

die

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
20. Jahrgang
€ 13,90

I/2013

74084

BENE *fits*

WIDER BENEFITS OF LIFELONG LEARNING

wbv-journals.de

Einfach recherchieren – bequem bestellen

- Recherchieren Sie in den Ausgaben der DIE Zeitschrift oder aller weiteren Fachzeitschriften auf wbv-journals.de. Mithilfe der Autoren-, Stichwort- und Volltextsuche finden Sie schnell die gesuchten Inhalte.
- Wählen Sie einzelne Artikel oder eine gesamte Ausgabe zum Herunterladen aus.
- Das Besondere: Als Abonnent genießen Sie besondere Vorteile!

Durch die Eingabe des persönlichen Aktivierungs-codes nach der Registrierung stehen Ihnen alle Artikel der DIE Zeitschrift kostenlos zur Verfügung! Auf alle weiteren Titel auf wbv-journals.de erhalten Sie einen Vorzugspreis mit bis zu 20% Rabatt.



wbv-journals.de/die-zeitschrift

An dieser Stelle finden Sie Ihren persönlichen Aktivierungscode 2013.
Sie sind Abonnent der DIE Zeitschrift, aber es klebte hier keine Karte?
Bitte wenden Sie sich in diesem Fall an unseren Kundenservice unter 0521/91101-10.
Sie interessieren sich für ein Abonnement der DIE Zeitschrift?
Alle Infos finden Sie unter wbv-journals.de/die-zeitschrift.

W. Bertelsmann Verlag

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





Josef Schrader (Hg.)

WÜNSCHENSWERTE WIRKUNGEN

Liebe Leserinnen und Leser,

als neuer Herausgeber der DIE Zeitschrift begrüße ich Sie herzlich!

Im Zentrum der vorliegenden Ausgabe steht eine pädagogische Selbstverständlichkeit: »Lernen muss sich lohnen!« Folgt man dieser Ausgabe, so scheint diese Forderung Realität geworden zu sein: »Lernen lohnt sich!« lautet die nachdrückliche Botschaft der vorgelegten Beiträge. Während die bisherige bildungssoziologische und bildungsökonomische Forschung vor allem auf jene »Renditen« von Schul- und Berufsbildung gerichtet war, die in gesteigertem Einkommen, besseren Arbeitsplätzen oder höherem Status zum Ausdruck kommen, nimmt die neuere Forschung auch die »wider benefits« lebenslangen Lernens in den Blick. Angeregt durch die Arbeiten einer Forschergruppe um Tom Schuller und John Field liegen inzwischen zahlreiche beeindruckende, teilweise auch längsschnittliche Studien vor, die positive Wirkungen lebenslangen Lernens auf Gesundheit, Wohlbefinden, sozialen Zusammenhalt oder staatsbürgerliches Engagement nachweisen. Diese Effekte tragen nicht zuletzt zu einer erheblichen Entlastung der sozialen Sicherungssysteme bei und »rechnen« sich insofern auch volkswirtschaftlich.

Solche Befunde sind unverzichtbar für die Erwachsenen- und Weiterbildung, weil sie das Ringen um gesellschaftliche Anerkennung stützen können. Denn in Abwandlung eines Wittgenstein-Zitates könnte man sagen: Worüber man in der Öffentlichkeit nichts (empirisch Gesichertes) sagen kann, darüber scheint man schweigen zu müssen. Daher ist es erfreulich, wenn die OECD ihre Bildungsberichterstattung inzwischen auch auf die *sozialen* Erträge lebenslangen Lernens ausrichtet. So heißt es programmatisch im Titel einer neueren Studie: »Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies«.

Gleichwohl bleibt noch viel zu tun. So ist in den vorliegenden Beiträgen zwar viel von positiven *Zusammenhängen* zwischen Bildungserfahrungen und allgemeinem Wohlbefinden die Rede. Allerdings erlauben die bisherigen Studien aufgrund ihrer querschnittlichen Anlage oft keine Aussagen über eindeutige *Ursache-Wirkungsbeziehungen*. Zum zweiten wissen wir noch wenig darüber, welche *Investitionen* in Bildung und lebenslanges Lernen welchen *Nutzen* und welche *Erträge* für welche *Personengruppen* ergeben. Ein drittes Desiderat besteht darin, dass der Blick zumeist auf die positiven Effekte lebenslangen Lernens gerichtet ist, während die negativen (Neben-)Wirkungen zumeist ausgeblendet werden.

Das DIE sieht seine Aufgabe darin, zu dokumentieren und zu erforschen, unter welchen Bedingungen Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen welchen Nutzen und welche Erträge erzielen. Zugleich ist es unser Ziel, Politik und Praxis fundierte wissenschaftliche Konzepte anzubieten, mit denen wünschenswerte Wirkungen wahrscheinlicher werden. Angeregt durch die »benefits«-Forschung führt das Institut derzeit gemeinsam mit europäischen Partnern eine international-vergleichende Studie (»BeLL«) zum Nutzen allgemeiner Weiterbildung durch, die auch auf etwaige interkulturelle Differenzen in der Wertschätzung von Erwachsenenbildung aufmerksam machen kann. Um der Erwachsenenbildung die notwendige Anerkennung zu sichern, ist es darüber hinaus unverzichtbar, öffentlich über ihre Wirkungen zu reden. Auch deshalb hat das DIE den 4. Deutschen Weiterbildungstag mit veranstaltet, der unter dem Motto »Weiterbildung ist *mehrWert*« stand. Gleichwohl sollten wir bei aller Betonung der monetären und nicht-monetären »benefits« lebenslangen Lernens nicht vergessen, dass Bildung nicht nur Mittel, sondern legitimer Zweck ist, der einen Wert in sich selbst hat, z.B. dann, wenn es um den Aufbau von Distanz gegenüber den Zumutungen der Gesellschaft geht, wie es uns Uwe Tellkamp mit seinem Roman »Der Turm« gezeigt hat.

Konfliktbewältigung



Joachim Detjen

Streitkultur

Konfliktursachen, Konfliktarten und Konfliktbewältigung in der Demokratie

Als „Sehnsucht nach Synthese“ bezeichnete Ralf Dahrendorf einmal die Besonderheit deutscher politischer Kultur. Der brave Bürger mag es nicht, wenn Politiker streiten. Eine Streitkultur ist jedoch eine notwendige Bedingung für die Demokratie – Konflikte auszutragen, ein wesentlicher Bestandteil politischer Willensbildung.

Der Leser dieses Buches erfährt, dass Konflikte überall in Politik und Gesellschaft vorkommen. Ihre Existenz ist nichts Skandalöses. Das Buch gibt konkrete Anregungen für den konstruktiv-produktiven Umgang mit Konflikten und erinnert daran, dass die ungehinderte Konfliktaustragung ein wesentliches Merkmal freiheitlicher politischer Ordnung darstellt.

Inhalt: Streit und Konflikt – Versuch einer begrifflichen Klärung

Streit und Konflikt – Ein überall anzutreffendes Phänomen

Konfliktursachen, Konfliktarten und Konfliktverhalten – Antworten der Sozialwissenschaften ■ Konflikte als Gegenstand wissenschaftlichen Nachdenkens – Ein Ausflug in die Welt sozialwissenschaftlicher Theorien ■ Verhandeln, Vermitteln und Schlichten – Möglichkeiten der Streit- und Konfliktbeilegung ■ Vertrauen, Fairness, Mäßigung und Kompromissbereitschaft – Subjektive Bedingungen friedlicher Streit- und Konfliktaustragung



Streitkultur

Konfliktursachen, Konfliktarten
und Konfliktbewältigung in der Demokratie
**WOCHENSCHAU
VERLAG**

ISBN 978-3-89974808-6, 128 S., € 14,80



**Prof. Dr.
Joachim Detjen**
ist Inhaber des
Lehrstuhls für
Politikwissenschaft
III der Katholischen
Universität
Eichstätt-Ingolstadt.

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter **www.wochenschau-verlag.de** | Jetzt anmelden!

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

MAGAZIN

Szene 6

Service 12

DIE 16

Zum Themenschwerpunkt »Benefits of Lifelong Learning«

Bildung ist wertvoll! Wer wollte dies ernsthaft bestreiten? Dennoch – und vielleicht gerade weil man die Benefits von Bildung für Individuum und Gesellschaft einfach als selbstverständlich gegeben ansieht, kann sich die Forschung in Deutschland bislang auf wenig empirische Evidenz berufen: Welche monetären und nicht-monetären Erträge kann die Weiterbildung eigentlich nachweislich erzielen? Worin bzw. woraus bestehen die sog. »wider benefits of lifelong learning«? Last but not least: Sind die Effekte von Bildung ausschließlich positiv? Die aktuelle Ausgabe der DIE Zeitschrift geht diesen und anderen Fragen nach, indem sie internationale Leitstudien zum Thema vorstellt. Damit sollen weitere Forschungsimpulse gesetzt und für die Lehr-/Lernpraxis wissenschaftlich fundierte Legitimationsstrategien bereit gestellt werden.

FORUM

Lotsen für die Weiterbildung 48
Drei Säulen von Bildungsberatung
in und um Aachen
Simone Bayer

Am Sozialraum orientiert 50
Volkshochschulpraxis im Kontext
von Inklusion
Ewelina Mania

3 VORSÄTZE

THEMA

20 Stichwort: **»Benefits of Lifelong Learning«**
Bettina Thöne-Geyer

22 **»Die positiven Effekte lebenslangen Lernens sind evident«**
Im Gespräch mit Tom Schuller über den
Stand der »Benefits«-Forschung

26 **»Wider Benefits« freier Erwachsenen-
bildung**
Ergebnisse aus Finnland
Jyri Manninen

30 **Benefits des Community Learning**
Ergebnisse aus Irland
Brigitte Bosche / Berni Brady

34 **Ist Weiterbildung mehrWert?**
Vortrag aus Anlass des 4. Deutschen
Weiterbildungstages
Dieter Timmermann

39 **Die Vielfalt positiver Bildungseffekte
bei Kindern und Erwachsenen**
Ergebnisse aus England
John Vorhaus

43 **Mehr Gesundheit und sozialer Zusammenhalt durch Bildung**
Politikempfehlungen und zukünftige
Prioritäten der OECD
Koji Miyamoto / Ricardo Sabates

47 Zwischenruf
Bildung als »Wert an sich«
Monika Kil

48

50

53 SUMMARIES

54 NACHWÖRTER



Neue Energie
für die Weiterbil-
dung: Mit einer Auf-

taktveranstaltung im Deutschen Bundestag, dem »24-Stunden-Weiterbildungsmarathon« und Hunderten von Weiterbildungsveranstaltungen bundesweit hat der 4. Weiterbildungstag am 21.09.2012 in Berlin ein Zeichen für mehr Wertschätzung der Weiterbildung gesetzt.

Diskutieren Sie mit!

Die nächste Ausgabe der DIE Zeitschrift firmiert unter dem Titel »Erwachsenenbildung 2.0«. Mit dieser Ausgabe hat die Redaktion Besonderes vor: Das übliche Experteninterview der Ausgabe findet im Web 2.0 statt – alle interessierten Leserinnen und Leser sind zur offenen Diskussion und zum elektronischen Austausch über Möglichkeiten und Grenzen des Web 2.0 in der Erwachsenenbildung herzlich eingeladen! Damit soll einer Besonderheit des Internets Rechnung getragen werden: der teilweisen Umkehrung von Experten- und Laienrollen. Das Forum wird vom 9. bis 23. Januar 2013 über www.diezeitschrift.de zu erreichen sein.



Foto: André Karwath

»Benefits« unter dem Gesichtspunkt von »Serendipität«: Das Blickpunktbild zeigt, welche Errungenschaften die Forschung für uns bereit hält, nach denen sie ursprünglich aber gar nicht suchte: Vom Nylonstrumpf bis zum Teebeutel.

Sektion Erwachsenenbildung: Politik und Praxis mit ungleichen Gewichten

Jahrestagung »Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis« (27.–29. September)

Wo verortet sich die wissenschaftliche Disziplin der Erwachsenenbildung zwischen der gleichnamigen Praxis und der Weiterbildungspolitik? Diese Frage stand im Fokus der diesjährigen Tagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Es war mehr als passend, dass die Konferenz auf Anregung seines ehemaligen Direktors Ekkehard Nuissl vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ausgerichtet wurde, das mit seiner intermediären Rolle zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik in genau dem Spannungsfeld agiert, das den Konferenztitel markierte. So geriet die Veranstaltung automatisch auch zu einer Begegnung mit dem DIE, dessen neuer wissenschaftlicher Direktor Josef Schrader die Gelegenheit nutzte, sich in der zukünftigen Rolle vorzustellen und »im dreitägigen Vorgriff auf den Beginn seiner Leitungstätigkeit« Perspektiven des

hung zur Politik ab. Über ihre Beziehung zur Praxis wurde bei der Tagung auffällig wenig gesprochen. Schon im Interview, das DIE vor Jahresfrist mit der Sektionsvorsitzenden Sabine Schmidt-Lauff geführt hatte, war deutlich geworden, dass die »Beziehung zur Praxis schwieriger geworden« ist (www.diezeitschrift.de/12012/wissenschaftsbegriff-01.pdf, S. 25), nachdem man sich von einem funktionalen Verständnis als der »Praxis ... dienlich« (ebd.) verabschiedet hat. Praxis scheint weniger denn je ein Referenzsystem für die Disziplin zu sein; es scheint, als würden Vermittlungsaufgaben jenseits der universitären Ausbildung überwiegend dem DIE überlassen. Bedarfsbekundungen aus der Praxis bleiben ohne Echo; das erlebte z.B. Ingrid Schöll, Leiterin der Bonner Volkshochschule, die aus dem Plenum heraus auf »immense Reparaturaufgaben« aufmerksam machte, »die auf die Disziplin zukommen; hier muss Wissenschaft der Praxis etwas anbieten.« Reaktionen erntete sie nicht.

Eine Parteinahme für die Praxis ist wohl da erkennbar, wo sich die Disziplin zwischen den Polen Praxis und Politik entscheiden muss. So mahnte Wiltrud Gieseke in ihrem Eröffnungsvortrag, sich nicht von der Politik leiten zu lassen, sondern von den lernenden und arbeitenden Menschen. Das disziplinäre Profil zu stärken und Mut für das Eigene aufzubringen war ihre Kernbotschaft. Sie riet, sich von Förderlinien nicht über die Maßen einnorden zu lassen. »Die Bildungspolitik will nicht Beifallsspenden, wie in den letzten 15 Jahren üblich.« Der Bereich Erwachsenenbildung verkleinere sich freiwillig, wenn er nur ausformuliere, was die Politik an Begriffen und Methoden vorgibt.

Auch in der Podiumsdiskussion am zweiten Tagungstag stand eher die Beziehung zur Politik im Fokus als die zur Praxis. Aus der NRW-Bildungsadministration erklärte Ulrich Heinemann, dass entgegen weitverbreiteter Annah-

men Politik nicht an »kontextlosem Empirismus der Forschung« interessiert sei. Anke Grotlüschen betonte ähnlich wie Gieseke, dass die Wissenschaft Politik kritisieren können müsse, auch wenn sie teilweise von ihr finanziert werde. Burkhard Schäffer warnte dabei aus dem Plenum heraus vor opportunistischen Zügen im Andienen an die Politik: »Dignität von Wissenschaft entsteht da, wo sie sich selbst reproduziert«.

So landete die Disziplin wieder bei sich und dem Status ihrer Selbstreproduktion, über den z.B. Svenja Möller (Münster) anhand der Geschichte des REPORT und Hannah Rosenberg (Frankfurt) anhand der Vorworte von Tagungsdokumentationen der Sektionssitzungen referierten.

Weitgehend frei von disziplinärer Selbstthematisierung arbeitete man in der AG 1 zum Verhältnis von Forschung und Politik. Es wurden anhand zentraler Datengrundlagen politisch relevante Analysen vorgestellt, erstmalig auch Daten des Nationalen Bildungspanels auswertend. Wolfgang Seitter zeigte am Beispiel der Erstellung des hessischen Weiterbildungsberichts auf, wie komplex und spannungsreich Aushandlungs- und Darstellungsprozesse zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis sein können. Die Bündelung mancher Argumentationsstränge erreichte zum Tagungsabschluss Jean-Paul Reeff mit einem Vortrag über die PIAAC-Studie der OECD, die verkürzt als PISA für Erwachsene gekennzeichnet werden kann. Wenngleich nicht die Fragen der Praxis Ausgangspunkt der PIAAC-Forschung sind, so steht doch zu erwarten, dass sich anhand ihrer Ergebnisse neue Aufgaben- und Legitimationsfelder nicht nur für die Politik, sondern auch für die Praxis ergeben. So löste der Abschlussvortrag paradigmatisch den Anspruch ein, Perspektiven im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Politik zu diskutieren.

DIE/PB; MS



Foto: Michaela Herke-Kehne

Das DIE stellte den Sektionsmitgliedern seine Arbeitsbereiche im Rahmen einer offenen Begegnung vor.

Instituts nach der Evaluierung durch die Leibniz-Gemeinschaft aufzuzeigen (vgl. Interview auf S. 16f. in diesem Heft).

Die Antwort auf die eingangs formulierte Frage lautete angesichts der Vorträge und Diskussionen der Sektionstagung zugespitzt: Die Disziplin bezieht sich ohne Mühe auf sich selbst und arbeitet sich schwerpunktmäßig an ihrer Bezie-

Wächst zusammen, was zusammengehört?

Jahrestagung der DGWF diskutiert über die Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung

Auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) im September in München stellte sich die Frage, inwiefern wissenschaftliche Weiterbildung, berufsbegleitendes Studium und lebenslanges Lernen zusammen gedacht werden können und sollten.

Mit über 270 Gästen stellte die Jahrestagung in München einen Teilnehmerrekord auf und machte somit förmlich *messbar*, dass die gestiegene öffentliche Aufmerksamkeit zu einem erkennbaren Bedeutungsaufschwung für die wissenschaftliche Weiterbildung geführt hat. Auf der diesjährigen Jahrestagung diskutierten Praktiker/innen und Hochschulmanager/innen mit Politiker/innen und Wissenschaftler/innen. Dabei zeigte sich, dass Anforderungen an Studienangebote aus Sicht der Lernenden in Bezug auf Flexibilität, Beratung und Anrechnung von außerhalb der Hochschule erworbenen Leistungen und institutionelle Möglichkeiten von Hochschulen noch nicht immer zusammenkommen, auch wenn es schon verschiedene Modelle berufsbegleitender Studienangebote gibt, die auf der Tagung vorgestellt wurden. Wenn auch die Frage des Tagungstitels bis zuletzt nicht vollends beantwortet werden konnte, so hat sich doch gezeigt, dass sich die beteiligten Akteure durch ihre regen Diskussionen gedanklich einander angenähert haben, nicht zuletzt um in Zukunft noch stärker gemeinsam an der Etablierung und weiteren Profilierung der wissenschaftlichen Weiterbildung arbeiten zu können.

Die Tagung war wieder einmal erstaunlich facettenreich. Über alle Aspekte zu berichten, würde diesen Rahmen sprengen. Als eine wesentliche Form des Zusammenwachsens wurde das Thema »Kooperationen« in verschiedenen Nuancen auf der Tagung diskutiert, so

dass hier einige »Spotlights« auf diese Thematik gerichtet werden. Der Managementdirektor der Münchner Volkshochschule, Professor Klaus Meisel unterstrich als Dinner Speaker die sinnvolle und notwendige Verzahnung von Hochschulen und Volkshochschulen. Um das Verhältnis von öffentlicher und wissenschaftlicher Weiterbildung zu stärken, rät er, sich auf Kooperationen in der Erwachsenenbildung zu konzentrieren, diese systematisch zu entwickeln, ohne sie jedoch mit allzu vielen Vereinbarungen zu überfordern. Er prophezeite, dass die Erwachsenenbildung sich zukünftig noch stärker in regionalen Netzwerken positionieren müsse, um die Weiterbildung auch in Zukunft aktiv (mit) zu gestalten. In seiner Eröffnungsrede thematisierte Professor Rudolf Tippelt die Perspektivenverschränkung von wissenschaftlicher Weiterbildung und lebenslangem Lernen und arbeitete bildungspolitisch deren strukturelle Divergenz heraus. Die zahlreichen Herausforderungen, denen sich die postgraduale Weiterbildung auf ihrem Weg zum lebenslangen Lernen stellen muss, sind laut Tippelt u.a. durch eine Vielzahl von Partnerschaften überhaupt erst zu meistern. Ein Themenkomplex, den Weiterbildungsteilnehmende übrigens verstärkt bearbeiten möchten, denn Kooperationen und Arbeiten in interdisziplinären Teams sind explizit nachgefragte Weiterbildungsbedarfe bei erwachsenen Lernenden.

Mit einem sportlichen Hinweis auf den gedanklichen Spagat zwischen Studenten und Kunden in der Ansprache und Betreuung der Teilnehmenden in der akademischen Weiterbildung stellte Professor Jens Mogens Holms die Anforderungen an Anbieter berufsbegleitender akademischer Weiterbildung vor und veranschaulichte seinen Vortrag mit Erfahrungsberichten aus einer privatwirtschaftlich verfassten Fernhochschule. Er sieht eine der zukünfti-

gen Aufgaben darin, das Fernstudium als breit akzeptierte Weiterbildungsform zu etablieren.

Professor Anke Hanft beschloss die diesjährige Jahrestagung mit Reflexionen über die vertikale und horizontale Durchlässigkeit für Studierende im Bildungssystem und über die verschiedenen Phasen des student lifecycle. Sie wies in diesem Kontext auf gewünschte Reformen hin, wie beispielsweise die Abkehr von Regelstudienzeiten und das Denken in Studienkohorten, die die wissenschaftliche Weiterbildung vollziehen sollte und aus denen wichtige Impulse auf die gesamte Hochschule für Lehr-/Lerninnovationen hervorgehen könnten. Deshalb – so ihr Plädoyer – soll wissenschaftliche Weiterbildung in den Hochschulen verbleiben. Dieser Denkrichtung folgend, sind Kooperationen zwischen Hochschulen und externen Partnern durchaus erwünscht, ohne dadurch jedoch die Haftung der wissenschaftlichen Weiterbildung an das grundständige Studium zu verlieren.

Ein abwechslungsreiches Worldcafé, sechs inhaltlich auf die Tagung einstim-mende Vorseminare, 15 moderierte Arbeitsgruppen sowie zwei gesellige Abende gaben ausreichend Anlass, ins Gespräch zu kommen und sich für nächste Projekte miteinander zu vernetzen.

Die nächste Jahrestagung wird hoch im Norden in Rostock stattfinden. Die zukünftige Gastgeberin ließ bereits durchblicken, dass die Tagung dem Slogan der Universität »Oben ankommen« gerecht werden wird.

Franziska Zink (DIE)



www.dgwf.net

Weiterbildung mit Herz

Auftakt des Deutschen Weiterbildungstages 2012 im Deutschen Bundestag

Der Radfahrer, der mich vor dem Reichstag um eine Spende bittet, stimmt mich ein auf das, was mich an diesem Tage erwartet: Innenansichten von Menschen, die sich mit Lernen und Bildung entwickeln wollen und können. Der Radler aus Niedersachsen hat gelernt, auf seinen Körper zu hören und die Schäden des gut bezahlten, aber stressigen Bürojobs zu vermeiden. Nach dem Ausstieg aus seinem alten Leben ist er per Rad unterwegs, auf Kosten seiner Mitmenschen, die anzubetteln zugleich die Therapie seiner Angst ist, mit Leuten zu kommunizieren. Mit Erfolg, das Gespräch ist engagiert, aber verletzungsfrei verlaufen.

Wenige Minuten später wird im Paul-Löbe-Haus der 4. Deutsche Weiterbildungstag eröffnet, bei dem Vorbilder der Weiterbildung geehrt werden – drei Personen und ein Unternehmen. Sie eint, dass sie in eindrucksvoller Weise Neuanfänge mit Weiterbildung vollziehen: der Ex-Maurer, der jenseits der 70 das Düsseldorfer Kulturleben mit Sockentheater aufmischt; der aus Äthiopien eingewanderte Dozent, der Jugendliche mit seinem eigenen Auto zu sinnvollen Freizeitbeschäftigungen bringt und sich zu einer unverzichtbaren Infrastruktur der Pforzheimer Integrationsbemühungen gemacht hat; das Gesundheits-Unternehmen aus Lüneburg, das in seiner Belegschaft Inklusion lebt und gezielt sozial Benachteiligten Berufsperspektiven in Festanstellung bietet; und schließlich die Ex-Produktionshelferin in der Lebkuchenherzen-Herstellung, die sich mit Biss die Umschulung zur Industrie-Kauffrau erkämpft hat und jetzt im alten Unternehmen arbeitet, nicht mehr als Ungelernte, sondern in der Buchhaltung. In Kurzfilmen por-

trahiert und von launigen Laudatoren geehrt gehen sie alle in das Gedächtnis all jener Funktionäre ein, die sich heute nicht umsonst im Deutschen Bundestag versammelt haben: Damen und Herren aus Einrichtungen, Verbänden und Spitzenorganisationen, die ihre Botschaft an die Politik adressiert sehen wollen: »Weiterbildung ist *mehrWert*«.

Der Sinn des Veranstaltungsmottos ist dabei ein doppelter: Zum einen spiegelt es den erwartbaren Ruf nach mehr öffentlicher Anerkennung, Wahrnehmung und Mittelausstattung. Zum anderen macht es aufmerksam auf die zahlreichen gesellschaftlichen Mehr-



Rezzo Schlauch, parlamentarischer Staatssekretär a.D., räumte in seiner Laudatio ein, dass sein früheres Reden über Weiterbildung und die Schaffung von Arbeitsplätzen »immer theoretisch« gewesen sei. Hier »wird es konkret«. Auf die Frage der Moderatorin, ob ihn eine Weiterbildung für sein Nach-Politikerleben als Unternehmensberater qualifiziert hätte, verwies Schlauch auf das tägliche Lernen im Politikeralltag. Es geht also auch

werte, die das Lernen und die Bildung Erwachsener tatsächlich erzielen (vgl. das Schwerpunktthema dieses Heftes). Eben diese Leistungen der deutschen Weiterbildung in der politischen Plattform herauszuarbeiten, war Anliegen und Beitrag des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), das erstmals Mitveranstalter war. Dass der Bildungsökonom Prof. Dieter Timmermann als Hauptredner gewonnen wurde, unterstreicht die wissenschaftliche Grundierung, die der Deutsche Weiterbildungstag 2012 erfahren hat. Der damalige Leiter der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens arbeitete sich an der Frage ab, in welchem Sinne Weiterbildung »*mehrWert*« sein kann oder ist. Seine Ausführungen sind als Schwerpunktbeitrag in diesem Heft (S.

34) nachzulesen. Er schloss mit der Frage: »Was tun wir, um die positiven Wirkungen von Weiterbildung zu erzielen?« Im Vergleich zum Bruttoinlandsprodukt sinkende Weiterbildungsaufwendungen seien ein Signal, das zur Sorge mahne. Bei »Gastgeberin« Petra Merkel, der Vorsitzenden des Haushaltsausschusses des Bundestages, rannte Timmermann offene Türen ein. Bleibt zu hoffen, dass die Strahlkraft der Veranstaltung, die dieses Jahr mehr Veranstalter denn je zusammenführte, über Parteigrenzen hinweg zu einem Bewusstseinswandel beigetragen hat. Wo immer der mittellose Radfahrer inzwischen angelangt sein mag – das Lebkuchenherz mit dem Spruch »Weiterbildung hat Biss«, das eine Preisträgerin für alle Teilnehmenden handgefertigt hat, hängt seit heute in meinem Büro und erinnert mich fortan daran, dass Erwachsenenbildung Menschen dabei unterstützt, ihr Leben auf den Kopf zu stellen.

DIE/PB

Foto: Peter Brandt



»Gute Ansätze bei den Kommunen«

Stiftung Warentest zu Besuch in der Weiterbildungsberatung

Die Qualität der Weiterbildungsberatung hat sich in den vergangenen drei Jahren nicht verbessert. Zu diesem ernüchternden Ergebnis sind Tester in 80 Beratungsgesprächen gekommen, die im Auftrag der Stiftung Warentest im Zeitraum Dezember 2010 bis Mai 2011 aufgesucht hatten. Aufgrund der geringen Fallzahl der getesteten Stellen können die Ergebnisse nur als exemplarisch gelten. Im Test ist die Beratung bei Arbeitsagenturen am schlechtesten (Note 4,1), bei Kammern befriedigend bis ausreichend ausgefallen, und nur im Bereich der kommunalen Bildungsberatung und der auf Frauen zugeschnittenen Beratungsstellen wurden Werte

im Bereich von gut bis befriedigend erreicht. In die Wertung ging dabei zu 80 Prozent die Qualität des Gesprächs und zu 20 Prozent der übrigen Serviceleistungen ein. Diese erhielten durchweg die besseren Bewertungen als das Gespräch. So lautet die Hauptkritik: »Die Berater informierten zwar, aber die Beratung selbst blieb auf der Strecke. Meist setzten sich die Frauen und Männer in den besuchten Stellen viel zu wenig mit den Anliegen und Biografien der Ratsuchenden auseinander« (test Spezial Karriere 2012, S. 25). Ein Lichtblick ist, dass die verstärkten Anstrengungen der Kommunen beim Thema Weiterbildungsberatung Früchte zu tragen scheinen. Der Anspruch, »Ori-

entierung, Überblick sowie Strategien und Perspektiven für den beruflichen Werdegang« zu bekommen, wurde »am ehesten bei kommunalen und Frauenberatungsstellen« (ebd., S. 26) eingelöst. In einer zusätzlichen Aktion wurden auch die Prämienberatungsstellen der bundesweiten Bildungsprämie getestet – mit positivem Ergebnis: Sie beraten trägerneutral. Unterm Strich gibt der jüngste Beratungstest all jenen recht, die seit längerem eine verbesserte Qualifikation des beratenden Personals einfordern und zwar nicht im Hinblick auf organisatorische, sondern dezidiert auf beraterische Kompetenzen.

DIE/PB

Keine Umsatzsteuer für Volkshochschulen und private Bildungsanbieter

Geplante EU-Harmonisierung wird 2013 noch nicht umgesetzt

Um deutsches und EU-Recht zu harmonisieren, war vom Bundesfinanzministerium eine Neuregelung des Umsatzsteuergesetzes für 2013 geplant. Betroffen sind auch Bildungsangebote, die der »reinen Freizeitgestaltung« dienen und keine »speziellen Kenntnisse und Fähigkeiten« vermitteln; sie sollten demnach umsatzsteuerpflichtig werden. Gegen diesen Entwurf wehrten sich private und öffentliche Bildungsanbieter wie die Verbände und Arbeitsgemeinschaften der allgemeinen Erwachsenenbildung. Sie befürchten, dass Finanzbehörden das

Gesetz zum Nachteil z.B. von allgemeinbildenden Kursen auslegen könnten oder private Musikschulen einen Nachteil gegenüber den staatlichen hätten. Die steigenden Kurspreise würden dann zu einer sinkenden Zahl von Teilnehmenden führen. Außerdem könnten Steuererrückzahlungen die Existenz einzelner Einrichtungen gefährden. Mit einer Versteuerung würde von der Politik in einer Bildungsrepublik zudem ein völlig falsches Signal gesetzt. Der Widerstand hat nun zu ersten Ergebnissen geführt: Der Bildungsausschuss

des Bundestages ließ Ende Oktober die geplanten Neuerungen für den Bildungsbereich zunächst aus dem Gesetzentwurf streichen. Die EU-Richtlinien sehen jedoch eine einheitliche Regelung in Europa vor und müssen umgesetzt werden. Die Weiterbildungsbranche strebt nun an, in das Verfahren einbezogen zu werden, und will Lösungsvorschläge unterbreiten.

Carmen Ebeid (DIE)

Die Stellungnahme der Weiterbildungsverbände finden Sie z.B. hier:



www.adb.de/dokumente/2012_Stellungnahme_UStG.pdf

Honorarempfehlungen statt Mindestlohn

Empfehlungen des BDVT für Trainer, Berater und Coaches

Vom Mindestlohn in der Weiterbildungsbranche (12,60 Euro in West- bzw. 11,25 Euro in Ostdeutschland, s. auch DIE IV/2012, S. 9) grenzen sich die Empfehlungen des BDVT – Bundesverband für Trainer, Berater und Coaches – vom August 2012 erheblich ab. Mit Honoraruntergrenzen von 700 Euro Tagessatz für Berufseinsteiger bis zu 2.300 Euro für erfahrene Berater liegen sie aber

auch weit über den bisher geforderten/gezahlten Honoraren in der Branche, wie eine Mitgliederbefragung ergab. Laut einer BDVT-Pressemitteilung soll mit der Empfehlung nicht nur den Trainern eine Orientierungshilfe und Verhandlungsbasis an die Hand gegeben werden, sondern auch den Personalentwicklern auf der Nachfrageseite, die die Kosten für Weiterbildung häufig fehleinschätzen.

Man wolle mit den Honorar-Empfehlungen den Anspruch der Branche untermauern, das qualitativ hochwertige Weiterbildung und Beratung einen hohen Nutzen für die investierenden Unternehmen hat, der sich in einer angemessenen Bezahlung widerspiegeln solle.

Carmen Ebeid (DIE)



www.bdvt.de/pressemitteilungen

EUR-Alpha-Netzwerk gibt Lernenden das Wort

Internationale Abschlusstagung in Bonn

Am 4. September fand in Bonn die international besetzte Abschlusstagung des »Literacy and Numeracy European Network« »EUR-Alpha« statt. Das Ziel des 2009 gegründeten Netzwerks ist es, die Qualität der Alphabetisierungs- und Grundbildungsangebote auf europäischer Ebene zu verbessern. Hierzu intensiviert das Projekt, an dem sich 16 Partner aus zwölf Ländern beteiligen und welches von »Lire et Écrire« aus Belgien koordiniert wird, den Austausch zwischen Lernenden, Lehrenden, Wissenschaftlern und Politikern. Innerhalb der Vielzahl an Initiativen, die sich im Zuge der Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen (2003–2012) für Alphabetisierung und Grundbildung einsetzen, zeichnet sich EUR-Alpha vor allem durch die besondere Betonung des »Empowerment«-Gedankens aus. Dass gerade die Stimme der Lernenden aus Lese- und Schreibkursen im Zentrum der EUR-Alpha-Arbeit steht, brachte die Tagung eindrucksvoll zur Geltung, indem Repräsentanten aus Alphabetisierungskursen ein »Manifest« für Alphabetisierung präsentierten. Dieses Manifest, an dem europaweit an solchen Kursen Teilnehmende mitgewirkt haben, unterstreicht insbesondere das Recht auf Alphabetisierung. Entsprechend präsentierten sich Lernende mitnichten als Menschen mit Schriftsprachproblemen, sondern als selbstbewusste Botschafter ihrer Sache, die Investitionen in Grundbildung und legitime Mitspracherechte einfordern. Es war gelungen, dass die Lernenden ihr Manifest – ohne Netz und doppelten Boden – »live« verlasen und auf diese Weise ihre Lernfortschritte öffentlichkeits-

wirksam dokumentierten! Dieser souveräne Umgang der Lernenden mit ihrem eigenen Literalisierungsprozess kann als Vorbild für all diejenigen stehen, die trotz schriftsprachlicher Defizite noch nicht den Mut aufgebracht haben, einen Alphabetisierungskurs aufzusuchen. Zugleich wurde auf der Konferenz eine »Charta für Lehrende« vorgestellt, welche zur Qualitätssicherung der Erwachsenenalphabetisierung dienen soll. Sie enthält ein in mehrmonatigen Diskussionen entstandenes Set an didaktischen Prinzipien, die als übergeordnete Lernziele insbesondere Selbstbestimmung, Kreativität und Reflexionskompetenz fördern sollen. Auch das auf der Tagung vorgestellte Good-Practice-Beispiel »DIVER« (Digital Interactive Video Exploration & Reflection) soll zur Verbesserung der Lehrpraxis beitragen, indem es »times of trouble« und »times of excellence« des Lehrenden festzuhalten hilft. Dabei können Videos der Lehr-/Lernsituation von Lehrexperthen in Echtzeit kommentiert und analysiert werden (Details unter: <http://diver.stanford.edu>). Die Verbesserung der Lehre in der Alphabetisierungsarbeit dient dabei einem übergeordneten Zweck: Es geht auch, aber eben nicht nur um die bloße Vermittlung der Kulturtechniken »Schreiben, Lesen, Rechnen«. Vielmehr sollen aktive Staatsbürgerschaft und demokratische Teilnahme befördert werden. Hierzu gehört, dass Lehrende

in Alphabetisierungskursen ebenfalls an der Vermittlung digitaler Kompetenzen mitwirken.

Die Tagung zeigte – gemäß des Schwerpunktthemas dieser Ausgabe –, dass die Alphabetisierungsarbeit »wider benefits of lifelong learning« in Form von »active citizenship« intendiert. Interessant wäre somit die Frage, welche monetären Erträge die Alphabetisierungsarbeit erzielen kann, etwa gemessen in Einkommenssteigerung und Steuereinnahmen oder besserer Gesundheitsvorsorge der Lernenden. Hier wären weitere Forschungsanstrengungen vonnöten.

Ein belegbarer Nutzen des EUR-Alpha-Projekts jedenfalls liegt in seinen europaintegrativen Effekten: Jedes beteiligte Land hat nationale Besonderheiten, was Probleme und Chancen der Alphabetisierung angeht. Die Erarbeitung eines gemeinsamen Vorgehens aller Partner in Europa ist ein großer Beitrag zur Verständigung über Ländergrenzen hinweg. Es wurde deutlich, dass sich lokale Probleme im Dialog europäischer Partner besser als auf eigene Faust lösen lassen – nicht zuletzt, weil die Lobby für Alphabetisierung eine europäische Dimension erhält. Auch wenn das EUR-Alpha-Projekt mit der Tagung nun seinen Abschluss findet, bleiben die Herausforderungen des Analphabetismus dennoch bestehen, worauf vor allem Ulrike Hanemann vom UNESCO Institute for Lifelong Learning die Aufmerksamkeit lenkte. Deshalb wird sich das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung als Partner des EUR-Alpha-Netzwerks

und Mitveranstalter der Tagung, so DIE-Referentin Monika Tröster, auch nach der EUR-Alpha-Zeit aktiv den Herausforderungen der Alphabetisierung und Grundbildung zuwenden. **DIE/TV**

Charta, Manifest und weiterführende Informationen stehen zum Download unter:



www.eur-alpha.eu



Lernende und Lehrende beschließen ein erfolgreiches Projekt

Foto: Dirk Stüber (DIE)

Neue europäische Agenda für Erwachsenenbildung

Einrichtung einer Koordinierungsstelle bei der Nationalen Agentur beim BIBB

Mit der erneuerten europäischen Agenda für die Erwachsenenbildung hat der Europäische Rat Ende 2011 eine Entschließung verabschiedet, mit der die wesentlichen inhaltlichen Ziele für die Erwachsenenbildung im Zeitraum bis 2020 abgesteckt werden. Angelehnt an den strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET 2020) ist das zentrale Ziel der Agenda die bedeutsame Erhöhung der Beteiligung an Erwachsenenbildung in den Staaten der EU. Diese lag zuletzt unter 10 Prozent im europäischen Durchschnitt, als Orientierungswert werden mindestens 15 Prozent Beteiligung angestrebt (s. DIE-Zeitschrift III/2012, S. 50ff.). Das Bundesministerium für

Bildung und Forschung (BMBF) hat die NA beim BIBB mit der Koordinierung der erneuerten Agenda für die Erwachsenenbildung in Deutschland beauftragt. Eine nationale Koordinierungsstelle (NKS) bei der NA ist zurzeit im Aufbau, die Arbeitsfähigkeit soll ab Ende 2012 hergestellt sein. Eine zentrale Funktion der NKS wird die Steuerung der bildungspolitischen Aufgaben und Ziele der Agenda sein. Zu diesem Zweck wird eine Begleitgruppe mit Vertretern des BMBF, der Kultusministerkonferenz (KMK), des BIBB sowie des DIE ins Leben gerufen. Kernauftrag dieser Begleitgruppe wird sein, die inhaltlichen Schwerpunkte der Arbeit für die erste Phase 2012–2014 in Deutschland festzulegen und deren Umsetzung zu

überwachen. Der zweite Schwerpunkt der NKS wird in der Öffentlichkeitsarbeit liegen. Dabei sollen relevante Akteure im Bereich der Erwachsenenbildung angesprochen werden und zu den zentralen Themen der Agenda miteinander ins Gespräch kommen. Neben allgemeinen Informationen sind Regionaltagungen, Stakeholdertreffen und Fachkonferenzen geplant. Eine weitere Säule der Öffentlichkeitsarbeit der NKS wird die eigene Internetpräsenz sein; die Website wird im ersten Halbjahr 2013 online gehen. Sie wird neben Informationen zur Agenda und deren bildungspolitischen Prioritäten u.a. über einen Veranstaltungskalender und eine digitale Bibliothek mit den wichtigsten europäischen Papieren zur Erwachsenenbildung und zu den Schwerpunktthemen der Agenda verfügen.

Hans Georg Rosenstein, NA beim BIBB

Der Mensch im Mittelpunkt von Beratung

Abschlussstagung eines EU-Projektes zur Bildungsberatung

Nach Weimar und Wien war nun das dritte »W« dran: Warschau. Im Haus der polnischen Lehrergewerkschaft ZNP, an der Weichsel nahe dem Nationalstadion gelegen, wurde Mitte September das von der Europäischen Kommission geförderte Dreiländerprojekt »Guidance Dialogue – Bessere Chancen für Bildung und Beruf durch Beratung« abgeschlossen. Getragen wird es von den Gastgebern sowie vier Gewerkschaften und Berufsbildungswerken aus Deutschland und Österreich.

Anders als die deutsche Fußballnationalmannschaft, die sich an gleicher Stelle mit einem 1:2 gegen Italien blamierte, fand die Vorstellung des ProfilPASS große Aufmerksamkeit, im Besonderen auch bei den polnischen Tagungsteilnehmenden. Dazu beigetragen hat sicher, dass die anschauliche Präsentation durch Beata Thewes vom DIE in polnischer Sprache erfolgte. Erkennbar war in der Diskussion, dass der Ansatz, verborgene Kompetenzen

sichtbar zu machen, gerade in Polen auf große Resonanz stößt. Auch die weiteren Beispiele aus Deutschland, Österreich und Polen zeigten auf, was schon möglich ist, was Erfolg verspricht und vor allem den Rat-suchenden hilft. Dieser Einstieg war gut gewählt für eine Tagung, deren Ziel das Ausloten von Umsetzungsbarrieren bei der Implementierung von Beratungsstrukturen war; denn die Referate zur Situation in den drei Ländern machten deutlich, dass die Beratungslandschaft »ein dynamisches Feld mit zahlreichen Großbaustellen« (Rudolf Götz, Wien) darstellt. Doch es gibt auch Hoffnungsschimmer. Hilfreich könnte der von der EU vorgelegte »Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens sein« (Europäische Kommission 2012, Brüssel). Danach soll bis spätestens 2015 in den Mitgliedsstaaten ein nationales System der Validierung eingeführt sein, bei dem auch eine Beratungs-

infrastruktur vorgesehen ist. Dieter Gnahn vom DIE äußerte die Erwartung, dass sich dieser Vorschlag als wichtiger Treiber für die Weiterbildungsberatung in Europa erweisen könnte. Ziel des EU-Projektes war es, Impulse für die Gestaltung eines Beratungsangebotes zu geben, das allen Menschen unabhängig von ihrer sozialen oder wirtschaftlichen Situation, ihrer kulturellen Herkunft und ihres Geschlechtes überall zur Verfügung steht, und gleichzeitig einen Ausblick auf zukünftige Strategien für die Berufsbildungs- und Weiterbildungsberatung zu tun. In ihren Schlussbemerkungen machten Stephanie Odenwald (GEW), Alexander Prischl (ÖGB) und Dorota Obidniak (ZNP) deutlich, dass das nun abgeschlossene Projekt wichtige Hinweise zur Weiterentwicklung der Beratungssysteme in den beteiligten Ländern geliefert habe. Dennoch sind viele Fragen offen geblieben, insbesondere die der Finanzierung.

Dieter Gnahn (DIE)



www.guidance-dialogue.eu

Dort steht auch die erste Veröffentlichung aus dem Projekt zum Download bereit.

E-Learning zwischen Anspruch und Realität

Die 9. wbv-Fachtagung zeigte Perspektiven des E-Learnings auf

»And admit that the waters around you have grown [...] you better start swimmin' or you'll sink like a stone. For the times they are changin'« – so der von Bob Dylan entlehene Kommentar des Kompetenzentwicklungsexperten Prof. Gernold P. Frank zu den Herausforderungen moderner Wissensvermittlung. Die Erkenntnis aus seinem Impulsvortrag: Wir wissen, dass es ohne E-Learning, ohne eine Anpassung an die mobilen Bedarfe unserer Zeit, heute nicht mehr geht. Wir wissen auch, dass virtuelles, mobiles Lernen komplexere didaktische und logistische Herausforderungen an das gesamte Lernsetting stellt. Darüber hinaus haben wir den Anspruch, sämtliche so genannte »neue Lernformen« zu integrieren und damit den lerntheoretischen Forschungserkenntnissen der letzten Jahrzehnte Rechnung zu tragen. Informelles Lernen, selbstgesteuertes und autonomes Lernen, mit mehr Freiräumen – inhaltlich, räumlich und zeitlich –, weniger linear. Aber wie soll das gehen, wer kann und will das leisten und wo führt das hin?

Antworten auf letzere Frage ließen die Zahlen erahnen, die Dr. Martin Ebner, Abteilungsleiter »Vernetztes Lernen« an der TU Graz, im zweiten Impulsvortrag aus diversen Studien präsentierte. Da sahen sich die Zuhörer/innen konfrontiert mit einem Nutzungsanstieg (bei Studenten) bei Facebook von null auf 80 Prozent innerhalb von zwei Jahren; mobiles Internet hatten bereits 2011 40 Prozent, Skype, Google und YouTube sind die Kanäle, die im heutigen studentischen Lernalltag eine ausgeprägte Rolle spielen. Erschreckender noch der »80–25 Gap«, der die Diskrepanz aufzeigt zwischen Schülern, die ihr Smartphone gerne für Lernzwecke einsetzen würden (81 %), und Lehrern, die dazu bereit (und überhaupt ausgerüstet) wären (25 %).

Viele passende Tools sind auf dem zwischenzeitlich beeindruckend großen Game-based-Learning- und LMS (Lern-Management-Systeme)-Markt zu finden.

Die Tools alleine geben aber weder Lehrenden noch Lernern automatisch die Kompetenzen an die Hand, die für einen eigenverantwortlichen und erfolgreichen Umgang damit erforderlich sind. Hinzu kommen mangelnde personelle wie finanzielle Ressourcen. Gerade öffentliche (Weiter-)Bildung stößt hier in den meisten Fällen an ihre Grenzen. Und am Ende steht – selbst oder gerade da, wo innovative Lernformen eingesetzt werden – die Frage nach der Erfolgskontrolle, die nicht selten alles innovative Potenzial ad absurdum führt und in standardisierten Prüfungssituationen endet.

Diskutierende der Tagung waren sich einig: E-Learning erfordert also nicht nur innovative technische Entwicklungen, sondern auch ein Umdenken und den Mut, sich darauf einzulassen, innerhalb nicht-linearer Strukturen die Kontrolle oder – offener formuliert – den Überblick über den Lernprozess zu behalten. Lernziele müssen entsprechend neu definiert werden, jedoch so, dass eine Einschätzung des Lernergebnisses möglich bleibt.

Die Frage, die Joachim Höper vom einladenden W. Bertelsmann Verlag zu Beginn der Tagung aufgeworfen hatte, nämlich ob die Erwachsenenbildung noch mithält mit den Entwicklungen »da draußen«, muss vorerst unbeantwortet bleiben. Am ehesten Antwort auf den Gap zwischen Wunsch und Realität in der E-Learning-Praxis liefern nicht die großen innovativen Entwicklungen, sondern gangbare Wege und geeignete Tools; so etwa das am Rande erwähnte OpenSource-LMS »Moodle« oder die aus einem Forschungsprojekt heraus entwickelte »Methoden-Kartothek«, vorgestellt von Dr. Ulrich Iberer: ein einfach zu benutzendes Seminar-Planungs-Tool, das das Potenzial hat, einen Beitrag zum Professionsverständnis von Weiterbildunglern zu leisten.

Liana Lehmus (DIE)



www.wbv-fachtagung.de

Akademie Remscheid

Neuer Name – neuer Webauftritt

Der neue offizielle Name der Akademie Remscheid, zentrales Institut für kulturelle Jugendbildung der Bundesrepublik Deutschland und des Landes Nordrhein-Westfalen, lautet seit September 2012: »Akademie Remscheid für Kulturelle Bildung e.V.«. Der bisherige Name »Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung e.V.« passte nicht mehr zum aktuellen Konzept der kulturellen Bildung, zu der die Akademie nicht mehr nur klassische Fächer, sondern auch neue Aktivitäten wie das Spiel und die Medienbildung zählt. Zeitgleich wurde der Webauftritt der Akademie auf der Grundlage eines neuen Corporate Design wesentlich überarbeitet. DIE/BP



www.akademieremscheid.de

Forum für Nachwuchswissenschaftler

Am 26. und 27. Februar 2013 findet in Bergisch-Gladbach zum elften Mal die »Werkstatt Forschungsmethoden in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung« statt. Die Werkstatt ist eine Veranstaltung von und für Nachwuchswissenschaftler/innen und ein Forum zum kollegialen Erfahrungsaustausch zu laufenden Arbeiten. Projekte werden in ihren methodologischen und methodischen Vorgehensweisen in thematisch organisierten Arbeitsgruppen diskutiert. Die Werkstatt findet mit Unterstützung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) und in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) statt. Organisiert wird sie von einem Team von Wissenschaftler/innen der Humboldt-Universität zu Berlin, der PH Freiburg, der Universität Magdeburg, der TU Chemnitz, der Universität Heidelberg, der Universität Frankfurt und des DIE.

Monika Kil (DIE)



Nähere Informationen unter www.die-bonn.de

Personalia

Dr. Alois Becker, Präsident der FEECA (Fédération Européenne pour l'Education Catholique des Adultes), ehemaliger Direktor der Akademie Klausenhof und ehemaliges Vorstandsmitglied der KBE (Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung), wurde mit dem Bundesverdienstkreuz am Bande ausgezeichnet.

Prof. Dr. Dr. h.c. Hans-Peter Blossfeld, von 2008 bis Ende August 2012 Geschäftsführender Direktor des Instituts für bildungswissenschaftliche Längsschnittforschung (INBIL) an der Universität Bamberg und bis Ende Juli 2012 Leiter und »Principal Investigator« des Nationalen Bildungspanels (NEPS), ist seit September Professor für Soziologie am European University Institute in Florenz.

Sein Nachfolger und neuer Projektleiter des NEPS seit August 2012 ist

Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, seit 2002 Inhaber des Lehrstuhls für Elementar- und Familienpädagogik der

Universität Bamberg. Im Nationalen Bildungspanel leitet er die Säule 2 »Lernumwelten« sowie die Etappe 1 »Geburtskohorte« und Etappe 2 »Kindergarten«.

Dr. Beate Hörr, Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Mainz, wurde im September zur Vorsitzenden der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) gewählt. Ihre Stellvertreter sind **Dr. Ursula Bade-Becker** (Universität Bielefeld) und **Prof. Dr. Andrä Wolter** (Humboldt-Universität zu Berlin).

Der bisherige Vorsitzende, **Dr. Martin Beyersdorf** (Leibniz Universität Hannover), sowie dessen Stellvertreter **Prof. Dr. Joachim Ludwig** (Universität Potsdam) und **Helmut Vogt** (Universität Hamburg) hatten nicht mehr kandidiert.

Dr. Steffen Kleint ist seit September 2012 für das Comenius Institut (Münster) als wissenschaftlicher Referent für familienbezogene Erwachsenenbildung tätig. Er betreut dort u.a. die Zeitschrift »forum Erwachsenenbildung«.

Prof. Dr. Henning Pätzold, Universität Koblenz-Landau, wurde auf der Mitgliederversammlung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE Ende September neu in den Vorstand der Sektion gewählt. Er löst dort **Prof. Dr. Christiane Hof** ab. Sprecherin der Sektion bleibt **Prof. Dr. Sabine Schmitt-Lauff**, **Prof. Dr. Heide von Felden** wurde als Stellvertreterin ebenfalls in ihrem Amt bestätigt.

Prof. Dr. Oliver Scheytt, Präsident der Kulturpolitischen Gesellschaft seit 1997, wurde im September für drei weitere Jahre in seinem Amt bestätigt.


Prof. Dr. Peter Strohschneider, Professor für Germanistische Mediävistik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, ist neuer gewählter Präsident der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) in Bonn und wird sein Amt am 1. Januar 2013 antreten. Er löst **Prof. Dr. Matthias Kleiner** ab, der seit 2005 Vizepräsident und seit 2007 Präsident der DFG war und nun turnusgemäß nach zwei dreijährigen Amtszeiten ausscheidet.

Veranstaltungstipps


Das **Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb)** lädt im Rahmen des Bundesprogramms »Integration durch Qualifizierung (IQ)« zu einer Fachtagung mit dem Titel: »Integration fördern, Fachkräfte sichern – Chancen und Herausforderungen der beruflichen Anerkennung für Unternehmen und Fachkräfte mit Migrationshintergrund«. Die Tagung findet am **31. Januar 2013** in Berlin statt.

 www.f-bb.de/veranstaltungen.html

Vom **29. bis 31. Januar** findet 2013 die **LEARNTEC** – Messe und Kongress für professionelle Bildung, Lernen und IT in Karlsruhe statt.

 www.learntec.de

Zur »**didacta 2013 – die Bildungsmesse**« werden vom **19. bis 23. Februar** rund 800 Aussteller in der Kölner Messe erwartet.

 www.didacta-koeln.de


Die Jahrestagung 2013 der **Kommission Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)** wird sich mit dem Thema »Organisation und das Neue« auseinandersetzen. Veranstalter der Tagung vom **28. Februar und 1. März** ist der Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Marburg.

 www.uni-marburg.de/fb21/aktuelles/news/dgfe

Zur 1. Tagung der **Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)** lädt das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN) vom **11. bis 13. März 2013** an die Universität Kiel ein. Das Motto lautet: »Bildungsverläufe über die Lebensspanne«.

 www.ipn.uni-kiel.de/gebf2013/index.html

»Arbeit der Zukunft – Zukunft der Arbeit: Berufliche Bildung, Qualifikation und Fachkräftebedarf im Zeichen des demographischen Wandels« lautet das Rahmenthema der 17. Hochschultage berufliche Bildung, die im nächsten Jahr vom Fachgebiet Berufspädagogik/-bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen ausgerichtet werden. Die Veranstaltung der **AG Berufliche Bildung e.V.** findet vom **13. bis 15. März** in Essen statt.

 www.hochschultage-2013.de

Der schweizerische **VET Congress** tagt vom **13. bis 15. März 2013** am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB in Bern/Zollikofen zum Thema: »Vocational Education and Training Research: Supporting Teachers, Practitioners and Policy Makers«.

 www.ehb-schweiz.ch

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Annen, Silvia

Anerkennung von Kompetenzen.

Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa
Bielefeld: Bertelsmann, 2012
Die Dissertation liefert ein Kriterienraster sowie eine Typologie, um bestehende Verfahren zur Anerkennung von Kompetenzen (z.B. ECDL, ECTS, ECVET, Europass-Portfolio) zu analysieren und zu ordnen. Auf der Basis der methodisch breit gestützten Ergebnisse werden Handlungsempfehlungen für die Auswahl und den konkreten Einsatz einzelner Verfahren entwickelt.

Aspin, David S. u.a. (Hg.)

Second International Handbook of Lifelong Learning (Part 1 and 2)

Dordrecht: Springer, 2012
Das nach 10 Jahren vollkommen überarbeitete Handbuch gibt aktuelle Beispiele und eine thematisch breit angelegte Übersicht von Forschungsergebnissen zum lebenslangen Lernen. Die Beiträge sind international angelegt und richten sich an Politik, Forschung und Praxis.

Bauer, Reinhard/Baumgartner, Peter

Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios

Münster: Waxmann, 2012
Ausgehend von einer Taxonomie für E-Portfolios, die im Rahmen eines Forschungsprojekts für das österreichische Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung als theoretische Grundlage erarbeitet wurde, werden 38 Handlungsmuster, die im Umgang mit E-Portfolios wichtig bzw. unverzichtbar sind, vorgestellt.

Bingel, Gabriele

Sozialraumorientierung revisited.

Geschichte, Funktion und Theorie sozialraumbezogener sozialer Arbeit
Wiesbaden: VS Verlag, 2011
Die Untersuchung zeigt, dass die lebensweltlich-sozialräumlichen Sozial-

strukturen eine ebenso produktive wie ambivalente Projektionsfläche zur Bearbeitung moderner Integrationsprobleme bieten. Zur Perspektivenerweiterung wird eine kritisch-historisch-aufläuterische, funktionale und interdisziplinäre Haltung empfohlen. Darüber hinaus werden Anregungen für ein reflexives Programm sozialer Arbeit gegeben.

Bosse, Heinrich

Bildungsrevolution 1770–1830

Heidelberg: Univ.-Verlag Winter, 2012
Die hier zusammengestellten Studien zur deutschen Bildungsrevolution gegen Ende des 18. Jahrhunderts stellen deren Auswirkungen auf die beiden wichtigsten Kulturtechniken, Lesen und Schreiben, dar und zeigen, dass sich das neue Konzept der Bildung über die Unterrichtsinstitutionen hinaus auswirkte, indem es eine außerschulische Praxis scholarisierte: das Selberlernen.

Brooks, Rachel/Fuller, Alison/Waters, Johanna (Hg.)

Changing spaces of education. New perspectives on the nature of learning

New York: Routledge, 2012
Der Sammelband enthält international ausgerichtete Beiträge zum Verhältnis von Raum und Lernprozessen aus den Disziplinen der Pädagogik, Soziologie und Sozialgeografie. Berücksichtigt werden die sich wandelnden Räume und Lernkonzepte in unterschiedlichen Lernorten und -kontexten und die national und regional differierenden Bedeutungen dieser Entwicklungen.

Büning, Norbert

Lernen im Unternehmen. Mythen – Konzepte – Neue Wege

München: Redline Verlag, 2012
Basis für die Darstellung sind die langjährigen beruflich-praktischen Erfahrungen des Autors als Lern- und Change-Experte in einer amerikanischen Beratungsfirma. Diese Erfahrungen werden praxisnah und kritisch reflektiert, und wird ein Wegweiser

für das Verständnis von Lernen und gestaltetem Wandel in Unternehmen aufgestellt.

Egger, Rudolf

Lebenslanges Lernen in der Universität. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf

Wiesbaden: Springer VS, 2012
In dieser Studie wird analysiert, welche institutionellen, fachspezifischen und biographischen Elemente in der Entwicklung von Lehrkompetenz von Universitätslehrern wirken, wie diese entstehen und wie sie für eine neue Kultur der Lehre genützt werden könnten.

Görtler, Michael/Reheis, Fritz (Hg.)

Reifezeiten. Bildung, Politik und Zeit

Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2012
Der Zeitdruck steigt, auch in Schulen und Parlamenten. Das beklagen viele. Ist diese Klage berechtigt? Dient das Bemühen um Zeitersparnis im Kontext von Bildung und Politik tatsächlich den Zielen, die dabei erreicht werden sollen? Autoren mit unterschiedlichem professionellen Hintergrund aus Wissenschaft und Praxis zeichnen ein vielschichtiges und mehrdimensionales Bild des Faktors Zeit und diskutieren, was dieser für Bildung, Politik und politische Bildung bedeutet.

Hof, Christiane/ Ludwig, Joachim/Schäffer, Burkhard (Hg.)

Steuerung – Regulation – Gestaltung.

Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung
Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2012
Die Beiträge geben Einblick in aktuelle Forschungen in diesem Themenfeld. Sie verweisen auf Veränderungen im Feld der Weiterbildung ebenso wie auf Formen und Probleme der Steuerung und Regulierung in Organisationen und Interaktionen. Sie diskutieren auch die theoretischen Implikationen und Ambivalenzen der Verknüpfung von Steuerung und Gestaltung.

Herrle, Matthias

Ermöglichung pädagogischer Interaktionen. Disponibilitätsmanagement in Veranstaltungen der Erwachsenen-/Weiterbildung

Wiesbaden: VS-Verlag, 2012

Anhand videografischer Analysen von Etablierungsphasen in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung vermittelt die Interaktionsstudie neue Einblicke in die multimodale Komplexität solcher Herstellungsprozesse. Durch eine Vielzahl von Abbildungen wird ein breites Spektrum an Methoden illustriert, das die Beteiligten selektiv nutzen, um ihr Agieren zu koordinieren.

Jacobsen, Erik

Adult Basic Education in the Age of New Literacies

New York: Lang, 2012

Das Buch gibt einen internationalen Überblick über aktuelle Forschungen und praktische Konzepte der digital ausgerichteten Grundbildung und untersucht, was weiter geschehen muss, damit Lernende und Lehrende mit den neuen technologischen Ressourcen zielgerichtet arbeiten können.

Leipold, Bernhard

Lebenslanges Lernen und Bildung im Alter. Grundriss Gerontologie Bd. 9

Stuttgart: Kohlhammer, 2012

Der Band informiert über Bildungsteilnahme und die Rolle von demografischen und biologischen Veränderungen für lebenslanges Lernen. Er macht die Zusammenhänge zwischen Teilgebieten deutlich, etwa Motivation, Kognition sowie entwicklungspsychologische Grundlagen. Zentral ist die Frage, wie selbstgesteuertes Lernen funktioniert.

Livingston David W./Guile, David (Hg.)

The knowledge economy and lifelong learning. A critical reader

Rotterdam: Sense, 2012.

Diskutiert wird aus einer kritischen Perspektive, inwieweit die Wissensökonomie eine globale Realität wird und ob das Konzept Lebenslanges Lernen eine gute Strategie ist, mit dieser Herausforderung angemessen umzugehen.

Peterlini, Hans-Karl (Hg.)

Lernen ist Leben. Chancen und Grenzen des Lernens in Weiterbildung und Bibliotheken

Meran: alpha beta Verlag, 2012

Der Band dokumentiert die Beiträge und Workshop-Arbeiten zum 34. Tag der Weiterbildung – Bibliotheksforum Südtirol, bei dem aus internationaler Perspektive Chancen und Grenzen der Weiterbildung vorgestellt wurden.

Riddell, Sheila

Lifelong learning in Europe. Equity and efficiency in the balance

Bristol: Policy Press, 2012

Der Sammelband stellt auf vielschichtige Weise den Beitrag des lebenslangen Lernens zum wirtschaftlichen Wachstum und sozialen Zusammenhalt in Europa mit einem Schwerpunkt auf der Herausforderung der sozialen Exklusion dar. Er basiert auf vergleichenden Daten von zwölf europäischen Staaten und von Russland, die im 6. Rahmenprogramm »Lifelong Learning Policy and Practice in Europe« erhoben wurden.

Schäffer, Burkhard/Olaf Dörner (Hg.)

Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung

Opladen: Barbara Budrich, 2012

Der Sammelband gibt einen Überblick über den derzeitigen Stand von Positionen und Arbeiten im Bereich qualitativ orientierter Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Darüber hinaus werden aber auch die in Ansätzen bereits geführten Diskussionen über Standards und Qualität der Erwachsenenbildung dargestellt und weiter angeregt.

Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-U.

Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012

Der Band enthält neben konzeptionellen und forschungsmethodischen Überlegungen für die arbeitsweltbezogene Beratung von Personen und Organisationen empirische Studien aus den

Bereichen der beruflichen Beratung, des Coachings, der Outplacement-Beratung, der Aus- und Weiterbildung von Beratern, der Organisationsberatung und der interorganisationalen Beratung.

Schnier, Victoria

Gender-Kompetenz als Schlüsselqualifikation für die Erwachsenenbildung.

Theoretische Hintergründe und praktische Umsetzungsprozesse

Opladen: Barbara Budrich, 2012

Was bedeutet Gender-Kompetenz in der Erwachsenenbildung, wie sehen praktische Umsetzungsprozesse von gender-kompetenter Bildungsarbeit in der Erwachsenenbildung aus und welche Schwierigkeiten ergeben sich in der Umsetzung?

Sennett, Richard

Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält

Berlin: Hanser, 2012

Die Schlüsselfrage dieser Analyse der modernen Arbeits- und Lebenswelt lautet: Wie können Menschen, die sich sozial, ethnisch oder in ihrer Weltanschauung unterscheiden, in unserer von Konkurrenz und Gegensätzen geprägten Gesellschaft zusammenleben und -arbeiten?

Sgier, Irena/Lattke, Susanne (Hg.)

Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten

Bielefeld: Bertelsmann, 2012

Der erste Teil des Sammelbandes bietet einen Einblick in Rahmenbedingungen und Strategien, die für die Entwicklung von Professionalität in der Erwachsenenbildung eine wichtige Rolle spielen. Im zweiten Teil wird über ausgewählte aktuelle Forschungsprojekte und ihre Resultate berichtet. Abschließend werden Tendenzen der Professionalisierung in der Schweiz vorgestellt und auf ihre Relevanz im europäischen Kontext hinterfragt, und es wird ein Fazit für künftige internationale Arbeit zur Professionalisierung gezogen.

Klaus Heuer (DIE)

Willkommens-Fragen an Josef Schrader, den neuen Direktor des DIE

»FORSCHUNG ZUR VERBESSERUNG VON POLITIK UND PRAXIS«

DIE: Welches sind die zentralen Herausforderungen, denen sich die Erwachsenenbildung in den nächsten fünf Jahren stellen muss?

J.S.: Zentrale Herausforderungen der Erwachsenenbildung werden meist mit dem Hinweis auf gesellschaftliche Problemlagen thematisiert, zu deren Lösung Erwachsenenbildung beitragen soll: die Sicherung ökonomischer Wettbewerbsfähigkeit, die Förderung aktiver Staatsbürgerschaft, die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit, die Belebung des interkulturellen und interreligiösen Dialogs, der demografische Wandel, der Abbau sozialer und ethnischer Benachteiligungen, die Unterstützung personaler und sozialer Identität angesichts fragiler werdender Biographien und Karrieren, die Qualifizierung jener, denen grundlegende Kompetenzen zur gesellschaftlichen Teilhabe fehlen. Der Katalog ist sicher nicht vollständig.

DIE: Wie kann das DIE Politik und Praxis dabei unterstützen, diese Herausforderungen zu bewältigen?

J.S.: Das wird nicht bei allen genannten Problemlagen möglich sein. Ein erstes Auswahlkriterium hat das Institut in seinem Leitbild formuliert. Dort verpflichtet es sich dem Ziel, das Lernen und die Bildung Erwachsener auszuweiten und erfolgreicher zu machen und so persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit für die gesamte erwachsene Bevölkerung Deutschlands zu verbessern. Ein zweites Kriterium hat mit dem Auftrag des DIE zu tun, Wissenschaft, Politik und Praxis fundierte Informationen, brauchbare Konzepte und Empfehlungen anzubieten. Wir begegnen Politik und Praxis also



Prof. Dr. Josef Schrader ist seit dem 1.10.2012 neuer Wissenschaftlicher Direktor des DIE. Seine Laufbahn als Erziehungswissenschaftler begann er an der Philipps-Universität Marburg, er wechselte nach seiner Promotion 1993 an die Universität Bremen, wo er im Jahr 2000 die *Venia Legendi* für das Fach Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung erlangte. Es folgten Stationen am DIE sowie eine Vertretungsprofessur für Erwachsenenbildung an der Ruhr-Universität Bochum, bevor er im Sommer 2003 den Ruf an die Eberhard-Karls-Universität in Tübingen annahm. Hier hat er seitdem die Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung inne. **Dr. Marion Steinbach** sprach mit ihm über die Perspektiven an seiner neuen Wirkungsstätte DIE.

als Wissenschaftler, nicht als klügere Politiker oder professionellere Praktiker. Welchen Themen wir uns letztlich zuwenden, werden wir in den Wochen und Monaten intensiv im Institut, aber auch mit Kooperationspartnern in Politik und Praxis diskutieren.

DIE: Wie wird sich die institutionelle Struktur der Weiterbildung verändern, um den Bedürfnissen der Lernenden und den gesellschaftlichen Aufgaben von Weiterbildung gerecht zu werden?

J.S.: Was man aus der Forschung lernen kann, ist, dass stabile institutionelle Strukturen und hauptberufliches Personal eine wichtige Voraussetzung sind, um auf wechselnde Bedarfe und Bedürfnisse erwachsenenpädagogisch angemessen zu reagieren. Das erfordert institutionelle Kontinuität. Diese ist heute gefährdet. Weiterbildung ist in Deutschland unterfinanziert, wenn man sie mit anderen Bildungsbereichen oder anderen Ländern vergleicht. Diese institutionelle Struktur müsste zunächst also gesichert werden. Eine weitere Herausforderung ist eine größere horizontale und vertikale Durchlässigkeit zwischen den immer noch stark segmentierten Bildungsbereichen. Das kann über institutionelle Regelungen, über Kooperationen und Netzwerke, aber auch mit Hilfe von Curricula, Qualifikationsrahmen, Zertifizierungsverfahren oder Kompetenzmodellen geschehen.

DIE: Zu Ihren Forschungsschwerpunkten gehört die Professionalisierung von Lehrkräften der EB/WB. Welche Modelle zur Professionalisierung könnten weiterführend sein?

J.S.: Dozent/inn/en und Kursleiter/innen sind das »Gesicht« der Weiterbildung. Und aus der Lehr-/Lernforschung wissen wir, dass Lehrkräfte einen großen Einfluss auf den Lernfortschritt haben. Sie sind also ein Schlüssel für die Qualität von Weiterbildung. Diese Einsicht steht jedoch in einem eklatanten Kontrast zu ihrer oft prekären Beschäftigungssituation. Beim DIE-Forum Anfang Dezember etwa geht es uns darum, auf die Situation der Beschäftigten in der Weiterbildung aufmerksam zu machen. Gleichzeitig

besteht unsere Aufgabe darin, trotz dieser schwierigen Bedingungen Qualifizierungsangebote zu entwickeln und zu verbreiten, die wissenschaftlich fundiert sind und die zeitlich und örtlich flexibel genutzt werden können. Wir wollen zudem ausloten, inwiefern es möglich ist, die Etablierung verbandsübergreifender Standards der Fortbildung und Zertifizierung zu unterstützen.

DIE: *Zukünftig soll die Universität Tübingen stärker ans DIE gebunden werden. Welche Kooperationsperspektiven bietet die neue Konstruktion?*

J.S.: Ich habe in den vergangenen Jahren in Tübingen am Aufbau mehrerer Forschungsverbünde zur empirischen (Weiter-)Bildungsforschung mitgearbeitet. Dazu gehören eine DFG-Forscherguppe, ein Wissenschafts-Campus, ein Promotionskolleg sowie zuletzt eine Graduiertenschule im Rahmen der Exzellenzinitiative. Thematisch geht es um die Bedingungen effektiver Lehr-/Lernprozesse, um den Einsatz digitaler Medien, aber auch um den Zusammenhang von Bildung und Bildungspolitik in einer international vergleichenden Perspektive. Mein Ziel ist es, in einigen thematischen Feldern Kooperationen mit dem DIE zu etablieren und auch bei der Ausbildung der Doktorandinnen und Doktoranden zu kooperieren.

DIE: *In welcher Form wird die bisherige Zusammenarbeit mit der Universität Duisburg-Essen fortgeführt?*

J.S.: Die Universität Duisburg-Essen bleibt weiterhin der zentrale institutionelle Partner des DIE. Daher wird eine zweite wissenschaftliche Direktionstelle ausgeschrieben, die als Professur an der UDE angesiedelt ist. Die Einrichtung einer zweiten Professur ist aus meiner Sicht dringend notwendig, um die Forschungskompetenz des DIE zu stärken. Und es wurde auch von der Evaluationskommission so empfohlen. Auf der Ebene der Projekte kooperieren wir im kommenden Jahr mit Rolf Dobischat und dem Bundesinstitut für Berufsbildung in einer vom Bundesministerium für Bildung und Forschung

finanzierten Studie zur Situation des Personals in der Weiterbildung. Solche Kooperationen würden wir gern ausbauen. Wir sind darüber hinaus offen für die Zusammenarbeit mit weiteren Universitäten und Forschungseinrichtungen. Schon seit den Zeiten von Hans Tietgens arbeitet das DIE ja mit der Universität Marburg zusammen, aktuell mit Wolfgang Seitter in einer Graduiertenschule. Auf der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung, die Ende September vom DIE in Bonn organisiert wurde, haben wir zudem die Kolleginnen und Kollegen eingeladen, die Arbeitsbereiche des DIE kennen zu lernen und so Perspektiven für weitere Kooperationen zu öffnen. Schließlich wird sich das DIE an zwei Forschungsverbünden der Leibniz-Gemeinschaft beteiligen. Solche Kooperationen werden eine wichtige Voraussetzung sein, um bei der nächsten Evaluation erfolgreich zu bestehen.

»Die Erwartungen an das DIE haben es in sich«

DIE: *Zur nächsten Evaluierung des DIE durch die Leibniz-Gemeinschaft wird besonders eine ausgebaute Forschungsstrategie erwartet. Haben Sie schon Ideen, wie Sie die Forschungsseite des DIE stärken wollen?*

J.S.: Das Evaluationsgutachten des DIE formuliert ja bei einer insgesamt sehr positiven Bewertung, zu der ich Ekkehard Nuissl und allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gratulieren möchte, auch einige Erwartungen. Die betreffen vor allem das Forschungs- und Entwicklungszentrum. Diese Erwartungen haben es in sich, keine Frage, zumal die nächste Evaluation ja bereits 2016 und nicht, wie eigentlich zu erwarten, 2018 stattfinden wird. In den vergangenen Jahren wurden national und international Konzepte einer »anwendungsrelevanten Grundlagenforschung« entwickelt, die mir für WGL-Institute besonders passend erscheinen. Die Umsetzung einer solchen Strategie setzt voraus, dass es gelingt, For-

schungs- und Entwicklungsaufgaben in enger Abstimmung mit der Praxis zu identifizieren, sie anschließend nach dem »Stand der Kunst« zu bearbeiten und die Befunde und Einsichten nicht nur an die Wissenschaft, sondern auch an Politik und Praxis zu vermitteln. Dazu braucht es allerdings auch eine gewisse »Experimentierfreude« der Praxis.

DIE: *Welche Serviceleistungen für die Praxis sollten in den nächsten Jahren gestärkt, welche weiter ausgebaut werden?*

J.S.: Das DIE soll und wird sich nicht zu einem reinen Forschungsinstitut entwickeln, sondern es wird Forschung zur Verbesserung von Politik und Praxis betreiben. Daher behalten die Serviceleistungen für die Praxis ihren hohen Stellenwert. Wenn Sie nach Möglichkeiten des Ausbaus fragen, dann erscheint mir insbesondere das Modell der Servicestellen als ein gelungenes Beispiel für die Implementation wissenschaftlicher Innovationen in die Praxis. Die Servicestelle für den ProfilPASS ist ja bereits bei der Evaluierung besonders hervorgehoben worden. Ähnliche Strukturen kann ich mir z.B. auch für andere Dienstleistungen vorstellen. Stärken sollten wir zudem unsere Bemühungen, zuverlässiger über die Nutzer und die Nutzung unserer Serviceleistungen informiert zu sein.

DIE: *Wird Bonn Ihr neuer Lebensmittelpunkt?*

J.S.: Ja, ich freue mich auf die Arbeit im DIE, auf die Verantwortung und die Gestaltungsmöglichkeiten. Sobald unser jüngstes Kind im Frühjahr sein Abitur gemacht hat, werde ich mit meiner Frau nach Bonn ziehen. Sie wird sich beruflich hier neu orientieren. Wir hoffen, dass uns der enge Wohnungsmarkt der Stadt erlauben wird, eine gute Bleibe zu finden.

DIE: *Viel Glück dafür – und einen guten Start in unserem Institut!*

Spagat zwischen Ökonomie und Wissenschaft

Kaufmännischer Direktor Hans-Joachim Schuldt geht in den Ruhestand

Hans-Joachim Schuldt, seit 2001 Kaufmännischer Direktor und Mitglied des Vorstands des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, hat im Dezember 2012 die Freistellungsphase der Alterszeit angetreten.

»Mit Hans-Joachim Schuldt verliert das DIE eine überaus engagierte Führungspersönlichkeit, der das Institut viel zu verdanken hat«, erklärte Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des DIE, zum Abschied. »Er hat mit großem Einsatz daran mitgewirkt, dass das DIE heute so gut aufgestellt ist.«

Die Erfahrungen, die der Diplom-Volkswirt und Diplom-Sozialökonom bei der Leitung und dem Controlling von Weiterbildungseinrichtungen bei der

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg und der Hamburger Volkshochschule gesammelt hat, sind in seine Arbeit beim DIE eingeflossen. So gehört es zu seinen Verdiensten, dass das DIE heute eine moderne, forschende und gleichzeitig wirtschaftlich arbeitende Weiterbildungseinrichtung mit optimierten Organisationsabläufen ist. »Hans-Joachim Schuldt



Foto: Jürgen Bethke

hatte immer den Spagat zwischen ökonomischem Controlling und ebenso notwendiger wissenschaftlicher Freiheit im Blick. Für ein wissenschaftliches Institut sind das die zentralen Grundlagen

für erfolgreiches Arbeiten«, würdigte Prof. Dr. Joachim Ludwig, Vorsitzender des Verwaltungsrates die Arbeiten von Schuldt, der immer für eine solide Finanzdecke gesorgt hat – auch vor dem Hintergrund großer Herausforderungen wie dem Umzug von Frankfurt nach Bonn. Ihm ist es darüber hinaus mit zu verdanken, dass das DIE seinen Bezug zur Praxis immer gewahrt hat.

Marion Steinbach (DIE)

ProfilPASS unterwegs

Projekte, Seminare, Tagungen mit und über den ProfilPASS

Nach drei Jahren Laufzeit endete das Projekt »ProfilPASS in der Wirtschaft« im September 2013 mit einer Konferenz in Bonn. Im Fokus des Projekts stand der ProfilPASS als Instrument zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Unter dem Titel »Zwei, die sich ergänzen: ProfilPASS für junge Menschen und Berufswahlpass« diskutierten über 70 Teilnehmende, darunter Vertreter/innen aus Schule, Politik, Weiterbildung und Jugendhilfe, wie Kompetenzfeststellung in die bestehende Berufsorientierung an Schulen sinnvoll integriert werden kann.

Erfolgreich abgeschlossen werden konnte auch ein europäisches Innovations-Transferprojekt des EU-Programms Leonardo da Vinci. Junge Fußballspieler aus Frankreich, Portugal, Spanien und Deutschland erhielten die Möglichkeit, ihre Kompetenzen durch Selbst- und Fremdeinschätzung zu bewerten. Das DIE begleitete das Projekt als deutscher Partner mit dem ProfilPASS. Der Französische Fußballverband unterstützte das im Rahmen des

Projektes entwickelte Kompetenzraster und setzt es insbesondere in Vereinen zur Unterstützung der Jugendarbeit ein.

Dass der ProfilPASS zunehmend Beachtung im internationalen Kontext findet, zeigt sich auch daran, dass das DIE derzeit in Abstimmung mit der Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) ein Konzept entwickelt, wie sich der ProfilPASS für die Kompetenzfeststellung und -weiterentwicklung im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen der GIZ einsetzen lässt. Im Oktober startete ein sechsmonatiges Training, das den ProfilPASS erstmalig begleitend einsetzt. Teilnehmende sind 20 Fach- und Führungskräfte aus Indien, Südafrika, Mexiko und Deutschland.

Auch in Bosnien-Herzegowina ist man auf den ProfilPASS aufmerksam geworden. Unter Anleitung des ehemaligen Wissenschaftlichen Direktors des DIE, Prof. Dr. Nüssli von Rein, diskutieren seit Ende des letzten Jahres Vertreter von Betrieben, Ämtern und schulischen

Einrichtungen über eine Einführung des ProfilPASS. Im Herbst wurde mit der Schulung von ProfilPASS-Berater/innen begonnen. Perspektivisch soll in zwei Jahren der ProfilPASS in einigen Regionen Bosniens-Herzegowinas zur Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen eingeführt werden. Von dem wachsenden internationalen Interesse zeugt auch die Vorstellung des ProfilPASS vor einem polnischen Auditorium im Rahmen der Fachtagung »Der Mensch im Mittelpunkt von Beratung in Bildung und Beruf – Nachhaltige Strukturen als Grundlage für zeitgemäße und qualitätsvolle Beratung« in Warschau (s. auch S. 11). Möglicherweise konnten dabei Kontakte zu zukünftigen Projektpartnern geknüpft werden, so dass der ProfilPASS auch in Polen Verbreitung finden wird. Ein eher breites Publikum hatte der ProfilPASS auf dem Bonner Lernfest und beim Bildungskongress im Rahmen der Frankfurter Buchmesse.

Brigitte Bosche/Katrin Hülsmann (DIE)

Zukunft LLL

Expertenworkshop der Bertelsmann-Stiftung im DIE

Die Bertelsmann-Stiftung entwickelt derzeit einen Arbeitsschwerpunkt zum lebenslangen Lernen. Daher hatten sie und das DIE Ende November zu dem eintägigen Expertenworkshop nach Bonn geladen.

Die Expert/inn/en des DIE, Wissenschaftler/innen verschiedener Universitäten und Repräsentanten der Bertelsmann-Stiftung präsentierten und diskutierten einen Tag lang Perspektiven für »Die Zukunft des Lebenslangen Lernens«.

Im Rahmen von Vorträgen und Diskussionen gingen sie der Frage nach, wie die Lernpotenziale der Bevölkerung besser genutzt werden können, um die gesamtwirtschaftliche Prosperität, die Beschäftigungsfähigkeit, die persönliche Entfaltung, Gesundheit und gesellschaftliche Teilhabe zu verbessern. Die Expert/inn/en diskutierten darüber,

- wie die wichtigsten Treiber für die Bildungsbeteiligung ermittelt werden können, um die Beteiligung bildungsferner Bevölkerungsgruppen zu verbessern,
- wie Lernen außerhalb von Schule aussehen könnte, um eine bestehende Abneigung gegen schulisches Lernen zu überwinden,
- wie eine optimale Bildungsbiographie aussieht und wie die diesbezügliche Bildungsberatung gestaltet werden sollte,
- wie informell erworbenes Wissen anerkannt werden kann und
- was Lernregionen erfolgreich macht.

Nur, wenn lebenslanges Lernen gelebte Realität wird und jeder Einzelne – unabhängig von Alter, Herkunft, Bildungsstand und Beschäftigung – das eigene Lernpotenzial optimal nutzt, können die Herausforderungen bewältigt werden, die aus dem demographischen Wandel, der Globalisierung und der wachsenden Bedeutung einer wissensbasierten Ökonomie resultieren.

Marion Steinbach (DIE)

DIE-Neuerscheinungen

Wiltrud Gieseke/Ekkehard Nuissl/Ingeborg Schüßler (Hg.)

Reflexionen zur Selbstbildung.

Festschrift für Rolf Arnold

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Best.-Nr. 14/1113

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012

263 Seiten, 34,90 €

ISBN 978-3-7639-5103-1 (Print)

ISBN 978-3-7639-5104-8 (E-Book)

Rolf Arnold ist ein Wissenschaftler, der Bildung ganzheitlich denkt und Weiterbildung mit anderen Bildungsbereichen verbindet. Er hat in den vergangenen Jahrzehnten wie kaum ein anderer Denkanstöße zur Reflexion über Lehren und Lernen von Erwachsenen gegeben. Dieses Buch ehrt ihn aus Anlass seines 60sten Geburtstages.

Die Beiträge reflektieren den aktuellen, denkanregenden und innovativen Ansatz der systemisch-konstruktivistischen Erwachsenenbildung, für den Rolf Arnold steht. Es geht um Organisationsentwicklung und Coaching, Emotionen und Subjekte, Berufliche Aus- und Weiterbildung, Didaktik und Methodik, Zielgruppen und Lernende in der Weiterbildung. Dies alles immer in der kritischen Prüfung, wie weit der Ansatz trägt und was er bisher zum besseren Verständnis von Weiterbildung beigetragen hat. Die Autoren sind namhafte Vertreter und Vertreterinnen der Berufs- und Weiterbildung.

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität.

Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft

Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Best.-Nr. 14/1111

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012

263 Seiten, 34,90 €

ISBN 978-3-7639-5109-3 (Print)

ISBN 978-3-7639-5110-9 (E-Book)

Die Professionalisierung des Bildungspersonals in der Erwachsenenbildung steht in den letzten Jahren im Fokus der Bildungsforschung. Dieses Buch präsentiert eine kritische Systematisierung, Ausdifferenzierung und innovative Weiterführung des gegenwärtigen Fachdiskurses. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Verhältnis zwischen den Organisationsformen der Erwachsenenbildung und den sich daraus ergebenden Möglichkeiten ihrer pädagogischen Professionalisierung.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 4/2012

Thema: Bildung und Migration

Herausgeber: Ekkehard Nuissl

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012

Best.-Nr. 23/3504

ISBN 978-3-7639-4973-1 (Print)

ISBN 978-3-7639-4974-8 (E-Book)

Personalia intern



Dr. phil. habil.

Monika Kil, Abteilungsleiterin des Forschungs- und Entwicklungszentrums und Programmleitung »Inklusion/Lernen im Quartier« im DIE und Privatdozentin an der Universität Duis-

burg-Essen hat einen Ruf an die Donau-Universität Krems (Österreich) für eine Professur für Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement erhalten und zum 1. Januar 2013 angenommen.

Christina Weiß unterstützt seit dem

1. Oktober das Projekt »Kommunales Bildungsmonitoring«.

Jochen Freyberg arbeitet seit dem 1.

Oktober mit im DFG-Projekt »Retro-Pro« des Daten- und Informationszentrums.

Sarah Behr (Öffentlichkeitsarbeit) und

Veronika Zimmer (Programm »Inklusion/Lernen im Quartier«) sind seit Oktober 2012 in Elternzeit.

BENE *fits*

STICHWORT: »BENEFITS OF LIFELONG LEARNING«

Bettina Thöne-Geyer



Literatur

Centre for Educational Research and Innovation (CERI/OECD) (2010): Improving Health and Social Cohesion through Education. Paris

Manninen, J. (2010): Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. In: Horsdal, M. (Hg.): Communication, Collaboration and Creativity: Researching Adult Learning. Odense

Schuller, T. u.a. (2004): The Benefits of Learning. London/New York

Thöne-Geyer, B./Kil, M. (2011): Lifelong Learning: Politik und Ökonomie aus internationaler Sicht. In: Arnold, R./Pachner, A. (Hg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler, S. 163–186

»Bildung hat positive Wirkungen«. Diese Aussage trifft in der Regel auf einen breiten Konsens. Aber wie lassen sich diese angenommenen positiven Wirkungen **empirisch erfassen**? Bisher dominieren hier sowohl international als auch in Deutschland Untersuchungen zu **Kosten-Nutzen-Aspekten** im Rahmen der beruflichen Weiterbildung. Mögliche Auswirkungen von (Weiter-)Bildung auf nicht-berufsbezogene Bereiche werden zwar vielfach vermutet, sind bisher aber empirisch kaum belegt. Diese auch als **non-economic** bezeichneten Folgen von Weiterbildung werden in der internationalen Forschung gemeinhin unter dem Begriff »Benefits of Learning« zusammengefasst. In ähnlicher Weise werden auch die Begriffe »**Wider Benefits of Learning**« und »**Social Benefits of Learning**« gebraucht. All diese Begriffe erfassen mit unterschiedlichen Schwerpunkten einen weiterreichenden Nutzen von (Weiter-)Bildung. Auf der individuellen Ebene kann sich dieser Nutzen in Bereichen wie **Familie, Gesundheit, Lebenszufriedenheit** niederschlagen; auf der gesellschaftlichen Ebene werden Einflüsse in Bereichen des »sozialen Zusammenhalts«, des gesellschaftlichen Engagements oder der Kriminalität diskutiert (vgl. CERI/OECD 2010; Manninen 2012; Schuller u.a. 2004).

Diese übergreifenden, nicht materiell zu erfassenden Erträge von Bildung sind bisher empirisch wenig erforscht, entsprechen aber einem **ganzheitlichen Bildungsverständnis**, welches den Anforderungen und politischen Hoffnungen in Investitionen in das lebenslange Lernen Rechnung tragen kann. Befragungsergebnisse im Rahmen der Benefit-Forschung stützen diese breite Sicht auf Bildungsprozesse. Eine adäquate deutsche Übersetzung des Begriffs »Benefit« steht übrigens noch aus. Bemüht man an dieser Stelle die lateinische Herkunft des Wortes (»beneficium«), erscheint in der Übersetzung das Wort **Wohltat**. Möglicherweise schafft die Erforschung der »Benefits of Lifelong Learning«

tatsächlich einen Anschluss an diesen, so scheint es manchmal, fast vergessenen Aspekt von Bildung.

Insgesamt geht die Benefit-Forschung eher von positiven Auswirkungen von Bildung und Erziehung aus. Dabei bleibt sie jedoch ausdrücklich ergebnisoffen – und muss es auch bleiben –, sofern sich Bildungswissenschaftler nicht dem Verdacht der interessengeleiteten Forschung aussetzen wollen (vgl. Schuller u.a. 2004). Gleichzeitig wird damit auch dem Umstand Rechnung getragen, dass es die Komplexität des Lerngeschehens nicht erlaubt, einen möglichen Nutzen von Bildung linear abzubilden. Sowohl in den Forschungsannahmen als auch bei der Interpretation der Ergebnisse werden in der Benefit-Forschung auch mögliche negative Folgen von Bildung und Erziehung berücksichtigt. Ein wichtiger Punkt ist dabei die ungleiche Verteilung von Bildungschancen. Da die Benefits des Lernens nur denjenigen zuteil werden können, die einen angemessenen Zugang zu Bildung haben, können selbst positive Bildungsfolgen die soziale Ungleichheit im System vergrößern (vgl. OECD/CERI 2010).

Das **methodische Vorgehen** zur Erforschung nicht-ökonomischer Benefits ist in der Regel bereit angelegt. So greifen die bestehenden internationalen Studien aus England, Finnland und der OECD in der Regel auf **quantitative** und auf **qualitative** Verfahren wie biographische Interviews und Fallanalysen zurück. Auch werden Daten aus bestehenden nationalen Längsschnittanalysen einbezogen. Auffällig ist, dass die bisherigen Untersuchungen zum Thema »Benefits of Lifelong Learning« in erster Linie auf den formalen Bildungsbereich bezogen sind. Der Bereich des **informellen Lernens** blieb bisher außen vor. Auch Fragen nach der Replizierbarkeit und nach den Zusammenhängen zwischen einzelnen Wirkungssträngen sind bisher kaum geklärt. Ebenso ist nur wenig darüber bekannt, welchen Einfluss Lerninhalte, Lernsettings, Lernmethoden etc. auf das Zustandekommen von bestimmten Benefits haben. Hier ist gerade auf dem Feld der Erwachsenenbildung weitere Forschung und auch wissenschaftliche Zusammenarbeit notwendig.

Einigen Aufschluss verspricht das **EU-Projekt BeLL** (Benefits of Lifelong Learning – www.bell-project.eu), welches länderübergreifend Benefits von Weiterbildung speziell im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung empirisch überprüft. Ergebnisse werden im nächsten Jahr zur Verfügung stehen. Möglicherweise stoßen die länderspezifischen Ergebnisse für Deutschland die Nutzen-Debatte im Bereich der Weiterbildung noch einmal neu an. Denkbar ist, dass neben Kosten-Nutzen-Aspekten auch die Frage nach dem **Wert von (Weiter-)Bildung** an sich für eine komplexe Gesellschaft im Wandel neue Impulse erhält.

Literatur zum Thema

Bertelsmann Stiftung: **The Wider Benefits of Learning – fünf Teilstudien:** Part 1: Learning and Identity/Part 2: Learning and Health/Part 3: Learning, Life Satisfaction and Happiness/Part 4: Learning and Community Vitality/Part 5: Learning Spill-overs and Interplays. Alle Parts zum Download unter: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-009EEA29-16950415/bst/hs.xml/90232_90243.htm (Stand: 18.10.2012)

Bynner, J. (2007): **The Benefits of Learning.** The impact of education on health, family life, and social capital. London/New York

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2004): **Nutzen von (Weiter-)Bildung**, H. 3

Dorsett, R./Lui, S./Weale, M. (2010): **Economic Benefits of Lifelong Learning.** URL: www.niesr.ac.uk/pdf/300310_103442.pdf (Stand: 08.10.2012)

Käpplinger, B. (2010): **Nutzenanalysen von Bildungsberatung: Skizzierung konzeptioneller Eckpunkte vor dem Hintergrund britischer Forschungsergebnisse.** In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 32–35

Leeuwen van, M.J./Praag van, B.M.S. (2002): **The costs and benefits of lifelong learning:** The case of the Netherlands. In: Human Resource Development Quarterly, H. 2, S. 151–168

Nordstrom, N./Merz, John F. (2006): **Learning Later, Living Greater.** The Secret for Making the Most of Your After-50 Years. Boulder

OECD (Hg.) (2005): **Promoting adult learning.** Paris

OECD (2007): **Understanding the Social Outcomes of Learning.** Paris

Pfeifer, H./Behringer, F.: **Formalisierte berufliche Weiterbildung.** Sekundäranalysen auf Basis des SOEP und anderer international vergleichbarer Erhebungen (BENEFIT). URL: www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_23105.pdf (Stand: 23.10.2012)

Plewis, I./Preston, J. (2001): **Evaluating The Benefits of Lifelong Learning.** London

Riddell, S. (2012): **Lifelong learning in Europe.** Equity and efficiency in the balance. Bristol

Schlicht, J. (2012): **Kosten-Nutzen-Analyse von beruflicher Weiterbildung.** Untersuchungen zur Wirtschaftlichkeit und pädagogischen Wirksamkeit. Wiesbaden

Schuller, T. u.a. (2001): **Modelling and measuring the wider benefits of learning.** A synthesis. London

Mit Tom Schuller im Gespräch über die »benefits of lifelong learning«

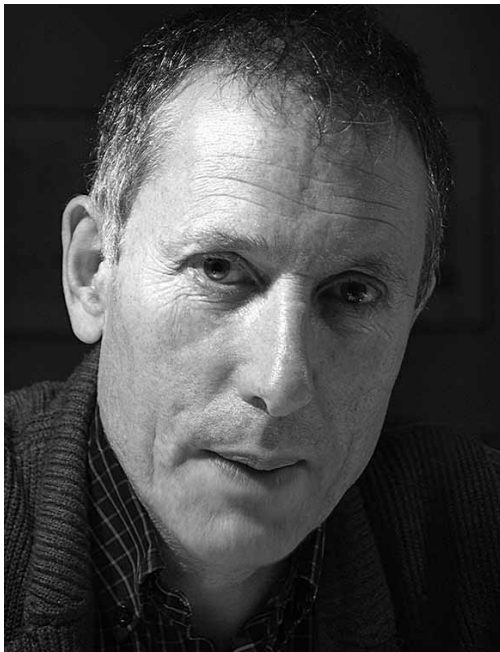
»DIE POSITIVEN EFFEKTE LEBENSLANGEN LERNENS SIND EVIDENT«

DIE: Es gibt sicher nur sehr wenige Menschen, die die positiven Effekte des Lernens ernsthaft bestreiten würden. Warum ist es wichtig, die »Benefits of Lifelong Learning« zu messen und zu quantifizieren?

Schuller: Hauptsächlich aus zwei Gründen: Erstens sind Messungen (die nicht unbedingt quantitativer Natur sein müssen) unverzichtbar, wenn wir mehr darüber erfahren wollen, welche Lernbereiche am wirksamsten die Lebensqualität erhöhen. Der zweite Grund ist eher pragmatischer: Messergebnisse – und zwar besonders quantitative – haben eine politische Wirkung.

DIE: Welche Benefits lassen sich feststellen, und welche Lerneffekte sind am stärksten ausgeprägt?

Schuller: Ein zentraler Bereich ist meiner Ansicht nach die Gesundheit: die geistige und körperliche Gesundheit, wie auch die kollektive und individuelle Gesundheit. Eine der wichtigsten Veränderungen im Denken war die Anerkennung von geistigem Wohlbefinden als Ziel, für das sich praktische politische Maßnahmen entwickeln lassen, und zwar sogar in Gesellschaften, in denen normalerweise alles unter ökonomischen und materiellen Gesichtspunkten gemessen wird. Erwachsenenbildung spielt hierbei eine sehr große Rolle, sowohl als direkter Weg zu höherem Wohlbefinden wie auch als Instrument, das den Menschen hilft zu verstehen, wie sie ihre Gesundheit auf andere Weise verbessern können. Ich persönlich bin außerdem überzeugt, dass Lernen bei der Bekämpfung von Kriminalität und antisozialem Verhalten eine bedeutende Rolle spielen kann, allerdings nur flankiert von anderen Maßnahmen.



Prof. Dr. Tom Schuller ist Direktor von »Longview« (www.longviewuk.com), einer britischen Einrichtung, welche auf der Grundlage von »longitudinal research« eine verbesserte Datenlage für Politik und Wissenschaft anstrebt. Davor war er »Head of the Centre for Educational Research and Innovation« der OECD und Kodirektor des »Centre for Research on the Wider Benefits of Learning«. Das Gespräch über den Stand der »Benefits«-Forschung führte **Dr. Thomas Vollmer (DIE)**.

DIE: Der Begriff Benefits scheint allumfassend zu sein. Alles Mögliche kann ein »Benefit« des Lernens sein – die Forschungsergebnisse reichen von »Gesundheit« über »sozialen Zusammenhalt«, »staatsbürgerliches Engagement«, »Verringerung von Rassismus«, »Wohlergehen« und »elterlicher Erziehung« bis hin zu »Glück«. Wie gut ist das alles empirisch belegt? Gibt es überhaupt Belege?

Schuller: Die gibt es in der Tat! Im Jahr 2000 haben wir mit dem »Centre for Research on the Wider Benefits of Learning« angefangen, die empirische Evidenz zusammenzutragen. Wir kombinieren dabei die intensive Analyse großer Datenmengen (insbesondere in der Längsschnittanalyse) mit detaillierten qualitativen Studien (siehe insbesondere www.learningbenefits.net mit zahlreichen guten Zusammenfassungen und Schuller u.a. 2004). Dass die OECD neuerdings die sozialen Erträge des Lernens zu ihren zentralen Bildungsindikatoren zählt, ist in diesem Zusammenhang ein wichtiges Signal. Es freut mich sehr, dass die Bertelsmann Stiftung sich dieser Thematik ebenfalls angenommen hat. Es gibt zahlreiche einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die mit ihrer Forschung zu bestimmten Aspekten des Lernens und zu bestimmten Lerngruppen gute Arbeit leisten. Aber Sie haben Recht: Es gibt eine gewisse Tendenz, dem Lernen zu viele positive Effekte zuzuschreiben – als ob Bildung all unsere Probleme lösen könnte. Die weitere Forschung wird zwischen verschiedenen Arten des Lernens und ihrer relativen Wirksamkeit unterscheiden. Dies kann zu einigen schmerzhaften Erkenntnissen führen, etwa wenn sich herausstellt, dass bestimmte Formen des Lernens überhaupt nicht effektiv sind und keinen Nutzen mit sich bringen oder nur einer kleinen und bereits privilegierten Gruppe nützen (und somit die Ungleichheit erhöhen – das ist ein großes Thema ...).

DIE: Was lässt sich unter »monetären« und »nicht-monetären« Erträgen lebenslangen Lernens verstehen?

Schuller: Die Gesundheit ist hier ein gutes Beispiel, denn hier entsteht für Einzelpersonen wie auch für die Gesellschaft ein sehr positiver finanzieller Mehrwert daraus, dass die Menschen lernen, besser auf ihre eigene Gesundheit zu achten. Wenn Lernen dazu beitragen kann, dass z.B. Senioren ihre Einweisung ins Krankenhaus oder ins Pflegeheim um nur einen Monat aufschieben (weil sie gelernt haben, besser auf sich selbst aufzupassen), dann ist das ein großer Gewinn für alle. In unserem Bericht »Learning Through Life« (Schuller/Watson 2009) haben wir errechnet, dass dies die öffentlichen Kassen in Großbritannien jährlich um rund 40 Millionen Pfund entlasten würde.

Kosten im Gesundheitsbereich lassen sich durch Bildung senken

Ähnliches lässt sich für Kriminalität und Strafvollzug sagen: Wir haben errechnet, dass Bildung – selbst wenn sie nur sehr bescheidene Auswirkungen darauf hat, ob Straftäter erneut straffällig werden oder nicht – dennoch zu riesigen Einsparungen führen könnte: Allein bei den Strafvollzugskosten könnten 325 Millionen Pfund gespart werden, wenn Bildung die erneute Straffälligkeit um nur 2,5 Prozent reduziert. Und dabei sind die enormen Kosten, die den Familien der Straftäter entstehen, noch gar nicht berücksichtigt – von den Opfern ihrer Straftaten ganz zu schweigen.

DIE: Lässt sich jeder Nutzen des Lernens in Geldwert ausdrücken? Sollte jeder Nutzen überhaupt in Geldwert ausgedrückt werden?

Schuller: Natürlich nicht! Aber oft lohnt es sich zu versuchen, Lernergebnisse auch unter monetären Gesichtspunkten zu messen. Ich denke daher, dass wir noch viele weitere Kosten-Nutzen-Analysen (bei uns heißen sie »Public-Value-Analysen«) anstellen sollten. Aber sie müssen realistisch sein, d.h., sie dürfen die positiven Auswirkungen des Lernens nicht überschätzen. Zudem

müssen sie auf transparenten und sinnvollen Annahmen bezüglich der Effekte des Lernens beruhen. Nicht zuletzt lässt sich auf diese Weise sehr gut eine öffentliche Debatte in Gang bringen – wenn es um Geld geht, hören die Leute zu! Diese Public-Value-Analysen müssen sehr präzise durchgeführt werden, aber wir müssen dafür nicht unbedingt auf die konventionellen ökonomischen Methoden zurückgreifen. Es handelt sich hier um ein wichtiges Gebiet, das eine Vielzahl an Ansätzen erfordert, einschließlich solcher, die die Erfahrungen aus der Praxis und natürlich die der Lernenden selbst mit einbeziehen.

DIE: Die OECD, deren Hauptaufgabe die Förderung des wirtschaftlichen Wohlstands ist, hat ein Projekt mit dem Titel »Measuring the Social Outcome of Learning« (SOL) durchgeführt. Heißt das, dass die »sozialen Erträge« genauso wichtig sind wie andere ökonomische Indikatoren, wie z.B. »Arbeitsmarkteinkommen« oder »wirtschaftliches Wachstum«?

Schuller: Wie bereits erwähnt, halte ich dies für einen sehr wichtigen Schritt in die richtige Richtung. Es wäre aber unrealistisch zu denken, dass den sozialen Erträgen nun gleiches Gewicht beigemessen wird; daher lautet die Antwort auf Ihre Frage streng genommen: nein. Aber im größeren politischen Kontext lässt sich heute tatsächlich eine Abkehr von den eng gefassten, konventionellen Mitteln zur Messung von Wohlstand und Fortschritt beobachten. Der entscheidende Beitrag zu diesem Thema ist der Bericht der Stiglitz-Sen-Fitoussi-Kommission für Frankreichs Präsidenten Sarkozy: »The Measurement of Economic Performance and Social Progress«. Ich empfehle allen, die sich für dieses Thema interessieren, die Lektüre des Berichts (www.stiglitz-sen-fitoussi.fr/en/index.htm) – es gibt eine Kurzfassung! Der Bericht bringt Umweltbedingungen ins Spiel, misst aber auch der Bildung als zentraler Dimension sozialen Fortschritts hohe Bedeutung bei. Verfasst wurde er von einer Gruppe renommierter Sozial-

wissenschaftler, zu der auch mehrere Nobelpreisträger der Ökonomie gehörten. Ich denke, er wird zukünftig als einer der Schlüsseltexte des 21. Jahrhunderts gelten.

DIE: In Deutschland wächst der Druck auf diejenigen Sektoren der Erwachsenenbildung, die nicht direkt mit »Beschäftigungsfähigkeit« oder der »Wirtschaft« in Verbindung stehen. Ist die empirische Validierung der »Benefits of Lifelong Learning« eine Strategie zur Legitimierung nicht-berufsbezogener Weiterbildung?

Schuller: Zum Teil ja. Ich halte es für sehr legitim, die positiven Auswirkungen der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung herauszustellen, um diesen Teil der Dienstleistung zu verteidigen. Aber in einem gewissen Sinn sollten wir die Unterscheidung berufsbezogen/nicht-berufsbezogen hinter uns lassen und andere Arten der Evaluierung unterschiedlicher Lernformen in den Blick nehmen. Natürlich wird es immer Lernformen geben, die offensichtlich eine höhere Relevanz für den Arbeitsmarkt besitzen als andere. Doch die zentrale Frage dreht sich um Ausgewogenheit und Breite des Angebots, sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft. In Großbritannien zum Beispiel hängen wir sehr stark von der so genannten »Kreativindustrie« als wichtigem Teil unserer Wirtschaft ab, und die wichtigsten Einflussgrößen in dieser Branche haben oft nicht eine »berufliche« Ausbildung im engeren Sinne absolviert.

»Internationale Vergleiche sind besonders aufschlussreich«

Dies ist übrigens ein Gebiet, in dem internationale Vergleiche besonders aufschlussreich sein können. Wir können uns anschauen, was in unterschiedlichen Ländern funktioniert, wenn es darum geht, Menschen auf ihr Berufsleben vorzubereiten, und wie die Menschen dabei »flexibel« bleiben können. Die Berufsausbildung in Deutsch-

land ist bekannt für ihre exzellente Qualität, aber inwieweit hängt diese auch vom deutschen Beschäftigungssystem ab? Damit will ich sagen: Es geht nicht nur um die Ausbildung als solche, sondern auch darum, wie berufliche Werdegänge organisiert sind und wie materielle und symbolische Erträge verteilt werden. Es besteht die Gefahr, dass das steigende Interesse an den Erträgen des Lernens zu einem verengten Fokus auf die Einkommenseffekte führt, einfach weil die Datenlage zu diesen Effekten besser ist.

DIE: In welcher Beziehung stehen dann »Humankapital«, »Kompetenzen« und »Benefits«? Was ist unter diesen Begriffen zu verstehen?

Schuller: Diese Begriffe lassen sich mit einem »Drei-Kapitale«-Modell erhellen: Humankapital, Identitätskapital und soziales Kapital (vgl. Schuller u.a. 2004). Es gilt zu betonen, dass Erträge eine Funktion der Wechselwirkung dieser drei Kapitale sind und nicht ein direktes, lineares Resultat von Humankapital allein. Ich habe nichts gegen Humankapital als Konzept, aber es ist zu stark verengt und verzerrt worden durch einige Analytiker, die Gefangene ihrer eigenen Techniken sind und die Komplexität der Prozesse, durch die Bildung zu Effekten führt, nicht in vollem Umfang berücksichtigen. Ich möchte alle, die selbst Forschung betreiben oder rezipieren, dringend dazu auffordern, sich ständig zu fragen: Wie gut passt die Methodologie zur Realität? »Kompetenz« ist ein schwieriger Begriff – einerseits so offensichtlich, andererseits so schwer zu präzisieren. Mich interessiert besonders, warum die Kompetenzen von Frauen auf dem Arbeitsmarkt nicht richtig anerkannt werden. Hinsichtlich ihres Bildungsniveaus überflügeln Frauen Männer heute in nahezu allen OECD-Ländern in nahezu jedem Fachgebiet und auf nahezu jeder Ebene. Sie nehmen häufiger an Weiterbildungen und allgemein an der Erwachsenenbildung teil. Aber dies spiegelt sich in ihren Karrieren und Einkommen nicht wider. Ich

nenne dies das »Paula-Prinzip« – dass Frauen unterhalb ihres Kompetenzniveaus verharren. Aber es wirft die Frage auf, warum manche Kompetenzen von Arbeitgebern – und von der Gesellschaft – stärker anerkannt werden als andere. Es handelt sich hier um einen gesellschaftlichen, ja, einen politischen Prozess, und daran sollten wir uns erinnern. Es ist nicht nur eine technische Angelegenheit.

»Lebenslanges Lernen kann die gesellschaftliche Ungleichheit fördern«

DIE: »Verbrechensprävention« wird manchmal als ein Nutzen des lebenslangen Lernens genannt. Aber besteht nicht auch die Möglichkeit, dass Lernen Verbrecher schlauer macht? Anders ausgedrückt: Gibt es nicht auch negative Auswirkungen des lebenslangen Lernens, deren wir uns bewusst sein sollten?

Schuller: Aber sicher! Kriminalität ist dafür nur ein Beispiel. Besonders wichtig und schwierig wird es beim Thema Gleichheit und Ungleichheit. Lebenslanges Lernen kann – und tut es wahrscheinlich auch – Ungleichheiten verstärken. Denn es sind vor allem Menschen mit höherer Bildung, die häufiger an professionellen Bildungsangeboten teilnehmen. Ich denke zwar nicht, dass das lebenslange Lernen ausschließlich nach Verteilungsaspekten beurteilt werden sollte, aber dennoch ist dies ein ernstzunehmendes Problem und eine Herausforderung für diejenigen von uns, die glauben, dass Bildung zu mehr Gleichheit führen sollte. Wir sind aufgefordert, über andere Mechanismen der Finanzierung nachzudenken und uns Wege zu überlegen, wie sich die Chancen in der Gesellschaft ausgewogener verteilen lassen.

DIE: Sind die individuellen »Benefits of Lifelong Learning« in der Gesellschaft also nicht gleichmäßig verteilt?

Schuller: Die Antwort auf diese Frage lautet definitiv: nein. Zwar gibt es in

der Erwachsenenbildungsbewegung einen starken egalitären Zug, aber die Wirklichkeit sieht oft anders aus. In der SOL-Studie der OECD (»Social Outcomes of Learning«) zu sozialen Erträgen haben wir eine wichtige Unterscheidung zwischen absoluten und relativen Effekten des Lernens vorgenommen. Ein absoluter Effekt liegt zum Beispiel dann vor, wenn die Verbesserung der eigenen Gesundheit ein direktes Resultat der Teilnahme an einer bestimmten Form des Lernens ist. Das ist die Art von einfachen Effekten, über die wir gerne nachdenken. Relative (oder positionsabhängige) Effekte treten jedoch dann auf, wenn eine Person zwar Gewinn aus ihrem Lernen zieht, aber nur auf Kosten einer anderen Person, z.B. indem die Hierarchie zwischen den Personen sich aufgrund von Weiterbildung stark verändert. Ich vermute, so etwas geschieht häufiger, als wir denken.

»Erwachsenenbildung wird immer wichtiger«

DIE: Dennoch kann Erwachsenenbildung einen Beitrag dazu leisten, dass die Ungleichheit innerhalb der Gesellschaft reduziert wird?

Schuller: Erwachsenenbildung wird immer wichtiger, weil die meisten westlichen Gesellschaften immer ungleicher werden, allen voran Großbritannien und die USA. Wir haben mittlerweile eine unglaubliche Kluft in den Einkommen und in der Verteilung des Wohlstands. Das ist auf Dauer nicht tragfähig. Die Lehre, die die Erwachsenenbildung daraus ziehen sollte, lautet nicht, auf möglichst große Chancengleichheit hinzuarbeiten, damit alle Menschen die Möglichkeit haben, in die exklusive Spitzengruppe aufzusteigen. Stattdessen sollten wir uns viel besser darauf verständigen, wie ein vernünftiges Maß an Ungleichheit aussehen kann. Wir sollten uns um einen eindeutigeren sozial-moralischen Konsens bezüglich der Grenzen von Ungleichheit bemühen. Lebenslanges Lernen kann dazu einen Beitrag leisten – nicht so sehr dadurch,

dass Menschen direkt etwas über Ungleichheit als solche lernen, sondern dadurch, dass wir stärkere Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Segmenten der Gesellschaft herstellen, um der Tendenz zur Fragmentarisierung entgegenzuwirken, bei der Menschen nur noch mit solchen Menschen verkehren, die genau wie sie sind und ihre Einstellungen und Werte teilen.

DIE: *Gibt es auch Effekte zwischen den Generationen? Haben zum Beispiel Eltern, die vom lebenslangen Lernen profitiert haben, höher gebildete Kinder?*

Schuller: Das ist ein äußerst wichtiger Punkt. Wenn wir noch einmal zum Thema Kriminalität und Straftäter zurückgehen, dann gibt es eine besonders schockierende Statistik, auf die wir im Zuge unserer Arbeit an »Learning Through Life« (Schuller/Watson 2009) gestoßen sind, bei der »Kriminalität und lebenslanges Lernen« eines unserer Hauptthemen war: Zwei von drei Jungen, deren Väter eine Gefängnisstrafe verbüßt haben, landen ebenfalls im Gefängnis! Das ist eine erschreckende Zahl, die verdeutlicht, wie stark das System manche Teile der Bevölkerung benachteiligt. In Großbritannien und andernorts gibt es eine Reihe von inspirierenden Projekten, die Gefängnisinsassen in der Kommunikation mit ihren Familien unterstützen, um den Kontakt nicht zu verlieren und positive Beziehungen aufrecht zu erhalten – damit Jungen nicht den Kontakt zu ihren Vätern verlieren oder mit dem falschen väterlichen Vorbild aufwachsen.

DIE: *Gibt es innerhalb verschiedener Alterskohorten unterschiedliche Benefits?*

Der Aspekt, den Ihre Frage aufwirft, betrifft die ganze Struktur des Lebensverlaufs. Es gibt keine spezifische Form des Lernens, die immer zu einer spezifischen Phase des Lebensverlaufs passt. Aber vor allem wird uns allmählich bewusst, dass die Struktur unseres Bildungssystems der Art und Weise, wie junge Menschen und Erwachsene sich heute entwickeln und reifen, ein-

fach nicht mehr angemessen ist. Wir müssen noch viel systematischer Daten darüber sammeln, wie sich das Lernpotenzial über den Lebensverlauf hinweg verändert. Gleichzeitig wissen wir, dass das alte Klischee, wonach es zum Lernen nie zu spät ist, wirklich zutrifft. Ich finde es immer wieder verblüffend und herzerwärmend, Geschichten von Erwachsenen zu hören, die nach jahrzehntelanger Pause wieder anfangen zu lernen und dadurch ihr Leben positiv verändern.

»Lernen im vierten Lebensalter«

DIE: *Welche Benefits lassen sich hinsichtlich des Lernens bei älteren Menschen feststellen?*

Schuller: Eingangs habe ich bereits die Gesundheit als einen sehr wichtigen Bereich genannt, in dem sich Bildung positiv auf Körper und Geist auswirkt. Die gesellschaftliche Integration ist ebenfalls entscheidend. Außerdem werden die meisten von uns länger arbeiten müssen; daher ist der Zugang zu beruflicher Weiterbildung auch in späteren Lebensphasen sehr wichtig – die Debatte dreht sich viel zu stark darum, in welchem Alter die Menschen in Rente gehen sollten. Wenn Sie mit »älter« allerdings auf das vierte Lebensalter abzielen – die Lebensphase, deren Beginn wir in »Learning Through Life« bei ungefähr 75 Jahren angesetzt haben, wenn viele Menschen Einschränkungen in ihrer Unabhängigkeit hinnehmen müssen – dann reden wir über ganz andere Dinge. Mit Ihrer Frage geben Sie mir Gelegenheit, mich zu einem Thema zu äußern, das nach meinem Dafürhalten viel mehr Beachtung finden sollte, aber von einem unserer stärksten Tabus unterdrückt wird: nämlich die aktive Gestaltung unseres eigenen Todes. Damit meine ich den gesamten Prozess bis zum Tod: die organisatorischen Aspekte, den Umgang mit persönlichen und familiären Beziehungen, vor allem jedoch den eigentlichen Prozess des Sterbens. Ich bin 64 und habe eine Mutter, die 96

ist. Meine Generation ist die erste, die sich mit dem weit verbreiteten Phänomen konfrontiert sieht, dass die Eltern- generation so alt wird, dass sie in große Abhängigkeit gerät. Es gibt keine Entschuldigung, sich damit nicht als etwas auseinanderzusetzen, das uns selbst auch widerfahren wird. Und diejenigen von uns, die sich mit Erwachsenenbildung beschäftigen, müssen sich zweifellos gründliche Gedanken darüber machen, was Bildung hier anzubieten hat: für uns als Individuen und für die Gesellschaft. Wie können wir lernen, den Tod zu gestalten, und welchen Beitrag kann Bildung dazu leisten? Das ist meine Herausforderung an uns alle!

DIE: *Was kann die Politik tun, um die »Benefits of Lifelong Learning« zu erhöhen? Was muss zukünftig auf der politischen Ebene geschehen?*

Schuller: Nach meinen Erfahrungen in Großbritannien und bei der OECD kann die Politik hauptsächlich dadurch einen Beitrag leisten, dass sie eine strategischere Gesamtvision für lebenslanges Lernen entwickelt und verfolgt. Das bedeutet, die Menschen mit der Idee zu konfrontieren, dass sie über ihr ganzes Leben hinweg lernen werden/müssen, und damit die traditionellen Annahmen darüber, was ein geeigneter Zeitpunkt zum Lernen ist und was nicht, infrage zu stellen. Sie sollte Experimente und Evaluation fördern – und mit gutem Beispiel vorangehen. Sehr gerne würde ich hören, was Politiker über sich selbst als lebenslang Lernende zu sagen haben.

DIE: *Herr Prof. Schuller, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.*

Literatur

Schuller, T. u.a. (2004): The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life and Social Capital. London

Schuller, T./Watson, D. (2009): Learning Through Life: Inquiry into the Future for Lifelong Learning (IFLL). Leicester

Kontakt: tomschuller@longviewuk.com

Ergebnisse aus Finnland

»WIDER BENEFITS« FREIER ERWACHSENENBILDUNG

Jyri Manninen

Welche »Wider Benefits« haben Weiterbildungsmaßnahmen für Menschen (1) als Individuen, (2) als Arbeitnehmende und (3) als Staatsbürger? Um diese Frage zu beantworten, präsentiert der Autor empirische Erkenntnisse aus Finnland. Dabei werden die positiven Auswirkungen der Weiterbildung nicht nur aus individueller Perspektive, sondern aus Sicht des engeren sozialen Umfeldes (Familie, Arbeitsplatz, Wohnbezirk) und der Gesellschaft insgesamt beleuchtet.

Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass Bildung eine wichtige Rolle bei der Förderung des persönlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wohlergehens spielt. Die möglichen »Wider Benefits« der Erwachsenenbildung sind hingegen weit weniger anerkannt, auch weil es hierfür bislang kaum empirische Belege gab (vgl. Motschilnig 2012). Die wenigen Untersuchungen haben sich auf die berufsbezogene Erwachsenenbildung konzentriert. Infolgedessen gilt auf der politischen Ebene eine auf Eigeninitiative beruhende Teilnahme an freier Erwachsenenbildung häufig als Hobby, das zwar für die betreffenden Personen selbst einen (gewissen) Wert darstellt, jedoch keinen Nutzen für die Gesellschaft bringt. Aus der Forschung mehren sich jedoch die Hinweise (vgl. Fujiwara 2012), dass auch die nicht-berufsbezogene (allgemeine oder freie) Erwachsenenbildung eine ähnlich bedeutsame Rolle in der Gesellschaft spielen könnte, und zwar besonders bei der Ausbildung jener Kompetenzen, die die Grundlage für aktives ziviles Engagement und umfassende gesellschaftliche Teilhabe bilden.

Dieser Beitrag präsentiert entsprechend empirische Erkenntnisse (vgl. Manninen/Luukkainen 2008; Manninen

2010; Manninen 2012) zu der Frage, wie die Teilnahme an freier Erwachsenenbildung tatsächlich helfen kann, eine aktivere Rolle in Demokratie und Gesellschaft einzunehmen.

Der Wider-Benefits-Ansatz (vgl. Schuller u.a. 2002; Motschilnig 2012) sucht nach Belegen, wie Individuen, Gruppen, Organisationen und die Gesellschaft von (Weiter-)Bildung profitieren. Frühere Studien (vgl. Feinstein u.a. 2003; Schuller u.a. 2002; Hammond 2002) haben gezeigt, dass Erwachsenenbildung Veränderungen in den Verhaltensweisen und Einstellungen sowie in einer Reihe von gesundheitsbezogenen Fragen wie Wohlbefinden und Verhalten (Rauchen, Alkoholkonsum) bewirkt.

Datenerhebung

Die Daten basieren auf den Erfahrungen von Erwachsenen, die 2007 an Maßnahmen von Trägern der freien Erwachsenenbildung (Zentren für Erwachsenenbildung, Volkshochschulen, Sommerkurse an Universitäten, Studienzentren und Sportzentren) teilgenommen haben. Im Jahr 2005 nahmen in Finnland insgesamt 1.066.932 Erwachsene an solchen Maßnahmen teil. Die Inhalte der freien Erwachsenen-

bildung sind in Finnland nicht staatlich vorgeschrieben, auch wenn das System der freien Träger aus öffentlichen Mitteln in Höhe von 192 Mio. Euro (2008) bezuschusst wird. Die Mehrheit (66 %) der Teilnehmenden an dieser Studie hat an Kursen teilgenommen, die von Zentren für Erwachsenenbildung angeboten werden. Die zweitgrößte Gruppe (14 %) hat Kurse an Studienzentren belegt; 12 Prozent haben Sommerkurse an einer Universität besucht. Die Befragten waren mehrheitlich Frauen (76 %), von denen etwa die Hälfte voll berufstätig war. Die zweitgrößte Gruppe bestand aus Rentnern (29 %). Mehr als ein Drittel der Teilnehmenden (37 %) gehörte zur Altersgruppe der 50- bis 63-Jährigen. Diese Kennzahlen spiegeln die tatsächlichen Beteiligungsstrukturen sehr gut wider. Die Daten wurden im Rahmen von thematischen Interviews (n=19 Erwachsene), Fokusgruppeninterviews (vgl. Morgan 1998) (12 Lerngruppen, 77 Erwachsene) und einer Umfrage (n=1.744 Erwachsene) erhoben. Es handelt sich daher sowohl um qualitative als auch um quantitative Daten. Die zentralen Fragen in den Interviews und in den offenen Fragen waren folgende:

- Welche »Direct Benefits« haben sich aus der Teilnahme an der Bildungsmaßnahme ergeben?
- Welche »Wider Benefits« haben sich daraus ergeben?
- Welche anderen Erträge (»outcomes«) haben sich daraus für Ihr Leben ergeben?

Die qualitativen Daten wurden anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, bei der eine Reihe unterschiedlicher Themen identifiziert wurde. Die folgende Tabelle zeigt ein Beispiel aus einem Einzelinterview (Tab. 1 auf der rechten Seite). Dieses Datenbeispiel enthält Ansätze für mehrere Themen, z.B. Sprachkenntnisse, Freude am Lernen, Selbstvertrauen und Selbstbild des Lernenden sowie Lernmotivation. Andere Datenquellen (Einzel- und Gruppeninterviews sowie offene Antworten) kamen zu identischen Ergebnissen. Die Hauptauswertung beruht daher auf

einer detaillierten Inhaltsanalyse der offenen Antworten (n=1.744 Erwachsene), die zugleich eine empirisch fundierte qualitative Auswertung ermöglicht sowie repräsentative und übertragbare (vgl. Lincoln/Guba 1985) Ergebnisse liefert, die auf einer größeren Anzahl an Befragten basieren. Hierfür wird die qualitative, offene Inhaltsanalyse mit einer Quantifizierung (vgl. Silverman 1993) verknüpft, wobei die Häufigkeit der Nennung eines Themas errechnet wird.

Die qualitative Auswertung der offenen Antworten basierte auf den Antworten von 1.744 Teilnehmenden an (Weiter-) Bildungsmaßnahmen, die drei Fragen zu beantworten hatten (diese waren identisch zu den Interviewfragen oben). Aus den Daten wurden insgesamt 2.521 individuelle Aussagen gewonnen (z.B. »Neue Sprachkenntnisse haben es mir ermöglicht, ins Ausland zu reisen und mich mit den Einheimischen zu unterhalten«). Diese wurden 35 Hauptthemen zugeordnet (z.B. »Internationalisierungskompetenzen«). Die Hauptthemen wurden anschließend in fünf Kategorien unterteilt (z.B. »Fertigkeiten und Kompetenzen«). Ein Beispiel zeigt die Tabelle 2 auf der nächsten Seite.

Aufgrund der hohen Anzahl an Antworten (1.744 Befragte und 3 offene Fragen, d.h. 5.232 einzelne Antworten) wurde bei der Auswertung das so genannte Sättigungsprinzip verwendet. Das bedeutet, dass Antworten auf jede Frage ausgewertet wurden, solange die Auswertung (a) neue Hauptthemen ergab und (b) zusätzliche 100 Antworten den Anteil der individuellen Hauptthemen um mehr als 1 Prozent veränderten. So erreichte bspw. die Auswertung der ersten Frage (»Welche Direct Benefits haben sich aus der Teilnahme an der Bildungsmaßnahme ergeben?«) ihren Sättigungspunkt bei 1.000 Antworten, die 1.310 Aussagen enthielten. Der Sättigungspunkt für die anderen beiden Fragen lag bei 703 Antworten (762 Aussagen) bzw. 606 Antworten (449 Aussagen). Durch die Quantifizierung der Hauptthemen konn-

Tab. 1: Beispielauswertung (Einzelinterview)

	Direct Benefits?	Wider Benefits?
Nutzen im Beruf?	Kein direkter Nutzen, aber Spanisch ist die einzige romanische Sprache, die ich gelernt habe. Jetzt kann ich auch ein bisschen Französisch und Italienisch verstehen. Manchmal arbeite ich mit Dokumenten, und dann können Sprachkenntnisse in meinem Beruf nützlich sein.	Der weitergehende Nutzen ist, dass man etwas über romanische Sprachen weiß. In meinem früheren Job zum Beispiel waren manche Unterlagen auf Französisch, und die konnte ich irgendwie lesen.
Nutzen als Individuum?	Es war nützlich, ich kann jetzt Gespräche auf Spanisch führen. Ich bin schon in Spanien und in Venezuela gewesen, und dort waren Sprachkenntnisse hilfreich. Die eigenen Sprachkenntnisse weiterzuentwickeln ist wichtig und macht Spaß.	Der weitergehende Nutzen ist, dass man etwas über romanische Sprachen weiß. Das ist nützlich. Man kann spanische und sogar portugiesische Texte besser verstehen. Ich habe nach ein paar Jahren Pause wieder mit dem Lernen angefangen, und es tut gut zu sehen, dass man immer noch in der Lage ist, Sprachen zu lernen. Und auch das Gefühl, dass man sich auf diesem Gebiet weiterentwickelt.
Nutzen als Staatsbürger/in?	Früher habe ich bei einer Freiwilligenorganisation gearbeitet, bei der Sprachkenntnisse nützlich waren und mit meiner Aufgabe bzw. meiner Rolle als Bürgerin zu tun hatten. Im Moment habe ich keine direkte Verwendung für Spanisch.	(Keiner)

Quelle: Eigene Darstellung

ten diejenigen Themen (»Benefits of Learning«) herausgefiltert werden, die in den Daten häufiger genannt wurden als andere. So wurde z.B. das Hauptthema »Internationalisierungskompetenzen« 192-mal genannt, d.h., 19,2 Prozent der Befragten sahen dies als Ertrag ihrer Teilnahme an. Von den Aussagen (f=2.521) sind 14,7 Prozent diesem Hauptthema zuzuordnen. »Freude am Lernen« hingegen wurde 56-mal genannt, d.h., 5,6 Prozent der Befragten haben Benefits genannt, die zu diesem Hauptthema gehören.

Modellkonzept zu den »Wider Benefits of Learning«

Das hier skizzierte Modell fasst die qualitativen Ergebnisse zusammen. Die fünf Kästen verweisen auf die fünf

Kategorien, innerhalb derer die 35 Hauptthemen in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit aufgeführt sind. In der Kategorie »Andere Benefits« zum Beispiel wurde das Hauptthema »geistiges Wohlbefinden« von 28 Prozent der Befragten genannt, »gesellschaftliche Teilhabe« hingegen nur von 2,6 Prozent. Diese prozentualen Anteile sollten nicht als Aussage darüber missverstanden werden, wie viele der Befragten diesen oder jenen individuellen Nutzen tatsächlich erfahren haben, denn sie sagen lediglich etwas darüber aus, wie viele der Befragten in ihren offenen Antworten spontan diesen oder jenen Nutzen genannt haben. Das Modell basiert auf der Annahme, dass die Lernerträge und »Wider Benefits« über Kausalpfade miteinander verbunden sind, die jeweils als Pfeile zwischen den Kästen dargestellt sind. Einige Benefits beziehen sich

Tab. 2: Beispielauswertung (offene Antworten, n = 1.744)

Beispiel einer einzelnen Antwort	Aussagen (f = 2.521)	Hauptthemen (35)
Alles war lehrreich, hat Spaß gemacht, war belebend und hat mir neue Inspiration gegeben. Neue Sprachkenntnisse haben es mir ermöglicht, ins Ausland zu reisen und mich mit den Einheimischen zu unterhalten.	Alles war lehrreich.	Allgemeinbildung
	Hat Spaß gemacht.	Freude am Lernen
	War belebend und hat mir neue Inspiration gegeben.	Neue Inspiration
	Neue Sprachkenntnisse haben es mir ermöglicht, ins Ausland zu reisen und mich mit den Einheimischen zu unterhalten.	Internationalisierungs-kompetenzen

Quelle: Eigene Darstellung

direkt auf den Prozess des Lernens, z.B. das Gefühl von Gemeinschaft und Gruppenzugehörigkeit. Der typische Ertrag des Lernens ist die Entwicklung von Fertigkeiten und Kompetenzen wie z.B. Sprachkenntnissen. Außerdem ergeben sich normalerweise direkte Benefits aus dem Erwerb dieser Fähigkeiten. Neue Sprachkenntnisse z.B. erleichtern das Reisen ins Ausland und das Kennenlernen fremder Kulturen. Alle gemeinsam können sie mit der Zeit die Lebensqualität erhöhen oder das Wohlbefinden am Arbeitsplatz und im Alltag steigern. Diese Effekte werden hier als »andere Benefits« des Lernens bezeichnet.

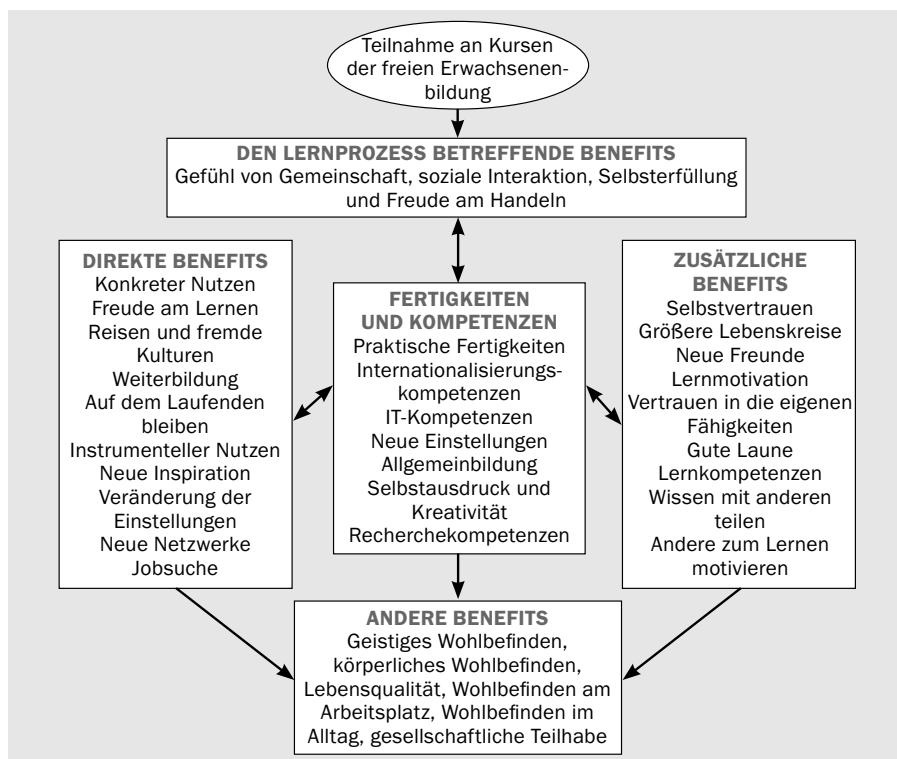
Die folgenden Beispiele aus dem Datensatz dienen der Bewertung der Glaubwürdigkeit des Modells. Das erste Beispiel zeigt, wie die Teilnahme an Weiterbildung und ihre »Wider Benefits« einen »kausalen« Pfad bilden:

»Als ich zum ersten Mal an dem Gedichtzirkel teilnahm, war ich gerade als neue Bewohnerin in das Dorf gezogen. Die Gruppe hat mich sehr gut aufgenommen, was es mir erleichtert hat, andere soziale Kontakte im Dorf zu knüpfen. Das Lernen neuer Vortragstechniken und neue Kontakte haben mich motiviert, mich auch bei anderen Gruppen im Dorf zu engagieren« (Nr. 439, Frau, geb. 1967, Kulturschaffende, Zentrum für Erwachsenenbildung). Die Daten liefern empirische Belege dafür, dass Erwachsenenbildung einen Einfluss auf das geistige und körperliche Wohlbefin-

den hat, wie das folgende Beispiel zeigt: »Gemeinsam etwas mit Menschen zu unternehmen, die ähnliche Werte haben und gemeinsame Ziele verfolgen, trägt zur Verbesserung meines geistigen und körperlichen Wohlbefindens bei. Zuhause kann ich dann die Fähigkeiten anwenden, die ich im Kurs gelernt habe« (Nr. 471, Frau, geb. 1943, Rentnerin, Zentrum für Erwachsenenbildung).

Schuller u.a. (2002, S. 6) berichten, dass sie bei der Durchsicht der Forschungsliteratur kaum Belege gefunden haben, dass Bildung unmittelbar zu einer Verbesserung der körperlichen Gesundheit beitragen kann. Die einzige Ausnahme bilden einige ältere Menschen. Positive Auswirkungen auf die geistige Gesundheit hingegen sind eindeutig nachgewiesen. Wir dürfen mit guten Gründen davon ausgehen, dass die Erwachsenenbildung eine wichtige, wenn auch kaum beachtete Rolle im nationalen Gesundheitssystem spielt. Bei den offenen Fragen der hier vorgestellten Studie nannten 28 Prozent der Befragten spontan geistiges Wohlbefinden als ein Ergebnis ihrer Lern- und Bildungsanstrengungen; 13,2 Prozent nannten Verbesserungen ihrer körperlichen Gesundheit. Auf einem Fragebogen mit vorgegebenen Antworten und Bewertungsskala gaben später 62 Prozent der Befragten an, dass die Teilnahme an (Weiter-)Bildung zumindest zu einem gewissen Grad zur

Abbildung 1: Modellkonzept zu den »Wider Benefits of Learning«



Quelle: Eigene Darstellung

Liebe als Benefit gründlichen Nachdenkens: Die Prinzen von Serendip

Der Begriff Serendipität geht zurück auf den britischen Autor Horace Walpole, der sich wiederum von dem Märchen *Die Reise der Prinzen von Serendip* inspirieren ließ. In einem Brief aus dem Jahre 1754 schrieb er:

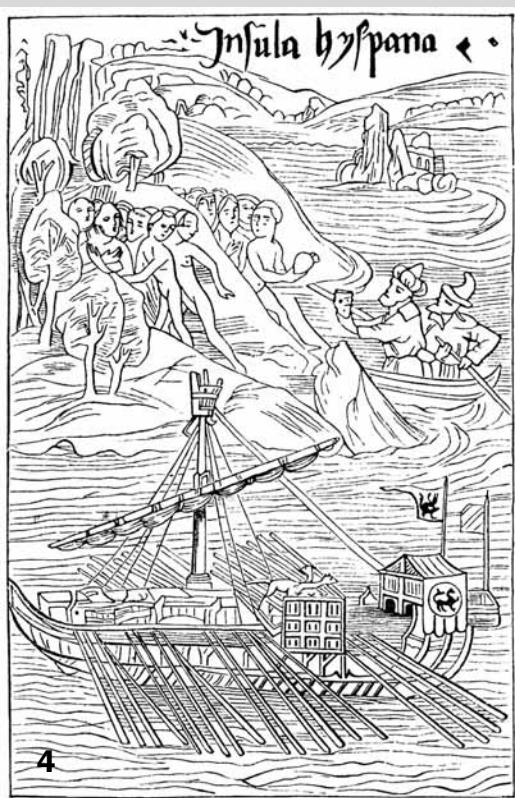
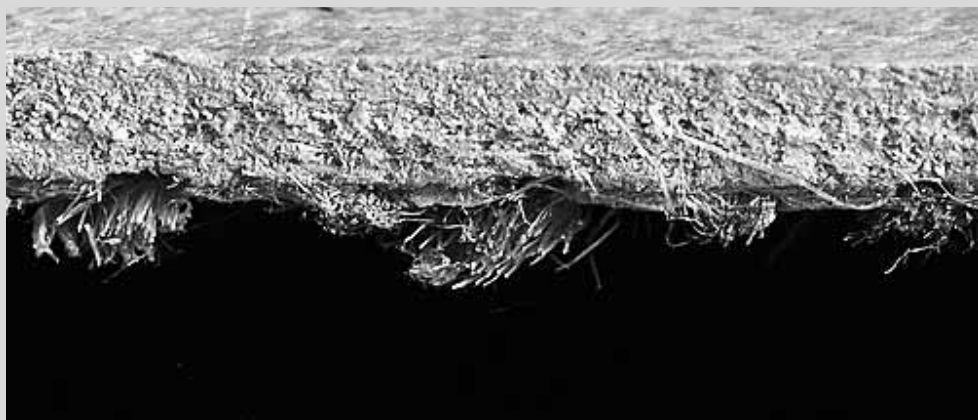
This discovery, indeed, is almost of that kind which I call Serendipity, a very expressive word, which, as I have nothing better to tell you, I shall endeavour to explain to you: you will understand it better by the derivation than by the definition. I once read a silly fairy tale, called »The Three Princes of Serendip«; as their Highnesses travelled, they were always making discoveries, by accidents and sagacity, of things which they were not in quest of (Walpole, H. (1754): *To Sir Horace Mann. Arlington Street, Jan. 28, 1754.* URL: <http://www.gutenberg.org/dirs/etext03/lthw210.txt> (Stand: 07.11.2012)

In der wohl aus Indien stammenden, mittelalterlichen Geschichte machen sich die drei Königssöhne auf, um die Welt kennen zu lernen und ihren Verstand zu trainieren. An einem Punkt ihrer Reisen werden sie vom Kaiser Behram gebeten, ihn von einer schweren Krankheit zu heilen. Die Prinzen erteilen ihre Ratschläge auf Grundlage ihres Wissens um das Schicksal des Kaisers: Aus verletzter Eitelkeit ließ er seine Liebste im Wald zurück und glaubt nun, sie sei von wilden Tieren gefressen worden. Doch dies ist ein Irrtum, der sich im Märchen wie folgt aufklärt:

Später rief Kaiser Behram die drei Prinzen von Serendip zu sich und sprach zu ihnen: »O ihr edlen und klugen Jünglinge! In Wahrheit erkenne ich jetzt, dass, während sämtliche Ärzte meines Reiches kein Mittel gegen meine schwere Krankheit wussten, ihr allein

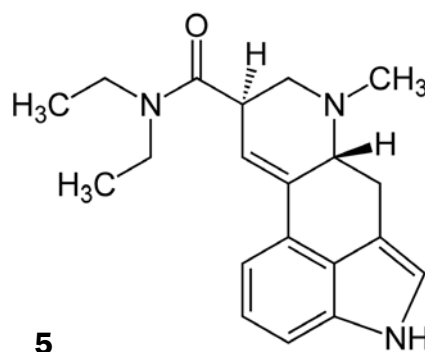


1



4

Das Prinzip »Serendipität«, welches auf den amerikanischen Soziologen Robert K. Merton zurückgeht, bezeichnet die Entdeckung von Dingen, nach denen man eigentlich nicht gesucht hat. Die Liste diesbezüglicher »outcomes« ist lang: Der im Büroalltag heute so unverzichtbare schwachklebende Post-It verdankt sich einem Flop: eigentlich suchte man eine Rezeptur für Superkleber. Teebeutel waren ursprünglich bloß als Verpackung von Teeproben vorgesehen, denn der hierfür genutzte Seidenbeutel war leichter als die bis dahin gängigen Blechdosen – die Kunden aber hielten dies für Absicht und kochten die Verpackung mit: lecker! Und Columbus fand sich nicht wie geplant in Indien, sondern in Amerika. Ähnlich verhält es sich mit den »wider benefits« des Lebenslangen Lernens. Zwar ist etwa die Senkung von Gesundheitskosten einer Gesellschaft nicht das eigentliche Ziel individueller Bildungsbemühungen, aber als nicht-intendierte Handlungsfolge des Lernens lassen viele empirische Untersuchungen diese Korrelation als plausibel erscheinen. Der Blickpunkt dieser Ausgabe zeigt die Vielfalt von Serendipitäts-Entdeckungen: Vom Röntgenstrahl bis hin zum Nylonstrumpf.



5



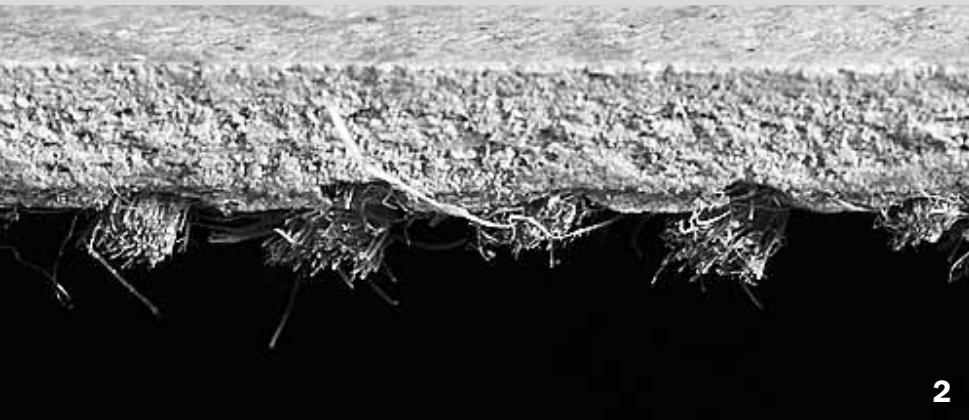
11



12



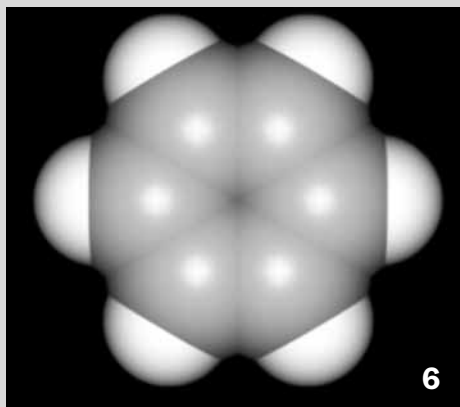
8



2



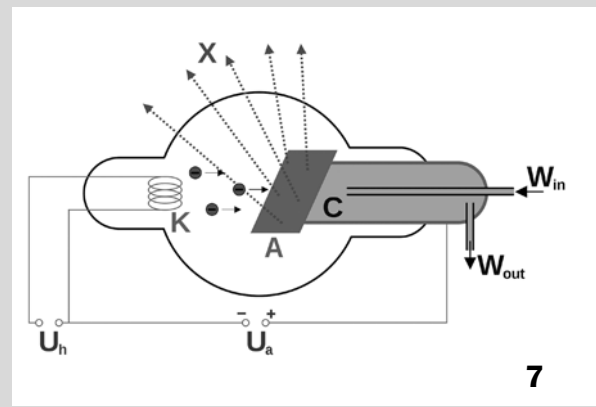
3



6

Die Entdeckungen im Einzelnen:

- 1 Klettverschluss (Foto: StromBer)
- 2 Linoleum (Alic Wiegand)
- 3 Sekundenkleber
- 4 Amerika
- 5 LSD
- 6 Benzol (Ljfa-ag)
- 7 Roentgenstrahlung
- 8 Nylonstrump (Antique Rose)
- 9 Teebeutel (Andr  Karwath)
- 10 Viagra (SElefant)
- 11 Penicillin (Crulina 98)
- 12 Post-it (Pavel Krok)
- 13 Hintergrundstrahlung



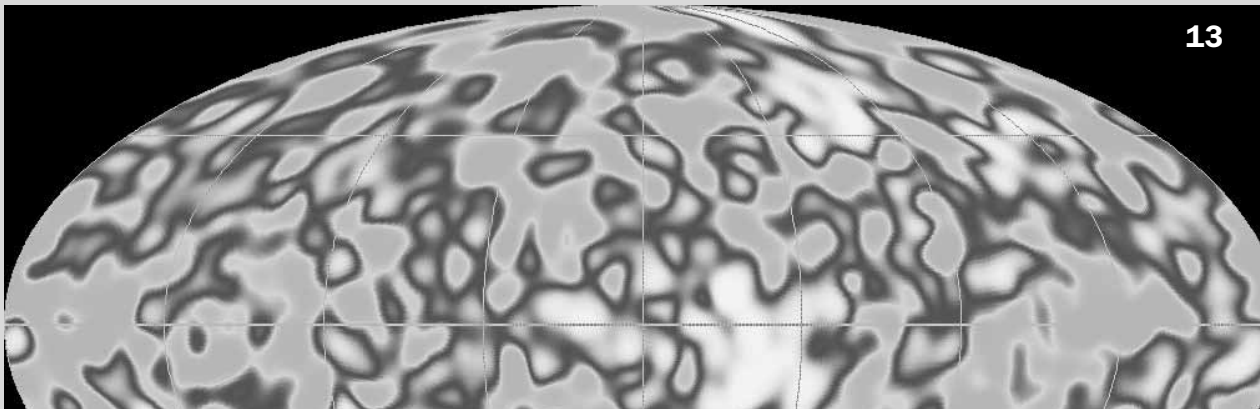
7



9



10



13

durch euren feinen Verstand und Rat mir meine frühere Gesundheit zurückgegeben habt. Wie aber seid ihr auf ein solches Mittel, mein Leben zu retten, verfallen?« Darauf antwortete der älteste Prinz: »Herr, ich bemerke, dass Ihr aufgrund Eures Kummers nicht schlafen konntet und Ihr deshalb in schwere Krankheit fielet. Und weil ich weiß, dass Ihr in Eurem eigenen Schloss nie den heilenden Schlaf finden würdet, so hieß ich Euch sieben Paläste bauen und sieben Nächte in fremden Mauern zubringen.« »Und ich«, sagte der zweitälteste Prinz, »erkannte, dass Diliramma, die Ihr so liebtet, die Ursache Eures Leidens war, und glaubte deshalb, wenn Ihr euch einmal mit anderen Mädchen unterhieltet, Ihr den Kummer vergessen und genesen würdet. Deshalb riet ich Euch, in die sieben Paläste sieben schöne Mädchen bringen zu lassen.« Der dritte Prinz fügte hinzu: »Ich konnte nicht glauben, dass Diliramma von wilden Tieren gefressen wurde, da sich keine Spur ihres Todes im Walde fand. Ich schloss daher, wenn Ihr in den verschiedenen Provinzen Eures Reichs bekannt gäbet, dass Euch sieben Erzähler geschickt werden sollten, die Ihr, nachdem sie Euch eine schöne Geschichte erzählt hätten, reich belohnen wolltet, so würde Diliramma Euch durch dieses Mittel Nachricht von ihrem Zustand und Aufenthalt geben.«

Kaiser Behram dankte den drei Jünglingen für ihren hohen und edlen Verstand, beschenkte sie mit großen Reichtümern und ließ sie nach Hause ziehen. (Schury, G. (2006): *Wer nicht sucht, der findet. Zufallsentdeckungen in der Wissenschaft erzählt von Gudrun Schury*. Köln, S. 16f.)

Die drei Prinzen haben also die Krankheit des Kaisers geheilt und sind sogar über das eigentliche Heilungsziel hinausgeschossen: Das serendipitale Benefit liegt hier in der wiedererlangten Liebe.

Erhaltung ihrer körperlichen Gesundheit beigetragen hat. Der Wert für das geistige Wohlbefinden lag bei 95 Prozent. Die Befragten erkannten diese also als Benefit, wenn sie direkt danach gefragt wurden. Die Teilnahme an Maßnahmen der freien Erwachsenenbildung scheint im Einklang mit vielen politischen Zielen zu stehen und den Menschen geeignete Instrumente an die Hand zu geben, um gesellschaftliche Herausforderungen (siehe Tabelle 3) zu bewältigen. Die Entwicklung von »Gemeinschaftssinn« und die Fähigkeit zu »gesellschaftlichem Engagement« z.B. fördern das staatsbürgerliche Engagement. Auch das Sozialkapital (vgl. Putnam 1995) vergrößert sich, wenn Menschen über »Netzwerke« und »Selbstvertrauen« verfügen. Auf ähnliche Weise sind »Lernmotivation«, »Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten«, »Freude am Lernen« und der Erwerb von »Lernkompetenz« wichtige Komponenten des lebenslangen Lernens. Auch Sozialkapital und sozialer Zusammenhalt sind mit aktivem staatsbürgerlichem Engagement verknüpft, denn dazu gehört sowohl die Möglichkeit als auch die Fähigkeit zum Netzwerken. In der hier vorgestellten Studie zählen zu diesen Fähigkeiten z.B. die Themen »Selbstvertrauen« und »Neue Netzwerke«, die gesellschaftliches Engagement und gesellschaftliche Teilhabe erleichtern. Schuller u.a. (2002) kommen zu ähnlichen Ergebnissen und sprechen in diesem Zusammenhang von »metacompetences«, »generic skills« und »basic competences necessary for anyone to fulfil minimum citizenship requirements« (Schuller u.a. 2002, S. vi).

Literatur

- Behrman, J./Stacey, N. (1997): The Social Benefits of Education. Ann Arbor
- Desjardins, R./Schuller, T. (2007): Understanding the Social Outcomes of Learning. Paris
- Feinstein, L. u.a. (2003): The contribution of adult learning to health and social capital. London
- Fujiwara, D. (2012): Valuing the Impact of Adult Learning. An analysis of the effect of adult learning on different domains in life. Leicester

Tab. 3: »Wider Benefits of Learning« und gesellschaftliche Herausforderungen

Herausforderungen	Was bringt die freie EB den Menschen?
Globalisierung	Sprachkenntnisse, kulturelle Kompetenzen
Aktives staatsbürgerliches Engagement	Gemeinschaftsgefühl, gesellschaftliches Engagement
Sozialkapital	Netzwerke, Selbstvertrauen
Lebenslanges Lernen	Lernmotivation, Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten, Freude am Lernen, Lernkompetenz
Beschäftigungsfähigkeit	Praktische Fähigkeiten, IT-Kompetenz, Allgemeinbildung, Wohlbefinden am Arbeitsplatz
Gesundheit	Körperliches Wohlbefinden
Geistige Gesundheit	Geistiges Wohlbefinden, Wohlbefinden am Arbeitsplatz und im Alltag, Lebensqualität

Quelle: Eigene Darstellung

Hammond, C. (2002): What is it about education that makes us healthy? Exploring the education-health connection. In: International Journal of Lifelong Education, H. 21/06, S. 551–571.

Lincoln, Y./Guba, E. (1985): Naturalistic inquiry. Beverly Hills

Manninen, J. (2010): Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland. In: Horsdal, M. (Hg.): Communication, Collaboration and Creativity: Researching Adult learning. Odense

Manninen, J. (2012): Liberal Adult Education as Civic Capacity Builder? Lifelong Learning in Europe, H. 1/2012, S. 69–78

Manninen, J./Luukannel, S. (2008): Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset. Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Helsinki

Morgan, D. L. (1998): The focus group guidebook. Focus Group Kit 1. Thousand Oaks

Motschilnig, R. (2012): Wider Benefits of Adult Education – An Inventory of Existing Studies and Research. In: DVV International (Hg.): Adult Education and Development, S. 79–89

Putnam, R. (1995): Bowling alone: The collapse and revival of American community. In: Journal of Democracy, H. 6/1, S. 64–78

Schuller, T. u.a. (2002): Learning, Continuity and Change in Adult Life, Wider Benefits of Learning Research Report No.3. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. London

Silverman, D. (1993): Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London

Abstract

Jyri Manninen stellt empirische Daten zu »Wider Benefits of Lifelong Learning« vor, die er in Einrichtungen der freien Erwachsenenbildung (Zentren für Erwachsenenbildung, Volkshochschulen, Sommerkurse an Universitäten, Studien- und Sportzentren) in Finnland 2007 erhob. Zur Darstellung der Ergebnisse wurde ein »Modellkonzept zu den Wider Benefits of Learning« entwickelt, welches eine fünffache Feineinteilung des Begriffs »Benefits« vorsieht: 1. »Den Lernprozesse betreffende Benefits«, 2. »Direkte Benefits«, 3. »Fertigkeiten und Kompetenzen«, 4. »Zusätzliche Benefits« und 5. »Andere Benefits«.



Dr. Jyri Manninen ist Professor für »Adult & Continuing Education« an der University of Eastern Finland

Kontakt: jyri.manninen@uef.fi

Ergebnisse aus Irland

BENEFITS DES COMMUNITY LEARNING

Brigitte Bosche / Berni Brady

In der Republik Irland sind in den letzten zehn Jahren mehrere Studien von der »Irish National Adult Learning Organisation« (AONTAS) publiziert worden, die nach den so genannten »Benefits of Lifelong Learning« fragen. In dem Artikel gehen die beiden Autorinnen auf die Spezifika der irischen Erwachsenenbildung ein, die lange Zeit mit wenigen Ressourcen auskommen musste und insbesondere deshalb herausgefordert war – und durch die aktuellen wirtschaftlichen Probleme des Landes wieder erneut herausgefordert ist –, die Wirkungen und den Nutzen von Bildung zu belegen.

Die irische Erwachsenenbildung hat mit vierzig Jahren eine relativ junge Geschichte. Neben einem non-formalen und formalen Sektor, der fast ausschließlich berufliche Bildungsmaßnahmen vorhielt, bildete sich in den späten 1980er Jahren ein Bereich heraus, der in Irland als »community education« bezeichnet wird und der für dieses Land eine Besonderheit darstellt. Der Begriff community education lässt sich nicht ohne Sinnverlust ins Deutsche übersetzen. Die community kann lokal gemeint sein, kann aber auch für eine Gruppe stehen, die sich als eine Gemeinschaft definiert hat. Das Wort community wird in Irland in vielen Zusammenhängen und wissenschaftlichen Diskursen verwendet. Es steht für Zusammenhalt, Gemeinschaft und Kooperation und betont vor allem, was Menschen miteinander verbindet. Aufgrund dieser vielfältigen Bedeutung wird der Begriff community in diesem Beitrag nicht übersetzt.

Was genau ist mit community education gemeint? Die Nationale Vereinigung für Erwachsenenbildung AONTAS hat mit ihren Mitgliedern folgende Definition herausgearbeitet: »Community education is education and learning which is rooted in a process of empowerment, social justice, change, challenge, respect

and collective consciousness. It is within the community and of the community, reflecting the developing needs of individuals and their locale. It builds the capacity of local communities to engage in developing responses to educational and structural disadvantage and to take part in decision-making and policy-formation within the community. It is distinct from general adult education provision, due both to its ethos and to the methodologies it employs. This definition reflects the capacity of community education to help people tackle the multiplicity of problems they face, whether of health care, unemployment, drugs, housing or other social problems« (AONTAS 2001, S. 9).

Selbstbestimmtes Lernen

Vor dem Hintergrund hoher Arbeitslosigkeit, Armut, Emigration und Exklusion gründeten vor allem Frauen in den späten 1980er Jahren auf lokaler Ebene Gruppen, die mit eigenen Ressourcen selbstbestimmt ihre Bildungsangebote schufen und diese auch eigenständig durchführten. Sie operierten oftmals aus dem eigenen Haus heraus oder nutzten Räume der örtlichen katholischen Kirchengemeinde und finanzierten sich

lange Zeit ausschließlich durch Spenden. Die Inhalte wurden von Beginn an von der Gruppe selbst bestimmt und bauen auf den Kompetenzen der Frauen, die sich zusammengeschlossen haben, auf. Hatte eine von ihnen beispielsweise Erfahrung im Thema Buchhaltung, gab sie dieses Wissen an die anderen weiter. Weil die Gruppen in der Mehrheit von Frauen organisiert und besucht wurden, nannten sich viele von ihnen auch women's education groups oder women's community groups. Bis Ende der 1990er Jahre zählte AONTAS bereits über 1.000 Gruppen im ganzen Land. Diese Bewegung entstand zum einen als Reaktion auf einen Mangel an adäquaten Bildungsangeboten für Frauen. Zum anderen muss man sie auch als Reaktion auf die Restriktionen verstehen, die Frauen erlebten, wenn sie als Familienfrauen arbeiten oder sich weiterbilden wollten.

Insgesamt gesehen war die irische Gesellschaft bis in die späten 1990er Jahre stark konservativ geprägt und von der katholischen Kirche dominiert, insbesondere das Bildungswesen war fest in katholischer Hand. Frauen hatten in diesen Jahren wenig Spielraum, selbstbestimmt ihren Weg zu gehen. So waren beispielsweise Kontrazeptive noch bis Anfang der 1990er Jahre verboten, Scheidungen bis 1996, und noch heute gibt es in Irland kein Recht auf Abtreibung. Fehlende Strukturen für Kinderbetreuung und eine im europäischen Vergleich hohe Geburtenrate machten es Frauen noch schwerer, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen und eine finanzielle Unabhängigkeit zu erlangen. Die community education groups waren für Frauen deshalb der erste Schritt, um die erlebte Isolation durch Bildung und persönlichkeitsentwickelnde Angebote zu verändern.

AONTAS hat sich schon früh mit Praxishilfen, politischer Lobbyarbeit und wissenschaftlichen Untersuchungen für die Bewegung der community education stark gemacht. So nahm sie deren Slogan »No Creche – No Class« auf und wies damit auf die Notwendigkeit hin, Kinder-

betreuung während der Kurszeiten zu organisieren. Darüber hinaus startete AONTAS viele Kampagnen zu ihrer Weiterentwicklung, wie z.B. die Kampagne mit den drei Rs: Recognition, Resources and Representation. Dabei ging es ihnen erstens um eine Anerkennung dieser Art der eher non-formalen und informellen community education groups als eine Form des Erwachsenenlernens, zweitens um die Versorgung mit angemessenen Ressourcen sowie drittens um eine Repräsentation dieses Bereichs in den für die Erwachsenenbildung zuständigen Gremien.

Um deutlich zu machen, welchen Beitrag community education für eine inklusive Gesellschaft leisten kann, nahm AONTAS die Bewegung zunehmend auch in Bezug auf ihre Wirkungen in den Blick. Dabei wurden zunächst vor allem qualitative Zugänge gewählt, wie Fallstudien über community education groups, die durch Interviews mit Teilnehmenden und Organisatoren ergänzt wurden. Aus den ausgewerteten biographischen Interviews geht vielfach hervor, welchen persönlichen Gewinn Teilnehmende aus den community education groups für sich ziehen. Nicht wenige von ihnen nutzen ihre Erfahrungen mit der ehrenamtlichen Organisation der Bildungsarbeit für einen späteren Einstieg in bezahlte Arbeit, anderen gibt die Zusammenarbeit mit den Frauen das nötige Selbstvertrauen, um fehlende formale Bildungsabschlüsse nachzuholen. Die Untersuchungen lassen sich zwar aufgrund ihrer mangelnden Repräsentativität nicht als Wirkungsforschung bezeichnen, sie beeindrucken aber durch die darin nachgezeichneten Lebensgeschichten vieler Lernenden, die auch als success stories zu bezeichnen sind. Sie belegen darüber hinaus in überzeugender Weise die Wirkungen von Erwachsenenbildung und wurden auch so von AONTAS in ihrer Lobbyarbeit genutzt (vgl. Inglis u.a. 1993). AONTAS ist eine Mitgliedsvereinigung mit ca. 500 Organisationen, Gruppen und Lernenden. AONTAS setzt sich für das Recht jedes erwachsenen Lerner auf qualitativvolles Lernen ein. In den

Jahren seit der Gründung 1969 hat die Organisation durch Vernetzungsaktivitäten und pädagogische Materialien und Lobbyarbeit viel zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung beigetragen. So bieten heute community education groups nicht nur informelle Lerngelegenheiten, sondern stellen zunehmend auch non-formale und sogar formale Bildungsangebote bereit, z.B. im Nachholen von Schulabschlüssen.

»At the forefront«

Eine erste systematische Analyse der Wirkungen von community education groups lieferte AONTAS 2001 in ihrer Forschungsarbeit »At the forefront«. Ziel dieser Arbeit war es, die so genannten »Wider Benefits of Learning« zu erfassen, d.h. die Komplexität zwischen Lern- und Bildungsanstrengungen des Einzelnen und dem konkreten Nutzen für das Wohlergehen (Well-Being) von Individuen und Gesellschaften. Aspekte der Benefit-Forschung sind z.B. der verstärkte soziale Zusammenhalt in der community, funktionierende Netzwerke, eine bessere Gesundheit der Bevölkerung und ein höheres ziviles Engagement. In Bezug auf den Lernenden geht es um die Auswirkungen von Lernen auf das Selbstwertgefühl oder die Selbstwirksamkeit. Im Einzelnen verfolgte die Studie »At the forefront« folgende Ziele:

- Bemessung des Wertes von women community-based education auf die persönliche und ökonomische Entwicklung von Frauen sowie auf ihre Partizipation in der Zivilgesellschaft.
- Identifizierung der Entwicklungen, die Frauen als Individuen oder in der Gemeinschaft dazu befähigt haben, Ungerechtigkeit und Diskriminierung in Frage zu stellen.
- Hervorhebung der Wirkungen, die diese Arbeit auf die Kompetenz der Frauen hat, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen.
- Erarbeitung von Vorschlägen, die zu einer Gestaltung und Implementierung von Politik aus einer Genderperspektive beitragen.

- Erarbeitung von ergebnisbasierten Empfehlungen, die Beispiele guter Praxis in diesem Bereich durchgehend berücksichtigt mit dem Ziel, soziale Inklusion zu fördern und zu entwickeln (vgl. AONTAS 2011, S. 4).

Die Ergebnisse der Publikation lassen sich – sehr verkürzt und ausschnitthaft – wie folgt zusammenfassen: Die Bildungsarbeit der women's community education verbessert die Position von Frauen auf der individuellen und der kollektiven Ebene durch

- die Stärkung von Frauen in Bezug auf ihre persönliche Identität und Motivation,
- die Entwicklung von neuen Fertigkeiten,
- ein wachsendes Verständnis für soziale Systeme und Strukturen,
- die Schaffung von Voraussetzungen, um neue Bildungsabschlüsse zu erwerben,
- die Entwicklung eines Bewusstseins für die community oder für eine kollektive Identität,
- eine kritische Hinterfragung struktureller und anderer Aspekte von Ungleichheit, Armut und Benachteiligung.

Die Lobbyarbeit von AONTAS und das weitere Anwachsen von community education groups führten im Jahr 2000 zur Veröffentlichung eines Weißbuchs zur Erwachsenenbildung. Zum ersten Mal schien die Regierung eine Vision über lebenslanges Lernen zu vertreten, die alle Formen des Lernens erwachsener Menschen einschloss und der community education ein gesondertes Kapitel widmete. Ihm folgten Initiativen und Förderprogramme zur finanziellen Unterstützung der Erwachsenenbildung insgesamt. Während der so genannten Celtic-Tiger-Jahre zwischen 1995 und der Rezession 2008 erlebte die irische Gesellschaft einen ökonomischen Boom, von dem auch die Erwachsenenbildung in Form einer besseren Finanzierung und einer zunehmenden Professionalisierung des Bereichs profitierte.

So ist es nicht verwunderlich, dass kurz nach dem ökonomischen Zusammenbruch in den Jahren 2009 und 2011

»Community Education:
More than just a course«

zwei repräsentative Studien von AONTAS zu den Benefits von Erwachsenenbildung erschienen, die die Wirkungen der staatlichen Investitionen in den Blick nahmen. Sie untersuchten die Ergebnisse und Auswirkungen von Erwachsenenbildung des community-education-Sektors, die überwiegend mit Mitteln des Department of Education and Skills (DES) finanziert wurden. Die Studie »Community Education: More than just a course« zitiert mit ihrem Titel die Aussage eines Teilnehmers und macht darin bereits deutlich, dass Erwachsenenbildung mehr bewirken kann als eine bloße Erweiterung des Wissens von Lernenden. Darin werden die Wirkungen von Erwachsenenbildung in Bezug auf die drei Ziele überprüft, die die Regierung für community education definiert hat:

1. Verbesserung des Lernens (enhancing learning),
2. Förderung von Mitwirkungsmöglichkeiten (fostering empowerment),
3. Beitrag zur Zivilgesellschaft (contributing to civic society).

Die Ergebnisse der Studie stützen sich auf eine repräsentative Umfrage unter 683 Lernenden aus community education groups, auf elf Fallstudien und Interviews mit Schlüsselpersonen der irischen Erwachsenenbildung. Sie belegen, dass die Teilnahme an community education viele positive Wirkungen auf die Lernenden hat und die Ziele des irischen Bildungsministeriums erfüllt werden. Aus der Zusammenfassung seien nur einige wenige Belege zitiert, die für die deutsche Leserschaft möglicherweise interessant sein könnten:

- Durch flexible Kursangebote, eine einladende Atmosphäre und den damit verbundenen Wegfall institutioneller Beschränkungen erleichtern die Anbieter von community education

den Zugang zur Weiterbildung (AONTAS 2009, S. 12).

- Community education ist ein wirksamer Beitrag zur Bildung starker sozialer Netze und zu zwischenmenschlichem Vertrauen und Toleranz. Die Mehrheit der erwachsenen Lernenden erlebt eine positive Veränderung in unterschiedlichen Bereichen: Gespräche mit fremden Personen (89 %), Ausprobieren neuer Aktivitäten (88 %), vermehrter Kontakt zu Freunden (69 %), Akzeptanz anderer Glaubensrichtungen (64%), Besuch neuer Orte (61 %) sowie gesteigerte Akzeptanz und Verständnis für andere Kulturen (60 %) (vgl. ebd., S. 13).
- Die Ergebnisse der persönlichen Entwicklung sind in der community education sehr hoch – ein Indiz für das Erreichen des gesteckten Ziels der Verbesserung der Selbstachtung und des Selbstbewusstseins (Erfahrung von 85 % der Lernenden) durch Anbieter und Gruppen. Diese Ziele sind insbesondere wichtig für bildungsbenachteiligte Lernende.
- Gesundheitliche Auswirkungen der community education sind eingeschränkt nachweisbar. Insbesondere geben Lernende an, sich gesünder zu ernähren (46 %) und vermehrt Sport zu treiben (41 %) (vgl. ebd., S. 14).
- Für das irische Bildungsministerium ist die community education eine rentable Investition, da, selbst nach konservativen Schätzungen, die Lernenden, die als Ergebnis der community education freiwillige Arbeiten verrichten, dem Staat eine Rendite von bis zu 28,8 Millionen Euro und mindestens 9,1 Millionen Euro jährlich erwirtschaften (vgl. ebd., S. 16).

»Sowing the
seeds of social change«

Trotz der umfänglichen Belege für die positiven Auswirkungen des Lernens in den community-education-Zentren stoppte die Regierung nach neun Jahren Förderung im Jahre 2009 ihr Programm. Seitdem ist eine Förderung nur noch

möglich, wenn Gruppen mit anderen fusionieren. Auf diese Weise versucht die Regierung, Geld einzusparen. Angesichts dieses Einschnitts hat AONTAS 2011 im Nachgang eine zweite Untersuchung mit dem Titel »Sowing the seeds of social change« veröffentlicht, die die Organisation begleitend zur ersten Studie durchführte. Sie wendet die gleichen Forschungsmethoden an, bezieht sich aber ausschließlich auf community education groups, die nach einem bestimmten pädagogischen Ansatz arbeiten, der »Social Action Model« genannt wird. Bei diesem Ansatz geht es nicht nur um die Förderung der individuellen Entwicklung von Lernenden, sondern auch um die Entwicklung von Fähigkeiten, die auf soziale Veränderung und die Entwicklung der community abzielen. Tab. 1 zeigt beispielhaft den Vergleich dieser beiden community education groups und gibt gleichzeitig einen Einblick, mit welchen Indikatoren sich die »wider benefits« von lebenslangem Lernen erfassen lassen. Aktuell konzentriert sich die Arbeit von AONTAS darauf, gemeinsam mit ihren Mitgliedern eine evidenzbasierte Forschungskultur zu etablieren, die von allen Anbietern von Erwachsenenbildung unterstützt wird. Dafür ist es auch nötig, ein Instrument zur Erfassung von Daten zu entwickeln, das die wider benefits von lebenslangem Lernen in den Blick nimmt. Denn eines ist sicher: »Without a culture of measuring outcomes or making decisions based on evidence it will be difficult to consistently track the benefits of community education to ensure that an agreed approach is being utilised and target groups are being reached. By not consistently tracking the wider benefits of community education it is difficult to see the contribution that community education makes both in the realm of human capital but also in the creation of a vibrant democracy. By not doing so there is a risk that economy related outcomes will be prioritised« (AONTAS 2011, S. 202). Zurzeit arbeitet eine von AONTAS koordinierte Arbeitsgruppe daran, die Forschung zu den wider benefits of lifelong learning zukünftig koordiniert zu gestalten. Wesentliche Fragen, die

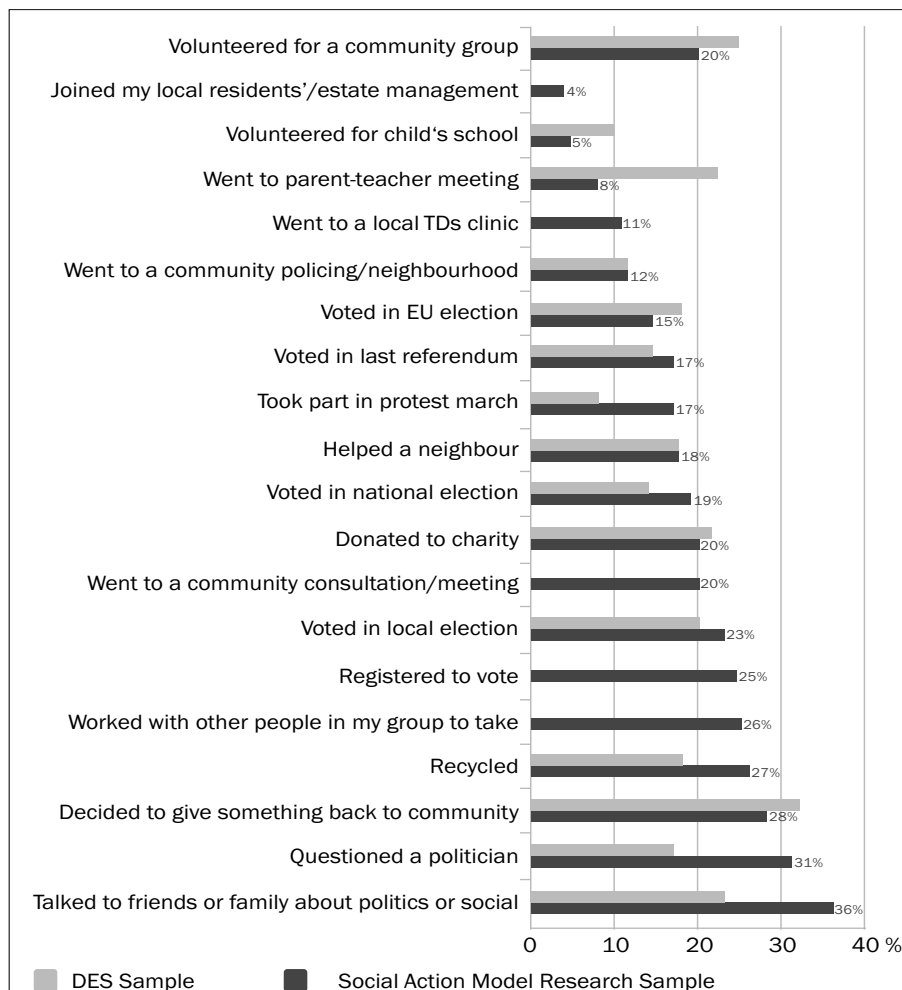
für eine zukünftige Ausrichtung der Forschung in Irland im Moment geklärt werden müssen, sind u.a. die folgenden:

- Mit welcher Absicht sollen die Wirkungen von Erwachsenenbildung erforscht werden?
- Sind die Finanzgeber eher an kurzfristig zu erhebenden Wirkungen von Bildung interessiert oder engagieren sie sich auch für die Wirkungen, die über einen längeren Zeitraum beobachtet werden müssen?
- Was genau soll erfasst werden?
- Wie sollen die Daten erfasst werden?

- Inwieweit kann das Forschungsdesign der letzten AONTAS Studien Modell für zukünftige Studien sein?

In Zukunft geht es in Irland, möglicherweise auch in anderen Ländern, verstärkt darum, die Wirkungen von Bildung fundiert zu belegen und dabei im Blick zu behalten, dass die Nutzenaspekte nicht rein monetär sind. Schließlich, so belegen die Studien aus Irland in besonderem Maße, ist Bildung eben mehr als »just a course«.

Tab. 1: Figure 7.3 Comparison Social Action Model Research Sample to DES Sample*



* The items that give no figures for the DES sample relate to items that were added to the survey for this piece of research: joined my local residents'/ estate management committee; went to a local TDs clinic; went to a community consultation/ meeting; registered to vote, and worked with other people in my group to take action on a local/ social issue.

Quelle: AONTAS 2011, S. 91

Literatur

Die drei AONTAS-Studien stehen in der Rubrik »publications« im Netz unter www.aontas.com zum Download bereit:

AONTAS (2001): At the forefront. The Role of Women's Community Education in Combating Poverty and Disadvantage in the Republic of Ireland

AONTAS (2009): Community Education: More than just a course. Exploring the Outcomes and Impact of Department of Education and Skills Funded Community Education

AONTAS (2011): Sowing the seeds of social change. The Outcomes and Impact of a Social Action Model of Community Education. Research Report

Bosche, B. (1998): Frauen und Frauenbildung vor dem Hintergrund der Modernisierungsprozesse in Irland. Eine Untersuchung am Beispiel der Women's Educations Groups. Köln. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Auf Anfrage kann die Arbeit von der Autorin zugeschickt werden.

Department of Education and Science (2000): Learning for Life. White Paper on Adult Education

Inglis, T./Bailey, K./Murray, C. (1993): Liberating Learning. A report on day time education groups. o.O./Aontas

Abstract

Der Beitrag zeigt, wie community learning, eine spezielle Form der Erwachsenenbildung in Irland, benefits für Individuum und Gesellschaft generiert. Die empirische Grundlage für die Ausführungen der Autorinnen bilden die Berichte »At the forefront«, »Community Education: More than just a course«, und »Sowing the seeds of social change«, welche von der Nationalen Vereinigung der Erwachsenenbildung (AONTAS) in Irland durchgeführt worden sind.



Berni Brady ist Direktorin von AONTAS. Kontakt: bbrady@aontas.com

Brigitte Bosche ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am DIE. Kontakt: bosche@die-bonn.de

Vortrag aus Anlass des 4. Deutschen Weiterbildungstages

IST WEITERBILDUNG MEHRWERT?

Dieter Timmermann

Der 4. Deutsche Weiterbildungstag am 21. September 2012 stand unter dem Leitwort »Weiterbildung ist *mehrWert*«. Mit dieser Schreibweise wollten die Veranstalter, darunter das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE), zum Ausdruck bringen, dass von lernaktiven Menschen die gesamte Gesellschaft profitiert, Weiterbildung in diesem Sinne also einen »Mehrwert« hat. Andererseits schwingt eine zweite Bedeutung mit, nämlich dass Weiterbildung »mehr wert« ist und sie mehr öffentliche Anerkennung, Wahrnehmung und Mittelausstattung verdient als hierzulande üblich. Der Bildungsökonom und frühere Vorsitzende der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens hielt anlässlich des Weiterbildungstages im Deutschen Bundestag einen Fachvortrag zu dieser Thematik, den DIE Zeitschrift in leicht abgewandelter Form der Öffentlichkeit zugänglich macht. Ihn bewegt die Frage, in welchem Sinne Weiterbildung Mehrwerte schaffen kann.

Das Motto des 4. Deutschen Weiterbildungstags formuliert eine starke Behauptung. Streng interpretiert lautet sie, dass bereits in der Teilnahme bzw. in der Herstellung und Gestaltung von Weiterbildungsprozessen ein *mehrWert* liegt. Ob für diese Sichtweise Argumente sprechen, sei etwas später diskutiert. Zunächst soll ein anderer Aspekt beleuchtet werden, nämlich in welchen Dimensionen Wirkungen von Weiterbildung erwartet werden und anfallen können. Wenn die Verständigung über das Ob und Wie der Wirkungen hergestellt worden ist, soll der Frage nachgegangen werden, bei wem, d.h. bei welchen Personen, Organisationen oder Systemen welche Weiterbildungswirkungen erwartet werden. Es schließt sich logischer Weise die Frage an, was wir über die Wirkungen nach Richtung und Ausmaß wissen. Abschließend werde ich die Frage stellen, in welchem Ausmaß wir, d.h. die Individuen, die Wirtschaftsorganisationen, die öffentlichen Hände und

die Gesellschaft insgesamt, Ressourcen bereit stellen, um die Wirkungen zu erzielen.

Weiterbildungswirkungen: Wertschöpfung oder Nutzenstiftung?

Wenn vom *mehrWert* bzw. von der wertschöpfenden Kraft der Weiterbildung gesprochen wird, dann wird prinzipiell angenommen, dass Weiterbildung Wirkungen erzeugt. Für diese Wirkungen werden in der Hauptsache zwei generalisierende Begriffe benutzt, erstens der Wertbegriff und zweitens der Nutzenbegriff. Im englischen Benefits-Begriff sind beide Dimensionen enthalten. Geht man von den vorherrschenden Bedeutungen dieser beiden Begriffe aus, so scheint mir ihre Verwendung im Kontext der Weiterbildung nicht immer angemessen. In Gablers Wirtschaftslexikon (14. Aufl. 1997, S. 4345) heißt es zum Wertbegriff: »Werte sind Strukturen normativer

Erwartungen, die sich im Zuge reflektierter Erfahrung (Tradition, Sozialisation, Entwicklung einer Weltanschauung) herausbilden. Werte strukturieren das Erkennen, Erleben und Wollen, indem sie Orientierungsmaßstäbe für die Bevorzugung von Gegenständen und Handlungen bilden«. Diese sehr allgemeine Begriffsfassung wird ergänzt um die Unterscheidung zwischen »Werten, die sich aus der Funktion des Bewerteten für einen übergeordneten Zweck ergeben, und Werten, die den Zweck selbst darstellen« (ebd.). Es wird also zwischen der ökonomischen Sichtweise des Wertes für den Zweck und der ethischen Sichtweise des Wertes des Zwecks selbst unterschieden. Die ökonomische Sichtweise wird konkretisiert, indem Wert als »Ausdruck der Wichtigkeit eines Gutes [bezeichnet wird, d. Verf.], die es für die Befriedigung der subjektiven Bedürfnisse besitzt, wie sie sich in der betreffenden Präferenzordnung widerspiegelt« (ebd.). Ethische bzw. gesellschaftliche Wertgrundlagen werden oft herangezogen, um Wünschenswertes zu bestimmen als anerkannt, geschätzt oder erstrebenswert. Sie dienen dann der Orientierung, Beurteilung oder Begründung von Handlungen, die angestrebt, befürwortet oder anderen vorgezogen werden sollen. Sie dienen aber auch der Beurteilung und Gewichtung von Handlungsergebnissen. Dass ökonomische Bewertungen und gesellschaftlich ethische Bewertungen nicht übereinstimmen müssen, kann auch für unseren Fall der Weiterbildung demonstriert werden. So ist es sicherlich kein nur hypothetischer Fall, dass eine Bankangestellte, die eine berufliche Fortbildung erfolgreich abgeschlossen hat, anschließend umgesetzt und befördert wird und ein höheres Einkommen als vorher (was ja die ökonomische Bewertung der Fortbildung präsentiert) bezieht, den Einkommensanstieg aber gar nicht angestrebt hat und entsprechend nicht gewichtet, sondern einen neuen Arbeitsplatz bekleidet, an dem sie keine Schrottanleihen mehr verkaufen muss. Insofern hat die Fortbildung den Preis bzw. Wert ihrer Arbeitskraft

erhöht, schlägt sich aber nicht in ihrer subjektiven Bewertung des Ereignisses und seiner Wirkungen nieder.

Nutzen ist ein zweiter Begriff, mit dem die Wirkungen von Weiterbildung ausgedrückt werden. Auch hier ist ein präziser Umgang mit dem Begriff geboten, um Verständigung zu ermöglichen. Der Nutzen eines Gutes, einer Dienstleistung, einer Handlung oder eines Prozesses ist ebenfalls ein Bewertungsmaß, welches der Nutzer oder Nutznießer verwendet. Die Bezugsgröße des Nutzens ist das Ausmaß an Bedürfnisbefriedigung, das der Nutzer empfindet. Insofern ist Nutzen ein subjektives, kein objektives Bewertungsmaß. Es erlaubt keine intersubjektive Vergleichbarkeit. Nutzen ist zugleich ein psychologisches Maß insofern, als er subjektive Urteile über das Ausmaß individuell bzw. subjektiv empfundener Befriedigung von Bedürfnissen repräsentiert. Die Herleitungsbasis von Nutzen ist also das subjektive Empfinden, Einordnen und Gewichten der Befriedigung von Bedürfnissen. Diese werden gemeinhin als das Empfinden von Mängeln definiert, die das Bestreben auslösen, die jeweilig empfundenen Mängel zu beseitigen. Das Streben nach Bedürfnisbefriedigung ist folglich das Motiv zum subjektiven Handeln, auch im Bereich der Weiterbildung.

Wenn die Teilnahme und das Ergebnis der Weiterbildungsteilnahme das Teilnahmemotiv erfüllen bzw. das dahinter stehende Bedürfnis befriedigen, hat die Weiterbildung für diese Menschen einen Nutzen (gehabt). Hier nun lässt sich ein Bezug zur Wertdimension herstellen insofern, als man als Teilnehmer an einer Weiterbildung, die von ihm als Nutzen stiftend beurteilt wird, feststellen kann, sie habe deshalb für ihn Wert (gehabt).

Man kann sich jetzt fragen, ob es angesichts dieser psychologischen, auf subjektives Befriedigungsempfinden abstellenden Sicht auf den Weiterbildungsnutzen sinnvoll ist, auch im Falle betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten aus der Perspektive des Betriebes bzw. der Organisation von den organisationalen Weiterbildungswirkungen als Nutzen

sprechen kann oder sollte, wie es im Kontext der betrieblichen Ausbildung schon lange getan wird. Da Definitionen beliebig konstruierbar sind, spricht zunächst einmal nichts dagegen. Fraglich ist allerdings, ob Begriffe, die mit unterschiedlichen Bedeutungen unterlegt sind, die Kommunikation und Verständigung erschweren. Daher scheint es mir die Kommunikation zu erleichtern, wenn die Wirkungen von Weiterbildung je nach Wirkungsempfänger (Personen oder Organisationen) begrifflich unterschieden werden. Daher der Vorschlag, die gewünschten und faktischen positiven Wirkungen von Weiterbildung auf Organisationen und übrigens auch auf den Staat mit dem Ertragsbegriff zu belegen und dann die Unterscheidung zwischen monetären und nicht-monetären Erträgen zu nutzen.

Es bleibt zu diskutieren, wie terminologisch im Hinblick auf die gesellschaftlichen Wirkungen verfahren werden sollte. Auch hier herrscht ein Wortwirrwarr vor, indem sowohl von externen oder gesellschaftlichen Erträgen als auch von gesellschaftlichem Nutzen der Weiterbildung gesprochen wird. Will man den Nutzenbegriff auf seinen individualistischen Ursprung fokussieren, so bietet sich hier die Beschränkung auf die externen bzw. gesellschaftlichen Erträge an.

Wo werden die Wirkungen erwartet?

Wo bzw. bei wem werden die Wirkungen erwartet? Lässt man einmal das empirisch schwer zu erfassende informelle Lernen außen vor, so lassen sich in Bezug auf die Wirkungen von Weiterbildung folgende Aussagen herleiten: Während einer Weiterbildungsmaßnahme:

- Die Weiterlernenden genießen Nutzenwirkungen insofern, als ihr Bedürfnis und die Freude zu lernen zu einem bestimmten Grad befriedigt werden. Neue soziale Kontakte bereichern u.U. ihr Arbeits- oder Privatleben, neue Kommunikationen

in Lerngruppen intensivieren die Lerneffekte, u.U. erfahren sie neue Anregungen für eine befriedigendere Freizeitgestaltung.

- Externer Nutzen entsteht, wenn Arbeitskollegen sich anstecken lassen und am Gelernten teilhaben wollen. Andere Dritte wie z.B. die Familien, Partner/innen, Freunde wollen z.T. ebenfalls teilhaben, ihr Zufriedenheitsgrad steigt in der Maßnahmezeit (denkbar sind allerdings auch entgegengesetzte Wirkungen).
- Die Anbieterorganisationen von Weiterbildungsmaßnahmen erzielen monetäre Erträge in Form ihrer Einnahmen, eventuell auch non-monetäre Erträge in Gestalt steigender Reputation.
- Die Beschäftigten in den Anbieterorganisationen erzielen Einkommen und können ihre Konsumwünsche z.T. erfüllen.
- Die Arbeitgeber der Lernenden entwickeln u.U. eine Reputation als arbeitnehmerfreundliche und -unterstützende Organisationen.
- Der Staat erzielt Erträge in Form von direkten und indirekten Steuern aus den Einkommen der in den Anbieterorganisationen Beschäftigten, er muss allerdings zugleich die steuerlichen Absetzbarmöglichkeiten der Lernenden und ggf. ihrer Arbeitgeber in Kauf nehmen (es kommt auf den Nettoeffekt an).
- Die Gesellschaft erzielt die aus den verschiedenen genannten Ertrags- und Nutzenwirkungen hervorgehenden Wohlfahrtseffekte.

Im Anschluss an eine erfolgreich abgeschlossene Weiterbildung:

- Die erfolgreichen Lerner entwickeln größere Arbeitsfreude, genießen stabile neue lebensbereichernde Sozialkontakte in- und außerhalb des Arbeitsplatzes, gegebenenfalls sind sie befördert, erleben angenehmeres Arbeitsklima, bessere Arbeitsbedingungen und Arbeitsinhalte (direkte Nutzeneffekte) mit weiteren Nutzeneffekten für ein erfüllteres Freizeitverhalten und Familienklima. Sie

verfügen über eine höhere Arbeitsproduktivität und erhalten vielleicht ein höheres Einkommen im Falle der Beförderung mit Langfristwirkungen auf Sparfähigkeit und Rentenhöhe, die Beförderung lässt den sozialen Status und die soziale Position (Anerkennung) steigen, Beschäftigungssicherheit und kompetenzen-adäquate Beschäftigung werden wahrscheinlicher, damit auch die Chancen für weiteres Lernen und Beförderungen.

- Positive Wirkungen für Dritte werden erwartet im Hinblick auf die externen Lerneffekte der Arbeitskollegen und auf das Arbeitsklima, verändertes Konsum- und Gesundheitsverhalten in der Familie, verändertes Erziehungsverhalten gegenüber den eigenen Kindern mit dem Ziel, deren Bildungs- und Lebenschancen zu verbessern.
- Die Organisation bzw. der Arbeitgeber des Lernalters internalisiert einen Teil seiner höheren Produktivität und spart Kosten ein, die entstanden wären, wenn statt der Weiterbildung des Beschäftigten ein externer Rekrutierungsprozess in Gang gesetzt worden wäre. Die Kosten, die vermieden werden können, sind die Kosten für Ausschreibung, Anhörungen und Einarbeitungszeiten oder auch für Lohnkostensteigerungen als Folge der externen Rekrutierung (sog. Opportunitätserträge).
- Trittbrettfahrer können dadurch Personalkosten vermeiden (d.h. ebenfalls Opportunitätserträge erzielen), wenn sie ihren Konkurrenten frisch weitergebildete Beschäftigte abwerben, zwar die Abwerbekosten tragen müssen, dafür aber die Weiterbildungskosten vermeiden und einen Anteil des Produktivitätszuwachses des Abgeworbenen internalisieren.
- Der Staat zieht im Falle gesteigerter Produktivität der Weitergebildeten und entsprechend höherer Einkommen sowohl höhere Lohn- und Einkommensteuer, höhere indirekte Steuern (Umsatz- und Verbrauchsteuern) als auch höhere Unternehmenssteuern ein, allerdings kommt

es auf den Nettoeffekt an, d.h., die steuerliche Absetzbarkeit der Ausgaben für Weiterbildung sowohl auf Seiten der Lernenden wie auf Seiten der Arbeitgeber bzw. Betriebe ist mit den Erträgen aufzurechnen.

Bereits 1983 hat der Verfasser die Argumente, die in der Weiterbildungsliteratur vorgetragen wurden, um die externen gesellschaftlichen Erträge der Weiterbildung plausibel zu machen, zusammengestellt (vgl. Timmermann 1983). Die Liste der gesellschaftlichen Ertragsvermutungen ist beeindruckend lang und auch heute noch aktuell:

1. Weiterbildung fördert die Qualität gesellschaftlichen Lebens, steigert die Qualität des Konsum- und Freizeitverhaltens und die Qualität gesellschaftlicher Kommunikation.
2. Weiterbildung trägt bei zu sozialem Frieden und sozialer Solidarität, zur Toleranz gegenüber abweichenden Werten und Meinungen.
3. Weiterbildung stabilisiert und fördert die demokratische Lebensform.
4. Weiterbildung fördert die politische und soziale Partizipation im gesellschaftlichen Leben.
5. Weiterbildung fördert das Interesse für andere Menschen und deren Probleme.
6. Weiterbildung fördert die Kreativität und den Erfindergeist.
7. Weiterbildung fördert den »guten« Staatsbürger.
8. Kinder werden durch (weiter-)gebildete Eltern besser gefördert (intergenerativer externer Effekt).
9. Weiterbildung stärkt den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft.
10. Weiterbildung fördert die Festigung eines gemeinsamen Wertesystems, ohne das eine Gesellschaft auf Dauer nicht existieren kann.
11. Weiterbildung formt die individuellen Präferenzen derart, dass die vorstehend genannten Attitüden Wertschätzung erfahren.
12. Weiterbildung fördert sozial und politisch bewusste Führungskräfte, ohne die ein Gemeinwesen auf Dauer nicht bestehen kann.

13. Qualifizierte Führungskräfte und Mitarbeiter/innen am Arbeitsplatz fördern das Arbeitsklima und die Produktivität ihrer Untergebenen bzw. Mitarbeiter/innen.
14. Weiterbildung erhöht die Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an neue Bedingungen im Arbeitsmarkt, entlastet die Arbeitslosenversicherung und den Staatshaushalt.
15. Weiterbildung fördert die Erwerbsbereitschaft von Frauen.
16. Weiterbildung senkt die Kriminalität in der Gesellschaft.
17. Weiterbildung beeinflusst die Einstellung zur Gesundheit und das Gesundheitsverhalten.
18. Weiterbildung fördert die Autonomie des Einzelnen.
19. Weiterbildung erhöht die Informationsverarbeitungskapazität der Individuen und trägt zu rationaleren Entscheidungen bei.
20. Weiterbildung erhöht den Versorgungsgrad der Gesellschaft mit Gütern und Dienstleistungen und somit die gesellschaftliche Wohlfahrt.
21. Weiterbildung vermittelt Orientierungen und Handlungskompetenzen, welche die Individuen zur Entwicklung, Bewahrung oder Veränderung von Identität, zur Wahrnehmung von Interessen und zur Bewältigung der verschiedenen Rollenanforderungen in einem immer komplexer werdenden Lebenszusammenhang befähigen.
22. Weiterbildung trägt zum Abbau der Ungleichheit von Bildungs- und Lebenschancen, von Status und Einkommen bei und fördert dadurch den sozialen Frieden sowie die gesellschaftliche Stabilität.

Diese lange Liste von Wirkungsbehauptungen stellt eher Wirkungserwartungen oder -hoffnungen dar, insofern müsste in fast jede Behauptung das Wort »kann« eingefügt werden. Auch bedeuten die Behauptungen nicht, dass jede Weiterbildungsmaßnahme so viele Effekte hat, sondern dass einerseits bestimmte Weiterbildungsmaßnahmen bestimmte

Wirkungen auslösen und dass andererseits die Summe der Weiterbildungsaktivitäten die gesellschaftlich wünschenswerten Wirkungen erzeugen, besser: mit erzeugen.

Was wissen wir über die Wirkungen?

Das empirische Wissen über die vielen vermuteten Wirkungen der Weiterbildung ist v.a. hierzulande ziemlich begrenzt. Manche Behauptung ist aus Korrelationsstudien hervorgegangen, die nicht Weiterbildungsteilnahme direkt in Beziehung zu vermuteten Wirkungen gesetzt haben, sondern die Bildungsabschlussniveaus mit Variablen wie Kriminalitätsraten, Gesundheitsverhalten oder bürgerschaftliches Engagement korreliert und aus den Befunden geschlossen haben, dass auch die Weiterbildungsteilnahme vergleichbare Wirkungen haben müsse (vgl. Veichtlbauer/Schlögl 2001).

Über die gesellschaftlichen Wirkungen der Teilnahme an Erwachsenenbildung (»wider social benefits«) gibt es einige wenige Evidenzen, die von der OECD, dem Institute of Education der University of London und seitens des finnischen Erziehungswissenschaftlers Jyri Manninen vorgelegt wurden (vgl. die entsprechenden Beiträge im Themenschwerpunkt dieses Heftes, d. Red.). Alle berichten über empirische Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau einerseits und Gesundheitsbewusstsein (Rauch- und Trinkverhalten), Kriminalität, politischem und bürgerschaftlichem Engagement. Insbesondere Manninen und die Autoren aus dem Londoner Institute of Education stellen deutliche (gewünschte) Wirkungszusammenhänge zwischen der Teilnahme an Aktivitäten der Erwachsenenbildung und Gesundheitsbewusstsein, Elternverhalten, Kriminalität und bürgerschaftlichem Engagement fest.

Für die Betriebe bzw. Arbeitgeber steht die ökonomische Wertschöpfung

durch Weiterbildung in Form monetärer Erträge im Vordergrund. Treiber der Ertragssteigerung ist die durch Weiterbildung steigende Produktivität der Beschäftigten. Eine sehr frühe Betriebsbefragung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung nach Kosten und Nutzen der betrieblichen Weiterbildung entfaltet die Wahrnehmung der Betriebsvertreter im Hinblick auf die Wertschöpfung durch Weiterbildung (vgl. Walden 1990). Als Wirkungen, die in ihrem Zusammenwirken Produktivität und Wertschöpfung der Betriebe erhöhen, werden genannt:

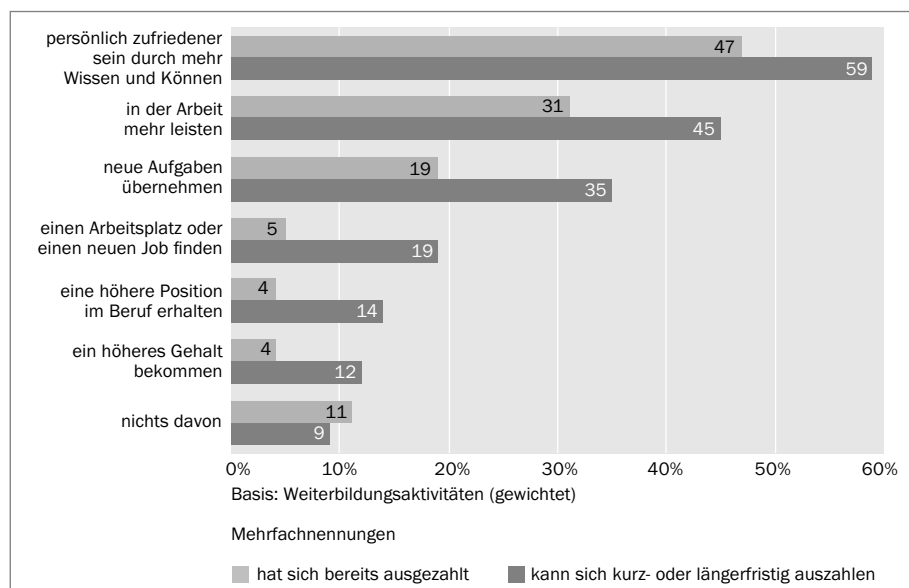
- Vertiefung des fachlichen Wissens,
- bessere Bewältigung technischer Neuerungen,
- Verbesserung der Arbeitsqualität,
- Erhöhung der Leistungsbereitschaft,
- Vertiefung des Führungswissens,
- Verbesserung der Aufstiegsvoraussetzungen,
- Verbesserung der Führungstechniken,
- Verbesserung der Kooperation und Kommunikation,
- Verbesserung des Verständnisses anderer Abteilungen,
- Verbesserung der Zusammenarbeit mit der Unternehmensleitung,
- Verbesserung des Betriebsklimas.

Über den subjektiven Nutzen der Weiterbildung wissen wir z.B. aus dem Adult Education Survey 2010. 85 Prozent der Befragten antworteten, dass die Teilnahme an Weiterbildung ihnen sehr viel oder recht viel genutzt hat (vgl. Seidel/Hartmann 2011, S. 192).

Es wurde auch nach dem erwarteten und realisierten Nutzen von Weiterbildungsteilnahmen gefragt, der sich in unterschiedliche Nutzendimensionen differenziert (vgl. Abb. 1). Die Zahlen zeigen, dass a) die Nutzenrealisierungen hinter den Nutzenerwartungen zurückbleiben und b) diese Differenz bei den eher ökonomisch motivierten Nutzendimensionen größer ausfällt als bei dem auf die Persönlichkeitsentwicklung bezogenen Nutzen.

Aber es gilt zu registrieren, dass im AES immerhin 15 Prozent äußerten, die Weiterbildungsteilnahme habe ihnen wenig oder nichts gebracht (ebd.). Diese »nutzen-losen« Erfahrungen können zu Abstinenz und Verweigerung führen und haben das auch getan (vgl. Schröder u.a. 2004). Walter/Müller (2012, S. 13) weisen für die berufliche Weiterbildung darauf hin, dass abstinentes Verhalten umso wahrscheinlicher werde, je weniger attraktiv potenzielle Weiterbildungs-

Abbildung 1: Erwarteter und realisierter Nutzen von Weiterbildung



Quelle: AES 2010 (TNS Infratest), vgl. Seidel/Hartmann 2011, S. 194

ziele seien, je unwahrscheinlicher die Ziele für bestimmte potenzielle Teilnehmer seien und je schwächer die Erwartung sei, dass überhaupt ein Lerneffekt und damit ein Nutzen entstehe. Damit gilt es zur Kenntnis zu nehmen, dass die überragende Gesamtwirkung der (beruflichen) Weiterbildung in der Schaffung von zusätzlichen subjektiven und objektiven Werten besteht, dass aber dort, wo Weiterbildung stattfindet, ohne dass bei den Teilnehmenden ein Nutzen entsteht, auch Werte vernichtet bzw. verschwendet werden.

Wieviele Ressourcen investieren wir, um die Wirkungen zu erzielen?

Neben mentalen und zeitlichen Ressourcen investieren die Lernenden, die Arbeitgeber und Betriebe sowie die öffentlichen Korporationen und Bund, Länder und Gemeinden Geld in die Weiterbildung. Die Expertenkommission »Finanzierung Lebenslangen Lernens« hat versucht, als Finanzierungskennziffer den Anteil der gesamten Ausgaben für Weiterlernen am Bruttoinlandsprodukt (BIP) darzustellen (vgl. Expertenkommission 2002, S. 111). Ähnlich ging das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung bei seiner Trendanalyse 2008 (DIE 2008, S. 102) vor. Beide Berechnungen zeigen, dass dieser Anteil bis zum letzten abgebildeten Jahr 2006 kontinuierlich rückläufig ist. Man könnte also sagen, dass die bundesdeutsche Gesellschaft und Politik der Weiterbildung relativ weniger Wert beimisst als in früheren Jahren bzw. Jahrzehnten. Verantwortlich für diesen Trend ist in erster Linie der Ausgabenrückgang bei der Bundesagentur für Arbeit vor allem ab 2002, aber auch der Ausgabenrückgang der Betriebe sowie von Bund und Ländern (vgl. Jaich 2010). Ein kurzes Fazit soll den Beitrag abschließen. Weiterbildung kann subjektive und objektive Werte schaffen, monetäre und nicht-monetäre Erträge erzeugen sowie Nutzen stiften. Sie kann die vermuteten Wirkungen, die nur sehr begrenzt empirisch belegt werden

können, sowohl aus der Sicht der Weiterlernenden als auch aus der Perspektive der Betriebe bzw. Arbeitgeber bewirken. Nutznießer dieser Wirkungen sind die Lernenden, ihnen nahestehende Dritte, Betriebe bzw. Organisationen, die Weiterbildungsanbieter und dort Beschäftigten, der Staat und schließlich die Gesellschaft insgesamt. Daher sind Weiterbildungsaktivitäten als Investitionen in lebenslanges Lernen zu betrachten. Angesichts der Wert schaffenden Kraft von Weiterbildung und ihrer Bedeutung für eine schrumpfende und alternde Gesellschaft, die im wachsenden Wettbewerb mit jungen Gesellschaften steht, muss das relativ rückläufige gesellschaftliche Investitionsvolumen in Weiterbildung nicht nur überraschen, sondern Sorge bereiten. Daher möchte ich mit einem Appell schließen, der auch am Ende des Abschlussberichts der Expertenkommission »Finanzierung Lebenslangen Lernens« steht. Unsere Gesellschaft wird die Herausforderungen nur meistern können, wenn alle – die einzelnen Menschen, die Unternehmen und Organisationen und die öffentlichen Hände – mehr als bisher in das Weiterlernen investieren.

Literatur

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) (2008): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2008. Bielefeld
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hg.) (2002): Auf dem Weg zur Finanzierung Lebenslangen Lernens. Zwischenbericht. Bielefeld
- Jaich, R. (2010): Finanzierung der Weiterbildung. In: DIE (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010. Bielefeld 2010, S. 155–162
- Schröder, H./Schiel, St./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Bielefeld
- Seidel, S./Hartmann, J. (2011): Nutzen und Erträge von (Weiter-)Bildung. In: Bilger, F./Rosenblatt, B. v.: Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 191–201
- Timmermann, D. (1983): Organisierte Weiterbildung – gesellschaftlicher Nutzen und öffentliche Finanzierung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 2, S. 104–112

Veichtlbauer, J./Schlögl, P. (2001): Bildungserträge. Kommentierte Übersicht bestehender Ansätze und Indikatoren zur Erfassung von Bildungserträgen (Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft Nr. 78). Wien

Walden, G. (1990): Kosten und Nutzen in der betrieblichen Weiterbildung. In: Bardeleben, R. v. (u.a.): Strukturen beruflicher Weiterbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung. (Berichte zur beruflichen Bildung, H. 114). Berlin, S. 151–163

Walter, M./Müller, N. (2012): Nutzen beruflicher Weiterbildung. Was Beschäftigte erwarten und was sie zur Teilnahme motiviert. In: BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 10–14

Abstract

Der Beitrag enthält eine leicht überarbeitete Fassung eines Vortrags, den der Verfasser beim Festakt zur Eröffnung des Deutschen Weiterbildungstages 2012 in Berlin gehalten hat. Er setzt sich mit dem Leitgedanken des Tages auseinander, nach dem Weiterbildung »mehrWert« sei. Der Verfasser plädiert für die Verwendung des Nutzenbegriffs, wo es um die Perspektive des Individuums geht, und für den Ertragsbegriff im Blick auf gesellschaftliche und Organisationsperspektiven.



Prof. Dr. Dieter Timmermann war Vorsitzender der Expertenkommission »Finanzierung Lebenslangen Lernens« und ist Präsident des Deutschen Studentenwerkes.

Kontakt: dtimmermann@uni-bielefeld.de

Ergebnisse aus England

DIE VIELFALT POSITIVER BILDUNGSEFFEKTE BEI KIN- DERN UND ERWACHSENEN

John Vorhaus

Bei den nachstehenden Ausführungen handelt es sich um einen übersetzten Neuabdruck des Berichts »The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings«, welcher von Leon Feinstein, David Budge und Kathryn Duckworth kompiliert und von John Vorhaus in gekürzter Fassung zur Verfügung gestellt wurde. Die Studie wurde vom »Centre for Research on the Wider Benefits of Learning (WBL)« veröffentlicht. Im Zentrum steht die Frage, welche »Benefits« lebenslanges Lernen für Individuen und Gesellschaft erzeugt und welche belastbare empirische Evidenz hierfür angeführt werden kann. Dabei werden entsprechende empirische Forschungsbelege für die vielfältigen positiven Bildungserträge im Rahmen des gesamten Lebensbildungsverlaufs, von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter, vorgestellt.

Dass besser qualifizierte Personen im Allgemeinen mehr verdienen und einen größeren finanziellen Beitrag zur Gesellschaft leisten, ist nichts Neues (vgl. Levin u.a. 2007). Aber die positiven Auswirkungen von Bildung gehen weit über diesen rein ökonomischen Aspekt hinaus. Durch Lern- und Bildungsanstrengungen erwerben wir individuelle Kompetenzen (z.B. Selbstregulation), soziale Kompetenzen und kommunikative Kompetenzen; außerdem lernen wir, unser eigenes Verhalten zu steuern. Menschen mit solchen Charaktereigenschaften entscheiden sich eher für eine gesundheitsbewusste Lebensweise (z.B. durch Verzicht auf das Rauchen) und leiden seltener an Depressionen (zum Thema Gesundheit s. den Beitrag von Miyamoto in diesem Heft ab S. 43 und die WBL-Studie Feinstein 2002a). Zudem werden sie seltener straffällig. Außerdem engagieren sich gebildete Menschen im Durchschnitt häufiger in sozialen Netzwerken, sei es durch

ehrenamtliche Tätigkeiten oder die aktive Mitwirkung in der Kommunalpolitik. Bildung ist somit sowohl in sozialer als auch in ökonomischer Hinsicht ertragreich, wie die folgenden ausgewählten Befunde zeigen.

Kriminalität

Menschen ohne Schulabschluss werden häufiger und wiederholt straffällig. Insbesondere für Männer gilt: Je höher ihr Bildungsstand, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, dass sie eine Straftat begehen.

Einsparungen bei den Kriminalitätskosten: Eine 2002 durchgeführte Auswertung von Daten zur Kriminalität in Großbritannien ergab, dass eine einprozentige Steigerung des Anteils der erwerbsfähigen Bevölkerung mit einem englischen O-Level-Abschluss oder einer gleichwertigen Qualifikation

(erworben im Alter von 16 Jahren) die Kriminalitätskosten um jährlich bis zu 320 Millionen Pfund senken könnte. Würde man das Bildungsniveau so anheben, dass alle Menschen eine Stufe höher auf der Leiter stünden und dieses zusätzliche Prozent mit O-Level-äquivalenten Qualifikationen das A-Level erreichen und die O-Level-Inhaber durch diejenigen ersetzt würden, die zuvor überhaupt keinen Schulabschluss hatten, dann ließen sich die Kosten sogar um bis zu 500 Millionen Pfund reduzieren. Eine Steigerung der Schulabschlussquote um 16 Prozent könnte England jährlich mehr als eine Milliarde Pfund an Kriminalitätskosten sparen (vgl. Feinstein 2002b).

Mordrate: Einer wichtigen US-Studie zufolge würde eine Steigerung der High-school-Abschlussquote um 10 Prozent die Anzahl der Verhaftungen wegen Mordes um zwischen 14 und 27 Prozent verringern. Eine Steigerung der Abschlussquote um ein Prozent würde zu einer Verringerung der Kriminalität um zwischen 34.000 und 68.000 Straftaten pro Jahr führen (vgl. Lochner/Moretti 2001).

Kindererziehung

Die Weitergabe von Bildung findet zu großen Teilen über die Familie statt. Personen, die gut in der Schule sind und einen hohen Bildungsabschluss erreichen, haben häufiger Kinder, die es ihnen gleichtun (vgl. Feinstein/Duckworth/Sabates 2004). Die Unterschiede in der Entwicklung der Kinder treten sehr früh zutage.

Dreijährige: Die Millenium Cohort Study, die mehr als 15.000 Kinder der Jahrgänge 2000 und 2001 in ihrer Entwicklung begleitet, zeigt, dass Kinder aus benachteiligten Familien im Alter von drei Jahren in puncto Bildung bereits um ein Jahr hinter ihren Altersgenossen aus privilegierteren Verhältnissen zurückliegen. Wortschatzüberprüfungen ergaben, dass die Söhne und Töchter von Hochschulabsolventen denen der

am wenigsten gebildeten Eltern um 12 Monate voraus waren. Eine zweite Überprüfung der »Schulreife«, bei der das Verständnis von Farben, Buchstaben, Zahlen, Größen und Formen bei mehr als 11.500 Dreijährigen gemessen wurde, zeigte sogar eine noch größere Kluft (13 Monate) zwischen den beiden Gruppen (vgl. Hansen/Joshi 2007).

Entscheidende Faktoren bei der Kindererziehung: Das Einkommen der Eltern ist ein wichtiger Faktor für die schulischen Leistungen der Kinder (vgl. Blanden/Gregg 2004). Andere wichtige Faktoren sind:

- Erziehungsstil und Wärme,
- Bildungsverhalten der Eltern (z.B. ob sie ihren Kindern vorlesen oder Ausflüge mit ihnen unternehmen),
- Werte und Ambitionen der Eltern,
- Soziale Inklusion und Unterstützung durch das soziale Umfeld.

Diese Faktoren haben den größten Effekt – positiv wie negativ –, wenn sie zusammenwirken.

Lernen in der Familie: Lehrveranstaltungen, die sich gezielt an Eltern und Kinder richten, haben positive Auswirkungen auf die Kommunikation und das Miteinander in der Familie. Eltern, die an Alphabetisierungs- und Rechenkursen teilnahmen, berichteten WBL-Forschern (vgl. Brassett-Grundy 2002), dass sie dadurch besser in der Lage waren, ihren Kindern etwas beizubringen und die Gelegenheiten dafür im Alltag zu erkennen. Sie profitierten davon, neue Leute kennenzulernen, Freundschaften zu schließen und sich ein unterstützendes Netzwerk aufzubauen.

Außerdem erwarben sie neues Wissen und erhielten ein Zertifikat, das sie dazu motivierte, weitere Kurse zu belegen. Darüber hinaus bedeutete die Teilnahme für sie einen emotionalen Gewinn, weil sie das Gefühl hatten, ihr »altes Ich« (wieder) entdecken zu können, ihr Gehirn zu reaktivieren und auf diese Weise entsprechend mehr Selbstvertrauen zu entwickeln (vgl. Schuller u.a. 2002).

Da viele Prozesse im Lebensverlauf bereits in frühen Jahren in Gang gesetzt werden, hat das WBL seine Aufmerksamkeit in letzter Zeit verstärkt auf die jüngeren Altersgruppen gerichtet.

Frühe Jahre

Die Ergebnisse des Forschungsprojekts »Effective Pre-School, Primary and Secondary Education«, dokumentieren die besondere Bedeutung des heimischen Lernumfelds – zum Beispiel wenn Eltern ihren Kindern vorlesen und ihnen Buchstaben und Formen beibringen. Sie zeigen außerdem, dass die Qualität des heimischen Lernumfelds die intellektuelle und soziale Entwicklung eines Kindes besser vorhersagt als der Bildungsstand oder die soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern.

Ergänzend zu dieser Arbeit konnte das WBL einen entscheidenden und zu wenig beachteten Unterschied zwischen Kindern aus benachteiligten und solchen aus privilegierten Familien sowie einen Hauptgrund für soziale Immobilität aufdecken. Die Fähigkeit, im Alter von fünf Jahren Formen und einfache Muster wie Rauten, Kreuze und Kreise abzuzeichnen, ist ein außerordentlich präziser Indikator für die Lese- und Mathematikkompetenz im Alter von 10 Jahren und den Lebenserfolg im Alter von 30 Jahren (gemessen am höchsten erreichten Bildungsabschluss zu diesem Zeitpunkt).

Dieser Erfolgszusammenhang gilt für alle Gruppen, mit Ausnahme derjenigen Kinder, die zwar eine hohe Punktzahl beim Abzeichnen erzielten, aber aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status (SES) stammten. Es scheint, dass es den Familien und Schulen nicht gelingt, die frühe kognitive Entwicklung kluger Kinder aus unterprivilegierten Gruppen erfolgreich fortzuführen (vgl. Feinstein/Duckworth 2006). Die Schule spielt für die Entwicklung des Selbstbildes eine wichtige Rolle.

Sie gibt den Kindern Rückmeldung über ihre Kompetenz im akademischen, psychologischen und sozialen Bereich. Aus ihren akademischen Erfolgen/Misserfolgen sowie aus ihren Beziehungen zu Gleichaltrigen und Lehrpersonen bilden die Kinder Selbstwahrnehmungen aus.

Schulbildung

Nach einer 2007 veröffentlichten WBL-Studie (vgl. Duckworth 2007) erzielen britische Kinder aus benachteiligten Familien, denen in der Vorschule ein gutes Fundament im Rechnen vermittelt wird, im Alter von 11 Jahren bessere Ergebnisse in Englisch und Mathematik. Es ist möglich, dass gute Mathematikleistungen im Alter von 7 Jahren das Selbstvertrauen und die Ambitionen der Kinder erhöhen. Eventuell bringen sie auch die Lehrkräfte dazu, diese Kinder stärker zu fördern, was sich anschließend in guten Leistungen im Alter von 11 Jahren niederschlägt. Mit 7 Jahren gute Leistungen in Englisch zu erzielen ist ebenfalls unerlässlich, aber nicht ganz so ausschlaggebend für die weitere schulische Entwicklung.

Darüber hinaus hat das WBL Untersuchungen durchgeführt, um festzustellen, ob Schulen im Besitz von Informationen zu denjenigen Aspekten der kindlichen Entwicklung sind, die auf lange Sicht Auswirkungen auf die Gesundheit und das Wohlergehen der Kinder haben könnten.

Mehrfachbenachteiligung: Einer vom WBL im Auftrag der Strategy Unit des britischen Premierministers 2006 durchgeführten Untersuchung zufolge hätten 70 bis 90 Prozent der Kinder (aus der 1970er Kohorte), die später im Alter von 30 Jahren in mehrfacher Hinsicht benachteiligt sind, bereits mit 10 Jahren anhand der Informationen, die zu diesem Zeitpunkt über ihren persönlichen und familiären Hintergrund verfügbar waren, als gefährdet erkannt werden können (vgl. Feinstein/Sabates 2006).

Anzeichen für den späteren Gesundheitszustand: Anhand der 1958er Kohorte wollte das WBL feststellen, ob es neben den Bildungsabschlüssen bzw. deren Nichtvorhandensein noch weitere Signale gibt, die eventuell darauf hindeuten, dass Schüler als Erwachsene wahrscheinlich unter gesundheitlichen Problemen leiden. Dieses Forschungsprojekt kam zu dem Ergebnis, dass sowohl die schulischen Leistungen als auch das schulische Engagement für Gesundheit und Wohlergehen im Erwachsenenalter von Bedeutung sind. Wie erwartet, waren Gesundheit und Wohlergehen bei Erwachsenen, die einen GCSE-Abschluss (General Certificate of Secondary Education) oder dessen Äquivalent erreicht hatten, größer als bei Erwachsenen ohne einen solchen Abschluss. Darüber hinaus waren aber unter den Erwachsenen ohne GCSE-Abschluss diejenigen, die sich in der Schule engagiert hatten, in besserer gesundheitlicher Verfassung als diejenigen, die sich nicht engagiert hatten. Zum Beispiel war die Wahrscheinlichkeit, mit 33 Jahren Raucherin zu sein, für Frauen, die mit 16 keinen GCSE-Abschluss hatten und nicht schulisch engagiert waren, 4,7-mal höher als für Frauen, die keinen GSCE-Abschluss hatten, aber schulisch engagiert waren. Obwohl der erreichte Schulabschluss also ohne Frage ein wichtiges Element ist, gibt es noch andere signifikante Signale im Hinblick auf Gesundheit und Wohlergehen im Erwachsenenalter, auf die die Akteure im Bildungssystem Zugriff haben (vgl. Hammond/Feinstein 2006).

Hochschulbildung

Hochschulabsolventen sind im Durchschnitt nicht nur die ökonomisch produktivsten Mitglieder der Gesellschaft, sondern im Allgemeinen auch diejenige Gruppe, die am wenigsten häufig Straftaten begeht und am häufigsten auf eine Vielzahl sozialer Netzwerke zurückgreifen kann. Außerdem sind

Hochschulabsolventen tendenziell die Gruppe mit der besten Gesundheit und der höchsten Lebenserwartung.

Rauchen: Hochschulabsolventen rauchen weniger häufig. (Personen mit einem Bildungsabschluss auf Niveaustufe 2 oder darunter sind im Alter von 30 Jahren zu 75 Prozent häufiger Raucher als ähnliche Personen mit mindestens einem Bachelorabschluss) (vgl. Wilberforce 2005).

Fettleibigkeit: Hochschulabsolventen leiden etwas weniger häufig an Fettleibigkeit. Im Durchschnitt ist ihr Body-Mass-Index (errechnet durch Division des Körpergewichts in Kilogramm durch das Quadrat der Körpergröße in Metern) um 3 Prozent niedriger als der von ähnlichen Personen, die maximal einen Abschluss auf Niveaustufe 2 erreicht haben (vgl. ebd.).

Depressionen: Hochschulabsolventen sind weniger anfällig für Depressionen als Erwachsene, die maximal einen Abschluss auf Niveaustufe 2 erreicht haben. Bei weiblichen Absolventen ist die Wahrscheinlichkeit, an Depressionen zu leiden, um 35 Prozent geringer; bei den männlichen Absolventen ist die Differenz sogar noch größer (55 Prozent) (vgl. ebd.).

Erwachsenenbildung

Obwohl die Erstausbildung (frühkindliche Bildung bis zum Ende der Schulpflicht) am wirkungsvollsten das Leben eines Menschen beeinflusst, kann selbst ein relativ kurzer Kurs im Bereich der Erwachsenenbildung positive Auswirkungen haben. Es ist gut belegt, dass die Teilnahme an Erwachsenenbildung zu positiven Veränderungen z.B. im Hinblick auf Einstellungen und Verhaltensweisen wie auch zu verstärktem zivilgesellschaftlichen Engagement und einer gesünderen Lebensweise beitragen kann. Menschen, die sich im Erwachsenenalter weiterbilden, sind seltener in der Mitte ihres Lebens unzu-

frieden, blicken häufiger optimistisch in die Zukunft und nehmen seltener Leistungen der Gesundheitsversorgung in Anspruch. Diese »Benefits« sind umso größer für Erwachsene, die von einem niedrigen Bildungsniveau aus starten (vgl. Preston/Green 2003).

Toleranz gegenüber anderen ethnischen Gruppen: Das WBL schätzt, dass die Teilnahme an drei bis zehn Freizeitkursen die Toleranz gegenüber anderen ethnischen Gruppen um fast 75 Prozent mehr erhöht als die voraussichtliche Änderung dieser Einstellung bei ähnlichen Erwachsenen, die nicht an Kursen teilnehmen. Zwar scheint Erwachsenenbildung keine Veränderung in den Einstellungen von Menschen mit extrem rassistischen und autoritären Ansichten zu bewirken, aber es sieht so aus, als könne sie Menschen davon abhalten, sich solche extremistischen Ansichten zu eigen zu machen (vgl. Preston/Feinstein 2004).

Sport und Fitness: 14 Prozent der Erwachsenen, die in ihrer Freizeit einen oder zwei Kurse belegt haben, haben im Alter zwischen 33 und 42 Jahren ihre Mitgliedschaft bei Sport- oder Freizeitaktivitäten erhöht, gegenüber den voraussichtlichen 9 Prozent von Erwachsenen mit ähnlichen Merkmalen, die keinerlei Kurse in der Erwachsenenbildung belegt haben (vgl. ebd.).

Verringerter Nikotinkonsum: Es wird geschätzt, dass die Teilnahme an einem oder zwei nicht staatlich anerkannten Kursen die Wahrscheinlichkeit, bis zum Alter von 42 Jahren das Rauchen aufzugeben, um einen Faktor von gut einem Achtel erhöht (von 24 % auf 27,3 %).

Art der Kurse: Die Teilnahme an akademischen Kursen scheint sich am stärksten auf die gesellschaftlichen und politischen Einstellungen auszuwirken, aber Freizeitkurse und berufsbezogene Ausbildungsgänge beeinflussen eine

sehr viel breitere Palette an Erträgen als berufsbezogene oder akademische Kurse, die zu einer staatlichen Anerkennung führen.


Lesen, Schreiben und Rechnen im Erwachsenenalter

Männer mit den schwächsten Lese-, Schreib- und Rechenkompetenzen leben häufig zurückgezogen und sind mit Mitte 30 seltener Väter als andere Männer (vgl. Parsons/Bynner 2007). Frauen mit denselben schwachen Kompetenzen leben mit Mitte 30 ebenfalls häufiger ohne Partner, sind jedoch häufiger Mütter und haben oft große Familien. Bei Frauen, die nur über minimale Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen verfügen, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie bereits als Teenager Mütter geworden sind, mehr als doppelt so hoch wie bei Frauen mit Kenntnissen auf Niveaustufe 1. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie mit 34 Jahren bereits vier oder mehr Kinder haben, ist sogar dreimal so hoch (11 % zu 3 %).

Fazit

Die Forschung bestätigt, dass Bildung große und weitreichende Auswirkungen hat, die über die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt hinausgehen. Zwar können diese weitergehenden Erträge auch ökonomische Folgewirkungen haben (z.B. in Form von verringerten Gesundheits- und Kriminalitätskosten), aber wichtiger ist zu betonen, dass sie zur Erhöhung der Lebensqualität beitragen, und zwar nicht für Individuen, sondern für die Gesellschaft als Ganze.

Mehr Informationen und Quellen für die in diesem Beitrag genannte empirische Evidenz sind erhältlich unter

 www.learningbenefits.net

Literatur

Blanden, J./Gregg, P. (2004): Family Income and Educational Attainment: A Review of Approaches and Evidence for the UK. CPMO Working Paper 04/101. URL: <http://ideas.repec.org/p/bri/cmpowp/04-101.html> (Stand: 05.11.2012)

Brassett-Grundy, A. (2002): Parental perspectives of family learning (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Research Report, No. 2). London

Duckworth, K. (2007): What role for the three Rs? Progress and attainment during primary school (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Research Report, No. 23). London

Feinstein, L. (2002): Quantitative estimates of the social benefits of learning, 1 (Crime) (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Research Report, No. 5). London

Feinstein, L. (2002a): Quantitative estimates of the social benefits of learning, 2: Health (Depression and Obesity) (Research Report, No. 6). London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning

Feinstein, L. (2002b): Quantitative estimates of the social benefits of learning, 1 (Crime) (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Research Report, No. 5). London

Feinstein, L. u.a. (2003): The contribution of adult learning to health and social capital (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Research Report, No. 8). London

Feinstein, L./Duckworth, K./Sabates, R. (2004): A Model of the Inter-Generational Transmission of Educational Success (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Research Report 10). London

Feinstein, L./Duckworth, K. (2006): Ready for School? The components of school readiness and their importance for school performance and adult outcomes (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Research Report, No. 20). London

Feinstein, L./Sabates, R. (2006): Predicting adult life outcomes from earlier signals: identifying those at risk. Report for the Prime Minister's Strategy Unit. London

Hammond, C./Feinstein, L. (2006): Are those who flourished at school healthier adults? What role for adult education? (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Research Report, No. 17). London

Hansen, K./Joshi, H. (2007): Millennium Cohort Study Second Survey: a user's guide to initial findings. Centre for Longitudinal Studies. London

Levin, H. u.a. (2007): The costs and benefits of an excellent education for all of America's children. Columbia

Lochner, L./Moretti, E. (2001). The effect of education on crime: evidence from prison inmates, arrests and self-reports. National Bureau of Economic Research Working Paper, 8605. URL: www.nber.org/papers/w8605.pdf (Stand: 05.11.2012)

Parsons, S./Bynner, J. (2007): Illuminating disadvantage: Profiling the experiences of adults with entry level literacy or numeracy over the lifecourse. London

Preston, J./Feinstein, L. (2004): Adult education and attitude change (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Research Report, No. 11). London

Preston, J./Green, A. (2003): The macro-social benefits of education, training and skills in comparative (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Research Report, No. 9). London

Schuller, T. u.a. (2002): Learning, continuity and change in adult life (Centre for Research on the Wider Benefits of Learning. Research Report, No. 3). London

Wilberforce, M. (2005): Graduate Market Trends. Higher Education Careers Services Unit

Abstract

Der Autor präsentiert eine übersetzte Kurzfassung des Berichts »The social and personal benefits of learning: A summary of key research findings« des »Centre for Research on the Wider Benefits of Learning (WBL)«. Dabei werden die »Wider Benefits« der frühkindlichen Bildung sowie der Schul-, Hochschul- und Erwachsenenbildung beleuchtet. Die Spannweite positiver Bildungseffekte reicht von Verbrechensprävention bis hin zum verringertem Nikotinkonsum oder vergrößerter Toleranz.



Dr. John Vorhaus ist Co-Director des »National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy« (NRDC) an der Universität London sowie Direktor des »Wider Benefits of Learning Centre«.

Kontakt: J.Vorhaus@ioe.ac.uk

Politikempfehlungen und zukünftige Prioritäten der OECD

MEHR GESUNDHEIT UND SOZIALER ZUSAMMENHALT DURCH BILDUNG

Koji Miyamoto / Ricardo Sabates

Bei den nachstehenden Ausführungen handelt es sich um die Übersetzung der Schlussfolgerungen des Berichts »Improving Health and Social Cohesion through Education« in gekürzter Fassung. Die Daten wurden im Rahmen des OECD-Projekts »Social Outcomes of Learning« (SOL) generiert. Im Zentrum steht die These, dass Personen mit höherem Bildungsstand häufig länger leben, seltener straffällig werden und sich stärker in der Gesellschaft engagieren als Personen mit niedrigerem Bildungsstand. Der OECD-Bericht fragt nach den entsprechend empirischen Erkenntnissen und rekapituliert die Befunde auf der Grundlage der rasant wachsenden Literatur zum Thema »Benefits«. Auf dieser Basis werden Politikempfehlungen formuliert und weitere Forschungsbedarfe aufgezeigt.

Der OECD-Bericht »Improving Health and Social Cohesion through Education« formuliert auf der Basis empirischer Auswertung insgesamt fünf Politikempfehlungen.

Politikempfehlungen

Politikempfehlung 1: Bildung kann Gesundheit und sozialen Zusammenhalt verbessern, indem sie Menschen mit Wissen, kognitiven Fertigkeiten und sozioemotionalen Fertigkeiten ausstattet und ihnen positive Werte, Einstellungen und Normen vermittelt.

Die Haupte Erkenntnis aus dem OECD-Projekt »Social Outcomes of Learning« (SOL) lautet, dass Bildung für die Gesellschaft von großer Bedeutung ist. Sie birgt erhebliches Potenzial, die individuelle Gesundheit zu verbessern, ziviles Engagement und Vertrauen zu stärken sowie den kollektiven sozialen

Zusammenhalt von Kommunen und Gesamtgesellschaft zu fördern. Die Macht der Bildung liegt in ihrer Fähigkeit, Wissen, kognitive und sozioemotionale Fertigkeiten zu verbessern, Risikobereitschaft, Widerstandsfähigkeit und Selbstwirksamkeit zu stärken sowie Werte, Normen und Gewohnheiten zu formen (weitere Informationen finden sich unter: www.oecd.org/edu/social-outcomes).

Politikempfehlung 2: Bildung kann zur Verringerung von Ungleichheiten in den sozialen Erträgen beitragen.

Hinsichtlich der Gesundheit und des zivilgesellschaftlichen Engagements gibt es signifikante Ungleichheiten zwischen den demografischen und sozioökonomischen Gruppen (Verba u.a. 1995; CSDH 2008) wie auch zwischen den verschiedenen Bildungsgruppen. Die Ausweitung der tertiären (Weiter-)Bildung kann eine Möglichkeit

darstellen, diese Ungleichheiten zu verringern, wenn nämlich benachteiligte Gruppen stärker von gestiegenen Bildungschancen profitieren als Mitglieder anderer Gruppen. Ungleichheiten können auch durch direkte Bildungsinterventionen zugunsten von benachteiligten Gruppen abgebaut werden. Gezielte Interventionen zur Verbesserung der kognitiven, sozialen und emotionalen Fertigkeiten haben sich bei der Verringerung von Ungleichheiten als erfolgreich erwiesen.

Politikempfehlung 3: Politische Kohärenz über alle Bildungssektoren und -ebenen hinweg steigert die Wirksamkeit, Effizienz und Nachhaltigkeit von Maßnahmen zur Förderung von Gesundheit und zivilgesellschaftlichem Engagement.

Schulische Maßnahmen zur Förderung von Gesundheit und zivilgesellschaftlichem Engagement haben größere Chancen auf Erfolg, wenn die heimische Umgebung und das unmittelbare soziale Umfeld der Kinder im Einklang mit dem stehen, was sie in der Schule erleben. Schulische Maßnahmen zur Förderung von gesunden Lebensweisen und -gewohnheiten haben geringere Chancen auf Erfolg, wenn die Kinder zuhause bewegungsarmen Aktivitäten nachgehen oder auf dem Nachhauseweg in Fast-Food-Restaurants Halt machen dürfen (vgl. Gortmaker u.a. 1999; Currie u.a. 2010). Der Einfluss Gleichaltriger im sozialen Umfeld (sog. »peer effects«) spielt ebenfalls eine Rolle. Freundschaften mit Personen zu pflegen, die ein gesundheitliches Risikoverhalten wie Rauchen und Alkoholkonsum aufweisen, hat einen negativen Effekt auf die gesundheitliche Entwicklung der Kinder (vgl. Clark/Loheac 2007; Lundborg 2008).

Politikempfehlung 4: Deutlich mehr kann für die Verbesserung von Gesundheit und sozialem Zusammenhalt getan werden, indem die vorhandenen Bildungsressourcen besser mobilisiert werden.

An die Diagnose der verschiedenen

Arten, auf die Bildung zur Verbesserung von Gesundheit und zivilgesellschaftlichem Engagement beitragen kann, schließt sich logisch die Frage an, wie viele zusätzliche Gelder nötig sein werden, damit Bildung ihren Beitrag zur Erhöhung der sozialen Erträge leisten kann. Hierbei ist wichtig zu betonen, dass Bildungsangebote ohnehin bestehen, ungeachtet ihrer möglichen Auswirkungen auf Gesundheit und zivilgesellschaftliches Engagement. Die Frage lautet daher nicht, ob Länder mehr Bildung benötigen, um ihre sozialen Erträge zu erhöhen, sondern wie sie ihre Bildungssysteme so organisieren, dass diese auch Gesundheit und zivilgesellschaftliches Engagement verbessern. Bestimmte Ansätze wie z.B. umfassende Maßnahmen in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sind oft sehr ressourcenintensiv, führen aber auf lange Sicht mit einiger Wahrscheinlichkeit zu hohen Erträgen.

Politikempfehlung 5: Bildung ist keine Wunderwaffe bei der Überwindung von Problemen im Zusammenhang mit Gesundheit und zivilgesellschaftlichem Engagement, aber sie kann unter Einbezug externer Effekte eine hohe Wirkung erzielen.

Bildung ist sicher nicht die alleinige Lösung für alle Herausforderungen, mit denen sich die OECD-Länder in Bezug auf Gesundheit und zivilgesellschaftliches Engagement heute konfrontiert sehen. Dennoch sind wir der Ansicht, dass die Auswirkungen der Bildung auf Gesundheit und zivilgesellschaftliches Engagement signifikant sein können, wenn man die diversen externen Effekte, die sie erzeugen kann, mit einbezieht. So hat sich gezeigt, dass gebildete Eltern ihren Kindern in den ersten Jahren nicht nur höhere kognitive und nicht-kognitive Kompetenzen mit auf den Weg geben, sondern auch bessere Gesundheitsbedingungen (vgl. Currie/Moretti 2002; Carneiro u.a. 2007; Cunha/Heckman 2008). Auch ist erwiesen, dass die Präsenz einer großen Anzahl gebildeter Menschen mit

einem höheren Maß an Vertrauen und Toleranz im sozialen Umfeld einhergeht (vgl. OECD 2010).

Implikationen für die Forschung

1. An einem kohärenten Rahmen für die Evaluation der sozialen Erträge des Lernens arbeiten.

Sowohl in theoretischer wie in empirischer Hinsicht wurden im Bereich der sozialen Erträge des Lernens bereits große Fortschritte erzielt. Diese Arbeit haben in der Regel jeweils unabhängig voneinander Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus einer Vielzahl an Disziplinen geleistet, darunter Erziehungswissenschaften, VWL, Public Health, Epidemiologie, Politikwissenschaft, Soziologie und Psychologie. Die Herausforderung für das SOL-Projekt bestand darin, das enorme Wissen in jedem dieser Forschungsgebiete zu lokalisieren und auszuschöpfen, um daraus ein umfassendes Bild des Zusammenhangs zwischen Bildung und sozialen Erträgen zu zeichnen.

2. Den Fokus auf andere Bereiche der sozialen Erträge ausweiten.

Der OECD-Bericht »Improving Health and Social Cohesion through Education« konzentriert sich hauptsächlich auf drei Gesundheitsbereiche (Fettleibigkeit, psychische Krankheiten und Alkoholkonsum) und drei Bereiche des zivilgesellschaftlichen Engagements (ziviles Engagement, politische Teilhabe und Vertrauen/Toleranz). Diese wurden aufgrund ihrer Relevanz für die Politik ausgewählt, weil sie oft signifikante Auswirkungen auf andere zentrale Indikatoren des Wohlergehens und des gesellschaftlichen Fortschritts haben. Bei der Bewertung des Zusammenhangs zwischen Bildung und diesen Bereichen verweist der Bericht auf das Fehlen relevanter Forschungsergebnisse, so dass die Frage, ob und wie Bildung zur Erhöhung dieser Erträge beiträgt, nicht angemessen beantwortet werden kann. Mehr Forschung ist daher vonnöten, insbesondere im Hin-

blick auf Kriminalität, Religion, Patriotismus und ökologisches Verhalten.

3. Kausale Effekte und Pfade bestimmen.

Für kausale Zusammenhänge gibt es derzeit nur relativ wenige Belege. Das liegt zum einen daran, dass keine ausreichende Datenbasis vorhanden ist, um kausale Schlüsse zu ziehen oder Kausalfade zu identifizieren. Zum anderen liegt es an den Schwierigkeiten bei der Feststellung und Schätzung der Parameter von Strukturmodellen (d.h. theoretischen Modellen) der Entscheidungsfindung (vgl. Heckmann 2010). Für die kausalen Effekte der Bildung in der Sekundarstufe ist zwar eine signifikante Masse an Information verfügbar, doch für die Bewertung der kausalen Effekte der Bildung auf tertiärer Ebene oder im Kindergarten- und Vorschulbereich liegen nur wenige Studien vor. Das ist bedauerlich, denn eine wachsende Zahl an Untersuchungen legt nahe, dass die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung von großer Bedeutung für die Förderung der kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen der Kinder, und somit für ihre gesundheitliche Entwicklung, ist.

4. Die relevanten Kontexte verstehen.

Die Disziplinen Epidemiologie, Public Health und Soziologie verfügen über ein hohes Wissen zu den familiären und kommunalen Faktoren, die von Bedeutung sind – und zwar nicht nur unmittelbar für Gesundheit und zivilgesellschaftliches Engagement, sondern auch dafür, wie effizient Schulen zur Förderung von Gesundheit und zivilgesellschaftlichem Engagement beitragen. Obwohl der OECD-Bericht die verschiedenen empirischen Belege nicht vollständig berücksichtigen konnte, wird dennoch deutlich, dass solche Kontexte von hoher Bedeutung sind und bei der Erklärung des Zusammenhangs zwischen Bildung und sozialen Erträgen genauer betrachtet werden müssen. Im Bereich Gesundheit scheint es relativ belastbare Evidenz zu geben, möglicherweise aufgrund der Verfüg-

barkeit qualitativ hochwertiger Daten. Demgegenüber liegen momentan noch keine ausreichenden Informationen vor, um die Bedeutung der Kontexte für die Stärkung der Rolle der Schulen als Förderer von zivilgesellschaftlichem Engagement bewerten zu können. In einer kürzlich durchgeführten Studie zu den sozialen Determinanten der beruflichen Aus- und Weiterbildung wurde beispielsweise untersucht, inwiefern der soziale Nutzen der Berufsbildung von der Verfügbarkeit wohlfahrtsstaatlicher Leistungen abhängt (vgl. Sabates u.a. 2010).

5. Andere Formen des Lernens bewerten: Erwachsenenbildung.

Es ließ sich zeigen, dass die meisten empirischen Studien die Rolle der formalen Schulbildung sowie die der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung untersuchen, unser Wissen zur Rolle der Erwachsenenbildung bei der Stärkung der sozialen Erträge aber noch immer sehr begrenzt ist. Wenn es das Ziel der Politik ist, nicht nur Kinder, sondern auch Erwachsene in die Lage zu versetzen, gesundheitliche und zivilgesellschaftliche Herausforderungen besser zu meistern, dann ist es nötig zu wissen, wie Erwachsene die Fertigkeiten, Einstellungen und Gewohnheiten entwickeln, die zu höheren sozialen Erträgen führen. Einer kanadischen Studie zufolge führt eine Verbesserung der Lese- und Schreibkenntnisse unter Erwachsenen zu signifikanten Erträgen im Hinblick auf Gesundheit und ziviles Engagement. Demnach kann die einfache Praxis, täglich Zeitungen und Zeitschriften zu lesen, indirekt zu einer Verbesserung des Gesundheitszustandes führen (vgl. Canadian Council on Learning 2008). Eine ähnliche, aber für eine größere Anzahl Länder durchgeführte Studie lieferte zahlreiche politisch relevante Informationen.

6. Mikrodaten verwenden, um die Aussagekraft der Analysen zu erhöhen. Für das Verständnis kausaler Zusammenhänge empfiehlt sich die Verwendung von Mikrodaten aus groß

angelegten Längsschnittstudien, die Personen über einen längeren Zeitraum in ihrer Entwicklung begleiten. Im Bereich Gesundheit stellt der Bericht Forschungsarbeiten heraus, die Daten aus dem US National Longitudinal Survey of Youth (NLSY) von 1979 und dem UK National Child Development Survey (NCDS) verwenden. Im Bereich zivilgesellschaftliches Engagement gehört der UK Citizenship Education Longitudinal Survey (CELS) zu den wenigen Quellen, die für die Bewertung des Effekts von Bildung (bzw. von staatsbürgerlicher Bildung) auf das zivilgesellschaftliche Engagement zur Verfügung stehen.

Es kann gar nicht oft genug betont werden, wie wichtig die Förderung dieser Art von Datenerhebung für andere Bereiche der sozialen Erträge und für andere OECD-Länder trotz der damit verbundenden hohen Kosten und Mühen ist. Die langfristigen Erträge einer solchen Investition sind aufgrund der Menge an politisch relevanten Informationen, die solche Daten bereitstellen, aller Voraussicht nach hoch. Solange solche Daten noch nicht verfügbar sind, könnten der bessere Einsatz vorhandener Querschnittdaten und die Untersuchung von sozialen Erträgen im Ländervergleich eine Alternative darstellen. Die OECD (2007b) regt an, quantitative Längsschnittanalysen durch qualitative Forschung zu flankieren. Bei diesem Ansatz werden relevante Hintergrundinformationen zu den familiären, schulischen und kommunalen Kontexten erhoben, die das Leben von Individuen begleiten. Aus solchen Informationen ließe sich eventuell etwas über die dem Bildungseinfluss zugrunde liegenden Kontexte und Pfade erfahren, was sich mithilfe quantitativer Verfahren nicht ermitteln lässt. Die Informationen können auch zur Interpretation oder Validierung von ähnlichen, auf quantitativen Methoden beruhenden Analysen verwendet werden. Darüber hinaus können auf der systemischen Ebene angesiedelte Informationen zur Schulorganisation,

zur Qualität der Lehrkräfte und zu den vorhandenen schulischen Einrichtungen weitere wertvolle Einsichten liefern.

Die Rolle der OECD

Die Schwierigkeiten bei der Verfolgung dieser politischen und wissenschaftlichen Prioritäten sind enorm, und ihre Durchsetzung bedarf ohne Frage viel Zeit und erheblicher Anstrengungen von Akteuren in verschiedenen Disziplinen. Die OECD, und insbesondere das Centre for Educational Research and Information (CERI), kann auf verschiedenen Gebieten einen nützlichen Beitrag leisten. Eine der zentralen Empfehlungen betrifft die Notwendigkeit von mehr politischer Kohärenz über verschiedene Sektoren hinweg, darunter die Bereiche Bildung, Gesundheit, Familie/Soziales und Landwirtschaft. Diese Liste wird sich zweifellos noch verlängern, sobald mehr Erkenntnisse über die Wechselwirkungen zwischen politischen Maßnahmen in den Bereichen Bildung und Gesundheit und Maßnahmen in anderen Regierungsbereichen vorliegen und wir mehr über die herausragende Rolle, wissen, die Letztere bei der Gestaltung des Kontextes für lern- und gesundheitsbezogenes Verhalten spielen. Stärkere politische Kohärenz wird die Wirksamkeit, Effizienz und Nachhaltigkeit von Politik und schulischer Praxis erhöhen und im Ergebnis zu mehr Gesundheit und zivilgesellschaftlichem Engagement für die Bürger und weniger Ausgaben für den Staat führen. Das CERI ist sehr gut darauf vorbereitet, den politischen Dialog durch die Bereitstellung von Daten, Informationen und politischen Erfahrungen aus den Mitgliedsländern zu unterstützen sowie Best Practices zu erklären und zu verbreiten.

Verglichen mit dem Bereich Gesundheit ist das zivilgesellschaftliche Engagement in den OECD-Ländern bislang noch relativ wenig erforscht. Für den Bereich Erwachsenenbildung scheint die Studie

von Denny (2003) die bislang interessanteste zu sein. Anhand von Daten des International Adult Literacy Survey (IALS) aus mehreren OECD-Ländern kommt sie zu dem Schluss, dass Bildung einen kausalen Effekt auf ehrenamtliches und staatsbürgerliches Engagement hat. Dennys Arbeit ist dadurch limitiert, dass die IALS-Studie keine guten Indikatoren für soziale und emotionale Kompetenzen enthält, die nachweislich eine potenziell wichtige Rolle bei der Entwicklung von Einstellungen und tatsächlichem zivilen Engagement spielen. Das CERl könnte eine ähnliche Analyse anhand der Mikrodaten durchführen, die im Zuge des OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) erhoben werden. Diese Studie deckt ein breites Spektrum an Kompetenzen ab, darunter auch eine Reihe von kognitiven und non-kognitiven Fertigkeiten.

Fazit

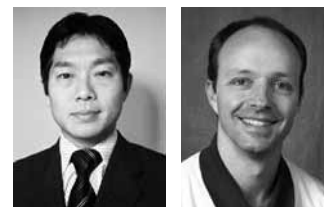
Seit Beginn der ersten Phase des SOL-Projekts im Jahr 2005 wurde deutlich, dass Bildung offenbar einen Einfluss auf zwei Gradmesser für gesellschaftlichen Fortschritt hat: Gesundheit und zivilgesellschaftliches Engagement. Im vollen Bewusstsein der schwachen empirischen Evidenz und der Notwendigkeit, die Forschung weiter voranzutreiben, wurden in diesem Beitrag dennoch einige wichtige Schlussfolgerungen für die Politik gezogen und dargelegt. Diese Schlussfolgerungen sollten dem gegenwärtigen Wissensstand bezüglich der sozialen Erträge des Lernens gerecht werden; sie müssen jedoch durch anhaltende Forschungsanstrengungen und sinnvolle politische Debatten fortwährend hinterfragt werden.

Literatur

- Canadian Council on Learning (2008): Health Literacy in Canada: A Healthy Understanding. Ottawa
- Carneiro, P./Crawford, C./Goodman, A. (2007): The Impact of Early Cognitive and Non-Cognitive Skills on Later Outcomes. London
- Clark, A./Lohéac, Y. (2007): »It wasn't me, It was them!«. Social Influence in Risky Behavior by Adolescents. In: Journal of Health Economics, H. 4, S. 763–784
- Commission on Social Determinants of Health (CSDH) (2008): Closing the Gap in a Generation: Health Equity Through Action on the Social Determinants of Health. Commission on Social Determinants of Health Final Report. Genf
- Cunha, F./Heckman, J.J. (2008): Formulating, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation. In: The Journal of Human Resources, H.4, o.S.
- Currie, J./Moretti, E. (2002): Mother's Education and the Intergenerational Transmission of Human Capital: Evidence from College Openings and Longitudinal Data. Cambridge
- Currie, J. u. a. (2010): The Effects of Fast Food Restaurants on Obesity. In: American Economic Review, H. 2, S. 32–63
- Denny, K. (2003): The Effects of Human Capital on Social Capital: A Crosscountry Analysis. Dublin
- Gortmaker, S.L. u.a. (1999): Reducing Obesity via a School-Based Interdisciplinary Intervention Among Youth – Planet Health. In: Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, H. 4, S. 409–418
- Haveman, R./Wolfe, B. (1984): Schooling and Economic Well-Being: The Role of Nonmarket Effects. In: The Journal of Human Resources, H. 3, S. 377–407
- Heckman, J.J. (2010): Building Bridges Between Structural and Programme Evaluation Approaches to Evaluating Policy. In: Journal of Economic Literature, H. 2, S. 356–398
- Lundborg, P. (2008): The Health Returns to Education – What Can We Learn from Twins? URL: <http://ssrn.com/abstract=1113685> (Stand: 16.10.2012)
- Meara, E.R./Richards, S./Cutler, D.M. (2008): The Gap Gets Bigger: Changes in Mortality and Life Expectancy by Education, 1981–2000. In: Health Affairs, H. 2, S. 350–360
- OECD (2007a): Evidence in Education: Linking Research and Policy. Paris
- OECD (2007b): Understanding the Social Outcomes of Learning. Paris
- OECD (2010): Education at a Glance 2010. Paris
- Sabates, R. u.a. (2010): Social Benefits of Vocational Education and Training for Individuals: Concepts, Contexts and Empirical Results. Thessaloniki
- Stiglitz, J./Sen, A./Fitoussi, J.-P. (2009): Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. URL: http://stiglitz-sen-fitoussi.fr/documents/rapport_anglais.pdf (Stand: 16.10.2012)
- Verba, S./Schlozman, K.L./Brady, H.E. (1995): Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics. Cambridge

Abstract

Aus den Daten des OECD-Projekts »Social Outcomes of Learning (SOL)« wurden im Bericht »Improving Health and Social Cohesion through Education« empirische Forschungsergebnisse und darauf basierende Politikempfehlungen generiert, die der Beitrag in übersetzter und gekürzter Fassung vorstellt. Da eine insgesamt schwache empirische Evidenz der »Benefits«-Forschung moniert wird, werden zukünftige Richtungen der Forschung und die dazu nötigen methodischen Zugänge skizziert.



Koji Miyamoto ist am »Centre for Educational Research and Innovation (CERI)« bei der OECD tätig. Er ist zurzeit für das Management des CERl-Projekts »Education and Social Progress (ESP)« zuständig und zeichnete verantwortlich für das CERl-Projekt »Social Outcomes of Learning (SOL)«.

Kontakt: Koji.MIYAMOTO@oecd.org

Dr Ricardo Sabates ist »Senior Lecturer« für »International Education and Development« an der »University of Sussex«.

Kontakt: r.sabates@sussex.ac.uk

Die Qualität der Übersetzung und die Übereinstimmung mit dem Original liegen in der Verantwortung des Übersetzers. Im Falle einer Diskrepanz gilt die Formulierung des Originals.

Die ungekürzte Fassung dieses Beitrags wurde von der OECD auf Englisch unter dem Titel »Conclusion: policy messages and future agenda«, in OECD, Improving Health and Social Cohesion und auf Französisch »Conclusion: messages politiques et priorités pour l'avenir«, in OCDE, L'éducation, un levier pour améliorer la santé et la cohésion sociale, veröffentlicht.

© 2010 OECD

Alle Rechte vorbehalten.

© 2012 Deutsches Institut für Erwachsenenbildung für die deutsche Fassung

BILDUNG ALS »WERT AN SICH«

Monika Kil

Auf den vorangegangenen Seiten sind die Ergebnisse internationaler Studien vorgestellt worden, die auf vielfältige Weise Benefits des Lernens im Erwachsenenalter aufzeigen. Was kann die deutsche Erwachsenenbildung mit diesen Befunden anfangen? Zunächst einmal bleibt festzuhalten, dass weitere Forschung erforderlich ist: Sind die Benefits doch größtenteils nicht repliziert, vergleichend untersucht und national ergänzt (hier setzt das EU-Projekt BeLL an, vgl. Kil/Operti/Manninen 2012). Nichtsdestotrotz zeigen die bislang im vorliegenden Heft vorgestellten Studien Legitimationspotenziale auf.

»Keine klaren Ursache-Wirkung-Zusammenhänge erkennbar«

Wirft man einen Blick auf das Zustandekommen der Benefits im Erwachsenenalter, darf man die bisherigen Ergebnisse allerdings nicht so interpretieren, als gäbe es klare Ursache-Wirkung-Zusammenhänge. Im Vergleich zur Schule spielen in der Erwachsenenbildung Auswahlentscheidungen, die auf Erwartungen und Erfahrungen des »erfahrenen« erwachsenen Lernenden basieren, eine sehr große Rolle. Personale Faktoren wie Motive und Interessen, sog. »Lebensprojekte« (vgl. Illeris 2010), bilden dabei zentrale Ursachen dafür, dass Erwachsene Lernangebote überhaupt aufgreifen, sich bestimmte Aufgaben aussuchen und sich aktiv mit Inhalten auseinandersetzen. Vom bereichsspezifischen Vorwissen hängt es dann zusätzlich ab, wie die vorgefundenen Lernumgebungen angenommen und die jeweiligen Lerninhalte verarbeitet werden (vgl. Kil/Wagner 2006). Dementsprechend kann es keine einseitigen Verursachungs- und Steuerungsoptionen über »vorgesetzte« Bildungsangebote geben. Immer wird dabei erst retrospektiv der Nutzen über

subjektiv »Gefärbtes« erkennbar. Ob er im Umkehrschluss (wieder) erreichbar ist, wird eine der zentralen Fragen der Erwachsenenbildung bleiben!

Gleichzeitig werden die höchsten »harten« Renditen bei Investitionen in die frühe Kindheit (vgl. Heckman 2000) erzielt. Es werden dort kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten in die Modellierungen mit einbezogen. Aufgrund dieses Fähigkeitenmultiplikators der frühen Kindheit übersteigen dabei die zu erwartenden Erträge von Investitionen im Lebenszyklus die Kosten um ein Vielfaches. Nach Ergebnissen für Deutschland würden zusätzliche Investitionen bis zum 5. Lebensjahr das Lebenseinkommen (im Alter bis 65 Jahre) um bis zu 14 Prozent erhöhen (vgl. Pfeiffer/Reuss 2008). Im Wettbewerb der Bildungsbereiche um die Interventionen mit den höchsten Renditen steht die Erwachsenenbildung also nicht gut da, es sei denn, sie konzentriert sich auf die Aufgaben der Elternbildung, der Fortbildung des pädagogischen Personals im Bereich der frühen Kindheit und im Nachholen von »Fürsorge« und »Grundbildung« im Erwachsenenalter. Die beste Legitimation unter bildungsökonomischen Gesichtspunkten erfährt die Erwachsenenbildung offenbar da, wo sie an ihren Rändern agiert. Will sie das?

»Weiterbildung als Bürgerrecht«

Bildungspolitik und die Disziplin Erwachsenenbildung können m.E. ihre steuerungsbezogenen Konsequenzen nicht nur aus den bildungsökonomischen Befunden allein ableiten. Weiterbildung ist ein Bürgerrecht (vgl. Kronauer 2010).

So besteht Schmidts (2011, S. 103) Vorschlag darin, Weiterbildungsfonds zu installieren, die mit einem Prozentpunkt als Teil des bisherigen Beitrags

zur Arbeitslosenversicherung eingezahlt werden könnten. Alle haben unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit Ziehungsrechte im selben Umfang. Der Eigenwilligkeit und Erwachsenentypik des Lernens käme diese Investition in Weiterbildung sehr entgegen. Dies setzt allerdings Rechte und Pflichten zur Weiterbildungsberatung und kollektive und/oder betriebliche Weiterbildungsvereinbarungen voraus.

Bildung ist ein Wert an sich. Erwachsenenbildung ermöglicht die Sicht auf das Weltwissen, und durch sie werden die eigenen Erfahrungen mit Aneignungsprozessen konfrontiert. Und ja: Dieser Ausgang ist ungewiss.

Literatur

Heckman, J. J. (2000): Policies to Foster Human Capital. In: Research in Economics, Vol. 54/No. 1, S. 3–56

Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn

Kil, M./Operti, F./Manninen, J. (2012): Measuring Benefits of Lifelong Learning. In: LLLine, Lifelong Learning in Europe. (Issue:) A world of Lifelong Learning: The middle East. H. 17, S. 4–5

Kil, M./Wagner, S. (2006): Entwicklungsarbeiten zum Fragebogen »Organisation und Teilnehmende [OrTe]«. Ein Instrument zur Erfassung von Erwartungen an Lehre, Lernen und Organisation in der Weiterbildung. REPORT: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 63–74

Kronauer, M. (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: dies. (Hg.): Inklusion und Weiterbildung – Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24–58

Pfeiffer, F./Reuß, K. (2008): Ungleichheit und die differentiellen Erträge frühkindlicher Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus. In: Apolte, T./Funcke, A. (Hg.): Frühkindliche Bildung und Betreuung. Reformen aus ökonomischer, pädagogischer und psychologischer Perspektive. Baden-Baden, S. 25–43

Schmid, G. (2011): Übergänge am Arbeitsmarkt. Arbeit, nicht nur Arbeitslosigkeit versichern. Berlin



PD Dr. Monika Kil leitet das Forschungs- und Entwicklungszentrum am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: kil@die-bonn.de

Drei Säulen von Bildungsberatung in und um Aachen

LOTSEN FÜR DIE WEITERBILDUNG

Simone Bayer

Wie kann eine flächendeckende Weiterbildungsberatung aufgebaut werden, die professionelle und ehrenamtliche Strukturen verzahnt und möglichst diejenigen Bevölkerungsgruppen in die Beratung holt, denen der Weg dorthin nicht lohnend oder zu schwierig erscheint? In der Lernenvor-Ort-Kommune StädteRegion Aachen hat das Bildungsbüro ein Drei-Säulen-Modell entwickelt, in dessen Fokus der Ausbau ortsnaher Beratungsangebote und eine neue Idee der Zielgruppenansprache stehen.

Bildungsberatung soll Menschen helfen, ihre Bildungsentscheidungen lebenslang auf einer gut informierten Basis eigenständig treffen zu können (vgl. OECD 2004, S. 19). Sie ist demzufolge immer Hilfe zur Selbsthilfe. Sie unterstützt eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung, gesellschaftliche Teilhabe und ermöglicht den Erhalt und Ausbau der eigenen Beschäftigungsfähigkeit (vgl. PT-DLR 2011, S. 5; BMBF 2008, S. 9). Auch für einen gelingenden Übergang von der Schule in den Beruf und im Hinblick auf die Auswirkungen des demografischen Wandels ist Bildungsberatung als ortsnahe Angebot wichtig.

So zählt es auch zu den zentralen Zielen des Bundesprogramms »Lernen vor Ort« (BMBF), den Dschungel der Weiterbildungsmaßnahmen und Beratungsangebote für Bürger/innen und Anbieter transparenter zu machen, Beratungsangebote für Bildung, Beruf und Beschäftigung flächendeckend auszuweiten und die einheitliche Qualität von Bildungsberatung zu fördern. Mit der Koordination der kommunal geförderten Bildungsberatungsangebote ist in der StädteRegion Aachen das Bildungsbüro beauftragt. Es unterstützt den Auf- und Ausbau eines regionalen Bildungsnetzwerks und eines datenbasierten Bildungsmanagements

für die Gebietskörperschaft StädteRegion Aachen. Diese ist die 2009 aus den neun ehemaligen Kommunen und Gemeinden des Kreises Aachen und der Stadt Aachen als innovativer Gemeindeverband hervorgegangen. Gemeinsam mit den Bildungsverantwortlichen aller Kommunen sowie öffentlichen Partnern der Region wird das Bildungswesen gestaltet und werden Netzwerke im Sinne von Verantwortungsgemeinschaften aufgebaut (vgl. StädteRegion Aachen 2011, S. 16).

Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht das »Drei-Säulen-Modell der Bildungsberatung«, das in der StädteRegion Aachen die Qualifizierung von Bildungsberater/innen/n, die Schulung von »BildungsberatungsLotsen« und den Kompass Bildungsberatung als begleitendes Informationsmedium umfasst. Das Modell wird vorgestellt, weil seine Umsetzung bisher vielversprechend erscheint und andere Kommunen, die sich mit der Ausgestaltung einer kommunal koordinierten Bildungsberatungslandschaft beschäftigen, Interesse an dem Konzept bekunden. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt auf der zweiten Säule, da den Lotsen eine Schlüsselfunktion für das Erreichen bildungsferner Zielgruppen zukommt. Wie andernorts auch, stellte dies in der

StädteRegion Aachen eine besondere Herausforderung dar, wie in qualitativen Analysen der Beratungslandschaft ermittelt werden konnte.

Das Modell ist zudem zugeschnitten auf die besondere Situation eines deutlich identifizierten Stadt-Land-Gefälles. Das Oberzentrum Aachen war bereits zu Projektbeginn mit verschiedenen Angeboten und einer trägerneutralen Anlaufstelle für Bildungsberatung gut versorgt. Sie ist im Zuge des Programms »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken« an der Volkshochschule Aachen aufgebaut worden. In den einzelnen Kommunen, die sich derzeit im Strukturwandel befinden, gab es ein geringeres und weit weniger vernetztes Beratungsangebot. Als unterversorgt in puncto Bildungsberatung stellten sich bei einer Bestandserhebung 2010 die drei Eifelkommunen Monschau, Roetgen und Simmerath heraus. Dank der Fördermittel des Bundes konnte das Bildungsbüro im Jahr 2011 jeder Kommune die Fortbildung eines Bildungsberaters/einer Bildungsberaterin ermöglichen. Träger der berufsbegleitenden Fortbildung »Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung« ist die Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH (G.I.B. NRW). Seit Sommer 2011 konnte das Beratungsangebot auf diese Weise für einzelne Kommunen qualitativ verbessert und durch neue Beratungsangebote auch quantitativ gestärkt werden. Die zwölf so qualifizierten Berater/innen – Mitarbeiter/innen aus Volkshochschulen und Kommunen – sind die erste Säule des städteregionalen Modells.

LOTSen: Hand in Hand mit den Bildungsberatern

Die zweite Säule bilden die »BildungsberatungsLotsen«. Sie begegnen Menschen in ihren jeweiligen Lebensräumen und verweisen Ratsuchende passgenau an Beratungsstellen. Sie stehen im direkten Umfeld verschiedenster Zielgruppen – etwas, das Bil-

dungsberater/innen in der Form nicht leisten können. Das Spektrum reicht von (sozial-)pädagogischen Fachkräften aus unterschiedlichen Beratungskontexten und sozialen Einrichtungen wie Schuldnerberatung, Frauenhäuser oder Familienzentren bis hin zu ehrenamtlich tätigen Bürger/innen. Diese Personen als Lotsen für Bildungsberatungseinrichtungen zu schulen, ist ein bundesweit innovativer Ansatz, der in der StädteRegion Aachen entwickelt wurde und in Zusammenarbeit mit der G.I.B. NRW seit Mai 2011 modellhaft erprobt wird (vgl. PT-DLR 2011, S. 7).

Bei der Entwicklung der Schulung wurde der Rat von sozialpädagogischen Fachkräften eingeholt. Es wurde erhoben, wie der momentane Kenntnisstand der angehenden Lotsen zum Thema (Weiter-)Bildung und Beratung ist und in welchen Arbeitssituationen und konkreten Tätigkeitsfeldern Bildungsfragen von Kunden und Ratsuchenden eine Rolle spielen. Im Mittelpunkt der Schulung stehen die Beschäftigung mit dem lebenslangen Lernen im Hinblick auf die eigene Klientel sowie das Reflektieren der eigenen Beratungsleistung.

Auf regionaler Ebene wirkt die Schulung am Aufbau eines tragfähigen Beratungsnetzwerks mit. Kooperationen und Verweisstrukturen zwischen unterschiedlichen Beratungseinrichtungen und verschiedenen Beratungsangeboten werden gestärkt. Über die Schulung hinaus werden alle Lotsen zu regelmäßigen Netzwerktreffen eingeladen, die in Form von Fortbildungsmodulen kostenfrei über das Bildungsbüro der StädteRegion Aachen angeboten werden. Hierhin kommen auch die Bildungsberater/innen. Dauerhafter fachlicher Austausch und Anbindung an das Bildungsbüro werden dadurch sichergestellt. Schon jetzt erreichen die Bildungsberatungsangebote mehr bildungsungeübte Bürger/innen als früher. Die neue Art der Zielgruppenansprache könnte daher für ganz NRW interessant sein. Menschen, die bedingt durch ihren Alltag und ihre Lebensumstände wahrscheinlich nicht den Weg in eine

Bildungsberatungsstelle finden würden, können durch die Lotsen ermutigt und motiviert werden, qualitativ hochwertige Beratung in Anspruch zu nehmen. Gemeinsam mit dem Bildungsmonitoring der StädteRegion Aachen soll das Modell bis 2014 eine Datenbasierung erhalten. Sollte sich der Erfolg des städteregionalen Modells empirisch bestätigen lassen, wäre dies ein wichtiger Beitrag zur aktuellen Diskussion um den Nachweis des Nutzens von Beratung. Über 80 Lotsen sind derzeit im Einsatz, und die Schulung wird seit Mai 2012 auch für Netzwerkpartner angeboten, um Multiplikatoren zu schulen. Die Rechte an der Schulung liegen noch in den Händen der StädteRegion Aachen, ein Transfermodell für andere Kommunen in NRW ist in Arbeit. Der »Kompass Bildungsberatung« stellt als Info-Broschüre die dritte Säule des städteregionalen Modells der Bildungsberatung dar. Den Bürger/innen dient er zur ersten Orientierung. Für Bildungsberater/innen und Lotsen ist er Nachschlagewerk und Vernetzungstool. Der Kompass liefert detaillierte Informationen rund um Beratungsverläufe, Anlaufstellen und Ansprechpartner. Er gibt Einblick in die Vielfalt und den Ablauf von Bildungsberatung, orientiert über die eingesetzten Methoden und die Qualität von Bildung und Beratung. Er enthält Checklisten zur eigenen Qualitätsfeststellung und widmet sich Fragen der Finanzierung von Fortbildungsvorhaben. Der Kompass liegt seit Oktober 2011 gratis an öffentlichen Stellen aus und steht als Download im Internet zur Verfügung. Die StädteRegion Aachen sammelt sehr gute Erfahrungen mit den einzelnen Umsetzungsstufen des Drei-Säulen-Modells. Das Thema Bildungsberatung erfreut sich insgesamt einer größeren Transparenz und Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit, Politik und Verwaltung – zu Recht, denn Beratung ist von den Bürger/innen gewollt und in Zeiten des kontinuierlichen Wandels ein notwendiges Instrument der Begleitung und der Prävention in einer Kommune.

Kompass Bildungsberatung und Informationsflyer zur Schulung der Bildungsberatungslotsen unter



www.staedteregion-aachen.de/bildungs-buero

Literatur

BMBF (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland. URL: www.oecd.org/dataoecd/3/51/41679629.pdf (Stand: 24.09.2012)

OECD (2004): Career Guidance and Public Policy – Bringing The Gap. URL: www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/34050171.pdf (Stand: 28.09.2012)

Projekträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) (2011): Werkstattbericht Bildungsberatung. vor Ort – Magazin des Programms »Lernen vor Ort«. Bonn

StädteRegion Aachen (2011): Zukunftsprogramm StädteRegion Aachen, Fortschreibung 2011. Aachen

Abstract

Im Rahmen des Bundesprogramms »Lernen vor Ort« übernimmt das Bildungsbüro der StädteRegion Aachen Aufgaben der kommunalen Koordination von Bildungsberatung in den zehn Kommunen der StädteRegion Aachen. Das hier vorgestellte Drei-Säulen-Modell umfasst die Qualifizierung von Bildungsberater/innen, die Schulung von »Bildungsberatungslotsen« und den Kompass Bildungsberatung als begleitendes Informationsmedium. Ziel des Konzepts ist neben der verbesserten Transparenz über öffentlich zugängliche Bildungsberatungsangebote das Erreichen bildungsungeübter Zielgruppen. Hierfür haben die Lotsen eine Schlüsselfunktion.



Die Soziologin Simone Bayer (M.A.) ist Mitarbeiterin im Bildungsbüro der StädteRegion Aachen.

Kontakt: Simone.Bayer@staedteregion-aachen.de

Volkshochschulpraxis im Kontext von Inklusion

AM SOZIALRAUM ORIENTIERT

Ewelina Mania

Es ist drei Ausgaben her, dass die DIE Zeitschrift dem Thema Inklusion einen Themenschwerpunkt widmete. Die Diskussion ist weiter in vollem Gange. Im folgenden Beitrag fragt die Autorin aus dem DIE-Programm »Inklusion – Lernen im Quartier« nach dem Zusammenhang der beiden Substantive im Programmnamen. Ihre Auszüge aus Experteninterviews zeigen, dass die Orientierung am Sozialraum eine Strategie darstellt, die große Herausforderung Inklusion vor Ort handhabbar zu machen.

Bis vor ein paar Jahren wurde der soziologische Diskurs zu Inklusion und Exklusion ohne expliziten Bezug zur Erwachsenen- und Weiterbildung geführt. Das von dem Soziologen Martin Kronauer (2010) in den Weiterbildungsdiskurs eingeführte Begriffspaar wird nun als analytischer Rahmen, normativer Anspruch, politische Forderung und praktische Orientierung in verschiedenen Kontexten herangezogen. Es ist die Rede von einer »inkluisiven« und »inkludierenden« (Erwachsenen-) Bildung (vgl. Kil 2012) sowie von Indikatoren der Inklusion (vgl. Reddy 2012; Stroh 2012). Mit dem Fokus auf Weiterbildungseinrichtungen werden »exkludierende Praktiken« (Küchler 2010, S. 334) betrachtet. Sowohl auf der Ebene der einzelnen Veranstaltungen als auch auf der Ebene der Bildungsorganisationen entstehen neue Herausforderungen für die Weiterbildungspraxis: Kann eine Einrichtung inkludierend sein, die zielgruppenspezifische Angebote im Programm hat? Was sind die Merkmale von inkludierenden Bildungsangeboten?

Gerade Volkshochschulen, die den Anspruch erheben, für möglichst alle Menschen offen zu sein, stehen vor der Herausforderung, den immer stärker werdenden wirtschaftlichen Druck nicht auf Kosten der »sozialen Selektivität« auszutragen (vgl. die Rede von Paradoxien im »Spannungsfeld von Markt- und Gemeinwohlorientierung«, Deutscher

Volkshochschul-Verband 2011, S. 45). In der Praxis der Weiterbildung klaffen dadurch häufig Anspruch und Wirklichkeit auseinander, und die Inklusionsarbeit wird auf einzelne Gruppen beschränkt.

Lernen im Quartier

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) untersucht in seinem Projekt »Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung (LIQ)« seit Oktober 2010, welche Potenziale ein sozialraumorientierter Blick für eine inkludierende Erwachsenenbildung bieten kann. Dabei wird im Anschluss an die Erkenntnisse der Stadtforschung von zusätzlichen Benachteiligungseffekten, aber auch von besonderen Ressourcen in sozial benachteiligten Quartieren ausgegangen (vgl. Häußermann/Kronauer 2005). Zudem wird das »Fachkonzept Sozialraumorientierung« zugrundegelegt, das mittlerweile in zahlreichen Feldern sozialer Arbeit die konzeptionelle Grundlage darstellt (vgl. Hinte 2009; Hülsmann/Mania 2011). Durch die Orientierung an sozialraumorientierten Prinzipien – geografische Nähe, Fokussierung der im Quartier lebenden Menschen, Vernetzung vorhandener Leistungen und Partizipation der Betroffenen – wird eine ressourcenorientierte, vorhandene Zielgruppensystematiken übergreifende

und ganzheitliche Perspektive auf den Forschungsgegenstand eingenommen. Um das Forschungsfeld zu erschließen, wurden von Juni 2011 bis Januar 2012 insgesamt 14 Experteninterviews mit Leiter/inne/n von Bildungseinrichtungen und sozialraumorientierten Projekten sowie mit hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter/inne/n und Quartiersmanager/inne/n geführt. Interviews in Volkshochschulen in Berlin und Hamburg zeigen, ob und wie die Potenziale von Sozialraumorientierung in der Weiterbildungspraxis im Kontext der Inklusionsherausforderungen wahrgenommen werden.

Der Begriff »Sozialraumorientierung« lässt sich den Interviews zufolge drei Kontexten zuweisen. Zum einen wird auf eine kommunalpolitische Strategie (z.B. Rahmenstrategie Soziale Stadtentwicklung der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin) verwiesen, sodass vor allem Aspekte der kommunalen Daseinsvorsorge hervorgehoben werden. Zum anderen wird damit das aus zahlreichen Feldern sozialer Arbeit bekannte Fachkonzept Sozialraumorientierung assoziiert. Schließlich wird das Wort mit Projekten und Angeboten in Verbindung gebracht, die sich durch folgende Prinzipien auszeichnen:

- Bezug auf räumliche Distanzen (Wahl von wohnortnahen bzw. arbeitsplatznahen Veranstaltungsräumen),
- Erkennen und Nutzen der lokalen Ressourcen (Einschätzung der Kompetenzen der Menschen vor Ort; Recherchen zu vorhandenen Leistungen bzw. Angeboten),
- Partizipation der Betroffenen (Mitbestimmung der Betroffenen bei der Angebotsgestaltung; Anpassung der Formate und Konditionen),
- ortsgebundene Netzwerkaktivitäten (Kooperationen mit Schulen, Kitas, Kirchengemeinden, Moscheevereinen, Nachbarschaftseinrichtungen, Quartiersmanagementbüros, Multiplikatoren, Bibliotheken, Beratungsstellen, Wohnungsbaugesellschaften, Seniorenresidenzen usw.).

Diese in den Interviews charakterisierten Merkmale sozialraumorientierter Angebote entsprechen weitgehend den Prinzipien des »Fachkonzepts Sozialraumorientierung« (vgl. u.a. Hinte 2009). Sie spielen vor allem bei Angeboten für bisherige Nicht-Teilnehmende und Menschen, die in ihrer Mobilität eingeschränkt sind, eine zentrale Rolle. Für die Programm- und Angebotsplanung der Volkshochschulen führt Sozialraumorientierung dazu, dass statt des »Fachprinzips ein räumliches Prinzip« (I 1, Z. 470) greift. Ungeachtet der Zielgruppensystematiken und der Fachbereichslogik wird zunächst folgende Frage stellt: »Was können wir für diese Räume tun?« (I 7, Z. 163f.). So zeigt beispielsweise das Sonderprogramm des Berliner Senats, »Deutschkurse für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas«, wie sozialräumliche Strategien die Planungslogiken in der Arbeit von Volkshochschulen verändern (dazu ausführlich Hoffmann/Mania 2013).

Ambivalenz sozialraumorientierter Arbeit

Bei der Frage nach dem Stellenwert sozialraumorientierter Arbeit für die Volkshochschulen, d.h. nach den konkreten Umsetzungsmöglichkeiten sozialraumorientierter Prinzipien, wird in den Interviews eine Ambivalenz in der Handlungslogik der Volkshochschule sichtbar. Im Hinblick auf die Praxis der Angebots- und Programmplanung wird eine Differenz zwischen dem »offenem Programm der Volkshochschule« und dem »Zielgruppenprogramm« thematisiert (I 1, Z. 29ff.; I 7, Z. 173). Während als »offenes Programm« oder »offenes Angebot« die stark an der Weiterbildungsnachfrage ausgerichteten »klassischen Angebote der VHS – von der politischen Bildung bis hin zu Grundbildung, beruflicher Bildung, Kultur, Fremdsprachen und ähnliches« (I 1, Z. 28f.) – bezeichnet werden, bezieht sich die Formulierung »Zielgruppenprogramm« auf Angebote wie Integrationskurse oder Deutschkurse, die für eine

spezifische Gruppe entwickelt wurden. Im Kontext von Inklusion werden die starke soziale Selektivität des offenen Programms sowie der fehlende Übergang aus »Zielgruppenprogrammen ins offene Programm« als Herausforderungen beschrieben. Es wird auf »zwei Welten« verwiesen, die sich nicht »durchdringen« würden (vgl. I 1, Z. 68ff.). Sozialraumorientierte Projekte und Angebote gehören den Interviews zufolge zum »Zielgruppenprogramm« und werden somit nach anderen Regeln entwickelt und gestaltet als das »offene Angebot«.

Für die Volkshochschulen charakteristisch sei »der ewige Kampf« (I 1, Z. 268) zwischen Marktorientierung und Versorgungsorientierung. Die vor dem Hintergrund sinkender staatlicher Zuschüsse immer wichtiger werdenden nachfrageorientierten und kostendeckenden Angebote im »offenen Programm« stehen sozialraumorientierten Angeboten gegenüber, die in der Regel finanziell »komplett defizitär sind, vielleicht sogar für Null angeboten werden« (I 10, Z. 193). Vor dem Hintergrund des öffentlichen Auftrags von Volkshochschulen wird eingeräumt, dass sozialraumorientierte Angebote im Kontext der »Versorgungsorientierung« (I 1, Z. 246) zwar die Existenz von Volkshochschulen legitimieren, jedoch u.a. aufgrund des erhöhten Ressourcenaufwands und der zunehmenden Marktorientierung letztlich eher Ausnahme als Regel darstellen. Ihr Status bewegt sich demnach zwischen sozialem »Luxus« und berechtigter »Daseinsvorsorge«:

»Wir sind eben in der Regel nicht ein sozialräumlich aufgestellter Bildungsträger. In der Regel sind wir ein Bildungsträger, der eine breite Palette und eine Angebotstiefe besitzt. Und dann leisten wir uns an bestimmten Stellen den Luxus sozialräumlich orientierte Angebote zu machen« (I 10, Z. 416ff.).

»Ich glaube, die Volkshochschulen würden mit dem Feuer spielen, wenn

sie sich auf die Marktorientierung vollständig einlassen würden, weil ihre Daseinsberechtigung aus der Versorgung kommt oder aus ihrer sozialräumlichen oder aus ihrer sozialen Orientierung. Das berechtigt die Volkshochschulen, Volkshochschulen zu sein – mit staatlicher Subventionierung. Alles andere würde sie zu Sprachschulen oder sonstigen Weiterbildungsrichtungen degradieren« (I 1, Z. 263ff.).

Institutionelle und organisatorische Spielräume zu suchen und zu nutzen ist daher eine professionelle Herausforderung für das pädagogische Personal, denn Inklusion war, ist und bleibt für die Volkshochschulen ein normativer Anspruch. So drückt es ein Interviewpartner aus: »Also ein VHS-Leiter, der nicht Inklusion als Ziel hat, der sollte den Job wechseln« (I 1, Z. 708).

Trotz zunehmender Marktorientierung sei Volkshochschule eben zunächst dafür zuständig »Bildung für Alle, möglichst alle Leute irgendwie zu inkludieren« (I 1, Z. 135f.). Im Sinne einer Inklusion in Weiterbildung sollen sich alle Menschen im Programm der Volkshochschule wiederfinden und die Möglichkeiten bzw. Ressourcen besitzen, entsprechende Angebote wahrzunehmen. Aufgrund der zielgruppenübergreifenden Ausrichtung, der Tiefe und Breite der Angebotspalette sowie der hohen Teilnehmerzahl und Reichweite sei die Volkshochschule eine Einrichtung mit großem Inklusionspotenzial. Der Sozialraum als Planungsgröße sei gut geeignet, um zu reflektieren, wie weit man von dem Ziel »Bildung für Alle« entfernt ist. Der Inklusions-Anspruch wird jedoch mit Blick auf die Ebene der Kurse einerseits und die der Einrichtung andererseits relativiert:

»Wir dürfen nicht zu viel Inklusionsstress machen, denn es gibt auch ein Recht auf Exklusion. (...) Exklusivität ist ein Wert, ein Qualitätsmerkmal, auf das die Volkshochschulen auch viel Wert legen. (...) Also »Bildung für Alle« heißt ja: Für jeden das Passende und nicht

alle in einen Kurs. Das geht sowieso nicht. Aber alle an einer Volkshochschule, das würde ich schon irgendwie für denkbar halten und damit so eine Form von Inklusion. Das halte ich für möglich und machbar« (I 1, Z. 657ff.).

So gesehen wird angesichts der zum Teil entgegengesetzten Anforderungen an das professionelle pädagogische Handeln vor Überhöhung von Inklusionsansprüchen in der Weiterbildungspraxis gewarnt. Zielgruppenspezifische Angebote können des Weiteren als Voraussetzung für die Teilnahme an inklusiver Bildung angesehen werden, da sie das notwendige Empowerment vermitteln (vgl. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2/2012). Im Sinne einer Inklusion durch Weiterbildung fördert die Volkshochschule damit auch gesellschaftliche Teilhabe im Hinblick auf die Dimensionen Erwerbsarbeit, soziale Nahbeziehungen und Bürgerrechte (vgl. Kronauer 2010).

Sozialraumorientierung und Inklusion – ein Fazit

Welche Rolle spielen also sozialraumorientierte Ansätze für die Volkshochschulen vor dem Hintergrund der präsentierten Ergebnisse? Die Orientierung an sozialraumorientierten Prinzipien verliert zwar oft im direkten Ressourcenkampf mit Marktorientierung, bietet jedoch in Kontext von Inklusion aus der Perspektive der Volkshochschulvertreter/innen einen entscheidenden Vorteil. Die anspruchsvolle und voraussetzungsreiche Inklusionsidee wird durch Sozialraumorientierung für die tagtägliche praktische Arbeit des pädagogischen und leitenden Personals in den Volkshochschulen umsetzbar.

Mit ihr lässt sich die Leitvorstellung eines gleichwertigen Zugangs und freier Wahlmöglichkeiten im Sozialraum praxisnah operationalisieren, etwa durch folgende Fragen: Gibt es in allen Quartieren ein entsprechendes Angebot? Wie sind die Veranstaltungsräume in

der Fläche verteilt? Vor dem Hintergrund der Idee gleichberechtigter Teilhabe und Beachtung von Exklusionsmechanismen stellen sich Fragen nach der strukturellen Zusammensetzung der Teilnehmerschaft von Volkshochschulen: Werden alle Bewohner/innen erreicht? Welche sozialräumlichen Barrieren existieren? Wie gestalten sich die Übergänge innerhalb des Gesamtangebots? Sozialraumorientierte Angebote werden in den Interviews als Beispiele für Projekte genannt, in denen es gelungen ist, einen Zugang zu bisherigen Nicht-Teilnehmenden zu schaffen und somit die Weiterbildungsbeteiligung zu erhöhen. Gerade weil es in sozialraumorientierten Projekten (z.B. den Berliner Deutschkursen für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas) gelingt, zur Teilhabe an Bildung beizutragen, sei es Aufgabe der Volkshochschule, die vorhandenen Inklusionspotenziale stärker zu nutzen:

»Volkshochschule kann zur Inklusion beitragen, sie tut es inzwischen auch schon (...). Meinetwegen auch mit Zielgruppenangeboten, ich würde das gerne noch viel weiter machen und viel weiter tragen« (I 1, Z. 687ff.).

Literatur

- Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (Hg.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Erstaussgabe anlässlich des XIII. Deutschen Volkshochschultages. Köln
- DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2012): Themenschwerpunkt »Erwachsenenbildung inklusive«. H. 2
- Häußermann, H./Kronauer, M. (2005): Inklusion – Exklusion. In: Kessl, F. u.a. (Hg.): Handbuch Sozialraum. Wiesbaden, S. 597–610
- Hinte, W. (2009): Eigensinn und Lebensraum – zum Stand der Diskussion um das Fachkonzept »Sozialraumorientierung«. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, H. 1, S. 20–33
- Hoffmann, N./Mania, E. (im Druck): »Hallo Zielgruppe!« Impulse einer Sozialraumorientierung für die Inklusion am Beispiel der Erwachsenenbildung. In: Ackermann, K.-E. u.a.: Herausforderung Inklusion. Dialog zwischen Erwachsenenbildung und Behindertenpädagogik. Bielefeld

Hülsmann, K./Mania, E. (2011): Zur Bedeutung des Sozialraums für die Erwachsenenbildung. In: Der pädagogische Blick – Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, H. 4, S. 207–218

Kil, M. (2012): Stichwort: »Inkludierende Erwachsenenbildung«. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 2, S. 20–21

Kronauer, M. (Hg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld

Küchler, F. v. von (2010): Inklusion selbst entwickeln. Der Index für Inklusion als Selbstevaluationsinstrument von Weiterbildungseinrichtungen. In: Dollhausen, K./Feld, T. C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 331–344

Reddy, P. (2012): Indikatoren der Inklusion. Grundlagen, Themen, Leitlinien. Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-02.pdf (Stand: 08.07.2012)

Stroh, C. (2012): Lässt sich Inklusion in der Weiterbildung sichtbar machen? Diplomarbeit PH Freiburg/DIE Bonn. URL: www.die-bonn.de/doks/2012-inklusion-01.pdf (Stand: 08.07.2012)

Abstract

Für das DIE-Programm Lernen im Quartier stellt der Sozialraum-Ansatz einen Schlüssel zum Inklusionsthema dar. Weiterbildung kann vor Ort in der Konzentration auf den sozialen Nahraum die dort lebenden Menschen und ihre Beteiligungs- und Vernetzungspotenziale in inklusionsförderlicher Weise einbeziehen. Im Beitrag werden Auszüge aus Interviews mit Vertreter/innen der Volkshochschulen Berlin und Hamburg diskutiert. Sie geben Aufschluss darüber, ob und wie im Kontext der Inklusion sozialraumorientiert gearbeitet wird.



Dipl.-Päd. Ewelina Mania ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum des DIE.

Kontakt: mania@die-bonn.de

English Summaries

Jyri Manninen: »Wider Benefits« of Free Adult Education. Finish Findings (pp. 26–29)

Jyri Manninen presents empirical data on the »wider benefits of lifelong learning« collected in Finish adult education institutions (adult education centres, folk high schools, university summer schools, study and sport centres) in 2007. To present the results, a model concept on the wider benefits of learning was developed, which includes a quintuple classification of the term »benefits«: 1. »relevant benefits for the learning process«, 2. »direct benefits«, 3. »skills and competences«, 4. »additional benefits« and 5. »other benefits«.

Brigitte Bosche/Berni Brady: Benefits of Community Learning. Irish Findings (pp.30–33)

The article describes how community learning, a special form of adult education in Ireland, generates benefits for both the individual and the society. The authors' elaborations are empirically based on the reports »At the Forefront«, »Community Education: More than just a Course« and »Sowing the Seeds of Social Change«, conducted by the Irish National Adult Learning Organization (AONTAS).

Dieter Timmermann:

Is Continuing Education Surplus

Value? Lecture on the Occasion of the 4th German Continuing Education Day (Deutscher Weiterbildungstag) (pp. 34–38)

The report includes a slightly revised version of a lecture held during the opening ceremony of the German Continuing Education Day in Berlin in 2012. The author focuses on the day's central idea: surplus value of continuing education and pleads for the use of the benefit concept, which includes the individual's perspective, as well as the concept of profit with regard to the social and organizational perspective.

John Vorhaus: The Diversity of Positive Educational Effects on Children and Adults. English Findings (pp. 39–42)

The Author presents a shortened version of the report »The Social and Personal Benefits of Learning: A Summary of Key Research Findings« by the »Centre for Research on the Wider Benefits of Learning (WBL)«. The wider benefits of early childhood education as well as school, university and adult education are examined. The wide range of positive educational benefits contains crime prevention as well as a reduced nicotine consumption or increased tolerance.

Koji Miyamoto/Ricardo Sabates:

Increased Health and Social Cohesion Based on Education. Policy Recommendations and Future Priorities by the OECD (pp. 43–46)

Based on data collected in the OECD project »Social Outcomes of Learning (SOL)«, empirical research findings and resulting policy recommendations were generated in the report »Improving Health and Social Cohesion through Education«, which are presented in this shortened and translated version. Due to the overall sparse empirical evidence of benefit research, future research forms and necessary methodological approaches are outlined.

Simone Bayer: Guides for Continuing Education. Three Pillars of Educational Counselling in and around Aachen (pp. 44–45)

Within the federal programme »On-Site Learning«, the General Bureau of Education in Aachen is responsible for the municipal coordination of educational counselling in ten communities. The presented three-pillar model includes the qualification of educational counsellors, training for educational guides for and the compass training guidance as an associated information medium. The concept aims at improving the transparency of publicly accessible

educational counselling as well as approaching educationally deprived target groups. Here, guides play a key role.

Ewelina Mania: Social Quarter Orientation. Practice of Adult Education Centres in the Context of Inclusion (pp. 46–48)

The DIE (German Centre for Adult Education) programme »Learning in Social Spaces«, the social quarter approach is a key element of the inclusion matter. Focused on the social environment, continuing education can include the local community and the resulting participation and networking potentials. The article discusses extracts of interviews conducted with representatives of adult education centres in Berlin and Hamburg, revealing the extent of social space orientation work in the context of inclusion.

DVV im afrikanischen Frühling

Einen zweiten Frühling erlebt die Volkshochschulbewegung derzeit in Nordafrika: So wurde an der Universität Mohammad V. in Rabat die erste marokkanische Volkshochschule eröffnet – ein Vorgang, der an die Universitätsausdehnungsbewegung vor mehr als 100 Jahren z.B. in England erinnert. Für den Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV), der mit seinem Institut für Internationale Zusammenarbeit (*dvv international*) den Aufbau begleitet, ist die Gründung ein Erfolg der konsequenten partnerorientierten Arbeit.

Nicht minder öffentlichkeitswirksam für den Verband ist die Entscheidung einer jungen Äthiopierin, ihren Neugeborenen »DVV« zu nennen. Die frühere Analphabetin war im Zuge eines Projekts von *dvv international* zu einer Multiplikatorin für Grundbildung gereift und hatte so eine Existenzgrundlage für sich und ihre Familie gefunden. Vielleicht ein bisschen viel der Ehre, fand der Verband, der auf Nachfrage betonte, dass die Konsonantenfolge DVV als Wortwurzel im Äthiopischen keine über den Verbandsnamen hinausgehende Bedeutung besitzt. Wie auch immer die Entscheidung der Mutter beurteilt werden mag: Der Fall dürfte einen Platz in den Geschichtsbüchern erhalten – ganz im Sinne unseres Benefits-Heftthemas: als ungewollte Nebenfolge von Weiterbildungshandeln.

DIE/PB

Unsere nächsten THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 2/2013 (erscheint April 2013): **Erwachsenenbildung 2.0**

Neue Soziale Netzwerke haben im Alltagsleben gerade jüngerer Menschen als »digital natives« eine herausragende Bedeutung erlangt. Aber auch ältere Erwachsene werden mit den Möglichkeiten des World Wide Web, digitaler Kommunikation und der »Virtualisierung des Realen« (so schon DIE Zeitschrift 3/2001) konfrontiert. Diese Entwicklung macht auch vor dem Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich nicht halt. DIE lotet aus, wie sich Bildungshandeln unter zeitgenössischen digitalen Vorzeichen verändert.

Heft 3/2013 (erscheint Juli 2013): **Reisen bildet**

»Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen«, wusste schon Goethe. Aber wie ist es um das bildende Potenzial des Reisens bestellt, zumal im Lande des Reiseweltmeisters Deutschland? Was steckt empirisch hinter dem Versprechen »Reisen bildet«, das sich eine ganze Branche zu eigen macht? Wie und wodurch werden Reisen bildungshaltig? DIE begibt sich auf die Suche nach dem Bildungswert des Reisens.

Heft 4/2013 (erscheint Oktober 2013): **Der Erwachsene in der Erwachsenenbildung**

Was konturiert eigentlich den Erwachsenen, den die Erwachsenenbildung im Namen trägt? Wer die jüngere Diskussion in der Zunft verfolgt hat, weiß, wie hoch hier der Klärungsbedarf ist. Die Reflexion des »unterscheidend Erwachsenenpädagogischen« kann der Erwachsenenbildung wichtige Impulse zur eigenen Weiterentwicklung geben – gerade wenn sie sich vom Begriff der Weiterbildung abgrenzen will.

Heft 1/2014 (erscheint Dezember 2013): **Five Minds for the Future – Fünf Sinne für die Zukunft**

2008 hat der amerikanische Kognitionswissenschaftler Howard Gardner (Theorie der multiplen Intelligenzen) mit dem gleichnamigen Buch die Debatte darüber angeregt, welche Kompetenzen das Bildungssystem vermitteln sollte, um den Menschen und die Menschheit (über-)lebensfähig zu machen. Das Heft will die Grundbotschaft für den deutschen Sprachraum publik machen und eine Debatte über Gardners Vorschläge anregen.

Wenn Sie sich mit einem Beitrag an den Themenschwerpunkten beteiligen möchten, nehmen Sie Kontakt mit der Redaktion auf. Änderungen der Planung vorbehalten.

Impressum

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

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader

Redaktion:

Redaktionsleitung: Dr. Peter Brandt (DIE); Mitarbeit: Dr. Thomas Vollmer (DIE/TV, verantw. für dieses Heft); Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick (DIE/BP). Externe Mitarbeit: Astrid Gilles-Bacciu (Referat Erwachsenen- und Familienbildung im Erzbistum Köln; DIE/GB); Prof. Dr. Elisabeth M. Krekel (Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn; DIE/EK); Prof. Dr. Michael Schemmann (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«: € 41,-; ermäßigtes Abonnement für Studierende € 35,- (jewe. zzgl. Versandkosten), bitte gültige Studienbescheinigung beilegen. Das Abonnement verlängert sich automatisch um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis zum 15. November des Jahres gekündigt wird.

Einzelheft: € 13,90 (zzgl. Versandkosten)

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn
Tel. 0228 97898-10, Fax 0228 97898-20,
E-Mail: roos@sales-friendly.de

Anschrift von Herausgeber und Redaktion:

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

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de, wbv-journals.de
Best.-Nr.: 15/1077, ISSN 0945-3164
ISBN 978-3-7639-5150-5, DOI 10.3278/DIE1301W
© 2012 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 20 Verbände und Organisationen aus Wissenschaft und Praxis der Weiterbildung angehören.

Open Access im wbv

Freier Zugang zu wissenschaftlichen und Fachpublikationen

Texte, Bücher und Dokumente aus den Bereichen Bildung, Beruf und Sozialforschung – für Sie und Ihre wissenschaftliche Arbeit frei nutzbar.

wbv-open-access.de bietet Ihnen zum kostenlosen Download wissenschaftliche und Fachpublikationen (Bücher, Zeitschriften, einzelne Artikel, Arbeitspapiere) u. a. von folgenden Institutionen:

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE)
- Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb)
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD)

wbv-open-access.de startet im 4. Quartal 2012.



wbv-open-access.de



W. Bertelsmann Verlag

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



bene
FITS