetisieren. Qualifizierung für Alphabetisierungs- und Grundbildungssarbeit. Münster u.a., S. 9–12
- Mania, E./Strauch, A. (2010): Personal in der Weiterbildung. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.): Trends in der Weiterbildung – DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 75–93
- Rohling, S. (2009): 30 Millionen für vier Millionen. Ein Zwischenruf. In: DIE H. 1, S. 40
- Troster, M. (2005): Kleine DIE-Länderberichte Alphabetisierung/Grundbildung: Deutschland. URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/troester05_03.pdf (Stand: 17.08.2010)
- Troster, M. (2007): Professionalisierung der Lehrenden im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung. State of the art in Deutschland. Bonn URL: http://www.die-bonn.de/train/deutsch/Materials/TRAIN_Germany_National%2520Report_german.pdf (Stand: 17.08.2010)

Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Schlussbericht. Kerpen. URL: www.bmbf.de/pub/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand 17.08.2010)

Abstract

Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte um Qualifikationen und Kompetenzen der Lehrenden in der Erwachsenenbildung zielt die im Rahmen des Verbundprojekts ProGrundbildung entwickelte Fortbildung »Basisqualifizierung Alphabetisierung/Grundbildung« auf die Professionalisierung von Erwachsenenbildner/inne/n, die im Bereich Alphabetisierung und Grundbildung tätig sind bzw. tätig werden wollen. Die Autorinnen stellen das Konzept der Fortbildung vor und diskutieren die im Rahmen der Evaluation der Qualifizierung erhobenen Daten zur Personalstruktur sowie zu Fortbildungsmotiven und Qualitätsmerkmalen von Fortbildungen. Schließlich wird aufgezeigt, welchen Beitrag die Fortbildung zur Professionalisierung der Alphabetisierung und Grundbildung darstellt.



Stefanie Jütten und Ewelina Mania sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und im Verbundprojekt ProGrundbildung. Kontakt: juetten@die-bonn.de; mania@die-bonn.de



Barbara Lindemann und Tatjana von Rosenstiel sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Department für Pädagogik und Rehabilitation der LMU München und im Verbundprojekt ProGrundbildung.

Kontakt: barbara.lindemann@edu.lmu.de; rosenstiel@lmu.de

Wirkungen der Entspannungs- und Stressbewältigungsangebote an Volkshochschulen

GESUNDHEITSFÖRDERUNG DURCH ERWACHSENBILDUNG

Thomas Kliche / Manuela Post / Kathrin Wormitt

Überforderung und Stress lösen bekanntermaßen vielfältige Krankheiten und Störungen aus. Im Sommer hat die AOK mit ihrem Fehlzeitenreport 2010 erneut auf den Zusammenhang von Stress und Krankheitszeiten von Arbeitnehmern aufmerksam gemacht. So ist es verständlich, dass Kassen, Unternehmen und natürlich Versicherte verstärkt auf Prävention setzen. Neben klassischen Anbietern der Gesundheitsbildung sind in den letzten Jahren auch die Kassen selbst als Träger von Bildungsangeboten in Erscheinung getreten. Doch welche Wirkung haben Angebote der Gesundheitsförderung in der Erwachsenenbildung? Hierzu hat das Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf im Auftrag von Ersatzkassen und deren Verband vdek Gesundheitswirkungen von 132 Entspannungs- und Stressbewältigungskursen gesundheitswissenschaftlich untersucht, die an 40 Volkshochschulen (VHS) durchgeführt wurden. Die Ergebnisse sind erfreulich, wie der folgende Beitrag zeigt.

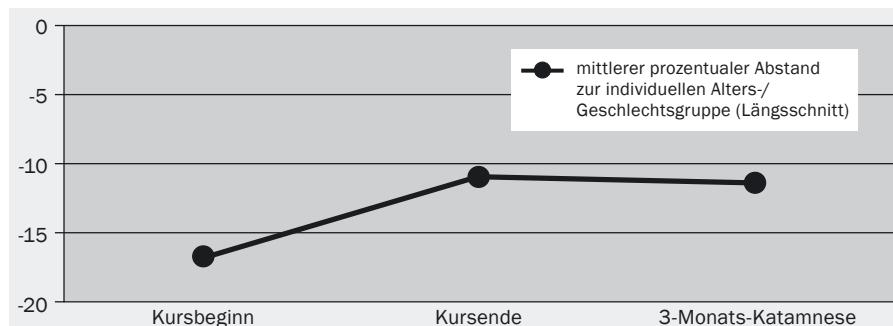
Gesundheitsbildung für Erwachsene wird oft skeptisch betrachtet: Die Zahl der Angebote sei unüberschaubar und von zweifelhafter Wirksamkeit; gerade die besonders bedürftigen Gruppen, nämlich sozial Benachteiligte, fänden keinen Zugang zu Gesundheitsbildung, und diese vernachlässige die immer wichtigeren psychische Gesundheit (Gerlach u.a. 2009; Hawks u.a. 2008). Andererseits liegen namentlich für Entspannungsverfahren günstige Wirkungsbelege vor (Kaluza 1997; 1999; Kliche u.a. 2010; Krampen 2007). Können also Angebote der Erwachsenenbildung die Gesundheit verbessern? Das prüfte 2008 eine bundesweite Studie des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf an Entspannungs- und

Stressbewältigungskursen der Volkshochschulen (VHS).¹ Untersucht wurden Gesundheitseffekte in 132 Kursen an 40 Volkshochschulen mit einer Drei-Punktmessung. Das Inhaltsspektrum der untersuchten Kurse reichte von Yoga (57 Kurse = 43,2%) über QiGong (24 Kurse = 18,2%) und Autogenes Training (15 Kurse = 11,4%) bis zur Progressiven Muskelentspannung (8 Kurse = 6,1%). Auch das einführende Programm »Ruhepunkte«, das Kombinationen einzelner Verfahren wie z.B. QiGong plus Tai Chi vermittelt, war in der Stichprobe vertreten (25 Kurse = 19%). Die Teilnehmer/innen beantworteten zu Beginn (T1) und am Ende des Kurses (T2) sowie drei Monate nach Abschluss

(T3) Fragen zu ihrer gesundheitsbezogenen Lebensqualität, zur subjektiven Gesundheit, zur regelmäßigen Nutzung eines Entspannungsverfahrens und zu den Zielen des Kursbesuchs sowie deren Erreichung. An körperlichen Beschwerden wurden u.a. Rücken-, Nacken- oder Schulterschmerzen, Übelkeit, Sodbrennen, Kurzatmigkeit und Stiche oder Schmerzen in der Brust erhoben, einzeln ausgewertet, aber auch zu einem Mittelwert zusammengefasst. An psychischen Belastungen wurden Mattigkeit und Müdigkeit, Grübeleien, Reizbarkeit, Schwächegefühl, Schlaflosigkeit sowie innere Unruhe oder Nervosität erhoben und ebenfalls einzeln sowie als Skalenwert ausgewertet; diese Symptome treten z.B. bei Depressionen auf. Zur Kontrolle von Gruppeneffekten wurden u.a. Vorkenntnisse, Nutzung anderer Gesundheitsangebote, Kursformat sowie soziodemografische Merkmale erhoben. Im Längsschnitt stand eine breite Stichprobe zur Verfügung, die Vergleiche unterschiedlicher Teilnehmer-Gruppen ermöglichte.²

An allen drei Messpunkten beteiligten sich 371 Kursteilnehmende. Sie waren zwischen 16 und 80 Jahren alt, im Mittel 48 (SD = 11,9). 89,8 Prozent waren Frauen. Sie kamen aus sieben Bundesländern, verfügten über ein vergleichsweise hohes Bildungsniveau³ und waren überwiegend erwerbstätig⁴. Nach Einschätzung des begleitenden Expertenbeirats und vieler VHS-Fachkräfte zeigt die Stichprobe einen repräsentativen Querschnitt der Gesundheitskurse an VHS. Viele Teilnehmende kamen »gesundheitlich angeschlagen« in die Kurse, wie die Verankerungswerte zeigten. Im Vergleich zu ihren individuellen Alters- und Geschlechtsgruppen (vgl. Brähler u.a. 2007; Brähler u.a. 2000) war ihr Wohlbefinden niedrig, ihr Beschwerdenstand hoch. Der mittlere Eingangswert der gesundheitsbezogenen Lebensqualität lag sogar unter dem kritischen Wert von 52 (Summenwert 13), dessen Unterschreitung auf eine klinisch relevante Belastung hinweist,

Abbildung 1: Gesundheitsbezogene Lebensqualität der Teilnehmenden im Vergleich zum Normwert



Quelle: Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf (UKE)

und blieb trotz deutlicher Verbesserung im Kursverlauf unter den jeweiligen Referenzwerten (s. Abbildung 1). Die Teilnehmenden waren mit der Veranstaltungsqualität sehr zufrieden, insbesondere mit dem Personal. Sie konnten ihre persönlichen Kursziele in hohem Maße erreichen. Viele übernahmen das Entspannungsverfahren in ihren Alltag: Etwa 40 Prozent nutzten es nach etwa drei Monaten noch regelmäßig mehrmals wöchentlich. Doch auch Nichtnutzer profitierten von den Kursen und erreichten ihre Kursziele weitgehend: Der Kurs vermittelte ihnen ein Bild über die Eignung des Verfahrens sowie Hinweise auf andere Wege zur Gesundheitsförderung.

Die Kurse verbesserten den Gesundheitsstand der Teilnehmenden signifikant. Die gesundheitsbezogene Lebensqualität stieg, psychische und körperliche Beschwerden gingen zurück. Diese Wirkungen blieben nach Kursende fast unvermindert stabil (s. Tabelle 1).

Signifikant verbesserter Gesundheitsstand der Teilnehmenden

Die verschiedenen Verfahren bzw. Kursarten wirkten in ungefähr gleicher Stärke. Individuelle Merkmale hatten keinen Einfluss auf die Kurswirksamkeit: Teilnehmende profitierten unabhängig von Berufsstand, Bildungsgrad, Region (Ost-/Westdeutschland) sowie Alter. Einzig Frauen hatten in einigen

Dimensionen minimal bessere Gesundheitsgewinne. Auch die Kenntnis von Entspannungsverfahren vor dem Kurs hatte keinen Einfluss auf die Gesundheitsgewinne, die Kurse wirkten also für Anfänger und Fortgeschrittene gleichermaßen gut. Vereinzelt berichteten Kursleitungen in den begleitenden Dokumentationsbögen über Durchführungsschwierigkeiten vor Ort. Diese beeinträchtigten leicht die Teilnehmer-Zufriedenheit in einzelnen Veranstaltungen, nicht aber deren Gesundheitseffekte.

Wichtig ist die regelmäßige Anwendung des Erlernten. Die häufige Nutzung des Verfahrens erhöhte die Gesundheitsge-

winne signifikant. Sie können deshalb wenigstens teilweise direkt auf das Entspannungsverfahren zurückgeführt werden (statt auf Veränderungen im Leben der Befragten). Eine entscheidende Leistung der Erwachsenenbildung ist also die Unterstützung und Verstärkung von Veränderungsmotivation in der Alltagsnutzung von Gesundheitskompetenzen. Günstig ist dafür die hohe Motivation der Teilnehmenden (vgl. Krampen 2002). Hier liegt eine Stärke der offenen Erwachsenenbildung: Wer einen Kurs besucht, ist meist auch zur Umsetzung motiviert.

Erwachsenenbildung kann folglich die Versorgung mit indizierter, Primär- und Sekundärprävention an entscheidender Stelle unterstützen. Ihre Gesundheitseffekte sind erheblich, sie erreichen überdurchschnittlich belastete Menschen, und sie wirken unabhängig von individuellen Merkmalen, also auch bei gesundheitlich Benachteiligten. Sie sind zudem in der Fläche verfügbar und vergleichsweise niedrigschwellig (z.B. gegenüber Psychotherapie). Erwachsenenbildung sollte daher breiter mit der Gesundheitsversorgung verknüpft werden. Schulen, Behörden und Betriebe könnten ihre Mitarbeiter/innen auf dieses preisgünstige, wirkungsvolle Angebot zur Gesundheitsförderung hinweisen. Niedergelassene Praxen und

Tabelle 1: Mittlere Gesundheitskennwerte der Teilnehmenden im Kursverlauf (Längsschnitt)

Abhängige Variable	Wertebereich und Bedeutung	Mittelwerte der Messzeitpunkte			
		n	M (T1)	M (T2)	M (T3)
Subjektive Gesundheit / Belastung	0 – 100 (0 = ausgezeichnet bis 100 = sehr schlecht)	298	49,66	45,22	46,06
Gesundheitsbezogene Lebensqualität	0 – 100 (0 = sehr schlechtes bis 100 = bestes Wohlbefinden)	314	52,25	58,54	58,17
Gesundheitliche Gesamtbela-	0 – 100 (0 = gar nicht belastet bis 100 = stark belastet)	318	33,22	25,14	25,51
Körperliche Belastungen (Mittelwert)		316	25,41	19,15	18,68
Psychische Belastungen (Mittelwert)		314	40,78	30,98	32,32

Quelle: Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf (UKE); n jeweils für T1, T2 und T3 identisch.

Kliniken könnten gezielt informiert werden, damit sie Patient/inn/en auf die Möglichkeiten von Stressbewältigung aufmerksam machen oder in den Warterräumen Unterlagen auslegen. Dies wäre besonders in ostdeutschen und ländlichen Regionen wichtig, wo die Versorgungsdichte gering ist.

Die positiven Effekte der VHS-Entspannungskurse beruhen auf jahrelanger Professionalisierung und Qualitätsentwicklung (Manualisierung, Qualifizierung, Zertifizierung in Kooperation mit Fachverbänden); ihre Wirksamkeit kann deshalb nicht unbedingt verallgemeinert werden. Doch sollten auch andere Gesundheitsangebote der Erwachsenenbildung auf ihre Gesundheitseffekte hin untersucht werden.

Anmerkungen

- 1 Das Projekt wurde von den Ersatzkas-sen und deren Verband vdek finanziert (Barmer-Gmünder Ersatzkasse, Dt. Angestellten-Krankenkasse, Techniker Krankenkasse, Kaufmännische Krankenkasse, Hanseatische Krankenkasse, Hamburg-Münchener Krankenkasse). Es diente im Rahmen eines Abkommens über die Qualitätsentwicklung ersatzkassenfinanzierter Gesundheitsangebote zwischen vdek und VHS zur Entwicklung eines Evaluationssystems für Entspannungskurse. Als Erprobung fand eine breite Erhebung statt. Sie wurde fachlich unterstützt vom Bun-desarbeitskreis Gesundheit im Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV) und von einem Expertenbeirat.
- 2 Datenplausibilität, Boden-/Deckeneffekte, Anteil fehlender Werte und interne Konsistenz belegten gute Messungseigenschaften der Instrumente (Cronbachs Alpha für alle Skalen bei mindestens 0,7, überwiegend deutlich höher). Lediglich die Subskala zur Erfassung psychischer Belastungen wies eine gerade noch zufriedenstellende Reli-abilität auf (Cronbachs Alpha = 0,63), die für die vorgenommenen Gruppenvergleiche ausreicht, nicht aber für Individualdiag-nostik. Konvergente und diskriminante Validität wurden an Korrelationen und Mit-telwertsunterschiede zwischen Teilgruppen analysiert, Ausfalleffekte zwischen den Messpunkten durch Vergleiche wichtiger Teilnehmenden-Merkmale und deren Ein-fluss auf die gemessenen Endpunkte in Chi-Quadrat- und Varianzanalysen. Gesund-heitseffekte wurden varianzanalytisch abgebildet.

- 3 33,2 Prozent hatten Fachhochschule oder Universität abgeschlossen, 16,6 Prozent das Abitur, 31,8 Prozent den Real- und 17,9% den Hauptschulabschluss (0,5 Pro-zent hatten gar keinen Schulabschluss).
- 4 48,5 Prozent waren angestellt, jeweils 7 Prozent Beamte bzw. Selbstständige, 5,7 Prozent arbeiteten im Familienbetrieb, 13,8 Prozent waren im Ruhestand, 2,4 Pro-zent in Ausbildung und 2,2 Prozent arbeit-suchend.

Literatur

- Brähler, E./Schumacher, J./Brähler, C. (2000): Erste gesamtdeutsche Normierung der Kurzform des Gießener Beschwerdebogens GBB-24. In: Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie, H. 1, S. 14-21
- Brähler, E./Mühlan, H./Albani, C./Schmidt, S. (2007): Teststatistische Prüfung und Normierung der deutschen Versionen des EUROHIS-QOL Lebensqualität-Index und des WHO-5 Wohlbefindens-Index. In: Diagnostica, H. 2, S. 83-96
- Gerlach, F.M. u.a. (2009). Sachverständigenrat zur Begutachtung der Entwicklung im Gesundheitswesen: Koordination und Integration – Gesundheitsversorgung in einer Gesellschaft des längeren Lebens. Sondergutachten 2009. Bonn
- Hawks, S.R. u.a. (2008): The forgotten dimensions in health education research. In: Health Education Research, H. 2, S. 319-324
- Kaluza, G. (1997): Evaluation von Streßbe-wältigungstrainings in der primären Prävention – eine Meta-Analyse (quasi-)experimenteller Feldstudien. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, H. 3, S. 149-169
- Kaluza, G. (1999): Sind die Effekte eines primärpräventiven Stressbewältigungstrainings von Dauer? Eine randomisierte, kontrollierte Follow-up-Studie. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, H. 2, S. 88-95
- Kliche, T./Schreiner-Kürten, K./Wanek, V./Koch, U. (2010): Gesundheitswirkungen von Prävention: Erprobung des Evaluationssystems der Krankenkassen im Individualansatz und erste Befunde aus 212 Gesundheitskursen. In: Gesundheitswesen, H. 9, i. Dr.
- Krampen, G. (2002): Prognostischer Wert von Vorerfahrungen und Teilnahmemotiven für den Lern- und Transferprozess bei Autogenem Training und Progressiver Relaxation. In: Entspannungsverfahren, H. 1, S. 5-24
- Krampen, G. (2007): Differentielle und gemeinsame Effekte von Autogenem Training und Progressiver Relaxation in kurz- und längerfristiger Perspektive. In: Entspannungsverfahren, H. 1, S. 6-15

Abstract

Der Beitrag stellt Ergebnisse einer bundesweiten medizinischen Wirkungs-analyse von Entspannungs- und Stress-bewältigungskursen vor. Untersucht wurden Gesundheitswirkungen in 132 Kursen an 40 Volkshochschulen (VHS) zu Kursbeginn und -ende sowie drei Monate danach. Die Kurse erzielten hohe Zufriedenheit unter den Teil-nehmer/inne/n und verbesserten die gesundheitsbezogene Lebensqualität, psychische und körperliche Beschwer-den deutlich und signifikant, und diese Wirkung blieb auch drei Monate nach Kursende erhalten. Verschiedene Entspannungsverfahren wirkten etwa gleich stark. Die Angebote förderten die Gesundheit aller Teilgruppen gleich gut. Wichtig für die Effekte war eine regelmäßige Nutzung des Verfahrens. Erwachsenenbildung hält also bun-desweit flächendeckend nachhaltig gesundheitswirksame Angebote bereit.



Thomas Kliche, Dipl.-Pol. Dipl.-Psych., leitet die Forschungsgruppe Versorgung und Qualität in der Prävention des Universitätsklinikums Hamburg-Eppendorf (UKE), Institut und Polikli-nik für Medizinische Psychologie.

Manuela Post und Kathrin Wormitt sind wis-senschaftliche Mitarbeiterin bzw. Clinical Data Manager dort.

Kontakt: t.kliche@uke.de

English Summaries

Lutz Koch: Measurability as a norm: why quantitative empirical research is not neutral (pp. 28–29)

This article explores the inherent normative nature of what on the surface appears to be neutral empirical research. Direct and indirect normative influences exercised by empirical research are demonstrated using the example of the PISA studies: (1) their desire to provide knowledge which can help steer policy, (2) the normative nature of their didactical concepts and educational theory, (3) the idea derived from the sequence of studies of adapting classroom instruction to conform with the concept in the phases between the surveys and (4) the operationalisation of theoretical measurement standards required before measurement, which can assume the form of criteria for action, in terms of their quantitative measurability.

Dorothee Buchhaas-Birkholz: The »fundamental empirical change« in educational policy and educational research. The change in paradigm at the Federal Ministry of Education and Research in the promotion of research (pp. 30–33)

The author traces the change in paradigm in educational policy from the perspective of the Ministry in charge as a »fundamental empirical change«. It shows structures and framework conditions underlying pertinent major projects (National Educational Panel, technology-based testing, the Programme for Empirical Educational Research) and draws attention to the output and competence orientation as their »leitmotif«. By the same token it views educational policy and educational research as being dependent on one another in the conditions governing their success, even if these follow their own logics in action.

Bernhard von Rosenbladt: The usefulness of the bird's eye view. Continuing education in figures: the example of the Continuing Education Reporting System and the Adult Education Survey (pp. 34–38)

Proceeding from the educational policy objective of achieving greater participation in continuing education, this article presents a set of instruments with which the learning and educational behaviour of adults can be measured statistically. Taking the example of data selected from the Continuing Education Reporting System (Berichtssystem Weiterbildung (BSW)) and the Adult Education Survey (AES), the potential for analysis and the generation of knowledge offered by statistics on continuing education are explored. Data on volumes of continuing education, the number and duration of learning activities and the sectoral location of continuing education activities are presented in international comparison.

Wolfgang Weinrauch: References and impetus. The usefulness of empirical data on continuing education in the field of practice (pp. 40–41)

How can continuing education in actual practice really use empirical data on the area of continuing education? The author, a business manager at an adult college special-purpose association, demonstrates in his article the practical potential offered by empirical educational research. The data generated serve as a comparative parameter for local statistics and can help identify and corroborate fields of development. He elucidates this using the examples of milieu marketing and course leader qualifications.

Stefanie Jütten / Barbara Lindemann / Ewelina Mania / Tatjana v. Rosenstiel: Basic qualifications for literacy and basic educational work. Continuing education for the joint project »Pro-Grundbildung« as a contribution to professionalisation (pp. 42–45)

Given the current debate over qualifications and skills of teachers in adult

education, the continuing education programme »Basic qualification for literacy and basic educational work« developed within the framework of the joint project ProGrundbildung seeks to professionalise adult education teachers who work in or who want to work in the field of literacy and basic education. The authors present the concept of continuing education and discuss the data on personnel structure, motives for undergoing continuing education and quality aspects of continuing education surveyed within the framework of the evaluation of the qualification. Finally, it is shown what contribution continuing education can make to professionalisation of literacy and basic education.

Thomas Kliche / Manuela Post / Kathrin Wormitt: Health promotion through adult education. Impact of relaxation and stress-management courses at adult education centres (pp. 46–48)

This article presents results of a national medical impact analysis of relaxation and stress-management courses. The impact on health was examined on 132 persons at 40 adult colleges (VHS) at the beginning and end of courses as well as three months thereafter. The courses attained high levels of satisfaction among the participants and significantly improved health-related quality of life, psychological and physical ailments, and this effect remained three months after the end of the course as well. Various relaxation methods have similarly significant effects. The courses promoted the health of all sub-groups equally well. The regular use of the method was important with respect to the effects. Adult education thus provides courses which have a positive impact on health in a sustainable manner throughout Germany.

»Einfach mal die Klappe halten!«

»Wir leben in einer Sprechblasenzeit.« Auf dieser treffenden Gegenwartsanalyse basiert ein soeben erschienener Ratgeber aus dem Gabal-Verlag. Cornelia Topf, Kommunikationstrainerin, Coach und Mediatorin aus Augsburg, führt uns mitten hinein in die Welt der überflüssigen Worte, wie sie alltäglich fallen am Arbeitsplatz, in der Erziehung, in der Ehe, in den Medien. »Je mehr einer redet, desto weniger wirkt er.« Also: »Kraftvoll und vielsagend zu schweigen ist in Zeiten der Wortinflation oft das beste Argument.« (S. 10 f.) Der Volksmund sagt dies sprichwörtlich: *Reden ist Silber. Schweigen ist Gold.* Er sagt es knapper als Frau Topf. Der Titel von Kapitel 6 macht dem ermüdeten Leser Hoffnung: »Hier schweigen Sie besser! Kommen jetzt ein paar weiße Seiten? Last Exit ist dann Kapitel 8 mit der Überschrift »Halt endlich die Klappe!«. Die Autorin hält sich nicht

daran. Sie schreibt sich in ein gigantisches Wirrwarr von wiederkehrenden Sprachsablonen hinein. Warum, wird am Ende klar: Die »expressive Art des Schreibens erlöst und heilt« (S. 244). Die ambitionierte Form des Schweigens ist das Schreiben. Wir befinden uns mittten in einem Selbstversuch.

Am Ende der 249 Textseiten angelangt, möchte man mit einem anderen Sprichwort entgegnen: *Zu jedem Topf gibt es einen Deckel.* Sicher auch zu Cornelia Topf. Deckel drauf, eindampfen und volle Zustimmung für die These von S. 19, an die wir uns noch dunkel erinnern: »Wir können gut 50 Prozent von dem, was wir sagen, getrost weglassen – es macht keinen Unterschied.«

DIE/PB

Cornelia Topf: Einfach mal die Klappe halten. Warum Schweigen besser ist als Reden. Offenbach (Gabal) 2010

Impressum

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

Herausgeber:

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein (DIE/EN)

Redaktion:

Redakteurin: Dr. Peter Brandt (DIE/PB); Redaktionsassistentin: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Mitarbeiter: Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK), Steffi Rohling (Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz, Mainz; DIE/SP); Prof. Dr. Michael Schemmann (Justus-Liebig-Universität Gießen); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

Bezugsbedingungen für Jahresabonnement der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung«: € 37,- (zzgl. Versandkosten); ermäßigtes Abonnement für Studierende € 31,- (zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Bestell-Nr. DIE. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 11,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos,

Siegburger Str. 123, 53229 Bonn

Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,

E-Mail roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

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

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH&Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Best.-Nr.: 15/1068, ISSN 0945-3164

© 2010 DIE

Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

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

Das DIE

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

Das Institut ist ein eingetragener Verein, dem 18 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

In den nächsten Heften:

Heft 1/2011 (erscheint Dezember 2010):

SCHWERPUNKTTHEMA: Lernen in Bewegung

Ohne innere Bewegung gelingt Lernen schlechter, mit körperlicher Bewegung besser. Lernen wiederum bewegt den Menschen, oft zu neuen Ufern. Dem Zusammenhang von Lernen und Bewegung widmet sich das nächste DIE-Forum, die zentrale Fachveranstaltung des DIE für Wissenschaft, Praxis und Politik. Begleitend erscheint wie immer eine Ausgabe von DIE. Darin: Lernen und Bewegung - kognitionspsychologisch und neurowissenschaftlich. Zickzack-Lernen. Bewegung und Erlebnis. Innere Bewegung als Motor und Katalysator. Bildung im Fluss.

Heft 2/2011 (erscheint April 2011):

SCHWERPUNKTTHEMA: Bildung und Gerechtigkeit

Anlässlich nach wie vor bestehender exkludierender Mechanismen auch im Weiterbildungssystem will die Ausgabe nach Bildungsgerechtigkeit fragen. Wie kann die Weiterbildung in Deutschland gerechter werden? Oder grundsätzlicher: Wann ist ein Bildungssystem gerecht? Wann ist Bildungspolitik gerecht?

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