

REPORT

3 | 2014

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
37. Jahrgang

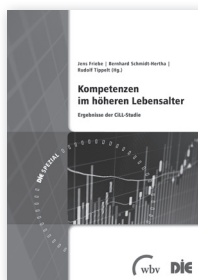
Kompetenzen im Erwachsenenalter – Befunde aus der Bildungsforschung

- Rudolf Tippelt/Stepanka Kadera
Im Fokus: Potenziale von Large-Scale Assessments und Längsschnittstudien zur Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne – analytische und orientierende Perspektiven
- Barbara Nienkemper/Alisha M.B. Heinemann/Anke Grotlüschen
Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung: PIAAC und leo. – Level-One Studie im Vergleich
- Bernhard Schmidt-Hertha/Karin Julia Rott
Problemlösen im Internet: Theoretische und methodische Verortung eines neuen (?) Konzepts
- Johanna Gebrande/Carolin Knauber/Christina Weiß
Kompetenzen Älterer – Zwischenbilanz und Perspektiven ausgewählter Ergebnisse der Studie *Competencies in Later Life (CILL)*
- Cornelia Maier-Gutheil
Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf – Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Forschungszugänge

Alterskompetenzen

Ergebnisse der Studie Competences in Later Life

Die Studie Competences in Later Life (CiLL) liefert Informationen zur Kompetenz älterer Menschen auf der Grundlage einer Erweiterung der PIAAC-Erhebungen. Sie präsentiert aktuelle Daten, Analysen und qualitative Fallbeschreibungen. Es werden Ergebnisse der CiLL-Studie in Bezug auf die Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und das technikbasierte Problemlösen vorgestellt. Kapitel zu den qualitativen Forschungen und zum Transfer der Ergebnisse in die Weiterbildungspraxis, um die Aus- und Weiterbildungssysteme den zukünftigen Anforderungen im demografischen Wandel anzupassen, runden den Band ab.



Jens Friebe, Bernhard Schmidt-Hertha,
Rudolf Tippelt (Hg.)

Kompetenzen im höheren Lebensalter

Ergebnisse der CiLL Studie

DIE spezial
Erscheint Dezember 2014
ca. 140 S., ca. 34,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-5479-7
Auch als E-Book

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



REPORT 3 | 2014

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
37. Jahrgang

**Kompetenzen im Erwachsenenalter –
Befunde aus der Bildungsforschung**

REPORT

Zeitschrift für Weiterbildungsforschung
www.report-online.net

ISSN 0177-4166

37. Jahrgang, Heft 3/2014

Herausgeber:

REPORT, Zeitschrift für Weiterbildungsforschung wird herausgegeben von einem unabhängigen Gremium. Dem Gremium gehören derzeit folgende Mitglieder an: Philipp Gonon (Zürich), Elke Gruber (Klagenfurt), Ekkehard Nuissl (Kaiserslautern), Josef Schrader (Bonn).

Herausgeber Heft 3/2014:

Bernhard Schmidt-Hertha, Rudolf Tippelt, Ekkehard Nuissl

Beirat: Anke Hanft (Oldenburg), Stephanie Hartz (Braunschweig), Joachim Ludwig (Potsdam), Erhard Schlutz (Bremen), Sabine Schmidt-Lauff (Chemnitz), Jürgen Wittpoth (Bochum)

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) unterhält die Redaktion des REPORT und stellt damit eine zentrale Informationsinfrastruktur für den wissenschaftlichen Diskurs in der Erwachsenenbildung zur Verfügung.

Wissenschaftliche Redaktion: Thomas Jung

Redaktionsassistent: Beate Beyer-Paulick

Lektorat: Manuela Hentschel

Anschrift der Redaktion und Herausgeber:

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V.
Heinemannstraße 12–14, 53175 Bonn
Tel. (0228) 3294-182, Fax (0228) 3294-399
E-Mail thomas.jung@die-bonn.de

Hinweise für Autor/inn/en:

Manuskripte werden nur zur Alleinveröffentlichung angenommen. Der Autor/die Autorin versichert, über die urheberrechtlichen Nutzungsrechte an seinem/i ihrem Beitrag einschließlich aller Abbildungen allein zu verfügen und keine Rechte Dritter zu verletzen. Mit der Annahme des Manuskripts gehen die Rechte auf die herausgebende Institution über. Unverlangt eingesandte Manuskripte werden nicht zurückgesandt.

Alle eingereichten Manuskripte durchlaufen ein Peer-Review-Verfahren. Sie werden von der Redaktion anonymisiert und den Herausgeber/inn/en sowie zwei externen Gutachter/inn/en vorgelegt. Die Begutachtung erfolgt „double blind“. Weitere Informationen unter www.report-online.net.

Open Access: Unter www.report-online.net sowie wbv-journals.de/report stehen die Beiträge zum Download zur Verfügung. Zwölf Monate nach Erscheinen ist der Download kostenlos.

Bibliografische Information der Deutschen

Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

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

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

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

Bezugsbedingungen ab 1.1.2014: Preis der Einzelhefte 17,90 EUR; das Jahresabonnement (4 Ausgaben) kostet 44,- EUR, für Studierende mit Nachweis 38,- EUR. Alle Preise jeweils zzgl. Versandkosten. Das Abonnement läuft bis auf Widerruf, zumindest jedoch für ein Kalenderjahr. Die Kündigungsfrist beträgt sechs Wochen zum Jahresende.

ISBN 978-3-7639-5349-3 (Print)

ISBN 978-3-7639-5350-9 (E-Book)

DOI zur elektronischen Ausgabe:

DOI 10.3278/REP1403W

Best.-Nr. 23/3703

© 2014 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Alle Rechte, auch der Übersetzung, vorbehalten. Vervielfältigung und Verbreitung, insbesondere die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen, nur mit Genehmigung der herausgebenden Institution.



Inhalt

Abstracts	5
Editorial	9

Beiträge zum Schwerpunktthema

Rudolf Tippelt/Stepanka Kadera

Im Fokus: Potenziale von Large-Scale Assessments und Längsschnittstudien zur Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne – analytische und orientierende Perspektiven	15
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Barbara Nienkemper/Alisha M.B. Heinemann/Anke Grotlüschen

Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung: PIAAC und leo. – Level-One Studie im Vergleich	29
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Bernhard Schmidt-Hertha/Karin Julia Rott

Problemlösen im Internet: Theoretische und methodische Verortung eines neuen (?) Konzepts.....	38
------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Johanna Gebrande/Carolin Knauber/Christina Weiß

Kompetenzen Älterer – Zwischenbilanz und Perspektiven ausgewählter Ergebnisse der Studie <i>Competencies in Later Life</i> (CiLL).....	50
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Cornelia Maier-Gutheil

Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf – Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Forschungszugänge	68
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Forum

Julia Steinfort-Diedenhofen/Holger Vinke

Fremdenfeindlichkeit im Alter. Implikationen für eine sozialraumorientierte interkulturelle Geragogik	83
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Rezensionen

Claudia Kobli Reichenbach/Isabelle Noth (Hg.)

Religiöse Erwachsenenbildung, Zugänge – Herausforderungen –
Perspektiven (Marion Fleige/Inga Specht) 99

Bernd Remmele/Günther Seeber/Sandra Speer/Friederike Stoller

Ökonomische Grundbildung für Erwachsene, Ansprüche – Kompetenzen –
Grenzen (Ewelina Mania) 101

Sabine Schmidt-Lauff (Hg.)

Vergangenheit als Gegenwart – Zum 40-jährigen Bestehen der Sektion
Erwachsenenbildung der DGfE (Ekkehard Nuissl) 103

Silke Schuster

Interkulturelle Bildung, Die Bedeutung natio-ethno-kultureller Zuschreibungen
in der Erwachsenenbildung (Annette Sprung) 104

Jana Trumann

Lernen in Bewegung(en), Politische Partizipation und Bildung in Bürger-
initiativen (Paul Ciupke) 106

Autorinnen und Autoren der Beiträge 108

Autorinnen und Autoren der Rezensionen 109

Call for Papers 110

Rudolf Tippelt/Stepanka Kadera

Im Fokus: Potenziale von Large-Scale Assessments und Längsschnittstudien zur Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne – analytische und orientierende Perspektiven

In diesem Beitrag wird die Tradition der Kompetenzdebatte kurz skizziert. Es werden die Erkenntnispotenziale von Large-Scale Assessments erörtert und kritisch eingeschätzt. Kompetenzmessung im Erwachsenenalter bedeutet einen Fortschritt beim Verstehen der Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, auch wenn nur domänenspezifische und kaum fachübergreifende Kompetenzen analysiert werden. Die Kompetenzdebatte wird reflektiert, um die Kernpunkte bei der Modellierung der Konstrukte Fähigkeit und Kompetenz zusammenzufassen. Die Kompetenzanalysen der beiden Studien PIAAC und CiLL erweisen sich als eine Basis für die weitere Kompetenzmessung im Erwachsenenalter. Allerdings bieten Längsschnittstudien zusätzliche Erkenntnischancen und -potenziale; diese werden methodologisch aufgezeigt und am Beispiel des NEPS konkretisiert.

Potentials of Large Scale Assessments and Other Longitudinal Studies – Analytical and Orienting Perspectives

This paper brings into focus the discourse on competences and reviews critically the potential of large-scale assessments. The measurement of competences in adulthood is a step towards a deeper understanding of the development of competences during the life course, although only domain specific and not general competences are taken into consideration. Based on the current research, the debate on competences will be reflected and the central points in the field of modeling the constructs of skills and competences will be presented. The analysis of competences in the PIAAC and in the CiLL study is basic for further research in this area. But longitudinal studies offer potentials for advanced knowledge and understanding; these possibilities will be explored on a methodological basis and demonstrated with respect to the panel study NEPS.

Barbara Nienkemper/Alisha M.B. Heinemann/Anke Grotlüschen

Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung: PIAAC und leo. – Level-One Studie im Vergleich

Die aktuellen PIAAC-Ergebnisse bestätigen im internationalen Vergleich die besorgniserregenden Daten der nationalen leo. – Level-One Studie, die 2011 in Deutschland 14,5 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung als funktionale Analphabeten identifizieren konnte. Beide Studien wirken mit ihren Ergebnissen stark in die aktuellen bildungspolitischen Diskussionen zu Fragen der Grundbildung ein. Um die Stärken beider Studien für den Weiterbildungsbereich herauszuarbeiten, wird im Beitrag in einem kurzen Überblick das Forschungsdesign der beiden Studien gegenübergestellt. Die jeweils erhobenen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung werden dann miteinander verglichen, um abschließend nicht so sehr die Vergleichbarkeit, sondern vielmehr die Komplementarität der Studien herauszustellen.

Potentials of Two Leading Studies on Adult Education – PIAAC and the leo. – Level One Study

The latest PIAAC results confirm from an international perspective the alarming data of the leo. – Level One Study published in 2011 in which 14,5 percent of the German population capable of work could be identified as functionally illiterate. Both studies have an immense impact on political discussions concerning basic education. To point out the strength of both studies for the field of adult education, there will be a brief summary and tabular comparison concerning the research design of both studies. Thereafter we will compare the data in respect to the aspect of participation in adult education. It is not so much the comparability but the complementarity of the studies that are to be clarified by this approach.

Bernhard Schmidt-Hertha/Karin Julia Rott

Problemlösen im Internet: Theoretische und methodische Verortung eines neuen (?) Konzepts

Das in PIAAC erfasste Konzept des technologiebasierten Problemlösens verbindet zwei Kompetenzbereiche miteinander: das Problemlösen und den Umgang mit Medien. Auf Basis einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Konstrukt des technologiebasierten Problemlösens sowie verwandten Konzepten zeigen sich Überschneidungen wie Differenzen, die auch in den Operationalisierungen zum Tragen kommen. Eine komparative Gegenüberstellung des PIAAC-Instrumentariums und Instrumenten zur Erfassung von Medienkompetenz, media competence oder digital competence verdeutlicht die verschiedenen Strategien der Kompetenzmessung. Die Chancen des bei PIAAC verwendeten Testverfahrens sind – so unsere zentrale These – nicht in der Substitution anderer Konstrukte und Verfahren zu sehen, sondern in deren Ergänzung.

Problem Solving Online: Theoretical and Methodical Approaches to a New (?) Concept

In PIAAC the assessed basic skill problem solving in technology-rich environments connects two different competences: problem solving and dealing with media. Based on a closer examination of this construct and related concepts, the comparison of the terms shows overlaps as well as differences which also come into effect in their operationalisation. A comparative analysis of the PIAAC instruments with instruments to assess media literacy, media competence or digital competence illustrates the different strategies of measuring skills. Our central thesis is that the possibilities of the testing method used in PIAAC are not to be seen in the substitution of other constructs and methods but in their addition.

Johanna Gebrande/Carolin Knauber/Christina Weiß

Kompetenzen Älterer – Zwischenbilanz und Perspektiven ausgewählter Ergebnisse der Studie *Competencies in Later Life* (CiLL)

Die Studie *Competencies in Later Life* (CiLL) liefert erstmals repräsentative Daten über die Kompetenzen von Älteren zwischen 66 und 80 Jahren in Deutschland in den Domänen Lesekompetenz, Alltagsmathematik und technologiebasiertes Problemlösen. Es zeigt sich ein entscheidender Zusammenhang zwischen Kompetenz und Qualifikation, aber auch zwischen Kompetenz und Zugehörigkeit zu einem Geburtsjahrgang. Trotz enormer Qualifikationsunterschiede zwischen Männern und Frauen differieren diese in der Lesekompetenz nicht signifikant. In der Alltagsmathematik und im technologiebasierten Problemlösen schneiden Männer deutlich besser ab als Frauen, auch wenn verschiedene Variablen berücksichtigt werden.

Competences in Later Life – Perspectives on Selected Results of the CiLL-Study

The study Competencies in Later Life (CiLL) provides for the first time representative data regarding the competencies of older people between the age of 66 to 80 years in three different domains: literacy, numeracy, and problem solving in technology-rich environments. It is shown that there are significant differences between people with different qualification, but also between people of different birth cohorts. Despite major qualification differences between men and women, there are no significant differences between genders in literacy. However, men outperform woman clearly in numeracy and problem solving in technology-rich environments even when considering other variables.

Cornelia Maier-Gutheil

Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf – Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Forschungszugänge

Der Beitrag betrachtet die ersten Ergebnisse der PIAAC-Studie vor dem Hintergrund der Frage nach der Erforschung von Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf. Hierfür wird die quantitative Assessment-Studie mit den Erkenntnissen einer Mixed-Method-Studie zur Kompetenzbiografie sowie einer noch laufenden qualitativen Längsschnittstudie zum Wandel von Bildungsgestalten kontrastiert. Die Vor- und Nachteile des jeweiligen Forschungsdesigns werden aufgezeigt und es wird ein kurzer Ausblick auf zu erwartende Erträge zukünftiger Studien gegeben.

Developing Competencies in the Life Course – Possibilities and Limits of Various Approaches

The article provides an insight into the first results of the PIAAC study and links it with mixed-method and qualitative-empirical approaches as well as the development of competencies in the life course. For this purpose, it shows two studies which focus an individual development approach in contrast to the quantitative assessment approach of PIAAC. The aim is to present advantages and disadvantages of different research perspectives.

Julia Steinfurt-Diedenhofen/Holger Vinke

Fremdenfeindlichkeit im Alter. Implikationen für eine sozialraumorientierte interkulturelle Geragogik

Mit zunehmendem Alter wachsen fremdenfeindliche und abwertende Haltungen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund und anderen Kulturen. Dies stellt sowohl die Erwachsenen- und Altersbildung als auch die Soziale Arbeit vor neue Herausforderungen. Auf Basis einer statistischen Bestandsaufnahme zur Fremdenfeindlichkeit älterer Menschen werden auf der Ebene der Theoriebildung unterschiedliche Formen und Ausprägungen sowie verschiedene Dimensionen von Diskriminierung systematisiert. Besondere Bedeutung erhält u.a. das Habitus-Konzept von Bourdieu, da sich hieraus Ansatzpunkte einer Orientierung am Sozialraum entwerfen lassen. Abschließend werden Ziele und didaktische Orientierungen einer sozialraumorientierten, interkulturellen Geragogik formuliert, die sich sowohl auf das einzelne Subjekt als auch auf die Gestaltung von Beziehungen und das Einbringen in gesellschaftliche Diskurse bezieht.

Hostility during Higher Age. Implications for a Socio-spacial Oriented Intercultural Social Work with the Elderly

With increasing age, xenophobic and pejorative attitudes towards people with a migration background and other cultures grow. Both adult education in older age and social work are hence faced with new challenges. On the basis of a statistic inventory on hostility of elderly people, different forms and specifications and also dimensions of discrimination are systematised by means of theory constructions. Enabling to focus on social community approaches, e.g. the concept of Habitus, as suggested by Bourdieu, is particularly relevant in this context. Finally, goals and didactic orientations at a sociospatial and intercultural social work with elderly people will be formulated which refer to the single subject as well as to the arrangement of relationships and its placing in social discourses.

Editorial

Kompetenzen im Erwachsenenalter – Welche Erkenntnisse bietet PIAAC für die Bildungsforschung?

Mit dem *Programme for International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) liegen für insgesamt 23 Länder der OECD einschließlich Deutschland repräsentative Daten zu den Kompetenzen der 16- bis 65-Jährigen in drei Bereichen vor (vgl. OECD 2013). Die Daten lassen auf nationaler wie internationaler Ebene Vergleiche der Kompetenzen Erwachsener mit unterschiedlichen soziodemografischen Merkmalen sowie verschiedenen berufs- und bildungsbiografischen Hintergründen zu. Offen bleiben allerdings die Ursachen der festzustellenden Kompetenzunterschiede, für die – je nach Lesart und unter Rückgriff auf andere Studien – unterschiedliche Interpretationsmuster denkbar sind.

Vor diesem Hintergrund sind die Potenziale und Grenzen von Repräsentativstudien und insbesondere die erweiterten Möglichkeiten längsschnittlich angelegter Studien genau in den Blick zu nehmen, was *Rudolf Tippelt* und *Stepanka Kadera* in ihrem Beitrag tun. Es geht dabei nicht zuletzt um die Frage, wie breit angelegte quantitative Erhebungen so konzipiert werden können, dass sie als Längsschnittstudien mehr als deskriptive Auswertungen zulassen und beispielsweise auch Alters- und Kohorteneffekte differenzieren können. Der vorliegende Thementeil soll insgesamt einen Beitrag zu der erst langsam anlaufenden Diskussion um die Aussagekraft von Large-Scale Assessments auch im Erwachsenenalter liefern. Wie lassen sich Befunde erklären und welche Konsequenzen können gezogen werden? Dabei scheint es angemessen, unterschiedliche Kompetenzbereiche unabhängig voneinander zu betrachten, da sich die Bedingungen des Kompetenzerwerbs und des Kompetenzerhalts zwischen den Domänen offensichtlich unterscheiden.

Für die Lesekompetenz liegen mit der *leo* – Level-One Studie (vgl. Grotlüschen/Riekman 2012) für Deutschland bereits Daten vor, die zwar mit einem ähnlichen Grundverständnis, aber abweichenden Instrumenten und dem Fokus auf die untersten Niveaustufen erhoben wurden. Die von *Barbara Nienkemper*, *Alisha M.B. Heinemann* und *Anke Grotlüschen* in diesem Beitrag vorgenommene Gegenüberstellung beider Datensätze und der Rückbezug der Ergebnisse auf die bereits sehr viel länger andauernde Grundbildungsforschung tragen dazu bei, die Ergebnisse der PIAAC-Studie besser in der Erwachsenenbildungsforschung zu verankern, weil sie einen differenzierten Blick auf die Befunde und deren Relevanz zulassen. Darüber hinaus scheinen – wenn überhaupt – erst durch die Einbettung in einen größeren Forschungskontext belastbare Rückschlüsse auf Problemursachen und Lösungsansätze möglich.

Schließlich nimmt PIAAC mit der Domäne „technologiebasiertes Problemlösen“ eigentlich zwei Kompetenzbereiche gleichzeitig in den Blick. Einerseits sollen Aussagen über die Problemlösekompetenz von Erwachsenen getroffen werden, andererseits werden deren Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien getestet. In den bisherigen Analysen wird die Durchmischung beider Kompetenzbereiche in der Auswertung kaum aufgelöst, dennoch spricht vieles dafür, Problemlösekompetenz und effektive Mediennutzung auch getrennt voneinander zu diskutieren. In dem Beitrag von *Bernhard Schmidt-Hertha* und *Karin Julia Rott* werden die erfassten Mediennutzungskompetenzen in die deutsche und internationale Diskussion um Medienkompetenz und media literacy eingebettet, auch um die Frage zu beantworten, welches Konstrukt von PIAAC letztlich erfasst wird. Gleichzeitig kann und muss die Problemlösekompetenz Erwachsener auch auf die einschlägigen Forschungsarbeiten aus der Pädagogischen Psychologie rückbezogen werden, um mit den PIAAC-Daten einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn jenseits plakativer Länder- und Gruppenvergleiche zu erzielen, was aktuell noch aussteht.

Eine Kernfrage, die PIAAC für alle drei bzw. vier Domänen aufwirft, gilt der Entwicklung und Veränderung von Kompetenzen über die Lebensspanne, auch über die in PIAAC berücksichtigten Altersgruppen hinaus. Vor diesem Hintergrund verspricht das von *Johanna Gebrande*, *Carolin Knauber* und *Christina Weiß* vorgestellte CiLL-Projekt als Ergänzungsstudie zu PIAAC wesentliche Erkenntnisse über Kompetenzen und Kompetenzanforderungen der über 65-Jährigen. Anhand aktueller qualitativer und quantitativer Längsschnittstudien wird die Frage der Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne generell zu diskutieren sein, aber auch im Hinblick auf eine angedachte Fortführung von PIAAC als Panel-Studie. Auch mit diesem Beitrag kann die Frage nach der Reichweite der PIAAC-Ergebnisse genauer eingeschätzt werden.

Jenseits der Stichprobenbegrenzungen in PIAAC ist natürlich auch das methodologische Paradigma, in dem sich PIAAC bewegt, kritisch auf den Prüfstand zu stellen. *Cornelia Maier-Gutheil* kontrastiert in ihrem Beitrag das quantitativ-testende Vorgehen in der PIAAC-Studie mit qualitativen Längsschnittstudien zur Erfassung von Kompetenzen und Kompetenzentwicklung und zeigt dabei die Potenziale und Grenzen der jeweiligen Zugänge auf. Der Beitrag bietet auch Argumente für eine stärkere Verzahnung qualitativer und quantitativer Zugänge im Kontext der Kompetenzerfassung, wie er zum Beispiel in der CiLL-Studie angelegt ist.

Mathematische Kompetenz wird – ebenso wie Lesekompetenz – grundlegend in der Schulbildung angelegt. Im Unterschied zur Lesekompetenz scheint die Relevanz im beruflichen und außerberuflichen Alltag hier aber deutlich diffuser, zumindest mit Blick auf bestimmte mathematische Prozeduren. Zudem ist unklar, inwieweit und unter welchen Bedingungen die Schulmathematik in alltagsmathematische Kompetenz – wie sie in PIAAC erfasst wird – weiterentwickelt wird und ob hier überhaupt ein starker Zusammenhang plausibel erscheint. Mit der Frage nach dem Erwerb alltagsmathematischer Kompetenz und der Relevanz dieser Kompetenzen vor dem Hinter-

grund unterschiedlicher beruflicher und außerberuflicher Anforderungen sind zwei wesentliche an PIAAC anschließende Forschungsdesiderate formuliert, die es zukünftig differenziert zu bearbeiten gilt.

Im FORUM des vorliegenden Heftes nehmen *Julia Steinfort-Diedenhofen* und *Holger Vinke* das Thema „Fremdenfeindlichkeit im Alter“ in den Blick und formulieren didaktische Orientierungen, die auf einer sozialraumorientierten, interkulturellen Geragogik aufsetzen.

Literatur

- Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2013): OECD Skills Outlook 2013. First results from the Survey of Adult Skills. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>

Rudolf Tippelt

Bernhard Schmidt-Hertha

Bonn, Juli 2014

**Beiträge zum
Schwerpunktthema**

Im Fokus: Potenziale von Large-Scale Assessments und Längsschnittstudien zur Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne – analytische und orientierende Perspektiven

1. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten hat in nationalen und internationalen Bildungsstudien die Messung von Kompetenzen einen großen Bedeutungszuwachs erfahren. Die internationale Kompetenzdebatte ist mit der Vorstellung verbunden, dass Bildung als Humankapital eine wichtige Ressource für individuelle und gesellschaftliche Entwicklungen darstellt. Dennoch muss man feststellen, dass bis heute keine einheitlichen Begriffe und Auffassungen über den Begriff „Kompetenz“ existieren und auch nicht darüber, wie Kompetenzen gemessen werden und wie sie sich im Lebensverlauf entwickeln. Es ist daher notwendig, in jedem nationalen und internationalen Forschungsprojekt eine klare Definition des Kompetenzbegriffs und der zu messenden relevanten Kompetenzen zugrunde zu legen, um diese dann beim jeweiligen Untersuchungsdesign zu berücksichtigen – wie das beispielsweise in der PIAAC- und CiLL-Studie geschehen ist.

In diesem Beitrag werden die Traditionsstränge der Kompetenzdebatte kurz skizziert, wobei auf zentrale Diskussionspunkte in der aktuellen Debatte sowie auch auf Kompetenzkonstrukte eingegangen wird. Anschließend wird insbesondere das Erkenntnispotenzial von Large-Scale Assessments im Hinblick auf die Kompetenzmessung verdeutlicht. Im Vordergrund des Interesses steht die Reflexion des aktuellen Forschungsstandes, um differenziert die Potenziale von Large-Scale Assessments zur Kompetenzentwicklung über die Lebensspanne zu gewinnen.

2. Tradition der Kompetenzdebatte

In den Sozial- und Erziehungswissenschaften hat die Kompetenzdebatte eine längere Tradition, die bis in die 1970er Jahre zurückreicht (vgl. Edelmann/Schmidt/Tippelt 2012, S. 175). Von besonderer Relevanz für die Bildungsforschung waren die Arbeiten zur Motivationspsychologie von White (1959), der Kompetenzen als Fähigkeiten definiert, die nicht angeboren sind, sondern von Individuen in Lernprozessen erworben werden. Zentral für die aktuelle Kompetenzdebatte sind auch die Studien zur Intelligenz von McClelland (1973), der Kompetenz und Intelligenz differenziert. Eine große Bedeutung haben ebenso die Analysen von Chomsky (1965), der zwischen Kompe-

tenz und Performanz im linguistischen Bereich unterschied (vgl. Klieme/Hartig 2007). Wichtig im deutschsprachigen Raum war Heinrich Roth (1971), weil er in den 1960er Jahren in seiner „pädagogischen Anthropologie“ als oberstes Ziel der Erziehung die Mündigkeit definiert und diese wiederum als Kompetenz für eine verantwortliche Handlungsfähigkeit sieht (ebd., S. 180). Bereits damals wurden individuelle Fähigkeiten, Dispositionen, Verhalten und Urteile differenziert und es wurde zwischen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz im wissenschaftlichen Diskurs unterschieden. Diese Kompetenzbereiche wurden dann von Fend und Weinert weiterentwickelt (vgl. Klieme 2011). Weinert versteht im Rahmen der internationalen Kompetenzdebatte und in seiner Expertise für die OECD Kompetenzen als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, so wie die der damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001, S. 27).

Kompetenzen entstehen offenbar auf der Basis von kontextbezogenen Lernprozessen und konkreten Erfahrungen in sehr bestimmten fachlichen Domänen, und dies unterscheidet den Begriff der Kompetenzen von dem Begriff der Intelligenz, weil Intelligenz vorwiegend als stabile kognitive Grundfähigkeit zu betrachten ist. Kompetenzen von Individuen zeigen also die situative Bewältigung von Anforderungen in einem jeweils definierten Wissens- und Domänenbereich und dies auf einem bestimmten Niveau.

Kompetenzen sind kontextabhängig und basieren auf kognitiven Lernprozessen, die in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt stattfinden. Im Unterschied hierzu sind kognitive Grundfunktionen im geringeren Maße erlernbar (vgl. Weinert 2001). Darüber hinaus können allgemein vermittelte generische Kompetenzen (z.B. analytisches Denken) oder domänenspezifische Kompetenzen in einem jeweiligen Lernbereich ausgebildet und modelliert werden.

Im Bereich der theoriegeleiteten Kompetenzmodellierung sind in den letzten Jahren zahlreiche Fortschritte zu verzeichnen, auf die allerdings in diesem Überblicksartikel nicht näher eingegangen werden kann (vgl. Fleischer u.a. 2013; Blossfeld/Roßbach/Maurice 2011). Für die Erfassung von Kompetenzen werden vor allem eindimensionale, kontinuierliche Leistungsskalen (in Form von Rasch-Modellen) verwendet (vgl. Hartig 2007; Leuders/Sodian 2013; zur geeigneten Skalierung vgl. Brennan 2011).

Die Kompetenzerfassung ist – in einem anderen Feld – auch ein Fokus des sogenannten Deutschen Qualifikationsrahmens, der als nationales Pendant des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) die Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit von Qualifikationen beschreibt. Der DQR soll durch einen weitgehenden Konsens aller zentralen bildungspolitischen Akteure das lebenslange Lernen sowie die Beschäftigungsfähigkeit fördern. Gleichzeitig steht der DQR für eine stärkere Kompetenzorientierung des deutschen Bildungssystems, wobei Fachkompetenzen sowie soziale

und personale Kompetenzen differenziert werden. Im DQR wird Methodenkompetenz als Querschnittskompetenz aufgefasst und findet aber in der DQR-Matrix keine explizite Erwähnung. Kompetenzen gelten als übergreifende Kategorien, die nach Niveauintikatoren angeordnet sind (vgl. Rein 2010).

3. Erkenntnispotenzial von internationalen Large-Scale Assessments

Aus der Perspektive der Lebensverlaufsforschung wird man sagen müssen, dass in Large-Scale-Studien primär das Kindes- und Jugendalter erforscht wurde. Große Bedeutung erlangte die Kompetenzmessung in den Large-Scale Assessments, insbesondere in den internationalen Schulleistungsmessungen. Dieser politiknahe Bildungsforschungsbereich wurde durch die IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) und durch die OECD geprägt. Die sogenannte PISA-Studie, die TIMSS-Studie, die PIRLS-Studie stehen jeweils für Programme internationaler Schulleistungsvergleiche, wobei PISA für die Bildungsberichterstattung der OECD (OECD 2006ff.) besondere Bedeutung hat, weil turnusmäßig Leistungsindikatoren zur Verfügung gestellt werden sollen (vgl. Baumert u.a. 2001). TIMSS (*Third International Mathematics and Science Study*) ist dagegen ein Erhebungsprogramm, mit dem die IEA auf periodischer Grundlage international vergleichbare Leistungsdaten ausschließlich im mathematisch-naturwissenschaftlichen Vergleich erhoben hat (vgl. Baumert u.a. 1997). PIRLS (*Progress in International Reading and Literacy study*) und dann auch IGLU, die internationale Grund- und Leseuntersuchung, haben das Leseverständnis im Grundschulalter thematisiert und analysiert (vgl. Bos u.a. 2003). Large-Scale Assessments basieren immer auf repräsentativen Stichproben und ausgewählten Altersgruppen, um dann komparative Aussagen über das Niveau und die Verteilung von Leistungsergebnissen formulieren zu können. Bei den IEA-Untersuchungen, die im vierjährigen Rhythmus (TIMSS) und seit 2001 im fünfjährigen Rhythmus (PIRLS) erhoben werden, spielt immer auch die Erfassung der Lerngelegenheiten eine wichtige Rolle. Man kann sagen, dass im Wettbewerb die OECD ein eigenes Forschungsprogramm (PISA) entwickelt hat, das im dreijährigen Turnus das Leseverständnis sowie mathematische und naturwissenschaftliche Basiskompetenzen erfasst. In den letzten Jahren wurden auch selbstreguliertes Lernen und allgemeine Problemlösefähigkeiten erhoben und analysiert, wobei bei PISA davon auszugehen ist, dass die Basiskompetenzen als eine Voraussetzung für selbstständiges Weiterlernen und den erfolgreichen Übergang in andere Lernphasen im beruflichen und allgemeinen Bereich aufzufassen sind. Ohne an dieser Stelle auf die Schulleistungsmessungen und deren Ergebnisse genauer einzugehen, ist festzuhalten, dass diese internationalen Vergleiche in den letzten Jahren immer wieder auch kritisch diskutiert wurden (vgl. Baumert 2007). Beispielsweise ist es wichtig, dass Wissensbereiche vergleichbare Lerngelegenheiten voraussetzen, wobei gerade beim Leseverständnis die curriculare Validität der

Tests eine geringere Rolle spielt als bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichen, weil auch außerhalb der Schule breite Lernmöglichkeiten existieren. Setzt die Testphilosophie von TIMSS und PIRLS eine transkulturelle curriculare Validität der Aufgaben voraus, so hat die OECD sehr viel stärker die Validität etwa der PISA-Aufgaben für berufliche, zivilgesellschaftliche und politische Teilhabebereiche in den Blick gerückt. Es lässt sich sagen, dass für die kognitiven Anforderungen der PISA-Aufgaben eine transkulturelle unterrichtliche Validität nur eingeschränkt gilt und man auch wenig über die prognostische Validität der Tests in den internationalen Studien weiß. Zudem basieren Large-Scale Assessments zunächst auf Querschnittsuntersuchungen, so dass über den Verlauf der Kompetenzentwicklung keine sicheren Aussagen abgeleitet werden können. Sicher allerdings kann man sagen, dass in diesen Large-Scale Assessments eine Äquivalenz der Testaufgaben notwendig ist, um international fair messen zu können. Dies bedeutet,

dass Personen mit gleicher Fähigkeit Aufgaben länderübergreifend jeweils mit vergleichbarer Lösungswahrscheinlichkeit bearbeiten. Dies sicherzustellen ist eine große Herausforderung, die immer nur annäherungsweise bewältigt werden kann (Baumert 2007, S. 361).

In aktuellen Large-Scale Assessments werden Umweltmerkmale keineswegs einseitig als Umweltdeterminismus interpretiert, sondern es kommt darauf an, welchen aktiven Einfluss Heranwachsende oder jüngere wie auch ältere Erwachsene auf ihre Umwelt nehmen und zwar sowohl in der Auswahl als auch in der Gestaltung ihres jeweiligen Entwicklungskontextes. Auch die Qualität von Beziehungen am Arbeitsplatz oder im Freundeskreis kann Wirkungen auf die Kompetenzentwicklung nehmen. Die Stärken und Potenziale der internationalen Large-Scale Assessments liegen primär auf dem Gebiet der Testkonstruktion, wobei es die auf der Item-Response-Theorie basierende Skalierung ermöglicht, sowohl kriteriumsorientierte als auch an sozialen Normen ausgerichtete Befunde zu interpretieren. Die seit über 20 Jahren existierenden Erfahrungen mit Large-Scale Assessments im Kindes- und Jugendalter haben auch in die PIAAC- und die CiLL-Studie und die dortige Kompetenzmessung von Erwachsenen Eingang gefunden. Während es in PIAAC um alle Kompetenzniveaus geht, zielt die leo. – Level-One Studie (Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus) primär auf das untere Niveau, den sogenannten Level One und untersucht den Grad der Literalität der deutsch sprechenden Bevölkerung (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012).

4. Kompetenzmessung im Erwachsenenalter: PIAAC und CiLL

Eine der ersten großen Erhebungen auf der internationalen Ebene und somit ein Vorläufer der aktuellen international vergleichenden Studien ist der *International Adult Literacy Survey* (IALS, internationale Untersuchung der Lese- und Schreibfähigkeit

von Erwachsenen), eine Initiative der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), die von Anfang bis Mitte der 1990er Jahre in mehr als 20 Ländern durchgeführt wurde. Dabei umfasste die Lesefähigkeit insgesamt drei Teildimensionen: „prose literacy“, „document literacy“ sowie „quantitative literacy“ (OECD 2000). Die IALS-Studie betont Zusammenhänge zwischen Lesefähigkeit und bestimmten individuellen und gesellschaftlichen Variablen, wie etwa dem Einkommen, dem Berufsstatus sowie dem Gesundheitsstatus und dem bürgerschaftlichen Engagement.

Das Vorhaben wurde im Rahmen der Studien *Adult Literacy and Life Skills* (ALL-Studie über die Lese- und Schreibfähigkeiten und Lebenskompetenzen Erwachsener) und des Projekts *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC, internationale Vergleichsstudie der Kompetenzen Erwachsener) in den letzten Jahren fortgesetzt. Der zentrale Nutzen dieser Studien liegt im Überblick zum Stand der Grundkompetenz des Lesens und Schreibens (literacy) in der Bevölkerung (vgl. Clair 2012; OECD 2005).

Es ist zunächst darauf hinzuweisen, dass sich die Kompetenzbegriffe von PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) und auch von CiLL (*Competencies in Later Life*) von anderen Kompetenzbegriffen in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung klar unterscheiden. Die Analyse berufsbezogener Kompetenzen wie Sozial-, Fach-, Lern-, Personal- oder Handlungskompetenz, wie man dies in verdienstvollen Studien aus betriebspädagogischen und betrieblichen Weiterbildungskontexten kennt (vgl. Erpenbeck/Rosenstiel 2003), ist nicht Gegenstand der Analyse und auch die Kompetenzkonzeption des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), die auf Fach- und personale Kompetenzen abhebt, unterscheidet sich vom Kompetenzbegriff und der Kompetenzlogik in der PIAAC- und CiLL-Studie erheblich (vgl. Tippelt 2014).

Unter Kompetenz wird in der PIAAC- und CiLL-Studie die Fähigkeit verstanden, in einer bestimmten Situation Wissen anzuwenden, Werkzeuge zu benutzen, kognitive und praktische Strategien und Routinen einzusetzen, um diese in alltagsnahen Situationen angemessen anzuwenden und die dortigen Probleme zu bewältigen. Gemessen wird bei PIAAC allerdings nicht umfassend der Bereich von Überzeugungen und Werten oder auch zahlreicher weiterer alltagsnaher Kompetenzen (wie Gesundheitskompetenz, zivilgesellschaftliche Kompetenz, interkulturelle Kompetenz), sondern es wird auf einen spezifischen Ausschnitt möglicher Kompetenzen eingegangen, nämlich auf die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und die technologiebasierte Problemlösekompetenz. Es lässt sich sagen, dass PIAAC und CiLL den Weiterbildungsdiskurs stärker an die von PISA gemessenen Kompetenzen heranführen, keinesfalls allerdings dadurch den Bildungsdiskurs in der Erwachsenenbildung und in der Erziehungswissenschaft ablösen (vgl. Tippelt 2014; Tippelt/Edelmann 2007).

Für die PIAAC- und die CiLL-Studie sind allerdings operationalisierbare und klar definierte Kompetenzmodelle notwendig, weil man nur so einerseits vergleichend und andererseits altersspezifisch Kompetenzen erheben und interpretieren kann. Kon-

zentriert sich die PIAAC-Studie auf das Kompetenzniveau von erwachsenen 16- bis 65-Jährigen im internationalen Vergleich, so analysiert die CiLL-Studie entsprechende Kompetenzen der 66- bis 80-Jährigen in Deutschland, was durchaus interessante altersbezogene Vergleiche zwischen diesen beiden Studien anregen kann.

Die OECD hat als zentrale Ziele für PIAAC benannt, dass Qualifikationen der erwachsenen Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter gemessen werden sollen, um so auf einer empirisch fundierten Grundlage auch politische und soziale Interventionen insbesondere in den Bereichen der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik vorzubereiten. In Deutschland wurde die PIAAC-Studie vom Leibniz-Institut GESIS als Gesamtkoordinator von Anfang 2011 bis 2013, die CiLL-Studie vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung in Kooperation mit der LMU München und der Uni Tübingen von Ende 2011 bis 2014 durchgeführt. Die repräsentative Zufallsstichprobe der 16- bis 65-Jährigen betrug bei PIAAC letztlich 5.465 Probanden, wobei der Ausschöpfungsgrad der Gesamtstichprobe bei 55 Prozent lag, bei CiLL waren dies 1.308 Probanden bei einer Ausschöpfung der Bruttostichprobe von 40 Prozent (vgl. umfangreiche methodische Hinweise in Friebe/Gebrende 2013).

Die gemessenen Kompetenzen wurden wie folgt definiert. *Lesekompetenz* meint die Fähigkeit,

geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um sich am Leben in der Gesellschaft zu beteiligen, die eigenen Ziele zu erreichen, sein Wissen weiterzuentwickeln und das eigene Potenzial zu entfalten (Rammstedt 2013, S. 33).

Es war also wichtig, den Sinn eines Satzes zu erfassen, längere Textpassagen flüssig zu lesen, um die Inhalte umfassend zu verstehen. Bei *alltagsmathematischer Kompetenz* geht es darum,

sich mathematische Informationen und Ideen zugänglich zu machen, diese anzuwenden, zu interpretieren und zu kommunizieren, um mit mathematischen Anforderungen in unterschiedlichen Alltagssituationen Erwachsener umzugehen (Rammstedt, 2013, S. 47).

Wichtig ist es, die entsprechenden Aufgaben alltagsnah und alltagssprachlich zu formulieren, wobei in den Debatten zur Studie angeregt wurde, bei künftigen Analysen die Tests noch näher am Erlebens- und Erfahrungsraum Älterer auszurichten. Unter *technologiebasiertem Problemlösen* wird letztlich

die Verwendung von digitalen Technologien, Kommunikationswerkzeugen und Netzwerken mit dem Ziel, Informationen zu beschaffen und zu bewerten, mit anderen zu kommunizieren sowie alltagsbezogene Aufgaben zu bewältigen (Rammstedt 2013, S. 61)

verstanden. Beispielsweise geht es darum, virtuelle Formulare zu bearbeiten, E-Mails zu sortieren und zu versenden und auch den Informationsgehalt wie auch die Glaubwürdigkeit von verschiedenen Internetseiten konkret zu beurteilen.

Die Stärke der PIAAC- und CiLL-Studien liegt zweifelsohne in der sozialdifferenzierenden Analyse von Kompetenzen. Ohne an dieser Stelle schon auf die Ergebnisse einzugehen, lässt sich sagen, dass zwischen Männern und Frauen, zwischen Altersgruppen, zwischen Bildungsgruppen, zwischen Gruppen mit sehr unterschiedlichem elterlichen Bildungshintergrund und auch zwischen regionalen Gruppen unterschiedliche Ausprägungen der jeweiligen Kompetenzen diagnostiziert werden konnten.

Wird insbesondere das Alter von Probanden betrachtet, ist es problematisch, die entsprechenden Kompetenzmessergebnisse als Alterseffekte oder als generative Kohorteneffekte zu interpretieren. Mit anderen Worten ist zu klären, ob für den Kompetenzzuwachs oder auch den Kompetenzabfall das biologische Alter verantwortlich ist oder ob die jeweiligen Kohorten sehr unterschiedliche Zugänge zu Bildung und Lerngelegenheiten aufgrund ihrer Generationslagerung (vgl. Mannheim 1928) haben – eine Generationslagerung, die letztlich die Kompetenzergebnisse stark beeinflusst. Diese Fragestellung leitet über zu den Möglichkeiten und Notwendigkeiten längsschnittlicher Untersuchungen.

Außerdem ergibt sich beim technologiebasierten Problemlösen im Vergleich zu anderen Domänen eine etwas geringere Ausschöpfungsquote, was insbesondere für die CiLL-Ältere-Studie zutrifft, bei der diejenigen Personen, die über keine PC-Kenntnisse verfügen oder den Eingangstest nicht bestehen, in dieser Domäne nicht getestet werden können.

5. Longitudinalstudien als erweitertes Erkenntnispotenzial

Für das Erfassen zeitlicher Bezüge und um Aussagen über Entwicklungseinflüsse und Entwicklungsverläufe von Kompetenzausprägungen machen zu können, ist die Wahl des Forschungsdesigns im engeren Sinne von großer Bedeutung. In der sozialwissenschaftlichen Jugend- und Erwachsenenbildungsforschung hat sich der Rückgriff auf Retrospektivdaten als schwierig erwiesen, da die Erinnerungen durch aktuelle Befindlichkeiten überlagert sind und allenfalls Ereignisse, die markant sind (z.B. Arbeitsplatzverlust oder Übergang in das Nacherwerbsalter) zuverlässig im Gedächtnis verbleiben. Erinnerungen an zurückliegende Ereignisse und Lebensbedingungen müssen immer als mentale Repräsentationen gewertet werden, die biografisch Neubewertungen und auch Umdeutungen unterliegen. Besser geeignet, um den sozialen Wandel, das Weiterbildungsverhalten und die Kompetenzentwicklung im Zeitverlauf zu beurteilen, sind replikative Zeitwandelstudien, Längsschnittstudien und schließlich längsschnittliche Kohorten-Sequenzanalysen. Worin liegt nun das jeweils besondere Potenzial dieser verschiedenen Studiendesigns für die Bildungsforschung und insbesondere für die Erwachsenenbildung?

Replikative Zeitwandelstudien sind in der Erwachsenenbildung gut verankert: Solche Studien untersuchen zu verschiedenen Zeitpunkten mit dem gleichen Frageninventar strukturell ähnliche Bevölkerungsgruppen – aber nicht dieselben Personen. Der AES (*Adult Education Survey*) und das zurückliegende Berichtssystem Weiterbildung waren bzw. sind solche Replikationsstudien, mit denen Veränderungen des Weiterbildungsverhaltens und der -einstellungen zeitlich gut untersucht werden können (vgl. BMBF 2013; Gnahs 2010, S. 279ff.). In replikativen Zeitwandelstudien werden zwar Zeitvergleiche durchgeführt, allerdings nicht mit denselben Personen, sondern Replikationsstudien zielen eher auf Generationeneffekte bzw. auf Kohorteneffekte und damit auf den sozialen Wandel ab. Individuelle Veränderungen oder altersbezogene Veränderungen können mit replikativen Zeitwandelstudien nicht aufgedeckt werden. In Replikationsstudien werden unabhängige Stichproben Erwachsener aus zwei oder auch zahlreichen Geburtskohorten miteinander verglichen, wobei die unabhängigen Stichproben in Bezug auf zentrale Merkmale, z.B. das Alter oder die Bildung, sich sehr ähnlich sein müssen, um verglichen werden zu können. Weil in Replikationsstudien auf den sozialen Wandel geschlossen wird, muss immer auch kontrolliert werden, welche besonderen gesellschaftlichen Entwicklungen mögliche Antworttendenzen (z.B. auch Ergebnisse von Kompetenzmessungen) beeinflussen. Es ist bei Replikationsstudien als besonderes Problem hervorzuheben, dass die Messungen, die hier repliziert werden, auch wirklich vergleichbar sein müssen. Wenn zwischen den Erhebungen Kompositionseffekte zugrunde liegen, die Zusammensetzung der Stichprobe also nicht mehr zentralen Kriterien entspricht, so würden Replikationen ohne Ergebnis bleiben, weil dann beispielsweise nicht-vergleichbare Bildungskohorten miteinander in Beziehung gebracht würden. Es gibt tatsächlich im Kontext von Erwachsenenstudien das Problem, dass ältere Jahrgänge mehr Auszubildende und mehr Erwerbstätige, mehr Personen mit weniger Bildungserfahrung beinhalten, als jüngere Altersgruppen, so dass dann bei Replikationsstudien tatsächlich die Schwierigkeit auftritt, dass Kompositionseffekte zu Verzerrungen führen. Es müssen also die Stichproben in jeder Hinsicht methodisch kontrolliert werden, damit gezielte Zeitvergleiche möglich sind, und das Frageninventar darf bei Replikationsstudien nicht verändert oder „modernisiert“ werden.

Worin liegt also das Potenzial von *replikativen* Zeitwandelstudien? Einerseits prägen sehr unterschiedliche historische Ereignisse, soziale Wandlungsprozesse, Veränderungen des Bildungssystems, generell institutionelle Veränderungen die verschiedenen Altersgruppen, andererseits werden diese Faktoren von den Altersgruppen im Erwachsenenalter auch sehr unterschiedlich erlebt. Die hier angesprochenen Prozesse des sozialen Wandels lassen sich in replikativen Zeitwandelstudien analysieren, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten einen vergleichbaren Personenkreis (nicht dieselben Personen), etwa einer definierten Altersgruppe, wiederholt vergleichbar befragen oder testen.

Das Potenzial von *längsschnittlichen* Untersuchungen und Längsschnittdaten, die mit wiederholten Erhebungen mit denselben Personen zu unterschiedlichen Zeitpunkten arbeiten, ist anders einzuschätzen, weil hier validere Auskünfte über die Wirkung

von Lernumgebungen und anderen Faktoren auf die personale Entwicklung zu erwarten sind. Solche Längsschnittdaten sind Replikationsdaten oder Querschnittstudien mit einmaliger Datenerhebung bei unterschiedlichen Altersgruppen überlegen, weil einzelne Altersgruppen nicht nur im biologischen Alter differieren, sondern Altersgruppen auch systematisch Unterschiede hinsichtlich ihrer Entwicklungsbedingungen in den verschiedenen biografischen Phasen aufweisen können (vgl. Walper/Tippelt 2010). Längsschnittstudien haben das Potenzial, kausale Hypothesen über die Zusammenhänge von Umweltbedingungen und individuellem Verhalten, Erleben und eben auch der Kompetenzentwicklung zu überprüfen. Dies vor allem dann, wenn in Längsschnittstudien nicht nur individuelle Veränderungen, sondern auch die vorauslaufenden und die nachfolgenden Veränderungen der Umweltbedingungen miterfasst werden, so dass Prozessverläufe genauer beschrieben werden können. Insbesondere Übergangssituationen etwa bei Erwachsenen von Ausbildungseinrichtungen in eine Beschäftigung, Veränderungen von Beschäftigungsformen, Mobilitätsprozessen durch Veränderungen des Wohnortes, aber auch der Übergang in die nachberufliche Lebensphase sind durch solche Längsschnittstudien besser und präziser zu analysieren.

Längsschnittstudien sind aber auch mit einigen typischen Problemen konfrontiert, beispielsweise der bereits erwähnten Konfundierung der Wirkung von Alter und Erhebungszeitpunkt, aber auch den Schwierigkeiten der Stichprobengewinnung und des Dropouts von Untersuchungsteilnehmern über längere Untersuchungszeiträume sowie dem doch erheblich höheren finanziellen Aufwand. Der Dropout, insbesondere bei langfristigen Studien, ist sicher eine besondere Herausforderung in Längsschnittstudien. Auch sind die Intervalle zwischen Messzeitpunkten nicht standardisiert festzulegen, sondern hängen immer von den inhaltlichen Fragestellungen einer Studie ab. Es gibt Veränderungen, die sich relativ rasch und in kurzer Zeit vollziehen und entsprechend schnell abbilden lassen. Es gibt aber auch Veränderungen, die relativ stabile Merkmale umschreiben und die dann nur durch längere Erhebungsintervalle aufgezeigt werden können (z.B. Altersbilder). Vonseiten der befragten Erwachsenen erfordern Längsschnittstudien ein doch sehr hohes Engagement, und neben der motivational bedingten Mortalität im Rahmen von Längsschnittstudien müssen auch dem Schul-, Berufs- und Wohnortwechsel geschuldete Verluste in Längsschnittstudien festgehalten werden. Ausfälle in Längsschnittstudien erschweren immer die Generalisierbarkeit von Ergebnissen, insbesondere dann, wenn diese Ausfälle selektiv bestimmte soziale Gruppen oder bei der Kompetenzmessung auch spezifische Domänen betreffen (z.B. *numeracy* oder Problemlösekompetenzen). Solche selektiven Ausfälle sind besonders deshalb schwierig, weil sie die Stichprobe systematisch verändern und die Repräsentativität in den zu untersuchenden Kohorten leidet. An der Stelle sind Dropout-Analysen sowie Selektivitätsanalysen hilfreich, um genaue Angaben über die Stichprobenentwicklung zu erhalten. Weitere Schwierigkeiten resultieren aus Problemen der Testungseffekte, also dem Einfluss, der direkt von Testungen auch auf die späteren Erhebungen ausgeht. Es kann zu Routinen kommen, es kann zu Übungseffekten

kommen, es kann aber auch zur Ermüdung und zum Motivationsverlust der Befragten kommen, die dann das Antwortverhalten beispielsweise bei der Kompetenzmessung beeinflussen.

Dennoch ist zusammenfassend zu sagen, dass Längsschnittstudien und replikative Zeitwandelstudien Garanten in der Bildungsforschung und in der Erwachsenenbildung dafür sind, über Wandel, Entwicklungen und Veränderungen empirisch belastbare Aussagen machen zu können. Längsschnittstudien gehen meist von klar definierten Stichproben aus und untersuchen diese mit dem gleichen Frageninventar zu verschiedenen Messzeitpunkten. Im Unterschied zu reinen Replikationsstudien erlauben Längsschnittstudien allerdings Aussagen über altersbezogene Veränderungen von Individuen, aber auch von sozialen Gruppen. Auch die Stabilität und die Veränderung von Merkmalen wie Einstellungen, Verhaltensweisen, aber auch von Kompetenzen lassen sich ermitteln, weil man analysieren kann, inwieweit Personen ihre Position innerhalb der Untersuchungsgruppe beibehalten und wie sich mit dem Alter Veränderungen vollziehen. Wenn auch Längsschnittstudien in der Regel durchgeführt werden, um altersbezogene Veränderungen zu verstehen, ist doch hervorzuheben, dass in Längsschnittstudien Alter und Erhebungszeitpunkt konfundieren. Steigt beispielsweise im Verlauf einer solchen Studie die Kompetenz Erwachsener, so mag dies eher aktuellen sozialen Tendenzen geschuldet sein, etwa bestimmten Bildungsmaßnahmen und weniger altersabhängigen Veränderungen. Nur längsschnittliche Kohorten-Sequenz-Analysen, wie sie beispielsweise im NEPS (*National Educational Panel Study*) zugrunde gelegt werden, ermöglichen es, Alter und Erhebungszeitpunkt getrennt zu berücksichtigen, um auf diese Art und Weise Alterseffekte, dann sogenannte Kohorten- oder auch Generationeneffekte und eben auch Zeiteffekte voneinander unterscheiden zu können.

Die komplexeste Form des Untersuchungsdesigns stellen diese längsschnittlichen Kohorten-Sequenz-Modelle zur Analyse von Alterskohorten unter Berücksichtigung von Testzeiteffekten dar. Um die bereits angesprochenen Probleme von Quer- und Längsschnittstudien sowie von replikativen Zeitwandelstudien zu minimieren, wird hier der Versuch unternommen, die verschiedenen Datenerhebungsstrategien zu kombinieren (vgl. Baltes/Reese/Nesselroade 1977, S. 132ff.). Vor allem im entwicklungspsychologischen Terrain – aber für die Erwachsenenbildungsforschung wegweisend – wurde berücksichtigt, dass jedes Verhalten als Ergebnis von Alterseffekten, Kohorten- bzw. Generationeneffekten und Testzeiteffekten interpretiert werden kann (vgl. Schaie 1965). Moderne Kohorten-Sequenz-Analysen erweitern Längsschnittstudien durch den Einbezug mehrerer Kohorten. Genau dies ist die grundlegende Idee des NEPS (National Educational Panel Study), das für den Bildungsbereich und den Bildungsverlauf die validesten Ergebnisse in Bezug auf Alterseffekte, Generationeneffekte und Testzeiteffekte erwarten lässt. Es wird im Folgenden knapp auf das Untersuchungsdesign von NEPS eingegangen.

6. Potenziale für die Erwachsenenbildung in längsschnittlichen Bildungsstudien am Beispiel der Panel-Studie NEPS

Im NEPS (*National Educational Panel Study*) werden Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklung von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter erhoben und analysiert. Die Daten werden in fünf zentralen Bereichen (sogenannten Säulen) erhoben, die als theoretischer und methodischer Rahmen im Kontext des Lebensverlaufs dienen: (1) Kompetenzentwicklung im Lebenslauf, (2) Bildungsprozesse in lebenslaufspezifischen Lernumwelten, (3) soziale Ungleichheit und Bildungsentscheidungen im Lebenslauf, (4) Bildungsprozesse von Personen mit Migrationshintergrund sowie schließlich (5) Renditen von Bildung. Diese fünf Bereiche gliedern sich je nach Altersgruppe in acht Etappen: (a) Neugeborene und frühkindliche institutionelle Betreuung, (b) Kindergarten und Übergang in die Grundschule, (c) Grundschule und Übergang in die Sekundarstufe I, (d) Wege durch die Sekundarstufe I und Übergänge in die Sekundarstufe II, (e) Wege durch die Sekundarstufe II und Übergänge in den tertiären Bereich oder den Arbeitsmarkt, (f) Übergänge in die berufliche Ausbildung und in den Arbeitsmarkt, (g) Hochschulstudium und Übergang in den Beruf, (h) Bildung im Erwachsenenalter und Lebenslanges Lernen (vgl. Blossfeld u.a. 2011).

Methodisch folgt das Nationale Bildungspanel einem Multi-Kohorten-Sequenz-Design. Es werden mehrere Startstichproben gezogen, die sowohl an die Übergänge im Bildungssystem als auch an die Übergänge zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt gekoppelt sind. Die repräsentativen Stichproben, die aus Neugeborenen, vierjährigen Kindergartenkindern, Fünftklässlern, Neuntklässlern, Studienanfängern und 23- bis 64-jährigen Erwachsenen bestehen, werden in Studien individuell begleitet, um zu analysieren, welche Kompetenzen sich im Lebenslauf entwickeln, wie Kompetenzen und Entscheidungswege gerade im Hinblick auf die verschiedenen Übergänge im Lebenslauf zusammenhängen und welche familiären Einflüsse bedeutsam sind. Bei der Erhebung wird zwischen formaler und non-formaler Weiterbildung und informellem Lernen differenziert, was auch internationalen Standards entspricht (vgl. Kleinert/Matthes 2010).

In der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels werden Erwachsene im erwerbsfähigen Alter befragt, um repräsentative Daten über Bildung und Weiterbildung sowie die damit einhergehende Kompetenzentwicklung in diesem Lebensabschnitt zu gewinnen. Hierzu müssen alle Bildungsaktivitäten und zentralen Lernprozesse im Erwachsenenalter möglichst mit den vorhergehenden Entscheidungswegen erfasst werden, die zur Aufnahme der jeweils nächsten Bildungsaktivität geführt haben. Ebenso wird der bisherige Lebensverlauf dokumentiert, da die Entscheidungen untrennbar auf der Basis der jeweiligen Lebensverläufe entstehen (vgl. Bäumeier u.a. 2012). Die Erwachsenen werden zu sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen und zu informations- und kommunikationsbasierten Problemlösekompetenzen befragt. Darüber hinaus werden Daten zu Metakognition, so-

zialer Kompetenz sowie Merkmalen der Persönlichkeit und der Motivation erhoben. Mit diesem breiten Spektrum an Paneldaten lassen sich u.a. langfristige Entwicklungstendenzen des Lernverhaltens abbilden.

Die Rekrutierung der Studienteilnehmer erfolgte bereits im Jahr 2007 (noch bevor NEPS gegründet wurde), die erste Erwachsenenbefragung fand unter dem Namen „Arbeiten und Lernen im Wandel“ (ALWS, vgl. Matthes u.a. 2012) statt und wurde vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) durchgeführt. Aufbauend auf dieser ersten Befragung wurden die ersten Daten im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) von November 2009 bis Juni 2010 erhoben. Die Stichprobe bilden Erwachsene im erwerbsfähigen Alter unabhängig von ihrem aktuellen Erwerbsstatus, wobei bereits in der ersten Welle über 11.600 Personen erreicht werden konnten (vgl. Bäumer u.a. 2012). Damit die Befragung der Teilnehmer möglichst kohärent bleibt, erfolgt die Datenerfassung in den jeweiligen Bereichen mittels eines modular gegliederten Lebensverlaufsinterviews. Eine innovative Ergänzung zu den bisherigen Replikationsstudien und den Large-Scale Assessments im Erwachsenenalter besteht in der Erhebung von Merkmalen der Prozessqualität der wahrgenommenen Weiterbildungsangebote, die anhand von drei Dimensionen gemessen wird: (1) Strukturierungsniveau, (2) Ausmaß an Unterstützung bei den Lernarrangements sowie (3) Herausforderung und Aktivierung. Diese Dimensionen wurden im Rahmen der NEPS-Studie erstmalig auf die Weiterbildungsaktivitäten von Erwachsenen transferiert.

Die ersten Ergebnisse der Befragungen der Jahre 2009 und 2010 zeigen, dass mehr als die Hälfte der befragten Erwachsenen Lehrgänge, Kurse oder Weiterbildungen besuchten. Am häufigsten werden Weiterbildungsangebote zwischen dem 35. und 50. Lebensjahr wahrgenommen, da sich viele Erwachsene vor dem 35. Lebensjahr noch in einer Ausbildung befinden und nach dem 50. Lebensjahr Lehrgänge seltener vom Betrieb finanziert werden (vgl. Prusog-Wagner 2013). Im Hinblick auf die Lese- und Rechenkompetenzen zeigt sich ähnlich wie bei den PIAAC-Befunden, dass die jüngeren Studienteilnehmer bessere Ergebnisse beim Lesen und Rechnen erzielen als die Älteren.

Interessant sind jedoch auch die großen Überschneidungen zwischen den beiden Altersgruppen: Den ersten NEPS-Ergebnissen zufolge sind in Bezug auf die Lesekompetenz fast keine Unterschiede zu beobachten. Erst mit 50 bzw. 60 Jahren fallen die Ergebniswerte beim Lesen deutlich zurück, was möglicherweise unter anderem auf die nachlassende Sehkraft zurückzuführen ist (ebd.). Diese Ergebnisse werden allerdings dann durch die CiLL-Daten für das höhere Lebensalter erheblich vertieft. Sicher ist, dass sich das Potenzial der NEPS-Studie und des dort angelegten längsschnittlichen Kohorten-Sequenz-Designs vor allem für das Erwachsenenalter erst in den nächsten Jahren erweisen kann. Insbesondere wird zu prüfen sein, inwieweit die Kompetenzen der verschiedenen Altersgruppen auf biologisches Alter oder auf soziale Kohorten- und Generationeneffekte zurückzuführen sind.

7. Fazit

In Anlehnung an wissenschaftstheoretische Überlegungen ist gerade für diesen Forschungsbereich festzustellen, dass wir empirisch fundiertes Wissen mit großer praktischer Bedeutung haben und dass uns die genannten Studien eine tiefere Einsicht und ein besseres Verständnis des Lernens von Erwachsenen vermitteln können. Allerdings ist es auch so, dass wir „mit jedem Schritt, den wir vorwärts machen, mit jedem Problem, das wir lösen“ (Popper 1969, S. 103), fortwährend neue und ungelöste theoretische und methodische Herausforderungen entdecken.

Literatur

- Baltes, P.B./Reese, H.W./Nesselroade, J.R. (1977): *Life-Span Development Psychology: Introduction to Research Methods*. Belmont
- Bäumer, T./Blossfeld, H.-P./Janik, F./Maurice, J. v. (2012): Lebensverläufe im Längsschnitt. Der Beitrag des Nationalen Bildungspanels für ein Monitoring des Lernens im Erwachsenenalter. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, H. 4, S. 35–39
- Baumert, J. (2007): Internationale Schulleistungsmessung. In: Tenorth, E./Tippelt, R. (Hg.): *Lexikon Pädagogik*. Weinheim/Basel, S. 358–361
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Nuebrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U. u.a. (Hg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen
- Baumert, J./Lehmann, R./Lehrke, M./Schmitz, B./Clausen, M./Hosenfeld, I. u.a. (1997): *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich: Deskriptive Befunde*. Opladen
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./Maurice, J. v. (Hg.) (2011): *Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS)*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 14*
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2013): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht*. Bielefeld
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valentin, R. (Hg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster
- Brennan, R.L. (2011): Generalizability theory and classical test theory. In: *Applied Measurement in Education*, H. 1, S. 1–21
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge
- Clair, R.S. (2012): The limits of levels: Understanding the international adult literacy surveys (IALS). In: *International Review of Education*, H. 6, S. 759–776
- Edelmann, D./Schmidt, J./Tippelt, R. (2012): *Einführung in die Bildungsforschung*. Stuttgart
- Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. (2003): *Einführung*. In: Erpenbeck, J./Rosenstiel, L. (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart, S. IX–XL
- Fleischer, J./Koeppen, K./Kenk, M./Klieme, E./Leutner, D. (2013): Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 1, S. 5–22
- Friebe, J./Gebrande, J. (2013): *Kompetenzen im höheren Lebensalter – die nationale PIAAC-Erweiterungsstudie „GILL“*. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, H. 3, S. 48–60
- Gnahs, D. (2010): *Kompetenzprofile*. In: *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010*. Bielefeld, S. 163–169
- Grotlüschen, A./Riekman, W. (Hg.) (2012): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten IEO – Level-One Studie*. Münster

- Hartig, J. (2007): Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In: Klieme, E./Beck, B. (Hg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim, S. 83–99
- Kleinert, C./Matthes, B. (2010): Forschungsfeld „Lebenslanges Lernen“. Mit neuen Daten Wissenslücken schließen. In: IAB-Forum, H. 1, S. 52–57
- Klieme, E. (2011): Bildung unter undemokratischem Druck? Anmerkungen zur Kritik der PISA-Studie. In: Ludwig, L./Luckas, H./Hamburger, F./Aufenanger, S. (Hg.): Bildung in der Demokratie II: Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Opladen, S. 289–302
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11–29
- Leuders, T./Sodian, B. (2013): Inwiefern sind Kompetenzmodelle dazu geeignet, kognitive Prozesse von Lernenden zu beschreiben? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 27–33
- Mannheim, K. (1928): Das Problem der Generationen. Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, H. 2, S. 157–185, 309–333
- Matthes, B./Drasch, K./Erhardt, K./Künster, R./Valentin, M.-A. (2012): Arbeiten und Lernen im Wandel. Teil IV: Editionsbericht. FDZ-Methodenreport 3/2012. Methodische Aspekte zu Arbeitsmarktdaten
- McClelland, D.C. (1973): Testing for Competence rather than for Intelligence. In: American Psychologist, H. 1, S. 1–14
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2000): Literacy in the information Age. Final Report of the international Adult Literacy Survey. Ottawa/Paris
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): International Assessment of Adult Skills: Proposed Strategy. COM/DELSA/EDU (2005)4/REV1. 24.10.2005. Paris
- Prusog-Wagner, A. (2013): Neues aus der NEPS-Studie. Ergebnisse für Befragte: URL: www.neps-studie.de/binary_data/363_neues-aus-der-neps-studie-ergebnisse-f-r-befragte-2013.pdf
- Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster
- Rein, V. (2010): Deutscher Qualifikationsrahmen: Transformationskatalysator für Berufs- und Hochschulbildung. In: Swiss Political Science Review, H. 4, S. 821–825
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover
- Schaie, K.W. (1965): A general model for the study of development problems. In: Psychological Bulletin, H. 2, S. 92–107
- Tippelt, R. (2014): Der pädagogische und bildungspolitische Rahmen der modernen Kompetenzdebatte – Zur Differenzierung von Kompetenzkonzepten. In: BAP (Hg.) (im Ersch.)
- Tippelt, R./Edelmann, D. (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Wiesbaden, S. 129–146
- Walper, S./Tippelt, R. (2010): Methoden und Ergebnisse der quantitativ orientierten Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden, S. 205–243
- Weinert, F. (2001): Concept of Competence: A conceptual Clarification. In: Rychen, D.S./Hersh Salganik, L. (Hg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, S. 17–32
- White, R.W. (1959): Motivation reconsidered: The Concept of Competence. In: Psychological Review, H. 5, S. 297–333

Stärken zweier Leitstudien für die Weiterbildung: PIAAC und leo. – Level-One Studie im Vergleich

1. Die Zielsetzung beider Studien im Vergleich

Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) kann nach der Veröffentlichung der Daten aus dem *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) am 8. Oktober 2013 ein weiteres Mal aufzeigen, wie notwendig eine vermehrte Förderung der Grundbildung bei Erwachsenen ist, wenn allein in Deutschland 14,2 Prozent der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter (16 bis 65 Jahre) in der Lesekompetenz lediglich die unterste Kompetenzstufe erreichen und 3,3 Prozent sogar darunter liegen. Die Ergebnisse der nationalen leo. – Level-One Studie wiesen im Jahr 2011 darauf hin, dass 14,5 Prozent der erwerbsfähigen deutschen Bevölkerung als funktionale Analphabeten gelten können. Ein Vergleich beider Studien liegt daher nahe und wird in diesem Beitrag diskutiert.

Ziel der PIAAC-Studie war es, die zentralen Grundkompetenzen in der erwachsenen Bevölkerung, die als bedeutungsvoll für die erfolgreiche Teilhabe an der heutigen Gesellschaft gelten, international vergleichend zu erheben. Dazu zählen u.a. die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und das technologiebasierte Problemlösen. Diese Kompetenzen gelten als Voraussetzung, um darauf basierend weitere gesellschaftlich relevante Kompetenzen zu erwerben (vgl. Rammstedt 2013, S. 11). Die an PIAAC angeschlossene Zusatzstudie *Competencies in Later Life* (CiLL) untersucht in Deutschland zusätzlich ein Sample von Personen bis zum 80. Lebensjahr, um weitere Informationen über Kompetenzerhalt und -verlust zu erhalten. Die vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) gemeinsam mit der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität Tübingen durchgeführte Studie zeigt dabei einen auffälligen Leistungsabfall der älteren Bevölkerung bezüglich der in PIAAC gemessenen Kompetenzen auf. Das Kompetenzniveau der 76- bis 80-Jährigen ist in Deutschland nahezu eine Kompetenzstufe niedriger als das der zehn Jahre Jüngeren (vgl. Schmidt-Hertha u.a. 2014).

Das Ziel der leo. – Level-One Studie, die sich nur auf die deutsche Bevölkerung bezieht und auf die Kompetenzen Lesen und Schreiben fokussiert, war es, die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus bei deutsch sprechenden Erwachsenen zu erheben. Die untersuchten Kompetenzniveaus wurden daher von vornherein vor allem im unteren Bereich ausdifferenziert, um die unteren Kompetenzstufen differenziert beschreiben und erfassen zu können (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012, S. 1).

Beide Studien haben aktuell einen starken Einfluss auf die Diskussion um Grundbildung und Alphabetisierung in Deutschland. Im Folgenden sollen beide Studien in ihren Forschungsdesigns zunächst allgemein vergleichend dargestellt werden. Anschließend wird auf die Daten zur Weiterbildungsbeteiligung in beiden Studien fokussiert, um dann im abschließenden Teil grundsätzliche Überlegungen zur Vergleichbarkeit der Studien und ihrer Ergebnisse zu diskutieren.

2. Das Forschungsdesign beider Studien im Vergleich

In der folgenden Tabelle 1 stellen wir die beiden Studien systematisch vergleichend einander gegenüber.

	leo. – Level-One Studie (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012)	PIAAC (vgl. Rammstedt 2013)
verantwortlich	Universität Hamburg	24 Mitgliedsländer (1. Runde), 9 weitere Länder nehmen an einer 2. Runde teil, deren Ergebnisse vorauss. 2016 publiziert werden.
gefördert durch	BMBF	OECD; BMBF/BMAS
Kosten für BMBF und BMAS	1,3 Millionen Euro	9 Millionen Euro
Durchführungszeitraum	1. Welle 2010, Ergebnisse 28.02.2011	1. Welle 2012, Ergebnisse 08.10.2013
Wiederholungsturnus	geplant leo. 2017	Zehn-Jahresturnus
Stichprobengröße	8.436 Personen im Alter von 18–64 Jahren in Deutschland, die in der Lage waren, einem deutschsprachigen Interview zu folgen (7.035 in Interviews des Adult Education Survey (AES), 1.401 in der Zusatzstichprobe der erwerbsfähigen Bevölkerung mit niedrigem Bildungsniveau). Personen, die nicht in der Lage sind, einem deutschsprachigen Interview zu folgen, werden nicht in das Sample aufgenommen, können daher auch nicht zahlenmäßig ausgewiesen werden.	5.400 Personen im Alter von 16–65 Jahren in Deutschland, plus mind. 5.000 zufällig ausgewählte Personen pro weiterem beteiligten Land (insgesamt 24 Länder in Welle 1). Personen, die nicht in der Lage sind, einem deutschsprachigen Interview zu folgen, werden als eigene Gruppe identifiziert und ausgewiesen.
Erhebungsdesign	Erst persönliches Interview (CAPI) zur Weiterbildungsteilnahme im Rahmen des Adult Education Survey (30min). Anschließend selbstständig zu bearbeitender Test in Papierform.	Erst persönliches Interview (CAPI) entlang des Hintergrundfragebogens, u.a. zu Kompetenzverwendung (30–45min). Anschließend selbstständig zu bearbeitender Test in Papierform oder am Computer.

	leo. – Level-One Studie (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012)	PIAAC (vgl. Rammstedt 2013)
gemessene Kompetenzen (Domains)	Lesen und Schreiben in integrierter Form	Reading Components, Lesen, Alltagsmathematik, technologiebasierte Problemlösekompetenz
Itemhoheit	Universität Hamburg	OECD und E/T/S
Auswertungsmethode	Item Response Theory ¹ mit 5 Plausible Values	Item Response Theory mit 10 Plausible Values
Schwellen	62%	67%
Background-Fragebogen	Demografische Merkmale sowie AES-Variablen und AlphaPanel-Variablen in der Aufstockungsstichprobe	Demografische Merkmale sowie (u.a.) formale, non-formale und informelle Weiterbildung und Variablen zur Nutzung und zum Bedarf an Kompetenzen
Transparenz der Daten Scientific and Public Use File	Alle 10.493 Hefte sind an der Universität Hamburg eingelagert und stehen für Sekundäranalysen zur Verfügung. Der Datensatz ist als Scientific Use File im GESIS-Datenarchiv verfügbar.	Die international Public Use Files werden gemeinsam mit dem International Data Explorer über die Website: www.oecd.org/site/piaac/public-dataandanalysis.htm zur Verfügung gestellt. Außerdem ist ein detaillierter deutscher Scientific Use File im GESIS-Datenarchiv verfügbar.

Tabelle 1: Vergleich des Forschungsdesigns von leo. – Level-One Studie und PIAAC

Obwohl zumindest die Domain Lesen in beiden Verfahren getestet wurde, sind die Definitionen recht unterschiedlich. Während Lesen in der leo. – Level-One Studie unter dem Oberbegriff der Literalität als die Fähigkeit verstanden wird, mit Schrift lesend und schreibend, sinnentnehmend und sinnproduzierend umzugehen,² wird Lesen bei PIAAC als die Fähigkeit definiert, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um sich am Leben in der Gesellschaft zu beteiligen, die eigenen Ziele zu erreichen, sein Wissen weiterzuentwickeln und das eigene Potenzial zu entfalten. Die drei Facetten, die bei PIAAC

1 In dem vorliegenden Zusammenhang lässt sich die Item Response Theory (IRT), auch „probabilistische“ Testtheorie genannt, auf folgende Weise stark verkürzt beschreiben: Mithilfe der IRT kann die Wahrscheinlichkeit berechnet werden, mit der Personen, die über eine bestimmte zugrunde liegende Fähigkeit (Merkmalsausprägung) verfügen, Aufgaben bestimmter Schwierigkeiten lösen. Aufgabenschwierigkeiten und Personenfähigkeiten werden dabei auf einer gemeinsamen Skala angezeigt (vgl. weiterführend Rost 2004). Plausible Values machen es möglich, auch größere Populationen in ihren Merkmalsausprägungen zu charakterisieren. Sie stellen keine individuellen Testwerte dar, sondern geben eine Schätzung des Bereichs an, in dem die Fähigkeiten einer getesteten Person „plausiblerweise“ unter Berücksichtigung von möglichst vielen vorhandenen Informationen liegen (vgl. Mislevy/Beaton/Kaplan/Sheehan 1992; OECD 2009, S. 93ff.; Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012).

2 Die leo. – Level-One Studie referiert hier auf statistische Empfehlung der UNESCO von 1978 und die präzisere Alphabund-Definition von 2010 sowie ihrer Operationalisierung mithilfe der Alpha-Levels Schreiben und Alpha-Levels Lesen (vgl. Grotlüschen/Riekmann/Buddeberg 2012, S. 18f.).

in der Lesekompetenz für die Instrumentenentwicklung unterschieden werden und die zum Teil eng miteinander verwoben sind, differenzieren sich in: (a) die *Inhalte*, im Sinne *unterschiedlicher Eigenschaften von Texten*, (b) die *kognitiven Prozesse*, die zur Bewältigung unterschiedlicher *Leseanforderungen* benötigt werden, und (c) die *Kontexte*, die vielfältige Lesesituationen umfassen (vgl. Rammstedt 2013, S. 31).

Bei den Personen, die sich auf der untersten Lesekompetenzstufe befinden, wurde bei PIAAC zusätzlich mit einem „Reading Components“-Test gearbeitet. Diese Herangehensweise (Approach) wurde gewählt, um für Erwachsene mit sehr geringen Lesekompetenzen ein genaueres Bild über ihre „Kompetenzprofile“ am unteren Ende der Lesekompetenzskala zu erhalten. Diese grundlegenden Komponenten der Lesekompetenz (*Reading Components*) beinhalten basale Fähigkeiten, die erforderlich sind, um Texte *lesen* und *verstehen* zu können, und zwar: (a) Worterkennung und -verständnis, (b) die Fähigkeit, die Sinnhaftigkeit eines Satzes zu erfassen, sowie (c) die Fähigkeit, eine längere Textpassage flüssig lesen zu können und dabei die Inhalte zu verstehen (vgl. Sabatini/Bruce 2009). Die leo. – Level-One Studie hingegen verfolgt den in England entwickelten sogenannten „Lower Rungs“-Approach (vgl. Brooks/Davies/Duckett u.a. 2001), wonach die Lernprogression des Lesens Erwachsener in der untersten Kompetenzstufe des *International Adult Literacy Survey* (IALS 1994/1998) in sechs Alpha-Levels operationalisiert und nach Schwierigkeiten hierarchisiert dargestellt wird, so dass auch kleinere Lernstandsunterschiede gemessen werden können (vgl. Dluzak/Heinemann/Grotlüschen 2009).

Beide Studien unterscheiden sich außerdem im Hinblick auf die verfügbaren Hintergrundinformationen. In der leo. – Level-One Studie wurden die Tests zur Erhebung der Lese- und Schreibfähigkeiten der deutsch sprechenden Bevölkerung im Huckepackverfahren zu den Interviews des *Adult Education Surveys* durchgeführt. Daher liegen zahlreiche Informationen zur Weiterbildungsbeteiligung vor, die Zusammenhangsberechnungen mit den Kompetenzdaten ermöglichen. In dem umfangreichen Hintergrundfragebogen der PIAAC-Studie werden folgende fünf Bereiche abgefragt:

- soziodemografische Merkmale: z.B. Alter, Geschlecht, Haushaltsinformationen, Sprach- und Migrationshintergrund,
- Aus- und Weiterbildung: z.B. höchster Bildungsabschluss und Fachrichtung, Bildungsabbrüche, Weiterbildungsteilnahme oder -barrieren,
- Erwerbsstatus, Erwerbsbiografie und Arbeitsplatzmerkmale: z.B. derzeitige oder letzte Erwerbstätigkeit (Beruf, Branche, Betriebsgröße usw.), Arbeitszufriedenheit, Erwerbseinkommen und Angaben zur Arbeitslosigkeit,
- gesellschaftliches Engagement, Einstellungen und Gesundheit: z.B. ehrenamtliche Tätigkeiten, soziales Vertrauen, politische Einflusserswartung und Selbsteinschätzung der eigenen Gesundheit,
- allgemein und beruflich ausgeübte Tätigkeiten: z.B. Häufigkeit von unterschiedlichen Lese- und Schreibaktivitäten, Problemlösen, Computernutzung und Ermessensfreiheit am Arbeitsplatz (Rammstedt 2013, S. 172f.).

So liefern auch die Auswertungen der PIAAC-Studie wertvolle Hinweise auf die Zusammenhänge von Kompetenz und gesellschaftlicher sowie insbesondere wirtschaftlicher Teilhabe. Zudem ermöglicht es dieser Hintergrundfragebogen, die Zusammenhänge zwischen Schul-, Aus- und Weiterbildungssystemen und deren Bedeutung für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen zu ermitteln. Auch das Lernen am Arbeitsplatz wird als ein bedeutsamer Lernort mit in den Blick genommen. Zentrale Variablen des Hintergrundfragebogens wurden inhaltlich an die Vorläuferstudien IALS und ALL angelehnt, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten (ebd., S. 171).

Trotz der ausgeführten Unterschiede in Bezug auf die Kompetenzmodelle, die Stichprobe und das Erhebungsdesign, erscheint ein Vergleich der Ergebnisse lohnenswert, weil beide Studien inhaltlich die gleichen Fragen und Problemstellungen bearbeiten. So liefern sowohl die PIAAC-Studie als auch die leo. – Level-One Studie nach Kompetenzwerten differenzierte Daten zur Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland.

3. Weiterbildungsbeteiligung im Level One

Der leo. – Level-One Studie liegen aus der gemeinsamen Erhebung mit dem Adult Education Survey für 7.035 Befragungspersonen Daten zum Weiterbildungsverhalten in den „letzten 12 Monaten“ vor (vgl. Bilger 2012). Die Weiterbildungsbeteiligung funktionaler Analphabeten liegt mit 28 Prozent deutlich unter der Beteiligungsquote der erwerbsfähigen Bevölkerung insgesamt (42% im Jahr 2010). Dieses Ergebnis verhält sich insofern konform zu den Ergebnissen anderer Weiterbildungsstatistiken, als dass wiederum eine zunehmende Beteiligung an Weiterbildung mit einem höheren Bildungsniveau und einer höheren beruflichen Funktion einhergeht. So beträgt die Teilnahmequote der Gruppe von erwerbstätigen Geringqualifizierten im Jahr 2010 ebenfalls 28 Prozent, während die Weiterbildungsbeteiligung von nicht-erwerbstätigen Geringqualifizierten 16 Prozent beträgt (vgl. Seidel/Hartmann 2011, S. 87).

Zu den thematischen Bereichen, in denen funktionale Analphabeten Weiterbildungsveranstaltungen besuchen, zählt überraschend selten der Bereich „Grundbildungsgänge/Alphabetisierung“. Im Rahmen von regulären Bildungsgängen lernt allerdings immerhin ein Anteil von drei Prozent aller funktionaler Analphabeten zum Themenbereich „Alphabetisierung/Grundbildung“. Die Weiterbildungsbeteiligung aller funktionaler Analphabeten ist häufig darin begründet, dass sie ein Zertifikat zur Ausführung der eigenen beruflichen Tätigkeit benötigen.

Funktionale Analphabeten, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind im Bereich der betrieblichen Weiterbildung benachteiligt. Während funktionale Analphabeten mit Deutsch als Erstsprache zu 18 Prozent an betrieblicher Weiterbildung teilnehmen, sind funktionale Analphabeten mit anderer Erstsprache als Deutsch zu acht Prozent an betrieblicher Weiterbildung beteiligt (in der Gesamtstichprobe beträgt die Beteiligungsquote an betrieblicher Weiterbildung 26%). Die Beteiligungsquoten von funktionalen

Analphabeten, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und von funktionalen Analphabeten mit Deutsch als Erstsprache unterscheiden sich im Bereich der individuellen berufsbezogenen sowie der nicht-berufsbezogenen Weiterbildung kaum. Die Gruppe der funktionalen Analphabeten, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, partizipiert überdurchschnittlich häufig an Weiterbildung in den Bereichen „Literatur, Geschichte, Religion und Philosophie“ (überwiegend Deutschsprachkurse) und „Verkehr, Transport“ (überwiegend Fahrunterricht und Schulungen für bestimmte Führerscheine). Weiterbildungen, die den „Umgang mit dem Computer, Softwarethemen“ zum Inhalt haben, besuchen sie unterdurchschnittlich häufig (vgl. Bilger 2012, S. 261ff.).

Auch in der PIAAC-Studie wird die Weiterbildungsbeteiligung in den letzten zwölf Monaten erfasst. Die Beteiligungsquote der Personen mit niedrigen Lesekompetenzwerten (bis Stufe 1) in Deutschland beträgt ebenfalls 28 Prozent. Im Vergleich mit den Personen, die hohe Lesekompetenzwerte (Stufe IV/V) erreichen, zeigt sich ein sehr großer Unterschied. Sie haben eine Beteiligungsquote von 70 Prozent (vgl. Rammstedt 2013, S. 114). Der Zusammenhang von Lesekompetenzniveau und Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland ist charakteristisch für das bekannte Phänomen der doppelten Selektivität des Weiterbildungssystems. Zwar geht Weiterbildungsteilnahme mit einer um 28 Punkte höheren Kompetenz auf der Literacy-Skala einher, aber wenn die relevanten Merkmale (wie z.B. Bildungsabschluss, Erwerbsstatus oder Alter) kontrolliert werden, reduziert sich der Effekt auf acht Punkte (vgl. ebd.).

Besonders deutlich wird die Selektivität des deutschen Weiterbildungssystems im internationalen Vergleich. In Deutschland hat die Gruppe der Personen, deren Lesefähigkeit auf Stufe IV/V liegt, eine beinahe achtmal so hohe Wahrscheinlichkeit, in den letzten zwölf Monaten an Weiterbildung teilgenommen zu haben, wie Personen, deren Lesefähigkeit unter Stufe I liegt. Deutschland führt mit dieser großen Differenz den internationalen Vergleich an. Auf Platz zwei der Rangliste liegt Korea. Dort haben die Personen mit den höchsten Lesekompetenzen allerdings „nur“ eine fünfmal so hohe Wahrscheinlichkeit, an Weiterbildung teilzunehmen, wie Personen mit den niedrigsten Lesekompetenzen. In den Niederlanden, in Norwegen und Zypern ist der Unterschied dahingegen statistisch nicht signifikant und in Odds-ratio-Werten kaum darstellbar (vgl. OECD 2013, S. 209).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich die Personengruppe mit den geringsten Kompetenzen in beiden Studien als vergleichsweise bildungsfern, aber nicht als bildungsabstinent erweist. Weiterhin bestätigen beide Studien die Selektivität der Weiterbildungsteilnahme im Hinblick auf die Grundkompetenzen.

4. Bestätigung statt Vergleichbarkeit

Da die Bauart der beiden Studien, bzw. die Levels der Kompetenzmodelle grundlegend unterschiedlich sind, ist ein direkter Vergleich von Ergebnissen nicht möglich. Dennoch erweist sich ein Vergleich von Datenstruktur und errechneten Zusammenhängen als aufschlussreich.

Ein korrespondierendes Ergebnis der PIAAC-Studie lautet beispielsweise, dass jüngere Personen zwar geringfügig, aber signifikant höhere Lesekompetenzen aufweisen als ältere Personen. Dieser Kompetenzunterschied beläuft sich im Vergleich zwischen der jüngsten Geburtskohorte (16–24 Jahre) und der ältesten Geburtskohorte (55–65 Jahre) bei Kontrolle der relevanten Einflussfaktoren (Geschlecht, Bildung, Migrationshintergrund,³ soziale Herkunft,⁴ Erwerbsstatus, Computernutzung in der Freizeit und Gesundheit) für Deutschland auf 15 Kompetenzpunkte (vgl. Maehler u.a. 2013, S. 83). Auch die leo. – Level-One Studie dokumentierte das Ergebnis, dass höheres Alter negativ mit Literalität korreliert (vgl. Grotlüschen u.a. 2012, S. 40).

Weiterhin bestätigen sich beide Studien bezüglich des Zusammenhangs von schriftsprachlicher Kompetenz und erreichtem Bildungs- und Berufsabschluss. In der leo. – Level-One Studie wird der intendierte und als wechselseitig angenommene Zusammenhang zwischen der unterschiedlichen Schulbildung (gemessen am Erreichen eines Schulabschlusses) und der individuellen Lese- und Schreibkompetenz nachgewiesen. Eine Person ohne Schulabschluss erreicht laut leo. – Regressionsanalyse 9,5 Punkte⁵ weniger auf der Literacy-Skala als die Referenzgruppe mit den folgenden Parametern: Geschlecht männlich, Alter 40–49 Jahre, mittlere Bildung, Erstsprache Deutsch, elterlicher Abschluss Mittlere Reife, erwerbstätig (vgl. Grotlüschen u.a. 2012, S. 41). Weiterhin wird ein starker positiver Zusammenhang von Literalität und beruflicher Bildung konstatiert (vgl. ebd., S. 32). In der PIAAC-Studie wurden der höchste allgemeinbildende Schulabschluss und der gegebenenfalls erworbene höchste berufliche bzw. Hochschulabschluss einer Person zusammenfassend als höchster Bildungsabschluss erfasst. Für Personen ohne beruflichen Abschluss bestätigen die Ergebnisse die Erwartung, dass mit zunehmendem Schulabschluss die mittlere Lesekompetenz höher ausfällt. Diese Kompetenzunterschiede bleiben auch unter Kontrolle anderer Merkmale – wie etwa Geburtskohorte, Geschlecht, Migrationshintergrund (Sprache), soziale Herkunft, Erwerbsstatus, Computernutzung in der Freizeit und Gesundheit – deutlich bestehen. Unter Ausschluss der Personen, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung noch in Ausbildung befanden, zeigen die Berechnungen der PIAAC-Studie weiterhin, dass mit einer abgeschlossenen Lehre/Ausbildung oder einem abgeschlossenen Studium höhere Lese- und alltagsmathematische Kompetenzen verbunden sind (vgl. Maehler u.a. 2013, S. 101).

In ebenso erwartungskonformer Weise bestätigen sich die Ergebnisse beider Studien in Bezug auf den Zusammenhang zwischen einer geringen deutschen Sprachkenntnis und einer geringen deutschsprachigen Literalität. In der leo. – Level-One Studie wird mittels Regressionsanalyse für eine andere Erstsprache als Deutsch eine Prädiktorstärke von -8,4 Punkten auf der Kompetenzskala (von 0 bis 100) berechnet (vgl. Grotlüschen u.a. 2012, S. 42). Auch in der PIAAC-Studie bleibt nach der Adjus-

3 Als Indikator wird die Erstsprache verwendet.

4 Als Indikator wird der Bildungshintergrund der Eltern verwendet.

5 Das ist mehr als die Spanne eines Alpha-Levels (vgl. Grotlüschen u.a. 2012).

tierung ein negativer Effekt bestehen, der besagt, dass Personen ohne Deutsch als Muttersprache im Mittel 25 Kompetenzpunkte auf einer Skala von (0 bis 500) weniger erreichen als Personen mit Deutsch als Erstsprache (vgl. Maehler u.a. 2013, S. 119).

Eine Struktur, bei der sich die Ergebnisse beider Studien nicht bestätigen, ist der Zusammenhang zwischen literaler Kompetenz und Geschlecht. In der leo. – Level-One Studie erreichen Männer gegenüber Frauen mit ansonsten identischen Eigenschaften (Alter, Schulabschluss, Erstsprache, Erwerbstätigkeit, Schulabschluss der Eltern) eine durchschnittlich um rund 2,6 Punkte schwächere Testleistung auf der Literalitätsskala (vgl. Buddeberg 2012, S. 192). Im deutschen PIAAC-Ergebnisbericht wird ein gegenteiliger Geschlechterunterschied für die Lesekompetenz der Gesamtbevölkerung berechnet. Männer erreichen auf dieser Skala eine durchschnittlich um fünf Punkte höhere Lesekompetenz als Frauen. Allerdings liegt nach der Kontrolle von Geburtskohorten, Bildung, Migrationshintergrund (Sprache), sozialer Herkunft, Erwerbsstatus, Computernutzung in der Freizeit und Gesundheit kein statistisch signifikanter Unterschied mehr vor (vgl. Maehler u.a. 2013, S. 92). Da PIAAC auch im internationalen Vergleich durchgehend relativ geringe und richtungswechselnde Geschlechterdifferenzen in den untersuchten Kompetenzbereichen misst, die zudem teilweise mit weiteren Merkmalen erklärt werden können, ist es angemessen, die verbleibenden Effekte als soziokulturelle Probleme zu interpretieren (vgl. ebd., S. 95; Grotlüschen u.a. 2012, S. 24). Nichtsdestotrotz ist die Annahme, Literalität sei unter Jungen und Männern besonders förderbedürftig, bei den Erwachsenen der PIAAC-Studie nicht mehr belegt. Der Vergleich der beiden Erhebungen stellt hier eine neue Forschungsfrage in den Raum.

5. Fazit: Komplementäre Studienstruktur und Desiderate

Die Studienstruktur von PIAAC und leo. – Level-One Studie erweist sich bei vergleichender Betrachtung als komplementär. Während PIAAC stärker darauf fokussiert, die Grundbildungskompetenzen (Lesefähigkeit, alltagsmathematische und technologiebasierte Problemlösefähigkeiten) in der Gesamtbevölkerung zu erfassen und international zu vergleichen, konzentriert sich die Berichterstattung der leo. – Level-One Studie darauf, speziell das Problem geringer Lese- und Schreibfähigkeiten auszudifferenzieren und seine Ausprägung in der deutsch sprechenden Bevölkerung in Deutschland zu untersuchen.

Die gleichartigen Forschungsinteressen beider Studien legen es nahe, sich bestätigende oder kontroverse Forschungsergebnisse zu diskutieren und gegebenenfalls weiter zu untersuchen. Diesbezüglich werden derzeit im European Literacy Network (Elinet) EU-weite Berechnungen mit den Ergebnissen der PIAAC-Studie durchgeführt und mit Länderexperten diskutiert. Zudem sind die Reading Components der PIAAC-Studie auszuwerten und auf ihre Erträge hin zu prüfen. Nicht zuletzt stehen mehrere „Thematic Reports“ der OECD an, darunter ein Report zu Low Skilled Populations im internationalen Vergleich.

Die unterschiedlichen Zielsetzungen beider Studien haben allerdings beträchtliche Konsequenzen für den erforderlichen finanziellen und zeitlichen Aufwand. Die leo. – Level-One Studie lässt sich schneller, günstiger und unmittelbarer realisieren. Ein Vorteil der PIAAC-Studie ist hingegen die internationale Vergleichbarkeit der Ergebnisse. Eine zweite nationale Erhebung der leo. – Level-One Studie für das Jahr 2017 wird aktuell bereits vorbereitet. Ziel ist es unter anderem, weitere Kompetenzdomänen neben dem Lesen und Schreiben zu erfassen, das Phänomen Migration besser zu spezifizieren und den internationalen Vergleich der Alpha-Levels vorzubereiten.

Literatur

- Alphabund (2010): Was ist funktionaler Analphabetismus? Arbeitsdefinition der Fachgruppe Zielgruppenanalyse im Alphabund. URL: www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_BV/Definition_f%C3%BCr_Layout.pdf
- Bilger, F. (2012): (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010. In: Grotlüschen, A./Riekman, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 254–275
- Brooks, G./Davies, R./Duckett, L. u.a. (2001): Progress in Literacy: Do Learners Learn? London
- Buddeberg, K. (2012): Literalität, Alter und Geschlecht. In: Grotlüschen, A./Riekman, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 187–209
- Dluzak, C./Heinemann, A./Grotlüschen, A. (2009): Mehr untere Sprossen für die Leiter. Vorschlag für neue „Alpha-Levels“. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 34–36
- Grotlüschen, A./Riekman, W. (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster
- Grotlüschen, A./Riekman, W./Buddeberg, K. (2012): Hauptergebnisse der leo. – Level-One Studie. In: Grotlüschen, A./Riekman, W. (Hg.): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster, S. 14–53
- Maehler, D./Massing, N./Helmschrott, S./Rammstedt, B./Staudinger, U./Wolf, C. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, B. (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 77–126
- Mislevy, R.J./Beaton, A.E./Kaplan, B./Sheehan, K.M. (1992): Estimating population characteristics from sparse matrix samples of item responses. In: Journal of Educational Measurement, H. 29, S. 133–161
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development/Statistics Canada (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. Paris
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2009): PISA Data Analysis Manual. SPSS® Second Edition. URL: <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9809031e.pdf>
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2013): OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills: OECD Publishing
- Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster
- Rost, J. (2004): Lehrbuch Testtheorie – Testkonstruktion. 2. überarb. Aufl. Bern
- Sabatini, J./Bruce, K. (2009): PIAAC Reading Component: A Conceptual Framework: OECD Publishing (OECD Education Working Papers, 33)
- Schmidt-Hertha, B./Gebrende, J./Friebe, J. (2014): Competencies in later life. In: Lifelong Learning in Europe, H. 1, URL: www.lline.fi/en/article/research/312014/competencies-in-later-life
- Seidel, S./Hartmann, J. (2011): Weiterbildung Geringqualifizierter. In: Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 85–91
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1978): Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. URL: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Bernhard Schmidt-Hertha/Karin Julia Rott

Problemlösen im Internet: Theoretische und methodische Verortung eines neuen (?) Konzepts

1. Ergebnisse aus PIAAC und deren Grenzen

Neben Lesekompetenz und Alltagsmathematik erfasst PIAAC mit *Problemlösen im Internet* eine dritte Domäne, deren Bedeutung in zunehmend digitalisierten Arbeits- und Lebenswelten zwar unmittelbar plausibel erscheint, die aber offensichtlich zwei sehr unterschiedliche Kompetenzbereiche miteinander zu verbinden versucht. Der international unter dem Label „problem solving in a technology-rich environment“ firmierende Teil des Tests verbindet Anforderungen, die sich aus mehr oder weniger komplexen Problemen und den zu ihrer Lösung erforderlichen Teilschritten ergeben, mit Anforderungen im Umgang mit digitalen Medien (vgl. PIAAC Expert Group 2009). In der Interpretation der Ergebnisse wird *Problemlösen im Internet* allerdings primär auf die zweite Facette – also den Umgang mit Computer und Internet – reduziert, was u.a. in der Beschreibung der Domäne im nationalen Abschlussbericht deutlich wird. Technologiebasiertes Problemlösen wird hier definiert als „die Verwendung von digitalen Technologien, Kommunikationswerkzeugen und Netzwerken mit dem Ziel, Informationen zu beschaffen und zu bewerten, mit anderen zu kommunizieren sowie alltagsbezogene Aufgaben zu bewältigen“ (Zabal u.a. 2013, S. 61).

In diesem Beitrag diskutieren wir das Konzept des technologiebasierten Problemlösens und gehen der Frage nach, inwieweit dieser Kompetenzbereich Schnittmengen mit anderen Konzepten und Instrumenten aus dem Bereich der Medienkompetenzforschung aufweist oder inwieweit der in PIAAC erfasste Kompetenzbereich darüber hinaus weist. Die Vorstellung alternativer Konzepte und Instrumente bleibt – aufgrund des vorgegebenen Rahmens – zwangsläufig selektiv und konzentriert sich auf einige ausgewählte Aspekte. Bevor wir das technologiebasierte Problemlösen mit anderen Konstrukten vergleichen und die in Messinstrumenten sichtbaren Operationalisierungen gegenüberstellen, wird zunächst der entsprechende Bereich der PIAAC-Studie eingehender vorgestellt.

Personen, die über keinerlei Computerefahrung verfügten (in Deutschland 7,9%, international 9,3%), wurden von dem computergestützten Assessment ebenso ausgeschlossen wie der nicht unerhebliche Teil von Personen, die sich einem computergestützten Test grundsätzlich verweigerten (6,1% in der deutschen Stichprobe; 10,2% international). Diese Studienteilnehmer absolvierten die Kompetenztests in einer Papiervariante – dann allerdings ohne den Bereich *Problemlösen im Internet*, den es in der papierbasierten Testversion nicht gab. Für alle anderen war dem eigentlichen Test eine kurze IT-Übung zur

Beherrschung des im Haupttest zu verwendenden Eingabegeräts (Computermaus) vorgeschaltet. Dass alle Befragten, die in diesem Eingangstest scheiterten und somit ebenfalls auf die Papierversion der Testfragen verwiesen wurden, nicht mit digitalen Medien umgehen können, ist allerdings eine vorschnelle Interpretation, die bei genauerer Betrachtung nur eine – wenn auch naheliegende – Erklärung für die Ergebnisse liefert. 3,7 Prozent der Befragten in Deutschland absolvierten diesen Vortest ohne Erfolg, wovon allerdings 30 Prozent angaben, zumindest gelegentlich einen Computer zu nutzen (vgl. Zabal u.a. 2013). Hier könnten gesundheitsbedingte feinmotorische Schwierigkeiten ebenso eine Rolle bei der Nicht-Bewältigung von Aufgaben zur Beherrschung der Maus gespielt haben wie die Gewöhnung an andere Eingabeinstrumente (Touchscreen, Tastatur etc.).

Deutschland gehört zu den Ländern mit einem eher geringen Anteil an Personen, die sich nicht an dem Computertest beteiligen konnten und liegt in dieser Domäne insgesamt deutlich über dem OECD-Durchschnitt. Von den letztlich an diesem Teil der Kompetenztests teilnehmenden Personen in der deutschen PIAAC-Stichprobe erreichten auf der dreistufigen Kompetenzskala 44 Prozent Stufe II oder III, 38 Prozent Stufe I und 18 Prozent lagen unter Stufe I. Die Aussagekraft dieser Ergebnisse scheint allerdings begrenzt, wenn man den Beschreibungen der Niveaustufen folgt. Es geht hier – je nach Schwierigkeitsgrad der Aufgaben – um die Verwendung unterschiedlich vieler und unterschiedlich gängiger Internetanwendungen, um die Informationssuche in unterschiedlich komplexen Hyperlinkstrukturen sowie um die Anzahl erforderlicher Zwischenschritte zur Bewältigung der jeweiligen Aufgabe. Deutlich wird dabei, dass es in einem internationalen Vergleich nicht nur sehr schwierig sein dürfte, a priori zwischen gängigen und speziellen Anwendungen zu unterscheiden, sondern auch die Aufgabenstellung selbst für die verschiedenen Teilnehmergruppen von unterschiedlicher Vertrautheit sein dürfte. Es stellt sich hier die grundlegende Frage, inwieweit sich Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien für eine so heterogene Stichprobe überhaupt in eine klare Hierarchie bringen lassen. Gerade in diesem Kompetenzbereich dürften die unterschiedlichen Lebenswelten von Personen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Kulturen und unterschiedlicher Milieus einen ganz wesentlichen Einfluss darauf haben, wie erfolgreich sie sich in bestimmten virtuellen Umgebungen bewegen und bestimmte Probleme lösen, wobei die Komplexität der Aufgabe sogar in den Hintergrund treten könnte. Während die im deutschen Abschlussbericht veröffentlichte Beispielaufgabe (Auswahl eines kostenlosen Jobportals) zumindest in unserem Kulturkreis für den Großteil der Stichprobe (Personen im Erwerbsalter) relevant erscheint, ist das im internationalen Bericht gezeigte Beispiel wesentlich stärker von individuellen Mediennutzungspräferenzen beeinflusst. Diese Aufgabe erfordert die Auswahl von Musiktiteln für einen MP3-Player, wobei damit die Kenntnis eines Geräts aus dem Bereich der Unterhaltungselektronik vorausgesetzt wird, das nicht nur vielen Älteren fremd ist. Die Entwicklungen auf dem Mobiltelefonmarkt führen dazu, dass auch viele Jüngere mobile Audiogeräte nur noch als Zusatzfunktion ihres Smartphones kennen, das den in der Aufgabe genannten technischen Begrenzungen (gerade einmal 8 MB Speicherplatz) so kaum mehr unterliegt.

2. Grundlagen der Aufgabenkonstruktion zu *Problemlösen im Internet*

Die PIAAC zugrunde liegende Idee des Problemlösens versteht, u.a. in Anlehnung an die Arbeiten von Newell und Simon (1972), Problemlösen als komplexe kognitive Leistung, die sich durch die Kombinationen verschiedener Merkmale auszeichnet und die eine Reihe von Lösungsschritten erfordert. Erstens zeichnet sich ein komplexes Problem dadurch aus, dass die zur Bearbeitung erforderlichen Teilschritte und Zwischenziele zu identifizieren sind und damit die Natur des Problems verstanden werden muss. Zweitens sind für die Erreichung von Zwischenzielen verschiedene Arbeitsschritte erforderlich, die den Einsatz von Strategien, Instrumenten und anderen materiellen, technischen oder kognitiven Ressourcen erfordern und über einfache routinierte kognitive Handlungen hinausgehen. In PIAAC kommen hier Computer- und Internetanwendungen ins Spiel, indem die Aufgaben so konzipiert wurden, dass wenigstens ein Teilschritt nur unter Zuhilfenahme digitaler Werkzeuge bearbeitet werden kann. Drittens sind Kooperation und Kollaboration wichtige Strategien im alltäglichen Problemlösen, für die digitale Umgebungen ein breites Spektrum von Möglichkeiten vorhalten (vgl. Bromme/Hesse/Spada 2005). Da in standardisierten Testverfahren – wie sie im Rahmen von PIAAC realisiert werden – nur standardisierte (also automatisierte) Ressourcen bereitgestellt werden können, begrenzen sich die Möglichkeiten, dieses Instrument der Problemlösung zu berücksichtigen, auf die Erfassung basaler Fähigkeiten zur Kommunikation in virtuellen Umgebungen. Viertens sind einfache und komplexe Probleme zu differenzieren und ist die Menge an zur Verfügung stehenden Informationen zu berücksichtigen.

In PIAAC werden Probleme unterschieden, die sich aus der Etablierung digitaler und vernetzter Technologien ergeben (z.B. unübersichtliche Informationsangebote), Probleme, die mithilfe digitaler Technologien bearbeitet werden können (z.B. durch den Einsatz von Tabellenkalkulationsprogrammen) und Probleme, die sich unmittelbar auf den Umgang mit diesen Technologien beziehen (z.B. die Bedienung eines MP3-Players). Damit erfordern die in PIAAC verwendeten Problemstellungen nicht nur den Umgang mit digitalen Werkzeugen, sondern auch die Decodierung von Informationsdarstellungsformaten, wie sie im Internet verbreitet sind. Dies umfasst auch die Verwendung grundlegender Fachtermini, die in diesen Medien gebräuchlich sind.

Aufbauend auf diesen Vorüberlegungen und Annahmen definiert die Expertengruppe, welche für die Konzeption der PIAAC-Tests in diesem Bereich verantwortlich ist, die zu messenden Fähigkeiten wie folgt:

Problem solving in technology-rich environments involves using digital technology, communication tools and networks to acquire and evaluate information, communicate with others and perform practical tasks. The first PIAAC problem solving

survey will focus on the abilities to solve problems for personal, work and civic purposes by setting up appropriate goals and plans, accessing and making use of information through computers and computer networks (PIAAC Expert Group 2009, S. 10).

Im ersten Teil der Definition werden verschiedene Handlungen angesprochen, die zentrale Anforderungen im Kontext der wesentlichsten Nutzungsformen des Internets beschreiben. Die Informationsbeschaffung erfordert einerseits Strategien zur Recherche und Auswahl der Informationen und andererseits zu deren Bewertung. Die Kommunikation via Internet setzt den effektiven Einsatz entsprechender Plattformen und Instrumente voraus, während die als „practical tasks“ deklarierten Funktionen digitaler Medien u.a. alle Formen von E-Business, aber auch Aufgaben umfassen, die sich unmittelbar aus den technischen Anforderungen des Mediums selbst ergeben. Im zweiten Teil der Definition wird schließlich darauf verwiesen, dass in allen Aufgabenbereichen unterschiedliche Kontexte (privat, beruflich, bürgerschaftlich) adressiert werden. Dieses Vorgehen bietet grundsätzlich die Möglichkeit sehr differenzierter Analysen, die neben dem Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Aufgabe auch die avisierte Nutzungsform und den Kontext, in den die Aufgabe eingebettet ist, berücksichtigt. Diese differenzierten Auswertungen wären allerdings kaum mit einer rein vertikalen Verortung von Testleistungen vereinbar, sondern könnten erst in einer zusätzlichen horizontalen Differenzierung abgebildet werden und zeigen, inwieweit Personengruppen in bestimmten Kontexten auf welchem Komplexitätsniveau in der Lage sind, mithilfe digitaler Medien zu kommunizieren, Informationen zu beschaffen oder Geschäftsvorgänge abzuschließen. Die in der Aufgabenkonstruktion in PIAAC angelegten drei Dimensionen von *Problemlösen im Internet* – Nutzungsform, Kontext, Komplexität – reduzieren sich in der Auswertung auf die letztgenannte zugunsten einer einfachen Skalierung.

Auch wenn eine stärker differenzierende Auswertung der Daten gerade auch im internationalen Vergleich interessant gewesen wäre, so stellt die für PIAAC konzipierte systematische Variation von Aufgabentypen und -kontexten doch eine wesentliche Weiterentwicklung gegenüber verschiedenen anderen Verfahren zur Erfassung ähnlicher Konstrukte (z.B. zur Messung von *digital competence*) dar, auf die im Folgenden noch genauer eingegangen wird. Die gezielte Berücksichtigung eines relativ breiten Spektrums gängiger Internetanwendungen sowie weiterer digitaler Medien in verschiedenen Lebensbereichen scheint gerade für eine kulturell wie altersbezogen sehr heterogene Stichprobe eine wesentliche Grundlage zu sein, um in den Aufgabenstellungen angelegte Verzerrungen zu vermeiden. Dies ist auch dann noch bedeutsam, wenn man berücksichtigt, dass aufgrund des im Rahmen von Large-scale-Kompetenztests üblichen Random-assignment-Verfahrens einzelne Teilnehmende immer nur eine Zufallsauswahl von Aufgaben erhalten und niemand alle Fragen zur Bearbeitung erhält.

3. Vergleich mit anderen Konstrukten

Die dem technologiebasierten Problemlösen zugrunde liegende Definition erinnert inhaltlich an Definitionen anderer Kompetenzen, die weniger das Problemlösen, sondern vielmehr den Umgang mit und die Nutzung von digitalen Medien fokussieren: Je nach Autoren, deren Nationalität und theoretischen Grundlagen sind dies Konstrukte wie *media literacy* (Potter 2013; European Commission 2011), *digital literacy* (Gui/Argentin 2011), *digital competence* (Commission of the European Community 2006) oder das vor allem im deutschen Sprachraum genutzte Konstrukt der *Medienkompetenz* (Moser 2010). Diese Begriffe werden gerne, auch außerhalb wissenschaftlicher Diskussionen, verwendet und inhaltlich je nach Interesse unterschiedlich ausgestaltet, so dass die Begriffe teilweise synonym (vgl. Gapski 2006), teilweise überlappend oder als Dimension eines Überbegriffs (vgl. beides in Covello 2010) verwendet werden. Trotzdem gibt es zu allen Begriffen Definitionen, die verschiedene Dimensionen benennen, um das jeweilige Konstrukt messbar zu machen.

Hobbs (1996) spricht beispielsweise von *media literacy* und definiert diese als „the process of accessing, critically analyzing media messages and creating messages using media tools“ (ebd., S. iii). Demnach fokussiert sie mit diesem theoretischen Konstrukt die Nutzung von Medien sowie das Bewerten von Informationen und deren Produktion mithilfe medialer Anwendungen. Das Kommunizieren mittels Medien sowie eine Dimension des Bewältigens alltäglicher Aufgaben fehlen in dieser Definition; der Umgang mit und die Produktion von Informationen sind zentral. Der Begriff der *media literacy* wird oft ausgehend von dem Konzept von *Literalität* verwendet, das gerne als Lese- und Schreibfähigkeit übersetzt wird (vgl. Hamilton/Barton 2000; Whitehead 2004).

Media Literacy is the ability to “read” and understand visual, aural and digital messages. It means having the skills to understand and interact with the media analytically, critically and knowledgeably (Burton 2005, S. 93f.).

Dieser Begriff bezeichnet demnach eine medial erweiterte Lese- und Schreibfähigkeit, die das Verstehen und Kommunizieren von Inhalten mittels Medien beschreibt, welches analytisch, kritisch und sachkundig geschehen soll. Gegenüber dem PIAAC-Konzept rückt Burton (2005) die kognitive Verarbeitung medial repräsentierter Informationen in den Mittelpunkt und hält den Terminus *media literacy* dadurch offen für analoge und digitale Medien, während der in den Aufgaben des PIAAC-Testinstruments inhärente Gedanke der Nutzung medialer Umgebungen als Werkzeug eine Engführung auf digitale Medien impliziert.

Auch im Europäischen Referenzrahmen, welcher die Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen beschreibt, finden sich unter den acht beschriebenen Schlüsselkompetenzen Parallelen zu den bei PIAAC erhobenen Grundkompetenzen. Im Bereich des technologiebasierten Problemlösens ist dies die *digital competence* (vgl.

Commission of the European Community 2006), welche „die sichere und kritische Anwendung der Technologien für die Informationsgesellschaft (TIG) für Arbeit, Freizeit und Kommunikation“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2006, S. 18) beschreibt und deren ausdifferenzierte Kompetenzbeschreibung die wesentlichen Dimensionen des bei PIAAC verwendeten Begriffs des *Problemlösens im Internet* widerspiegelt, auch wenn hier die Bewältigung von Alltagsproblemen nicht explizit genannt wird (vgl. ebd.). Ausgehend von der Beschreibung von *digital competence* im Europäischen Referenzrahmen für Lebenslanges Lernen, wurde versucht, diese Schlüsselkompetenz zu messen (vgl. Calvani u.a. 2008). Dafür wurde der Begriff weiter expliziert:

Digital competence consists in being able to explore and face new technological situations in a flexible way, to analyze, select and critically evaluate data and information, to exploit technological potentials in order to represent and solve problems and build shared and collaborative knowledge, while fostering awareness of one's own personal responsibilities and the respect of reciprocal rights/obligations (Calvani u.a. 2008, S. 186).

In dieser Ausgestaltung des Begriffs finden sich alle Komponenten wieder, die auch das bei PIAAC verwendete Konstrukt des *Problemlösens im Internet* aufweist.

Interessanterweise wird das Konstrukt der *digital competence* des Europäischen Referenzrahmens nicht wörtlich ins Deutsche übersetzt, sondern in der deutschsprachigen Ausgabe als *Computerkompetenz* bezeichnet. Diese Bezeichnung ist im Gegensatz zu *digital competence* auf ein Medium (den Computer) beschränkt und hat sich deshalb weder in der wissenschaftlichen noch in der öffentlichen Diskussion als Fachbegriff durchgesetzt. Man könnte annehmen, dass hier eine ungenaue Übersetzung für die Nicht-Rezeption des Begriffs im deutschsprachigen Raum mitverantwortlich ist. Wenn in der deutschsprachigen Diskussion von dem Erlangen von Fähigkeiten zur Nutzung von Technologien für private, berufliche und staatsbürgerliche Belange die Rede ist, wird in der Regel der Begriff der *Medienkompetenz* verwendet. Dieser Begriff hat sich bereits durch die Habilitationsschrift von Dieter Baacke im Jahr 1973 mit dem Titel *Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien* etabliert – auch wenn der Begriff dort als solcher noch nicht auftaucht (vgl. Groeben 2002, S. 11). Dennoch gibt es bisher, etwa 40 Jahre später, keine allgemeingültige Definition oder Operationalisierung von Medienkompetenz, was damit zusammenhängen könnte, dass sich die Anforderungen an mediale Fähigkeiten parallel zu Technologien und Endgeräten ständig wandeln. Baackes Konzept – das wir hier nicht näher ausführen können – wird nach wie vor häufig zitiert und seine Idee als Grundlage für weitere Konzeptionsversuche genutzt (vgl. Gapski 2001). Basis des Modells der Medienkompetenz von Baacke ist das Modell der kommunikativen Kompetenz von Habermas (1971), welches sich an der normativen Vorstellung anlehnt, dass

nur kommunikativ kompetente Individuen am gesellschaftlichen Kommunikationsprozess und damit auch politischen Willensbildungsprozess in demokratischen Gesellschaften im herrschaftsfreien Diskurs teilnehmen können (Mikos 2007, S. 28).

Davon ausgehend bezeichnet Baacke (1996) Medienkompetenz als die Fähigkeit, in einer die „Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen“ (ebd., S. 8) und differenziert diese in vier Dimensionen: Medienkunde, Mediennutzung, Medienkritik und Mediengestaltung (vgl. Baacke 1997). In dieser allgemeinen Ausdifferenzierung des Begriffs können ebenfalls alle Komponenten des Konstrukts *Problemlösen im Internet*, wie es bei PIAAC definiert wird, gefunden werden: die Verwendung bzw. Nutzung digitaler Technologien, das Beschaffen und Bewerten von Informationen, das Kommunizieren mittels Technologien sowie das Bewältigen praktischer Aufgaben mithilfe von Technologien. Die kritische Bewertung medial repräsentierter Inhalte sowie ein grundlegendes Wissen über die technischen Grundlagen moderner Medien treten bei PIAAC dagegen in den Hintergrund. Gleiches gilt für die Dimension der Medienkritik in den Konzepten der *media literacy* und *digital competence*. Wie eben dargestellt, gibt es sowohl international als auch national geläufige theoretische Konstrukte und Begriffe, die inhaltlich viele Überschneidungspunkte mit dem bei PIAAC gemessenen Kompetenzbereich des technologiebasierten Problemlösens aufweisen, sich von diesem aber in Teilen auch abheben. Inwieweit hätte also bei der Erfassung von *Problemlösen im Internet* auf bereits etablierte Messinstrumente zurückgegriffen werden können, die in ihren Definitionen ebenfalls Problemlösekomponenten aufweisen? Um die diesbezüglichen Möglichkeiten zu rekonstruieren, lohnt sich ein genauerer Blick auf drei ausgewählte und bereits erprobte Messinstrumente zur Erfassung von *digital competence* bzw. Medienkompetenz.

4. Messinstrumente im Vergleich

Um die *digital competence* von Schülern und Lehrern zu erfassen, haben Calvani u.a. (2008) ein Instrument mit dem Namen *Instant Digital Competence Assessment* (Instant DCA) entwickelt, welches eine technische, eine kognitive und eine ethische Dimension von digitaler Kompetenz misst. Das Messinstrument beinhaltet sowohl Single-Choice- und Multiple-Choice-Fragen, kurze praktische Tests sowie offene Fragen, in denen ein Vorgehen beschrieben oder begründet werden soll (vgl. ebd.). In der technischen Dimension geht es darum, technisches Verständnis zu erfassen, z.B. das Bedienen einer (unbekannten) Anwendung, und um die Auswahl der am besten geeigneten technologischen Lösung bei Problemen. In der kognitiven Dimension werden das Verstehen und Zusammenfassen von Texten, das Organisieren von Daten sowie die Auswahl geeigneter und relevanter Informationen (z.B. aus den Ergebnissen einer Internetsuche) erfasst. In der ethischen Dimension werden Fragen zu Datenschutz, einem angemessenen Verhalten im Netz sowie Konsequenzen der digitalen Kluft gestellt.

Inhaltlich lassen sich hier einige der bei PIAAC erfassten Komponenten des *Problemlösens im Internet* wiederfinden: die Anwendung und reflektierte Nutzung digitaler Technologien sowie der Umgang mit und die Auswahl von Informationen, welche ebenfalls die Bewältigung alltäglicher Aufgaben beinhalten. Lediglich das Kommunizieren mit anderen unter Zuhilfenahme von Technologien wird mit diesem Instrument nicht erfasst.

Um Medienkompetenz zu messen, gibt es bereits einige Erhebungsinstrumente, die als Grundlage für weitere Forschungsvorhaben zu diesem Themenbereich genutzt werden, z.B. jene von Treumann u.a. (2007) sowie von Richter, Naumann und Horz (2010), bisher konnten sich jedoch nur wenige dieser Messinstrumente etablieren. Die Hauptkritikpunkte an den vorliegenden Instrumenten zur Messung von Medienkompetenz sind meist die geringe Halbwertszeit der Relevanz angesprochener technischer Aspekte, die Erfassung der Kompetenzfacetten über Selbstauskünfte und/oder reine Wissensabfrage sowie selektive Erfassung nur einzelner Dimensionen von Medienkompetenz – oft wird hauptsächlich die Mediennutzung erfasst (z.B. bei Billes-Gerhart 2009). Treumann u.a. (2007) orientieren sich beispielsweise an den vier Dimensionen von Baacke, die inhaltlich ausgestaltet werden: Um Medienkunde zu messen, wird explizit nach Autoren verschiedener Bücher (z.B. „Harry Potter“, „Der Zauberberg“, „ES“, nach Wissen über Medien und das Mediensystem (z.B. „Was ist ein Internet-Browser?“, „Wodurch finanziert sich RTL?“) sowie nach Allgemeinwissen („Wer ist der Begründer des Reggae?“) gefragt. Darüber hinaus wird instrumentell-qualifikatorische Medienkunde über die Angaben zu Lösungsstrategien bei Problemen mit technischen Geräten erhoben (z.B. „Frage Freunde nach einer Lösung“). Die Mediennutzung wird überwiegend über Zeitangaben der Nutzung verschiedener Medien (z.B. Fernseher, Zeitschriften oder Walkman) sowie über Fragen nach dem Beherrschen verschiedener Anwendungen (wie Software herunterladen bzw. installieren oder Internet nutzen) erfasst. Für die Dimension der Mediengestaltung werden die Produktion von Medieninhalten (z.B. Texte am Computer schreiben, am Computer malen oder zeichnen, Websites erstellen, Programmieren) sowie die Reparatur und Aufrüstung von Hardware (z.B. Arbeitsspeicher erweitern) erhoben. Medienkritik wird mit der Bewertung von Aussagen zu Nachrichten (z.B. „Nachrichten zeigen, was wirklich in der Welt geschieht“), Zeitschriften (z.B. „Bei Zeitschriften ist mir wichtig, dass sie mich unterhalten“), Büchern (z.B. „Bücher sollen Menschen zum Nachdenken bringen“) sowie „schrecklichen Bildern“ (z.B. „Schreckliche Bilder sollten gezeigt werden, da sie Bewusstsein für schreckliche Zustände schaffen“) erfasst. Inhaltlich wird überwiegend nach Printmedien, dem Umgang mit Computer und Internet sowie mit wenigen Items die Handynutzung abgefragt. Bei genauerer Betrachtung dieses Erhebungsinstruments wird deutlich, wie viele weitreichende Entwicklungen im Bereich der Endgeräte seit dem Erscheinen des Messinstruments (2007) stattgefunden haben. So wird etwa bei der Handynutzung nach SMS, Telefonie, der Weckfunktion sowie dem Herunterladen von Klingeltönen und zuletzt nach der Nutzung von Internetdiensten gefragt. Mittler-

weile gehört ein Smartphone beinahe zur medialen Grundausstattung, welches über weit mehr Zusatzfunktionen als „nur“ das Internet verfügt. Ebenso wird nach der Nutzung von Walkmans und Videos gefragt: Walkmans wurden durch MP3-Player oder einfach eine App auf dem Smartphone abgelöst, das Video durch DVDs, die gerade (langsam aber sicher) schon durch die Blu-ray-Technologie ersetzt werden. Viele Inhalte des Erhebungsinstruments von Treumann u.a. (2007) sind bereits überholt, zudem findet die Kompetenzmessung nur durch reine Selbstauskünfte und Wissensabfrage statt.

Ein etwas neueres Instrument zur Messung von Computer Literacy und computerbezogenen Einstellungen ist die revidierte Fassung des Inventars zur Computerbildung (INCOBI-R) von Richter, Naumann und Horz (2010), welches sowohl Items zur Nutzung digitaler Technologien, zur Bewertung medialer Technologien, zur Kommunikation mittels Medien sowie zu Computerwissen beinhaltet. Das Instrument enthält zwei Computerwissenstests, die Praktisches Computerwissen (PRACOWI) und Theoretisches Computerwissen (TECOWI) erfassen, eine Skala zur Erfassung von Computerängstlichkeit (COMA), einen Fragebogen zur inhaltlich differenzierten Erfassung computerbezogener Einstellungen (FIDEC) sowie einen Fragebogen zur Erfassung relevanter soziodemografischer Daten (vgl. Richter/Naumann/Horz 2010). Einige Items der beiden Wissenstests sind nur mit entsprechenden Betriebssystemen und Anwendungsprogrammen fehlerfrei zu lösen, da beispielsweise nach Tastenkombinationen für bestimmte Funktionen gefragt wird, die sich bei Betriebssystemen unterscheiden. Im PRACOWI-Test werden kurze Probleme mit jeweils vier vorgefertigten Handlungsoptionen geschildert, wovon eine auszuwählen ist. Bei genauer Betrachtung der Testfragen fällt auf, dass manche der hier geschilderten Probleme auch über andere Lösungswege als die angegebenen gelöst werden können. Nach einem ähnlichen Prinzip wie der PRACOWI ist der TECOWI-Test konstruiert. Statt Problemen werden hier Fachbegriffe genannt, die aufgrund vorgefertigter Lösungsmöglichkeiten erläutert werden sollen. In den anderen beiden inhaltlichen Teilen des INCOBI-R werden die Überforderung durch die Nutzung und Omnipräsenz von Technologien sowie grundlegende Einstellungen zu Computer und Medien durch die Bewertung von Aussagen erfasst. Komponenten des Problemlösens von alltäglichen Aufgaben im Zusammenhang mit Technologien finden sich im PRACOWI, die Anwendung und reflektierte Nutzung digitaler Technologien im Untertest FIDEC. Die Unterkategorie des *Problemlösens im Internet*, welche das Kommunizieren mit anderen unter Zuhilfenahme von Technologien beinhaltet, wird mit diesem Instrument ebenfalls nicht erfasst.

5. Fazit

Die bisher vorliegenden Instrumente zur Erfassung von Medienkompetenz, *computer literacy* oder *digital competence* sind vor allem Wissens- und Einstellungstests und insofern nur bedingt zur Ermittlung von Kompetenzen geeignet, zumindest wenn man

von dem in PIAAC zugrundegelegten Kompetenzkonzept ausgeht. Kompetenz wird hier verstanden als

combination of interrelated cognitive and practical skills, knowledge (including tacit knowledge), motivation, value orientation, attitudes, emotions, and other social and behavioral components that together can be mobilised for effective action (OECD 2002, S. 8f.),

wovon die Dimensionen Wissen (allerdings nur explizites), Motivation, Werthaltungen und Einstellungen, zum Teil auch Emotionen, von den vorangehend vorgestellten Instrumenten mit unterschiedlichen Schwerpunkten adressiert werden. Die in PIAAC eingebrachten Testverfahren hingegen fokussieren in erster Linie die Erfassung von Handlungsfähigkeit im Umgang mit konkreten Computer- und Internetanwendungen. Kognitive und praktische Fähigkeiten kommen dabei unmittelbar zum Tragen, während explizite und implizite Wissensbestände nur mittelbar erkennbar werden. Einstellungen und Werthaltungen werden in PIAAC – im Gegensatz zu anderen Instrumenten – dagegen kaum angesprochen. Für Befragungen und Testverfahren, die auf fiktionalen Problemstellungen beruhen, bleiben die Dimensionen Motivation und Emotion weitgehend unzugänglich, da diese in hohem Maße an die jeweilige Anwendungssituation gebunden bleiben und daher in einer Interviewsituation kaum ökologisch valide zu erfassen sind.

Insofern bietet PIAAC eine wesentliche Erweiterung bisheriger Verfahren zur Erfassung von digital literacy und verwandten Konstrukten, indem ein Testverfahren entwickelt wurde, das die Performanz von Erwachsenen in alltagsnahen medienbezogenen Problemsituationen sichtbar machen und damit Rückschlüsse auf explizite wie implizite Wissensbestände sowie praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten (inklusive die routinierte Handhabung von Eingabegeräten) zulassen kann. Begreift man die dahinterliegende Kompetenz in dem in PIAAC proklamierten Sinne, so kann aber auch dieses Erhebungsinstrument nur einen Teil der mit diesem Konstrukt verbundenen Facetten erfassen. Insofern ist der in PIAAC verwendete methodische Zugang als Ergänzung – nicht als Ersatz – anderer bestehender Instrumente zu sehen, die stärker auf die Erfassung von Einstellungen und Werthaltungen abheben. Primär auf explizite Wissensbestände hin ausgerichtete Testverfahren – wie z.B. der INCOBI-R – dagegen sind als weniger aufwendige, aber auch weit weniger valide Alternative zu Kompetenztests à la PIAAC zu sehen und dürften vor allem sinnvoll einsetzbar sein, wenn medienbezogene Wissensbestände als ein Konstrukt im Rahmen umfangreicherer Befragungen erhoben werden sollen und Testverfahren wie in PIAAC nicht realisierbar sind.

Das Konstrukt *Problemlösen im Internet* kann als Alternative zu eng gefassten Konstrukten wie der *digital literacy* gesehen werden, das wesentlich besser die tatsächlich handlungsrelevanten kognitiven und praktischen Fähigkeiten zu erfassen vermag als die zur Erfassung von *digital literacy* bislang entwickelten Verfahren. Ein rein auf Handlungsfähigkeit abzielendes Konstrukt wie *digital literacy* geht in der Domäne

Problemlösen im Internet – wie sie in PIAAC verstanden wird – auf. Demgegenüber sind *digital competence* und *Medienkompetenz* breiter gefasst und berücksichtigen konzeptionell sowie in verschiedenen Operationalisierungen auch Einstellungen und Werthaltungen im Kontext der Mediennutzung bzw. die kritische Reflexion medial präsentierter Inhalte. Während *digital competence* sich dabei auf moderne digitale Medien begrenzt, zielt *Medienkompetenz* auf das gesamte Spektrum medialer Repräsentationen. Für beide Konstrukte kann *Problemlösen im Internet* eine wesentliche Teilkompetenz oder Kompetenzfacette darstellen, und PIAAC bietet insofern ein Instrument, das wesentliche Lücken in der bisherigen Operationalisierung von beiden Konstrukten schließen kann. Die Verbindung von Testverfahren, wie sie in PIAAC zum Einsatz kamen, und Instrumenten aus der Medienkompetenzforschung bieten also erweiterte Möglichkeiten zur Erfassung eines breit angelegten Konstrukts wie der *Medienkompetenz*.

Literatur

- Baacke, D. (1973): Kommunikation und Kompetenz: Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München
- Baacke, D. (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Rein, A. v. (Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn, S. 122–124
- Baacke, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen
- Billes-Gerhart, E. (2009): Medienkompetenz von Lehramtsstudierenden: Eine empirische Beobachtung, Analyse und Interpretation der Orientierungs- und Bewertungsschemata von angehenden Lehrkräften. Göttingen
- Bromme, R./Hesse, F.W./Spada, H. (Hg.) (2005): Barriers and biases in computer-mediated knowledge communication – and how they may be overcome. New York
- Burton, L. (2005): What is this Media Literacy Thing? Primary and secondary classroom ideas from across Australia. In: Australian Screen Education Online, H. 38, S. 93–98
- Calvani, A./Cartelli, A./Fini, A./Ranieri, M. (2008): Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. In: Journal of e-Learning and Knowledge Society, H. 3, S. 183–193
- Commission of the European Communities (2006): Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union L 394/10. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE>
- Covello, S. (2010): A Review of Digital Literacy Assessment Instruments. Syracuse. URL: <http://apespie.nce.com/id/fulltext/research-on-digital-literacy-assessment-instruments>
- European Commission (2011): Testing and Refining Criteria to Assess Media Literacy Levels in Europe. Final Report. URL: www.umic.pt/images/stories/.../final-report-ML-study-2011_en.pdf
- Gapski, H. (1996): Über „Medienkompetenz“, „Media Literacy“ und die neuen Herausforderungen durch digitale Netzmedien. In: Ökologie-Stiftung NRW/Heinrich-Böll-Stiftung. (Hg.): Stadt im Netz. Medien. Markt. Moral. Essen, S. 89–98
- Gapski, H. (2001): Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden
- Gapski, H. (Hg.) (2006): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. Düsseldorf/München, S. 13–28
- Groeben, N. (2002): Anforderungen an die theoretische Konzeptualisierung von Medienkompetenz. In: Groeben, N./Hurrelmann, B. (Hg.): Medienkompetenz. Weinheim/München, S. 11–22
- Gui, M./Argentin, G. (2011): Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. In: New Media & Society, H. 6, S. 963–980

- Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J./Luhmann, N. (Hg.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt a.M., S. 101–141
- Hamilton, M./Barton, D. (2000): The International Adult Literacy Survey: What Does It Really Measure? In: *International Review of Education*, H. 5, S. 377–389
- Hobbs, R. (1996): Media literacy, media activism. In: *Telemidium – The Journal for media literacy*, H. 3, S. ii–iv
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2006): Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zu vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union. L 394/10. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE>
- Mikos, L. (2007): Mediensozialisation als Irrweg – Zur Integration von medialer und sozialer Kommunikation aus der Sozialisationsperspektive. In: Hoffmann D., Mikos, L. (Hg.): *Mediensozialisationstheorien. Neue Modelle und Ansätze in der Diskussion*. Wiesbaden, S. 27–46
- Moser, H. (2010): Die Medienkompetenz und die „neue“ erziehungswissenschaftliche Kompetenzdiskussion. In: Herzig, B./Meister, D.M./Moser, H./Niesyto, H. (Hg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 8. Medienkompetenz und Web 2.0*. Wiesbaden
- Newell, A./Simon, H.A. (1972): *Human Problem Solving*. Englewood Cliffs
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2002): *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Background Paper. URL: www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2013): *OECD Skills Outlook 2013. First results from the Survey of Adult Skills*. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- PIAAC Expert Group in Problem Solving in Technology-Rich Environments (2009): *PIAAC Problem Solving in Technology-Rich Environments: A Conceptual Framework*, OECD Education Working Papers, No. 36. Paris. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/220262483674>
- Potter, W.J. (2013): *Media Literacy*. Los Angeles u.a.
- Rammstedt, B. (Hg.) (2013): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster/New York
- Richter, T./Naumann, J./Horz, H. (2010): Eine revidierte Fassung des Inventars zur Computerbildung (INCOBI-R). In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, H. 1, S. 23–37
- Schmidt-Hertha, B./Strobel-Duemer, C. (2014): Computer Literacy among the Generations. How can older adults participate in digital society? In: Zarifis, G.K./Gravani, M.N. (Hg.): *Challenging the „European Area of Lifelong Learning“: A Critical Response*. Dordrecht, S. 31–40
- Treumann, K.P./Meister, D.M./Sander, U./Burkatzki, E./Hagedorn, J./Kämmerer, M./Strotmann, M./Wegener, C. (2007): *Medienhandeln Jugendlicher: Mediennutzung und Medienkompetenz: Bielefelder Medienkompetenzmodell*. Wiesbaden
- Whitehead, M. (2004): Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W.E./Oberhuemer, P. (Hg.): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden, S. 295–311
- Zabal, A./Martin, S./Klaukien, A./Rammstedt, B./Baumert, J./Klieme, E. (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, B. (Hg.): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster/New York, S. 31–76

Johanna Gebrande/Carolin Knauber/Christina Weiß

Kompetenzen Älterer – Zwischenbilanz und Perspektiven ausgewählter Ergebnisse der Studie *Competencies in Later Life (CiLL)*

1. Einführung

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und deren spürbarer Folgen gewinnen Lernen, Bildung und Kompetenzen älterer Menschen an Relevanz. Ältere verfügen über wertvolles Wissen und Erfahrungen – „Potenziale des Alters“ (vgl. BMFSFJ 2005), die zum einen für die Bewältigung des gesellschaftlichen Wandels und zum anderen für die Bewältigung des eigenen Alltags bis ins hohe Alter von entscheidender Bedeutung sind.

In der Vergangenheit wurde oft von einem negativen Altersstereotyp ausgegangen, also einer defizitären Sicht nicht nur auf die physische, sondern auch auf die psychische Leistungsfähigkeit älterer Menschen. Ergebnisse aus der empirischen Altersforschung zeigen jedoch, dass intellektuelle Fähigkeiten bis ins hohe Alter gegeben sind und sich das Alter höchst unterschiedlich auf verschiedene Fähigkeiten auswirkt (vgl. Schaie/Willis/Caskie 2004). Modelle von erfolgreichem Altern rücken nun besonders die Lern- und Intelligenzpotenziale sowie das Erfahrungswissen und die Kompetenzen älterer Menschen in den Fokus der Forschung (vgl. Staudinger/Heidemeier 2009, S. 269ff.).

Die Studie *Competencies in Later Life (CiLL)* nimmt sich dieser Thematik an und liefert Daten über die Kompetenzen älterer Menschen in Deutschland. CiLL ist eine Erweiterungsstudie des internationalen *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* der OECD, die die Stichprobe der 16- bis 65-Jährigen auf die 66- bis 80-Jährigen erweitert. Die Erweiterungsstichprobe wurde gemeinsam vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE), dem Institut für allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität in München (LMU) sowie dem Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Tübingen realisiert und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Sie wurde etwas zeitversetzt zu PIAAC von Mai bis September 2012 durchgeführt.

In PIAAC und CiLL werden Kompetenzen in drei zentralen Domänen getestet: der Lesekompetenz, der alltagsmathematischen Kompetenz und dem technologiebasierten Problemlösen. Alle Teilnehmenden werden auch in einem ausführlichen Hintergrundfragebogen befragt, um soziodemografische Daten zu erfassen. In CiLL wird darüber hinaus der alltägliche Gebrauch der jeweiligen Kompetenzen in der spezifischen Lebenswelt Älterer in qualitativen Fallstudien untersucht. Die Studie bietet

dadurch wichtige Grundlagen für die Analyse des Lernverhaltens, gesellschaftlich relevanter Kompetenzen sowie des Weiterbildungsbedarfs im Alter.

In diesem Artikel werden erste CiLL-Ergebnisse deskriptiv dargestellt und analysiert. Ziel ist es, einen Status quo der Gruppe der 66- bis 80-Jährigen in Deutschland zu zeichnen anhand der Fragestellung: Über welche Kompetenzen verfügen ältere Menschen in Deutschland in den von CiLL getesteten Domänen und was sind wichtige Einflussfaktoren im Hinblick auf Kompetenz? Es wird darauf hingewiesen, dass hier nur vorläufige Ergebnisse präsentiert werden. Detaillierte Ergebnisse werden im Winter 2014 in einem Band der Reihe „Theorie und Praxis“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Hg.) veröffentlicht.

Im Folgenden wird zunächst auf die Bedeutung der CiLL-Kohorte eingegangen, dann kurz die Methodik der Studie dargelegt und anschließend werden erste Ergebnisse präsentiert.

2. Die Bedeutung der CiLL-Kohorte vor dem Hintergrund des demografischen Wandels

In der Vergangenheit wurde das Altern von vielen Menschen als Einschränkung, sogar Gefahr für das persönliche Wohlbefinden und die Gesundheit gesehen, aber auch als eine „Belastung“ für die Gesellschaft. Dies hat sich heute geändert, gerade auch weil eine größer werdende Zahl Älterer sich guter Gesundheit erfreut und über wertvolle Fähigkeiten und Erfahrungswissen verfügt. Auch in der Wissenschaft wird seit den 1960er Jahren mit Theorien des erfolgreichen Alterns (Havighurst 1963; Cumming/Henry 1961) gearbeitet, die davon ausgehen, dass die Lebensqualität im Alter dann hoch ist, wenn die Älteren ihren Alltag selbstbestimmt bewältigen können. Dazu gehören neben der eigenen Versorgung im Alltag auch das Aufrechterhalten von sozialen Kontakten, das Nachgehen von Freizeitaktivitäten wie auch der Umgang mit Behörden. Ältere haben also ein großes Interesse daran, bis ins hohe Alter die Gesellschaft aktiv mitzugestalten und selbstbestimmt und unabhängig den eigenen Lebensalltag zu bestreiten.

Die Lebenserwartung stieg seit den 1960er Jahren in Europa um acht Jahre und demografische Prognosen gehen von einer weiteren Erhöhung um fünf Jahre in den nächsten 40 Jahren aus (vgl. European Commission 2012, S. 3). In Deutschland haben Jungen, die 2009/2010 geboren wurden, eine Lebenserwartung von 77,7 Jahren, Mädchen sogar eine von 82,7 Jahren. Männer, die heute bereits das Alter von 80 Jahren erreicht haben, werden im Schnitt weitere 7,8 Jahre leben, Frauen weitere 9,1 Jahre (vgl. Statistisches Bundesamt 2014). Die heutige Langlebigkeit deutet jedoch nach Kolland „nicht primär auf eine abhängige Lebenssituation, sondern vielmehr auf Möglichkeiten der Gestaltung und Entwicklung“ (Kolland 2011, S. 02-2) hin.

Der demografische Wandel führt zu einer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Notwendigkeit, die Ressourcen Älterer zu nutzen, und wird sich zukünftig immer weiter auf die Dauer der Erwerbstätigkeit von Menschen auswirken. Ein späteres effektives

Renteneintrittsalter wird vor allem von wirtschaftlicher Seite gefordert, um einem Arbeitskräftemangel und einer Schieflage im Verhältnis von Beitragszahlern und Leistungsempfängern bei der gesetzlichen Rentenversicherung entgegenzuwirken (vgl. Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung 2010, S. 250f.). Mehrere europäische Länder haben bereits ihr jeweiliges Renteneintrittsalter erhöht, bzw. durchlässiger gestaltet. In Deutschland stieg die Erwerbsquote der 60- bis 65-Jährigen zwischen 2002 und 2012 von 25,9 Prozent auf 49,6 Prozent (vgl. BiBB 2014, S. 1). Dennoch liegt das durchschnittliche Renteneintrittsalter von Männern in Deutschland „erst“ bei 61,9 Jahren und das von Frauen bei 61,4 Jahren (vgl. OECD 2013b).

Für Ältere selbst hat eine Erwerbstätigkeit im Alter nicht zwangsläufig Priorität. Nur 37 Prozent der Deutschen würde gerne über das Renteneintrittsalter hinaus weiter arbeiten (vgl. European Commission 2012, S. 74ff.). Es gibt jedoch auch eine Vielzahl anderer Situationen und Aktivitäten im Alter, wie z.B. mit sich ändernden Lebensumständen zurechtzukommen, die Bewältigung des eigenen Alltags, das Nachgehen eines Engagements oder die Pflege eines Angehörigen, die konkrete Anforderungen an Ältere stellen. Die Förderung von Aktivitäten Älterer, wie beispielsweise mit dem Themenjahr der Europäischen Union 2012, dem „European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations“ (European Commission 2012, S. 3), kann nur vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens gelingen, damit sich ergebende Alltagsanforderungen von Älteren auch erfüllt werden können. Die Rolle des lebenslangen Lernens für Ältere und die Aufrechterhaltung und Entwicklung von Kompetenzen bei Älteren rücken so ins Erkenntnisinteresse.

Vor dem Hintergrund des hohen gesellschaftlichen und arbeitsmarktpolitischen Bedarfs an „aktiven“ Älteren und des eigenen Interesses der Älteren, lange selbstbestimmt im Alltag zurechtzukommen, ist es bedeutend zu fragen, über welche Fähigkeiten und Kompetenzen Ältere verfügen und in welchen Ausprägungen. So kann herausgefunden werden, ob Ältere den Erwartungen, die von Politik und Wirtschaft an sie gestellt werden, entsprechen können.

Die OECD verfolgte mit der PIAAC-Studie das Ziel, ausgewählte Kompetenzen abzubilden, die als zentral für eine aktive Lebensgestaltung Erwachsener erachtet werden, um Alltagsaktivitäten und auch Arbeitsmarktaktivitäten nachzugehen, sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen und Bildungsangebote wahrzunehmen (vgl. OECD 2013a, S. 25). Die erfassten Kompetenzdomänen Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und technologiebasiertes Problemlösen sind vor diesem Hintergrund sicher nicht die einzigen, jedoch sehr bedeutsame Basiskompetenzen für Erwerb, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung sowohl berufsspezifischer Kompetenzen als auch allgemeiner Grundkompetenzen für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Solga 2013, S. 9). Die genannten Basiskompetenzen werden auch in der Erweiterungsstudie CiLL für ältere Menschen erfasst und können in den nachfolgenden Abschnitten insbesondere einen Eindruck von den Kompetenzen Älterer zwischen 66 und 80 Jahren geben unter Berücksichtigung wichtiger Faktoren wie Alter, Geschlecht und Qualifikation.

Die in CiLL getesteten Personen haben die Geburtsjahrgänge 1932 bis 1946. Sie gehören damit zu einer Gruppe von Personen, die während bzw. kurz nach dem Zweiten Weltkrieg geboren wurde. Viele erlebten die Kindheit im nationalsozialistischen Deutschland, die schon in jungen Jahren geprägt war durch dessen Ideologie, aber auch durch die unmittelbare Erfahrung von Krieg, Zerstörung und Tod von (nahen) Angehörigen. In den letzten Kriegsjahren und nach dem Kriegsende war das Leben gezeichnet von Entbehrung, Not, Hunger, Wiederaufbau, aber auch vom Umgang mit neuen Familienverhältnissen (ca. eine halbe Million Waisen und 20 Millionen Halbwaisen) oder neuen Wohnsituationen (Zerstörung von Häusern, Flucht und Vertreibung) (vgl. Radebold 2011, S. 37f.). Nach Radebold (2011) ist die Vergegenwärtigung dieser prägenden und oft auch traumatischen Erfahrungen zentral, wenn wir die heutigen Älteren in der Forschung betrachten – gerade auch weil diese nicht nur kurzfristig und einmalig, sondern über einen langen Zeitraum und kumulativ erlebt wurden (ebd., S. 17f., S. 40f.).

Die Schulzeit dieser Personengruppe war in der Kriegs- bzw. Nachkriegszeit oft unterbrochen und im Vergleich zu heute kurz. Der schnelle Eintritt in den Arbeitsmarkt wurde in vielen Fällen als wichtiger angesehen, als eine lange Schul- und Hochschulbildung. Dies spiegelt sich auch direkt in den Schulabschlüssen der CiLL-Geburtsjahrgänge, der heute 66- bis 80-Jährigen, wider: Die Mehrheit der Gruppe (59%) verfügt über einen Haupt- oder Volksschulabschluss, etwa elf Prozent sind ohne Schulabschluss, 16 Prozent haben eine mittlere Reife oder Vergleichbares und 14 Prozent erreichten das Abitur oder Fachabitur. Nach der Schule absolvierte die Mehrheit der Personen eine Ausbildung im dualen System (56%); auffällig ist jedoch, dass rund 18 Prozent der Gruppe über keinerlei Berufsbildung verfügen und damit zu den Geringqualifizierten zählen. Auch der Unterschied zwischen den Geschlechtern am Anteil der Personen ohne Schulabschluss ist für diese Generation bezeichnend: Neun Prozent der Männer, aber über ein Viertel der Frauen (26%) haben keinen Berufsabschluss. Die Gründe hierfür dürften in familiären Erwartungen und tradierten Rollenbildern für Männer und Frauen liegen, die dem Mann eher die Rolle des Familienernährers (mit höherer Qualifikation) und der Frau die Rolle der Hausfrau und Mutter (für die eine geringere Qualifikation benötigt wurde) nahelegten. Im weiteren Verlauf dieses Artikels wird nur noch vom Qualifikationsniveau gesprochen, das sich aus Schul- und Berufsabschluss zusammensetzt.¹

1 Ein niedriges Qualifikationsniveau entspricht der ISCED-Klassifikation 1 und 2 (Personen ohne jeglichen Abschluss; Personen ohne Berufsausbildung, aber mit niedrigem oder mittlerem Schulabschluss). Ein mittleres Qualifikationsniveau wird für ISCED 3 und 4 verwendet (Personen mit Hochschulreife und ohne Berufsabschluss; Personen mit Schulabschluss und beruflich-betrieblichem oder beruflich-schulischem (einjährigem) Abschluss). Das hohe Qualifikationsniveau wird zwischen beruflicher und akademischer Ausrichtung unterschieden. Das hohe berufliche Niveau entspricht ISCED 5B (Personen mit Schulabschluss und Fach-, Meister-, Technikerabschluss oder zwei- bis dreijähriger beruflich-schulischer Ausbildung). Die akademische Ausrichtung entspricht einem Fachhochschul- oder Universitätsabschluss (inkl. Promotion) und damit ISCED 5A und 6.

Trotz des hohen Anteils Geringqualifizierter gingen fast alle Personen der CiLL-Jahrgänge in ihrem Leben schon einmal einer Erwerbstätigkeit nach. Die durchschnittliche Anzahl an Jahren, die Personen einer Erwerbstätigkeit nachgingen, betrug bei Frauen dieser Jahrgänge 30 Jahre und bei Männern 43 Jahre. In der gewichteten Stichprobe sind noch 155 Personen und damit rund elf Prozent der 66- bis 80-Jährigen erwerbstätig; Männer sind rund fünf Prozentpunkte häufiger erwerbstätig als Frauen.

Personen dieser Geburtsjahrgänge haben im Schnitt 2,3 Kinder und lebten zum Zeitpunkt der Befragung mit einem Partner/einer Partnerin zusammen (97%).

Im folgenden Abschnitt wird nun die Methode der CiLL-Studie vorgestellt und darauf folgend im Ergebnisteil auf erste spezifische Kompetenzergebnisse der CiLL-Kohorte eingegangen.

3. Methode: Kurze Rekapitulation

Die CiLL-Studie verwendet für ihre quantitative Repräsentativerhebung das gleiche Untersuchungsinstrument wie PIAAC und orientiert sich auch in der Qualitätssicherung und dem Untersuchungsablauf stark an den Vorgaben für PIAAC, die in einem Bericht (Technical Standards and Guidelines) des international verantwortlichen Konsortiums festgelegt sind. PIAAC ist angelegt als Kombination aus einem persönlichen Interview und einer Kompetenzmessung. Während die Fragen des Hintergrundfragebogens vom Interviewenden gestellt und die Antworten von ihm direkt in den Computer eingegeben werden, werden die Testaufgaben der Kompetenzmessung von den Befragten selbstständig bearbeitet. Im Hintergrundfragebogen werden umfassend die soziodemografischen Daten der Befragten erfasst. Ein Schwerpunkt liegt auf der detaillierten Erfassung der aktuellen oder letzten Erwerbstätigkeit (sofern diese nicht länger als zwölf Monate zurückliegt). Darüber hinaus werden Weiterbildungsaktivitäten, ehrenamtliches Engagement sowie Einstellungen zu bestimmten Themen erfragt. Die Verwendung von Fähigkeiten, insbesondere in den Bereichen Lesen, Rechnen und Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien, in Beruf und Alltag runden das Fragenset ab (vgl. Martin u.a. 2013).

Für PIAAC wurden drei Kompetenzdomänen ausgewählt, die als Basiskompetenzen gesehen werden, um in Beruf und Alltag erfolgreich handeln zu können, eigene Ziele zu verfolgen und aktiv an der Gesellschaft teilhaben zu können (vgl. OECD 2013a). Lesekompetenz bzw. Literacy wird dabei

als die Fähigkeit definiert, geschriebene Texte zu verstehen, zu bewerten, zu nutzen und sich mit diesen nachhaltig zu beschäftigen, um sich am Leben in der Gesellschaft zu beteiligen, die eigenen Ziele zu erreichen, sein Wissen weiterzuentwickeln und das eigene Potenzial zu entfalten (Zabal u.a. 2013, S. 33).

Operationalisiert wird diese Kompetenz in Aufgaben, die prüfen, ob eine Person in der Lage ist, in einem digitalen oder Printtext von unterschiedlichem Format Infor-

mationen zu suchen und zu identifizieren, diese in Zusammenhänge zu integrieren und zu interpretieren und letztlich auch den Informationsgehalt zu bewerten und zu reflektieren (vgl. ebd., S. 34).

Die alltagsmathematischen Kompetenz bzw. Numeracy wird verstanden als

die Fähigkeit, sich mathematische Informationen und Ideen zugänglich zu machen, diese anzuwenden, zu interpretieren und zu kommunizieren, um so mit mathematischen Anforderungen in unterschiedlichen Alltagssituationen Erwachsener umzugehen (ebd., S. 47).

Um Aufgaben aus dem Bereich Alltagsmathematik zu lösen, ist es erforderlich, unterschiedlich dargestellte mathematische Informationen zu suchen, zu identifizieren, zu interpretieren und/oder zu analysieren sowie mathematische Verfahren anzuwenden und eigene Ergebnisse zu kommunizieren (vgl. Zabal 2013, S. 48). Die Aufgaben in beiden Bereichen variieren in ihrer Komplexität und Schwierigkeit. Sofern Kenntnisse im Umgang mit dem Computer vorlagen, konnten die Aufgaben am Computer, ansonsten auf dem Papier bearbeitet werden. In der gewichteten CiLL-Stichprobe bearbeiteten 26,1 Prozent der Befragten die Aufgaben am Computer und 73,9 Prozent verwendeten die Papiertesthefte.

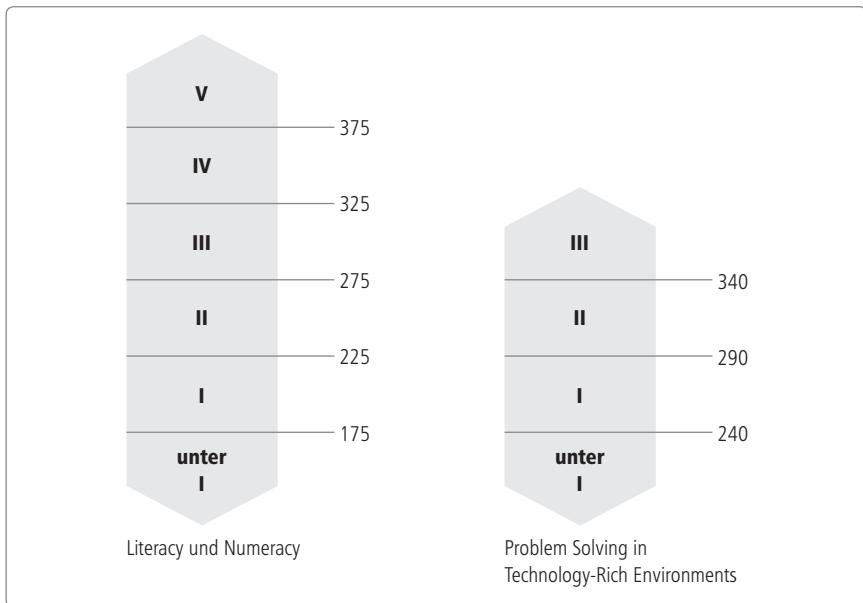


Abbildung 1: Kompetenzskalen und Unterteilung in Kompetenzstufen

Das technologiebasierte Problemlösen bzw. *Problem solving in a technology-rich environment* (PS-TRE) wird verstanden als

die Verwendung von digitalen Technologien, Kommunikationswerkzeugen und Netzwerken mit dem Ziel, Informationen zu beschaffen und zu bewerten, mit anderen zu kommunizieren sowie alltagsbezogene Aufgaben zu bewältigen (Zabal 2013, S. 61).

Es wird folglich überprüft, inwiefern Personen in der Lage sind, mit verschiedener Software, Befehlen, Funktionen und Repräsentationen an einem Computer umzugehen, und diese für die Planung und Selbstorganisation zu verwenden. Informationen müssen erworben, verwendet und bewertet werden. Da es bei dieser Domäne um das Bearbeiten von Problemen mithilfe von technischen Mitteln, in diesem Fall dem Computer geht, konnte diese Domäne auch nur am Computer bearbeitet werden. Für 395 Fälle, das entspricht gewichtet 26,1 Prozent der CiLL-Kohorte, liegen Daten zum technologiebasierten Problemlösen vor. In den folgenden Ausführungen zur Kompetenzdomäne technologiebasiertes Problemlösen werden nur mehr die Personen mit computergestützter Kompetenzmessung berücksichtigt, wodurch sich die Prozentangaben auf den Kompetenzstufen auch auf 100 summieren.

Durch die Skalierung der Kompetenzdaten und der Verwendung von Item-Response-Theorie-Modellen können die Schwierigkeit einer Aufgabe und die Kompetenz einer Person auf einer gemeinsamen Skala dargestellt werden. Damit ist es möglich, Aussagen darüber zu treffen, mit welcher Wahrscheinlichkeit eine Person in der Lage ist, eine bestimmte Aufgabe zu lösen. Die kontinuierliche Skala wurde in Kompetenzstufen eingeteilt mit einem Intervall von 50 Punkten. Abbildung 1 zeigt die Kompetenzstufen. Diese werden für Literacy und Numeracy auf der gleichen Skala abgebildet, während sich das technologiebasierte Problemlösen davon unterscheidet, da nur drei Stufen und die zusätzliche Stufe „unter I“ abgebildet werden (vgl. Zabal 2013).

Die Stichprobenziehung und Datenerhebung wurde von TNS Infratest nach den internationalen Vorgaben durchgeführt. Als Bruttostichprobe wurden über ein mehrstufiges Ziehungsverfahren in 112 Gemeinden 3.600 Adressen von Personen der Geburtsjahrgänge 1932 bis 1946 gezogen. Die bereinigte und gewichtete Nettostichprobe von 1.392 Fällen entspricht einer Ausschöpfung von 40 Prozent. Um diesen zufriedenstellenden Rücklauf zu erhalten, waren verschiedene Unterstützungs- und Kontrollinstrumente im Einsatz, die sich bereits für die PIAAC-Erhebung bewährt hatten. Detaillierte Informationen zum Studiendesign von PIAAC finden sich in Rammstedt (2013) und OECD (2013c und 2013d). Das Studiendesign von CiLL wird ausführlich in Friebe/Schmidt-Hertha/Tippelt (in Vorbereitung) beschrieben.

Ein Ziel von CiLL war es, zu überprüfen, ob die Kompetenzmessung mit dem PIAAC-Instrument auch bei den 66- bis 80-Jährigen möglich ist. Die hohe Ausschöpfung von 40 Prozent wie auch die geringe Abbruchquote (1%) und die hohe Bereitschaft, sich in einer Nachfolgeuntersuchung wieder befragen zu lassen (74%), zeigen,

dass die Bereitschaft zur Teilnahme dieser Altersjahrgänge vorhanden ist und die Befragten auch in der Lage waren, die Testaufgaben zu bewältigen. Dass das Instrument angemessen ist, zeigt sich auch in den Ergebnissen, die die Tendenzen aus PIAAC fortsetzen und keinen abrupten Abfall der Kompetenzen im Alter zeigen (vgl. Friebe/Gebrande 2013).

4. Kompetenzen älterer Erwachsener

In den folgenden Ausführungen wird ein allgemeiner Überblick über die Ergebnisse des Kompetenz-Assessments für die 66- bis 80-Jährigen gegeben.

Personen im Alter von 66 bis 80 Jahren erreichen in der Lesekompetenz durchschnittlich 236 Punkte, in der Alltagsmathematik 240 Punkte und im technologiebasierten Problemlösen 244 Punkte. Damit liegen sie in den Bereichen Lesen und Alltagsmathematik im unteren Drittel der Kompetenzstufe II. Eine ältere Person auf Lesekompetenzstufe II ist in der Lage, mit unterschiedlichen Textformaten von geringer Komplexität umzugehen. Sie kann relevante von irrelevanten Informationen unterscheiden und diese identifizieren, integrieren und vergleichen. Die Mehrzahl von 45,7 Prozent der Personen liegt auf Kompetenzstufe II, gefolgt von 29,3 Prozent auf Stufe I. Bei 8,5 Prozent der Älteren bleibt die Lesekompetenz auf einem Niveau unter Stufe I. Sie können also nur kurze Texte mit einfachem Wortschatz und vertrautem Inhalt lesen und verstehen. Fasst man die Stufen I und darunter zusammen, lässt sich feststellen, dass über ein Drittel der Befragten über sehr geringe Lesekompetenzen verfügt. Hohe Kompetenzwerte haben 15,7 Prozent, die auf Stufe III liegen, und 0,9 Prozent auf Stufe IV. Die Stufe V erreicht keine Person der 66- bis 80-Jährigen.

Betrachtet man für die Lesekompetenz Männer und Frauen getrennt, zeigt sich kein signifikanter Unterschied, auch wenn andere Faktoren, wie beispielsweise eine Qualifikation, berücksichtigt werden.² Dieser fehlende Kompetenzunterschied zwischen Männern und Frauen in der Lesekompetenz überrascht, vor allem, wenn die verschiedenen schulischen und beruflichen Bildungsabschlüsse der Geschlechter dieser Geburtsjahrgänge bedacht werden (vgl. Abschnitt 2), die – wie sich im Folgenden noch zeigen wird – sehr bedeutsam für die Kompetenzwerte sind. Es muss daher angenommen werden, dass die Lesekompetenz auch außerhalb schulischer und beruflicher Qualifikation erworben und genutzt wird, da sonst Frauen und Männer wohl nicht so nah beieinander lägen.

Ein anderes Bild zeigt sich bei der alltagsmathematischen Kompetenz. Männer scheiden hier im Vergleich zur Lesekompetenz und im Vergleich zu Frauen deutlich

2 Zur Kontrolle verschiedener Faktoren wurde eine Regressionsanalyse gewählt, in der folgende Variablen berücksichtigt wurden: Alter, Geschlecht, Qualifikation, Muttersprache, Gesundheitszustand, ehrenamtliche Aktivität, Weiterbildungsteilnahme, Computererfahrung und Gemeindegröße. Wird im Folgenden die Kontrolle anderer Faktoren durch eine Regression erwähnt, bezieht sich diese immer auf die hier genannten Variablen.

besser ab. 40,5 Prozent der Männer erreichen Kompetenzstufe II, 27,5 Prozent liegen auf Stufe III, 4,7 Prozent verfügen über Kompetenzen der Stufe IV (vgl. Abb. 2). Mit einem Durchschnittswert von 251 Punkten sind Männer signifikant besser als Frauen ($p < .001$); dieser Unterschied bleibt auch dann signifikant, wenn andere Variablen berücksichtigt werden. Männer liegen genau im Mittel von Kompetenzstufe II und sind damit in der Lage, Aufgaben mit diesem Punktwert mit einer Wahrscheinlichkeit von 67 Prozent zu lösen. Bei einer Beispielaufgabe mit dem Punktwert von 250

wird ein Auszug aus einem Kfz-Fahrtenbuch gezeigt mit Spalten für das Datum der Fahrt (Anfang und Ende), den Zweck der Fahrt, den Kilometerstand (Anfang und Ende), die zurückgelegte Entfernung, das Eintragungsdatum sowie den Namen und die Unterschrift des Fahrers. Für den ersten Eintrag am 5. Juni ist die Spalte über die zurückgelegte Entfernung ausgefüllt. Die Aufgabenstellung gibt an: „Ein Vertreter benutzt sein eigenes Auto und muss die zurückgelegten Kilometer in einem Fahrtenbuch angeben. Für Geschäftsfahrten zahlt ihm sein Arbeitgeber 0,35 € pro Kilometer und zusätzlich 40,00 € pro Tag für verschiedene Ausgaben wie zum Beispiel Mahlzeiten“. Die Person soll berechnen, wie viel für die Fahrt am 5. Juni bezahlt wird (Zabal u.a. 2013, S. 53).³

Der Befragte muss also identifizieren, welche Informationen für das Lösen der Aufgabe relevant sind und im Anschluss die entsprechenden arithmetischen Operationen durchführen. Bei den Frauen verfügen 42 Prozent nur über geringe (Stufe I oder weniger), 42 Prozent über mittlere (Stufe II), 15 Prozent über hohe (Stufe III) und ein Prozent über sehr hohe (Stufe IV) mathematische Kompetenzen.

Die deutlichen Geschlechterunterschiede in der alltagsmathematischen Kompetenz müssen auch mit Blick auf die Geburtsjahrgänge bzw. den historischen Kontext gesehen werden. Wie in Abschnitt 2 beschrieben, unterscheiden sich Männer und Frauen dieser Geburtsjahrgänge in ihrer schulischen und beruflichen Qualifikation stark. Auch könnten Stereotype und Rollenerwartungen an Frauen dieser Jahrgänge dazu geführt haben, dass diese geringere Kompetenzen in der Alltagsmathematik aufweisen. Dieser Befund findet sich auch in der PIAAC-Kohorte der 25- bis 65-Jährigen. Nur in der jüngsten Gruppe, der 1988 bis 1996 Geborenen, unterscheiden sich Männer und Frauen nicht mehr signifikant in ihrer alltagsmathematischen Kompetenz (vgl. Maehler u.a. 2013, S. 91).

3 Die Aufgabe wird hier zur Verdeutlichung der Anforderungen an die Testpersonen genannt und stammt aus dem Feldtest der PIAAC-Studie. Aufgrund von Mängeln wurde diese Frage nicht in den Aufgabenpool der Hauptstudie aufgenommen und kann daher hier zitiert werden. Eventuell könnten geschlechtsdiskriminierende Gründe zum Ausschluss geführt haben.

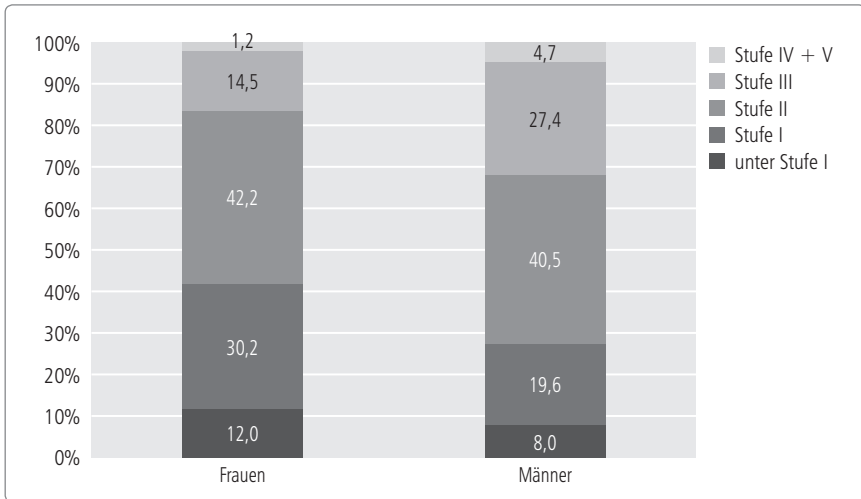


Abbildung 2: Prozentuale Verteilung auf die Stufen der alltagsmathematischen Kompetenz nach Geschlecht (N = 1392)

Im Bereich des technologiebasierten Problemlösens erreichen die Befragten mit 244 Punkten knapp die Kompetenzstufe I. Wie auch bei der alltagsmathematischen Kompetenz schneiden Männer besser ab als Frauen und erreichen durchschnittlich 250 Punkte, was dem unteren Drittel der Kompetenzstufe I entspricht. Im Durchschnitt können Ältere Aufgaben bewältigen, die ein klares Ziel haben und wenige Bearbeitungsschritte erfordern. Die benötigten Anwendungen sollten einfach und bekannt sein, wie E-Mail-Software und Webbrowser.

Bevor nun die Unterschiede auf den Kompetenzstufen aufgezeigt werden, kann der Abbildung 3 entnommen werden, dass für den Großteil der 66- bis 80-Jährigen keine Werte zum technologiebasierten Problemlösen vorliegen, da 53,7 Prozent über keine Computererfahrung verfügen, 5,2 Prozent die IT-Übung vor dem Assessment nicht bestanden haben, 14,9 Prozent die Bearbeitung der Testaufgaben am Computer verweigerten und 0,01 Prozent Personen ohne Kompetenzmessung⁴ sind. Gerade bei dieser Kompetenzdomäne ist es wichtig anzumerken, dass hier deutliche Unterschiede zwischen Älteren und Jüngeren in der Bedeutung dieser Kompetenz für deren Alltag und (früheren) Beruf ausgemacht werden können. Dadurch ist es hier wenig sinnvoll, vom „schlechteren“ oder „besseren“ Abschneiden der Älteren zu sprechen.

4 Hierbei handelt es sich um die sogenannten literacy-related non-respondents, die aufgrund von Sprachproblemen, Lese-/Schreibschwierigkeiten, Lern- oder geistiger Behinderung die Testaufgaben nicht bearbeiten konnten.

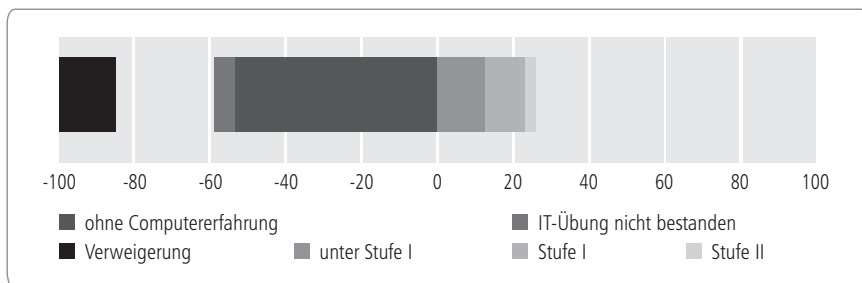


Abbildung 3: Prozentuale Verteilung auf die Kompetenzstufen des technologiebasierten Problemlösens und der Anteile derer ohne computerbasierte Kompetenzmessung (N = 1392)

Werden nur diejenigen betrachtet, die die Kompetenzmessung am Computer durchführten, zeigt sich, dass fast die Hälfte (49%) aller getesteten Personen unter der Kompetenzstufe I bleibt, 42 Prozent Stufe I erreichen und nur zehn Prozent einen Kompetenzwert auf Stufe II haben. Die höchste Kompetenzstufe III erreicht nur eine Person, das entspricht 0,3 Prozent.

Ein Blick auf die Perzentile des technologiebasierten Problemlösens zeigt, dass nur die fünf Prozent Stärksten einen Kompetenzwert über 306 Punkten haben und damit über das untere Drittel von Kompetenzstufe II hinauskommen. Von den Männern erreichen immerhin noch 13 Prozent die Kompetenzstufe II, allerdings liegen auch hier nur fünf Prozent über 309 Punkten. Unterhalb von Stufe I befinden sich mit 41 Prozent weniger Männer als Frauen (von den Frauen sind 61% unter Stufe I).

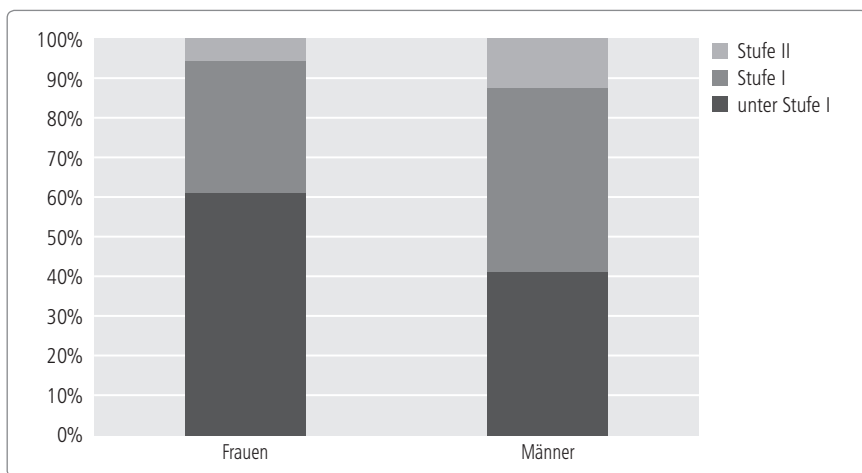


Abbildung 4: Prozentuale Verteilung auf die Kompetenzstufen des technologiebasierten Problemlösens nach Geschlecht (ohne Personen ohne Kompetenzmessung am Computer) (N = 364)

Auch bei dieser Kompetenzdomäne sollten die Ergebnisse im historischen Kontext gesehen werden. Ursächlich für den nur geringen Anteil an Personen, die den Computer verwendet haben und die eine gering ausgeprägte Kompetenz im technologiebasierten Problemlösen haben, könnte sein, dass viele der Älteren in ihrem (früheren) Alltags- und Berufsleben nicht mit der Notwendigkeit konfrontiert waren, sich mit dem Computer und seinen Anwendungen auseinanderzusetzen. Betont sei nochmals, dass hier das Problemlösen mithilfe des Computers gemessen wurde, Ältere also durchaus auch hohe Kompetenzen im Bereich Problemlösen haben können, dafür aber andere Hilfsmittel nutzen als den Computer. Auch könnte in den Ergebnissen eine geringe Relevanz dieser computerorientierten Kompetenz für Personen zwischen 66 und 80 Jahren gesehen werden.

Nach der ersten Betrachtung des Abschneidens Älterer in den drei Kompetenzdomänen, wird im Folgenden auf Unterschiede in Abhängigkeit von Geburtsjahrgang, Qualifikation und Computernutzung eingegangen.

Für Analysen bezüglich des Geburtsjahrgangs werden die Befragten bei CiLL in drei Gruppen im Abstand von jeweils fünf Jahren eingeteilt. Von allen Personen zwischen 66 und 80 Jahren sind 40 Prozent zwischen 66 und 70 Jahre alt und damit zwischen 1942 und 1946 geboren (jüngste Gruppe), 35 Prozent sind 71 bis 75 Jahre alt und gehören den Geburtsjahrgängen 1937 bis 1941 an (mittlere Gruppe) und 25 Prozent sind in den Jahren 1932 bis 1936 geboren und damit zum Erhebungszeitpunkt 76 bis 80 Jahre alt (älteste Gruppe).

Für alle drei Kompetenzdomänen zeigt sich, dass früher geborene Personen niedrigere Punktwerte aufweisen als später geborene. Beim Lesen unterscheiden sich die beiden jüngeren Gruppen (1937–41 und 1942–46) nicht signifikant voneinander. Bei der Kontrolle anderer Variablen haben die 66- bis 70-Jährigen eine um elf Punkte höhere Lesekompetenz als die 76- bis 80-Jährigen ($p < .05$). Bei der Alltagsmathematik unterscheiden sich alle Gruppen signifikant voneinander.⁵ Während die jüngste Gruppe 252 Punkte und damit im Schnitt die Kompetenzstufe II erreicht, erzielt die älteste Gruppe im Durchschnitt 219 Punkte und verfügt damit nur über geringe mathematische Kompetenzen. Zurückführen lässt sich dieses Ergebnis insbesondere auf das schlechte Abschneiden der zwischen 1932 und 1936 geborenen Frauen. 60,8 Prozent dieser Gruppe erreichen lediglich Stufe I oder darunter, sie sind also nur in der Lage, einfachste mathematische Aufgaben zu lösen.

Es ist wichtig anzumerken, dass CiLL als Querschnittserhebung Unterschiede zwischen Geburtsjahrgängen aufzeigen kann, jedoch keine Kompetenzentwicklung erfasst (Abbau/Aufbau von Kompetenz). Die hier genannten Ergebnisse sind folglich Momentaufnahmen, die nicht unbedingt aus Alterseffekten, sondern vielmehr auch aus Kohorteneffekten entstehen. Hier spielt insbesondere die Zeit eine Rolle, in der

5 Statistisch signifikanter Unterschied zwischen GJ '32–'36 und GJ '37–'41 ($p < .01$), GJ '32–'36 und GJ '42–'46 ($p < .001$), GJ '37–'41 und GJ '42–'46 ($p < .05$). GJ = Geburtsjahrgänge.

Personen der entsprechenden Geburtsjahrgänge aufwuchsen und das Schul- und Berufsbildungssystem durchliefen. Insbesondere bei der ältesten Gruppe, den 76- bis 80-Jährigen, war die Schul- und Ausbildungszeit in den Kriegs- und Wiederaufbaujahren oft unterbrochen und verkürzt.

Werden in die Betrachtungen der Geburtsjahrgänge auch die jüngeren Geburtsjahrgänge der PIAAC-Studie mit einbezogen, zeigen sich, wie in Abbildung 5 ersichtlich, Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen. Es wird auch deutlich, dass die letzte PIAAC- und die erste CiLL-Gruppe (Geburtsjahrgänge 1942 bis 1952) sehr ähnliche durchschnittliche Kompetenzwerte im Lesen und in der Alltagsmathematik haben.

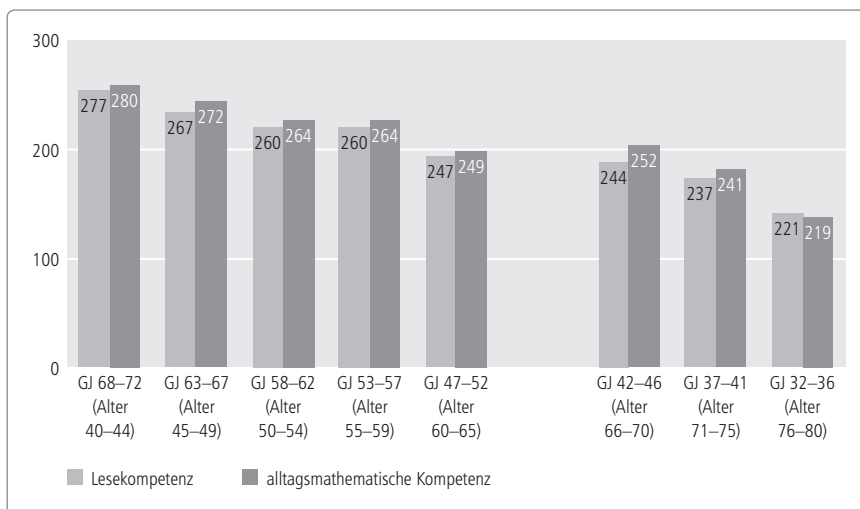


Abbildung 5: Mittlere Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz bei ausgewählten Geburtsjahrgängen in PIAAC (links, N = 5379) und CiLL (rechts, N = 1392) in Punkten. PIAAC und CiLL Geburtsjahrgänge in 5- bzw. 6-Jahresschritten (GJ = Geburtsjahrgänge)

Im technologiebasierten Problemlösen befinden sich die 76- bis 80-Jährigen mit einem Mittelwert von 229 Punkten deutlich unterhalb der beiden jüngeren Gruppen (durchschnittlich 244 Punkte). Der Unterschied ist aber nicht signifikant. Dies liegt vermutlich an der äußerst geringen Fallzahl derer, die in diesem Alter die Kompetenzmessung am Computer durchgeführt haben, nämlich nur neun Prozent. Detaillierte Auswertungen sind daher bezüglich anderer Variablen schwierig und müssen immer mit Vorsicht interpretiert werden.

Die größten Unterschiede in den Grundkompetenzen zeigen sich in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau. In einem Regressionsmodell⁶ wird deutlich, dass das

6 Vgl. Fußnote 3.

Qualifikationsniveau der entscheidende Faktor für die Ausprägung der Lese- und mathematischen Kompetenz ist. Ein Vergleich der Kompetenzunterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsabschlüssen zeigt, dass im Schnitt jeder weitere Bildungsabschluss mit einem höheren Kompetenzniveau einhergeht. Diese Ergebnisse zeigen sich sowohl bei Männern als auch bei Frauen.

Personen mit niedrigem Qualifikationsniveau erreichen mit 208 Punkten im Durchschnitt die niedrigsten Lesekompetenzwerte; der Wert liegt in der Mitte der Stufe I. 64 Prozent dieser Gruppe erreichen maximal eine Lesekompetenz der Stufe I, sechs Prozent erreichen Stufe III. Personen mit mittlerem Qualifikationsniveau erzielen im Durchschnitt 235 Punkte, ein Wert im unteren Bereich der Kompetenzstufe II. Der Anteil der Personen mit mittlerem Qualifikationsniveau mit einer maximalen Lesekompetenz der Stufe I fällt mit 38 Prozent im Vergleich zu den niedrig qualifizierten Personen deutlich geringer aus. Personen mit hohem beruflichem Qualifikationsniveau liegen mit 245 Punkten in der Mitte der Stufe II, während Personen mit hohem akademischem Qualifikationsniveau durchschnittlich 269 Punkte erzielen und damit im oberen Ende der Stufe II liegen. Deutliche Unterschiede zeigen sich ebenfalls zwischen den beruflich und akademisch hoch qualifizierten Personen. Der Anteil der Personen mit hohem beruflichem Qualifikationsniveau mit einer maximalen Lesekompetenz der Stufe I liegt bei 29,3 Prozent, 18,1 Prozent erreichen Stufe III. Der Anteil der Personen mit hohem akademischem Qualifikationsniveau mit einer maximalen Lesekompetenz der Stufe I liegt bei 11,9 Prozent, 40,2 Prozent erreichen Stufe III.

Bei der alltagsmathematischen Kompetenz zeigt sich insgesamt ein ähnliches Muster. Auch hier erreichen Personen mit niedrigstem Qualifikationsniveau die niedrigsten Kompetenzwerte, sie erzielen im Durchschnitt 200 Punkte. 68 Prozent dieser Gruppe erreichen maximal eine mathematische Kompetenz der Stufe I, 5,1 Prozent erreichen Stufe III, weniger als ein Prozent die Stufe IV. Der Anteil der Personen mit mittlerem Qualifikationsniveau mit einer maximalen mathematischen Kompetenz der Stufe I ist mit 34 Prozent deutlich geringer, 17,3 Prozent erreichen Stufe III, ein Prozent Stufe IV. Das durchschnittliche Kompetenzniveau unterscheidet sich mit 239 erreichten Punkten nicht signifikant von dem der Personen mit hoher beruflicher Qualifikation (255 Punkte). Auch beträgt bei der Gruppe der Anteil der Personen, die maximal Stufe I erreichen, noch 23,7 Prozent, 27,8 Prozent erreichen Stufe III, 2,7 Prozent Stufe IV. Personen mit hoher akademischer Bildung erzielen bei der mathematischen Kompetenz durchschnittlich 274 Punkte. 13,2 Prozent erreichen Stufe IV, aber immerhin auch noch acht Prozent maximal eine mathematische Kompetenz der Stufe I.

Exemplarisch für die Lesekompetenz zeigt die folgende Abbildung deutlich die unterschiedliche Spannweite der erreichten Kompetenzwerte.

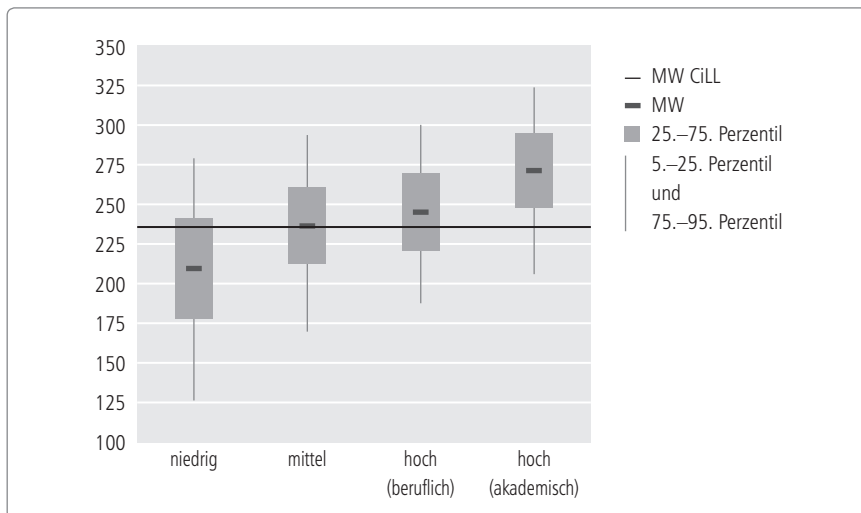


Abbildung 6: Durchschnittliche Lesekompetenz und Streuung der erreichten Punkte (in Perzentilen) nach Qualifikationsniveau; MW = Mittelwert (N = 1392)

Die Kompetenzwerte der niedrig Qualifizierten erstrecken sich von 126 Punkten auf dem 5. Perzentil bis zu 279 Punkten beim 95. Perzentil. 90 Prozent haben einen Kompetenzwert dazwischen, das heißt aber auch, dass zwischen den Stärksten und Schwächsten 153 Punkte Unterschied sind, was etwa drei Kompetenzstufen entspricht.

Ein weiterer wichtiger Faktor bei den Kompetenzausprägungen insbesondere der Männer ist die Computernutzung. So haben Männer, die schon einmal oder auch derzeit den Computer nutzen oder genutzt haben, eine durchschnittliche Lesekompetenz von 252 Punkten und eine durchschnittliche Kompetenz in Alltagsmathematik von 276 Punkten. Männer, die noch nie den Computer verwendet haben, erreichen beim Lesen im Mittel 223 Punkte, in der Mathematik 226. Dieser signifikante Unterschied ($p < .01$) bleibt auch unter Berücksichtigung anderer Variablen bestehen, die Differenz verringert sich bei der Lesekompetenz jedoch auf 13 Punkte. Interessanterweise gibt es bei der Lesekompetenz keinen signifikanten Unterschied zwischen denjenigen, die derzeit in ihrem Alltag den Computer nutzen, und denjenigen, die den Computer heute nicht verwenden, aber früher damit gearbeitet haben. Jedoch wird die Stufe IV so gut wie nur von den derzeitigen Nutzern erreicht (2,3% vs. 0,1%). Bei der mathematischen Kompetenz bleiben signifikante Unterschiede zwischen den beiden Nutzergruppen bestehen. Bei separater Betrachtung der Frauen zeigen sich die Unterschiede aufgrund der Computernutzung nicht. Während von den Männern auch immerhin 55 Prozent schon einmal mit dem Computer gearbeitet haben, sind es bei den Frauen 39 Prozent. Es ist interessant festzustellen, dass Männer mit Computernerfahrung höhere Werte in der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz erreichen.

Ein möglicher Erklärungsansatz könnte darin bestehen, dass die Computererfahrung am ehemaligen Arbeitsplatz erworben wurde und ein Arbeitsplatz, bei dem die Computernutzung erforderlich ist, auch höhere Anforderungen an die Lese- und alltagsmathematische Kompetenz stellte, wodurch diese dann höher ausgeprägt ist.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Artikel wurde gezeigt, dass es vor dem Hintergrund des demografischen Wandels, des Wunsches Älterer nach einem möglichst langen, selbstbestimmten und aktiven Leben und der politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erwartungen nach Engagement, Aktivität und Erwerbstätigkeit von Älteren wichtig ist, sich mit den Potenzialen und Kompetenzen Älterer auseinanderzusetzen. Die CiLL-Studie betrachtet daher die Gruppe der 66- bis 80-Jährigen und deren Kompetenzausprägungen in drei Domänen. Ein wichtiger Faktor für die Ausprägung der Kompetenz ist das Qualifikationsniveau einer Person. Mit höherer Qualifikation geht meist ein höherer Kompetenzwert einher. Auch bei den Älteren sind also die schulische Bildung und Berufsausbildung einflussreich für die Kompetenzmessungen im späteren Leben. Überraschend ist hier, dass Frauen und Männer trotz sehr unterschiedlicher Qualifikationen in diesen Geburtsjahrgängen keine bedeutenden Unterschiede in der Lesekompetenz aufweisen, dafür aber in der Alltagsmathematik. Hier müssen viele mögliche Einflussfaktoren berücksichtigt werden, von denen im Folgenden nur zwei beispielhaft genannt werden. Zum einen ist möglicherweise der Alltag der Personen maßgeblich für die Relevanz der Kompetenzdomäne: Lesekompetenz könnte demnach bedeutender sein für die Alltagsbewältigung der Älteren als die Alltagsmathematik. Zum anderen oder auch zusätzlich könnte für die Ergebnisse zur Alltagsmathematik der Umstand (mit-)ursächlich sein, dass Frauen dieser Geburtsjahrgänge in/mit einem anderen Frauenbild erzogen wurden und aufwuchsen, bei dem das Verstehen mathematischer Zusammenhänge eher als Aufgabe des Mannes gesehen wurde.

Der Geburtsjahrgang einer Person stellt sich ebenfalls als wichtiger Faktor für die Höhe des Kompetenzwertes heraus; später Geborene haben tendenziell bessere Werte in allen drei Domänen als früher Geborene, wobei dieses Ergebnis insbesondere bei den Geburtsjahrgängen der heutigen 66- bis 80-Jährigen auf Kohorten- und nicht unbedingt auf Alterseffekte zurückzuführen ist.

Beim technologiebasierten Problemlösen deutet sich an, dass diese Kompetenz im (früheren) Leben der Älteren keine bedeutende Relevanz hatte, da nur rund 30 Prozent überhaupt am computerbasierten Test teilnehmen konnten und wollten. Dies ist ein wichtiges Ergebnis vor dem Hintergrund der Bedeutung digitaler Medien in der heutigen Zeit. Probleme computerbasiert zu lösen, kann den Alltag wesentlich vereinfachen (etwa bei Tätigkeiten, die früher viel Mobilität erforderten, welche im Alter jedoch abnimmt). Für die Verwendung müssen jedoch auch Wissen und Kenntnisse zu digitalen Medien vorhanden sein oder altersgerecht erklärt werden.

Um noch detaillierte Aussagen über bestimmte Bevölkerungsgruppen und deren Kompetenz machen zu können, sind weitere Auswertungen und die Einbeziehung zusätzlicher Variablen erforderlich. So scheinen z.B. die Aktivitäten im Alltag, ob speziell im Ehrenamt oder generell das Lesen, Schreiben und Rechnen, wichtige Anknüpfungspunkte liefern zu können. Darüber hinaus steht im Kontext der CiLL-Studie auch umfangreiches qualitatives Material zur Verfügung, das in nachfolgenden Analysen als Illustration der quantitativen Forschungsergebnisse berücksichtigt werden kann. Daneben wird es künftig wichtig sein, die Konsequenzen, die sich aus den hier dargestellten Ergebnissen ziehen lassen, genauer zu analysieren, um sowohl für die Forschung als auch für die Praxis Handlungsanforderungen formulieren zu können.

Literatur

- BiBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (2014): BiBB REPORT. Arbeiten bis zum Schluss oder gehen vor der Zeit? Bonn
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (2005): Fünfter Bericht zur Lage der älteren Generationen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin
- Cumming, E./Henry, W.E. (1961): Growing old: The process of disengagement. New York
- European Commission (2012): Active Ageing Report. Special Eurobarometer 378. In: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_378_en.pdf
- Friebe, J./Gebrande, J. (2013): Kompetenzen im höheren Lebensalter Die nationale PIAAC-Erweiterungsstudie „CiLL“. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 3, S. 48–60
- Friebe, J./Schmidt-Hertha, B./Tippelt, R. (Hg.) (in Vorbereitung): Kompetenzen im höheren Lebensalter. Ergebnisse der CiLL-Studie. Bielefeld
- Havighurst, R.J. (1963): Successful aging. In: Tibbitts, C./Donahue, W. (Hg.): Processing of aging. New York
- Kolland, F. (2011): Bildung und Aktives Altern. In: Magazin Erwachsenenbildung.at, H. 13, S. 02–1–9
- Maehler, D.B./Massing, N./Helmschrott, S./Rammstedt, B./Staudinger, U.M./Wolf, C. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, B. (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 77–126
- Martin, S./Zabal, A./Helmschrott, S./Ackermann, D./Massing, N./Rammstedt, B./Häder, S. (2013): Qualitätssicherung, Design und Datenqualität. In: Rammstedt, B. (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 167–183
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2013a): OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. Paris
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2013b): Estimations derived from the European and national labour force surveys. URL: www.oecd.org/els/emp/Summary_2011+values3dec2012.xls
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2013c): The survey of Adult Skills: Reader's companion. Paris
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2013d): Technical report of the Survey of Adult Skills. Paris
- Radebold, H. (2011): Die dunklen Schatten unserer Vergangenheit. Stuttgart
- Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster
- Reichard, E. (2014): Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE (Hg.): Trends in der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld
- Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (2010): Chancen für einen stabilen Aufschwung. Jahresgutachten 2010/11. URL: www.sachverstaendigenrat-wirtschaft.de/fileadmin/dateiablage/download/gutachten/ga10_ges.pdf

- Schaie, K.W./Willis, S.L./Caskie, G.I.L. (2004): The Seattle Longitudinal Study: Relationship Between Personality and Cognition. In: *Neuropsychol Dev Cogn B Aging Neuropsychol Cogn*, H. 11(2–3), S. 304–324
- Solga, H. (2013): Vorwort. Nach PISA kommt PIAAC. In: Rammstedt, B. (Hg.): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster
- Statistisches Bundesamt (2014): *Lebenserwartung in Deutschland*. URL: www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Sterbefaelle/Tabellen/LebenserwartungDeutschland.html
- Staudinger, U./Heidemeier, H. (2009): Zusammenfassung und Ausblick. In: Staudinger U./Heidemeier H. (Hg.): *Altern, Bildung und lebenslanges Lernen*. Halle, S. 269–279
- Tippelt, R./Schmidt, B./Schnurr, S./Sinner, S./Theisen, C. (2009): *Bildung Älterer*. Bielefeld
- Zabal, A./Martin, S./Klaukien, A./Rammstedt, B./Baumert, J./Klieme, E. (2013): Grundlegende Kompetenzen der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland im internationalen Vergleich. In: Rammstedt, B. (Hg.): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster, S. 31–76

Cornelia Maier-Gutheil

Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf – Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Forschungszugänge

1. Einleitung

Die Beschäftigung mit Kompetenzen als Ziel von Lern- und Bildungsprozessen sowie deren Aufbau und Weiterentwicklung über die gesamte Lebensspanne ist auf europäischer und nationaler Ebene seit Langem bildungspolitisches Programm. Ebenso gibt es eine flankierende wissenschaftliche Auseinandersetzung um die Fokussierung auf die sogenannten *learning outcomes*, deren Nutzen sowie Auseinandersetzungen um angemessene Verfahren der Kompetenzerhebung und -messung einerseits und der Entwicklung von Kompetenzen andererseits (vgl. Bolder/Dobischat 2009; Edlmann/Tippelt 2007). Es ist unbestritten, dass die Verschränkung von Leben, Arbeit und Lernen in modernen Gesellschaften den Bedarf an vielfältigen Kompetenzen steigert. Dies führt zu Verschiebungen zwischen alltags- und arbeitsweltlichem Wissen und es wird etwa die Notwendigkeit einer „Lebensführungskompetenz“ betont (Peters/Brödel 2004, S. 267). Bedeutsam werden Fragen danach, welche Kompetenzen in welcher Weise für die Lebensbewältigung in modernen Gesellschaften notwendig und ob sie in der Bevölkerung vorhanden sind. Auch interessiert, wie Kompetenzen biografisch, in welchen Settings (formal, non-formal, informell) und Situationen erworben werden.¹

Im Fokus dieses Beitrags steht nicht die dezidierte Kritik² an der PIAAC-Studie oder eine Einordnung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der Vorläuferstudien, wie IALS oder AES.³ Vielmehr soll die Frage beantwortet werden, welche Möglichkeiten

-
- 1 Dass die Unterstützung und Förderung informellen Lernens den Weg in formale/non-formale Angebote befördern kann, zeigt eine Studie von McGivney (1999). Dies gilt anscheinend auch und gerade für Personen, die „aufgrund sozialer, kultureller und formaler unterschiedlicher Barrieren kaum an organisierten Bildungsangeboten und Trainings teilnehmen. Für diese Gruppe (...) ist informelles Lernen ein wichtiger ‚Auslöser für Veränderung und Entwicklung‘“ (Schommer 2001, S. 251).
 - 2 Dies geschieht bereits an anderer Stelle. Beispielsweise kritisieren Matlakiewicz u.a. (2014), dass bei den gewählten Grundkompetenzen (Lese- und alltagsmathematische Kompetenz sowie technologiebasiertes Problemlösen) nicht auch emotionale oder soziale Kompetenzen mit berücksichtigt wurden. Schließlich ist deren Bedeutung auch für die erfolgreiche Teilhabe an sozialen, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen sowie grundlegend für Lern- und Kompetenzentwicklungsprozesse nicht von der Hand zu weisen (vgl. Gieseke 2008). Eine äußerst basale Kritik äußern Kaiser/Kaiser (2014), indem sie den in PIAAC verwendeten Testaufgaben attestieren, sie seien dekontextualisiert und hermeneutische sowie bildtheoretische Diskurse seien nicht ausreichend beachtet worden – die Ergebnisse stünden also auf tönernen Füßen.
 - 3 Dabei handelt es sich um den ebenfalls von der OECD durchgeführten International Adult Literacy Survey (vgl. OECD 2000) sowie den Adult Education Survey (vgl. Bilger u.a. 2013).

und Grenzen zur Erforschung von Kompetenzen und deren Entwicklung mit unterschiedlichen methodischen Designs verbunden sind. Angesichts der schwachen Ergebnisse gerade spezifischer Bevölkerungsgruppen in Deutschland (Personen mit sog. Migrationshintergrund oder Langzeitarbeitslose) erscheint insbesondere die Förderung von Kompetenzentwicklung als ein zukünftig zentrales Thema. Um den Prozess der Kompetenzentwicklung und die empirischen Möglichkeiten seiner Analyse näher zu betrachten, werden zwei Studien (eine abgeschlossene und eine laufende) exemplarisch herangezogen, die einmal ein Mischdesign (quantitative und qualitative Methoden) und im zweiten Fall ein qualitatives Design wählen. Es geht nicht darum, diese Forschungszugänge gegeneinander auszuspielen, sondern den je spezifischen Nutzen zu sondieren (Möglichkeiten und Grenzen), wie auch Chancen zu ermitteln, wie sich die Ergebnisse aufeinander beziehen lassen. Hierfür werden die drei Studien entlang verschiedener Merkmale vergleichend betrachtet (Erkenntnisinteresse, Kompetenzverständnis Forschungsdesign und (ausgewählte) Ergebnisse).

Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf die PIAAC-Studie Bezug genommen. Sodann wird die sogenannte *Kompetenzbiographie*-Studie von Erpenbeck/Heyse (2007) vorgestellt (vgl. Abschnitt 3). Anschließend folgt ein Einblick in erste Erkenntnisse der Studie von Kade/Nolda (2010) zum *Wandel bildungsbiographischer Gestalten*⁴ (vgl. Abschnitt 4). Ein resümierendes Fazit sowie ein kurzer Ausblick im fünften Abschnitt beschließen den Beitrag.

2. Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC 2012)

Das Erkenntnisinteresse richtet sich in PIAAC darauf, Kompetenzprofile für Personen im erwerbsfähigen Alter zu erheben, womit die Beschäftigungsfähigkeit im Zentrum steht. Ziel ist es, Zusammenhänge zwischen den gemessenen Kompetenzen und dem jeweiligen beruflichen Lebenslauf (z.B. erreichte Position, familialer Hintergrund, Ausbildungsstand, Verwendung der Fähigkeiten) zu erfassen, um Rückschlüsse auf die Qualität der länderspezifischen Bildungssysteme wie auch das Potenzial in der aktuellen Bevölkerung eines Landes ziehen zu können (vgl. Rammstedt 2013b, S. 11).⁵

In der Studie werden basale Kompetenzen von Personen im erwerbsfähigen Alter (16 bis 65) ländervergleichend und repräsentativ erfasst (vgl. Rammstedt 2013a). Diese werden einzeln definiert⁶ als das „Verstehen, Nutzen und Interpretieren von

4 Der Titel des von der DFG geförderten Projekts (KA 642/4-2) lautet: Prekäre Kontinuitäten. Der Wandel von Bildungsgestalten im großstädtischen Raum unter den Bedingungen der forcierten Durchsetzung des Lebenslangen Lernens.

5 Eine nationale Ergänzungsstudie (CiLL – Competencies in Later Life) erhebt darüber hinaus die Kompetenzprofile von Personen in der nachberuflichen Phase und verwendet hierfür ein um qualitative Methoden erweitertes Forschungsdesign (vgl. Friebe u.a. 2013).

6 Eine Darstellung des grundlegenden Kompetenzverständnisses konnte nicht gefunden werden.

geschriebenen Texten“ (*Lesekompetenz*), die „Fähigkeit, alltäglich mathematische Informationen abzurufen, zu verwenden und zu interpretieren“ (*Alltagmathematische Kompetenz*) sowie die „Kompetenz, digitale Technologien, Kommunikationshilfen und Netzwerke erfolgreich für die Suche, Vermittlung und Interpretation von Informationen zu nutzen“ (*Technologiebasiertes Problemlösen*) (Rammstedt 2013b, S. 12). Damit wird hier stärker ein auf kognitive Elemente fokussierendes Verständnis von Kompetenzen verfolgt, im Unterschied zu sozialen oder emotionalen Komponenten (vgl. kritisch hierzu Matlakiewicz u.a. 2014).

Das Forschungsdesign der Large-Scale-Studie beinhaltet ein persönliches Interview zu lebenslauf- und berufsbezogenen Daten sowie Aufgaben zur Messung der drei Grundkompetenzen auf fünf (Lesekompetenz), vier (alltagmathematische Kompetenz) und drei (technologiebasiertes Problemlösen) Stufen, wobei bei den beiden erstgenannten Kompetenzen auch Aufgaben unterhalb der jeweiligen Stufe 1 gezählt wurden (vgl. Rammstedt 2013a, S. 201ff.). Die Untersuchung findet im Vergleich mit insgesamt 24 Ländern statt (Runde 1) und es werden ca. 5.000 Personen befragt (in Deutschland N = 5.400; vgl. Schmidt-Hertha 2014). PIAAC ist als repräsentativer, mehrwelliger Querschnitt angelegt (Zehn-Jahres-Turnus), und erst mit diesen Daten werden Aussagen möglich sein, ob und inwiefern sich die Kompetenzprofile der erwachsenen Bevölkerung verändert haben, „wo Stärken und Schwächen des deutschen Bildungssystems in seiner Gänze [...] liegen“ (Solga 2013, S. 10).

Die ersten Ergebnisse für Deutschland (vgl. PIAAC 2012⁷; Rammstedt 2013a) bestätigen den starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzen auch für die erwerbsfähige Bevölkerung. Sie verweisen vor allem in den unteren Kompetenzstufen von Lese- und alltagmathematischer Kompetenz auf einen hohen Bedarf an Verbesserungen für die hier betroffenen Bevölkerungsgruppen (vgl. ebd., S. 15f.; vgl. zur Alphabetisierungssituation in Deutschland auch Grotlüschen/Riekmann 2012).⁸ Zudem wurde der Zusammenhang zwischen Weiterbildungsbeteiligung und vorhandenen Grundkompetenzen bestätigt, wie die „selektive Weiterbildungsbeteiligung“ zeigt (Maehler u.a. 2013, S. 114). Konkret nehmen etwa Personen mit hohem Bildungsabschluss häufiger an Weiterbildung teil und verfügen über erhöhte Grundkompetenzen.⁹ Allerdings bleibt (bislang) unbeantwortet, wie dieser Zusammenhang genauer gestaltet ist. Nehmen Personen deshalb mehr an Weiterbildung teil, weil sie bereits über höhere Grundkompetenzen/einen besseren Bildungsabschluss bzw. Beruf verfügen oder umgekehrt? Weiter zu erforschen wäre hier, ob es Zusammenhänge und in welcher Weise zwischen der Art der beruflichen Tätigkeit, dem erreichten Kom-

7 Die Aussagen beziehen sich vorrangig auf die Ergebnisse für die deutsche Bevölkerung.

8 Dies trifft anscheinend besonders für Frauen mit Migrationshintergrund zu, die in Deutschland vergleichsweise geringe Grundkompetenzen aufweisen, obwohl es entsprechende Fördermaßnahmen gab (vgl. Klaukien u.a. 2013, S. 123; Schuller u.a. 2011).

9 Dieses Phänomen ist auch als Matthäus-Effekt bekannt und bedeutet, dass denjenigen am meisten gegeben wird, die bereits privilegiert sind.

petenzniveau, dem höchsten Bildungsabschluss und der Teilnahme an Weiterbildung gibt. Schließlich erfordern technologienahe sowie wissensbezogene Tätigkeitsfelder (z.B. IT-Branche, Weiterbildungsbranche) von den dort Beschäftigten stete Weiterbildung, die somit zur Aufrechterhaltung und Steigerung der (Grund-)Kompetenzen beitragen kann. Zum „starken Zusammenhang zwischen der Ausübungshäufigkeit von Lese- und Rechentätigkeiten am Arbeitsplatz und der vorhandenen Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen“ (Klaukien u.a. 2013, S. 166; H.i.O.) lässt sich vermuten, dass ein hoher Kompetenzwert davon beeinflusst wird, inwieweit die betreffende Person Gelegenheiten hat, diese Kompetenzen anzuwenden. Hierzu würde auch das schlechte Abschneiden von Langzeitarbeitslosen passen, deren Kompetenzen im Vergleich mit erwerbstätigen Personen niedriger ausfallen und die zugleich seltener an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen (vgl. ebd., S. 132ff.).

PIAAC kann, wie angedeutet wurde, Zusammenhänge zwischen den erhobenen Faktoren und spezifischen Kompetenzniveaus aufzeigen und Hinweise auf die Frage geben, inwiefern demografische Faktoren (z.B. ein gestiegenes Lebensalter), der Bildungshintergrund (z.B. Einstellung und Wahrnehmung von Weiterbildung überhaupt) oder der berufliche Status (erwerbstätig, nicht erwerbstätig) mit dem (Nicht-)Vorhandensein spezifischer Kompetenzen korrespondieren. Jedoch fehlt in diesem Zusammenspiel unterschiedlicher Aspekte (Lebensalter, Ausbildungs- und Berufsverlauf, Weiterbildungsteilnahme) die Betrachtung, dass sich die je spezifischen Kontexte (wie Lebensalter etc., historische Ereignisse und Gegebenheiten, pädagogische Diskurse und Medien) im Zeitverlauf verändern.

Zur Frage der individuellen Kompetenzprofile und deren Entwicklung, wie die gemessenen Kompetenzen also tatsächlich genutzt werden und ob bzw. wie sich beides im Verlauf der Zeit verändert, kann PIAAC allenfalls erste Hinweise liefern. Um Aussagen über individuelle Entwicklungen zu treffen, bedarf es jedoch spezifischer längsschnittlicher (z.B. NEPS)¹⁰ sowie (ergänzend, wie z.B. bei CiLL) qualitativer Daten.

Insgesamt kann man konstatieren, dass diese ersten Daten und Berechnungen insofern interessant sind, weil sie die Notwendigkeit eines umfangreichen (gesellschaftlichen, politischen wie auch erwachsenenbildnerischen) Engagements zeigen. Jedoch ist es zu früh, um weiterführende Aussagen – auch hinsichtlich möglicher Trends – zu treffen, folglich bleiben kommende detaillierte Auswertungen und Wellen abzuwarten. Jenseits der Kompetenzentwicklungsfrage zeigen die Daten aber auch, dass insgesamt über verbesserte Formen der öffentlichen Finanzierung nachzudenken sein wird¹¹ so-

10 Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study) stellt einen solchen Längsschnitt dar, in dem die Bildungsverläufe von Kindern bis ins hohe Erwachsenenalter erforscht werden (vgl. Blossfeldt u.a. 2011; vgl. zu Übergängen im Erwachsenenalter Hof/Maier-Gutheil 2014).

11 Hier ist v.a. die seit der Einführung (2005) der Sprach- und Integrationskurse prekäre Finanzierungssituation anzuführen, die nicht gesichert ist, und wo es anscheinend an einem europäischen wie auch deutschen Plan fehlt, wie eine solche Sicherung mittel- bis langfristig aussehen könnte (vgl. Grosse 2013; Schulz-Oberschelp 2014). Zur aktuellen Situation siehe auch die Berichte zur Bundeshaushaltsplanung und einer Deckungslücke aufgrund eines stetig ansteigenden Bedarfs von ca. 45 Millionen Euro.

wie – vor allem aber für die Personengruppe mit niedrigen Grundkompetenzen – auch über die Entwicklung spezifischer Angebotsformate.

3. Die *Kompetenzbiographie* (Erpenbeck/Heyse 1999/2007)

Auch Erpenbeck/Heyse interessieren sich für spezifische Kompetenzen, v.a. sozial-kommunikative und personale. Sie gehen in ihrer Studie auf unterschiedlichen Ebenen der Frage nach, wie sich diese Kompetenzen „im Rahmen beruflicher Kompetenzentwicklung berücksichtigen und fördern“ lassen (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 22). Besonders betrachten sie dabei u.a. den Einfluss selbstorganisierten Lernens, indem sie die Kompetenzen von sogenannten erfolgreichen Unternehmer/inne/n¹² im Zeitverlauf erfassen und mögliche Veränderungen rekonstruieren. Letztlich haben sie mit der *Kompetenzbiographie* ein berufsfeldübergreifendes Instrument generiert, mit dem Kompetenzen erfasst und Strategien zu ihrer Förderung entwickelt werden können.¹³

Kompetenzen spezifizieren die Autoren als Selbstorganisationsdispositionen des Individuums, die wiederum an Wissen, Werte, Erfahrungen, Fähigkeiten und den Willen des Individuums geknüpft sind (vgl. ebd., S. 159). Insbesondere die Nennung von Werten und Willen verweist auf motivationale und emotionale Aspekte, die im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklung bedeutsam erscheinen und den innovatorischen Charakter von Kompetenzen betonen. Zugleich heben die Autoren hervor, dass Kompetenzen nicht mit Persönlichkeitseigenschaften zu verwechseln seien, sondern immer auch sozialhistorische und psychosoziale Aspekte enthielten, also eingebettet sind in spezifische Kontexte (vgl. ebd., S. 173; Schiersmann u.a. 2013). Sie gehen davon aus, dass sich Kompetenzen als „qualitative Veränderungsprozesse (...) nur sehr unvollkommen mit den quantifizierenden Methoden standardisierter Fragebögen und statistischer Verallgemeinerungen erfassen lassen“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 225).

In der Konsequenz wählen sie einen Methodenmix aus qualitativen und quantitativen Verfahren sowie zwei Erhebungszeitpunkte¹⁴ zur retrospektiven Erfassung der seitens der 20 befragten Personen vorhandenen Kompetenzen und ihrer Entwicklung. Die Instrumente bestehen aus biografischen selbstfokussierten Interviews sowie quantitativen und qualitativen Fragebögen zur Lebensorientierung,¹⁵ zu Werten, Kompetenzen und zum Organisationsgrad der Lernprozesse (selbst-/fremdorganisiert). Sie ermög-

12 Zu den Auswahlkriterien der 20 Personen vgl. Erpenbeck/Heyse (2007, S. 230).

13 Dieses Instrument wird u.a. in den sog. CeKOM®-Centern eingesetzt, die als Zentren der Kompetenzbilanzierung entsprechende Dienstleistungen für Unternehmen anbieten (vgl. www.cekom-nrw.de).

14 Das Zeitintervall dazwischen beträgt drei Jahre (vgl. Erpenbeck/Heyse 2007, S. 246).

15 Der LIFO®-Lebensorientierungs-Fragebogen ist ein Verfahren „mit dem Verhaltensstile und grundlegende Einstellungen quantifiziert und beschrieben werden“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 244). Im Ergebnis kann bestimmt werden, wie sich das je individuelle Mischungsverhältnis der vier Grundstile (Leistung, Aktivität, Vernunft, Kooperation) aus bevorzugten und vernachlässigten Stilen zusammensetzt und wie sich die „Ausprägung unter günstigen sowie unter ungünstigen Bedingungen“ darstellt (ebd.).

lichen die Erfassung individueller Stärken, eine Rekonstruktion des Kompetenzentwicklungsprozesses und bieten Hinweise auf zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten.

Als ein zentrales Ergebnis ist festzuhalten, dass „sich die fachlich-methodischen Kompetenzen schneller und deutlicher entwickelbar als die sozial-kommunikativen oder gar personalen“ erwiesen haben (ebd., S. 341). Des Weiteren zeigt sich, dass dies – so eine grundlegende Frage – überwiegend durch selbstorganisiertes Lernen erfolgt und weniger fremdorganisiert in Folge unternehmerischer „Sachzwänge“ oder Gegebenheiten (vgl. ebd., S. 229). Auch wird deutlich, dass über informellen Austausch und Gespräche mit anderen (z.B. Experten) gelernt wird und weniger durch die Teilnahme an spezifischen Weiterbildungsveranstaltungen und Kursen/Seminaren. Folglich zeigen sich der tägliche Arbeitszusammenhang sowie Formen informellen Lernens als Promotoren der Kompetenzentwicklung. Kritisch betrachtet fällt auf, dass die Autoren zu quantifizierenden Aussagen neigen, obwohl sie die Bedeutung biografischer Verfahren für den Erkenntnisgewinn, besonders der Kompetenzentwicklung, betonen. Beispielsweise werden bei der Darstellung der Auswahl von Merkmalen und Einzelaspekten die Aussagen aus den Interviews in Zitatform „gemäß der Bedeutsamkeits-Rangreihe“ (ebd., S. 296) dargestellt. Das heißt, sie erfolgen abhängig von der Häufigkeit der Nennung (vgl. ebd., S. 295). Folglich bleibt der spezifische sequenzielle Kontext, in dem die jeweilige Aussage getätigt wurde, unberücksichtigt. Diese nur an Oberflächenphänomenen interessierte Analyse bedeutet, dass latente Sinngehalte außer Acht bleiben. In der Konsequenz könnten möglicherweise unterschiedliche Bedeutungsgehalte der Aussagen nicht herausgearbeitet werden. Dies kann jedoch nicht überprüft werden, da die Aussagen nur einzeln und aus ihrem je spezifischen Zusammenhang herausgerissen abgebildet werden.

Zusammengefasst wird es durch die zwei Erhebungszeitpunkte wie auch den Einsatz unterschiedlicher (Mess-)Instrumente möglich, konkrete Veränderungen und Entwicklungstendenzen sichtbar zu machen (vgl. ebd., S. 343ff., 355). Problematisch bleibt aber bei den inhaltsanalytischen Auswertungen, dass die Häufigkeit der Nennung einer Veränderung bzw. Erfahrung etc. gleichgesetzt wird mit deren individuell-biografischer Bedeutung (vgl. ebd., S. 344).

Bildungsbiografische Entwicklungsprozesse sind aber nicht nur inhaltlich, sondern auch performativ durch die sie umgebenden Zeitverhältnisse bestimmt (vgl. Kade 2011). Entsprechende Relationen zwischen unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten benötigen allerdings größere Zeitintervalle bei der Datenerhebung. Das wird nun im Folgenden am Beispiel der Studie zum *Wandel von Bildungsgestalten* aufgezeigt.

4. Der Wandel von Bildungsgestalten (Kade/Nolda 2010)

Die Studie von Kade/Nolda (2010) zielt vor dem Hintergrund der gesteigerten Erwartungen an die Lernbereitschaft Erwachsener (Stichwort „Wissensgesellschaft“) darauf, die Dynamik längerfristiger Lern- und Bildungsprozesse Erwachsener zu erforschen. Das Erkenntnisinteresse beinhaltet die Frage, wie sich diese Prozessdynamik aus in-

dividueller Sicht und bezogen auf unterschiedliche bildungsbiografisch bedeutsame Foki (z.B. Professionalität, Fremdsprachen, gesellschaftliches Engagement) über einen Zeitraum von 25 Jahren entwickelt. Die im Fokus stehenden bildungsbiografischen Erzählungen stellen „je gegenwartsbezogene differente Momentaufnahmen von in den Lebenslauf eingebetteten Biographisierungsprozessen“ (ebd., S. 1) dar, sogenannte Bildungsgestalten. Diese wandeln sich wiederum mit dem Lebensalter sowie kollektiv-historischen Lagen, pädagogischen Institutionalisierungsformen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen (vgl. ebd.).

Im Zentrum stehen die Begriffe „Bildung“ als die Aneignung und Konstitution von Welt (Humboldt'sches Verständnis) sowie „Lernen“ als eine Form der Aneignung, neben anderen Formen wie Arbeiten etc. (vgl. Kade u.a. 2008, S. 9). Der Kompetenzbegriff ist nicht explizit intendiert, lässt sich aber an das explizit formulierte Professionalitätsverständnis anschließen, das als die Verbindung von Wissen, Können, Wollen, Einbettung und Selbstbeobachtung gedeutet wird (vgl. Maier-Gutheil u.a. 2011, S. 91). Diese Professionalitätsdimensionen finden sich auch im Kompetenzverständnis wieder, wie es von Gnahs im Anschluss an eine Definition aus dem OECD-Projekt DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) beschrieben wird (vgl. Gnahs 2007, S. 21f.; OECD 2003). Kompetenz ist dort

die Fähigkeit zur erfolgreichen Bewältigung komplexer Anforderungen in spezifischen Situationen. Kompetentes Handeln schließt den Einsatz von *Wissen*, von kognitiven und praktischen *Fähigkeiten* genauso ein wie soziale und Verhaltenskomponenten (*Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen*). Eine Kompetenz ist also zum Beispiel nicht reduzierbar auf ihre kognitive Dimension, sie beinhaltet mehr als das (Gnahs 2007, S. 21f., Hervorhebung CMG).¹⁶

Beide Verständnisse des professionellen wie auch des kompetenten Handelns beinhalten, dass sich das mit dem jeweiligen Begriff verbundene, besondere Moment erst in der Performanz, der konkreten Aktion, zeigt. Erworben und entwickelt werden kann das solchermaßen besondere Handeln über Wege formalen/non-formalen sowie informellen Lernens, aber auch über andere Wege, wie beispielsweise Arbeiten, das Ausüben von Tätigkeiten (vgl. Böhm u.a. 2011, S. 239).

Das Forschungsdesign beinhaltet – worauf der Begriff der zeitdifferenten Bildungsgestalt bereits hinweist – einen qualitativen Längsschnitt mit einem Zeitintervall von 25 Jahren. Bereits in den 1980er Jahren (N = 84)¹⁷ wurden Teilnehmende (TN) und Kursleitende (KL) aus Kursen der allgemeinen, politischen und beruflichen Erwachsenenbil-

16 Wissen und Können korrespondieren mit Wissen und kognitiven sowie den praktischen Fähigkeiten, das Wollen ist anschlussfähig an Motivationen und die Selbstbeobachtung richtet sich auf Haltungen, Werte und Gefühle. Einzig die Dimension der Einbettung hat kein explizites Äquivalent.

17 Für die damaligen Interviews liegen aus der gleichen Zeit stammende Analysen zu unterschiedlichen Themen vor (vgl. Kade 1985, 1992). Zu den Vorteilen und Spezifika von Sekundäranalysen qualitativer empirischer Daten vgl. Witzel u.a. (2008).

derung/Weiterbildung in offen-narrativen Interviews zu ihren Erfahrungen mit Lehr- und Lernsituationen befragt (vgl. Hof/Kade 2009; Kade/Nolda 2012a). Mit den gleichen Personen wurde ca. 25 Jahre später (N = 60)¹⁸ erneut ein offen-narratives Interview mit biografischen Anteilen zu Themen und Erfahrungen des Lehrens und Lernens geführt.

Die bislang vorliegenden Fallanalysen lenken den Blick im Rahmen des Themas der Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf auf unterschiedliche Anlässe für Lern- und Bildungsprozesse. In deren Verlauf eignen sich die Individuen z.B. neues Wissen und Können an, verändern ihre Werte und Haltungen oder behalten sie bei, realisieren neue berufliche Optionen oder steigen in bestehenden Berufen auf.¹⁹ Solche Anlässe können einerseits aus dem Individuum heraus entstehen, wenn etwa ein spezifisches inhaltliches Interesse verfolgt und hierfür eine bestimmte Ausbildung begonnen oder eine spezifische berufliche Tätigkeit ausgeübt wird, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang steht (KL 45). Sie können aber auch aus einem Streben nach Autonomie entstehen, das in thematisch verschiedenen VHS-Kursen virulent wird (TN 30). Andererseits können auch externe Anforderungen (z.B. Arbeitsplatz- oder Stellenwechsel, Organisationsveränderungen) den Anstoß zu entsprechenden Lernbewegungen geben, die – etwa im Rahmen beruflicher Verläufe – zu einer Entwicklung spezifischer Kompetenzen führen, so dass jemand sich vom Novizen zum Experten entwickelt (KL 57) (vgl. das Modell von Dreyfus/Dreyfus 1987 in Rauner 2002, S. 116f.). Darüber hinaus ermöglicht der spezifische methodische Zugang des Längsschnitts, dass auch die sich wandelnden Kontextkonstellationen in den bildungsbiografischen Narrationen analytisch zugänglich werden. So kann das Projekt zeigen, dass Veränderungen über die Zeit nicht ausschließlich mit dem Lebensalter zu tun haben (vgl. Kade/Nolda 2014).

(Pädagogisch unterstützte) Versuche, im mittleren Erwachsenenalter das Leben neu zu gestalten, ja grundlegend zu ändern, sind (...) Mitte der 1980er Jahre keine Ausnahme: Dabei geht es etwa um die Aneignung von zeitgemäßem Wissen über Kindererziehung (TN 58, 38 Jahre), die Aufkündigung der Vereinnahmung durch Ehemann und Kinder (TN 50, 42 Jahre) oder die Realisierung des Wunsches, in Südamerika für die Entwicklungshilfe tätig zu werden (TN 80, 50 Jahre) (ebd., S. 594).

Kollektiv-historisch zeigen sich hier Anschlüsse an das Aufbruchs- und Veränderungs-postulat der 1968er und Folgejahre (vgl. ebd., S. 595). In den 2000er Jahren stellen die Befragten – mittlerweile 25 Jahre älter –

weiter oder auch neu die Erwartung an sich (...), geistig und kreativ tätig zu sein (TN 58), krankheitsbedingte Einschränkungen zu einem Rückblick [zu] nutzen, der mit einem neu angeeigneten alternativ-kulturellen Selbst- und Weltverhältnis einher-

18 Die geringere Zahl ist u.a. einer recht hohen Panelmortalität in unserem DFG-Projekt geschuldet, die bspw. zwischen Welle 1 und 2 bei ca. 29 Prozent liegt.

19 Jedoch kann auf der Basis dieser Daten selbstverständlich keine Aussage über das individuell tatsächlich je erreichte Kompetenzniveau getroffen werden.

geht (TN 50), oder aber das Loslassen und die Auseinandersetzung mit dem Älterwerden und Sterben als neue „Lernaufgabe“ an[zu]sehen (TN 80) (ebd., S. 597).

Das Aufbruchs- und Veränderungspostulat ist in den 2000er Jahren „reflexiv“ geworden (ebd., S. 597).²⁰

Zusammenfassend benötigt man Längsschnittstudien, um Wandlungs-, Transformations- und (auch Kompetenz-)Entwicklungsprozesse zu erforschen. Veränderungen lassen sich dabei auf unterschiedlichen Ebenen und in differenzierender Weise beobachten: individuell, institutionell und gesellschaftlich. Sie ermöglichen „Aussagen über individuelle bzw. institutionelle Entwicklungsverläufe, gesellschaftliche Wandlungsprozesse oder die Stabilität bzw. Veränderung von Orientierungen und Handlungsformen“ (Asbrand u.a. 2013, S. 3). Die in diesem Projekt zu zwei Zeitpunkten erhobenen bildungsbiografischen Selbstbeschreibungen ermöglichen es, Anlässe für Prozesse der Kompetenzentwicklung individuell differenzial zu erfassen. Zudem kann das spezifische Zusammenspiel von sich verändernden gesellschaftlichen Erwartungen wie auch gleichermaßen sich wandelnden individuellen Umgangsweisen mit den Anforderungen rekonstruiert werden.²¹ Bedeutungsverschiebungen über die Zeit werden in den Erzählungen nicht als Bias gewertet, sondern ermöglichen erst die Herausarbeitung der sich zeitbezogen verändernden Kontexte wie Lebensalter, pädagogische und mediale Diskurse und gesellschaftlich-historische Entwicklungen (vgl. Fischer/Kade 2012, S. 621f.).

5. Abschluss und Ausblick

Die Erforschung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung im Rahmen des Lebenslangen Lernens erfolgt aus unterschiedlichen Forschungsperspektiven. Die hier näher betrachteten Studien (*PIAAC*, *Kompetenzbiographie*, *Wandel von Bildungsgestalten*) behandeln in methodisch unterschiedlicher Weise zentrale Aspekte der Thematik, die noch einmal hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen für den Erkenntnisgewinn kurz einander gegenübergestellt werden sollen.

In der quantitativ-empirischen, international vergleichenden Assessment-Studie *PIAAC* werden drei grundlegende Kompetenzen von Personen im Alter von 16 bis 65 Jahren auf der Basis sich wiederholender Querschnittserhebungen gemessen, die für ein erfolgreiches Berufsleben wie auch gesellschaftliche Teilhabe bedeutsam erscheinen (vgl. Rammstedt 2013a). Die auf diese Weise gewonnenen repräsentativen

20 Weitere detaillierte Einzelfallanalysen liegen zu folgenden Gesichtspunkten vor: zu einzelnen Bildungstransitionen im Rahmen von Professionalitätswildentwicklung vgl. Maier-Gutheil (2014); zu den Beschreibungsformaten von Biografie und Karriere vgl. Kade/Nolda (2012); zum Lernen Professioneller vgl. Maier-Gutheil (2012); zu bildungsbiografischen Bewegungen im Raum vgl. Fischer u.a. (2010a).

21 Zu den Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Intervalle und insgesamt den Spezifika qualitativer Längsschnittstudien vgl. Fischer/Kade (2012, S. 614ff.). Zu den methodisch daraus folgenden differenzierenden Analyseschritten und Vergleichshorizonten vgl. Fischer u.a. (2010b).

Daten ermöglichen u.a. einen Blick auf Probleme spezifischer Kohorten (z.B. den Kompetenzverlust von Langzeitarbeitslosen) sowie – mit Durchführung der zweiten Erhebung in zehn Jahren – Tendaussagen zu den Bildungssystemen der beteiligten Länder, wenngleich aufgrund des Querschnittsdesigns keine Aussagen über individuelle Verläufe in der Zeit getroffen werden können. Dadurch wird auch die Kontextabhängigkeit der erhobenen Aspekte wie Lebensalter, Ausbildungs- und Berufsverlauf etc. nicht im Zeitverlauf sichtbar. Ernst zu nehmen ist zudem die Kritik von Kaiser/Kaiser (2014) an der Aufgabenkonstruktion, da infrage gestellt wird, welche Kompetenzen tatsächlich gemessen wurden. Bei einigen Aufgaben der Lesekompetenz könnte z.B. auch die Bildkompetenz oder eine Kombination aus beiden Elementen und damit etwas qualitativ anderes erfasst worden sein (vgl. ebd., S. 36).

In der Studie *Kompetenzbiographie* von Erpenbeck/Heyse (2007) werden die Kompetenzen von erfolgreichen Unternehmer/inne/n und deren Entwicklung in einem zentral auf die Stärken der einzelnen Person zugeschnittenen Methodendesign quantitativ- und qualitativ-empirisch erforscht. Durch das Design einer Wiederholungsbefragung kann zudem die individuelle Kompetenzentwicklung der befragten erfolgreichen Unternehmer/innen sichtbar gemacht werden. Die Daten liefern beispielsweise Hinweise darauf, dass sich personale und sozial-kommunikative Kompetenzen wesentlich langsamer entwickeln (lassen) als etwa fachlich-methodische. Jedoch kommt die Eingebettetheit in soziale und gesellschaftliche Kontexte, die sich ebenfalls im Zeitverlauf ändern, durch das gewählte kurze Zeitintervall (drei Jahre) nur unzureichend in den Blick. Die erfassten Kompetenzen sind vorrangig berufsbezogen aufgrund der Auswahl der Informant/inn/en sowie nicht-repräsentativ. Das relativ kurze Zeitintervall könnte die Erhebung der zweiten Welle beeinflusst und zu einer erhöhten Kompetenzentwicklung beigetragen haben. Positiv hervorzuheben ist, dass das entwickelte Instrument der Kompetenzbiografie für die berufsfeldunspezifische Erhebung von Kompetenzen und ihrer Entwicklung eingesetzt werden kann. Kritisch bleibt anzumerken, dass die qualitativ erhobenen Daten nicht biografieanalytisch (sequenzanalytisch), sondern inhaltsanalytisch ausgewertet werden, d.h. ohne Kontextbezug. Die Bedeutsamkeit von Erfahrungen wird allein quantitativ begründet (gemäß der Häufigkeit ihrer Nennung). Hier stellt sich die Frage, wozu man den Aufwand qualitativer Interviews betreibt, wenn man Antworten lediglich auszählt.

Die Studie von Kade/Nolda (2010) zum *Wandel von Bildungsgestalten* beinhaltet ein qualitativ-empirisches Längsschnittsdesign, in dem bildungsnahe Personen (Teilnehmende und Kursleitende) im Abstand von 25 Jahren zweimal interviewt wurden. Im Zentrum der Analyse steht die Rekonstruktion zeitspezifischer Selbstbeschreibungen von längerfristigen Lern- und Bildungsprozessen, die vor dem Hintergrund sich wandelnder Kontexte miteinander relationiert werden. Auf diese Weise können individuelle Anlässe für Kompetenzentwicklungsprozesse, deren spezifische Verschränkung mit beruflichen Themen wie auch Veränderungen in den Deutungsschemata analysiert werden. Durch das lange Zeitintervall sind Beeinflussungen auf die Folgerhebung nahezu ausgeschlos-

sen. Kritisch ist anzumerken, dass die Rekonstruktion bezogen auf die je spezifischen Kompetenzen allein aus der Perspektive der beforschten Subjekte erfolgt. Es werden keine Kompetenzen gemessen. Auch sind die Ergebnisse nicht repräsentativ, sondern betreffen einen spezifischen, bildungsaffinen Personenkreis. Nachteilig könnte zudem sein, dass das lange Zeitintervall kleinere bzw. Zwischenschritte der Kompetenzentwicklung nicht erfassen kann und es beinhaltet ein höheres Risiko von Panelmortalität.

Die drei Beispiele zeigen, dass jedes Verfahren spezifische Einblicke ermöglicht, die für sich genommen interessant sind – mit Blick auf die Frage nach Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf aber sehr unterschiedliche Antworten liefern. Groß angelegte (international) vergleichende Studien wie PIAAC sind gut geeignet, um vorhandene Kompetenzprofile zu erheben und – insbesondere durch ihr Querschnittsdesign und mit Beginn der zweiten Welle – Prozesse der gesellschaftlichen Verteilung und Teilhabe am Erwerbsleben sichtbar zu machen (vgl. Langemeyer 2013, S. 23). Die Entwicklung von Kompetenzen ist jedoch eine komplexe Angelegenheit und von vielen Variablen abhängig (u.a. Wissen, Fertigkeiten, Dispositionen, Motivation, Kontext), die sich zudem im Zeitverlauf verändern. Um also individuelle Kompetenzentwicklungsprozesse zu erforschen, bedarf es längsschnittlicher, qualitativ-empirischer und vor allem zeitsensibler Zugänge, damit sichtbar wird, in welchen Situationen und Kontexten welche Kompetenzen wie angeeignet werden, wie also Lernen im Lebensverlauf stattfindet (vgl. Maier-Gutheil 2014; Kade/Nolda 2014). Es bleibt die Frage offen, inwiefern bestimmte Zeitintervalle für spezifische Entwicklungen besonders geeignet sind. Die Kombination von Längsschnittdaten und Kompetenzmessungen ist hier sicherlich zielführend. In diesem Zusammenhang verspricht die seitens des Leibniz-Instituts für Bildungsverläufe (LifBi) geplante längsschnittliche Befragung der PIAAC-Teilnehmenden (PIAAC-L) weiteren Aufschluss über die Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf (vgl. LifBi 2014).

Literatur

- Asbrand, B./Pfaff, N./Bohnsack, R. (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung, H. 1, S. 3–12
- Bilger, F./Gnahn, D./Hartmann, J./Kuper, H. (Hg.) (2013): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Resultate des Adult Education Survey 2012. DOI 10.3278/14/1120w
- Böhm, J./Schenk, K./Wiesner, G. (2011): Informell und non-formal erworbene Kompetenzen sichtbar machen. Vergleichende Analyse und Lösungsansatz für Weiterbildner/innen. In: Arnold, R./Pachner, A. (Hg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler, S. 236–251
- Bolder, A./Dobischat, R. (Hg.) (2009): Eigen-Sinn und Widerstand: Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./Maurice, J. v. (Hg.) (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 14
- Dreyfus, H.L./Dreyfus, S.E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek
- Edelmann, D./Tippelt, R. (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 129–146

- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster u.a.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster u.a.
- Fischer, M.E./Kade, J. (2012): Qualitative Längsschnittstudien in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen u.a., S. 612–625
- Fischer, M.E./Kade, J./Benedetti, S. (2010a): Chronographien – Bildungsbiographische Bewegungen im Raum. In: Egger, R./Hackl, B. (Hg.): Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch. Wiesbaden, S. 253–268
- Fischer, M.E./Maier-Gutheil, C./Benedetti, S. (2010b): Individual Biographies of Lifelong Learning – a method(ological) Challenge. Vortrag auf der EERA-Tagung. Wien
- Friebe, J./Gebrande, J./Schmidt-Hertha, B. (2013): What research will show us – and what we need to understand about Competencies in Later Life. In: DVV. Adult Education and Development, 80. URL: www.dvv-international.de/index.php?article_id=1480&clang=1
- Gieseke, W. (2008): Emotionalität als Bildungs- und Kompetenzmotor im lebenslangen Lernen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Bd. 37. Nr. 1, S. 40–43
- Gnahn, D. (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld
- Grosse, J. (2013): Zu den Sprachprüfungen in Integrationskursen oder: Über Sinn und Unsinn von Durchführungsbestimmungen und die Vergleichbarkeit von Prüfungen nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. In: Netzwerk Weiterbildung. URL: www.netzwerk-weiterbildung.info/meldung_volltext.php?akt=news&id=51e5275d26a93
- Grotlüschen, A./Riekman, W. (Hg.) (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland: Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. Münster
- Hof, C./Kade, J. (2009): Prekäre Kontinuität. Das lebenslange Lernen aus biographietheoretischer Perspektive im Rahmen einer Follow-up-Studie. In: Hof, C./Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Baltmannsweiler, S. 150–160
- Hof, C./Maier-Gutheil, C. (2014): Übergänge im Erwachsenenalter – Befunde und offene Fragen für die Erwachsenenbildung. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim/München, S. 146–167
- Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse: empirische Untersuchungen zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Obb.
- Kade, J. (1992): Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim
- Kade, J. (2011): Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien. Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. In: Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen (BIOS), H. 1, S. 29–52
- Kade, J./Hof, C./Peterhoff, D. (2008): Verzeitlichte Bildungsgestalten: Subjektbildung im Kontext des Lebenslangen Lernens. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 4, S. 9–22
- Kade, J./Nolda, S. (2010): Fortsetzungsantrag auf Gewährung einer Sachbeihilfe bei der DFG. Unveröffentlichtes Manuskript. Frankfurt a.M.
- Kade, J./Nolda, S. (2012a): Rekursive Bildung. Neurahmungen vergangener Lernerfahrungen Erwachsener. In: Felden, H. v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler, S. 119–130
- Kade, J./Nolda, S. (2012b): (Bildungs-)Biographie und (Bildungs-)Karriere als Formen des Lebenslaufs. Zur Rekonstruktion des Wandels von Bildungsgestalten zwischen 1984 und 2009. In: Miethe, I./Müller, H. (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen/Famington Hills, S. 281–308
- Kade, J./Nolda, S. (2014): 1984/2009 – Bildungsbiographische Gegenwarten im Wandel von Kontextkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 588–606
- Kaiser, A./Kaiser, R. (2014): Ergebnisse auf instabilem Fundament? In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 1, S. 34–37
- Klaukien, A./Ackermann, D./Helmschrott, S./Rammstedt, B./Solga, H./Wößmann, L. (2013): Grundlegende Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt. In: Rammstedt, B. (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 127–166

- Langemeyer, I. (2013): Grundzüge einer subjektwissenschaftlichen Kompetenzforschung. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 1, S. 15–24
- LifBi – Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (2014): Pressemitteilung. Weltweit einzigartige Infrastruktureinrichtung für die Bildungsforschung. URL: www.lifbi.de/Portals/13/PM%20LifBi_LifBi-Eröffnung.pdf
- Maehler, D./Massing, N./Helmschrott, S./Rammstedt, B./Staudinger, U./Wolf, C. (2013): Grundlegende Kompetenzen in verschiedenen Bevölkerungsgruppen. In: Rammstedt, B. (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich – Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 77–124
- Maier-Gutheil, C. (2012): Das Lernen Professioneller – Selbstbeobachtung als konstitutives Merkmal von Professionalitätsentwicklung. In: Felden, H. v./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler, S. 131–142
- Maier-Gutheil, C. (2014): Entwicklung pädagogischer Professionalität als Lern- und Bildungstransitionen. In: Hof, C./Meuth, M./Walther, A. (Hg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim/München, S. 168–184
- Maier-Gutheil, C./Kade, J./Fischer, M.E. (2011): (Pädagogische) Professionalität als Bildungsprozess. In: Arnold, R./Pachner, A. (Hg.): Lernen im Lebenslauf. Baltmannsweiler, S. 89–106
- Matlakiewicz, A./Matusiak, A./Käpplinger, B. (2014): Polish and German Results in the Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC). In: Solarczyk, H. (Hg.): Adult Education and Competencies – Approaches of Researchers in Poland and Germany. Edukacja Dorosłych 2 (Erwachsenenbildung – Halbjahreszeitschrift der Akademischen Gesellschaft für Andragogik). Toruń (im Ersch.)
- McGivney, V. (1999): Informal learning in the community – a trigger for change and development. Niace/Leicester
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2000): Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey. URL: www.oecd.org/education/innovation-education/39437980.pdf
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2003): OECD-Projekt DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies). URL: www.oecd.org/edu/statistics/deseco
- Peters, S./Brödel, R. (2004): Kompetenzentwicklung und Personalentwicklung. In: Brödel, R./Kreimeyer, J. (Hg.): Lebensbegleitendes Lernen als Kompetenzentwicklung. Analysen – Konzeptionen – Handlungsfelder. Bielefeld, S. 265–280
- Rammstedt, B. (Hg.) (2013a): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster
- Rammstedt, B. (2013b): PIAAC 2012: Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick. In: Dies. (Hg.): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 11–20
- Rauner, F. (2002): Berufliche Kompetenzentwicklung – vom Novizen zum Experten. In: Dehnbostel, P./Elsholz, U./Meister, J./Meyer-Menk, J. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin, S. 111–132
- Schiersmann, C./Weber, P./Petersen, C. (2013): Kompetenz als Kern von Professionalität. In: Schiersmann, C./Weber, P. (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung: Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld, S. 195–222
- Schmidt-Hertha, B. (2014): Zur Relevanz der PIAAC-Studie für Erwachsenenbildung und Bildungsforschung. Herausforderungen für Gesellschaft und Bildungssystem. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 26–28
- Schommer, D. (2001): Rezension zu Veronica McGivney: Informal learning in the community – a trigger for change and development. In: Künzel, K. (Hg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Welches Lernen braucht das Leben? – Visionen für das 21. Jahrhundert. Köln, S. 250–253
- Schuller, K./Lochner, S./Rother, N. (2011): Das Integrationspanel: Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen (Forschungsbericht Nr. 11). Nürnberg
- Schulz-Oberschelp, P. (2014): Honorare in Integrationskursen reichen weiterhin zum Leben nicht aus. In: Netzwerk Weiterbildung, URL: www.netzwerk-weiterbildung.info/meldung_volltext.php?akt=news&id=53036fd681d91
- Solga, H. (2013): Vorwort. Nach PISA kommt PIAAC. In: Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich: Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster, S. 9–10
- Witzel, A./Medjedovic, I./Kretzer, S. (2008): Sekundäranalyse qualitativer Daten: zum gegenwärtigen Stand einer neuen Forschungsstrategie. In: Historical Social Research, H. 3, S. 10–32, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaar-191424>

Forum

Julia Steinfurt-Diedenhofen/Holger Vinke

Fremdenfeindlichkeit im Alter

Implikationen für eine sozialraumorientierte interkulturelle Geragogik

1. Fremdenfeindlichkeit im Alter – Verortung im aktuellen geragogischen Diskurs

Deutschland hat sich im Laufe der letzten 60 Jahre von einem Aus- zu einem Einwanderungsland entwickelt (vgl. Butterwege 2011, S. 16). Migration wird spätestens seit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 (AufenthG) als Normalfall betrachtet. Die Bundesrepublik versteht sich erst seit dem Jahr 1998 offiziell als Einwanderungsland, obwohl faktisch schon seit den 1950er Jahren eine sich stetig verstärkende Tendenz in diese Richtung festzustellen ist. Wie in anderen westlichen Industrieländern ist auch die demografische Entwicklung in Deutschland geprägt durch eine Zunahme der Bevölkerung mit Migrationshintergrund bei gleichzeitiger Schrumpfung und Alterung der einheimischen Bevölkerung (vgl. Butterwege 2011, S. 25f.). Neben dieser Entwicklung ist in Deutschland sowie in Europa eine weite Verbreitung von Fremdenfeindlichkeit zu beobachten. Ausländerfeindlichkeit und Antisemitismus sind nach der Studie „Vom Rand zur Mitte – Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland“ der Friedrich-Ebert-Stiftung (FES) aus dem Jahr 2006 häufig anzutreffende Einstellungsmuster in Deutschland. Demnach glauben über 30 Prozent der Deutschen, dass ihr Land in einem gefährlichen Maß durch die vielen Ausländer überfremdet sei; weitere 28,2 Prozent stimmten der Aussage in Teilen zu (vgl. Robertson-vonTrotha 2012, S. 12f.). Im Rahmen des Projekts „Auseinandersetzung mit dem Rechtsextremismus“ des Forums Berlin der FES wurden für eine Zustandsbeschreibung von Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung in Europa repräsentative Daten der Universität Bielefeld herangezogen. Diese wurden in acht europäischen Ländern im Rahmen eines Forschungsprojekts zu Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in Europa (GFE-Europe) erhoben (vgl. Zick u.a. 2011, S. 11ff.). Dabei wurde festgestellt, dass (im Querschnitt betrachtet) mit dem Alter die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (hier neben Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Islamophobie und Antisemitismus auch Sexismus und Homophobie) ansteigt. Je älter also die Befragten sind, desto häufiger äußern sie Vorurteile gegenüber den genannten Gruppen (ebd., S. 90ff.). Dies bestätigt auch eine aktuelle Studie der Universität Leipzig aus dem Jahr 2013 zu rechtsextremen Einstellungen in Deutschland. Insgesamt wurden mehr als 16.000 Menschen in einem Zeitraum von zehn Jahren befragt. Auch hier wird eine stark verbreitete Ablehnung von Ausländern festgestellt, wobei es zwischen Osten und Westen gravierende Unterschiede gibt. Besonders bedeutsam hierbei ist, dass sich die

Ost- und Westdeutschen mit zunehmendem Alter in negativer Weise annähern. Bei den über 80-Jährigen übertrifft der Westen mit 32,8 Prozent sogar den Osten (31,5%). Auch eine Verharmlosung des Nationalsozialismus ist überwiegend bei älteren Westdeutschen zu erkennen (vgl. Rötzer 2013). Kritisch anzumerken ist hier jedoch, dass ein aktueller Bedarf an Untersuchungen zu Fremdenfeindlichkeit im Alter deutlich wird, jedoch aufgrund der derzeitigen empirischen Erkenntnislage unklar bleibt, ob es sich hier um Kohorteneffekte oder Effekte infolge des Lebensalters handelt.

Ein weiteres Phänomen ist in Bezug auf Fremdenfeindlichkeit im Alter zu beachten: Die Bedrohung des sozialen Status sowie damit einhergehende Ängste bezogen auf die Lebensperspektive und den Arbeitsplatz können zur Verfestigung rechtsextremer Einstellungen führen (vgl. Robertson-vonTrotha 2012, S. 13). Menschen, die sich eher als benachteiligt bzw. krisenbedroht sehen, stimmen eher der Annahme einer Überfremdung Deutschlands zu (vgl. Rötzer 2013). Bedenklich wird dies, wenn aktuelle Zahlen zum Thema Altersarmut hinzugezogen werden. Auch wenn zur zukünftigen Entwicklung von Altersarmut keine empirisch gesicherten Vorhersagen gemacht werden können, so kann dennoch gesagt werden, dass Veränderungen in der Arbeitswelt, wie die Zunahme von gering bezahlten Tätigkeiten, lange Phasen von Arbeitslosigkeit und Selbstständige mit unzureichender Absicherung, zu einem Anstieg der Altersarmut führen werden. Grund sind die ausbleibenden Zahlungen in die Rentenkassen (vgl. Woratschka/Eubel 2011). Nach derzeitigen Einschätzungen läuft die Rentenversicherung Gefahr, die Verhinderung verbreiteter Einkommensarmut im Alter nicht mehr gewährleisten zu können (vgl. Bäcker 2012, S. 65ff.).

Somit steht das Thema Altersarmut, gerade mit Blick auf zukünftige Entwicklungen, zunehmend im Mittelpunkt sozialpolitisch, wissenschaftlich und journalistisch geprägter Fachdiskurse. Weiterhin ist davon auszugehen, dass sich aufgrund der demografischen und sozialpolitischen Entwicklungen die bereits problematischen Haltungen und deutlichen Tendenzen zur Fremdenfeindlichkeit im Alter durch z.B. wahrgenommene Unsicherheiten, wie die Bedrohung des sozialen Status im Alter, eher verfestigen bzw. verschlimmern. Insgesamt ist Ausländerfeindlichkeit und Rassismus im Alter nach den hier aufgeführten Erkenntnissen als ein Handlungsfeld zu bewerten, dem aus einer ethischen Verantwortung heraus präventiv, insbesondere unter der Perspektive von Bildung und Lernen heraus, begegnet werden sollte.

Die wissenschaftliche Disziplin, die sich mit dieser Herausforderung auseinandersetzt, ist die Geragogik. Sie wird verstanden als „die Pädagogik des alternden und alten Menschen“ (Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 11). Die gezielte Gestaltung von Bildungs- und Lernprozessen im Alter wird dabei als Gegenstandsbereich verstanden. Sie sollen bewusst initiiert und begleitet werden. Geragogik meint dabei sowohl die Wissenschaft als auch die Praxis (ebd.). Sie entwickelt Impulse in Bezug auf die Schaffung und Gestaltung informeller Lernarrangements und die Konzeptionierung zugehöriger Bildungsarbeit. Dabei ist die Geragogik in Theorie und Praxis auf den interdisziplinären Dialog angewiesen. Die Bildung im Alter wird auch als ein Aufgabenfeld der Erwach-

senenbildung gesehen. In diesem Kontext endet sie jedoch häufig mit der Beendigung der Berufstätigkeit. Die Geragogik widmet sich in Abgrenzung dazu u.a. der Bildung in der nachberuflichen und nachelterlichen Lebensphase. Als Wissenschaft und Praxis steht sie in einem interdisziplinären Austauschverhältnis zu anderen wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Fragen des Alterns beschäftigen (ebd., S. 57ff.).

Im Zusammenhang des Lebenslangen Lernens umfasst Geragogik heute den Prozess des Lernens im Alter vor dem Hintergrund der persönlichen Lebensgeschichte und der gesellschaftlichen Entwicklungen unter Einbezug der Entwicklung von Handlungskompetenz (Bubolz-Lutz 2010, S. 114).

Im Folgenden werden Implikationen geragogischer, interkultureller Interventionen als Bildungsanlass auf der Schnittstelle zwischen Erwachsenenbildung und Sozialer Arbeit konkretisiert.

2. Interkulturelles Lernen als Bildungsanlass im Alter

Generell ist der Erwerb interkultureller Kompetenzen ein Teilaspekt des Lebenslangen Lernens und setzt an unvoreingenommenen Haltungen und Einstellungen gegenüber Menschen anderer Kulturen an. In der Pädagogik ist eine Vielzahl interkultureller Konzepte und Methoden entwickelt worden (vgl. Erll/Gymnich 2010, S. 148ff.). Innerhalb der Geragogik jedoch findet dieses Themengebiet bislang noch eher randständige Beachtung. Interkulturelles Lernen findet im Rahmen von erwachsenenbildnerischer Arbeit dann statt, wenn

eine Person bestrebt ist, im Umgang mit Menschen einer anderen Kultur, deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf sein Denken und Handeln im fremdkulturellen Handlungsfeld anzuwenden (Thomas 2014, S. 162).

Diese Verschränkung von Reflexion und Handlung (vgl. Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 26) ist auch Kernpunkt des geragogischen Bildungsbegriffs. Auf der Ebene des Subjekts beginnen folglich interkulturelle Lernprozesse neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme auch mit der Reflexion eigener kultureller Orientierungssysteme. Auf den Ebenen der Beziehungs- und Gesellschaftsorientierung wird infolgedessen interkulturelles Lernen dann als erfolgreich bewertet, wenn „eine handlungswirksame Synthese zwischen kulturdivergenten Orientierungssystemen erreicht ist, die erfolgreiches Handeln in der eigenen und in der fremden Kultur erlaubt“ (Thomas 2014, S. 162).

Aus der Perspektive der Sozialen Arbeit, insbesondere in ihrer Funktion als Gerechtigkeitsprofession, fokussiert interkulturelles Lernen auf die Ermöglichung, Erhaltung und Entfaltung sozialer Gerechtigkeit in der Gesellschaft. Aus einem diszi-

plinären Verständnis heraus lässt sich der abstrakte Begriff der sozialen Gerechtigkeit auf Basis des Capabilities Approach nach Martha Nussbaum und dem Capability Approach nach Amartya Sen gerechtigkeits-theoretisch fundieren (vgl. Faller/Heinrich/Thieme 2013, S. 98). Mit dem Begriff „Capabilities“, im Sinne von Befähigung oder Verwirklichungschancen, ist gemeint, dass Menschen ihr eigenes Konzept des guten Lebens entwickeln und realisieren können müssen. Wie Kunz und Puhl (2011) in der Einführung zu ihrem Sammelband zum Arbeitsfeld Interkulturalität anmerken, können hier Rückwirkungen der, u.a. aufgrund von Zuwanderung, veränderten demografischen Zusammensetzung Deutschlands auf das Selbstverständnis sowie die professionellen Hilfe- und Unterstützungsstrukturen der Sozialen Arbeit ausgemacht werden (ebd., S. 9f.).

Die interkulturelle Soziale Arbeit und Pädagogik stehen in der Tradition der Menschenrechte und somit der Erziehung hin zum demokratischen Verständnis, zum Frieden und zum Antirassismus. Sie werden als Antwort auf Fragen in der sozialen Entwicklung wie Migration und Multikulturalität, Grenzerweiterungen und Globalisierung gesehen (vgl. Yildiz 2011, S. 37). Interkulturalität ist dabei ganz klar in Abgrenzung zum *Multikulturalismus* zu sehen, welcher neben der Anerkennung verschiedener Kulturen und der Forderung der Verschmelzung dieser doch eher eine Koexistenz von Menschen unterschiedlicher Kulturen in demselben physischen Raum anstrebt. Kultur wird so zur kollektiven Identität und Differenz zementiert und kann damit als unbewegliches Argument für Nationalismus und Diskriminierung gesehen werden. Differenz erfährt im Multikulturalismus eine besondere Bewertung. Der *Transkulturalismus* wird dabei als Gegenpol verstanden, da er die Bedeutung der Gemeinsamkeit in den Vordergrund stellt. Er negiert jegliche bestehende Differenzen und Gegensätze von Fremd- und Eigenkultur und stellt die Verflechtung der Kulturen zu etwas Eigenem in den Vordergrund. Sowohl dem Multikulturalismus als auch dem Transkulturalismus kann der Vorwurf gemacht werden, dass sie einen globalen Rassismus ohne Rasse und ohne Raum befördern. Der *Interkulturalismus* verortet sich zwischen diesen beiden Polen. Er ist ein Prozess zwischen Heimischen und Zugewanderten bzw. zwischen den dominierenden Mehrheitskulturen und den Minderheitskulturen. Er bezieht sich auf einen Prozess des Bewusstseins und der Erkenntnis, der aus der selbstreflexiven Wahrnehmung und der Erfahrung der Pluralität von Kulturen erwächst. Aus der Wahrnehmung kultureller Vielfalt erfolgen eine multiperspektivische Sichtweise sowie eine interkulturelle Identität (vgl. Schröder 2011, S. 44ff.).

Interkulturalität beschreibt treffend das Aufeinanderprallen von unterschiedlichen, auch widersprüchlichen Regeln, Verhaltensweisen und Orientierungsmustern. Der Begriff thematisiert Minderheit und Mehrheit und damit Machtstrukturen, Dominanzkulturen und Diskriminierungen. Der Begriff Interkulturalität verweist auf Heterogenität, Ambivalenz und Differenz und damit auf notwendige Lernprozesse in einer globalisierten Gesellschaft (ebd., S. 49).

Die Entwicklung geragogischer Interventionen mit der zentralen Fokussierung von Interkulturalität ist ein gemeinsames Thema der Erziehungswissenschaft (hier: Erwachsenenbildung) und der Sozialen Arbeit. Das Erlernen interkultureller Kompetenzen ist zwar nicht an ein bestimmtes Alter gebunden, birgt aber gerade mit zunehmendem Lebensalter eine besondere Herausforderung. Bislang werden ältere Migranten in der Geragogik als von Exklusion bedrohte Minderheit, deren Lebenslage u.a. durch migranten- und altersspezifische Problemlagen gekennzeichnet ist, wahrgenommen. So ist bspw. die Teilnahme von älteren Migranten an Bildungsangeboten signifikant geringer (vgl. Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 124). Ihre sozialen Kontakte sind innerethisch beschränkt und ihre psychosoziale sowie gesundheitliche Situation ist im Vergleich wesentlich schlechter. Folglich ist für ältere Migranten interkulturelles Lernen besonders notwendig. Für die älteren Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft lassen sich in der Literatur ebenfalls kaum geragogische Angebote finden (vgl. Marschke 2005).

3. Entfaltung unterschiedlicher Formen der Diskriminierung

Um konkrete Angebote in Forschung und Praxis ausarbeiten zu können, ist zunächst zu untersuchen, wie die Entstehungsbedingungen von Fremdenfeindlichkeit in einem gesellschaftlichen und individuellen Rahmen einzuordnen sind und in welchen Ausprägungen Fremdenfeindlichkeit (auch und gerade in der Mitte der Gesellschaft) vorzufinden ist. Die folgende Begriffserläuterung erfolgt unabhängig von Lebensalter und -phase. Sie ist in dieser Form generalisierbar und bezieht sich nicht explizit auf ältere Menschen, schließt diese jedoch unbedingt mit ein. Weinbach (2007) versteht gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit wie Antisemitismus, Islamophobie, Fremdenfeindlichkeit/Xenophobie und Rassismus als Diskriminierungsprozesse (ebd., S. 211). Er definiert *Diskriminierung* im sozialwissenschaftlichen Sinn als

politische, ökonomische und/oder kulturelle Ausgrenzung, soziale Benachteiligung, Herabsetzung von Menschen aufgrund sozialer Gruppenzugehörigkeiten. Die Zuordnung zu einer sozialen Gruppe kann als Selbst- oder Fremdzuschreibung [...] erfolgen (ebd., S. 211).

Die Übergänge zwischen Unterdrückung, Diskriminierung und Gewalt werden als fließend beschrieben (ebd.).

Nach Rydgren (2012) kann *Fremdenfeindlichkeit* im engeren Sinn mit dem Glau- ben daran beschrieben werden, dass der Mensch „von Natur“ aus unter „den seinen“ lebt und gegenüber „andersartigen Menschen“ entsprechend feindselig gestimmt ist. Solange die hier als fremd bezeichneten Gruppenmitglieder der Eigengruppe im sozialen oder geografischen Sinn nicht zu nahe kommen, und damit als Bedrohung für materielle Interessen oder sogar die eigene Identität (Gebäude, Sitten, Überzeugungen etc.) gesehen werden, muss die Feindseligkeit nicht zum Tragen kommen. Fremdenfeindlichkeit wird auch als Furcht vor dem Fremden verstanden (ebd., S. 40f.). Kerner

(2009) hält eine klar umrissene Definition von Rassismus im Kontext von Rassismustheorie und -forschung für umstritten. Aus zeitgenössischer Perspektive dient der Begriff „Rassismus“ als

Bezeichnung eines diffusen Feldes unterschiedlichster und global verbreiteter Diskriminierungs- und Ausgrenzungsphänomene, denen Personen aufgrund einer selbst- oder fremdzugeschriebenen, als biologisch oder kulturell fundiert wahrgenommenen Gruppenzugehörigkeit ausgesetzt sein können (ebd., S. 44f.).

Rydgren (2012) versteht *Rassismus* im herkömmlichen Sinn „[...] als eine Ideologie [...], welche die grundlegenden Ungleichheiten und die hierarchische Ordnung verschiedener biologisch definierter Rassen einfordert“ (ebd., S. 40). Kerner (2009) fordert eine weite Konzeption von Rassismus. Demnach ist Rassismus nicht nur als Überzeugung bzw. Äußerung von Personen und als Set von Handlungen zu begreifen, sondern auch als Prozess der Bedeutungskonstruktion sowie als Ideologie, politisches Projekt, Verhalten und Rechtsstruktur zugleich. Phänomene wie Ausländer- oder Fremdenfeindlichkeit und Islamophobie sind folglich nicht kategorial vom Rassismus zu unterscheiden, sondern eher als unterschiedliche Variationen desselben zu analysieren und zu betrachten (ebd., S. 56ff.). In Anlehnung an Foucaults Machttheorie beschreibt Kerner Rassismus weiterhin als mehrdimensionales Phänomen. Dabei unterscheidet sie drei Dimensionen: eine epistemische, eine institutionelle und eine personale Dimension. Sie unterstellt zwischen diesen Dimensionen wechselseitige Abhängigkeiten, aber auch partielle Ununterscheidbarkeits-effekte (vgl. ebd., S. 37f.). Das Ziel dieses Modells ist es, die Komplexität von Rassismus in ihrer Entstehung und Erhaltung theoretisch zu fassen.

In der *epistemischen Dimension* werden rassistisches Wissen sowie entsprechende Diskurse über Ethnizität, Religion, nationale Identität und „Rasse“ umfasst. Bei rassistischem Wissen handelt es sich zumeist um eine nicht-adäquate Repräsentation der Wirklichkeit, nicht selten ausgehend von Fehl- oder Überinterpretationen empirischer Beobachtungen. Problematisch dabei ist, dass rassistische Diskurse durch die Zuschreibung von Wahrheit soziale Wirkungsmächtigkeit erlangen, die sie dazu befähigen, Wirklichkeiten selbst zu schaffen (vgl. ebd., S. 38ff.). Bei der *institutionellen Dimension* wird von institutionellen Settings ausgegangen, welche strukturelle Formen der Diskriminierung und Ausgrenzung ermöglichen. Dabei spielen staatliche Institutionen wie das Recht, aber auch gesellschaftliche wie der Arbeitsmarkt und private wie die Familie eine Rolle. Die beiden letzteren Institutionstypen können staatlich geformt und beeinflusst sein. Die Institutionalisierung von Rassismus ist meist an epistemischen Elementen wechselseitig angebunden. Dies lässt sich z.B. an Diskursen um homogene Nationen und restriktiven Einwanderungsbestimmungen deutlich machen (vgl. ebd., S. 40f.).

Der Gegenstandsbereich der *personalen Dimension* übersteigt bewusste Überzeugungen und Einstellungen von Individuen, welche oftmals rassistische Diskurse

aufrechterhalten bzw. reproduzieren. Die personale Dimension erstreckt sich auf Aspekte wie die Identität, die Subjektivität sowie auf Subjektivierungseffekte, die von rassistischen Diskursen und Institutionen ausgehen (vgl. ebd., S. 41f.). Nach sozialpsychologischen Aspekten bildet und konstruiert sich die Identität in einem lebenslangen, gerade im Alter bedeutsamen Prozess (vgl. Steinfort 2010, S. 212) u.a. durch die Abgrenzung vom Bild des Anderen, der Alterität. In der Interaktion wird die Identität in der Regel immer wieder neu ausgehandelt und durch Rückmeldungen verfestigt sich so ein Selbstbild. Dies wird durch bestehende soziale Strukturen gestützt. Dabei unterliegen die Reaktionen bekannter Interaktionspartner auf die eigenen Identitätsentwürfe einer gewissen Vorhersagbarkeit und liefern so eine Vertrautheit mit den Kommunikationsstrategien innerhalb der eigenen Gruppe/Kultur. Die Identifikation mit dieser stärkt das Vertrautheitsgefühl zusätzlich, was zur Stabilisierung der Identität führt. Die Kultur fungiert somit als identitätsstiftendes Orientierungssystem (vgl. Erll/Gymnich 2010, S. 61f.). Dieses System kann aus einer soziologischen Perspektive nach Bourdieu kritisch betrachtet werden. Das Individuum wird durch das Ausbilden eines klassenspezifischen Habitus in die Lage versetzt, an der sozialen Praxis teilzunehmen und sie hervorzubringen. Es ist nicht frei, sondern bis in sein Inneres vergesellschaftet und somit ausgestattet, aber auch begrenzt durch vorgebildete Denk- und Handlungsdispositionen, welche es zur sozialen Praxis befähigen. Der Habitus enthält Schemata, welche die Wahrnehmung, Ordnung und Interpretation der sozialen Wirklichkeit sowie eine Handlungsfähigkeit in dieser ermöglichen (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2011, S. 112f.). Er bildet sich schon ab frühester Kindheit in der Interaktion mit der Welt aus und ist folglich nicht angeboren. Das Individuum wird jedoch mit der Geburt in soziale Zusammenhänge einbezogen und tritt in eine aktive Auseinandersetzung mit der Welt, die es umgibt (vgl. Kraus/Gebauer 2002, S. 61).

Diesen *sozialen Raum* beschreibt Bourdieu als ein Bild, um soziale Prozesse zu verdeutlichen, und stellt ihm einen angeeigneten physischen Raum gegenüber, welcher der Logik eines starren Raumes folgt, in dem sich soziale Prozesse vollziehen (vgl. Löw 2001, S. 182).

Erst über die Tätigkeit des Menschen wird ein Territorium zum sozialen Raum und die Menschen erfahren dementsprechend den Raum als Ortszusammenhang von zugänglichen Möglichkeiten und einschränkenden Verwehungen (Köster u.a. 2010, S. 16).

Er ist Ort gesellschaftlicher Entwicklungen, Kulturen und Widersprüche und wird so maßgeblich vom strukturellen Wandel wie der alternden Gesellschaft oder der Entwicklung hin zur Einwanderungsgesellschaft beeinflusst. Marginalisierungen und Exklusion in bestimmten Territorien sind als sozialräumlich induziert zu behandeln. Beim Sozialraum handelt es sich um eine sozial konstruierte und relationale Anordnung von Individuen. Der Raum und das Soziale prägen sich wechselseitig (vgl. ebd., S. 16f.). Die Unterscheidungsprinzipien sowie Bewertungs- und Denkschemata, die

sich im Habitus niederschlagen, haben Einfluss auf die Praxis der Lebensführung wie Handlungen, Meinungsäußerungen und Besitztümer. Sie erhalten folglich ihren sozialen Sinn dadurch, dass sie die soziale Zugehörigkeit zu einer Gruppe bzw. Klasse ausdrücken (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 35ff.).

Der Mensch ist also als Träger sozial(-räumlich) vorgeformter Rollen zu sehen (ebd., S. 77). Dementsprechend sind gewisse Meinungsäußerungen repräsentativ und identitätsstiftend für die jeweils zugehörigen Klassenmitglieder zugleich. Die gesellschaftliche Mitte in Deutschland z.B. zeigt sich in Bezug auf Fremdenfeindlichkeit ambivalent. So werden entsprechende rechtsextremistische Aussagen verurteilt. Dennoch werden gewisse rechte Positionen geteilt, ohne dass eine kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten erfolgt. Alltagsrassismus, wie die Rede vom Asylbetrüger oder „den“ autoritären und fanatischen Muslimen, ist ein unreflektierter Bestandteil der Mitte der Gesellschaft (vgl. Rommelspacher 2012, S. 48ff.). In der vom Habitus ermöglichten Praxis bezieht sich das Individuum auf die in der Gesellschaft vorgefundenen Strukturen und Institutionen. Es eignet sich diese an, verändert sie und schafft sie neu. Die Gesellschaft und das Individuum erzeugen sich folglich wechselseitig (vgl. Krais/Gebauer 2002, S. 77f.).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass das Thema Diskriminierung in seinen dargestellten Facetten auf der theoretischen Ebene fundiert ist, jedoch auf der Handlungsebene im Kontext interkultureller Altnersbildung kaum beachtet wird. Der Zugang über den sozialen Raum eröffnet nah- und lebensweltliche Verortungen von Lernarrangements, wie sie im Folgenden weiter ausgeführt werden, um Diskriminierung primär auf der personalen Dimension, und darüber auch auf der epistemischen und institutionellen Dimension, abzubauen.

4. Implikationen einer interkulturellen – am Sozialraum orientierten – Geragogik

Die divergierenden Formen und Ausprägungen von Diskriminierung wie Fremdenfeindlichkeit und Rassismus entfalten sich und sind verankert in individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen – teilweise unreflektierten – Haltungen und Denkweisen. Hier ergeben sich eine Vielzahl von Ansatz- und Ausgangspunkten für interkulturelle Lernprozesse. Auf der Basis bestehender Ansätze der Geragogik sollen daher nun Implikationen einer interkulturellen, im Sozialraum der älteren Menschen ansetzenden Geragogik entworfen werden, die die Notwendigkeit der Entwicklung interkultureller Kompetenzen verdeutlichen.

Der Sozialraum beschreibt also im soziologischen Sinn eine Wechselwirkung zwischen der räumlichen Beschaffenheit und der sozialen Situation der dort Lebenden. Die Aneignung des Sozialraums ist abhängig vom Lebensalter. In der Lebensphase des Alters steigen die Nahräumlichkeit und die Distanzempfindlichkeit. Ältere Menschen nehmen einen räumlichen Bruch wahr. Die unmittelbare Wohnumgebung wird zum

wesentlichen Lebensraum. Dieser ist als Bildungs- und Aneignungsraum folglich Ausgangspunkt und Ziel geragogischen Handelns (vgl. Köster u.a. 2010, S. 16f.). Somit könnte er auch im interkulturellen Lernen im Alter eine bedeutende Rolle spielen. Sozialraumorientierte Arbeit hat im pädagogischen Sinn u.a. den Anspruch, Individuen im Sozialraum zusammenzuführen und gegenseitige Lern- und Verständigungsprozesse zu initiieren. Sozialräumliche Ansätze halten zunehmend Einzug in die Altenarbeit und Altenbildung (vgl. Karl 2009, S. 33). Generell fokussiert die Ausrichtung am Sozialraum diesen als Bezugsgröße, an dem sich professionelles Handeln orientiert. Zugrunde gelegt wird hierzu ein zweistufiger Sozialraumbegriff, nämlich ein administrativer sowie ein subjektiver, prozessualer Begriff,

der das Denken zweier unterschiedlicher Akteure berücksichtigen muss: Erstens der Sozialverwaltung, die die Grenzen des Sozialraums administrativ zieht und den Erfolg sozialraumorientierter Sozialer Arbeit an administrativen Sozialraumindekatoren misst. Hinzu tritt zweitens die Perspektive der jeweiligen Zielgruppe, für deren Handlungen und Sinnzuschreibungen davon abweichende Grenzen des Sozialraums relevant sind (Schönig 2014, S. 17).

Somit geht es in der Praxis, oftmals in Form diverser Methoden wie etwa Sozialraumerkundung oder Netzwerkarbeit, vorrangig um ein Handlungskonzept (vgl. ebd., S. 20).

Eine im Sozialraum verankerte interkulturelle Geragogik zielt auf subjektiver Ebene¹ auf

- die Weiterentwicklung der Persönlichkeit – u.a. durch die Auseinandersetzung mit bestehenden Wertevorstellungen und die Einbindung in bestehende und künftige Lebenszusammenhänge,
- die Befähigung, Beziehungen zu „Fremden“ zu gestalten – u.a. durch sozialen Austausch und die Anerkennung des gegenseitigen Angewiesenseins als konstituierende Faktoren menschlicher Existenz sowie
- die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben – u.a. durch die aktive Mitgestaltung des Gemeinwesens unter den Bedingungen des demografischen Wandels.

Didaktisch sollten Lernprozesse, die auf den Abbau diskriminierender Haltungen und den Aufbau interkultureller Kompetenzen zielen, alle drei Ebenen berücksichtigen. Da auf der Ebene des Subjekts Überzeugungen und Werte häufig über den gesamten Lebenslauf sehr stabil und eher resistent gegenüber Veränderungen sind, üben sie einen erheblichen Einfluss auf die Lernbereitschaft aus (vgl. Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 150f.). Hier gilt es zunächst, „wertoffene“ Lernsituationen zu schaffen, in denen

1 Die von Schönig (2014) vorgeschlagene Systematik der administrativen Sozialraumorientierung kann an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden, wäre jedoch ein interessanter Ausgangspunkt weiterer Überlegungen und Entwicklung gerade innerhalb der Sozialen Arbeit.

persönliche Wertvorstellungen artikuliert, reflektiert und ggf. reorganisiert werden können. Weiterhin muss sich Bildung im Alter auf den konkreten Lebenskontext der Zielgruppe und die Handlungsebene, etwa die Anbahnung und Gestaltung neuer stärkerer Beziehungen, beziehen.

Sowohl in der Geragogik als auch im Bereich des interkulturellen Lernens zeigt sich, dass die initiierte und ggf. professionell begleitete Begegnung zweier sich fremder Gruppen (unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher kultureller Herkunft) zum Abbau von Vorurteilen und zum Aufbau von Beziehungen führen kann (vgl. Freise 2011, S. 200; Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 186; Karl 2009, S. 37; Fonet-Betancourt 2007, S. 107; Straßburger 2012). Der Sozialraum stellt dabei einen lebensweltlichen Zusammenhang her. Entsprechende Bildungsarrangements sollten im Gefüge des Lebensraums angesiedelt werden (vgl. Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 152). Die lebensweltliche Analyse durch die Begegnung des Sozialraums schafft Handlungsspielräume und erweitert die Ressourcen. Die Erweiterung der Handlungsfähigkeit älterer Menschen ist dabei ein Hauptziel (vgl. Köster u.a. 2010, S. 113f.). Ein sozialraumanalytischer Ansatz verstärkt die Komponente der Erfahrung, denn gerade im Alter findet das Lernen vor dem Hintergrund der Erfahrung statt (ebd., S. 82). Die interkulturelle Begegnung im Sozialraum kann so eine Erfahrung sein. Die Beziehung zwischen Menschen, die in der ganzheitlichen Begegnung aufgebaut wird, kann als eine Art kreatives Kraftfeld gesehen werden. Eine interkulturelle Soziale Arbeit muss Begegnungen zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft schaffen, damit Toleranz, Respekt und Dialogfähigkeit eingeübt werden können (vgl. Freise 2011, S. 200). Der interkulturelle Dialog soll eine Haltung des Zusammenlebens ermöglichen.

Die eigene Identität soll dabei nicht aufgegeben, sondern reflexiv betrachtet und durch Gegenseitigkeit und Unterschiedlichkeit transformiert werden (vgl. Fonet-Betancourt 2007, S. 108f.). Eine Motivation, sich auch im Alter mit dieser Weiterentwicklung der sozialen Identität zu befassen, ergibt sich analog zu den Feststellungen des intergenerationellen Lernens. Neue Kultur- und Generationenkonstellationen werfen Fragen und Probleme auf, für die keine historischen Vorbilder herangezogen werden können. Diese könnten jedoch im Dialog bearbeitet werden. Die Stärken und Ressourcen der beteiligten Gruppen können in neuen Bildungssettings sichtbar und nutzbar gemacht werden, um so Perspektiven für die Zukunft zu eröffnen (vgl. Bubolz-Lutz u.a. 2010, S. 186). Durch die Begegnung in Form eines existenziellen Miteinanders soll Bildung als ein Geschehen gesehen werden (ebd., S. 72). Dabei werden die Formen des Lernens in ein Miteinander-, Voneinander- und Übereinander-Lernen unterschieden. Beim Miteinander-Lernen geht es darum, eine Bereitschaft zu fördern, sich neues Wissen über ein gemeinsames thematisches Interesse anzueignen. Das Voneinander-Lernen erfolgt unidirektional. Jeweiliges Expertenwissen wird dabei ausgetauscht. Das Übereinander-Lernen negiert einseitiges Expertenwissen und das wechselseitige Kennenlernen steht im Vordergrund (vgl. Karl 2009, S. 38). Erweitert wird diese Theorie des Lernens in der Begegnung um die Lernspirale, die beim

Erwerb interkultureller Kompetenzen beschrieben wird. Wo diese einsteigt und wie sie genau verläuft, hängt vom Lebens- und Lernverlauf des Individuums ab. Meistens wird die Spirale durch konkrete Erfahrungen initiiert. Um aus positiven, aber auch negativen kulturellen Differenzenerfahrungen, die in der Interaktion gesammelt werden, ein bewusstes interkulturelles Wissen zu erzeugen, ist Selbstreflexivität unumgänglich. Damit ist der Wechsel zwischen kommunikativer und kognitiver Ebene sowie die Transformation von bereits erworbenem impliziten Handlungswissen in explizites interkulturelles Wissen gemeint. Folglich wird die gemachte Erfahrung mit dem bereits erworbenen Wissen über fremde Kulturen bewusst abgeglichen. Affektive Teilkompetenzen sollten in einem gewissen Rahmen bereits vorhanden sein (Interesse, Aufgeschlossenheit). Aber erst die konkrete Begegnung bildet Fremdverstehen und Ambiguitätstoleranz aus (vgl. Erll/Gymnich 2010, S. 148f.).

Durch interkulturelles Lernen sollen die Menschen, sowohl der kulturellen Minderheit als auch der Mehrheitsgesellschaft, dazu befähigt werden, fremdenfeindliche Haltungen und Rassismus ab- sowie interkulturelle Kompetenzen aufzubauen. Auf der geragogischen Ebene lassen sich Ansätze finden, die ein lebenslanges Lernen unter der Prämisse der Identitäts- und Kompetenzentwicklung fördern. Der Mensch muss auch im Alter als soziales Wesen dazu befähigt werden, mit gesellschaftlichen Veränderungen umgehen zu können. In einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft sind interkulturelle Kompetenzen auch im Alter von großer Bedeutung. Diese lassen sich aber nur weiter ausbilden, wenn stereotype Bilder von Menschen aus anderen Kulturen bearbeitet und aufgegeben werden. Der Sozialraum, als entscheidender Lebens- und Lehrraum vor allem im Alter, bietet oftmals interkulturelle Kontakte, die häufig gemieden werden. Die begleitete und initiierte Begegnung durch eine geragogisch und interkulturell orientierte Soziale Arbeit kann das interkulturelle Lernen fördern. Die hier genannten methodischen Beispiele sollen dabei als Anregung dienen.

In diesem Beitrag weitgehend unbehandelt bleibt die Frage nach dem Zugang sowohl zu fremdenfeindlichen älteren Menschen als auch zu älteren Migranten, die meist abgeschottet in einem sehr engen Lebensraum in innerkulturellen sozialen Beziehungen leben. Die Motivation, voneinander und übereinander zu lernen sowie verfestigte Haltungen aufzugeben, ist meist sehr gering, vor allem im Alter, wenn noch keine interkulturellen Kompetenzen im Leben erworben wurden. Deutlich wird, dass die Ebenen, auf denen Fremdenfeindlichkeit ausgebildet und geformt wird, in einem wechselseitigen Verhältnis zueinander stehen. So fordert auch Straßburger (2012) eine Dekonstruktion verallgemeinernder Diskurse durch die Professionen (ebd.). Um einem bestehenden Diskurs entgegen zu treten, ist die Schaffung eines Gegendiskurses notwendig. Weder auf interkultureller noch auf geragogischer Fachebene lassen sich einschlägige Konzepte oder Methoden zum Thema Fremdenfeindlichkeit im Alter finden. Beide Fachrichtungen müssen sich den Auswirkungen der demografischen Entwicklung möglichst präventiv stellen. Damit ist nicht nur eine zunehmend alternde Mehrheitsgesellschaft gemeint, sondern auch die Zunahme

von Menschen aus fremden Ländern und Kulturen durch Migration. Es bedarf weiterer wissenschaftlicher und praktischer Erkenntnisse, welche die beteiligten Disziplinen gleichermaßen und in Wechselwirkung zueinander betrachten. Entsprechende Entwicklungen auf epistemischer Ebene haben Einfluss auf gesellschaftlich geteiltes und institutionalisiertes Wissen. Denn nach Foucault wird Wissen im Diskurs geformt. Neben einem fachwissenschaftlichen Diskurs kann ein gesellschaftlicher Diskurs durch die Gestaltung des Sozialraums maßgeblich beeinflusst werden. Der Sozialraum spielt eine bedeutende Rolle für habitualisierte Haltungen sowie Denk- und Verhaltensweisen. Durch die begleitete selbstreflexive Begegnung können Vorurteile ab- und Beziehungen aufgebaut werden. Wichtig ist dabei, den Menschen in seinem Lebenskontext zu verstehen. Das Meiden interkultureller Kontakte fördert verfestigte Stereotype. Gerade im Alter sind der Lebensraum und die sozialen Kontakte sehr begrenzt, so dass keine positiven Erfahrungen mit dem Fremden gemacht werden können. Die Soziale Arbeit muss auf fachlicher und praktischer Ebene das interkulturelle Lernen und die Geragogik zusammenbringen. Kritisch anzumerken bleibt, dass sich die hier aufgeführten Erkenntnisse eher auf die derzeitige Altengeneration beziehen. Fundierte Aussagen über die zukünftigen Haltungen zu Menschen aus anderen Kulturen in der Mehrheitsgesellschaft lassen sich nicht treffen. Dennoch muss der hier skizzierte Diskurs unter Beachtung des demografischen Wandels (Zunahme an Einwanderern und alten einheimischen Menschen) sowie der Entwicklung der Altersarmut aus einer interkulturellen und geragogischen Perspektive heraus weitergeführt und geformt werden.

Literatur

- Bäcker, G. (2012): Altersarmut und Rentenreformvorschläge: Fallstricke einer einseitigen Debatte. In: Bosbach, G./Birkwald, M./Butterwegge, C.: Armut im Alter: Probleme und Perspektiven der sozialen Sicherung. Frankfurt a.M., S. 65–79
- Bubolz-Lutz, E. (2010): Geragogik. In: Jordan, S./Schlüter, M. (Hg.): Lexikon Pädagogik – Hunderte Grundbegriffe. Stuttgart, S. 114–115
- Bubolz-Lutz, E./Gösken, E./Kricheldorf, C./Schramek, R. (2010): Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch. Stuttgart
- Butterwegge, C. (2011): Zuwanderung in Deutschland. Eine historische Betrachtung des Wanderungsgeschehens und der Migrationspolitik. In: Kunz, T./Puhl, R. (Hg.): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. München, S. 16–31
- Erll, A./Gymnich, M. (2010): Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart
- Faller, C./Heinrich, M./Thieme, N. (2013): Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Sozialpädagogische Deutung der Kategorie der (Un-)Gerechtigkeit (Teil 2). In: Soziale Arbeit, H. 3, S. 98–105
- Fornet-Betancourt, R. (2007): Interkulturalität in der Auseinandersetzung. Frankfurt a.M.
- Freise, J. (2011): Kompetenzen in der Interkulturellen Sozialen Arbeit: Respekt, Empathie, Konfliktfähigkeit, Unvoreingenommenheit. In: Kunz, T./Puhl, R. (Hg.): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. München, S. 193–203
- Fuchs-Heinritz, W./König, A. (2011): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz

- Karl, F. (2009): Einführung in die Generationen- und Altenarbeit. Regensburg
- Kerner, I. (2009): Differenzen und Macht. Zur Anatomie von Rassismus und Sexismus. Frankfurt a.M.
- Köster, D./Kolland, F./Gankova-Ivanova, Z./Ranga, M./Luminita, S./Wanka, A. (2010): SEELERNETZ. SeniorInnen in Europa lernen in Netzwerken – Das forschungsbasierte Handbuch. Ein europäisches Modell. Witten
- Krais, B./Gebauer, G. (2002): Habitus. Bielefeld
- Kunz, T./Puhl, R. (Hg.) (2011): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. München
- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.
- Marschke, B. (2005): Was Hänschen nicht lernt, lernen Hans und Hasan. Interkulturelle Pädagogik für ältere Erwachsene. URL: www.diezeitschrift.de/22005/marschke05_01.htm
- Robertson-von Trotha, C. (Hg.) (2012): Rechtsextremismus in Deutschland und Europa. Rechts außen – Rechts ‚Mitte‘? Baden-Baden
- Rommelspacher, B. (2012): Ambivalente Beziehungen: Die ‚Mitte‘ der Gesellschaft und der rechtsextreme Rand. In: Robertson-von Trotha, C. (Hg.): Rechtsextremismus in Deutschland und Europa. Rechts außen – Rechts ‚Mitte‘? Baden-Baden, S. 47–56
- Rötzer, F. (2013): Ausländerfeindlichkeit ist in Deutschland weit verbreitet. URL: www.heise.de/tp/druck/mb/artikel/38/38826/1.html
- Rydgren, J. (2012): Fremdenfeindlichkeit und radikaler Rechtspopulismus: ein Teufelskreis? In: Robertson-von Trotha, C. (Hg.): Rechtsextremismus in Deutschland und Europa. Rechts außen – Rechts ‚Mitte‘? Baden-Baden, S. 39–46
- Schönig, W. (2014): Sozialraumorientierung. Grundlagen und Handlungsansätze. 2., vollst. überarb. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Schröer, H. (2011): Interkulturalität. Schlüsselbegriffe der interkulturellen Arbeit. In: Kunz, T./Puhl, R. (Hg.): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. München, S. 44–57
- Steinfurt, J. (2010): Identität und Engagement im Alter. Wiesbaden
- Straßburger, G. (2012): Sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. Interkulturelle Öffnung und Sozialraumorientierung Hand in Hand. URL: www.sozialraum.de/sozialraumorientierte-interkulturelle-arbeit.php
- Thomas, A. (2014): Wie Fremdes vertraut werden kann. Wiesbaden
- Weinbach, H. (2007): Diskriminierung. In: Fachlexikon der sozialen Arbeit. Baden-Baden, S. 211
- Woratschka, R./Eubel, C. (2011): Altersarmut – Wenn die Rente nicht reicht. URL: www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2011-09/altersarmut-konzepte
- Yildiz, Y. (2011): Von der Ausländersozialarbeit zur interkulturellen Sozialen Arbeit. Pädagogische Paradigmenwechseln zwischen provisorischer Arbeitsmigration und dauerhafter Einwanderungssituation. In: Kunz, T./Puhl, R. (Hg.): Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft. München, S. 32–43
- Zick, A./Küpper, B./Hövermann, A./Langenbacher, N. (Hg.) (2011): Die Abwertung der Anderen – Eine europäische Zustandsbeschreibung zu Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung. Bonn

Rezensionen

Claudia Kohli Reichenbach/Isabelle Noth (Hg.)

Religiöse Erwachsenenbildung

Zugänge – Herausforderungen – Perspektiven

Theologischer Verlag, Zürich 2013,
Schriftenreihe Praktische Theologie
im reformierten Kontext, Band 7,
144 Seiten, 27,70 Euro,
ISBN 978-3-290-17705-8

Im November 2012 veranstaltete die Theologische Fakultät der Universität Bern – unter Mithilfe der Reformierten Kirchen Bern-Jura-Solothurn – eine Tagung über religiöse Erwachsenenbildung. Claudia Kohli Reichenbach und Isabelle Noth stellen in ihrem Herausgeberband die Tagungsbeiträge zusammen und erweitern sie. Der entstandene Band möchte den „in den letzten Jahren zumindest im akademischen Diskurs wenig bearbeitet(en)“ (S. 11) Bereich der religiösen Erwachsenenbildung, dessen Zugänge, Teilnehmer/innen, Profile und Herausforderungen vor einem „breiteren interessierten Publikum“ (ebd.) diskutieren. Leitend ist die These eines „Umbruchs“ und einer Wanderung religiöser Erwachsenenbildung von den „kirchlichen Bildungshäusern“ hinein „in die Kirchengemeinden und in neue urbane Lehr- und Lernzentren“ (Kappentext).

Zu den Fragen des Ortes und Anliegens kirchlicher Erwachsenenbildung gab es in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum Teildiskurse sowohl innerhalb der Religionspädagogik als auch innerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft. Aus der Sicht der Erwachsenenbildung ist entscheidend, dass die Bildungsarbeit der Kirchen in einem disziplinären und organisatorischen Zusammenhang mit organisierter Erwachsenenbildung, mit Öffentlichkeit und mit einem breiten Spektrum an Fach- und Themengebieten gesehen wird. Innerhalb dieses Spektrums ist religiöse Bildung ein Teilbereich, der Lernbedürfnisse zwischen kulturellen, historischen, theologischen, gesellschaftspolitischen, ethischen und lebensbezogenen Fragen aufgreift. Es sind also

wissenschaftliche Beiträge gefragt, die diese Verortung religiöser Bildung begründen und diskutieren: „Ihr Ziel ist es, Menschen in ihrer Mündigkeit zu fördern und in ihrem verantwortlichen Urteilen und Handeln zu unterstützen. Dazu eröffnet sie vielfältige Zugänge zur christlichen Tradition und bietet Raum zur eigenständigen Auseinandersetzung mit Glaubens- und Lebensfragen“ (S. 7). Eine kontinuierliche religiöse Bildungsarbeit in diesem Sinne kann aber nur gelingen, wenn die Finanzierung gesichert wird und die Teilnahmezahlen stabil bleiben. Die von den Autorinnen benannten gegenwartsspezifischen Herausforderungen – religiöser Pluralismus und milieuspezifische Zugänge, berufliche Bildung und Verwertung von Lernergebnissen als leitendes Paradigma, das Paradigma der Beschleunigung (vgl. ebd.) – stellen in dieser Hinsicht noch komplexere Anforderungen, aber auch thematische Bildungsanlässe dar.

Der vorliegende Band greift diese Herausforderungen vorrangig aus der Perspektive der praktischen Theologie auf, lässt aber auch Kollegen und Kolleginnen aus der Erwachsenenbildung zu Wort kommen und bezieht Angebots- und Diskussionsbeispiele aus dem Bereich der verbandlich organisierten Evangelischen Erwachsenenbildung in Deutschland ein. Wie der Titel bereits erkennen lässt, sind die versammelten Beiträge den Stichworten Zugänge, Herausforderungen und Perspektiven zugeordnet.

Im ersten Teil wird nach den Zugängen zur religiösen Erwachsenenbildung gefragt. Claudia Kohli Reichenbach nimmt eine Standortbestimmung im Kontext gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen vor und begründet religiöse Erwachsenenbildung mithilfe aktueller theologischer und verbandspolitischer Diskussionen sowie ausgewählten Angebotsbeispielen. Sie plädiert für „subjekt- und biografieorientierte Konzepte“ (S. 26) im Anschluss an die theologische Figur der Rechtfertigung. Jürgen Wolff, Experte auf dem Gebiet der organisierten, institutionalisierten Evangelischen Erwachsenenbildung, geht davon aus, dass sowohl

die Theorie als auch die „wissenschaftliche Begleitung und Reflexion der Praxis der religiösen Erwachsenenbildung“ (S. 28) noch immer defizitär ist. Für die Bestimmung von Zukunftsperspektiven für religiöse Erwachsenenbildung in einer Situation der „Pluralität gegenwärtiger Sinnsysteme und Deutungsmuster“ (S. 39) diskutiert Wolff Theorien religiöser Erwachsenenbildung im Kontext des Deutungsmusteransatzes von Arnold und des Transformationsmodells für die Erwachsenenbildung von Schäffter. Sein Ziel ist die Gewinnung von Praxistheorien.

Im zweiten Teil der Publikation werden Herausforderungen religiöser Erwachsenenbildung thematisiert. Im Fokus des Beitrags von Isabelle Noth steht das mittlere Lebensalter (zwischen 40 und 60 Jahren). Auf der Basis psychologischer, soziologischer, theologischer und religionspädagogischer Einsichten argumentiert sie für eine stärkere Berücksichtigung der Bedarfe und Bedürfnisse von Erwachsenen mittleren Alters. Können religiöse Zugänge „angesichts der speziellen Problemlagen im mittleren Lebensalter als psychische Ressource dienen“ (S. 49), ist religiöse Erwachsenenbildung dezidiert als bisher in dieser Richtung zu begründen. Für eine – neuerlich anstehende – Debatte um Angebote für die mittleren Lebensalter in der Erwachsenenbildung insgesamt kann dieser Beitrag Anregungen bieten. Daniel Schmid Holz fragt nach symbolischen, künstlerisch-ästhetischen und erfahrungsbezogenen didaktischen Zugängen religiöser Erwachsenenbildung. Einen besonderen Aktualitätsbezug hat sein Hinweis auf die Bedeutung von Inszenierungen und das Aufsuchen kultureller Lernorte als neue Formen der Sicherung von Zugänglichkeit religiöser Erwachsenenbildung für die Breite der Bevölkerung.

Im dritten Teil der Publikation versammeln sich fünf Beiträge zu verschiedenen Perspektiven religiöser Erwachsenenbildung und einer entsprechenden Angebotsentwicklung. Monika Jakobs ruft die Ausgangslage einer Heterogenität der Lebenserfahrungen, Biografien und Milieuzusammenhän-

ge im Erwachsenenalter als Bedingung für Bildungsarbeit in Erinnerung und führt Theorien und Forschungsergebnisse zu diesen Aspekten zusammen. Stefan Altmeyer verhandelt die in Religionspädagogik und kirchlicher Erwachsenenbildung gegenwärtig diskutierte Kategorie der „Spiritualität“ bzw. ihres Beitrags zum Bildungsprozess (S. 84) und greift dazu Daten aus einer eigenen Untersuchung auf. Im Gegenüber zu esoterischen und rezeptologischen Ansätzen entwickelt er einen differenzierten Begriff von Spiritualität, bei dem die Verbindung von Emotionen, Kognitionen und Wahrnehmungen bzw. ästhetischen Bezügen für den Bildungsprozess im Mittelpunkt steht. Thomas Schlag warnt in seinem Beitrag vor dem „Rückzug auf den innersten Persönlichkeitskern und auf Formen möglichst marktgängiger Spiritualität“ (S. 106f.). Den Bezugskern religiöser Erwachsenenbildungsangebote sieht er in der Kategorie der Gerechtigkeit. Entsprechend werden im Beitrag Begründungen der Schnittstelle von religiöser und politischer Bildung geliefert. Zudem finden sich auch hier Bezugnahmen auf Ästhetik und darüber hinaus auf Wohlbefinden und somit auf Fragen von Leiblichkeit und Gesundheit. Entsprechende differenzierte Themenstellungen rund um das Thema Gerechtigkeit leitet Schlag aus diesem Begründungszusammenhang ebenso ab wie die Mahnung einer Öffentlichkeit kirchlicher Erwachsenenbildung.

Im vorletzten Beitrag des Bandes begründet Friedrich Schweitzer unter dem Stichwort einer „Erwachsenentheologie“ das Themengebiet Theologie als Gegenstand religiöser Bildung. Über eine Teilnehmerorientierung hinaus, so Schweitzer, müssten Erwachsene als „selber – theologisch – denkende“ (S. 117) Individuen verstanden werden. Die notwendige Konsequenz ist eine systematische Angebotsentwicklung für Laientheologie und ihre pädagogische Begleitung. Dazu bedarf es einer genauen Kenntnis von Wissens- und Ausdrucksbedürfnissen Erwachsener im Bereich von Religion und Theologie. Abschließend skizziert

David Plüss Verbindungen zwischen Bildung und Liturgie und bezieht aus der Sicht der Praktischen Theologie die Position, dass „die Bildung Erwachsener durch Liturgie [...] Teil der *Missio* der Kirche“ (S. 140) sei. Diese interessante Ergänzung begründet zwar nicht Bildungsangebote für Erwachsene in organisierten Formen, aber individuelle Lernerfahrungen Erwachsener in einem konkreten religiösen Erfahrungsraum.

Kohli Reichenbach und Noth bieten mit diesem lesenswerten Herausgeberband einen Überblick zu Fragestellungen, Herausforderungen und Problematiken, denen sich religiöse, kirchliche Erwachsenenbildung gegenwärtig stellen muss. Durch seine theoretischen und didaktischen Reflexionen, das Auffächern von aktuellen Teildiskursen an der Schnittstelle von Erwachsenenbildung und praktischer Theologie sowie das Explizieren von Angebotsbeispielen ist der Band gleichermaßen für Leser und Leserinnen aus Wissenschaft, Verbänden und Praxis interessant. Als Einstiegslektüre eignet er sich allerdings nur begrenzt, da begriffliche und konfessionelle Grundlagen der Beiträge nicht expliziert werden. Dafür aber bietet er Anstoß für bildungs-, verbands- und gesellschaftspolitische Diskussionen, auch Kontroversen.

Aus der Sicht der Erwachsenenbildung darf erwartet werden, dass der Band Anregungen gibt für eine (zum wiederholten Male) fällige breitere Diskussion um den Stellenwert von kirchlicher Erwachsenenbildung im Allgemeinen und von religiöser Erwachsenenbildung im Besonderen. Dann muss allerdings auch konkretisiert werden, welche Orte und Zugänge zu organisierter Bildung für diesen Bereich bereitgestellt und wie die unterschiedlichen Milieus und Lebensalter dabei eingebunden werden sollen, und von wem die Angebote finanziert werden sollten. Die Kirchen möchten mit einer organisierten Erwachsenenbildung in der Gesellschaft präsent sein und dürften daher ein hohes Interesse daran haben. Zur Bearbeitung der mannigfaltigen gesellschaftlichen und kulturellen Herausforderungen

hat die religiöse Erwachsenenbildung über viele Jahrzehnte in immer neuen Gemengelagen und Zuspitzungen ein interessantes Profil ausgebildet. Die Begründungen dafür gilt es aber offenkundig gegenwärtig für die Schweiz wie auch für Deutschland und andere europäische Länder neu zu erarbeiten. Dazu bedarf es neben einer entwickelten Vorstellung von Gesellschaft und Kultur auch einer Vorstellung von Bildung im Erwachsenenalter und vom behandelten Themenbereich. Jeder dieser drei Punkte ist hier erkennbar. Im weiteren Verlauf wären weitergehende Systematisierungen, Modellbildungen und Zuspitzungen interessant, auch in ländervergleichender Perspektive. Die hier vorgelegte Situations- und Zeitgeistbestimmung regt jedenfalls dazu an.

Marion Fleige/Inga Specht

Bernd Remmele/Günther Seeber/Sandra Speer/
Friederike Stoller

Ökonomische Grundbildung für Erwachsene

Ansprüche – Kompetenzen – Grenzen

Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.
2013, 160 Seiten, 22,80 Euro,
ISBN 978-3-89974-845-1

Wie lassen sich Ziele und Inhalte ökonomischer Grundbildung für Erwachsene bestimmen und legitimieren? Die Antworten auf diese Frage sind nicht nur vom gesellschaftlichen und zeitlichen Kontext abhängig, sondern auch vom zugrunde gelegten Grundbildungsbegriff, der Definition des „Ökonomischen“ sowie dem theoretischen Ansatz. Zudem ist entscheidend, ob „Experten“ gesellschaftliche Trends und Herausforderungen diagnostizieren und daraus Bildungsbedarfe ableiten, oder ob die Individuen selbst, deren Bildungsinteressen, alltägliche Handlungsanforderungen und Lebenswelten zum Ausgangspunkt genommen werden.

Die Publikation basiert auf einem Projektbericht, der im Rahmen einer vom Bun-

des Ministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Forschungswerkstatt „Ökonomische Grundbildung für Erwachsene“ entstanden ist. Im Sinne einer erstmaligen systematischen und umfassenden Bearbeitung des Themas widmeten sich drei Teilprojekte der Erkundung von Bedarfen an ökonomischer Grundbildung. Die Autorinnen und Autoren, eine Gruppe von Wissenschaftlern der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr (WHL) und der Universität Koblenz-Landau, befassten sich mit „Ansprüchen an und Grenzen von ökonomischer Grundbildung“.

In den sieben Kapiteln des Buches liegt der Schwerpunkt auf der Bestimmung und Legitimation der gesellschaftlichen Bedarfe, die auf einer systematischen Literaturanalyse basieren. So wird bereits in den ersten Sätzen der Einleitung auf den hohen Verschuldungsgrad in Deutschland und die Komplexität von Finanzprodukten verwiesen.

Das zweite Kapitel enthält definitorische Bestimmungen und Abgrenzungen. Im Hinblick auf den Grundbildungsbegriff werden drei Auffassungen dargestellt: Grundbildung als Voraussetzung zum Aufbau von Spezialbildung, als Alphabetisierung oder als Voraussetzung zur Lebensbewältigung. Diese drei Varianten werden von den Autorinnen und Autoren selbst als „nicht überschneidungsfrei“ (S. 17) charakterisiert, so dass der Grundbildungsbegriff letztlich doch diffus bleibt, insbesondere hinsichtlich der Abgrenzung zwischen Grundbildung, Allgemeinbildung und Spezialbildung. Zur Einschränkung ökonomischer Grundbildung werden verschiedene Eckdaten fixiert. Als „ökonomisch geprägt“ werden Lebenssituationen charakterisiert, „wenn sie einen rationalen und verantwortungsvollen Umgang mit Ressourcenknappheit erfordern“ (S. 25). Die Lebenssituationen werden an den Rollen als Verbraucher, Erwerbstätige und Wirtschaftsbürger festgemacht.

Im folgenden Kapitel wird ausführlich und informativ die Notwendigkeit einer ökonomischen Grundbildung begründet. Dabei werden gesellschaftliche Trends wie etwa die „komplexer werdende Warenwelt“ (S. 30), „das zunehmende Erfordernis privater Vorsorge“ (S. 32)

oder „die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen“ (S. 33) genannt. Ausgehend von gesellschaftlichen Diskursen werden als Legitimationsfelder „Lernen – Wissensgesellschaft“, „Mit-Geld-Umgehen – Geldgesellschaft“, „Konsumieren – Konsumgesellschaft“, „Demokratie – Soziale Marktwirtschaft“, „Arbeiten – Arbeitsgesellschaft“, „Globalisierung“ und „Nachhaltige Entwicklung – Schwerpunkt: Ökologie“ umrissen.

Das Kapitel zu den Dimensionen ökonomischer Grundbildung enthält – neben dem fundierten Rückgriff auf wirtschaftsdidaktische Ansätze, den Lebenssituationsansatz von Steinmann sowie nationale und internationale Vorarbeiten und Ansätze zu Bildungszielen und Inhalten – vor allem Legitimationen bzw. normative Setzungen. In tabellarischer Form werden dann die ökonomischen Kompetenzanforderungen in verschiedenen Lebenssituationen entlang der Rubriken Deklaratives Wissen, Prozedurales Wissen und Einstellungen präsentiert. „Allgemeine Grundbildung“, d.h. „Lesen, Rechnen, Schreiben, Umgang mit IT sowie soziale und personale Kompetenzen“ (S. 115), werden vorausgesetzt. Mit Blick auf die komplexen Kompetenzanforderungen wie „Konsequenzen von finanziellen Entscheidungen planend berücksichtigen“ (S. 117) oder „Anlage, Finanz- und Versicherungsprodukte vergleichen“ (ebd.) stellt sich die Frage, ob es sich noch um Anforderungen im Grundbildungsbereich handelt oder bereits um ökonomische Allgemeinbildung, wenn nicht gar Spezialbildung gemeint ist.

Während im Buch die „Rechtfertigungen für eine ökonomische Grundbildung“ (S. 109) relativ umfangreich erfolgen, zeigt die vergleichsweise knappe Beschreibung und Begründung der Kompetenzanforderungen ökonomischer Grundbildung weiteren Forschungs- und Entwicklungsbedarf auf. Schließlich werden die Herausforderungen und Dilemmata bei der Bestimmung und Abgrenzung ökonomischer Grundbildung reflektiert sowie Forschungsdesiderate herausgearbeitet.

Insgesamt liefert die Publikation eine gut lesbare Grundlage für die theoretische und

konzeptionelle Entwicklung ökonomischer (Grund-)Bildung und kann allen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern empfohlen werden, die in diesem Feld arbeiten (wollen). Das Buch leistet somit einen Beitrag zur Klärung von Definitionen und Dimensionen ökonomischer (Grund-)Bildung sowie zur Etablierung eines neuen Forschungsfeldes in der Erwachsenenbildung.

Ewelina Mania

Sabine Schmidt-Lauff (Hg.)

Vergangenheit als Gegenwart – zum 40-jährigen Bestehen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE

Budrich Verlag, Opladen u.a. 2014,
Schriftenreihe der Sektion Erwachsenen-
bildung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE),
164 Seiten, 19,90 Euro,
ISBN 978-3-8474-0100-1

Ein Titel, der nachdenklich macht: „Vergangenheit als Gegenwart“. Vor allem für jemanden wie mich, dem das Berichtete Teil der persönlichen Vergangenheit ist. Was ist mit „Gegenwart“ gemeint? Dass viele der Akteure, von denen hier die Rede ist, noch am Leben sind? Oder dass die Geschehnisse der letzten 40 Jahre präsent in die Jetztzeit hineinwirken? Wie auch immer – der „Festband“ (S. 7) widmet sich den 40 (eigentlich mehr den ersten 20) Jahren Bestand einer (Teil-)Organisation, in der sich Vertreter einer (Teil-)Disziplin versammelten und agierten: der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.

Der Band enthält vier eigenständige Beiträge: Die Herausgeberin, aktuell Sprecherin der Sektion, thematisiert „Eindrücke, Einblicke und Zusammenhänge“ aus 40 Jahren Sektionsentwicklung. Lisa-Marie Lorenz widmet sich „wichtigen Entwicklungspunkten der Sektion“ im Zusammenhang mit einer Ausstellung von Dokumenten. Hannah Rosenberg und Christiane Hof beleuchten die

Jahrestagungen dieser Zeit und Peter Faulstich beschreibt die Rolle der „Kommission Erwachsenenbildung“ auch mit Blick auf den Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung. Christine Zeuner führt ein Gespräch mit den Zeitzeugen Erhard Schlutz und Horst Siebert und zum Abschluss kommen noch drei weitere Zeitzeugen mit persönlichen Erinnerungen zu Wort (Joachim Diekau, Gerd Doerry und Wiltrud Gieseke).

Wenn ein weiterer Zeitzeuge wie ich ein solches Buch rezensiert, besteht natürlich positiv gesehen ein großes Interesse bei der Lektüre, negativ betrachtet könnte man mangelnde Distanz annehmen. Bei Rückblicken, vor allem, wenn sie so zeitnah sind, stellt sich ja immer die Frage, was betont und was weggelassen wird – eigentlich noch mehr als die Frage, ob das Geschriebene sich mit der eigenen Erinnerung deckt, also „richtig“ im subjektiven Sinne ist.

Ich denke, in dem Buch werden die wesentlichen Diskussionspunkte der ersten 20 Jahre eindrücklich wiedergegeben: das Ringen um die Identität der Disziplin, die Suche nach den zentralen Themen und Problemen, die enge Bindung an die Entwicklung, welche die Erwachsenenbildung im Zuge ihres Ausbaus als vierte Säule des Bildungssystems über Gesetze, Projekte, Konzepte und eben auch universitäre Einheiten genommen hat. Thematisiert werden die Überschneidungen und Grenzziehungen mit dem AUE in der damaligen Zeit, der als „DGWF“ heute ein gänzlich anderes Profil gewonnen und ausgebaut hat. Die Debatte um die Studiengänge wird verdeutlicht, die Probleme der Konsolidierung der Organisationseinheit ebenso. Auch die Jahrestagungen und die Frage der Tagungsdidaktik werden erwähnt – ein tröstlicher Sachverhalt, wenn man auf dem Bild auf S. 69 eine „Podiumsdiskussion“ sieht, bei der neun Männer aufgereiht an einem Tisch frontal vor dem Plenum (wie man vermuten muss) sitzen. Wohlgermerkt: eine erwachsenenpädagogische Sektion!

Einige Aspekte sind aus meiner Sicht überbetont, andere unterbetont, aber das

mag sehr subjektiv sein. So ist die Abgrenzung zum AUE sicher in den ersten Jahren bedeutsam, später konnte sich die Beziehung dann jedoch gut „normalisieren“. Überbont ist meines Erachtens auch der Aspekt des Internationalen, der (leider!) erst in den letzten Jahren nennenswert Beachtung findet. Wenig herausgestellt hingegen wird die große Bedeutung, welche die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes (PAS) und ihr Leiter Hans Tietgens in den ersten 20 Jahren der Sektion gehabt haben. Auch das Nachfolgeinstitut DIE hat mit seinen Beiträgen zu Forschungen, seinen Publikationen, der Kooperation in der Forschungswerkstatt, der Publikation der Tagungsberichte, der Herausgabe des REPORT etc. eine größere – auch kritisch diskutierte – Rolle gespielt als hier ersichtlich. Und manche Namen von bedeutenden und wichtigen Kollegen und Kolleginnen sind kaum zu finden.

Von besonderem Wert in dem Buch sind die (teils erstmalig) wiedergegebenen Dokumente, wozu ich auch die Erinnerungen und das Gespräch mit den Zeitzeugen zählen möchte. Gerade dort, im Abgleich der persönlichen Erinnerungen mit den „Fakten“ und den Deutungen der Gefährten dieser Jahre ergeben sich für mich die bedeutendsten Aha-Erlebnisse. Für Leser, die in diesen Jahren nicht selbst beteiligt waren, sind sicherlich andere Punkte interessant, die auch heute große Relevanz haben – etwa die Diskussion um einen geeigneten Aufbau eines Studiengangs oder die Diskussion um eine eigenständige Forschung und – nicht zuletzt – um ein angemessenes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis.

Ich würde mir wünschen, dass das Buch intensiv von allen Vertretern der erwerbspädagogischen Teildisziplin der Erziehungswissenschaft gelesen wird – wir haben zweifellos einen gewissen Nachholbedarf darin, uns der eigenen disziplinären Geschichte und des Aufbaus unseres wissenschaftlichen Wissens bewusst zu sein.

Ekkehard Nüssli

Silke Schuster

Interkulturelle Bildung

Die Bedeutung natio-ethno-kultureller Zuschreibungen in der Erwachsenenbildung

Budrich UniPress, Opladen u.a. 2013,
207 Seiten, 24,90 Euro,
ISBN 978-3-86388-040-8

Weiterbildungsangebote zur Entwicklung sogenannter „interkultureller Kompetenzen“, die für Tätigkeiten im Kontext migrationsgesellschaftlicher Herausforderungen konzipiert werden, adressieren schwerpunktmäßig Angehörige pädagogischer und psychosozialer Berufe und bilden den Hintergrund der vorliegenden empirischen Studie. Die Autorin rekonstruiert die Bildungserfahrungen von Teilnehmenden eines konkreten Lehrganges, um herauszufinden, inwiefern aus dem Kursbesuch Veränderungen von Wahrnehmung und Verhaltensweisen resultieren. Ferner wird gefragt, welche Rolle insbesondere „natio-ethno-kulturelle“ Zugehörigkeiten für die subjektiven Bildungsprozesse spielen.

Der theoretische Rahmen der qualitativen Untersuchung stützt sich zum einen in Anschluss an Marotzki auf ein Verständnis von Bildung als biografische „Veränderung von Selbst- und Weltreferenz“ (S. 37). Gerade Angebote interkultureller Bildung fokussieren oft dezidiert auf die Modifikation von Einstellungen und Sichtweisen der Teilnehmenden. Zum anderen bildet der von Paul Mecheril geprägte Terminus der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ einen zentralen Referenzpunkt der Arbeit – gemeint ist damit die Tatsache, dass Zugehörigkeiten in einer Migrationsgesellschaft wesentlich entlang der Differenzsetzungen Nation-Ethnizität-Kultur strukturiert werden, und dies wiederum auf die Handlungsmöglichkeiten der Subjekte Einfluss nimmt. Silke Schuster verortet ihre kritisch grundierte Untersuchung damit in der „Migrationspädagogik“ nach Paul Mecheril, also einem spezifischen Ansatz aus dem Spektrum vorliegender Konzeptionen interkultureller Pädagogik, die

im ersten Abschnitt des Buches beschrieben werden. Das Hinterfragen der diskursiven Konstruktion sogenannter Migrations-Anderer, die Aufmerksamkeit für Macht- und Dominanzverhältnisse sowie damit einhergehende rassistische Effekte charakterisieren den Zugang.

Die empirischen Ergebnisse basieren auf Konzeptanalysen, neun narrativen Interviews und zwei Gruppendiskussionen mit Lernenden im Rahmen eines Weiterbildungslehrgangs für Interkulturelles Training und Beratung. Die Auswertung der qualitativen Daten erfolgte mithilfe einer adaptierten Form der dokumentarischen Methode.

Die Erfahrungen jener drei Teilnehmenden, die schließlich als Fallbeispiele im Detail analysiert werden, unterscheiden sich deutlich voneinander. Eine (als „mehrheitsdeutsch“ bezeichnete) Interviewpartnerin, die schon lange Jahre im interkulturellen Bereich tätig ist, erlebt den Lehrgang als Bestätigung/Stabilisierung von Wissen und Einstellungen (was als „dominanzkulturell-metatheoretischer Verarbeitungsmodus“ bezeichnet wird). Ferner wird deutlich, dass sie Widersprüche in Bezug auf interkulturelle Aspekte mit großer Leichtigkeit handhabt, dabei allerdings prekäre Erfahrungen der Kolleginnen und Kollegen, die nicht über vergleichbare, fraglos gegebene Zugehörigkeiten verfügen, bagatellisiert und abwertet. Ein anderer Teilnehmer (türkischstämmig, in Deutschland aufgewachsen) reflektiert hingegen seine künstlerische Tätigkeit von Grund auf, verortet sie theoretisch und gewinnt tiefgreifende, neue Einsichten über das eigene Tun wie auch über sein Zugehörigkeitsverständnis („diskursiv-reflexiver Modus“). Das dritte Fallbeispiel veranschaulicht, dass die Teilnehmerin (eine bosnische Muslimin, die als Flüchtling nach Deutschland kam) ihre Interessen nicht zur Geltung bringen kann und Diskriminierung bzw. Nicht-Anerkennung ihrer Bedürfnisse erfährt („existentiell-emotionaler Modus“). Ansatzpunkte für eine Reflexion und Neubestimmung eigener Verhaltensweisen resultieren lediglich aus Momenten, die nicht didaktisch intendiert waren, sondern sich en passant ergeben.

Der interessante Vergleich der Beispiele differenziert in anschaulicher Weise aus, wie unterschiedliche Rahmenbedingungen (vom sozialen Status bis hin zur Lehrgangsleitung) den Bildungsprozess sowie die Rezeptionsweisen der Lernenden beeinflussen, wobei die differenten Zugehörigkeiten eine bedeutsame Rolle zu spielen scheinen. Die Ergebnisse werfen ferner die spannende Frage auf, inwieweit ein Bildungssetting Machtunterschiede unter den Teilnehmenden reproduziert oder aber diese auszugleichen vermag. Der Fokus der Studie lag zwar nicht auf didaktischen Fragen oder dem Thema der institutionellen Diskriminierung, gleichwohl verweisen die Ergebnisse sehr deutlich auf einen entsprechenden Analysebedarf.

Das Buch kann sowohl theoretisch Interessierten als auch Praktikerinnen und Praktikern empfohlen werden. Es diskutiert in anregender Weise unterschiedliche Verarbeitungsmodi von Bildungsprozessen, die durchaus nicht nur für interkulturelle Kurse gültig sind. Es ist darüber hinaus geeignet, für Ausgrenzungsmechanismen in der Weiterbildung zu sensibilisieren – auch und gerade dort, wo man solche aufgrund einer expliziten Zuwendung zu interkulturellen Themen nicht auf den ersten Blick vermuten würde. Die Arbeit lädt zur Reflexion darüber ein, inwiefern sogenannte Mehrheitsangehörige gegenüber Migrant/inn/en auch im Zugang zu integrationspezifischen Arbeitsfeldern bevorzugt sind. Nicht zuletzt wirft die Autorin (S. 179) damit eine wichtige Frage auf: „Ist interkulturelle Bildung eine Frage der Privilegiertheit?“

Annette Sprung

Jana Trumann

Lernen in Bewegung(en)

Politische Partizipation und Bildung in Bürgerinitiativen

Transcript Verlag, Bielefeld 2013,
298 Seiten, 29,80 Euro,
ISBN 978-3-8376-2267-6

Neu ist die Frage nach dem Zusammenhang politischer Aktivitäten und politischer Bildung nicht. Ein Blick in die Geschichte zeigt den engen Konnex von sozialen Bewegungen, politischen Initiativen und selbstorganisierter Bildungsarbeit. So entwickelte sich z.B. im 19. Jahrhundert die Arbeiterbewegung aus Arbeiterbildungsvereinen. Auch in der Hochzeit der Umweltbewegung in den 1970er und 1980er Jahren gingen bspw. politischer Protest, die Gründung von Bürgerinitiativen und verschiedenste Formen von – oft improvisierter – Bildung nicht nur nebeneinander her, sondern auch ineinander über. Seitdem wurde dieses Beziehungsverhältnis allerdings kaum noch thematisiert. Mehr noch: Solche Formen politischer Bildungsarbeit gerieten in Verdacht, unprofessionell zu sein und die Grenzen des politischen und pädagogischen Taktos zu überschreiten, indem sie (weil man oft handlungsorientierte Formen präferierte) die Eigenlogik von Politik und Pädagogik zu wenig respektierten. Dass hier Spannungsverhältnisse vorliegen, die in professioneller Weise reflektiert werden sollten, muss natürlich eingeräumt werden. Jana Trumann weist aber auch zu Recht auf den widersprüchlichen Umstand hin, dass in den letzten 20 Jahren im Kontext beruflicher Bildung selbstorganisiertes bzw. selbstgesteuertes Lernen in vielfältiger Weise propagiert und mit hohen Erwartungen verbunden wurde – im Bereich politischen Lernens allerdings weitgehend ignoriert oder abgewertet wurde. Ob ihre Eingangsbemerkung, dass in der politischen Bildung der alte Antagonismus von Experte (Lehrer) und Laie (Teilnehmende) weiterhin bestimmend sei, auch der pädagogischen Wirklichkeit entspricht, mag

dahingestellt bleiben. Aber die von der Autorin geforderte bzw. vorgenommene stärkere Fokussierung des Untersuchungsinteresses auf „selbstgesteuertes politisches Lernen in informellen Handlungszusammenhängen“ (S. 12) hat ihre große Berechtigung. Vor allem aber sucht sie in ihrer Studie, zugleich eine Dissertationsschrift, nach einer lerntheoretischen Erklärung und Fundierung solcher Handlungspraxen. Den empirischen Kern bilden dabei eigene Gruppengespräche mit Mitgliedern von fünf Bielefelder Bürgerinitiativen, die in den Jahren 2007 und 2008 geführt wurden, sowie ergänzende Beobachtungsprotokolle. Ihr gesamtes Vorgehen ordnet sie dem relativ pragmatischen Forschungsparadigma „Grounded Theory“ zu.

In neun, zum Teil sehr kompakten Kapiteln, arbeitet die Verfasserin nach der Einleitung das Untersuchungspensum Stück für Stück ab. Sie beginnt mit einer längeren Erörterung des Verhältnisses von politischer Partizipation und politischer Bildung (u.a. am Beispiel einschlägiger empirischer Untersuchungen der letzten Jahre) und kritisiert abschließend, dass politische Bildung fast nur in institutionellen Zusammenhängen betrachtet wird. Deshalb steht im nächsten Kapitel die Frage im Mittelpunkt, warum Bürgerinitiativen als Lern- und Handlungszusammenhang interessant sind. Dabei hebt sie neben der lokalen Übersichtlichkeit auch das utopisch-überschüssige Potenzial solcher Netzwerke hervor. Im vierten Abschnitt werden bisherige empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Lernen, Bewegungen und Partizipation referiert und eingeschätzt. Diesen teils aus den 1970er und 1980er Jahren stammenden Studien (Beer und Beyersdorf) attestiert sie deutliche theoretische Defizite, vor allem aber eine fehlende lerntheoretische Fundierung. Die konstatierte Lücke versucht Trumann zu schließen, indem sie auf das subjektorientierte Lernkonzept von Klaus Holzkamp und seine Interpretation durch Peter Faulstich zurückgreift. Als wesentliche Koordinaten eines expandierenden, partizipierenden und welterschließenden Lernens werden dabei u.a. Kooperationen, Lebens-

weltbezüge und individuelle Interessen hervorgehoben: Ganz unthematziert ist das bisher sicher nicht – aber von der Autorin instruktiv herausgearbeitet. Für ihre eigene empirische Untersuchung folgert sie daher, dass „vor dem Hintergrund einer empirisch-kritischen Perspektive informelle Lern- und Handlungspraxen als Selbstverständigungsversuche der Lernenden in ‚Szenen alltäglicher Lebensführung‘ [...] zu erfassen und begrifflich zu durchdringen“ seien (S. 119).

Im Hauptteil werden dann die Ergebnisse der empirisch gestützten Analyse von Lernhandlungen auf der Grundlage von Beobachtungsprotokollen und nachfolgenden Gruppengesprächen auf ca. 100 Seiten zusammengefasst. Jana Trumann erschließt den „Lern-Handlungsraum Bürgerinitiative“ mithilfe von drei Achsen, die zwischen den Polen kooperativ-individuell, aktional-reflexiv und aufnehmend-weitergebend gelagert sind. Diese Pole bezeichnet sie auch als Schlüsselkategorien von Lernhandlungen. Es zeigt sich, illustriert zum Teil am Gesprächsmaterial, dass individuelles und gemeinschaftliches Lernen stark miteinander verwoben sind und ihr spezieller Gebrauch und Nutzen aus den jeweilig vorfindlichen Handlungsproblematiken, die wiederum Lernschleifen nötig machen, resultieren. Oftmals muss auf externes Wissen zurückgegriffen werden. Die Aneignungsformate und -wege sind dabei so vielfältig, wie es das formale, non-formale und informelle Lernen möglich machen: Lektüre von Fachliteratur und wissenschaftlichen Studien, Befragung von Experten, Erfahrungswissen anderer Initiativen einholen, aber auch selbst Fachveranstaltungen und Anhörungen durchführen etc. Dabei wird auch auf organisierte und didaktisch reflektierte, also etablierte, Formen politischen Lernens zurückgegriffen. Wir finden somit im Aktionsfenster von Initiativen ein Lernkontinuum vor, das auch das ganze sonst gültige Repertoire an Lernformen und Lernarrangements vorhält – allerdings ausgeübt unter dem Primat selbstbestimmter Initiative, die zugleich Raum schafft für die „Diskussion alternativer Entwürfe des Zu-

sammenlebens“ (S. 195). Dies wird auch auf der Achse „aktional-reflexiv“ deutlich. Lernende Initiativen sind politisch schwer kontrollierbar und exponieren ihren Eigensinn in politisch produktiver, selbstinkludierender Weise, indem sie die etablierte Politik zur Anerkennung von Interessenlagen, Problematiken und neuen Orientierungsmaßstäben herausfordern und diese oft auch erhalten.

Der weite Blick auf politisches Lernen und ein breites, über Fragen der Institutionalisierung, Organisation und allgemein geteilter Ansichten von einem professionellen Handlungsrepertoire hinausgehendes, Grundverständnis politischer Bildung erweisen sich auch in dieser Studie wieder einmal als sehr fruchtbar. Dennoch wäre es wünschenswert gewesen, eine Diskussion des spannungsreichen Verhältnisses von politischer Bewegung, allgemeiner Lerntheorie und den anerkannten und professionell ausdifferenzierten didaktischen Komponenten der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (und sei es nur als Diskussionsanstoß für eine neue alte Debatte) hier beizufügen. Der Schluss bzw. die Schlussfolgerungen sind ein wenig kurz geraten. Dieser Einwand soll aber die Verdienste der Arbeit von Jana Trumann für die Reanimation einer wichtigen Untersuchungs- und Diskursperspektive nicht schmälern.

Paul Ciupke

Autorinnen und Autoren der Beiträge

Johanna Gebrande, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München, Johanna.Gebrande@edu.lmu.de

Prof. Dr. Anke Grotlueschen, Professorin für Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg, anke.grotlueschen@uni-hamburg.de

Dr. Alisha M.B. Heinemann, Universitätsassistentin im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am Institut für Germanistik an der Universität Wien, alisha.heinemann@univie.ac.at

Dr. Stepanka Kadera, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung der Ludwig-Maximilians-Universität München, kadera@lmu.de

Carolin Knauber, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, knauber@die-bonn.de

Dr. Cornelia Maier-Gutheil, Akademische Rätin a.Z., Institut für Bildungswissenschaft, Abteilung Weiterbildung und Beratung an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, maier-gutheil@ibw.uni-heidelberg.de

Barbara Nienkemper, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen an der Universität Hamburg, barbara.nienkemper@uni-hamburg.de

Karin Julia Rott, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Aufbau von Medienkompetenz und beruflich relevantem Informationsverhalten im Studium in der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen, karin-julia.rott@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha, Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard Karls Universität Tübingen, bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

Prof. Dr. Julia Steinfurt-Diedenhofen, Professorin an der Katholischen Fachhochschule Köln, Theorien und Konzepte der Sozialen Arbeit, Schwerpunkt Geragogik, j.steinfurtdiedenhofen@katho-nrw.de

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Professor für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München, tippelt@edu.lmu.de

Holger Vinke, B.A., Sozialarbeiter/Sozialpädagoge, Student des Masterstudiengangs Soziale Arbeit in internationaler Perspektive und Wissenschaftliche Hilfskraft an der Katholischen Hochschule NRW – Abteilung Köln, h.vinke@katho-nrw.de

Christina Weiß, Dipl.-Soz., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, weiss@die-bonn.de

Autorinnen und Autoren der Rezensionen

Dr. Paul Ciupke, Diplom-Pädagoge, Mitglied im Leitungsteam des Bildungswerks der Humanistischen Union NRW in Essen, paul.ciupke@hu-bildungswerk.de

Dr. Marion Fleige, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Programmleiterin „Programme und Beteiligung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, fleige@die-bonn.de

Ewelina Mania, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „Programme und Beteiligung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, mania@die-bonn.de

Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein, ehem. wissenschaftlicher Direktor des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, Seniorprofessor am Fachbereich Pädagogik der TU Kaiserslautern, nuissl@die-bonn.de

Dr. Inga Specht, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm „Programme und Beteiligung“ des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen in Bonn, specht@die-bonn.de

Prof. Dr. Annette Sprung, Professorin am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Universität Graz, Arbeitsbereich Weiterbildung, annette.sprung@uni-graz.at

Call for papers

REPORT

Heft 2/2015

Beratung und Regulation

Gastherausgeber Prof. Dr. Bernd Käpplinger

Bildung und Beratung sind seit der Aufklärung dadurch bestimmt, dass sie die Selbstbestimmung des Individuums unterstützen sollen. Dies ist eine Leitidee des pädagogischen Denkens – beginnend bei Immanuel Kants Definition der Aufklärung als „Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (1784) bis hin zum Ziel des nationalen Bildungsberichts, dass „Selbstregulation“ unterstützt werden soll (Konsortium Bildungsberichterstattung 2005).

Diese Leitidee findet sich in Beratungsansätzen wieder, so z.B. beim klientenorientierten Ansatz, der den Beraterinnen und Beratern eine entscheidungsunterstützende Funktion zuweist. Vergleichbares kann man bei systemischen, lösungs- und ressourcenorientierten Beratungsansätzen nachzeichnen. Analysiert man die vielfältigen Praxen von Beratung, zeigen sich Herausforderungen, Diskrepanzen und Ambivalenzen in der Umsetzung. Im Mehrebenensystem der Weiterbildung (Schrader 2010) beginnt dies auf der bildungspolitischen Ebene, wo vonseiten der Politik Ziele an die Beratung herangetragen werden (z.B. die Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung oder das Erreichen bestimmter Zielgruppen). Auf Organisationsebene können den Beratenden Kennzahlen (z.B. Zahl der Beratungen pro Tag) betriebswirtschaftlich vorgegeben werden. Im Beratungsprozess selbst aber hat die beratende Person eine regulierende Verantwortung für den Verlauf des Gesprächs.

Bei den genannten Beispielen wird die Herausforderung sichtbar, einen professionellen Umgang zu finden, der die diversen Vorgaben und die gleichzeitig anzustrebende Offenheit ausbalanciert. Dieses Themenheft des REPORT möchte verschiedene Forschungsergebnisse versammeln und zu einer weiterführenden Diskussion von Befunden anregen. Die einzureichenden Beiträge sollen über die Formulierung von Prinzipien und Prämissen hinausgehen und möglichst empirische, analytische Auseinandersetzungen mit Ambivalenzen und Antinomien im Feld der Beratung in der Weiterbildung darstellen.

Genauere Auskünfte erteilt Ihnen der verantwortliche Gastherausgeber Prof. Dr. Bernd Käpplinger (bernd.kaepplinger@rz.hu-berlin.de) oder die Redaktion (thomas.jung@die-bonn.de). Nähere Informationen zur Einsendung von Manuskripten finden Sie auf der Webseite des REPORT oder erhalten Sie auf Anfrage von der Redaktion.

Einsendeschluss für Manuskripte: 1. Februar 2015

Erscheinungstermin: 1. Juli 2015

Alle Manuskripte durchlaufen das Peer-Review-Verfahren. Die Redaktion nimmt Manuskripte nur zur Erst- und Alleinveröffentlichung an. Das Manuskript ist als Word-Datei einzureichen. Zur Wahrung der Anonymität soll es weder Autorennamen noch Angaben zum Autor/zur Autorin enthalten. Die Angaben sind auf einem gesonderten Blatt/in einer gesonderten Datei beizufügen. Darüber hinaus sind die Autorenhinweise des REPORT zu beachten (www.report-online.net).

Weiterbildung im Alter

Altersensible Kompetenzförderung

Der Studententext vermittelt einen Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu Bildung und Lernen in der späteren Erwerbsphase und im Rentenalter.



Bernhard Schmidt-Hertha

Kompetenzerwerb und Lernen im Alter

Studententexte für Erwachsenenbildung

2014, 129 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5401-8

Auch als E-Book

Versandkostenfrei
bestellen im wbv Shop
auf wbv.de



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





Versandkostenfrei bestellen
im wbv Shop auf wbv.de



Altersübergreifendes Lernen

Der Band vermittelt didaktische Prinzipien intergenerationellen Lernens in der alltäglichen Bildungspraxis. Diese werden anhand von anschaulichen Beispielen verdeutlicht. Aus den Prinzipien entwickelt die Autorin praktische methodische Anregungen für Seminarsituationen mit Angehörigen verschiedener Generationen.



Julia Franz

Intergenerationelle Bildung

Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln

Perspektive Praxis

2014, 149 S., 19,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5365-3

Auch als E-Book

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de





DIE Zeitschrift

Diskurs über pädagogische Fragen und Perspektiven

➔ wbv-journals.de/die-zeitschrift

Die **DIE Zeitschrift**

- informiert über aktuelle Entwicklungen in der Weiterbildungspraxis,
- orientiert über Entwicklungen in den relevanten Bezugswissenschaften,
- erschließt und versachlicht Debatten,
- deutet gesellschaftliche Gegenwart und ihre Trends erwachsenenpädagogisch,
- zeigt aktuelle Entwicklungsherausforderungen auf und
- gibt Impulse für die Zukunft.

Die **DIE Zeitschrift** bietet exklusive Abo-Vorteile: Die Artikel stehen Ihnen gratis zum Download auf wbv-journals.de/die-zeitschrift zur Verfügung. Auf alle weiteren Artikel in wbv-journals.de erhalten einen Vorzugspreis von bis zu 20% Rabatt.



Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE)
(Hg.)

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

4 Ausgaben pro Jahr
Jahresabonnement 45,- € (D)
Vorzugsabo für Studierende 39,- € (D)
zzgl. Versandkosten
Best.-Nr. 15/0000

WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de



ELLES LERNEN



SEMINAR

BILDUNG

ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK

HOCHSCHULE

BERUFSBILDUNG

LERNRÄUME

DIDAKTIK

KURS

E-LEARNING

ERWACHSENEN BILDUNG

PERSONA

BARCAMP

WEITERBILDUNG

10. wbv Fachtagung

Perspektive Didaktik – Bildung in erweiterten Lernwelten

➔ wbv-fachtagung.de

Präsenz-Lernen im Seminar, Blended Learning, Informelles Lernen am Arbeitsplatz, E-Learning von zu Hause. Das Lernen von Erwachsenen wird zunehmend vielfältiger und findet in immer mehr Lernwelten statt.

Die 10. wbv Fachtagung bietet spannende Vorträge, Input und Diskussion in 3 Foren. Am zweiten Tag wird die Diskussion fortgeführt im Format eines BarCamps. Profitieren Sie von spannenden Diskussionen, bringen Sie sich ein und erweitern Sie Ihr persönliches Netzwerk!

Jetzt anmelden!

**10. wbv Fachtagung
mit BarCamp**

29. bis 30. Oktober 2014

Bielefeld



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

W. Bertelsmann Verlag 0521 91101-0 wbv.de

