74084

Monitoring (in) der Weiterbildung

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
19. Jahrgang € 13,90

IV/2012

DIE

Schwerpunktausgabe „Lernräume der Erwachsenenbildung“

mit 23 Beiträgen unter anderem zu folgenden Themen:

- Hellenische Bildung am Gymnasion
- Bildungsstätten im Mittelalter
- Geheimgesellschaften als Orte der Aufklärung
- Wissenschaftsverbreitung in bürgerlichen Salons
- Fachgruppen im Volksheim Ottakring
- Bäuerliche Volksbildungsheime in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts
- Volksheime und „Häuser der Begegnung“ in Wien nach 1945
- Lernort Bibliothek
- Virtuelle Lernorte in der Erwachsenenbildung

Einige der Autoren und Autorinnen:
Gerhard Bisovsky, Holger Böning, Michael Buhlmann, Thomas Dostal, Wilhelm Filla, Stephan Ganglbauer, Wolfgang Kogler, Dieter Nittel, Markus Oppenauer, Helmut Reinalter, Erhard Schlutz, Anton Szanya, Konrad Umlauf, Johannes Weinberg, Jörg Wollenberg

SPURENSUCHE

Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung.
20./21. Jahrgang · Heft 1-4, ca. 380 Seiten, illustriert. Preis: 35,– Euro

Bestellungen unter: Tel.: +43 1/89 174-156 000
Fax: +43 1/89 174-356 000
E-Mail: office.archiv@vhs.at

Peter Brandt (Hg., komm.)

UNTER BEOBACHTUNG

Liebe Leserinnen und Leser,

kontinuierlich und genau hinsehen, messen, Strukturen erkennen, Veränderungen spüren, sich warnen lassen, Chancen sehen, Stellschrauben identifizieren – so könnte idealtypisch der Prozess von der systematischen datengestützten Beobachtung zur steuernden Intervention beschrieben werden. Ohne Monitoring keine Daten, ohne Daten keine evidenzbasierte Steuerung. Oder formallogisch: Monitoring ist die notwendige Bedingung empiriebezogenen Steuerungshandelns. Dass Monitoring hierfür keine hinreichende Bedingung ist, wird zunehmend übersehen, weshalb einige der Autor/inn/en dieses Hefts auf die methodischen und erkenntnistheoretischen Schwierigkeiten im Übergang von der Diagnose zur Therapie abheben.

Für gewöhnlich wird in Publikationen zur datenbasierten Bildungssteuerung das Lied von den fehlenden Daten gesungen. Zu Recht, wenn man sich das Gesamtbild der Klärungsbedarfe vor Augen führt, und zumal im Bereich der Weiterbildung, deren Grundstrukturen (Zahl der Einrichtungen, Zahl der Beschäftigten) nur näherungsweise bekannt sind.

Es gibt aber auch die andere Seite: Stellen Sie sich vor, es gibt Daten, aber keiner wertet sie aus! Einen solchen teilweise ungehobenen Schatz stellt die Datenbasis der Volkshochschul-Statistik dar, die dieses Jahr zum 50. Mal veröffentlicht wird. Ihr runder Geburtstag ist Anlass für das vorliegende Heft, das die Statistik im Kontext des Trendthemas Bildungsmonitoring diskutiert. Zahlreiche Nutzer aus Wissenschaft, Praxis und Politik haben uns zum Jubiläum der Statistik Grußbotschaften übermittelt, die wir über den Themenschwerpunkt verteilt im Heft platzieren, so wie links die von Peter Munk. Sie würdigen das Instrument, mahnen aber auch zur Weiterentwicklung und eben auch zur intensiveren Nutzung.

Die jüngste Evaluation des DIE hat dem Arbeitsbereich Statistik eine hervorragende Bewertung gegeben, der auch die Ergebnisse der umfassenden Datensammlung zu den deutschen Volkshochschulen bereitstellt. Für Politik und Wissenschaft waren diese Daten eine wertvolle Grundlage für die Arbeit in den letzten 50 Jahren. Die kontinuierlichen Beobachtungen über Angebotsverläufe, Teilnahmequoten und Strukturveränderungen ermöglichen Rückschlüsse auf notwendige Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, die das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) seit vielen Jahren fördert.

MinR Peter Munk, BMBF, Referat 316

In das gleiche Horn stößt der Senat der Leibniz-Gemeinschaft, dessen Evaluatoren die VHS-Datenbasis im Herbst 2011 einen Diamantensack nannten und in ihrem Bewertungsbericht intensivere Auswertung empfahlen. Hier heißt es: »Die Statistik des DIE bietet mit ihren deutschlandweit einzigartigen Datenbeständen ein großes Potenzial für die Formulierung und Bearbeitung interessanter Forschungsfragen« (Senat 2012, S. B 11). Diese Anregung richtet sich nicht zuletzt an das DIE selbst, das in der Senatsstellungnahme zu einer Neuausrichtung seiner Forschungsstrategie ermuntert wird – eine Herausforderung für den künftigen wissenschaftlichen Direktor.

»Unter Beobachtung« stehen in diesen Zeiten nicht nur die Lehrenden und die Lernenden, sondern auch solche Akteure, die wie das DIE eine unterstützende, forschende, vermittelnde und entwickelnde Rolle im Bildungssystem haben. So richtig das aus der Sicht des Steuerzahlers und des Zahlensteuerers ist: In Ruhe arbeiten zu können bleibt eine unverzichtbare Grundlage von Qualität. Wer permanent Blutdruck misst, schafft die »Hochdruckwetterlage« erst, deren Risiken er vermeiden möchte.

Ihnen eine entspannte Lektüre!

Literatur

Senat der Leibniz-Gemeinschaft (2012): Stellungnahme zum Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE). URL: www.leibniz-gemeinschaft.de/fileadmin/user_upload/downloads/Evaluierung/Senatsstellungnahmen/Senatsstellungnahme-DIE-2012.pdf

Der Bildungsbericht

Umfassende empirische Bestandsaufnahme des deutschen Bildungswesens

Der Bildungsbericht für Deutschland erscheint alle 2 Jahre und informiert in konzentrierter Form über aktuelle Entwicklungen des deutschen Bildungssystems von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung über die allgemeinbildende Schule, die berufliche Ausbildung und Hochschulbildung bis hin zur Weiterbildung. Betrachtet werden die Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens, seine Entwicklung im internationalen Vergleich und wichtige Problemlagen. Der Bericht bietet Politik, Verwaltung und Wirtschaft ebenso wie der interessierten Öffentlichkeit umfangreiches Datenmaterial zur Entwicklung des Bildungssystems und bildet so eine wichtige Grundlage für die öffentliche Diskussion über das deutsche Bildungswesen. Schwerpunktthema des Bildungsberichts 2012 ist die datengestützte Bestandsaufnahme der kulturellen/musisch-ästhetischen Bildung im Lebenslauf.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.)

Bildung in Deutschland 2012

Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf

2012, 343 S., 49,90 € (D)
ISBN 978-3-7639-0317-7
ISBN E-Book 978-3-7639-0316-0
Best.-Nr. 6001820c

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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

3 VORSÄTZE

MAGAZIN

Szene **6**

Service **12**

DIE **18**

THEMA

20 Stichwort: »**Weiterbildungsmonitoring**«
Josef Schrader

22 »**Sie bildet unsere Überzeugungen ab**«
Peter Brandt im Gespräch mit *Ulrich Aengenvoort, Hella Huntemann* und *Elisabeth Reichart* über 50 Jahre Volkshochschul-Statistik

26 **50 Jahre Volkshochschul-Statistik**
Rückblicke eines Insiders a.D.
Klaus Pehl

32 **Weiterbildung entscheidet sich vor Ort**
Volkshochschuldaten im kommunalen Weiterbildungsmonitoring
Dieter Gnahs

35 **Lebensverläufe im Längsschnitt**
Der Beitrag des Nationalen Bildungspanels für ein Monitoring des Lernens im Erwachsenenalter
Thomas Bäumer / Hans-Peter Blossfeld / Florian Janik / Jutta von Maurice

40 **Internationales Weiterbildungsmonitoring**
Instrumente, Wirkungen und Nebenwirkungen
Alexandra Ioannidou

FORUM

45 **Die Weltalphabetisierungsdekade 2003–2012**
Eine Bilanz
Ulrike Hanemann

49 SUMMARIES

50 NACHWÖRTER

Zum Themenschwerpunkt »Monitoring (in) der Weiterbildung«
Statistische Weiterbildungsdaten können eine gute Grundlage der Steuerung und Entwicklung von Weiterbildung sein – auf politischen Bühnen wie auch vor Ort in den Einrichtungen. Vor 50 Jahren hat man mit der systematischen datengestützten Beobachtung des Weiterbildungshandelns begonnen, als die erste Folge der Volkshochschul-Statistik erschien. Daran erinnert dieses Heft. Im Blick auf Potenzial, Perspektiven und Grenzen des Weiterbildungs-Monitorings zeigt sich: Statistiken aus Trägerperspektive bieten zuverlässige, aber auch entwicklungsbedürftige Sonden, um den komplexen Bereich der Weiterbildung zu vermessen.

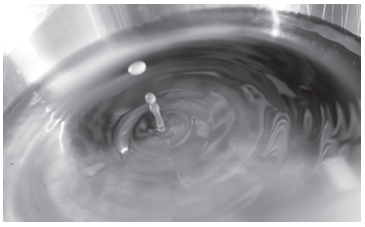


Foto: Lisa Hodgson (12 Jahre)

Von der Beobachtung zur Theorie – das ist das Thema der »Blickpunkte«, die sich in Bild und Text dem Wassertropfen widmen. Einen Gastauftritt hat in diesem Zusammenhang der legendäre Beobachter Sherlock Holmes.

Lernräume flexibel gestalten

Das »LearnerLab« der Hochschule der Medien Stuttgart

Die Gestaltung von Lernräumen erhält in Anbetracht verschiedener Lernzugänge und Lernmethoden eine immer größere Relevanz bei der Raumgestaltung in Schulen, Weiterbildungseinrichtungen, Hochschulen und Bibliotheken. Doch bislang gibt es kaum wissenschaftliche Erkenntnisse, wie optimale Lernräume für die Zukunft aussehen sollten. Im Rahmen des Forschungsschwerpunktes »Lernwelten« der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM) hat Prof. Dr. Richard Stang, Leiter des Forschungsschwerpunktes, damit begonnen, flexible Rauminszenierungen für Lernen zu erforschen.

Foto: Richard Stang

Im »LearnerLab« der Hochschule der Medien Stuttgart sind alle Möbel mobil. Die Lernumgebung kann von den Lernenden nach Bedarf individuell gestaltet werden.

Gemeinsam mit der Firma VS Vereinigte Spezialmöbelfabriken in Tauberbischofsheim wurde im Rahmen einer Forschungskooperation gemeinsam ein »LearnerLab« konzipiert, das in der Bibliothek der HdM eingerichtet wurde. Seit März 2012 werden hier Lernszenarien gestaltet und wissenschaftlich begleitet. Dr. Axel Haberer von der Firma VS sieht den »Raum als dritten Lehrer«, dessen gestalterische Qualitäten wesentlich die Lernmotivation und das Lernverhalten beeinflussen können. »Wir brauchen zunehmend Lernorte, die eine hohe Aufenthaltsqualität haben, die Inspiration und Kreativität fördern sowie das breite Anforderungsspektrum zwischen konzentriertem Selbststudium, kommunikativem Gruppenlernen und auch informellem Austausch abdecken«. Vom Forschungsprojekt erwarten beide Partner praxisnahe Konzepte für die Gestaltung öffentlicher Bibliotheken, Lernzentren, Mediotheken sowie Lernräumen in Hochschulen und in der Erwachsenenbildung.

Das Besondere am »LearnerLab« ist, dass alle Einrichtungsgegenstände mobil sind und so äußerst flexibel unterschiedliche Lernszenarien umgesetzt werden können. Damit soll vor allem das selbstgesteuerte Lernen der Studierenden unterstützt werden. Die Einrichtung besteht aus unterschiedlichen Tischen und Sitzmöglichkeiten, einem Relaxbereich mit Sitzsäcken und Loungemöbeln sowie unterschiedlichen mobilen Trennwänden, die auch als Pinnwand oder Whiteboard dienen, und es stehen mobile Monitore zur Verfügung, die zum Beispiel zum gemeinsamen Arbeiten an einem Dokument genutzt werden können.

Mit Hilfe von Befragungen, die sowohl per Fragebogen alle Studierenden als auch durch Leitfadeninterviews zufällig ausgewählte Nutzer erfassen, werden Nutzungsinteressen und -gewohnheiten erforscht. Mit einer Kamera werden jede halbe Stunde Bilder des Raumes gemacht, um von Studierenden gestaltete Raum- und Lerninszenierungen im Veränderungsprozess festzuhalten. In einer ersten Untersuchungsphase wurden im Sommersemester 2012 drei Raumstrukturierungsphasen je vier Wochen untersucht. In der ersten Phase wurden die Möbel nach Schließung der Bibliothek wieder in die ursprünglich geplante Struktur zurückgestellt. In der zweiten Phase blieben die Möbel so stehen, wie sie von den Studierenden arrangiert wurden. Während der dritten Phase wurden die Möbel an den Rand gestellt, so dass es für die Studierenden nötig wurde, sich das Lernarrangement selbst zusammenzustellen.

Erste Ergebnisse zeigen, dass vor allem Lerngruppen dazu tendieren, mit den Trennwänden einen Raum im Raum zu gestalten. Während zu Beginn des Projekts die Bereitschaft, das Lernarrangement selbst zusammenzustellen, eher gering war, zeigt sich nach mehreren Wochen ein zunehmendes Interesse der Studierenden, den Raum ihren Interessen entsprechend umzugestalten. Insgesamt wurde das »LearnerLab« von den Studierenden als immenser Gewinn angesehen, dies vor allem vor dem Hintergrund, dass sich durch die Stundenplanstruktur in den Bachelor- und Masterstudiengängen viele Hohlstunden ergeben und die Studierenden diese Zeit gerne nutzen, um Projektarbeiten zu realisieren.

DIE/RS

Auf der Suche nach der (verlorenen?) Mitte

Verband österreichischer Volkshochschulen und Bayerischer Volkshochschulverband veranstalten 4. Zukunftsforum

Vom 9. bis 11. Juli 2012 fand im Kloster Seeon das 4. Zukunftsforum Erwachsenenbildung statt. Das Thema dieser international besetzen Tagung lautete »Gesellschaft ohne Mitte? Erwachsenenbildung ins Out?« Hiermit führten die Veranstalter die Konferenzteilnehmenden auf interessantes, wenngleich inhaltlich unscharfes Terrain: Was sich hinter dem schillernden Begriff »Mitte« eigentlich verbirgt, blieb über weite Strecken der Tagung unklar. Die Konferenz wurde so zum erwachsenenpädagogischen Suchprozess: Soll unter »Mitte« eine Einkommensklasse (»Mittelschicht«?) verstanden werden? Ist die Rede von der »bürgerlichen Mitte« der Sinus-Milieus, wie sie Heiner Barz und Rudolf Tippelt in ihren Milieustudien für die Erwachsenenbildung bereits fruchtbar gemacht haben? Handelt es sich um eine Chiffre für das »(Bildungs-)Bürgertum« innerhalb des politischen Koordinatensystems »links« und »rechts« oder »oben« und »unten«? Oder entspringt sie etwa aus einer volkswirtschaftlichen Verortung: dem »Mittelstand«?

Auch wenn das opake Phänomen »Mitte« aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet wurde, so fand sich doch in den Diskussionen der rote Faden, dass die »Mitte« von Abstiegsängsten gepeinigt werde – die Angehörigen der »Mitte« fühlten sich als »Verlierer« aufgrund unsicherer Beschäftigungsverhältnisse, Wirtschaftskrise und der Erosion des Sozialstaates. In der Tat lässt sich anhand des Sozio-Oekonomischen Panels (SOEP) des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) erkennen, dass »arm« und »reich« in Deutschland immer weiter auseinander klaffen. Entsprechend warnt das DIW vor »Statuspanik«, die im schlimmsten Fall »zur Ausbreitung von diskriminierenden Einstellungen (wie Ausländerfeindlichkeit und Fremdenhass) beitragen« (DIW 2010) könne. Diese Entwicklung könnte zukünftig ebenfalls große Auswirkungen auf die Arbeit der Volkshochschulen haben, da – so die bildungsstatistisch allerdings noch nicht ausreichend belegte Hypothese – davon auszugehen sei, dass Angehörige der »Mitte« die Mehrzahl der Bildungsteilnehmenden darstellten: Bricht die Zielgruppe »Mitte« weg, so könnte die Volkshochschule ihren Bildungsauftrag nur noch unzureichend erfüllen, wie Stefan Vater in seinem Konferenzbeitrag ausführte.

Trotz der wirtschaftlich angespannten Situation der »Mitte«, so der italienische Soziologe Sergio Bologna im Eröffnungsvortrag der Tagung, müsse man einer Ökonomisierung der Bildungssysteme, wie sie insbesondere die bildungspolitischen Entscheidungen der Europäischen Union begünstigt hätten, aber entschieden entgegentreten: »Wenn wir die Desaster aufzählen sollten, die die Bürokratie von Brüssel verursacht hat, würden wir eine lange Liste schreiben müssen. Auf dieser steht das Konzept des lifelong learning.« Lebenslanges Lernen, so die partiell zutreffende, aber insgesamt zu einseitige europapolitische Kritik, dürfe sich nicht dem Prokrustesbett des Marktes ergeben. Bildung sei nicht für »employability«, Job und Karriere, sondern für die »geistige Entwicklung« der Menschen da. Dass es im Falle der »Mitte« gerade in geistiger Hinsicht nicht allzu gut bestellt sei, war dann die streitbare These des Schlussbeitrags der taz-Journalistin Ulrike Hermann mit dem Titel »Der Selbstbetrug der Mittelschicht«. Ihr zufolge ist es eines der Hauptprobleme, dass die Mittelschicht in Selbstüberschätzung glaube, gute Bildung führe zu gutem Einkommen. Dabei übersehe man »das entscheidende Paradox: Noch nie waren die Bundesbürger so gut ausgebildet – und trotzdem sinken ihre Reallöhne.« Nichtsdestotrotz zeigen die Daten des Adult Education Survey, dass die Bürger/innen in Deutschland dem Junktim aus Bildung und beruflichem Aufstieg (noch) vertrauen. Das stärkste Motiv für die Weiterbildungsteilnahme – dies bei einer trotz Wirtschaftskrise relativ konstanten Weiterbildungsbeteiligungsquote von 42 Prozent in Deutschland – bestand laut 63 Prozent der Befragten darin, eine »berufliche Tätigkeit besser ausüben zu können und beruflich voranzukommen« (von Rosenbladt/Bilger 2011, S. 169). Entsprechend scheint sich (zu Recht oder zu Unrecht?) die Überzeugung zu halten, dass Bildung, wenn sie schon nicht den Aufstieg garantiere, dann doch immerhin vor dem Absturz schütze. Aber verengt sich Bildung dann doch zur beruflichen Bildung? Falls ja: Wäre der Versuch sinnvoll, wieder mehr »Bildung« in die »Berufsbildung« zu bringen? Oder heißt es, »nun erst recht« ganz auf die Allgemeinbildung zu setzen? Walter Huber, Personalchef der Siemens AG und Gastreferent, würde letztem Punkt immerhin nicht widersprechen, denn Siemens könne auf gebildete ebenso wenig wie auf gut *aus*gebildete Mitarbeitende verzichten: »Allgemeinbildung ist der absolute Schlüssel!«, so seine Ermutigung.

Das Zukunftsforum ließ aufgrund der Vielfalt an Positionen und der Heterogenität der Meinungen zwangsläufig viele Fragen offen. Daher erscheint es konsequent, dass die nächste Veranstaltung, die vom 3. bis 5. Juli 2013 in Salzburg stattfinden wird, den Titel trägt: »Antworten auf die Krise! Erwachsenenbildung und ihre Aufgaben in schwierigen Zeiten«. *DIE/TV*

Literatur

DIW-Wochenbericht Nr. 24/2010 vom 16. Juni 2010: Polarisierung der Einkommen: Die Mittelschicht verliert. URL: www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.357505.de/10-24-1.pdf (Stand: 07.08.2012).

von Rosenbladt, B./Bilger, F. (Hg.) (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010 – Trends und Analysen auf Basis der deutschen AES. Bielefeld

»Lifelong Learning for all«

60 Jahre UNESCO Institute for Lifelong Learning

Seit die UNESCO 2011 die Palästinensischen Autonomiegebiete als Mitglied aufgenommen hat, sieht sich die Weltorganisation für Erziehung, Wissenschaft und Kultur erheblichen finanziellen Einbußen ausgesetzt. Das dürfte auch am UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) nicht spurlos vorübergehen, das am 24. Mai in Hamburg sein 60-jähriges Bestehen gefeiert hat.

Von Katzenjammer nichts zu spüren war indes bei den Festlichkeiten, die mit einem Empfang im Hamburger Senat begannen und u.a. in zwei Kooperationsveranstaltungen mit der Universität der Hansestadt mündeten. Unter hochrangiger internationaler Beteiligung wurden die weltweiten Herausforderungen diskutiert, denen sich lebenslanges Lernen stellt. Dass auf dem Podium neben Vertretern supranationaler Organisationen gerade auch zwei Personen den Kontinent Afrika vertraten, mag ein Indiz dafür sein, wie wichtig dieser Kontinent für die Arbeit des UIL ist und sein wird. Für die anstehende Neuausrichtung des Hamburger Instituts hielt UIL-Chef Prof. Arne Carlsen fest: »Africa is moving to LLL; TVET is moving to LLL; higher education is moving to LLL«. Auf dieser Basis kündigte er den Wechsel von der »Education for all«-Programmatik zu »Lifelong Learning for all« an.

Foto: Peter Brandt

Prof. Arne Carlsen begrüßte Gäste in den großzügigen Räumen des UIL: »This is a day of joy!« war sein Leitwort an diesem Tag.

Die Generaldirektorin der UNESCO, die Bulgarin und Sozialistin Irina Bukova, sieht LLL – ähnlich wie übrigens gegenwärtig auch die maßgeblichen europäischen Akteure – in einer doppelten Indienstnahme: »To preserve labour markets with what they want and societies with what they need«. Die Ökonomin Elizabeth M. King, Director of Education im Human Development Network der Weltbank, präsentierte die aktuelle LLL-Strategie der Washingtoner Organisation. Das Ziel eines »Learning for all« scheint für sie erreichbar mit dem Dreischritt aus »invest early, invest smartly, invest for all«. Dass der Mittelfluss sich dabei an bildungsökonomisch errechneten Renditen orientieren soll, ist keine Überraschung; allerdings wurde damit doch deutlich, dass die Weltbank für Investitionen in das Lernen von Kohorten jenseits der im tertiären Sektor Lernenden wenig Ambitionen zeigt.

Einen dramaturgisch wohlgewählten Schlusspunkt der öffentlichen Vorlesung bildete der Vortrag von Suzy Halimi (UNESCO), die alle Lern- und Erziehungsbemühungen auf einen neuen Humanismus für das 21. Jahrhundert bezog und damit den oft technokratisch anmutenden Strategien der supranationalen Organisationen das Menschenbild zur Orientierung anbot. Man darf auf die Publikation ihrer Theorie gespannt sein. *DIE/PB*

Lifelong Learning in Europe

Neues EUCIS-LLL Online Magazin

Seit Juni 2012 bringt die *European Civil Society Platform on Lifelong Learning* (EUCIS-LLL), europäische Plattform für circa 30 zivile Netzwerke im Bereich Bildung und Erziehung, ein neues Online-Magazin (LLL-Mag) heraus. Ziel ist es, aktuelle Themen rund um das lebenslange Lernen innerhalb Europas aus verschiedensten Blickwinkeln zu beleuchten. Was dies genau heißt, wird bereits in der ersten Ausgabe des Magazins zum Thema »Validierung von non-formalem und informellem Lernen« eindrucksvoll vermittelt: Einer europäischen Gesamtübersicht folgen Berichte über einzelne EU-Länder, Dokumentationen EU-geförderter Projekte und ein Glossar. Interviews mit Expert/inn/en und Fallbeispiele ergänzen die Fülle an Informationen zum Thema. Am Ende des Magazins formulieren die Herausgeber/innen Empfehlungen für Politik und Praxis. Das breite Profil des Magazins verspricht eine spannende und informative Lektüre über die aktuellen Themen lebenslangen Lernens innerhalb Europas. Das Magazin wird zwei Mal jährlich erscheinen und kann von der EUCIS-LLL-Homepage heruntergeladen werden. *Bettina Thöne-Geyer (DIE)*

www.eucis-lll.eu/pages/indes.php/resources/publications

Von der Multiobligation zur Multioption

Ehrenkolloquium zur Emeritierung von Prof. Rainer Brödel

Nachdem die Welle von Verabschiedungen und Emeritierungen der Pioniere der Erwachsenenbildung gerade verebbt ist, kommt nun die zweite Generation der Erwachsenenbildungsforscher ins Pensionsalter. Einer von ihnen ist Rainer Brödel, zu dessen Entpflichtung in Münster ein Symposium veranstaltet wurde. Der Titel der Veranstaltung »Lebenslanges Lernen im Horizont der Erwachsenenbildung« konnte nicht besser gewählt werden. Zum einen, weil Rainer Brödel sich der Thematik in vielfältigen Formen gewidmet hat, im Besonderen natürlich mit dem facettenreichen und kritischen Buch »Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung« (1998), zum anderen signalisiert das »lebenslang« bei einem solchen Anlass auch etwas Tröstliches: Es geht noch weiter!

Der geschäftsführende Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Münster brachte die neue Lage für den Geehrten auf den Punkt: Er wechsele nun aus einer Situation der Multiobligation in eine solche der Multioption. Rainer Brödel ließ keinen Zweifel, dass er weiter an den ihm am Herzen liegenden Themen arbeiten wird, in vielerlei Hinsicht sogar intensiver, weil nunmehr eine Fülle von Verpflichtungen eines Lehrstuhlinhabers wegfielen.

Quasi als Startschuss skizzierte Brödel eine seiner Optionen im Rahmen seines Fachvortrages »Lebenslanges Lernen als (unvollendetes) Projekt«. Besondere Schwerpunkte legte er dabei auf die Implikationen des selbstgesteuerten Lernens und die soziale Schieflage in der Bildungsbeteiligung.

Gerahmt wurde die LLL-Zwischenbilanz von Rainer Brödel durch die Vorträge von Sabine Schmidt-Lauff (TU Chemnitz) und Dieter Nittel (Universität Frankfurt). Beide Referenten setzten sehr spezielle Akzente zum lebenslangen Lernen. Die Vorsitzende der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung skizzierte lebenslanges Lernen als Phänomen der Moderne mit vielen historischen und philosophischen Bezügen. Ihr Kollege berichtete aus einem gemeinsam mit der Ludwig-Maximilians-Universität München (Prof. Tippelt) durchgeführten Forschungsprojekt, mit dem unterschiedliche pädagogische Berufsgruppen und ihre je spezifische Sicht auf das lebenslange Lernen beschrieben und analysiert werden.

In der abschließenden Podiumsdiskussion ging es dann um den bildungspolitischen und -praktischen Umgang mit dem lebenslangen Lernen. Auch hier stellte sich Rainer Brödel der Diskussion, die vorrangig um das Problem der unterschiedlichen Teilhabe von sozialen Gruppen an Bildungsprozessen und die daraus resultierenden Handlungsnotwendigkeiten kreiste.

Wenn die Aktivitäten und das Engagement des Geehrten bei dieser Übergangszeremonie Prognosewert für die Zukunft besitzen, dann haben wir von Rainer Brödel noch viel zu erwarten.

Dieter Gnahs (DIE)

Mindestlohn für Teile der Weiterbildungsbranche

Tarifvertrag zur Regelung des Mindestlohns in der Weiterbildung seit 1. August in Kraft

Nachdem im März 2008 die Gewerkschaften ver.di, GEW und der Bildungsverband BBB die Aufnahme der Weiterbildungsbranche in das Arbeitnehmer-Entsendegesetz (AEntG) erstmals beantragt haben, ist nun ein über vier Jahre währender Prozess erfolgreich zum Abschluss gekommen. Ein Tarifvertrag zur Regelung des Mindeststundenlohns für pädagogisches Personal legt flächendeckend Standards für akademische Lehrkräfte in der Weiterbildung fest: 12,60 Euro in Westdeutschland und 11,25 Euro in Ostdeutschland *(DIE berichtete ausführlich in Heft II/2012, S. 6).* Die »Verordnung über zwingende Arbeitsbedingungen für Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen« des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales vom 4. Juli 2012 gilt ab dem 1. August 2012, allerdings ausschließlich für Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen nach dem SGB II und III, also Bildungsangebote, die der Vergabe durch die Bundesagentur für Arbeit (BA) unterliegen.

Der Entscheidung des Kabinetts ging ein langer Streit zwischen dem Arbeits- und dem Wirtschaftsministerium voraus, den Ministerin von der Leyen für sich entschieden hat. »Die Menschen profitieren von einer klaren Grenze, die Lohndumping verlässlich verhindert, und die Arbeitgeber der Branche haben den Vorteil, dass im Wettbewerb die Qualität der Angebote wieder in den Vordergrund rückt, nicht der niedrigste Lohn«, so die Ministerin.

Ob mit der neuen Verordnung ein wirksamer Schritt gegen prekäre Arbeitsbedingungen im Weiterbildungssektor getan ist, bleibt abzuwarten. Zunächst einmal ist zu erwarten, dass für die BA zukünftig die Einhaltung des Tarifvertrages durch die Bildungsdienstleister Voraussetzung ist, um im Ausschreibungsverfahren Berücksichtigung zu finden.

Es kann aber auch alles ganz anders kommen, denn aus Tarifkreisen wurde bekannt, dass bereits Klagen gegen die Verordnung erhoben worden sind – im einstweiligen Rechtsschutz wie im Hauptsacheverfahren. Die Mindestlohngegner argumentieren, der Branchentarifvertrag von BBB/ver.di und GEW repräsentiere nur eine Minderheit der im Geltungsbereich Beschäftigten. Über diese aus wissenschaftlicher Sicht schwierig zu beantwortende Frage wird also womöglich demnächst gerichtlich geurteilt.

DIE/BP; PB

VHS und Bibliotheken in Rheinland-Pfalz

Zusammenarbeit soll breiten Zugang zu Information, Wissen und Weiterbildung ermöglichen

Ende Juni 2012 unterzeichneten die Vorsitzenden der Landesverbände der Bibliotheken und Volkshochschulen in Rheinland-Pfalz ein gemeinsames Grundsatzpapier, in dem eine verstärkte Zusammenarbeit vereinbart wird. Joachim Mertes, Vorsitzender des Volkshochschul-Verbandes und Landtagspräsident, betonte, dass die gemeinsame Aufgabe von Informationsweitergabe, Wissensvermittlung und Weiterbildung zahlreiche Schnittstellen und Verschränkungen beinhalte, die seit jeher zu vielfältigen Kooperationen vor Ort genutzt würden.

Manfred Geis, MdL, Vorsitzender des Bibliotheksverbandes, unterstrich die wichtige Aufgabe von Volkshochschulen und Bibliotheken, Begegnungen mit anderen Menschen aus unterschiedlichen Generationen, Milieus und Kulturen zu ermöglichen und dadurch das gegenseitige Verständnis und die Fähigkeit zu fördern, sich auf Neues und Kontroverses einzulassen. Inzwischen gibt es in Trier, Speyer und Ludwigshafen, aber auch in ländlichen Regionen, einige hervorragende Beispiele gelungener Zusammenarbeit wie beispielsweise Vorlesestunden für Kinder, Autorenlesungen, Unterstützung von Sprach- und Literaturkursen mit Büchertischen und Leihbeständen oder die Abstimmung zwischen VHS-Kursen und dem Medieneinkauf der Bibliotheken. Diese Schnittstellen sollen auch zukünftig ausgebaut und gestärkt werden.

Wichtig für die verstärkte Zusammenarbeit ist die Kenntnis des jeweils anderen Partners: Was kann die Bibliothek – was die Volkshochschule einbringen? Wie sind beide Einrichtungen organisiert? Wie läuft die Planung? Wo sind die Grenzen? Beide Landesverbände informieren deshalb regelmäßig über ihre Aktivitäten, organisieren einen Erfahrungsaustausch auf Landes- oder regionaler Ebene, stellen Argumentationshilfen mit Praxisbeispielen zusammen und fungieren im Einzelfall auch als Berater bei konkreten Kooperationsplanungen vor Ort. Auch die Unterstützung aus Wissenschaft und Forschung ist hier gefragt. Prof. Dr. Richard Stang, Leiter des Forschungsschwerpunkts »Lernwelten« an der Hochschule der Medien Stuttgart, begleitet diesen Prozess. Er ist der Ansicht, dass die rheinland-pfälzische Initiative »bundesweit nicht hoch genug einzuschätzen ist«. Weitere Unterstützung durch Wissenschaft und Forschung ist wichtig.

Foto: Benno Hauck

Unterzeichnung des Grundsatzpapiers im Landtag Rheinland-Pfalz. V. r. n. l.: Steffi Rohling (VHS-Verbandsdirektorin), Joachim Mertes (Vorsitzender VVHS, Landtagspräsident), Manfred Geis (MdL, Vorsitzender dbv-Landesverband Rheinland-Pfalz), Jürgen Seefeldt (Geschäftsführer dbv-Landesverband Rheinland-Pfalz), Mareike Schams (VVHS).

Mareike Schams, Verband der Volkshochschulen von Rheinland-Pfalz

IW-Studie zu Bildungsrenditen Älterer

Das Institut der deutschen Wirtschaft Köln (IW) hat in einer vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) geförderten Studie die individuellen Bildungsrenditen, die betrieblichen Effekte sowie die damit verbundenen volkswirtschaftlichen Auswirkungen des Leitbildes »Bildung in der zweiten Lebenshälfte« untersucht. Das Leitbild ist eine Antwort auf den demografischen Wandel, das Älterwerden der Bevölkerung, verbunden mit einem erwarteten Fachkräftemangel. Die Studie fasst die Effekte von Lernen im Alter wie folgt zusammen:

- Weiterbildung lohnt sich auch für Personen in der zweiten Lebenshälfte, insbesondere auf Grund erwarteter Lohnsteigerung.
- Positive Produktivitätseffekte scheinen weniger von direkten speziellen Weiterbildungsmaßnahmen, sondern vielmehr von arbeitsorganisatorischen Maßnahmen auszugehen, in denen ältere Mitarbeiter sich neue Kenntnisse und Fähigkeiten informell aneignen und diese unmittelbar im Arbeitskontext anwenden können.
- Positive Altersbilder in den Betrieben haben für die Umsetzung einer Bildungsstrategie in der zweiten Lebenshälfte eine erhebliche Bedeutung.
- Weiterbildung erhöht die Beschäftigungsfähigkeit Älterer und kann das Arbeitslosigkeitsrisiko verringern; die Erwerbstätigkeit nimmt zu bzw. wird stabilisiert.

Das IW empfiehlt, zur Implementierung von »Bildung in der zweiten Lebenshälfte« bei den Altersbildern in Betrieben und bei Informationen zu den erwarteten Renditen der Weiterbildung anzusetzen und durch Imagekampagnen einen Bewusstseinswandel in der Bevölkerung zu unterstützen. Vom Nationalen Bildungspanel erwartet das IW weitere Daten. *DIE/BP*

www.iwkoeln.de/de/studien/gutachten/beitrag/86768

Meldungen

Zusammenstellung: DIE/BP

Verbände gegen Kooperationsverbot

Vier Weiterbildungsverbände haben Ende Mai in einer gemeinsamen Presseerklärung die Pläne der Bundesregierung kritisiert, das Kooperationsverbot in der Bildung lediglich für den Hochschulbereich aufheben zu wollen. Der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV), der Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband BBB), die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) und der Verband Deutscher Privatschulverbände (VDP) sehen darin große Nachteile für die vorschulische, schulische, berufliche und die Erwachsenen- und Weiterbildung.
Gerade im Weiterbildungsbereich habe sich gezeigt, dass der Bund gebraucht wird – etwa um Maßnahmen gegen Analphabetismus und mangelnde Grundbildung zu initiieren und zu finanzieren. Die Verbände fordern, dass es zukünftig Bund und Ländern unter bestimmten Voraussetzungen möglich sein müsse, in allen Bildungsbereichen gemeinsame Bildungsprogramme zu vereinbaren, an denen sich der Bund finanziell beteiligen könne.

Mehr Geld für Weiterbildungswillige

Die Stiftung Warentest informiert in einem Special über die verbesserten Förderprogramme einiger Bundesländer. So haben Brandenburg, Rheinland-Pfalz und Sachsen ihre Förderprogramme ausgeweitet oder umgestaltet. Bremen hat den neuen »Bremer Weiterbildungsscheck« eingeführt, mit dem berufsbezogene Kurse und Weiterbildungen mit bis zu 50 Prozent vom Land gefördert werden. Ähnliche Förderprogramme existieren in Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen.

www.test.de/bildung-beruf

Datenbank Kompetenzmodelle beim DIPF

Das DFG-Schwerpunktprogramm »Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen« (2007–2013) will neue Perspektiven und eine neue Qualität für die Messung von Lernvoraussetzungen und Lernergebnissen schaffen. Es bringt Expert/inn/en aus der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken zusammen. In 23 interdisziplinären Projekten forschen Wissenschaftler/innen aus über 20 deutschen Hochschulen sowie dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB), dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dem Leibniz Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) und dem Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V. (ISQ).
Jetzt wird auf der Homepage eine eigene Publikationsdatenbank »Kompetenzmodelle« angeboten, in der alle bisher im Programm veröffentlichten Publikationen verzeichnet sind, inklusive zahlreicher Open-Access-Publikationen.

http://kompetenzmodelle.dipf.de/de/publikationen

Neuer Hochschulabschluss für Berufspädagogen

An der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn startet ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Kompetenzerweiterung von Führungskräften in der betrieblichen Bildung. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) fördert das Vorhaben. Im Rahmen des Projektes entwickelt und erprobt die Hochschule eine berufsbegleitende Qualifizierungsmaßnahme für Bildungspersonal in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die zu einem Hochschulabschluss führen soll. Trägerin ist die Alanus Hochschule, zahlreiche Partner und Vertreter aus der Wirtschaft, wie die Drogeriemarktkette dm und die Deutsche Telekom AG, sind mitgestaltend eingebunden. Ziel ist es, unter Berücksichtigung des Konzeptes »Lebenslanges Lernen« eine stärkere Verzahnung von beruflicher Bildung und akademischer Weiterbildung zu erlangen. Im Vordergrund stehen dabei die wissenschaftlich fundierte Professionalisierung von Aus- und Weiterbildnern sowie die Erweiterung ihrer beruflichen Handlungs- und Gestaltungskompetenzen.

www.alanus.edu/fachbereiche-und-gebiete-bildungswissenschaft.html

BildungsserverKanal

Der Deutsche Bildungsserver ist jetzt auch im Internet-Videoportal YouTube anzutreffen. Mit einem noch sehr überschaubaren Angebot gestartet, soll die Zahl von Videos und Tutorials zu Bildungsthemen und Forschung kontinuierlich ausgebaut werden. Im August umfasste das Angebot die Themenbereiche Informationskompetenz, Leseforschung, E-Learning, Tutorials zu Edutags und zum Stichwort »Bildungsforschung« einen Vortrag des DIPF-Forschers Prof. Eckehard Klieme, gehalten auf dem DGfE-Kongress im März 2012.

www.youtube.com/user/BildungsserverKanal

EU-Bildungspersonal

Das EU-Programm Grundtvig für lebenslanges Lernen bietet finanzielle Unterstützung für individuelle Fortbildungen. Gefördert werden haupt- und freiberufliche sowie ehrenamtliche Erwachsenbildner/innen, die in der politischen, kulturellen, arbeitsweltbezogenen Bildung sowie in den Bereichen Fremdsprachen, Grundbildung und Alphabetisierung tätig sind. Die Förderung von kürzeren Auslandsaufenthalten kann zudem auch von Studierenden genutzt werden. Die Beratung erfolgt durch die Nationale Agentur beim BIBB/Bildung für Europa.

www.na-bibb.de/grundtvig

Europäischer Master (EMAE) jetzt am DISC

Ekkehard Nuissl übernimmt Seniorprofessur an der TU Kaiserslautern

Das Distance and Independent Studies Center (DISC) der TU Kaiserslautern, das seit 20 Jahren Fernstudien und Universitäre Weiterbildung anbietet, baut ab sofort einen neuen Fernstudiengang »European Master in Adult Education« (EMAE) auf (s. auch Beitrag auf S. 15). Er wird verantwortet von Prof. Dr. Dr. h.c. Ekkehard Nuissl von Rein, der bis zu seiner Emeritierung Professor für Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen und wissenschaftlicher Direktor des DIE war und im Juni im Fachbereich Sozialwissenschaften eine Seniorprofessur übernommen hat. Der englischsprachige Fernstudiengang EMAE soll erstmalig im Wintersemester 2013/14 als einjähriges Zertifikatsprogramm vom DISC angeboten werden. Im Vordergrund steht dabei die Kompetenzentwicklung und Weiterbildung in der Erwachsenbildung, um diese in einen europäischen Kontext zu setzen. Bei der Entwicklung des Studiengangs wird Prof. Nuissl von Rein auf das bereits bestehende europäische EMAE Partner-Netzwerk, welches er schon länger koordiniert, zugreifen können.

Veranstaltungstipps

Die **9. wbv-Fachtagung** in Bielefeld findet am **24. und 25. Oktober 2012** statt. Tagungsthema: »Perspektive E-Learning«.

www.wbv-fachtagung.de

»Treffpunkt Bibliothek – Information hat viele Gesichter«, unter diesem Motto steht die bundesweite **Aktionswoche des Deutschen Bibliotheksverband e.V.** (dbv) vom **24. bis 31. Oktober.** Unter dem Themenschwerpunkt »Horizonte« wollen sich die Bibliotheken als Partner für Medien- und Informationskompetenz sowie für Bildung und Weiterbildung präsentieren.

www.treffpunkt-bibliothek.de

Quartera, Kongress für Personalentwicklung und akademische Weiterbildung für Berufstätige, findet am **22. und 23. November 2012** in Berlin statt.

www.quartera.de

»**Europäischer Bildungsraum – Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis**« lautet das Thema der Tagung am **23. und 24. November**, zu der das Institut für Politikwissenschaft der Universität Tübingen einlädt.

www.bildungspolitik.uni-tuebingen.de

Die 18. Ausgabe der **ONLINE EDUCA,** »International Conference on Technology Supported Learning & Training«, diskutiert unter dem Motto: »Reaching Beyond Tomorrow« vom **28. bis 30. November** in Berlin.

www.online-educa.com

Die **Kommission Organisationspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)** veranstaltet ihre Tagung 2013 vom **28. Februar bis 1. März** in Marburg unter dem Titel »Organisation und das Neue«.

Michael.Goehlich@rzmail.uni-erlangen.de

Die **European Society for Research on the Education of Adults** (ESREA) veranstaltet ihre siebte europäische Forschungskonferenz vom **4. bis 7. September 2013** an der Humboldt-Universität zu Berlin. Veranstalter ist das Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung unter der Leitung von Prof. Bernd Käpplinger. Das Thema lautet: »Changing configurations of adult education in transitional times«.

www.esrea.org oder
bernd.kaepplinger@rz.hu-berlin.de

Im Jahr 2014 wird der Kongress der **Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft** vom **9. bis 12. März** an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfinden.

www.dgfe.de

Personalia

Prof. Dr. Jürgen Baumert, Bildungsforscher, ehemaliger Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin und im Jahr 2000 Leiter der ersten PISA-Studie in Deutschland, wurde für seine Verdienste um die Bildungsforschung mit dem Carl-Friedrich-von-Weizsäcker-Preis 2012 ausgezeichnet.

Dr. Bertram Blum, Vorstandsvorsitzender der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) wurde nach 24 Jahren der Vorstandsarbeit auf einer KBE-Mitgliederversammlung in den Ruhestand verabschiedet. Ein Nachfolger stand bis Redaktionsschluss noch nicht fest, neue stellvertretende Vorsitzende sind Bernward Bickmann (AKSB) und Elisabeth Vanderheiden (Katholische Erwachsenenbildung Rheinland-Pfalz).

Prof. Dr. Peter Dehnbostel ist seit Juni 2012 Professor für Betriebliches Bildungsmanagement am Department Bildung der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) in Berlin. Dort lehrt er im berufsbegleitenden Masterstudiengang Bildungs- und Kompetenzmanagement. Außerdem verstärkt er die Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB) in den Bereichen Führung und Management, Lehr-/Lernforschung, Personalentwicklung und Lebenslanges Lernen.

Dr. Stefanie Greubel, ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin des DIE, ist an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, zur Juniorprofessorin am Institut für Kindheitspädagogik berufen worden.

Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss ist seit April 2012 Professorin für Kulturelle Bildung an der Universität Hildesheim sowie Direktorin der Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel.

Zusammenstellung: DIE/BP

methoden-kartothek.de

Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule

methoden-kartothek.de ist ein Multimedia-Tool zum kreativen Planen von Seminaren, Kursen und Trainings.

methoden-kartothek.de vereint neueste Webtechnologie mit einer praktisch bewährten Systematik für didaktisches Planen.

methoden-kartothek.de ist das ideale Arbeitsmittel für Dozenten/innen und Lehrer/innen, die bei der Seminarplanung auf Individualität setzen, ohne dabei auf Ordnung zu verzichten.

Kostenloser Demozugang zum Online-Tool auf methoden-kartothek.de

Ulrich Müller et al.

methoden-kartothek.de

Spielend Seminare planen für Weiterbildung, Training und Schule

• Ordner inklusive Begleitbuch, Checklisten, Infokarten und Wegweiser

• Online-Tool zur Seminarplanung inkl. jährlichem Update-Service

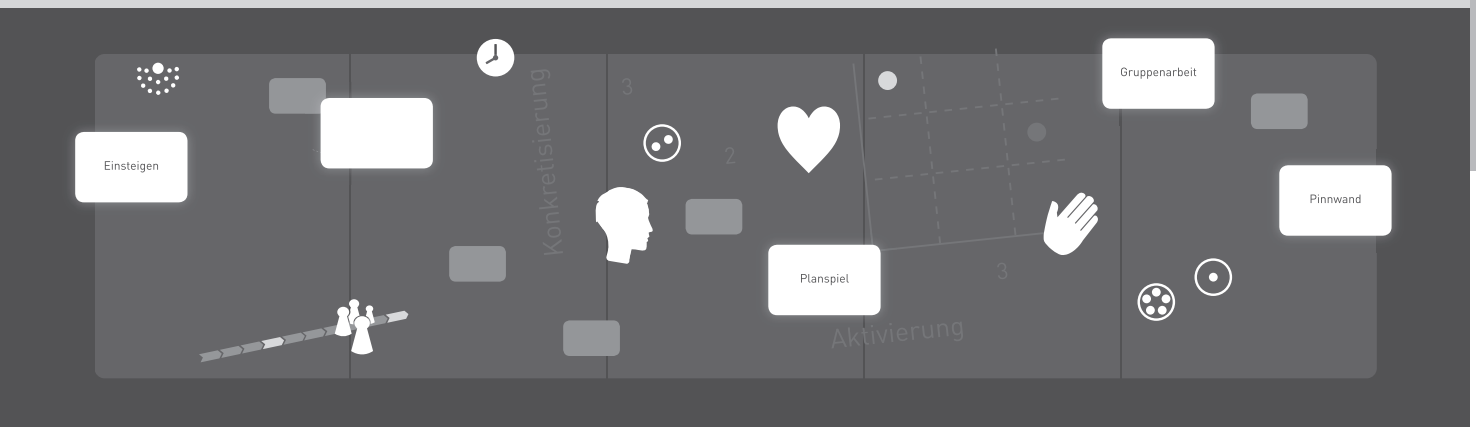
2012, 249,– € (D)

Einführungspreis bis zum 30.10.2012: 199,– € (D)

zzgl. Abonnement für die Nutzung des Online-Tools: 24 €/Jahr (im ersten Jahr kostenfrei)

ISBN 978-3-7639-4985-4
Best.-Nr. 6004249

methoden-kartothek.de



W. Bertelsmann Verlag

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

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Bildungswerk der Humanistischen Union NRW/Zeitpfeil-Studienwerk (Hg.)
Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte. Historische Entwicklungslinien – Konzepte – Bildungspraxis
Essen: Klartext, 2012
Das »Werkheft« bietet eine theorieangeleitete Einführung für die Zeitzeugenarbeit zur DDR-Geschichte und eine fundierte empirische Programmanalyse zur Zeitzeugenarbeit in der außerschulischen politischen Bildung in fünf Bundesländern.

Cohen-Scali, Valerie (Hg.)
Competence and Competence Development
Opladen: Barbara Budrich, 2012
Der Sammelband bietet eine Einführung in die französische Kompetenzdebatte, insbesondere in der beruflichen Weiterbildung und am Arbeitsplatz. Aufgezeigt werden auch die Auswirkungen auf das Professionalitätsverständnis und die Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung. Außerdem werden Validierungs- und Evaluierungsinstrumente vorgestellt, wie sie in Frankreich verwendet werden.

Eser Davolio, Miryam
Interkulturell Bilden. 10 Module für den Unterricht mit Erwachsenen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich
Luzern: interact, 2012
Das praxisnahe Lehrmittel richtet sich an Lehrkräfte, die an Berufs- und Fachhochschulen in den Bereichen Soziale Arbeit, Pädagogik und Gesundheit unterrichten. Mit seiner Hilfe können Studierende, die in ihrem späteren Berufsleben in einem zunehmend transkulturell geprägten Arbeitsumfeld tätig sein werden, für die Themen Interkulturalität, Rassismus, Diskriminierung, Integration, Segregation sensibilisiert und handlungsfähig gemacht werden. Ergänzt werden die Module durch die Internetplattform www.help-interkulturell.ch.

Fahrenwald, Claudia
Erzählen im Kontext neuer Lernkulturen. Eine bildungstheoretische Analyse im Spannungsfeld von Wissen, Lernen und Subjekt
Wiesbaden: Springer VS, 2012
In der überarbeiteten Habilitationsschrift wird die Neubewertung des Erzählens aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive untersucht. Beabsichtigt ist eine Re-Interpretation des Erzählens als bildungstheoretische Kategorie im Rahmen von Cultural-Change-Prozessen.

Geißler, Harald/Metz, Maren (Hg.)
E-Coaching und Online-Beratung. Formate, Konzepte, Diskussionen
Wiesbaden: Springer VS, 2012
Der Sammelband gibt einen systematischen Überblick über das Feld der neuen virtuellen Coaching- und Beratungs-Formate.

Geißler, Karlheinz A.
Alles hat seine Zeit, nur ich hab keine. Wege in eine neue Zeitkultur
München: Oekom, 2012
Wie sind wir in den Strudel der Zeitverdichtung geraten? Sind die neuen Medien, die diese Geschwindigkeit erst ermöglichen, wirklich ein Segen? Wie sind frühere Generationen mit dem Tempo der Welt umgegangen? Und gibt es Wege aus der Dringlichkeitsfalle? In seinem neuen Buch liefert Karlheinz A. Geißler vielschichtige Denkanstöße für ein Leben jenseits von Alltagshektik und Beschleunigung.

Griffin, Patrick/McGaw, Barry/Care, Esther
Assessment and teaching of 21st century skills
Dordrecht: Springer, 2012
Die Studie bietet eine Lösungsmöglichkeit, wie berufliche technologiebasierte Fertigkeiten internetbasiert und im internationalen Maßstab bewertet werden können. Das internationale Forschungsprojekt wurde von Cisco, Intel und Microsoft mitfinanziert.

IG-Metall (Hg.)
Berufsbildungsperspektiven 2012: Gute Bildung für gute Arbeit
Berlin u.a.: 2012
Die perspektivische Bestandsaufnahme begreift die aktuellen Defizite und Krisenphänomene im Bildungsbereich nicht als Teil eines naturwüchsigen Marktgeschehens, sondern analysiert aus einer kritischen bildungsökonomischen Perspektive die marktliberalen Grundlagen, laufenden Entwicklungen und erwartbaren Zukunftsszenarien. Themen: Inklusionsanforderungen, prekäre Beschäftigungsverhältnisse und die Aufgaben der Weiterbildung.

Kaufmann, Katrin
Informelles Lernen im Spiegel des Weiterbildungsmonitorings
Wiesbaden: Springer VS, 2012
Trotz der zunehmenden Bedeutung des informellen Lernens als relevante Form der Bildungsbeteiligung Erwachsener liegen in und für Deutschland aktuell keine Längsschnitt- oder Trendanalysen zur tatsächlichen Beteiligung vor. Auf der Grundlage der Scientific-Use-Files der Querschnitterhebungen 1994–2007 des Berichtssystems Weiterbildung (BSW) wurden für diese Studie die Möglichkeiten und Grenzen trendanalytischer Betrachtungen des informellen berufsbezogenen Lernens untersucht.

Kerres, Michael
Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote
München: Oldenbourg, 2012
Das Buch stellt den Prozess der Konzeption und Entwicklung neuer Bildungsmedien systematisch vor. Aus der interdisziplinären Sichtweise von Pädagogik und Informatik werden die mediendidaktischen und -informatischen Kriterien für die Planung didaktisch wertvoller Medien beschrieben.

Kerres Michael (Hg.)
Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen
Münster: Waxmann, 2012
Im Rahmen des Verbundprojektes »Studium für Berufstätige: Erfolgsfaktoren für Lifelong Learning an Hochschulen« wurden Einzelfälle an verschiedenen Universitäten exemplarisch und im Hinblick auf Innovationspotenziale hin untersucht. Eine weitere Studie befasst sich mit der Situation an ausländischen Hochschulen und zeigt deutliche Unterschiede zum deutschen System, z.B. bei den organisatorischen Grundlagen.

Künzel, Klaus (Hg.)
Weiterbildung in Russland. Spuren der Geschichte – Zeichen des Aufbruchs
Köln: Böhlau, 2012
Die Beiträge russischer Bildungswissenschaftler und Pädagogen analysieren die Auswirkungen der tiefgreifenden Veränderungen auf die Bildung und das kulturelle Streben der erwachsenen Bevölkerung und geben Einblicke in neuere empirische Studien zum Wertewandel und zu Bildungseinstellungen russischer Erwachsener.

Malo, Steffen/Urban, Bodo (Hg.)
Spielend Lernen in Alphabetisierung und Grundbildung. Erfahrungen/Ergebnisse des Verbundprojektes Alphabit
Stuttgart: Fraunhofer Verlag, 2012
Im BMBF-geförderten Forschungsprojekt Alphabit wurde das Lernspiel »Winterfest« für funktionale Analphabeten entwickelt, erprobt und verbreitet. Das Buch beschreibt die Erfahrungen und Ergebnisse und zeigt die Möglichkeiten des Einsatzes von Lernspielen in Alphabetisierung und Grundbildung auf.

Mortiboys, Alan
Teaching with Emotional Intelligence. A step by step guide for higher and further education professionals.
London: Routledge, 2012
Der praxisorientierte Band stellt dar, wie Lehrende in der Weiterbildung und an Hochschulen ihre emotionale Intelligenz entwickeln und benutzen können, um ihr Lehren und das Lernen der Teilnehmer zu bereichern.

Rushton, Ian/Suter, Martin
Reflective practice for teaching in lifelong learning
Maidenhead: Open University Press, 2012
Das Buch stellt ein Modell des reflexiven Praktikers in der Weiterbildung vor, das sich an drei Herausforderungen ausrichtet: an der Verbesserung von Lehren und Lernen, an Anpassungserfordernissen in sich wandelnden Berufsrollen und Organisationen und am Umgang mit Regulationssystemen wie Zertifizierungen und Selbst-Assessment.

Schneider, Käthe (Hg.)
Becoming oneself. Dimensions of ›Bildung‹ and the facilitation of personality development
Wiesbaden: VS Verlag, 2012
Persönlichkeitsbildung und -entwicklung werden auch von der OECD als Schlüsselqualifikationen für das 21. Jahrhundert postuliert. Bezugnehmend darauf untersucht der Band die Voraussetzungen von Persönlichkeitsbildung aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Praxis.

Siebert, Horst
Lernen und Bildung Erwachsener
Bielefeld: Bertelsmann, 2011
Die Einführung erklärt leicht verständlich und wissenschaftlich fundiert die Grundlagen der Erwachsenenbildung. Dabei werden anerkannte Theorien mit neuen Erkenntnissen kombiniert: Von der Geschichte der Lern- und Hirnforschung über den Kompetenzbegriff, Gruppendynamik und Coaching bis hin zu den aktuellen Trends in der Theorieentwicklung. Berücksichtigt werden zentrale Aspekte und Ansätze zum lebenslangen Lernen.

Slowey, Maria/Schuetze, Hans G. (Hg.)
Global perspectives on higher education and lifelong learners
London: Routledge, 2012
Der Band untersucht die Entwicklungen im Hochschulbereich, für die verstärkt nicht-traditionelle Studierende eine wichtige Rolle spielen. Er berücksichtigt dabei die sich verändernde Rolle des Marktes und des Staates, die Rolle der neuen Technologien und der Open-Source-Angebote und die Zugangschancen, insbesondere Anforderungen der Chancengleichheit. Die Untersuchung basiert auf einer vergleichenden Betrachtung von zehn OECD-Staaten.

Töpper, Alfred (Hg.)
Qualität von Weiterbildungsmaßnahmen. Einflussfaktoren und Qualitätsmanagement im Spiegel empirischer Befunde
Bielefeld: Bertelsmann, 2012
Die Studie identifiziert und analysiert die verschiedenen Einflussfaktoren auf betriebliche und berufliche Weiterbildungen. Zudem geben die Autoren einen Einblick in die Steuerungsfähigkeit von Qualitätsmanagementmodellen und stellen die Forschungsergebnisse im Rahmen einer Feldstudie auf den Prüfstand.

Klaus Heuer (DIE)

Forschung quergelesen [1]

Für Praktiker der Erwachsenenbildung bleibt im Alltag selten Zeit für Fachlektüre. Dabei finden sich gerade in den anspruchsvollen Wissenschaftszeitschriften praktisch relevante Erkenntnisse. Unter dem Titel »Forschung quergelesen« präsentiert die DIE Redaktion daher in loser Folge Ergebnisse aus Forschungsvorhaben insbesondere empirischer Lehr-/Lernforschung. Diesmal hat es Heft 2/2012 der Zeitschrift für pädagogische Psychologie in sich: Drei Beiträge haben direkten Praxisbezug und schließen an aktuelle Diskussionen der Erwachsenenbildung an.

Bringen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund die besseren Voraussetzungen mit für heterogene Lerngruppen?

Seit einigen Jahren verstärkt man im Bildungssystem Bemühungen, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu gewinnen, weil man annimmt, dass diese über wertvolle Kompetenzen verfügen für das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen. Für den Schulbereich hat eine Forschergruppe untersucht, welchen Einfluss der Migrationshintergrund auf motivationale Orientierungen von Lehrenden als Teil der Lehrkompetenz hat *(Hachfeld, A. u.a. (2012): Multikulturelle Überzeugungen. Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: Zeits. f. päd. Psych. H. 2, S. 101–120)*. Geprüft wurden bei 433 Mathematik-Lehramts-Anwärter/inne/n die Effekte auf den Enthusiasmus für das Unterrichten von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund und auf die Selbstwirksamkeitserwartung, beides Dimensionen, die man in Bezug auf erfolgreiches Unterrichten in heterogenen Lerngruppen für bedeutsam erachtet. »Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Lehramtsanwärter(innen) mit Migrationshintergrund in der Tat über höhere motivationale Orientierungen … und niedrigere Vorurteile über die schulbezogene Lernmotivation von Schüler(innen) mit Migrationshintergrund verfügen, diese Unterschiede jedoch nicht bzw. nicht nur auf ihren eigenen Migrationshintergrund zurückzuführen sind, sondern vielmehr auf ihre multikulturellen Überzeugungen« (S. 114). Damit zeigt sich, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nicht per se Experten für das Unterrichten von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund sind, sondern nur, sofern ihre Biographie bereits zur Ausprägung entsprechender multikultureller Überzeugungen beigetragen hat.

Machen Mind Maps kreativer?

Mind Maps haben in der methodischen Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen eine große Verbreitung – gerade auch in der Erwachsenenbildung. Relativ unerforscht sind ihre Effekte. Welches kreativitätsweckende Potenzial steckt in ihnen? Diese Frage ist an 42 Studierenden der Universität Bielefeld untersucht worden *(Malycha, Ch. P./Maier, G.W. (2012): Differentielle Effekte der Mind-Map-Technik auf das kreative Lösen von unstrukturierten Problemen. In: Zeits. f. päd. Psych., H. 2, S. 149–157)*. Die Antwort lautet kurzgefasst: Der Einsatz von Mind Maps fördert viele und unterschiedliche Ideen zutage, hat aber keine signifikanten Effekte auf die Originalität der Ideen. Mehr Masse als Klasse also? Während in der Experimentalgruppe sowohl die Flüssigkeit der Ideengenerierung (Anzahl von Ideen) als auch die Flexibilität (also die kategoriale Unterschiedlichkeit der Ideen) signifikant höher lagen als bei der Kontrollgruppe, die sich einfach nur Stichpunkte notierte, blieb die Mind Map in puncto Originalität hinter den Erwartungen zurück. Einzigartige, also im Versuch statistisch selten vorkommende Ideen gab es in den Stichpunktlisten so häufig wie in Mind Maps. Aus Sicht des Autorenduos liegt es daher nahe, Mind Maps vor allem in Ideengenerierungphasen einzusetzen, zum Beispiel bei der Einführung neuer Themen.

Können maschinelle Tutorien Lesekompetenz so gut steigern wie traditionelle Strategien?

Lesekompetenz ist für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben essentiell. Eine Untersuchung aus einem Würzburger DFG-Projekt hat sich mit Maßnahmen beschäftigt, die Lesekompetenz fördern wollen *(Lenhard, W. u.a. (2012): Computerunterstützte Leseverständnisförderung: Die Effekte automatisch generierter Rückmeldungen. In: Zeits. f. päd. Psych. H. 2, S. 135-148)*. Insbesondere wurde die Eignung eines selbstentwickelten Computerprogramms getestet, das das Erarbeiten und Zusammenfassen von Texten maschinell unterstützt. Erprobt wurde das Programm an 210 Hauptschüler/inne/n der 6. Klasse, und zwar im Vergleich mit dem klassischen Förderprogramm »Wir werden Lesedetektive« einerseits und einer Kontrollgruppe andererseits. Die Ergebnisse könnten auch in der Erwachsenenpädagogik zur Kenntnis genommen werden. Die computerunterstützte Leseverständnisintervention schnitt in mehreren Dimensionen besser ab als die etablierte. Sie verstärkte das Leseverständnis ein wenig mehr als das Lesedetektive-Training und erwies sich besonders bei der Leseflüssigkeit als überlegen. Das Lesestrategiewissen wurde maschinell ebenso gut vermehrt wie in menschlicher Interaktion. Die Autoren erkennen in der Möglichkeit, »in sehr kurzer Zeit beliebig vielen Schülern simultan Rückmeldung geben« (S. 146) zu können, eine Überlegenheit des Computers. Sie vermuten, dass ein Teil der Überlegenheit darauf zurückzuführen ist, dass nur hier Texte aus dem direkten Unterrichtsgeschehen verwendet wurden und so eine größere Bedeutsamkeit für die Schüler/innen haben mochten. Dieser Umstand schränkt die interne Validität der Untersuchung natürlich ein. Der überraschende Befund ist, dass auch über »das Üben prozeduraler Fähigkeiten … Lesestrategiewissen aufgebaut werden [kann], ohne dieses explizit vermitteln zu müssen« (ebd.). *DIE/PB*

Neue Strukturen für Studiengänge der Erwachsenenbildung

Reakkreditierung an der Universität Duisburg-Essen (UDE)

Die Universität Duisburg-Essen bietet rund 32.000 Studierenden mit etwa 100 Bachelor- und Masterstudiengängen ein breites Fächerspektrum an. In der Fakultät Bildungswissenschaften wurden die außerschulischen Studiengänge einer Überprüfung unterzogen und erfolgreich reakkreditiert.

Was ist geblieben? Was hat sich verändert? Geblieben sind der konsekutive Charakter der aufeinander aufbauenden Studiengänge sowie die studienbegleitenden Prüfungen, jedoch ohne Notengebung im ersten Bachelor-Semester. Verändert hat sich die Art der Prüfungsabnahme. Da Klausuren wenig nachhaltiges Lernen versprechen, wurden vermehrt Hausarbeiten als Modulprüfung eingeführt. Denn über die Beschäftigung mit einem Thema über einen längeren Zeitraum wird nachhaltigeres Erinnern des Gelernten gefördert.
Auf Anraten der Peers als Begutachtungsgruppe sollen »Gender« und »Diversity« noch deutlicher als bisher in den Modulen verankert werden. Weitere Querschnittsthemen sind »Milieu« und »Heterogenität«. Internationale wie europäische Kooperationen, die im Studiengang »European Master of Adult Education« (EMAE) in den vergangenen Jahren aufgebaut wurden, sollen erhalten bleiben.

Doch statt des Tandems aus Master Erwachsenenbildung in deutscher Sprache und EMAE in englischer Sprache wird es in Zukunft nur noch einen Master Erwachsenenbildung/Weiterbildung geben. Der allerdings erhält dann einen Schwerpunkt »Erwachsenenbildung in Europa«. Weitere Schwerpunkte im Master sind politische Bildung und Partizipation, berufliche/betriebliche Weiterbildung und Medienbildung. Differenzierungsangebote für höhere Semester sind Geschichte der Erwachsenenbildung, Theorien der Erwachsenenbildung, rechtliche Grundlagen der Weiterbildung sowie Management für Bildungseinrichtungen einschließlich Bildungsberatung, Evaluation und Personalentwicklung. Didaktik, Methodik und die vier grundlegenden Arten des Zugangs zur Erziehungswissenschaft (anthropologisch, philosophisch, soziologisch, kulturtheoretisch) sind ebenfalls elementare Bestandteile. Eine Forschungswerkstatt wird die methodologische Kompetenz für Forschung und Wissenschaft über zwei Semester schulen. Schließlich ist Bildung als Gegenstand der Forschung zu konzeptualisieren. Eigene Forschungsprojekte sind durchzuführen, zudem stehen ergänzende und vertiefende Studien aus dem Lehrangebot der Fakultät zur Verfügung. Die Vorbereitung der Master-Abschlussarbeit wird durch ein Kolloquium begleitet.

Auf das hohe Niveau eines Master-Abschlusses im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung bereitet der breit angelegte Bachelor-Studiengang der Erziehungswissenschaft in sechs Semestern vor. Die möglichen Berufsfelder werden durch Felderkundung, Kennenlernen von Zielgruppenarbeit sowie durch die Beschäftigung mit Strukturen und Veränderungen der Arbeitswelt bereits im ersten Semester erschlossen. Weitere Themen im Verlaufe des Studiums sind Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozesse, gesellschaftliche und psychologische Aspekte von Entwicklung, Sozialisation und Lernen, Umgang mit Heterogenität, Lernen mit Medien sowie Bildungssoziologie, -ökonomie und -politik, außerdem Bildungs- und Lernberatung, Institution und Profession.
Sowohl im Bachelor- als auch im Master-Studiengang sind optionale Studienaufenthalte an ausländischen Hochschulen möglich. Die neue Struktur wird mit Beginn des WS 2012/13 umgesetzt.

EMAE jetzt in Kaiserslautern

Der weitere Ausbau des bisher an der Universität Duisburg-Essen verorteten Studienganges EMAE wird nun vom Distance and Independent Studies Center (DISC) an der TU Kaiserslautern koordiniert (s. auch Meldung auf Seite 12). Der Studiengang hatte seinen Ursprung in einem europäischen Projekt mit dem Ziel, eine Perspektive und eine interkulturelle Entwicklung von Professionalisierung in der Europäischen Gemeinschaft zu schaffen. 2004 startete das Programm unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. h.c. Nuissl von Rein, der den EMAE nun auch als Fernstudiengang am DISC betreut, im Fachbereich Erwachsenenbildung an der Universität Duisburg-Essen. Von 2004 bis 2007 wurde des Kern-Curriculum für den EMAE-Studiengang zusammen mit acht anderen europäischen Universitäten entwickelt, das DIE war für die Evaluation des Studienganges verantwortlich.

Anne Schlüter

DIE digitalisiert VHS-Programme seit 1957

DFG-Förderung für Projekt »RetroPro«

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) unterstützt ein Infrastrukturprojekt des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE): Es werden Volkshochschulprogramme aus den Jahren 1957 bis 2003 in dem Projekt »RetroPro« digitalisiert und online veröffentlicht werden. Auf diese Weise wird der Bildungsforschung und speziell der Weiterbildungsprogrammforschung ein Fundus an Material online zugänglich gemacht.
Im Rahmen seines »Online-Archivs Weiterbildungsprogramme« hält das DIE ein bewährtes Sample von 50 Volkshochschul-Semesterprogrammen als Open-Access-Datenbasis vor – allerdings erst für die Jahre ab 2004. Die älteren Semesterprogramme befinden sich bislang nur in gedruckter Form im DIE-Fundus. Durch die DFG-Förderung wird es möglich, für das Sample der 50 nun auch die Programme der Jahre 1957 bis 2003 rückwirkend zu digitalisieren, für die Forschung zu erschließen und im Netz zugänglich zu machen.
Die Digitalisierung der rund 5.000 VHS-Programme von 1957 bis 2003 soll zu einer Belebung der Weiterbildungsprogrammforschung beitragen. An den Volkshochschulprogrammen kann die Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung in der Breite nachvollzogen werden. Sie stellen auch eine kultur- und lokalgeschichtlich relevante Quelle dar, spiegeln sie doch die Lernbedarfe und -interessen von Bürger/inne/n in Stadt und Land sowie Themen- und Begriffskonjunkturen in der deutschen Geschichte. Die Einbindung der Daten in nationale und internationale Forschungsumgebungen, digitale Bibliotheken und Archive soll diesen transdisziplinären Nutzen stiften.

Mona Pielorz (DIE)

Foto: Johannes Reuter

Europäisches Netzwerk der Erwachsenenbildung

InfoNet III geht an den Start

Das European InfoNet Adult Education macht nach einem Jahr Pause im Oktober 2012 einen Neustart. InfoNet gehört zum Lifelong Learning Programm Grundtvig der Europäischen Union. Es setzt die Aktivitäten aus InfoNet I und II fort. Die dort aufgebaute und seither bestehende Informationsinfrastruktur für erwachsenenpädagogische Fachredaktionen und Endnutzer (Database und Info-Letter) soll weiterentwickelt und eine nachhaltige Lösung für den Dauerbetrieb vorbereitet werden. Geplant ist außerdem eine vierteljährliche Online-Publikation zu einem Schwerpunktthema.
Der Informationsservice basiert auf einem europaweiten Netzwerk, das Vertreter in fast jedem EU-Land sowie in Norwegen und der Schweiz hat. Verantwortliche Organisation ist die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in Bonn, die Koordination hat die Akademie Klausenhof inne. Insgesamt 35 europäische Organisationen der Erwachsenenbildung sind Mitglieder bei InfoNet. Das DIE ist seit der Projektgründung aktives Mitglied und wird sich in Zukunft insbesondere bei der technischen Weiterentwicklung, der Entwicklung von Infrastrukturen für den wissenschaftlichen Austausch sowie bei Fragen der Nutzbarmachung und Dissemination einbringen.

www.infonet-ae.eu

Personalia intern

Prof. Dr. Karin Dollhausen kehrte zum 1. Oktober aus der Vertretungsprofessur am Lehrstuhl für Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Ruhr-Universität Bochum ans DIE in das Programm »Kooperation und Konkurrenz« zurück.

Vanessa Thelen und **Johannes Reuter**, Auszubildende, sind nach erfolgreicher Abschlussprüfung übernommen worden.

Nadine Klimaschewski hat im August ihre Ausbildung zur Bürokauffrau begonnen.

Anne Gassen, Referentin des wissenschaftlichen Direktors, **Kirsten Mülheims,** wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungs- und Entwicklungszentrum, und **Beata Thewes**, Projektassistentin, haben das Institut verlassen.

DIE schult Kompetenzgutachter nach Validpack

EU-Projekt CAPIVAL zur Professionalitätsentwicklung

Am 7. Juli hat das DIE mit der Schulung von »Validpack-Assessoren« begonnen. Validpack ist ein Instrument zur Validierung erwachsenenpädagogischer Kompetenzen, das in den vergangenen Jahren unter Mitwirkung des DIE entwickelt worden ist. Die nun begonnene Schulung von Kompetenzgutachtern ist Teil des EU-Projekts CAPIVAL, das die Verbreitung des Instruments Validpack in der EU unterstützen soll.
Nachdem CAPIVAL-Partner in mehr als 20 europäischen Ländern Empfehlungen zur nationalen Adaption von Validpack gegeben haben, konnte mit der Anpassung an die Situation auch in Deutschland begonnen werden. Hierzu sind zunächst Schulungsmodule angepasst worden, bevor am 7. Juli in einer Informationsveranstaltung am DIE über das Instrument und seinen möglichen Einsatz in Deutschland informiert und einzelne Elemente der modular angelegten Schulung durchgeführt wurden. Dazu waren Weiterbildner/innen aus Praxis und Hochschule ins DIE gekommen. Die einstimmige Meinung der Teilnehmer/innen: »Das hat gefehlt, darauf haben wir gewartet!« Die gesamte Schulung wird vom 22. bis 26. Oktober in Paris in englischer Sprache durchgeführt. *Stefanie Jütten (DIE)*

Weitere Informationen:

http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/index.cfm?fuseaction=DisplayCourse&cid=32458

www.capival.eu.

Verbundstatistik 2010

Zum neunten Mal veröffentlicht das DIE die »Weiterbildungsstatistik im Verbund«. Im aktuellen Berichtsjahr 2010 fasst sie Daten aus fünf großen Organisationen allgemeiner und politischer Weiterbildung zusammen und wertet Daten von 1.927 Einzeleinrichtungen aus. Damit deckt die Verbundstatistik etwa ein Fünftel der Einrichtungen der organisierten Weiterbildung in Deutschland ab und leistet einen wichtigen Beitrag zur Transparenz über einen bedeutenden Teilbereich der Weiterbildungslandschaft. Das kommentierte Tabellenwerk enthält umfassende Informationen zu Rechtsformen, Personal, Finanzierung und Veranstaltungsprofilen der beteiligten Weiterbildungsorganisationen. *Hella Huntemann (DIE)*

http://www.die-bonn.de/doks/2012-weiterbildungsstatistik-01.pdf

15. DIE-Forum Weiterbildung

»Erwachsenenbildung als Beruf«: Anforderungen, Entwicklungen, Modelle

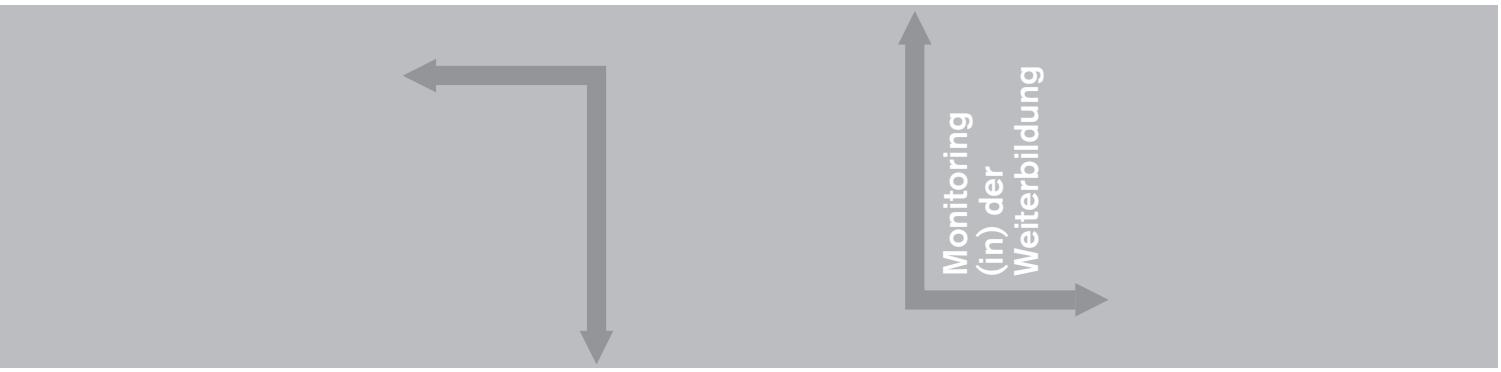
Die zweitägige Fachtagung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung stellt in diesem Jahr die Arbeit von Erwachsenenbildner/inne/n ins Zentrum. Wissenschaftler, Praktiker und Politiker richten den Blick auf verschiedene Aspekte des Professionalitätsdiskurses, insbesondere von Lehrenden in der Weiterbildung. Sie gehen den Zukunftsfragen von Weiterbildnern nach, analysieren die Anforderungen, die dieser Beruf stellt, und diskutieren tragfähige Modelle zur Stärkung der Professionalität.
Zu den Themen der Fachtagung gehören die Beschäftigungsbedingungen in der Weiterbildung, das Wissensmanagement angesichts eines Generationenwechsels, die Bedeutung von formellen und informellen Lernprozessen für die Professionalisierung von Lehrenden sowie die Wirkungen von Qualitätsmanagementverfahren. In den Arbeitsgruppen sollen gemeinsam mit Vertreter/inne/n der Weiterbildung aus Wissenschaft, Praxis und Politik die aktuellen Herausforderungen analysiert und Problemfelder diagnostiziert werden. In den Beiträgen und Diskussionsrunden am zweiten Tag geht es um die Chancen eines Qualifikationsrahmens für die Weiterbildung und um die damit verbundene Frage nach einem Zertifizierungsmodell für Lehrkompetenzen. Dazu werden Vorarbeiten und Modelle vorgestellt mit dem Ziel, gemeinsame nächste Schritte zu bestimmen.

An Weiterbildung Interessierte sind zum DIE-Forum am 3. und 4. Dezember 2012 im Uniclub in Bonn herzlich eingeladen. Programm und Anmeldung über die DIE-Hompage.
Brigitte Bosche/ Marion Steinbach (DIE)

DIE-Neuerscheinungen

Ludwig, Joachim (Hg.)
Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenendidaktik
Reihe: Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012
ca. 230 Seiten, ca. 34,90 €, Best.-Nr. 14/1118
ISBN 978-3-7639-5067-6
ISBN E-Book 978-3-7639-5068-3
Dieser Band verbindet die Forschung im Feld der Alphabetisierung mit der Erwachsenenbildungsforschung. Er gibt eine aktuelle Übersicht über den empirischen Forschungsstand im Feld der Alphabetisierung, stellt Ergebnisse eines pädagogischen Lernforschungsprojekts im Feld der Alphabetisierung vor und gibt einen Überblick zu Lernberatungskonzepten in der Alphabetisierungsarbeit.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Heft 3/2012
Thema: **Analyse von Lehr-/Lernprozessen**
Heftherausgeber: Josef Schrader
Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2012
Best.-Nr. 23/3503, 100 S. 16,90 €
ISBN 978-3-7639-4971-7 (Print)
ISBN 978-3-7639-4972-4 (E-Book)
DOI der elektronischen Ausgabe 10.3278/REP1203W

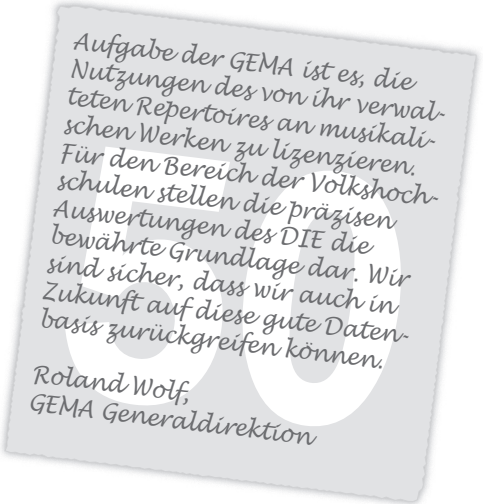


STICHWORT: »WEITERBILDUNGSMONITORING«

Josef Schrader

Prof. Dr. Josef Schrader lehrt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Tübingen

Kontakt: josef.schrader@uni-tuebingen.de



Wir leben – um einen Begriff des englischen Soziologen Michael Power zu verwenden – in einer »Audit-Society«. Neben die Welt der Waren, Dienstleistungen und Organisationen ist seit Beginn der 1980er Jahre eine Welt des **Monitorings** und der **Auditierung** gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse getreten. Solche **Beobachtungen** gewinnen auch im **Bildungssystem** an Bedeutung.

Unter **Bildungsberichterstattung** oder **Bildungsmonitoring** wird gemeinhin die **kontinuierliche**, **datengestützte** Information der bildungspolitischen Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen verstanden. Der Unterschied zu **Evaluation**, **Controlling** oder **Benchmarking**, ebenfalls Indikatoren einer Audit-Gesellschaft, besteht darin, dass es sich hierbei zumeist um gelegentliche Beobachtungen handelt, deren Ergebnisse nicht nur an die bildungspolitische Öffentlichkeit, sondern auch an einzelne, oft private Auftraggeber vermittelt werden. Von der **Bildungsforschung** lässt sich die Bildungsberichterstattung insofern abgrenzen, als Forschung vornehmlich an der Entwicklung und Prüfung von Theorien interessiert ist, erst nachrangig an einer Information der Öffentlichkeit.

Als Begründung für den Auf- und Ausbau der Bildungsberichterstattung wird zumeist auf den Bedarf an **steuerungsrelevantem Wissen** für eine **evidenzbasierte Bildungspolitik** und **Bildungspraxis** verwiesen. Vor allem drei Entwicklungen haben ihre Expansion befördert: die wachsende Bedeutung und Bedeutungszuschreibung, die Bildung und lebenslanges Lernen für die Entwicklung von Individuen, Organisationen und Gesellschaften erfahren; die zunehmenden und unabweisbaren Vergleiche institutioneller Strukturen angesichts eines fortschreitenden europäischen Integrationsprozesses; nicht zuletzt die »digitale Revolution«, die die Sammlung, Aufbereitung, Bereitstellung und Auswertung von »Daten« enorm erleichtert hat.

Wenn wir davon ausgehen, dass die bildungspolitisch interessierte Öffentlichkeit regelmäßig über das Angebot, die Nutzung und die Wirkung von Bildungsprozessen im **Mehrebenensystem** der Weiterbildung informiert werden möchte, so zeigt sich – ohne Anspruch auf Vollstän-

digkeit – folgendes Bild. Über die **Anbieter** und das **Angebot** informiert u.a. die vom DIE erstellte **Volkshochschul-Statistik**, die in diesem Jahr ihr 50. Jubiläum feiert und die seit 10 Jahren um die so genannte **Verbundstatistik** ergänzt wird, die die wichtigsten korporativ-pluralen Träger einschließt (AdB, AuL, DEAE, KBE). Daten zur **Nutzung** von Weiterbildung liefern vor allem das **Berichtssystem Weiterbildung** sowie der **Adult Education Survey**. **Wirkungen** der Weiterbildung können zukünftig u.a. anhand der Daten des **Nationalen Bildungspanels** bzw. der **PIACC-Studie** (Programm for the International Assessment of Adult Competencies) erschlossen werden.

Desiderate der Bildungsberichterstattung, die auch durch Einzelstudien der Bildungsforschung oder die große Zahl an Länderstudien zur Weiterbildung nicht kompensiert werden, zeigen sich an folgenden Stellen: Wir verfügen kaum über verlässliche Daten zu den Strukturen und Entwicklungen bei **Weiterbildungsanbietern** und -angeboten jenseits der Volkshochschulen und der korporativ-pluralen Anbieter. Wenig bis nichts wissen wir auch über die **Lehr-/Lernprozesse** in den Kursen, Seminaren und Workshops der Weiterbildung. Schließlich fehlt es an Wissen über die **Akteure** der Weiterbildung, vor allem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihren Einrichtungen sowie die große Zahl an frei- oder nebenberuflich tätigen Lehrkräften. Wer um die Bedeutung institutioneller Gelegenheitsstrukturen für die Teilhabe an Weiterbildung weiß sowie den Stellenwert der Kompetenzen von Lehrkräften für die Qualität von Lehr-/Lernprozessen und damit für die Wirkungen von Weiterbildung kennt, wird dies nicht nur unter Steuerungsgesichtspunkten schmerzlich vermissen.

Es wäre jedoch unangemessen und irreführend, wollte man nur fehlende Daten beklagen, wenn gleichzeitig die bereits vorliegenden Daten von Praxis, Politik und Wissenschaft **unzureichend genutzt** werden. Derzeit dominiert hier noch eine kleine Gruppe (inter-)nationaler Experten, an der sich die **Weiterbildungswissenschaft** nicht hinreichend beteiligt bzw. beteiligt wird. Mit der Erwartung einer Rationalisierung von Handlungen und Entscheidungen steht die Bildungsberichterstattung erkennbar in der Tradition der Aufklärung wie auch ihrer Aporien. Auf der einen Seite ist es kaum vorstellbar, dass die aktuellen Reformen im Bildungssystem ohne die Befunde der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung begonnen worden wären. Auf der anderen Seite lässt sich immer wieder beobachten, dass mit der **Transformation bildungsrelevanter Daten in handlungsrelevantes Wissen** wissenschaftliche Befunde an Bedeutung verlieren und Interessen von Politik und Praxis an Bedeutung gewinnen. Dies ist in demokratisch verfassten und funktional differenzierten Gesellschaften ebenso unvermeidlich wie legitim. Inwieweit Bildungsberichterstattung dazu beitragen kann, ein System lebenslangen Lernens zu entwickeln, in dem alle lernen, was sie lernen können, wollen oder sollen, ist eine empirisch zu beantwortende Frage.

Literatur zum Thema

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2012): **Bildung in Deutschland 2012.** Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld. URL: www.bildungsbericht.de (Stand: 28.08.2012)

Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Hg.). (2011): **Education as a lifelong process.** The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 14

Boetcher, W. u.a. (Hg.) (2008): **Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive.** Dokumentation zur Herbsttagung der Kommission Bildungsorganisation, -planung, -recht (KBBB). Münster

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hg.) (2012): **Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012.** Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn. URL: http://datenreport.bibb.de/ (Stand: 28.08.2012)

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung (2010): **Kopf oder Zahl**, H. 4

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

Grotlüschen, A. (2008): Zukunft Lebenslangen Lernens. Strategisches Bildungsmonitoring am Beispiel Bremens. Bielefeld

Hessische Blätter für Volksbildung (2011): **Datenbasiertes Bildungsmonitoring.** Ansätze und Klärungsbedarfe, H. 4

Ioannidou, A. (2010): **Steuerung im transnationalen Bildungsraum.** Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld

Lange, D. (2010): **Monitor politische Bildung.** Schwalbach

Nuissl, E. (Hg.) (2010): **Empirisch forschen in der Weiterbildung.** Bielefeld

Pehl, K. (2007): **Strategische Nutzung statistischer Weiterbildungsdaten.** Bielefeld

von Rosenbladt, B./Bilger, F. (2011): **Weiterbildungsbeteiligung 2010.** Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld

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

DVV und DIE im Gespräch über 50 Jahre Volkshochschul-Statistik

»SIE BILDET UNSERE ÜBERZEUGUNGEN AB«

DIE: *50 Jahre DIE-Statistik. Ein Grund zum Feiern oder eher der Gedanke, dass man langsam alt wird?*
UA: Ich hätte Sekt erwartet. 50 Jahre – bei Personen, Institutionen oder wichtigen Errungenschaften ist das immer ein Grund zu feiern. Unsere Vorvorgänger haben mit der Volkshochschul-Statistik etwas Bedeutendes geschaffen, und ich bin froh, dass es uns gelingt, dies aufrecht zu erhalten.
HH: Die Anfragen, die wir erhalten, zeigen, dass die Statistik gefragt ist. Der online zugängliche Jahresband hat 27- bis 30-Tausend Zugriffe jedes Jahr. Da kann man nicht von altem Eisen reden.

Die Volkshochschul-Statistik entsteht in gemeinsamer Verantwortung von Deutschem Volkshochschul-Verband (DVV) und Deutschem Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Anlässlich des 50-jährigen Jubiläums lud DIE Zeitschrift zum Gespräch über Potenzial und Zukunftsherausforderungen der Statistik. Am (kleinen) Runden Tisch: Verbandsdirektor ***Ulrich Aengenvoort*** *(UA),* ***Hella Huntemann*** *(HH) (r.) für die DIE-Statistik als Infrastruktur und* ***Dr. Elisabeth Reichart*** *(ER) für die DIE-Forschung. Das Gespräch führte* ***Dr. Peter Brandt*** *(DIE).*

DIE: *Gibt es im Bildungsbereich eine ähnlich alte Statistik?*
ER: Die Anfänge von Schul- und Hochschul-Statistik liegen im 19. Jahrhundert. Seit etwa 100 Jahren werden hier regelmäßige deutschlandweite Statistiken erhoben. Insofern ist die Volkshochschul-Statistik jünger, aber für die Erwachsenenbildung ist sie meines Wissens die erste derart flächendeckende Statistik.

DIE: *Was ist die große Qualität dieser Erhebung?*
UA: Sie besticht in Länge, Breite und Tiefe. Länge, weil man über einen langen Zeitraum die Entwicklung der Erwachsenenbildung verfolgen kann. Breite, weil alle Programmbereiche abgebildet werden. Tiefe heißt: bis in die Fachgebiete hinein.

HH: Für mich ist ein weiteres wichtiges Kennzeichen, dass es fast eine Vollerhebung ist. Von Anfang an, seit 1962, waren es schon 90 Prozent Rückläufe. Das ist ganz enorm. Wir liegen jetzt immer um die 98, 99 Prozent mit den Daten. Da muss man den Volkshochschulen ein großes Lob aussprechen. Sie integrieren die Statistik als einen ganz normalen Teil ihrer Arbeit und haben die Bereitschaft, die Daten in guter Qualität abzuliefern. Die Bögen sind in der Regel komplett ausgefüllt.
ER: Hier findet aber auch eine intensive Beratung statt. Die Einrichtungen geben ja nicht nur einen Bogen ab, sondern fragen im DIE nach. Durch die neue Datenbank wird das unterstützt, weil unplausible Angaben den Leuten umgehend zurück gespielt werden.
UA: Kontinuität ist die große Qualität der Statistik. Sie funktioniert über so einen langen Zeitraum, weil alle davon überzeugt sind, dass die Arbeit eine große Relevanz hat. Man wird sich immer einer Statistik verweigern, wenn die Zahlen nicht das hergeben, was man an sich selbst als Anspruch formuliert. Dieses Gefühl ist nie dagewesen.

DIE: *Sind die Volkshochschulen verpflichtet, teilzunehmen?*
UA: Das kann jede Volkshochschule selbst entscheiden. Wir haben keine entsprechenden Verträge. Wir haben nur einen Vertrag mit dem DIE über die Verwertung der Daten. Eine Mitwirkung liegt im Eigeninteresse einer jeden Volkshochschule. Diskussionen gibt es nur, wenn die Erhebung erweitert werden soll, weil sich dann die Frage stellt, ob Aufwand und Nutzen in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen, oder wenn neue wichtige Aufgaben der Volkshochschulen in der Statistik nicht abgebildet sind. Ich habe es in meinen zehn Jahren beim DVV nicht mitbekommen, dass die Statistik grundlegend in Frage gestellt wurde.

DIE: *Welches sind denn die wichtigsten Daten, die Finanzierungsdaten, die Personaldaten oder die Leistungsdaten über das Angebot und die damit verbundenen Belegungen?*
UA: Alle drei sind bedeutsam. Wenn wir intern im Verband eine Diskussion füh-

ren über den internen Qualifizierungsbedarf, dann sind Personaldaten wichtig. Wenn wir unsere Arbeit nach außen kommunizieren wollen, dann sind die Leistungszahlen wichtig, die vielleicht immer ein kleines »Prä« gehabt haben. Wenn wir mit Politikern reden, sind Finanzzahlen immer von besonderer Bedeutung, insbesondere auch die Zeitreihen, die dokumentieren, wie sich die öffentliche Finanzierung entwickelt hat.

ER: Wissenschaftlich interessant ist immer, wenn man Zahlen zueinander ins Verhältnis setzen kann. Personal im Verhältnis zum Angebot oder Finanzierung im Verhältnis zum Angebot.

HH: Und auch die Praxis hat natürlich Interesse an allen drei Bereichen und daran, sie in Beziehung zu setzen. Aber solche Kennzahlen sind auf der anderen Seite auch nicht die Welt. Sie sind ein guter Wegweiser, wo man genau hinschauen sollte und mit welchen Fragen man sich beschäftigen will. Wenn zwei Einrichtungen eine gleiche Kennzahl haben, können dahinter sehr unterschiedliche Situationen stecken.

Alle Fotos zum Interview: Peter Brandt

***DIE:** Betrachten wir einmal die letzten 50 Jahre: Welches Bild zeichnet die Statistik von der Volkshochschulgeschichte?*

ER: Eine kontinuierliche Aufwärtsbewegung bis zum Jahr 2000 bei Kursen, Unterrichtsstunden und Belegungen. Dann gab es eine Delle, aber inzwischen ist es wieder so, insbesondere 2010, dass die Kurse im Allzeithoch sind. Nur die Belegungen sind auf dem Niveau von 2000 geblieben.

UA: Bei all der Kontinuität spiegeln sich gesellschaftliche Entwicklungen durchaus in der Statistik wider: Mit der Wiedervereinigung zog die Nachfrage deutlich an; die Digitalisierung der Gesellschaft in den 1990er Jahren hat zu einem starken Ausbau der EDV-Kurse geführt; die Gesundheitswelle zeigt sich in einer Entwicklung des Programmbereichs Gesundheit. Es wäre auch fatal, wenn die Volkshochschul-Welt nicht auf gesellschaftliche Entwicklungen reagierte.

HH: Die gleichbleibende Steigung ist das Ergebnis von oben betrachtet, aber darunter ist eine Menge Bewegung.

ER: In letzter Zeit gab es bei der Altersstruktur gravierendere Verschiebungen. Seit 1991 ist der Anteil der unter 35-Jährigen an der Teilnehmerschaft von 53 auf 30 Prozent zurückgegangen, während gleichzeitig der Anteil der ab 50-Jährigen von 17 auf 37 Prozent gestiegen ist.

UA: Wenn die Gesellschaft immer älter wird, schlägt sich das naturgemäß in der Statistik nieder. Aber es steckt auch eine Herausforderung darin: Wir müssen jüngere Bevölkerungsgruppen besser erreichen. Gleichzeitig dürfen wir die Älteren nicht verlieren, denn es ist eine große Leistung der Volkshochschulen, dass wir diese – Stichwort Fachkräftemangel – zur Weiterbildung motivieren können. Im Sprachenbereich lassen sich die gesellschaftlichen Veränderungen auch gut ablesen. 2005 hat das Zuwanderungsgesetz einen Gesetzanspruch formuliert, und ab 2006 gehen die statistischen Zahlen für »Deutsch als Fremdsprache« hoch.

ER: Man kann auch sehen, dass insgesamt mehr Sprachen angeboten werden, das Sprachenspektrum wurde erweitert, und es fand eine Verlagerung statt von Englisch zu den anderen mittelgroßen Sprachen wie Französisch, Italienisch, Spanisch, den Urlaubssprachen. In Ostdeutschland wurde immer mehr Englisch gelernt als in Westdeutschland. Das passt natürlich zur Geschichte, da in der DDR Russisch erste Fremdsprache war. Solche Dinge kann man ablesen. Ende der 1990er Jahre haben die Computerkurse sehr zugenommen, dann aber auch wieder abgenommen. Es gab sowohl eine Arbeitsagenturförderung dafür, andererseits haben gerade ältere Personen dort gelernt, mit dem PC umzugehen.

UA: Manche Entwicklungen erkennt man in ihrer Schärfe spät. Vielleicht, weil sie überlagert waren von anderen Zahlen. Der Boom bei den Integrationskursen verstellte den Blick darauf, dass die Teilnahme an Englischkursen abgenommen hat. Das ist eine schwierige Entwicklung für uns, weil Englisch immer noch die Leitsprache ist und wir auch jüngere Kunden verloren haben. Deswegen ist es auch wichtig, die Entwicklung genau zu analysieren, um dann gegensteuern zu können.

***DIE:** Was machen die Praktiker mit den Daten der Statistik?*

HH: Die einzelnen Volkshochschulen können zunächst einmal die eigenen Zahlen mit den Landeszahlen und den Bundeszahlen vergleichen.

»Sich mit anderen vergleichen«

UA: Daneben betreiben die Volkshochschulen und auch die Verbände politisches Marketing und Öffentlichkeitsarbeit auf kommunaler, auf Landes- und Bundesebene. Man soll ja nicht nur Gutes tun, sondern auch darüber reden. Nicht zu unterschätzen ist, dass die Statistik die Basis liefert für Verträge mit diversen Verwertungsgesellschaften wie GEMA oder VGWort, die für die Volkshochschulen eine Arbeitserleichterung darstellen. Und das Dritte ist, dass man die Zahlen auch als Grundlage für die Organisationsentwicklung verwertet: Wie stehe ich im

Vergleich zu anderen da, wie ist meine eigene Entwicklung einzuschätzen, wo will ich künftig Schwerpunkte setzen? Gerade das Interesse, sich mit anderen zu vergleichen, nimmt zu. Vielleicht nicht in der Öffentlichkeit, aber hinter den Kulissen. Da gibt es länderübergreifend Verbünde von Volkshochschulen mit vergleichbaren strukturellen

Voraussetzungen, die sich regelmäßig austauschen. Zum Teil geschieht das auch über Landesverbände. Das zeigt das Interesse an der Statistik und den Wunsch, noch intensiver mit ihr zu arbeiten und ihre Potenziale stärker zu nutzen.

HH: Es melden sich im DIE viele Volkshochschulen, die sich mit strukturähnlichen Einrichtungen vergleichen wollen. Ihnen muss ich sagen: Ich kann nur bestimmte Zahlen liefern und andere nicht. Leider sind es nur wenige, festgelegte Merkmale, die wir zunächst für solch einen Prozess zur Verfügung stellen können. Für alle weiteren Zahlen bedarf es der ausdrücklichen Zustimmung der VHS, mit deren Daten verglichen wird. Die anfragende VHS selbst wäre aber damit einverstanden, dass ihre Daten weitergeliefert würden.

DIE: *Könnte dafür nicht ein Pool einer gewissen Anzahl Volkshochschulen helfen, die ihre Daten zur Verfügung stellen?*

HH: Könnte ich mir vorstellen. Die Volkshochschulen erhalten ja aufbereitete Daten, die einen direkten Vergleich untereinander sofort ermöglichen.

DIE: *Was könnte denn noch besser genutzt werden?*

UA: Insgesamt könnte die Statistik noch besser genutzt werden, um bildungspolitische Fragestellungen und Konzepte zu unterfüttern. Mitunter könnten wir früher darauf kommen, die Statistik zu befragen.

ER: Ich erinnere mich an eine Pressemitteilung von Ihnen zur Statistik von 2007, als der Anteil der Teilnehmerbeiträge an der Finanzierung erstmals die kritische Marke von 40 Prozent überschritten hat. Es war ein markanter Punkt, und diese Schwelle haben Sie für öffentliche Kommunikation genutzt.

UA: Richtig, das war ein wichtiger Break-Even-Point. Erstmals in der Geschichte der Volkshochschulen überstiegen die Teilnehmerentgelte die öffentliche Förderung. Und das darf nicht sein, dass sich ganze Bevölkerungsgruppen Weiterbildung nicht mehr leisten können. Auch in den Einrichtungen sind sicherlich viele konkrete Veränderungen ausgelöst worden durch die Statistik. Wer vor Ort sieht, dass die Sprachkurse um zehn Prozent zurückgehen, der reagiert. Man wird nach Determinanten und nach Hintergründen fragen, nach rechts und links gucken, wie andere das lösen und welche Einrichtungen erfolgreicher sind. Wir finden noch zu wenig heraus, was die Bestimmungsfaktoren für Erfolg sind. Wenn wir betrachten, dass die berufliche Weiterbildung in der Statistik rückläufig ist, dann reden wir zum einen über Zuordnungsfragen, zum anderen über einen Durchschnittswert. Sie werden unter den 1.000 Volkshochschulen sicherlich 150 haben, bei denen die berufliche Weiterbildung ansteigt. Wer sind diese Volkshochschulen, welches sind ihre Rahmenbedingungen, was machen sie anders? Ich kann jeder Volkshochschule nur empfehlen, die kostbaren Zahlen zu drehen und zu wenden, sich gegebenenfalls zusätzliche Informationen beim DIE zu besorgen und die Zahlen als eine entscheidende Grundlage zur Entwicklung der Einrichtung zu betrachten.

ER: Hilfreich ist auf jeden Fall die Nutzung weiterer Informationen. Dadurch, dass wir den Einrichtungen ein definiertes Versorgungsgebiet zugeordnet haben, kann man amtliche Statistiken, die auch gebietsbezogen sind, dazu spielen. Da hätte man noch viele Möglichkeiten für Analysen, die weit über das hinausgehen, was wir bisher machen konnten.

UA: Das wäre auch eine Zukunftsvision.

ER: Ganz sicher. Daran arbeiten wir, und wir überlegen, was wir ermöglichen können. Aber man muss wissen, was man wissen will, bei der Statistik ist es nicht so, dass einem etwas entgegenspringt. Dann kann man analysieren oder gegebenenfalls noch Daten hinzuziehen, um Fragen zu beantworten. Wir brauchen den Dialog mit der Praxis.

»Man muss wissen, was man wissen will«

DIE: *Vielleicht brauchen wir mittelfristig hier eine Fokusgruppe für statistische Analysebedarfe der Praxis. Was muss sich bei der Volkshochschul-Statistik methodisch verändern, um die Realität jetzt und in Zukunft vernünftig abbilden zu können? Trägt das Konzept der Unterrichtsstunde weiter? Passt die Struktur der Angebotsdaten auf lange Sicht?*

HH: Die zentrale Herausforderung ist, dass wir Veranstaltungsformen abbildbar machen, die in der jetzigen Konstellation außen vor bleiben. Es steigert sich langsam zum Frust, dass Volkshochschulen flexibel alle möglichen Anpassungsleistungen vor Ort erbringen, diese aber nicht in der Statistik sichtbar machen können: Beratung, offener Ganztag oder andere kommunale Aufgaben.

ER: Das hat inzwischen Ausmaße angenommen, die erforderlich machen, da bald zu handeln. Im Zusammenhang der Evaluation des Weiterbildungs-

gesetzes NRW haben wir erhoben, dass 17 Prozent des hauptamtlichen Personals an Volkshochschulen mit Supportleistungen wie Beratung und Lernunterstützung beschäftigt sind.

»Große Revision«

UA: Jetzt sind wir bei der so genannten »großen Revision«. Da müssen wir jetzt ran. Zu den Einrichtungsleistungen, die eine Dimension angenommen haben, dass sie dringend in die Statistik aufgenommen werden sollten, gehört sicherlich die Bildungsberatung. Daneben würden wir gerne wissen: Wie entwickelt sich das Blended Learning an Volkshochschulen? In wie viele Kurse sind E-Learning-Elemente eingewoben? Wir haben bereits eine Reihe von Ideen für die Revision gesammelt; auf der anderen Seite gibt es den Anspruch, die Zeitreihen nicht zu beschädigen.
ER: Ich glaube, dass man die Kontinuität zu den alten Daten am besten darüber herstellen kann, dass man etwas Neues danebensetzt, das die neue Leistung zusätzlich abbildet. Denn es sind ja tatsächlich zusätzliche Leistungen; es macht ja keinen Sinn, andere Dinge als bisher in die alten Strukturen der Kurse, Studienreisen oder Ausstellungen reinzuquetschen. Die Stunde kann im Übrigen weiter das passende Leistungsmaß sein, nicht nur für Kurse, sondern auch für so etwas wie Beratung.
UA: Mir ist es ein großes Bedürfnis, nochmal über die Art der Berichterstattung nachzudenken: Die Statistik erweckt aufgrund der vereinbarten Zuordnungen zu Programmbereichen den kontraproduktiven Eindruck, als käme die überwiegende Zahl der Teilnehmenden ohne ein berufliches Anliegen. Und das stimmt natürlich nicht. Im Sprachen- und Gesundheitsbereich sind Teilnahmen oft berufsbedingt. Hier muss es zu einer anderen textlichen Darstellung kommen. Oder nehmen wir das Beispiel Schlüsselqualifikationen. Wie groß ist der Anteil der Volkshochschulkurse, in denen Schlüsselqualifikationen für Beruf und Gesellschaft vermittelt werden? – Das sind wichtige politische Fragen für Volkshochschulen. Es ist ein himmelweiter Unterschied, ob eine Statistik nach außen kommuniziert, dass ein Großteil der Angebote der Volkshochschulen berufsrelevant ist, oder der fälschliche Eindruck vermittelt wird, es sei nur der kleine Teil, der in der Programmbereichslogik als »berufliche Weiterbildung« firmiert.
ER: Der Inhalt einer Veranstaltung einerseits und die berufliche oder private Nutzung des Gelernten andererseits, das wäre die Herausforderung bei der Überarbeitung der Themengebiete. Im Institut laufen dazu gerade intensive Diskussionsprozesse. Wir werden uns dazu eine Position erarbeiten, die dann so für alle Statistiken gilt und die wir auch gut wissenschaftlich vertreten können.
UA: Und ich versuche, die Verbandsöffentlichkeit für die große Revision zu gewinnen.

DIE: *Abschließend interessiert mich, wo die Volkshochschul-Statistik im Verhältnis zu anderen Erhebungsinstrumenten steht, die die Weiterbildung ausleuchten. Der Trend im Bildungsmonitoring geht ja zum Output; man will wissen, was eigentlich »hinten rauskommt«, individuell und gesellschaftlich. Wo ist in dieser Gemengelage der Ort der Volkshochschul-Statistik als einer Trägerstatistik?*
ER: Vorrangig den Output zu messen und danach zu steuern ist ein hoher Anspruch, aber bisher gibt es kaum solche Daten. PIAAC, das die Kompetenzen Erwachsener messen soll, wird gerade erst durchgeführt; das Bildungspanel, das die Kompetenzentwicklung über Lebensläufe abbilden möchte, hat erst angefangen. Und dieser Anspruch wird auch nicht eingelöst werden können. Wenn man die Bildungsberichterstattung als Ganzes sieht, müssen Output und Input in Relation gesetzt werden; es nützt nichts, nur den Output zu messen.

UA: Diskutieren wir das doch politisch: Welches sind denn die Kernforderungen des DVV und – ich nehme an – auch des DIE? Recht auf Weiterbildung, öffentlicher Auftrag, Chancen- und Zugangsgerechtigkeit, Wohnortnähe und Flächendeckung! Wenn wir für solche Werte eintreten, dann müssen wir auch darüber Bericht erstatten, welche Strukturen für die Bevölkerung vorgehalten werden, um diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Uns verbinden in der Weiterbildung auch innere Überzeugungen und Werte. Das bildet diese Statistik ab, und deswegen hat sie für uns einen besonderen Wert.

DIE: *Also auf lange Sicht ein unverzichtbarer Bestandteil?*
alle: Unbedingt.

Rückblicke eines Insiders a.D.

50 JAHRE VOLKSHOCHSCHUL-STATISTIK

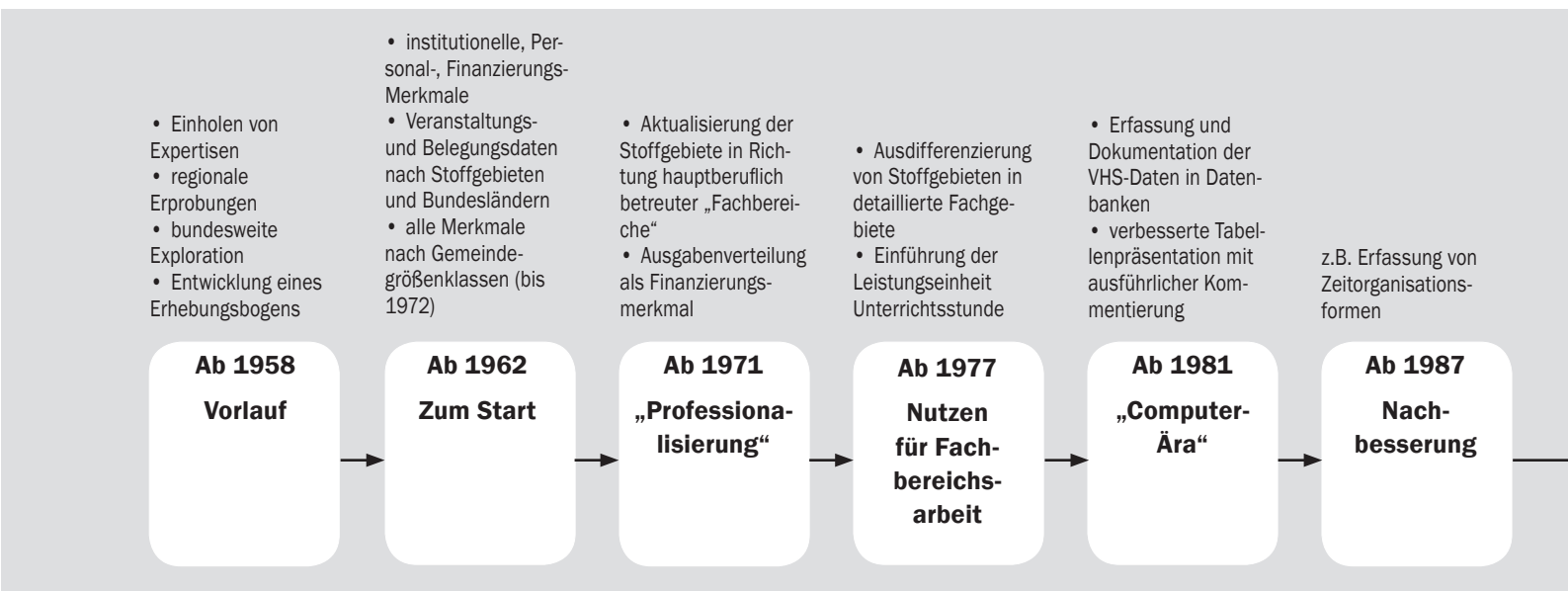
Klaus Pehl

2012 erscheint die Volkshochschul-Statistik in 50. Folge. Keine andere Datensammlung zum Lernen Erwachsener kann auf eine vergleichbar lange Geschichte zurückblicken. Und niemand hat so viele Berichtsjahre dieser Statistik wissenschaftlich verantwortet wie Klaus Pehl. Von der 20. Folge zum Berichtsjahr 1981 bis zur 44. Folge zu 2005 war er für die Herausgabe der Statistik und für die Weiterentwicklung des dahinter stehenden Systems verantwortlich. Grund genug, den Ruheständler für die Erstellung eines kleinen würdigenden historischen Rückblicks anzufragen.

1964 ist die erste Folge der »Statistischen Mitteilungen des DVV« zum Berichtsjahr 1962 von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (PAS/DVV) herausgegeben worden, dem Vorläuferinstitut des heutigen Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE). Und im Herbst 2012 wird zum Berichtsjahr 2011 die 50. Folge des seit der 32. Folge offiziell in »Volkshochschul-Statistik« umbenannten Berichts erscheinen.

Die Geschichte der Statistik beginnt vor weit über 50 Jahren: »Am 14. Februar 1958 wird unter Leitung des Pädagogischen Arbeitskreises eine Arbeitsbesprechung über Grundfragen der Volkshochschulstatistik ... in Frankfurt stattfinden«. Mit diesen Worten endet der erste Jahresbericht 1957 der PAS/DVV vom 24. Januar 1958 und es ist die älteste belegte Erwähnung der Statistik. Es steht dringend zu vermuten, dass die Entwicklung einer Volkshochschul-Statistik schon im Gründungsauftrag des Instituts 1957 formuliert wurde. Ein belegendes Dokument hierfür fehlt.

Im nächsten Jahresbericht 1958 heißt es weiter: »Die PAS hat eine kleine Kommission zur Frage der VHS-Statistik eingerichtet«. Bereits im Jahresbericht 1959/60 (vgl. PAS/DVV 1960) war über eine Beteiligung des Deutschen Städtetages an der Entwicklung eines Erhebungsbogens sowie über eine Vorerprobung in Rheinland-Pfalz zu lesen. Basis dafür war offensichtlich ein in Anbetracht des noch kleinen im Aufbau befindlichen Instituts etwas »verzögertes« Protokoll einer Arbeitssitzung (vgl. PAS/DVV 1959). Engagierte Mitarbeitende bei VHS-Landesverbänden und Vertreter des Statistischen Bundesamts, lokaler statistischer Ämter und andere Experten tauschten sich über Probleme und mögliche Lösungen aus. Ich selbst als Mitarbeiter in der PAS/DVV nutzte und las die jährliche Zusammenstellung von institutionellen Daten, Daten zu Personal und Finanzierung und vor allem Daten zu den Veranstaltungen der deutschen Volkshochschulen seit 1973. In dieser Zeit war eine meiner Aufgaben curriculare Arbeit für



die Erwachsenenbildung zu Statistik als Lernfach – in der Praxis der Volkshochschulen heute nahezu ausgestorben. Ab dem Berichtsjahr 1981 war ich für sie wissenschaftlich verantwortlich, und diese Aufgabe passte gut zu meinem Ziel, meine wissenschaftliche Statistik-Ausbildung mit anwendungsorientierter Service-Entwicklung zu verbinden. Insofern wage ich gerne einen Rückblick, den ich zum guten Schluss als Hoffnung für einen Vorausblick sozusagen spiegeln will. Es läge nahe, den Rückblick nur chronologisch vorzunehmen. Eine Einteilung in Phasen entlang der Zeitachse (s. Abb.) zeigt in der Tat besondere Entwicklungsstufen der Volkshochschul-Statistik. Im Vordergrund stehen dabei objektive Befunde, wie sie an Hand der jährlichen Publikationen nachvollziehbar sind, daneben auch Eigenschaften des Systems von der Konzeption über die Erfassung und Verarbeitung bis zum Auswertungsservice. Ich ziehe es vor, die Darstellung im Text auf bestimmte Eigenschaften und Schlüsselprobleme zu beziehen, die schon lange und bis heute diskutiert werden.

Aktualität: Ab dem Berichtsjahr 1987 sind die »Statistischen Mitteilungen« erstmals mit einem Copyright-Vermerk versehen, aus dem dokumentiert hervorgeht, dass sie jeweils schon im auf das Berichtsjahr folgenden Jahr erschienen. Dies dürfte aber schon ab Berichtsjahr 1963 der Fall gewesen sein. Nur im Startjahr 1962 brauchte es für die Sammlung der Daten von den Volkshochschulen, ihre Aufbereitung teils mit und teils ohne Mitwirkung von VHS-Landesverbänden und die Präsentation der Daten durch die PAS/DVV mehr als ein Jahr. So geht es in jedem Jahr um eine aktuelle Momentaufnahme, und der jährliche Rhythmus wurde nie ernsthaft hinterfragt, im

Gegenteil: Die jährlichen »Stützpunkte« zur Validierung mittelfristiger Trends sind allseits willkommen.

»Unterrichtsstunde als Maß für das durchgeführte Programmangebot«

Leistungs- und Ressourcenstatistik: Frühzeitig ab 1977 hat die Volkshochschul-Statistik als Leistungsmaß für ihr Veranstaltungsprogramm durchgeführte Unterrichtsstunden eingeführt – und nicht etwa die auch diskutierten Teilnehmerstunden (als Produkt aus Teilnehmerzahl und Veranstaltungsdauer) oder Teilnehmertage für Exkursionen, Fahrten oder Reisen. Damit wird klar, dass es um ein Maß geht, das das durchgeführte Programmangebot kennzeichnet und nicht eine seiner erreichten Wirkungen. Der Erfassungsaufwand für Teilnehmerstunden wäre vor Ort ohnehin nicht zu leisten. Außerdem wird die Einrichtung nicht in Versuchung geführt, unterrichtsstundenintensive Kurse für kleine Lerngruppen zu vermeiden und etwa Einzelveranstaltungen für eine große Zuhörerschaft zu bevorzugen. Es ist eine besondere Stärke der Volkshochschul-Statistik, dass sie bereits seit mehreren Jahrzehnten neben den Leistungen ihre Finanzierungs- und Personalstruktur offenlegt. Diese Transparenz entspricht dem Verständnis von Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung, stellt aber auch besondere Ansprüche an den bildungspolitisch fairen Umgang mit der Interpretation der statistischen Befunde.

Die Daten der VHS-Statistik können als Frühwarnsysteme genutzt werden. Markante Trendwechsel im Sprachenbereich etwa können sehr früh beobachtet werden. Doch leider werden die Daten noch viel zu wenig lokal ausgewertet. Der Schatz muss noch gehoben werden. Hierfür bedarf es auch der Schulung im Umgang mit statistischen Daten. Es ist auch noch zu wenig bekannt, welche Einzelauswertungen das DIE für wenig Geld erstellt. Hier ist großes Potenzial für Benchmarking, den Abgleich mit strukturgleichen Einrichtungen zur Verbesserung der eigenen Einrichtungsqualität. Auch hier gilt: Der Appetit kommt beim Essen!

Dr. Ingrid Schöll, Direktorin der VHS Bonn

Belegungsfälle statt Teilnehmende: Gegen eine Institutionenstatistik wie die Volkshochschul-Statistik (oder auch die »Verbundstatistik«, s. u.) ist eingewendet worden, dass nicht Teilnehmende als Individuen, sondern Belegungsfälle in einem Berichtsjahr gezählt werden. Seit ich die Volkshochschul-Statistik verfolge (1970er Jahre), kenne ich das Argument, die Reichweite der WB-Einrichtungen werde maßlos überschätzt. Inzwischen gibt es validierte Modelle zur einfachen Umrechnung (vgl. Pehl 2005) und die Validierung kann dank des Adult Education Survey regelmäßig aktualisiert werden (vgl. von Rosenblatt /Bilger 2011, S. 26). Der Umrechnungsfaktor betrug bezogen auf das Jahr 2010 48 Prozent (2000 noch 62 %), d.h., hinter 100 Belegungen pro Jahr stehen aktuell 48 Individuen.

»Hinter 100 Belegungen stehen 48 Individuen«

Kleinräumige Erfassung/Auswertung: Plausibler Weise liefert die VHS-Statistik Informationen, die als Summen auf Länder- und Bundesebene aggregiert sind. Dies entspricht den föderalen Zuständigkeiten für Weiterbildung in Deutschland. Doch die Grunddaten werden schon immer auf Einrichtungsebene erhoben. Spätestens seit der Computerisierung eröffneten sich weitergehende Auswertungsoptionen, die seit Mitte der 1990er Jahre vom DIE in verstärkter Service-Orientierung konsequenter umgesetzt wurden, z.B. für regionale Auswertungen oder Vergleiche strukturähnlicher Volkshochschulen. Der sinnvolle Umgang damit setzt allerdings voraus, dass in der politischen Steuerung die statistischen Befunde (Indikatoren) als Ausgangspunkte für genaues, kluges Hinsehen verwendet und diskutiert und nicht als abschließende objektive »Messergebnisse« betrachtet werden, die Kurzschlüsse wie die Orientierung an der oberflächlich gesehen »billigsten« Volkshochschule für Einsparungen erlauben. Die Neigung, kleinräumige Daten gewissermaßen unter dem Deckmantel des Datenschutzes verbergen zu wollen, entspricht meines Erachtens weder vernünftigem bildungspolitischem noch wissenschaftlichem Anspruch.

Praxisorientierte Veranstaltungsklassifikation: Eine der wichtigen Errungenschaften der »großen« Revision von 1998 war, sechs Programmbereiche als durchgängige Grobsystematik für das Veranstaltungsangebot zu etablieren.

1. Politik – Gesellschaft – Umwelt
2. Kultur – Gestalten
3. Gesundheit
4. Sprachen
5. Arbeit – Beruf
6. Grundbildung – Schulabschlüsse.

Schon Anfang der 1930er Jahre war bei statistischen Bemühungen von Volkshochschulen das Problem geeigneter Klassifikationen diskutiert worden (vgl. Große 1932). Die Vorteile der neuen Systematik waren

- die geringe Zahl von Bereichen, die eine nachvollziehbare Profilbildung ermöglichte,
- ihre Robustheit gegen zeitliche Veränderungen,
- ihre Sachbezogenheit mit Eignung als »Produktpalette«,
- ihre Eignung für Personal- und Aufgabenentwicklung an VHS,
- ihre Lesbarkeit für die Öffentlichkeit, was inzwischen ihren Niederschlag in der überwiegenden Zahl der Programmpläne von VHS fand, wie ein Blick in das Programmplanarchiv des DIE feststellen lässt.

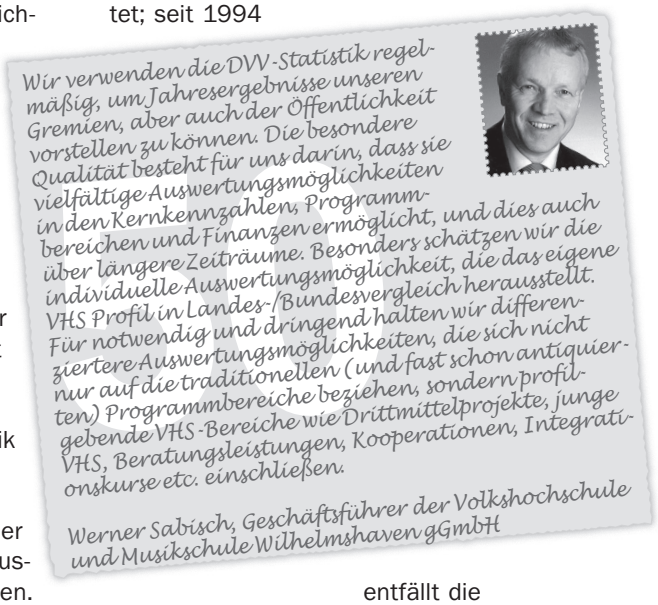
»Kompetenzorientierte Klassifikation?«

Da konnte man schon in Kauf nehmen, dass wie sonst in Statistiken üblich ein

siebter Programmbereich »Sonstiges/Übergreifendes« vermieden wurde – dies wäre für eine Programmatik geradezu absurd gewesen.
Die Feinsystematik der »Fachgebiete« aus 1977 wurde durch Anpassung, Verfeinerungen und Verdichtungen nicht aufgegeben, sondern aktualisiert. Inzwischen ist die Versuchung groß, sich wegen größerer Reichweite an andere Systematiken anzulehnen, an die ISCED-Klassifikation oder Kompetenzbereiche des Europäischen oder Deutschen Qualifikationsrahmens. Am aussichtsreichsten für eine Weiterentwicklung scheint mir zu sein, eine kompetenzorientierte Klassifikation entweder zusätzlich oder auch verschränkt mit der Programmbereichssystematik im Auge zu behalten. Eine vom DIE im Rahmen eines Projekts in NRW entwickelte Klassifikation unterscheidet:
A Angebote zur Förderung der persönlichen Entfaltung und sozialen Teilhabe,
B Angebote zur Vermittlung von beruflich und privat verwertbaren Kompetenzen (Schlüsselkompetenzen),
C Angebote zur Vermittlung von berufsfachlichen Kompetenzen/Qualifikationen.
Verbundfähigkeit/Referenzmodell: Die Volkshochschul-Statistik erweist sich für einen gemeinsamen Kern von Erfahrungen bzw. statistischen Zielen als geeignetes Referenzmodell, insbesondere im Bereich Personal, Finanzierung sowie Veranstaltungen. Daher konnte das DIE auf ihrer Grundlage ab 2000 seine Institutionenstatistik auf weitere Trägerbereiche ausdehnen. Für die so entstehende »Verbundstatistik« in vier weiteren Verbandsbereichen (s. Abb.) waren einige Anpassungsleistungen nötig:
Wegen der spezifischen Profile der neuen Partner wurde der Programmbereich »Politik – Gesellschaft – Umwelt« ausdifferenziert (vgl. Gnahs/Bilger 2011, S. 152). Zu berücksichtigen war für die Datenerhebung insbesondere im Bereich der kirchlichen Erwachsenenbildung die komplexe vernetzte Struktur der Einrichtungen in mehreren Ebenen, die zum Teil nicht exklusiv Erwachsenenbildung durchführen. Akteure unterhalb der Bundesebene waren bei der Datenbeschaffung zu unterstützen.

»10 Jahre Verbundstatistik«

Besondere Herausforderungen sind zehn Jahre nach dem ersten Berichtsjahr der »Verbundstatistik« noch immer der Grad der Beteiligung (Erfassungsquote), die zeitnahe Veröffentlichung der Statistiken nach dem Berichtsjahr (Aktualität) sowie das ausgewogene Verhältnis zwischen Service, Bedarf und Nutzung in der Tiefe der Einrichtungsstrukturen (weiterhin als Ziel im Verbund Weiterbildungsstatistik, vgl. Pehl 2007). Konkurrenz und Kooperation zwischen den beteiligten Landes-/Bundesverbänden könnten noch besser ausbalanciert werden. Dies könnte u.a. durch ein wiederbelebtes Engagement der KMK in einem Arbeitskreis für Weiterbildung(sstatistik) induziert werden.
Langzeitanalysenfähig: Stets stand die Volkshochschul-Statistik unter der Anforderung, erfasste Merkmale nach den aktuellen Erfordernissen und dem Stand der bildungspolitischen Diskussion auszudifferenzieren oder zu verdichten. Ein Beispiel für Verdichtung ist die Entwicklung von einer inhaltlichen Veranstaltungssystematik von 15 *Stoffgebieten*, wie sie ab 1962 etabliert war, zu einer auf elf Gebiete reduzierten und »Professionalisierungsbedingungen« angepassten Systematik 1971, die wiederum, wie bereits berichtet, 1998 auf sechs Output orientierte *Programmbereiche* verdichtet wurde. Ein Beispiel für Ausdifferenzierung ist die Einführung der Fachgebiete innerhalb der Stoffgebiete ab 1977 (für den großen Sprachenbereich bereits ab 1971), eine nützliche Grundlage für die auf Fachbereiche bezogene Arbeit, und ihre Anpassung an Programmbereiche ab 1998. Äußerst selten wurden »unüberbrückbare« statistische Brüche durch völlig neuartige Kategorien für bisher erhobene Merkmale hingenommen. Wohl sind Merkmale zu bestimmten Berichtsjahren neu eingeführt und auf andere ist zur Entlastung des Erhebungsaufwands verzichtet worden. Neu eingeführt wurden z.B. 1977 die Zahl der Unterrichtsstunden von Veranstaltungen (neben der Veranstaltungszahl und den Belegungsanzahlen). Ab 1987 werden Kursveranstaltungen nach Adressatengruppen differenziert. Umgekehrt wird seit 1975 auf die Erhebung der Zahl der aktiven Arbeitswochen im Jahr verzichtet; seit 1994



entfällt die Berücksichtigung von Arbeitsabschnitten (Semester, Trimester, Studienjahr) in der Statistik, da sich die VHS-Aktivitäten vermehrt nahezu über das

ganze Kalenderjahr erstreckten.
Zusammenarbeit mit wissenschaftlichem Institut: Seit Beginn der Statistik liegt die wissenschaftliche Betreuung der Volkshochschul-Statistik nicht in den Händen von Verbandsorganen des DVV, sondern in einem Institut.
Dass Verbandsinteressen mit dem Anspruch auf wissenschaftliche Qualität durchaus kollidieren können, habe ich zu Beginn der 1980er Jahre erfahren. Ein Vorschlag für die Präzisierung eines validen Zählverfahrens von Kalenderjahr überschreitenden Veranstaltungen (Kurse und Belegungen sind nur einmal im Jahr des Beginns der Veranstaltung zu zählen; Unterrichtsstunden sind auf die Berichtsjahre aufzuteilen) wurde aus der Befürchtung heraus, das würde die Anzahl deutlich verringern, ohne besondere Begründung »vertagt«. Seit das DIE ab 1998 selbstständig ist, sind auf der Basis von Kooperationsvereinbarungen die Aushandlungsprozesse zwischen Verbandsinteressen und den wissenschaftlichen Qualitätsinteressen wesentlich transparenter. Sie werden dokumentiert und sind überprüfbar. Die Zusammenarbeit kann weiter als ertrag- und aussichtsreiches Modell gelten.

Vorausblick – der gespiegelte Rückblick

Bei allen persönlichen langjährigen Arbeitsbezügen und damit auch emotioneller Verbundenheit mit der Volkshochschul-Statistik weiß ich sie durchaus in ihrem Stellenwert im nationalen Rahmen – zunehmend abgestimmt auf erweiterte internationale/europäische Ansätze – einzuordnen. Im Zuge der strikten »Outcome-Orientierung« (Lernende sind zu befragen; vgl. Kuwan/Schiersmann 2008, S: 214ff.) auf europäisch/nationaler Ebene (vgl. EU 2008; von Rosenbladt/Bilger 2011) dürfte eine Leistungsstatistik von Weiterbildungseinrichtungen (»Input-Orientierung«) nicht von gleichwertigem Interesse sein und schon gar nicht auf europäischer Ebene schnell auf Akzeptanz stoßen (vgl. Pehl 2006, S. 117ff.). Ich war immer ein Verfechter einer Position, die genannten Orientierungs-Blickwinkel nicht gegeneinander auszuspielen, sondern sie vielmehr aufeinander zu beziehen. Wenn man die einschlägigen nationalen Berichte zum deutschen AES (Adult Education Survey; z.B. Bilger/Seidel 2011, S. 113, oder Gnahs/Bilger 2011, S. 152) oder den neuesten Bericht »Trends der Weiterbildung« (DIE 2010; bes. S. 146ff.) bedenkt, muss diese Position alles andere als hoffnungslos oder abwegig gelten. Insofern scheint es mir uneingeschränkt angebracht, das Licht der Volkshochschul-Statistik als Institutionenstatistik nicht unter den Scheffel zu stellen und an ihre Leuchtturmfunktion für die Zukunft weiterhin zu glauben.
Meine Hoffnungen für die Weiterentwicklung der Volkshochschul-Statistik sind darauf zentriert, dass bei aller Notwendigkeit von oder Opportunität für Veränderungen ihre Stärken nicht gefährdet werden. Zu diesen zähle ich vor allem ihre Aktualität (jährlich, Fertigstellung im Folgejahr), ihre Erfassungsquote nahe 100 Prozent der Volkshochschulen, Transparenz der Ressourcen (Einbeziehung von Personal und Finanzierung), Verwendung einer Leistungseinheit (Unterrichtsstunde) für alle Veranstaltungen, mehrstufige detaillierte Klassifikation aller Veranstaltungen (Programmbereiche, Fachgebiete), Datentiefe bis auf VHS-Ebene sowie Vermeidung von statistischen »Brüchen« zugunsten der Option von Langzeitanalysen. Dies alles trägt dazu bei, die Auswertbarkeit und den nutzerorientierten Service für Weiterbildungspraxis (insbesondere für die Volkshochschulen vor Ort selbst), -politik und -wissenschaft und die Öffentlichkeit aufrecht zu erhalten und bedarfsgerecht auszubauen.
Also am besten »alles beim Alten lassen«, könnte man daraus schließen. Die vergangenen 50 Jahre haben gezeigt, dass das nur ein Fehlschluss sein kann. Allerdings sind das System und seine (Service-)Produkte so komplex und vernetzt geworden, dass es wohlüberlegt sein will, in welchem Umfang und in welche Richtung eine Weiterentwicklung bei Wahrung der Qualitäten nützlich wäre. Hierfür ist dem DVV als Partner und Interessenvertreter sowie dem DIE als Partner und wissenschaftlicher Serviceeinrichtung nicht nur Gestaltungswille, Mut, Klugheit und Ausdauer zu wünschen. Beide Partner benötigen auch dauerhaft nicht vernachlässigbare, den Herausforderungen angemessene personelle und finanzielle Ressourcen. Eine Drittmittel-Projektfinanzierung könnte die Probleme nur vorübergehend abmildern. Nach dem kürzlich veröffentlichten sehr guten Evaluationsergebnis der Statistikaktivitäten des DIE im Rahmen

Das Wiesbadener »Monitoring Weiterbildung« untersucht systematisch die Angebots- und Nutzerstrukturen der VHS und der 5 Vorortbildungswerke (VBWs), dokumentiert deren Leistungsfähigkeit (z.T. auch im Städtevergleich), erfasst Veränderungen im Zeitvergleich, ermittelt wichtige Finanzkennziffern, weist (möglichst frühzeitig) auf Problementwicklungen hin und erfüllt als Informationssystem steuerungsunterstützende Funktionen für Planung und Politik. Als Teil einer umfassenden kommunalen Bildungs- und Sozialberichterstattung liefert es fundierte Planungs- und Entscheidungsgrundlagen. Die Ergebnisse werden fortlaufend mit VHS und VBWs erörtert und fließen in deren Programmplanungen ein; zukünftig wird das Monitoring noch um qualitative Dimensionen erweitert. www.wiesbaden.de/Wiesbaden/Stadtporträt/Wiesbaden in Zahlen/Publikationen/Stadtanalysen.

Karl-Heinz Simon, Landeshauptstadt Wiesbaden, Amt für Strategische Steuerung, Stadtforschung und Statistik

seiner institutionellen Förderung dürften die Voraussetzungen auf Seiten des Instituts gut sein.

Alle Printausgaben der Berichtsjahre 1962 bis 2003 sind in der DIE-Bibliothek vorhanden, alle E-Ausgaben ab 1998 im Internet abrufbar.

www.die-bonn.de/Weiterbildung/Statistik/Vhs-Statistik

www.die-bonn.de/Weiterbildung/Statistik/Verbundstatistik

Literatur

Bilger, F./Seidel, S. (2011): Anbieter auf dem Markt der Weiterbildung. In: von Rosenbladt/Bilger, a.a.O., S. 109–122

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

Dobischat, R./Gnahs, D. (2008): Methodische Reflexionen und Verbesserungsansätze zum BSW-AES. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2, Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 219–229

Europäische Union (2008): Verordnung (EG) Nr. 452/2008 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 über die Erstellung und die Entwicklung von Statistiken über Bildung und lebenslanges Lernen. Amtsblatt der Europäischen Union L 145, S. 227–233

Gnahs, D./Bilger, F. (2011): Sektor »Nichtberufsbezogene Weiterbildung«. In: von Rosenbladt/Bilger, a.a.O., S. 149–155

Große, F. (1932): Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats. Schriften der Statistischen Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen II. Breslau

Kuwan, H./ Schiersmann, Ch. (2008): Herausforderungen an die Weiterbildungsstatistik und die quantitative Weiterbildungsforschung. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2, Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 203–217

Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (1959): Protokoll der Arbeitsbesprechung über Aufbau und Vereinheitlichung der Volkshochschul-Statistik in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Frankfurt am 30. April 1958

Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (1963 bis 1993): Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes 1962 bis 1992, 1. bis 31. Folge. Frankfurt a. M./Bonn

Pädagogische Arbeitsstelle des DVV (1958/1959): Jahresbericht der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV (1957, 1958, 1959/60). Frankfurt a. M./Bonn

Pehl, K. (2005): Ein (Wahrscheinlichkeits-) Modell zur Relation zwischen Teilnehmenden und Teilnahmefällen in der Weiterbildung. DIE Online-Texte URL: www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_07.pdf (Stand: 20.08.2012)

Pehl, K. (2006): Proposal for the preparation of a European Provider of Adult Education Stastistics (EPAES). In: NIACE: Final report for Study on Adult Education Providers (Abschlussbericht eines EU-Projekts unter Mitwirkung des DIE und der EAEA), Contract number DG EAC 21/05, Leicester, S. 117–123

Pehl, K.: (2007): Strategische Nutzung statistischer Weiterbildungsdaten. Leitfaden für Einrichtungen und Verbände. Bielefeld

von Rosenbladt, B./Bilger, F. (Hg.) (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Reihe: DIE spezial. Bielefeld

von Rosenbladt, B.; Bilger, F. (2011): Weiterbildungsbeteiligung – und welche Lernaktivitäten stehen dahinter. In: von Rosenbladt/Bilger, a.a.O., S. 23–48

Abstract

Der Beitrag zeichnet die 50-jährige Historie der Volkshochschul-Statistik nach, die seit dem Berichtsjahr 1962 vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung bzw. seiner Vorläufer-Einrichtung vorgelegt wird. Die Chronologie der Ereignisse wird in einem Schaubild dargestellt, während der Text einzelne Eigenschaften des Instruments diskutiert, die schon seit Beginn und bis heute Schlüsselprobleme bilden. In einem Ausblick lotet der Autor Zukunftschancen und -herausforderungen einer Input-orientierten Institutionenstatistik in Zeiten eines Trends zur Output Messung aus.

Klaus Pehl ist ehemaliger Abteilungsleiter des Informationszentrums Weiterbildung am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE).

Kontakt: klaus.pehl@t-online.de

Solange die Bedeutung der VHS-Arbeit in bildungspolitischen Verlautbarungen marginalisiert wird, kommt man für eine datengestützte Argumentation an den statistischen Aufbereitungen des DIE nicht vorbei. Wirklich unverzichtbar ist die Statistik aber für die Weiterbildungspraxis. Diese stellt nicht nur die Grundlage der Leistungsbeschreibung gegenüber den öffentlichen Förderinstanzen dar; sie ist auch für die Reflexion der Programmentwicklung und die Selbstvergewissserung vor Ort unverzichtbar. Aus einem Vergleich von Bundes-, Landes- und örtlichen Zahlen lassen sich sicherlich noch keine direkten Konsequenzen für die Planung folgern, aber die richtigen Fragen an die Programmentwicklung ableiten. Dankenswerter Weise stellt das DIE für einen sozial verträglichen Preis für örtlich bedeutsame Fragestellungen auch spezifische Auswertungen zur Verfügung. Wünschenswert wäre aus der Perspektive eines Weiterbildungspraktikers, dass die vorhandenen statistischen Daten noch regelmäßiger orientiert an den zentralen Fragestellungen der Weiterbildungspraxis ausgewertet würden. Die Schlüsselfragen ließen sich relativ unproblematisch aus Gruppendiskussionen mit »Ad-hoc-Fokusgruppen« erschließen.

Prof. Dr. Klaus Meisel, Managementdirektor der Münchner Volkshochschule

Volkshochschuldaten
im kommunalen Weiterbildungsmonitoring

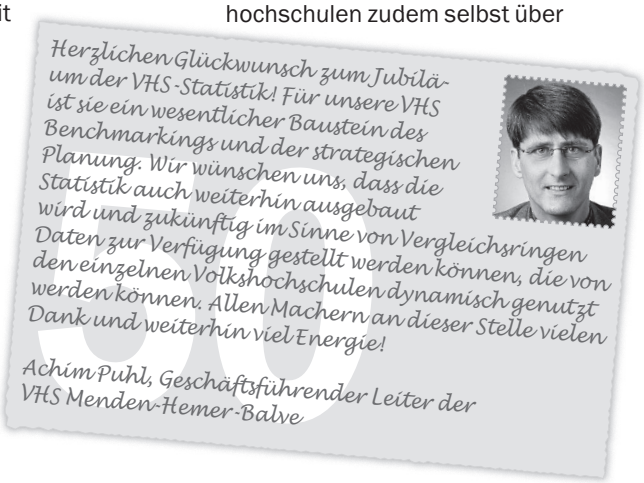
WEITERBILDUNG ENTSCHEIDET SICH VOR ORT

Dieter Gnahs

Die kommunale und regionale Bildungsberichterstattung hat in den letzten Jahren einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfahren. Die öffentliche Aufmerksamkeit richtet sich dabei vor allem auf die mit Bildungsmonitoring vermeintlich ermöglichten interkommunalen Vergleiche und Rankings. Dass es der methodisch umstrittene Deutsche Lernatlas (DIE berichtete in Heft III/2012, S. 9) auf die Titelseite des SPIEGEL geschafft hat, legt davon beredt Zeugnis ab. Der folgende Beitrag mahnt eher zur Vorsicht. Er erklärt, warum die Kommune für die Gestaltung von Bildung eine zentrale Rolle spielt und was vom Bildungsmonitoring hierfür erwartet werden kann. Insbesondere widmet er sich, dem 50. Geburtstag entsprechend, dem Beitrag der Volkshochschul-Statistik zum kommunalen Weiterbildungsmonitoring.

»Beginnt die Bildungsrepublik vor Ort?« Diese titelgebende Frage (Wernstedt/John-Ohnesorg 2010) ist inzwischen längst positiv beantwortet: Kommunales Bildungsmanagement wird von vielen Bürgermeistern und Landräten als Aufgabe wahrgenommen, weil nur so dauerhafte Struktureffekte erzielt werden können. Politisch flankiert und unterstützt werden derartige Aktivitäten zum Beispiel durch die wegweisende Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages aus dem Jahre 2007, mit der eine staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft im Bildungsbereich eingefordert wird. Dort heißt es: »Den Städten kommt in der kommunalen Bildungslandschaft eine zentrale Rolle bei der Steuerung und Moderation der zielorientierten Zusammenarbeit zu. Als Grundlage für regionale Steuerung und Qualitätssicherung sollte ein umfassendes Bildungsmonitoring als integriertes Berichtswesen von Bildungsverläufen vor Ort gemeinsam von Kommunen und Ländern entwickelt werden« (Deutscher Städtetag 2007, S. 2). Schon seit Beginn der 1980er Jahre findet eine Regionalisierung der Politik statt, eine Entwicklung, die sich aus vielfältigen Ursachen speist. Zu nennen sind zum Beispiel eine neue Sicht auf die Regionalentwicklung (von der exogenen zur endogenen Strategie; Informationen zur Raumentwicklung, vgl. BMBau 1982), Impulse aus der europäischen Regionalförderung (gezielte Förderung von besonders betroffenen Gebieten) und eine nachlassende Wirksamkeit zentralstaatlicher Interventionen (vgl. ausführlich Gnahs 2010). Diese Trends werden im Besonderen für die Bildungspolitik durch Förderansätze des Bundes (Lernende Regionen, Lernen vor Ort) und der Länder (z.B. Hessencampus, Regionale Bildungsnetze in Nordrhein-Westfalen, Impulsprogramm Bildungsregionen in Baden-Württemberg, Bildungsnetzwerke in Berlin und Brandenburg) weiter verfestigt (vgl. Wernstedt/John-Ohnesorg 2010; Klein/Wohlfart 2008; Gnahs u.a. 2009; Kählbrandt/Lohre 2009). In Anbetracht des mittlerweile unbestrittenen Strukturwandels erscheint es plausibel, dass Kommunen die Herausforderung »Kommunalisierung der Bildungspolitik« annehmen. Das Leitbild Lebenslanges Lernen bedingt, dass die Bildungssektor übergreifende Zusammenarbeit und die darüber hinaus gehende Einbeziehung anderer zivilgesellschaftlicher Bereiche (wie z. B. der Wirtschaft, der Kultur, des Sports) intensiviert werden, weil nur so die ökonomisch und gesellschaftlich nötige Stärkung des Humanpotenzials erreicht werden kann. Die Nutzung von Synergien aus Vernetzung im kommunalen Raum kommt der heute auf EU und nationaler Ebene angestrebten Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit (employability), der Erweiterung des Möglichkeitsraums zur persönlichen Entfaltung und der Ausweitung der gesellschaftlichen Teilhabe gleichermaßen zugute und bleibt zugleich auch anschlussfähig an traditionelle, humanistisch geprägte Bildungsvorstellungen.

Im Kontext dieser kommunalisierten Bildungspolitik spielt natürlich auch die Weiterbildung eine zentrale Rolle, da sie für kommunalpolitisches Handeln aufgrund ihrer Flexibilität und inhaltlichen Vielfalt einen hohen Grad von Wirksamkeit mit Blick auf die unterschiedlichen Politikfelder (Integration, Arbeitsmarkt, Wirtschaftsförderung etc.) verspricht. Die Kommunen verfügen mit den Volkshochschulen zudem selbst über



Einrichtungen, auf die sie direkt Einfluss nehmen können. Ein weiterer Vorteil der Volkshochschulen besteht darin, dass sie über eine vergleichsweise gut ausgebaute regionalisierbare Statistik verfügen, die schon seit Jahrzehnten die Leistungsfähigkeit dieser Einrichtungsgruppe in Zahlen abbildet. Dieser Zuschnitt (differenziert, regionalisiert, als Zeitreihe lieferbar) macht die Volkshochschuldaten auch für ein kommunales Bildungsmonitoring interessant. In dem im Rahmen des Projektes »Lernen vor Ort« eingesetzten Anwendungsleitfaden sind 15 auf Weiterbildung bezogene Indikatoren aufgeführt, von denen sich elf auf die Volkshochschulen als kommunale Weiterbildungseinrichtung beziehen, drei auf die arbeitsmarktbezogene Weiterbildung, die durch die Bundesagentur für Arbeit gefördert wird (vgl. Statistisches Bundesamt/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg/DIE 2008, S. 179ff.). Allein diese Proportionen belegen den hohen Stellenwert der Volkshochschul-Statistik.

In den bisher vorliegenden kommunalen Bildungsberichten dominiert thematisch nicht die Weiterbildung, sondern die Bereiche »Schule« und »frühkindliche Bildung«, genießen offenbar politisch eine höhere Priorität (vgl. Gnahs/Weiß 2012, S. 61ff.). In den Berichten allerdings, die Weiterbildung aufgreifen, stehen die VHS-Daten für eine meist noch eher deskriptive Analyse im Blickpunkt. Zwei Beispiele mögen dies illustrieren.

Im Rheingau-Taunus-Kreis (2010) werden die Zahlen für die Volkshochschule Rheingau-Taunus e.V. unter drei Blickwinkeln ausgewertet (vgl. ebd., S. 69ff.). Zum einen wird die thematische Struktur der örtlichen Volkshochschule mit der aller hessischen Volkshochschulen verglichen. Deutlich wird dabei, dass der Programmbereich »Arbeit – Beruf« zwei Drittel des Unterrichtsstundenvolumens und 40 Prozent der Teilnehmerfälle umfasst, Werte, die weit über dem hessischen Durchschnitt liegen. Zum anderen werden regionale Versorgungsgrade (Teilnahmefälle je 1.000 Einwohner) verglichen. Der errechnete Wert liegt im Mittelfeld vergleichbarer Landkreise und unter dem Durchschnitt des Landes. Schließlich wird die Struktur der Teilnahmefälle nach Geschlecht im Zeitablauf betrachtet. Festgestellt wird ein Abschmelzen der Frauenanteile von 73,1 Prozent in 2000 auf 66,8 Prozent in 2008.

Auch die Stadt Trier nutzt die Volkshochschuldaten bei ihrer Bildungsberichterstattung (2011). Der Schwerpunkt liegt auf einer intensiven Kundenanalyse. So wird die Altersstruktur der Teilnahmefälle mit der der Bevölkerung verglichen, die Programmbereiche werden mit Blick auf die Geschlechtsstruktur der Teilnehmenden analysiert. Ein besonderer Akzent ist die kleinräumige Betrachtung (Stadtteilebene) mit dem zentralen Ergebnis: »Je stärker ein Bezirk sozial belastet ist, desto weniger nutzt die Bevölkerung die Volkshochschule (Korrelation r = -.53)« (ebd., S. 81).

Schon diese beiden kommunalen Beispiele verdeutlichen die Nutzbarkeit und die Nützlichkeit der VHS-Daten für weitreichende Beschreibungen und Analysen. Die referierten Befunde zeigen auch auf, in welcher Weise die berechneten Kennzahlen und die vorgenommenen Vergleiche den Entscheidungsträgern in der Einrichtung und in der Kommune Hinweise auf Stärken und Schwächen und damit auch auf Handlungserfordernisse geben.

Die unbestreitbaren Vorzüge einer solchen datengestützten Analyse werden aber durch die Tatsache relativiert, dass die anderen Anbieter (z.B. kirchliche und gewerkschaftliche Bildungseinrichtungen) nicht über vergleichbare Daten verfügen und somit die vollständige Erfassung der Weiterbildung auf kommunaler Ebene erschwert wird. Einige Städte (z.B. Köln, Offenbach) haben deshalb eigene Erhebungen initiiert, um diese Datenlücken zu schließen. Auch ist positiv hervorzuheben, dass fast alle im Programm »Lernen vor Ort« beteiligten Kommunen in Zukunft dem Weiterbildungsbereich stärkere Beachtung schenken wollen.

Trotz dieser insgesamt positiven Einschätzung bleibt auch Skepsis angebracht. Gerade für den Weiterbildungsbereich, aber auch für die übrigen non-formalen und informellen Lernwelten können erst befriedigende Ergebnisse erzielt werden, wenn die Datenlage verbessert wird. Regionale Datenbanken können dabei entscheidende Impulse setzen. Zudem müsste die kommunale Weiterbildungsstatistik alle Einrichtungen, die als Anbieter in den Grenzen der betrachteten Kommune agieren, erfassen.

Es ist weiter zu fragen, ob die Kommunen ausgerechnet in einer Phase großer finanzieller Engpässe die Kraft aufbringen können, konzeptionelles Neuland zu betreten. Auch die eingeforderte ressortübergreifende Sicht fällt vermutlich dann besonders schwer, wenn Einsparbemühungen die Reduktion auf das absolut Notwendige verlangen und freiwillige Aufgaben als erstes beschnitten werden.

Des Weiteren sind die Kommunen in Deutschland mit Blick auf das kommunale Bildungsmanagement auf einem sehr unterschiedlichen Entwicklungsstand: Große Städte haben aufgrund ihrer größeren und differenzierten Ressourcen im Regelfall deutlich mehr Möglichkeiten als Landkreise und kleine Städte. Es besteht die Gefahr, dass sich durch »unterschiedliche Geschwindigkeiten« bei der Umsetzung die sowieso schon bestehenden Ungleichheiten in der regionalen Versorgung mit Bildung weiter vertiefen.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die zum Governance-Ansatz gehörende Notwendigkeit von Monitoring und Controlling jeweils auch unter Nutzen-Kosten-Erwägungen beurteilt werden muss. Es gibt vielfältige Belege dafür, dass der Nettonutzen von Evaluationen systematisch überschätzt wird (vgl. zusammenfassend Frey 2006). Damit ist nicht nur gemeint, dass Evaluationen Arbeitsaufwand – und damit nicht unerhebliche Kosten – bedeuten, sondern auch, dass sie zu negativen Nebenwirkungen in Form falscher Prioritätensetzungen oder Fehllenkungen von Ressourcen führen können.

Die kommunale Weiterbildungssteuerung mittels Bildungsmonitoring muss den explizit erhobenen Maßstab der Daten- und Evidenzbasierung auch gegen sich selbst gelten lassen (vgl. Gnahs/Weiß 2012, S. 67). Helmut Fend formuliert für das entsprechende Schulmanagement: »Die Neue Steuerung steht im Kontext einer Auffassung, nach der Veränderungen und Entwicklungen im Bildungswesen auf der Grundlage ihrer nachgewiesenen Wirksamkeit, also ›evidence-based‹ erfolgen sollen. Diesem Anspruch muss sie sich konsequenterweise in gleicher Weise aussetzen« (Fend 2011, S. 9).

Im Besonderen ist der Rationalitätsgewinn solcher Verfahren in Frage zu stellen, zumindest aber zu relativieren, da die vorhandenen und den Entscheidungsprozessen zugrunde liegenden Informationen keinesfalls von allen Akteur/inn/en in gleicher Weise interpretiert werden, geschweige denn zu gleichen Konsequenzen führen. »Gäbe es keine Spielräume des Entscheidens, wäre das Evaluationswissen nicht Medium der praktischen Entscheidung, sondern würde diese technokratisch ersetzen« (Kuper 2008, S. 323). Den Entscheidungen vorgelagert sind Prozesse der Wissenskonstruktion und -rekonstruktion, sind Aushandlungsprozesse, die auch interessengesteuert sind bzw. sein können. Dies ist neben den Vorteilen der Datenbasierung von Entscheidungsprozessen relativierend anzufügen. Bildungsmonitoring ersetzt nicht die wertgebundene und ethisch fundierte politische Entscheidung, ersetzt nicht den Streit um die beste Lösung und den Kampf um demokratisch legitimierte Mehrheiten, es unterstützt diese Prozesse.

Literatur

Bundesministerium für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau (BMBau) (Hg.) (1982): Berufliche Qualifikation und regionale Entwicklung (Raumordnung, 06.048). Bonn

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses »Bildung in der Stadt« am 22./23. November 2007

Fend, H. (2011): Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung – theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, H. 1, S. 5–24

Frey, Bruno S. (2006): Evaluitis – eine neue Krankheit. Working Paper No. 293 des Instituts für empirische Wirtschaftsforschung der Universität Zürich

Gnahs, D. (2010): Steuerung kommunaler Bildungslandschaften. In: Birkelbach, K./Bolder, A./Düsseldorff, K. (Hg.): Berufliche Bildung in Zeiten des Wandels. Festschrift für Rolf Dobischat zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler, S. 323–337

Gnahs, D./Weiß, Chr. (2012): Weiterbildungssteuerung auf kommunaler Ebene. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 56–69

Gnahs, D. u.a. (2009): Auf dem Weg zu einem kommunalen Bildungsmonitoring. In: BMBF (Hg.): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Bielefeld, S. 97–108

Informationen zur Raumentwicklung (1982): Qualifikation und Innovation als Strategie der regionalen Entwicklung. H. 6/7

Kaehlbrandt, R./Lohre, W. (2009): Lernen vor Ort. Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen. In: BMBF (Hg.): Zukunft (der) Weiterbildung. Vorschläge und Expertisen. Bielefeld, S. 87–96

Klein, B./Wohlfart, U. (Hg.) (2008): Die Lernenden Regionen in NRW. Ergebnisse und Impulse für die Bildungspraxis. Bielefeld

Kuper, H. (2008): Evaluationswissen als Steuerungsmedium. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 311–324

Rheingau-Taunus-Kreis (2010): Bildung im Rheingau-Taunus-Kreis 2010. Erster kommunaler Bildungsbericht. Bad Schwalbach. URL: www.lernen-vor-ort.net/downloads.html (Stand: 20.08.2012)

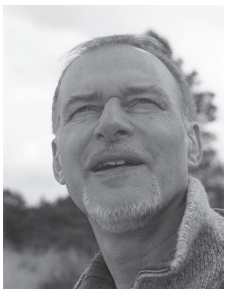
Stadt Trier (2011): 1. Bildungsbericht der Stadt Trier 2010. URL: http://cms.trier.de/stadt-trier/Integrale?MODULE=Frontend.Media&ACTION=ViewMediaObject&Media.PK=10115&Media.Object.ObjectType=full (Stand: 20.08.2012)

Statistisches Bundesamt/Statistisches Landesamt Baden-Württemberg/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (2008): Machbarkeitsstudie zur Entwicklung und Erprobung eines regionalen Bildungsmonitorings als Serviceleistung für die Kreise und kreisfreien Städte. Wiesbaden/Stuttgart/Bonn

Wernstedt, R./John-Ohnesorg, M. (Hg.) (2010): Beginnt die Bildungspolitik vor Ort? Die Stärken lokaler Bildungsnetzwerke. Berlin

Abstract

Ausgehend von der Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags zur Verantwortung der Kommunen im Bildungsbereich führt der Beitrag ein in das Thema kommunales Bildungsmonitoring. Für die Weiterbildungsberichterstattung vor Ort, die insgesamt noch wenig ausgebaut ist, spielt die Volkshochschul-Statistik eine wichtige Rolle. Anhand zweier Beispiele (Rheingau-Taunus-Kreis und Stadt Trier) wird expliziert, welchen Nutzen die Daten entfalten. Sie liefern Entscheidungsträgern in der Einrichtung und in der Kommune Hinweise auf Stärken und Schwächen und damit auch auf Handlungserfordernisse. Gleichwohl, so der Beitrag weiter, sind dem Potenzial kommunalen Bildungsmonitorings Grenzen gesetzt, einmal aufgrund der noch immer unzureichenden Datenlage, aber auch theoretischer Art: Evidenzbasierte Instrumente des Monitorings haben unterstützenden Charakter und können Entscheidungen niemals ersetzen.



Prof. Dr. Dieter Gnahs ist Senior Researcher und kooptierter Vorstand am DIE

Email: gnahs@die-bonn.de

Der Beitrag des Nationalen Bildungspanels für ein Monitoring des Lernens im Erwachsenenalter

LEBENSVERLÄUFE IM LÄNGSSCHNITT

Thomas Bäumer / Hans-Peter Blossfeld / Florian Janik / Jutta von Maurice

Das Wissen über das Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung in Deutschland ist nach wie vor begrenzt. Instrumente wie der Adult Education Survey und das in ihn eingemündete Berichtssystem Weiterbildung liefern zwar für die Bevölkerung repräsentative Befragungsdaten und ermöglichen auch Betrachtungen im zeitlichen Verlauf. Dennoch bleiben viele Fragen offen, weil immer wieder andere Personen zur Stichprobe der Befragten gehören. Einen gänzlich neuen Weg geht das Nationale Bildungspanel (NEPS), über dessen Gründung und Aufbau DIE wiederholt berichtete. Es verfolgt die Individuen wie in einem Film, der zeigt, wie sich Kompetenzen im Lebenslauf entfalten, wie Kompetenzen und Entscheidungsprozesse an verschiedenen kritischen Übergängen der Bildungskarriere zusammenhängen, wie und in welchem Umfang sie von der Familie und den jeweiligen Lehr- und Lernprozessen im späteren (Erwerbs-)Leben beeinflusst werden (vgl. Blossfeld/von Maurice 2011). Das Autorenteam erläutert im folgenden Beitrag, mit welchem Design die lebenslaufbezogene Längsschnittforschung des NEPS Daten erhebt und welcher Beitrag für die Erforschung des Lernens Erwachsener davon erwartet werden darf.

Lernen im Erwachsenenalter aus der Perspektive der lebenslaufbezogenen Längsschnittforschung zu betrachten bedeutet, die fünf Prinzipien der Lebensverlaufsforschung (vgl. Elder u.a. 2003) auf das Bildungsverhalten nach Verlassen des allgemeinen und beruflichen Bildungssystems zu beziehen. Dies umfasst folgende Aspekte:

- die Betrachtung von formalen, non-formalen und informellen Weiterbildungsprozessen während des gesamten Lebens,
- die Einbeziehung des institutionellen und sozialen Kontextes, also z.B. der Weiterbildungsträger, der Merkmale der Erwerbstätigkeit und der familiären Situation,
- die Untersuchung von Entscheidungsprozessen, die zu der Teilnahme bzw. Nicht-Teilnahme an Weiterbildung führen,
- die Einbeziehung der Zeitstruktur und des Timings von Weiterbildungsereignissen und die jeweiligen Auswirkungen auf das spätere Leben der Individuen,
- die Unterscheidung von Alters-, Kohorten- und Periodeneffekten bei der Erforschung des Lernens im Erwachsenenalter.

Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS) untersucht – vor dem Hintergrund der fünf Prinzipien der Lebensverlaufsforschung – Bildungsprozesse und Kompetenzentwicklung von der frühen Kindheit bis in das hohe Erwachsenenalter.

Das NEPS als neue Datenbasis

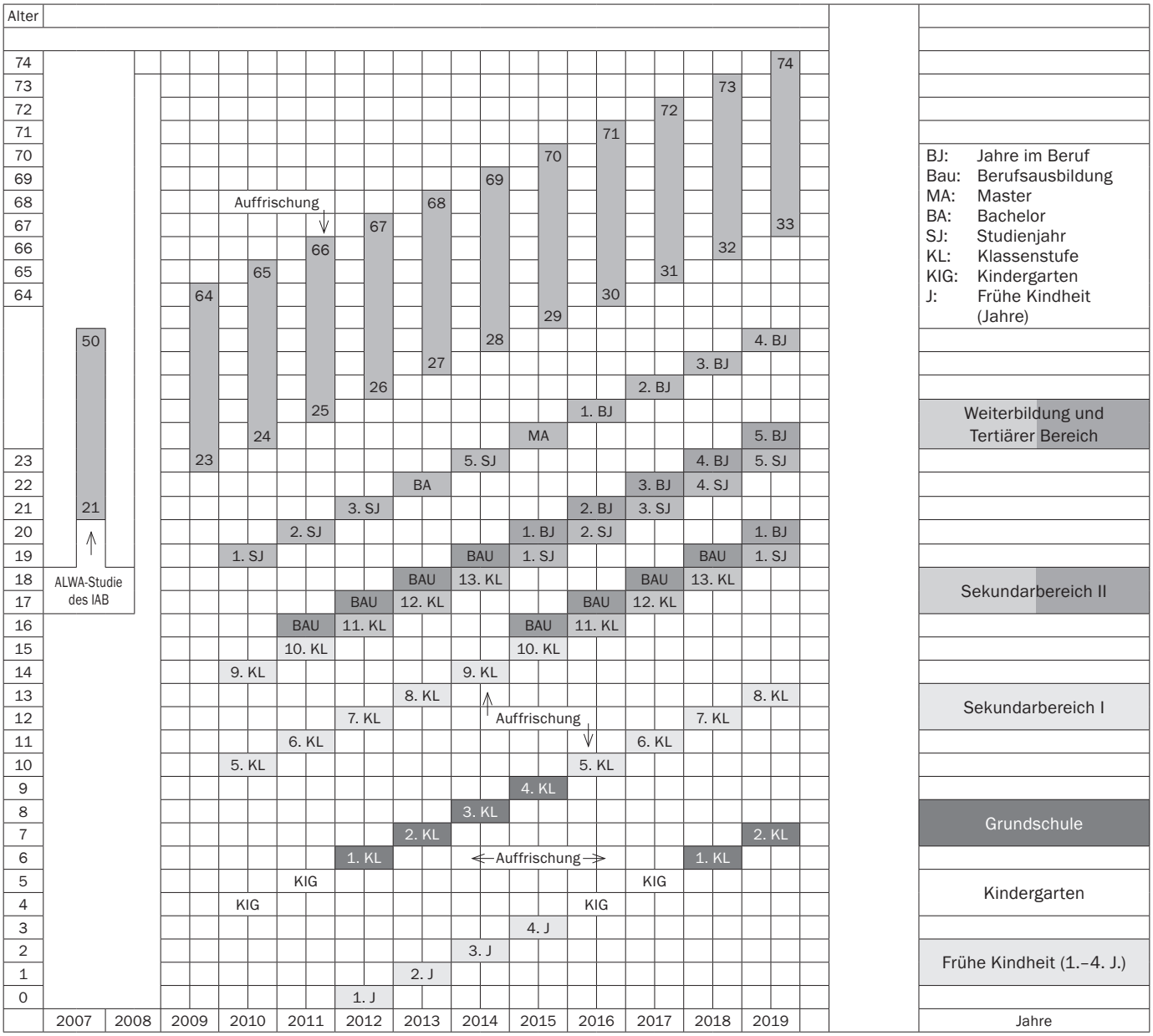
Im Zentrum der Erhebungen des Nationalen Bildungspanels stehen fünf zentrale Dimensionen, die sog. »Säulen«: Säule 1: Kompetenzentwicklung im Lebenslauf; Säule 2: Bildungsprozesse in lebenslaufspezifischen Lernumwelten; Säule 3: Soziale Ungleichheit und Bildungsentscheidungen im Lebenslauf; Säule 4: Bildungsprozesse von Personen mit Migrationshintergrund; Säule 5: Renditen von Bildung.

Die fünf Säulen dienen als verbindender theoretischer und methodischer Rahmen über den gesamten Lebenslauf hinweg. Dieser gliedert sich im Nationalen Bildungspanel in acht sog. »Etappen«: Etappe 1: Neugeborene und frühkindliche institutionelle Betreuung; Etappe 2: Kindergarten und Übergang in die Grundschule; Etappe 3: Grundschule und Übergang in die Sekundarstufe I; Etappe 4: Wege durch die Sekundarstufe I und Übergänge in die Sekundarstufe II; Etappe 5: Wege durch die Sekundarstufe II und Übergänge in den tertiären Bereich oder den Arbeitsmarkt; Etappe 6: Übergänge in die berufliche Ausbildung und in den Arbeitsmarkt; Etappe 7: Hochschulstudium und Übergang in den Beruf; Etappe 8: Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen (vgl. zur Anlage des Nationalen Bildungspanels Blossfeld u.a. 2011).

Von der methodischen Anlage folgt das Nationale Bildungspanel einem Multi-Kohorten-Sequenz-Design (s. Abbildung 1).

In den Jahren 2009 bis 2012 wurden sechs Zufallsstichproben in das Nationale Bildungspanel aufgenommen (vgl. hierzu Aßmann u.a. 2011): Im Jahr 2009 wurden mittels einer Einwohnermeldeamts-Stichprobe die zu befragenden Erwachsenen bestimmt. Im Jahr 2010 gingen repräsentative, in den jeweiligen Bildungsinstitutionen gezogene Kohorten von Kindergarten-

Abbildung 1: Multi-Kohorten-Sequenz-Design des Nationalen Bildungspanels



Quelle: Eigene Darstellung

kindern, Schüler/inne/n der Klassenstufen 5 und 9 sowie Studienanfänger/inne/n erstmalig ins Feld. 2012 folgte schließlich eine über eine Einwohnermeldeamts-Stichprobe bestimmte Kohorte von Neugeborenen. Insgesamt werden in den sechs Kohorten rund 60.000 Zielpersonen befragt. Die durchgeführten Erhebungen umfassen – je nach Alter der Teilnehmer/innen sowie den Besonderheiten der Erhebungssituation – Kompetenztestungen vor Ort in Einzel- oder Gruppenadministration und Online-Testungen sowie schriftliche (über Papier-und-Bleistift- oder Online-Fragebogen), telefonische oder auch persönliche Befragungen. In den jüngeren Kohorten werden ergänzend die relevanten Kontextpersonen hinzugezogen (neben den Eltern auch Betreuungspersonen im frühkindlichen Bereich, Erzieher/innen, Einrichtungsleitungen im Kindergartenbereich, Lehrkräfte, Schulleitungen), um auf diese Weise relevante Informationen über die Lebensbedingungen und Lernumwelten der Kinder und Jugendlichen zu erhalten. Alle Erhebungsinstrumente werden in enger Abstimmung zwischen den Mitarbeiter/inne/n der beteiligten

Säulen und Etappen in Kooperation mit den für die Erhebungskoordination, die Methodenfragen und die Datenbereitstellung betrauten Abteilungen des Nationalen Bildungspanels entwickelt. Die Erhebungen in allen Kohorten erfolgen in halbjährlichem oder jährlichem Abstand. Ziel ist es dabei, alle Teilnehmer/innen auf ihrem individuellen Lebensweg zu begleiten.

Die Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels

Mit der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels (Etappe 8) werden Bildungs- und Erwerbsverläufe sowie die damit einhergehende Kompetenzentwicklung über den Lebensverlauf von Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter untersucht (vgl. Allmendinger u.a. 2011). Das erste Ziel von Etappe 8 ist die Erhebung von Daten über Bildung und Weiterbildung im Erwachsenenalter. Eine zentrale Herausforderung der Studie ist es daher, die ganze Bandbreite von Bildungsaktivitäten und Lernprozessen im Erwachsenenalter und die Entscheidungen, die zur Aufnahme von Bildungsaktivitäten führen, zu erfassen und im Verlauf zu verfolgen. Da diese Lernprozesse in engem Zusammenhang mit dem bisherigen Lebensverlauf stehen, wird dieser möglichst genau dokumentiert. Um dieses zweite Ziel zu erreichen, kommen modernste wissenschaftliche Instrumente zur modularen Erfassung des Lebensverlaufs und ein breites Spektrum an computergestützten Befragungstechniken zum Einsatz, die es ermöglichen, die Bildungs- und Erwerbsgeschichte, regionale Mobilität, Partnerschaften sowie Kinder im Haushalt dynamisch zu erfassen und im Panel laufend zu ergänzen. Das dritte zentrale Ziel von Etappe 8 ist, Ergebnisse zu Kompetenzentwicklungen im Lebensverlauf von Erwachsenen zu generieren. Ebenso wie das Wissen über Erwachsenenbildung in Deutschland ist auch das Wissen über Kompetenzausstattung, -verteilung sowie -veränderungen im Lebenslauf sehr gering. In Etappe 8 wird diese Forschungslücke geschlossen, indem sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen sowie Kompetenzen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie bei Erwachsenen erhoben werden. Auch Aspekte wie Metakognition, soziale Kompetenz, Persönlichkeitsmerkmale und motivationale Kenngrößen werden berücksichtigt. Mit den so gewonnenen Paneldaten lassen sich vielfältige Entwicklungen im Lebensverlauf beschreiben und die Zusammenhänge mit dem Lernverhalten auch über längere Zeiträume hinweg untersuchen.
Um die genannten Ziele zu erreichen, werden Erwachsene im erwerbsfähigen Alter unabhängig von ihrem aktuellen Erwerbsstatus befragt. Dafür wurde eine repräsentative Einwohnermeldeamts-Stichprobe aus der erwachsenen Bevölkerung Deutschlands im Alter von 23 bis 64 Jahren zusammengestellt, die sich einerseits aus panelbereiten Teilnehmer/inne/n der Studie »Arbeiten und Lernen im Wandel« (ALWA) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und andererseits aus neu gezogenen Teilnehmer/inne/n zusammensetzt. In den nachfolgenden Befragungswellen wird dieses Sample weiterverfolgt (inkl. einer Auffrischung in Welle 3). Die Befragung des Erwachsenensamples erfolgt jährlich, die Kompetenzmessungen finden in jeder zweiten Panelwelle statt. Die Feldphasen der Erhebungen starten jeweils im Herbst eines Jahres; beginnend im Jahr 2009 befindet sich die Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels im Herbst 2012 bereits in der vierten Welle. In der ersten Welle konnten dabei Informationen von über 11.600 Personen gesammelt werden.

Lernen im Erwachsenenalter

Bei der Erhebung von Lernereignissen im Erwachsenenalter wird in Etappe 8, wie international mittlerweile üblich, zwischen formaler und non-formaler Weiterbildung sowie informellem Lernen unterschieden (vgl. Kleinert/Matthes 2010; Wohn 2007). Die Operationalisierung orientiert sich grundsätzlich an den OECD-Standards zur Erfassung von Weiterbildungsereignissen (vgl. Kuwan/Larsson 2008).
Formale Weiterbildung meint alle Weiterbildungen nach der Erstausbildung, die zu einem allgemein anerkannten Abschluss (wie z.B. Abitur, Meisterbrief) oder zu zertifizierten, allgemein anerkannten Qualifikationen (wie z.B. Microsoft Technology Specialist) führen. Im Nationalen Bildungspanel werden formale Weiterbildungsaktivitäten durch die Abfrage aller Ausbildungsaktivitäten im gesamten Lebensverlauf erfasst. Diese sind auf Grund ihres formalen Charakters und der zeitweisen Rückkehr in das formale Bildungssystem in der Regel gut erinnerbar und werden im Rahmen des Lebensverlaufsinterviews standardisiert erhoben (vgl. Dürnberger u.a. 2011).
Non-formale Weiterbildung findet in Kursen oder Lehrgängen statt, d.h., es gibt einen bestimmten Grad der Organisation. Kurse und Lehrgänge können zwar zu einem Zertifikat, jedoch nicht zu einem allgemein anerkannten Abschluss führen. Generell ist diese Art von Weiterbildung deutlich schwieriger zu erfassen, da sie von den Befragten schlechter erinnert wird (vgl. Dürnberger u.a. 2011; Kuwan/Larsson 2008). Im Nationalen Bildungspanel werden daher nur Informationen zu allen besuchten

Durch die bundesweite Erfassung und Darstellung der Erwachsenen-/Weiterbildung hat die DIE-Statistik erheblich dazu beigetragen, dass dieser Bildungsbereich – trotz der in den Ländern unterschiedlichen Förder- und Organisationsstrukturen – ein eigenes Profil entwickeln konnte. Damit wurde eine wichtige Voraussetzung für die Etablierung der Erwachsenen-/Weiterbildung als eigenständiger Bereich in der Bildungslandschaft auf Bundesebene geschaffen. Für die Zukunft wünsche ich der DIE-Statistik eine Weiterentwicklung der »Erfassungsinstrumente«, um perspektivisch über das »reine« Zahlenmaterial hinaus einen noch besseren Einblick in die Leistungsfähigkeit dieses Bildungsbereichs in den einzelnen Ländern und damit insgesamt geben zu können.

Eugen Gehlenborg, Vertreter des AK Weiterbildung der Kultusministerkonferenz

Kursen im letzten Jahr (Erstbefragung) bzw. seit dem letzten Interview (Folgewellen) und nicht über den gesamten Lebensverlauf hinweg abgefragt.
Um die Erinnerung der Befragten zu unterstützen, erfolgt die Erfassung aber in den jeweiligen Bereichen des modular gegliederten Lebensverlaufsinterviews. Aktuell Erwerbstätige werden also gefragt, ob sie in diesem Zusammenhang an einem Kurs oder einem Lehrgang teilgenommen haben. Auf diese Weise werden über das gesamte Interview hinweg Basisinformationen über besuchte Lehrgänge und Kurse erhoben. Anschließend haben die Befragten noch die Gelegenheit, diese Kursliste zu ergänzen, insbesondere auch um Weiterbildungen mit eher privatem Charakter. Für bis zu zwei zufällig ausgewählte Weiterbildungsereignisse werden dann detaillierte Informationen erfasst.
Im Nationalen Bildungspanel werden außerdem ausgewählte Formen des intendierten informellen Lernens berücksichtigt, so der Besuch von Fachmessen, Kongressen und Fachvorträgen, das Lesen von Fachbüchern und -zeitschriften sowie die Nutzung von (computergestützten) Lernprogrammen, und dies auf Grund der Erinnerbarkeit ebenfalls nur für die Zeit seit dem letzten Interview. Darüber hinaus wird im Nationalen Bildungspanel eine Reihe von Kontextinformationen erhoben, die für die Analyse von Weiterbildungsverhalten zentral sind, wie z.B. die familiäre Situation oder die Lernkultur im Betrieb sowie das Bildungsverhalten von anderen relevanten Bezugsgruppen.

Merkmale non-formaler Weiterbildung bei Erwachsenen

Wie bereits erwähnt, werden von bis zu zwei ausgewählten (non-formalen) Weiterbildungsereignissen detailliertere Informationen erhoben. Im Rahmen des Nationalen Bildungspanels werden Weiterbildungsereignisse als Lerngelegenheiten konzeptualisiert, die vom Individuum wahrgenommen und genutzt werden müssen, um ihre Wirkung zu entfalten (vgl. Bäumer u.a. 2011). Der Nutzung auf Seiten des Individuums steht das Angebot auf Seiten der Umwelt gegenüber, so dass sich Lerngelegenheiten im Allgemeinen als Person-Umwelt-Bezüge und im Speziellen im Sinne eines Angebots-Nutzungs-Modells charakterisieren lassen. Ein entsprechendes Modell für die Schule wurde von Fend (2001) entwickelt und von Helmke (2007) und Klieme (2006) ausgebaut und verfeinert.
Detaillierte Daten werden zur Qualität dieser Angebote erhoben. Im Sinne der Ergebnisqualität können zum einen die gemessenen Kompetenzen sowie die erfragten Bildungserträge herangezogen werden. Etwas unmittelbarer werden die Personen zum anderen aber auch direkt nach ihrer Einschätzung der Lernhaltigkeit der ausgewählten Weiterbildungsereignisse gefragt. Merkmale der Strukturqualität werden ebenfalls direkt auf die einzuschätzenden Lerngelegenheiten bezogen erhoben. Diese umfassen beispielsweise die Teilnahmemotivation, Finanzierung, Anbieter, Zertifizierung sowie Inhalte des jeweiligen Weiterbildungsangebotes. Während Aspekte der Strukturqualität häufig auch in anderen Studien zur Weiterbildung im Erwachsenenalter und zum lebenslangen Lernen erfasst werden, bietet das Nationale Bildungspanel mit der Erhebung von Merkmalen der Prozessqualität eine innovative Ergänzung zu bisherigen Befunden an. Prozessqualität wird hierbei anhand von drei Dimensionen gemessen, über die in der Bildungsforschung in den letzten Jahren weitgehende Übereinstimmung hergestellt werden konnte (vgl. z.B. Klieme/Rakoczy 2008; Scheerens 2008; Seidel/Shavelson 2007) und die im Rahmen des Nationalen Bildungspanels erstmalig auf Weiterbildungsaktivitäten von Erwachsenen übertragen wurden: Strukturierung (Arrangement der pädagogischen Prozesse), Unterstützung (positive emotionale Beziehungen zwischen den Akteuren einer Lernumwelt) und Herausforderung/Aktivierung (kognitive Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand).

Fazit

Das Nationale Bildungspanel versteht sich als Infrastruktureinrichtung für die an Bildungsfragen interessierten Fachdisziplinen. Die Daten aller durchgeführten Erhebungen werden daher unmittelbar nach der Erhebung gemäß den Datenschutzregelungen anonymisiert und durchlaufen verschiedene Schritte der Datendokumentation und -edition. Mit zusätzlichen Variablen angereichert (etwa Berufsklassifikationen, Schichtindikatoren, Summen- oder Personenkennwerte, Klassifikationen von offenen Angaben und Gewichtungen) stehen die Daten der Wissenschaftsgemeinschaft etwa zwölf bis 18 Monate nach Beendigung der Datenerhebungen zur Nutzung zur Verfügung. Dabei können die Nutzer/innen – je nach benötigtem Datenmaterial – zwischen einem passwortgeschützen Download, einem Fernzugriff über RemoteNEPS oder einem On-Site-Zugriff am Standort Bamberg wählen. Das in deutscher und englischer Sprache aufgebaute Datenangebot umfasst nicht nur profunde Dokumentationen der jeweiligen Teilstudien und der zugehörigen Datensätze, sondern hält darüber hinaus detaillierte Methodenberichte und Dokumente etwa zu Gewichtung, Anonymisierung und Datenedition vor. Auf diese Weise können

Forscher/innen auf einen in großen, aus repräsentativen Stichproben generierten, längsschnittlichen Datenbestand zurückgreifen, der die Beantwortung verschiedenster Fragestellungen der empirischen Bildungsforschung ermöglicht. Mit den Daten der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels, deren erste Erhebungswelle der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit seit Dezember 2011 bereitsteht, können vielfältige Facetten von Weiterbildung analysiert werden, so z. B.

- Analysen zur Verbreitung der unterschiedlichen Weiterbildungsformen, zu ihrer Teilnehmerstruktur sowie zu Kursinhalten und -qualität,
- Analysen zu den Determinanten für eine Weiterbildungsteilnahme und das Timing von Weiterbildung im Lebensverlauf,
- Analysen zum Zusammenhang von Weiterbildung und kognitiven Grundkompetenzen im Lebensverlauf,
- längsschnittliche Analysen zu monetären, beruflichen und weiteren Erträgen von Weiterbildung.

Schließlich werden sich auf lange Sicht auch Antezedenzien für Weiterbildung und lebenslanges Lernen im Erwachsenenalter in Kindheit und Jugend analysieren lassen, da das Nationale Bildungspanel als Dauereinrichtung geplant ist und die jetzigen (vor-)schulischen Startkohorten in ihren Kompetenzentwicklungen und Bildungsverläufen bis in das Erwachsenenalter hinein begleitet werden sollen. Mit jeder Welle jeder einzelnen Startkohorte wird das Analysepotenzial des Nationalen Bildungspanels somit erweitert und die empirische Bildungsforschung auf ein immer breiteres Fundament gestellt.

Literatur

Allmendinger, J. u.a. (2011): Adult education and lifelong learning. In: Blossfeld/Roßbach/von Maurice, a.a.O., S. 283–299

Aßmann, C. u.a. (2011): Sampling designs of the National Educational Panel Study: challenges and solutions. In: Blossfeld/Roßbach/von Maurice, a.a.O., S. 51–65

Bäumer, T. u.a. (2011): Education processes in life-course-specific learning environments. In: Blossfeld/Roßbach/von Maurice, a.a.O., S. 87–101

Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Hg.). (2011): Education as a lifelong process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 14

Blossfeld, H.-P./von Maurice, J. (2011): Education as a lifelong process. In: Blossfeld/Roßbach/von Maurice, a.a.O., S. 19–34

Dürnberger, A./Drasch, K./Matthes, B. (2011): Kontextgestützte Abfrage in Retrospektiverhebungen. Ein kognitiver Pretest zu Erinnerungsprozessen bei Weiterbildungsereignissen. In: Methoden, Daten, Analysen. Zeitschrift für empirische Sozialforschung, H. 1, S. 3–35

Elder, G./Johnson M./Crosnoe, R. (2003): The emergence and development of life course theory. In: Mortimer, J./Shanahan, M. (Hg.): Handbook of the life course, S. 3–19

Fend, H. (2001): Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung (2. Aufl.). Weinheim

Helmke, A. (2007): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern (5. Aufl.). Seelze

Kleinert, C./Matthes, B. (2010): Forschungsfeld »Lebenslanges Lernen«. Mit neuen Daten Wissenslücken schließen. IAB-Forum, H. 1, S. 52–57

Klieme, E. (2006): Empirische Unterrichtsforschung: Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 765–773

Klieme, E/Rakoczy, K. (2008): Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, S. 222–237

Kuwan, H./Larsson, A.-C. (2008): Final Report of the Development of an International Adult Learning Module (OECD AL Module). Recommendations on Methods, Concepts and Questions in International Adult Learning Surveys. OECD Education Working Papers 21. Paris

Scheerens, J. (2008): Review of research on school and instructional effectiveness. Enschede: University of Twente. URL: www.iqb.hu-berlin.de/lehre/dateien/rapportScherens.pdf (Stand: 20.08.2012)

Seidel, T./Shavelson, R. J. (2007): Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. In: Review of Educational Research, S. 454–499

Wohn, K. (2007): Effizienz von Weiterbildungsmessung. Working Paper Nr. 19 des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten, Berlin

Abstract

Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study – NEPS) betrachtet das Lernen im Erwachsenenalter aus der Perspektive der lebenslaufbezogenen Längsschnittforschung. Der Beitrag beschreibt die Anlage und die methodische Herangehensweise des NEPS unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenkohorte. Hier werden Bildungs- und Erwerbsverläufe sowie die damit einhergehende Kompetenzentwicklung über den Lebensverlauf von Erwachsenen im erwerbsfähigen Alter untersucht. Insgesamt werden im NEPS rund 60.000 Zielpersonen befragt, davon über 11.000 in der Erwachsenenkohorte. Die ersten Daten stehen der Fachöffentlichkeit bereits zur Verfügung und können mit Blick auf Determinanten der Weiterbildungsteilnahme oder das Timing von Weiterbildung im Lebensverlauf analysiert werden. Sie können daneben aber auch für Studien zur Verbreitung der unterschiedlichen Weiterbildungsformen, zu ihrer Teilnehmerstruktur sowie zu Kursinhalten und -qualität herangezogen werden.

Dr. Thomas Bäumer, operativer Leiter Arbeitsbereich Lernumwelten des NEPS

Kontakt: thomas.baeumer@uni-bamberg.de

Dr. Dr. h.c. Hans-Peter Blossfeld, Prof. für Soziologie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und Projektleiter des NEPS

Dr. Florian Janik, wissenschaftlicher Mitarbeiter in Etappe 8 des NEPS am Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Dr. Jutta von Maurice, wissenschaftlich-administrative Geschäftsführerin des NEPS

Instrumente, Wirkungen und Nebenwirkungen

INTERNATIONALES WEITERBILDUNGS-MONITORING

Alexandra Ioannidou

Der Trend zum Bildungsmonitoring ist maßgeblich durch die Globalisierung und den damit einhergehenden internationalen Vergleichsdruck gekennzeichnet. Betrachtet man das Weiterbildungssystem als Mehrebenensystem *(vgl. Schrader im Stichwort in diesem Heft)*, ist die supra- und internationale Ebene deshalb von besonderer Bedeutung – zumal nach dem Perspektivwechsel zur evidenzbasierten Steuerung. Alexandra Ioannidou, die über Steuerung im transnationalen Bildungsraum promoviert hat, gibt anhand dieses Beitrags einen Einblick, welche Monitoring-Instrumente international von großer Bedeutung für die Weiterbildung sind und welche Wirkungen sie entfalten. Dabei gilt ihr Blick auch den Risiken und Nebenwirkungen einer empiriebasierten, vergleichenden Steuerungslogik.

Es ist keine Übertreibung wenn man die These aufstellt, dass Weiterbildungsmonitoring in Deutschland mit der VHS-Statistik des DIE vor 50 Jahren begonnen hat. Damals hieß dieses Monitoring noch bescheiden »Trägerstatistik«, ihre Akzeptanz war auf wenige Eingeweihte beschränkt, und ihr Wirkungspotenzial wurde bei weitem noch nicht erahnt.

Während des letzten Jahrzehnts jedoch ist die Akzeptanz von Statistiken und Erhebungen im Bildungsbereich kontinuierlich gestiegen (vgl. Feller 2006). Nunmehr werden sie systematisch forciert und unter dem englischen Terminus »Monitoring« in einen steuerungsrelevanten Kontext gestellt. Zwar haben sie mittlerweile das Potenzial ihrer Wirkung entfaltet, es jedoch noch nicht völlig ausgeschöpft.

Zunächst eine konzeptionelle Erklärung an dieser Stelle: Als »Bildungsmonitoring« wird die systematische Beobachtung und Erfassung der verschiedenen Dimensionen eines Bildungssystems (Input, Prozess, Output) mittels objektiver Beobachtungs- und Erfassungsinstrumente bezeichnet. Der Begriff »Monitoring« wird meist mit Beobachtungsprozessen auf der Makroebene, d.h. auf der Systemebene assoziiert, auch wenn das Verfahren auch auf der Ebene der Organisation und deren unmittelbarem Umfeld (bspw. Trägerstatistiken, Programmanalysen), aber auch auf der Ebene der Individuen (bspw. Teilnehmerbefragungen, Kompetenzerfassungsinstrumente) verwendet werden kann.

Fragt man nach den Ursachen für die steigende Bedeutung von (Weiter-) Bildungsmonitoring-Instrumenten im letzten Jahrzehnt, können vor allem drei Erklärungen gegeben werden: Zunächst wird Bildung und Lernen im Lebenslauf aufgrund von demografischen, technologischen und wirtschaftlichen Entwicklungen zunehmend eine wachsende Bedeutung zugeschrieben. Der Bedarf an Weiterbildungsmonitoring hängt unmittelbar mit dem wachsenden Interesse der Regierungen zusammen, auf Basis empirischer Daten Politik rational zu gestalten und eine effektivere Steuerung des Bildungsbereichs zu ermöglichen. Hinter solcherlei »evidenzbasierter Steuerung« steht eine vor allem bildungsökonomische Rationalität, und das dürfte nicht überraschen, wenn man bedenkt, dass sich bildungsökonomische Prämissen in Zeiten knapper öffentlicher Mittel und daraus resultierender Verteilungskämpfe immer mehr durchsetzen.
Die Forderungen nach einer Effizienzüberprüfung jeder Investition (auch der in Bildung) in Relation zu den von ihr erwarteten Erträgen erscheinen in diesem Kontext als folgerichtig, da sie zusätzliche Legitimation verschaffen, auch wenn diese Praxis nicht immer mit proklamierten humanistischen und egalitären Bildungszielen zu vereinbaren ist.
Internationalisierungstendenzen im Bildungsbereich forcieren das Interesse an bildungsbezogenen globalen Entwicklungen und erhöhen den Bedarf an international vergleichbaren Daten. Insbesondere seit der Veröffentlichung internationaler Leistungsvergleichsstudien (z.B. PISA) und der stärkeren Verbreitung von Bildungsberichten

internationaler Organisationen (z.B. der OECD-Publikation »Bildung auf einen Blick«) werden verstärkt international vergleichbare Daten nachgefragt.

Internationale Instrumente des Weiterbildungsmonitorings

Bereits kurz nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges haben sich internationale Organisationen und Agenturen auf dem Gebiet der Vergleichenden Bildungsforschung hervorgetan und sich mit der Messung von Bildungsprozessen und der Veröffentlichung von vergleichenden Bildungsberichten profiliert. Zu nennen sind hier das aus der UNO entstandene International Bureau of Education (IBE), die International Association of Assessment in Education (IEA), die UNESCO und insbesondere ihr Internationales Institut für Bildungsplanung (IIEP), die OECD und insbesondere ihr Zentrum für Forschung und Innovation (CERI). Auf europäischer Ebene sind das Informationsnetzwerk Eurydice der Europäischen Kommission mit standardisierten Informationen zu den Strukturen der Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten tätig, Cedefop mit vergleichenden Berichten für die Bereiche der beruflichen Bildung, Aus- und Weiterbildung sowie Eurostat mit administrativen Statistiken und empirischen Erhebungen zu Bildung und Kultur.

Heute sind auf supra- und internationaler Ebene (vgl. das Mehrebenensystem von Schrader 2011) folgende internationale Instrumente für Weiterbildungsmonitoring besonders relevant:

- die Europäische Erhebung über Erwachsenenbildung (Adult Education Survey der EU),
- das internationale Kompetenzerfassungsprogramm Erwachsener der OECD (PIAAC),
- der Europäische Index Lebenslangen Lernens (ELLI).

Die hier exemplarisch dargestellten Instrumente wurden ausgewählt, weil sie inhaltlich auf die Erfassung wesentlicher, für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung relevanter Merkmale der Lernenden fokussieren (Beteiligung, Kompetenzen) und weil sie ein besonderes Wirkungspotenzial haben.

AES: Der Adult Education Survey (AES) der Europäischen Union wurde mit dem Ziel entwickelt, vergleichbare Daten zur Beteiligung Erwachsener am lebenslangen Lernen bereitzustellen und ist Teil des europäischen Statistiksystems. Dazu gehören u.a. die Europäische Unternehmensbefragung CVTS, welche die wichtigste Informationsquelle zur Weiterbildung im Betrieb darstellt, und die Arbeitskräftestichprobenerhebung LFS, die ebenfalls Daten zu Bildung und lebenslangem Lernen liefert.
Der AES zielt auf die Erfassung der Beteiligung (25- bis 64-jähriger) Erwachsener am lebenslangen Lernen, die Erhebung beschränkt sich also nicht auf organisierte Weiterbildung, sondern berücksichtigt den »lebensweiten« Charakter des Lernens: »formal education«, »non-formal education«, »informal learning« (vgl. European Commission/Eurostat 2005).
Der AES wurde in einer ersten Pilotphase auf freiwilliger Basis unter der Koordination des europäischen Statistischen Amtes in 29 Ländern im Zeitraum von 2005 bis 2008 durchgeführt. Der Fragebogen weist ein Kernmodul auf, das von allen Mitgliedsstaaten bedient werden soll, und erlaubt darüber hinaus, länderspezifische Module anzufügen bzw. zu integrieren, z.B. das deutsche Berichtssystem Weiterbildung (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2008, S. 25ff). Erfragt werden unter anderem die Teilnahme an verschiedenen Lernaktivitäten in den letzten zwölf Monaten, die Themen, Motive und Hindernisse der Beteiligung, Ausgaben sowie Zertifizierung und Beratung. Vergleichende Ergebnisse für 24 Länder aus der ersten freiwilligen Erhebung wurden von Eurostat veröffentlicht.[1]
Es ist vorgesehen, dass die Erhebungen zur Erwachsenenbildung alle fünf Jahre durchgeführt werden, die zweite erfolgte in 2011/2012 (vgl. von Rosenbladt/Bilger 2011).

PIAAC: Mit dem Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) der OECD werden grundlegende Kompetenzen untersucht, die zur erfolgreichen Teilnahme an der Gesellschaft und am Berufsleben notwendig sind.[2] PIAAC untersucht Alltagsfertigkeiten Erwachsener (»numeracy, literacy, problem-solving in technology-rich environments«) im internationalen Vergleich nach dem erfolgreichen Modell der PISA-Untersuchung und soll »ein umfassendes Bild des Humankapitals liefern, auf welches die Länder im globalen Wettbewerb zurückgreifen können« (OECD 2010).
PIAAC wird wichtige Informationen über Erwachsenenkompetenzen liefern, z.B. über die Verteilung von Fertigkeiten in unserer Gesellschaft, über die Art von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die im täglichen Leben genutzt und gefördert werden, über Faktoren, die eine positive Entwicklung von Alltagsfertigkeiten bedingen, und über den Umgang mit neuen Technologien im Alltag.
PIAAC wird zeitgleich in 25 Ländern als Bevölkerungsbefragung in Kooperation mit der OECD und einem internationalen Konsortium durchgeführt. In allen Teilnehmerländern wurden von Sommer

2011 bis Frühjahr 2012 Erwachsene im Alter von 16 bis 65 Jahren befragt; mit neun weiteren Teilnehmerstaaten ist eine zweite Runde 2013 geplant. Angedacht ist, PIAAC in regelmäßigen Abständen zu wiederholen, um so gesellschaftliche Veränderungen in den untersuchten Bereichen nachzuverfolgen und somit eine fundierte wissenschaftliche Grundlage für politische Interventionen, insbesondere in der Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik, liefern zu können. Die Ergebnisse aus der ersten Runde werden im Jahr 2013 mit einem internationalen Bericht veröffentlicht.

ELLI steht für European Lifelong Learning Indicators und soll künftig Auskunft über den Stand des lebenslangen Lernens im europäischen Ländervergleich liefern. ELLI umfasst eine Vielzahl von Indikatoren, die weit über die Erforschung von Schule und Studium hinausgehen (vgl. Saisana 2010). Der Index soll die vier Lerndimensionen widerspiegeln, die von der UNESCO-Kommission »Bildung für das 21. Jahrhundert« unter Leitung von Jacques Delors entwickelt wurden:

- Schulisches Lernen (Learning to Know),
- Berufliches Lernen (Learning to Do),
- Soziales Lernen (Learning to Live Together),
- Persönliches Lernen (Learning to Be).

Die VHS-Statistik ist eine auch im internationalen Vergleich herausragende Weiterbildungsstatistik. Sie eignet sich für inhaltlich gehaltvolle Querschnittsanalysen genauso wie für orientierende Längsschnittstudien, gerade die Möglichkeiten den Wandel darzustellen, verdienen hohe erziehungs-, bildungs- und sozialwissenschaftliche Aufmerksamkeit, weil man Theorien empirisch fundieren und die Praxis informieren kann.

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, LMU München

Aktuell können Daten aus 27 EU-Staaten ausgewertet werden, von der frühkindlichen Bildung bis hin zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Daneben werden soziale, kulturelle und Umweltaspekte berücksichtigt. ELLI strebt an, die ganze Bandbreite des Lernens abzubilden, auch die zahlreichen informellen Lernaktivitäten, vor allem in den Dimensionen »Soziales Lernen« bzw. »Persönliches Lernen«, für die kaum verfügbare Daten vorliegen. In Deutschland wurde die Studie im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung durchgeführt, und erste Ergebnisse auf regionaler Ebene werden im Deutschen Lernatlas präsentiert (vgl. Schoof u.a. 2011).

Steuerungswirkungen nicht zu unterschätzen

Die Steuerungswirkung internationalen Bildungsmonitorings ist nicht zu unterschätzen, wie eine international vergleichende empirische Studie zu Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung des lebenslangen Lernens (vgl. Ioannidou 2010) belegt.
Die Auswirkungen internationalen Weiterbildungsmonitorings sind vielerorts sichtbar: Die Bildungspolitik verstärkt ihre Bemühungen um Monitoring- und Berichterstattungssysteme sowohl auf nationaler als auch auf regionaler Ebene. Damit kommt es zu einer quantitativen und qualitativen Verbesserung der Datenlage im Bildungs- und Weiterbildungsbereich und zum methodischen Fortschritt bei der Entwicklung geeigneter Indikatoren und Instrumente. Die Zusammenarbeit in international besetzten Arbeitsgruppen fördert die Bündelung von Expertise und forciert konsensuelle Lösungen.
Der Nutzen immer stärker ausgefeilter nationaler und internationaler Monitoring-Instrumente liegt auf der Hand: Je nach erkenntnisleitendem Interesse geht es um evidenzbasierte Steuerung (Bildungspolitik), um Transparenz, Information und Beratung für Lernende, um Profilierung, Bilanz und Qualität für die Weiterbildungsorganisationen.

Die Etablierung verpflichtender europäischer Erhebungen wie CVTS und AES, die im Rahmen der Methode der Offenen Koordinierung erfolgte Sammlung von Daten für die Bildungsberichte der Kommission sowie die Teilnahme an OECD-Studien haben umfangreiche Datenmengen hervorgebracht und die Datenlage wesentlich verbessert. Während die Notwendigkeit der Bereitstellung wissenschaftlichen Wissens zum Zweck einer rationalen Politikgestaltung unumstritten ist, wird die Möglichkeit der Verwendung dieses Wissens von verschiedenen Seiten skeptisch beurteilt (vgl. exemplarisch Brüsemeister/Eubel 2008; Kuper 2008; Tillmann u.a. 2008). So fragen sich Tillmann u.a. (2008), »wie weit … das Konzept der evaluationsbasierten Steuerung« trägt, und verdeutlichen am Beispiel der PISA-Rezeption in Deutschland, dass die Erkenntnisse aus der PISA-Studie von den bildungspolitischen Akteuren sachdienlich interpretiert, und für den Ausbau, die Stabilisierung und die Legitimation der eigenen politischen Entscheidungsmacht genutzt werden.
Internationales Weiterbildungsmonitoring hat auch Folgen für die Evaluierungspraxis und Steuerung von Bildungssystemen. Indem die Ergebnisse internationaler Erhebungen als Feedback bezüglich der Performanz der einzelnen Länder im internationalen Vergleich wahrgenommen und quantitative, indikatorenbasierte Berichte als externe Referenzpunkte für nationale Gegebenheiten betrachtet werden, können internationale Erhebungen und Berichte die empirische Grundlage für politische Entscheidungen liefern. Die Instrumentalisierung dieser Studien und Berichte und die Heranziehung des »internationalen Arguments« unterstützen korrektive Tendenzen und Bildungsreformen in den einzelnen Ländern.

Nebenwirkungen

Es gibt jedoch Gefahren, die im Rahmen international-vergleichender Studien und Bildungsberichte nur

bedingt kontrolliert werden können. Zum einen hat die Art von Informationen, die diese Studien und Berichte liefern, einen kulturellen Bias. Die Kontextualisierung der in den Erhebungen verwendeten Begriffe, soziokulturelle Faktoren, die das Antwortverhalten der Befragten beeinflussen, sowie ein förderndes oder hemmendes gesellschaftliches Klima gegenüber dieser Art von Forschung sind einige Faktoren, die diese Art von vergleichenden, indikatorenbasierten Berichten nicht berücksichtigen. Zum anderen erfolgt die Rezeption in den einzelnen Ländern hoch selektiv und oft kontingent. Politische Überlegungen und Kalküle, das gesellschaftliche Klima sowie die mediale Aufmerksamkeit spielen eine bedeutende Rolle bei der Rezeption international-vergleichender Studien und indikatorenbasierter Bildungsberichte.

Die Annahme zudem, dass informierte Entscheidungen gute Entscheidungen seien, suggeriert auch, dass die Qualität von Entscheidungen mit der kumulativ angehäuften Menge von Informationen steige (vgl. Keiner 2005). Jedoch zeigt die Praxis der Festlegung von Indikatoren und Benchmarks mehrere Probleme, die die Validität und den Sinn des Überwachungsverfahrens der Zielerreichung anhand indikatorenbasierter Berichte und Benchmarks infrage stellen (vgl. Hendriks u.a. 2004; Sroka 2006).

Die Aufmerksamkeit gilt der tabellarischen Darstellung

Es ist hervorzuheben, dass internationales (Weiter-)Bildungsmonitoring mit der Favorisierung eines bestimmten Forschungsparadigmas einhergeht. Die bevorzugten groß angelegten, quantitativen sowie indikatorenbasierten Studien und Bildungsberichte prägen zunehmend die bildungspolitische und öffentliche Wahrnehmung in den einzelnen Ländern und sorgen u.U. für eine Belebung bildungspolitischer Themen in der Gesellschaft. Die Aufmerksamkeit der Bildungspolitik und der Öffentlichkeit gilt der tabellarischen Darstellung quantifizierbarer Daten, die als Indikatoren für den Erfolg oder Misserfolg von Schülerleistungen bzw. für die Existenz oder Abwesenheit von Erwachsenenkompetenzen betrachtet werden.

Zudem lenkt die neue Steuerungsphilosophie das Augenmerk auf Ergebnisse und Wirkungen von Bildungsprozessen. Der Output, das Ergebnis der Lernbemühungen, rückt in den Vordergrund, während Input- und Prozessaspekte, die traditionell als Referenzgrößen gedient hatten, an Bedeutung und öffentlicher Aufmerksamkeit verlieren (vgl. Döbert 2008). Der Perspektivenwechsel von der input- zur outputorientierten Steuerung erfordert die Generierung entsprechenden Wissens, um Steuerungshandeln zu ermöglichen, so dass die neue Wissensform und die neue Steuerungsphilosophie sich in einer Art zirkulärer Argumentation gegenseitig unterstützen und verstärken: Die evidenzbasierte bildungspolitische Steuerung benötigt Wissen, das quantifizierbar, explizierbar und in die bildungspolitische Handlungslogik übersetzbar ist. Gleichzeitig forciert die neue Form des Wissens eine evidenzbasierte Bildungspolitik, indem suggeriert wird, dass eine direkte Verbindung zwischen Rückmeldung von Daten und Nutzung von Daten, zwischen Informationen und Entscheidungen existiert.

Mit der Durchsetzung dieses Forschungsparadigmas geht eine weitere Wirkung einher: OECD und EU fördern die Entstehung einer neuen Form von Wissen und Expertise, die mit dem Erscheinen einer speziellen transnationalen Elite verbunden ist, die statistische Methoden und Instrumente verwendet und Wissen mit Managementfähigkeiten kombiniert (vgl. Lawn/Lingard 2002).

Es ist zu erwarten, dass die Diskussionen um Weiterbildungsmonitoring, insbesondere vor dem Hintergrund der veröffentlichten Ergebnisse des europäischen AES und des internationalen PIAAC und des Perspektivenwechsels auf outputorientierte Steuerung, weiter intensiviert werden. Dabei geht es nicht so sehr um die Frage, ob die vorhandenen Monitoring-Instrumente ausreichen oder ob Entwicklungsbedarfe bestehen. Die Bündelung von Expertise auf internationaler Ebene verspricht immer ausgefeiltere Instrumente und immer neue Bedarfe im Hinblick auf Bildungsmonitoring. Vielmehr geht es darum, wie das Wissen, das aus den verschiedenen Monitoring-Instrumenten generiert wird, miteinander verknüpft und sinnvoll interpretiert werden kann, um begründete Urteile zu erlauben.

In diesem Kontext erscheint die Einbindung der Wissenschaft und der Praxis der Erwachsenenbildung in den aktuellen Diskurs um Bildungsmonitoring und Bildungsberichterstattung notwendig, zum einen, um das eigene Fachwissen zu verbreiten, und zum anderen, um die Möglichkeit der Einflussnahme auf gesellschaftspolitisch relevante Themen und auf den aktuellen bildungspolitischen Diskurs nicht aufzugeben.

Die Volkshochschul-Statistik des DIE ermöglicht Einsichten über die Struktur der Volkshochschulen, darüber wer und wie viele Menschen sich an Volkshochschulen weiterbilden - seit 50 Jahren in gewohnter und immer weiter verbesserter Qualität. Der Verband Österreichischer Volkshochschulen betreibt seit Mitte der 1980er Jahre eine vergleichbare Erhebung für rund 270 Volkshochschulen in Österreich. Die Statistik der Volkshochschulen ist die differenzierteste und beste in der Erwachsenenbildung. Sie wird in Deutschland und in Österreich laufend weiter entwickelt und wird daher auch in den nächsten 50 Jahren die beste bleiben!

Dr. Stefan Vater, Verband Österreichischer Volkshochschulen

Anmerkungen

[1] Für erste internationale Vergleichszahlen zur Weiterbildungsbeteiligung auf der Grundlage der Ergebnisse des EU-AES vgl. von Rosenbladt/Seidel 2008; Ioannidou/Seidel 2008.

[2] Ähnliche Ziele hatten der International Adult Literacy Survey (IALS), der zwischen 1994 und 1998 und der Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL), der zwischen 2002 und 2006 durchgeführt wurde, ebenfalls mit OECD Beteiligung.

Literatur

Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (2008): Evaluationsbasierte Steuerung, Wissen und Nicht-Wissen – Einführung in die Thematik. In: dies. (Hg.): Evaluation, Wissen und Nicht-Wissen. Wiesbaden, S. 7–15

Döbert, H. (2008): Die Bildungsberichterstattung in Deutschland – Oder: Wie können Indikatoren zu Innovationen im Bildungswesen beitragen? – In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Deutschland)/ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Österreich)/ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hg.): Bildungsmonitoring, Vergleichsstudien und Innovationen. Von evidenzbasierter Steuerung zur Praxis. OECD/CERI Regionalseminar für die deutschsprachigen Länder in Potsdam vom 25.–28. September 2007. Berlin, S. 71–91

European Commission/Eurostat (2005): Task Force Report on Adult Education Survey. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Feller, G. (Hg.) (2006): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente zur Darstellung lebenslangen Lernens. Bonn

Hendriks, M. u.a. (2004): Attention that Indicators Receive in the Press. In: European Educational Research Journal, H. 1, S. 278–304, URL: http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2004.3.1.9. (Stand: 22.08.2012)

Ioannidou, A. (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld

Ioannidou, A./Seidel, S. (2008): Europäische Konzepte zur Erfassung des lebenslangen Lernens – Weichenstellungen und Einschätzungen. In: Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bd. 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld, S. 181–192

Keiner, E. (2005): Zur Konstruktion erziehungswissenschaftlicher Forschung aus der Perspektive der OECD. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 4, S. 13–23

Kuper, H. (2008): Evaluationswissen als Steuerungsmedium. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn, S. 311–324

Lawn, M./Lingard, B. (2002): Constructing a Euroepan Policy Space in Education Governance: the role of transnational policy actors. In: European Educational Research Journal, H. 2, S. 290–307

OECD (2010): The OECD Programme for the international Assessment of Adult Competencies. URL: www.oecd.org.piaac (Stand: 28.08.2012)

Saisana, M. (2010): ELLI-Index: a sound measure for lifelong learning in the EU. JRC. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Commission

Sroka, W. (2006): Europäische Benchmarks für die Bildungssysteme – Instrumente bildungspolitischer Steuerung? In: Tertium Comparationis, H. 2, S. 191–208

Schoof, U. u.a. (2011): Der Deutsche Lernatlas. Ergebnisbericht 2011. Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Tillmann, K.-J. u.a. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Fallstudien in vier Bundesländern. Wiesbaden

von Rosenbladt, B./Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Bd. 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld

von Rosenbladt, B./Bilger, F. (2011): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld

von Rosenbladt, B./Seidel, S. (2008): Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich. In: von Rosenbladt/ Bilger, a.a.O., S. 193–211

Abstract

Der Beitrag gibt einen Einblick in das supra- und internationale Weiterbildungsmonitoring. Die Autorin identifiziert mit dem Adult Education Survey der EU, der von der OECD verantworteten PIAAC-Studie zu den Kompetenzen Erwachsener und mit dem European Lifelong Learning Index drei besonders für das Erwachsenenlernen relevante Instrumente. Mit Befunden ihrer Dissertation untermauert die Autorin die Wirkungen von Monitoring und Bildungsberichterstattung, die sie in den Bereichen Datenlage, Evaluierungspraxis und Steuerung sieht. Dabei dürfen die Schwierigkeiten nicht außer Acht gelassen werden, die sich mit dieser Praxis ergeben, etwa aufgrund mangelnder Kontextualisierung oder der Favorisierung eines quantitativen Forschungsparadigmas.

Dr. Alexandra Ioannidou ist Adjunct Lecturer an der Open University of Cyprus.

Kontakt: alexa.ioannidou@gmail.com

Der Verbund Weiterbildungsstatistik gratuliert zu 50 Jahre VHS-Statistik! 40 Jahre war die VHS-Statistik alt, als mit einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt der Verbund Weiterbildungsstatistik aus der Taufe gehoben wurde und im Jahre 2002 seine erste Erhebung der Öffentlichkeit vorlegen konnte. Gemeinsam mit den Volkshochschulen bildeten die evangelische (DEAE) und die katholische (KBE) Erwachsenenbildung sowie der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) und der Bundesarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN (AL) den neuen Verbund. Ehrgeiziges Ziel war es, die bisher auf den Volkshochschulbereich beschränkte statistische Datenbasis dahingehend auszubauen, die Leistungen der allgemeinen Weiterbildung in der Bundesrepublik repräsentativ abzubilden. Angeknüpft hatte der Verbund damals an die Erhebungskategorien und den Merkmalskatalog der VHS-Statistik. Mit dessen Hilfe ist es gelungen, einen gemeinsamen Datenkern für alle beteiligten Verbände zu definieren. Heute werden mit dem Verbund ca. 20 Prozent des Weiterbildungsgeschehens erfasst – nicht schlecht für 10 Jahre Verbundstatistik und für den Impuls der VHS-Statistik! Unsere Kooperation hat sich bewährt und wird auch neue Anforderungen an die Weiterbildungsstatistik gemeinsam bewältigen.

Steuergruppe Verbundstatistik

Eine Bilanz

DIE WELT-ALPHABETISIERUNGS-DEKADE 2003–2012

Ulrike Hanemann

In diesem Jahr neigt sich die Weltalphabetisierungsdekade der Vereinten Nationen ihrem Ende zu. Aber was hat sie tatsächlich gebracht? Welche Errungenschaften und Entwicklungen sind im Rückblick zu verzeichnen? Ulrike Hanemann zieht eine insgesamt durchwachsene Bilanz: Zwar wurden durchaus bedeutende Fortschritte erzielt, aber viele drängende Probleme konnten in den letzten zehn Jahren nicht gelöst werden. Deshalb begnügt sich die Autorin nicht mit einer bloß resümierenden Retrospektive. Vielmehr wird auch danach gefragt, welche Erfahrungen und Schlussfolgerungen für die zukünftigen Herausforderungen von Nutzen sein können.

Die Vereinten Nationen hatten den Zeitraum 2003–2012 zur Weltalphabetisierungsdekade erklärt. Eine entsprechende Resolution wurde auf der 56. Sitzung der Generalversammlung der Vereinten Nationen mit der Zielsetzung verabschiedet, weltweit die Alphabetisierungsraten zu verbessern und alle Menschen zu befähigen, durch die Verbesserung ihrer Schriftsprachkompetenz in angemessener Form am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Die Dekade wurde als Leitstrategie zur Verwirklichung der Dakar-Ziele der Initiative Bildung für Alle (Education for All – EFA) konzipiert. Zugleich sollte sie einen wichtigen Beitrag zur Lösung globaler Herausforderungen leisten, z.B. Armutsminderung, Verringerung von Kindersterblichkeit und Bevölkerungswachstum, Abbau von Ungleichheit zwischen den Geschlechtern sowie die Förderung von nachhaltiger Entwicklung, Frieden und Demokratie.

Die UNESCO wurde beauftragt, die Koordinierung der Dekade zu übernehmen. Der Internationale Aktionsplan zur Implementierung der Dekade setzte folgende Schwerpunkte: Politik (»policy«), Programmangebot, Entwicklung von Kapazitäten, Forschung, Partizipation von Gemeinden und Monitoring und Evaluierung. Zur Unterstützung der Dekadenziele hat die UNESCO 2005 die Literacy Initiative for Empowerment (LIFE, 2006–2015) ins Leben gerufen. Diese Initiative richtet sich an diejenigen 35 Länder, die sich den größten Herausforderungen in der Alphabetisierung gegenübersehen, da sie mehr als 50 Prozent bzw. insgesamt mehr als 10 Millionen erwachsene Analphabeten haben.

Auf einem internationalen Symposium, das die UNESCO 2009 organisierte, wurde noch einmal ein Internationaler Strategischer Aktionsrahmen für die Alphabetisierungsdekade verabschiedet, der sich auf drei Kernziele konzentriert:

- die Mobilisierung eines stärkeren Engagements für Alphabetisierung,
- die Verstärkung effektiver Programmangebote,
- die Nutzbarmachung von neuen Ressourcen für die Alphabetisierung

(vgl. UNESCO 2009).

Ein Aufruf, strategische Partnerschaften auf allen Ebenen zu stärken, und spezifische Aktionsempfehlungen für die einzelnen Weltregionen waren Bestandteile dieses Aktionsrahmens und sollten der zweiten Hälfte der Dekade noch einmal Schwung verleihen.

Die Fortschritte bezüglich einer Verbesserung der Alphabetisierungsraten sind jedoch eher bescheiden. Insgesamt ist die von den zuständigen Behörden in den Mitgliedsstaaten geschätzte Anzahl der nicht-literaten Erwachsenen (im Alter von 15 Jahren aufwärts) von 862 Millionen im Jahr 2003 auf 775 Millionen Ende 2010 gesunken. Dies entspricht einer prozentualen Senkung von insgesamt 20 auf 17 Prozent der erwachsenen Weltbevölkerung. Die größte Anzahl von Menschen wurde in China alphabetisiert. Gleichzeitig ist China (nach Indien) weltweit das Land mit der zweitgrößten analphabeten Bevölkerung. Trotz dieses quantitativen Erfolges ist der Anteil der Frauen an der globalen Anzahl Erwachsener, die nicht lesen und schreiben können, in den letzten zehn Jahren mit 63–64 Prozent gleich geblieben. In einer Reihe von Ländern ist der prozentuale Anteil von nicht-literaten Frauen sogar gestiegen. Analphabetismus ist also nach wie vor ein Problem, das mehrheitlich Mädchen und Frauen betrifft, insbesondere Frauen, die in ländlichen und abgelegenen Gegenden leben und ethnischen Minderheiten angehören. In mehreren Ländern konnte zwar die Analphabetenrate gesenkt werden, jedoch hat aufgrund von hohem Bevölkerungszuwachs und ineffizienten formalen Schulsystemen die Anzahl der Menschen zugenommen, die die Schriftsprachkompetenz nicht beherrschen und damit von gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen sind (vgl. Hanemann 2012, S. 26–28).

Diese Daten basieren jedoch hauptsächlich auf Volkszählungen und Stichprobenbefragungen, deswegen können sie nur als Schätzwerte gelten. Würden die Lese- und Schreibkompetenzen durch direkte Tests ermittelt, wäre die Anzahl derjeniger, die nicht genügend lesen und schreiben können (»funktionale Analphabeten«) mit Sicherheit erheblich höher. Dazu kommt, dass sich die Qualifikationsanforderungen für Bürger/innen vieler Gesellschaften verändert haben. Erwachsene ohne (abgeschlossene) Schulbildung und Geringqualifizierte sehen sich zunehmend mit der Tatsache konfrontiert, dass eine solide Grundbildung Minimalvoraussetzung ist, um überhaupt eine Chance auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Elementare Lese- und Schreibkompetenzen sind auch unabdingbare Voraussetzung für kontinuierliche Weiter- und Fortbildung, den Erwerb neuer Fähigkeiten im beruflichen Leben und die Bewältigung sich ständig wandelnder Aufgabenprofile.

Trotz dieses Entwicklungstrends machen Alphabetisierungsprogramme in den meisten Ländern der Welt weniger als ein Prozent des nationalen Bildungsbudgets aus. Dies ist besonders skandalös, wenn mehr als die Hälfte der erwachsenen Bevölkerung nie eine Schule besucht hat oder aus funktionalen Analphabeten besteht. Aber auch dort, wo Alphabetisierung und Grundbildung schon eine sichtbare Rolle auf der politischen Tagesordnung gespielt haben und einiges in entsprechende Programme investiert worden ist (z.B. England und Kanada), kann gegenwärtig eine Reduzierung der Problematik auf ein »upgrading« von »essential« oder »basic skills« für eine bessere Integration in den Arbeitsmarkt beobachtet werden. In den letzten Jahren hat auch der Anteil bilateraler Entwickungshilfe für Grundbildung – und Alphabetisierung – stetig abgenommen, was insbesondere Ländern mit dem größten Bildungsrückstand jede Hoffnung nimmt, die Dakar-Ziele 2015 zu erreichen. Der letzte Weltbericht »Bildung für Alle« von 2011, eine von der UNESCO im Namen der internationalen Gemeinschaft in Auftrag gegebene Publikation, bezeichnet die Alphabetisierung Erwachsener als »vergessenes Ziel«. Die Bilanz ist eindeutig negativ: »Die Welt ist weit vom Ziel entfernt, die Erwachsenenanalphabetenrate bis 2015 zu halbieren« (UNESCO 2011, S. 24). In den meisten Ländern der Welt wird Alphabetisierung keinerlei Priorität eingeräumt. Obwohl die konkreten Ergebnisse und gegenwärtigen Trends bezüglich der Verbesserung von Alphabetisierungsraten gemischt sind und die beschriebenen Entwicklungen eher Grund zur Sorge als zum Optimismus geben, sollen hier einige Höhepunkte genannt werden, die vor allem während der ersten Hälfte der Weltalphabetisierungsdekade verzeichnet werden konnten.

»Mobilisierung für globale Alphabetisierung«

Mit einer Reihe von Konferenzen zur »Unterstützung globaler Alphabetisierung« konnte von 2006 bis 2008 das Thema Aufmerksamkeit auf internationaler Ebene erlangen und erschien wieder auf die Tagesordnung von Politikern. In Kooperation mit Laura Bush, Ehrenbotschafterin der Weltalphabetisierungsdekade, wurden im September 2006 und 2008 zwei globale Alphabetisierungskonferenzen in New York und in Washington durchgeführt. Im Zeitraum dazwischen organisierte die UNESCO eine Serie von sechs regionalen Konferenzen in Qatar, China, Mali, Indien, Azerbaidjan und Mexiko, um ein breites Bündnis von Partnern auf Regierungs-, Nicht-Regierungs- und internationaler Ebene für ein stärkeres Engagement für die Alphabetisierung zu mobilisieren. Jedoch wurde einige Jahre später von einigen Akteuren eine gewisse »Konferenzmüdigkeit« konstatiert und die Folgelosigkeit von Absichtserklärungen, die aus diesen Konferenzen hervorgegangen waren, kritisiert (vgl. UNESCO 2011).

Verschiedene Bemühungen, die Ausmaße der Alphabetisierungsproblematik und Förderungsbedarfe durch genauere Erhebungen zu erfassen, stellen einen wichtigen Fortschritt während der Alphabetisierungsdekade dar. Das UNESCO Institute for Statistics (UIS) hat mit dieser Absicht das Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP) initiiert und kulturspezifische Instrumente zur Messung von Schriftsprachkompetenzen in mehreren Ländern Afrikas, Asiens, Lateinamerikas und der arabischen Region erprobt. Der methodische Ansatz von LAMP beruht auf den Vorgängerstudien (Level-One-Studien) der OECD, des International Adult Literacy Survey (IALS), und verfolgt nicht nur das Ziel, zuverlässigere Daten über schriftsprachliche Kompetenzniveaus Erwachsener zu generieren, sondern auch zum Aufbau nationaler Kapazitäten für ein kontinuierliches Monitoring und Messen von Literalitätsniveaus beizutragen.

Mit der deutschen leo. – Level-One-Studie zur Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus, die im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert wurde, konnte beispielsweise ein weiterer Meilenstein in den Bemühungen gesetzt werden, verlässliche Daten zur Größenordnung von funktionalem Analphabetismus in einem Industrieland zu erheben. In Deutschland können 7,5 Millionen Erwachsene keinen zusammenhängenden Text lesen. Weit über 13 Millionen Menschen innerhalb der erwerbsfähigen Bevölkerung beherrschen die Rechtschreibung nicht auf einem Niveau, das bis zum Ende der Grundschule erreicht werden soll (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011, S. 4).

Weltbericht »Bildung für alle« 2006 zum Schwerpunkt Alphabetisierung

Der Weltbericht »Bildung für alle« von 2006 hatte den Schwerpunkt Alphabetisierung. Es handelte sich um eine der

umfassendsten Analysen von Daten, Erfahrungen und Kernfragen bezüglich der Alphabetisierungproblematik in der Gegenwart. Viele weltbekannte Spezialisten konnten für die Erstellung von Hintergrundstudien gewonnen werden, auf denen die Analyse und die Politikempfehlungen des Berichtes basieren. Eine der Schlussfolgerungen war, dass die Alphabetisierungsproblematik politisches Engagement und Verpflichtung auf höchster Ebene erfordert.

»Literalität als Kontinuum in den Empfehlungen des Belém Framework for Action«

Mit dem Belém Framework for Action (BFA), das im Dezember 2009 in Belém, Brasilien, 144 Mitgliedsstaaten der UNESCO auf der 6. Internationalen Erwachsenenbildungskonferenz (CONFINTEA VI) verabschiedeten, wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass Literalität als Kontinuum entwickelt und in verschiedenen Kompetenzstufen gemessen werden muss. Diese Anerkennung von Literalität als Kontinuum beinhaltet nicht nur einen umfassenderen Begriff von Literalität als lebenslanger Lernprozess. Es führt im Umkehrschluss auch zur Konsequenz, dass eine dichotomisch und statisch geprägte Auskunft (d.h. entweder »analphabet« oder »alphabetisiert«) nicht mehr ausreicht, detaillierte Schlussfolgerungen über entsprechende Lern- und Förderbedarfe zu ziehen. Der neue Konsens muss allerdings in den meisten Ländern noch in konkrete politische Strategien und Programmstrukturen umgesetzt werden.

»UNESCO‘s LIFE-Initiative erzielt sichtbare Ergebnisse«

Die sichtbarsten Ergebnisse im Rahmen der Alphabetisierungsdekade konnten wohl mit der UNESCO LIFE-Initiative erzeugt werden, die hauptsächlich auf einer Stärkung nationalen Engagements und nationaler Kapazitäten beruht sowie neue Kooperationen zwischen den Ländern des Südens (South-South Cooperation) beinhaltet. Im Bericht zur ersten Hälfte der Dekade wurde hervorgehoben, dass LIFE sich als effektiver Katalysator für Planung, Kapazitätsentwicklung, Aufbau von Partnerschaften und Mobilisierung von neuen Mitteln für die Alphabetisierung erwiesen hat (vgl. UNESCO 2008). Eine externe Evaluierung der Arbeit des UNESCO Bildungssektors ergab, dass trotz beschränkter Ressourcen von jährlich ca. 200.000 US-Dollar, die der UNESCO für die Koordinierung der LIFE-Initiative zur Verfügung standen, bemerkenswerte Errungenschaften zu verzeichnen waren (vgl. Hanemann 2009). Die interne Evaluierung der ersten Hälfte der Initiative bestätigte Relevanz und Mehrwert von LIFE als gemeinsamem strategischem Aktionsrahmen zur Unterstützung von nationalen Alphabetisierungsbemühungen. Allerdings wurde auch hervorgehoben, dass für die zweite Hälfte der Initiative bis 2015 noch immens viel zu tun bleibt, um das EFA-Alphabetisierungsziel zu erreichen (vgl. Hanemann 2012).

»E-9-Initiative wird zur Plattform für die Süd-Süd-Kooperation«

Im Rahmen von EFA, Weltalphabetisierungsdekade und LIFE hat sich eine Initiative der neun bevölkerungsreichsten Länder der Welt, die so genannte E-9-Initiative, als eine wichtige Plattform für die Süd-Süd-Kooperation etabliert. In diesen neun Ländern (Ägypten, Bangladesh, Brasilien, China, Indien, Indonesien, Mexiko, Nigeria und Pakistan) leben ungefähr 85 Prozent der Analphabeten weltweit. Ein EFA-Ministertreffen der E-9-Länder, das von UNESCO und dem nigerianischen Bildungsministerium in Abuja im Juni 2010 organisiert wurde, verabschiedete einen Aktions- und Kooperationsrahmen, der konkrete Verabredungen für weitere gemeinsame Aktivitäten enthielt. Seitdem haben mehrere dieser Länder (z.B. Indien, Indonesien und Nigeria) in Eigenregie Fachtagungen zu verschiedenen Alphabetisierungsthemen organisiert und ihre Kolleg/inn/en von den übrigen E-9-Ländern zum Erfahrungsaustausch eingeladen.

»Übernationale, nationale und lokale Aktionsbündnisse«

Die Weltalphabetisierungsdekade hat zu neuen übernationalen, nationalen und lokalen Aktionsbündnissen für Alphabetisierung geführt. Beispielsweise hat sich in Deutschland ein Aktionsbündnis für Alphabetisierung und Grundbildung konstituiert, um Aktionen im Rahmen der Dekade zu koordinieren. 2006 hat sich das Lusophone Netzwerk für Süd-Süd-Kooperation im Bereich der Erwachsenenbildung gegründet. Dieses Netzwerk der portugiesisch-sprachigen Länder hat Fortbildung, Forschung und Kapazitätsentwicklung im Bereich Alphabetisierung und Erwachsenenbildung zum Schwerpunkt seiner Zusammenarbeit gemacht. In beiden Fällen haben die deutsche (BMBF) und die brasilianische Regierung Mittel für effektivere Alphabetisierungsforschung und -fortbildung zur Verfügung gestellt

Dieses sind nur wenige Beispiele, die unzählige Initiativen, Veranstaltungen und Maßnahmen im Rahmen der Weltalphabetisierungsdekade illustrieren. Obwohl vielfach neuer Schwung und verstärktes Engagement spürbar wurden, gelang es meist nicht, die verantwortlichen Akteure in eine Dynamik verbindlicher Verabredungen, längerfristiger Aktionspläne und Weiterverfolgung von konkreten Aktivitäten einzubinden. Die Alphabetisierungsthematik fand weder Eingang in die Aktionsrahmen der Millenniumsentwicklungsziele, noch konnte sie ähnliche Aufmerksamkeit erringen wie beispielsweise die Dekade zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Weltbericht »Bildung für alle« von 2011 kommt zur Schlussfolgerung, dass es der Weltalphabetisierungsdekade weder gelungen ist, signifikant

Bewusstsein für die Alphabetisierungsproblematik zu erhöhen noch geeignete Aktionen zu initiieren. Es fehle an einer »kritischen Masse« von einflussreichen Personen, die auf internationaler Bühne die Führung übernehmen und für die Alphabetisierung eintreten (vgl. UNESCO 2011).

In ihren Fortschrittsberichten zur Implementierung der Vereinbarungen im Belém Framework for Action (BFA) bewerten 16 Prozent der UNESCO-Mitgliedsstaaten, die diese Frage beantwortet haben, die Wirkung der Dekade auf ihre Alphabetisierungsbemühungen als extrem hilfreich, 36 Prozent als ziemlich hilfreich, 35 Prozent als wenig hilfreich, und 12 Prozent sind der Meinung, die Dekade hat nicht geholfen, Alphabetisierung zu einer Priorität in ihrem Land zu machen (vgl. UIL 2012). In den nächsten Monaten wird die UNESCO eine umfassendere Evaluierung vornehmen, um 2013 der Generalversammlung der Vereinten Nationen einen Bericht vorzulegen, der sowohl Fortschritte als auch spezifische Empfehlungen für die Zukunft enthält.

Gegen Ende der Weltalphabetisierungsdekade haben, so viel wurde bis hierhin deutlich, deren Notwendigkeit und Zielsetzungen nichts an Relevanz verloren. In den kommenden Jahren, insbesondere bis zum Ende von EFA 2015, bleibt also noch viel zu tun. Erfolge müssen gesichert und ausgebaut, Erfahrungen ausgewertet und genutzt werden. In vielen Ländern gibt es zurzeit einen Trend, Alphabetisierung zugunsten berufsbezogener und arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen zu vernachlässigen: Investitionen in Alphabetisierung scheinen nicht lohnenswert. In solch einem bildungspolitischen Klima erhöht sich das Risiko, dass insbesondere Menschen mit sehr geringen Schriftsprachkompetenzen auf der Strecke bleiben. Gerade weil Alphabetisierung komplex, kontinuierlich und systemisch entwickelt werden muss und keine schnellen Erfolge präsentiert werden können, ist sie bei Politiker/inne/n und Geldgebern unpopulär.

Dieser Vernachlässigung muss entgegengewirkt werden, um zu verhindern, dass in Zeiten finanzieller Krisen Alphabetisierung und Grundbildung als »individuelles Problem« in den Hintergrund gedrängt werden. Alphabetisierung und Grundbildung sind und bleiben unveräußerliche Menschenrechte, deren Verwirklichung in gesamtgesellschaftlicher und weltgemeinschaftlicher Verantwortung liegt und in koordinierter Weise angegangen werden muss.

Literatur

Grotlüschen, A./Riekmann, W. (2011): leo. – Level-One Studie. Kurzbericht. Hamburg

Hanemann, U. (2009): Advancing literacy: A review of LIFE 2006–2009. Literacy Initiative for Empowerment. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). Hamburg

Hanemann, U. (2012): Global LIFE Mid-term Evaluation Report 2006–2011: Looking Forward with LIFE. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). Hamburg

UIL (2012): Reporting Templates for National Progress Reports. http://uil.unesco.org/home/programme-areas/adult-learning-and-education/confintea-portal/news-target/national-progress-reports-for-grale-2012/af44e96bc-9ca05553529f73098b1348b/

UNESCO (2005): EFA Global Monitoring Report 2006 – Literacy for life. Paris

UNESCO (2008): The Global Literacy Challenge. A profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003–2012. Paris

UNESCO (2009): United Nations Literacy Decade: International Strategic Framework for Action. Paris

UNESCO (2010): CONFINTEA VI – Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg

UNESCO (2011): EFA Global Monitoring Report 2011 – The hidden crisis: Armed conflict and education. Paris

Wagner, D.A. (2010) What happened to literacy? Historical and conceptual perspectives on literacy in UNESCO. International Journal of Educational development (2010) doi:10.1016/j.ijedudev.2010.11.015

Abstract

Ulrike Hanemann bilanziert die Weltalphabetisierungsdekade (2003–2012) und nimmt zu diesem Zweck sowohl die erreichten als auch die noch nicht erreichten Alphabetisierungsziele der Vereinten Nationen in den Blick. Als Fortschritte wertet die Autorin die Mobilisierung für globale Alphabetisierung, die Erhebung verlässlicher Daten zur Größenordnung der Alphabetisierungsproblematik, den Weltbericht »Bildung für alle« zum Schwerpunkt Alphabetisierung, die Anerkennung von Literalität als Kontinuum im »Belém Framework for Action«, die »UNESCO LIFE-Initiative«, die »E-9-Initiative« sowie diverse übernationale, nationale und lokale Bündnisse wie das deutsche »Aktionsbündnis für Alphabetisierung und Grundbildung«. Jedoch konfrontiert trotz dieser Vielzahl an Maßnahmen und Aktionen das Problem Analphabetismus viele Länder mit immensen Herausforderungen. Grund zur Sorge bereiten nach wie vor die politische Vernachlässigung und die damit einhergehende Mittelknappheit: In vielen Ländern mit hoher Analphabetenquote liegt das Budget für Alphabetierungsprogramme bei weniger als einem Prozent der nationalen Bildungsausgaben.

Ulrike Hanemann ist Koordinatorin für die Alphabetisierungsarbeit des UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen (UIL) in Hamburg.

Kontakt: u.hanemann@unesco.org

Diplom-Pädagog/inn/en sind als HPMs, Fachbereichsleitungen und in Drittmittel-Projekten an vielen Volkshochschulen in Deutschland erfolgreich tätig. Als Arbeitgeber und mit ihrem Weiterbildungsangebot sind die Volkshochschulen eine zentrale professionserhaltende Instanz. Die VHS-Statistik belegt diese Relevanz für den Verband stetig und eindrücklich.

PD Dr. Monika Kil, Vorsitzende des Berufsverbands der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, BV-Päd.

English Summaries

Klaus Pehl: **Statistics on Adult Education Centres – 50th Anniversary.** An Insider's Review (pp.26–31)
The report outlines the 50-year history of the statistics on adult education centres (Volkshochschulen) published by the German Institute of Adult Education and its predecessors since 1962. The chronology of events is depicted in a chart, whereas the tool's various characteristics, which generated key problems since the beginning and still do until today, are discussed in the text. The author fathoms future chances and challenges of input-oriented institutional statistics in a time with a tendency towards output sampling.

Dieter Gnahs: **Continuing Education is Decided Locally.** Data on Adult Education Centres in the Context of Continuing Education Monitoring (pp. 32–34)
The report introduces the topic of municipal education monitoring based on the »Aachen Declaration« on municipal educational responsibility by the German Association of Cities and Towns. The statistics on adult education centres (Volkshochschulen) are essential for the still limited local continuing education monitoring. Two examples (Rheingau-Taunus district and City of Trier) explicate the data benefits, which indicate strengths and weaknesses and reveal operative requirements to decision makers in institutions and communities. The report also covers the limits in the potential of municipal education monitoring based on both insufficient data as well as the theoretical nature: Evidence-based monitoring tools have a supportive character and cannot replace the decision-making progress.

Thomas Bäumer/Hans-Peter Blossfeld/ Florian Janik/Jutta von Maurice: **A Life Profile.** Contribution of the National Educational Panel Study to Monitoring Adult Learning (pp. 35–39)
The National Educational Panel Study (NEPS) reflects upon adult learning from the perspective of a life profile. The article describes the system and methodological approach of the NEPS with a special focus on the group of adults. The education and employment history as well as the consequent competence development of the adult working age population is analyzed. Overall, 60.000 people are surveyed in the NEPS including more than 11.000 adults. First data is already available to the expert public and can be analyzed with regard to the determinants of participation in continuing education or the timing of continuing education in life. The data also provides a base for studies on the dissemination of different forms of continuing education, the participation structure as well as programme contents and quality.

Alexandra Ioannidou: **International Continuing Education Monitoring.** Tools, Effects and Side Effects (pp. 40–44)
The article provides an insight into supranational and international continuing education monitoring. The author identifies three particularly relevant tools for adult learning: the Adult Education Survey conducted by the EU, the OECD Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC) and the European Lifelong Learning Index. The findings of the author's dissertation substantiate the effects of monitoring and educational reporting in available data, evaluation practice and supervision. The resulting problems, which are based on a lack of contextualization or the preference of a quantitative research paradigm, may not be neglected.

Ulrike Hanemann: **The World Literacy Decade 2003–2012.** Results (pp. 45–48)
For the evaluation of the World Literacy Decade (2003–2012), the author focuses on the successful and unsuccessful UN literacy objectives. In the article, the mobilization for global literacy, the reliable data survey on the extent of the literacy problem, the world report »Education for All« with a main focus on alphabetization, the acknowledgment of literacy as a continuum of the »Belém Framework for Action«, the »UNESCO LIFE Initiative«, the »E-9-Initiative« as well as several international, national and local alliances such as the »German Alliance for Literacy and Basic Education« are regarded as progress by the author. Despite the multitude of measures and actions, many countries are still confronted with challenges by the literacy problem. Political negligence and the resulting lack of funds are a cause of concern: In countries with a high illiteracy rate, the budget for literacy programmes is often less than one percent of the national educational expenditure.

Auch wenn Erwachsenenbildung immer zwischen etwas (z.B. Wissenschaft und Unterrichtspraxis ...) gestanden hat und prinzipiell schwer zu fassen schien: In diesem Statistik-Standardwerk ist es dann doch gelungen, aus den millionenfachen Einzelentscheidungen der Anbieter und Nachfrager ein unvergleichliches Strukturbild zu schaffen, aus dem sich dem Kenner die ganze Welt der offenen deutschen Weiterbildung erschließt und uns - ob für akademische Arbeiten, institutsspezifische Kennzahlen-Systeme, Geschäfts- und Controlling-Berichte, Landesrankings, Rechnungsprüfungsberichte usw. - zum unbestechlichen Partner geworden ist. Im 50. Jahr der VHS-Statistik feiern wir ein vielleicht »cooles«, doch leidenschaftliches Beziehungsjubiläum: Herzlichen Glückwunsch den Machern!

Dr. Harald Bechberger, VHS Düsseldorf, Fachbereich Wirtschaft/Recht, Controlling

Erleichterte Altersangabe (w)

Von Klaus Pehl gefunden anlässlich des 50. Erscheinens der Volkshochschul-Statistik

»Es wurde für möglich gehalten, daß bei der Anmeldung für die Kurse oder der Bezahlung der Kursgebühren ›eine statistische Hörerkarte‹ angelegt wird, in die Angaben über Geschlecht, Alter, Beruf und Art der belegten Kurse eingetragen werden. Um weiblichen Teilnehmern die Altersangabe zu erleichtern, könnte man sich die Altersangabe nach Altersgruppen geben lassen, wobei die Angabe ›25 bis unter 50 Jahre‹ in diesem Zusammenhang ausreichend wäre.«
Aus dem Protokoll der Arbeitsbesprechung über Aufbau und Vereinheitlichung der Volkshochschul-Statistik in der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes in Frankfurt am 30. April 1958.

Unsere nächsten THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 1/2013 (erscheint Dezember 2012): **Benefits of Lifelong Learning**
Die Debatte um die gesellschaftlichen und privaten Nutzenaspekte von Bildung im Erwachsenenalter wird international unter dem Stichwort »Benefits of Lifelong Learning« geführt und ist hierzulande in den Ergebnissen noch weitgehend unbekannt. Das Heft macht entsprechende Forschungsergebnisse aus Großbritannien, Finnland und Irland für deutsche Leser/innen zugänglich. DIE gibt damit der Praxis eine Reihe legitimierender Argumente an die Hand und setzt Impulse für weitere Forschung.

Heft 2/2013 (erscheint April 2013): **Erwachsenenbildung 2.0**
Neue Soziale Netzwerke haben im Alltagsleben gerade jüngerer Menschen als »digital natives« eine herausragende Bedeutung erlangt. Aber auch ältere Erwachsene werden mit den Möglichkeiten des World Wide Web, digitaler Kommunikation und der »Virtualisierung des Realen« (so schon DIE Zeitschrift 3/2001) konfrontiert. Diese Entwicklung macht auch vor dem Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich nicht halt. DIE lotet aus, wie sich Bildungshandeln unter zeitgenössischen digitalen Vorzeichen verändert.

Heft 3/2013 (erscheint Juli 2013): **Reisen bildet**
»Die beste Bildung findet ein gescheiter Mensch auf Reisen«, wusste schon Goethe. Aber wie ist es um das bildende Potenzial des Reisens bestellt, zumal im Lande des Reiseweltmeisters Deutschland? Welches Reisen ist lernhaltig? Und wie verbreitet sind lernhaltige Reiseformen? DIE begibt sich auf die Suche nach der Bildung in der Reise.

Heft 4/2013 (erscheint Oktober 2013): **Der Erwachsene in der Erwachsenenbildung**
Was konturiert eigentlich den Erwachsenen, den die Erwachsenenbildung im Namen trägt? Der Klärungsbedarf ist hoch, wie die Resonanz auf ein Buch gezeigt hat, das Gertrud Wolf 2011 vorgelegt hat. Die Reflexion des »unterscheidend Erwachsenenpädagogischen« kann der Erwachsenenbildung wichtige Impulse zur eigenen Weiterentwicklung geben – gerade wenn sie sich vom Begriff Weiterbildung abgrenzen will.

Heft 1/2014 (erscheint Dezember 2013): **Five Minds for the Future – Fünf Sinne für die Zukunft**
2008 hat der amerikanische Kognitionswissenschaftler Howard Gardner (Theorie der multiplen Intelligenzen) mit dem gleichnamigen Buch die Debatte darüber angeregt, welche Kompetenzen das Bildungssystem vermitteln sollte, um den Menschen und die Menschheit (über-)lebensfähig zu machen. Das Heft will die Grundbotschaft für den deutschen Sprachraum publik machen und eine Debatte über Gardners Vorschläge anregen.

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

Impressum

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

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuissl

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

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

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

Herstellung, Verlag und Vertrieb:
W. Bertelsmann Verlag GmbH&Co. KG
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld
Tel. 0521 91101-12, Fax 0521 91101-19
E-Mail: service@wbv.de, Internet: wbv.de
Best.-Nr.: 15/1076, ISSN 0945-3164
ISBN 978-3-7639-5006-5
DOI 10.3278/DIE1204W
© 2012 DIE
Nachdruck nur mit Genehmigung durch die Redaktion. Mit Namen gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder.

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

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen
Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung.
Das DIE
- liefert Grundlagen für die Forschung und Lehre der Erwachsenenbildung
- verbreitet Forschungsergebnisse und führt anwendungsbezogene Forschung durch
- entwickelt innovative didaktische Konzepte und qualitative Standards
- begleitet die Entwicklung der Profession und berät zu Prozessen der Organisationsentwicklung
- analysiert den Strukturwandel in der Erwachsenenbildung
- berät Forschung, Politik und Praxis
- vertritt die deutsche Erwachsenenbildung international und verstärkt den Wissenstransfer.

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

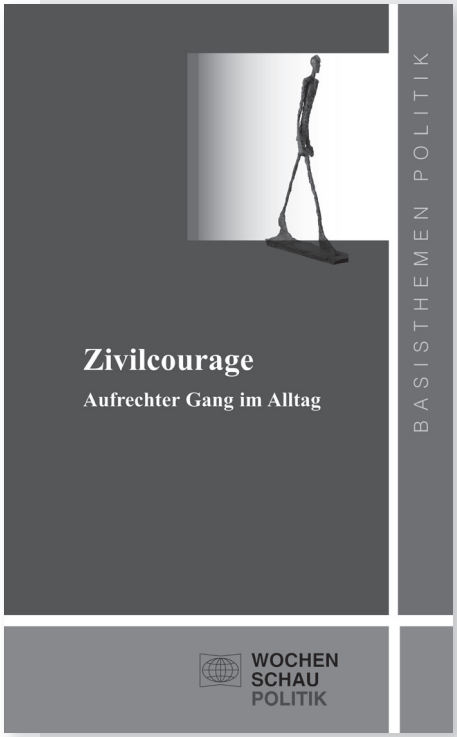
WOCHEN SCHAU VERLAG
... ein Begriff für politische Bildung

Sachbuch

Gerd Meyer, Siegfried Frech (Hrsg.)

Zivilcourage

Aufrechter Gang im Alltag



Das Wort Zivilcourage hat Konjunktur. Die meisten Menschen assoziieren mit Zivilcourage gewalthaltige Situationen, in denen Menschen bedroht werden – empörende Situationen, die nach Taten rufen. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes fragen nach den Bedingungen und Chancen für mehr Zivilcourage in unserer Gesellschaft, verengen den Blick dabei jedoch nicht auf physische Gewalt, Not- und Bedrohungssituationen.

Vielmehr beschreiben sie Zivilcourage als eine unbequeme Bürgertugend. Dabei wird deutlich: Zivilcouragiertes Verhalten als sozialer Mut im Alltag ist in allen Lebensbereichen gefragt – am Arbeits- und Ausbildungsplatz, in Betrieben und öffentlichen Verwaltungen, in Kirchen wie in Vereinen und Parteien, aber auch im privaten Familien- und Freundeskreis.

Gerd Meyer

Prof. em. Dr. Dr. h.c., war von 1977 bis 2007 Professor für Politikwissenschaft an der Universität Tübingen mit den Schwerpunkten: politische Kulturen und politische Psychologie; politische Systeme der DDR sowie Mittel- und Osteuropas. Studienaufenthalte und Gastprofessuren u.a. in den USA (Harvard, Columbia), Polen, Ungarn, Russland.

Siegfried Frech

Dipl.-Päd., ist Publikationsreferent bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und verantwortet die Zeitschrift „Der Bürger im Staat“ sowie die Didaktische Reihe im Wochenschau Verlag. Er hat einen Lehrauftrag (Didaktik politischer Bildung) am Institut für Politikwissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen.

ISBN 978-3-89974784-3, 320 S., € 16,80

Mit Beiträgen von:

Lucie Billmann I Marco Bülow I Johannes Czwalina I Wolfgang Däubler I Siegfried Frech I Josef-Otto Freudenreich I Anne Frey I Dieter Frey I K. Peter Fritzsche I Günther Gugel I Gotthold Hasenhüttl I Josef Held I Kai J. Jonas I Gerd Meyer I Heribert Prantl I Albrecht Schnabel I Sabine Weiß

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

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

DIE

Zeitschrift
für Erwachsenenbildung