

die

Zeitschrift für
Erwachsenenbildung
21. Jahrgang € 13,90

Impulse

I/2014

74084

DIE Zeitschrift

Themen 2014

1/2014: Internationale Impulse für die Erwachsenenbildung
(Dezember 2013)

2/2014: Gesundheit! (April 2014)

3/2014: #PIAAC – im Jahr danach (Juli 2014)

4/2014: Selbst gemacht! (Oktober 2014)

Die DIE Zeitschrift informiert über aktuelle Entwicklungen in der Weiterbildungspraxis. Sie ist wissenschaftlich fundiert und praxisbezogen – Magazin und Reflexionsorgan zugleich.

Nehmen Sie teil am Diskurs über pädagogische Fragen und Perspektiven!

wbv-journals.de/die-zeitschrift

W. Bertelsmann Verlag

service@wbv.de | wbv.de | wbv-journals.de | wbv-open-access.de



Bezirksamt
Steglitz-Zehlendorf



Das Bezirksamt Steglitz-Zehlendorf von Berlin beabsichtigt voraussichtlich zum **1.4.2014** die Stelle der **Volkshochschulleitung und Leitung des Amtes für Weiterbildung und Kultur** – in Personalunion – mit den Fachbereichen Musikschule, Kulturamt, Stadtbibliotheken und Volkshochschule neu zu besetzen.

Eingruppierung: BesGr. A15 / Tarifbeschäftigte EG15 TV-L in Vollzeit

Anforderungen – Beamte: Erfüllung der laufbahnrechtlichen Voraussetzungen für den Volkshochschuldienst in Berlin
Tarifbeschäftigte: Abgeschlossenes Hochschulstudium (vorzugsweise BWL), mind. 1,5 Jahre Erfahrung als Leitungskraft in der Erwachsenenbildung (bevorzugt VHS) sowie mehrjährige Leitungserfahrung in der Personalführung.

Die vollständige Beschreibung von Aufgabengebiet und Anforderungsprofil kann bei Herrn Nogatz/Herrn Stiemert (stefan.nogatz@ba-sz.berlin.de/rainer.stiemert@ba-sz.berlin.de) oder telefonisch unter 030/90299-3222, -2204 angefordert werden. Für weitergehende Auskünfte steht Ihnen die Amtsleiterin Frau Schwarz (gabriele.schwarz@ba-sz.berlin.de), Tel. 030/90299 5053 gern zur Verfügung.

Bitte senden Sie Ihre aussagekräftige Bewerbung mit aktuellem tabellarischen Lebenslauf (nicht älter als 1 Jahr) bis 18.12.2013 an:

Bezirksamt Steglitz-Zehlendorf von Berlin, Kennziffer 3711-B001

Finanzservice – FSPL – Herr Nogatz, Kirchstraße 1/3, 14160 Berlin



Peter Brandt
(Redaktionsleiter)

ANSTÖSSIG

An Impulsen mangelt es für gewöhnlich nicht. Die Bibliothek unseres Instituts kennt allein fünf Buchreihen oder Zeitschriften aus dem Umfeld der Erwachsenenbildung, die den Impuls im Namen tragen. Kein Wunder – gehört es doch zu den selbsterklärten Zielen von Medienschaffenden, Diskussionen anzustoßen, Themen zu setzen und Anregungen zu geben. Auch für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung gehört dies zum Selbstverständnis. In einer intermediären Rolle zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik versteht es sich als Seismograph, Analysator, Diskussionsforum, Informationsversorger und eben auch als Impulsgeber.

Wie ergeht es denjenigen, die all diese Impulse erhalten? Wie viel äußeren Anstoß verträgt man in professionellen Zusammenhängen? In der heutigen Outlook-dominierten Arbeitswelt wünscht man sich zuweilen in impulsfreie Zonen hinein. Ablenkungen durch eingehende Mails summieren sich leicht auf 40, 50 am Tag und verhindern konzentriertes Arbeiten an den eigentlichen Aufgaben – von den Tweets und Posts in Sozialen Netzwerken ganz zu schweigen. Inzwischen beginnen viele, an der Masse externer Impulse Anstoß zu nehmen, und suchen Auszeiten ganz bei sich.

In diese Situation hinein macht die DIE Zeitschrift den Jahrgang 2014 mit »internationalen Impulsen« auf. Kann das gutgehen? Ja, denn wir gehen dabei äußerst behutsam vor und haben stellvertretend für Sie zwei Bücher lesen lassen, denen die Redaktion Impulscharakter zuschreibt: John Hatties »Visible Learning« und Howard Gardners »Five Minds for the Future«. Vier Personen haben diese Werke aus den Perspektiven von Forschung und Praxis vor-gelesen (S. 30–44). Und sie sagen, was sie anregend fanden und wofür (und was nicht). Eine nähere Erläuterung zu diesem Vorgehen finden Sie auf S. 29.

Neben diesen redaktionell erwünschten (und eher moderat erfolgenden) Impulsen sahen wir die Notwendigkeit, zwei weitere Impulse zu rekapitulieren. Sie waren nun einmal in der Welt und durften nicht unkommentiert bleiben:

Der amerikanische Wirtschaftsnobelpreisträger James Heckman hatte in der ZEIT vom 20.6.2013 im Rahmen eines Interviews einen prominenten Platz erhalten, seine bildungsökonomischen Thesen auch in Deutschland bekannt zu machen. Danach nehmen Interventionen durch Bildungsprogramme im Vergleich zur familiären Herkunft wenig Einfluss auf die individuellen Lebensverläufe, und wenn, dann am ehesten, wenn sie früh im Leben erfolgen. Selten wurde der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung ein Stück Legitimation prominenter entzogen. Josef Schrader und Bernd Käßlinger diskutieren die Heckman-Thesen im Gespräch (S. 22–25).

Und schließlich hat die OECD einmal mehr die Welt mit einer vergleichenden Kompetenzstudie beglückt. Nach PIAAC ist Deutschland nur Mittelmaß in Lesen, Alltagsmathematik und Computerkompetenz. Reflexartig haben Verbände und Interessengruppen die Ergebnisse als Legitimationsgrundlage aktiviert. Dabei sind die Bezüge zur Erwachsenenbildung so klar nicht, wie Bernhard Schmidt-Hertha zeigt (S. 26–28).

So muten wir Ihnen diesmal also internationale Impulse zu. Lassen Sie sich dadurch bewegen, aber vergessen Sie nicht, auf Ihre inneren Impulse zu hören. Das tun wir alle ja wohl immer weniger. In diesem Sinne eine vorsichtige anstößige Lektüre!



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Rolf Dobischat, Klaus-Peter Hufer (Hrsg.)

Weiterbildung im Wandel

Profession und Profil auf Profitkurs

Die Weiterbildung hat sich in den letzten Jahren erheblich gewandelt. Ihr zentrales Kennzeichen ist eine zunehmende „Vermarktlichung“. Dafür gibt es bildungspolitische Gründe, die in dem Band differenziert dargestellt werden. Die Entwicklung hat Konsequenzen für das Profil der Weiterbildungseinrichtungen und für die Arbeitsbedingungen der dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen. Die Autorinnen und Autoren belegen materialreich den Wandlungsprozess und bewerten kritisch seine Folgen.



Herausgeber

Rolf Dobischat

Dr. rer. pol, phil. habil., Universitätsprofessor für Wirtschaftspädagogik an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Institut für Berufs- und Weiterbildung (IBW).

Klaus-Peter Hufer

Dr. rer. pol. phil. habil., apl. Professor an der Fakultät Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen und Fachbereichsleiter der Kreisvolkshochschule Viersen.

www.wochenschau-verlag.de

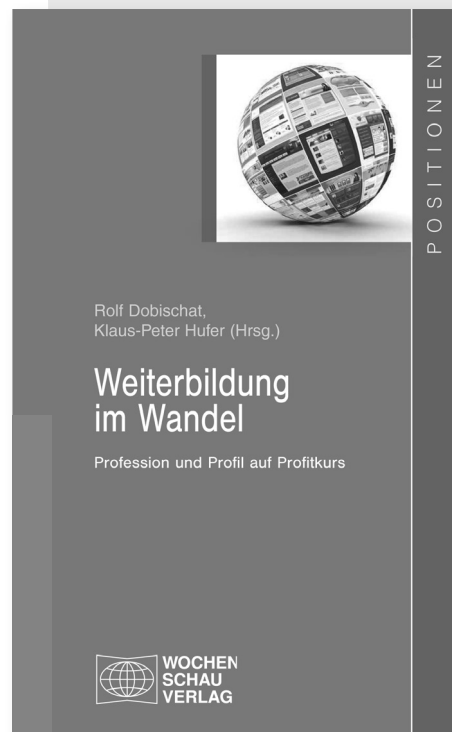


[www.facebook.com/
wochenschau.verlag](https://www.facebook.com/wochenschau.verlag)



[@wochenschau-ver](https://twitter.com/wochenschau-ver)

Zur Profession



ISBN 978-3-89974916-8, 128 S., € 12,80

MAGAZIN

Szene

Service

DIE

3 VORSÄTZE

6

14

16

THEMA

20

Stichwort: **»Internationale Impulse«**
Joachim Knoll

22

»Bildungsphasen nicht in Konkurrenz, sondern komplementär zueinander betrachten«

Im Gespräch mit Josef Schrader und Bernd Käßlinger über James Heckman

26

Herausforderungen für Gesellschaft und Bildungssystem

Zur Relevanz der PIAAC-Studie für Erwachsenenbildung und Bildungsforschung
Bernhard Schmidt-Hertha

29

Howard Gardner und John Hattie –
Impulsgeber für die Erwachsenenbildung
Eine redaktionelle Vorrede zu den
folgenden vier Beiträgen

30

Five Minds for Adult Education?
Howard Gardner kritisch gewürdigt
Nikolaus Schneider

33

Five Minds for the Future
Drei Besprechungen zu einem Buch
Henning Pätzold

37

Lernen sichtbar machen
Hatties Metastudie und ihre Bedeutung
für Dozenten in der Erwachsenenbildung
Helmut Ertel

41

Ein didaktischer Wandel mit Hattie?
Zum erwachsenenpädagogischen
Umgang mit John Hatties Studie
»Lernen sichtbar machen«
Erik Haberzeth

45

Herausforderungen für die Bildungsforschung
Internationale Impulse im Kontext
zeitgenössischer Steuerungspraxis
im Bildungsbereich
Rudolf Tippelt

49

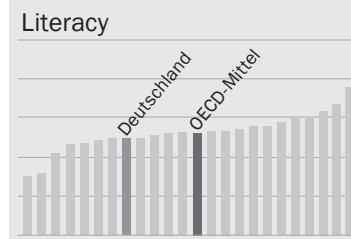
SUMMARIES

50

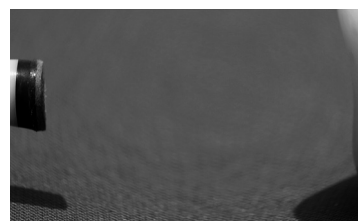
NACHWÖRTER

**Zum Themenschwerpunkt
»Internationale Impulse für die
Erwachsenenbildung«**

Manchen Einflüssen ist die Erwachsenenbildung einfach ausgesetzt: den bildungspolitischen Schwerpunktsetzungen der Europäischen Kommission etwa, den Ergebnissen international vergleichender Studien oder einem Interview in der ZEIT, in dem der Nobelpreisträger James Heckman Dinge sagt, die die Erwachsenenbildung betreffen. Was diese Impulse bedeuten, leuchten die Beiträge von Tippelt und Schmidt-Hertha sowie das »Gespräch« aus. Andere Impulse möchte die Redaktion bewusst setzen. Zu diesem Zweck hat sie unsere Autoren Schneider, Pätzold, Ertel und Haberzeth zwei Bücher lesen lassen.



Wieder nur Mittelmaß!
Im Oktober hat die OECD den deutschen Erwachsenen ihr Zeugnis ausgestellt. In Sachen Lesen und Alltagsmathematik sind sie genauso durchschnittlich wie beim Umgang mit dem Rechner. Was PIAAC mit der Erwachsenenbildung zu tun hat, erläutert Bernhard Schmidt-Hertha auf S. 26–28.



Einen Impuls – allerdings nicht den internationalen – hat die Redaktion fotografisch und vor allem sprachlich unter die Lupe genommen. Und in diesem Zuge erweist sich ein Impuls als »(Denk)Anstoß«, »Anregung«, »Inspiration« oder »Ansporn«!

Zwischen Programm und pädagogischem Freiraum

Jahrestagung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung

»Programme, Themen und Inhalte der Erwachsenenbildung« als Gegenstand der diesjährigen Tagung der DGfE-Sektion Erwachsenenbildung (Magdeburg, 19.–21. September 2013) auszuwählen, mag auf den ersten Blick verwundern – handelt es sich doch eigentlich um eher selbstverständliche Begriffe. Doch angesichts der »Zerfaserung der Erwachsenenbildung« während der letzten Jahre sieht Sabine Schmidt-Lauff, Vorsitzende der Sektion, eine Auseinandersetzung mit diesen Bezeichnungen durchaus als notwendig an.

Einen ersten Diskussionsanlass bot in diesem Kontext der Eröffnungsvortrag des Frankfurter Emeritus Micha Brumlik über das pädagogische Prinzip des Freien Jüdischen Lehrhauses nach Franz Rosenzweig. Dessen Kern besteht im Fehlen eines festgeschriebenen Lehrprogramms. Rosenzweig wollte Bildungsprozesse, aufbauend auf dem Konzept der traditionellen jüdischen Religions- und Sprachschule, durch neue pädagogische Freiräume ermöglichen und die klassische Lehrer-Schüler-Beziehung abbauen. Maßgeblich war dabei die »Belehrung der Unwissenden durch die Unwissenden« sowie das »Vertrauen« als grundlegende Annahme. Dies mündete in eine Einladung zu einem offenen Dialog. Das Programm dieser Einrichtung sollte von den Lernenden selbst mitgestaltet werden, war offen und niedrigschwellig angelegt und nicht von der Institution in Form eines Curriculums vorgeschrieben. Lehrer und Schüler waren somit an die Inhalte, die gemeinsam zu entdecken bzw. zu erkunden waren, gebunden, nicht an ein institutionell festgelegtes Programm.

Die Idee des pädagogischen Freiraums wurde im Tagungsverlauf vereinzelt wieder aufgegriffen. So kam Anke Grotluschen in ihrem Vortrag über die Konsequenzen der Konstruktion von Literalität zu dem Ergebnis, dass die Curricularisierung des Sprachenlernens

generell stark zugenommen habe. Auch im Bereich der Alphabetisierung finde sie statt und sei in weiteren Bereichen der Erwachsenenbildung, zumindest in den USA und Kanada, bereits vollzogen. Eine Antwort auf ihre abschließende Frage »Was verlieren wir an Freiräumen nach Rosenzweig, wenn diese Entwicklung weiter vorangetrieben wird?« blieb das Plenum ihr jedoch schuldig. Dass auch die Wissenschaft von der Analyse erwachsenenbildnerischer Programme profitieren könne, zeigte Josef Schrader anhand einer Programmanalyse der Stadt Bremen: Sie gibt Aufschluss über den bildenden Wert der Erwachsenenbildung und zeigt, dass der Bildungsbegriff, wie er sich in den Programmen spiegelt, im wissenschaftlichen Diskurs noch immer brauchbar ist.

Ekkehard Nussli sieht im Programm die »Konstituante des pädagogischen Geschehens«, die »Verbindung zwischen gestern und morgen«. In seinem Abschlussvortrag gewährte er der Sektion einen Einblick in seine langjährige praktische Erfahrung mit Programmen der Erwachsenenbildung. Demzufolge fungieren Programme als »Instrument der Bedarfsanalyse«, indem sie die »Suchbewegungen von Lernenden« abbilden. Diese formen also das Programm entlang ihres Lernbedarfs mit, sie verhelfen der Institution zur Themenfindung. So tragen sie zumindest mittelbar zur Gestaltung der Lerninhalte bei. Da Nussli aber auch stark auf die Planungs- und Steuerungsfunktionen des Programms abhob, bildeten seine Ausführungen doch einen deutlichen Gegensatz zu der eingangs von Brumlik skizzierten programmfreien Welt des jüdischen Lehrhauses.

Wie immer bot die Sektionstagung ein breites Themenspektrum, das von der Sozialraum- und Programmforschung über die Lernziele in Trainerausbildungen und die Angebotsentwicklung in der wissenschaftlichen Weiterbildung bis hin zur Gestaltung weiterbildungspolitischer Programme und zum bildenden Wert der Weiterbildung im Spiegel ihrer



Foto: Peter Brandt

Dass auch ein vorgefertigtes Programm Anklang finden kann, zeigte die rege Teilnahme der gut 120 Tagungsgäste an den Angeboten zur Erkundung des historischen und modernen Magdeburg, vorbereitet durch das lokale Organisationskomitee rund um Junior-Professor Olaf Dörner. Hier das romanische Kloster »Unser lieben Frauen«, inzwischen Museum.

Programme reichte. So gesehen hatte der Call for Papers den Mitwirkenden in Brumliks Sinne viel Freiraum bei der Programmgestaltung gelassen.

Die insgesamt gelungene Konferenz lieferte aber auch Einblicke in die Befindlichkeit der Disziplin. Im Rahmen einer vom DIE moderierten Diskussionsveranstaltung diskutierte die Disziplin Anforderungen zeitgemäßer Zeitschrifteninfrastruktur. Während die Offenheit für Open Access in der Disziplin groß ist, wurden Vorschläge zur Weiterentwicklung des REPORT in Richtung auf Impact Factor und Internationalisierung eher ambivalent zur Kenntnis genommen. Grundlage der Diskussion war eine von Lisa-Marie Lorenz (TU Chemnitz) durchgeführte Befragung der *Scientific Community* im Frühjahr.

DIE/PB; DIE/TM

Von der Pflichtaufgabe zur Zukunftsstrategie

Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V.

»Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens – Mehrwert, Aufwand und Erträge« lautete das Thema der Jahrestagung der DGWF, die dieses Mal von der Universität Rostock ausgerichtet wurde. Auf diesen Weg machten sich Ende September mehr als 200 Akteure der wissenschaftlichen Weiterbildung, darunter Hochschullehrer/innen, Leitungen und Mitarbeitende aus dem Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie Vertreter/innen aus Politik, Wirtschaft und Verwaltung.

Die neue DGWF-Vorsitzende Beate Hörr (Johannes-Gutenberg Universität Mainz) stimmte mit einem thematischen und methodischen Appell der Erneuerung in die Tagung ein. Der Impulsvortrag von Bernhard Schmidt-Hertha beschäftigte sich mit der zentralen Frage des Mehrwerts der wissenschaftlichen Weiterbildung auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene. Bei der Beantwortung der Frage bediente er sich des Dreiklangs der Kategorien »Humankapital« (Becker 1960), »Sozialkapital« (Bourdieu 1983/

Coleman 1988) und »Identitätskapital« (Côté 1996). Er machte sich u.a. für die These stark, dass lebenslanges Lernen nicht allein auf Beschäftigungsfähigkeit verengt werden dürfe und gleichermaßen Lehrende, Lernende und Institutionen davon profitieren könnten. Er prophezeite der wissenschaftlichen Weiterbildung eine Karriere von der »Pflichtaufgabe« zur »Zukunftsstrategie von Hochschulen«.

Veronika Strittmatter-Haubold (PH Heidelberg) erläuterte die Tagungsdidaktik, die zu mehr Partizipation, »Kommunikation auf Augenhöhe«, gezielter Moderation und fokussierender Visualisierung führen sollte. Der Mut, eine aktivierende Tagungsdidaktik dieses Formats zu wählen, zahlte sich aus. Denn die Teilnehmenden erlebten anregende Themeninputs in vier Workshops und sieben Foren im Fishbowl-Format. Die Foren wurden zu den Themenschwerpunkten »Management & Governance«, »Curriculum & Lebenslange Kompetenzentwicklung«, »Bildung & Gesellschaftlicher Auftrag«, »Heterogenität und Diversität«, »Kooperation & Vernetzung«, »Forschungsansätze & Perspektiven«

sowie »Hochschulentwicklung & Profilbildung« angeboten. In den Fishbowls erfuhren die Zuhörenden Interessantes über aktuelle Entwicklungsprojekte, aber auch die Forschung zu zentralen Fragen der wissenschaftlichen Weiterbildung kam nicht zu kurz. Zukünftig werden Forschung und wissenschaftliche Nachwuchsförderung in der DGWF durch die neu gegründete Arbeitsgruppe Forschung einen erhöhten Stellenwert erhalten. Wolfgang Jütte (Universität Bielefeld) wurde in der Mitgliederversammlung zum Sprecher dieser jüngsten DGWF-Arbeitsgruppe gewählt.

Die in den drei Tagen mitlaufenden Fragen nach dem Besonderen und Innovativen der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie nach ihrem Auftrag, ihrem Selbstverständnis und ihren Entwicklungsmöglichkeiten wurden schließlich in der Podiumsdiskussion erneut aufgenommen und kontrovers diskutiert. Aber auch die Auswirkungen des europäischen Beihilferechts auf die Öffnung der Hochschulen und insbesondere die Finanzierungsmöglichkeiten und Kostenkalkulationsmodelle, die sich zukünftig für die wissenschaftliche Weiterbildung daraus ableiten könnten, wurden aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und z.T. kritisch hinterfragt. Auf der »Insel der Erträge« wurden die zentralen Ergebnisse der Tagung zusammengefasst.

Die nächste Jahrestagung vom 17. bis 19. September 2014 wird zum dritten Mal an der Universität Hamburg stattfinden. »Das Tor zur Welt«, wie das neue Bildungszentrum in Hamburg-Wilhelmsburg heißt, wird im nächsten Jahr insbesondere für all diejenigen offen sein, die sich mit Innovationen und der Erneuerung der wissenschaftlichen Weiterbildung auseinander setzen möchten.



www.dgwf.net

*Franziska Zink
(DIE/Universität Marburg)*



Bei der abschließenden Podiumsdiskussion diskutierten zum Thema »Auf dem Weg zur Hochschule des Lebenslangen Lernens – Erste Bilanz über Mehrwert, Aufwand und Erträge für Hochschulen und DGWF« (v.l.n.r.): Maria Kondratjuk (Universität Magdeburg), Dr. Beate Hörr (Bundesvorsitzende der DGWF), Prof. Heike Bühler (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg), Helmut Vogt (Mitglied des DGWF-Bundesvorstandes), Prof. Stefan Göbel (Universität Rostock), Prof. Gabriele Vierzigmann (Hochschule München) und Bettina Jorzik, Moderatorin, vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

Impulse zur Steuerung des Bildungswesens

Jahrestagung der DGfE-Sektion Empirische Bildungsforschung in Dortmund

Ende September luden die Arbeitsgruppe Empirische Bildungsforschung (AEPF) und die Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung und Bildungsrecht (KBBB) gemeinsam zur Jahrestagung der DGfE-Sektion, die allein quantitativ beeindruckte: An der TU Dortmund trafen sich insgesamt mehr als 450 Teilnehmer/innen, um in 52 Symposien Fragen der empirischen Bildungsforschung unter dem Titel »Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen« zu diskutieren. Insgesamt gab es drei Keynotes, über 200 Einzelbeiträge und 48 Posterpräsentationen. Der überwiegende Teil der Beiträge widmete sich Themen der Schulforschung; neben bildungsbereichsübergreifenden Themen wie »Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit« und »Allgemeine Bildungsziele« gab es mehrere Symposien zu Themen der evidenzbasierten Bildungssteuerung.

Die Erwachsenenbildung – kam in zwei spezifischen Symposien »Warum nur? Motivation in Erwachsenen- und Weiterbildung« und »Erwachsenenbildung« – zur Sprache, sowie vereinzelt im Rahmen von übergreifenden Themenstellungen, z.B. zur Lehr-/Lernforschung im gemeinsamen Schnittfeld zur Lehrerbildung. So referierten etwa Annika Goeze, Petra Hetfleisch und Josef Schrader vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) über das Thema »Evidenzbasierung in der Referendarsausbildung: Quasi-experimentelle Forschung zu den Gelingensbedingungen erfolgreicher Implementation videofallbasierter Lernens«. Weiterhin war das DIE beteiligt an einem Vortrag zu Datengrundlagen eines kommunalen Bildungsmonitorings, in dem u.a. die Möglichkeiten der kommunalen Steuerung anhand von VHS-Daten diskutiert wurden.

Das Symposium »Warum nur? Motivation in Erwachsenen- und Weiterbildung« spiegelte in seiner Vielfalt an

Zugängen die große Breite erziehungswissenschaftlicher Forschung wider: Das Spektrum reichte von der quantitativen Herangehensweise mit Daten des Adult Education Survey über qualitative Zugänge zur Mediennutzung Älterer bis hin zur quantitativen Metaanalyse zum Thema »Zielorientierung und Transfer«. Diskutant Harm Kuper betonte, dass die Frage der Motivation bisher vorwiegend in psychologischen Zugängen behandelt werde, aber auch ein Desiderat der erziehungswissenschaftlichen Forschung sei, um die Gesamtheit der Einflussfaktoren auf Weiterbildungsteilnahme besser in den Blick zu bekommen. Ein weiteres Symposium unter dem Titel »Erwachsenenbildung« widmete sich Fragen des Lernens am Arbeitsplatz.

Hans Anand Pant nahm in seiner Keynote »Visible Evidence – Wer braucht welche Art von Evidenz im Bildungssystem?« Bezug auf die Debatte um »Visible Learning« von John Hattie. Der Erfolg dieses Buches beruhe auf einem wahrgenommenen Defizit an Erklärungswissen und Handlungswissen, gekoppelt mit einem Effizienzversprechen. Spezifisch an dem Buch Hatties sei der Zugang der Meta-Metaanalyse: Während die Metaanalyse schon eine Synthese möglichst vieler verfügbarer Studien zu einem ähnlichen Thema darstelle, sei diese Meta-Metaanalyse eine Synthese von Metaanalysen und versprache damit noch höhere Seriosität. Aber auch hier kann, so Pant, Evidenz als Beleg für Wirksamkeit von Maßnahmen durchaus unterschiedlich aufgefasst werden, denn es gäbe auch bei diesem Verfahren methodische Grundsatzentscheidungen, die Einfluss auf das Ergebnis haben. Z.B. habe Hattie viele der verwendeten Studien nicht aus ihrem Kontext heraus interpretiert und so zum Teil Ergebnisse verallgemeinert, die nicht verallgemeinerbar seien. Im Fazit betonte er, dass Metaanalysen wie diese durchaus das Potenzial hät-

ten, politisch motivierte Mythen aufzulösen, dass es aber zusätzlich wichtig sei, auch die »Sense-Making-Prozesse« auf Seiten der Abnehmer des generierten Wissens zu kennen und zu beeinflussen. Im Fall des Hattie-Buches sei die Rezeption stark vom Journalismus geprägt worden, wobei Vereinfachungen stattgefunden hätten.

Am Vortrag fand bereits eine Pre-Conference statt, die auf reges Interesse stieß. Einziges Thema waren die Methoden der empirischen Bildungsforschung und im Besonderen die Möglichkeiten evidenzbasierter Forschungsdesigns. In drei parallelen Workshops wurden anhand von Praxisbeispielen und simulierten Datensätzen verschiedene Methoden vorgestellt und erläutert: »Hierarchical Linear Modeling« für Mehrebenen-Analysen, Techniken und Beispiele zur Videoanalyse und Videografie sowie Methoden der Kausalanalyse. Die vorgestellten Methoden haben sichtbar gemacht, welches besondere Vorgehen in der empirischen Bildungsforschung angemessen ist und welche Möglichkeiten sich für die Überprüfung von kausalen Hypothesen anbieten. Die Pre-Conferenz hat im Hinblick auf die Erwachsenenbildung aber auch noch einmal das Anspruchsniveau hervorgehoben, dem auch dieser Forschungsbereich gerecht werden muss.

Andreas Martin/
Elisabeth Reichart (DIE)

10 Jahre Orientierungshilfe

Wie die Stiftung Warentest Bildungsangebote unter die Lupe nimmt

139 Untersuchungen, in denen 1.337 Bildungsangebote getestet wurden – das war die quantitative Bilanz des Teams Weiterbildung der Stiftung Warentest nach zehn Jahren Testarbeit im Segment der außerbetrieblichen Weiterbildung. Diese Bilanz sowie den erstmals entwickelten Kriterienkatalog für Coaching-Lehrgänge nahmen die Weiterbildungstester in Berlin zum Anlass, interessierte Pressevertreter einen Blick hinter die Kulissen ihrer Arbeit werfen zu lassen. Oberste Maxime der Abteilung Weiterbildung, die im Jahr 2002 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) mit initiiert wurde und seitdem gefördert wird, ist die Verbrauchersicht: Bei der Themenwahl ist ausschließlich sie relevant. Eine Testidee, die im Team entwickelt wurde, wird im Hinblick auf folgende Fragen diskutiert: Liegt ein Verbraucherproblem vor? Wie groß ist

raum, Zielgruppe, ausgewählt. Ein Prüfkonzept legt das Anforderungsprofil an Kurse oder Seminare fest und ist Basis für einen Fragebogen, der bis zu 800 Prüfpunkte enthalten kann. Aus einem inzwischen fast 700 Namen umfassenden Pool wählen die Projektleiter geeignete, unabhängige Testpersonen aus – oft handelt es sich um wissenschaftliche Universitätsmitarbeiter. Sie werden in der Anwendung der entwickelten Fragebögen geschult. Beim Besuch eines Seminars sind sie verpflichtet, mit Hilfe des Fragebogens jeden Seminartag zu dokumentieren. Nach der Feldphase wird ein Fachbeirat zu einer Expertendiskussion geladen. Diese Beratung ist ein Baustein der Auswertung, die auf Grund des Prüfprogramms, der Fragebögen und der Protokolle der Testpersonen erstellt wird. Die umfangreichen Datenmenüen werden über den veröffentlichten Testbericht hinaus nicht systematisch genutzt. Nur rund 20 Prozent der Bildungsanbieter erfragen Testdetails. Ob und wie diese Informationen zur Verbesserung des Bildungsangebotes genutzt werden, kann und will die Stiftung Warentest nicht überprüfen, eine Evaluation zur Wirkung der Tests ist nicht vorgesehen. Aus individuellen Rückmeldungen ist lediglich bekannt, dass am häufigsten Verbesserungen der Allgemeinen Geschäftsbedingungen vorgenommen werden. Auch die Frage, ob die Warentest-Ergebnisse mit den anbieterinternen Teilnehmerbefragungen konform sind, lässt sich nicht beantworten und wird wohl ein Geheimnis der Institutionen bleiben. Erwiesen ist jedoch laut Dr. Michael Cordes, dem wissenschaftlichen Leiter der Weiterbildungstests, dass keine Korrelation hergestellt werden darf zwischen Teilnehmerzufriedenheit und Lernerfolg. Zumal Lernprozess und Lernerfolg nie der Untersuchungsgegenstand der Stiftung sein können.

Ein Jahr vergeht im Schnitt von der Testidee bis zur Veröffentlichung eines

redaktionellen Beitrags. Manche Idee benötigt aber auch länger, bis klar wird, ob sie umsetzbar ist. So scheitern die Überlegungen, Kurse nach SGB IV oder Integrationskurse für Migrant/innen zu testen, an konkreten Umsetzungsproblemen wie z.B. der Akquise von Testpersonen. Oder der technische Fortschritt stellt Herausforderungen, für die erst neue Prüfkonzepte entwickelt werden müssen, wie zum Beispiel die Massive Open Online Courses (MOOCs). Der Zehn-Jahres-Vergleich zeigt erfreuliche Ergebnisse für die Volkshochschulen und ihre Besucher: Gemessen an kommerziellen Instituten, gemeinnützigen Einrichtungen und Kammern schneiden sie sehr gut ab. Sie sind qualitativ meist ebenbürtig, dafür aber »unschlagbar günstig und besser als ihr Ruf«. Mängel wurden vor allem bei der Kursorganisation (die auch Mobiliar und Ausstattung der Räume umfasst) und den Vertragsbedingungen festgestellt, jedoch kostet im Durchschnitt eine Unterrichtseinheit bei einer VHS nur fünf Euro statt bis zu 47 Euro bei einem kommerziellen Unternehmen. Ein Fazit lautet auch: Der Preis verrät nichts über die Qualität eines Kurses. Aktuell zeigt sich dies bei einem Test von Englischkursen (test 10/2013, S. 78–80), bei dem die VHS Dresden mit dem besten Unterricht und guter Kursdurchführung (sie umfasst die Kriterien Unterrichtsgestaltung und Lehrmaterial) punktete.

Mit der Erstellung eines Kriterienkataloges für die Coaching-Branche hat die Stiftung Neuland betreten und sich ein Segment ausgesucht, das in höchstem Maße intransparent ist. Zwar will sie damit Impulse zur Professionalisierung geben, sieht ihre Aufgabe aber ausschließlich in der Darstellung von Missständen und keinesfalls in der Entwicklung zertifizierter Kurse. Auch umfasse der Stiftungsauftrag lediglich die Verbraucherberatung, alles Weitere gehe über das Geschäftsfeld hinaus.

DIE/BP



Foto: Stiftung Warentest

Fühlt mit seinem Team der Weiterbildungsbranche auf den Zahn: Michael Cordes

die Marktbedeutung des Segments? Wie ist die Testbarkeit einzuschätzen? Ist ein Thema ausgewählt, folgt eine umfangreiche Marktanalyse als Basis für die Angebotsauswahl. Aus einem schwer überschaubaren Angebot der circa 25.000 Weiterbildungsinstitute werden die zu testenden Institute nach festgelegten Kriterien, z.B. Dauer, Zeit-

Rückbesinnung auf Werte und Prinzipien

Siebt e Europäische Forschungskonferenz der ESREA in Berlin

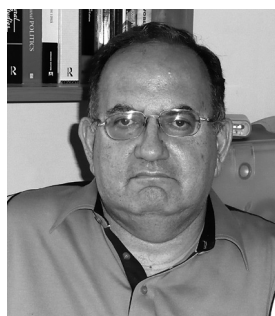
Vom 4. bis 7. September 2013 fand die siebte Europäische Forschungskonferenz der European Society for Research in the Education of Adults (ESREA) in Berlin statt. Die Konferenz mit insgesamt knapp 240 Teilnehmenden aus 33 Ländern wurde von der Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Humboldt Universität zu Berlin ausgerichtet und war perfekt organisiert. Die Konferenz stand unter dem Rah-

und Qualifikationen wurden angeführt. Einig war man sich mehr oder weniger auch hinsichtlich der Entwicklung der Erwachsenenbildung: Sie habe ihren gesellschaftlichen und politischen Einfluss, ihre Mission und Vision verloren, vermisst wurden das eigene Paradigma und die Authentizität (Popović). Und mit solcher Analyse war auch ein programmatischer Weg für die zukünftige Entwicklung der Erwachsenenbildung

Dirkx durchaus prominent besetzten Forum eine Auseinandersetzung mit der mittlerweile auch in der deutschen Debatte wieder intensiver diskutierten Theorie von Jack Mezirow, so blieb man leicht enttäuscht zurück. Die theoretischen Bezugspunkte reichten von Honneth bis zu Piaget. Am Ende mochte man fragen, ob das transformative Lernen als Theorie überhaupt einen eigenständigen Wert hat, der mit seinem Erklärungsgehalt über die anderen angeführten Theorien hinausweist. Bemerkenswert war die deutsche Beteiligung an der Konferenz. Neben dem DIE waren mehr als 10 deutsche Universitätsstandorte mit Beiträgen vertreten. Dies bestätigt den Trend der letzten ESREA-Forschungskonferenz in Schweden vor drei Jahren und lässt den Schluss zu, dass die deutsche Erwachsenenbildungsforschung sich zunehmend internationalisiert hat und nun im Zentrum der europäischen Erwachsenenbildungsforschung angekommen ist.

DIE/MS

Fotos: privat



Eröffneten jeweils die Konferenztage (v.l.n.r.): Peter Mayo (Universität Malta), Katarina Popović (Universität Belgrad) und Keynote-Speaker Danny Wildemeersch (Universität Leuven).

menthema »Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times« und nahm die politische Primatsetzung des lebenslangen Lernens zum Ausgang. In der Folge dieser politischen Veränderung hätten sich neue Formen des Lehrens, Lernens und Beratens etabliert. Zugleich seien auch neue Akteure und Institutionen im Feld der Erwachsenenbildung zu finden. Ziel der Konferenz war es, diese Veränderungen kritisch und forschungsbasiert zu diskutieren.

Die drei Keynotes von Danny Wildemeersch, Peter Mayo und Katarina Popović nahmen sich dieser Aufgabe mit unterschiedlichen Akzentsetzungen an. Dennoch argumentierten alle drei in ähnlicher Weise: Den Wandel der Rahmenbedingungen beschrieben die drei Präsentationen mit der allenthalben referierten Krisensemantik und dem Verweis auf Globalisierung. Aber auch die Bologna-Reform und die zunehmende Fokussierung auf Kompetenzen

vorgegeben: Es bedürfe einer Rückbesinnung auf eben jene Mission, Werte und Prinzipien, die die Erwachsenenbildung einst bestimmten und auszeichneten. Jenseits der Klage über den Verlust alter Prinzipien kamen leider Reflexionen und Diskussionen darüber zu kurz, wie Erwachsenenbildung(sforschung) sich selbst verändert und gewandelt hat, welches Wissen mittlerweile generiert worden ist und welche Entwicklungs- und Zukunftsperspektiven sich hieraus ergeben.

In knapp 60 anregenden Foren und Arbeitsgruppen wurden Forschungsergebnisse und -ansätze sowie theoretische Perspektiven vorgestellt und intensiv diskutiert. Mithin ergaben sich Impulse und Perspektiven auch gegen die durch die Ankündigung der Arbeitsgruppen evozierte Erwartung. Exemplarisch sei hier das Forum zum »Transformative Learning« herausgegriffen. Versprach man sich in dem mit u.a. Knud Illeris, Linden West und John

Die quantitative Bilanz der Tagung, die vom Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und Weiterbildung gezogen wurde, dokumentiert eine gleichwohl noch immer schwache deutsche Beteiligung: 123 Paper wurden eingereicht, davon ein Viertel aus Deutschland bzw. mit deutscher Beteiligung. Zur internationalen Rezeption der deutschen Weiterbildungsforschung: Die nicht-deutschen Papers enthielten 3.098 Zitationen, von denen bezogen sich allerdings nur 4,8 Prozent auf deutsche Autoren bzw. 0,97 Prozent auf Autor/inn/en aus der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Den Best-Paper-Award für Doktoranden gewann Anki Bengtsson von der Universität Stockholm für ihren Beitrag »Regulation of Career Guidance for Adult Learning in Strategies for Future Europe«.

Erwachsenenbildung ins Rampenlicht

Abschlusskonferenz des internationalen Projekts »arale«

Wie kann es gelingen, Nutzen und Angebot non-formaler allgemeiner Erwachsenenbildung wirksamer in den Fokus von Adressaten und Politik zu rücken? Dieser Frage stellte sich das internationale Projekt »Awareness Raising for Adult Learning and Education« (arale). Innerhalb eines Jahres wurden europaweit Best-Practice-Beispiele ausgewählt, denen es gelungen ist, den Nutzen und das Angebot dieses fragmentierten Bereichs der Erwachsenenbildung sowohl für Adressaten als auch für Politiker eindrucksvoll zu dokumentieren. Der Einladung der European Association for the Education of Adults (EAEA) zur Abschlusskonferenz Anfang Oktober 2013 in Brüssel folgten etwa 100 Teilnehmende aus ganz Europa. Zu Beginn der Konferenz wurden erste Ergebnisse aus dem europäischen Forschungsprojekt »Benefits of Lifelong Learning« (BeLL) vorgestellt, das den Nutzen non-formaler Erwachsenenbildungsangebote aus Sicht der Lernenden untersucht. Den Schwerpunkt bildeten einige ausgewählte

Best-Practice-Beispiele. Sie reichten von einer organisierten Bustour mit Bildungspolitikern in Schweden über ein spezielles Mentoring-Programm für den Eintritt gering qualifizierter Personen in Weiterbildung aus Schottland bis hin zu einem Projekt für lebensbegleitendes Lernen (HessenCampus) aus Deutschland. Angelegt als Form des European Peer Learning diskutierten die Teilnehmenden der Konferenz anschließend über Transfermöglichkeiten einzelner Kampagnen und Strategien. Deutlich wurde, dass sowohl die differente Struktur der Weiterbildungssysteme als auch Mentalitätsunterschiede eine Eins-zu-eins-Übertragung erschweren. So wurde zum Schluss die Notwendigkeit, aber auch das Bedürfnis nach einer elaborierten systematisierten Begleitung von Transfermöglichkeiten innerhalb Europas sichtbar.



www.bell-project.de



www.eaea.org/runningprojects

Bettina Thöne-Geyer (DIE)

Ein Logo für 900 Volkshochschulen

Deutscher Volkshochschul-Verband kreiert neue Dachmarke

Mit einem gemeinsamen Corporate Design wird die Marke Volkshochschule ab September 2013 bundesweit sichtbar. Mehr als 900 Einrichtungen gibt es, von Rendsburg bis Sonthofen, von Herford bis Chemnitz. So zahlreich wie die Volkshochschulen waren bisher auch deren Logos, Kurshefte und Webauftritte.

Das neue Logo der Volkshochschulen besteht aus großen und kleinen, sich berührenden Kreisen in den Grundfarben Rot, Gelb und Blau. Laut DVV steht das Corporate Design, über dessen

Nutzung die einzelnen VHS frei entscheiden können, für Begegnung und

Vielfalt, aber auch für Individualität und Gemeinsamkeit. Es soll den Markenkern der Volkshochschulen visualisieren:

ren: eine offene Begegnungsstätte mit vielfältigem Bildungsangebot für Menschen jeder Herkunft und Alltagskultur. Es soll eine Orientierungshilfe für Weiterbildungsinteressierte sein, die Volkshochschulen leicht wiedererkennbar machen und die gemeinsame Identität der Volkshochschulen stärken.

DIE/BP



Personalia

Dr. Karl-Ernst Ackermann, Professor em. des Instituts für Rehabilitationswissenschaften der HU Berlin, wurde zum Präsidenten der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung wiedergewählt.

James Calleja ist von der EU-Kommission zum neuen Direktor der Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) ernannt worden.

Dr. Timm C. Feld vertritt seit dem Wintersemester 2013/14 die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Weiterbildung an der Universität Gießen. Feld war zuvor wissenschaftlicher Mitarbeiter auf einer Kooperationsstelle zwischen dem DIE und der Philipps-Universität Marburg.

Dr. Hans Gruber, Professor am Institut für Pädagogik der Universität Regensburg, ist für eine Amtszeit von zwei Jahren neuer »President Elect« von EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction).

Prof. Dr. Ursula M. Staudinger, bisher Vizepräsidentin der Jacobs University Bremen, ist seit Juli 2013 Direktorin des Aging Centers der Columbia University in New York.

KEB statt KBE

Neuer Name für katholische Bildung

Aus der bisherigen Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) ist die Katholische Erwachsenenbildung Deutschland (KEB Deutschland) geworden. Die Bundesarbeitsgemeinschaft gleicht damit ihren Namen und ihren Auftritt den Landesarbeitsgemeinschaften an, um zu verdeutlichen, dass es sich um eine einheitliche Organisation handelt. Die Vorsitzende Elisabeth Vanderheiden verspricht sich einen höheren Wiedererkennungswert für die KEB, die 660 Bildungseinrichtungen vertritt.



www.keb-deutschland.de

Nachrufe

† Prof. Dr. Gerd Doerry

Mit Bestürzung haben die Kolleg/innen aus Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung die Nachricht vom überraschenden Tod von Universitätsprofessor Gerd Doerry, Berlin, entgegen genommen. Er starb im Alter von 84 Jahren am 14. September 2013.

Als Professor für Erziehungswissenschaft an der FU Berlin konzentrierte er seine Lehr- und Forschungsarbeiten auf die Probleme des Lehrens und Lernens als lebenslangem Prozess der individuellen Selbstfindung, der Befähigung zur verständnisvollen mitmenschlichen Kommunikation, einer so verstandenen Bildung für ein verantwortliches Miteinander in der Gesellschaft und zur Selbstgestaltung effektiver Lernprozesse in Gruppen. Diese Ziele bewegten ihn in allen Lebensphasen.

1929 geboren in einer »Mischehe« mit jüdischer Mutter, hatte er schon früh die besonderen Herausforderungen zur Bewährung in Phasen der Isolierung und Bedrängnis erleben müssen. Doch er nutzte seine späteren Chancen, studierte in Berlin und in den USA, widmete sich intensiv der Philosophie, der Psychologie und dem Erwerb von Kenntnissen fremder Sprachen und Kulturen. Im pädagogischen Engagement in Jugendarbeit und Erwachsenenbildung, vor allem der Volkshochschulen, setzte er seine Erfahrungen produktiv ein – und das besonders auch als Organisator und Dozent in der »extramuralen« Universitätsarbeit als Assistent bei Professor Borinski an der FU Berlin.

Erwachsenenbildung war sein zentrales Thema – auch als erster Sprecher der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1978–1982). Für die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung war sein Wirken eine große Bereicherung, für die ihm Ehrung und Dank gebührt.

Joachim Dikau/Harm Kuper

† Prof. Dr. Heinz-Hermann Schepp

Heinz-Hermann Schepp, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Göttingen und langjähriges Mitglied der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, starb am 31. August 2013 nach langer, schwerer Krankheit im Alter von 88 Jahren.

Heinz-Hermann Schepp war ein vielseitig interessierter, einfühlsamer und überzeugender Pädagoge – bewährt und angesehen in Wissenschaft und Bildungspraxis. Nach seiner Lehrerausbildung und einem Studienaufenthalt in den USA nutzte er in den frühen 1950er Jahren seine Erfahrungen zur produktiven Mitwirkung an einer demokratischen Erneuerung Deutschlands, vor allem in Jugendarbeit und Erwachsenenbildung: als Leiter des Jugendhofs Steinkimmen, in internationaler Gruppenarbeit, in Studien der Philosophie, der Soziologie, Politik und Bildungsgeschichte und schließlich in seiner Lehrtätigkeit an der Universität Hamburg sowie als Professor an der PH und der Universität Göttingen.

Seine wissenschaftlichen Veröffentlichungen – von offener Jugendarbeit über Schulgeschichte bis zur Politischen Bildung, in ihrer Vielfalt kaum überschaubar – gaben stets auch Impulse für das Selbstverständnis der DGfE-Sektion, mit der er in anregender Zusammenarbeit eng verbunden war. Schon 1968/69 erarbeitete er einen bundesweiten Überblick über Studiemöglichkeiten für Erwachsenenbildner, die als »Schepp-Synopse« als viel beachtete Grundlage auch für Studienreformen galt. Seine Stellungnahmen, stets von einer Verbindung pädagogischen Verständnisses mit Autorität und konsequentem Führungsstil geprägt, verschafften ihm Achtung und Respekt. Als ein früher Wegbereiter wird er der Erwachsenenbildungsszene in guter Erinnerung bleiben.

Joachim Dikau

Veranstaltungstipps

»**Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens**« lautet der Titel einer Tagung, die gemeinsam von der Universität Frankfurt (Prof. Dieter Nittel), der Universität München (Prof. Rudolf Tippelt) und dem Berufsverband der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V. (BV-Päd.) am **6. Dezember** an der Universität Frankfurt ausgerichtet wird.

 wahl@em.uni-frankfurt.de

Der 12. Workshop der »**AG Weiterbildungsforschung**« der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE wird in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) am **17. und 18. Februar 2014** in Wiesbaden veranstaltet.

 www.die-bonn.de

Unter dem Titel »Organisation und Theorie« findet am **20. und 21. Februar 2014** die Jahrestagung der **Kommission Organisationspädagogik** der DGfE an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, statt. Ziel ist es, die Bedeutung von Theorie und theoretischem Diskurs für die Disziplin und die Praxis der Organisationspädagogik zu bestimmen.

 www.organisation2014.ko-ld.de

Das **ESREA Research Network Working Life and Learning** lädt in Kooperation mit der Universität Osnabrück zur zweiten internationalen Konferenz zum Thema »Workplace Learning and Development in Times of Globalization and Uncertainty« vom **31. März bis 2. April 2014** nach Osnabrück ein.

 www.esrea.org/conferences_and_seminars?l=en

sandra.bohlinger@uni-osnabrueck.de

»**OER14: building communities of open practice**« unter diesem Titel findet am **28. und 29. April 2014** eine Konferenz über Open Educational Resources in Newcastle (England) statt.

 <http://oer14.org/>

Theorie und Praxis verknüpfen

Professor Klaus Meisel zum 60. Geburtstag

Klaus Meisel war von Mitte der 70er Jahre an für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (vormals Pädagogische Arbeitsstelle des DVV) in unterschiedlichen Aufgabenfeldern tätig und prägte von 1990 bis 2006 als Vorstand die Arbeit des Instituts. In seinen Forschungsarbeiten, wie z.B. zu Themen der Qualitätsentwicklung, zu Management und Finanzierung der Weiterbildung und zur Professionalitätsentwicklung, war und ist es ihm immer ein Anliegen, Theorie und Praxis eng zu verknüpfen und Forschung für die Praxis nutzbar zu machen. Seit 2003 ist er Honorarprofessor an der Universität Marburg und seit 2006 Managementdirektor der Münchner Volkshochschule. Ende Oktober lud die Münchner Volkshochschule anlässlich seines 60. Geburtstages zu einem Festakt ein.



Foto: MVHS

Am 20. Oktober 2013 feierte Professor Klaus Meisel seinen 60. Geburtstag

Dr. Susanne May, Programmdirektorin der MVHS, und Dr. Hans-Georg Küppers, Münchener Kulturreferent, lobten in ihren Reden das große Engagement von

Klaus Meisel für die Münchner VHS und die Stadt. Qualitäts- und Personalentwicklung, die Stärkung öffentlicher Verantwortung für die Weiterbildung, mehr Bildungsgerechtigkeit, Integration und Inklusion, Schaffung neuer Räume für erwachsenengerechtes Lernen – diese Anliegen prägen seine erfolgreiche Arbeit. Professor Wolfgang Seitter, Universität Marburg, überreichte ihm eine Festschrift mit dem Titel »Engagierte Beweglichkeit – Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung« – ein Titel, der nicht treffen der hätte sein können, fasst er doch pointiert zusammen, was Klaus Meisel bewegt und prägt – so Professorin Rita Süßmuth in ihrem Grußwort.

Susanne Kraft (MVHS)

Unterdurchschnittliche Teilnahmequote

Bildungsindikatoren im Ländervergleich ergänzen OECD-Indikatoren

In der Untersuchung »Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich«, die die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder gemeinsam veröffentlichen, werden ausgewählte Indikatoren der OECD-Veröffentlichung »Bildung auf einen Blick« in einer Gliederung nach Bundesländern dargestellt. Die Indikatoren stammen aus den Themenbereichen Bildungszugang, Bildungsbeteiligung und Bildungsverlauf, in Bildung investierte Finanz- und Humanressourcen, Lernumfeld und Organisation von Schulen sowie Bil-

dungsergebnisse und Bildungserträge. Die Untersuchung zeigt, dass 2011 nur in Berlin, Bremen, Hamburg und Hessen der Wert für die Beteiligung am lebenslangen Lernen über dem EU-Durchschnitt von 8,9 Prozent lag. Der deutsche Gesamtanteil lag mit 7,8 Prozent Beteiligung nicht nur deutlich unter EU-Durchschnitt, sondern vor allem weit entfernt von der EU-Benchmark von 12,5 Prozent, die 2010 hätte erreicht sein sollen.

 www.destatis.de

Inklusive Erwachsenenbildung

Zeitschriftenkooperation

Die Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e.V. Deutschland (GEB) und das DIE wollen einen Beitrag dazu leisten, die Inklusion im Bildungsbereich zu fördern. Deshalb haben sie eine kontinuierliche Kooperation zwischen der »DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung« und der Zeitschrift »Erwachsenenbildung und Behinderung« vereinbart. Sie sieht u.a. vor, Schwerpunktthemen parallel zu behandeln, einmal allgemein und einmal unter dem Blickwinkel der Bildungsbedarfe und Bildungswünsche von Menschen mit (geistiger) Behinderung. Damit wollen das DIE und die GEB dazu beitragen, den Ausbau einer inklusiven Erwachsenenbildung zu fördern. Seit über 20 Jahren widmet sich die GEB der Förderung der Erwachsenenbildung von Menschen mit Behinderung.

 www.geseb.de/zeitschrift.php

Neuer Studiengang

Die Evangelische Hochschule Darmstadt bietet ab dem Sommersemester 2014 den neuen, berufsbegleitenden Studiengang »Inclusive Education« an. Er richtet sich an Berufstätige mit leiternder oder koordinierender Funktion, die inklusiv ausgerichtete Veränderungsprozesse in der eigenen oder in fremden Organisationen anstoßen wollen.

systementwicklung.inklusion@eh-darmstadt.de

Fortbildung für Verwaltung gefordert

Die Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskommission fordert Fortbildungsprogramme für Verwaltung und Gerichtsbarkeit in Bund und Ländern zum Thema Behinderung. In staatlichen Stellen herrschten oft noch Vorurteile und stereotype Vorstellungen, so das Institut. Dabei seien bewusstseinsbildende Maßnahmen zur Überwindung von Barrieren eine staatliche Verpflichtung.

 www.institut-fuer-menschenrechte.de

Alle Meldungen: DIE/BP

Neue Bücher zur Erwachsenenbildung

Ein Service der DIE-Bibliothek

Ahlheim, Klaus

Rechtsextremismus, Ethnozentris-mus, politische Bildung

Hannover: Offizin, 2013

Im Rahmen von sechs Aufsätzen wird der aktuelle Stand des Diskurses zu Grenzen, Krisen und neuen Herausforderungen für die politische Bildung in Deutschland skizziert. Der Schwerpunkt liegt auf den Herausforderungen, die angesichts steigender rechtsextremistisch motivierter Straftaten und alltäglicher Fremdenfeindlichkeit von der politischen Bildung aufzugreifen sind.

Arnold, Ludwig/Bomarius, Frank

Leitfaden zur Gestaltung interaktiver Lernangebote in der Altenbildung

Erfahrungen und Best Practices aus dem Projekt »Lernend Altern«

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2013

In dem Band werden die Erfahrungen des Projektes »Lernend Altern – Altern Lernen« mit der technischen und didaktischen Gestaltung niederschwelliger E-Learning-Angebote für Senioren präsentiert und praxisorientiert die speziellen Herausforderungen altengerechter Lernumgebungen betrachtet.

Ayaß, Wolfgang

Max Hirsch. Sozialliberaler Gewerkschaftsführer und Pionier der Volkshochschulen

Berlin: Hentrich & Hentrich, 2013

Der Band zeichnet die Lebensgeschichte von Max Hirsch (1832–1905) nach mit einem Schwerpunkt auf der sozialpolitischen Ausrichtung seines Denkens und seiner Abwehr des Sozialprotektionismus. Außer der beruflichen Karriere wird auch dargestellt, dass Max Hirsch sich zeitlebens in der Erwachsenenbildung engagierte und 1878 in Berlin die Humboldt-Akademie gründete, die als eine der ersten Volkshochschulen Deutschlands gilt.

Behrens, Heidi/Reichling, Norbert

Blickwinkel – Blickwechsel

Perspektivisches Schreiben zur DDR-Geschichte. Vorschläge und Reflexionen
Recklinghausen: Halterner Druckerei, 2012

Vorgestellt wird die bislang wenig entfaltete Methode des perspektivischen Schreibens und anhand von exemplarischen historischen Themenfeldern in neun Bausteinen konkretisiert.

Bender, Nina

Selbstreguliertes Geldmanagement bei jungen Erwachsenen

Frankfurt a.M.: Lang, 2012

Die Studie untersucht, ob Wissen allein ausreichend ist für ein selbstreguliertes privates Geldmanagement. Hierzu werden neben kognitiven auch motivationale, soziale und metakognitive Einflussfaktoren auf das individuelle Geldmanagement modelliert und auf ihre Erklärungskraft hin untersucht. Im Ergebnis bestätigt sich die Annahme, dass finanzielles Wissen einen bedeutenden, aber keinen singulären Beitrag zur Erklärung von Selbstregulation im privaten Geldmanagement leisten kann.

Brake, Anne/Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hg.)

Empirisch arbeiten mit Bourdieu

Theoretische und methodische Überlegungen, Konzeptionen und Erfahrungen
Weinheim: Beltz Juventa, 2013

Vorgestellt werden Forschungsansätze, die sich auf das theoretische Instrumentarium Pierre Bourdieus beziehen und es für die empirische Forschung nutzbar gemacht haben. Der Band zeichnet sich durch eine hohe Kohärenz der Beiträge und die konsequente Reflexivität der Autor/inn/en aus.

Ebner, Christian

Erfolgreich in den Arbeitsmarkt?

Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich

Frankfurt a.M.: Campus, 2013

Die Dissertation vergleicht die dua-

len Ausbildungssysteme und deren Verzahnung mit dem Arbeitsmarkt in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Dänemark. Herausgearbeitet werden die Unterschiede innerhalb der Ländergruppe mit einer dualen Ausbildung. Es zeigt sich, dass die institutionelle Ausgestaltung zu wesentlichen Unterschieden der Arbeitsmarktperspektiven in den jeweiligen Ländern führt.

Ernstson, Sven/Meyer, Christine (Hg.)

Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung

Wiesbaden: Springer, 2013

Der Band greift die Themenschwerpunkte »Gender« und »Interkulturalität« durch alle Ebenen der Bildung, vom Kindergarten bis zur Universität sowie zur Fort- und Weiterbildung auf, und stellt Best-Practice-Beispiele vor. Antidiskriminierung, geschlechtersensible Entwicklung von Mädchen und Jungen und die besondere Berücksichtigung und Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund in bestehenden Bildungssystemen und Beschäftigungsverhältnissen stehen dabei im Mittelpunkt.

Felden, Heide von/Hof, Christiane/Schmidt-Lauff, Sabine (Hg.)

Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Praxis

Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2013

Der Sammelband dokumentiert zentrale Beiträge der Jahrestagung 2012 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Diese disziplinäre Selbstvergewisserung wird unter verschiedenen Aspekten beleuchtet: unter dem Aspekt der Weiterbildungsforschung, der Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, des Selbstverständnisses der Weiterbildungswissenschaft sowie der Entwicklung von Institutionen in der Erwachsenenbildung.

Käpplinger, Bernd/Klein, Rosemarie/Haberzeth, Erik (Hg.)

Weiterbildungsgutscheine

Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern.

Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Die Studie bilanziert die Ergebnisse eines

Forschungsprojektes zu Weiterbildungs-gutscheinen in der Schweiz, Österreich, Deutschland und Südtirol und gibt einen Überblick über aktuelle Förderprogramme in Deutschland. Besondere Schwerpunkte sind dabei die subjektiven Perspektiven der Beschäftigten bei der Wahl ihrer Weiterbildungen sowie neue Ansätze der Wirkungsforschung.

Kohli-Reichenbach, Claudia/
Noth, Isabelle (Hg.)

Religiöse Erwachsenenbildung

Zugänge – Herausforderungen – Perspektiven

Zürich: TVZ, Theol. Verlag, 2013

Die Autor/inn/en beleuchten zentrale Verschiebungen innerhalb der religiösen Erwachsenenbildung. Auf dem Hintergrund einer vielfach konstatierten Milieuverengung kirchlicher Angebote werden Profile von Teilnehmer/innen und Zielgruppen analysiert.

Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hg.)

OECD Skills Outlook 2013

First Results from the Survey of Adult Skills

Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Präsentiert werden die Ergebnisse der ersten Erhebungsrunde der Internationalen Vergleichsstudie der Kompetenzen Erwachsener (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC). Die Erhebung bietet eine reiche Quelle von Daten über das Kompetenzniveau Erwachsener in Lesekompetenz, alltagsmathematischer Kompetenz und technologiebasierter Problemlösekompetenz.

Rammstedt, Beatrice (Hg.)

Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich

Ergebnisse von PIAAC 2012

Münster: Waxmann, 2013

Der Band stellt die Ergebnisse der PIAAC-Studie dar. Er präsentiert und diskutiert, welche Werte Erwachsene in Deutschland in den drei Grundkompetenzen im internationalen Vergleich erreicht haben und inwiefern sich diese Kompetenzen zum Beispiel zwischen Bil-

dungsgruppen und Generationen unterscheiden. Ergänzend werden die Auswirkungen auf die gesellschaftliche und insbesondere wirtschaftliche Teilhabe beleuchtet. Dies erlaubt Rückschlüsse auf die Qualität von Bildungssystemen sowie darauf, inwieweit die grundlegenden Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt genutzt werden.

Schroer, Wolfgang u.a. (Hg.)

Handbuch Übergänge

Weinheim: Beltz Juventa, 2013

Das Handbuch bietet einen Überblick über die Entwicklung und den aktuellen Stand sozialwissenschaftlicher Forschung zu Übergängen und sozialisations- und bildungstheoretischen Zugängen. Übergänge bezeichnen dabei soziale Zustandswechsel in Lebenslauf und Biografie. Sie sind Kristallisationspunkte sozialer Integration und individueller Lebensbewältigung. Das Buch eröffnet außerdem Perspektiven für die Diskussionen in Bildungseinrichtungen und sozialen Diensten sowie in der Bildungs- und Politikberatung.

Schuster, Silke

Interkulturelle Bildung

Die Bedeutung natio-ethno-kultureller Zuschreibungen in der Erwachsenenbildung

Opladen: Budrich UniPress, 2013

Die Interviewstudie mit Teilnehmern einer längerfristigen, interkulturellen Weiterbildung analysiert Bildungsprozesse aus biografietheoretischer Perspektive und fragt nach der Bedeutung ethnisch-kultureller (Mehrfach-)Zugehörigkeit als Bedingung zur Möglichkeit interkultureller Bildung.

Tummons, Jonathan/Orr, Kevin/
Atkins, Liz

Teaching higher education courses in the FE and skills

Los Angeles: SAGE, 2013

Der praxisorientierte Band stellt aktuelle US-amerikanische Modelle zur professionellen Bewältigung der alltäglichen Aspekte des Lehrens in der Weiterbildung vor. Ausführlich dargestellt werden

auch die Schritte für eine qualifizierte Planung, das Assessment, die Qualitätskontrolle und die Einlösung der spezifischen Beratungsanforderungen der Teilnehmenden.

Werner, Daniel

The evolution of regional labor market disparities

Bielefeld: Bertelsmann, 2013

Der Autor untersucht international vergleichend zentrale Fragestellungen der Ungleichheiten von regionalen Arbeitsmärkten. Er fragt, welchen dynamischen Prozessen die Ungleichheiten regionaler Arbeitsmärkte unterliegen, wie sie sich über die Zeit entwickeln, welche Rolle Gruppen mit spezifischen Qualifikationen spielen und welches die Faktoren sind, sie aufzulösen. Seiner Ansicht nach stellt die Mobilität der Beschäftigten, insbesondere das Pendeln, einen zentralen Lösungsmechanismus dar.

Wietschorke, Jens

Arbeiterfreunde

Soziale Mission im dunklen Berlin 1911–1933

Frankfurt a.M.: Campus, 2013

Die Studie beschreibt den historischen Versuch, wie bildungsbürgerliche Sozialreformer in den Arbeitervierteln im Osten Berlins in einer »Schule des wirklichen Lebens« Erfahrungen nachholen konnten, die ihnen ihre bürgerliche Sozialisation vorenthalten hatte. Die Studie macht das am Beispiel des Settlement-Vereins »Soziale Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost« (SAG) deutlich, in dem Friedrich Siegmund-Schultze eine zentrale Rolle spielte. Indem der Band die Begegnungen zwischen Bürgern und Arbeitern schildert, bietet er eine Mikrogeschichte der Klassengesellschaft in Kaiserreich und Weimarer Republik und leistet einen Beitrag zum Verständnis bildungsbürgerlicher Mentalitäten.

Klaus Heuer (DIE)

Kulturelle Bildung

DIE-Innovationspreis 2014

Darstellende und bildende Kunst, Kunsthandwerk und Design, Musik,

Leistung – Projekte und Angebote, die sich in diesen Bereichen kultureller Bildung



ästhetische Erfahrung und Kreativität, aber auch kritische Reflexion von Kunst und Sozialkultur durch kulturelle Bil-

der Erwachsenenbildung und bildungsnahen Einrichtungen, Initiativen und Betrieben mit Angeboten nonformaler

oder der sie stützenden innovativen professionellen Weiterbildungspraxis engagieren, können sich um den Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung 2014 bewerben. Der vom DIE ausgelobte Preis richtet sich an Anbieter und Träger von Angeboten und Projekten aus anerkannten Bildungseinrichtungen

Bildung für Erwachsene. Zu den Voraussetzungen gehört u.a., dass die Angebote oder Projekte bereits in der Praxis erprobt wurden, dass sie *innovativ und nachhaltig sind und dass das Lernen von Erwachsenen den Ausgangspunkt der Angebote bildet*. Die Bewerber müssen den Nachweis erbringen, dass die Projekte mit einem didaktisch plausiblen, innovativen und erprobten Konzept der Vermittlung und Aneignung verbunden und an Lernorten mit ästhetischer oder interkultureller Erfahrungsqualität oder an der Schnittstelle von formellen und informellen Lernorten platziert sind.

Eine Jury aus Expert/inn/en aus der Erwachsenenbildung und der Kulturellen Bildung wird die Preisträger ermitteln. Die detaillierten Bewerbungsunterlagen finden sich ab Mitte Januar auf der Website des DIE.

Marion Steinbach (DIE)

Leibniz im Landtag

DIE informiert Landtagsabgeordnete über Institutsarbeit

Am 16. Oktober 2013 stand im Düsseldorf-Landtag das Thema Alphabetisierung auf der politischen Agenda. SPD und Bündnis 90/Die Grünen hatten einen Antrag mit Vorschlägen zur Bewältigung des funktionalen Analphabetismus in Nordrhein-Westfalen gestellt. Dieser Antrag steht im Zusammenhang mit der gemeinsam von Bund und Ländern verabschiedeten »Nationalen Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung«. Ein weiterer wichtiger Bezugspunkt war das Erscheinen

der Ergebnisse der PIAAC-Studie eine Woche zuvor. Die aktuelle politische Debatte erklärte auch das auffällige Interesse der Abgeordneten aller Fraktionen an den Gesprächen mit den

Wissenschaftler/innen des DIE, die an diesem Tag im Rahmen von »Leibniz im Landtag« angeboten wurden. Neben dem Strukturwandel und Fragen der Professionalisierung stand vor allem das Thema »Alphabetisierung und Grundbildung als bildungspolitische Herausforderung« im Fokus des Interesses. Dabei ging es um die Frage nach den Ursachen des funktionalen Analphabetismus sowie um Handlungsempfehlungen für die Politik und mögliche Strategien zur Alphabetisierung. Die wissenschaftliche Expertise des DIE fand aufgrund der Anhörung am gleichen Tag Eingang in die bildungspolitische Debatte: In der sich an die Gespräche anschließenden Anhörung im Landtag nahm Grünen-Politikerin Gudrun Zentis in ihrem Vortrag auf sie Bezug und brachte Aspekte aus dem Austausch mit den Wissenschaftler/innen als Argumentation in ihren Vortrag ein.

Ewelina Mania/Monika Tröster (DIE)



Monika Tröster und Ewelina Mania, Expertinnen für Alphabetisierung und Grundbildung am DIE, informieren Rüdiger Weiß, MdB, sozialdemokratischer Abgeordneter und Vorsitzender des Ausschusses für Schule, Sport und Weiterbildung, über Strategien zur Alphabetisierung.

Foto: Eric Lichtenscheidt

Fokus: Kursleiterauswahl

Neues DFG-Projekt am DIE

Das Anforderungsprofil, das berufliche Handeln und die Professionalisierung des planend-disponierenden Personals in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind schon seit langem Gegenstand der Forschung. Auch die berufliche und soziale Situation, die Qualifikationsstruktur, die Motivation und die Fortbildungsinteressen der weit größeren Gruppe der Lehrkräfte, Trainer, Berater etc. sind – relativ gesehen – deskriptiv gut erforscht. Vor diesem Hintergrund erstaunt es, dass die erste Interaktion zwischen diesen Berufsgruppen, die Kursleiterauswahl, die für die pädagogische Qualität von Weiterbildung überaus folgenreich ist, in der Forschung bisher wenig Aufmerksamkeit

gefunden hat. Dieses Forschungsdesiderat wird seit August 2013 im Projekt »Rekrutierungspraxen und personaldiagnostische Kompetenzen des Weiterbildungspersonals bei der Auswahl von Lehrkräften, Trainern und Beratern« bearbeitet. Das Projekt wurde von Dr. Annika Goeze bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) eingeworben und wird nun von ihr im Rahmen ihrer Habilitationsstudien am DIE geleitet. Die institutionelle Heterogenität des Weiterbildungsbereichs sowie der geringe Grad der Reglementierung des Berufszugangs lassen vermuten, dass die Auswahl eines Kursleiters sowohl vom institutionellen Kontext als auch von personenge-

bundenen Merkmalen des Auswählenden abhängt. Die Forschung verknüpft qualitative und quantitative Studien: Zunächst werden im Rahmen von problemzentrierten und fokussierten Interviews mit mehr als 20 Rekrutierungsverantwortlichen explorativ Hypothesen generiert. In einem zweiten Schritt werden diese Hypothesen an einer weitaus breiteren Stichprobe per Fragebogen regressions- und clusteranalytisch überprüft. Das Ziel dieser Forschung besteht darin, die Rekrutierungspraxen des gesamten Spektrums der Weiterbildung in Deutschland so umfassend zu untersuchen, dass sowohl die institutionell-kontextspezifischen als auch die personenbezogenen Einflüsse systematisch beurteilbar werden.

Annika Goeze/Dorett Schneider (DIE)

Das Gesicht des DIE mitgeprägt

Dieter Gnahs in Ruhestand verabschiedet

Mit zwei bedeutenden DIE-Publikationen zum Jahresende 2013 – der Trendanalyse und dem Adult Education Survey (AES) – verabschiedet sich Dieter Gnahs nach fast zehn Jahren aus dem DIE, in dem er zuletzt als kooperiertes Mitglied des Vorstands tätig war. Der studierte Volkswirt, Soziologe und Pädagoge hat seine Promotion in Erziehungswissenschaften an der Universität Hannover erlangt und sich an der Universität in Duisburg habilitiert. Fast 30 Jahre war er am Institut für Entwicklungsplanung und Struktur-forschung tätig, zuletzt als Leiter des Arbeitsbereichs »Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung«, bevor er 2004 zum DIE kam. »Dieter Gnahs hat als strategischer Leiter des Forschungs- und Entwicklungszentrums die wissenschaftliche Entwicklung des DIE maßgeblich mit bestimmt«, würdigt Josef Schrader,

Wissenschaftlicher Direktor des DIE, die Verdienste von Gnahs, der u.a. Lehrstuhlvertretungen an den Universitäten Duisburg und Hannover innehatte, als außerplanmäßiger Professor an der

Universität Duisburg-Essen wirkte und sich in verschiedenen Gremien engagierte.

Bei dem jetzt erschienenen AES fungiert Gnahs als Mitherausgeber. Zur Trendanalyse 2013 hat er u.a. das Kapitel »Kompetenzen und Qualifikationen« beige-steuert, ein Spezialgebiet seiner lang-jährigen Forschungsarbeit. Im Rahmen einer Abschiedsfeier im DIE testeten Kollegen sein Fußballwissen. Hier zeigte sich, dass selbst

der eingefleischte HSV-Fan im einen oder anderen Punkt Anlass zum Weiterlernen im Alter hat.

Josef Schrader (DIE)



Forschte fast zehn Jahre am DIE:
Prof. Dr. Dieter Gnahs

Personalia intern

Seit dem 1. Oktober arbeitet **Dörthe Herbrechter** als Referentin des Wissenschaftlichen Direktors im DIE. Sie war zuvor wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Weiterbildung der Universität Gießen.

Carolin Knauber ist seit dem 1. Oktober im Projekt CiLL – Competencies in Later Life, Begleitstudie zur deutschen PIAAC-Erhebung, beschäftigt.

Inga Specht ist neue wissenschaftliche Mitarbeiterin im Programm Inklusion/Lernen im Quartier.

Nach Auslaufen der Förderphase der Leibniz Graduate School (LGS) für empirische Weiterbildungsforschung zum Thema »Organisation und Entwicklung kooperativer Bildungsarrangements« haben **Timm C. Feld, Melanie Franz, Stefanie Hertel, Annabel Jenner** und **Franziska Zink** das DIE zum 30. September verlassen.

ProfilPASS international

Pilotphase startet in Bosnien und Herzegowina

Nach fast zweijähriger Vorbereitung begann im September 2013 die Implementierung der Pilotphase des ProfilPASSes (hier KompetenzPASS genannt) in Bosnien und Herzegowina. Das DIE hatte die Adaption begleitet und unterstützt.

Der Adaptierungsprozess in den letzten zwei Jahren bestand darin, Lobbyarbeit bei den relevanten Institutionen in Bosnien und Herzegowina zu betreiben. Der ProfilPASS wurde dem bosnisch-herzegowinischen Markt nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell angepasst, um ihn so in den dortigen gesellschaftlichen Rahmen bestmöglich integrieren zu können. Ferner wurden im Laufe des Adaptierungsprozesses sechs Ausbildungsmodule realisiert und eine Bildungsreise der Berater nach Deutsch-

land organisiert mit dem Ziel, das Instrument und seinen Nutzwert so gut wie möglich kennenzulernen. Unmittel-

bar vor der Präsentation des ProfilPASSes wurde eine Prüfung für Multiplikatoren abgehalten, die 18 Personen erfolgreich bestanden haben. Des Weiteren wurden zwei Dialogzentren in der Förderung und der Republika Srpska eingerichtet. Für den Anfang der Pilotphase in Bosnien und Herzegowina ist das Ausfüllen von 200 Profil-

PÄssen geplant.

Parallel zu diesen Aktivitäten wurden vier Werbevideos erstellt. Der ProfilPASS ist den Medienvertretern am letzten Oktobertag 2013 vorgestellt worden und weckte sofort außerordentliches Interesse.

Amra Muratovic (GIZ Sarajewo)



Aktuelle Studien

Fachtagung zu PIAAC und CiLL

Der Rat der Weiterbildung (KAW) und das DIE veranstalten am 30. Januar 2014 in Berlin eine Fachtagung zur aktuellen Bildungsstudie PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Professorin Beatrice Rammstedt (GESIS) wird aus der Sicht des deutschen Koordinators über nationale und internationale Ergebnisse der PIAAC-Studie berichten, Professor Rudolf Tippelt (Universität München) und Mitarbeiter/innen aus dem Projekt CiLL (Competencies in Later Life) stellen die deutsche Erweiterungsstudie zur Kompetenz im höheren Lebensalter vor. In einem moderierten Gespräch werden Fragen der Konsequenzen für die Weiterbildung diskutiert. Professor Josef Schader, wissenschaftlicher Direktor des DIE, wird die Ergebnisse der Fachtagung zusammenfassen.

Weitere Informationen und Anmeldungen:
Andrea Hoffmeier (KAW)
Keb@keb-deutschland.de

Anforderungen an eine sozialraumorientierte Erwachsenenbildung

Abschließender Expertenworkshop des Projekts »Lernen im Quartier« (LIQ)

Anlässlich der Abschlussveranstaltung des Projekts »Lernen im Quartier – Bedeutung des Sozialraums für die Weiterbildung (LIQ)« fand im Oktober 2013 in Berlin ein Expertenworkshop in Kooperation mit der Gesellschaft zur Förderung der Volkshochschulen in Berlin e.V. statt.

Im Fokus standen dabei die qualitativen Ergebnisse des Projekts LIQ sowie daraus resultierende Anforderungen an eine sozialraumorientierte Erwachsenenbildung sowie die Frage: Wie erreicht man bisherige (Nicht-)Teilnehmende? Monika Kil (Donau-Universität Krems) eröffnete den Workshop mit einem Input zu den Herausforderungen an Organisation und Profession bei der Umsetzung des Inklusionskonzepts.

Ewelina Mania (DIE) präsentierte Ergebnisse des Projekts zu Bildungs-



Haben das Lernen im Quartier beforscht: Monika Kil, Ewelina Mania und Martin Kronauer.

interessen, -ressourcen und -barrieren sowie den Lernaktivitäten so genannter »bildungsferner Gruppen«. Laura Lückner (DIE) ergänzte den Vortrag durch die

Vorstellung der Teilergebnisse des Projekts zur Übergangsthematik innerhalb der Programmbereiche von Volkshochschulen.

In einer anschließenden Diskussionsrunde, die von Michael Weiß (Leiter der VHS Berlin-Mitte) moderiert und von Marion Fleige (DIE) und Martin Kronauer (Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin und Senior Researcher am DIE) ergänzt wurde, diskutierten die Anwesenden die Handlungsempfehlungen an eine sozialraumorientierte Weiterbildungspraxis. Im Fokus stand die Nachfrage nach Angeboten kultureller Bildung. Mit Blick auf die Ressourcen und den Auftrag von

Volkshochschulen wurde weiterhin das Spannungsfeld zwischen einer Markt- und Sozialraumorientierung thematisiert.

Marion Steinbach (DIE)

Foto: DIE

Leibniz-Mentoring-Programm

Auswahlkommission entscheidet sich für DIE-Wissenschaftlerin

Mehr Frauen auf höchsten Führungsebenen – das ist auch ein Wunsch der Leibniz-Gemeinschaft mit ihren 86 Mitglieds-Einrichtungen und derzeit 7.900 Wissenschaftler/innen. Daher hat sie ein Mentoring-Programm ins Leben gerufen. Es hat zum Ziel, hochqualifizierte Forscherinnen auf ihrem Weg in eine Führungsposition oder Professur zu fördern und den Frauenanteil am wissenschaftlichen Führungspersonal zu erhöhen. Das Leibniz-Mentoring soll die Wissenschaftlerinnen u.a. darin unterstützen, ihre Laufbahn zielgerichtet zu planen und Leitungsaufgaben selbstbewusst wahrzunehmen. Nach der Entscheidung der Auswahlkommission gehört Dr. Annika Goeze, Nachwuchsgruppenleiterin am DIE, zu den ersten Teilnehmerinnen des Pro-



gramms. Neben dem Erwerb von wissenschaftsspezifischem Wissen geht es um den Ausbau fachlicher und sozialer

Kompetenzen und den Austausch von Erfahrungen innerhalb eines auszubauenden persönlichen Netzwerks.

Ein Jahr lang wird Annika Goeze von ihrem Mentor Professor Rudolf Tippelt, Universität München, begleitet. Zu seinen Aufgaben gehört es, Erfahrungen weiterzugeben und zum Ausbau des Netzwerks beizutragen. »Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses ist eine Zukunftsaufgabe, der ich mich gerne widme. Auch als Mentor erhält man durch den Austausch anregende Impulse für die eigene Arbeit«, erklärt Tippelt anlässlich des neuen Amtes.

Marion Steinbach (DIE)

Internationale Agenda: Professionalisierung

Tagung in Bonn versammelt Teilnehmende aus 20 Ländern

Professionalisierung in der Erwachsenenbildung rückt in den verschiedenen Regionen der Welt auf die bildungspolitische Agenda. Unter dem Titel »Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives« fand vom 1. bis 3. November 2013 im Universitätsclub Bonn dazu eine internationale Tagung statt. Diese Veranstaltung war das Ergebnis vielfältiger Kooperationen. Organisiert vom DIE (Susanne Lattke) und der Universität Bielefeld (Wolfgang Jütte) war es auch eine gemeinsame Veranstaltung zweier Netzwerke: des ASEM Education and Research Hub for Lifelong Learning und des ESREA Research Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development (ReNAdET). Die internationale und vergleichende Perspektive war das bereichernde Ele-

ment dieser Tagung. Dazu trugen maßgeblich die 70 Teilnehmenden aus über 20 Ländern bei.

Ein erstes Fazit lautet: Die weltweit verfolgten Ansätze und Strategien der Professionalisierung sind höchst unterschiedlich; sie unterscheiden sich je nach ihren zentralen Akteuren und ihren Kooperationen, den nationalen Kulturen und den historischen Besonderheiten. Zahlreiche Unterschiede, aber auch bemerkenswerte Gemeinsamkeiten wurden sichtbar, ebenso die positive Tendenz zahlreicher neuer Forschungsarbeiten in diesem Feld.

Ein weiteres Fazit lautet: Beide Netzwerke möchten die mit dieser Tagung begonnene Kooperation fortsetzen. Ihr Mehrwert wurde in vielen Beiträgen greifbar.

Wolfgang Jütte (Universität Bielefeld)

DIE-Neuerscheinungen

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.)

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse 2014

Reihe: DIE spezial

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2013

208 Seiten, 39,90 €, Best.-Nr. 85/0013

ISBN 978-3-7639-5313-4 (Print)

ISBN 978-3-7639-5314-1 (E-Book)

Die Trendanalyse des DIE zeigt den Status quo der Weiterbildung. Sie dokumentiert Strukturen, Prozesse und Resultate der Weiterbildung auf der Grundlage von Daten der Bildungsberichterstattung und der aktuellen Bildungsforschung und trägt zum dritten Mal empirische Daten aus den verschiedenen Quellen zusammen, um Entwicklungslinien in der Weiterbildung zu identifizieren und zu interpretieren. Das Buch präsentiert aktuelle Trends in den Bereichen Angebots- und Teilnahmestrukturen, Einrichtungen, Personal, Finanzierung und bietet Akteuren aus Praxis, Politik und Forschung eine empirische Grundlage für die Einschätzung und Steuerung von künftigen Entwicklungen in der Weiterbildungslandschaft.

Claudia de Witt/Thomas Czerwionka

Mediendidaktik

Reihe: Studentexte für Erwachsenenbildung

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2013

180 S., 19,90 €, Best.-Nr. 42/0037

2. aktualisierte und überarbeitete Auflage

ISBN 978-3-7639-5315-8

Dieser Studentext spannt einen Bogen von der Einführung zentraler Begriffe über die lern- und kommunikationstheoretischen Grundlagen bis hin zu neuen technologischen Trends für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien, insbesondere mit Blick auf Social Media. Theoretische Hintergründe werden ebenso angesprochen wie praktische Anwendungen. Damit bietet es eine nützliche Handreichung für all jene, die Medien reflektiert in Lehr-/Lern-Prozessen einsetzen möchten.

REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung Heft 4/2013

Thema: **Erwachsenengerechte Didaktik**

Herausgeber: Phillip Gonon

Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 2013

Best.-Nr. 23/3604

ISBN 978-3-7639-5148-2 (Print)

ISBN 978-3-7639-5149-9 (E-Book)

Internationale Impulse

Stichwort: »Internationale Impulse«

Joachim H. Knoll



Dr. Dr. h.c. Joachim H. Knoll ist em. Professor für Pädagogik (Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung) der Ruhr-Universität Bochum und Ehrenmitglied der Deutschen UNESCO-Kommission.

Kontakt: joko.knoll@t-online.de

Literatur

Yang, J./Valdes-Cotera, R. (Hg.) (2011): Conceptual evolution and policy developments in lifelong learning. Hamburg

UNESCO (Hg.) (2009): Global report on Adult Learning and Education. Hamburg

UNESCO (Hg.) (2013): Second global report on Adult Learning and Education. Rethinking Literacy. Hamburg

Die deutsche Erwachsenenbildung ist in Forschung, Praxis und Politik unterschiedlich intensiv von internationalen Entwicklungen berührt.

Internationalität steht nicht im Zentrum der heutigen Erwachsenenbildungswissenschaft. Die Zahl international vergleichend arbeitender Erziehungswissenschaftler ist auf dem Felde der Erwachsenenbildung auch vergleichsweise gering. Dennoch konnten in den vergangenen Jahren einige internationale Traditionen die hiesige Forschung maßgeblich prägen: Exemplarisch seien der **Neo-Institutionalismus** oder die **Konzepte von Habitus** oder **Gouvernementalität** genannt.

Für die in die Bildungspolitik einmündende Forschung sind Materialzusammenstellungen über Systembefunde und über Methoden der empirischen Forschung weithin wegweisend geworden. Solche Arbeiten, die das System der Erwachsenenbildung bis auf die regionale Ebene hinunter transparent machen, liegen – nicht zuletzt im Zusammenhang der Ergebnisse der UNESCO-Weltkonferenzen der Erwachsenenbildung (CONFITEA) – in fast üppiger Zahl vor. Zumal der Blick seit der letzten Weltkonferenz mit der Parole »Von der Rhetorik zum Handeln« direkt auf die bildungspolitische Umsetzung gerichtet ist.

Das gilt analog auch bei der Initiative für einen **europäischen Bildungsraum**. Die EU-Kommission hat 2005 in der direkten Nachfolge des »Memorandums über lebenslanges Lernen« von 2000 und dem daraus abgeleiteten Konsultationsbericht (»Einen Europäischen Raum lebenslangen Lernens schaffen«, 2001) die Arbeiten mit einem großflächigen, die Subsidiarität stets bedenkenden Modell eines **europäischen »Bildungs-panoramas«** fortgesetzt. Diese Papiere konzentrieren sich auf das Konzept eines »europäischen Qualifikationsrahmens«, dem idealiter nationale **Qualifikationsrahmen** vorausgehen oder nachfolgen sollten. Auch diese bildungspolitische Vision beginnt in bildungspolitische Realität umgesetzt zu werden. In jüngster Zeit häufen sich solche Beispiele

für eine verstärkte **Einflussnahme inter- und supranationaler Organisationen** auf die nationalen Bildungspolitiken, z.B. in Terminologien wie formal, nonformal, informal Adult Education; in Form einer Educational Chain (»Bildungskette«) für lebenslanges Lernen; in Modellen verbesserter Employability oder in Methoden statistischer Verfahren (vgl. Yang/Valdes-Cotera 2011; UNESCO 2009, 2013).

Wenn auch Maßnahmen, Innovationen und Reformen oft nur in einem langwierigen Prozess durchgesetzt werden können und die Visionen und die tatsächliche Steuerung vielfach auseinandergehen, so haben sich doch letztlich in der deutschen Erwachsenenbildung **Angleichungen an ein internationales Profil** ausgebildet, die die Erwachsenenbildung für sich als vernünftig und vorteilhaft bezeichnen kann. Dabei werden im international inspirierten Terrain der Erwachsenenbildung Erziehungswissenschaftler aus England, Schweden, Kanada, Australien und den USA gehört, also aus den Ländern, die man in der Erwachsenenbildung für maßgeblich hält. Auch die **internationalen NGOs** weisen eine derartige Dominanz aus, selbst wenn bei den weltweit agierenden Organisationen (UNESCO, OECD, Weltbank) zumeist durch Personalproportionen eine gewisse länder- und sprachenspezifische Balance eingehalten wird. Demgegenüber erscheint das Interesse an internationaler Anregung bei den Praktiker/inne/n in der Erwachsenenbildung stärker entwickelt zu sein. Für diese Behauptung fehlt allerdings noch eine verlässliche empirische Grundlage. Indizien sind die wachsende **Verbreitung von Konzepten globalen Lernens** sowie von Methoden der Alphabetisierungsarbeit. Auch die hohe **Reichweite internationaler Publikationen** wie des InfoLetters (European InfoNet Adult Education) oder der weltweit auflagenstärksten Erwachsenenbildungszeitschrift *Adult Education and Development* (dvv international) stützen die Beobachtung. In summa kann man hier festhalten, dass der Weg bei der Durchsetzung bildungspolitischer Innovationen zumeist von der Praxis, von der Wissenschaft und von den wissenschaftlichen Instituten inter- und supranationaler Organisationen ausgeht, während sich die staatliche Bildungspolitik demgegenüber eher durch **institutionelles und inhaltliches Beharren** auszeichnet. Das hängt mit der rechtlichen Verfassung und der Traditionalität unserer Bildungspolitik zusammen.

Und wie schon in den 1920er Jahren in der World Association for Adult Education begegnen wir auch heute noch der schiefen Vorstellung, dass internationale Impulse von der **Übernahme ganzer Systeme** ausgehen und dass Systeme *gleichsam apersonal funktionieren* könnten. Es muss stets nach den Personen, nach den Kommunikationsstrukturen der handelnden Akteure gefragt werden. Außerdem wird vielfach ohne näheres Hinsehen dem internationalen Vergleich ein größeres Gewicht beigemessen als etwa dem Hinweis auf Erfolge des bislang erprobten, eigenen Bildungssystems.

Literatur zum Thema

- Amaral, M. P. do (2011): **Emergenz eines Internationalen Bildungsregimes?** International Educational Governance und Regimetheorie. Münster
- Heldt, I. (2011): **Internationale Impulse für die politische Bildung.** Symposium diskutiert über Stärkung aktiver Bürgerschaft in Europa. In: Journal für politische Bildung, H. 3, S. 68–70
- IIZ/DVV (Hg.) (2009): **Adult education and continuing education policy.** Science in between society and politics. Bonn
- Ioannidou, A. (2010): **Steuerung im transnationalen Bildungsraum.** Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld
- Kotthoff, H.-G./Moutsios, St. (Hg.) (2007): **Education Policies in Europe.** Economy, Citizenship, Diversity. Münster
- Knoll, J. H. (2007): **The history of the UNESCO international conferences on adult education – from Helsingör (1949) to Hamburg (1997).** International education policy through people and programs. In: Convergence, H. 3, S. 21–41
- Knoll, J. H. (2009): **Internationale Impulse.** Mehr als 25 Jahre Geschichte der Alphabetisierung und Grundbildung. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, S. 25–29
- Künzel, K. (2007): **Bildung durch das ganze Leben.** Europäische Beiträge zur Politik und Pädagogik der Lebensspanne. Köln
- Künzel, K. (Hg.) **Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung.** International Yearbook of Adult Education. Köln
- Lattke, S./Nuissl, E./Pätzold, H. (2010): **Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung.** Bielefeld
- Palmén, M. (Hg.): **Lifelong Learning in Europe.** Zeitschrift. Helsinki (Lline is a trans-European journal dedicated to the advancement of adult education, lifelong learning, intercultural collaboration and best practice research)
- Reischmann, J./Bron, M. (Hg.) (2008): **Comparative adult education 2008: experiences and examples.** A publication of the International Society for Comparative Adult Education ISCAE. Frankfurt a.M.
- Schemmann, M. (2007): **Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung.** Orientierungen und Aktivitäten der OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld
- Schuller, T. (2009): **Learning through life.** Inquiry into the future for lifelong learning (IFLL). Leicester
- Zeuner, Ch. (2009): **Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung.** In: Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 583–598

Im Gespräch mit Josef Schrader und Bernd Käßplinger über James Heckman

»BILDUNGSPHASEN NICHT IN KONKURRENZ, SONDERN KOMPLEMENTÄR ZUEINANDER BETRACHTEN«

DIE: Worin genau bestehen James Heckmans zentrale Befunde und inwiefern sind diese für die Erwachsenenbildung relevant?

Käßplinger: Heckman hat sich nach seinem Nobelpreis für ein methodisches, statistisches Verfahren insbesondere in den letzten Jahren inhaltlich mit sozialer Ungleichheit und ihren Folgen für die Kompetenzentwicklung über den Lebenslauf befasst. Methodisch hat er verschiedene Studien und Experimente reanalysiert und kommt zu zwei zentralen Schlüssen:

1. Bildungspolitische Investitionen in der Kindheit zeigen mehr Erträge als spätere Investitionen im Erwachsenenalter.
2. Frühkindliche Interventionen sollten nicht einseitig auf die kognitive Entwicklung

fokussiert sein, sondern die sozio-emotionale Entwicklung besonders beachten. Insgesamt stellen seine Befunde einerseits die Nützlichkeit bildungspolitischer Investitionen im späten Erwachsenenalter in Frage, andererseits wird im Kontrast zu PISA und PIAAC verstärktes Augenmerk auf die Entwicklung sozio-



Der Wirtschaftsnobelpreisträger James Heckman, Professor an der University of Chicago, schaut über den Tellerrand der Wirtschaftswissenschaften hinaus: Er interessiert sich weniger für Inflationsraten und Konjunkturentwicklungen, sondern beschäftigt sich vielmehr mit frühkindlicher Bildung und gesellschaftlicher Chancengleichheit. In seinem Buch »Giving Kids a Fair Chance« (2013) vertritt er die These, dass Investitionen in Bildung besonders dann ertragreich sind, wenn sie früh im Lebenslauf erfolgen, und dass Investitionen in das familiäre Umfeld wichtig sind. Die von Heckman angestoßene Debatte über die Wirksamkeit von Interventionen durch Bildungs-, Sozial- und Arbeitsmarktprogramme fokussiert die frühkindliche Bildung, doch auch die Erwachsenenbildung ist unmittelbar und – je nach Lesart – ganz grundsätzlich tangiert. Vor diesem Hintergrund lud die DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung zwei Vertreter der Erwachsenenbildungswissenschaft zum Gespräch ein: **Prof. Dr. Josef Schrader**, wissenschaftlicher Direktor des DIE (links im Bild), und **Prof. Dr. Bernd Käßplinger**, Humboldt-Universität zu Berlin. Die Fragen stellte **Theresa Maas** (DIE).

emotionaler und nicht allein kognitiver Kompetenzen gerichtet.

Schrader: Ich möchte drei Dinge ergänzen. Zunächst muss man in Rechnung stellen, dass Heckman die »Erträge« von Bildungsinvestitionen im Lebenslauf vor allem anhand ökonomischer Indikatoren misst: Einkommen, Arbeitsplatzsicherheit,

Status usw. Ich will aber auch noch einen methodischen Aspekt seiner Arbeiten betonen, der mir sehr anregend auch für die Erwachsenenbildung zu sein scheint: Heckman ist an der Analyse von *Bedingungen* und *Ursachen* für Bildungserträge im Lebenslauf interessiert und nicht nur an der Beschreibung und dem Assessment von Kompetenzen. Er zeigt, dass man auch für nicht-experimentelle Designs, wie etwa Querschnittsuntersuchungen in der Bildungsforschung, zu belastbaren Analysen von Zusammenhängen kommen kann. Ich halte es, um einen dritten Punkt zu nennen, auch für einen Fortschritt in der Forschung, wenn wir uns, wie Heckman, Bildungsprozessen im Lebenslauf zuwenden. In diesem Kontext ist auch die PIAAC-Studie zu begrüßen. Bislang sind Forschung und Politik noch zu sehr auf bestimmte Phasen von Bildungsverläufen fokussiert.

DIE: Sollte man Ihrer Meinung nach bildungspolitische Entscheidungen allein auf Grundlage eines Ertragskonzepts treffen? Lässt sich der Ertrag öffentlicher und privater Investitionen wirklich berechnen? Und welches sind die Vor-

teile bzw. wo liegen die Risiken eines solchen Ansatzes?

Käpplinger: Wir werden die Erträge von Bildung mit noch so fortgeschrittenen Methoden niemals komplett vermessen können, und viele Erträge zeigen sich erst nach Jahren. Insofern besteht die Gefahr, dass wir mit einem Ertragskonzept den »Wert« von Bildung grundsätzlich unterschätzen und nur noch kurzatmig betriebswirtschaftlich denken und evaluieren.

Nichtsdestotrotz halte ich es für wichtig, genau auf die Wirkungen und Effekte von Bildungsmaßnahmen zu schauen und nicht pauschal zu sagen: »Bildung ist gut«. Damit würde man es sich zu einfach machen. Und sowohl staatliche Verantwortliche und Steuerzahler als auch Lehrende und Lernende haben einen Anspruch auf die kritische und genaue Prüfung von Effekten und Nicht-Effekten – wobei ich betonen möchte, dass in den nicht-intendierten Effekten manchmal die »wahren Perlen« der Nützlichkeit liegen.

Schrader: Sicherlich hat Bildung einen Eigenwert, und ohne eigene Bildungsanstrengungen gäbe es uns als »Person« gar nicht. Insofern könnte man sagen, dass etwas so Existenzielles wie Bildung keine weitere Begründung benötigt. Gleichzeitig müssen wir aber auch akzeptieren, dass die gesellschaftliche Anerkennung von Bildung, gerade von Erwachsenenbildung, auch davon beeinflusst wird, welchen Nutzen man ihr zuschreibt – zumal dann, wenn die Aufwendungen für Bildung in Konkurrenz zu anderen Aufwendungen stehen. Daher begrüße ich es auch, dass in der nationalen und internationalen Weiterbildungsforschung in den letzten Jahren die »weicheren Erträge« von Bildung in den Blick genommen werden, wie z.B. die Folgen für soziale Integration, für

gesundheitliches Wohlbefinden, die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern usw. Das liefert uns Argumente in der öffentlichen Debatte.

DIE: *Der (relative) Ertrag von Investitionen in Form von Zeit und Geld in die Erwachsenenbildung ist vermutlich auch davon abhängig, in welcher Form ein Weiterbildungssystem organisiert ist. Geben Heckmans Arbeiten Hinweise*

Das sagt Heckman:

The accident of birth is a principal source of inequality in America today. American society is dividing into skilled and unskilled, and the roots of this division lie in early childhood experiences. Kids born into disadvantaged environments are at much greater risk of being unskilled, having low lifetime earnings, and facing a range of personal and social troubles, including poor health, teen pregnancy, and crime. (...) Public policy focused on early interventions can improve these troubling results. Contrary to the views of genetic determinists, experimental evidence shows that intervening early can produce positive and lasting effects on children in disadvantaged families. This evidence is consistent with a large body of non-experimental evidence showing that the absence of supportive family environments harms childhood and adult outcomes. Early interventions can improve cognitive as well as socio-emotional skills. (...) And they have much greater economic and social impact than the later interventions that are the focus of conventional public policy debate: reducing pupil-teacher ratios; providing public job training, convict rehabilitation programs, adult literacy programs, and tuition subsidies; and spending on police. In fact, the benefits of later interventions are greatly enhanced by earlier interventions.

Heckman, J. u.a. (2013): Giving Kids a Fair Chance. A Strategy that works. Cambridge



darauf, welche Art der Institutionalisierung besonders hilfreich ist?

Schrader: Sie werfen damit eine wichtige Forschungsfrage auf, die Heckman selbst, wenn ich das richtig sehe, noch nicht im Blick hat. Es ist sicherlich plausibel, davon auszugehen, dass die relativen Effekte von Investitionen in Erwachsenen- und Weiterbildung in Ländern, die wesentlich differenziertere Formen der Organisation des lebenslangen Lernens etabliert haben als die Ver-

einigten Staaten, größer sein werden, als sie von Heckman geschätzt wurden. Hier ergeben sich vielfältige Anschlussfragen für eine theoretisch informierte, international-vergleichende Weiterbildungsforschung.

Käpplinger: Mit dieser wichtigen Frage befasst sich Heckman m.E. kaum. Allenfalls in dem Sinne, dass er der Institution Familie eine große Bedeutung für die weitere Entwicklung zuschreibt.

Staatliche Interventionen – insbesondere für sozial schwächere Milieus – sollen hier primär die Elternkompetenz durch Begleitung und Beratung stärken helfen. In diesem Punkt ist seine Perspektive sehr eng bzw. ökonomisch-individualistisch geprägt, da andere Akteure und Organisationen ausgeblendet sind.

DIE: *Wenn die Betreuung und Beratung von Eltern in frühkindlichen Förderprogrammen so wichtig ist, bedeutet das dann nicht, dass man auch etwas für die (Erwachsenen-)Bildung von Eltern tun muss?*

Käpplinger: Dem würde ich zustimmen. Elternkurse boomen ja durchaus. Aber man muss dann auch dafür sorgen, dass davon nicht primär Mittel- und Oberschichten profitieren, so dass die soziale Ungleichheit sich nicht noch verschärft. Auch müsste der Bereich der mathematisch-technisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung durch PIAAC einen neuen Impuls erhalten. Herr Schrader hat ja mit seinem Team vor rund einem Jahrzehnt u.a. mit Programmanalysen gezeigt, wie wenig wenig hier eigentlich in der Erwachsenenbildung passiert. Im Fernsehen sind niedrigschwellige Wissensformate wie »Wissen vor acht« oder die »Sendung mit der Maus« durchaus populär. Könnte man das nicht auch außerhalb des Fernsehens für Erwachsene leisten? Ich denke, hier sollte man generell neu über Bildungsformate und ansprechende Wissensvermittlung nachdenken.

DIE: Heckmans Credo ist »Predistribution statt Redistribution«. Dieses baut auf Befunden zu späten Interventionen auf, wie z.B. staatlichen Qualifizierungsprogrammen für Arbeitslose, deren Effekt sich als vergleichsweise gering herausstellte. Wie bewerten Sie dieses Credo? Gibt es für Deutschland Erkenntnisse, die Heckmans Befund entgegenstehen?

Schrader: Ja, ganz sicher. Wenn Sie sich etwa die Befunde der Forschungen zu den Effekten von betrieblicher, beruflicher und auch arbeitsamtsfinanzierter Weiterbildung anschauen, bieten sie vielfältige Belege dafür, dass »Weiterbildung sich lohnt«. Das bestreitet ja auch Heckman nicht. Ansonsten wäre es auch verwunderlich, dass wir in den entwickelten Industriestaaten seit Jahrzehnten – trotz konjunktureller Einbrüche – eine Expansion des Weiterbildungsangebots und der Beteiligung daran beobachten. Diese Einschätzung gilt selbstverständlich nur für die Weiterbildung als Ganzes, nicht für jede einzelne Maßnahme oder jeden Teilnahmefall. Ob das bereits »genug« ist, ist natürlich eine ganz andere und gar nicht so leicht zu beantwortende Frage. Die Teilnahme an Weiterbildung »garantiert« sicherlich nicht in jedem Fall positive Ergebnisse: Man kann auch etwas Falsches lernen, beim falschen Anbieter oder zur falschen Zeit.

Käpplinger: Ich finde, dass Heckman hier partiell Äpfel mit Birnen vergleicht. Wenn man in dieser Logik denkt, dann müsste man annehmen, dass bei optimaler Frühförderung später Arbeitslosigkeit und soziale Ungleichheit weitestgehend verschwinden. Das halte ich für naiv, weil Arbeitslosigkeit und soziale Ungleichheit natürlich gesellschaftliche und wirtschaftliche Ursachen auch außerhalb des Bildungssystems haben. Welche Befunde stehen diesem Credo also entgegen? Die Befunde der Genderforschung zeigen auf, dass Frauen trotz sehr guter Ergebnisse in der Frühbildung und Schule deutlich schlechter auf dem Arbeitsmarkt abschneiden. Dies zeigt, dass wir mit Predistribution nicht lebenslang alle Probleme präventiv lösen kön-

nen. Mit unserer Effekte-Studie weisen wir beispielsweise auf wichtige Effekte von Förderprogrammen für Erwachsene im späteren Lebenslauf hin, wie berufliche Etablierung, Vereinbarkeit von Beruf und Familie und Stärkung der Autonomie. Das kann man nicht alles über Predistribution quasi proaktiv bearbeiten. Und letztlich sagen auch Heckman und seine Kollegen, dass sich spätere Investitionen an frühere Investitionen anschließen müssen, damit diese wirksam sind.

»Bildung als lebenslange Aufgabe«

DIE: Ein anderer Blickwinkel: Wie bewerten Sie Heckmans Ansatz vor dem Hintergrund der kürzlich veröffentlichten Ergebnisse von PIAAC, laut denen jeder sechste Deutsche Texte lediglich auf dem Niveau eines Zehnjährigen liest und versteht?

Schrader: Methodisch hat die PIAAC-Studie aus meiner Sicht zunächst wenig mit den Forschungen Heckmans zu tun: Hier geht es um eine aktuelle Bestandsaufnahme alltagsrelevanter Kompetenzen im internationalen Vergleich, dort um das Verhältnis von Investitionen in und die Erträge von Bildung im Lebenslauf, und dies alles mit einem deutlichen Fokus auf dem anglo-amerikanischen Bildungssystem. Inhaltlich sehe ich aber eine Parallele: Beide Ansätze bestärken uns darin, Bildungsprozesse und den Aufbau von Kompetenzen als eine lebensbegleitende Aufgabe zu betrachten. Und aus meiner Sicht wäre es interessant, anhand der PIAAC-Daten der Frage nachzugehen, welchen Anteil die Schule im Verhältnis zu den Arbeits- und Lebenserfahrungen auf der einen und den organisierten Bildungsprozessen jenseits der Schule auf der anderen Seite auf das Kompetenzniveau und die Kompetenzstrukturen Erwachsener hat. Die Gruppe um Heckman hat ja vor allem auf die kumulativen Effekte von Bildungsteilnahme im Lebenslauf aufmerksam gemacht: Früher Kompetenzerwerb fördert späteren Kompetenzerwerb ebenso wie dessen Anwendung. Unter

dem Gesichtspunkt sozialer Selektivität kennen wir das als Matthäus-Effekt.

DIE: In Deutschland sehen einige Kolleginnen und Kollegen die Gefahr, dass Heckmans Befunde vorschnell dahingehend interpretiert werden könnten, dass die Investitionen in die Frühpädagogik, in die Schulbildung sowie in die Weiterbildung als konkurrierend betrachtet werden. Müssen wir nicht vielmehr über die Frage diskutieren, wie viel Geld Staaten für Bildung im Vergleich zu den Ausgaben für Soziales, für Arbeitsmarktpolitik usw. investieren? Und welche der unbestreitbar notwendigen Investitionen von der Frühpädagogik bis zur Weiterbildung besonders hilfreich sind für Individuen, Organisationen und Gesellschaften?

Schrader: Ich denke, dass wir uns von den Untersuchungen Heckmans nicht zu falschen Fragen und Frontstellungen verleiten lassen sollten. Wir sollten verschiedene Bildungsphasen in der Tat nicht in Konkurrenz, sondern komplementär zueinander betrachten. Und innerhalb jeder Phase und jedes Bildungsbereichs bleibt dann die Frage zu beantworten, auf welche Handlungsfelder die Adressaten, die beruflich Handelnden, die Organisationen und die politischen Akteure die verfügbare Zeit und das vorhandene Geld konzentrieren sollten. Für die Weiterbildung könnte man etwa fragen, ob es sinnvoller ist, in den Aufbau von Qualitätsmanagementsystemen zu investieren oder in die Professionalität des Personals. Vor diesem Hintergrund begrüße ich auch die derzeitigen Initiativen von Stiftungen und von Bildungsforschern, in Deutschland eine Diskussion über die Etablierung eines unabhängigen Nationalen Bildungsrats anzuregen – ähnlich wie der Deutsche Bildungsrat in den 1970er Jahren. Ein solcher Bildungsrat, in dem Forscher, Praktiker und Politiker eng zusammenarbeiten, könnte Vorschläge für notwendige Reformen unterbreiten, die sich aus dem Stand der Forschung ergeben. Dabei scheint es mir unbedingt wichtig, die Lebenslaufperspektive im Blick zu haben, also auch die Erwachsenen- und

Weiterbildung, die immer noch oft in den Schatten der Schul- und Frühpädagogik gerät.

DIE: *Wie würden Sie selbst denn 100 symbolische Euro an öffentlichen Mitteln für Bildung zwischen Frühbildung, Schule, Ausbildung, universitärer Bildung und Weiterbildung verteilen?*

Käpplinger: Wie werden diese 100 Euro denn momentan ausgegeben? Dazu haben wir leider, aufgrund der Intransparenz öffentlicher Haushalte, eine sehr schwache Datenbasis. Laut dem nationalen Bildungsbericht firmieren die Weiterbildungsausgaben unter »sonstige Bildungsausgaben« mit 11,9 Prozent aller Bildungsausgaben. Das sind somit rund 12 Euro für die Weiterbildung. Es folgen 9 Euro für die Frühbildung, 35 Euro für die allgemeinbildende Schule, 11 Euro für die berufliche Ausbildung und 18 Euro für die Hochschulen. Des Weiteren weist der Bildungsfinanzbericht aus, dass die nicht-inflationsberezigten öffentlichen Bildungsausgaben zwischen 1995 und 2009 für die unter 30-Jährigen um 52,3 Prozent gesteigert wurden, während der Anstieg für alle Einwohner (ergo inklusive der unter 30-Jährigen) nur 31,3 Prozent betrug. Demnach können wir, trotz rückläufiger Geburtenzahlen, eine relative Verschiebung der Mittel zugunsten der Jüngeren feststellen. Allerdings würde auch ich keinen Streit zwischen den Bildungsbereichen anzetteln, und ich mag auch nicht die pauschale Forderung nach mehr Geld. Vielmehr sollte man auf die Art der Investition schauen. Bei der Weiterbildung könnte man die Frage stellen, ob wir so viel an kurzatmiger Projekt- und Programmförderung brauchen, was oftmals eher einen rasanten Stillstand erzeugt. Könnte man das Geld nicht sinnvoller in zuverlässige, kontinuierliche Strukturen investieren?

Schrader: Das will ich nur knapp ergänzen und vor allem an Ihren letzten Punkt, Herr Käpplinger, anschließen: Ich würde nicht nur über die absolute Höhe und die relative Verteilung sprechen wollen. Beides ist natürlich sehr wichtig, aber eben auch sehr spekulativ, da uns ver-

lässliche Daten fehlen. Mir geht es auch um die Frage, wie wir z.B. öffentliche Mittel für Programm- und Projektförderung so einsetzen, dass Forschung und Praxis gemeinsam in die Lage versetzt werden, von der Beschreibung von Bildungszuständen über die Analyse ihrer Bedingungen und Ursachen bis hin zur Entwicklung und Erprobung geeigneter Strategien zu gelangen, die dann in Politik und Praxis möglichst unter kontrollierten Bedingungen implementiert und evaluiert werden. Das verlangt einen etwas längeren Atem, als er derzeit oft vorhanden ist. Der scheint mir aber dringend notwendig. Die aktuelle Rezeption der PIAAC-Studie bietet leider Anschauungsmaterial dafür, dass die Gefahr besteht, das Potenzial einer solchen Studie nicht auszuschöpfen, z.B. indem man nur auf den Ländervergleich starrt.

»Alle sollen lernen können,
was sie wollen.«

DIE: *Und abschließend: Welche Anregungen ziehen Sie aus den Methoden und Befunden von Heckman für die Weiterbildung und die Weiterbildungsforschung?*

Käpplinger: Erstens sehe ich den Bedarf, dass sich die erziehungswissenschaftliche Weiterbildungsforschung verstärkt mit Finanzierungsfragen befasst. Ich beobachte schon länger eine Renaissance der Bildungsökonomie mit Protagonisten wie Heckman, aber auch Wößmann oder Wolter, deren normative und inhaltliche Positionen man kritisch sehen kann. Da genügt es nicht, nur pauschal mehr Geld für Weiterbildung zu fordern. Zweitens sehe ich einen Bedarf, dass man den Einsatz elaborierter, quantitativer Methoden in unserer Forschung intensiviert. Diese müssen theoretisch-inhaltlich fundiert sein. Eine intelligente Verbindung und Komplementarität von qualitativer und quantitativer Forschung sollte hier eine Stärke der erziehungswissenschaftlichen Weiterbildungsforschung sein. Und das mit einem Praxisblick und immer auch mit Blick auf die Subjekte, die in

der Bildungsökonomie vermeintlich werteneutral nur aus der Makroperspektive gesehen werden. Drittens würde ich mir wünschen, dass wir uns in der Weiterbildungsforschung und -praxis wieder mehr mit Strukturentwürfen jenseits von Modellprojekten befassen sowie die gesellschaftliche Resonanz suchen. Kleinteilige, präzise Forschung ist ohne Frage sehr wichtig, aber wir könnten von der Bildungsökonomie à la Heckman, der Bildungssoziologie à la Allmendinger oder der Schulpsychologie à la Baumert lernen, wie man Forschungsergebnisse öffentlichkeitswirksam kommuniziert und Strukturveränderungen anstrebt. Das ist nicht einfach, aber umso wichtiger in unserer mediengesteuerten Welt. **Schrader:** Da formulieren Sie ein großes Programm, Herr Käpplinger. Ich bin nicht sicher, ob wir so schnell weiterkommen, wie es Ihr engagiertes Statement verlangt. Auf jeden Fall aber sollten wir uns in diese Richtung bewegen, im Interesse der Erwachsenenbildung und ihrer Adressaten. Unsere Verantwortung als Wissenschaftler sehe ich darin, Politik und Praxis dabei zu unterstützen, das Bildungssystem so weiterzuentwickeln, dass alle lernen können, was sie lernen wollen und/oder sollen, ohne Rücksicht auf die sozialen Bedingungen, in die sie hineingeboren wurden oder unter denen sie ihr Leben und ihre Erwerbsarbeit gestalten (müssen). In dieser Grundhaltung bin ich ganz bei Heckman.

DIE: *Herr Schrader, Herr Käpplinger, ich danke Ihnen für das Gespräch.*

Literatur

Conein, S./Schrader, J./Stadler, M. (Hg.) (2004): *Erwachsenenbildung und die Popularisierung von Wissenschaft. Probleme und Perspektiven bei der Vermittlung von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik.* Bielefeld

Käpplinger, B./Klein, R./Haberzeth, E. (Hg.) (2013): *Weiterbildungsgutscheine – Wirkungen eines Finanzierungsmodells in vier europäischen Ländern.* Bielefeld

Zur Relevanz der PIAAC-Studie für
Erwachsenenbildung und Bildungsforschung

HERAUSFORDERUNGEN FÜR GESELLSCHAFT UND BILDUNGSSYSTEM

Bernhard Schmidt-Hertha

Der so genannte PISA-Schock von 2001 hat gezeigt, dass Erhebungen international vergleichender Bildungsforschung bedeutende Impulskraft entfalten können. Die Anfang Oktober 2013 veröffentlichten Ergebnisse der ersten PISA-Studie für Erwachsene (PIAAC) geben nicht minder großen Anlass zur Sorge um das deutsche Bildungssystem. Ob auch dieser OECD-Studie ein vergleichbarer Impact beschieden ist, bleibt abzuwarten – trotz des anfänglich großen Medienechos. »Die Gefahr ist, dass die Wirkung der PIAAC-Studie verpufft, weil sie zu viele Adressaten hat und sich jeder hinter dem anderen verstecken kann«, schrieb DIE ZEIT am 10. Oktober 2013. DIE wird »dranbleiben« und 2014 ein eigenes Heft zu den Wirkungen machen. Zuerst aber werden ganz aktuell die zentralen Ergebnisse für Erwachsenenbildung und Bildungsforschung vorgestellt.

Auch wenn das »Programme for the International Assessment of Adult Competencies« (kurz die PIAAC-Studie) – nicht nur im deutschen Ergebnisbericht (vgl. Rammstedt 2013) – oft in einem Atemzug mit PISA genannt wird, ist die Studie eher in der Tradition vorangegangener international vergleichender Studien zu grundlegenden Kompetenzen im Erwachsenenalter, wie ALL (Adult Literacy and Lifeskills Survey) und insbesondere IALS (International Adult Literacy Survey) zu sehen. Neben einer Reihe soziodemografischer, berufsbiografischer und arbeitsplatzbezogener Daten wurden insbesondere drei Kompetenzbereiche im Rahmen eines Testverfahrens erhoben. Neben Lesekompetenz und alltagsmathematischer Kompetenz wurde auch das so genannte »technologiebasierte Problemlösen« (im Englischen *problem solving in a technology rich environment*) erfasst, das die Befähigung Erwachse-

ner zur Realisierung konkreter Aufträge mit Hilfe digitaler Medien in den Blick nimmt. Damit unterstreicht die für die PIAAC-Studie verantwortliche OECD auch die Bedeutung, die sie der Nutzung digitaler Medien (insbesondere dem Internet) auf den Arbeitsmärkten zuschreibt.

Denn auch die Intention von PIAAC muss in der Interpretation berücksichtigt werden: Durch den Auftraggeber, die OECD, liegt das Interesse auf der Frage nach Arbeitsmarktressourcen in den jeweiligen Ländern bzw. nach Beschäftigungsfähigkeit und gilt nicht in erster Linie der Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe, wie sie traditionell zu den vorrangigen Zielen der Erwachsenenbildung gehört. Die Stichprobe von mindestens 5.000 Personen in jedem der 23 in die vergleichende Auswertung einbezogenen Länder (in Deutschland: 5.400) begrenzt sich entsprechend auf Personen im erwerbsfähigen

Alter zwischen 16 und 65 Jahren. Zwar sind weitere Erhebungen geplant, diese bleiben aber grundsätzlich beim Konzept einer Querschnittbefragung, d.h. auch zukünftige PIAAC-Runden werden keine eindeutigen Rückschlüsse auf Kausalitäten zulassen. Gleichzeitig ist auf nationaler Ebene die längsschnittliche Begleitung der aktuellen PIAAC-Stichprobe angedacht, was zur Klärung vieler noch offener Fragen – insbesondere zu Kausalzusammenhängen – beitragen könnte. Die bislang für Deutschland einmalig vorliegenden Daten reichen hierzu nicht aus.

Einige zentrale Ergebnisse

Schon mit der – hier in besonderem Maße, aber zwangsweise immer – selektiven Auswahl von dargestellten Ergebnissen werden Interpretationsmuster und Lesarten der Studie transportiert, die zu völlig unterschiedlichen Schlüssen verleiten. So können die für Deutschland in allen Kompetenzfeldern statistisch bedeutsamen, inhaltlich aber marginalen Unterschiede zum OECD-Durchschnitt (Lesekompetenz leicht unterdurchschnittlich, mathematische und Problemlösekompetenz leicht überdurchschnittlich) problematisiert oder – den so genannten PISA-Schock von 2001 im Hinterkopf – mit einem erleichterten Aufatmen zur Kenntnis genommen werden.

Erneut bestätigt hat sich der in Deutschland besonders stark ausgeprägte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzen, und auch der hohe Anteil von Personen, die über keine oder nur basale Lesekompetenzen verfügen (17,5 Prozent auf Stufe 1 und darunter) dürfte nach der LEO-Studie (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2012) wenig überraschen. Allerdings ist auch der Anteil derjenigen, die lediglich über mathematische Kompetenzen auf Grundschulniveau verfügen, mit 18,4 Prozent in Deutschland ähnlich hoch. Immerhin zwei Drittel der befragten Deutschen sind zumindest mit den häufigsten Internettechnologien vertraut

(Stufe 1 und höher), wobei sich in allen Ländern deutlich der digitale Graben zwischen den Generationen zeigt. Im internationalen Vergleich belegen insbesondere Finnland, Schweden und die Niederlande in allen drei Kompetenzdomänen Spitzenplätze, während Japan nur im Lesen und Rechnen den Spitzenplatz einnimmt. Auch Australien (Lesekompetenz) und Flandern (mathematische Kompetenz) gehören zu den besonders erfolgreich getesteten Nationen, während v.a. Spanien und Italien, aber auch Frankreich und Irland in den Bereichen Lesekompetenz und alltagsmathematische Kompetenz schlecht abschneiden.

Ein weiterer wesentlicher Schwerpunkt der Studie – jenseits der Kompetenz-erfassung – lag auf der Analyse von Arbeitsplatzanforderungen, wobei sich international wie für Deutschland ein deutlicher Zusammenhang zwischen diesen Anforderungen und den vorhandenen Kompetenzen zeigt. Einerseits kann dies auf Selektionsprozesse bei der Stellenbesetzung zurückgeführt werden, unter Berücksichtigung früherer Studien (vgl. z.B. Baethge/Baethge-Kinsky 2004) ist aber auch von einem Effekt der Anforderungsstrukturen auf die Entwicklung bzw. den Erhalt von Kompetenzen auszugehen.

Die Bedeutung von Schulbildung, Weiterbildungsteilnahme und Alter

Gerade wenn es um die Analyse von Einflussfaktoren auf Kompetenzentwicklung geht, muss man sich die Grenzen einer Querschnittsstudie wie PIAAC deutlich vor Augen führen. Aussagen über Ursache-Wirkung-Zusammenhänge bleiben hier immer auf Plausibilitäten verwiesen und spekulativ, was leicht vergessen wird, wenn Kompetenzunterschiede zwischen Absolventen verschiedener Schulen, mehr oder weniger weiterbildungsaktiven Gruppen und verschiedenen Altersgruppen beschrieben werden. Zwar scheint es durchaus plausibel, einen Teil der Differenzen zwischen den Kom-

petenzen Erwachsener auf schulische Bildungsgänge zurückzuführen, doch kann dies anhand der vorliegenden Daten – auch bei Kontrolle verschiedener anderer Variablen – nicht belegt werden. Gleiches gilt natürlich für den Einfluss von Erwachsenenbildungsaktivitäten auf die Kompetenzentwicklung. Die Differenz zwischen Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern reduziert sich bei Kontrolle des Schulabschlusses zwar auf acht Punkte (vgl. Rammstedt 2013, S. 114), diese würden im internationalen Vergleich allerdings mehrere Rangplätze ausmachen und sind daher – auch in Relation zu anderen Differenzen – als durchaus bedeutsam einzustufen. Offen bleibt natürlich, inwieweit Erwachsene mit ausgeprägten Kompetenzen mehr an Weiterbildung teilnehmen oder die Teilnehmer mehr Kompetenzen ausbilden.

Noch komplexer erscheint die Interpretation von Kompetenzunterschieden zwischen verschiedenen Altersgruppen. PIAAC verweist hier auf eine in älteren Gruppen geringer ausgeprägte Lesekompetenz sowie – weniger deutlich – auf eine geringere alltagsmathematische Kompetenz bei den über 55-Jährigen. Ursächlich hierfür könnten einerseits Kohorteneffekte sein – die älteren Jahrgänge konnten noch nicht von der Bildungsexpansion der 1960er Jahre profitieren – oder auch Alterseffekte – Kompetenzen lassen aufgrund kognitiver Entwicklung oder schlicht wegen deren Nicht-Nutzung im Alter nach. Sicher ist lediglich, dass wir nicht wissen, welche Kompetenzen die in PIAAC getesteten Personen in einer früheren Lebensphase hatten, und auch der Verweis auf vorangegangene Studien (IALS oder PISA) kann diese Frage nicht aufklären, wenn auch für einige Länder (nicht Deutschland) der Vergleich mit den Daten aus ALL und IALS wertvolle zusätzliche Informationen bietet (vgl. OECD 2013, S. 195 ff.). Dennoch sind die in PIAAC durchgeführten Gruppenvergleiche wichtig, weil sie Auskunft über das Ausmaß geben, in dem bestimmte gesellschaftliche Gruppen aufgrund fehlender Basiskompetenzen

von Exklusion bedroht sind. Welche Rolle in unserer Gesellschaft dabei die Fähigkeiten zur effizienten Nutzung digitaler Medien spielt, ist ein darin eingelagerter Diskurs, der hier nicht aufgegriffen werden kann. Es dürfte aber kaum überrascht haben, dass gerade die Variable Alter hier erhebliche Unterschiede produziert.

Konsequenzen für die Erwachsenenbildung

Die Ergebnisse der PIAAC-Studie verdeutlichen auch in Deutschland (erneut) die Notwendigkeit der Vermittlung zentraler Kulturtechniken – wie Lesen und Rechnen – weit über die schulische Erstausbildung hinaus. In allen Altersgruppen findet sich ein nicht unerheblicher Anteil von Personen, die in ihren Lese- und/oder Rechene Fähigkeiten nicht über das Niveau von Grundschulanforderungen hinauskommen. So wichtig eine gründliche Ursachenanalyse hierfür ist – und für diese reichen die PIAAC-Daten wie gesagt bei weitem nicht aus –, so wichtig ist es, die Ergebnisse als Auftrag an die Erwachsenenbildung zu verstehen, diese von gesellschaftlicher Exklusion bedrohten Gruppen anzusprechen und entsprechende Angebotsstrukturen auf- und auszubauen.

Das bedeutet natürlich auch die Notwendigkeit entsprechender Finanzierungsstrukturen, die innovative Ansätze für bildungsferne Zielgruppen ermöglichen, auch wenn deren Erfolgsaussichten mit vielen Unsicherheiten verbunden sind. Einmal mehr bestätigt die Studie, dass gerade die Zielgruppen mit dem größten Bildungsbedarf am wenigsten von den Angeboten beruflicher und außerberuflicher Weiterbildung erreicht werden.

Für die Erwachsenenbildung liefert PIAAC also einerseits den Beleg für die Notwendigkeit weiterer Investitionen im Grundbildungsbereich, wobei Grundbildung breiter zu verstehen ist und sich nicht auf die Vermittlung von Lesekompetenz beschränkt, sondern eben

auch alltagsmathematische Kompetenz und Grundkenntnisse im Umgang mit digitalen Medien einschließt. PIAAC kann als Aufruf an die Erwachsenenbildung verstanden werden, sich jenseits spezialisierter beruflicher Fortbildungsmaßnahmen wieder verstärkt auf eines ihrer wichtigsten Ziele zu besinnen, die Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe, die sich natürlich nicht in den in PIAAC gemessenen Kompetenzbereichen erschöpft.

»Grundbildungsprogramme dringend erforderlich«

Andererseits zeigt PIAAC auch, dass die in den letzten Jahren angestoßenen Programme und Initiativen zur Grundbildung nach wie vor dringend erforderlich sind und nicht nur eine kurzfristige Reaktion auf die LEO-Studie bleiben dürfen, sondern langfristig fester Bestandteil der bundesdeutschen Weiterbildungslandschaft werden müssen, um der Exklusion großer Bevölkerungsteile (nicht nur, aber auch vom Arbeitsmarkt) entgegen zu wirken. Es gilt hier einerseits erfolgreiche Modellprojekte in der Breite zu etablieren und andererseits weiter neue Konzepte zu entwickeln, umzusetzen und zu evaluieren. Jenseits der PIAAC-Ergebnisse wissen Erwachsenenbildner aber schon lange, dass Lernentwöhnung und Kompetenzverluste auch Ergebnis der Nicht-Fortführung von Bildungsinteressen und Lernaktivitäten nach Abschluss einer schulischen und beruflichen Erstausbildung sind.

Von daher kann die Erwachsenenbildung ebenso klar auf ihren präventiven Anspruch verweisen, bestehende Kompetenzen weiterzuentwickeln und einer Lernentwöhnung im Erwachsenenalter vorzubeugen. Auch die Fähigkeit, das eigene Lernen zu gestalten und zu steuern, gehört in diesem Sinne zu den Grundqualifikationen in modernen Gesellschaften, die nicht einmalig dauerhaft aufgebaut werden können, sondern permanenter Übung und Weiterentwicklung bedürfen.

Die beiden vorliegenden Berichte zu den Ergebnissen der PIAAC-Studie bieten eine Menge neuer Informationen über die Verteilung von Kompetenzen in verschiedenen Ländern und Bevölkerungsgruppen sowie zu deren Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt. Die erhobenen Daten – und das wird in den Berichten ansatzweise deutlich – lassen aber noch wesentlich mehr und differenziertere Analysen zu, die sich nicht in einem Gesamtbericht abbilden lassen.

Konsequenzen für die Erwachsenenbildungsforschung

Mit der Bereitstellung eines Scientific-Use-Files ergeben sich für die *Scientific Community* vielfältige Möglichkeiten, mit den umfangreichen Daten spezifische Fragestellungen zu bearbeiten, wie z.B. eine genauere Auswertung des im PIAAC-Hintergrundfragebogen erhobenen Weiterbildungsverhaltens. Abzuwarten bleiben die Ergebnisse und Daten aus den nationalen Ergänzungstudien zu den Arbeitsmarktchancen Geringqualifizierter sowie den Kompetenzen der über 65-Jährigen (CiLL – Competencies in Later Life). Letztere Studie ergänzt die erweiterten PIAAC-Daten mit qualitativen Zugängen, um die Interpretation der gefundenen Zusammenhänge zu stützen. Ähnlich wie andere Querschnittstudien im Bereich des Bildungsmonitorings lässt PIAAC viele Fragen offen und verdeutlicht Herausforderungen für Gesellschaft und Bildungssystem, ohne deren Ursachen aufklären zu können. Zwar lassen sich aus PIAAC zahlreiche Hypothesen zur Entwicklung von Kompetenzen über die Lebensspanne und zur Bedeutung verschiedener Einflussfaktoren hierauf ableiten, deren Prüfung steht jedoch noch aus und müsste in weiteren Studien erfolgen. Ein wichtiger Ansatz ist sicher die Fortführung der Erhebung im Längsschnitt. Viele weitere Fragen – z.B. zur Wirkung individueller Dispositionen, verschiedener Lebensweltaspekte sowie ökonomischer und sozialer Rahmenbedingungen auf die Kompetenzentwicklung im Erwachsenenalter – könnten auch in eigenständigen Studien weiter bearbeitet werden.

mischer und sozialer Rahmenbedingungen auf die Kompetenzentwicklung im Erwachsenenalter – könnten auch in eigenständigen Studien weiter bearbeitet werden.

Literatur

Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (Hg.) (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster u.a.

Grotlüschen, A./Riekman, W. (2012): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo, Level-One Studie. Münster u.a.

OECD (2013): OECD Skills Outlook 2013. First Results from the Survey of Adult Skills. OECD Publishing, URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en> (Stand: 30.10.2013)

Rammstedt, B. (Hg.) (2013): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012. Münster u.a.

Abstract

Der Beitrag stellt zentrale Befunde der PIAAC-Studie der OECD vor («Programme for the International Assessment of Adult Competencies») und liefert eine erste Einschätzung ihrer Bedeutung für die Erwachsenenbildung. PIAAC kann dabei keine Aussagen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge machen. Es ist aber plausibel, vor dem Hintergrund von PIAAC Anstrengungen zur Grundbildung zu erhöhen und das Angebot für von gesellschaftlicher Exklusion bedrohte Gruppen auszubauen. Abschließend werden Forschungsaufgaben benannt.



Dr. Bernhard Schmidt-Hertha ist Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt berufliche und betriebliche Weiterbildung an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Kontakt:
bernhard.schmidt-hertha@uni-tuebingen.de

Impuls

Bedeutungen: 1a. Anstoß, Anregung, 1b. Antrieb, innere Regung; 2a. Strom- oder Spannungsstoß von relativ kurzer Dauer, 2b. (Medizin) Anstoß, Erregung, die von den Nerven auf entsprechende Zellen, Muskeln o. Ä. übertragen wird; 3a. (Physik) Produkt aus Kraft und Dauer eines Stoßes, 3b. (Physik) Produkt aus Masse und Geschwindigkeit eines Körpers. Substantiv, maskulin. Synonyme: Anregung, Anreiz, Ansporn, [Denk]anstoß; (bildungssprachlich) Stimulus; Antrieb, Drang, innere Regung, Trieb[kraft]; (bildungssprachlich) Drive, Impetus. Herkunft: lateinisch impulsus, zu: impellere = (2. Partizip: impulsus) anstoßen, zu: pellere.

impulsiv

Bedeutung: aus einem plötzlichen, augenblicklichen **Impuls** heraus handelnd, einer Eingebung sogleich folgend. Beispiele: ein impulsiver, impulsiv handelnder Mensch; seine Reaktionen sind immer impulsiv. Synonyme: begeistert, dynamisch, energisch, fanatisch, feurig, flammend, glutvoll, heißblütig, lebendig, lebhaft, leidenschaftlich, ohne nachzudenken, passioniert, schwungvoll, spontan, stürmisch, tatkräftig, temperamentvoll, überschwänglich, unüberlegt, vital, wild; (bildungssprachlich) elanvoll, enthusiastisch, enthusiastisch, euphorisch, frenetisch.

Denkanstoß

Bedeutung: Anregung, sich zu einer bestimmten Frage Gedanken zu machen. Beispiel: Denkanstöße geben. Substantiv, maskulin. Synonyme: Anregung, **Impuls**. Lautschrift: [ˈdɛŋk|anʃtoːs].

Erregungsimpuls

Bedeutung: Erregung bewirkender **Impuls**. Substantiv, maskulin. Lautschrift: [ɛʁˈreːɡʊŋs|ɪmpʊls].

Anschub

Bedeutungen: das Anschieben (1) auslösende Wirkung, **Impuls**. Substantiv, maskulin.

Funkimpuls

Bedeutung: in der drahtlosen Nachrichtenübermittlung verwendeter **Impuls**. Beispiel: ein Gerät per Funkimpuls einschalten. Substantiv, maskulin.

Pulsar

Bedeutung: Quelle kosmischer Strahlung, die mit großer Regelmäßigkeit **Impulse** einer Strahlung mit sehr hoher Frequenz abgibt. Herkunft = englisch pulsar, Kurzwort aus: pulse = **Impuls** und ↑ Quasar.

spontan

Bedeutungen: aus einem plötzlichen **Impuls** heraus, auf einem plötzlichen Entschluss beruhend, einem plötzlichen inneren Antrieb, **Impuls** folgend (bildungssprachlich, Fachsprache), von selbst, ohne [erkennbaren] äußeren Anlass, Einfluss [ausgelöst]. Synonyme: aus dem Augenblick heraus, direkt, impulsiv, im Überschwang, ohne nachzudenken, ohne zu zögern, ungeplant, ungesteuert, unüberlegt; (bildungssprachlich) ad hoc; (besonders Soziologie) informal, aus eigenem Antrieb, aus freien Stücken, automatisch, freiwillig, selbstgesteuert, selbstständig, selbsttätig, von selbst, von sich aus, wie durch ein Wunder; (bildungssprachlich) sua sponte; (umgangssprachlich) von allein, von selber. Lautschrift: [ʃp...].

Impetus

Bedeutungen: [innerer] Antrieb, Anstoß, **Impuls**, Ungestüm. Substantiv, maskulin. Synonyme: Anstoß, Antrieb, **Impuls**, Triebkraft; (bildungssprachlich) Drive; (umgangssprachlich) Schmiss, Zug. Herkunft: lateinisch impetus = das Vorwärtsdrängen.

Impulsgeber

Bedeutungen: (Technik) Gerät, Vorrichtung o. Ä., die einen **Impuls** (2a) gibt; jemand, der einen **Impuls** (1a), eine Anregung gibt. Substantiv, maskulin.

Afferenz

Bedeutung: **Impuls**, der über die afferenten Nervenfasern vom peripheren (2) zum Zentralnervensystem geführt wird. Substantiv, feminin.

Stromstoß

Bedeutung: als kurzer Stoß auftretender elektrischer Strom; **Impuls** (2a). Substantiv, maskulin. Lautschrift: [ˈʃtroːmʃtoːs].

Motivationsschub

Bedeutung: **Impuls**, der jemandes Motivation einen kräftigen Anstoß verleiht. Beispiel: Die erfolgreiche Wettkampfteilnahme löste einen Motivationsschub aus. Substantiv, maskulin.

orektisch

Bedeutung: die Aspekte der Erfahrung wie **Impuls**, Haltung, Wunsch, Emotion betreffend. Adjektiv. Herkunft: griechisch.

Anregung

Bedeutungen: 1a. das Anregen, 1b. Impuls [Denk]anstoß; 2. das Beleben; Belebung. Substantiv, feminin. Synonyme: Anreiz, Ansporn, Anstoß, Antrieb, Denkanstoß, Einfall, Empfehlung, Ermunterung, Gedanke, Hinweis, Idee, **Impuls**, Vorschlag; (bildungssprachlich) Inspiration; (umgangssprachlich) Tipp, Aktivierung, Belebung, Stimulierung; (bildungssprachlich) Vitalisierung.

Antrieb

Bedeutungen: 1. Triebkraft, bewegende; 2. Kraft Anreiz, **Impuls**, Beweggrund, innere Triebfeder. Substantiv, maskulin. Synonyme: Anlass, Anregung, Anreiz, Ansporn, Anstoß, Beweggrund, Grund, **Impuls**, Motiv, Motivation, Motor, Stachel, treibende Kraft, Triebfeder, Triebkraft, Ursache, Veranlassung, Zugkraft; (bildungssprachlich) Agens, Movens, Stimulanz, Stimulus.

Mitleid

Bedeutung: starke (sich in einem **Impuls** zum Helfen, Trösten o. Ä. äußernde) innere Anteilnahme am Leid, an der Not o. Ä. anderer. Synonyme: Anteilnahme, Bedauern, Beileid, Erbarmen, Mitempfunden, Mitgefühl, Teilnahme, Verständnis; (gehoben) Mitleiden; (veraltet) Sympathie. Herkunft: älter: Mitleiden, mittelhochdeutsch miteliden, Lehnübersetzung von spätlateinisch compassio, Lehnübersetzung von griechisch sympátheia, ↑ Sympathie.

Anstoß

Bedeutungen: 1. das Anstoßen, Ruck; 2. (Fußball) erstes Stoßen des Balles zum Spielbeginn oder nach einer Unterbrechung; 3. auslösende Wirkung; 4. **Impuls** in »Anstoß erregen« und anderen Wendungen, Redensarten oder Sprichwörtern. Synonyme: Anprall, Ruck, Stoß; (umgangssprachlich) Anrempler, Knuff, Puff, Schubs, Stups, Stupser; (österreichisch umgangssprachlich) Schupfer; (norddeutsch) Schupp; (süddeutsch, schweizerisch) Schupf; (süddeutsch, schweizerisch umgangssprachlich) Stupf; (süddeutsch, österreichisch und schweizerisch umgangssprachlich) Stupfer; (schweizerisch) Kick-off; Anlass, Anregung, Auslöser, **Impuls**, Veranlassung; (bildungssprachlich) Agens, Impetus.

Schwingung

Bedeutungen: 1a. schwingende Bewegung, 1b. (Physik) periodische Änderung einer oder mehrerer physikalischer Größen (z.B. des Abstands eines Körpers von seiner Ruhelage, der Stärke eines elektri-



schen Feldes) in einem physikalischen System; 2. (gehoben) durch einen **Impuls** veranlasste Regung, Reaktion; 3. (gehoben) bogenförmiger Verlauf. Substantiv, feminin. Synonyme: Bewegung, Vibration.

Efferenz

Bedeutung: **Impuls**, der über die efferenten Nervenfasern vom Zentralnervensystem zum peripheren Nervensystem geführt wird. Substantiv, feminin.

Trigger

Bedeutungen: (Elektrotechnik) [elektronisches] Bauelement zum Auslösen eines [Schalt]vorgangs (Elektrotechnik), einen [Schalt]vorgang auslösender **Impuls** (Physiologie), [einen Anfall] auslösender Reiz. Substantiv, maskulin.

Reaktionszeit

Bedeutungen: Zeitspanne zwischen der Wahrnehmung eines Reizes und der Reaktion darauf (Technik); Zeitspanne, die ein Gerät oder der Teil eines Gerätes braucht, um auf einen elektrischen **Impuls** mit einer bestimmten Funktion zu reagieren. Substantiv, feminin.

Inspiration

Bedeutungen: 1. (bildungssprachlich) schöpferischer Einfall, Gedanke, plötzliche Erkenntnis, erhellende Idee, die jemanden, besonders bei einer geistigen Tätigkeit, weiterführt, Erleuchtung, Eingebung; 2. (besonders Medizin) das Einatmen. Substantiv, feminin. Synonyme: Anwandlung, Einfall, Erleuchtung, Gedanke, Grille, Idee, **Impuls**, Intuition, [plötzliche] Erkenntnis; (gehoben) Caprice, Eingebung; (umgangssprachlich) Flause. Lautschrift: [ɪnspiraˈt͡sjoːn]. Herkunft: lateinisch inspiratio, eigentlich = Einhauchung.

Intuition

Bedeutungen: a. das unmittelbare, nicht diskursive, nicht auf Reflexion beruhende Erkennen, Erfassen eines Sachverhalts oder eines komplizierten Vorgangs; b. Eingebung, [plötzliches] ahnendes Erfassen. Synonyme: Empfinden, Gefühl, Gespür, Inneres, innere Stimme, Instinkt; (umgangssprachlich) Bauch, Ahnung, Anwandlung, Erleuchtung, Idee, **Impuls**, [plötzliche] Erkenntnis; (gehoben) Eingebung. Herkunft: mittellateinisch intuitio = unmittelbare Anschauung, zu lateinisch intueri = ansehen, betrachten.

Triebkraft

Bedeutungen: 1. (seltener) Kraft, die etwas (eine Maschine o. Ä.) antreibt, in Bewegung setzt, hält; 2a. Fähigkeit, einen Teig aufgehen zu lassen, 2b. (Botanik) Fähigkeit, durch die Erde hindurch nach oben zu wachsen; 3. (besonders Soziologie) Faktor, der als Ursache, Motiv o. Ä. die Entstehung, Entwicklung von etwas vorantreibt. Substantiv, feminin. Synonyme: Anstoß, Antrieb, **Impuls**, Motivation, Motor, Stachel, treibende Kraft, Ursache, Veranlassung, Zugkraft; (bildungssprachlich) Agens, Movens, Stimulanz, Stimulus.

Initiative

Bedeutungen: 1a. erster tätiger Anstoß zu einer Handlung, erster Schritt bei einem bestimmten Handeln, 1b. Entschlusskraft, Unternehmungsgeist, 1c. Fähigkeit, aus eigenem Antrieb zu handeln; 2. Zusammenschluss von Bürgern, Verbänden, Vereinen, Firmen und/oder öffentlichen Einrichtungen zur Erreichung eines gemeinsamen [größer angelegten] Ziels; 3. (Parlamentssprache) [Recht auf] das Einbringen von Gesetzesvorlagen; 4. (schweizerisch) Begehren nach Erlass, Änderung oder Aufhebung eines Gesetzes oder Verfassungsartikels. Synonyme: Anregung, Anstoß, Antrieb, der erste Schritt, **Impuls**, Aktivität, Energie, Entschlossenheit, Entschlusskraft, Schwung, Tatkraft, Unternehmungsgeist, Aktionsgruppe, Arbeitsgemeinschaft, Arbeitsgruppe, Arbeitskreis, Interessengemeinschaft. Herkunft: französisch initiative, zu: initier < lateinisch initiare, ↑ initiieren.

Triebfeder

Bedeutung: Feder, die den Antrieb von etwas bewirkt. Beispiele: die Triebfeder eines Uhrwerks (in übertragener Bedeutung): Hass war die eigentliche Triebfeder (der eigentliche Beweggrund) zu diesem Verbrechen. Substantiv, feminin. Synonyme: Anstoß, Antrieb, **Impuls**, Motivation, Motor, Stachel. Lautschrift: [ˈtriːpfeːde].

Ursache

Bedeutung: etwas (Sachverhalt, Vorgang, Geschehen), was eine Erscheinung, eine Handlung oder einen Zustand bewirkt, veranlasst; eigentlicher Anlass, Grund. Substantiv, feminin. Synonyme: Anlass, Auslöser, [Beweg]grund, Hintergrund, **Impuls**, Keim, Motivation, Ursprung, Veranlassung; (bildungssprachlich) Agens, Movens, Stimulanz, Stimulus; (süddeutsch, österreichisch) Aneiferung; (besonders Soziologie) Triebkraft.

Idee

Bedeutung: 1a. (Philosophie) (in der Philosophie Platons) den Erscheinungen zugrunde liegender reiner Begriff der Dinge, 1b. (Philosophie) Vorstellung, Begriff von etwas auf einer hohen Stufe der Abstraktion; 2. Leitbild, das jemanden in seinem Denken, Handeln bestimmt; 3. [schöpferischer] Gedanke, Vorstellung, guter Einfall. Synonyme: Anschauung, Auffassung, Begriff, Bild, Gedanke, **Impuls**, Vorschlag; (gehoben) Eingebung; (umgangssprachlich) Geistesblitz; (umgangssprachlich scherzhaft) Gedankenblitz. Herkunft zum Teil unter Einfluss von französisch idée < lateinisch idea < griechisch idéa, ursprünglich = Erscheinung, Gestalt, Form; bei Platon = Urbild, zu: ideîn = sehen, erkennen.

Ansporn

Bedeutung: Antrieb, Anreiz. Beispiel: etwas ist ein Ansporn für jemanden. Substantiv, maskulin. Synonyme: Anlass, Anregung, Anreiz, Anstoß, Antrieb, Beweggrund, Grund, **Impuls**, Motivation, Reiz, treibende Kraft, Triebfeder, Ursache, Veranlassung, Verlockung; (bildungssprachlich) Agens, Movens, Stimulanz. Lautschrift: [ˈanʃpɔrn].

definieren

Bedeutung: 1. den Inhalt [eines Begriffes] auseinanderlegen, erklären; 2. bestimmen, festlegen, angeben oder beschreiben, worum es sich handelt; 3. seine Stellung bestimmen, sein Selbstverständnis haben. Synonyme: auseinanderlegen, auseinandersetzen, darlegen, deuten, deutlich machen, eine Begriffsbestimmung geben, entwickeln, erklären, erläutern, konkretisieren; (umgangssprachlich) klarlegen, klarmachen, angeben, beschreiben, bestimmen, festlegen, festsetzen, vorgeben; (bildungssprachlich) fixieren; (bildungssprachlich, Fachsprache) determinieren. Herkunft: lateinisch definire, eigentlich = ab-, begrenzen.

anregen

Bedeutungen: 1a. jemanden zu etwas veranlassen, ermuntern, inspirieren, 1b. etwas vorschlagen, den Anstoß zu etwas geben; 2. (von bestimmten Stoffen) beleben, aufmuntern; 3. (Physik) Atom[kern]e oder Moleküle (im Quantensprung) aus dem Grundzustand in einen höheren Energiezustand versetzen. Synonyme: animieren, anreizen, anspornen, anstacheln, ermuntern, ermutigen, motivieren, veranlassen zu; (gehoben) beflügeln; (bildungssprachlich) innervieren, inspirieren, instigieren, anstoßen, den Anstoß/**Impuls** geben, in die Wege leiten, in Gang bringen, veranlassen, vorschlagen; (bildungssprachlich) initiieren; (umgangssprachlich) den Stein ins Rollen bringen, aktivieren, aufmuntern, beleben, erfrischen, stimulieren; (bildungssprachlich) erquickern, vitalisieren; (umgangssprachlich) anheizen, aufmöbeln, aufpulvern, in Schwung/Stimmung bringen; (salopp) anmachen; (abwertend) aufputschen; (Jugendsprache) anfetzen; (Medizin) exzitieren.

Quelle: www.duden.de

Howard Gardner und John Hattie – Impulsgeber für die Erwachsenenbildung

Eine redaktionelle Vorrede zu den folgenden vier Beiträgen

Die DIE Zeitschrift hat üblicherweise keinen Rezensionsteil, sondern beschränkt sich auf die Kurzvorstellung bedeutender Neuerscheinungen in der Rubrik Magazin – seit Jahren in bewährter Form bereitgestellt von Klaus Heuer. Der Verzicht beruht auf einer Arbeitsteilung mit dem REPORT, der als Rezensionsorgan gestartet ist und noch heute einen großen Schwerpunkt auf die Besprechung neuer Literatur legt.

In dieser Ausgabe weichen wir von diesem ungeschriebenen Gesetz ab, jedoch nur scheinbar. Was Sie auf den folgenden Seiten finden, sind keine Rezensionen im klassischen Sinne. Die Redaktion hat vielmehr im Vorfeld der Konzeption dieses Heftes entschieden, dass diesmal zwei Bücher im Mittelpunkt stehen sollen, »Five Minds for the Future« von Howard Gardner und »Visible Learning« von John Hattie. Zu diesen beiden Werken hat die Redaktion je zwei Autoren gebeten, die Texte auf Impulse für die Erwachsenenbildung hin zu befragen – einer mit eher praxisbezogenem Blick, einer eher theoretisch orientiert. Die Berichterstattung über die Lektüren finden Sie auf den folgenden Seiten.

Warum ausgerechnet Howard Gardner und John Hattie? Beide Autoren geben Antworten auf Fragen, die in der hiesigen Diskussion nicht, nicht mehr oder noch zu wenig gestellt werden: Gardner liefert eine umfassende und konzise Argumentation zum Was, Wofür und

Wozu von Lernen und Bildung. Hattie geht mit seinen empirischen Ergebnissen zum pädagogischen Handeln, »das wirkt«, weit hinaus über die übliche Was-ist-der-Fall-Forschung. Er gelangt so nahe an Was-tun-Fragen, die von evidenzbasierter Forschung meist offen gelassen werden müssen. Beide Autoren haben ihre Impulse bereits vor fünf Jahren gesetzt; in der deutschen Diskussion, zumal der

der Menschheit. Er verwendet dafür weder den Bildungs- noch den Kompetenzbegriff und schlägt dazwischen eine Art Dritten Weg ein entlang der ihm eigenen kognitionspsychologischen Terminologie. Es sind »five minds«, die der Mensch entfalten soll und die einen normativen Horizont für Programmplanung und Kompetenzziele der Erwachsenenbildung ergeben können.

Hattie dominiert seit einiger Zeit die Diskussion um schulischen Unterricht und führt die Qualitätsdebatte wieder auf die didaktische Ebene zurück. Man muss ihn nicht als Messias feiern oder glauben, er hätte den Heiligen Gral des Unterrichtens gefunden (vgl. die Übersicht zu den teilweise übereuphorischen Besprechungen Hatties in Beywl/Zierer 2013, S. VIII). Aber man sollte vielleicht doch zur Kenntnis nehmen, von welchen Faktoren seiner Analyse nach erfolgreiches Lernen abhängt – gerade weil das eine oder andere liebgewonnene Klischee guter Lehre

als solches entlarvt wird. Weder offene Lernformen noch die Größe der Lerngruppe haben als solche nennenswerte positive Effekte auf das Lernen, und direkte Instruktion scheint erfolgreicher als meist angenommen. *DIE/PB*

Literatur

Beywl, W./Zierer, K. (2013): Lernen sichtbar machen. Zur deutschen Ausgabe von »Visible Learning«. In: Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler, S. VI–XXVI



Howard Earl Gardner wurde 1943 als Kind emigrierter Juden aus Nürnberg in Scranton (Pennsylvania) geboren. Gardner ist seit 1986 Professor für Erziehungswissenschaften und außerordentlicher Professor für Psychologie an der Harvard University sowie außerordentlicher Professor für Neurologie an der Boston University School of Medicine. Berühmt wurde er mit seiner Theorie der multiplen Intelligenzen. Zusammen mit David Perkins leitet er das Zero-Classroom-Programme an der Harvard Graduate School of Education.

John Allan Clinton Hattie wurde 1950 in Timaru (Neuseeland) geboren. Der Pädagoge war zunächst Professor für Erziehungswissenschaften in Auckland, bevor er 2011 Professor für Erziehungswissenschaften und Direktor des Melbourne Education Research Institute an der dortigen Universität wurde. Daneben ist er stellvertretender Direktor des Science of Learning Research Centres, einem staatlich geförderten interdisziplinären Zusammenschluss von Lernforschern.



erwachsenenpädagogischen, kommen die Wellen verspätet an, auch weil der Bereich nicht unmittelbar adressiert ist. Umso wichtiger erscheint es der Redaktion, den Büchern den Raum zu geben, den sie verdienen, denn sie halten Kernbotschaften für die Erwachsenenbildung bereit:

Gardner steckt den Horizont ab für ein Bildungsprogramm mit Impact für die großen Lebens- und Überlebensfragen

Howard Gardner kritisch gewürdigt

FIVE MINDS FOR ADULT EDUCATION?

Nikolaus Schneider

Gibt Howard Gardners Buch »Five Minds for the Future« wichtige Anregungen für die Praxis der Erwachsenenbildung? Nikolaus Schneider beantwortet diese Frage aus Sicht des Weiterbildungspraktikers in drei Teilen. Zunächst darf ein kritischer Kommentar zu Gardners Entwurf nicht ausbleiben (I.). Dennoch können aus seinem Konzept produktive Ratschläge gewonnen werden, und zwar nicht nur für einzelne Aspekte, sondern für die Grundhaltung von Erwachsenenbildung heute (II.). Schließlich kann ganz konkret beantwortet werden, ob und wie die Five Minds in der Erwachsenenbildung Niederschlag finden (III.).

I. Five Minds for the Future – ein kritischer Kommentar

Der Kognitionspsychologe und Intelligenzforscher Gardner plädiert in seinem essayistisch gehaltenen Buch dafür, dass der Mensch fünf Geisteshaltungen (Minds) ausbilden muss, um die gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungen der Weltgesellschaft und ihrer Problemlagen zu meistern.

1. Disciplined Mind: Damit meint der Autor die Fähigkeit, sich den Denkstil einer akademischen Disziplin anzueignen, also z.B. wie ein Physiker, Historiker oder Jurist zu denken.
2. Synthesizing Mind bezeichnet das Vermögen, Informationen aus unterschiedlichen Wissensgebieten produktiv zusammenzuführen.
3. Creating Mind zielt auf die Fähigkeit, neue und überraschende Lösungen zu finden. Dies gelingt dann, wenn man in der Lage ist, über das jeweilige akademische oder gesellschaftliche Bezugssystem hinaus zu schauen.
4. Respectful Mind meint den Sinn für Differenz und das Bewusstsein, dass in jeder Begegnung der Andere anders denken und fühlen kann als man selbst.

5. Mit Ethical Mind fordert Gardner, dass sich jeder Mensch bewusst mache, mit welcher Verantwortung die eigene Rolle in der Gesellschaft verbunden ist. An dieser Verantwortung müsse er seine Handlungen ausrichten.

»Alter Wein in neuen Schläuchen«

Bei etwas genauerem Hinsehen erweist sich dieser Katalog meines Erachtens als alter Wein in neuen Schläuchen. Ich teile auch nicht die Meinung, dass die von Gardner geforderten Fähigkeiten erst in unserer Gegenwart eine entscheidende Bedeutung erhalten. Seit sich mit Beginn der Moderne die Wissenschaften nach unserem heutigen Verständnis entwickelt haben, war es zum einen wichtig, disziplinar – d.h. in den Kategorien eines bestimmten Faches – denken zu können. Zum anderen war es ebenso wichtig, interdisziplinär Synthesen bilden und überraschende Perspektiven und Lösungen finden zu können. Wenngleich akademische Disziplinen dazu neigen, ihr Denksystem absolut zu setzen, wurde immer

auch die Notwendigkeit gesehen, disziplinübergreifend oder quer zu den Disziplinen zu denken. Auch die Fähigkeiten, die Gardner mit Respectful Mind und Ethical Mind fordert, sind nicht neu. Die Verantwortung der eigenen Disziplin wahrzunehmen, wurde vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – nach den erschreckenden Erfahrungen, wie unkritisch einerseits Natur- und Ingenieurwissenschaften der Militärmaschinerie des Zweiten Weltkriegs und andererseits Geistes- und Sozialwissenschaften der Ideologie des Naziregimes zugearbeitet hatten – vielfach gefordert und diskutiert.

Als zweiten Kritikpunkt möchte ich anführen, dass Gardners Ansatz elitär-akademisch ist. Der Harvard-Professor scheint nur an Menschen zu denken, die nach der High School auch eine Universität besuchen, um anschließend Schlüsselpositionen in Wissenschaft, Politik oder Wirtschaft zu bekleiden. Dass es sehr viele Menschen gibt, die gar nicht in der Lage sind, Disciplined Mind zu erlangen, wird komplett übersehen. Als Erwachsenenbildner versetzt mich in Unruhe, dass elementare Bildungsstandards, z.B. die flächendeckende Versorgung mit Alphabetisierung oder das Bewusstsein für die eigene Ernährung und Gesundheit, bei Gardner überhaupt keine Rolle zu spielen scheinen – so als könne eine gut ausgebildete Bildungselite die Probleme unserer Gesellschaft insgesamt zum Guten wenden. Diese Rechnung wird nicht aufgehen.

II. Five Minds for The Future: Potenzial für die Erwachsenenbildung

Eine wesentliche Stärke von Gardners Ansatz besteht allerdings darin, dass er nicht versucht, einen neuen Wissenskanon zu etablieren. Wir müssen nicht dieses oder jenes wissen, um in unserer komplexen Welt zurechtzukommen. Stattdessen plädiert Gardner für das Heranbilden von Haltungen. Diese Grundeinstellung scheint mir auf die Erwachsenenbildung übertragbar zu sein. Wissensbestände und auch die Anforderung, dieses oder jenes zu wis-

sen, ändern sich heute rasend schnell. Deshalb kommt es darauf an, positive Lernhaltungen zu entwickeln, etwa die Bereitschaft, neue Information nicht als verunsichernd, sondern als »potenziell interessant« zu bewerten. Natürlich wird in Angeboten der Weiterbildung konkretes Wissen zu einem bestimmten, eng begrenzten Ausschnitt der Welt vermittelt. Aber dahinter oder sozusagen zwischen den Zeilen sollte immer der Anspruch stehen, deutlich zu machen, dass sich Lernen prinzipiell lohnt.

Noch einen Schritt weitergehend lassen sich die Five Minds als Plädoyer für ganzheitliche Bildung lesen. Lernprozesse müssen einerseits an gesichertem Fachwissen orientiert sein (Disciplined Mind), andererseits müssen sie auch für fachübergreifende Perspektiven sensibilisieren (Synthesizing Mind); sie müssen dialogisch und mit dem Bewusstsein für Differenz organisiert sein (Respectful Mind) und sollten deutlich machen, dass man durch neues Wissen neue Verantwortung erwirbt (Ethical Mind). Wie lässt sich der Anspruch ganzheitlicher Erwachsenenbildung einlösen – und zwar nicht nur auf dem Papier?

Dass z.B. ein VHS-Programmheft alle möglichen Wissensbereiche und alle möglichen Lernformen repräsentiert, ist noch kein Garant für ganzheitliche Bildung. Denn die Angebote werden in der Regel punktuell wahrgenommen.

Weder ein Englischkurs noch eine Pilates-Übung noch ein Marketing-Seminar bilden den Teilnehmenden ganzheitlich weiter. Deshalb müssen sich Weiterbildungseinrichtungen darum bemühen, Brückenschläge zwischen Fachbereichen und Lernmethoden zu leisten. Gerade die Volkshochschulen haben dabei den

großen Vorteil, dass sie sich schon in ihren bestehenden Angeboten keineswegs nur auf die Ausbildung kognitiv-intellektueller Fähigkeiten fokussieren. Ebenso steht bei ihnen die Bildung von Körperbewusstsein, von handwerklichen Fertigkeiten und künstlerischen Ausdrucksformen auf dem Programm.

chen, der soziale Kompetenz ebenso vermittelt wie alte Handwerkstechniken – gute Beispiele gibt es. Auch wenn derartige Angebote organisatorisch aufwändig sind, lohnt sich ihre Erprobung. Es muss den Anbietern der Weiterbildung um mehr gehen als um eine große Summe heterogener

Bildungsinhalte. Sie sollten berücksichtigen und deutlich machen, dass Lernprozesse mehrdimensional sind und mehr als nur einen Wissensinhalt zum Thema haben.

III. Die Five Minds in der Erwachsenenbildung
Schließlich kann konkret gefragt werden: Kommen Gardners Five Minds in der Erwachsenenbildung vor?

Disciplined Mind: Hier ist eine Fehlanzeige zu konstatieren. Erwachsenenbildung kann es nicht leisten, in den Denkstil akademischer Disziplinen einzuführen. Dazu sind ihre Angebote zu punktuell. Es reicht nicht aus, sich in Kompaktkursen mit Grundlagen der Medizin, der Physik, der Sozialwissenschaften oder anderer akademischer Disziplinen zu beschäftigen. Um einen Denkstil zu verinnerlichen, ist eine mehrjährige intensive Beschäftigung mit dem Gegenstandsbereich notwendig. Selbstverständlich ist es wichtig, dass Angebote der Erwachsenenbildung auf solider wissenschaftlicher Basis stehen. Die Dozent/innen sollten sehr wohl über Disciplined Mind verfügen, die Teilnehmer/innen der Angebote müssen hingegen keine

Philologen, Natur- oder Sozialwissenschaftler werden.

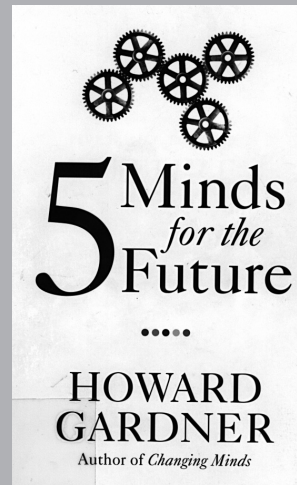
Synthesizing Mind: Es gibt viele Möglichkeiten, durch Erwachsenenbildung zu zeigen, wie wichtig es ist, unter-

Das sagt Gardner:

The disciplined mind has mastered at least one way of thinking – a distinctive mode of cognition that characterizes a specific scholarly discipline, craft or profession. Much research confirms that it takes up to ten years to master a discipline. The disciplined mind also knows how to work steadily over time to improve skill and understanding (...). The synthesizing mind takes information from disparate sources, understands and evaluates that information objectively, and puts it together in a way that make sense to the synthesizer and also to other persons. Valuable in the past, the capacity to synthesize becomes ever more crucial as information continues to mount at dizzying rates building on discipline and synthesis, the creating mind breaks new ground. It puts forth new ideas, poses unfamiliar questions, conjures up fresh ways of thinking, arrives at unexpected answers. (...) By virtue of its anchoring in territory that is not yet rule-governed, the creating mind seeks to remain at least one step ahead of even the most sophisticated computers and robots. Recognizing that nowadays one can no longer remain within one's shell or on one's home territory, the respectful mind notes and welcomes differences between human individuals and between human groups, tries to understand these "others", and seeks to work effectively with them. (...) Proceeding on a level more abstract than the respectful mind, the ethical mind ponders the nature of one's work and the needs and desires of society in which one lives. This mind conceptualizes how workers can serve purposes beyond self-interest and how citizens can work unselfishly to improve a lot of all. (...)

Quelle: Gardner, H. (2008): *Five Minds for the Future*. Boston, S. 3

So ist der Schritt zu Synergien nicht weit: Ein regionales Umweltthema, vermittelt per Fahrradtour, eine Einführung in die chinesische Sprache und Schrift, kombiniert mit Tai-Chi-Übungen, ein Workshop mit Jugendli-



schiedliche Wissens- und Erfahrungsbereiche zusammen zu denken. Ein Paradebeispiel ist Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Frage nach dem Erhalt des globalen Ökosystems kann nur mehrdimensional beantwortet werden: Ingenieurwissenschaften, die den Einsatz alternativer Energien in möglichst vielen Lebensbereichen technisch ermöglichen, sind ebenso gefragt wie politische Entscheidungen, die diesen Einsatz ökonomisch realisieren; der eigene Lebensstil und damit einhergehend der ökologische Fußabdruck stehen ebenso zu Debatte wie das Wissen um globale Wertschöpfungsketten. Diese Komplexität kann sichtbar gemacht werden, indem jedes Angebot unter der Überschrift »Bildung für nachhaltige Entwicklung« mehr als eine Perspektive auf das Thema zeigt.

Creating Mind: Neues zu (er)finden kann kaum gelernt werden. Neue Lösungen ergeben sich dann, wenn Wissen, Erfahrung und Inspiration in einer glücklichen Fügung zusammenkommen. Dennoch kann Erwachsenenbildung ein günstiges Klima erzeugen, durch das kreative Veranlagungen gefördert werden. Dies gelingt vor allem durch kulturelle Bildung. In den Angeboten zum künstlerischen Ausdruck – sei es musikalisch, literarisch oder durch bildende Kunst – wird den Teilnehmenden ein Feld eröffnet, in dem ganz andere Haltungen und Maßstäbe wichtig sind, als in den meisten – nicht künstlerischen – beruflichen Tätigkeiten. Wer Erfahrung im Feld künstlerischen Ausdrucks sammelt, schafft dadurch einen Ausgleich zu den ihm sonst gewohnten Wegen des Denkens und Handelns. Er sieht sich selbst in einem anderen Licht bzw. von einer anderen Seite. Dieser Perspektivwechsel durch kulturelle Bildung ist ein guter Nährboden für kreatives Denken.

Respectful Mind: Die Verschiedenheit der Teilnehmenden ist nicht Ausnahmefall, sondern Regelfall in der Weiterbildung. Jedes Angebot ist deshalb nicht nur durch das zu vermittelnde Wissen

bestimmt, sondern durch den Lernprozess einer zumeist inhomogenen Gruppe, die sich über ihre Erwartungen, Voraussetzungen und Ziele verständigen muss. Dass es normal ist, dass ein anderer anders denkt, kann in derartigen Gruppen ideal gelernt werden. Besonders muss an dieser Stelle die interkulturelle Arbeit der Volkshochschulen hervorgehoben werden. Integrationskurse sind beispielhafte Szenarien, um Respectful Mind zu lernen. Nicht selten sind in einem Integrationskurs fast ebenso viele Nationalitäten wie Teilnehmende anzutreffen. Dort begegnen sich Menschen unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Religion mit höchst unterschiedlichen Biografien, oftmals Migrationsbiographien mit gravierenden Schicksalsschlägen. In solchen Gruppen eine für alle motivierende Atmosphäre für das Erlernen der deutschen Sprache zu schaffen, ist eine außerordentlich hoch zu schätzende Leistung, die täglich von vielen Dozent/inn/en trotz schwieriger Startbedingungen erbracht wird. Nicht selten zeichnen sich die in Integrationskursen zusammengewachsenen Gruppen durch ein hohes Maß an Herzlichkeit, gegenseitigem Verständnis und Empathie aus.

Ethical Mind: Verantwortung für das eigene Handeln erlernt man wohl nicht in einem Kurs oder Seminar, sondern durch Erfahrungen, durch Begegnungen und Anforderungen, denen man ausgesetzt ist. Es wäre also zu viel verlangt, von Erwachsenenbildung zu fordern, dass sie Ethical Mind vermittelt. Aber es gibt gute Beispiele dafür, dass sich Bildungsangebote zu Engagements und Initiativen ausweiten. Aus unserer VHS kann ich etwa berichten, dass sich aus einem Gesprächskreis zum Thema Integration von Menschen mit Behinderungen die Gründungsinitiative für die erste Montessori-Schule der Stadt Ahaus ergeben hat; auch der VHS-Arbeitskreis Ahauser Geschichte 1933–1945 ist aus dem Schutzraum der Volkshochschule herausgetreten und durch Gedenkgänge, Verlegungen

von Stolpersteinen und Ausstellungen zum entscheidenden Motor der lokalen Erinnerungskultur geworden. Solche Beispiele zeigen, dass Erwachsenenbildung, wenn sie langen Atem hat, durchaus dazu führt, dass die Beteiligten in ihrem sozialen Umfeld neue Verantwortung wahrnehmen, Position beziehen und die gegebenen Verhältnisse verändern können.

Gardner vermittelt uns keine erstaunlich neue Perspektive auf Bildungsprozesse. Aber er bestärkt uns in dem Bewusstsein, Erwachsenenbildung ganzheitlich zu denken und nicht an einem Wissens-Kanon, sondern an positiven Lernhaltungen auszurichten. Ein Blick in gegenwärtige Angebote zeigt, dass viele der Anforderungen, die Gardner eher abstrakt oder für den akademischen Bereich formuliert, konkret umgesetzt werden können, auch im Tagesgeschäft der Weiterbildung.

Abstract

Der Beitrag beleuchtet die Übertragbarkeit von Howard Gardners Konzept der »Five Minds for the Future« auf den Weiterbildungsbereich. Entlang der Five Minds zeigt er auf, dass sich diese als ein Plädoyer für ganzheitliche Bildung betrachten lassen. Zukunfts-fähige Bildung vermittelt demnach keinen feststehenden Wissens-Kanon, sondern positive Lernhaltungen. Dieser Anspruch lässt sich auf Weiterbildungseinrichtungen übertragen, deren Angebot bereits unterschiedliche Lernformen und Themen im Sinne ganzheitlicher Bildung umfasst, deren Verknüpfung untereinander jedoch noch ausbaufähig scheint.



Dr. Nikolaus Schneider leitet die Volkshochschule aktuelles forum in Ahaus.

Kontakt: schneider@vhs-aktuellesforum.de

Drei Besprechungen zu einem Buch

FIVE MINDS FOR THE FUTURE

Henning Pätzold

Ist Howard Gardners »Five Minds for the Future« ein Buch, das Erwachsenenpädagog/inn/en unbedingt lesen sollten? Diese Frage kann man ehrlicherweise nicht mit Ja beantworten. Und doch steckt weit mehr darin, als dass man es einfach ignorieren sollte. Gardner schreibt jedoch über so viel Verschiedenes, dass das erwachsenenpädagogische Anregungspotenzial verstreut und nicht immer gleich erkennbar ist. Und so ergibt sich, dass »Five Minds« nicht nur als ein pädagogisch-psychologischer Beitrag aus der »Nachbarschaft« der Erwachsenenbildung gelesen werden kann, sondern mindestens als drei verschiedene Bücher.

Howard Gardners »Five Minds for the Future«, gelesen als drei verschiedene Bücher, liefern erwachsenenpädagogisch interessierten Leserinnen und Lesern je unterschiedliche Impulse, Anregungen und sicher auch den einen oder anderen Stein des Anstoßes. Im Folgenden werden also drei Lesarten vorgestellt, die je unterschiedliches Licht auf einen von Gardners jüngsten Streichen werfen.

Ich lese »Five Minds«

- als Einblick in eine populärwissenschaftliche Debatte in den USA,
- als Bildungstheorie
- als Zeitdiagnose mit autobiografischen Einlagen.

I. Ein populärwissenschaftlicher Beitrag zu Psychologie und Bildung

Wenn man den Namen Howard Gardner bei der Google-Suche eingibt, erhält man in dem von Google merkwürdigerweise als Knowledge Graph titulierten Überblicksfenster (s. Abbildung 1) erwartungsgemäß ein Bild mit Lebensdaten und ersten Informationen über die gesuchte Person. Interessanter ist die letzte Zeile mit der bemerkenswert vagen Überschrift »Wird auch oft

gesucht«. Wer sind diejenigen, die »auch oft gesucht« werden, wenn es um Howard Gardner geht? Uns begegnen fünf Psychologen: Jean Piaget, Daniel Goleman, Lew Wygotski, Jerome Bruner und Robert Sternberg. Drei von ihnen leben noch, alle (vielleicht mit Ausnahme von Sternberg) sind in Deutschland gut bekannt. Piaget, Wygotski und wohl auch Bruner könnte man als »Klassiker« bezeichnen, während Goleman nicht zuletzt durch die gelungene Popularisierung wissenschaftlicher Arbeit bekannt geworden ist.

Auch Gardners Publikationen charakterisiert, dass sie häufig weit über die Fachwelt hinaus wahrgenommen werden. In vielen von ihnen bereitet er wissenschaftliche Inhalte sowohl für Vertreter anderer Disziplinen als auch für interessierte Laien verständlich auf – ein wesentliches Merkmal populärwissenschaftlicher Literatur. Insbesondere das Konzept der multiplen Intelligenz (»Frames of Mind«, dt.: »Abschied vom IQ«, Gardner 1991) wird seit nunmehr 30 Jahren immer wieder in unterschiedlichsten Kontexten aufgegriffen. Er passt also recht gut in eine Reihe von Psychologen, die wesentliche

und über die Psychologie als Disziplin hinausreichende Beiträge geliefert haben (auch wenn er vermutlich selbst den unmittelbaren Vergleich zumindest mit Piaget und Wygotski nicht beanspruchen würde).

Noch mehr als »Abschied vom IQ« richtet sich »Five Minds« (Gardner 2008) aber an die interessierte Öffentlichkeit. Das Buch ist eloquent und anschaulich geschrieben, die Leser/innen werden mit geläufigen Beispielen angesprochen, und die Zahl der wissenschaftlichen Belege ist auf ein Minimum reduziert: Im Durchschnitt gibt es alle zwei Seiten eine Quellenangabe. Der Autor illustriert seine Überlegungen mit Bezügen von Zeitgeschichte bis Popkultur. Und auch das Thema selbst bietet sich für die Populärwissenschaft an. Worum geht es?

Gardner postuliert, dass es fünf »Minds« gäbe, die für die Zukunft gleichermaßen entscheidend seien. Nicht alle Bücher Gardners sind in Deutschland erschienen, und auch von »Five Minds« gibt es noch keine Übersetzung. Der Übersetzer wird es hier nicht ganz leicht haben, weil es im Deutschen kaum einen Begriff gibt, der die begriffliche Elastizität von »Mind« aufweist. »Geist« wäre inhaltlich wohl die beste Übersetzung, aber spätestens die notwendige Verwendung von »Minds« im Plural zeigt die offenkundigen Grenzen dieser Wahl.

Gardner unterscheidet besagte fünf »Minds« in »disciplined« (S. 21), »synthesizing« (S. 45), »creating« (S. 77), »respectful« (S. 103) und »ethical« (S. 127). Ähnlich wie bei »Abschied vom IQ« tritt er damit insbesondere der Vorstellung entgegen, dass eine bestimmte dieser Geisteshaltungen und -fähigkeiten allein ausreichen würde, um in der Zukunft richtige und verantwortbare Entscheidungen zu treffen. Beispiele für die Defizite jeder einzelnen der Perspektiven finden sich natürlich zuhauf, und sie werden auf anregende, manchmal allerdings auch ein bisschen oberlehrerhafte Weise präsentiert. Hilfreich

für aktuelle Debatten ist zum Beispiel die Kritik, dass standardisierte Leistungsmessung zwar Fähigkeiten des »disciplined mind« oft gut abzubilden vermag, die anderen demgegenüber aber leicht aus dem Blick verliert (vgl. S. 35). Andererseits sind Hinweise wie der, dass Kreativität ihrerseits durch Disziplin gerahmt sein muss, nicht mehr sehr originell – dass Genie aus 1 Prozent Inspiration und 99 Prozent Transpiration bestehen, soll schon T. E. Edison gesagt haben (vgl. Dyer und Martin 2001/1910, S. 607).

Insofern bietet das Buch, in bester Tradition populärwissenschaftlicher Literatur, eine Mischung aus viel Bestätigung und ein bisschen Überraschung. Es liefert damit aber auch einen Einblick in eine allgemeinere pädagogische Debatte, die man, ob man sie begrüßt oder ablehnt, jedenfalls kennen sollte. Zwei Merkmale fallen dabei besonders ins Auge. Zum einen gibt es auch bei Gardner eine deutliche Betonung der Schulpädagogik gegenüber anderen Bereichen. Zwar fehlt es nicht an Hinweisen, dass die »Minds« nicht nur in der Schule kultiviert würden. Trotzdem weht noch der Geist der Adoleszenz-Maximum-Hypothese, der zufolge man als Heranwachsende/r am besten lernt, durch die Seiten: »In some domains, like mathematics, chess, and lyric poetry, the heights of creativity tend to be reached early in the adult years« (S. 88), und gerade kreatives, freies Denken sei ein noch mehr an Kindheit gebundenes Potenzial, so dass Menschen, die als Kinder kreativ waren, »somehow [must] retain or regain their early innocence; metaphorically speaking, they must remain youths« (ebd.).

Erwachsenenbildung als eine Art geistiges Anti-Aging? Jedenfalls wird ersichtlich, dass die Idee einer eigenständigen Erwachsenenbildung jenseits der Pflege oder Kompensation kindlicher Lernerfahrung immer noch keine selbstverständliche Verbreitung gefunden hat. Ein weiteres Merkmal der Debatte ist eine charakteristische Unentschlossenheit zwischen dem Einzelnen und

die Betonung des Einzelnen bei der Erklärung sozialer Prozesse zu kurz greift. Er kritisiert die mangelnde Komplexität eines Weltbildes, bei dem es nur auf Einzelne ankäme – etwa wenn Geschichtsunterricht zurückfällt auf »simplistic uncausal explanations: It's because of that bad guy« (Gardner 2008, S. 22). Schon eine Seite später verfällt er jedoch selbst der Verlockung,

(wissenschafts-)geschichtliche Fortschritte auf Einzelpersonen zu fokussieren. »It's intriguing«, so schreibt er mit Bezug auf Darwin, Newton und Galileo, »to speculate about the status of our current knowledge had those three titans never been born« (S. 23). Der Schritt zu einer beide Positionen verbindenden Perspektive gelingt ihm nicht.

Aus der Ambivalenz des Autors kann man hierbei in der Tat manches lernen über die populäre Debatte um die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaften insgesamt. Erfreulicherweise überwiegt dabei – bei Gardner – die Kritik an einem zu individualistischen Blick und der »romance associated with individual inventive personalities« (S. 92). Dennoch bleibt auch er vor dieser »Romantik« nicht gefeit, was die Leser/innen des Buches – je nach Neigung – stirnrunzelnd oder auch in erbaulicher Stimmung zurücklassen wird.

Abb. 1: Google Knowledge Graph zu Howard Gardner



Howard Gardner
Professor

Howard Earl Gardner ist Professor für Erziehungswissenschaften und außerordentlicher Professor für Psychologie an der Harvard University und außerordentlicher Professor für Neurologie an der Boston University School of Medicine. [Wikipedia](#)

Geboren: 11. Juli 1943 (Alter 70), Scranton, Pennsylvania, Vereinigte Staaten

Ausbildung: Harvard University

Auszeichnungen: MacArthur Fellowship

Wird auch oft gesucht

Daniel Goleman, Jean Piaget, Jerome Bruner, Lew Semjono... Wygotski, Robert Sternberg

Quelle: <https://www.google.de/#q=Howard+Gardner>

der Gruppe: Geht es um die »Minds« jedes einzelnen Individuums? Oder geht es gerade um die Gruppe, die es erst ermöglicht, bestimmte »Minds« zu entwickeln? Oder lassen sich schließlich beide Positionen verbinden, etwa über das kulturtheoretische Konstrukt »soziale Subjektivität« (Eagleton 2001, S. 57)? Gardner ist sich bewusst, dass

Der Begriff »Bildung« ist bekanntlich eine deutschsprachige Spezialität, die sich spätestens seit Humboldt aus der Begriffstradition der lateinischen eruditio herausbewegt und eigenständig profiliert hat. Folgerichtiger Weise kann es im englischen Sprachraum auch keine eigentliche »Bildungstheorie« geben, schon gar nicht in der Differenzierung

II. Five Minds: eine Bildungstheorie

materialer und formaler Bildung. Gleichwohl spricht man natürlich auch hier über die damit verbundenen Ideen und Phänomene (vgl. Hudson 2007), und so lässt sich auch »Five Minds« als bildungstheoretischer Beitrag lesen.

Der Autor vertritt dabei im Wesentlichen eine Theorie der formalen Bildung, ohne sie – aus den erwähnten Gründen – so zu nennen. Von den fünf »Minds« ist es die erste (»disciplined mind«), die noch die deutlichsten materialen Bezüge aufweist. Ein Professioneller »has to master the bodies of knowledge« (S. 6), aber auch hier wird dann die formale Seite betont – bis hin zur Beschreibung von Disziplin als einem Phänomen, welches »constitutes a distinctive way of thinking about the world« (S. 27, Herv.: H.P.). Die verschiedenen »Minds« beschreiben dabei Cluster von Fähigkeiten, Haltungen und Einstellungen, die gemeinsam eine gebildete Person ausmachen (vgl. Hudson 2007, S. 136). »Gebildet sein« ist hierbei freilich funktional zu verstehen, als die selbstbewusst vorgetragene Vorstellung von den »five kinds of minds that we will need to cultivate in the future, if we are to have the kinds of managers, leaders, and citizens needed to populate our planet« (Gardner 2008, S. 18).

»Brauchbare Heuristik zur Bestimmung von Bildungszielen«

Jenseits dieses Anspruchs liefert Gardner allerdings eine brauchbare Heuristik zur Bestimmung von Bildungszielen. Gerade in einer Zeit, in der die Abwendung von und die Hinwendung zu materialen Beschreibungen des im Bildungswesen Anzustrebenden einander stetig durchmischen – seien es die Gleichzeitigkeit von Schlüsselqualifikations- und Kanon-Debatte in den 1990er Jahren oder komplexe Versuche der Standardisierung von Basiskompetenzen in PISA oder PIAAC seit der vergangenen Dekade –, ist es hilfreich, eine gleichzeitig offene und doch handhabbare,

dem Anspruch nach zumindest vorläufig abgeschlossene Sammlung von Bildungszielen zu finden. So scheint es bei der Planung erwachsenenpädagogischer Programme und Veranstaltungen durchaus sinnvoll, zu fragen, ob die fünf »Minds« in angemessener Weise adressiert werden (s. Schneider in diesem Heft, S. 32). Von kaum zu überschätzender Bedeutung ist dabei unter dem Eindruck allzu zweckökonomischer Rationalitätsüberlegungen die Betonung von Respekt und Ethik als zentralen Dimensionen für die Planung und Begründung von Handeln (5. und 6. Kapitel).

III. Five Minds: eine biografische Skizze
Unter den eingangs genannten Kollegen Gardners, die die Suchheuristik von Google auf einer Seite vereint, ist keiner nach 1949 geboren. Gardner selbst (Jahrgang 1943) war, als die erste Auflage der »Five Minds« erschien, bereits 64 Jahre alt. Heute, mit 70 Jahren, ist er immer noch aktiv, so dass das Buch kaum als eine Art Vermächtnis gewertet werden kann. Gleichwohl versammelt es einige der Arbeitsergebnisse Gardners ebenso, wie es an einige bevorzugte Sichtweisen und Strategien anknüpft, die ihm über die Jahre offensichtlich lieb geworden sind.

So ist Gardners wissenschaftlicher und publizistischer Werdegang wohl untrennbar mit den multiplen Intelligenzen verbunden – mit dem Versuch also, den gordischen Knoten der Unbestimmbarkeit von Intelligenz durchzuschlagen, indem er an die Stelle eines hoffnungslos überforderten Gesamtbegriffs von Intelligenz eine überschaubare Zahl von »Intelligenzen« gestellt hat. Die entsprechende »Technik«, die Zerlegung eines komplexen Konstrukts in eine kleine Zahl bestimmbarer Teilobjekte, wendet er auch hier an. Auf die multiplen Intelligenzen bezieht er sich im Vorwort knapp (vgl. S. XV), um im Wesentlichen zu begründen, dass es hier um etwas anderes geht. Gleichwohl bleiben die Beziehungen deutlich sichtbar, und es fällt schwer, sich vorzustellen, dass die

fünf »Minds« gänzlich unabhängig von den »eight or more intelligences« (ebd.) bestehen.

»Bezugnahme auf sich selbst statt wissenschaftlicher Neutralität«

Überhaupt besteht das Vorwort zu einem wesentlichen Teil aus Begründungen, mitunter auch Rechtfertigungen, dafür, worin der eigenständige und wohlüberlegte Beitrag des Buches besteht. Der objektivierende Anspruch, mit dem das geschieht, steht in einem interessanten Kontrast zu den biografischen Einsprengseln, die der Autor ganz bewusst einfließen lässt; seien es seine eigene disziplinäre Verortung in der Psychologie (S. XV), seine eigener »German (and Jewish) background« (S. 42) oder die Ansprüche, denen er als Autor sich selbst durch die Beschreibung der »Minds« aussetzt: »I've not hesitated to praise some syntheses, while expressing reservations about others. And so the challenge of synthesis is in my hands« (S. 153). Und vielleicht lehrt das Buch mit diesem Überblenden wissenschaftlich validierter und subjektiv empfundener Haltungen zu einem Gegenstand ebenso viel über Erwachsenenbildung wie mit seinen eigentlichen Inhalten.

Lesend begibt man sich hier unvermeidlich auf die Spur eines andauernden Erkenntnisprozesses. Gardner knüpft an frühere Arbeiten an, bezieht sich (manchmal beinahe willkürlich) auf Bücher, die ihn offenbar interessiert haben, so z.B. Bill Brysons »Short History of Nearly Everything« (vgl. S. 59) und die »Brief History of Everything« von Ken Wilbers (vgl. S. 60). Zudem reflektiert er an den verschiedensten Stellen seine eigene Rolle als Wissenschaftler und als Autor des Konzeptes, das er selbst gerade vorlegt. An die Stelle der scheinbaren wissenschaftlichen Neutralität tritt die mitunter geradezu lustvolle Bezugnahme auf sich selbst, z.B. in Bezug auf seine eigene unerwartete konservative Seite: »In preparing

Five Minds for the Future, I surprised myself by becoming a critique of unrestricted free speech» (S. XVI). Damit ergibt sich eine Art »systematische« Biografie, die Lebensereignisse nicht Zeiten zuordnet, sondern Themen und Inhalten. Manchmal ist es regelrecht ernüchternd, auf diese Weise zu erfahren, in welch hohem Maße ein allgemeines Konzept, für das ein hoher intersubjektiver Geltungsanspruch reklamiert wird, von persönlichen Widerfahrnissen und Interessen eines Autors abhängt. Es spricht aber wenig dafür, dass die Bedeutung des Subjektiven ein Spezifikum gerade der Arbeit dieses Autors und Wissenschaftlers ist. Und so offenbart die biografische Lesart des Textes wohl weniger einen speziellen, subjektiv geprägten Zugang eines Autors zu einem Thema; ihr Wert liegt vielmehr darin, dass Gardner diese Subjektivitäten, der vielleicht alle wissenschaftlichen Autor/inn/en unterliegen, so bereitwillig offenlegt. Man lernt hier nicht nur etwas über die Entstehung von Wissenschaft, sondern wird ebenso an die Personengebundenheit menschlichen Lernens erinnert (vgl. Jarvis 2006, S. 13), die gerade in der Erwachsenenbildung nicht vergessen werden darf.

»Five Minds setzen sich von allen funktionalistischen Bildungskonzepten der Gegenwart ab«

Die drei hier vorgeschlagenen Lesarten verstehen sich als Vorschläge, welche unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Anregungen man dem Buch entnehmen kann, und es mag wohl sehr unterschiedliche individuelle Gründe geben, einer dieser Spuren zu folgen oder auch nicht. Ein Aspekt des Buches soll allerdings – jenseits der Lesarten – an dieser Stelle noch einmal gesondert hervorgehoben werden: Die fünf »Minds« setzen sich von praktisch allen funktionalistischen Bildungskonzepten der Gegenwart dadurch ab, dass sie mit Respekt und Ethik zwei Dimensionen ansprechen, die allzu oft

in ökonomisch überformten Perspektiven als entbehrlich erachtet werden. Für Gardner hingegen erscheint es unerlässlich, diese beiden Dimensionen in gleicher Weise auszubilden, wie etwa disziplinbezogenes Fachmenschentum oder Kreativität. Es geht hier erkennbar nicht um eine Art moralische Zugabe, sondern um essentielle Bestandteile einer durchaus praktisch ausgerichteten Vorstellung von Bildung und Erziehung. Zum Abschluss soll Gardner deshalb noch zweimal selbst zu Wort kommen mit, wie ich finde, gleichzeitig klaren und eindringlichen Vorstellungen dessen, was die Dimensionen Respekt und Ethik ausmacht:

»A truly respectful individual offers the benefit of the doubt to all human beings. As much as possible, she avoids thinking in group terms. She reserves censure for those who truly deserve it. She remains open to the possibility that her judgment may have been wrong. And she is on the alert for a change in behaviour that will in turn reinstate a feeling of respect toward that other individual« (S. 113).

»Students need to understand why they are learning what they are learning and how this knowledge can be put to constructive uses. As disciplined learners, it is our job to understand the world. But if we are to be ethical human beings, it is equally our job to use that understanding to improve the quality of life and living and to bear witness when that understanding (or misunderstanding) is used in destructive ways« (S. 142).

Literatur

Dyer, F. L./Martin, T. C. (2001/1910): Edison: his life and inventions. Honolulu, Hawaii

Eagleton, T. (2001): Was ist Kultur? München

Gardner, H. (1983): Frames of Mind. New York

Gardner, H. (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart

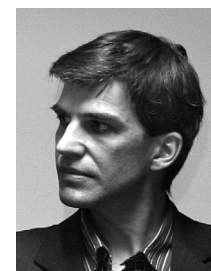
Gardner, H. (2008): Five minds for the future. (10. Aufl.). Boston

Hudson, B. (2007): Comparing Different Traditions of Teaching and Learning: what can we learn about teaching and learning? In: European Educational Research Journal, H. 2, S. 136–146

Jarvis, P. (2006): Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. London/New York

Abstract

In diesem Beitrag offenbart sich Howard Gardners »Five Minds for the Future« als ein Buch, das sich über drei verschiedene Lesarten erschließen lässt, die jeweils Anknüpfungspunkte für die Erwachsenenbildung bieten. Als populärwissenschaftlicher Beitrag zu Psychologie und Bildung im Sinne einer allgemeinen pädagogischen Debatte weist »Five Minds« darauf hin, dass die Idee einer eigenständigen Erwachsenenbildung nicht überall Verbreitung gefunden hat. Gelesen als Bildungstheorie erweist es sich als nützliches Instrument zur Bestimmung von Bildungszielen. Als wissenschaftliches Werk mit autobiografischen Bezügen gibt es außerdem Aufschluss über die Personengebundenheit menschlichen Lernens.



Dr. phil. Henning Pätzold ist Professor für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Forschung und Entwicklung in Organisationen an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz

Kontakt: paetzold@uni-koblenz.de

Hatties Metastudie und ihre Bedeutung für Dozenten in der Erwachsenenbildung

LERNEN SICHTBAR MACHEN

Helmut Ertel

John Hatties Metastudien zu empirischer Schul- und Bildungsforschung sorgen seit einiger Zeit auch im deutschsprachigen Raum für Wirbel. Die unerwarteten und teilweise auch unbequemen Resultate der Studie stoßen nicht überall auf Begeisterung. Hattie argumentiert evidenzbasiert und fordert, das professionelle Handeln der Lehrenden als »Regisseure des Lernens« zu stärken. Konkret bedeutet dies, die enormen Ausgaben für nahezu wirkungslose Schulstrukturen und methodisch-technologische Innovationen zugunsten einer didaktisch-methodischen und lernpsychologisch orientierten Lehrerfortbildung zu kürzen. Das sorgt für Diskussionsstoff bei Wissenschaftlern, Lehrenden und Schulleitungen sowie der an Bildung und Lernen interessierten Öffentlichkeit. Doch wie betreffen diese Ergebnisse den Bereich der Erwachsenenbildung, und inwiefern sind sie darauf anwendbar? Was können Dozenten in der Erwachsenenbildung von Hattie lernen, und wie können sie die Ergebnisse zur Verbesserung der erwachsenenpädagogischen Praxis nutzen? Welche Ergebnisse sind unbequem, sollten aber dennoch zur Kenntnis genommen und umgesetzt werden? Diese Fragen sollen im folgenden Beitrag beantwortet werden.

Als Vater einer dreijährigen Tochter mache ich mir seit einiger Zeit etwas Sorgen. Ich frage mich, ob sie in der Schule richtig schreiben lernen wird. Im Spiegel Nr. 25/2013 stellen Rafaela von Bredow und Veronika Hackenbroch erschütternd dar, dass deutschlandweit die Theorien des Reformpädagogen Jürgen Reichen im Unterricht umgesetzt wurden, ohne ihre Wirksamkeit für den Lernerfolg zu überprüfen. Das Ergebnis ist, dass viele Kinder nicht mehr richtig schreiben können und es wohl gar nicht mehr lernen werden. Diese »Rechtschreibkatastrophe« dient mir als Beispiel, um zu verdeutlichen, wie wenig evidenzbasiert unser Bildungssystem leider oft handelt. Als weitere Beispiele könnte ich die so genannte Bologna-Reform im Hochschulbereich, den flächendeckenden Einsatz von Computern und web-basierten Unterrichtsformen sowie die überschnelle Umsetzung

des G-8-Konzeptes zur Erlangung des Abiturs nennen. Alle genannten Maßnahmen und Reformen mussten unter erheblichem finanziellem Aufwand korrigiert werden. Alle genannten Maßnahmen fanden als »Feldversuch« ohne jegliche bzw. ohne ausreichende empirische Grundlage statt.

Gegen ein solches Vorgehen wendet sich Hattie. Er hat in einer sehr umfangreichen Arbeit dargestellt, welche Maßnahmen im schulischen Bereich das Lernen fördern und unterstützen und welche eben nicht. Dabei geht es ihm nicht darum, eine Liste aufzustellen von dem, »was funktioniert« (vgl. Hattie 2013a, S. 4–5). Ihm geht es darum darzustellen, dass vor allem die Lehrperson einer der entscheidenden Faktoren ist, wenn es darum geht, Lernergebnisse zu verbessern und die Lernenden für das Lernen zu begeistern.

Die Ergebnisse sind in hohem Maße auch für Dozenten in der Erwachsenenbildung nutzbar.

Hatties Arbeiten »ermöglichen einen nie erreichten breiten Überblick zu fast allen Themen der Bildungsforschung auf den Stufen Kindergarten bis Universität und reichen damit sogar ein Stück in das Erwachsenenlernen hinein« (Beywl/Schmid 2013, S. 37). Winteler/Forster stellen bereits 2007 für den Bereich der Hochschullehre und der universitären Weiterbildung fest, dass Lehrende der wichtigste Faktor für den Lernerfolg sind. »Exzellente Lehrende« (vgl. auch Hattie 2013a, S. 30–37) sind sich ihres Lehrhandelns bewusst und sind lernpsychologisch sowie methodisch und didaktisch gut geschult. Sie richten ihr Lehrhandeln nach der *Logik des Lernens* (vgl. Ertel 2008, S. 21) aus, beachten also, wie Lernen funktioniert und in welche Phasen der Lernprozess gegliedert ist. Dabei gehen sie zielgerichtet vor und haben immer im Blick, was gelernt werden soll, also was am Ende der Veranstaltung gekannt oder gewusst werden muss. Exzellente Lehrende im Sinne Hatties schaffen es durch relativ einfache Maßnahmen, das Unterrichtsgeschehen interessant und erfolgreich zu gestalten.

»Das Lernen und den Lernfortschritt sichtbar machen«

Winteler/Forster (2007, S. 106–107) nennen als Maßnahmen das Anknüpfen an bereits bekanntes Wissen, Hinweise auf besonders wichtige Inhalte, das Einhalten von Denk- und Bearbeitungspausen nach Fragestellungen, das Stellen von Fragen höherer Ordnung (W-Fragen: was, warum, wie, wozu, weshalb?) und deren paarweise Bearbeitung durch die Lernenden sowie die Thematisierung von Missverständnissen seitens der Lernenden. Als besonders wichtig werden die Aktivierung der Studierenden sowie korrigierendes Feedback angesehen. Dies stellt auch Hattie (vgl. 2013a, 2013b) heraus: Es geht darum, durch

Das sagt Hattie:

Die wichtigsten Aspekte, welche die Lehrperson beisteuert, sind die Qualität der Lehrperson und die Art der Lehrer-Schüler-Beziehungen. Mittlere Effekte beziehen sich auf Lehrererwartungen, besonders, wenn geringere Erwartungen gegenüber allen Lernenden bestehen, und auf die Fort- und Weiterbildung. Geringe Effekte kommen von der Lehrerausbildung. [...]



Diejenigen Lehrpersonen, die bestimmte Unterrichtsmethoden verwenden, die hohe Erwartungen an alle Lernenden stellen und die positive Lehrer-Schüler-Beziehungen aufbauen, haben mit einer hohen Wahrscheinlichkeit überdurchschnittliche Effekte auf die Schülerleistungen. [...]

Wir müssen über gute Lehrpersonen mit Blick auf das Sprechen, was sie tun und welche Wirkungen sie auf die Lernenden haben. Allzu oft diskutieren wir schwerpunktmäßig beim Thema Qualität von Lehrpersonen die persönlichen und beruflichen Merkmale. Vielleicht sollten wir in unseren Diskussionen nicht länger die Qualität von Lehrpersonen, sondern ausschließlich die Qualität der Effekte von Lehrpersonen auf das Lernen ansprechen – denn die Diskussion über das Lehren ist bedeutender als die Diskussion über die Lehrenden. [...]

Die Wirkfähigkeit der positiven Lehrer-Schüler-Beziehung ist entscheidend dafür, dass Lernen stattfinden kann. Zu dieser Beziehung gehört, dass den Lernenden gezeigt wird, dass den Lehrpersonen ihr Lernen als Schülerin bzw. als Schüler wichtig ist, dass sie »ihre Perspektive verstehen, dies an die Lernenden zurückkommunizieren, so dass diese ein wertvolles Feedback in Bezug auf ihre Selbsteinschätzung bekommen, sich sicher fühlen und andere den Stoff mit dem gleichen Interesse und der gleichen Anteilnahme verstehen lernen« (Cornelius-White [...]). Dann werden die Kräfte zur Entwicklung und eines wärmeren sozio-emotionalen Klimas im Klassenzimmer, das fördernde Bemühen und damit das Engagement für alle Lernenden aktiviert. Das erfordert, dass Lehrpersonen mit bestimmten Konzeptionen über Fortschritt, Beziehungen und Lernende in die Klassenzimmer kommen. Es erfordert von ihnen, dass sie davon überzeugt sind, dass ihre Rolle die eines Veränderers („change agent“) ist – dass alle Schülerinnen und Schüler lernen und Fortschritte erzielen können, dass Lernleistung für alle veränderbar und nicht von Natur aus festgelegt ist und dass, sofern eine Lehrperson allen zeigt, wie wichtig ihm ihr Lernen ist, dies wirkungsvoll und effektiv ist.

Quelle: Hattie, J. (2013a): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler, S. 151–153

die Aktivität zwischen Lehrenden und Lernenden das Lernen und den Lernfortschritt sichtbar zu machen. Dies wird dadurch erreicht, dass Lernende etwas erläutern, aufschreiben, zeichnen, spielerisch darstellen oder diskutieren. Dadurch erhalten die Lehrenden die Möglichkeit, den Lernenden zu sagen, was sie gut gemacht haben und schon gut können und was noch gelernt werden muss.

Helmke/Schrader (2001) sowie Kember/McNaught (2007) fassen ebenfalls empirische Arbeiten zusammen und kommen zusätzlich zu folgenden

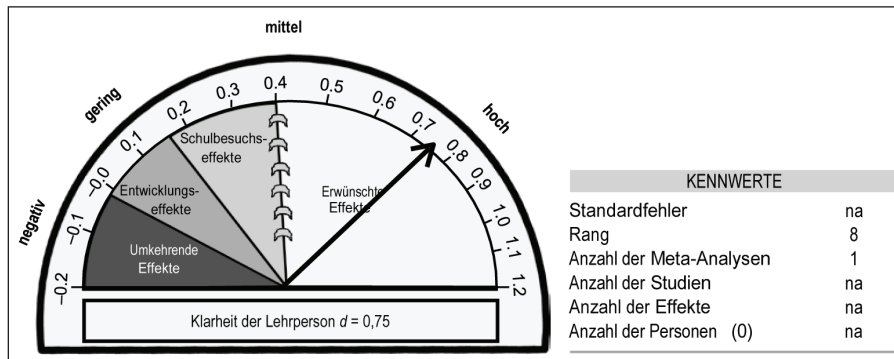
Ergebnissen: Exzellente Lehrende stellen aktuelle Bezüge her, zeigen die Praxisrelevanz der vermittelten Themen auf, nennen immer wieder Beispiele und nutzen Analogien und Metaphern zur Unterstützung der Aufnahme des gut vorbereiteten Lernstoffes. Ihnen ist wichtig, dass die Lernenden fundamentale Inhalte und wesentliche Grundsätze eines Themenfeldes beherrschen.

Um dies in der gegebenen Unterrichtszeit erreichen zu können, verzichten sie auf eine extensive Inhaltsvermittlung und Abdeckung des gesamten Stoffes. Solche Lehrende zeigen auch Empa-

thie für ihre Lernenden, persönliche Wertschätzung, Offenheit für Fragen, Sorgen und Probleme und sind aufrichtig bemüht, aus den Rückmeldungen der Lernenden selbst zu lernen und ihr Unterrichtshandeln ständig zu verbessern. Sie motivieren ihre Lernenden durch Ermutigung, Begeisterung für das Fach, gutes Lernmaterial und abwechslungsreiche Lehr-Lern-Aktivitäten. Insbesondere achten sie darauf, dass erwartete Lernleistungen, vermittelte Inhalte und Lehr-Lern-Methoden sowie Lernaufgaben und – wenn vorgesehen – Leistungsnachweise/Prüfungen aufeinander abgestimmt sind. Sofern Leistungsnachweise gefordert sind, sollten diese authentische und realitätsnahe Aufgabenstellung beinhalten, deren Bearbeitung vorher während des Kurses geübt und trainiert wurde.

Die genannten Ergebnisse stellen klar, dass die Lehrenden, also in unserem Fall die Dozent/innen/en in der Erwachsenenbildung, die maßgebliche Größe für gelingendes Lernen und den Lernerfolg sind. In Volkshochschulen ist dies ein bekannter und zentraler Faktor: Für die Teilnehmenden in VHS-Kursen sind die Dozent/innen/en die Volkshochschule (vgl. Nuissl/Siebert 2013, S. 9 f.). Sie tragen im Wesentlichen dazu bei, dass erfolgreich gelernt wird, dass die Teilnehmenden, die Öffentlichkeit und die politisch Verantwortlichen ein positives Bild von ihrer Volkshochschule haben und diese weiter fördern und unterstützen. Faktoren wie Räumlichkeiten, Höhe der Gebühren, technische Ausstattung usw. sind zwar auch wichtig, treten aber hinter dem Faktor »Lehrende« in den Hintergrund.

Das zeigen auch die in unserer Einrichtung regelmäßig durchgeführten Evaluationen deutlich. Damit Dozierende ihr Unterrichtshandeln weiterentwickeln können, ermöglichen wir ihnen regelmäßig Fortbildungen zu fachlichen Themen, vor allem aber auch im Bereich der Methodik und Didaktik. Daneben werden Lernen und Unterrichtsgestaltung im Sinne einer kollegialen Praxisberatung besprochen – bei Unterrichtsbesuchen, im Zuge der Evaluationen

Abb. 1: Barometer 064: Klarheit der Lehrperson

Quelle: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

oder auf dem Flur. Dieser Austausch »Peer to Peer« ist ganz wichtig und wird auch von Hattie gefordert (vgl. Hattie 2013a, S. 28–36; Hattie 2013b). Gerade im Bereich der Erwachsenenbildung, in dem es selten organisierte Kollegien oder Lehrteams gibt, sollte die Einrichtungs- bzw. Fachbereichsleitung Sorge dafür tragen, diesen Austausch zu fördern.

Von Hattie lernen: Zwei Beispiele

Hatties Ziel ist es zu zeigen, welche Vorgehensweisen und Methoden in der Lehre am besten funktionieren, also die größten Effekte auf den Lernerfolg haben (Genaueres zu den statistischen Methoden siehe Hattie 2013a, S. 9ff sowie Beywl/Schmid 2013). Den Bereichen Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrperson, Curricula und Unterrichten werden verschiedene Beiträge zugeordnet, die in Form von Barometern (siehe oben) dargestellt werden. Besonders interessant sind dabei die »erwünschten Effekte« ab einer Effektstärke von 0,4. Dieser Umschlagpunkt »legt den Punkt fest, ab dem Effekte einer Innovation die Lernleistung derart verbessern, dass wir in der realen Welt Unterschiede beobachten können« (Hattie 2013a, S. 21). Die interessantesten Bereiche für Erwachsenenbildner sind die der Lehrperson und die des Unterrichts. Dozenten in der Erwachsenenbildung könnten die in diesen Bereichen dargestellten Barometer und

die umfangreichen Erläuterungen dazu studieren und auf ihr eigenes Lehrhandeln beziehen. Die Frage lautet, inwieweit die dort getroffenen Feststellungen und Empfehlungen auf die eigene Lehre anwendbar sind, um bereits bestehende Konzepte zu optimieren. Im Folgenden möchte ich zwei Barometer kurz vorstellen und beispielhaft zeigen, welche Folgerungen ich daraus für mich als Erwachsenenbildner ziehe.

Transparenz schaffen: Die Klarheit der Lehrperson

Der Faktor »Klarheit der Lehrperson« aus dem Bereich »Beiträge der Lehrperson« hat mit $d=0,75$ eine hohe Effektstärke und liegt in Hatties Rangliste der 138 Faktoren (ebd., S. 433) auf Platz 8. Dadurch zeigt sich, wie wichtig es ist, »Unterrichtsziele und die Vorstellungen, was ein Erfolg in Bezug auf diese Intentionen bedeutet, zu kommunizieren« (ebd., S. 150–151). Hinzu kommen die Variablen Klarheit der Sprache, gute Organisation, Erläuterungen, Beispiele und angeleitete Übungen sowie Bewertungen des Lernverhaltens (ebd., S. 151). Dies mag zunächst trivial erscheinen, ist es aber meiner Erfahrung nach nicht. Viele Referenten oder Dozierende »fangen einfach mal an«, präsentieren also ihre Inhalte ohne jegliche Einstimmung oder Rahmung. Dadurch nehmen sie sich die Möglichkeit, die Lernenden auf das Folgende einzustellen, sie zum

Lernen zu motivieren und vorhandenes Vorwissen zu aktivieren. Fehlende Zieldefinitionen führen oft dazu, dass eine Auswertung bezüglich des erreichten Lernerfolges am Ende der Veranstaltung bzw. das Erteilen von wechselseitigem Feedback während des Prozesses erschwert wird. Besonders in nicht-abschlussbezogenen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung ist es meiner Erfahrung nach wichtig, dass Dozierende nach dieser Klarheit streben, um für sich und die Teilnehmenden den roten Faden und die Zielmarke nicht aus den Augen zu verlieren. Die Umsetzung von Hatties Forderung, »Lehrende anzuregen, Lernen durch die Augen der Lernenden zu sehen, und zum andern Lernenden zu helfen, ihre eigene Lehrperson zu werden« (Hattie 2013b, S. 7), ist wahrscheinlicher, wenn die Lehrperson in der oben beschriebenen Klarheit handelt. Mich bestätigen diese Ergebnisse darin, weiterhin zu Beginn des Seminars nach einer kleinen Einstimmungsübung detailliert meine Lehrziele, Inhalte, Abläufe und den Zweck (wozu das Gelernte gebraucht wird) zu präsentieren und zu erläutern. Auch werde ich in meinem Bemühen bestätigt, auf das berühmte Fachchinesisch zu verzichten und meine Erläuterungen mit praxisnahen Beispielen in einer einfachen, klaren, aber wirkungsvollen Sprache darzulegen.

Lernfortschritt sichtbar machen: Formative Evaluation

Die »Formative Evaluation des Unterrichts« hat mit $d=0,9$ ebenfalls eine sehr hohe Effektstärke und rangiert auf Rang 3 der Faktorenliste (vgl. Hattie 2013a, S. 433). Formative Evaluation stellt das Erreichen von Teilzielen und Zwischenergebnissen während des Lernprozesses fest und nutzt diese zur Organisation des weiteren Lehrens und Lernens. Die Art und Weise, wie diese Teilziele erreicht wurden, wird an die Lernenden rückgemeldet. Die Lehren den erhalten durch die Zwischenauswertung ihrerseits Infos darüber, was

nicht oder noch nicht gelernt wurde, ob die Inhalte verständlich bzw. die Aufgaben gut gestellt waren usw. Je nachdem, wie der Lernerfolg sich gestaltet, können die zukünftigen Aufgaben und Inhalte variiert werden, auch Wiederholungen des Stoffes mit anderen Beispielen können in Erwägung gezogen werden.

Diese Vorgehensweise versuche ich in meinen Seminaren anzuwenden. Nach kurzen Inputphasen stelle ich immer wieder Aufgaben, die als *Lernaufgaben* konzipiert sind (vgl. Carless u.a. 2006 S. 8ff.). *Konkrete Fragestellungen*, welche die *Anwendung* des eben Gelernten auf Beispiele *aus der Praxis der Teilnehmenden* fordern, sowie das Abholen von Rückmeldungen zu diesen Aufgaben von den anderen Teilnehmenden skizzieren mein Vorgehen. Auch fordere ich die Teilnehmenden immer wieder auf, ihren Lernfortschritt mit ihren persönlichen Erwartungen und den Seminarzielen abzugleichen. Am Ende eines Seminartages steht immer eine Rückmeldung bezüglich meiner Lehrtätigkeit, um die Lernenden in die Gestaltung des weiteren Seminars einbeziehen zu können. Insofern bestätigt mich auch dieses Ergebnis in meinem Lehrhandeln. Der größte Vorteil eines solchen Vorgehens ist, dass die Lernenden in »kleinen Portionen« das Gelernte anwenden und üben können und immer wieder eine Rückmeldung erhalten, wie es mit dem Lernerfolg steht und wie sie weiterlernen müssen, um ihre Ziele zu erreichen. Vor allem Kursleitende in abschlussbezogenen Kursen tun gut daran, so vorzugehen und nicht erst nach der Abschlussprüfung festzustellen, ob sich Lernerfolg eingestellt hat.

Einige Unterrichtsfaktoren, die immer wieder in der öffentlichen Diskussion als förderlich und notwendig erachtet werden, rangieren eher auf den mittleren bis hinteren Rängen, so z.B. »Computerunterstützung« (Hattie 2013a, S. 259 ff.) auf Rang 71, »Web-basiertes Lernen« (ebd., S. 268 ff.) gar auf Rang 112, »Freiarbeit« (ebd., S. 229 f.) auf Rang 132 (!) und »Problembasiertes

Lernen« (ebd., S. 249 f.) auf Rang 118. Allerdings darf man diese Maßnahmen dadurch nicht per se als schlecht oder unzweckmäßig abtun. Die Studie erläutert sehr genau, wie man die negativen Effekte durch verschiedene Moderatorvariablen abfedern bzw. ins Positive umlenken kann. Dennoch wird dadurch deutlich, dass der eindimensionale Einsatz von Technologie bzw. die Favourisierung einer isolierten Mode-Methode nichts bewirkt bzw. sogar negative Effekte hervorruft.

Nutzen aus Hatties Studie ziehen all jene Rezipienten, die unvoreingenommen und selbstkritisch die Ergebnisse reflektieren und wo immer möglich Schlüsse daraus ziehen, um ihr eigenes Handeln zu optimieren. Dies gilt für Erwachsenenbildner genauso wie für Eltern, Schüler/innen, Lehrende oder Bildungspolitikern.

Hatties Ergebnisse sind »Good News« vor allem für Bildungsorganisationen und Lehrende: Besseres Lehren und Lernen lässt sich relativ günstig, ohne großen Aufwand und direkt im Unterrichtsgeschehen umsetzen, nämlich durch die gezielte Förderung und Fortbildung der Lehrenden.

Literatur

Beywl, W./Schmid, P. (2013): Die Meta-Studie John Hatties: Lernen sichtbar machen. In: Weiterbildung, H. 3, S. 35–37

Carless, D./Joughin, G./Liu, N.-F. (2006): How assessment supports learning: learning-oriented assessment in action. Hongkong

Ertel, H. (2008): Lehre, Lernen und Assessment. Warum Aktivierung und Feedback für das Lernen so wichtig sind. Bern

Hattie, J. (2013a): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler

Hattie, J. (2013b): Interview mit dem Bildungsforscher John Hattie. Geführt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. In: Weiterbildung, H. 3, S. 6–9

Helmke, A./Schrader, F.-W. (2001): Hochschuldidaktik. In: Rost, D.H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 249–254

Kember, D./McNaught, C. (2007): Enhancing University Teaching. Lessons from research into award-winning teachers. London

Nuissl, E./Siebert, H. (2013): Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende. Bielefeld

Von Bredow, R./Hackenbroch, V. (2013): Die neue Schlechtschreibung. In: Der Spiegel, H. 25, S. 96–104

Winteler, A./Forster, P. (2007): Wer sagt, was gute Lehre ist? Evidenzbasiertes Lehren und Lernen. Das Hochschulwesen, H. 4, S. 102–109

Abstract

Der Beitrag würdigt Hatties Metastudie »Lernen sichtbar machen« aus praktischer Perspektive, insbesondere aus Sicht der Fortbildung von Kursleitenden in der Erwachsenenbildung. Anschlussfähig erscheinen dem Autor v.a. Hatties Ergebnisse zur Lernwirksamkeit der Lehrperson.

»Exzellente Lehrende« seien sich ihres Lehrhandelns bewusst und richteten ihr Lehrhandeln nach der Logik des Lernens aus. An zwei Beispielen wird erläutert, welche Maßnahmen eine hohe Effektivität auf Lernen haben und wie sie praktisch in der Erwachsenenbildung umgesetzt werden können: die »Klarheit der Lehrperson« sowie die »Formative Evaluation des Unterrichts«.



Dr. phil. Helmut Ertel ist Leiter der VHS Zweibrücken und Dozent für Lehrmethoden in der Erwachsenenbildung im Kontaktstudium »Lehren lernen – Lernen lehren« im Zentrum wissenschaftliche Weiterbildung der Universität Mainz

Kontakt: helmut.ertel@vhs-zweibruecken.de

Zum erwachsenenpädagogischen Umgang mit
John Hatties Studie »Lernen sichtbar machen«

EIN DIDAKTISCHER WANDEL MIT HATTIE?

Erik Haberzeth

Der Neuseeländer John Hattie hat mit seiner Studie »Visible Learning« einen Nerv getroffen. Über ihn diskutieren nicht nur die Bildungspraktiker – allen voran die Lehrer –, sondern auch die Erziehungswissenschaftler. In diese Perspektive reiht sich der vorliegende Beitrag ein. Er fragt: Welche Impulse hält Hattie für die Weiterbildungsfor- schung bereit? Was ist das Besondere an der Methodik der Meta- Metastudie? Welche von Hatties Botschaften sind *Common Sense* für erwachsenenpädagogische Lehr-/Lernforschung? Welches sind neue Aspekte oder Akzentsetzungen? Wo liegen die Grenzen der Übertragbar- keit zwischen Schule und Erwachsenenbildung?

In seiner Studie »Lernen sichtbar machen« hat der neuseeländische, in Australien arbeitende Schulforscher John Hattie den Versuch unternommen, Einflussfaktoren auf schulisches Ler- nen nicht nur zu identifizieren, sondern auch in ihrer Stärke und praktischen Bedeutsamkeit zu bewerten und in eine Rangfolge zu bringen. So soll ein Modell erfolgreichen Lehrens und Lernens in der Schule herausgearbeitet werden – also nicht nur das, »was funktioniert«, sondern das, »was am besten funktio- niert« (Hattie 2013, S. 23). Dazu hat er eine enorm umfangreiche quantitativ- empirische Datenbasis in Form von über 800 Metaanalysen ausgewertet. Sein Ergebnis: Es kommt vor allem auf das konkrete Unterrichtshandeln der Lehrenden an. Diese müssen als »Regisseure« (»activators«) für »sicht- bares Lehren und Lernen« sorgen, d.h. selbst explizit, intensiv steuernd unterrichten und auf aktive, sich selbst beobachtende Lernende hinwirken. Mit Blick auf das Feld der Erwachsenenbil- dung diskutiert der vorliegende Beitrag diese Ergebnisse und einige Probleme der Studie und warnt davor, vermeint-

lich gegensätzliche Positionen in der Didaktikdiskussion gegeneinander auszuspielen – oder gar eine erneute didaktische Wende auszurufen.

»Ein unerhörtes Unterfangen«

Bei aller Kritik an seiner Studie (lesens- wert dazu: Terhart 2011) verneigt sich die Scientific Community vor Hatties Forschungsleistung: Ewald Terhart spricht von einem »Meilenstein in der Debatte um die Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens in der Schule«, von einer Aufarbeitung empirischer Forschung, die »es bislang noch nicht gegeben« hat (ebd., S. 277), resultierend in einer »wahren Fund- grube« für Forschung und Praxis (ebd., S. 287). Andreas Helmke sieht eine »monumentale Leistung« und ein »uner- hörtes Unterfangen« (2013, S. 9). Ein zentrales Referenzwerk sei entstanden. Manche Kolleg/inn/en werden sich viel- leicht gefragt haben, warum sie eigent- lich nicht selbst auf die Idee gekommen sind (oder die Ressourcen investiert haben), vorhandene Metastudien selbst

zum Forschungsgegenstand zu machen und zu einer Meta-Metastudie zusam- menzufügen. Seit Kurzem gibt es eine deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«, die beim Internet-Versand- haus Amazon beachtliche Verkaufs- ränge erklimmt, so z.B. Ende September 2013 Platz 794 unter allen (!) Büchern. Hattie legte nach seinem Bestseller gleich nach: 2012 erschien sein Buch »Visible Learning for Teachers: Maximi- zing Impact on Learning«, in dem es jetzt um die Implementierung der gewonne- nen Ergebnisse geht.

200 Millionen Lernende,
138 Faktoren

Hattie hat für diese Studie selbst nicht im engeren Sinn empirisch geforscht, also eine eigene Datenerhebung durchgeführt, sondern zahlreiche vor- handene Metaanalysen herangezogen und ausgewertet. 15 Jahre hat er nach eigener Auskunft daran gearbeitet. Ein- bezogen wurden über 800 Metastudien (also jeweils Synthetisierungen von Einzelstudien), in die mehr als 50.000 Einzelstudien eingegangen sind und die wiederum mehrere Millionen Lernende berücksichtigen (Hattie schätzt weit über 200 Millionen). Herausgearbeitet wurden 138 Faktoren, die mit schuli- schem Lernen zusammenhängen sol- len. Diese werden in sechs thematische Gruppen sortiert: Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrpersonen, Curricula und Unterricht. Alle Faktoren werden nach der Stärke ihres Effekts in eine Rang- folge gebracht. Von den Faktorengrup- pen ist »Lehrperson« am effektstärksten ($d=0,49$), »Schule« mit $d=0,23$ am schwächsten (i.S.v. wirkungslos) (vgl. Hattie 2013, S. 22). Hattie führt seine Arbeit weiter: Inzwischen sollen schon 960 Metastudien mit 260 Millionen beteiligten Schüler/inne/n ausgewertet sein, wobei sich die Kernergebnisse nicht verändern würden (Interview *ZEIT online* vom 2. Mai 2013).

Als statistischer Kennwert bezogen auf den Einfluss auf Lernen wird für jeden

der 138 Faktoren dessen Effektstärke »d« berechnet. Ein anderer Kennwert, die statistische Signifikanz, drückt aus, dass ein Ergebnis nicht zufällig zustande gekommen ist. Wie groß dieser Effekt ist, weiß man hingegen nicht. Die Effektstärke d liefert hier zusätzliche Informationen, und zwar die Stärke eines Faktors und dessen praktische Bedeutsamkeit (vgl. Terhart 2011, S. 279). Eine hohe Effektstärke bedeutet, dass die durchschnittliche Lernleistung der an einer Intervention beteiligten Gruppe deutlich über der einer Vergleichsgruppe liegt, die nicht an der Intervention teilgenommen hat (vgl. Hattie 2013, S. 9 f.). Immer wieder zitiert wird folgende Analogie: Bezüglich der Körpergröße eines Menschen bedeutet $d=1,0$ einen erheblichen Unterschied zwischen einer 160 Zentimeter und einer 183 Zentimeter großen Person.

95 Prozent aller von Hattie berechneten Effektstärken sind positiv – fast alles wirkt also, manches nur stärker als anderes. Hattie betrachtet eine Effektstärke von 0,2 als klein, von 0,4 als mittelmäßig und von 0,6 als groß. Um tatsächlich bedeutsame, erkennbare Effekte auszuweisen, wird als »Umschlagpunkt« $d=0,4$ festgelegt. Erst ab diesem Wert spricht Hattie von besonders wirksamen Faktoren.

Die Studie gilt vor allem wegen ihrer »Evidenzbasierung« als besonders wichtig. »Insofern richtet sich das Buch in ganz besonderer Weise an die Verantwortlichen in der Steuerung und Finanzierung der Bildungspolitik und zeigt Wege auf, wie Investitionen in die Bildung – insbesondere die Lehrerfortbildung – zu hohen Renditen führen, bezogen auf den Lernerfolg« (Helmke 2013, S. 9). Nichts ist dagegen zu sagen, dass bildungspolitische Entscheidungen auf einer empirisch möglichst gesicherten Informationsgrundlage gefällt werden sollten. Hatties Studie kann hinsichtlich ihrer Gesicherheit aber durchaus ambivalent eingeschätzt werden: Zur Methode der Meta-Metaanalyse äußert sich Terhart

etwa wie folgt: »Zwar lassen sich vielfältigste Geldbeträge und -ströme aus den verschiedensten Quellen und in den unterschiedlichsten Währungen verlässlich addieren, mit Forschungsergebnissen geht das jedoch so nicht. Und wenn man trotzdem in analoger Weise verfährt: Ist das noch verlässlich – oder wird Scheinverlässlichkeit erzeugt? Sind die z.T. sehr geringen Unterschiede zwischen Effektstärken von Faktorengruppen (...) eigentlich noch sinnvoll zu interpretieren, so dass man eindeutig weiß, was nun zu tun ist?« (Terhardt 2011, S. 290).

»Relativierung der Evidenzbasierung«

Hattie selbst liefert durchaus erstaunliche Relativierungen seiner Evidenzbasierung: »Aber die aktuelle Fixierung auf ‚Evidenzbasierung‘ übersieht allzu oft, dass die Forschenden durch eine Brille schauen, wenn sie entscheiden, was sie (als empirische Belege) aufnehmen und was sie ausschließen und wie sie diese Belege ordnen, um ihre Geschichte zu erzählen, um ihre Theorie zu entwickeln. Es ist diese Geschichte oder Theorie, die den ausschlaggebenden Beitrag leisten soll – sie ist die Brille, durch die ich die Belege betrachte« (Hattie 2013, S. 279).

Zur Entwicklung dieser »Geschichte« muss Hattie die Ebene hochabstrakter,

kompilierter Forschung und der 138 separaten Einzelfaktoren verlassen, die Faktoren wenigstens zum Teil in Beziehung zueinander bringen und übergreifende Prinzipien formulieren. Er nennt sein Vorgehen methodologisch absichernd »abduktiv« (ebd., S. 280). Zwischen der Empirie und seiner Geschichte bzw. Unterrichtstheorie vom »sichtbaren Lehren und Lernen« klafft hier aber durchaus eine erhebliche Lücke. Eine Rückbindung der weitreichenden Aussagen an die empirischen Daten findet kaum statt. Vielmehr verweist Hattie hier auf eigene Erfahrung: »Als ich mir die Videos von vielen der besten Lehrpersonen der Vereinigten Staaten angesehen habe (...) war es erstaunlich, wie aktiv und wie beteiligt die besten Lehrpersonen im Klassenzimmer waren. (...) Die Aktivität war sichtbar und ‚lag in der Luft‘« (ebd., S. 31). Grundlage für diese These ist also subjektive Erfahrung, keine statistische Messung. Es ist ein grundlegendes Problem von Allgemeinmodellierungen von Unterricht, dass die Gefahr besteht, den Kern von Unterricht, also was ihn gut und was ihn schlecht werden lässt, letztlich nicht zu begreifen (vgl. Gruschka 2007). Hattie hat dies wohl so erfahren und musste sich von seiner statistischen Evidenz lösen. Bezogen auf die konkreten Ergebnisse hält die Studie vor allem zwei Provokationen parat: zum einen eine Relativierung der Bedeutung (system- und organisations-)struktureller Fragen für

Tab. 1. Effekte des Unterrichtens und der Arbeitsbedingungen

Unterrichten	d	Arbeitsbedingungen	d
Qualität der Lehrperson (aus Schülersicht)	0,44	Interne Differenzierung	0,16
Reziprokes Lehren	0,74	Finanzielle Ausstattung	0,23
Lehrer-Schüler-Beziehung	0,72	Klassengrößen	0,21
Feedback	0,73	Leistungshomogene Klassenbildung	0,12
Lautes Denken	0,64	Jahrgangsübergreifende Klassen	0,04
Meta-kognitive Strategien	0,69	Offene Klassenzimmer/Lehr- und Lernformen	0,01
Direkte Instruktion	0,59	Dauer der Sommerferien	-0,09
Mastery-Learning	0,58	Nicht-Versetzung	-0,16
Durchschnitt	0,65		0,07

Lernerfolg (z.B. Finanzierung, Struktur), zum anderen eine kritische Beurteilung der Wirksamkeit konstruktivistisch inspirierter, »offener« Unterrichtsmethoden. Bezogen auf Ersteres weisen die Faktoren, die das unmittelbare Unterrichtshandeln betreffen, ein d von 0,65 aus, während die Faktoren, die Arbeitsplatz- und Schulstrukturen betreffen, lediglich auf 0,07 kommen (s. Tabelle 1).

»Der Erwachsenenbildung stellen sich Strukturfragen«

Hattie selbst relativiert die vermeintliche Eindeutigkeit der Ergebnisse, indem er den strukturellen Faktoren »indirekte« Effekte zuschreibt; sie können die Wahrscheinlichkeit verändern oder erhöhen, dass die Lernumgebung so strukturiert wird, dass z.B. gewisse Unterrichtsprozesse besser zur Geltung kommen (vgl. Hattie 2013, S. 287). Bezogen auf die Erwachsenenbildung stellt sich die Strukturfrage allerdings umfassender und drängender: In der Erwachsenenbildung, die in weiten Teilen geprägt ist durch eine bedingte Freiwilligkeit der Teilnahme und durch ein vielfältiges, nicht immer transparentes Angebot, geht es auch um die Frage, wie es überhaupt zu einer Teilnahme kommt und welche Bedingungen hier förderlich oder hinderlich sind. Verlässliche Systemstrukturen (Recht, Finanzen etc.) und Supportstrukturen (Information, Beratung etc.) sind gerade im Feld der Erwachsenenbildung wesentlich, um Teilnahme erst möglich zu machen. Dies bedeutet natürlich nicht, dass die Frage nach den Wirkungen des konkreten Unterrichtshandelns auf Lernen weniger wichtig wäre.

Die Studie von Hattie darf deshalb nicht als Begründung hergenommen werden, in der Erwachsenenbildung Strukturfragen als nachrangig zu betrachten und die Qualifizierung von Lehrenden stattdessen als kostengünstige Lösung für Qualitätsprobleme zu propagieren. So wäre gerade eine

angemessene Bezahlung und sichere Beschäftigung des Lehrpersonals notwendig, um Freiheiten zu schaffen, die eigene Professionalität zu entwickeln. Es genügt nicht, prekär beschäftigten Lehrenden eine Kurzzeit-Qualifizierung zu gewähren in der Hoffnung, dadurch weitreichende Probleme zu lösen. Auch wäre es ein Missverständnis, bei Hattie ein Plädoyer dafür zu finden, Ausgaben für Strukturen zu kürzen. Stattdessen spricht er davon, »Strukturdebatten [zu] vermeiden« (Interview *Spiegel online* vom 22. April 2013) oder »keine großen Strukturreformen [zu] beginnen« (Interview *ZEIT online* vom 2. Mai 2013) und sich stärker auf das unmittelbare Handeln der Lehrenden zu konzentrieren. Dass die Lehrenden auch in der Erwachsenenbildung eine wesentliche Rolle für guten Unterricht spielen, steht außer Frage, dennoch ist die Erwachsenenbildung in einer völlig anderen Lage – hier gilt es, dauerhafte, verlässliche Strukturen aufzubauen, die gute Lehre und Teilnahme ermöglichen, ohne die Qualifizierung der Lehrenden dabei gering zu schätzen.

»Der Lehrer ist als ‚Regisseur‘ gefragt«

Die zweite Provokation Hatties steckt in dem Ergebnis, dass aktiver, geführter Unterricht mit konkreten Aufgaben und eindeutigen Anforderungen, direktivem Handeln und beständiger Kontrolle und Rückmeldung (v.a. von den Schülern an die Lehrer) effektiver ist als ungeführter, moderierender Unterricht, der z.B. ein induktives Vorgehen und stärker eigene Problemlösungen zulässt (vgl. Hattie 2013, S. 286 f.). Der Lehrer als »Regisseur« (»activator«) kommt demnach auf $d=0,59$, der Lehrer als »Moderator« (»facilitator«) nur auf $d=0,23$. Die Erwachsenenbildung hat sich schon früher als die Schule intensiv mit konstruktivistisch inspiriertem, »offenem«, auf Selbststeuerung setzendem Unterricht auseinandergesetzt. Früh wurde hervorgehoben (etwa von Siebert und Reischmann), dass »offenes« Lernen

nicht weniger, sondern sogar mehr an didaktischer Gestaltung notwendig macht und nicht mit Strukturlosigkeit und Beliebigkeit verwechselt werden darf. Auch die Anforderungen an die Lehrenden können durchaus vielfältiger werden und z.B. Beratung mit einschließen. Ob bei einer solch professionellen Gestaltung offener Unterricht tatsächlich wirkungsschwächer ist, kann bezweifelt und müsste überprüft werden.

An dieser Stelle muss außerdem Hatties Behauptung hinterfragt werden, was am besten funktioniert, scheine »in ähnlicher Weise für alle Themen, Altersklassen und Kontexte zu gelten« (ebd., S. 38). Warum ist es möglich, sich selbstgesteuert die nächste Version von Word relativ problemlos anzueignen, aber für die meisten unglaublich schwierig, ohne professionelle Unterstützung Gitarre spielen zu lernen (über ein paar Akkorde hinaus) oder sich eine Fremdsprache anzueignen? Notwendig ist es, sich über die konkreten Themen und Kontexte (EDV-Kurs, Familienbildung, religiöser Gesprächskreis, Englischkurs etc.) Gedanken zu machen und von dort ausgehend immer wieder zu überlegen, wie Lehre angemessen gestaltet werden kann.

Leitend kann dabei ein reflexives Lehrverständnis sein, das vom »menschlichen Lernen« (Faustich 2013) ausgeht und Lehre als Lernvermitteln begreift. Damit sind keine Methodenfestlegungen verbunden, sondern eine Vergewisserung dessen, welches Hauptaufgaben von Lehre sind. Im Grund versucht auch Hattie dies, indem er »sechs Wegweiser für Exzellenz« nennt (ebd., S. 280–281, leicht gekürzt durch E.H.):

- Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen.
- Lehrpersonen müssen direktiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernens engagiert sein.
- Lehrpersonen müssen wahrnehmen, was Lernende denken und wissen, um Bedeutung und sinnstiftende

Erfahrungen im Lichte dieses Wissens zu konstruieren. Zudem müssen sie ein kompetentes Wissen und Verständnis vom Stoff ihres Fachs besitzen, um sinnvolles und angemessenes Feedback geben zu können. (...)

- Lehrpersonen müssen die Lernintentionen und Erfolgskriterien ihrer Lehrsequenzen kennen und wissen, wie gut sie diese Kriterienpunkte für alle Lernenden erreichen. Sie müssen die nächsten Schritte identifizieren – im Lichte der Lücke zwischen dem aktuellen Wissen und den Erkenntnissen der Lernenden sowie im Lichte der Erfolgskriterien des ‚Wohin gehst du?‘, ‚Wie kommst du voran?‘ und ‚Wohin geht es danach?‘
- Lehrpersonen müssen von der einzelnen Idee zu vielfältigen Ideen schreiten und diese Ideen so miteinander verknüpfen und erweitern, dass die Lernenden Wissen und Ideen konstruieren und rekonstruieren. (...)
- Schulleitende und Lehrpersonen müssen Schulen, Lehrerzimmer und Klassenzimmer schaffen, in denen Fehler als Lerngelegenheiten willkommen sind, (...) und in denen sich die Teilnehmenden sicher fühlen können, um zu lernen (...).

Versucht wird, Leitlinien angemessenen Lehrhandelns aufzustellen, die – vielleicht auch in anderen Worten – wohl durchaus breite Zustimmung finden dürften (und ja auch schon vor Hattie durchaus bekannt waren). Diese Leitlinien sind aber so eingängig wie komplex – sowohl im Einzelnen als auch in ihrer Interaktion. Wie in deren Zusammenspiel gute Lehre gelingt oder eben auch misslingt, ist weitgehend noch nicht begriffen.

Hier werden verstärkt auch rekonstruktive Forschungsverfahren zum Einsatz kommen müssen, um das Wie von gutem Unterricht zu verstehen. Dabei kommt es auch darauf an, die Inhaltlichkeit von Lehre stärker einzubezie-

hen (vgl. Haberzeth 2011). Bei Hattie bleibt – wie so oft in der didaktischen Diskussion – die Sache selbst, der Inhalt, völlig unthematisiert (vgl. Terhardt 2011, S. 282 f.). Es gibt keinerlei Aussagen zur Bedeutsamkeit, Auswahl, Legitimation etc. von Inhalten. In der wenig curricularisierten Erwachsenenbildung ist die Frage der Inhaltlichkeit aber eine entscheidende. Gute Lehre erweist sich gerade auch darin, dass signifikante Wissensbestände aneignungsfähig gemacht werden. Die Ausrufung einer didaktischen Wende in der Erwachsenenbildung auf der Grundlage von Hatties Studie würde den aktuellen Diskussionsstand unterschreiten. Als Anlass für erneutes Nachdenken und fortwährende Reflexion didaktischen Handelns kann sie aber durchaus fruchtbar genutzt werden.

Literatur

- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Bielefeld
- Gruschka, A. (2007): »Was ist guter Unterricht?« Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 36, S. 10–43
- Haberzeth, E. (2011): Inhaltsorientierung in der Lehre. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 26–29
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler
- Helmke, A. (2013): Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie interviewt von Prof. Dr. Volger Reinhardt. In: Lehren & Lernen, H. 7, S. 9–16
- Terhardt, E. (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Keiner, E. u.a. (Hg.): Metamorphosen der Bildung. Bad Heilbrunn

Abstract

Hatties Studie »Visible Learning« ist kein Anlass, eine didaktische Wende in der Erwachsenenbildung auszurufen. Zu diesem Urteil kommt der vorliegende Beitrag in einer Würdigung der Meta-Metastudie des Neuseeländers aus Sicht der Weiterbildungsforschung. Gleichwohl halte Hattie wichtige Anregungen für die didaktische Diskussion bereit. Dazu zählt die Leitlinien angemessenen Lehrhandelns sowie seine durchaus provokanten Ergebnisse zu den positiven Effekten aktiv geführten Unterrichts, die indes erwachsenenpädagogischen Erwägungen zu den Herausforderungen pädagogischer Rahmung selbstgesteuerten Lernens nicht widersprechen. Der Beitrag widmet sich auch der Frage nach der Übertragbarkeit der Befunde von der Schule auf die Erwachsenenbildung. Wenn Hattie zeige, dass schulische Strukturreformen nur einen geringen Einfluss auf Lernen haben, so dürfe daraus nicht gefolgert werden, dass Strukturfragen in der Erwachsenenbildung als weniger bedeutsam anzusehen seien.



Dr. Erik Haberzeth ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Institut für Pädagogik der TU Chemnitz.

Kontakt: erik.haberzeth@phil.tu-chemnitz.de

Internationale Impulse im Kontext zeitgenössischer
Steuerungspraxis im Bildungsbereich

HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE BILDUNGSFORSCHUNG

Rudolf Tippelt

Mit den Begriffen Steuerung oder Governance ist ein Handlungsfeld umrissen, in dem seit einigen Jahren relevante internationale Entwicklungsimpulse auf das deutsche Bildungssystem und damit auch die Erwachsenenbildung erfolgen. Der Autor diskutiert diese Impulse unter der Frage der Wechselwirkung von Steuerungspraxis und Bildungsforschung. Dabei stand er im besonderen Einflussbereich des 2011 erschienenen Werks »Fabricating Quality in Education« (Ozga u.a. 2011a), einer britischen und skandinavischen Koproduktion im Kontext des 7. Europäischen Forschungsrahmenprogramms. Dieser Sammelband hat offenbar seinerseits Qualitäten eines internationalen Impulsgebers.

Der europäische Bildungsraum wird für Deutschland und seine föderale Struktur immer bedeutsamer. Entscheidende Bildungsinnovationen bzw. Anforderungen kommen aus dem europäischen/internationalen Raum und werden von Bund und Ländern aufgegriffen. Das zeigt sich beispielsweise in der flächendeckenden Einführung der B.A./M.A.-Struktur an den Hochschulen, an die sich verschiedene Erwartungen knüpfen: die Verkürzung von langen Studienzeiten und insbesondere die höhere internationale Mobilität von Studienabsolvent/inn/en – Hoffnungen, die sich (noch) nicht realisiert haben.

Zu erwähnen ist auch die Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), der am European Qualification Framework (EQF) orientiert dazu führen soll, dass alle Qualifikationsbescheinigungen, Diplome oder Europass-Dokumente mit einem Verweis auf acht festgelegte Kompetenzstufen versehen werden. Auf diese Weise soll die Fach- und personale Kompetenz von Lernenden eingeschätzt werden können. Eine Bund-Länder-Koordinierungsgruppe

begleitet diese bereits fortgeschrittene Entwicklung des DQR, der Kompetenzeinstufungen durch »robuste« Einschätzungsverfahren ermöglichen soll. Im Augenblick sind noch viele Probleme zu lösen, z.B. das Einbeziehen der Leistungen des »Lifewide Learning«, also der non-formalen und informellen Bildung. Letztlich dienen DQR bzw. EQF dem internationalen Vergleich von Bildungszertifikaten und Kompetenzen, um die Mobilität von Arbeitskräften zu unterstützen.

»Internationale Innovationen mit erheblichen Auswirkungen«

Auch die international durch die OECD initiierten Large Scale Assessments (TIMSS, PISA, IGLU und zuletzt im Erwachsenenbereich PIAAC) sind Beispiele dafür, dass Innovationen im internationalen Bereich erhebliche Auswirkungen auf die wissenschaftlich geförderten Studien wie auch auf die bildungspolitischen und -praktischen Initiativen von Bund und Ländern

haben. Im Unterschied zu den zuerst genannten Impulsen handelt es sich hier um Impulse aus der Forschung, die freilich in einer Wechselbeziehung zu politisch steuernden Institutionen steht. Um diese Beziehung wird es im Weiteren immer wieder gehen.

Auf welcher Ebene münden die vorgestellten internationalen Impulse in Steuerungshandeln? Grundsätzlich empfiehlt sich beim Thema Steuerung, die Makro-, die Meso- und die Mikroebene von Bildung zu unterscheiden. Hier zeigt sich, dass die internationalen Impulse im Wesentlichen die Makroebene beeinflussen. Auf der Makroebene erfolgt Steuerung durch die Beeinflussung des Inputs und die Kontrolle des Outputs der Bildungsaktivitäten in den verschiedenen, über die Lebensspanne wirkenden Bildungsinstitutionen. Bekanntermaßen differiert die Verantwortung von Bund, Ländern und Kommunen in den altersbezogenen Bildungsbereichen in Deutschland enorm. An der beruflichen Bildung lässt sich beispielsweise zeigen, dass die betrieblichen Ausbildungsordnungen bundesweit gültig sind, dass die im Rahmen der beruflichen dualen Ausbildung genauso wichtigen Rahmenlehrpläne der Berufsschulen aber von den Kultusministerien der Länder verantwortet werden. Sinnvolle Ordnungsmittel der beruflichen Ausbildung lassen sich daher nur in enger Kooperation und Koordination von Bund und Ländern und – im Falle der beruflichen Ausbildung – vor allem der Tarifvertragsparteien entwickeln und aushandeln. Die Sicherung der Rahmenbedingungen für die Ausbildung des pädagogischen Personals in Kindergärten, Schulen, beruflicher Bildung und Weiterbildung liegt im föderalen Staat primär bei den Ländern, ist aber nur dann zielführend, wenn länderübergreifend professionelle Standards durchgesetzt werden – schon um gemeinsame Qualitätsstandards und Mobilität des pädagogischen Personals zu gewährleisten. An solchen Qualitätsmaßstäben arbeitet man in Deutschland derzeit vor allem

im elementaren frühkindlichen und im erwachsenenpädagogischen Bereich – das ist in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern keinesfalls ähnlich. Trotz der komplexen Gemengelage finden internationale Einflüsse am ehesten auf dieser Makroebene statt. Die Mesoebene (die institutionelle Ebene), wo konkrete pädagogische Abläufe und Prozesse geplant werden, sowie die Mikroebene, bei der der jeweilige Lehr- und Lernprozess in Verantwortung von Pädagogen (Lehrern, Erzieherinnen, Ausbilder, Dozenten u.a.) gestaltet wird, sind nur mittelbar von international angestoßenen Veränderungsprozessen betroffen.

»Demokratische Selbstbestimmung gestärkt«

Insgesamt sind die internationalen Einflussnahmen aber moderat, denn wenn auch der europäische Bildungsraum für den föderalen Staat immer bedeutsamer geworden ist, so steht dem die demokratische Selbstbestimmung des Landes entgegen, die durch das Urteil des Bundesverfassungsgerichts zum Lissabon-Vertrag vom 30. Juni 2009 gestärkt wurde. Dies korrespondiert mit der Bedeutung nationaler Kulturen der Bildungssysteme für nationale Transformationsprozesse. Vor diesem Hintergrund haben sich in den letzten Jahren nationale Initiativen zu regelmäßiger Bildungsberichterstattung etabliert, die wesentlich zur Leistungsfähigkeit des Bildungswesens beitragen kann (vgl. Simola u.a. 2011).

Die Etablierung einer dauerhaften Infrastruktur für die nationale Bildungsberichterstattung, die Durchführung damit zusammenhängender gezielter Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, die Klärung von Kernindikatoren, die in Zeitreihen fortgeschrieben, den Wandel eines Bildungssystems empirisch beschreiben, die Klärung von Interdependenzen zwischen Indikatoren, also kurz: die regelmäßige empirisch verlässliche Information über die Dynamik eines Bildungssystems in allen seinen

Bereichen ist ein großer Fortschritt bildungswissenschaftlicher Expertise und eine argumentative Hilfe rationaler bildungspolitischer Planung und Steuerung.

Das Ziel bildungswissenschaftlicher empirischer Studien ist es einerseits, die pädagogisch interessierte Öffentlichkeit über Tatsachen und reale Trends aufzuklären, andererseits dient die empirische Bildungsberichterstattung der Orientierung einer bildungspolitischen und auch pädagogisch-praktischen Bildungsplanung, die über einen bloßen Informationsanspruch hinausgeht. Das durch empirische Datenanalyse generierte Orientierungswissen soll letztlich rationales, politisches und praktisches Handeln ermöglichen. Trotz einiger Kritikpunkte im Detail besteht die Stärke der derzeitigen Bildungsberichterstattung in Deutschland, der Schweiz und anderen Nationen darin, dass sie das Bildungswesen und die Bildung über die Lebensspanne thematisieren (in Deutschland mit dem Nationalen Bildungspanel inzwischen auch längsschnittlich) und somit die Prozesse des lebenslangen Lernens von der frühkindlichen Bildung bis zur beruflichen und allgemeinen Weiterbildung empirisch beschreiben. Zweifelhaft ist, ob Indikatoren der informellen Bildung mit gleicher Präzision wie Indikatoren der formalen und der non-formalen Bildung erfasst werden können und ob die für das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung zweifellos äußerst wichtige informelle Bildung auch in gleicher Weise planbar ist bzw. ob sie aus einer normativen Sicht überhaupt steuerbar sein soll.

Für Deutschland hat der Föderalismus eine große Bedeutung in allen Entwicklungs- und Steuerungsprozessen. Auch auf dieser Ebene hat sich in den letzten Jahren eine Bildungsberichterstattung und Wirksamkeitsforschung staatlicher Steuerung entwickelt. Aber es gibt keine eindeutige Privilegierung föderaler oder zentraler Steuerung, wenn man unterschiedliche nationale Bildungssysteme vergleicht. Es ist

offensichtlich, dass föderale Systeme – wie in Deutschland – auf die kontinuierliche Kooperation und Koordination von Bund und Ländern angewiesen sind. In Deutschland hat die Kultusministerkonferenz eine besondere Verantwortung, diese Kooperation und Feststellung der Abstimmung mit dem Bund kontinuierlich zu gewährleisten. Es gibt zahlreiche Beispiele, die zeigen, dass eine solche Abstimmung erfolgreich sein kann, denn aus einer Außen- und Beraterperspektive ist festzuhalten, dass es derzeit immerhin gelingt, bei der Feststellung der Leistungsfähigkeit des Bildungswesens im internationalen Vergleich die notwendigen national und international vergleichenden Studien auf den Weg zu bringen.

»Qualität ist auf regionale Initiative angewiesen.«

Neben der Ebene der Länder kommt dem regionalen Bildungsraum große Bedeutung zu, weil unter bedarfs- und nachfragebezogenen Gesichtspunkten die konkrete Bildungsplanung auch regional erfolgen muss. Es ist mittlerweile weit verbreitete Ansicht, dass ein regionales Bildungsmonitoring notwendig ist, um die lokale Autonomie von Städten und Landkreisen bei Bildungsentscheidungen zu realisieren und in vielen Fällen auch zu stärken. Qualität ist mehr denn je auf regionale Initiative angewiesen – und regionale Räume sind immer auch kulturelle Räume (vgl. Ozga/Simola u.a. 2011b).

In dem vom Bund, den Ländern und dem Europäischen Sozialfond (ESF) in den Jahren 2001 bis 2009 geförderten Programm »Lernende Regionen« wurden auf regionaler Ebene insbesondere Fragen der Kooperation und Vernetzung von Bildungsinstitutionen aufgegriffen (Schule – Berufsausbildung – Hochschule; Kindergarten – Primarschule, Ganztagschule – außerschulische Jugendbildung etc. sowie bildungsbezugsübergreifende Bildungsberatung etc.). Die wissenschaftliche Begleitung dieser Modellprojekte kommt u.a. zu

der Erkenntnis, dass die Steuerung von Bildungssystemen und Bildungsprozessen nicht zentral erfolgen kann, sondern auch ein regionales Bildungsmonitoring voraussetzt, um bei der Formulierung der Ziele und Teilschritte von Bildungsplanung möglichst präzise an die jeweils sehr unterschiedlichen ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen anschließen zu können (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009).

»Steuerung in komplexer Situation«

Steuerung und »Good Governance« finden sich vor diesem Hintergrund in einer komplexen Situation. Eine indikatorengestützte wissenschaftliche Bildungsberichterstattung und Evaluation (vgl. Gray u.a. 2011) ist auf den verschiedenen Ebenen der Entscheidungen notwendig, weil einerseits eine breite, pädagogisch interessierte und manchmal ungeduldige Öffentlichkeit durch valides und empirisch belastbares Wissen informiert wird, andererseits das theoretisch strukturierte, empirische Orientierungswissen für die verschiedenen Ebenen des pädagogischen Gestaltens und Handelns wenn nicht zwingend, so doch hilfreich ist. Für die Praxis der evaluativen und qualitätsverpflichteten internationalen Forschung ergibt sich damit eine starke Steigerung von Komplexität im Entstehungs-, Begründungs-, Interpretations- und Anwendungszusammenhang (vgl. ebd.):

- Im *Entstehungszusammenhang* zu Fragen der Evaluation lassen sich besondere Megatrends gesellschaftlicher Entwicklung identifizieren, die sich auf die Qualitäts- und Governanceforschung auswirken: die Ambivalenz von Globalisierung und Regionalisierung, die Beschleunigung sozialer, ökonomischer und insbesondere auch pädagogischer Veränderungen, die Anforderungen an eine hohe Innovationsfähigkeit gesellschaftlicher Subsysteme, wobei diese Innovationsfähigkeit mittlerweile nicht nur als Output

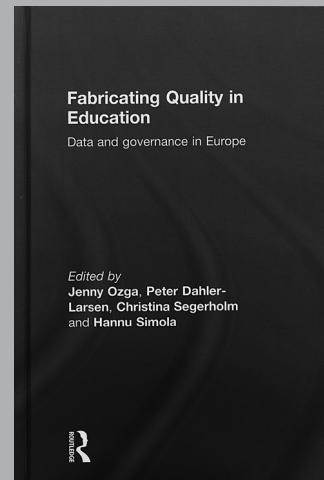
oder Outcome überprüft werden muss, sondern auch die Prozess- und Inputqualität.

- Der *Begründungszusammenhang* wird schon dadurch komplex, dass zunehmend auch Mehrebenenperspektiven zum Tragen kommen. Es ist kaum noch hinreichend, auf einer Ebene, z.B. der Mikroebene oder der Mesoebene, Qualität greifbar zu machen. Vielmehr sind gerade die Wechselwirkungen von Veränderungen der ökonomischen, politischen, sozialen Entwicklungen der Makroebene und der institutionellen Realität der Mesoebene Gegenstand der Forschung – und es gilt die Wirkungen veränderter organisatorischer

Rahmenbedingungen auf die Mikroebene des unmittelbaren Handelns zu fokussieren.

- Der *Interpretationszusammenhang* ist gerade in der Qualitätsforschung durch multidisziplinäre Einflüsse gekennzeichnet, so dass eine Pluralität der Theorien zur Wirkung kommt, mithin eine bloße Deskription von Veränderungsprozessen nicht mehr hinreicht, und dass auch ein simpler und bisweilen naiver Positivismus keine Chancen auf Akzeptanz hat. Zunehmend werden Ergebnisse der Evaluationsforschung in konstruktivistischen Interpretationskontexten

beschrieben, was heißt, dass die Dynamik und der Wandel aus verschiedenen Perspektiven analysiert werden. Gleichzeitig besteht eine gewisse Unsicherheit von Prognosen und Zukunftsszenarien.



Für Rudolf Tippelt war dieses Buch ein wichtiger Impulsgeber für den vorliegenden Beitrag. Neben den bei ihm herangezogenen Textstellen ist der Sammelband auch für die Qualitätsdiskussion von großem Interesse: Die Autorinnen und Autoren aus skandinavischen Ländern und dem Vereinigten Königreich beziehen sich darin auf das Konzept von Qualität, das den Bildungspolitiken unterliegt, mit denen die Europäischen Institutionen Einfluss

auf nationale Bildungssysteme nehmen. Dieses sei einerseits organisationsorientiert und fokussiere andererseits (nur) Mindeststandards, sei also nicht geeignet, Qualität im Sinne von einzigartiger Klasse zu fördern. Das qualitätsgesteuerte Bildungssystem als ein am Standard orientiertes System müsse seine Eignung für eine zunehmend wissensorientierte und dynamische Welt erst noch nachweisen. Eine kritische Re-lecture dieses Qualitätsdiskurses in der deutschen Erwachsenenbildung steht aus.

Ozga, Jenny/Dahler-Larsen, Peter/Segerholm, Christina/Simola, Hannu (Hg.) (2011): *Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe*. Abingdon/New York

- Schließlich sind wir im *Kontext der Anwendung und des Transfers* immer stärker mit interorganisationaler Kooperation und mit einer Vernetzung sowohl der Auftraggeber als auch des realen empirischen Feldes konfrontiert. Wenn man z.B. nicht nur eine Region, sondern gleichzeitig auch ein Bundesland und die nationale und internationale Ebene bei Evaluationen mit zu berücksichtigen hat oder wenn man bei vertikalen Übergängen im Bildungssystem nicht nur den schulischen, sondern auch den betrieblichen Bildungskontext

analysiert und evaluiert, dann erweitert sich das Feld der Evaluation, und man ist mitunter mit der gegensätzlichen Eigenlogik von Teilbereichen oder Subsystemen konfrontiert. Zweifelsohne führt dies – besonders bei evaluativer Qualitätsforschung von Bildungsprozessen über die Lebensspanne mit ihren typischen interorganisationalen Kooperationsketten – zu einer deutlichen Steigerung der Komplexität von Argumenten im Anwendungs- und Steuerungszusammenhang.

Die Bewältigung von Komplexität ist ganz sicher schwierig, aber auch spannend und fordernd – das zeigt auch das Werk »Fabricating Quality in Education«. Aber es muss hinzugefügt werden: Bildungswissenschaft hat sicher nicht das Problem, sich von diesen Komplexitätsspiralen beeindrucken zu lassen. Gerade evaluative Qualitäts- und Governanceforschung muss im Interesse der Anwendung immer wieder Komplexität reduzieren, um Transparenz und Klarheit für praktisches und politisches Handeln herzustellen.

»Politisches Handeln nur Stückwerk«

Dieses wiederum kann, und diesem Gedanken dienen die letzten Abschnitte dieses Beitrags, nur Stückwerk sein. Für komplexe moderne Gesellschaften ist typisch, dass sich in den verschiedenen Teilbereichen Veränderungen in unterschiedlichem Tempo vollziehen (z.B. im Beschäftigungs- und im Bildungssystem). Es kommt dadurch im Bildungswesen regelmäßig zu Ungleichzeitigkeiten und Spannungen. Diese können in Steuerungsprozessen durch Formen der vom kritischen Rationalismus (vgl. Popper 2005) so benannten »Stückwerktechnologie« am ehesten gemildert oder aufgefangen werden. Das bedeutet u.a., dass Bildungsreform sich in einer durch unsichere Rahmenbedingungen gekennzeichneten Wirklichkeit immer wieder

versichert, was einzelne Schritte von Steuerung und Governance tatsächlich bewirken und was real durch Interventionen und Handeln erreicht wurde. Dies erfordert zumindest eine kontinuierliche Evaluierung durch eine Forschung in empirisch-pragmatischer Absicht. Steuerung lässt sich zumindest assoziativ mit den Typen der Herrschaft und der Bildung nach Max Weber (1922) ansprechen. Max Weber hat legale Herrschaft, traditionale Herrschaft und charismatische Herrschaft unterschieden. Zur Steuerung besonders relevant ist das zweckrationale Handeln, wobei zweckrationales Handeln der intellektuell kontrollierte Typ des Handelns – auch in pädagogischen Kontexten – ist. Steuerung ist ohne Zweifel auf Zwecksetzung und Zielorientierung angewiesen, und dennoch ist hervorzuheben, dass Zwecke jederzeit der kritischen Reflexion zugänglich sind (vgl. Adorno u.a. 1972). Selbstverständlich stellt sich im Zusammenhang mit der Notwendigkeit von zweckrationalem Handeln die Frage, wer in bildungspolitischen und in bildungsplanerischen Kontexten die Zwecke letztlich setzt. Das ist eindeutig: Es gibt in demokratischen Gesellschaften ein Primat der Politik, das allerdings seinerseits durch verschiedene Zuständigkeiten auf Bundes-, auf Landes- und auf kommunaler Ebene im Steuerungsgeschehen hoch differenziert und manchmal auch »schwierig« zu handhaben ist. Dass in den letzten Jahren eine Setzung auch normativer Impulse durch supranationale Institutionen zu beobachten ist, macht diese Aufgabe nicht leichter.

Literatur

- Adorno, T.W. u.a. (1972): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Darmstadt/Neuwied.
- Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hg.) (2009): Lebenslanges Lernen in Regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm »Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken«. Bielefeld
- Gray, J. u.a. (2011): Teachers' perceptions of quality assurance and evaluation. In: Ozga u.a. 2011a, S. 127–149

Ozga, J./Dahler-Larsen, P./Seegerholm, C./Simola, H. (Hg.) (2011a): Fabricating Quality in Education. Data and governance in Europe. Abingdon/New York

Ozga, J./Simola, H. u.a. (2011b): Central-local relations of governance. In: Ozga u.a. 2011a, S. 107–126

Popper, K. (2005): Die Logik der Forschung. Gesammelte Werke. Bd. 3. Tübingen

Simola, H. u.a. (2011): Governing by numbers. In: Ozga u.a. 2011a, S. 96–106

Weber, M. (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen

Abstract

Ausgehend von einigen zeitgenössischen internationalen Einflussnahmen auf nationale Bildungspolitik wird diskutiert, der Beitrag, die Wechselwirkung von Steuerungspraxis und Bildungsforschung, hier insbesondere der indikatorengestützten Bildungsberichterstattung. Zunächst tastet der Autor Relevanz und Angriffspunkte internationaler Interventionen ab. Vor dem Hintergrund der nationalen Selbstbestimmung in Fragen der Bildung betont er die Bedeutung nationaler Bildungsberichterstattung und der Berücksichtigung der föderalen Struktur und regionalen Ebene. Das hochkomplexe Praxisfeld der Steuerung wiederum hat Einfluss auf die Anlage und Durchführung internationaler Forschung – etwa zur Qualität von Bildungssystemen.



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

Kontakt: tippelt@edu.lmu.de

English Summaries

Bernhard Schmidt-Hertha: Challenges for Society and Educational Systems. The Relevance of the PIAAC Study for Adult Education and Educational Research (pp. 26–28)

The report presents central findings of the PIAAC Study («Programme for the International Assessment of Adult Competencies») conducted by the OECD and provides first estimates about its significance for adult education. Although PIAAC cannot offer any information about the correlation between causes and effects. However, it is reasonable to increase basic educational endeavours and extend the programmes for groups in danger of social exclusion. Finally, research tasks are pointed out.

Nicolaus Schneider: Five Minds for Adult Education? A Critical Appraisal of Howard Gardner (pp. 30–32)

The report examines the transferability of Howard Gardner's approach «*Five Minds for the Future*» to the field of continuing education. Along the «*Five Minds*», he points out their significance as a plea for holistic education. Thus, future-oriented education does not impart a definite canon of knowledge but a positive preservation of learning. This pretence is transferable to continuing educational institutions which already include various holistic topics and forms of learning in their programmes but still need to upgrade their connection.

Henning Pätzold: Five Minds for the Future. One Book – Three Reviews (pp. 33–36)

In this report, three different methods to approach Howard Gardner's «*Five Minds for the Future*» are revealed, which are each a connecting factor to adult education. As a popular scientific article to psychology and education in the context of a general educational debate, «*Five Minds*» indicates that the concept of independent adult education is not generally acknowledged. As educational theory, it serves as a useful tool for determining educational objectives. As a scientific creation, which contains autobiographical aspects, it informs about the individual nature of human learning.

Helmut Ertel: Visible Learning. Hattie's Meta-Study and Its Significance for Adult Educators (pp. 37–40)

This article acknowledges Hattie's meta-study «*Visible Learning*» from a practical perspective, particularly from the continuing educational perspective of adult educators. The author regards Hattie's findings on the learning effectiveness of instructors as particularly compatible. «Excellent instructors» are aware of their educational activities and adjust their actions to the logic of learning. Two examples are taken to point out which approaches are particularly effective for learning and how they can be practically implemented in adult education: the «lucidity of instructors» as well as the «formative evaluation of instruction».

Erik Haberzeth: Didactic Changes with Hattie? The Adult Educational Approach to John Hattie's Study «*Visible Learning*» (pp. 41–44)

Hattie's study «*Visible Learning*» is no reason to call for didactic changes in adult education - this is this article's conclusion of the New Zealander's meta-study from a continuing educational perspective. Nonetheless, Hattie provides significant suggestions for the didactic debate. These suggestions include guidelines for suitable teaching activities as well as his rather provocative findings on the positive effects of actively guided lessons, which do not contradict adult educational considerations on the challenges of the educational framework of self-directed learning. This article also discusses the possible transferability of his findings from school to adult education. If Hattie indicates only a small impact of structural reforms in schools on learning, a smaller significance of structural issues in adult education cannot automatically be assumed.

Rudolf Tippelt: Challenges for Educational Research. International Impulse in the Context of Contemporary Educational Management (pp. 45–48)

Based on several contemporary international impulses on national educational policy, the article discusses the interaction of management and educational research, particularly indicator-aided educational reporting. First, the author scans the relevance and weaknesses of international interventions. In the light of national self-determination of educational issues, he stresses the significance of national educational reporting as well as the consideration of federal structure and regional levels. The highly complicated field of management practice also influences the construction and performance of international research – for example on the quality of educational systems.

sprachspielweise

»Dunning-Kruger-Effekt«

Im erwachsenenpädagogischen Kompetenzdiskurs scheint die als Dunning-Kruger-Effekt bezeichnete kognitive Verzerrung weithin übersehen zu sein: die Tendenz inkompetenter Menschen, das eigene Können zu überschätzen und die Leistungen kompetenterer Personen zu unterschätzen. Der populärwissenschaftliche Begriff geht auf eine Publikation von David Dunning und Justin Kruger aus dem Jahr 1999 zurück, die dafür später den satirischen Ig-Nobelpreis im Bereich Psychologie erhielt. »Wenn jemand inkompetent ist, dann kann er nicht wissen, dass er inkompetent ist. [...] Die Fähigkeiten, die man braucht, um eine richtige Lösung zu finden, [sind] genau jene Fähigkeiten, um zu entscheiden, wann eine Lösung richtig ist« (Dunning).

Dunning und Kruger hatten in Studien bemerkt, dass etwa beim Erfassen von Texten, beim Schachspielen oder Autofahren Unwissenheit oft zu mehr Selbstvertrauen führt als Wissen. Die beiden Wissenschaftler kamen über weitere Experimente 1999 zum Resultat, dass weniger kompetente Personen dazu neigen,

- ihre eigenen Fähigkeiten zu überschätzen,
- überlegene Fähigkeiten bei anderen nicht zu erkennen,
- das Ausmaß ihrer Inkompetenz nicht zu erkennen vermögen,
- durch Bildung oder Übung nicht nur ihre Kompetenz zu steigern, sondern auch lernen können, sich und andere besser einzuschätzen.

Vor allem Letzteres mag für alle Bildungspraktiker/innen, die manchmal an den Mühen der Ebene verzweifeln mögen, eine wunderbare Motivation darstellen.

DIE/BP

Unsere nächsten THEMENSCHWERPUNKTE:

Heft 2/2014 (erscheint April 2014): **Gesundheit!**

Gesundheit ist nicht nur dann ein Thema, wenn es an ihr mangelt. Erwachsene hegen und pflegen sich (und ihre Kinder) mehr denn je, um ihre Gesundheit zu erhalten. Auf der anderen Seite haben psychische Störungen und stressbedingte Belastungen in den letzten Jahren stark zugenommen. Welche Fähigkeiten und Kenntnisse erfordert eine Lebensweise, die Gesundheit fördert? Wer vermittelt die? Welche Bildungs- und Lernformate treten in diesem Zuge neu auf den Plan? Sondierungen vom aufgeklärten Patienten bis zum ängstlichen Volk.

Heft 3/2014 (erscheint Juli 2014): **#PIAAC – im Jahr danach**

»Die Gefahr ist, dass die Wirkung der PIAAC-Studie verpufft, weil sie zu viele Adressaten hat und sich jeder hinter dem anderen verstecken kann. Wie schlaue Deutschen wirklich sind, wird sich daran zeigen, ob sie dieser Versuchung widerstehen«. So schrieb DIE ZEIT am 10. Oktober 2013. Unser Hashtag-PIAAC-Heft analysiert, was das halbe Jahr danach an Strategien von *talk*, *action* und Verdrängung bereithält. Und es ergänzt die Debatte um aktuelle Daten zu Alltagskompetenzen der 66- bis 80-Jährigen.

Heft 4/2014 (erscheint Oktober 2014): **Selbst gemacht!**

Ob Stricken, Fotografieren oder Brot backen: Selber machen ist angesagt. Gelernt wird hierzu nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern auch im Baumarkt und auf YouTube. Dieses handwerkliche Lernen erfolgt weitgehend unbeachtet durch die erwachsenenpädagogische Diskussion – zu Unrecht. Wir fragen: Wer lernt hier was? Bestätigt oder durchbricht die Nutzung der Angebote durch Männer und Frauen Geschlechterstereotype? Gibt es eine Didaktik des Handwerks, die hier gedeiht? Gehört das Selbermachen-Lernen zur öffentlichen Daseinsvorsorge der Erwachsenenbildung?

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



www.diezeitschrift.de/autorenrichtlinien.htm

Impressum

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

Begründet 1993 von Prof. Dr. Ekkehard Nuißl

Herausgeber: Prof. Dr. Josef Schrader

Redaktion: Dr. Peter Brandt (DIE/PB, verantw. Leitung); Theresa Maas (DIE/TM, wiss. Mitarbeit); Beate Beyer-Paulick (DIE/BP, Redaktionsassistentin). 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 (Universität zu Köln); Prof. Dr. Richard Stang (Hochschule der Medien Stuttgart; DIE/RS).

Titel: Gerhard Lienemeyer (Idee, Grafik Design)

Signet/Gesamtausführung/Satz: Horst Engels

Layoutvorlage: Gerhard Lienemeyer

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

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

Herstellung, Verlag und Vertrieb:

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

Best.-Nr.: 15/1081, ISSN 0945-3164

ISBN 978-3-7639-5204-5, DOI 10.3278/DIE1401W

© 2013 DIE

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



**Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen**

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert.

Als Serviceinstitut vermittelt es zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung. Das DIE

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

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



Berufliche Bildung/ Qualifizierung

Trends in der dualen Ausbildung, Konzepte für vollzeitschulische Ausbildungsgänge, innovative Formen der beruflichen Weiterbildung – dies und vieles mehr finden Fachbesucher auf der **didacta** 2014 in Stuttgart.

Lassen Sie sich inspirieren auf der **didacta** – Europas größter Bildungsmesse!

Bildung. Chancen. Perspektiven.

didacta

die Bildungsmesse

Messe Stuttgart **25. – 29.03.2014**



www.didacta.de

Trend- analyse

Beschreibung der aktuellen Weiter- bildungsland- schaft

Der Report wertet Daten zu unterschiedlichen Bereichen der Weiterbildung aus – vom Lehrpersonal über die Nutzung von Angeboten bis zur Frage der Finanzierung.

Auf dieser Grundlage gelangt der Bericht zu einer umfassenden Beschreibung der aktuellen Weiterbildungslandschaft.



DIE

Trends der Weiterbildung

DIE-Trendanalyse

DIE spezial

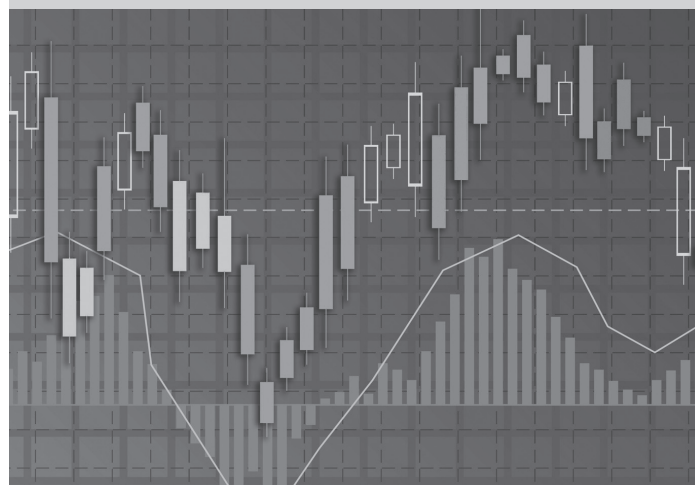
2013, ca. 200 Seiten,
ca. 39,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5313-4

Auch als E-Book erhältlich

Erscheint Dezember 2013

wbv.de



Internationale