

Hessische Blätter für Volksbildung

Datenbasiertes

Datenbasiertes Bildungsmonitoring
– Ansätze und Klärungsbedarfe

4 | 2011

Bildungsmonitoring

Hessische Blätter für Volksbildung – 61. Jg. 2011 – Nr. 4

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

(Die Jahrgänge 1–7 erschienen unter dem Titel „Volksbildung in Hessen“)

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband hvv Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden Walldorf; Geschäftsführer: Bernhard S. T. Wolf, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Dr. Birte Egloff, Frankfurt a. M.; Dr. Christoph Köck, Frankfurt a. M.; Dr. Susanne May, München; Edeltraud Moos Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt a. M.; Prof. Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Steffi Robak, Dr. Ingrid Schöll

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

Anschrift: Hessischer Volkshochschulverband hvv Institut gGmbH, Redaktion HBV, Winterbachstr. 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08 27

Die mit Namen oder Signum gezeichneten Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht unbedingt die der Redaktion oder des Herausgebers wieder. Keine Gewähr für unverlangt eingesandte Manuskripte.

Satz und Layout: Andrea Vath

Erscheinungsweise: jährlich vier Hefte (März, Juni, September, Dezember)

Herstellung, Verlag, Vertrieb und Anzeigen: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld, Telefon: (05 21) 9 11 01 0, Telefax: (05 21) 9 11 01 79
E Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Anzeigen: sales friendly, Bettina Roos, Siegburger Str. 123, 53229 Bonn, Tel. (02 28) 9 78 98 10, Fax (02 28) 9 78 98 20, E Mail: roos@salesfriendly.de

Aboservice, Bestellungen: Telefon: (05 21) 9 11 01 12, Telefax: (05 21) 9 11 01 19
E Mail: service@wbv.de, Internet: www.wbv.de

Bezugsbedingungen: Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 42, €; ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 36, € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: Einzelheftpreis: 15,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2011 Öffentlicher Raum und die Bildung des Politischen

hbv 2/2011 Biographisches Arbeiten in der Erwachsenenbildung

hbv 3/2011 Übergänge

hbv 4/2011 Datenbasiertes Bildungsmonitoring – Ansätze und Klärungsbedarfe

Information über die Themen, Bezugsmöglichkeiten und Preise von Einzelheften der Jahrgänge 1958 bis 2001: Hessischer Volkshochschulverband, hvv Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main, Tel.: (0 69) 56 00 08 27

Printed in Germany

© 2011 Hessischer Volkshochschulverband, hvv Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018 103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 4/2011

Hessische Blätter für Volksbildung 4/2011

Thema I Datenbasiertes Bildungsmonitoring – Ansätze und Klärungsbedarfe

	<u>Editorial</u>	
<i>Steffi Robak Ingrid Schöll</i>	Datenbasiertes Bildungsmonitoring – Ansätze und Klärungsbedarfe	303
	<u>Ansätze</u>	
<i>Harm Kuper, Sarah Widany</i>	Weiterbildungsmonitoring – Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey als Datenbasis der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung	306
<i>Wiltrud Gieseke</i>	Programme und Programmforschung als spezifisches Steuerungswissen für Weiterbildungsorganisationen?	314
<i>Hans-Peter Blossfeld, Kathrin Leuze, Thorsten Schneider, Jutta von Maurice</i>	Das Nationale Bildungspanel – Grundstruktur und Analysepotenzial unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen	323
	<u>Klärungsbedarfe</u>	
<i>Ingrid Schöll</i>	Statistik: Welches Wissen für die Praxis?	332
<i>Bernd Käßpflinger</i>	Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) – Nutzung und Perspektiven in der betrieblichen Weiterbildungsforschung	343
<i>Rudolf Tippelt</i>	Bildungsmonitoring zur Steuerung regionaler Bildungsentwicklungen – Stärken und Grenzen	347
<i>Frauke Bilger</i>	Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund – Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld	353
	<u>Feldanalysen</u>	
<i>Michael Schemmann, Wolfgang Seitter</i>	Weiterbildungsbericht Hessen 2010	361
<i>Gerhard Bisovsky, Elisabeth Brugger</i>	Monitoring im österreichischen Erwachsenenbildungsdiskurs – Über den Wert und die Verwendung von Daten und Zahlen in der erwachsenenbildnerischen Praxis	365

Service

<u>Berichte</u>	372
<u>Diskussion</u>	379
<u>Nachrichten</u>	390
<u>Rezensionen</u>	395
<u>Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe</u>	399

Sehr geehrte Leserin,
sehr geehrter Leser,

ab der Ausgabe 1/2012 kostet das Abonnement der Zeitschrift Hessische Blätter für Volksbildung 42, €, das Abonnement für Studierende 36, € (jeweils zzgl. Versandkosten). Mit der Preiserhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter.

Ab sofort erhalten Sie Ihre Zeitschrift im Rahmen des Abonnements zusätzlich auch als digitale Ausgabe innerhalb des neuen Portals wbv.journals.de (siehe Anzeige vorne im Heft).

Dort finden Sie künftig die digitale Ausgabe mit komfortablen Recherche- und Downloadmöglichkeiten und erhalten einen Zugang zum digitalen Archiv aller Ausgaben ab 2008.

Als Abonnentin/Abonnent des wbv profitieren Sie weiterhin davon, dass Sie auf die kostenpflichtigen Inhalte anderer wbv Fachzeitschriften in [wbv journals.de](http://wbv.journals.de) exklusiv einen Preisvorteil in Höhe von bis zu 20 Prozent erhalten. [wbv journals.de](http://wbv.journals.de) startet mit zunächst sechs attraktiven Zeitschriften. Schon 2012 wird das Angebot auf [wbv journals.de](http://wbv.journals.de) erweitert, Sie profitieren von Anfang an davon. Seien Sie gespannt und freuen Sie sich auf 2012!

Mit einem freundlichen Gruß
Joachim Höper
Programmleitung Erwachsenenbildung

PS: Wir freuen uns über Ihre Rückmeldung zu [wbv journals.de](http://wbv.journals.de) (service@wbv.de).

Editorial

Datenbasiertes Bildungsmonitoring – Ansätze und Klärungsbedarfe

Steffi Robak, Ingrid Schöll

Bildungsmonitoring ist für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung kein neues, sondern ein gewachsenes Thema, das mit der Differenzierung der Institutionalformen, zunächst für die öffentliche Erwachsenenbildung und später für die Betriebliche Weiterbildung entwickelt wurde. Neu ist, vor allem im letzten Jahrzehnt, die Erweiterung, Ausdehnung und der Stellenwert zahlenbasierter Monitoringsysteme, die besonders für den Bereich der individuumsbezogenen Datenerhebungen und -auswertungen zu beobachten sind. Das vorliegende Heft will zur Systematisierung der vorhandenen Monitoringsysteme beitragen, die jeweiligen Erkenntnis-, Handlungs- und Steuerungsinteressen aufzeigen sowie auf Optionen und Begrenzungen des Aussage- und Gestaltungsgehaltes verweisen. Deutlich wird eine Heterogenität an methodischen Zugängen, Definitionen zentraler Begriffe, zu erhebender Aspekte und damit verbundener Interessen zwischen bildungspolitischer Steuerung, d.h. programmatisch-finanzieller Interventionen und Justierungen auf europäischer, nationaler, regionaler Ebene über Evaluationen bis hin zu konkreten Programmentscheidungen auf der Institutional- und Organisationsebene. Kein einzelner Zugriff liefert dabei eine umfassende Sicht auf Erwachsenenbildung und Weiterbildung, vielmehr ergibt erst die Zusammenschau verschiedener Monitoringsysteme ein Bild, das seinen Aussagegehalt aus den verschiedenen Ergebnissen speist. Dies macht es vor allem für die Akteure in der Erwachsenenbildung zunehmend schwierig, relevante Ergebnisse auszuwerten und in spezifischer Weise vor dem Hintergrund des Profils der eigenen Organisation zu interpretieren und als Entscheidungsgrundlage zu nutzen.

Antriebsmotor für die Ausweitung von Monitoringsystemen ist ein zunehmendes Interesse an nachvollziehbaren indikatorenbezogenen Informationen über die Qualität der Entwicklung der Bildungsbereiche und die Verdichtung dieser Informationen zu „Evidenzen“, die als eindeutige Grundlage für politische Entscheidungen angesehen werden können. Der Monitoringbegriff verweist erst einmal nur darauf, dass ein Informationssystem über die Resultate von Lernanstrengungen und die Bemühungen des Bildungssystems entworfen und umgesetzt wird. Er hält sich offen für methodische Zugriffe, ist jedoch mit der Erwartungshaltung einer quantitativen, möglichst

repräsentativen Zahlenbasierung verbunden. Der Indikatorenbegriff eröffnet Spielräume für die Auswahl und Interpretation von Definitionen, die zu Kategorien mit einer möglichst objektiven Belegstruktur hoher Verallgemeinerbarkeit für begründbare Entscheidungen verdichtet werden können. Die besondere Betonung des Evidenzbegriffes lässt ein überbordendes Steuerungsinteresse auf der Grundlage von Komparation deutlich werden. Es ist also kritisch zu fragen: Entwickelt sich ein neues Steuerungsregime, das sich wissenschaftlicher Auslegung und einer Aktualität unseres Bereiches entzieht? Wird es Räume eröffnen für Professionalisierung und eine Ausdifferenzierung des Institutionengefüges, um eine Vielfalt an Bildungs- und Qualifikationszugängen zu erhalten? Oder führt es über interessenorientierte Auslegungen von Ergebnissen zu verengten Entscheidungsgrundlagen und in der Konsequenz zu Verengungen in den Institutionalformen, Programmstrukturen und Zugängen zur Erwachsenenbildung/Weiterbildung?

Unterschiedliche Kategorisierungen für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung können vorgenommen werden. Wir verweisen an dieser Stelle nur auf die Unterscheidung individuumsbezogener Ansätze, institutions bzw. organisationsbezogener Ansätze und regionaler Ansätze. Die Ausdehnung individuumsbezogener Ansätze kann sicher auch vor dem Hintergrund gegenläufiger Entwicklungen wie Individualisierung und Verantwortungszuweisung an die Individuen (Responsibilisierung) bei gleichzeitiger Standardisierung der Bildungssystementwicklungen im nationalen und internationalen Kontext interpretiert werden. Als zentral zu nennen sind hier einige Systeme, die sich nur mit Erwachsenenbildung beschäftigen und Systeme, die Erwachsenenbildung auch mit beinhalten: das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) bzw. nun der Adult Education Survey (AES), der Mikrozensus, das Sozioökonomische Panel (SOEP) sowie das Projekt Competencies in Later Life (CiLL), das Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), der nationale Bildungsbericht, das nationale Bildungspanel (NEPS), der europäische OECD Bericht „Bildung auf einen Blick“, Erhebungen zu spezifischen Fragen der Alphabetisierung (LEO). Querschnittsblicke dominieren die Systeme, selten sind Längsschnittperspektiven. Ein ambivalenter Umgang mit organisationsbezogenen Ansätzen kann insgesamt konstatiert werden, auch hier schiebt sich ein Interesse an Wettbewerb und Komparation vor. Qualifikations- und Bildungsaktivitäten der Betriebe scheinen dabei gut abgebildet wie die IW Erhebungen der deutschen Wirtschaft, der CVTS und ergänzend das IAB Betriebspanel zeigen. Für die öffentliche Erwachsenenbildung liegt die VHS Statistik vor sowie eine Reihe an Daten, die als Statistiken von den Einrichtungen selbst produziert werden. Programmanalysen existieren sowohl bereichsspezifisch als auch institutionenspezifisch und legen den Blick auf Programmentwicklungen und Wissensauslegungen frei. Im Übergang zur Regionalperspektive liegen länderspezifische Berichte, Evaluationen und Bildungsmonitoringsysteme vor, die im Kontext von „Lernen vor Ort“ entwickelt werden. Diese Fülle an Zugängen macht deutlich, dass das „Lesen“, Analysieren und „Konstellieren“ von Ergebnissen, d. h. das Zusammensetzen relevanter Daten und Informationen aus den verschiedenen Monitoringsystemen zu einer eigenen Fähigkeit erwächst.

Im vorliegenden Heft greifen wir Beispiele aus allen drei Zugängen auf (individuumbezogen, organisationsbezogen, regional bezogen). In unterschiedlichen Formaten werden Bildungsmonitoringsysteme vorgestellt, einzelne Aspekte aus aktuellen Analysen fokussiert und problematisiert und spezifische Felder in den Blick genommen. Wir systematisieren entsprechend drei Rubriken, in die die Beiträge gegliedert werden: In der Rubrik „Ansätze“ werden in unterschiedlicher Weise spezifische gewachsene Monitoringsysteme der Erwachsenenbildung diskutiert (AES, Programm analyse) und ein Ansatz vorgestellt, der die Erwachsenenbildung in einer Längsschnittperspektive mit aufnimmt (NEPS). *Harm Kuper* und *Sarah Widany* diskutieren zum einen kritisch die Vorzüge unterschiedlicher Monitoringsysteme und ihrer Kriterien und präzisieren dies zum anderen am Beispiel der Stärken und Schwächen der Umstellung vom BSW auf das AES System. *Wiltrud Gieseke* arbeitet neue Mechanismen der Programm- und Institutionenstrukturierung heraus. Am Beispiel von Programmanalysen zeigt sie die Notwendigkeit der Etablierung von „Wissenspanels“. *Hans-Peter Blossfeld* und seine Mitarbeiter/innen beschreiben die Anlage des Panels NEPS und ordnen darin eingebettet den Teil zur Erwachsenenbildung ein.

„Klärungsbedarfe“ bündelt Beiträge, die spezifische Problemlagen und Bedarfe der Weiterentwicklung aufzeigen. *Ingrid Schöll* systematisiert aus der Institutionalsicht die Fülle an relevanten Monitoringsystemen, deren Ergebnisreichweiten und Nutzungsoptionen für Weiterbildungseinrichtungen. Es wird zum einen eine spezifische Sichtweise auf diese Systeme deutlich, die gleichzeitig als „Lesepfad“ beispielhaft sein kann. Zum anderen muss daraus die Forderung nach der Schulung analytischer Fähigkeiten abgeleitet werden. *Bernd Käßlinger* analysiert in seinem Beitrag insbesondere die Stärken des CVTS Ansatzes und verweist auf notwendige Ergänzungen durch andere Monitoringsysteme. Er legt eine Forschungslücke frei, indem er für die betriebliche Weiterbildung spezifische Konfigurationen an Betrachtungsweisen einfordert. Welche Anforderungen in einer Region notwendig sind, um ein unter den Perspektiven Lebenslangen Lernens und Vernetzung tragfähiges Bildungsmonitoring zu entwickeln, zeigt der Beitrag von *Rudolf Tippelt*. Mit dem Artikel von *Frauke Bilger* greifen wir eine aktuelle Forschungslücke auf. Sie wertet die Ergebnisse des jetzt vorliegenden AES von 2010 für die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund aus. Nicht das Merkmal des Migrationshintergrundes per se determiniert das Weiterbildungsteilnahmeverhalten, weitere Faktoren spielen hinein.

Das Heft endet mit der Rubrik „Feldanalysen“, indem *Wolfgang Seitter* und *Michael Schemmann* aktuelle Ergebnisse aus dem Weiterbildungsbericht in Hessen einbringen. *Gerhard Bisovsky* und *Elisabeth Brugger* zeigen am Beispiel der Monitoringzugriffe in Österreich, welche Daten wie als Entscheidungsgrundlagen herangezogen werden.

Weiterbildungsmonitoring

Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey als Datenbasis der Bildungsberichterstattung und der Bildungsforschung

Harm Kuper, Sarah Widany

Zusammenfassung

Internationale und nationale Bildungsmonitorings sind inzwischen etablierte Elemente des Bildungssystems und die dort erhobenen Daten eine wichtige Referenz für Bildungspolitik und -forschung. Der Beitrag behandelt zunächst grundlegende Eigenschaften und Qualitätskriterien von Monitoringstudien und geht dann auf Spezifika des Monitorings von Weiterbildung ein. Anschließend werden das BSW und dessen Nachfolgestudie, der AES, als Datenbasis für ein Weiterbildungsmonitoring behandelt. Die konzeptionellen Unterschiede beider Studien und die Konsequenzen für eine Fortschreibung der Weiterbildungsberichterstattung im Rahmen des nationalen Bildungsberichts stehen im Mittelpunkt dieser Ausführungen.

Bildungsmonitoring

Das Format der Monitoringstudie hat sich für das Bildungssystem im Kontext empirisch gestützter Bildungspolitik und empirischer Bildungsforschung entscheidend entwickelt. Grundsätzlich gibt es zwei Kriterienraster, an denen sich der Wert von Bildungsmonitorings bemessen lässt: Die Qualität der Erkenntnisse über die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems, die in die Bildungsberichterstattung eingehen, und die Anschlussfähigkeit ihrer Daten für sekundäranalytische Studien, in denen bildungswissenschaftliche Hypothesen geprüft werden.

Formale Merkmale des Designs von Monitoringstudien sind die Regelmäßigkeit ihrer Durchführung, die Erhebung statistischer Daten in wechselnden repräsentativen Stichproben und die Auswertung von Daten auf einem Aggregationsniveau, das Aussagen über Systemzustände zulässt. Diese Designeigenschaften reflektieren das

Bezugsproblem, an dem Monitoringstudien ausgerichtet sind. Sie dienen der Gewinnung gebündelter Informationen zu komplexen sozialen Systemen, deren Strukturen emergentes Produkt und bedingender Kontext einer unüberschaubaren Vielzahl individueller Handlungen und Entscheidungen ist. Das Bildungssystem ist in allen Segmenten von einer Mehrebenenstruktur charakterisiert, in die sich das individuelle Lern- und Bildungsverhalten, die interaktiven Kontexte der Unterweisung und Instruktion, die Organisation von Bildungsangeboten und die institutionelle Ebene der Systemregulation hierarchisch staffeln. Der Anspruch der Repräsentativität kann sich auf jede dieser Ebenen beziehen. Ebenso lassen sich ebenspezifische statistische Indikatoren definieren. Die Regelmäßigkeit der Datenerhebung von Monitorings meist in mehrjährigen Zyklen gewährleistet bei gegebener Repräsentativität der Stichproben die empirische Abbildung von Trendentwicklungen im Bildungssystem.

Im Interesse einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit des Bildungssystems werden von Monitorings oft Aufschlüsse über Outputs erwartet. In einem methodisch strengen Sinne können Monitoringstudien dem nicht nachkommen, da ihre Datenbanken aus aufeinanderfolgenden Querschnitterhebungen zusammengesetzt sind. Die Feststellung von Outputs im Sinne einer Transformation von Eigenschaften durch systeminterne Prozesse setzt Veränderungsmessungen und damit echte Längsschnitt designs voraus. Gleichwohl können Monitoringstudien die Überlegungen zur Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen anregen, etwa indem sie Informationen zur Veränderung in der Bildungsbeteiligung bieten oder Vergleiche der durchschnittlichen Kompetenzstände in unterschiedlichen Populationen der Nutzer von Bildungsangeboten ermöglichen. Diese Informationen aus Bildungsmonitorings gehen vielfach in Benchmarks ein, mit denen Maßgaben für die Entwicklung des Bildungssystems und seiner Subeinheiten gesetzt werden.

Weiterbildungsmonitoring

Für die Berichterstattung über Weiterbildung sind zudem „Systemspezifika“ in Rechnung zu stellen, denen Monitorings gerecht werden müssen. Anders als bei der Berichterstattung über Bildungsgänge, die der formalen Bildung zuzurechnen sind und damit zu Bildungsabschlüssen führen, gibt es in der zum größten Teil non formal organisierten Weiterbildung eine weitaus geringere Standardisierung und folglich eine größere Heterogenität von Bildungsangeboten und Beteiligungsmustern. Weiterbildung ist im Regelfalle nicht verpflichtend, sie verfügt nicht über einen Kanon oder verbreitete Curricula, die Weiterbildung anbietenden Einrichtungen sind teils in privatwirtschaftlicher, teils in staatlicher Trägerschaft oder in der Trägerschaft von Vereinen organisiert. Die Spanne der zeitlichen Formate von Weiterbildungsveranstaltungen reicht von einstündigen bis zu mehrjährigen Kursen; ebenso groß sind die Variationen der zeitlichen Lagerung der Weiterbildung in den Lebensläufen der Teilnehmenden sowie der Teilnahmemotive; mit der Diskussion um das informelle Lernen werden auch Lernanlässe zur Weiterbildung gezählt, die nicht von alltäglichen Handlungsvollzügen in der Arbeit oder privaten Lebenswelt abzutrennen und daher

nur schwer begrifflich zu fassen sind. Für ein umfassendes Weiterbildungsmonitoring ergibt sich daraus das Erfordernis, Nicht Teilnahme und ihre Gründe ebenso zu behandeln wie Teilnahme, eine große Spanne von Teilnahmefällen zu dokumentieren und dabei Informationen über die individuellen und kontextuellen Bedingungen der Weiterbildungsteilnahme, Eckdaten zum Verlauf und wenn möglich den Auswirkungen zu erheben. Mit den Teilnahmefällen – von denen es pro Person mehrere geben kann – wird die Mehrebenenstruktur um eine weitere, unterhalb der Individualebene befindliche Lage erweitert.

Diese Skizze verdeutlicht die Anforderungen, vor denen ein Weiterbildungsmonitoring steht. Grundsätzlich kann ein Weiterbildungsmonitoring an Angebots bzw. Gelegenheitsstrukturen der Weiterbildung ansetzen oder am Teilnahmeverhalten. Angebots bzw. Gelegenheitsstrukturen werden anhand von Erhebungen in Betrieben (vgl. bspw. Leber 2009) oder Weiterbildungseinrichtungen (vgl. Dietrich/Schade 2008) untersucht; ein weiterer Weg erschließt sich über Trägerstatistiken (vgl. Hüntemann/Weiß 2010). Diese Untersuchungen gewährleisten einen Überblick der institutionellen Strukturen der Weiterbildung, sie erlauben allerdings keine Disaggregation der Informationen auf der Ebene individueller Weiterbildungsbeteiligung. Die Strukturen der Weiterbildung sind in einem stärkeren Maße von Nachfrage als von Angeboten bestimmt; zudem variieren die Muster der Weiterbildungsbeteiligung in den gesellschaftlichen Subsystemen und sozialen Milieus (vgl. Schemmann/Wittpoth 2008). Aus diesem Grund sind Monitorings auf der Grundlage repräsentativer Stichproben der erwachsenen Bevölkerung unerlässlich für eine umfassende Berichterstattung über die Intensität und die Bedingungen der Beteiligung. Die bislang bedeutsamste und auch für die nationale Bildungsberichterstattung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006, 2008) grundlegende Studie ist das Berichtssystem Weiterbildung (BSW), das 2010 in den europäischen Adult Education Survey (AES) (vgl. Rosenblatt/Bilger 2007) übergegangen ist. Mit den seit 1979 im dreijährigen Rhythmus regelmäßig durchgeführten querschnittlichen Repräsentativbefragungen der 19 bis 64-jährigen in Deutschland und der Fokussierung auf Weiterbildung bietet das BSW/AES die dichteste Datengrundlage für die Analyse von Trendentwicklungen der Bildungsbeteiligung Erwachsener. In einem stärker bildungsökonomisch bzw. bildungssoziologisch definierten Umfeld haben sich Studien entwickelt, die für die Bildungsberichterstattung großes Potential haben und aufgrund ihrer längsschnittlichen Datenstruktur insbesondere für Analysen der Weiterbildungserträge intensiv genutzt werden. Zu nennen sind hier insbesondere die 8. Stufe des Nationalen Bildungspanel (NEPS), in der von einem Sample mit 13.000 Erwachsenen Daten zur Weiterbildungsbeteiligung und Kompetenzentwicklung erhoben werden (vgl. Allmendinger u. a. 2011); das Sozio-ökonomische Panel (SOEP) (vgl. Lohmann u. a. 2009), das seit 1989 in unregelmäßigen Abständen in fünf längsschnittlich angelegten Wellen ein Befragungsmodul zur Weiterbildung enthielt und das Mikrozensus Panel, das ebenfalls in einer längsschnittlichen Datenstruktur die Analyse von Effekten der Weiterbildungsbeteiligung, bspw. auf das Einkommen, erlaubt (vgl. Wolter/Schiener 2009).

BSW – differenziertes und adaptives Befragungskonzept

Das BSW erfasst die Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Bevölkerung seit 1979 mit einem Set aus Kernfragen zur Teilnahme an weiterbildenden Kursen und Lehrgängen. Die Teilnahme an allgemeiner und beruflicher Weiterbildung wird dabei getrennt in zwei Frageblöcken erfasst. Innerhalb dieser Blöcke werden Informationen zur Teilnahme an bis zu drei Kursen erhoben. Auf der Ebene von Teilnahmefällen stehen so differenzierte Angaben zu Kursmerkmalen wie Dauer, Finanzierung, Motivation, Institution und subjektive Nutzeinschätzung zur Verfügung. Diese je nach Teilnahmefall variierenden kontextuellen Merkmale können im Zusammenhang mit den stabilen individuellen soziodemographischen Merkmalen analysiert werden. Neben diesen kontinuierlich erhobenen Kernfragen greift das BSW in Zusatzfragen weitere Themen zum Lernen Erwachsener auf. Um Trends in der Weiterbildungsteilnahme abbilden zu können, ist dafür eine teilweise Adaption des Befragungskonzeptes notwendig. Der Fragekomplex zum informellen Lernen, der seit seiner ersten Aufnahme in das Berichtssystem 1994 durch weitere Fragen ergänzt und verändert wurde, ist ein gutes Beispiel dafür, dass die Konzeption von Monitoringinstrumenten in der Abwägung zwischen Kontinuität und Aktualität erfolgt (vgl. Kaufmann 2011). Einerseits ist eine trendanalytische Beobachtung von Weiterbildungsbeteiligung auf kontinuierlich erhobene Variablen angewiesen, andererseits müssen konzeptionelle Brüche in Kauf genommen werden, um neue Trends und Entwicklungen im Wandel sozialer Systeme aufzugreifen.

Stichprobenqualität

Die Anlage des BSW wie auch des AES als Einthemenbefragung ermöglicht die Erfassung von Weiterbildungsbeteiligung in einer Tiefe und Breite, wie sie in keinem anderen Erhebungskonzept in Deutschland zu finden ist. Dieses Erhebungsdesign hat jedoch Auswirkungen auf die Stichprobenqualität. Neben einem in sozialwissenschaftlichen Umfragestudien verbreiteten Bildungsbias, der eine Überrepräsentation von tendenziell höher qualifizierten Befragungspersonen in der Stichprobe nach sich zieht, führt die Fokussierung auf das Thema Weiterbildung unter Umständen auch dazu, dass das Verhältnis Teilnehmer/innen und Nicht Teilnehmer/innen in der Stichprobe ebenfalls verzerrt wiedergegeben wird. Die BSW und auch AES Stichproben sind somit mit einem doppelten Bias behaftet, da erstens Weiterbildungsteilnahme und ein hoher Bildungsabschluss positiv korreliert sind (Bildungsbias) und zweitens an Weiterbildung Teilnehmende durch ihr Interesse an diesem Thema tendenziell eher bereit sind, an einer Befragung mitzuwirken (vgl. Widany 2009, S. 142 f.).

Für ein bildungspolitisches Monitoring der Leistungen des Weiterbildungssystems hat das zur Folge, dass die Teilnahme an Weiterbildung überschätzt wird. Diese systematischen Stichprobenverzerrungen müssen bei der Bestimmung von Teilnahmequoten, vor allem im Zusammenhang mit bildungspolitischen Benchmarks, berücksichtigt werden.

Im Kontext von bildungswissenschaftlichen Sekundäranalysen hingegen, entstehen durch das beschriebene Oversampling der Weiterbildungsbeteiligten positive Mitnahmeeffekte, da multivariate Analysen nicht in gleichem Maße auf Repräsentativität angewiesen sind, wie das bei deskriptiven Auswertungen der Fall ist. So sind die Fallzahlen auch für unterschiedliche Subgruppen von Weiterbildungsbeteiligten (bspw. unterschieden nach Alters- oder Berufsgruppen) noch ausreichend hoch, um differenzierte Analysen durchzuführen.

In AES und BSW liegt der Fokus deutlich auf dem Monitoring der Teilnahme. Der Beobachtung von Nicht-Teilnahme sind enge Grenzen gesetzt. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass Nicht-Teilnehmende in der Stichprobe statistisch unterrepräsentiert sind. Darüber hinaus werden kaum Informationen erhoben, anhand derer die Ursachen für eine Weiterbildungsabstinenz hinreichend untersucht werden können (vgl. Schröder u. a. 2004).

BSW und AES – konzeptionelle Übereinstimmungen und Unterschiede

Die Konzeption von BSW und AES ist primär bildungspolitisch motiviert und auch als Reaktion auf eine fehlende amtliche Statistik zu verstehen (vgl. Sauter 1990, S. 260). Die Definition von Weiterbildung und die Abfrage verschiedener Kontextmerkmale orientiert sich daher an bildungspolitischen Diskursen. Bildungswissenschaftliche Studien stehen vor der Herausforderung, die Daten für eigene Fragestellungen anschlussfähig zu machen und theoretisch zu fundieren (vgl. Kuper 2008).

Die Operationalisierung von Weiterbildung in der Konzeption des AES scheint sich diesbezüglich gegenüber dem BSW als vorteilhafter zu erweisen. Wenngleich die beiden Studien im Wesentlichen in ihrer Konzeption und den Erhebungszielen übereinstimmen (vgl. Rosenblatt/Bilger 2007, S. 29), zeigen sich in der Definition von Weiterbildung und den damit verbundenen Lernformen auch Unterschiede. Im BSW dominiert ein traditionelles Begriffsverständnis von Weiterbildung, das von der Abgrenzung zur Erstausbildung, der Unterscheidung zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung und von organisierten Lernaktivitäten in Kursen, Lehrgängen und Seminaren gekennzeichnet ist. Der AES als EU weit angelegte Monitoringstudie folgt einem Begriffsverständnis, wonach das intentionale Lernen Erwachsener in formalen, non formalen und informellen Settings stattfinden kann. Die Teilnahme an *formalem Lernen* entspricht Bildungsaktivitäten, die im traditionellen Verständnis in den Rahmen der Erstausbildung fallen und im BSW bisher kaum berücksichtigt wurden. Unter *non-formalen Lernaktivitäten* werden Veranstaltungsformen gebündelt, die teilweise der Teilnahme an organisierter Weiterbildung entsprechen, jedoch auch darüber hinausgehen, wie bspw. die Unterweisung am Arbeitsplatz. *Informelles Lernen* ist anders als im BSW – in der Operationalisierung des AES vor allem auf Selbstlernen angelegt. Es wird nicht unterschieden, ob diese Aktivitäten im beruflichen Kontext oder im Rahmen von Freizeitaktivitäten stattgefunden haben (vgl. ebd., S. 56 f.). Die Teilnahme an informeller beruflicher Weiterbildung wurde im BSW durch einen relativ breiten Katalog an arbeitsplatzbezogenen Lernformen abgefragt. Das Modul zu

informellen Lernaktivitäten im AES nimmt diese Lernformen nicht auf und hat im Vergleich zum BSW eine sehr viel geringere Reichweite (vgl. Kaufmann 2011).

Während im BSW die Teilnahme an allgemeiner oder beruflicher Weiterbildung in zwei gesonderten Blöcken abgefragt wird (Zwei Säulen Modell), erfolgt diese Zuordnung im AES nachgelagert. Die Befragten geben zu allen Weiterbildungsaktivitäten an, ob diese „hauptsächlich aus beruflichen Gründen oder mehr aus privatem Interesse“ erfolgten (Zwei Stufen Modell) (vgl. Rosenblatt/Bilger 2007, S. 71). Über diese Funktionszuschreibung kann weiterhin eine Differenzierung in allgemeine und berufliche Weiterbildung vorgenommen werden. Die kategoriale Aufteilung, die in Deutschland vor allem unter ordnungspolitisch institutionellen Gesichtspunkten besteht wird somit durch eine Zuordnungslogik abgelöst, in der die Befragten die funktionalen Bezüge ihrer Weiterbildungsbeteiligung identifizieren (vgl. Kuper 2008, S. 38). Es besteht durch die im Zusammenhang mit den Weiterbildungsaktivitäten erhobenen Kontextmerkmale nach wie vor die Möglichkeit einer differenzierten Analyse der Teilnahme nach weiteren Kriterien wie Trägerschaft, Finanzierung, Durchführung in der Arbeit oder Freizeit oder Anlass der Teilnahme. Die Operationalisierung von non formaler Weiterbildungsbeteiligung kann im AES insgesamt als flexibel betrachtet werden. Sie gewährleistet im Verwendungskontext bildungspolitischer Monitorings als auch für bildungswissenschaftliche Forschungsvorhaben Anschlussfähigkeit.

BSW-AES – Fortschreibung der Zeitreihen

Die lange Erhebungstradition des BSW ermöglicht es, die Entwicklung der Weiterbildungsbeteiligung der deutschen Bevölkerung innerhalb der letzten 30 Jahre abzubilden. Zeitreihen dieser Qualität sind wertvoll für die Bildungsberichterstattung, die anhand der Veränderung von Kennzahlen Entwicklungen des Bildungssystems beschreibt. Beim Übergang vom BSW zum AES stellte sich die Frage, inwieweit sich die unterschiedlichen Operationalisierungen von Weiterbildungsbeteiligung als kompatibel erweisen, um valide Aussagen über die Veränderung von Systemzuständen treffen zu können. Das Antwortverhalten von Befragten reagiert sensibel auf Veränderungen im Frageprogramm, so dass im Vergleich der Teilnahmequoten von BSW und AES neben Trendeffekten, die tatsächliche Veränderungen in der Weiterbildungsbeteiligung abbilden, auch Operationalisierungseffekte zu berücksichtigen sind, die lediglich ein verändertes Antwortverhalten abbilden. Da das BSW und der AES in einem Begleitprojekt 2007 parallel erhoben wurden und somit die Daten der beiden Studien für den gleichen Referenzzeitraum zur Verfügung stehen, ist es prinzipiell möglich Operationalisierungseffekte zu identifizieren und diese bei der Fortschreibung der Teilnahmequoten zu berücksichtigen. Das Weiterbildungsmonitoring in Deutschland muss folglich durch die Einführung des AES nicht auf Null zurückgesetzt werden, es bedarf jedoch einer sorgfältigen Adaption der Daten aus den jeweiligen Erhebungswellen.

Weiterbildung im Bildungsbericht 2010

Im ersten und zweiten nationalen Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsbericht erstattung 2006, 2008) wird die Entwicklung der Teilnahmequoten für allgemeine und berufliche Weiterbildung, in den Zeiträumen 1991 bis 2003 bzw. 2007 berichtet. Datengrundlage ist das BSW, die Daten des AES werden im Bildungsbericht 2008, für den sie erstmals verfügbar waren, nicht in die Trendanalyse integriert. Für die differenzierte Darstellung der Beteiligung an einzelnen Weiterbildungstypen und die Analyse der Einflussfaktoren auf Weiterbildungsbeteiligung wird jedoch auf die Daten des AES zurück gegriffen; dabei werden auch Weiterbildungsaktivitäten einbezogen, die nicht unter die Definition von Weiterbildung innerhalb des BSW fallen. Die eingeschränkte Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus beiden Studien wird im Bildungsbericht nicht thematisiert und bleibt Uninformierten verborgen. Der Indikator zum informellen Lernen Erwachsener bezieht sich wiederum auf das BSW und weist die Teilnahmequoten an verschiedenen informellen Lernformen aus (vgl. ebd. 2008, S. 138 ff.). Da die nationale Bildungsberichterstattung auf einen zweijährigen und die Erhebung der Weiterbildungsbeteiligung der Bevölkerung durch den AES auf einen dreijährigen Turnus angelegt ist, bezieht sich der aktuelle Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) auch auf die 2007 erhobenen Daten; der Fokus der Darstellung liegt auf alters- und sozialstrukturellen Merkmalen der Teilnehmenden sowie Themen der Weiterbildungsaktivitäten. Aufgrund der geringen Informationsbasis des AES zu informellen Lernformen wird dieser Bereich aus der Berichterstattung ausgeklammert (ebd., S. 136 ff.).

Der Umgang der Bildungsberichterstattung mit dem Übergang der beiden Monitoringstudien BSW AES zeigt, dass die Leistung des Bildungsmonitoring – die Beschreibung von Systemzuständen als praktische Entscheidungsgrundlage der empirisch gestützten Bildungspolitik – eng an die zur Verfügung stehende Datengrundlage gekoppelt ist. Der Wechsel des Erhebungsinstruments kann durch das Wegfallen oder Hinzukommen von Informationen (informelles Lernen und formales Lernen) oder Veränderungen in der Operationalisierung (non formales Lernen vs. kursförmig organisierte Weiterbildung) dazu führen, dass sich die vermeintlich gleichen Indikatoren auf verschiedene Sachverhalte beziehen.

AES – internationale Perspektive

Im Übergang vom BSW auf das AES liegt viel Potential. Das im nationalen Kontext entstandene Verständnis von Weiterbildung wird angeregt und kann vor dem Hintergrund der europäischen Konzeptionen zum Lernen Erwachsener reflektiert werden (vgl. Dollhausen 2008). Die Internationalisierung der Weiterbildungsstatistik eröffnet neue Möglichkeiten des Vergleichs, sowohl hinsichtlich bildungspolitischer output orientierter Benchmarks auf europäischer Ebene als auch hinsichtlich der bildungswissenschaftlichen Analyse von Teilnahmestrukturen und -bedingungen von Weiterbildung in nationalspezifischen Kontexten.

Literatur

- Allmendinger, J. u. a. (2011): Adult Education and Lifelong Learning. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/14, Beiheft 2: 283 299
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann
- Dietrich, S./Schade, H. J. (2008): Weiterbildungsanbieter im Fokus und der Beitrag des wbmonitor. Fachtagung des Projekts „Weiterbildungskataster“. Zusammenfassung der Ergebnisse. Bonn: BIBB/DIE
- Dollhausen, K. (2008): Die Wirklichkeit der Weiterbildungsstatistik – Anmerkungen im Übergang vom BSW zum AES. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld. Bertelsmann: 15 24
- Huntemann, H./Weiß, C. (2010): Volkshochschul Statistik. 48. Folge, Arbeitsjahr 2009. Bonn: DIE
- Kaufmann, K. (2011): Beteiligung an informellem berufsbezogenem Lernen im Trend. Dissertation an der Freien Universität Berlin
- Kuper, H. (2008): Operationalisierung der Weiterbildung: Begriffswelten und Theoriebezüge. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld. Bertelsmann: 35 42
- Leber, U. (2009): Betriebsgröße, Qualifikationsstruktur und Weiterbildungsbeteiligung. Ergebnisse aus dem IAB Betriebspanel. In: Behringer, F./Käpplinger, B./Pätzold, G. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven. Stuttgart. Steiner: 149 168
- Lohmann, H./Spieß, C. K./Groh Samberg, O./Schupp, J. (2009): Analysepotenziale des Sozioökonomischen Panels (SOEP) für die empirische Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/12: 252 280
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F. (2008): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: Bertelsmann
- Sauter, E. (1990): Weiterbildungsstatistik. Ansätze, Defizite, Vorschläge. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 3: 258 270
- Schemmann, M./Wittpoth, J. (2008): Asking more than we can tell: social status, social milieu and social space in explanations for participation in adult education. In: Studies in the education of adults 2: 160 175
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Motive, Beweggründe, Hindernisse. Schriftenreihe der Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 5. Bielefeld: Bertelsmann
- Widany, S (2009): Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung von Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien. Wiesbaden. VS Verlag
- Wolter, F./Schiener, J. (2009): Einkommenseffekte beruflicher Weiterbildung. Empirische Analysen auf Basis des Mikrozensus Panels. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1/61: 90 117

Programme und Programmforschung als spezifisches Steuerungswissen für Weiterbildungsorganisationen?

Wiltrud Gieseke

Zusammenfassung

In der entgrenzten beigeordneten Weiterbildung wird der Ruf nach Forschung zur Steuerung laut, um die individuellen Zugänge zur Weiterbildung und das Spektrum der angebotenen Inhalte und Kompetenzprofile transparent zu machen. Die sozialstatistischen Weiterbildungserhebungen sind wichtig, aber sie benötigen eine erweiternde Ergänzung durch ein Programm- und Wissenspanel, um die angebotene Wissensbreite der Organisationen beobachten zu können. Nur so lassen sich die Wirkungen von Steuerung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung (EB/WB) umfassend erfassen.

Funktion von Steuerungsdiskursen in den Erziehungswissenschaften

Die Steuerungsdiskurse in den einzelnen wissenschaftlichen Fachdisziplinen gehen weit auseinander. Insgesamt fällt aber auf, dass sowohl in Governanceansätzen¹ mit Vernetzungsanforderungen als auch in hierarchischen Strukturen gedacht wird. Steuerung weist nicht nur in den Diskursen, sondern ebenso in den entworfenen und umgesetzten Instrumenten eine große Vielfalt auf, so dass für anzuschließende Untersuchungen die Frage ansteht, welche Steuerungen warum eingesetzt und wie genutzt wurden und welche Relevanz sie gegenüber anderen haben.

Schrader (2008) hat für die Weiterbildung die systemtheoretischen Steuerungskonzepte nach Willke – neoinstitutionalistische Ansätze, den akteurszentrierten Institutionalismus sowie das Governancemodell – rezipiert und führt diese Betrachtungsperspektiven, die nach außen und nach innen gehen sowie von unterschiedlichen Handlungsebenen her denken, in seinen Überlegungen in einem Steuerungsmodell zusammen (Schrader 2008, S. 44 ff.). Es geht ihm mit seinem Modell darum, „dass auf die Reproduktionsbedingungen von Organisationen der Weiterbildung“ (ebd., S. 50) eingegangen wird, da nicht mehr vorrangig ein staatliches Interesse an einer bestimmten Struktur und Breite des Wissens besteht, sondern die Nachfrage über die

Weiterbildungsinhalte, die Wissensdimensionen sowie Ebenen entscheidet.² Einige der von Schrader benannten und eingeordneten Steuerungskonzepte sind u. a. Akkreditierungen, Evaluationsagenturen, Qualitätsmanagement, Betriebsvereinbarungen, Projektfinanzierungen, Bildungsberichterstattungssysteme. Ihm ist dabei zuzustimmen, dass gegenstandsangemessene Theorien zur Steuerung in der Weiterbildung fehlen (vgl. ebd., S. 59).

Für die Erziehungswissenschaften ist zu beachten, dass die Steuerungsstrukturen zwischen Schule, Beruflicher Bildung und Erwachsenenbildung/Weiterbildung differieren, besonders was die staatliche Rolle betrifft. Die Schule ist durch gesetzliche Regelungen wie Schulpflicht, Lehrpläne, feste Curricula, Stundenpläne, Schulbücher, Zeitrhythmen und Alters bzw. Jahrgangsprinzip bestimmt. Allenfalls föderale Strukturen und Konzepte der autonomen Schulen verweisen auf veränderte Gestaltungsabsichten. Mit den Ganztagschulen kommt es zu neuen Herausforderungen, die neue Steuerungsmodalitäten in Richtung Governance hervorbringen, unter denen öffentliche, zivilgesellschaftliche und private Akteure zusammenwirken. Die Berufliche Bildung hat verschiedene Lernorte sowie Formen und verbindet in der Ausbildung verschiedene Organisationsstrukturen und Lebenswelten.

Für die EB/WB stellen sich die Verhältnisse nun fast umgekehrt da. Die wenigen gesetzlichen Grundlagen zur Finanzierung einer öffentlichen Weiterbildung sind zurückgefahren worden – man kann von einem Vielerlei an staatlichen, z. T. projekt-/programmbefristeten Finanzierungsformen als Steuerungsinstrumente ausgehen, so z. B. Bildungsgutscheine, Meister BAföG, Projektförderungen zu spezifischen Aspekten. Weiterbildung als Dienstleistungsfunktion ist marktförmig und subsidiär dem Prozess überlassen.

Entwicklungsverläufe in der Weiterbildungslandschaft – Rhizomartiges Wachstum?

Bei einem subsidiär grundierten Wachstum der Weiterbildung wird unterstellt, dass diejenigen Gruppen, die Bildungs-, Qualifizierungs- und Kompetenzbedarfe haben, diese organisieren, entsprechende Programme mit ihren jeweiligen Schwerpunkten in den Inhalten sowie Wissensstrukturen suchen und die dafür notwendigen Strukturen schaffen. Faulstich (z. B. 2010, S. 153 ff.) hat für die letzten 20 Jahre von einer Entwicklung mit mittlerer Systematisierung gesprochen. Er hat diesen Befund über die vielen Evaluationsprojekte zu den Entwicklungen der Weiterbildung in den Bundesländern erarbeitet (z. B. Faulstich u. a. 1991; Faulstich/Teichler/Döring 1996). Qualitätssiegel sollen einen verlässlichen Anspruch, der selbstgesetzt ist, in den jeweiligen Organisationen signalisieren. Unterstellt wird, dass nah am Bedarf passgenau flexibel reagiert wird. Mit „bedarfsnah“ wird in der Regel bezogen auf Verbände, Unternehmen und Interessengemeinschaften nicht an eine individuelle Nachfrage gedacht. Untersuchungen belegen, dass Klein- und Mittelbetriebe schwer feststellen und identifizieren können, ob und welche Weiterbildung für die Mitarbeiter/innen notwendig ist (Rabbal 2007, Weingärtner 1995). Das gilt ebenso für neue bürgerschaftliche Verantwortlichkeiten in der Gesellschaft. Governancemodelle stellen hier

neue Strukturen bereit, die nicht mit subsidiären Prinzipien zu verwechseln sind. Sie zielen auf Steuerung und können als Suchbewegungen zu steigenden Vernetzungen führen, um neue bürgerschaftliche Verantwortlichkeiten und Verlässlichkeiten für die individuelle Nachfrage nach EB/WB herzustellen. Dadurch kommen die Inhalte/Themen und Wissensstrukturen in den Blick, die nicht mehr wie selbstverständlich den jeweiligen „sozialen Welten“ (Kade/Seitter 2002) anheim gegeben werden. Der Zuschnitt der Angebote in Bezug auf Wissensaspekte bedarf der Bearbeitung. Bildung/Kompetenzentwicklung zielt auf individuelle Entwicklung. Wissen und Handlungskompetenzen sind die Türöffner, die bei jeder Subjektentwicklung über Angebote zum Verlassen enger Welten/Milieus herausfordern, aber wiederum nicht abgekoppelt werden können von Anschlüssen, also vorhandenen Kognitions- und Emotionsmustern der Individuen. Sicher ist, dass die Impulse/Anregungen nicht aus dem Individuum selbst kommen, sondern durch milieuüberschreitende Zumutungen angeregt werden, um Prozesse einzuleiten und Beziehungen zu neuen Inhalten und Personen aufzubauen (Gieseke 2009). Eine enge Werte- und Interessenbezogenheit der Träger, wohl gemerkt nicht als professionelle Auslegung, wonach Qualifikationen/Kompetenzen durch die Träger/Organisationen entschieden werden, bedarf selbst für die Betriebliche Bildung in Zukunft einer Ergänzung, da flexibles Planen aus Trägerinteresse und eine Breite des Angebots für mögliche individuelle Nachfrage gleichzeitig zu erfüllen sind (siehe dazu das Beispiel des Bosch Unternehmens Löckle 2011, S. 14 f.). Die individualisierte Gesellschaft benötigt eine andere Flexibilität, die z. B. in der verlässlichen Differenziertheit und Kontinuität des Angebots liegt. Die dazu notwendigen Antworten fordern die professionelle pädagogische Diagnose in ihrem Handeln bei den Trägern heraus. Dieser Prozess ist kein Selbstlauf (siehe auch von Hippel 2010).

Beim gegenwärtig explodierenden Wildwuchs, der als kreativer Gestaltungswille betrachtet werden kann, aber in Unkenntnis von Entwicklungen auch mit Spott begleitet wird, kann die Weiterbildungsforschung sich gar nicht gründlich genug mit den individuellen Nachfragen sowie den von Gruppeninteressen bestimmten Nachfragen und den Angeboten beschäftigen und dieses dokumentieren. Sie macht damit auch einen eigenen noch wichtiger werdenden Schwerpunkt erziehungswissenschaftlicher Forschung sichtbar (siehe dazu Käßlinger 2011, von Hippel 2011).

Die Bezeichnung „Wildwuchs“ ist hier nicht als eine Bewertung oder Einordnung anzusehen, sondern sie ist gelenkt durch Deleuzes Theorie (Deleuze/Guattari 1977) von anarchisch heterogenen, nicht hierarchischem Wachstum, das einem Wurzelgeflecht gleicht und sich immer neu in alle Richtungen weiterentwickeln kann. Erwachsenenbildung/Weiterbildung stellt sich so entfaltet im Prozess als offen, flexibel, mitteilbar und vermeintlich passgenau dar. Die korrespondierende Gesellschaftlichkeit dieses Prozesses wird von Boltanski/Chiapello (2006) erfasst und als Charakteristika eines Neuen Kapitalismus von Projektformigkeit, Flexibilität, Unsicherheit etc. herausgearbeitet. Das allgemeine individuelle Interesse, was darauf reagiert, zielt auf Sicherheit und Verlässlichkeit. Die Weiterbildung entfaltet sich jedoch in einer eher erwachsenenpädagogischen Sprache ausgedrückt als entgrenzt und beigeordnet in einer Vielzahl von Konstellationen. Wir wissen dieses erst aus einzelnen Befunden

der Programmforschung bei verschiedenen Trägern, durch trägerübergreifende Betrachtungen und bereichsbezogene Untersuchungen (z. B. Kade/Seitter 2007, Gieseke u. a. 2005). Inwieweit sich Kontinuität in dieser rhizomartig sich ausdifferenzierenden Vielfalt herausbildet und welche Programmverläufe und Wissensstrukturen sich herauskristallisieren, ist das, was in der Programm- und Institutionenforschung vertieft werden könnte, die u. a. den Faden für eine Analyse aufnimmt.

Programm und Wissensstrukturen

Das Programm ist das Produkt immer neuer pädagogischer Entscheidungen, das die Individuen wiederum zu Bildungsentscheidungen anregt. Bildungstheoretisch sind Bildungsprogramme der zeitgeschichtlich materialisierte Ausdruck gesellschaftlicher Auslegung von Bildung durch die jeweils handelnden Akteure, die diesen Markt bestellen. Sie sind beeinflusst durch bildungspolitische Rahmungen, ökonomische Entwicklungen, Bildsamkeits- und Lernfähigkeitsvorstellungen von maßgeblichen Akteuren, nachfragenden Teilnehmer/innen und Unternehmen, gefiltert durch professionelle Handlungskompetenz. Über das Programm präsentiert sich die Institution (siehe dazu die vorliegenden Studien z. B. von S. Kade 1994 a/b, Körber u. a. 1995, Gieseke/Opelt 2003, Käßlinger 2007, Rieger Goertz 2008).

Programmforschung zeichnet nach, um nur einiges zu nennen:

- „wie von den Professionellen geplant wird;
- welche Handlungsspielräume für individuelles professionelles Handeln vorhanden sind;
- welche Wirkungen von Institutionalkonzepten ausgehen;
- welche Wissensstrukturen sich in der Weiterbildung herausbilden und welche Verschiebungen es gibt;
- was aus bestimmten bildungspolitischen Konzepten im Verlaufe praktischer Realisierung wird;
- welche Funktionen Institutionskonzepte haben und
- wie regionale Aspekte (...) und die Programme der Institutionen zusammenspielen.

Den Weiterbildungsträgern kommt damit eine bisher unterschätzte Bedeutung für die Bildungsaktivierung, die Wissensgenerierung (...) zu“ (Gieseke 2008, S. 68 f.).

Programm- sowie Institutionenforschung differenziert das Wissen und die Argumentationsfähigkeit aus und kann den veränderten Bedingungen in den Weiterbildungsorganisationen folgen. Sie ist bisher angelegt aus historischer oder bereichsspezifischer Perspektive, als Regionalanalysen aus Vernetzungsinteressen und als spezifische Trägeranalysen. Aber auch zielgruppenbezogene Analysen liegen vor.

Aus einer solchen besseren Innensicht entsteht nicht nur differenziertes Wissen über Planungshandeln, sondern Übergänge zwischen schulischen Systemen könnten differenzierter vorbereitet werden, ohne neu auf Schule verwiesen zu werden. Organisations- und Programmforschung erhält in der bildungswissenschaftlichen Betrachtung

tung vor dem Hintergrund der anstehenden Modernisierungsprozesse einen Platz, um Entwicklungen zeithistorisch eingebunden zu interpretieren. Ein wichtiges Feld für Beobachtungsprozesse zur Konstituierung von Lebenslangem Lernen mit seinen neuen Strukturen könnte sich somit öffnen, denn in den zu erschließenden angebotenen Wissensstrukturen der Programme ist keinesfalls allein eine Außenperspektive sichtbar, sondern Programme können als Transformationsergebnis die verschränkte Antwort von Teilnehmer/inne/n, Nachfrager/inne/n und Anbieter/inne/n geben, die einem Aushandlungsprozess unterliegen und als Ergebnis zur Angleichung der beteiligten Akteure führt (Gieseke 2003). So ergibt sich ein Bild, was Weiterbildung in der Entwicklung ausmacht.

Wissenstypologien in der EB/WB sind bereits vorhanden und könnten ausgewertet werden, zu denken ist dabei an Tietgens Unterscheidung (1996, 2000), an Schraders Angebot (2003), an Haberzeths Transformationskontextualisierung (2010), so wie an Giesekes bereichsspezifische Unterscheidung für die kulturelle Bildung (Gieseke u. a. 2005). Die Wissens Ebenen sowie Wissenszugänge sagen etwas über das angestrebte Wissensniveau aus, d. h. über das zu erarbeitende Können und die zu erwartenden Kompetenzen. Auch Beratungsforschung nimmt sich der Wissensstrukturen an, um die verschiedenen Typen und die Reichweiten des im Beratungsprozess eingebrachten Wissens zu erschließen (Enoch 2011). Die Grundlage jeder verlässlichen Beratung setzt im Übrigen Datenbanken über Organisationen und Programme der Weiterbildungsorganisationen voraus. Erst nach einer genaueren Beschäftigung dieser Art gäbe es Anschlüsse und einzuordnende verbindende Betrachtungsperspektiven zu schulischen Kompetenzprofilen.

Steuerungspanel zu den Wissensstrukturen in der Weiterbildung

Hartz/Schrader (2008) sprechen nicht von einem Wildwuchs, einem rhizomartigen Wachstum oder einer entgrenzten Entwicklung, sondern von einem ungeplanten Strukturwandel, einem Steuerungsdefizit. Schrader (2008) entdeckt dabei aber trotz dessen eine benannte Vielzahl an neuen Steuerungsinstrumenten, die sich von der Dichotomie zwischen Staat und Markt verabschieden. Bildungspolitisch gestützt finden und fanden große Implementierungsprojekte mit neuen Vernetzungsanforderungen statt. Von ungeplanten Steuerungen kann man schon deshalb sicher nicht sprechen, denn auch Unterlassungen oder neue Verantwortlichkeiten sind vorgenommene Planungen. Die Forschung stellt aber bisher noch nicht ausreichend Informationen über die gegenwärtig offene Weiterbildungslandschaft, die permanent wächst, schrumpft und sich verändert, zur Verfügung (siehe als Regionalstudie für die spezifische, begrenzte Verlässlichkeit von Entwicklungen Schemmann/Schmitt 2010). Deshalb ist bisher unklar, wer warum was wie anbietet und warum wer dieses Angebot nachfragt. Zu fragen ist: Welche Organisationen haben sich warum gegründet und bieten was warum an? Diese Frage kann man gegenwärtig stellen, da die pädagogische Organisationsforschung sich um die Organisationsentwicklung und das Organisationsmanagement neu kümmert und dafür natürlich auch in ein neues Steuerungs

netz eingebunden wird. Wir gehen dabei bereits davon aus, dass eine Vielzahl an Steuerungen ineinander greifen, aber sich auch widersprechen können. Die Suchbewegungen, um Strukturen für Lebenslanges Lernen zu finden, beginnen erst. Unklar ist, ob zumindest einige Steuerungen auch der Wahl unterliegen. Die angestoßene Anbieterforschung (Dietrich/Schade/Behrendorf 2008) setzt an dieser bisher unklaren Stelle zwar an und versucht, einen Überblick über die Institutionen bzw. Organisationslandschaft zu gewinnen. Sie integriert aber nicht die Frage nach Inhalten, nach Wissensstrukturen. Ein zentrales Ergebnis der so benannten Anbieterforschung im Rahmen des wbmonitor ist es, einen für die (Weiterbildungs-)Unternehmen vergleichbaren Klimaindex anzubieten (Feller 2007).

Die Öffentlichkeit hat für bildungspolitische Diskurse vor diesem Hintergrund nicht nur danach zu fragen, welche gesellschaftlichen Gruppen an EB/WB partizipieren, sondern es ist darüber zu informieren, welche Weiterbildungsorganisationen, welche Programme mit welchen Wissensstrukturen und Wissensniveaus zur Verfügung stehen. Die Organisations- und Programmforschung hat hierfür Instrumente weiterzuentwickeln. Ein Panel angelegt als Befragung und Auswertung vorhandener, aber zu sammelnder Weiterbildungsprogramme über die Wissensdimensionen, -ebenen und Interessensschwerpunkte könnte belegen, was die Themen in welchen Institutionen und Organisationen der EB/WB sind und wie sie sich verändern. Es interessiert, inwieweit sich Kontinuität in dieser rhizomartig sich differenzierenden Vielfalt herausbildet und welche Programmverläufe und Wissensstrukturen sich herauskristallisieren. Ein anzustrebendes Panel in exemplarisch ausgewählten Regionen (im Süden, Osten, Westen, Norden; für den Osten gibt es z. B. bereits ein Archiv zur Region Berlin/Brandenburg) erbrächte einen Gewinn, um das Spannungsverhältnis zwischen Angebot, individueller Nachfrage und partizipierenden Gruppen auszuloten. Aus der vorliegenden Organisations- und Programmforschung müsste sich eine verantwortliche Gruppe mit den wesentlichen Kriterien auseinandersetzen. Ergänzende Programmforschung vertieft solche Analysen. Sie ordnet Veränderungen, gibt ihnen einen Namen, bezieht Institutionsveränderungen und Programmentwicklung aufeinander, betrachtet Finanzierungsstränge und ihre auftragsbezogenen Bindungen und kann so gesellschaftliche Interessenlagen identifizieren sowie Paradoxien erkennen. Solch eine Forschung öffnet den Blick, um individuelle Nachfrage und die dafür vorhandenen Gründe sowie vorhandenen Aufträge von Großorganisationen aufzuklären. Die postmodernen Strukturen vervielfältigen bisher die Organisationen mit unterschiedlicher Laufzeit, wir haben aber nur unzureichende Befunde was letztlich die Substanz dessen ist, was Weiterbildungsorganisationen bieten und was die Antriebsfedern für ihre Existenz sind. Wenn wir diese Wissensstrukturentwicklungen mit dem Konzept offener Organisationsgründungen eingrenzen und die dabei wirkenden Prozesse beobachten wollen, können wir dieses im ersten Zugang nur gründlich über die angesprochenen regionalen Ansätze, angelegt als kontrastierenden Vergleich, angehen. Der auf ein Monitoring bezogene Längsschnitt ist dabei das anzustrebende Ziel, das zur weiteren Forschung herausfordert. Wir bewegen uns dann in einer begleitenden kombinierten Organisations- und Programmforschung, die sich

organisationsübergreifend platziert, auf den permanenten Prozess der Veränderungen eingeht.

Die Ergebnisse der begrenzten Gestaltung können besichtigt werden. Die Befunde können dann Grundlage für veränderte professionelle Interventionen, Umsteuerungen und Innovationen sein.

Anmerkungen

- 1 Gouvernanceansätze beschäftigen sich mit zivilgesellschaftlichen Aktivitäten und Zusammenschlüssen, die sich über Vernetzungen aufbauen.
- 2 Noldas kritische Anmerkungen zu einem entleerten Wissensbegriff in der Erwachsenenbildung sind in ihrer weitreichenden Kritik noch undiskutiert (Nolda 2001).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010, Bielefeld: W. Bertelsmann, 2010: www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf [Abruf: 14.06.2011]
- Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. Band 2: Adressaten und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2004
- Boltanski, L./Chiapello, È.: Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK, 2006
- Deleuze, G./Guattari, F. (1977): Rhizom. Berlin: Merve Verl., 1977
- Dietrich, S./Schade, H. J./Behrendsdorf, B.: Ergebnisbericht Projekt Weiterbildungskataster. Bonn, DIE. 02.06.2008, www.die-bonn.de/doks/dietrich0803.pdf [Abruf: 14.06.2011]
- Enoch, C.: Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen. Gesprächsanalysen der Bildungs- und Qualifizierungsberatung. Dissertation. Berlin: Univ., 2011 (Wiesbaden, im Erscheinen)
- Faulstich, P.: Institutionen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2010². S. 153-155
- Faulstich, P./Teichler, U./Bojanowski, A./Döring, O.: Bestand und Perspektiven der Weiterbildung. Das Beispiel Hessen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991
- Faulstich, P./Teichler, U./Döring, O.: Bestand und Entwicklungsrichtungen der Weiterbildung in Schleswig-Holstein. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996
- Feller, G.: Ein Klimaindex für die Weiterbildungslandschaft. In: REPORT, 30 (2007) 3, S. 61-74
- Gieseke, W.: Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bertelsmann: Bielefeld, 2003. S. 189-211
- Gieseke, W.: Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008
- Gieseke, W.: Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2009²
- Gieseke, W./Opelt, K.: Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Programmforschung Volkshochschule Dresden 1945-1997. Opladen: Leske u. Budrich, 2003
- Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland. Exemplarische Analyse Berlin/Brandenburg. Münster u. a.: Waxmann, 2005
- Gnahs, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008

- Haberzeth, E.: Thematisierungsstrategien im Vermittlungsprozess. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 2010
- Hartz, S./Schrader, J.: Steuerung und Organisation in der Weiterbildung – ein vernachlässigtes Thema? In: Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008. S. 9–30
- Kade, J.: Selbstbeobachtung, Belehrung, Lebenslanges Lernen: Kollektives pädagogisches Wissen in Gruppendiskussionen. In: Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 2007, S. 267–293
- Kade, J./Seitter, W.: Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: Literatur und Forschungsreport Weiterbildung, (2002) 49, S. 90–101
- Kade, J./Seitter, W. (Hrsg.): Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen. Band 1: Pädagogische Kommunikation. Band 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, 2007
- Kade, S.: Altersbildung. Ziele und Konzepte. Frankfurt/M.: DIE, 1994a
- Kade, S.: Altersbildung. Lebenssituation und Lernbedarf. Frankfurt/M.: DIE, 1994b
- Käpplinger, B.: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2007
- Käpplinger, B.: Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 37, Januar 2008, www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/728 [Abruf: 14.06.2011]
- Käpplinger, B.: Methodische Innovationen durch neue Nutzungen und Kombinationen einer alten Methode – Das Beispiel der Programmanalyse. In: Report, 34 (2011) I, S. 36–44
- Körper, K. u. a.: Das Weiterbildungsangebot im Landes Bremen. Strukturen und Entwicklungen in einer städtischen Region. Untersuchung. Ergebnisse der Kommissionsarbeit, Band 3. Bremen: Strukturkommission Weiterbildung/Institut für Erwachsenen Bildungsforschung, 1995
- Löckle, A.: „Keine Angst vor feindlichen Übernahmen. In: Frankfurter Rundschau, 67 (2011) 06 18/19) Nr. 140, S. 14 f.
- Nolda, S.: Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47 (2001) 1, S. 101–120
- Rabbel, C.: Beratungsresistenz in kleineren und mittleren Unternehmen. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2007
- Rieger Goertz, S.: Geschlechterbilder in der Katholischen Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2008
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F.: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW AES 2007. München, Januar 2008a, www.bmbf.de/pubRD/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf [Abruf: 14.06.2011]
- Rosenblatt, B. von/Bilger, F.: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2008b
- Schemmann, M./Schmitt, T.: Entwicklung eines regionalen Weiterbildungsberichts für den Odenwaldkreis. Abschlussbericht. Frankfurt am Main/Gießen/Erbach: DGB Bildungswerk Hessen e.V./Univ. Gießen/Hessencampus Odenwaldkreis 2010, <http://hessencampus-odenwaldkreis.hc-hessencampus.de/index.php?id=download> [Abruf: 14.06.2011]
- Slutz, E.: Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung. Münster u. a.: Waxmann, 2006
- Schrader, J.: Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Institutionelle Insights der Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2003. S. 228–253
- Schrader, J.: Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz, S./Schrader, J. (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008. S. 31–64
- Tietgens, H.: Arten des Wissens und ihre Relevanz für die Erwachsenenbildung. In: Literatur

- und Forschungsreport Weiterbildung, (2000) 45, S. 109-115
- von Hippel, A.: Heterogenität von Erwartungen als Grundlage didaktischer Gestaltung in der Erwachsenenbildung. Analysen zur Programmplanung und Professionsforschung unter Einbezug der Teilnehmer und Adressatenforschung. Kumulative Habilitationsleistung. Manuskript. München: Univ., 2010
- von Hippel, A.: Programmplanungshandeln im Spannungsfeld heterogener Erwartungen – Ein Ansatz zur Differenzierung von Widerspruchskonstellationen und professionellen Antinomien. In: Report, 34 (2011) I, S. 45-57
- Weingärtner, M.: Betriebliche Weiterbildung und Weiterbildungsberatung in mittelständischen Unternehmen. Bergisch Gladbach/Köln: Eul, 1995

Das Nationale Bildungspanel

Grundstruktur und Analysepotenzial unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen

Hans Peter Blossfeld, Kathrin Leuze, Thorsten Schneider, Jutta von Maurice

Zusammenfassung

Um die Ursachen und Konsequenzen von Bildungsprozessen und individuellen Kompetenzentwicklungen beschreiben und analysieren zu können, wurde in der Bundesrepublik Deutschland die Längsschnittstudie Nationales Bildungspanel (NEPS) ins Leben gerufen. Das NEPS startet mit vier Startstichproben an zentralen Stellen im Bildungssystem sowie mit einer Neugeborenen- und einer Erwachsenenkohorte. In dem vorliegenden Beitrag wird die theoretische Konzeption und die methodische Anlage des NEPS vorgestellt. Besonderes Augenmerk wird auf die Erwachsenenkohorte und die dort eingesetzten Instrumente gelegt, mit denen die Nutzung von Angeboten der Erwachsenenbildung erfasst wird. Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf die zu erwartenden Erkenntnisgewinne im Bereich des lebenslangen Lernens.

1. Notwendigkeit von Längsschnittdaten zur Erforschung von Bildungsprozessen

Der rasante Anstieg von Dienstleistungstätigkeiten und hochqualifizierten beruflichen Positionen hat dazu geführt, dass ein hohes Maß an sozialen, kommunikativen und Problemlösungskompetenzen erforderlich ist. Moderne Informations und Kommunikationstechnologien verbreiten sich heute schneller denn je und haben einen beträchtlichen Einfluss auf die private Lebensführung und den Arbeitsalltag. Zu dem beschleunigt die Globalisierung den sozialen und ökonomischen Wandel in modernen Gesellschaften. Als weiteres zentrales Merkmal ist der demografische Wandel zu nennen, der durch den Rückgang der Geburtenrate, die steigende Lebenserwartung und Alterung der Gesellschaft, den zunehmenden Anteil von Personen mit Migrationshintergrund und steigende Trennungs- und Scheidungsziffern gekennzeichnet ist.

Diese Veränderungen haben entscheidende Auswirkungen auf das Erwerbsleben der Bevölkerung: Bildung ist nicht länger ein Gut, das in der Jugend erworben wird und für eine lange, stabile und ununterbrochene Erwerbsbiografie genügt. Vielmehr müssen sich heute und in der Zukunft auch Erwachsene kontinuierlich weiterqualifizieren, um mit den flexiblen Anforderungen am Arbeitsplatz Schritt zu halten und eine Beschäftigung in verschiedenen, sich rasant wandelnden Berufsfeldern zu finden. Angesichts des sehr hohen Arbeitslosigkeitsrisikos von Geringqualifizierten ist berufliche Weiterbildung eine Möglichkeit, das Angebot an qualifizierten Fachkräften zu erhöhen (Fuchs/Söhnlein/Weber 2011). Auch für die Unternehmen selbst wird Weiterbildung zunehmend ein Wettbewerbsvorteil. Schließlich wird nicht zuletzt aufgrund des demografischen Wandels lebenslanges Lernen zunehmend wichtiger, denn die Alterung der Bevölkerung in Deutschland wird in den kommenden Jahrzehnten einen erheblichen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften nach sich ziehen.

Indikatoren zur Weiterbildung werden in der Bundesrepublik Deutschland mithilfe von Umfragen im ungefähr dreijährigem Abstand seit 1979 im Rahmen der Studie Berichtssystem Weiterbildung (BSW), seit 2007 im Rahmen des europäischen Adult Education Survey (AES) erhoben. Mit diesen Daten kann z. B. das Ausmaß der Weiterbildung im Zeitverlauf aufgezeigt werden. Daran lässt sich aber nicht erkennen, ob zwischen Teilnehmer/innen und Nicht Teilnehmer/innen rege Fluktuation herrscht oder ob die Mehrzahl der Bevölkerung permanent nur einer der beiden Gruppen angehört. Auch lassen sich nur subjektive Einschätzungen zu den Folgen der Teilnahme der Weiterbildung erheben. Zur Beantwortung der Frage, ob Weiterbildung zu Gehaltssteigerungen und verbesserten Beschäftigungschancen führt, bedarf es Paneldaten, d. h. der wiederholten Messung von Erwerbs-, Einkommens-, und Weiterbildungsangaben ein und derselben Person. Studien, in denen kognitive Kompetenzen der Erwachsenenbevölkerung getestet werden, sind in Deutschland bislang selten. Ausnahmen sind die International Adult Literacy Study (IALS) im Jahr 1994 und das Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC), das in den Jahren 2011/12 die Erhebungen durchführt. Sie bieten bildlich gesprochen einen einmaligen Schnappschuss zur Verteilung von Kompetenzen in der Erwachsenenbevölkerung. Ob die beobachteten Kompetenzen aber Ursache oder Folge von Weiterbildung sind, ob Altersdifferenzen in Kompetenzen tatsächlich auf altersbezogene Prozesse oder auf die Kohortenzugehörigkeit zurückzuführen sind, lässt sich auf Grundlage dieser Daten nicht beantworten.

Nur mit Hilfe von Längsschnittdaten, der wiederholten Befragung und Testung ein und derselben Personen, lassen sich Ursachen und Konsequenzen von Bildungsprozessen beschreiben, analysieren und beurteilen. Deshalb wurde die Längsschnittstudie Nationales Bildungspanel (NEPS) ins Leben gerufen (Blossfeld/Roßbach/Maurice 2011). Unter der Leitung von Professor Dr. Dr. h.c. Hans Peter Blossfeld, Otto Friedrich Universität Bamberg, wurde ein bundesweites, interdisziplinäres Konsortium von Forschungsinstituten, Forschergruppen und Forscherpersönlichkeiten zusammengestellt. Im Anschluss an die erfolgreiche Begutachtung des Antrags zur Einrichtung des NEPS, die die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchführte, übernahm

das BMBF die Finanzierung des Nationalen Bildungspanels. Die aktuelle Förderphase umfasst die Jahre 2009 bis 2013.

Im Folgenden geben wir zunächst einen allgemeinen Überblick über die theoretische Konzeption und methodische Umsetzung von NEPS. Anschließend werden wir auf ausgewählte Erkenntnis- und Analysepotentiale für den Bereich der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens eingehen. Die sogenannte Erwachsenenkohorte des NEPS konzentriert sich auf Personen im erwerbsfähigen Alter in Deutschland. Ihr Hauptziel ist die Erhebung von Daten zur Bildungsbeteiligung, zum Kompetenzstand und zur Kompetenzentwicklung sowie zu den Erträgen der Erst- und Erwachsenenbildung aus der Lebensverlaufsperspektive.

2. Theoretische Rahmenkonzeption

Mit NEPS können langfristige Bildungsverläufe und individuelle Kompetenzentwicklungen beschrieben und analysiert werden. Die Forschungsparadigmen und Ergebnisse der soziologischen Lebensverlaufforschung (Diewald/Mayer 2009; Elder/Kirkpatrick/Crosnoe 2004) und der Psychologie der Lebensspanne (Baltes/Staudinger/Lindenberger 1999) bilden die zentralen theoretischen Grundlagen, um kumulative Prozesse in Bildungsverläufen zu dokumentieren und zu erklären.

Das NEPS hat fünf zentrale Dimensionen, die als Säulen bezeichnet werden. Sie bilden das Rückgrat und ermöglichen eine theoretisch konsistente und anschlussfähige Konzeption der Erhebungsinstrumente für die unterschiedlichen Stichproben und Positionen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt.

Aufgabe der Säule 1 ist es, die Entwicklung bildungsrelevanter Kompetenzen vom frühen Kindes bis zum hohen Erwachsenenalter nachzuzeichnen und in ihrer Abhängigkeit von bildungsrelevanten Einflussgrößen und ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse und berufliche Karrieren zu analysieren. Wie bilden sich einerseits Kompetenzen auf der Basis der individuellen Ausgangslage und der individuellen Erfahrungen in den jeweiligen Lernumwelten heraus? Und welche Bedeutung haben andererseits individuelle Kompetenzen für den weiteren Lebensweg? Im Zentrum des NEPS stehen dabei Kompetenzen in verschiedenen inhaltlichen Domänen (Sprachkompetenzen in den Bereichen Lesen und Hören¹, mathematische Kompetenzen und naturwissenschaftliche Kompetenzen). Die von den Teilnehmer/innen des NEPS zu bearbeitenden Aufgaben lehnen sich dabei nicht an Schulcurricula an, sondern beschreiben alltagsrelevante Aufgabenstellungen, was insbesondere bei der Erfassung der Kompetenzen von Erwachsenen von großer Bedeutung ist. Darüber hinaus sind im Erhebungsprogramm des NEPS kognitive Grundfähigkeiten, Metakognition² und ICT Literacy³ enthalten (Weinert u. a. 2011). Schließlich werden auch soziale Kompetenzen, motivationale Merkmale und Persönlichkeitsaspekte berücksichtigt (Wohlkinger u. a. 2011). Im Gegensatz zu den meist querschnittlich angelegten internationalen Schulleistungsstudien und auch im Gegensatz zu PIAAC werden die individuellen Kompetenzen wiederholt gemessen, um Veränderungen über längere Zeiträume hinweg abbilden zu können.

Die Säule 2 zu Bildungsprozessen in lebenslaufspezifischen Lernumwelten konzentriert sich auf die theoretischen Grundlagen und die empirische Umsetzung der Erhebung von Merkmalen der Lerngelegenheiten in den relevanten Lernumwelten, die sich auf den Erwerb von Kompetenzen und relevante Bildungsprozesse auswirken können. Dabei wird das gesamte Ausmaß und soweit möglich die Qualität synchroner und diachroner Lerngelegenheiten in den verschiedenen formalen (z. B. Schule), non formalen (z. B. Weiterbildungsanbieter) sowie informellen (inklusive familialen) Lernumwelten in den Blick genommen (Bäumer u. a. 2011).

Die Säule 3 richtet den Blick auf das Ausmaß und die Ursachen von nach sozial strukturellen Gruppen (z. B. Herkunft, Geschlecht) variierenden Bildungsentscheidungen wie beispielsweise die berufliche Fachwahl, die Studienfachwahl, die Fortführung der Bildungskarriere oder die Teilnahme an beruflicher Weiterbildung (Stocké u. a. 2011).

Die mit der ethnischen Herkunft bzw. der Migrationsbiografie verbundenen Besonderheiten und Kontextualisierungen (insbesondere die Familiensprache, die Beziehungen zum Herkunftsland, die Einbettung in ethnische Gemeinden und Netzwerke sowie die religiöse Orientierung) können über die sozial ungleichen Mechanismen hinaus zusätzlichen Einfluss auf den individuellen Kompetenzerwerb und die Bildungsentscheidungen nehmen und werden von Säule 4 erfasst (Kristen u. a. 2011).

Bildungserträge im Lebenslauf werden im Rahmen der Säule 5 des NEPS nicht nur als qualifikationsspezifische Löhne und Arbeitsmarktchancen konzipiert. Zu den Bildungsrenditen im weiteren Sinn werden u. a. die politische Partizipation, die physische und psychische Gesundheit, Chancen bei der Partnersuche und Familiengründung sowie die Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen gezählt (Gross u. a. 2011).

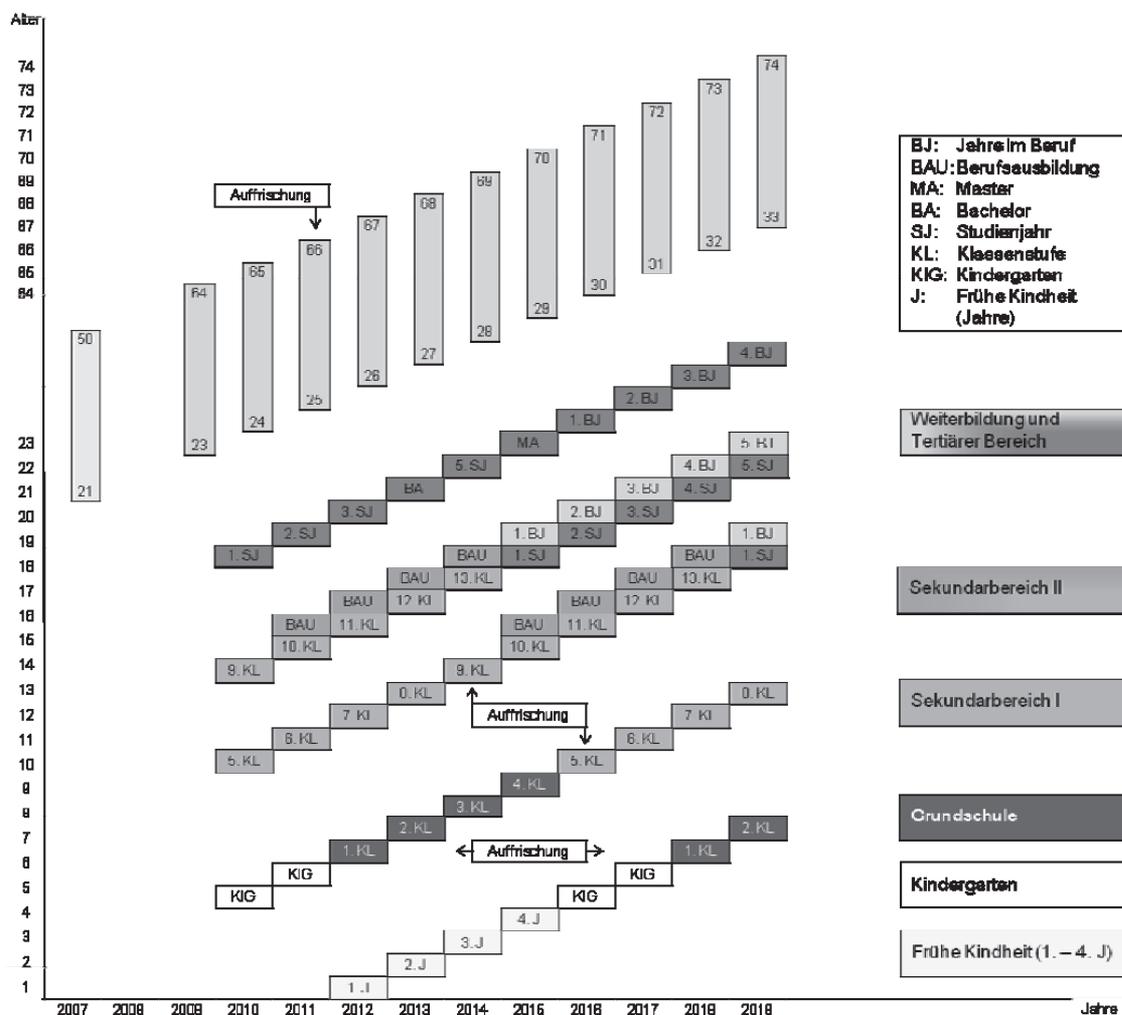
3. Das Stichprobendesign

Die methodische Anlage des NEPS folgt einem Multi Kohorten Sequenz Design. Es werden sechs getrennte Stichproben gezogen, die sich auf Personen in einer bestimmten Stufe im Bildungssystem oder in einem bestimmten Alter beziehen. Die institutionenbasierten Stichproben starten mit Vierjährigen im Kindergarten, mit Fünft- und Neuntklässler/innen an Schulen und mit Erstsemester/innen an Hochschulen.⁴ Hinzu kommen eine Erwachsenenstichprobe und eine Stichprobe von Neugeborenen und deren Müttern; beide sind als Individualstichproben konzipiert (Aßmann u. a. 2011).

In der Erwachsenenkohorte wurde bereits im Jahr 2007 vom Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) eine groß angelegte Studie (Arbeiten und Lernen im Wandel, ALWA) begonnen (Antoni u. a. 2010). Deshalb konnten bestehende Instrumente zum Teil angepasst und weiterentwickelt werden und die erste Erhebungswelle im Erwachsenenbereich wurde Ende 2009 bis Mitte 2010 durchgeführt (vgl. Abbildung 2). Es wurde bei einem ausgeglichenen Verhältnis von Männern und Frauen eine Zufallsstichprobe von etwa 11.700 zwischen 1944 und 1986 geborenen Personen befragt. Etwa ein Fünftel der befragten Erwachsenen hat aktuell ihren Wohnort in den neuen Bundesländern, die anderen in den alten Bundesländern.

Die Stichprobe bildet die Verschiedenartigkeit der beruflichen Situation von Erwachsenen in Deutschland ab: Knapp 80 Prozent der Befragten gehen zum Befragungszeitpunkt einer beruflichen Tätigkeit nach, 6 Prozent befinden sich in Ausbildung oder Studium und weitere 6 Prozent sind arbeitslos gemeldet. In den Daten der ersten Erhebungswelle sind detaillierte Informationen zu der Art, dem Inhalt und der Lernhaltigkeit von knapp 7.000 besuchten Weiterbildungsangeboten erhoben. Die Daten der ersten Welle der NEPS Erwachsenenkohorte wurden umfangreich aufbereitet und stehen seit Herbst 2011 interessierten Wissenschaftler/innen der verschiedenen mit Themen der Erwachsenenbildung befassten Disziplinen zur Auswertung zur Verfügung.

Abb.: Multi-Kohorten-Sequenz-Design des Nationalen Bildungspanels



Mit dem gewählten Design lassen sich für alle zentralen Übergänge im Bildungsweg rasch Ergebnisse erzielen. Gleichzeitig sollen aber mit dem Panel auch Kompetenzverläufe und Bildungskarrieren über längere Lebensabschnitte hinweg erhoben werden. Nach einigen Jahren werden im Rahmen einer Kohortensukzession neue

Stichproben gezogen, um historische Veränderungen bei der Absolvierung von Schnittstellen dokumentieren, vergleichen und untersuchen zu können.

4. Lebenslanges Lernen und berufliche Weiterbildung im Nationalen Bildungspanel

Die Erwachsenenkohorte des NEPS führt Erhebungen in einer repräsentativen Stichprobe von Personen im erwerbsfähigen Alter in Deutschland durch (Allmendinger u. a. 2011). Sie erhebt Informationen zu allen Formen von Bildung im Erwachsenenalter, die analytisch als formale, non formale und informelle Bildung unterschieden werden können. Bildung in formalen Lernumwelten ist institutionalisiert und führt in der Regel zu anerkannten Abschlüssen, die ihrerseits die Arbeitsmarktchancen in Deutschland in hohem Maße bestimmen. Solche Bildungsaktivitäten werden in der Erwachsenenkohorte mithilfe retrospektiver Lebensverlaufsinstrumente erhoben, die die gesamte Schul- und Ausbildungsgeschichte der Befragten erfassen.

Was das Lernen in non formalen und informellen Lernumwelten betrifft, finden sich in Deutschland im Bereich der Erwachsenenbildung zahlreiche Anbieter von Fortbildungen und Kursen, z. B. öffentlich finanzierte Einrichtungen wie die Volkshochschulen oder staatliche Behörden wie die Bundesagentur für Arbeit (Kleinert/Matthes 2009). Doch die bedeutsamste Lernumwelt für die Erwachsenenbildung ist der Betrieb selbst oder der Arbeitsplatz, der einen erheblichen Teil der Fort- und Weiterbildungsangebote für erwachsene Arbeitnehmer/innen bereitstellt. Daneben fungiert das private Lebensumfeld als wichtige informelle Lernumwelt für Erwachsene (Bäumer u. a. 2011).

Informationen zu Bildungsaktivitäten in non formalen Lernumwelten im Erwachsenenalter werden in den NEPS Befragungen für alle Kurse und Lehrgänge erhoben, an denen die Befragten im vergangenen Jahr teilgenommen haben, unabhängig davon, in welcher Lebenssituation sie sich zum Befragungszeitpunkt befunden haben (z. B. Erwerbstätigkeit, Elternzeit, Arbeitslosigkeit, Familienphase oder andere Nicht-Erwerbsphasen). Dabei werden insbesondere Angaben zur Länge, der genauen Inhalte und den Motiven (betriebliche Gründe oder privates Interesse) erfasst. Als informelle Lerngelegenheiten werden z. B. der Besuch von Kongressen und Fachtagungen, das Lesen von Fachliteratur und Zeitschriften oder die Nutzung von Selbstlernprogrammen erfragt.

Zusätzlich zu der detaillierten Erfassung von (Weiter-)Bildungsaktivitäten werden in der Erwachsenenkohorte die zentralen Dimensionen, die sich aus den weiteren Säulen des NEPS herleiten, erhoben. Sie sind zum Teil Bedingung, zum Teil aber auch Folge der Bildungsbeteiligung. So werden Lesekompetenz, Mathematik-, naturwissenschaftliche und ICT-Kompetenzen getestet, die im Erwachsenenalter meist überfachliche Grundlagenkompetenzen und notwendige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Erwerbsbeteiligung und aktive gesellschaftliche Partizipation sind (Rychen/Salganik 2003). Eine weitere wichtige Anforderung besteht darin, Dynamik und Veränderungen dieser Kompetenzen im Erwachsenenalter zu erfassen (Weinert u. a. 2011).

Zudem wird NEPS ermöglichen, die wichtigsten entscheidungstheoretischen Ansätze zur Erklärung von (Weiter-)Bildungsentscheidungen im Erwachsenenalter zu prüfen. So sollten z. B. interpersonale Einflussprozesse und Ressourcen für die Teilnahme an Erwachsenenbildung von hoher Relevanz sein. Ein Mangel an finanziellen Ressourcen zur Begleichung der Kursgebühren oder zur Kompensation der Opportunitätskosten kann die Wahrscheinlichkeit der Weiterbildungsteilnahme negativ beeinflussen. Soziale Ressourcen können wichtig sein, um sich über Weiterbildungsangebote zu informieren, andere Kursteilnehmer/innen aktiv um Hilfe zu bitten, sich finanzielle Unterstützung zu beschaffen oder aktive Unterstützung im Haushalt zu erhalten, um Zeit für die Kursteilnahme zu gewinnen (Stocké u. a. 2011).

Auch was die Weiterbildungsaktivitäten der erwachsenen Bevölkerung mit Migrationshintergrund anbelangt, fehlt es in Deutschland bislang an detailliertem Wissen. Gleichzeitig handelt es sich bei den Migrant/inn/en und ihren Nachkommen um eine Gruppe, die zumindest zum Teil einen erhöhten Weiterbildungsbedarf hat, weil ihr Bildungshintergrund häufig den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes nicht genügt oder ihre im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse nicht anerkannt werden. Deshalb werden in NEPS Daten zu den Kompetenzen von Migrant/inn/en und ihren Deutschkenntnissen, zu ihren finanziellen und bildungsbezogenen Ressourcen, ihren Netzwerken und dem Ausmaß (eigen-)ethnischer Ökonomien sowie zu ihrer Weiterbildungsteilnahme erhoben (Kristen u. a. 2011).

Ein letztes Kernziel ist die Erfassung von Bildungsrenditen. Was die Arbeitsmarkterträge von Erwachsenenbildung anbelangt, werden sowohl Einkommen und Arbeitslosigkeitsrisiken als auch vertikale und horizontale berufliche Mobilität in den Blick genommen. Das Bildungsniveau kann auch zur Erklärung von Disparitäten in anderen Lebensbereichen, außerhalb des Erwerbslebens, beitragen. Aus diesem Grund geht das hier verwendete Konzept der Bildungsrenditen über Fragen der rein ökonomischen Anwendbarkeit hinaus. Es ermöglicht eine Analyse der Art und Weise, wie Bildung Kompetenzen im späteren Leben formt, und wie Bildung und Kompetenzen ihrerseits soziales und politisches Engagement, subjektives Wohlbefinden und Gesundheit beeinflussen (Gross u. a. 2011).

5. Erwartungen an das Nationale Bildungspanel

Die im Rahmen von NEPS erhobenen Daten werden nach einer strengen Qualitätskontrolle zeitnah nutzerfreundlich aufbereitet und dokumentiert. Danach erhalten Forscher/innen aus dem In- und Ausland – unter Einhaltung datenschutzrechtlicher Bestimmungen – die Möglichkeit zur Analyse der Daten, um eine möglichst hohe Ausschöpfung des Datenmaterials und somit möglichst große Fortschritte in der Bildungsforschung zu erzielen. NEPS wird damit nicht nur innovative Impulse für die Grundlagenforschung liefern, sondern auch zentrale Informationen für politische Entscheidungsträger bereitstellen. Das Panel wird insbesondere eine zusätzliche wichtige Datengrundlage für die nationale Bildungsberichterstattung liefern und die

Bereiche „Bildung im Lebenslauf“ und „Lebenslanges Lernen“ sowie die Befundlage zu Entwicklungsprozessen und -verläufen stärken.

Mit den Daten aus der Erwachsenenkohorte wird es möglich sein, die Teilnahme an Erwachsenenbildung zu untersuchen, und zwar einschließlich der Effekte von Lernumwelten, vorherigen Bildungsaktivitäten, Migrationshintergrund und den Entscheidungsprozessen, die zur Teilnahme an Erwachsenenbildung führen. Es wird möglich sein, die Effekte der Erst- und Erwachsenenbildung auf verschiedene Ergebnisse wie Arbeitsmarkt-beteiligung und -erfolg, Wohlbefinden und Gesundheit zu analysieren; und es wird die Grundlage dafür geschaffen, Kompetenzentwicklung und -effekte über den Lebensverlauf hinweg zu beschreiben und detailliert herauszuarbeiten. Aufgrund der dynamischen Lebensverlaufsperspektive wird es möglich sein zu bewerten, wie vorherige Kompetenzen, Lernumwelten, Bildungsentscheidungen, Migrationshintergrund sowie zuvor erzielte oder auch nicht erzielte Bildungsrenditen spätere Bildungsbeteiligung, Kompetenzen und Bildungsergebnisse über die Zeit ver-stärken oder abschwächen.

Anmerkungen

- 1 Zur Hörkompetenz gehört u. a. die Fähigkeit, Informationen aus Gesprochenem, z. B. aus Vorträgen und Radiobeiträgen, zu entnehmen.
- 2 Metakognition bezeichnet die Bewusstheit der eigenen kognitiven Prozesse (prozedurale und deklarative Metakognition).
- 3 ICT Literacy (information and communications technologies literacy) beschreibt die Kompetenz, mit modernen Informations- und Kommunikationsmedien umzugehen (z. B. Informationssuche, Informationsbewertung).
- 4 Bei den Kindergartenkindern und Schüler/innen im allgemeinbildenden Schulsystem werden zusätzlich deren Eltern sowie Erzieher/innen, Kindergartenleitungen, Lehrer/innen und Schulleitungen befragt.

Literatur

- Allmendinger, J./Kleinert, C./Antoni, M./Christoph, B./Drasch, K./Janik, F./Leuze, K./Matthes, B./Pollak, R./Ruland, M. (2011): Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen. In: Blossfeld, H. P./Roßbach, H. G./von Maurice, J. (Hrsg.), S. 283-299.
- Antoni, M./Drasch, K./Kleinert, C./Matthes, B./Ruland, M./Trahms, A. (2010). Arbeiten und Lernen im Wandel. Teil I: Überblick über die Studie. Nürnberg: IAB (FDZ Methodenreport 05/2010).
- Aßmann, C./Steinhauer, H. W./Kiesl, H./Koch, S./Schönberger, B./Müller-Küller, A./Rohwer, G./Rässler, S./Blossfeld, H. P. (2011): Sampling Designs of the National Educational Panel Study: Challenges and Solutions. In: Blossfeld, H. P./Roßbach, H. G./von Maurice, J. (Hrsg.), S. 51-65.
- Baltes, P. B./Staudinger, U. M./Lindenberger, U. (1999): Lifespan Psychology: Theory and Application to Intellectual Functioning. *Annual Review of Psychology*, Jg. 50, S. 471-507.
- Bäumer, T./Preis, N./Roßbach, H. G./Stecher, L./Klieme, E. (2011): Education Processes in Life Course Specific Learning Environments. In: Blossfeld, H. P./Roßbach, H. G./von Maurice, J. (Hrsg.), S. 87-101.

- Blossfeld, H. P./Roßbach, H. G./von Maurice, J. (Hrsg.) (2011): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Sonderheft 14 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS.
- Diewald, M./Mayer, K. U. (2009): The Sociology of the Life Course and Life Span Psychology: Integrated Paradigm or Complementing Pathways? *Advances in Life Course Research*, Jg. 14, S. 5-14.
- Elder, G. H. Jr./Kirkpatrick, J. M./Crosnoe, R. (2004): The Emergence and Development of Life Course Theory. In: Mortimer, J. T./Shanahan, M. J. (Hrsg.): *Handbook of the life course*. New York, S. 3-19.
- Fuchs, J./Söhnlein, D./Weber, B. (2011): Projektion des Arbeitskräfteangebots bis 2050. Rückgang und Alterung sind nicht mehr aufzuhalten. In: IAB Kurzbericht 16/2011.
- Gross, C./Jobst, A./Jungbauer Gans, M./Schwarze, J. (2011): Educational Returns Over the Life Course. In: Blossfeld, H. P./Roßbach, H. G./von Maurice, J. (Hrsg.), S. 139-153.
- Kleinert, C./Matthes, B. (2009): Data in the Field of Adult Education and Lifelong Learning: Present Situation, Improvements and Challenges. RatSWD Working Paper 91. Berlin: RatSWD.
- Kristen, C./Edele, A./Kalter, F./Kogan, I./Schulz, B./Stanat, P./Will, G. (2011): The Education of Migrants and Their Children Across the Life Course. In: Blossfeld, H. P./Roßbach, H. G./von Maurice, J. (Hrsg.), S. 121-137.
- Rychen, D. S./Salganik, L. H. (2003): A Holistic Model of Competency. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.): *Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber. S. 41-62.
- Stocké, V./Blossfeld, H. P./Hoening, K./Sixt, M. (2011): Social Inequality and Educational Decisions in the Life Course. In: Blossfeld, H. P./Roßbach, H. G./von Maurice, J. (Hrsg.), S. 103-119.
- Weinert, S./Artelt, C./Prenzel, M./Senkbeil, M./Ehmke, T./Carstensen, C. C. (2011): Development of Competencies Across the Life Span. In: Blossfeld, H. P./Roßbach, H. G./von Maurice, J. (Hrsg.), S. 67-86.
- Wohlkinger, F./Ditton, H./von Maurice, J./Haugwitz, M./Blossfeld, H. P. (2011): Motivational Concepts and Personality Aspects Across the Life Course. In: Blossfeld, H. P./Roßbach, H. G./von Maurice, J. (Hrsg.), S. 155-168.

Statistik: Welches Wissen für die Praxis?

Ingrid Schöll

Zusammenfassung

Im folgenden Beitrag wird dargestellt, welches statistische Material und welche Auswertungsmöglichkeiten einer Weiterbildungseinrichtung zur Verfügung stehen, wer auf welchen Ebenen Zugriff auf das Zahlenmaterial hat und welche praktischen Probleme mit Bezug auf die Interpretation von Daten und Zahlen entstehen können. Abschließend werden mögliche Schulungsthemen für Weiterbildungseinrichtungen vorgestellt.

I. Statistische Fragestellungen und Probleme

Die Kenntnis, Auswertung und Interpretation statistischer Daten gewinnt in der Weiterbildung an Bedeutung, und es mag daran liegen, dass die Relevanz statistischer Aussagen immer dann besonders groß war und ist, „wenn sie zur Fundierung politischen Handelns und zur Planung von Bildungsprozessen herangezogen werden sollte“ (Gnahs 2010, S. 284; vgl. auch Deutscher Bundestag 2000). Weiterbildungseinrichtungen greifen im Rahmen von Planung, Ressourcensteuerung und Qualitätsmanagement auf Daten zurück. Auf der Landes- und Bundesebene werden statistische Daten aus Sicht der Geldgeber (Ministerien, fördernde Institutionen) verlangt, und sie sind aus Sicht der Lobbyisten (Verbände der Weiterbildung) erwünscht. Auf der Bundesebene existieren gleich mehrere statistische Auswertungsformen, in denen die Weiterbildung entweder dominiert (s. Verbund Weiterbildungsstatistik bzw. Berichtssystem Weiterbildung, BSW) oder integriert ist (Nationaler Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“ oder Berufsbildungsbericht). Nicht alle Berichtssysteme erscheinen jährlich; der BSW beispielsweise wurde bis zur Einführung des in zwei bis dreijährigem Rhythmus publizierten Adult Education Survey (AES) alle drei Jahre neu aufgelegt; letztmalig 2007, als Übergangsberichterstattung BSW/AES. Seit 2010 wird der AES auf nationaler Ebene als Teil der europäischen Statistik geführt.

Eine Vielzahl von Untersuchungen ergänzt die nationale und erweitert die Bildungsberichterstattung um Einzelaspekte. Die allgemeine Weiterbildung ist durch die vom DIE betreute DVV Statistik seit Jahrzehnten mit aussagekräftigen Zeitreihen

vertreten (vgl. u. a. Pehl/Reitz 2003); seit einigen Jahren wird diese Statistik im Verbund mit weiteren Anbietern publiziert (vgl. u. a. Pehl 2002, 2007, S. 108 ff.). Auch die Kammern (IHK, HWK, LWK) verfügen über institutionenspezifisches statistisches Material. Über den deutschen Bildungsserver (www.bildungsserver.de) oder das DIE (www.die.bonn.de) ist der Zugriff auf die wichtigsten nationalen statistischen Materialien möglich; in unregelmäßigen Abständen sind über die DIE Faktenreihe auch Interpretationen spezifischer Fragestellungen abrufbar (Dollhausen 2005; Pehl 2005; Kraft 2006). Zum nunmehr zweiten Mal – und in zweijährlichem Rhythmus – veröffentlicht das DIE seine Trendanalyse mit einem allgemeinen Datenüberblick über die Weiterbildung (DIE 2008, 2010). Jährlich erscheinen zudem die OECD Indikatorenberichte „Bildung auf einen Blick“, in denen die Weiterbildung seit 2005 verstärkt Beachtung findet (zu den methodischen Problemen vgl. Rosenblatt/Seidel 2008).

Ein Überblick über das vorhandene statistische Material findet sich bei Gnahn (2010) sowie Seidel (2002 S. 156 ff.).

Zerklüftete Datenlage

Das Vorhandensein verschiedenen Datenquellen, die unterschiedlich interpretierte Lücken oder „verschiedenartige(n) Puzzleteile“ aufweisen (Seidel 2002, S. 155; vgl. auch Nuissl 1998, 2000; Faulstich/Vespermann 2002, insbes. S. 18 ff.; Malcher 2002, S. 154; Naujokat 2002, S. 165) führt dazu, dass die seit Jahren geäußerte Klage über die Zerklüftung des Datensystems fort dauert (vgl. Gnahn 2010; Rosenblatt/Seidel 2008), gleichzeitig aber versucht wird, mit über nicht immer kompatible Systeme evozierten Daten zu steuern. Dies betrifft, wie nachfolgend aufgezeigt wird, bei Benchmark Initiativen oft die lokale und regionale Ebene (vgl. Gnahn 2010; Nuissl et al. 2010, S. 40 ff.; Pehl 1998, 2007) oder es betrifft die nationale und internationale Ebene, denn der AES evoziert Probleme mit Bezug auf die Kategorisierung formaler und non formaler sowie allgemeiner und beruflicher Weiterbildung (vgl. Nuissl et al. 2010, S. 54 sowie Rosenblatt/Bilger 2008, S. 43 und Kuper/Widany in diesem Band). Ungeachtet der Tatsache, dass diese Fragestellungen noch nicht befriedigend gelöst sind, werden die von der EU im Rahmen der Lissabon Strategie formulierten Benchmarks zur Weiterbildung bereits an den AES Kriterien gemessen (vgl. Behringer 2010).

In wesentlichen Feldern der Weiterbildung sind zudem Datenunsicherheiten zu beklagen. So wurde erst vor einigen Jahren deutlich, dass die Daten über die Weiterbildungsteilnahme von Migrantinnen und Migranten lückenhaft sind (Bilger 2006 so wie in diesem Band). Das Zuwanderungsgesetz förderte die Inkompatibilitäten und Lücken zutage. Der BMBF Förderschwerpunkt Alphabetisierung brachte eine weitere Datenklärung: Deutschland geht jetzt von wesentlich mehr als 10 Prozent funktionaler Analphabeten aus (BMBF 2011; Grotlüschen 2011).

Positionierung der Akteure

Der Blick auf die Statistik hängt entscheidend von der Positionierung der Akteure auf den jeweiligen Aktionsebenen ab: Daten über Migration, Analphabetismus, demographischen Wandel müssen national, regional und lokal differenziert betrachtet, letztlich aber zu einem abgestimmten gesamtgesellschaftlichen Handlungsfeld zusammengeführt werden.

Die wachsende Menge des zur Verfügung stehenden Materials ist dabei Chance und Risiko zugleich: Chance, weil neue Planungs- und Steuerungsqualitäten – auch durch EDV gestützte Auswertungsverfahren – zur Verfügung stehen und Risiko, weil es zunehmend schwerer wird, aus der Masse der zur Verfügung stehenden Daten diejenigen herauszufiltern, die für die jeweilige Entscheidungsebene struktur- und steuerungsrelevant sind.

Im Folgenden werden zuerst die Fragen der Datenerfassung und Strukturierung auf der Ebene der einzelnen Einrichtung diskutiert. Danach wird die Fragestellung auf der übergeordneten Ebene der Entscheidungsträger (Ministerien, Verbände, Lobbyisten) analysiert. Rückbezug für alle Darstellungen sind der Steuerungsnutzen für die Weiterbildungseinrichtung bzw. die Konsequenzen, die aus den Dateninterpretationen resultieren können (vgl. auch Gnahs 2010, S. 283).

II. Daten für die Einzeleinrichtung*Potenziale in Verwaltungsprogrammen*

Den größten Nutzen zieht eine Weiterbildungseinrichtung aus der Analyse der Zeitreihen der Daten, die in den jeweiligen Verwaltungsprogrammen zur Verfügung stehen. Wurden diese vor mehreren Jahren eher sporadisch ausgewertet, so hat der Zwang zur konzisen, komparativen und entscheidungsrelevanten Nutzung durch die Qualitätsmanagementsysteme (QM) zugenommen. In den meisten QM Systemen wird nicht nur nach der Verfügbarkeit von statistischen Daten gefragt, sondern es wird auch erwartet, dass Verläufe in Zeitreihen analysiert und Ziele bei inkonsistenter Datenlage gegebenenfalls reformuliert werden. Die Daten werden im Qualitätsmanagement zur Input-, Prozess- und Outputsteuerung (Gnahs 2010, S. 280) benötigt. Einige Beispiele für Kennzahlen, die aus internen statistischen Analysen resultieren können: Anzahl der durchgeführten, im Verhältnis zu den ausgefallenen Kursen; Anzahl der Beschwerden pro Teilnehmendem im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Teilnehmenden, Anzahl der zufriedenen Rückmeldungen über das Anmeldesystem im Verhältnis zur Gesamtanzahl der Anmeldungen¹. Nicht wenige dieser Daten – im genannten Beispiel das erste – können aus den marktgängigen Verwaltungsprogrammen für Weiterbildungseinrichtungen extrapoliert werden. Dem vorhandenen Input (Gesamtdatenmaterial) wird dann eine Outputdefinition (Anzahl Ausfälle) zugeordnet. Andere (Verbesserung der Anmeldequalität) müssen gegebenenfalls in einem individuellen Befragungsmodul eigens erstellt werden, sichern aber dann die Prozessqualität (dauernde Zufriedenheit mit der Qualität des Anmeldesystems).

Auf der einrichtungsbezogenen Ebene gibt es somit das Vorhandensein eines professionellen Verwaltungsprogramms unterstellt tages , semester und jahresbezogene Zahlen, die der finanziellen und der strukturellen Steuerung dienen. Alle Daten, die sich durch die jeweilige Verwaltungssoftware erschließen lassen, sind in der Regel kostenfrei. Das Erstellen von über die Standardsoftware hinausgehenden Modulen ist ebenso mit Kosten verbunden wie die Beauftragung Dritter, wenn es beispielsweise darum geht, Daten von Nicht Teilnehmenden, konkurrenzbezogene Daten oder weiteres, nicht an die eigene Software gebundenes Material zu erhalten (vgl. u. a. Bönig 1995, Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein Westfalen 2004; Naujokat 2002).

Daten für Vergleichszwecke

Auf einer zweiten Ebene kann eine Weiterbildungseinrichtung Daten für komparative organisatorische Nutzungen (Strukturvergleich mit anderen), für komparative pädagogische Nutzungen (direkte pädagogische Angebotsvergleiche mit anderen), und für Strukturvergleiche (regionale Ausprägungen und deren Auswirkungen, z. B. einseitiges Angebotsprofil) nutzen (vgl. u. a. Pehl 1998, insbes. S. 36 ff).

Ein häufig praktizierter organisatorischer Vergleich ist der Benchmark, das heißt der Abgleich mit strukturgleichen Einrichtungen zur Verbesserung der eigenen Einrichtungsqualität. Dieser Vorgang ist kontrollierbar, wenn die Weiterbildungseinrichtung in den Prozess eingebunden und zur aktiven Teilnahme aufgefordert ist. Wird sie ex post (nach Erfassung vergleichender Datenlagen durch Dritte, etwa die Organisatoren der jeweiligen Kommunen) zur Interpretation aufgefordert, ist es schwieriger, Inkongruenzen, die aus Kennzahlen resultieren, zu relativieren (vgl. Brüggemeier 1998; Klenk 1998; Lotzin 1998; Pehl 1998; Schuldt 1998). Bezeichnend für die Probleme im Umgang mit interkommunalen Vergleichen ist die Reaktion auf einen der ersten Versuche der Bertelsmann Stiftung (Pröhl 1995), fünf großstädtische Volkshochschulen über Datenreihen miteinander in Beziehung zu setzen.

Komparative pädagogische Datennutzungen sind in der Regel „ungefährlicher“, denn die Ergebnisse werden in der Regel nur im Innenverhältnis analysiert, und es gibt anders als bei organisationsbezogenen Kennzahlen keine direkt auf Personal oder Finanzausstattung abzielende Steuerungsintention. Klassische komparative Analysen können beispielsweise darin bestehen, das eigene Angebot mit dem größtenähnlicher Städte zu vergleichen und daraus pädagogische Steuerungserfordernisse abzugleichen, etwa mit Bezug auf die Größe des Sprachenbereichs (dessen prozentualer Anteil in den einzelnen Volkshochschule zwischen knapp unter 30 bis weit über 50 Prozent liegt), den Anteil der Deutschangebote für Migrantinnen und Migranten oder den der Grundbildung. Um zu wissen, welche Vergleiche zur Optimierung der eigenen Arbeit möglich sind, ist es hilfreich, die Auswertungsmöglichkeiten des DIE zu kennen (vgl. Pehl 2007, S. 109, S. 120f). Qualitative Programmanalysen dürfen als Analyseinstrument nicht unerwähnt bleiben (vgl. Tietgens 1998).

Umweltbezogene Daten und Mischdaten

Auf einer dritten Ebene wird es für eine einzelne Einrichtung zunehmend wichtiger, lokale demographiebezogene Daten zu erfassen (Migrationsanteil, Alterung, Schrumpfung, Herkunftsländer der Migranten, Milieusegmentierungen) und diese ggf. auch mit übergeordneten Entwicklungen (vgl. z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010; Institut der Deutschen Wirtschaft 2004; Pehl 2005a; www.wegweiser.kommune.de) zu spiegeln. Dabei erfordern etwa die Ergebnisse der Freiburger (Barz 1999) oder Münchner (Tippelt 2003) Studie die Fähigkeit, einen Abgleich mit den jeweiligen lokalen Strukturgegebenheiten vorzunehmen.

Analysiert und zur eigenen Arbeit in Bezug gesetzt werden müssen auch die Trendanalysen (DIE 2008, 2010), die Mischdaten enthalten und die allgemeine Aussagen zu Strukturentwicklungen beschreiben. Letztlich stehen u. a. die bereits beschriebenen individuellen Analysen des DIE oder die ortsgebundenen Auswertungen zur Milieustruktur zur Verfügung, die auf lokal oder einrichtungsspezifischen Fragestellungen basieren.

III. Daten für Behörden, Verbände, Kommunen und Politik

Die Bundes- und die Länderebene

Neben den statistischen Erhebungen der einzelnen Bundesländer (vgl. Bundestag 2000; Faulstich/Vespermann 2002; Pehl 2007) und den Daten, die aus den Evaluierungen verschiedener Weiterbildungsgesetze hervorgegangen sind, existieren in den Bundesländern Datenaufbereitungen für die Mittelvergabe (vgl. z. B. Runge 2002, insbes. S. 177 ff.) oder Datenquellen, die für größenklassen oder einrichtungsbezogene Vergleiche herangezogen werden können. Einige Bundesländer, Verbände der Weiterbildung oder Dritte beauftragen das DIE oder Marketingagenturen mit der Aufbereitung fachspezifischer Fragestellungen (vgl. u. a. Pehl 1998; Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein Westfalen 2004).

Die DVV Statistik bietet den Ansprechpartnern in Bund und Land eine Vielzahl von Vergleichsdaten, und die Verbundstatistik des DIE liefert dieses Datenmaterial gleich für mehrere Träger² (vgl. u. a. Reitz/Reichart 2006; Reichart 2006).

Die kommunale Ebene

Vergleiche zwischen strukturähnlichen Kommunen wurden in den vergangenen Jahren über die kommunalen Spitzenverbände durchgeführt (vgl. u. a. Pehl 1998 a und b) und werden immer noch durch unterschiedliche Dienstleister der Länder oder Kommunen in Auftrag gegeben. Ein Beispiel aus der jüngsten Zeit ist der Städtevergleich zwischen den Volkshochschulen kreisfreier Städte durch die Gemeindeprüfungsanstalt (GPA) in Nordrhein Westfalen.

Das nationale und internationale statistische Berichtswesen ist auch für die kommunale Ebene von Interesse. Schwerpunktsetzungen, beim Bericht Bildung in Deutschland 2010 etwa der demographische Wandel, liefern Kerndaten für regionale oder lokale Strukturentscheidungen (etwa zum Ausbau oder zur Fusion von Einrichtungen, Veränderung bei den Infrastrukturen, beim Personal etc.).

Einzelprojekte

Als Reaktion auf das mangelnde Interesse vieler Gebietskörperschaften, die „Lernen den Regionen“ in einem regionalen Bildungskontext fortzuschreiben, fördert der Bund seit 2009 mit dem Programm „Lernen vor Ort“ enger gefasste Projekte im Einzugsbereich einer Kommune oder eines Kreises, mit der expliziten Aufforderung, in deren Verlauf neues, auf Kommune oder Kreis begrenztes Datenmaterial zu Steuerungszwecken zur Verfügung zu stellen. Durch die Implementierung von „Lernen vor Ort“ erhofft man sich auf der Mikroebene Erkenntnisse über den Aussage- und Steuerungswert lokaler statistischer Daten sowie den daraus resultierenden Vergleichsmöglichkeiten (vgl. u. a. Statistische Ämter/DIE 2009). Abzusehen ist, dass die kommunalen Bildungseinrichtungen mit stringenten Zahlenreihen zu den Gewinnern des Projekts gehören werden; diejenigen mit labilem Zahlenmaterial hingegen zu den Verlierern. Zahlen werden steuerungsrelevanter denn je, denn in vielen Städten und Kreisen geht es im Bildungsbereich künftig darum, Schrumpfung zu gestalten, statt, wie lange praktiziert, Wachstum zu verwalten.

IV. Konsequenzen aus der und mit Blick auf die Datennutzung

Der Umgang mit Daten birgt – besonders in Zusammenhang mit dem Qualitätsmanagement – Chancen für eine immer stärker ausdifferenzierte Steuerung der Einzelseinrichtung und liefert auch auf der regionalen bzw. nationalen Ebene ein wachsendes Analysepotenzial. Er birgt aber auch Risiken. Abschließend daher eine zusammenfassende Wertung der Chancen und Risiken des Umgangs mit statistischem Material bezogen auf alle oben skizzierten Felder:

1. Für den Umgang mit statistischem Material sind Auswertungskennntnisse nötig; diese betreffen sowohl die individuellen Nutzer (vgl. Pehl 2007) wie die institutionellen Nutzer auf der Ebene der Verbände, Entscheidungsträger etc. Interkommunale Vergleiche – ohne profunde Feldkenntnis und nicht immer von Fachverbänden beauftragt – führen auf der regionalen und/oder nationalen Ebene nicht selten zu Konflikten. Interpretationsprobleme treten auch auf, wenn verschiedene Bezugsgrößen vorliegen.³
2. Nicht immer ist der Lieferant der Daten auch der Nutzer. Bestellt eine Volkshochschule individuelle Auswertungen beim DIE, ist sie einerseits Lieferant (als Teil der Gesamtstatistik), andererseits aber auch Nutzerin des Datenpools. Bestellt eine Kommune oder ein Wettbewerber hingegen (aggregierte und in der Regel anonymisierte) Daten, profitiert ein dem Lieferanten unbekannter Nutzer von

dieser Datenlage. Was wissen die Lieferanten dieser Daten über Nutzungsabsichten Dritter? Die Lieferanten der Daten müssen den Nutzen dieser Daten durch verstärkte Eigennutzung erkennen und analysieren, zu welchen Zwecken Daten auch durch Dritte genutzt werden können (multiple Steuerungsanforderungen, finanziell, personell, organisatorisch, pädagogisch).

3. Schwierig ist es, Daten langfristig als Frühwarnsysteme zu nutzen und somit auch frühzeitig gegenzusteuern. Die Veränderungsdynamik im Sprachenbereich der Volkshochschulen (Schöll 2006, insbes. S. 235) erfordert allein aufgrund der Quantität des Angebots stetige Aufmerksamkeit. Das Ende des Booms der EDV Kurse zu Beginn des letzten Jahrzehnts war ebenso absehbar, wie das Ende der Angebotsdominanz der Integrationskurse im Deutschbereich absehbar ist.
4. Die Unverbindlichkeit der Interpretation vorliegender Daten steht in direkter Beziehung zur Höhe der Abstraktionsebene. Das heißt: Daten auf der nationalen Ebene werden oft nur mit Bezug auf Quantität als Erfolg gemessen, Datenqualitäten bleiben notgedrungen auf der Strecke (vgl. Dieckmann 1998, insbes. S. 95). Es mag Gründe geben, warum die teilweise beträchtlichen Strukturunterschiede in der Weiterbildung (Eigenfinanzierung, Personal, Output) nur auf der Länder bzw. regionalen Ebene und nicht auf der nationalen Ebene diskutiert werden (vgl. Schöll 2006a, insbes. 171 ff.; auch Pehl 2007, insbes. 44 ff.).
5. In aggregierter Form werden seit 2008 Daten über die Trendanalyse des DIE zur Verfügung gestellt. Andere nationale und internationale Statistiken muss jede einzelne Einrichtung auswerten und zur eigenen Arbeit in Beziehung setzen. Inkongruenzen aus veränderten Bezugssystemen müssen erkannt werden.
6. Kritische Datenqualitäten müssen erkannt und bewertet werden. Auf die Datenlücken im Bereich der Migration und Alphabetisierung wurde hingewiesen. Valide Zeitreihen, wie sie für andere Bereiche der Weiterbildung vorliegen, fehlen und können dazu führen, die Solidität vorhandenen Materials zu bezweifeln.
7. Fortschreibungsstrategien von Zahlenreihen müssen interpretiert werden. Die EU betrachtet beispielsweise „Indikatoren, Benchmarks und kontinuierliches Monitoring (...) auf europäischer Ebene als Beitrag für eine evidenzbasierte Politik und deren Weiterentwicklung“ (Behringer 2010, S. 17), veröffentlicht somit seit 2003 in der Weiterbildung Benchmarks und schreibt diese mit möglicherweise noch erhöhten Zielgrößen fort – und zwar auch dann, wenn bereits die ursprünglichen Ziele nicht erreicht wurden. Nuissl et al. (2010, S. 41) werten das Setzen einer höheren Zielmarke, das dem Nichterreichten der ersten folgt, als „Indiz für die hohe Bedeutung (...)“, die der Weiterbildungsteilnahme in der EU beigemessen wird.“ Behringer (2010, S. 19) hingegen kritisiert die Form der Erhebung und die relativ kurze Referenzperiode. Der nächste EU Benchmark Termin wird zeigen, ob es Wertschätzung oder eher machtlose Unverbindlichkeit ist, die Fortschreibungen determinieren.
8. Pehl (2007, S. 132f) verweist auf die Notwendigkeit der Teilnahme an regelmäßigen statistischen Erhebungen, wie beispielsweise dem von BIBB und DIE betreuten Weiterbildungsmonitor und fordert einen Perspektivwechsel, der auch dann eine Teilnahme an statistischen Erhebungen als sinnvoll erscheinen lässt, wenn

keine direkten Schlussfolgerungen für die eigene Einrichtung gezogen werden können.

9. Zusammenfassend wird deutlich, dass beim Umgang mit statistischem Datenmaterial Schulungsbedarf notwendig ist. Einige abschließende Vorschläge: Zum einen muss die immer wieder geforderte Interpretation von Datenmaterial an Beispielen eingeübt werden, um nicht der Versuchung zu unterliegen, Daten in falschen Kontexten für individuelle Legitimationszwecke einzubringen. Zum anderen muss deutlich werden, welchen Daten wo und in welcher Form individuell erfragt und analysiert werden können, mit welchen Kosten solche Anfragen verbunden sind und für welche Zwecke sie hilfreich sein können. Zum Dritten könnten die in vielen Weiterbildungseinrichtungen seit Jahren im Qualitätsmanagement erhobenen Datenpakete vergleichend analysiert und auf Best practice Bedarfe hin analysiert werden. Dies betrifft Personal und Organisationsentwicklung, Marketing und Öffentlichkeitsarbeit sowie Programmplanung, Auswertung und Profilentwicklung (vgl. Pehl 2007, S. 13 ff.). Viertens müsste der Umgang mit statistischem Datenmaterial auch in jeder fachbezogenen Kommunikation (etwa in Programmkonferenzen) zur Regel werden, als Seismograph möglicher Nachfrageveränderungen. Fünftens wäre eine komprimierte Vermittlung nationaler oder international erhobener Datenpakete ein Schulungsgegenstand, der auch dazu beitragen könnte, nationale Entwicklungen profunder in einem internationalen Kontext zu analysieren und dabei auch Strategiewechsel auf der nationalen und internationalen Ebene erkennen und bewerten zu können (vgl. Rosenblatt/Seidel 2008). In einem weiteren Schulungskontext könnten Datenlabilitäten und Datenlücken vermittelt werden bzw. Korrekturen bisheriger Entwicklungen vorgestellt werden. Und in einem längerfristigen Zusammenhang könnten Aufgaben für die Weiterbildung, die sich aus mehrjährigen Untersuchungen ergeben – PISA und PIAAC seien als Beispiele genannt – extrapoliert werden, mit einem frühen Blick auf bildungsbereichsübergreifende Fragestellungen von Schule und Weiterbildung. Auch Fragestellungen, die Weiterbildungseinrichtungen in Bezug auf den demographischen Wandel tangieren (Versorgungsgrad, Stadt Land Entwicklung, wachsende und schrumpfende Zentren) erfordern valides Zahlenmaterial als Basis für Entscheidungen, besonders in neuen regionalen und in dieser Form bislang nicht bekannten Konkurrenzen (vgl. u. a. Schöll 2006, www.wegweiserkommune.de).

Evidenzbasierte Analysen werden vermehrt auf eine wachsende Zahl lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Daten zurückgreifen müssen. Wissenschaft und Praxis sind aufgefordert, diesen Prozess kooperativ und durch entsprechende Fortbildungen und Schulungsangebote zu begleiten. Nur dann werden Probleme und Missverständnisse, die aus fehlerhaften statistischen Zahlenschlüssen erwachsen können, vermieden.

Anmerkungen

- 1 Viele der von Nuissl/Pehl (2002) im Aufsatz „Informationsbasierte Bildungsentscheide und Lernprozesse“ geforderten zusätzlichen Daten finden sich jetzt in den individuellen QM Systemen der Einrichtungen.
- 2 An der Verbundstatistik beteiligen sich: Der Deutsche Volkshochschulverband (DVV), der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB), der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben (BAK AL), die Deutsche evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) und die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. Zu den Stärken und Schwächen dieser Statistik vgl. Reichart 2006).
- 3 Vgl. u. a. Pehl (2002) S. 162 zum Thema Teilnahmefälle sowie Pehl (2007) S. 124 zum Thema Betreuungsquote.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu den Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel, Bielefeld 2010
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf: Zum Wandel von Nachfragestrukturen „Bildung“ und „Volkshochschule“ aus Sicht sozialer Milieus, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1/1999, S. 16 27
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 1 Praxishandbuch Milieumarketing, Bielefeld 2004
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bd. 2 Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland, Bielefeld 2004
- Behringer, Friederike: EU Benchmarks 2010 zur allgemeinen und beruflichen Bildung als Element der Lissabon Strategie, in: BWP, Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/2010, S. 16 20
- Bilger, Frauke: Migranten und Migrantinnen eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen, in: Fischer Veronika (Hrsg.): Zuwanderung und Migration, Report 2/2006, Bielefeld 2006, S. 21 31
- Bönig, Wolfgang: Nachfrage Options Analyse für Volkshochschulen, Hannover 1995
- Brüggemeier, Martin: Kennzahlen für nicht kommerzielle Weiterbildungseinrichtungen, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Mit Kennzahlen arbeiten. Beiträge zur Kennzahlendiskussion bei Weiterbildungseinrichtungen. Materialien für die Erwachsenenbildung 15, Frankfurt 1998, S. 29 35
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Funktionaler Analphabetismus: Bundesministerin Schavan stellt Literalitätsstudie vor (11.3.2011); www.bmbf.de/de/426.php
- Deutscher Bundestag 14. Wahlperiode Drucksache 14/2511 vom 13.1.2000, Antwort der Bundesregierung auf eine kleine Anfrage der Abgeordneten Dr. Ernst Dieter Rossmann et al. Drucksache 14/2399: Stand und Entwicklung einer bundesdeutschen Weiterbildungstatistik
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Mit Kennzahlen arbeiten. Beiträge zur Kennzahlendiskussion bei Weiterbildungseinrichtungen. Materialien für die Erwachsenenbildung 15, Frankfurt 1998
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Trends der Weiterbildung. Trendanalyse 2008, Bielefeld 2008
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Trends der Weiterbildung. Trendanalyse 2010, Bielefeld 2010

- Dieckmann, Bernhard: Die Abwendung vom Schnickschnack, in REPORT 41, Literatur und Forschungsreport, Frankfurt 1998, S. 84 97
- Dollhausen, Karin: Statistische Informationen als Hilfen zur Einschätzung der Ökonomisierung des Weiterbildungsbereichs, DIE Fakten, 2005; www.die-bonn.de/portrait/aktuelles/die_fakten.asp
- Faulstich, Peter; Vespermann, Per (Hrsg.): Weiterbildung in den Bundesländern. Materialien und Analysen zu Situation, Strukturen und Perspektiven, Weinheim und München 2002
- Gnahs, Dieter: Berichts- und Informationssysteme zur Weiterbildung und zum Lernen Erwachsener, in: Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. durchges. Auflage, 2010, S. 279 292
- Gnahs, Dieter; Kuwan, Helmut; Seidel, Sabine (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Band 2: Berichtskonzepte auf dem Prüfstand. Bielefeld 2008
- Grotlüschen, Anke: www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads/Texte/leo_Presseheft_web.pdf, 2011
- Institut der Deutschen Wirtschaft (Hrsg.): Perfektive 2050, 2. Aufl. Köln 2004
- Klenk, Wolfgang: Kennzahlen? Kennzahlen!, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Mit Kennzahlen arbeiten, a.a.O., S. 83 86
- Kraft, Susanne: Umbrüche in der Weiterbildung – dramatische Konsequenzen für das Weiterbildungspersonal, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2006, www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc_2006/kraft06_01.pdf
- Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein Westfalen (Hrsg.): Die Volkshochschulen in Nordrhein Westfalen im Meinungsbild 2004 (bearbeitet von Projekt:Contor; Dr. Christoph Hausmann), Dortmund 2004
- Lotzin, Axel: Bildung von Kennzahlen, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Mit Kennzahlen arbeiten, a.a.O., S. 87 92
- Malcher, Wilfried: Weiterbildungsstatistik – wozu?, in GdWZ 4/2002, S. 153 154
- Naujokat, Thomas: Über die Bedeutung der Weiterbildungsstatistik für Qualifizierungseinrichtungen und verschiedene Politikressorts, in: GdWZ 4/2002, S. 165 168
- Nuissl, Ekkehard: (Weiter)Bildungspolitik im nächsten Jahrhundert, in: REPORT 41, Literatur und Forschungsreport, Frankfurt 1998, S. 56 62
- Nuissl, Ekkehard; Pehl, Klaus: Daten für Adressaten. Informationsbasierte Bildungsentscheidungen und Lernprozesse, in GdWZ 4/2002, S. 181 186
- Nuissl, Ekkehard; Lattke, Susanne; Pätzold, Henning: Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung, Studentexte für Erwachsenenbildung, Bertelsmann 2010
- Pehl, Klaus: Siedlungsstrukturelle Gebietstypen und interregionale/ kommunale Vergleiche, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Mit Kennzahlen arbeiten, a.a.O. S. 54 64
- Pehl, Klaus: Neue TeilnehmerInnen an Volkshochschulsprachkursen 1997, Auswertung einer Befragung (Abschlussbericht für die Prüfungszentrale des DIE), Frankfurt/Main 1998
- Pehl, Klaus: Das Volkshochschul Programmarchiv nutzen, in: Nolda, Sigrid; Pehl, Klaus; Tietgens, Hans: Programmanalysen. DIE Analysen für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1998, S. 9 59
- Pehl, Klaus: DIE Projekt: Weiterbildungsstatistik im Verbund, in GdWZ 4/2002, S. 161 164
- Pehl, Klaus: Profilanalyse und Typisierung am Beispiel Weiterbildungsstatistik, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2005, Internetservice texte online, http://www.die-bonn.de/publikationen/online_texte/index.asp
- Pehl, Klaus: Altersstruktur in der Teilnehmerschaft von Volkshochschulen vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung, in: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3, 2005, S. 238 252 (Pehl 2005a)
- Pehl, Klaus: Strategische Nutzung statistischer Weiterbildungsdaten, Bielefeld 2007
- Pehl, Klaus; Reitz, Gerhard: Mehr als Zahlen. Volkshochschul Statistik – stabiles System in sich verändernden Welten, in: Diskurs 4/2003, S. 4 5

- Pröhl, Marga (Hrsg.): Wirkungsvolle Strukturen im Kulturbereich. Zwischenbericht zum Städtevergleich der Volkshochschulen der Städte Bielefeld, Dortmund, Mannheim, Münster und Wuppertal, Gütersloh 1995
- Reichart, Elisabeth: Verbund Weiterbildungsstatistik liefert regelmäßig Institutionendaten zur allgemeinen Weiterbildung, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2006, <http://www.die-bonn.de/fakten>
- Reichart, Elisabeth; Reitz, Gerhard: Weiterbildungsstatistik im Verbund, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, online veröffentlicht am 20.2.2006, www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007, Bielefeld 2008
- Rosenblatt, Bernhard von; Seidel, Sabine: Weiterbildungsbeteiligung im internationalen Vergleich, in: Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland, Band 1: Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey 2007, Bielefeld 2008, S. 193-211
- Runge, Bernd: Niedersächsische Volkshochschulen als Beispiel; Statistik als Grundlage der Mittelvergabe, in: GdWZ 4/2002, S. 176-180
- Schöll, Ingrid: Gestaltungsfelder und Störgrößen – Anmerkungen zum künftigen Aufgabenprofil der Weiterbildungseinrichtungen und hier insbesondere der Volkshochschulen, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/2006, S. 225-237
- Schöll, Ingrid: Veränderungsanforderungen an haupt- und nebenberuflich Mitarbeitenden in der öffentlichen Weiterbildung, in: Meisel, Klaus; Schiersmann, Christiane (Hrsg.): Zukunftsfeld Weiterbildung, Bielefeld 2006, S. 171-182 (Schöll 2006a)
- Schuldt, Hans Joachim: Überregionale Kennzahlenvergleiche öffentlicher Weiterbildungseinrichtungen, in: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Mit Kennzahlen arbeiten, a.a.O. S. 36-53
- Seidel, Sabine: Puzzlesteine oder Verwirrspiel? Zur Datenlage in der Weiterbildung – ein Überblick, in: GdWZ 4/2002, S. 155-160
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder/Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Kommunales Bildungsmonitoring, Kurzbeschreibung Mai 2009
- Tietgens, Hans: Zur Auswertung von Programmplänen der Volkshochschulen, in: Nolda, Sigrid; Pehl, Klaus; Tietgens, Hans (Hrsg.): Programmanalysen. DIE Analysen für Erwachsenenbildung, Frankfurt 1998, S. 61-136
- Tippelt, Rudolf; Weiland, Meike; Panyr, S.: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und interesse der Münchner Bevölkerung, Bielefeld 2003
- Tippelt, Rudolf; von Hippel, Aiga (Hrsg.) Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, 4. durchges. Auflage, 2010
- www.bildungsserver.de
- www.die-bonn.de
- www.wegweiser-kommune.de/themenkonzepte/demographie

Der Continuing Vocational Training Survey (CVTS)

Nutzung und Perspektiven in der betrieblichen Weiterbildungsforschung

Bernd Käpplinger

1. Basisinformation zu CVTS

Der CVTS ist eine europaweite Unternehmensbefragung, die in vier Wellen seit 1993 durchgeführt wurde. An der letzten abgeschlossenen Befragung (CVTS3) nahmen 2005 über 100.000 Unternehmen in 28 Staaten teil. CVTS4 wird momentan in der Regel von den statistischen Ämtern der beteiligten Staaten für 2010 durchgeführt. Ergebnisse für CVTS4 werden voraussichtlich Ende 2012 vorliegen. Berücksichtigt werden Unternehmen mit 10 und mehr Beschäftigten aus fast allen Branchen außer Bildung, Gesundheit und dem öffentlichen Dienst. Ein Ziel von CVTS ist es, europäische Eckdaten (Beteiligungsquoten, Kosten /Zeitvolumen, Organisation/Planung der Weiterbildung, Gründe für Weiterbildungsabstinenz, etc.) für die betriebliche Weiterbildung zu liefern. Betriebliche Weiterbildung wird als vorausgeplantes, organisiertes Lernen verstanden, das vollständig oder teilweise von den Unternehmen finanziert wird. Neben Lehrveranstaltungen gehören dazu „andere Formen“ wie arbeitsplatznahe Qualifizierung, Teilnahme an Lern /Qualitätszirkeln, selbstgesteuertes Lernen und der Besuch von Informationsveranstaltungen. Ausgenommen sind Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose oder die Erstausbildung (vgl. Destatis 2008, S. 8).

Die Durchführung von CVTS in Deutschland und anderen Ländern ist detailliert beschrieben (z. B. Behringer/Käpplinger/Pätzold 2009, CEDEFOP 2010). Auch inhaltlich liegt eine Vielzahl an Veröffentlichungen vor. Allein zu CVTS2 gibt es mindestens 160 Publikationen in Europa (vgl. CEDEFOP 2010, Grünewald/Moraal/Schönfeld 2001, Markowitsch/Hefler 2007, Überblick in: CESPIIM 2005). CVTS Daten werden u. a. bildungspolitisch als Indikatoren für betriebliche Weiterbildung im Nationalen Bildungsbericht Deutschlands, im Datenreport zum Berufsbildungsbericht oder im Progress Report zu den Lissabon Zielen der EU Kommission (European Commission 2008) genutzt. Zugang zu den deutschen Mikrodaten und europäischen Datentabellen ist für die Forschung über Destatis

(www.forschungsdatenzentrum.de/bestand/cvts/index.asp) und Eurostat (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database>) möglich. Insgesamt bietet CVTS große Nutzungsmöglichkeiten auf nationaler und europäischer Ebene.

2. Analysepotenziale und -grenzen des CVTS

Der CVTS ist eine Unternehmens- und keine Individualbefragung. Man erhält von Individuen nicht generell bessere oder schlechtere Informationen, sondern komplementäre zu Organisationen: „Diese unterschiedlichen Datenquellen legen den Vergleich mit Puzzleteilen nahe, die sich zu einem – wenn auch nicht vollständigen – Gesamtbild mit Ausschnitten des Weiterbildungsgeschehens aus Sicht der Anbieter, aus Sicht der Teilnehmenden und aus Sicht der Betriebe zusammenfügen lassen.“ (Seidel 2006, S. 37) Die Stärken von CVTS sind in der Bereitstellung von Informationen über die Organisation betrieblicher Weiterbildung (Planung, Durchführung, Evaluation, Infrastruktur) und die betriebliche Investitionen (zeitlich, monetär) in der Weiterbildung anhand mehrerer Befragungswellen zu sehen (vgl. Behringer/Käpplinger/Moraal 2008, S. 73). Über Individualbefragungen kann man zum Beispiel kaum etwas darüber erfahren, welche finanziellen Aufwendungen der Betrieb für Weiterbildung hat. Auch kann ein Beschäftigter z. B. nur begrenzt einschätzen, was an externen (Weiterbildungsanbieter) und internen Ressourcen (Personalentwicklung, HRM, Bildungsabteilung) zur Verfügung steht. CVTS kann Puzzleteile für Analysen zum Wirtschafts- und Sozialsystem Betrieb liefern. Individualdaten wie soziodemografische oder qualifikationsbezogene Merkmale finden sich in CVTS auch (z. B. Geschlecht oder Alter), sind aber von begrenztem Analysepotenzial. Hier liefern Individualbefragungen wie der Adult Education Survey oder das Nationale Bildungspanel weitere Puzzleteile. Nationale Unternehmens- bzw. Betriebsbefragungen wie das IAB Betriebspanel oder die IW Unternehmensbefragung (vgl. Behringer/Käpplinger/Pätzold 2009) ergänzen zusätzlich die CVTS Befragungsergebnisse, wenn gleich man hier aufmerksam auf die differenten Definitionen und Methodiken achten muss (Käpplinger 2007), um zum Teil erhebliche Unterschiede (z. B. Quote weiterbildender Betriebe) zu verstehen.

3. Perspektiven der betrieblichen Weiterbildungsforschung jenseits von Mittelwerten und Globaltrends

Wenngleich CVTS intensiv genutzt wird, stellt man fest, dass die Nutzung sich häufig auf Mittelwerte für einzelne Indikatoren auf Länderebene bezieht, die bestenfalls nach Branchen oder Betriebsgrößen differenziert werden und so oft auf einer Oberflächenebene bleiben. Es gibt aber kein repräsentatives Unternehmen auch wenn man in der Weiterbildungsforschung entweder eher dazu neigt, „(...) sich mit der Verteilung der einzelnen Variablen auf einer linearen Skala zu beschäftigen als damit, wie sich Merkmale zu Typen als Konfigurationen, Vorbilder oder Gestalten verdich-

ten“ (Mintzberg 1991, S. 107) oder singuläre Fallstudien durchzuführen, die nicht in größere Zusammenhänge rückgebunden werden. Dabei reicht es nicht aus, nur in Großunternehmen und kleine/mittelständische Unternehmen (KMU) zu unterscheiden. Die betriebliche Weiterbildungsforschung bräuchte breit etablierte Äquivalente zu Milieuansätzen wie in der individuellen Weiterbildungsforschung, welche zum Beispiel Betriebsgröße, Branche, Innovativität, Professionalisierung der Personalarbeit und Entscheidungsprozeduren als typenbildende Variablen bei der Arbeit mit Mikrodaten einsetzen könnte. So würden empirisch gesättigt differente Strukturen in den Betrieben herausgearbeitet, innerhalb derer sich die Arbeitgeber und Arbeitnehmer bewegen und jeweils spezielle Konstellationen und Kulturen herausbilden. So könnte man auch wegkommen von normativen Wunschbildern wie die betriebliche Weiterbildung sein sollte (Arnold 1995) und Pauschalisierungen, die Globaltrends für alle Unternehmen meinen erkennen zu können. Bei der individuellen Weiterbildungsbeteiligung traut sich mittlerweile kaum noch jemand, Globaltrends für alle soziodemografischen Gruppen zu beschreiben. In der betrieblichen Weiterbildung wird allzu oft von den Unternehmen oder bestenfalls den KMU geschrieben (vgl. Döring/Rätzl 2007), wengleich allein die rein statistisch definierte Gruppe der KMU schon sehr heterogen ist und ein KMU Betrieb mit 20 Beschäftigten eine ganz andere Weiterbildungskonstellation und kultur als ein KMU Betrieb mit 499 Beschäftigten hat. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass viele KMU Betriebe mit Betriebsgrößen um die 300, 400 Beschäftigten mehr mit Großunternehmen und weniger mit Kleinunternehmen gemeinsam haben. Die rein politisch und statistisch definierte KMU Kategorie ist in ihrer Forschungs- und Politikrelevanz mehr als problematisch einzuordnen (Wagner 2006). Clusteranalysen (vgl. Käßplinger 2007) können ein methodischer Weg sein, um sich von unterkomplex definierten Betriebsgrößenklassen und Branchen zu lösen.

Momentan gewinnt man allerdings bei der Nutzung von Surveys desweilen den Eindruck, dass elabourierte Analysemethoden sich von inhaltlich anspruchsvollen Interpretationen entkoppeln. Stellenweise scheint die Wahl des Analyseverfahrens sogar weniger inhaltlich und eher durch Forschungsmoden begründet zu sein. Dies kann dazu führen, dass zwar elabourierte Forschungsdesigns methodisch hochkompetent eingesetzt und mit Preisen prämiert werden, aber Ergebnisse generieren, die aufgrund fehlender Feldkenntnis als vermeintlich neue Erkenntnis betont werden: „So mit ist der Kontext der Branche im Hinblick auf Weiterbildungsbarrieren zu berücksichtigen.“ (Rudolphi 2011, S. 273) Die Nutzung von großen Surveys braucht methodische und inhaltliche Kompetenz bei der Datenerhebung und analyse, aber auch bei der Rezeption durch die Fachöffentlichkeit.

Literatur

- Arnold, R. (1995): Betriebliche Weiterbildung: Selbstorganisation Unternehmenskultur Schlüsselqualifikationen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Behringer, F./Käßplinger, B./Pätzold, G. (Hrsg.) (2009): Betriebliche Weiterbildung der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer

- Perspektiven. Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 22, Stuttgart: Steiner
- Behringer, F./Käpplinger, B./Moraal, D. (Hrsg.) (2008): Betriebliche Weiterbildung in CVTS und AES. In: Gnahn, D./Kuwan, H./Seidel, S. (Hrsg.): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann, S. 57-78
- CEDEFOP (2010): Employer provided vocational training in Europe – Evaluation and interpretation of the third continuing vocational training survey. Research Paper, No. 2, Luxembourg: Publications Office of the European Union., www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5502_en.pdf [Abrufdatum: 27.04.2011]
- CESPIM (2005): Compilation of available country specific studies of CVTS II results. Rom: CESPIM. <http://training.netletter.at/mmedia/2007.05.21/1179757322.pdf> [Abrufdatum: 18.04.2011]
- Destatis (2008): Berufliche Weiterbildung in Unternehmen. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt
- Döring, O./Rätzl, D. (2007): Aktuelle Aspekte von Qualifizierungsberatung für Betriebe. In: REPORT (30. Jg.) Heft 1, S. 51-61
- European Commission (2008): Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Brüssel: European Commission, http://ec.europa.eu/education/lifelong_learning_policy/doc/report08/report_en.pdf
- CESPIM (2005): Compilation of available country specific studies of CVTS II results. Rom: CESPIM,; <http://training.netletter.at/mmedia/2007.05.21/1179757322.pdf> [Abrufdatum: 24.05.2011]
- Grünwald, U./Moraal, D./Schönfeld, G. (Hrsg.) (2003): Betriebliche Weiterbildung in Deutschland und Europa. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung
- Käpplinger, B. (2007): Welche Betriebe in Deutschland sind weiterbildungsaktiv? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (103. Jg.) Heft 4, S. 382-396
- Markowitsch, J./Hefler, G. (Hrsg.) (2008): Enterprise Training in Europe. Wien: LIT Verlag
- Mintzberg, H. (1991): Mintzberg über Management. Wiesbaden: Gabler
- Rudolphi, U. (2011): Determinanten betrieblicher Weiterbildungsaktivitäten im Branchenkontext – Mehrebenenanalysen auf Basis der CVTS3 Daten. In: Wirtschaft und Statistik, Heft 3, S. 261-274
- Seidel, S. (2006): Erhebungen zur Weiterbildung in Deutschland. In: Feller, G. (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Bielefeld: Bertelsmann, S. 35-88
- Wagner, J. (2006): Politikrelevante Folgerungen aus Analysen mit Firmendaten der offiziellen Statistik. In: Schmollers Jahrbuch (126. Jg.), Heft 3, S. 359-374

Bildungsmonitoring zur Steuerung regionaler Bildungsentwicklungen

Stärken und Grenzen

Rudolf Tippelt

Das kommunale und regionale Bildungsmonitoring und insbesondere die damit verbundene Bildungsberichterstattung ergänzen die nationale und die länderbezogene Bildungsberichterstattung, sind aber keineswegs eine Alternative zu diesen sich etablierenden bildungswissenschaftlichen Aktivitäten (Autorengruppe 2010; Autorengruppe regionale Bildungsentwicklung 2010; Staatsinstitut 2009). Kommunales oder regionales Bildungsmonitoring beinhalten mehrere Komponenten, wie zum Beispiel eine systematische Bildungsberichterstattung (vgl. Döbert 2009; Lehmpfuhl 2008), die Durchführung von Einzeluntersuchungen und Einzelerhebungen in einer Region (z. B. Evaluation von Einzelmaßnahmen, Nutzerbefragungen), die Durchführung und Auswertung regionaler Fachdiskurse und Fachkonferenzen zur Bildungsentwicklung sowie die Auswertung von Sekundärquellen zur Gewinnung von Trendaussagen (aus vergleichbaren Regionen, aus bundesweiten oder länderspezifischen Untersuchungen). Um die Steuerung und Planung durch Bildungsmonitoring zu verbessern, werden allerdings selten präzise Prognosen erstellt, aber es können Szenarien entwickelt werden. Der Unterschied besteht vor allen Dingen darin, dass sich Szenarien nicht endgültig zur weiteren Bildungsentwicklung festlegen, vielmehr werden verschiedene Bedingungen formuliert, die dann jeweils bestimmte Bildungsentwicklungen nahe legen.

Bildungsmonitoring ist immer mit pragmatischen Planungszielen verbunden und vertritt nicht nur kontemplative Absichten. Auf nationaler und länderbezogener Ebene ist damit begonnen worden, das Bildungsverhalten und die Bildungsentwicklung zu dokumentieren. So haben sich mittlerweile eine nationale und teilweise auch länderbezogene Bildungsberichterstattung etabliert, die v. a. einen statistischen Überblick über Bildungseinrichtungen von der frühkindlichen Bildung über schulische und berufliche Bildung bis hin zur Weiterbildung ermöglichen. Das kommunale und lokale Bildungsmonitoring hat sich noch nicht auf gleiche Weise umgesetzt aber man forciert dieses, weil zahlreiche Planungen lokal organisiert sind und zwischen kleinräumigen Gebietseinheiten sehr verschiedene und jeweils spezifische Entwicklungen

eintreten, die keineswegs aus den national oder länderbezogenen Bildungsberichten abgeleitet werden können. Das liegt vor allem daran, dass auf der Makro- und der Exoebene der regionalen Bildungssysteme kulturelle, ökonomische und demografische Einflüsse gegeben sind, die manchmal kleinere, manchmal ausgesprochen gravierende Abweichungen vom „Mainstream“ einer nationalen Gesamtentwicklung darstellen. Hierbei steht die Makroebene für den allgemeinen gesellschaftlichen Bereich, die Exoebene für den regionalen Bereich. Auf der Exoebene existieren sehr unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen sowohl in horizontaler Form, also wenn Schulen mit Schulen oder Weiterbildungseinrichtungen mit Weiterbildungseinrichtungen kooperieren, als auch in vertikaler Hinsicht, wenn Kindergärten mit Schulen, Schulen mit Betrieben, Betriebe mit der Weiterbildung, Weiterbildung mit der Hochschule, Schule mit der Hochschule etc. zusammenarbeiten. Insofern macht es, auch vor dem Hintergrund der Erfahrungen der „Lernenden Regionen“, Sinn, mit den Bildungsakteuren vor Ort wichtige Fragen für eine gelingende Bildung zu klären und besondere Handlungsprioritäten der jeweiligen Region herauszuarbeiten (vgl. Tippelt u. a. 2009).

Zugänge des Bildungsmonitorings

Eine indikatorengestützte und problemorientierte Analyse kommunaler und regionaler Bildungssysteme bedarf der ganzheitlichen Analyse. Es geht darum, die Zusammenhänge und die jeweils besondere Entwicklungsdynamik der frühkindlichen Bildung, des allgemeinbildenden Schulwesens, der beruflichen Ausbildung, der außerschulischen Jugendbildung, der Hochschulbildung und der Weiterbildung in ihrer beruflichen, allgemeinen und politischen Differenzierung herauszuarbeiten. Häufig geraten dabei vor allen Dingen die Übergänge im Bildungssystem in das Zentrum des Interesses. Es kann sicher festgehalten werden, dass Bildungsprozesse über die Lebensspanne in den jeweiligen Lebensphasen teilweise normativen Übergängen in Altersstufen folgend, teilweise aber auch nicht normativen individuellen Lebensereignissen und Krisen unterworfen – besondere Intentionen des Lernens und der Bildung zum Ausdruck bringen. So steht, grob gesprochen, die Kindheit für die Motivierung des Lernenden, die Jugend für den Aufbau von Grundbildung und Grundkompetenzen, das frühe Erwachsenenalter für die Spezialisierung und Differenzierung von Kenntnissen sowie Kompetenzen, das mittlere Erwachsenenalter für das Umlernen, das Neulernen und das Weitergeben von Wissen und Erfahrungen, das frühe Alter für ein ergänzendes Nachlernen und ein freies Lernen, um sich Dinge anzueignen, die man häufig aufgrund der Arbeitsbelastung zurückstellen musste und das hohe Alter für ein kompensierendes Lernen, um möglichst lang autonom und selbständig leben zu können.

Solche Übergänge sind gerade beim kommunalen Bildungsmonitoring von Bedeutung. Schwierig ist es bislang, neben der formalen Bildung – dem strukturierten und zeitlich aufeinander aufbauenden Schul-, Ausbildungs- und Hochschulzertifikaten, die weitgehend verpflichtenden Charakter haben und eben durch Leistungszerti-

fikate attestiert werden – auch die non formale Bildung – verstanden als jede Form organisierter Bildung und Erziehung, die freiwillig stattfindet und Angebotscharakter hat – sowie insbesondere die informelle Bildung zu berücksichtigen. Die informelle Bildung als alle ungeplanten, nicht intendierten Bildungsprozesse, die sich im Alltag von Arbeit, Freizeit, Nachbarschaft, Familie und im Kontakt mit Medien ergeben, aber auch fehlen können, ist bislang nicht oder kaum in den nationalen, den bundesländerspezifischen oder den kommunalen Bildungsberichten erfasst (vgl. Rauschenbach 2009).

Kommunales Bildungsmonitoring hat nur dann eine Berechtigung, wenn es differenzierende Prinzipien berücksichtigt, beispielsweise den sozio ökonomischen und den sozio kulturellen Hintergrund von Lernenden differenziert herausarbeitet, die besondere Situation der Migranten berücksichtigt, die genderbezogenen Herausforderungen und Bildungsunterschiede deutlich macht sowie den regionalen Vergleich anstrebt. Besonders hervorzuheben ist, dass nur Zeitreihendaten den sozialen Wandel, die Kohorten und Periodeneffekte auch sichtbar machen können. Einmalige Querschnittserhebungen sind daher auch für das kommunale Bildungsmonitoring nicht sinnvoll, wenn empirisch relevante und belastbare Informationen über alle genannten Bildungsbereiche erarbeitet werden sollen (vgl. Rürup/Fuchs/Weishaupt 2010).

Anforderungen und Herausforderungen

Insgesamt ist zu konstatieren, dass beispielsweise im schulischen Bereich bereits sehr viele Daten kommunal vorliegen, die aber in Kooperation der ausdifferenzierten kommunalen Teilsysteme und Referate sichtbar gemacht werden müssen. Dies ist eine neue interorganisatorische Herausforderung, die noch dadurch gesteigert wird, dass in den außerschulischen Bildungsbereichen die Datenlage deutlich unübersichtlicher ist.

Nur durch eine neue Kultur der Zusammenarbeit, die auf kommunaler Ebene begonnen hat, aber eher selten stabil etabliert ist – indem beispielsweise das Berufs- und Arbeitsreferat, das Kulturreferat, das Schulreferat und das Sozialreferat eng miteinander kooperieren und Datensätze austauschen, die immer anonymisiert sein müssen –, lässt sich die Grundlage für ein umfassendes und ganzheitliches Bildungsmonitoring aufbauen.

Dabei müssen Indikatoren garantieren, dass diese zeitlich fortschreibbar sind. Bildungsmonitoring gewinnt an Bedeutung, wenn es regional vergleichbar angelegt ist und wenn Kernindikatoren in replikaktiven Erhebungen immer wieder erhoben werden. Dies schließt nicht aus, dass in einer Abfolge von drei, vier oder fünf Jahren auch Ergänzungsindikatoren erhoben werden, um jeweils besondere Problemlagen in einer Region hervorzuheben und auszuleuchten. Ergänzungsindikatoren können durch verschiedene Interessen und reale Veränderungen in einer Region wichtig werden, so beispielsweise der Zuzug von Migranten, demographische Prozesse, Abzugs- und Mobilitätsfaktoren, ökonomischer Wandel wie auch die besondere Bedeutung von kultureller Bildung. Solche Ergänzungsindikatoren sind notwendig, um die aktu

ellen Problemlagen besonders transparent werden zu lassen. Insofern gibt es einen Konflikt zwischen einer Kontinuität, die forschungsmethodisch durch Kernindikatoren zum Ausdruck gebracht wird und unbedingt erforderlich ist, und einer Aktualität, die gerade anstehenden aktuellen und viel diskutierten Fragen in einer Region aufzunehmen.

Selbstverständlich hat Bildungsmonitoring einen Einfluss auf die Ziel und Zwecksetzung auch der Bildungssteuerung. Man wird allerdings konstatieren müssen, dass es vor dem Hintergrund der Ergebnisse eines Bildungsmonitorings vor allem das Primat der Politik und der Praxis ist, Zwecke für bildungspolitisches und bildungsplanendes Handeln zu setzen (vgl. kritisch Drewek 2009). Das liegt vor allen Dingen daran, dass in demokratischen Gesellschaften die Politik legitimiert ist, solche besonderen Zwecksetzungen zu formulieren und dann auch zu verfolgen. Jedoch muss festgehalten werden, dass in Kenntnis der Rahmenbedingungen, der Verlaufsmerkmale, der Ergebnisse (output) und der längerfristigen Erträge (outcome) von Bildung diese Zweck und Zielsetzung deutlich rationaler erfolgen kann, weil notwendige Informationen und ein handhabbares Wissen vorhanden sind.

Reichweite der Ergebnisse

Die oben bereits erwähnten Sonder und Einzeluntersuchungen konzentrieren sich häufig auf Menschen in besonderen Lebenslagen, wie zum Beispiel auf Menschen mit Migrationshintergrund, auf Menschen mit Behinderungen, auf Eltern und Familien in besonderen Lebenslagen oder auch generell auf Menschen in den regelmäßig auftretenden und manchmal durchaus schwierigen Übergangsprozessen.

Selbstverständlich ist in den letzten Jahren deutlich geworden, dass für die umfassenden Erfordernisse eines regionalen Bildungsmonitoring manche Daten noch nicht vorhanden sind (Döbert 2010a). Insofern kann aktuelles Bildungsmonitoring auch eine Herausforderung sein, weitere Daten zur Verfügung zu stellen und manchmal auch neu aus schon vorhandenen Datensätzen herauszuarbeiten. Bislang vorliegende kommunale Bildungsberichte haben erstaunliche Ergebnisse sichtbar machen können. So gibt es Regionen, in denen sich innerhalb von nur wenigen Jahren die Anzahl der Kinderkrippenplätze verzehnfacht hat, es gibt manchmal einen sehr hohen Deckungsgrad und in anderen Kommunen einen großen Mangel an Kindertageseinrichtungen, die Übergänge von Primarschulen in die Sekundarschulen erfolgen regional vollkommen unterschiedlich, wobei insbesondere der Besuch von Hauptschulen in manchen Regionen noch sehr stabil ist und in anderen Regionen die Hauptschule faktisch nicht mehr stattfindet. Generell wurde sichtbar, dass auch auf regionaler Ebene, allerdings in unterschiedlicher Gewichtung, Hauptschulen eine stark abnehmende Tendenz zeigen, während Realschulen und Gymnasien in den letzten Jahren eine starke expansive Dynamik entfalten. Die Übergänge in die Hochschulen sind hervorzuheben und das berufliche Bildungswesen sollte auf keinen Fall vernachlässigt werden, denn es ist nach wie vor sehr wichtig, die Bedeutung des dualen Systems in Regionen empirisch zu beschreiben, die Bedeutung schulischer Berufsbildung und

vor allem auch den Erfolg bzw. Misserfolg des Parallelsystems, das nach wie vor notwendig ist, um Jugendarbeitslosigkeit einzudämmen, kontinuierlich sichtbar zu machen. Das Angebot und die Nachfrage in der Weiterbildung sind vielerorts eine große Herausforderung und werden aufgrund der Pluralität dieses entstrukturierten Bildungsbereichs nicht immer hinreichend sichtbar. Die Qualität der Bildungsangebote wäre in anspruchsvollen Prozessen des Bildungsmonitoring ebenfalls mit zu berücksichtigen, ist allerdings derzeit noch zu wenig Gegenstand des Bildungsmonitorings (vgl. Döbert/Klieme 2010).

Abschließend kann gesagt werden, dass es im Rahmen kommunalen Bildungsmonitorings durchaus gelingt, zentrale Herausforderungen von Regionen zu identifizieren, dass man aufzeigen kann, welche Herausforderungen welche Adressaten und Zielgruppen betreffen und warum soziale, ökonomische und kulturelle Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Bildungsprozess und die Bildungssystementwicklung haben. Es kann ebenfalls dargestellt werden, welche Ziele und Zwecke sinnvoll wären (auch wenn das Bildungsmonitoring selbst diese Ziele nicht setzt) und mit welchen Mitteln man Ziele von Steuerung oder Governance erreichen kann (insbesondere aufgrund der regional immer notwendigen Diskurse über das vorhandene Datenmaterial). Regionales Bildungsmonitoring kann daher einerseits pädagogische Bildungsplanung und pädagogische Bildungspraxis durch Fakten und klare Trendausagen orientieren und rationales politisches Handeln unterstützen, kann andererseits eine pädagogisch interessierte Öffentlichkeit in den jeweiligen sozialen Räumen über die Situation in einer Kommune und in einer Region aufklären. Soziale Technologien

darunter versteht man exakt benennbare Mittel zur Erreichung eindeutig formulierter Ziele – hingegen sind sehr skeptisch einzuschätzen, denn aus empirischen Fakten kann nicht exakt vorhergesagt werden, welche Handlungsschritte als nächstes unbedingt erforderlich sind. Dies liegt auch an der hohen Dynamik und an der Komplexität und Unübersichtlichkeit pädagogischer Entwicklungsprozesse (vgl. Radtke 2009). Insofern empfiehlt es sich, das Bildungsmonitoring zwar einerseits auf empirische Bildungsberichterstattung zu gründen, aber andererseits auch kommunikative praktische Diskurse auf Szenarien basierend in der kommunalen und regionalen Öffentlichkeit durchzuspielen und zu diskutieren. Bildungsmonitoring birgt daher, wenn es in demokratische Prozesse eingebunden ist, eine hohe Partizipationschance für Verbände, Organisationen, aber auch für interessierte Bürger. Es kommt darauf an, diese Diskurse regional anzubieten und zu verwirklichen – hier ist in besonderer Weise die Erwachsenen- und Weiterbildung gefordert.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengeschützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Autorengruppe Regionale Bildungsberichterstattung Berlin Brandenburg (2010): Bildung in Berlin und Brandenburg. Ein indikatorengeschützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf. Berlin/Brandenburg.

- Döbert, H. (2010): Indikatorenentwicklung im Rahmen der Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: Baethge, M./Döbert, H./Füssel, H. P./Hetmeier, H. W.(Hrsg.): Indikatorenentwicklung für den nationalen Bildungsbericht „Bildung in Deutschland“. Bonn u. a., S. 9 22.
- Döbert, H. (2010a): Bildungsberichte als Steuerungsinstrument. Reichen die Daten zur Steuerung aus? In: Schaal, B./Huber, F. (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Münster u. a., S. 39 54.
- Döbert, H./Klieme, E. (2010): Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 317 336.
- Drewek, P. (2009): Grenzen und Probleme der Steuerung des Bildungssystems. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen/Farmington Hills, S. 181 188.
- Ioannidou, A. (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld.
- Lehmpfuhl, U. (2008): Lokale Bildungsberichterstattung als Instrument zur Entwicklung regionaler Bildungslandschaften. Das Beispiel Dortmund. In: Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H. G. (Hrsg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster u. a., S. 35 45.
- Radtke, F. O. (2009): Evidenzbasierte Steuerung – Der Aufmarsch der Manager im Erziehungssystem. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen/Farmington Hills, S. 157 180.
- Rauschenbach, T. (2009): Informelles Lernen. Möglichkeiten und Grenzen der Indikatorisierung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen/Farmington Hills, S. 35 54.
- Rürup, M./Fuchs, H. W./Weishaupt, H. (2010): Bildungsberichterstattung – Bildungsmonitoring. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, S. 377 401.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2009): Bildungsbericht Bayern 2009. München.
- Tippelt, R./Reupold, A./Strobel, C./Kuwan, H. (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Bielefeld.

Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund

Ein nach wie vor wenig erforschtes Feld

Frauke Bilger

Wenngleich in Deutschland und auf europäischer Ebene insgesamt das politische Interesse an der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren deutlich gestiegen ist, hat sich der Informationsgehalt empirischer Analysen im Zusammenhang mit dem Weiterbildungsverhalten dieser Personengruppe nicht in gleichem Maß verbessert (Bilger/Hartmann 2011). Die quantitativen Erhebungen, die valide Aussagen über das Weiterbildungsverhalten der Bevölkerung in Deutschland erlauben – das sind im Wesentlichen der Adult Education Survey (AES; zuletzt vgl. Rosenblatt/Bilger 2011) der das Weiterbildungsverhalten in Deutschland darstellt im Anschluss an das Berichtssystem Weiterbildung, BSW; vgl. Rosenblatt/Bilger 2008) und das Sozioökonomische Panel (SOEP) –, stoßen nicht zuletzt aus forschungsökonomischen Gründen an ihre Grenzen. Aus statistischer Perspektive gilt daher nach wie vor: Personen mit Migrationshintergrund sind eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung (Bilger 2006).

Im Wesentlichen stehen die SOEP Ergebnisse (Öztürk/Kaufmann 2009) in Einklang mit denen der aktuellen Erhebung zum AES 2010. Aufgrund der deutlich breiteren Informationsbasis zu Weiterbildungsfragen (Bilger/Rosenblatt 2011) einerseits und der Datenaktualität¹ andererseits werden die nachstehenden Ergebnisse ausschließlich auf Basis des AES berichtet.

Die Bundesrepublik gilt als zweitgrößtes Einwanderungsland in Europa (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011, S. 162 ff.). Das (wenngleich verspätete)² deutsche Interesse an der Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund ist vor allem der vorhergesagten demografischen Entwicklung geschuldet, nach der eine deutliche Zunahme des Anteils von Personen mit Migrationshintergrund an der erwerbsfähigen Bevölkerung vorhergesagt wird (z. B. Reddy 2010). Besondere Aufmerksamkeit wird der Gruppe daher hinsichtlich ihrer Integration in und ihres Beitrags zu Gesellschaft und Arbeitsmarkt (Schneider/Parusel 2011, S. 24 f.) – und damit verbunden: ihres Weiterbildungsverhaltens – gezollt.

Mit Weiterbildung für Personen mit Migrationshintergrund wird vor allem zwei erlei intendiert: Einerseits dient sie der Integration in Kultur und Gesellschaft und andererseits wird ihr kompensatorischer Charakter hinsichtlich etwaiger schulischer oder beruflicher Bildungsdefizite zugesprochen (vgl. Reichart/Worbs 2008, S. 159). Statistisch wird die Tatsache einer nicht deutschen ethnischen Herkunft hinsichtlich Bildungsniveau und Weiterbildungsbeteiligung als ein bedeutendes Risikomerkm al erachtet (z. B. Büchel/Pannenberg 2004, Enders/Reichart 2010, S. 138).³

Wie wird die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund abgegrenzt?

Sprachlich werden unterschiedliche Bezeichnungen verwendet (z. B. Gastarbeiter, Ausländer, Eingebürgerte etc.; Öztürk/Kuper 2008), die zwar eine gewisse situative Beschreibung der Gruppe vornehmen, aber nicht klar definiert sind. Kleinster Nenner ist der eigene Zuzug nach Deutschland oder der der eigenen (Groß)Eltern. Evident ist, dass die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund sehr heterogen zusammengesetzt ist z. B. hinsichtlich Aufenthaltsmotivation, dauer, status oder recht auf der einen und Anpassung bzw. Integration, Herkunft und kulturellem Hintergrund auf der anderen Seite.

In Weiterbildungsstatistiken fehlen oft Informationen, um die Gruppen mit Migrationshintergrund eindeutig zuzuordnen. Vielfach werden sie zudem auf Grundlage eines ausschließlich deutschsprachigen Fragenprogramms erstellt. Das gilt auch für den deutschen AES als Teil der europäischen Statistik und einer der beiden Säulen der europäischen Weiterbildungsstatistik: Befragt wird die Wohnbevölkerung im erwerbsfähigen Alter (18 bis 64 Jahre) mit für das AES Interview ausreichenden Deutschkenntnissen (N = 7.000).

Stichprobenbedingt und anders als in der amtlichen Statistik⁴ wird im AES für die getrennte Betrachtung nach dem Merkmal Migrationshintergrund eine vergleichsweise einfache Definition vorgenommen. Sie zielt darauf ab, die ethnischen, religiösen, kulturellen oder sprachlichen Unterschiede, die häufig aufgrund von Zuwanderung der Eltern oder Großeltern in deutschen Haushalten gelebt werden, abzubilden. Im AES wird das Merkmal „Muttersprache ist deutsch“ als Indikator für den familiär bedingten, ethnischen Hintergrund zusätzlich zum Merkmal „Staatsangehörigkeit ist deutsch“ einbezogen. Dieses Merkmal verweist neben den sprachlichen eindeutig auf die tatsächlich gelebten ethnischen, religiösen und kulturellen Wurzeln.⁵

Im AES werden Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit haben, sprachlich vereinfachend als *Ausländer* bezeichnet.⁶ Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit werden unabhängig von weiteren Staatsbürgerschaften als Deutsche bezeichnet und weiter differenziert nach ihrer Muttersprache: *Deutsche ohne Migrationshintergrund* sind diejenigen mit Deutsch als Muttersprache, *Deutsche mit Migrationshintergrund* diejenigen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Zusammenfassend wird von *Personen mit Migrationshintergrund* gesprochen, wenn die beiden Gruppen der Ausländer und der Deutschen mit Migrationshintergrund gemeint sind.

Das Merkmal Migrationshintergrund unterscheidet im AES demnach folgende drei Gruppen:

- | | |
|--|-------------|
| 1. Deutsche ohne Migrationshintergrund | 83 Prozent |
| 2. Deutsche mit Migrationshintergrund | 7 Prozent |
| 3. Ausländer | 11 Prozent. |

Wenngleich der AES eine vereinfachte Definition der Gruppen vornimmt, weist er dennoch vergleichbare Strukturen mit denen der amtlichen Statistik auf (vgl. Statistisches Bundesamt 2010, S. 378).

Zusammensetzung der Gruppen getrennt nach dem Merkmal Migrationshintergrund

Will man klären, worin etwaige Unterschiede im Weiterbildungsverhalten zwischen den drei nach Migrationshintergrund getrennten Gruppen begründet sind, sind Informationen über ihre Zusammensetzung notwendig. Zusammenfassend zeigen sich folgende Strukturunterschiede:

Ausländer (Durchschnittsalter: 37 Jahre) und Deutsche mit Migrationshintergrund (Durchschnittsalter: 38 Jahre) sind im Durchschnitt jünger als Deutsche ohne Migrationshintergrund (Durchschnittsalter: 42 Jahre).

Unter den Ausländern sind mehr Männer (55 Prozent) als Frauen (45 Prozent). In den beiden anderen Gruppen ist dagegen das Geschlechterverhältnis ausgewogen.

Personen mit Migrationshintergrund gehören überdurchschnittlich häufig der Gruppe der Geringqualifizierten an.

Deutsche mit Migrationshintergrund weisen seltener (62 Prozent) und Ausländer noch seltener (55 Prozent) den Berufsstatus „erwerbstätig“ auf als Deutsche ohne Migrationshintergrund (69 Prozent). Dagegen sind sie häufiger arbeitslos (Ausländer: 12 Prozent; Deutsche mit Migrationshintergrund: 10 Prozent; Deutsche ohne Migrationshintergrund: 7 Prozent).

Unter den Erwerbstätigen nehmen Deutsche mit Migrationshintergrund und Ausländer häufiger die berufliche Stellung „Arbeiter“ (43 Prozent bzw. 42 Prozent) ein als Deutsche ohne Migrationshintergrund (23 Prozent).

Gemessen an den Muttersprachen haben Deutsche mit Migrationshintergrund am häufigsten einen russischen (37 Prozent), türkischen (15 Prozent) oder polnischen (12 Prozent) Hintergrund. Unter den Ausländern zeigt sich eine andere Rangfolge: türkisch (30 Prozent), italienisch (8 Prozent), polnisch (7 Prozent) und kroatisch (6 Prozent).

Weiterbildungsverhalten nach Migrationshintergrund: Was wissen wir?

Das BSW 2003 ließ erstmals die getrennte Betrachtung nach dem Merkmal Migrationshintergrund zu (Kuwana/Bilger/Gnahn/Seidel 2006). Seither zeigen die AES Ergebnisse eine geringere Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an Weiterbildung,⁷ die seit 2007 unter den Ausländern zudem leicht zurückgegangen ist:

	AES 2007	AES 2010
Deutsche ohne Migrationshintergrund:	46 Prozent	45 Prozent
Deutsche mit Migrationshintergrund:	34 Prozent	33 Prozent
Ausländer:	33 Prozent	29 Prozent

Die zuletzt ermittelten multivariaten Ergebnisse des AES 2010 (Hartmann/Kuwan 2011) zeigen anders als beim AES 2007, dass das Merkmal Migrationshintergrund keinen eigenständigen Einfluss auf die Beteiligung an Weiterbildung insgesamt hat, wenn demografische sowie bildungs- und erwerbsbezogene Merkmale kontrolliert werden. Betrachtet man dagegen die Teilnahme von Erwerbstätigen an berufsbezogener bzw. betrieblicher Weiterbildung, wiederum unter Kontrolle dieser Merkmale, wird ein Effekt nur für die Personengruppe mit Migrationshintergrund ab 30 Jahren ersichtlich: Personen ab 30 Jahren mit Migrationshintergrund weisen eine geringere Chance auf, an berufsbezogener und an betrieblicher Weiterbildung teilzunehmen. Mit anderen Worten: Für die jüngere Gruppe der erwerbstätigen Personen mit Migrationshintergrund scheint die Chance, sich an betrieblicher und individueller berufszogener Weiterbildung zu beteiligen, von den gleichen Faktoren bestimmt zu sein wie bei erwerbstätigen Personen ohne Migrationshintergrund.⁸

Gleichwohl bringt das in der jüngeren Personengruppe getrennt nach dem Merkmal Migrationshintergrund keinen Anstieg der Weiterbildungsquoten mit sich. Im Gegenteil: Der Trendvergleich (Tabelle 1) zeigt deutliche Beteiligungsrückgänge, wenngleich diese unter den Deutschen ohne Migrationshintergrund stärker ausfallen als unter Personen mit Migrationshintergrund. Dieser Rückgang in den beiden jüngeren Altersgruppen dürfte vor allem auf den deutlichen Rückgang in der Beteiligung an betrieblicher Weiterbildung zurückzuführen sein.

Tabelle 1: Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit und ohne Migrationshintergrund getrennt nach Altersgruppen, 2007 und 2010 (Quelle: AES 2010/TNS Infratest Sozialforschung)

Basis: alle 18-/19- bis 64-Jährigen*	Personen mit Migrationshintergrund		Personen ohne Migrationshintergrund	
	2007	2010	2007	2010
Altersgruppen				
18 /19 bis 29 Jährige	38	32	51	42
30 bis 64 Jährige	32	30	45	46
Alle 18/19 bis 64 Jährigen	34	30	46	45

* 2010 umfasst die AES Stichprobe alle 18 bis 64 jährigen Personen, was eine leichte Erweiterung im Vergleich zum AES 2007 entspricht, der alle 19 bis 64 Jährigen einbezog.

Zu einem etwas anderen Ergebnis kommt man, wenn man nicht die Teilnahmequoten der erwerbsfähigen Bevölkerung für eine Interpretation heranzieht, sondern die Anteile an der für Weiterbildung insgesamt in den letzten zwölf Monaten aufgewendeten Zeit in Stunden (Weiterbildungsvolumen; Rosenblatt/Bilger 2011, Kapitel 3). Die für Weiterbildung insgesamt aufgewendeten Stunden in den letzten 12 Monaten verteilen sich getrennt nach dem Merkmal Migrationshintergrund wie folgt:

Deutsche ohne Migrationshintergrund	84 Prozent
Deutsche mit Migrationshintergrund	5 Prozent
<u>Ausländer</u>	<u>11 Prozent</u>
	100 Prozent

So gemessen, sind die Anteilswerte relativ etwa so verteilt, wie die jeweiligen Anteilswerte in der Bevölkerung (s. o.). Danach sind Ausländer gar nicht und Personen mit Migrationshintergrund nur minimal benachteiligt. Die auf Ebene des Weiterbildungsvolumens ersichtliche „Chancengleichheit“ scheint dem Umstand geschuldet, dass Personen mit Migrationshintergrund einerseits aufgrund ihrer schulischen oder beruflichen Defizite und der überdurchschnittlich oft anzutreffenden Arbeitslosigkeit besonders zeitintensive Weiterbildungsaktivitäten besuchen und dass sie andererseits die im Rahmen der Anwartschaft auf die deutsche Staatsangehörigkeit angebotenen Integrationskurse als Vorbereitung auf den Einbürgerungstest wahrnehmen.

Deutsche mit Migrationshintergrund sind in Bezug auf die von ihnen besuchten Weiterbildungsveranstaltungen den Deutschen ohne Migrationshintergrund ähnlicher, als es die Ausländer sind (Tabelle 2). Während der Schwerpunkt unter den Weiterbildungsaktivitäten bei Deutschen mit und ohne Migrationshintergrund eindeutig im Bereich der betrieblichen Weiterbildung liegt, sind unter den von Ausländern besuchten Weiterbildungsaktivitäten die Typen der betrieblichen und der individuellen berufsbezogenen Weiterbildung etwa gleichgewichtig.

Tabelle 2: Wahrgenommene Weiterbildungsaktivitäten 2010 getrennt nach Weiterbildungssektoren und dem Merkmal Migrationshintergrund (Quelle: AES 2010/TNS Infratest Sozialforschung)

Basis: Weiterbildungsaktivitäten Weiterbildungssektoren	Ausländer	Deutsche mit Migrations- hintergrund	Deutsche ohne Migrations- hintergrund
Betriebliche Weiterbildung	35	54	61
Individuelle berufsbezogene Weiterbildung	36	28	22
Nicht berufsbezogene Weiterbildung	29	18	17
Gesamt	100	100	100

Bezogen auf alle Weiterbildungsaktivitäten von Deutschen mit Migrationshintergrund gehen überdurchschnittlich viele Teilnahmefälle auf Arbeitslose zurück (16 Prozent), bei den Ausländern liegt der Anteilswert mit 10 Prozent niedriger und bei den Deutschen ohne Migrationshintergrund deutlich niedriger. Vor diesem Hintergrund scheint die Förderpolitik (z. B. ESF BAMF Programm) an der richtigen Stelle anzusetzen.

Wenn es um die Beschreibung von Weiterbildungsaktivitäten geht, sind auch die Inhalte bedeutsam. Der inhaltliche Schwerpunkt von Deutschen mit Migrationshintergrund liegt im Themenfeld „Natur, Technik, Computer“ (33 Prozent) und der der

Ausländer im Themenfeld „Sprachen, Kultur, Politik“ (25 Prozent). Das überdurchschnittliche Ergebnis von Weiterbildungsaktivitäten im Themenfeld „Sprachen, Kultur, Politik“ der Ausländer ist überwiegend auf den spezifischeren Themenbereich „Sprachen, Literatur, Geschichte, Religion, Philosophie“ zurückzuführen. Knapp die Hälfte der Weiterbildungsaktivitäten der Ausländer bezieht sich hierbei auf das Erlernen der deutschen Sprache. Bezogen auf die Bevölkerung Deutschlands müssten demnach pro Jahr wenigstens rd. eine halbe Million Weiterbildungsaktivitäten zum Thema Deutsch als Fremdsprache belegt worden sein, was die Volkshochschul Statistik für das Jahr 2009 mit gut 420 Tsd. Belegungen in etwa bestätigt (Huntemann/Weiß 2010, S. 32).

Im Rahmen der Weiterbildung wird von Personen mit Migrationshintergrund vielfach eine Kompensation des durchschnittlich formal niedrigeren Bildungsniveaus mit stark beruflichem Motiv gesucht: Auf der einen Seite werden die Kurse häufiger zur Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes besucht (beide Gruppen jeweils 26 Prozent) als von den Deutschen ohne Migrationshintergrund (20 Prozent). Auf der anderen Seite werden von Ausländern (66 Prozent) und Deutschen mit Migrationshintergrund (65 Prozent) häufiger Zertifikate erworben als von den Deutschen ohne Migrationshintergrund (58 Prozent). Dies gilt insbesondere für Zertifikate über einen staatlich anerkannten Bildungsabschluss.

Wenn über Personen mit Migrationshintergrund gesprochen wird, wäre zudem die Diskussion über ggf. im Herkunftsland erworbene Kenntnisse und Abschlüsse und deren Anerkennung zu führen. Konkret ist zu fragen, ob die formal im deutschen System anerkannten schulischen und beruflichen Bildungsabschlüsse dem tatsächlichen Bildungsniveau der Personen mit Migrationshintergrund entsprechen oder ob diese aufgrund von Nicht-Anerkennungen ggf. zu niedrig ausfallen. Ob Personen, die im Ausland etwaige in Deutschland nicht anerkannte Bildungsabschlüsse erworben haben, versuchen, sie anerkennen zu lassen, oder ob sie „unterqualifiziert“ arbeiten bzw. ihre Leistungen anbieten müssen, ist in diesem Kontext eine wichtige Frage, die allerdings vor dem Hintergrund zu geringer Fallzahlen einerseits und zu weniger Informationen andererseits mit dem AES nicht beantwortet werden kann.

Alles in allem besuchen Personen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig Aktivitäten, um die eigenen Erwerbschancen zu erhöhen, ggf. Bildungsdefizite auszugleichen (z. B. Deutschkenntnisse verbessern) oder Bildungsabschlüsse nachzuholen. Die wenigen Hinweise, die wir haben, deuten darauf hin, dass Personen mit Migrationshintergrund, wenn sie sich an Weiterbildungsaktivitäten beteiligen, dies recht erfolgreich tun. Das spricht auch dafür, dass die Fördermaßnahmen offenbar qualitativ recht gut umgesetzt wurden. Die geringen Beteiligungsquoten allerdings sprechen dafür, dass die Quantität der Förderprogramme, möglicherweise aber auch die Informationen und die Beratung zu Weiterbildung nicht ausreichen, um die geforderten Ziele (Kompensation von Bildungsdefiziten und Integration in Gesellschaft und Arbeitsmarkt) umzusetzen.

Anmerkungen

- 1 Das SOEP enthielt zuletzt 2004 Fragen zur Weiterbildung.
- 2 Näher vgl. Öztürk/Kuper 2008, S. 156.
- 3 Auf europäischer Ebene wird u. a. eine Verbesserung der Schriftsprachkenntnisse von Nicht Muttersprachlern in der jeweiligen Amtssprache des Landes, in dem die Person lebt, gefordert (Europäische Union 2006). In Deutschland wurde dieser Forderung u. a. mit der Modifikation des Zuwanderungsgesetzes (ZuwandG; in Kraft seit 2009) nachgekommen, verbunden mit einem für alle Anwärter verpflichtenden Einbürgerungstest, dem sog. Integrationskurse überwiegend im Angebot der Volkshochschulen vorausgehen.
- 4 Im Mikrozensus werden insgesamt 19 Fragen eingesetzt, die im Wesentlichen Staatsangehörigkeit, Herkunftsland, Zuzugs- und ggf. Einbürgerungsinformationen der Befragungsperson selbst sowie ihrer Eltern erfassen (Statistisches Bundesamt 2010, S. 371 ff.).
- 5 Diese Eindeutigkeit kann für eine Geburt im Ausland oder die Staatsangehörigkeit der Eltern nicht unterstellt werden: Eine Geburt im Ausland ist z. B. auch möglich, wenn die deutschen Eltern sich dort zeitweise beruflich aufhielten.
- 6 Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011) spricht in diesem Zusammenhang von „ausländischen Staatsangehörigen“.
- 7 In die AES Teilnahmequote an Weiterbildung gehen alle Personen ein, die sich „in den letzten 12 Monaten“ an wenigstens einer der im Rahmen von insgesamt vier Fragen ermittelten Weiterbildungsaktivitäten (Kurse, Lehrgänge, kurzzeitige (Weiter-)Bildungsveranstaltungen, Schulungen am Arbeitsplatz, Privatunterricht in der Freizeit) beteiligten (genauer vgl. Rosenblatt/Bilger 2011, Kapitel 2).
- 8 Ein ähnliches Ergebnis ließ sich auf Basis des SOEP 2004 ermitteln (vgl. Öztürk/Kaufmann 2009).

Literatur

- Bilger, F. (2006): Migranten und Migrantinnen – eine weitgehend ungekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: Report 29. Jg., H. 5, S. 21–31
- Bilger, F./Hartmann, J. (2011): Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund. In: Bilger, F./Rosenblatt, B. von: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Gefördert vom und durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld
- Bilger, F./Rosenblatt, B. v. (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin (www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf)
- Büchel, F./Pannenberg, M. (2004): Berufliche Weiterbildung in West- und Ostdeutschland. Teilnehmer, Struktur und individueller Ertrag. In: Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung 37, 2004 (2), S. 73–126
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2009, Nürnberg
- Enders, K./Reichart, E. (2010): Weiterbildungsbeteiligung und Teilnahmestrukturen. In: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (Hrsg.) (2010): Trends der Weiterbildung. DIE Trendanalyse 2010. Bielefeld, S. 127–153
- Europäische Union (2006): Amtsblatt der Europäischen Union. 30.12.2006. L 394/15
- Hartmann, J./Kuwana, H. (2011): Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung: multivariate Analysen. In: B. v. Rosenblatt/F. Bilger (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung in Deutsch-

- land 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Gefördert vom und durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld
- Huntemann, H./Weiß, C. (2010): Volkshochschul Statistik. 48. Folge, Arbeitsjahr 2009. DIE: Bonn (www.die.bonn.de/doks/huntemann1001.pdf; Zugriff: 6. April 2011)
- Kuwan, H./Bilger, F./Gnahn, D./Seidel, S. (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Berlin/Bonn
- Öztürk, H./Kaufmann, K. (2009): Migration Background and Participation in Continuing Education in Germany: an empirical analysis based on data from the German Socio Economic Panel study (SOEP). In: *European Educational Research Journal*, 8(2), p. 255-275
- Öztürk, H./Kuper, H. (2008): Adressatenforschung am Beispiel der Migration. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*, H. 2, S. 156-165
- Reddy, P. (2010): Inklusive Weiterbildungsforschung und praxis in einer Migrationsgesellschaft. In: Martin Kronauer (Hrsg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld, S. 102-140
- Reichart, E./Worbs, S. (2008): „Personen mit Migrationshintergrund“ – Abgrenzungsprobleme und Lösungsvorschläge. In: D. Gnahn/H. Kuwan/S. Seidel (Hrsg.): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 2. Berichtskonzepte auf dem Prüfstand*. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld, S. 159-169
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (Hrsg.) (2011): *Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES*. Gefördert vom und durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld
- Rosenblatt, B. v./Bilger, F. (2008): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland. Band 1. Berichtssystem Weiterbildung und Adult Education Survey*. Durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld
- Schneider, J./Parusel, B. (2011): *Zirkuläre und temporäre Migration. Empirische Erkenntnisse, politische Praxis und zukünftige Optionen in Deutschland. Studie der deutschen nationalen Kontaktstellen für das europäische Migrationsnetzwerk (EMW). Working Paper 35*. Herausgegeben vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg
- Statistisches Bundesamt (2010): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2009. Fachserie 1, Reihe 2.2*. Statistisches Bundesamt: Wiesbaden

Weiterbildungsbericht Hessen 2010

Michael Schemmann, Wolfgang Seitter

Zusammenfassung

Das folgende Statement präsentiert Ergebnisse des Hessischen Weiterbildungsberichts und bündelt Erfahrungen, die wir im Prozess der Erstellung des Weiterbildungsberichts zwischen 2009 und 2011 gesammelt haben.

1. Gesetzliche Grundlage und bildungspolitischer Kontext

Die Grundlage für den Weiterbildungsbericht stellt § 22, Abs. 1 des Gesetzes zur Förderung der Weiterbildung und des lebensbegleitenden Lernens (Hessisches Weiterbildungsgesetz – HWBG) dar. Dort heißt es: „Das Hessische Kultusministerium beruft ein Landeskuratorium für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen. Dieses hat die Aufgabe, (...) die Weiterbildung durch Gutachten, Empfehlungen und Untersuchungen zu fördern und zu entwickeln und alle vier Jahre gemeinsam mit dem Hessischen Kultusministerium einen Weiterbildungsbericht vorzulegen, der Aussagen zur Zielerreichung auf der Grundlage eines qualitativen und betriebswirtschaftlichen Kennzahlensystems trifft“.

Bisher wurden auf dieser Grundlage zwei Berichte vorgelegt (vgl. Faulstich/Gnahn 2005; Schemmann/Seitter 2011), die beide neben ihrer deskriptiven Funktion der Beschreibung und Analyse der hessischen Weiterbildungslandschaft auch die Funktion hatten, einen wissenschaftlichen Referenzpunkt in den Diskussionen zur Novellierung des Weiterbildungsgesetzes zu bilden (jeweils in den Jahren 2004/5 und 2010/11). Eine zentrale bildungspolitische Hintergrundkomponente stellte in der jüngsten Novellierungsphase die Frage nach dem Einbezug der Hessencampus Initiative in den Gesetzestext dar.

2. Der Weiterbildungsbericht als Beschreibungsvariante der öffentlich geförderten Weiterbildung

Der Weiterbildungsbericht 2010 untersuchte die hessische Weiterbildung in einer Mehrebenenperspektive mit Blick auf Systemstruktur (Institutionalebene), Steuerung

(Politikebene), Reflexionskultur (Professionsebene) und Teilnahmeverhalten (Adressatenebene). Zusätzlich zu diesen vier Ebenen bildeten die Regionalisierung der Bildungslandschaft (Kooperation, Vernetzung) und die lebenslaufbezogene Neuausrichtung des Bildungssystems (Lebensbegleitendes Lernen) zwei weitere komplementäre Achsen der Analyse. Mit diesem Zugriff stellt der Weiterbildungsbericht eine spezifische Beschreibungsvariante der öffentlich geförderten Weiterbildung dar, indem einerseits die vier Ebenen je separat betrachtet, andererseits jedoch auch gegenseitige Bezüge und Verweisungen hergestellt wurden (etwa in der Verbindung von Finanzierungsmodus und Trägerstruktur). Die öffentlich geförderte Weiterbildung nach HWBG wurde im Kontext eines breiten, über den Regelungskreis des Gesetzes weit hinausgehenden Anbieterfeldes analysiert, in ihren Träger und Regionalstrukturen, ihren professionellen Reflexionsorten und -formen sowie im Hinblick auf die vielfältigen Steuerungsanreize, die durch die Politik (Ministerien) gesetzt werden.

Zu ausgewählten Ergebnissen auf den vier Ebenen in Kurzform:

Die *Anbieterstruktur* der hessischen Weiterbildung ist heterogen und plural verfasst. Die insgesamt 1.478 erhobenen Anbieter sind in den unterschiedlichen Dimensionen (z. B. Anbietertyp, Rechtsform usw.) breit gestreut. Zentraler Befund ist die disparate räumliche Anbieterdichte (Anzahl der Anbieter pro 10.000 Einwohner) auf Kreisebene, die zwischen 1,0 und 5,9 streut und unterschiedliche Zentrum-Peripherie-Konstellationen hervorbringt. Zur Aufrechterhaltung einer inhaltlich breiten Grundversorgung insbesondere im ländlichen Raum tragen die Volkshochschulen und Vereine bei.

Die *Steuerung* der Weiterbildung durch die hessischen Ministerien erfolgt in drei Förderlogiken: die gesetzlich fundierte Grundförderung (Hessisches Kultusministerium), die zeitlich befristete Projektförderung (alle Ministerien) und die mittelfristige Strukturaufbauförderung (schwerpunktmäßig Hessisches Kultusministerium). Mit diesen drei Förderlogiken korrespondieren drei Institutionalisierungsformen von Weiterbildung: die allgemeine, offen zugängliche, flächendeckende Weiterbildung, die thematisch fokussierte und/oder zielgruppenspezifische Weiterbildung sowie die regionalisierte und bildungsbereichsübergreifend ausgerichtete Weiterbildung (Hessen campus). Mit Blick auf die gesellschaftspolitische Bedeutungsaufwertung von Weiterbildung ist diese Dreifachansprache von Adressaten überaus funktional, insbesondere auf der Grundlage einer verstetigten öffentlich finanzierten Weiterbildungsinfrastruktur.

Begleitet und vorangetrieben wird die Entwicklung der hessischen Weiterbildung durch zahlreiche *Reflexionsforen* auf trägerübergreifender (Landeskuratorium für Weiterbildung und Lebensbegleitendes Lernen, Hessencampus Sprecherkreis), trägerspezifischer und individueller Ebene. Die Verzahnung dieser unterschiedlichen Ebenen sowie ihre dauerhafte Rückkopplung mit Politik, Praxis und Wissenschaft ist insbesondere eine Aufgabe des Landeskuratoriums und der Supporteinrichtungen der hessischen Weiterbildung (hvv Institut).

Die *Weiterbildungsteilnahme* in Hessen, die mittels Daten des Microzensus analysiert wurde, weist sowohl im Blick auf die räumliche als auch auf die soziodemogra-

phische Verteilung starke Segregationstendenzen auf. Wie in der Bundesrepublik generell aber auch in vielen anderen westlichen Industriestaaten bestehen deutliche Ungleichheiten hinsichtlich Häufigkeit, Dauer und Art der Weiterbildungsteilnahme.

3. Zwischen Wissenschaft und Politikberatung: Zur kommunikativen Prozessierung und Erstellung des Weiterbildungsberichts

Konzeption, Durchführung und Erstellung des Weiterbildungsberichts waren von Anfang an dialogisch ausgerichtet und eingebettet in eine intensive Kommunikationssequenz. Der gesamte Forschungsprozess wurde kontinuierlich mit dem geschäftsführenden Vorstand des Landeskuratoriums für Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen abgestimmt und reflektiert. Diese dialogorientierte Einbindung war insofern von großem Vorteil, als das Landeskuratorium in seiner Verbindung von Praxis und Politikrepräsentanz dauerhaft in unterschiedlichen Funktionen beteiligt war: als Expertise, Begleitung, Feedback, Filterung, Fokussierung, Antizipation und Kontrolle. Auf der Grundlage eines gemeinsamen Arbeitsbündnisses, nämlich für die Stärkung der (öffentlichen) Weiterbildung zu wirken, war der gegenseitige Austausch über Prozess und Ergebnisse auch geprägt von gegenseitigen Irritationen. Die Beschreibung der eigenen Praxis in Weiterbildung und Politik durch den wissenschaftlichen Außenblick *und* das Abklopfen wissenschaftlicher Ergebnisse durch den antizipatorischen Blick möglicher politischer Rezeptionsfallen eröffneten eine Interferenzzone gegenseitiger Zuordnung, Abstimmung und Abwägung, die als fragil zu kennzeichnen ist und in der nur mit großer Sensibilität zu agieren war. Insbesondere die textliche Endredaktion und die Arbeit an den Empfehlungen führten beide Seiten in einen kommunikativen Grenzbereich, in dem in einem zum Teil schwierigen und stetig neu auszutarierenden Balanceakt Grenzziehungen überwunden und gleichzeitig auch immer wieder neu behauptet werden mussten. Für die Wissenschaft führte dieses Grenzgängertum zur Erfahrung von Engführung (auf bestimmte Zwecke und Festlegungen), Entkoppelung und selektiver Bezugnahme als drei unterschiedliche Modi des Umgangs mit Differenz und der kommunikativen Bearbeitung der und Arbeit an den wissenschaftlichen Befunden.

4. Der Weiterbildungsbericht als diskursive Bezugsgröße im Novellierungsprozess – ein Fazit

Der Weiterbildungsbericht hat sowohl im Prozess seiner Erstellung als auch als textliches Endprodukt insofern eine (erhebliche) politische Brisanz, als er *einen* (wichtigen) diskursiven Referenzpunkt im Prozess der Gesetzesnovellierung darstellt. Seine unmittelbare Nutzung in der und für die Novellierungsdiskussion erklärt auch die dialogische Einbettung seiner Erstellung bzw. Fertigstellung in das Gespräch mit entscheidenden Stakeholdern und Akteuren. Allerdings: der Bericht ist nur ein und bei weitem nicht das zentrale oder gar ausschlaggebende Element. Im vielfältigen multi- und bilateralen Beziehungsgeflecht zwischen Politik, Praxis und Wissenschaft, inner

halb der Politik, innerhalb der Praxis und auch innerhalb der Wissenschaft wird der Bericht je nach Neigung und Interesse genutzt als (selektiver) Bezugspunkt, Vorbereitungsquelle oder Klärungsmaterial. Insofern hält sich seine Beschreibungs-, Deutungs- und Empfehlungsmacht in deutlichen Grenzen. Eigenlogische Rezeption und multiple Referenzverwertung minimieren gleichwohl nicht den Analyse- und Beschreibungsaufwand, der mit dem Bericht selbst geleistet wurde. Es ist vielmehr die (weiterführende) Aufgabe der Erwachsenenbildungswissenschaft, derartige Berichte in die weitere wissenschaftliche Diskussion einzuspeisen – als empirische Analyse, zur Theoriegenerierung oder zur reflexiven Selbstklärung wissenschaftlicher Inanspruchnahme durch Politik.

Literatur

- Faulstich, P./Gnahs, D. (2005): Weiterbildungsbericht Hessen. Lebensbegleitendes Lernen: Weiterbildungsstrukturen und trends, Frankfurt/M.
- Schemmann, M./Seitter, W. (2011): Weiterbildungsbericht Hessen 2010, Wiesbaden

Monitoring im österreichischen Erwachsenenbildungsdiskurs

Über den Wert und die Verwendung von Daten und Zahlen in der erwachsenenbildnerischen Praxis

Gerhard Bisovsky, Elisabeth Brugger

Evidenzbasierte Politik, Qualitätsmanagement und Projektmanagement haben vielfältigen Daten und statistischem Zahlenmaterial eine neue Bedeutung in der Erwachsenenbildung gegeben. Diese Bedeutung wird durch Datenbanken wie die Knowledgebase Erwachsenenbildung www.adulteducation.at¹ oder das Wissensportal www.erwachsenenbildung.at oder durch Forschungsnetzwerk des Arbeitsmarktservice² unterstützt. Der Zugang zu vielfältigen Daten der Statistik Austria und zu Bevölkerungsdaten auf mehreren Ebenen ist problemlos über das Internet möglich. Darüber hinaus sind zahlreiche Forschungsinstitute, interessanterweise zumeist die nicht hochschulischen, im Bereich der Erwachsenenbildung tätig.³

In diesem Beitrag stellen wir exemplarisch anhand von vier ausgewählten Ebenen (Programmentwicklung auf der Policyebene, Maßnahmenentwicklung für eine öffentliche Ausschreibung, Projektentwicklung auf Trägerebene und Steuerung in der Erwachsenenbildung) dar, wie welche Daten Verwendung finden und geben kurze Hinweise auf Lücken bzw. nicht hinreichende Daten.

Beispiele aus der praktischen Umsetzung

Policy: Initiative Erwachsenenbildung

Zurückgehend auf zwei Regierungsprogramme (2007–2010 und 2008–2013) wurde in Österreich die „Initiative Erwachsenenbildung – Länder Bund Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen“ erarbeitet, die ab Anfang 2012 umgesetzt wird. Die geradezu revolutionäre „Initiative“ sieht vor, dass Programme im Zweiten Bildungsweg wie Basisbildung, Nachholen des Hauptschulabschlusses und Berufsreifeprüfung⁴ allen Bürgern kostenfrei ermöglicht werden sollen (bm:ukk 2010: 5).

Länder und Bund haben sich in Expertengruppen auf ein gemeinsames Programmplanungsdokument verständigt, das sowohl die Ziele und Inhalte der drei Programmbereiche als auch die Verfahren zur Akkreditierung von förderungswürdigen Anbietern sowie zur Wirkungsanalyse (Monitoring und Evaluierung) beschreibt. Die Finanzierung erfolgt gemeinsam durch Bund und Länder.

Eine wesentliche Grundlage der Interventionsstrategien und schlussendlich auch der Finanzierungsvolumina ist die Erfassung der Zielgruppen (Merkmalsausprägungen) und ihrer Dimensionen, die bundesländerweise sehr unterschiedlich sind. Hier hat sich herausgestellt, dass die Datenbasis eine sehr schwache ist. Das „Unterschreiten“ von Bildungsstufen ist in der Bildungsstatistik nicht abgebildet. Eines der Hauptprobleme ist, dass die Bildungsstatistik den Fokus nicht auf nachfrageorientierte Daten legt, die für die Bedarfsfeststellung und -entwicklung und insbesondere für die Umsetzung einer LLL Strategie notwendig wären (vgl. bm:ukk 2010: 10).

Maßnahmenentwicklung: New Skills

Vom Arbeitsmarktservice Österreich wurde im Oktober 2009 auf Initiative der Industriellenvereinigung ein „Standing Committee on New Skills“ eingesetzt, um antizipierend krisenbedingt betriebliche Unterauslastung zu nutzen, dass Arbeitskräfte rechtzeitig auf neue und kommende Anforderungen vorbereitet werden. Im Rahmen von Spezialistengruppen wurden von Expertinnen und Experten aus verschiedenen Berufsbereichen Qualifizierungserfordernisse identifiziert. Dabei wurden globalere Entwicklungen (beispielsweise die im Rahmen der EU Initiative New Skills for New Jobs bzw. der EU Sektoranalyse⁵ angeführten) als auch nationale Einschätzungen berücksichtigt.

Die konkreten Ergebnisse für ausgewählte Sektoren weisen auf die gleiche Bedeutung von fachlichen und von überfachlichen sowie Soft Skills hin, bei letzteren werden weitgehend unabhängig von den Sektoren genannt: e Skills, Soft Skills und Sprachen.

Empfehlungen und Vorschläge für die Umsetzung der LLL Strategien werden gegeben, beispielsweise: Lernbereitschaft und Lernen lernen, Netzwerkbildung, aktives Altern u. a. Konkrete Empfehlungen gibt es für das Arbeitsmarktservice, für die Weiterbildungseinrichtungen, die Unternehmen und allgemein für das Bildungssystem.

Für die Weiterbildungseinrichtungen werden Empfehlungen gegeben: Modularisierung, Neustrukturierung von bestehenden Angeboten und Weiterentwicklung von neuen Lernangeboten wie z. B. „e learning, blended learning, virtual learning“, u. a.m. (Bliem et al 2010: 48). In Hinblick auf das Arbeitsmarktservice wurden exemplarisch Vorschläge für Curricula erarbeitet, die in einer Ende Juli 2011 veröffentlichten Ausschreibung für die Weiterqualifizierung von Arbeitslosen ihren konkreten Niederschlag gefunden haben.

Kritisch ist an dieser Stelle anzumerken, dass sich in der Analyse des „Standing Committee“ die Interessen und Bedarfslagen der größeren mittleren und der großen Betriebe wiederfinden, nicht jedoch die der Klein- bzw. kleinerer Mittelbetriebe. An nähernd die Hälfte der Beschäftigten (ca. 47 Prozent) arbeiten in Betrieben bis ma

ximal 49 Personen, 19 Prozent der Beschäftigten in Betrieben mit 59 bis 249 MitarbeiterInnen und ca. 34 Prozent in Betrieben mit 250 oder mehr Beschäftigten⁶.

Projektentwicklung: Bildungsberatung

Das von den Wiener Volkshochschulen koordinierte Netzwerk „Bildungsberatung in Wien“⁷ umfasst mehrere Bildungsanbieter, die arbeitsteilig ein flächendeckendes, zielgruppenspezifisches, offen zugängliches und methodisch vielfältiges Bildungs- und Berufsberatungsangebot für die Wiener Bevölkerung erstellen. Um das Netzwerk entwickeln zu können, wurde im Vorfeld eine Studie durchgeführt, in der die relevantesten Bildungs- und Berufsberatungs-Einrichtungen in Wien identifiziert wurden (Ehmayer et al 2008). Auf dieser Grundlage wurde eine Bewertung der potenziellen Netzwerkpartner durchgeführt und das Projekt konnte gestartet werden. Die im Netzwerk tätigen Institutionen brachten ihre jeweilige Expertise ein und gemeinsam wurde ein innovatives und ein sich wechselseitig ergänzendes Angebot entwickelt.

Allerdings zeigte sich bald, dass es für eine nachhaltige und systematische Verankerung der Bildungs- und Berufsberatung in Wien mehr bedurfte, als die Angebote der Institutionen zu bündeln. Die Summe der Institutionen und der Angebote ist noch kein Garant dafür, dass der tatsächliche Bedarf an Beratung erkannt und in Folge durch neue Maßnahmen befriedigt wird. Das Wissen der Institutionen bleibt in der Regel auf den eigenen Kernbereich beschränkt und lässt von daher nicht ohne weiteres auf den Bedarf in einer Stadt schließen.

Daher wurde eine Studie (Krajsits et al 2011) in Auftrag gegeben, die das Ziel hatte, die verfügbaren aktuellen Bevölkerungsdaten auszuwerten und sie in Relation zu den vorhandenen Bildungs- und Berufsberatungsangeboten zu setzen. Über eine kartographische Darstellung wurden „weißen Flecken“ auf der Landkarte sichtbar gemacht: Im Verhältnis zur Wohnbevölkerung und zu definierten Zielgruppen gibt es zu wenige Angebote. Für die nächsten Ausbauschritte des Netzwerkes sind nun deutliche Bedarfe sichtbar.

Ein weiterer Bedarf an Daten, wenngleich ganz anderer Art, zeigte sich auch in einem Teilbereich des Projektes, nämlich bei der Professionalisierung der Bildungs- und BerufsberaterInnen. Hier wurde im Laufe der Zeit sichtbar, dass entgegen den Erwartungen die BeraterInnen nur unzureichende fachliche Kenntnisse über die Dynamik des Arbeitsmarktes hatten. Um dieses Defizit auszugleichen, wurden Veranstaltungen durchgeführt, bei denen es um die Präsentation von relevanten Aspekten zur Bewertung des Arbeitsmarktes ging. Im Vorfeld der Veranstaltungen wurden Studien beauftragt, bzw. bestehende Studien für die Bildungs- und BerufsberaterInnen ausgewertet (vgl. Flecker 2010, Reidl/Hauseger 2010).

Steuerung in der Erwachsenenbildung: Die Wiener Volkshochschulen

Der Bildungsauftrag der Die Wiener Volkshochschulen GmbH, der die Grundlage für das Finanzierungsübereinkommen mit der Stadt Wien abgibt, bezieht sich auf flä

chendeckende, bedarfs- sowie stadtteilorientierte und lebensbegleitende Bildungsangebote für die Bevölkerung in Wien, wobei diese Angebote einen niederschweligen Zugang ermöglichen sollen und sozial verträgliche Gebühren haben. Die Förderung von Schlüsselkompetenzen⁸ stehen im Vordergrund. Ziel ist ein sozial gerechter Zugang, der Chancengleichheit gewährleistet und gesellschaftlich ausgleichend wirkt.

Die Wiener Volkshochschulen verpflichten sich auf ein Grundangebot und ein erweitertes Angebot. Damit soll eine Grundversorgung in Wien gewährleistet werden, gleichzeitig sollen auch die Spezialisierungen der Volkshochschulen berücksichtigt werden. Das verpflichtende und über die Datenbank auch vermessene Grundangebot umfasst zumindest 50 Prozent des Gesamtangebotes und erstreckt sich über alle Schlüsselkompetenzen. Dabei handelt es sich um einerseits um eine zentrale Steuerung, die die Grundversorgung mit Angeboten für Erwachsene bzw. Volksbildung⁹ gewährleistet, durchaus im Sinne der Steuerung, wie sie im Aktionsplan Erwachsenenbildung¹⁰ angeführt ist, andererseits findet sich auch Selbststeuerung der einzelnen Volkshochschulen. In halbjährlichen Berichten an die Geschäftsführung legen die Volkshochschulen Rechenschaft über ihre Tätigkeit ab.

Resümee: Wie werden zur Verfügung stehende Daten genutzt und wie nützlich sind sie?

Anhand der ausgewählten Beispiele konnte gezeigt werden, dass vielfältige Daten und statistisches Zahlenmaterial auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bereichen für die Umsetzung in der Erwachsenenbildung genutzt werden. Wir haben exemplarisch fehlende bzw. nicht hinreichende Daten benannt. Die Nutzung der vorhandenen Daten in der erwachsenenbildnerischen Praxis ist in vielen Fällen wohl von Einzelpersonen abhängig. Unser Eindruck ist aber, dass mehr und mehr Bereiche von der Evidenzbasierung durchdrungen werden.

Besonders relevant wird die Recherche und Bewertung von verfügbaren Daten dort, wo eine systematische Weiterentwicklung von Programmen und Angebotsbereichen vorgesehen ist. Das Datenmaterial ermöglicht eine realistische Bewertung sowohl der Situation als auch der möglichen Folgen und gibt eine gute Grundlage für Strategien und Umsetzungsszenarien ab. Die bewährte Praxis des „Versuch und Irrtum“ wird durch die Verwendung von Daten und statistischen Zahlen systematisiert und damit verbessert. Eine wichtige Unterstützung erfahren diese Prozesse durch „open government“¹¹.

Anmerkungen

- 1 Das vom Österreichischen Volkshochschularchiv und vom VÖV umgesetzte Portal bietet umfangreiche Informationen zur Struktur und Entwicklung der Erwachsenenbildung in Österreich, Zugang zur Literaturrecherche und zu den historiographischen Sammlungen des VHS Archivs.
- 2 www.ams-forschungsnetzwerk.at/deutsch/willkommen.asp?sid=474723299
- 3 Beispielhaft seien hier genannt: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Institut für Höhere Studien (Abteilung [equi: www.equi.at/de/willkommen](http://www.equi.at/de/willkommen)), 3s consulting, forba, synthesis.

- 4 Die Berufsreifeprüfung ist eine Art Abitur für Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung (Lehre oder berufsbildende Schule) und ermöglicht einen Zugang zum tertiären Sektor. Details siehe: www.bmukk.gv.at/schulen/bw/zb/berufsreifepreuefung.xml (4.8.2011)
- 5 Comprehensive sectoral analysis of emerging competences and economic activities in the European Union; http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId_784&langId_en (4.8.2011)
- 6 Siehe dazu die Daten von Statistik Austria: http://sdb.statistik.at/superwebguest/login.do?guest_guest&db_dewatlas4 (4.8.2011)
- 7 Gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur, siehe: www.bildungsberatung.wien.at/
- 8 Siehe dazu: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_de.htm (4.8.2011)
- 9 Auf die Angebotebene bezogen wird Volksbildung wie folgt definiert: „Angebote im außerschulischen Bildungsbereich (...), die einen sozial gerechten Zugang im Sinne der Chancengleichheit gewährleisten und gesellschaftlich ausgleichend wirken. Diese Angebote beziehen sich bei schulpflichtigen Personen ausschließlich auf schulergänzende Angebote, die nicht die Schulpflicht ersetzen“ (Unternehmenskonzept)
- 10 Siehe dazu: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri_COM:2007:0558:FIN:DE:PDF (4.8.2011)
- 11 „Open government“ steht für offene und transparente Regierung und meint die Verpflichtung öffentliche Daten in einer verständlichen Form und ohne Beschränkungen möglichst kostenfrei zur Verfügung zu stellen.

Literatur

- Die Wiener Volkshochschulen GmbH (2009): Unternehmenskonzept. Wien (unveröffentlicht)
- Flecker, Jörg (2010): Zur Dynamik des Arbeitsmarkts – Globalisierung, Weltwirtschaftskrise und hausgemachte Triebkräfte. Vortrag am 9.2.2010: Qualifikationen und Arbeitsmarkt. Die Wiener Volkshochschulen
- Bliem, Wolfgang, Weiß, Silvia, Grün, Gabriele (2010): AMS Standing Committee on New Skills. Bericht über die Ergebnisse der Spezialistengruppen. Wien: AMS; www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2010_ams_bericht_standingcommittee_2010.pdf (4.8.2011)
- Bundeskanzleramt (2007): Regierungsprogramm 2007 2010. Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode: www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId_19542 (4.8.2011)
- Bundeskanzleramt (2008): Regierungsprogramm 2008 2013. Regierungsprogramm für die XXIV. Gesetzgebungsperiode: www.austria.gv.at/DocView.axd?CobId_32965 (4.8.2011)
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011): „Initiative Erwachsenenbildung“. Länder Bund Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung/Grundkompetenzen. Programmplanungsdokument (Stand 10.8.2011), o. O. (unveröffentlicht)
- Ehmayer, Cornelia/Gassner, Birgit/Havel, Margarete/Königer, Ursula (2008): Vorprojekt Bildungsberatung in Wien. Fragebogenerhebung des Status quo der Bildungsberatung in Wien und qualitative Interviews mit Stakeholdern und ExpertInnen. Wien: o. O. (unveröffentlicht)
- Krajasits, Cornelia, Lichtblau, Claudia, Wach, Iris (2011): Bildungsberatung in Wien aus stadtentwicklungspolitischer Perspektive. Grundlagen und Empfehlungen für die zukünftige strategische Ausrichtung. Wien: öir projekthaus (unveröffentlicht).
- Reidl, Christine, Hausegger, Trude (2010): Bildungsbedarfe in der Wiener Bildungs- und Berufsberatung. Ergebnisse einer Online Befragung. Wien: Prospekt: www.prospect.at/projekte/projekt_VHS_Bildungsberatung.php (4.8.2011)

NEU!

Klaus Peter Hufer

| Jahrhundertbücher auf dem Höhepunkt der Moderne |

Klassiker der Kultur- und
Sozialwissenschaften wieder gelesen

Jährlich erscheinen allein in Deutschland circa 90.000 Bücher neu. Wer kann da noch und mit welchen Gründen eine Auswahl treffen?

Immer wieder gibt es Bücher, die herausragen, bahnbrechende Erkenntnisse bringen, Neuüberlegungen anstoßen und über lange Zeit bedeutend sind. Sie haben das Zeug zu „Jahrhundertbüchern“. Im Bereich der Kultur- und Sozialwissenschaften gibt es solche Klassiker, die immer wieder zitiert und weiterhin diskutiert werden.

Klaus-Peter Hufer stellt in der bewegenden Zeitspanne von 1900-1938 entstandene, besonders herausragende Werke von Georg Simmel, Max Weber, Oskar Spengler, Carl Schmitt, Sigmund Freud, Georg Lukács, Karl Jaspers und Norbert Elias vor.

Er berichtet vom Leben der Autoren, den sie begleitenden Zeitumständen und gibt Auskunft darüber, was sie bewirkten und warum diese fundamentalen Arbeiten auch heute noch eine große Aussagekraft haben.



Dr. Klaus-Peter Hufer ist Professor an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen und Fachbereichsleiter der Kreisvolkshochschule Viersen.



ISBN 978-3-94126409-0,
208 S., € 19,80

b|d edition

b|d edition

Imprint im Wochenschau Verlag

Ad.-Damaschke-Str. 10 | 65824 Schwalbach/Ts. | Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060 | info@bd-edition.de | www.bd-edition.de

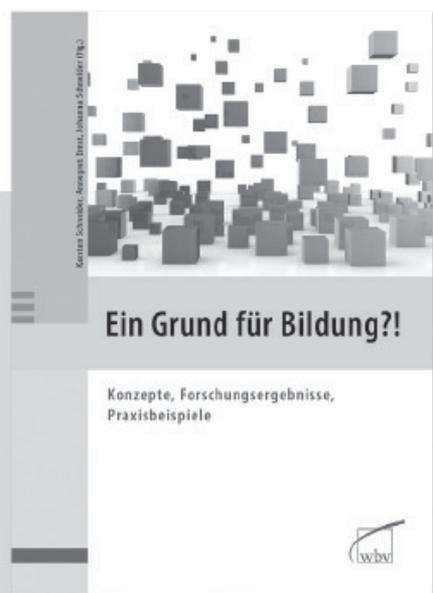
Grundbildung

Zum Umgang mit bildungsfernen Zielgruppen

Häufig haben Menschen mit einem niedrigen Bildungsniveau negative Lernerfahrungen zu Schulzeiten gemacht.

Das Buch zeigt, wie bildungsbenachteiligte Erwachsene einen individuell angemessenen und sie selbst motivierenden Zugang zu Grund- und Weiterbildungsmaßnahmen erhalten können. Die Autoren beschreiben die Gestaltung von Angeboten in regionalen Netzwerken und leiten hieraus Forderungen an die Bildungspolitik ab.

Das Buch richtet sich an Verantwortliche und Lehrende in Bildungseinrichtungen, Bildungsberater, Bildungspolitiker sowie weitere pädagogische Fachkräfte.



Karsten Schneider, Annegret Ernst,
Johanna Schneider (Hg.)

Ein Grund für Bildung?!

Konzepte, Forschungsergebnisse,
Praxisbeispiele

2011, 360 S.,

34,90 € (D)/57,- SFr

ISBN 978-3-7639-4803-1

ISBN E-Book 978-3-7639-4804-8

Best.-Nr. 6004181

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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



Berichte

Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg

Vom 22. bis 24. September 2011 fand die Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE ausgerichtet vom Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg statt. Als Gastgeber empfing Peter Faulstich über 200 Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen der Erwachsenenbildung und Weiterbildung zu der Tagung, die unter dem Titel „Lernen in der Erwachsenenbildung“ verschiedenste Aspekte des Themas in Arbeitsgruppen, Vorträgen und einer Poster Ausstellung befragte und Raum für kritische Auseinandersetzung bot.

Außerdem beging die Sektion Erwachsenenbildung ihren 40. Jahrestag, was mit einer Ausstellung zur Historie, Vorträgen zu Entwicklung und aktueller Situation der Erwachsenenbildung und einem Gespräch mit Zeitzeugen der vergangenen 40 Jahre (Leitung: Christine Zeuner) gewürdigt wurde.

Schon in der Begrüßung machte die Sprecherin der Sektion, Sabine Schmidt Lauff, deutlich, wie breit gefächert das Thema Lernen in der Erwachsenenbildung ist. Diskurse des Lernens, Gestaltung und Orte, Ziel und Teilnehmergruppen und komplexe Prozesse des Lernens seien zentrale Kategorien der Erwachsenenbildung und die Anzahl der eingereichten Beiträge zeige das große Interesse an Austausch und gemeinsamer Reflexion, aber auch die Präsenz und Divergenz des Themas in der Erwachsenenbildungsforschung. Trotz aller Viel-

falt stehe eines jedoch stets im Mittelpunkt: beim Lernen gehe es immer um Menschen, die lernen, und zwar in einer sozialen und dinglichen Welt, in der sie sich vermittels Lernen immer wieder (neu) verorteten. Lernen sei damit immer auch Bewegung und ermögliche Bewegung: in der Welt, im Verhältnis zu ihr, in der eigenen Biographie und im Verhältnis zu sich selbst. Und, so machte Schmidt Lauff abschließend deutlich, Freude am und Sorge für das Lernen, d. h. emotionale Anteilnahme seien vonnöten, um sich angemessen mit diesem Herzstück der Erwachsenenbildung zu beschäftigen.

Peter Faulstich verwies in seiner Einführung auf das Thema der Tagung nachdrücklich auf die Notwendigkeit einer angemessenen Lerntheorie, die sich absetzen müsse von den nach wie vor vorherrschenden naturwissenschaftlich orientierten Theorien, die Lernen letztlich als geschichtslos selbstverständlich beschrieben und untersuchten. Notwendig sei eine solche Theorie nicht, um die Vielfalt der vorhandenen Ansätze, das Lernen Erwachsener zu beschreiben und zu verstehen, zu beschneiden, sondern vielmehr um den Lernbegriff vor einer Beliebigkeit zu bewahren, die ihm Aussage und Erklärungskraft nehmen würde. Als vielversprechende Quellen für eine angemessene Lerntheorie verwies Faulstich auf die Phänomenologie, wie sie z. B. von Käthe Meyer Drawe vertreten wird und auf Arbeiten, die Klaus Holzkamps und John Deweys subjekt orientierten bzw. pragmatistischen Zugang weiterentwickeln.

Begriffliche Klarheit und Konsistenz, hinreichende Komplexität, ausdrückliche Bezogenheit auf menschliches Lernen und Offenheit für menschliche Freiheit, Anschlussfähigkeit an bildungstheoretische Überlegungen und ein angemessenes Konzept von Lehre seien Katego-

rien, die in einer solchen Theorie angelegt sein müssten.

Am Donnerstag und Freitagnachmittag trafen sich acht Arbeitsgruppen, die in drei Phasen insgesamt fünf Stunden Zeit hatten, sich über aktuelle Fragen der Lernforschung in der Erwachsenenbildung auszutauschen: Diskurse des Lernens, Lernen in Lehr/Lernkontexten, Lernen spezifischer Gruppen, Lernprozesse, Methoden der Analyse von Lernprozessen, Orte und Themen des Lernens, Lernen in Organisationen – in über 40 Referaten wurden verschiedenste Zugänge zum Thema der Tagung vorgestellt und diskutiert. Schon im Vorfeld der Tagung hatte sich in einer außergewöhnlich großen Zahl eingereicher Beiträge die Vielfalt des Themas „Lernen in der Erwachsenenbildung“ und seine zunehmende Präsenz im Diskurs gezeigt.

Am Freitagnachmittag war zudem ein Zeitfenster für eine Posterpräsentation vorgesehen, in der sich 22 Projekte aus unterschiedlichen Bereichen des Lernens Erwachsener und der Lernforschung vorstellten. Das rege Interesse der Tagungsteilnehmer/innen an Kontakten zu anderen Forschungsprojekten spiegelt ein Bedürfnis nach Vernetzung und Kooperation wieder, das sich auch in der großen Teilnehmer/innenzahl der Tagung insgesamt wiederfindet.

Einen besonderen Platz hatte am Freitagvormittag die Würdigung des 40-jährigen Bestehens der Sektion Erwachsenenbildung in der DGfE. Sabine Schmidt Lauff erinnerte an die Stationen der Entwicklung von einer Arbeitsgruppe über den Status einer Kommission zur Sektion, die sich 1971 gründete. Christine Zeuner befragte Erhard Schlutz und Horst Siebert als Zeitzeugen der vergangenen 40 Jahre, und im Foyer des Tagungsgebäudes stellte eine Ausstellung, aufbereitet von Lisa Marie Lorenz, anhand von Bildern und Texten die Ge-

schichte der Sektion dar. Ein Vortrag von Gernot Graeßner zur aktuellen Situation des Studiums der Erwachsenenbildung leitete über zu den Veränderungen, denen sich die Erwachsenenbildung und damit auch die Sektion selbst heute gegenüber sieht.

Den Hauptvortrag der Sektionstagung hielt Prof. Dr. Käte Meyer Drawe, Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Bochum. Ihr Vortrag „Lernen aus Passion“ verband einen Blick auf den Lernbegriff der Phänomenologie anschließend an Edmund Husserl und Maurice Merleau Ponty einerseits und der kritischen Psychologie Klaus Holzkamps andererseits mit der Frage, inwiefern sich die beiden Ansätze fruchtbar verbinden lassen. Meyer Drawe würdigte den Ansatz der kritischen Psychologie als einen, der in der Erwachsenenbildung eine besondere Stellung einnehme, in dem er das intentionale Lernen und einen emphatischen Lernbegriff stark mache und sich gegen das sich verstärkt durchsetzende „Beihier Lernen“ im Regime des Lebenslangen Lernens wende. Das expansive Lernen Holzkamps und das passionierte Lernen der Phänomenologie wendeten sich gegen einen Lernbegriff, der die Anfälligkeit des „Beihier Lernens“ für die Macht der Gewohnheit aus den Augen verlöre, indem sie Lernen als Erfahrung der Erschütterung und Prozess der Grenzüberschreitung verstünden. Ausgehend von einer Betrachtung von Bourdieus Verständnis vom „schweigenden Wissen des Körpers“, der eine Welt bewohne, und sie und sich in dieser Sicherheit nicht befrage, sondern voller Vorurteile sei, machte sie deutlich, wie dieses gesellschaftlichen Vorgaben entspreche und gehorche, ohne dass diese Anpasstheit ohne weiteres der Reflexion zugänglich sei. Im Gegenteil: die Verschwiegenheit des Leibes gaukele Einzigartigkeit vor. Als Basis und schwer

zu überwindende Begrenzung sei dieses „Vorwissen“ nicht zu unterschätzen.

Passioniertes und expansives Lernen seien gegen diese Art des Lernens in Sicherheit gerichtet, indem sie Irritation und Diskontinuität als Ausgangspunkte (und Ziele?) jeglichen Lernens setzten. Während Holzkamp von einer Beanstandung des „Außen“ komme und nach den subjektiven Gründen des Subjekts frage, fordere die Phänomenologie dazu auf, zu den Sachen zurückzukehren, wie sie sich uns zeigten, indem Erfahrungen ernst genommen würden und so der Verunsicherungsraum erweitert, eine andere Verunsicherung möglich würde. Beide Ansätze verbinde der Versuch, die Wirklichkeit, hier: das Lernen, wieder komplizierter zu machen als es in der traditionellen Psychologie bzw. in der idealistischen Reduktion gängiger Lerntheorien dargestellt und verstanden werde. Lernen, so Meyer Drawe, könne auf diese Weise als ein Prozess verstanden werden, in dem das Subjekt an seine Grenzen stoße und so im wörtlichen Sinne „über sich hinauswachse“. Lernen sei damit ein Prozess der Verunsicherung, eine Bewegung jenseits der Sicherheiten des leiblichen (Vor)Wissens, und könne als eine Hingabe an und Antwort auf die Ansprüche des Anderen und der Dinge verstanden werden. Offen bleibe bei dieser gemeinsamen Lesart des Lernbegriffs der kritischen Psychologie und der Phänomenologie u. a., wo der Anlass, das Movers des Lernens, zu finden sei: im Subjekt selbst (Holzkamp) oder in der „Entsagung“, im „Widerfahrnis“ (Merleau Ponty), das Grenzüberschreitungen möglich mache. Hier deuteten sich in der anschließenden Diskussion fruchtbare Momente der Weiterarbeit an.

Susanne Umbach

Weiterbildung statt Gehaltserhöhung

Insgesamt über 75 Prozent der im Februar 2011 vom Institut für Lernsysteme (ils) befragten Berufstätigen im Alter zwischen 20 und 40 Jahren würden eine Weiterbildung anstelle einer Gehaltserhöhung akzeptieren. Gut 30 Prozent würden das bedingungslos tun und 20 Prozent unter der Vorgabe, sich die Weiterbildungsmaßnahme selbst aussuchen zu können. Weitere 20 Prozent würden zustimmen, wenn sie durch die Maßnahme die Befähigung für eine bessere Position im Unternehmen erwerben.

Je höher der Bildungsabschluss, desto wichtiger ist das Vorhandensein eines betrieblichen Weiterbildungsangebots auch für Jobwechsler und Einsteiger. Im Wettbewerb um qualifizierte Fachkräfte und High Potentials werden somit künftig Arbeitgeber mit attraktiven Weiterbildungsprogrammen die Nase vorn haben. Neben der Möglichkeit, im Rahmen solcher Weiterbildungsprogramme eine weiterführende Formalqualifikation wie z. B. staatlich geprüfter Betriebswirt oder Techniker zu erlangen, stehen zunehmend auch fachliche Themen aus dem Softskill Bereich wie Business Coaching und Social Media Management hoch im Kurs.

Nicht nur der Inhalt, auch die Form der Weiterbildung ist entscheidend.

Für Arbeitnehmer sind dabei Weiterbildungsangebote per Fernstudium aufgrund ihrer räumlichen und zeitlichen Flexibilität von zunehmendem Interesse. Sie stellen für viele sogar die einzige Möglichkeit dar, neben Berufsalltag und Familie an einer fundierten Qualifikationsmaßnahme teilzunehmen. ...

Quelle: www.ils.de (gekürzt pf)

Bertelsmann Stiftung: „Gerechtigkeitsindex“ zeigt Armutsvermeidung und Bildungszugang als Problemfelder in Deutschland

Im Vergleich mit 31 OECD Staaten beim „Gerechtigkeitsindex“ liegt Deutschland mit Platz 15 lediglich im Mittelfeld. Das zeigt eine aktuelle Studie der Bertelsmann Stiftung. Unter die Lupe genommen und zusammengefasst werden in diesem Index Felder Armutsvermeidung, Bildungszugang, Arbeitsmarkt, sozialer Zusammenhalt und Gleichheit sowie Generationengerechtigkeit. Die besten Werte erhalten die nordeuropäischen Staaten Island, Schweden, Dänemark, Norwegen und Finnland. Schlusslicht ist die Türkei.

Defizite für Deutschland sieht die Bertelsmann Stiftung insbesondere in den Feldern Armutsvermeidung, Bildung und Arbeitsmarkt. »In einer zukunftsfähigen Sozialen Marktwirtschaft dürfen wir uns nicht damit zufrieden geben, dass rund jedes neunte Kind in armen Verhältnissen aufwächst, Bildungschancen stark von sozialer Herkunft abhängen und vergleichsweise viele Menschen dauerhaft vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen bleiben«, sagte Gunter Thielen, Vorstandsvorsitzender der Bertelsmann Stiftung, bei der Vorstellung der Studie. Der internationale Vergleich zeige eindeutig: Soziale Gerechtigkeit und marktwirtschaftliche Leistungsfähigkeit müssten sich keineswegs gegenseitig ausschließen. Dies belegten insbesondere die nordeuropäischen Länder.

„Das durchschnittliche Abschneiden Deutschlands ist auf mehrere Ursachen zurückzuführen, wie ein Blick auf die einzelnen Zieldimensionen sozialer Gerechtigkeit verdeutlicht:

Armutsvermeidung: Einkommensarmut hat in der Bundesrepublik in den vergangenen zwei Jahrzehnten deutlich zugenommen. Besorgnis erregend ist das

Phänomen der Kinderarmut. Rund jedes neunte Kind lebt unter der Armutsgrenze. Daher mangelt es vielerorts bereits an den elementaren Grundvoraussetzungen sozialer Gerechtigkeit, denn unter den Bedingungen von Armut sind soziale Teilhabe und ein selbstbestimmtes Leben kaum möglich. Zum Vergleich: In Dänemark, das neben Schweden und Norwegen die niedrigsten Armutsquoten im OECD weiten Vergleich aufweist, sind lediglich 2,7 Prozent der Kinder von Armut betroffen.

Bildungszugang: Trotz verbesserter PISA Werte das deutsche Bildungssystem hat unter dem Aspekt der sozialen Gerechtigkeit klare Defizite. Hier rangiert Deutschland im OECD Vergleich nur im unteren Mittelfeld. Der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen hängt stark mit ihrem jeweiligen sozioökonomischen Hintergrund zusammen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder aus einem sozial schwachen Umfeld durch Bildung befähigt werden, am gesellschaftlichen Wohlstand teilzuhaben, ist in Deutschland geringer als in vielen anderen OECD Staaten. ...

Arbeitsmarktinklusion: Die weltweite Wirtschaftskrise ist in Deutschland am Arbeitsmarkt trotz der starken Exportabhängigkeit der inländischen Wirtschaft deutlich weniger spürbar als in anderen Ländern. Die Zahl der Arbeitslosen ist zum ersten Mal seit vielen Jahren wieder auf einen Wert unter drei Millionen gesunken, die Beschäftigungsquote hat die 70 Prozent Marke geknackt und liegt inzwischen klar über dem OECD Mittelwert (66,3 Prozent). Fortschritte wurden zudem bei der Erwerbsintegration von Frauen und älteren Arbeitskräften erzielt. Doch unter dem Gesichtspunkt sozialer Gerechtigkeit gibt es durchaus noch einige Schattenseiten. haben einige gesellschaftliche Gruppen wie Langzeitarbeitslose und Geringquali

fizierte nach wie vor große Schwierigkeiten, in Beschäftigung zu kommen. Hinsichtlich der Vermeidung von Langzeitarbeitslosigkeit liegt Deutschland im OECD Vergleich sogar auf dem vorletzten Platz.“ (S. 6)

„Um der Entstehung und Verfestigung bildungsferner Milieus entgegen zuwirken, sind Landes- und Bundespolitik zu einer gerechteren Ausgestaltung des Bildungswesens aufgefordert. Die Gewährleistung gleicher Bildungschancen ist zunächst ein ethisches Gebot, denn mangelnder Bildungszugang und soziale Armut bilden einen Teufelskreis: Wer keinen Zugang zu Bildung hat, dem bleibt der soziale Aufstieg verwehrt. Wer sozial benachteiligt ist, findet keinen Zugang zu Bildung. Diesen Teufelskreis gilt es im Sinne des gesellschaftlichen Zusammenhalts und der Solidarität zu durchbrechen. Und auch ökonomisch kann es sich die Bundesrepublik auf Dauer nicht leisten, auf große Teile der Potenziale zukünftiger Generationen zu verzichten“ (S. 18).

Quelle: Bertelsmann Stiftung, www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcmsbst-dms-33013-33014-2.pdf, pf

Stiftung Warentest: KURSNET bundesweiter Testsieger

KURSNET – das Portal für berufliche Aus- und Weiterbildung der Bundesagentur für Arbeit – ist der Testsieger unter den bundesweiten Weiterbildungsdatenbanken. GUT (1,6) lautet das Qualitätsurteil der Stiftung Warentest.

Im Testkommentar heißt es „Gute Hilfe nicht nur für Arbeitsuchende. Größte Datenbank für berufliche Aus- und Weiterbildung inklusive Hochschulstudiengänge sowie Kurse für Rehabilitanden. Am besten zu bedienen.“ Für das Testkriterium „Bedienbarkeit“ erhielt

KURSNET sogar die Note „sehr gut“ (0,6).

Die Stiftung Warentest rät außerdem „In KURSNET der Bundesagentur für Arbeit können Sie nach dem Ausgangsberuf suchen und nach Kursen, die für den Bildungsgutschein zugelassen sind.“

2011 waren insgesamt 26 bundesweite, landesweite und regionale Weiterbildungsdatenbanken im Test vertreten: KURSNET hat bei den 13 bundesweiten Portalen die Nase vorn. KURSNET ist mit ca. 1,2 Millionen Bildungsveranstaltungen, über 400.000 Bildungsangeboten und rund 18.000 Bildungsanbietern die größte Weiterbildungsdatenbank in Deutschland.

Neutral, unabhängig und kostenfrei informiert die Datenbank Bildungsinteressierte u.a. über Finanzierungs- und Fördermöglichkeiten. Unternehmen nutzen sie zur aktiven Personalentwicklung. Stiftung Warentest steht für unabhängige und objektive Warenprüfung. Innerhalb von 45 Jahren hat die Einrichtung annähernd 87.000 Produkte und über 1.700 Dienstleistungen geprüft.

Information: <http://kursnet.finden.arbeitsagentur.de/kurs/>

Bildungsurlaub in Deutschland: Unbekannt? Unbeachtet?! Unverzichtbar! Nur wenige Arbeitnehmer nehmen Bildungsurlaub wahr

Teils noch unbekannt, oft noch unbeachtet, eigentlich unverzichtbar – so könnte man die unterschiedlichen Perspektiven auf das Thema Bildungsurlaub zusammenfassen.

Nur 1,5 Prozent der deutschen Arbeitnehmer/innen greifen auf Ihr Recht zurück, Bildungsurlaub einreichen zu können. Aktuell bestehen in zwölf Bundesländern hierfür die rechtlichen Voraussetzungen. Ausnahmen sind noch

Baden Württemberg, Bayern, Sachsen und Thüringen. In Baden Württemberg ist mit dem politischen Wechsel jedoch bereits neuer Schwung in diese Debatte gekommen. Weitergehend regeln auch einige Tarifverträge diesen Sachverhalt. So ist beispielsweise in § 10 Abs. 6 des Manteltarifvertrags für die Bayrische Metallindustrie ein Bildungsurlaubsanspruch von zwei Wochen im Jahr für alle Arbeitnehmer geregelt. Aufgrund der föderalistischen Struktur besteht jedoch für jedes Land eine eigene Regelung. ...

Die Unterscheidung, ob es sich um einen Urlaub oder einen Bildungsurlaub handelt, liegt häufig im Auge des Betrachters. Fest steht jedoch, dass es sich um einen gesetzlich fixierten Begriff handelt, welcher den Zweck des Urlaubes abgrenzt: Es hat der beruflichen, kulturellen und/oder politischen außerbetrieblichen Weiterbildung zu dienen. Aktuell stehen, nach Angaben des DIPF, 1500 anerkannte Bildungsangebote den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern zur Verfügung.

Betrachtet man die Teilnehmerstruktur dieser Angebote etwas detaillierter, kann man feststellen, dass es sich nicht um eine heterogene Gruppe handelt. Ein Großteil der 200.000 „Bildungsurlauber“ kommt aus einzelnen Großkonzernen (z. B. VW) in denen die Möglichkeiten dieses Qualifizierungsinstrumentes weitgehend bekannt und akzeptiert sind. Hier sind es auf das Jahr betrachtet acht Prozent der Arbeitnehmer/innen die an entsprechenden Maßnahmen teilnehmen.

Unwissenheit und vor allem Angst vor Arbeitsplatzverlust sind nach einer Befragung des Deutschlandfunks die größten Teilnahmehürden. Aus gewerkschaftlicher Sicht zeigt sich hier ein breites Handlungsfeld. Aufklärung und kollegiale Unterstützung auf betrieblicher Ebene, rechtliche Betreuung in den Regionen und politische Arbeit auf Bundes

und Länderebene sind hier nur einige Beispiele. Das Recht unserer Kolleginnen und Kollegen, ihre Fort und Weiterbildung nach eigenem Ermessen gestalten zu können, unabhängig von betrieblichen Angeboten, gilt es zu ermöglichen bzw. zu bewahren.

Im Kontext des lebenslangen Lernens wird den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern immer mehr Eigenverantwortung abverlangt. Die Erhaltung und Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz wird zu einer individuellen Verpflichtung für die es aber auch eines entsprechenden Gestaltungsraumes bedarf. Die IG Metall streitet dafür, diese Verpflichtung handhabbar zu machen und hält daran fest, dass Bildung ein gesellschaftliches Grundrecht ist.

Timo Gayer

Quelle: www.igmetall.wap.de/node/4846

Drei Jahre nach dem Bildungsgipfel – eine Zwischenbilanz

Eine Studie des Bildungsexperten Professor em. Klaus Klemm untersucht, wie weit die Beschlüsse des Bildungsgipfels von 2008 in Dresden bis heute umgesetzt wurden. Die Studie wurde bei der DGB Tagung „Wo bleibt die Bildungsrepublik?“ am 19.10.2011 in Berlin genau drei Jahre nach dem Bildungsgipfel vorgestellt.

Im Oktober 2008 verkündeten Bund und Länder auf dem Dresdner Bildungsgipfel gemeinsam bildungspolitische Ziele, die erreicht werden sollten. Damals wurde insbesondere vereinbart:

- eine Steigerung der Ausgaben für Bildung und Forschung auf 10 Prozent des Bruttoinlandsprodukts (BIP),
- bis 2013 ein Ausbau der Kindertagesbetreuung für 35 Prozent aller unter dreijährigen Kinder,

- eine Halbierung der Quote der Schulabgänger ohne Schulabschluss von damals 8 Prozent auf 4 Prozent,
- eine Halbierung der Quote junger Erwachsener ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung von damals 17 Prozent auf 8,5 Prozent,
- eine Erhöhung der Quote der Studienanfänger auf 40 Prozent eines Altersjahrgangs,
- eine Steigerung der Weiterbildungs-beteiligungquote von 43 Prozent auf 50 Prozent der Erwerbsbevölkerung.

Eine Bilanz drei Jahre nach dem Bildungsgipfel in Dresden zeigt:

Bildungsfinanzierung: Dem gesetzten Ziel der Steigerung der öffentlich und privat getragenen Bildungsausgaben auf 10 Prozent des Bruttoinlandsprodukts scheint Deutschland im Jahr 2009 auf den ersten Blick nahe gekommen zu sein. Berücksichtigt man allerdings die Tatsache, dass die Bezugsgröße, das Bruttoinlandsprodukt, durch die Wirtschaftskrise des Jahres 2009 deutlich geschrumpft ist und dass zugleich im damaligen Konjunkturpaket II Bildungsausgaben zeitlich befristet gesteigert wurden, so bleibt von 2008 nach 2009 nur noch eine Steigerung des Anteils der Bildungsausgaben am Bruttoinlandsprodukt von 8,6 auf 8,7 Prozent. Das 10 Prozent Ziel bleibt in weiter Ferne.

Krippenausbau: Beim Ausbau der Betreuung der unter Dreijährigen ist Deutschland im Betreuungsjahr 2009/10 mit einem Platzangebot von 23 Prozent noch weit hinter dem für 2013 an gesteuertem Ziel von 35 Prozent zurück. Insgesamt fehlen noch 273.000 Plätze. Die Deckung des durch den Ausbau entstehenden Personalbedarfs ist nicht in

Sicht. Allein bis 2013 werden bundesweit in den Kindertageseinrichtungen etwa 8.800 und in der Kindertagespflege etwa 32.400 Personen fehlen.

Senkung der Zahl der jungen Menschen ohne Schulabschluss: Die angestrebte Halbierung der Quote der Absolventen allgemein bildender Schulen ohne Hauptschulabschluss ist nicht einmal ansatzweise erkennbar. In den Jahren von 2000 bis 2009 ist diese Quote um gerade einmal 2,4 Prozentpunkte gesunken von 9,4 auf 7,0 Prozent.

Senkung der Zahl der jungen Menschen ohne Berufsabschluss: Auch die gleichfalls angestrebte Halbierung der Quote junger Erwachsener, die keinen Berufsabschluss erwerben, ist nicht in Sicht: Im Jahr 2010 liegt diese Quote nach wie vor bei 17,2 Prozent.

Anhebung der Zahl der Studienanfänger: Das Ziel der Anhebung der Quote der Studienanfänger auf 40 Prozent wurde inzwischen mit 46 Prozent (2010) übertroffen: 2010 nahmen 442.600 Personen ein Studium auf. Diese Entwicklung macht deutlich, dass die Ausbauplanung der Hochschulen, wie sie im Hochschulpakt vereinbart wurde, die Nachfrage nach Studienplätzen erheblich unterschätzt.

Höhere Weiterbildungsquote: Ob die Steigerung der Quote der Erwerbstätigen, die an Weiterbildung teilnehmen, von 43 Prozent auf 50 Prozent tatsächlich erfolgt, lässt sich ... nicht beurteilen. (Mittlerweile liegt der AES [Adult Education Survey] 2011 vor, der belegt, dass die Teilnehmezahl stagniert.)

pf

Information: www.dgb.de/presse/++co++a25a34e8fa2711e06a3e00188b4dc422?t=1

Diskussion

Chancen und Probleme der tarifpolitischen Gestaltung betrieblicher Weiterbildung

1. Relevanz und Verbreitung tariflicher Qualifizierungsregelungen

Qualifizierung wurde in den letzten Jahren vermehrt zu einem Thema der Tarifpolitik. Hierfür gibt es diverse Gründe. Ein erster Grund ist die zunehmende Bedeutung beruflicher Weiterbildung bei der Bewältigung des wirtschaftlichen Wandels, der Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer sowie der Verbesserung der beruflichen Entwicklung und nicht zuletzt der Verdienstmöglichkeiten. Angesichts des Umstands, dass eine qualifizierte Erstausbildung hierfür immer weniger ausreichend erscheint, liegt es nahe, dass sich die Gewerkschaften verstärkt um die berufliche Weiterbildung kümmern, zumal diese sich bisher weitgehend außerhalb ihres Einflusses vollzieht und einschlägige Studien regelmäßig erhebliche Defizite zutage fördern (Baethge/Baethge Kinsky 2003; Moraal, 2009). Auch organisationspolitische Überlegungen, durch die Erschließung der „Ressource Bildung“ das bisher vorherrschende, der klassischen Kernklientel entsprechende Konzept der Verteilungsgerechtigkeit um Fragen der Teilhabe und Chancengerechtigkeit zu erweitern, spielen eine Rolle. Dadurch soll zur Modernisierung der Gewerkschaften beigetragen sowie die Ansprache bisher nicht erreichter Arbeitnehmergruppen erleichtert werden (Kreft 2006, S. 112; Frerichs et al. 2004; IG Metall 2001; ver.di 2004; ver.di/IG Metall 2005; Urban 2005). ...

Die tarifpolitische Qualifizierungsoffensive der Gewerkschaften war durchaus erfolgreich. Trotz anhaltender Skepsis eines Großteils der Arbeitgeber (Dick 2006) gelang es ihnen, eine Serie neuer Tarifabkommen abzuschließen und dies nicht nur wie bisher in kleinen, sondern auch in großen Branchen, etwa der Chemischen Industrie (2003), der M+E Industrie (2001 und 2006), im Öffentlichen Dienst (2005/2006) und im Versicherungsgewerbe (2007). Daneben gibt es eine zunehmende Zahl von Betriebsvereinbarungen und auch haustariflichen Regelungen (Busse/Heidemann 2005; Heidemann 2010). Die zur Jahrtausendwende noch zutreffende Diagnose, wonach die betriebliche Weiterbildung ein weitgehend unreguliertes Feld sei (Dobischat/Seifert 2001, S.99), trifft insofern nur noch bedingt zu.

Gleichwohl stellt sich die Frage, ob man tarifpolitisch in der betrieblichen Weiterbildung wirklich etwas bewegen kann. Sind Tarifverträge angesichts rückläufiger Tarifbindung noch das geeignete Instrument, um in die Breite zu wirken? Lassen sich die von den Gewerkschaften beklagten Defizite in der Bedarfsermittlung, im Umfang, in der sozialen Selektivität der Weiterbildungsteilnahme, in der Qualität und Passgenauigkeit der Maßnahmen oder in der Dokumentation und Transferierbarkeit formell wie informell erworbener Kompetenzen beheben? Und lassen sich organisationspolitisch Erfolge erzielen, bisher schwer erreichbare Beschäftigte gewinnen und das gewerkschaftliche Profil schärfen?

Einfache Antworten auf diese Frage gibt es nicht. Hinsichtlich der Tarifbindung der Betriebe und Beschäftigten und damit der grundsätzlichen Wirkungsmächtigkeit von Tarifabkommen zeigen sich bekanntlich erhebliche Unterschiede. Während im öffentlichen Dienst (ÖD) nach wie vor annähernd 100 Prozent der

Beschäftigten in tarifgebundenen Einrichtungen tätig sind, liegt die Quote in der Informations- und Kommunikationsbranche unter 30 Prozent. Daneben differiert die Tarifbindung stark zwischen Ost und Westdeutschland. Welche Effekte tarifliche Qualifizierungsabkommen haben, hängt zudem stark von der Art der tariflichen Regulierung ab. Ein Standardmodell gibt es nicht. Viel mehr existiert ein breites Spektrum von Regulierungsansätzen, die auf unterschiedliche Risiken und die damit verbundenen Qualifizierungsnotwendigkeiten zielen, etwa beim Übergang vom Ausbildungs- in das Beschäftigungssystem (bruchloser Übergang, ausbildungsadäquater Einsatz), bei betrieblichen Änderungen und Umstrukturierungen (Anpassung und Neuqualifizierung) oder bei gewollter oder ungewollter Unterbrechung der Erwerbstätigkeit (Wiedereingliederung bzw. Aktualisierungsqualifizierung) (Bispinck 2000; Bahnmüller 2009). In einigen Branchen gibt es Fondslösungen zur Finanzierung und Steuerung der Qualifizierungsaktivitäten (T+B Industrie, Baugewerbe, Land und Forstwirtschaft, Feinstblechindustrie), meist folgen die Abkommen jedoch einer betriebswirtschaftlichen Logik.

Ein zeitlich quantifizierter Weiterbildungsanspruch für alle Beschäftigten, die Kernforderung der Gewerkschaften, existiert bisher lediglich in einigen kleinen Branchen (z. B. Gerüstbau, Buchhandel, Land und Forstwirtschaft) und in einzelnen Unternehmen (Sanders 2006; Heidemann 2010). Wo es ihn gibt, ist er meist auf bestimmte Berufsgruppen oder einen kleinen Anteil der Belegschaft eingegrenzt (z. B. in der T+B Industrie auf 2 Prozent der Belegschaft, in Krankenhäusern auf Ärzte, in Kommunen auf Erziehungsberufe). Auch Lernzeitkonten haben bisher wenig Verbreitung gefunden. (2)

Quantitativ erheblich bedeutsamer sind Tarifabkommen, die weder Freistellung noch Finanzierung in den Mittelpunkt stellen, sondern den Anspruch der Beschäftigten auf ein jährliches Qualifizierungsgespräch, in dessen Rahmen zu klären ist, ob und welcher Qualifizierungsbedarf besteht. Entsprechende Abkommen, die in ihrer konkreten Ausgestaltung von Branche zu Branche etwas variieren, in ihrem Kern jedoch vergleichbar sind, gibt es mittlerweile in der M+E Industrie, im ÖD und in der Versicherungswirtschaft. Sie gelten für knapp 4,6 Mio. Arbeitnehmer. Kein anderer Typ tariflicher Qualifizierungsvereinbarungen betrifft so viele Betriebe und Beschäftigte.

2. Betriebliche Umgangsweise und Effekte

Umso wichtiger sind daher die Effekte solcher Tarifregelungen. Evaluiert ist die Umsetzung des Qualifizierungstarifvertrags in der M+E Industrie Baden-Württembergs als Folie der bundesweiten Branchenregelung im Jahr 2006 (Bahnmüller/Fischbach 2006) und jene im ÖD (Bahnmüller/Hoppe 2011). Für die Versicherungswirtschaft ist bislang nichts bekannt. Fasst man die vorliegenden Befunde zur betrieblichen Umsetzung und den Wirkungen der Tarifregelungen in einem Satz zusammen, muss konstatiert werden: Sie hatten betrieblich nur wenig Resonanz und die Wirkungen sind trotz der teilweise erheblichen Variation in den Effekten zwischen der M+E Industrie und dem ÖD infolge unterschiedlicher Tariftraditionen sowie branchenspezifischer Bedingungen und Kulturen bisher eher bescheiden.

Für den ÖD lässt sich konstatieren, dass die Qualifizierungsbestimmungen für die Mehrheit der Verwaltungen kein Thema waren (Personalräte, nachfolgend PR 55 Prozent, Personalmanager, nachfolgend PM 59 Prozent) und dort, wo sie

diskutiert wurden, häufig kein Handlungsbedarf gesehen wurde, da die betriebliche Weiterbildungspraxis nach Auffassung der Betriebsparteien den Anforderungen des Tarifvertrags entspricht (PR 17 Prozent, PM 22 Prozent). Lediglich ein knappes Viertel aller Verwaltungen nahm sie zum Anlass für Aktivitäten wie etwa die betriebliche Weiterbildungspraxis zu überprüfen, ein betriebliches Umsetzungskonzept zu erarbeiten oder die Belegschaft über die Regelungen zu informieren (was angesichts ihres ausgesprochen geringen Bekanntheitsgrads jedoch dringend geboten scheint). Zur Einrichtung oder Aktivierung einer paritätischen Arbeits- oder Projektgruppe aus Arbeitgeber und Personalrat kam es ebenfalls nur bei wenigen. Analoges gilt für Weiterbildungsausschüsse in Personalratsgremien. Neue Dienstvereinbarungen im Kontext von § 5 TVöD wurden in weniger als 10 Prozent der Verwaltungen abgeschlossen.

In der M+E Industrie Baden Württembergs hat sich ein größerer Anteil von Betrieben mit dem Qualifizierungstarifvertrag befasst und es werden auch häufiger Wirkungen registriert. Knapp die Hälfte der Betriebsräte und ca. ein Drittel der Manager berichten etwa darüber, dass Qualifizierungsgespräche erstmals durchgeführt bzw. auf bisher nicht einbezogene Beschäftigtengruppen ausgeweitet wurden. 56 Prozent der Manager (Betriebsräte, nachfolgend BR 49 Prozent) stimmen dem Statement zu, die Instrumente der Bedarfsermittlung wurden neu entwickelt bzw. optimiert. Eine Verbesserung bei der Dokumentation der Weiterbildungsteilnahme sowie eine höhere Transparenz des Weiterbildungs geschehens bestätigen ähnlich viele. Insgesamt konstatieren zwischen einem Drittel und etwa 60 Prozent der Befragten Effekte der einen oder anderen Art, darunter auch nicht intendierte wie etwa

eine Zunahme von Bürokratie bzw. einen Verlust an Flexibilität. Die Betriebsparteien des ÖD registrieren dagegen erheblich seltener Wirkungen. Über die abgefragten Dimensionen hinweg liegt der Anteil maximal bei 20 Prozent, in der Regel deutlich darunter. Bemerkenswert für den ÖD ist zudem die Homogenität der Angaben von Personalräten und Managern. Die Unterschiede sind sehr gering. Lediglich in der Einschätzung eines gesteigerten Engagements des Personalrats für das Thema Weiterbildung gehen die Fremd- und die Selbsteinschätzungen auseinander (was für die Akteure der M+E Industrie ebenfalls zutrifft). Die Beurteilungen in der M+E Industrie scheinen dagegen teilweise interessegeleitet zu sein: Betriebsräte geben bei Sensibilisierungseffekten, der Verbreitung von Qualifizierungsgesprächen und der Stimulierung des Weiterbildungsangebots positivere Voten ab, Manager signalisieren bei den problematischen bzw. nicht intendierten Nebenwirkungen häufiger Zustimmung.

Betrachtet man summarisch die von den Tarifregelungen ausgehenden Impulse, fallen drei Aspekte ins Auge. Erstens werden sie in beiden Branchen von einem Großteil als schwach bis nicht vorhanden eingestuft. In der M+E Industrie kommen 59 Prozent der Manager und 41 Prozent der Betriebsräte zu diesem Schluss, im ÖD sind es 68 Prozent der Manager und nicht weniger als 78 Prozent der Personalräte. Dies impliziert zweitens, dass die Betriebsparteien des ÖD die Impulswirkungen noch deutlich geringer veranschlagen als jene der M+E Industrie. Drittens gibt es markante Unterschiede zwischen den Bewertungen der Betriebsräte der M+E Industrie und jenen der Personalräte des ÖD. Die Arbeitnehmervertreter der M+E Industrie sprechen den Tarifregelungen nicht nur häufiger konkrete Effekte, sondern

auch pauschal eine stärkere Impulswirkung zu als die Personalräte des ÖD. Lediglich 19 Prozent der Personalräte sehen „sehr starke“, „starke“ oder zu mindest „gewisse Impulse“, Betriebsräte der M+E Industrie tun dies dreimal so häufig (59 Prozent).

Die Gesamtbewertung fällt entsprechend verhalten aus. Die meiste Zustimmung erhält das Statement, die tariflichen Qualifizierungsregelungen seien „gut gemeint“, hätten jedoch „wenig Einfluss auf die betriebliche Weiterbildungspraxis“. Ihm schließen sich 71 Prozent der Personalmanager der M+E Industrie, 76 Prozent des ÖD und 80 Prozent der Personalräte an. Die Bewertung der Betriebsräte der M+E Industrie weicht davon deutlich ab. Von ihnen stimmt „nur“ knapp die Hälfte dieser Aussage zu, während die andere Hälfte die betriebliche Weiterbildung (stark) verbessert sieht. Scharfe Kritiker der Tarifregelungen sind sowohl bei Managern als auch bei Betriebs-/Personalräten bei der Branchen selten. Der Anteil jener, welche die Tarifregelungen für „unnötig“ und „eher hindernd als fördernd“ halten, ist marginal.

3. Schlussfolgerungen

Als gewerkschaftlicher Erfolg ist zu nächst zu verbuchen, dass mit den für die M+E Industrie, den ÖD und auch die Versicherungswirtschaft geltenden Bestimmungen erstmals in großen Branchen eine tarifliche Regulierung von Weiterbildung durchgesetzt wurde, was angesichts der anhaltenden Skepsis keineswegs selbstverständlich ist. Dass die Zuständigkeit für Qualität und Entwicklung der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung nicht nur auf Seiten einzelner Unternehmen und Verwaltungen, sondern auch bei den Tarifparteien liegt, ist damit konsensfähig. Ein Einstieg ist erfolgt, der Anspruch auf ein Qualifizie-

rungsgespräch existiert, die Beteiligungsmöglichkeiten sind ausgeweitet. Beschäftigte haben das Recht, ihren Qualifizierungsbedarf anzumelden und in den betrieblichen Planungs und Entscheidungsprozess einzubringen. Zudem wurden, was in Anbetracht der Tendenz zur Privatisierung von Weiterbildungskosten hoch zu schätzen ist, Marksteine gesetzt, nach welchen Prinzipien eine Eigenbeteiligung erfolgen kann.

Die Regelungen der drei Branchen haben primär Verbesserungen in der Bedarfsermittlung und die Sicherung von Beteiligungschancen der Beschäftigten im Visier. Weder der § 5 TVöD noch die Qualifizierungstarifverträge in der M+E Industrie oder des Versicherungsgewerbes sind aber darauf ausgerichtet, die Weiterbildungsteilnahme auszuweiten, die Budgets zu erhöhen und zu verstetigen oder die soziale Selektivität zu reduzieren. Wollen die Gewerkschaften indes solche von ihnen zu Recht reklamierten Defizite beheben und sich tatsächlich als einflussstarker Akteur in der Weiterbildung etablieren, kann es mit den bisherigen Regelungen nicht getan sein.

Die Frage für Gewerkschaften, wie sich der Wirkungsgrad tariflicher Qualifizierungsregelungen erhöhen lässt, bleibt daher weiter aktuell. Auf die Kernforderung nach einem Recht auf Weiterbildung sollte nicht verzichtet werden, wohl wissend, dass sie schwer durchzusetzen sein wird, da hier klassische Verteilungsfragen von Zeit und Geld im Spiel sind. Als von anderen Themen und Regulierungsfeldern abgetrennte, somit eigenständige Forderungen sind Qualifizierungstarifverträge mit einem auch zeitlich quantifizierten Anspruch auf Weiterbildung wenig chancenreich. Dazu ist die tarifpolitische Großwetterlage zu ungünstig und die Verankerung bei den mobilisierungsfähigen Gruppen nach wie vor zu schwach. Qualifizierung war bis

her schon ein Huckepackthema von Tarif und Betriebspolitik und wird es vorläufig auch bleiben, etwa als Komponente betrieblicher Reorganisationsprojekte, im Kontext der Bewältigung des demografischen Wandels oder der Beschäftigungssicherung, als Element in der (Leistungs-) Entlohnung oder des Gesundheitsschutzes.

Diese Querschnittsfunktion, die das Thema in sich trägt und die ihm eigentlich förderlich sein sollte, wird jedoch dadurch beeinträchtigt, dass es betrieblich wie tarifpolitisch in einer „Spezialisten ecke“ diskutiert und bearbeitet wird und Querbezüge zu anderen Themen und Politikfeldern oft nicht klar genug erörtert sind. Es mangelt an Vermittlung, Durchdringung und Integration mithin an einer kohärenten mittelfristigen tarifpolitischen Strategie mit Qualifizierung als Komponente, auf der sich betriebspolitisch aufbauen ließe. Wie sollen Entlohnung, Arbeitszeit, Gestaltung und Weiterbildung tarifpolitisch zusammenspielen? Welche Anreizwirkungen gehen vom Entgeltsystem auf die Qualifizierung aus? Soll Arbeitszeitpolitik auch eine Qualifizierungskomponente haben (z. B. Lernzeitkonten)? In welchem Verhältnis steht die Forderung nach Demografietarifverträgen zu jener nach Qualifizierungstarifverträgen? Wie wird die Debatte um das Leistungsentgelt mit jener um Qualifizierung verbunden? Erst wenn solche Fragen beantwortet sind, lässt sich eine betriebspolitische Weiterbildungsstrategie begründen, die mehr wäre als die Addition eines weiteren Handlungsfeldes.

Intensiver nachgedacht werden müsste u. E. auch über Möglichkeiten, die bislang dominante einzelbetriebliche Perspektive von Weiterbildung zu überwinden. Dies gilt für die Bedarfsermittlung ebenso wie für die Finanzierung. Was arbeitgeber wie beschäftigtenseitig an Qualifizierungsbedarf thematisiert wird,

bleibt aktuell oder perspektivisch auf das eigene Unternehmen begrenzt. Überschreiten Beschäftigte diese Perspektive, wollen sie sich in eine Richtung oder auf ein Niveau qualifizieren, für das es aus der jeweiligen Unternehmenssicht keine Notwendigkeit gibt, mutiert der angemeldete Qualifizierungsbedarf zu einem „persönlichen“ und wird entsprechend behandelt: als Privatsache, für deren Kosten Beschäftigte selbst aufzukommen haben. Jenseits des Einzelbetriebes wird der Qualifizierungsbedarf somit individualisiert und privatisiert. Ein sektoraler oder gar ein gesellschaftlicher Bedarf bleibt systematisch ausgeblendet. Eine breitere Diskussion branchenbezogener, über Umlagen finanzierter und am sektoralen Bedarf ausgerichteter Fonds (Expertenkommission 2004; Bosch 2010; Bahn Müller/Jentgens 2006) könnte die Perspektive erweitern, wie auch Beispiele aus den Niederlanden zeigen (Trampusch 2011).

Auf den bisherigen Erfahrungen beruhende Weiterentwicklungen der vorhandenen tariflichen Qualifizierungsbestimmungen sind in mehrerlei Hinsicht denkbar, z. B.:

- Eine präzisere Abgrenzung zwischen „betrieblicher“ und „persönlicher“ Qualifizierung in Analogie zu den Regelungen im Qualifizierungstarifvertrag für die Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs,
- Die jährliche Beratung über und die Festlegung von Maßnahmen für Beschäftigte im unteren Qualifikationssegment (Ziel: Weiterbildungsteilnahme entsprechend des Belegschaftsanteils),
- Die Erhöhung des Verpflichtungscharakters von Qualifizierungsgesprächen (Mitwirkungsverpflichtung der Beschäftigten),
- Eine Verpflichtung auf ein Qualifizierungsangebot, das dem in Quali-

zierungsgesprächen ermittelten Bedarf folgt,

- Die Ausweitung der Individualrechte der Beschäftigten in Richtung eines Freistellungsanspruch zu Zwecken der persönlichen, nicht im unmittelbaren Betriebsinteresse liegenden beruflichen Weiterbildung mit Wiederstellungsgarantie analog der Regelungen für die M+E Industrie,
- Erweiterte Kollektivrechte der Arbeitnehmervertretung zur Rahmung der Individualrechte der Beschäftigten (Ausweitung der Mitbestimmungstatbestände in Analogie zum Abschluss von Qualifizierungsvereinbarungen entsprechend § 5 TVöD, ggf. durch eine entsprechende Betriebs-/Dienstvereinbarung).

Die Wirksamkeit von Qualifizierungsabkommen lässt sich allerdings, wie der Sektorenvergleich zeigt, auch durch eine bessere Vorbereitung und Umsetzungsbegleitung durch die Gewerkschaften steigern. Dringend anzuraten ist im Vorfeld eine gründliche Analyse der branchenspezifischen Bedingungen und eine Debatte mit den betrieblichen Akteuren darüber, wo die Probleme der Weiterbildung in der Branche wirklich liegen und welchen Beitrag eine Tarifregelung zu deren Lösung leisten kann.

Zum Zweiten sollte sie nicht beiläufig und lautlos abgeschlossen werden, sondern als Ergebnis einer mobilisierenden und Identifikation stiftenden Tarifbewegung. Notwendig ist drittens eine aktive Unterstützung der Betriebsparteien in der Umsetzung solcher qualitativer und gestaltungsoffener Regelungen durch die Tarifparteien. Für Gewerkschaften stellt sich gerade im Kontext der Dezentralisierung der Tarifpolitik und des Bedeutungsaufschwungs tariflicher Rahmenregelungen die Frage, welche übergeordneten Ziele sie verfolgen

und wie sie eine ihren Intentionen entsprechende Umsetzung der Tarifabkommen sicherstellen (Haipeter 2009; Bahnmüller 2010). Dazu müssen sie Umsetzungskonzepte entwickeln und entsprechende Strukturen bereitstellen.

Dies bedeutet zunächst Mehraufwand, eröffnet jedoch auch die Chance, sich in Betrieben und Verwaltungen als Dienstleister und kompetenter Berater profilieren und Handlungsfähigkeit gewinnen zu können. Die Betriebs- und Personalräte sind jedenfalls, so zeigen die Erfahrungen, auf externen Support angewiesen, da ihre zeitlichen Ressourcen und fachlichen Kompetenzen oftmals nicht ausreichen, den (oft langwierigen) Umsetzungsprozess ausschließlich mit eigenen Kapazitäten zu bewältigen. Sie brauchen Unterstützung. Auch das kann bereits Gegenstand der Verhandlungen bzw. des Tarifabschlusses sein, wie die Beispiele der „Agentur zur Förderung der beruflichen Weiterbildung“ oder die „Stiftung Weiterbildung“ in der chemischen Industrie zeigen.

Reinhard Bahnmüller, Markus Hoppe

Anmerkungen

- 1 Ein weiteres Themenfeld war die Reform der Entgeltrahmenabkommen, bei denen Verteilungsneutralität zu den Einlassungsbedingungen der Arbeitgeberverbände gehörte – die allerdings dann nicht durchgehalten wurde (Bahnmüller/Schmidt 2009; Schmidt et al. 2011).
- 2 Während etwa zwei Drittel aller Betriebe ihre Arbeitszeit mit Hilfe von Zeitkontenmodellen organisieren, die aus Überstunden der Beschäftigten gespeist werden, nutzen lediglich 2,5 Prozent der Betriebe mit knapp 5 Prozent der sozialversicherungspflichtig Beschäftigten diese Konten zur beruflichen Weiterbildung (Busse/Seifert 2009, S.13).

Literatur

- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2003): Der ungleiche Kampf um das Lebenslange Lernen. Edition Quem Bd. 16, Münster/New York/München/Berlin.

- Bahn Müller, R. (2009): Qualifizierungstarifverträge – ein Fuß in der Tür. In: Denk-doch-mal.de. Netzwerk für Gesellschaftsethik e. V., 1/2009, www.denk-doch-mal.de/node/146
- Bahn Müller, R. (2010): Dezentralisierung der Tarifpolitik – Re-Stabilisierung des Tarifsystems?. In: Bispinck, R./Schulten, T. (Hrsg.): Zukunft der Tarifautonomie. 60 Jahre Tarifvertragsgesetz: Bilanz und Ausblick, Hamburg, S. 81-113
- Bahn Müller, R./Fischbach, S. (2006): Qualifizierung und Tarifvertrag. Befunde aus der Metallindustrie Baden-Württembergs, Hamburg
- Bahn Müller, R./Schmidt, W. (2009): Riskante Modernisierung des Tarifsystems. Reform der Entgeltrahmenabkommen am Beispiel der Metall- und Elektroindustrie Baden-Württembergs, Berlin
- Bahn Müller, R./Hoppe, M. (2011): Tarifliche Qualifizierungsregelungen im öffentlichen Dienst: betriebliche Umsetzung und Effekte. In: WSI-Mitteilungen, 64 (7), S. 319-327
- Bispinck, R. (2000): Qualifizierung und Weiterbildung in Tarifverträgen – Bisherige Entwicklung und Perspektiven. Elemente qualitativer Tarifpolitik Nr. 42, Düsseldorf
- Bosch, G. (2010): In Qualifizierung investieren – ein Weiterbildungsfonds für Deutschland. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Arbeit und Qualifizierung der Friedrich-Ebert-Stiftung FES, Berlin
- Busse, G./Heidemann, W. (2005): Betriebliche Weiterbildung. Analyse und Handlungsempfehlungen. Frankfurt
- Busse, G./Seifert, H. (2009): Tarifliche und betriebliche Regelungen zur beruflichen Weiterbildung. Eine explorative Studie. Gutachten für das Ministerium für Bildung und Forschung. Edition der Hans-Böckler-Stiftung 233, Düsseldorf
- Dick, W. (2006): Trends und Kosten der betrieblichen Weiterbildung – Ergebnisse der IW-Weiterbildungserhebung 2005. In: IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung aus dem Institut der deutschen Wirtschaft, 33 (1), S. 1-19
- Dobischat, R./Seifert, H. (2001): Betriebliche Weiterbildung und Arbeitszeitkonten. In: WSI-Mitteilungen 54 (2), S. 92-101
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004): Schlussbericht Der Weg in die Zukunft, www.bmbf.de/pub/schlussbericht_kommission_III.pdf (abgerufen 23.08.2011)
- Frerichs, P./Pohl, W./Fichter, M./Gerster, J./Zeuner, B. (2004): Zukunft der Gewerkschaften. Zwei Literaturstudien. Hans-Böckler-Stiftung, Arbeitspapiere Nr. 44, 2. unv. Aufl., Düsseldorf
- Haipeter, T. (2009): Kontrollierte Dezentralisierung? Abweichende Tarifvereinbarungen in der Metall- und Elektroindustrie. In: Industrielle Beziehungen 16, S. 232-253
- Heidemann, W. (2010): Betriebliche Weiterbildung: Tarifverträge und Betriebsvereinbarungen. In: Praxishandbuch Weiterbildungsrecht, Stand: Juni 2010, Seite 3-38
- IG Metall (2001): Zukunft gestalten: Qualifizierung für alle! Hintergründe und Zusammenhänge der Diskussion um Qualifizierung und Gestaltung betrieblicher Weiterbildung – Darstellung des Tarifvertrages zur Qualifizierung, Frankfurt
- Kreft, J. (2006): Gewerkschaften und Spitzenverbände der Wirtschaft als bildungspolitische Akteure. Positionen, Strategien und Allianzen, Wiesbaden
- Moraal, D. (2009): Standortbestimmung: Berufliche Weiterbildung in Deutschland im europäischen Vergleich. In: Denk-doch-mal.de. Netzwerk für Gesellschaftsethik e. V., 1/2009, www.denk-doch-mal.de/node/146
- Sanders, Frauke (2006): Verknüpfung von Arbeit und Lernen. In: Schumann, M. et al. (Hrsg.): Auto 5000: ein neues Produktionskonzept. Die deutsche Antwort auf den Toyota-Weg? Hamburg; S. 79-89.
- Schmidt, W./Müller, A./Tittel, N. (2011): Der Konflikt um die Tarifreform des öffentlichen Dienstes. Berlin.
- Trampusch, C. (2011): Continuing Vocational Training in the Netherlands, Bern.
- Urban, H. (2005): Wege aus der Defensive. Schlüsselprobleme und -strategien gewerkschaftlicher Revitalisierung. In: Detje, R./Pickshaus, K./Urban, H. (Hrsg.) (2005): Arbeitspolitik kontrovers. Zwischen Abwehrkämpfen und Offensivstrategien, Hamburg, VSA, S. 187-212.
- ver.di (Hrsg.)(2004): Berufliche Weiterbildung – Ein Schwerpunkt für die ver.di-Tarifpolitik? Dokumentation Workshop am 11. 10. 2004 in Berlin, Berlin.
- ver.di/IG Metall (Hrsg.)(2005): Berufliche Weiterbildung – eine Gestaltungsaufgabe für Tarifverträge. Eine gemeinsame Diskussion von ver.di und IG Metall. Dokumentation Workshop 10./11.2.2005 in Berlin, Berlin

Quelle: Der Beitrag ist erschienen in der Online Zeitschrift des Netzwerks Gesellschaftsethik, www.denk-doch-mal.de/node/425; hier gekürzt, pf

**Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 22. März 2011**

Struktur des DQR

„Mit dem DQR findet erstmals eine umfassende, bildungsbereichsübergreifende Matrix zur Einordnung von Qualifikationen Anwendung, die die Orientierung im deutschen Bildungssystem wesentlich erleichtert.“

Dazu beschreibt der DQR auf acht Niveaus fachliche und personale Kompetenzen, an denen sich die Einordnung der Qualifikationen orientiert, die in der allgemeinen, der Hochschulbildung und der beruflichen Bildung erworben werden.

Die acht Niveaus des DQR beschreiben jeweils die Kompetenzen, die für die Erlangung einer Qualifikation erforder

lich sind. Diese bilden jedoch nicht individuelle Lern und Berufsbiografien ab. Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. ...

Der DQR unterscheidet zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“, und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz und Selbständigkeit“ („Vier Säulen Struktur“). ...

Für die Beschreibung der acht Niveaus des DQR ist eine einheitliche Struktur vorgegeben:

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team /Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Bei der Anwendung der DQR Matrix ist zu beachten, dass auf einem Niveau gleichwertige, nicht gleichartige Qualifikationen abgebildet werden. Die Formulierungen folgen grundsätzlich dem Inklusionsprinzip. Das bedeutet, dass Merkmale, die bereits auf einer unteren Stufe beschrieben wurden, auf den folgenden höheren Stufen nicht erneut erwähnt werden, es sei denn, sie erfahren eine Steigerung. Für die Beschreibung der Fachkompetenz bedeutet dies jedoch nicht, dass in jedem Fall das jeweils hö

here Niveau Wissen und Fertigkeiten der vorherigen Stufe beinhaltet.

Bei der Zuordnung von Qualifikationen zum DQR sollen alle formalen Qualifikationen des deutschen Bildungssystems der Allgemein-, der Hochschul- und der beruflichen Bildung jeweils einschließlich der Weiterbildung einbezogen werden. Darüber hinaus soll die Validierung des nonformalen und des informellen Lernens gefördert werden. ...

Die Zuordnung erfolgt mit der Maßgabe, dass jedes Qualifikationsniveau

grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein kann. Der DQR und der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) sind kompatibel, darauf wurde besonders bei der Verwendung der Begrifflichkeiten geachtet. Die Niveaus 6, 7 und 8 des Deutschen Qualifikationsrahmens entsprechen hinsichtlich der beschriebenen Anforderungen und Kompetenzen den Stufen 1 (Bachelor Ebene), 2 (Master Ebene) und 3 (Doktoratsebene) des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse.

„Kulturkampf“ um den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR)

Zwischen den Vertretern der Kultusministerkonferenz als Protagonisten schulischer und akademischer Bildung einerseits und den Arbeitgebern und Gewerkschaften als Beteiligten in der Berufsbildung ist ein heftiger Streit entbrannt, der Grundfragen der Struktur des Bildungswesens erfasst. Dabei geht es zum einen um die Verteidigung des Abiturs und seine höhere Einordnung in die Niveaustufen des DQR, zum anderen um eine Aufwertung des „Dualen Systems“. Die Verlautbarung der KMK versucht diese Diskrepanz zu verdecken. Der Deutschen Industrie und Handelskammertag (DIHK), der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) und die Industriegewerkschaft Metall (IGM) legen den Finger auf die Bruchstelle: Die Kultusminister haben im Oktober 2011 entschieden, das Abitur auf Stufe fünf, die Lehre dagegen von Ausnahmen abgesehen nur auf Stufe vier oder drei einzuordnen. Die IG Metall spricht von einem Kulturkampf. Die Stellungnahmen beziehen sich auf den im März 2011 verabschiedeten DQR.

Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) Länder bestehen auf Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung

Bei der Gestaltung des geplanten Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) spricht sich die Kultusministerkonferenz einstimmig dafür aus, die Zuordnung der Allgemeinen Hochschulreife, der Fachgebundenen Hochschulreife, der Fachhochschulreife und der Abschlüsse der gesamten beruflichen Erstausbildung unter der Maßgabe der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung vorzunehmen.

Die Länderminister befürworten, sowohl die Allgemeine Hochschulreife und die Fachgebundene Hochschulreife als auch entsprechende Berufsabschlüsse auf Stufe 5 der europäischen Skala von Bildungsabschlüssen zu verorten.

Um diese aus fachlichen Motiven übereinstimmende Position aller Kultusminister den Sozialpartnern, den Wirtschaftsverbänden und Gewerkschaften zu erläutern, wird der Präsident der Kultusministerkonferenz, Dr. Bernd Althusmann, diese schon in die kommende Plenarsitzung der Minister im Dezember einladen. Der KMK ist daran gelegen, den Dialog mit den Vertretern der dualen Berufsbildung fortzuführen und für den Bildungsstandort Deutschland im Rahmen des Europäischen Qualifikationsrahmens den hohen Ansprüchen der Ausbildung in unseren Schulen und Unternehmen gerecht zu werden.

Der Präsident erklärte: „Uns geht es um angemessene Zuordnungen im Qualifikationsrahmen, die die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung umsetzen, die aber zugleich die Besonderheiten des deutschen Bildungssystems berücksichtigen. Dazu gehören selbstverständlich die beruflichen Bildungsabschlüsse, die wir ebenso angemessen bewertet sehen wollen.“

pf

Um die Transparenz von Lernleistungen und erworbenen Qualifikationen in der EU zu erhöhen, grenzüberschreitende Mobilität und lebenslanges Lernen zu fördern, wurde auf Empfehlung des Europäischen Parlaments 2008 der „Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ EQR (European Qualifications Framework for Lifelong Learning EQF) vorgelegt, der die Qualifikationen der allgemeinen, beruflichen und hochschulischen Bildung in einem einheitlichen System von acht Niveaustufen abbildet.

Daraufhin haben sich die Kultusministerkonferenz und das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) darauf verständigt, gemeinsam einen „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (DQR) zu entwickeln. Im Frühjahr 2011 hat der mit der Erarbeitung beauftragte Arbeitskreis „Deutscher Qualifikationsrahmen“, in dem neben Bund und Ländern weitere relevante Akteure aus der Allgemeinbildung, der Hochschulbildung und der beruflichen Aus- und Weiterbildung, der Sozialpartner und anderer Experten aus Wissenschaft und Praxis beteiligt sind, einen ersten DQR Vorschlag vorgelegt.

Quelle: Pressemitteilung KMK 21. Oktober 2011

DQR: Kulturkampf geht weiter – Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften und Bundesregierung weisen KMK-Beschluss zurück

Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften und Bundesregierung haben mehr Anerkennung für die berufliche Bildung gefordert. Dies sind die Reaktionen auf den Beschluss der Kultusminister, das Abitur höher als die Berufsausbildung zu werten. Die Entscheidung stößt auf einmütige Ablehnung. Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände haben ihre weiteren

Schritte koordiniert. Überrascht zeigten sich auch lang gediente Experten in den Ländern. Sie können sich nicht darin erinnern schon einmal zwei so diametral sich widersprechende Beschlüsse auf Landesebene gehabt zu haben: Während die Wirtschaftsminister der Länder (Wirtschaftsministerkonferenz) Abitur und Berufe als gleichwertige Bildungsschlüsse bewerten, sind die Kultusminister (Kultusministerkonferenz) für eine klare Über bzw. Unterordnung.

Abitur und eine dreijährige Berufsausbildung müssten innerhalb des geplanten Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) auf eine Stufe gestellt werden, sagte Bundesbildungsministerin Annette Schavan. Die Kultusminister der Länder hätten einstimmig entschieden, dass das Abitur in den meisten Fällen höherwertig einzuordnen sei als ein Lehrabschluss, dies sei jedoch eine falsche Entscheidung. „Ich setze mich dafür ein, dass die dreijährige Berufsausbildung etwa zum Mechatroniker, Optiker oder zu den Gesundheitsberufen auf die gleiche Stufe kommt wie das Abitur. Ich hoffe, dass wir auch die Kultusminister der Länder noch für die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung gewinnen werden. Ich möchte, dass 2012 diese Kompetenzstufen auf jedem Zeugnis stehen – ob Schule, Uni oder Lehre.“

Die Entscheidung der Kultusminister zeige „einen völlig unrealistischen Blick auf den Arbeitsmarkt“, sagte der Präsident des Deutschen Industrie und Handelskammertages (DIHK), Hans Heinrich Driftmann. Damit würde sich in der öffentlichen Wahrnehmung ein Abiturient, der eine anspruchsvolle duale Berufsausbildung, etwa zum Pharmakant oder zum mathematisch-technischen Software-Entwickler anstrebe, nicht etwa weiterqualifizieren, sondern sogar um ein Niveau verschlechtern, monierte Drift

mann. Mit dieser „Mogelpackung“ würde sich Deutschland in der EU isolieren.

Das deutsche Handwerk hat entsetzt auf die Entscheidung der Kultusministerkonferenz (KMK) reagiert, das Abitur höher einzustufen als die meisten Berufsabschlüsse. Das sei ein „Generalangriff auf die duale Berufsausbildung“, kritisierte Holger Schwannecke, Generalsekretär des Zentralverbands des Deutschen Handwerks. Das Handwerk sieht in der Entscheidung eine Untergrabung der dualen Ausbildung. Wenn der Großteil der Ausbildungsberufe unterhalb der allgemeinen Hochschulreife eingeordnet werde, drohe der dualen Berufsausbildung ein „massiver Attraktivitätsverlust“, sagte Schwannecke.

Damit habe sich die KMK zugleich „bildungspolitisch isoliert“, betonte Schwannecke. Sämtliche andere Akteure, die an der Erarbeitung eines „Deutschen Qualifikationsrahmens“ beteiligt sind, plädierten für eine gleichwertige Einstufung der dualen Berufsausbildung mit dem Abitur.

Diese sollten nach Ansicht von Bundesregierung, Wirtschaft und Gewerkschaften auf einer achtstufigen Skala auf Stufe vier angesiedelt werden. Die Kultusminister entschieden allerdings nun, das Abitur auf Stufe fünf, die Lehre dagegen von Ausnahmen abgesehen nur auf Stufe vier oder drei einzutragen.

Quelle: IGM www.igmetall.wap.de

Nachrichten

Volkshochschulstatistik

Die aktuelle Volkshochschul Statistik 2010, die das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) präsentiert, belegt eine insgesamt stabile Entwicklung von Volkshochschulangeboten mit leichten Zuwächsen bei Kursen und Lehrgängen. Über alle Veranstaltungsarten gesehen fanden an den knapp 950 Volkshochschulen 15,6 Millionen Unterrichtsstunden statt. Die rund 675.000 Veranstaltungen wurden mit über neun Millionen Belegungen angenommen.

Die Zahlen von Kursen und Lehrgängen haben sich in dem aktuellen Berichtsjahr 2010 weiter verstetigt. Volkshochschulen führten 1,3 Prozent mehr Kurse durch als 2009, mit 0,3 Prozent mehr Unterrichtsstunden und 0,5 Prozent mehr Belegungen. Mit 86 Prozent aller Veranstaltungen und 98 Prozent der insgesamt durchgeführten Unterrichtsstunden machen Kurse und Lehrgänge den größten Teil des Angebotes an Volkshochschulen aus.

Nach Unterrichtsstunden betrachtet ergibt sich auch über alle Veranstaltungsarten hinweg insgesamt ein stabiles Bild. Neben leichten Rückgängen sind auch Zuwächse zu verzeichnen. Die stärksten Einbußen gibt es im Bereich „Politik Gesellschaft Umwelt“ mit einem Rückgang von 3,7 Prozent gegenüber dem Vorjahr. Dagegen steigen die Unterrichtsstunden in „Arbeit Beruf“ um 0,8 Prozent. Alle anderen Programmbereiche entwickeln sich im selben Zeitraum

sehr stabil. Das umfangreichste Angebot gibt es erneut bei den Sprachkursen. Mit mehr als sechs Millionen Unterrichtsstunden stellen die Sprachen einen Anteil von 41 Prozent am gesamten Unterrichtsstundenvolumen der Volkshochschulen.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Weiterbildung 2011 – Ergebnisse einer IHK-Online-Unternehmensbefragung

Die Unternehmen investieren immer stärker in die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter. Das zeigte die Umfrage „Weiterbildung 2011“, die der DIHK im Mai 2011 vorgelegt hat.

Der Erhebung liegen mehr als 14.000 Antworten zugrunde. Sie zeigt, dass 38 Prozent der Betriebe ihr Engagement in der Weiterbildung ausbauen wollen. 2010 plante dies nur jedes vierte und im Jahr davor sogar nur jedes zwölfte Unternehmen. 60 Prozent der Befragten wollen das bisherige Niveau halten. Nach 21 und 7 Prozent in den Vorjahren wollen nur noch 2 Prozent der Betriebe weniger Weiterbildung anbieten.

Der DIHK sieht darin vor allem eine Reaktion der Betriebe auf die gute wirtschaftliche Entwicklung und den sich abzeichnenden Fachkräftemangel: Unternehmen engagieren sich, um ihre Wettbewerbsfähigkeit zu sichern. Deshalb haben sie schon in der Krise versucht, ihre Mitarbeiter zu halten, deshalb wollen sie ihre Belegschaften jetzt noch stärker qualifizieren.

Weiterbildung ist für die Betriebe das mit Abstand wichtigste Instrument, um trotz des Ausscheidens vieler Älterer wettbewerbsfähig zu bleiben. 59 Prozent setzen der Erhebung zufolge darauf, die personellen Lücken mit Hilfe von Weiterbildung schließen zu können. Jeder Dritte will mehr ausbilden. Wegen der strikten Zuwanderungsregelungen und

des hohen bürokratischen Aufwands im Arbeitsgenehmigungsverfahren sehen auch nur 3 Prozent Chancen in der Rekrutierung von Fachkräften aus dem Ausland.

Woran es aus Sicht der Betriebe häufig mangelt, sind betriebsspezifische und damit auch lohnenswerte Weiterbildungsangebote. Hier sind die Bildungsträger gefordert, stärker auf die Bedürfnisse der Betriebe einzugehen.

Quelle: DIHK, www.dihk.de/themenfelder/aus_und_weiterbildung/weiterbildung/weiterbildungspolitik/umfragen_und_prognosen/weiterbildungsumfrage

DIHK: „Mit Weiterbildung voran“

Die wichtigsten Ergebnisse der aktuellen 7. Erfolgsumfrage unter Absolventinnen und Absolventen der IHK Weiterbildungsprüfungen sind:

„Weiterbildung wirkt. Gerade in Zeiten wachsender Fachkräftengpässe eröffnen Qualifizierungsmaßnahmen den Teilnehmern gute Karrierechancen unabhängig von Herkunft und Geschlecht. Das zeigte eindrucksvoll die 7. Weiterbildungserfolgsumfrage, die der DIHK Ende Januar 2011 vorgestellt hat.

Bereits seit 1979 befragen die IHKs alle fünf Jahre die Absolventen von Weiterbildungsmaßnahmen nach ihrem Erfolg. Welche Motive hatten die frisch gebackenen Industriemeister, Fachwirte, Fachkaufleute oder Betriebswirte; konnten sie ihre Ziele erreichen?

Für die jüngste Umfrage „Mit Weiterbildung voran“ äußerten sich zwischen dem 30. November 2010 und dem 16. Januar 2011 mehr als 11.000 Teilnehmer.

Dabei zeigte sich unter anderem: Für die Weiterbildung haben sich die Absolventen entschieden, weil sie

- aufsteigen oder einen größeren Verantwortungsbereich erreichen wollten (72 Prozent),
- sich finanziell verbessern wollten (49 Prozent),
- ihre Beschäftigung sichern wollten (28 Prozent),
- ihre Kenntnisse erweitern oder vertiefen wollten (25 Prozent),
- arbeitssuchend sind (5 Prozent).

Knapp zwei Drittel der Absolventen erkennen nach der Prüfung positive Auswirkungen in ihrer beruflichen Entwicklung. Davon

- stiegen 73 Prozent auf oder haben einen größeren Verantwortungsbereich.
 - verbesserten sich 66 Prozent finanziell.
 - erhöhten 28 Prozent die Sicherheit ihres Arbeitsplatzes.
 - bewältigten 17 Prozent ihre Aufgaben besser als vor der Weiterbildung.
 - fanden gut 6 Prozent nach der Weiterbildung einen neuen Arbeitsplatz.
- 56 Prozent der Absolventen profitieren gleich im ersten Jahr ihrer Prüfung, fünf Jahre nach der Prüfung sind es sogar 72 Prozent.
- 78 Prozent haben fünf Jahre nach der Prüfung eine höhere Position oder einen größeren Verantwortungsbereich.
 - 71 Prozent haben sich finanziell verbessert.

Leicht überdurchschnittlich profitieren 31 bis 40-Jährige. Ältere profitieren auf andere Weise als Jüngere.

- Jüngere steigen häufiger auf (76 gegenüber 50 Prozent) oder erhalten eine Gehaltserhöhung (70 gegenüber 47 Prozent) als Ältere.
- Ältere geben an, häufiger einen sichereren Arbeitsplatz (42 zu 24 Prozent) zu haben oder ihre Arbeit besser bewältigen zu können (31 zu 15 Prozent).

- Außerdem finden Ältere erheblich häufiger einen Arbeitsplatz nach der Weiterbildung (18 zu 4 Prozent).

Personen mit Migrationshintergrund haben die gleichen Weiterbildungsmotive und -erfolge wie Personen ohne Migrationshintergrund.

- Sie wechseln genauso häufig in höhere Positionen, wie Personen ohne Migrationshintergrund.
- Auch bei den Gehaltsverbesserungen gibt es keine Unterschiede.

Aufstiegsbildung ermöglicht vor allem dual Ausgebildeten Karrieren, die auf der Ausbildung aufbauen.

- Die deutliche Mehrheit der Absolventen hat eine duale Ausbildung abgeschlossen (84 Prozent). Absolventen dualer Studiengänge machen 5 Prozent der Absolventenzahl aus und der Anteil der Hochschulabsolventen liegt bei 5 Prozent.
- Die Weiterbildungsprofile entsprechen zumeist dem Aufgaben und Verantwortungsbereich der Arbeitsplätze (56 Prozent). Allerdings ist der Anteil derer, die sich nach ihrer Prüfung überqualifiziert fühlen, gestiegen (33 Prozent).

Der Weiterbildungserfolg spornt an: Mehr als drei Viertel der Absolventen wollen weitere Qualifizierungen besuchen. Davon (Mehrfachnennungen waren möglich):

- 46 Prozent in ihrem Unternehmen,
- 61 Prozent auf dem freien Markt,
- 23 Prozent auf Hochschulniveau.

Und nicht zuletzt: 80 Prozent würden sich wieder für das gleiche Weiterbildungsziel entscheiden.“

Quelle: DIHK, www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ihk-pruefungen/weiterbildungspruefungen/ihk-erfolgsumfrage-unter-absolventen-der-ihk-weiterbildungspruefungen

Demokratie braucht politische Bildung Unterschriftenkampagne des bap geht weiter

Seit September 2011 kann auf www.demokratiebrauchtpolitischebildung.de gegen die geplanten Sparmaßnahmen des Innenministeriums bei der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) unterschrieben werden. Bis heute haben dies schon über 2.500 Personen getan. Hier Gründe, es noch zu tun:

Die Mittel für die Bundeszentrale für politische Bildung wurden 2011 im Bundeshaushalt um 1,7 Mio. Euro gekürzt; für das Jahr 2012 ist eine weitere drastische Kürzung von über drei Mio. Euro vorgesehen. 400 Einrichtungen und Träger sind von diesen Kürzungen direkt betroffen, einige kämpfen sogar um ihr Bestehen.

Die Kürzungen stehen im Widerspruch zur Absicht der Bundesregierung, den Bildungsbereich von allen Sparmaßnahmen auszunehmen. Dazu muss auch Bildung für politische Teilhabe gehören.

Im Einklang mit dem Kuratorium der Bundeszentrale fordern die Träger der Politischen Bildung die Bundesregierung und den Bundestag auf, in ihren Haushaltsberatungen und der mittelfristigen Finanzplanung die vorgesehenen Kürzungen zurückzunehmen und eine Erhöhung der Mittel für die bpb durchzusetzen. Dies gilt auch für weitere Zuwendungsprogramme der politischen Bildung.

Der Bundesausschuss Politische Bildung (bap) hat die Kampagne „Demokratie braucht politische Bildung“ initiiert, das Motto aller Aktivitäten, mit denen der bap als Interessensvertreter und Sprachrohr von rund 400 Einrichtungen der politischen Bildung auf die Wichtigkeit und Unabdingbarkeit politischer Bildung für die Weiterentwicklung unseres demokratischen Gemeinwesens aufmerksam machen will.

Vor Verabschiedung des Bundeshaushalts wird der Bap die Unterschriften an die Abgeordneten übergeben. Bis dahin und auch später noch können Sie die Kampagne unterstützen.

Quelle: Newsletter des Bap 4/2011

Hinweise

Frauke Bilger/Bernhard von Rosenblatt: Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES, Bielefeld 2011, 286 Seiten

Mit dem Adult Education Survey (AES) wird das Berichtssystem Weiterbildung

(BSW) fortgeführt, das seit 1979 mit repräsentativen Erhebungen im dreijährigen Turnus aktuelle Entwicklungen der Weiterbildungsbeteiligung aufzeigt. Der AES thematisiert Fragen wie: Wer nimmt an Weiterbildung teil und wer nicht? Welche Weiterbildungsangebote sind gefragt? Wie setzt sich die Zielgruppe der Bildungsteilnehmenden zusammen? Wie stellt sich die Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland im internationalen Vergleich dar? Es werden die erhobenen Zahlen zur Weiterbildungsbeteiligung und zur Struktur des Weiterbildungsbereichs analysiert und diskutiert. Weitere Themen sind Motive, Kosten, Zeitaufwand und Nutzen der Weiterbildung, das Nachholen von Abschlüssen auf dem Zweiten Bildungsweg und das informelle Lernen.

Quelle: Pressemitteilung DIE; pf

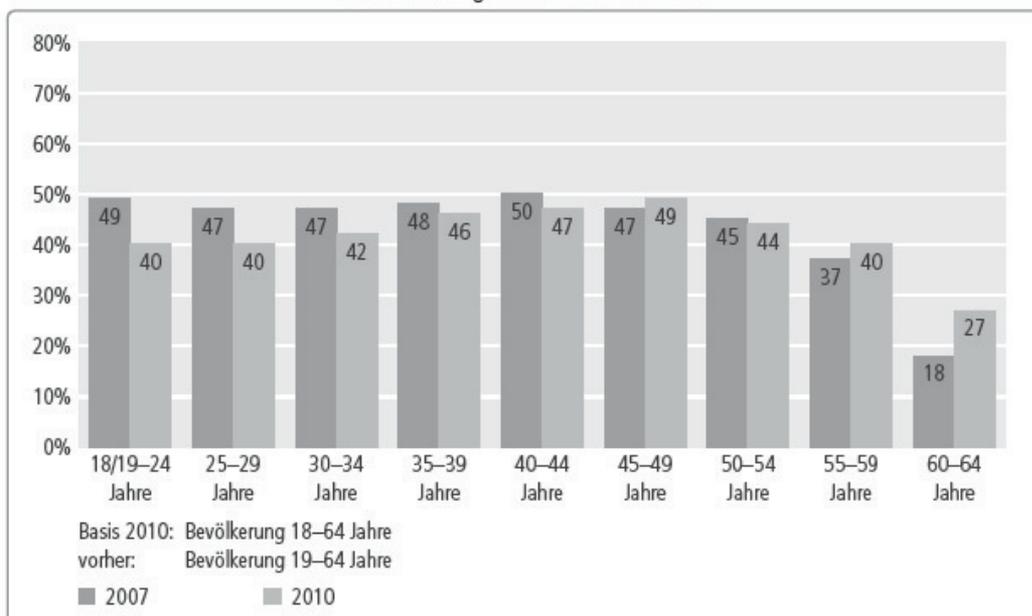


Weiterbildungsteilnahme 1991–2010: Bundesgebiet

Wir bitten, die Daten wie folgt zu zitieren:

Rosenblatt, Bernhardt von/Bilger, Frauke: Weiterbildungsbeteiligung – und welche Lernaktivitäten dahinter stehen.
In: Rosenblatt, Bernhardt von/Bilger, Frauke (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010 – Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 23–48, S. 29

Weiterbildungsteilnahme nach Alter



Weiterbildungsteilnahme nach Alter

Wir bitten, die Daten wie folgt zu zitieren:

Rosenblatt, Bernhardt von/Bilger, Frauke: Aktuelle Entwicklung: Trends in verschiedenen Bevölkerungsgruppen.

In: Rosenblatt, Bernhardt von/Bilger, Frauke (Hg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010 – Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. Bielefeld, S. 61–69, S. 64

Themen der Hessischen Blätter für Volksbildung 2012

- Heft 1: Gesundheit und Bildung
- Heft 2: Wissenschaftliche Weiterbildung
- Heft 3: Kooperation mit Unternehmen
- Heft 4: Medien

Rezensionen

Ingrid Miethe: Biographiearbeit – Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis, Juventa Weinheim 2011

Der Text versucht Ordnung in einem „Wildwuchs“ in unterschiedlichsten Arbeitsfeldern zu schaffen (8). Angesichts des unterstellten gestiegenen Bedürfnisses nach Selbstvergewisserung sind biographisch orientierte Konzepte zur „arbeitsfeldübergreifenden Querschnittsaufgabe“ (ebd.) geworden. Es geht also um die Darstellung verschiedener theoretischer und methodischer Traditionen und Konzepte. Es geht um Biographiearbeit, nicht um Forschung. Allerdings stimmt bedenklich, dass „theoretische Ausführungen auf ein Minimum reduziert“ werden sollen, „um einen einfach verständlichen ersten Einblick in dieses Feld zu ermöglichen“ (9). Gegenüber solchen Darstellungsweisen bin ich von Anfang an skeptisch.

Meine Zurückhaltung wird allerdings gemindert durch die vielfältigen und einprägsamen Beispiele, die in den Text eingebaut sind. Ansonsten ist die Gliederung schlüssig. Nach einer Begriffsklärung und Abgrenzung die durch vs. Formeln vorgenommen wird (vs. Forschung; vs. Lernen; vs. Therapie) folgt ein Überblick über Formen, Rahmenbedingungen und Methoden der Biographiearbeit. Danach (Kap. 2) werden mit der Psychoanalyse, der Humanistischen Psychologie, der Systemischen Familientherapie, der Biographieforschung, der Oral History und zuletzt der anthroposophischen Biographiearbeit einige Traditionslinien aufgezeigt. Gerade die Vielfalt dieser Konzepte macht eigentlich die

Notwendigkeit der Suche nach theoretischer Konsistenz deutlich.

Diese Notwendigkeit wird noch unterstrichen durch den Überblick über die Einsatzfelder (Kap. 3). Genannt werden Altersbildung, Altenpflege, Frauenbildung, Kinder und Jugendhilfe sowie Behindertenhilfe. Es erstaunt, dass hauptsächlich auf „Problemgruppen“ Bezug genommen wird, während doch die Biographiearbeit schon lange im Mainstream politischer und historischer Bildung angekommen ist. Ein Sonderproblem geschrieben von Silke Brigitta Gahlsheimer ist der Thematik „Biographie und Trauma“ vorbehalten (Kap. 4.). Dies kann als beispielhafter Anwendungsbereich dienen, zeigt aber auch, dass die Grenzziehung zu Therapie künstlich werden kann.

Abschließend (Kap. 5) werden „Schlussfolgerungen für Praxis und Ausbildung vorgelegt. Diese bestehen hauptsächlich in Mindeststandards für eine professionelle Biographiearbeit (154-159): 1. Eigene biographische Selbstreflexion; 2. Kenntnisse der Biographieforschung; 3. Fähigkeit zur Beförderung narrativer Erzählungen und non direktiven Nachfragens; 4. Kenntnisse zeitgeschichtlich relevante Ereignisse; 5. Kenntnisse von Gruppenprozessen und Übertragungsmechanismen; 6. Kenntnisse der Bedeutung von Familiendynamiken und Konstellationen; 7. Erkennen von Traumata und die Fähigkeit damit stützend und schließlich zu arbeiten. Diese postulatorischen Überschriften belegen nochmals die Heterogenität, sogar Diffusität des Feldes.

Der Text wird jedoch seinem Anspruch gerecht, als Lehrbuch für Studierende und Praktiker, die sich in den Bereich der Biographiearbeit einarbeiten wollen, zu dienen. Und sei es, dass damit die Einsicht belegt wird, an theoretischer Konsistenz und praktischer Stringenz weiterzuarbeiten.

Peter Faulstich

Wolfram Lutterer: Der Prozess des Lernens. Eine Synthese der Lerntheorien von Jean Piaget und Gregory Bateson, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist 2011

Die Hilflosigkeit in der die reduktionistischen Konzepte des Lernens bei der Frage nach Bildung zurücklassen, hat dazu geführt, dass zunehmend nach angemessenen Lerntheorien gesucht wird. Hier sind in den letzten Jahren vor allem phänomenologische Ansätze z. B. durch Käte Meyer Drawe wieder gestärkt worden. Aus dem gleichen Grund wurde auch die subjettwissenschaftliche Lerntheorie Klaus Holzkamps aufgegriffen. Und es gab schon länger Rückbezüge auf Piaget und teilweise sogar eine Modewelle bezogen auf Bateson. Leitthema ist es, Alternativansätze zur behavioristisch-kognitivistisch, bis konstruktivistischen Traditionslinie zu finden. Hier ordnet sich die Arbeit von W.L. ein.

Er will zeigen, „dass entgegen diverser Bestrebungen, menschliches Denken auf bloße biologische Anlagen und steinzeitliche Primitivismen zur reduzieren der Prozess des Lernens ganz im Gegensatz hierzu auf die Entfaltung komplexer Denkmuster hinführt“ (Klappentext). Dazu vollzieht er einen Rekurs auf die Stufentheorie des Lernens bei Jean Piaget und auf die Ebenentheorie Gregory Batesons. Ziel ist es, Grundzüge einer komplexen Lerntheorie im Zeichen der „ökosozialen Krise“, die die Konsequenzen menschlichen Tuns für die Lebensumwelt ebenso wie die Destruktion zwischen den Menschen beachtet, zu entwerfen. Im Lernen geht es also um eine prinzipiell veränderte Haltung der Welt gegenüber (169).

Zunächst stellt W.L. das Lernkonzept Jean Piagets vor (Kapitel 1: 11-54). Im 1. Kapitel wird temporale Konstruktion von logischen Entwicklungsstufen referiert. Das Ordnungsschema Piagets

folgt einem logischen Hintereinander. Er zeigt, dass die Entwicklung einer konkreten, anschaulichen Denklogik notwendig jeder Abstraktion vorausgeht. Die Abfolge geht dem gemäß vom sensomotorischen, über das präoperationale und konkret operationale bis zum abstrakt operationalen Denken. W.L. wirft die Frage nach einer „fünften Stufe“ auf. Diese könnte besondere Akzente auf Dezentrierung und Interaktion legen (54).

Anstelle der diachronen Stufentheorie entwirft Bateson eine synchrone Ebenentheorie (Kapitel 2: 55-86) hierarchischer Typen. Pointiert werden Komplexitätsniveaus der Lernebenen. In der letzten Fassung unterscheidet Bateson fünf Ebenen des Lernens, bezeichnet als Lernen 0 bis Lernen IV. Lernen 0 meint die Bestätigung der Routine, Lernen I die Veränderung des Verhaltens, Lernen II die Veränderung der Lernstrategien; Lernen III kann als Veränderung der Lernintentionen gefasst werden und vielleicht Lernen IV als Bezugnahme auf einen evolutionären Möglichkeitsraum (73). Es gibt bei Bateson aber vielfältige Übergänge und Verknüpfungen der Lernebenen.

Im 3. Kapitel (87-104) sucht W.L. nach parallelen Linien der Theorien Piaget und Batesons und folgt dazu einem „nicht geführten Dialog“ (87). Es werden Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede herausgearbeitet. Im 4. Kapitel wird eine Annäherung der beiden Theorien betont (105-138). Als Resultat und Synthese schlägt W.L. eine auf Bateson und Piaget aufbauende komplexe Lerntheorie vor (Kapitel 5: 139-176).

Durchgängige Linie ist die „Entwicklung abstrakten Denkens“ (140-149). Die Argumentation schließt sich an Piaget an. Dabei taucht nochmals das Problem einer „Strukturlogik der fünften Stufe“ (140) auf. Allerdings rächt sich hier, dass

die Begriffsklarheit im Text manchmal der Komplexität der Verbindungen und Übergänge zum Opfer fällt. Eine rigidere Systematik wäre für eine erste Klärung vielleicht hilfreicher gewesen.

Zusammengeführt wird die Argumentation in „Prämissen einer komplexen Lerntheorie“ (157-161). Insgesamt sieben Prämissen werden formuliert, die hier knapp zusammengefasst werden können: 1. Wissenserwerb erfolgt schrittweise; 2. Lernen ist ein aktiver Prozess; 3. Anpassungsprozesse beinhalten Veränderungen der Umwelt ebenso wie seiner selbst; 4. Egozentrierung ist zunächst eine notwendige Komponente der Persönlichkeitsentwicklung; 5. kausale Erklärungsmuster generieren grundlegende Annahmen über die Welt; 6. Lernerfahrungen vollziehen sich kontextuell und auf mehreren Ebenen zugleich; 7. Lernen erfolgt vor dem Hintergrund von Weltwahrnehmung und Selbstbestätigung.

Zum Schluss benennt W. L. im 6. Kapitel „Krisen in der Welt des Lernens“ (177). Der Rückbezug auf Piaget und Bateson bleibt problematisch, zumal beide keine Lerntheoretiker im engeren Sinn sind. Bei Piaget geht es um kindliche Entwicklung; bei Bateson um systemisch kybernetische Konzepte der Beziehung von Geist und Natur.

W. L. verfügt selbst ebenfalls nicht über einen hinreichend geklärten Lernbegriff, was sich manifestiert in fließenden Übergängen zwischen Lernen und Denken, Entwicklung und Veränderung, Wissen und Weltbild. Insofern bleibt die Arbeit der Versuch „einer Annäherung an ein systemisches, dezentriertes und ‘ökologisches‘ Denken“ (183), durchaus anregend, aber eben systemisch abstrakt und formal. Der anregende Verweis auf handlungsleitende Weltbilder könnte ausgebaut werden im Sinne einer Argumentation, die nicht von unten nach o-

ben, also doch reduktionistisch verfährt, sondern umgekehrt die entwickeltste Form, menschliche Sinnentwürfe, als Grundlage nimmt.

Peter Faulstich

Anke Grotlüschen/Rudolf Kretschmann/Eva Quante-Brandt/Karsten D. Wolf (Hrsg.): Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften. Band 6 der Reihe „Alphabetisierung und Grundbildung, Waxmann: Münster/New York/Berlin/München 2011, 240 Seiten

Dieser Reader passt gut zur aktuellen Konjunktur des Themenfeldes „Alphabetisierung/Grundbildung“, welches durch die Ergebnisse der so genannten Level One Studie nochmals zusätzlichen Schub erhalten hat. 7,5 Millionen Menschen in Deutschland, die als funktionale Analphabeten eingestuft werden, sind wissenschaftlich, bildungspraktisch und natürlich auch politisch eine Herausforderung. Die Idee eines nationalen Paktes für Alphabetisierung und Grundbildung ist eine zentrale politische Reaktion auf die Tatsache, dass etwa ein Siebtel der Deutsch sprechenden erwerbsfähigen Bevölkerung nur sehr begrenzt den Anforderungen einer modernen Leistungsgesellschaft entsprechen kann. Auch die Wissenschaft hat ihre konzeptionellen und analytischen Anstrengungen intensiviert, was in zahlreichen Aufsätzen, Monographien und Untersuchungen seinen Niederschlag findet.

In diesem Kontext wird auch der hier behandelte Band große Aufmerksamkeit erfahren. Vorgestellt werden Forschungsergebnisse des Projekts „lea.“ (Literalitätsentwicklung von Arbeitskräften). Nicht nur von der Abkürzung her versteht es sich als Schwesterprojekt zu „leo.“, der bekannten und viel diskutierten Bevölkerungsbefragung. Seine Zielsetzung ist allerdings anders konturiert: Es geht darum, förderdiagnostische In-

strumente und Verfahren zu entwickeln, auf deren Basis dann konkrete Fördermaßnahmen aufsetzen können, nicht um die Diagnose des Problemumfangs.

Diesem Ansatz folgend werden in elf Aufsätzen sehr unterschiedliche Aspekte des Problems beleuchtet. Erstens geht es in einigen Beiträgen um die theoretische Positionsbestimmung, die keinesfalls leicht vorzunehmen ist in einem Universum widerstreitender Ansätze, zweitens wird die *lea* Studie in ihren konzeptionellen Grundzügen vorgestellt, und es werden die Ergebnisse präsentiert. Eingeschlossen sind dabei sorgfältige und genaue Blicke auf die Zielgruppe und die Lehrenden im Bereich der Grundbildung sowie Instrumentenentwicklungen. Auch ein Blick über die Grenzen wird gewagt, wenn die Literalitätsstrategie in England zusammengefasst wird.

Alle Beiträge machen deutlich, dass im Zentrum jeder diagnostischen Anstrengung das pädagogische Interesse stehen sollte, den betroffenen Personen über diesen Befund die bestmögliche Unterstützung gewähren zu können, in dem gezielt an bestehende Fähigkeiten angeschlossen wird. Es geht um Potential und nicht um Defizitorientierung. Deutlich wird auch, dass die Voraussetzungen bei erwachsenen Lernenden in der Grundbildung anders ausgeprägt sind als bei Kindern und Jugendlichen und dass diese unterschiedliche Ausgangslage auch didaktische Berücksichtigung finden muss. Solche erwachsenen gerechten Wege werden aufgezeigt und ihre Ergebnisse verdeutlicht.

Viele der Beiträge vermitteln Spezialwissen und richten sich vorrangig an das einschlägige Publikum mit den entsprechenden Vorkenntnissen oder beruflichen Einbindungen (so der Methodenaufratz, der Beitrag zum E-Assessment, die Beiträge zu den motivationalen Ausgangslagen und zu den methodisch-didaktischen Prinzipien) und dürften dort besonderes Interesse finden und Wirksamkeit entfalten. Gleichwohl besitzen auch diese Beiträge ein hohes Transferpotential (z. B. für die Arbeit mit benachteiligten Zielgruppen) und können eine breitere Leserschaft fachlich inspirieren. Diese Funktion erfüllt im besonderen Maße das einleitende Kapitel der Mitherausgeberin Anke Grotlüschen „Zur Auflösung von Mythen“. Er stellt die Alphabetisierungspolitik und -forschung in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang und zeigt mit Rückgriff auf den französischen Soziologen Pierre Bourdieu die Verbindung von Sprachvermögen und sozioökonomischer Ungleichheit auf. Die „feinen Unterschiede“ im Sprachvermögen verfestigen somit auch soziale Ungleichheit und verlangen mehr als Sprachkurse. Im Plädoyer für einen mündigkeitsorientierten Kompetenzbegriff (in Abgrenzung zum zur Zeit üblichen funktional-pragmatischen Kompetenzbegriff, wie er bei den internationalen Großstudien wie PISA und PIAAC zugrunde liegt) wird der Scheinwerfer auf eine der Hauptkonkurrenten der aktuellen Diskussion gelenkt.

Dieter Gnahs

Mitarbeiter/innen

Frauke Bilger, TNS Infratest Sozialforschung, Senior Research Manager im Bereich Arbeit und berufliche Bildung; Projektleiterin des Adult Education Survey (AES) und des Berichtssystems Weiterbildung (BSW), der Level One Studie (leo.) und des AlphaPanels.

Gerhard Bisovsky, Dr. phil., Jg. 1956, Direktor der Wiener Volkshochschule Meidling, Leitung Netzwerk „Bildungsberatung in Wien“, Lehrbeauftragter für Erwachsenenbildung an mehreren Universitäten Veröffentlichungen u. a.: Der zweite Bildungsweg im Kontext des lebensbegleitenden Lernens. Oder: welchen Beitrag der zweite Bildungsweg zur Inklusion leistet, in: Die Österreichische Volkshochschule, Magazin für Erwachsenenbildung, Nr. 237/2010, S. 13-16.

Hans-Peter Blossfeld, Dr. rer. pol., Dr. h. c., Jg. 1954, Professor der Soziologie und Leiter des Nationalen Bildungspanels (NEPS), Universität Bamberg Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Roßbach/von Maurice (Hg.): Education as a Life long Process. The German National Educational Panel Study (NEPS), Sonderheft 14 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2011).

Elisabeth Brugger, Dr. phil., Jg. 1954, Pädagogische Leitung der Wiener Volkshochschulen, Pädagogische Referentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, Mitglied im Lenkungsausschuss der Österreichischen Weiterbildungsakademie, Lehraufträge an den Universitäten Graz und Klagenfurt, wissenschaftliche Mitarbeit am Teachers

College New York Veröffentlichungen u. a.: Weißbuch Programmplanung I (hg. zus. mit Rieder), Rahmencurriculum für die Erwachsenenbildung, Wien/Graz 2009.

Wiltrud Gieseke, Prof. Dr. habil., Jg. 1947, Professorin Lehrstuhl Erwachsenenpädagogik Humboldt Universität zu Berlin Veröffentlichungen u. a.: Forschungsbefunde zum Planungshandeln in der Weiterbildung. Programm und Wissenserschließung, Handlungsmodellierung, in: HBV, Heft 2/2008, S. 126-135.

Bernd Käßlinger, Prof. Dr. (JP), Jg. 1972, Juniorprofessor für Lernen im Lebenslauf/Betriebliche Weiterbildung Veröffentlichungen u. a.: Behringer/Käßlinger/Pätzold (Hg.): Betriebliche Weiterbildung der Continuing Vocational Training Survey (CVTS) im Spiegel nationaler und europäischer Perspektiven, Beiheft der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 22 (2009).

Harm Kuper, Dr. Univ. Prof., Jg. 1966, Professur Weiterbildung und Bildungsmanagement an der Freien Universität Berlin Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Kaufmann: Beteiligung an informellem Lernen Annäherungen über eine differentielle empirische Analyse, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13/1 (2010), S. 99-120.

Kathrin Leuze, Dr. rer. pol., Jg. 1975: Juniorprofessorin für Bildungssoziologie, Freie Universität Berlin, Leiterin der Projektgruppe „Nationales Bildungspanel: Berufsbildung und lebenslanges Lernen“, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung Veröffentlichungen u. a.: Allmendinger u. a.: Bildung im Erwach-

senenalter und lebenslanges Lernen, in: Blossfeld/Roßbach/von Maurice (Hg.): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS), Sonderheft 14 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2011), S. 283-299.

Steffi Robak, Prof. Dr. phil., Jg. 1970, Professur „Bildung im Erwachsenenalter“ an der Leibniz Universität Hannover, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik der Abteilung EB/WB an der Humboldt Universität Berlin; Vertretungsprofessur für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt „Lebenslanges Lernen“ an der Universität Bremen Veröffentlichungen u. a.: Kulturelle Aspekte von Lernkulturen in transnationalen Unternehmen unter Globalisierungsbedingungen, in: Gieseke/Robak/Wu: Transkulturelle Perspektiven auf Kulturen des Lernens, Bielefeld 2009.

Michael Schemmann, Dr. phil. habil., Jg. 1970, Professor an der Justus Liebig Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft/Professur für Weiterbildung Veröffentlichungen u. a.: Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank, Bielefeld 2007.

Thorsten Schneider, Dr. phil., Diplom Soziologe, Jg. 1973, Professur für Soziologie mit Schwerpunkt Vergleich moderner Gegenwartsgesellschaften Universität Leipzig Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Blossfeld: Data on Educational Processes: National and International Comparisons, in: Blossfeld/Roßbach/von Maurice (Hg.): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS), Sonderheft 14

der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2011), S. 35-50.

Ingrid Schöll, Dr. phil., Jg. 1956, Direktorin VHS Bonn, Mitglied wiss. Beirat DIE, Beirat Adolf Grimme Institut Veröffentlichungen u. a.: Marketing (Studententexte für EB), 3. Aufl. 2005; Beiträge zu Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, selbstgesteuertem Lernen.

Wolfgang Seitter, Prof. Dr. phil. habil., Jg. 1958, Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung Universität Marburg Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Dollhausen/Feld (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung, Wiesbaden 2010.

Rudolf Tippelt, Prof. Dr. habil., Jg. 1951, Lehrstuhlinhaber LMU München, Institut für Pädagogik Veröffentlichungen u. a.: (zus. mit Reich u. a.) Weiterbildung und soziale Milieus, Bd. 3, Bielefeld 2008.

Jutta von Maurice, Dr., Jg. 1967, wissenschaftlich administrative Geschäftsführerin des Nationalen Bildungspanels, Universität Bamberg Veröffentlichungen u. a.: zus. mit Blossfeld/Roßbach (Hg.): Education as a Lifelong Process The German National Educational Panel Study (NEPS), Sonderheft 14 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2011).

Sarah Widany, Dipl. Päd., Jg. 1981, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement der Freien Universität Berlin Veröffentlichungen u. a.: Lernen Erwachsener im Bildungsmonitoring. Operationalisierung von Weiterbildungsbeteiligung in empirischen Studien, Wiesbaden 2009.