

Berichte

PIAAC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies Deutschland muss sich weiterbilden!

In internationalen Vergleichen zur Leistungsfähigkeit des Bildungswesens schneidet Deutschland wieder schlecht ab. Auch beim ersten PISA-Test für Erwachsene landeten die Deutschen nur im Mittelfeld. Nicht nur beim Lesen oder Rechnen, auch beim Umgang mit dem Computer haben viele den Anschluss verloren. Jeder fünfte in diesem Land rechnet wie ein Grundschüler: Das sind Ergebnisse einer großen Studie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), einem Forum vorwiegend wohlhabender Industriestaaten. Deutschland landete in dieser Untersuchung nur im Mittelfeld, Spitzenergebnisse erzielten Japan und Finnland. Die Organisation hat in der aufwendigen Studie PIAAC rund 166.000 Erwachsene im Alter zwischen 16 und 65 Jahren auf verschiedene Alltagskompetenzen getestet. Die Tests wurden in 24 Industrieländern durchgeführt, künftig soll der Test auf alle 34 Mitgliedsstaaten der OECD ausgeweitet werden.

Die wichtigsten Ergebnisse werden von der GESIS (Gesellschaft für Informationssysteme) zusammengefasst: Während die OECD die Resultate in Richtung auf Ökonomisierung und Flexibilisierung trimmt, ist die Darstellung differenzierter:

Herkunft regelt Lern- und Berufserfolg

Es gilt: Der soziale Hintergrund entscheidet stark über das Abschneiden: In kaum einem anderen Land hängt die Lesekompetenz so sehr vom Elternhaus ab wie hierzulande. Nur in den USA ist der Abstand zwischen Testpersonen mit Akademiker-Eltern und Teilnehmern, deren Eltern weder Abitur noch Berufsausbildung haben, noch höher.

Die Ergebnisse sagen auch viel darüber aus, wie fit der Einzelne für den Arbeitsmarkt ist. „Die Schlüsselkompetenzen sind ein entscheidender Faktor für Erfolg am Arbeitsmarkt und im sozialen Leben“, sagt OECD-Experte Schleicher. „Viele Menschen in der OECD haben große Schwierigkeiten, mit komplexen Informationen umzugehen, doch gerade in diesen Bereichen wächst die Nachfrage nach Arbeitskräften besonders stark.“

Wer gut liest, verdient mehr

Tatsächlich haben die Forscher – wenig überraschend – festgestellt, dass die Gehälter von Testteilnehmern, die beim Lesetest besonders gut abschneiden, im OECD-Schnitt 60 Prozent höher sind als von Teilnehmern, die nur die unterste Kompetenzstufe erreichen. Hierzulande ist der Unterschied sogar noch weitaus stärker ausgeprägt.

Bildungspolitischer Handlungsbedarf

Das Resultat des „Bildungstests für Erwachsene“ ist unangenehm und politisch skandalös. Aber es muss als Anstoß gesehen werden. OECD-Bildungsdirektorin Barbara Ischinger mahnt: „Es ist im ureigensten Interesse der Regierungen, dafür zu sorgen, dass die Menschen in ihrem Land Kompetenzen erwerben und

erhalten können. Das gelingt am besten, wenn die Chancen auf Bildung gerecht verteilt sind – und zwar nicht nur in Schule und Uni, sondern auch am Arbeitsplatz „Dann wird der Schock heilsam. Weiterbildung kann helfen. Beitragen könnten vor allem die tausend Volkshochschulen in Deutschland.

Wirtschaftsriese- Bildungszweig

Diese Einsicht hat Tradition und ist immer wieder vernachlässigt worden. Vor nunmehr 40 Jahren erschien ein kleines Büchlein. Titel: „Wirtschaftsriese – Bildungszweig“ (rowohl aktuell 1973). Es war die kritische Analyse eines damaligen OECD-Bildungsreports über Deutschland. Nach großer Aufregung im „Land der Dichter und Denker“ scheiterte 1973 im föderalen Wirrwarr der Bundesrepublik der Versuch, einen gemeinsamen Bund-Länder-Plan für den Ausbau des deutschen Bildungssystems zu entwickeln.

Auch heute gilt die deutsche Wirtschaftskraft weltweit als vorbildlich. Politik, Unternehmerverbände und auch die Gewerkschaften preisen das duale System der Berufsausbildung mit seinem Zusammenspiel von Betrieb und Berufsschule als beispielgebend – sogar als „deutschen Exportschlager.

Doch mit der Allgemeinbildung und den Basiskompetenzen der Bevölkerung zwischen 16- und 65 Jahren ist es in Deutschland nicht gut bestellt:

- Es sind immerhin 17,5 Prozent der Erwachsenen, die nur auf dem Niveau Zehnjähriger lesen und Texte verstehen können.
- Die „alltagsmathematische Kompetenz“ kommen die Bundesbürger aus dem Heimatland von Rechenkünstler Adam Riese mit ihren Gesamtleistungen auch nur knapp ins internationale Mittelfeld. 18,5 Prozent der

Testpersonen in Deutschland schaffen häufig nicht mehr als einfaches Zählen und Sortieren.

Weiterbildungspolitische Konsequenzen ziehen

Anfang der 1970er Jahre waren die Kultusminister der damals noch elf Bundesländer die ständige internationale Kritik am deutschen Bildungssystem leid und klinkten sich bei den OECD-Studien wie auch anderen weltweiten Untersuchungen einfach aus. Erst seit Ende der 1990er Jahre stellt sich die deutsche Bildung wieder internationalen Vergleichen. Die erste Pisa-Schulstudie, die 2001 von der OECD veröffentlicht wurde, löste in Deutschland wegen der offenkundig gewordenen Leistungsschwächen der 15-Jährigen einen erneuten Schock aus. Dies setzt sich nun fort in den Ergebnissen der PIAAC-Studie bezogen auf Erwachsene. Wichtig wird sein, nicht wieder zur Tageordnung zurückzukehren, sondern die weiterbildungspolitischen Konsequenzen zum Aufbau eines strukturierten Systems von Lernmöglichkeiten aufzugreifen.

pf

**OECD Skills Outlook 2013
First results from the survey of Adult skills**

Die OECD beschränkt sich nicht auf die Präsentation der Ergebnisse, sondern passt sie in ein ökonomisches Szenario ein:

Executive Summary

The technological revolution that began in the last decades of the 20th century has affected nearly every aspect of life in the 21st: from how we „talk“ with our friends and loved ones, to how we shop, and how and where we work. Quicker

and more efficient transportation and communication services have made it easier for people, goods, services and capital to move around the world, leading to the globalisation of economies. These social and economic transformations have, in turn, changed the demand for skills as well. With manufacturing and certain low-skill tasks increasingly becoming automated, the need for routine cognitive and craft skills is declining, while the demand for information-processing and other high-level cognitive and interpersonal skills is growing. In addition to mastering occupation-specific skills, workers in the 21st century must also have a stock of information-processing skills and various „generic“ skills, including interpersonal communication, self-management, and the ability to learn, to help them weather the uncertainties of a rapidly changing labour market.

The Survey of Adult Skills (PIAAC) was designed to provide insights into the availability of some of these key skills in society and how they are used at work and at home. It directly measures proficiency in several information-processing skills – namely literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments. ...

Es werden unmittelbar politische Empfehlungen gegeben, die keineswegs durch die Erhebungsergebnisse gedeckt sind:

What the results show and what this means for policy

Skills transform lives and drive economies. Skills have a major impact on each individual's life chances. Skills transform lives, generate prosperity and promote social inclusion. Without the right skills, people are kept at the margins of society, technological progress does not translate into economic growth, and enterprises

and countries can't compete in today's globally connected and increasingly complex world. Getting the best returns on investment in skills requires good information about the skills that are needed and available in the labour market. It also requires policies that ensure that skills are used effectively to generate better jobs that lead to better lives. To support these goals, the OECD has begun to measure the skills of adult populations.

If there is one central message emerging from this new Survey of Adult Skills, it is that what people know and what they can do with what they know has a major impact on their life chances. For example, the median hourly wage of workers scoring at Level 4 or 5 in literacy – those who can make complex inferences and evaluate subtle truth claims or arguments in written texts – is more than 60% higher than for workers scoring at Level 1 or below – those who can, at best, read relatively short texts to locate a single piece of information that is identical to the information given in the question or directive or to understand basic vocabulary. Those with low literacy skills are also more than twice as likely to be unemployed. ...

The survey results provide new insights into the policy challenges facing skills systems. Taken together, these results underscore the crucial importance of information-processing skills in adults' participation in the labour market, education and training, and in social and civic life. These skills are also highly transferable and therefore relevant to many social contexts and work situations. Accessing, analysing and communicating information takes now place largely through the use of digital devices and applications, such as personal computers, smart phones and the Internet. The capacity to use these devices intelligently to

manage information is thus becoming essential. The survey results offer vital insights for policy makers working to tackle the challenges involved in developing skills, activating the supply of skills, and putting skills to more effective use so as to achieve better outcomes for individuals and societies. While the survey only shows correlations, these results, when combined with the wealth of OECD policy analysis, can inform improvements to skills systems.

Die OECD gibt Handlungsanweisungen für die nationalen Regierungen:

Key points for policy

- Provide high-quality initial education and lifelong learning opportunities.

The impressive progress that some countries have made in improving the skills of their population over successive generations shows what can be achieved. These countries have established systems that combine high-quality initial education with opportunities and incentives for the entire population to continue to develop proficiency in reading and numeracy skills, whether outside work or at the workplace, after initial education and training are completed.

- Make lifelong learning opportunities accessible to all.

While countries cannot change the past, policies designed to provide high-quality lifelong opportunities for learning can help to ensure that the adults of the future maintain their skills. This requires a concerted engagement of all stakeholders. Governments, employers, employees, parents and students need to establish effective and equitable arrangements as to who pays for what, when and how. Since individuals with poor skills are unlikely to engage in education and training

on their own initiative and tend to receive less employer-sponsored training, second-chance options can offer them a way out of the low-skills/low-income trap. The survey shows that some countries have been much better than others in establishing systems that combine high-quality initial education with opportunities and incentives for the entire population to continue to develop proficiency in reading and numeracy skills after the completion of initial education and training, whether outside work or at the workplace.

- Make sure all children have a strong start in education.

As PISA has shown, initial education can do much to ensure that all school-leavers, regardless of their background, have the skills and attitudes necessary to be successful in modern societies. Investing in high-quality early childhood education and initial schooling, particularly for children from socio-economically disadvantaged backgrounds, has proved to be an efficient strategy to ensure that all children start strong and become effective learners. Financial support targeted at disadvantaged students and schools can improve the development of skills.

Die OECD betont den Stellenwert von „non-formal education“ und Lebenslangem Lernen:

Success is increasingly about building skills beyond formal education. Much of learning takes place outside formal education. Beyond formal education, learning occurs in a range of other settings, including within the family, at the workplace and through self-directed individual activity. For skills to retain their value, they must be continuously developed throughout life. (33) (*Auch hier werden Handlungsanweisungen gegeben.*)

Key points for policy

- Develop links between the world of learning and the world of work. Skills development can be more relevant and effective if the world of learning and the world of work are linked. Learning in the workplace allows young people to develop „hard” skills on modern equipment, and „soft” skills, such as teamwork, communication and negotiation, through real-world experience. Hands-on workplace training can also help to motivate disengaged youth to stay in or re-engage with the education system and makes the transition from education into the labour market smoother.
- Provide training for workers. Employers have an important role in training their own staff; but some, particularly small and medium-sized enterprises, might need public assistance to provide such training.
- Ensure that the training is relevant. Employers and trade unions can also play an important role in shaping education and training, to make it relevant to the current needs of the labour market but also to ensure that workers’ broader employability is enhanced.
- Allow workers to adapt their learning to their lives. Programmes to enhance adult information-processing skills need to be relevant to users and flexible enough, both in content and in how they are delivered (part-time, flexible hours, convenient location) to adapt to adults’ needs. Distance learning and the open educational resources approach have also allowed users to adapt their learning to their lives.
- Identify those most at risk of poor skills proficiency. The most disadvantaged adults need to be not only offered, but also encouraged, to improve their proficiency. This means identifying low-skilled adults who require support, particularly foreign-language immigrants, older adults and those from disadvantaged backgrounds, and providing them with learning opportunities tailored to their needs. This is likely to require innovative approaches and significant community engagement.
- Show how adults can benefit from better skills. More adults will be tempted to invest in education and training if the benefits of improving their skills are made apparent to them. For example, governments can provide better information about the economic benefits, including wages net of taxes, employment and productivity, and non-economic benefits, including self-esteem and increased social interaction, of adult learning.
- Provide easy-to-find information about adult education activities. Less-educated individuals tend to be less aware of education and training opportunities, and may find the available information confusing. A combination of easily searchable, up-to-date online information and personal guidance and counselling services to help individuals define their own training needs and identify the appropriate programmes has often made a real difference.
- Recognise and certify skills proficiency. Providing recognition and certification of competencies can facilitate and encourage adult learners to undertake continued education and training. Transparent standards, embedded in a framework of national qualifications, and reliable assessment procedures are important instru-

ments to this end. Recognising prior learning can also reduce the time needed to obtain a certain qualification and, thus, the cost in foregone earnings

Reference: OECD (2013), The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en>

„Die gemessenen Grundkompetenzen“

In PIAAC werden drei zentrale Grundkompetenzen gemessen: die Lesekompetenz, die alltagsmathematische Kompetenz und die technologiebasierte Problemlösekompetenz.

Unter Lesekompetenz wird das Verstehen, Nutzen und Interpretieren von geschriebenen Texten verstanden. Die Lesekompetenz ist Voraussetzung, um das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. In diesem Bereich sind in PIAAC Aufgaben wie das Lesen und Verstehen eines Medikamentenbeipackzettels oder eines kurzen Zeitungsartikels enthalten. Ferner gibt es Aufgaben, die sich auf elektronische Medien beziehen, wie zum Beispiel das Lesen einer Stellenanzeige in einem Onlineportal.

Alltagsmathematische Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, alltägliche mathematische Informationen abzurufen, zu verwenden und zu interpretieren und somit den unterschiedlichen mathematischen Anforderungen im Alltag erfolgreich zu begegnen. Erfasst wird diese beispielsweise mit Aufgaben zur Bewertung eines Sonderangebots oder zur Interpretation von numerischen Informationen in Abbildungen und Tabellen.

Technologiebasiertes Problemlösen wurde mit PIAAC erstmals in eine internationale Studie aufgenommen. Es be-

zeichnet die Kompetenz, digitale Technologien, Kommunikationshilfen und Netzwerke erfolgreich für die Suche, Vermittlung und Interpretation von Informationen zu nutzen. Im Fokus der ersten Befragungswelle bei PIAAC steht, wie Personen sich Informationen in einer computergestützten Umgebung erfolgreich beschaffen und wie sie diese verwenden. Hierzu wurden Aufgaben wie das Sortieren und Versenden von E-Mails, die Bearbeitung von virtuellen Formularen sowie die Beurteilung des Informationsgehalts und der Vertrauenswürdigkeit verschiedener Internetseiten eingesetzt.

„Gesamtschau und Ausblick“

Die mittlere Kompetenz in Deutschland entspricht in allen drei untersuchten Grundkompetenzen in etwa dem internationalen Durchschnitt. So ergeben sich in der Lesekompetenz leicht unterdurchschnittliche, in der alltagsmathematischen Kompetenz leicht überdurchschnittliche und in der technologiebasierten Problemlösekompetenz durchschnittliche Werte, die maximal drei Kompetenzbeziehungswise Prozentpunkte vom jeweiligen OECD-Mittelwert abweichen.

Die niedrigeren Werte in der Lesekompetenz sind insbesondere durch Schwächen im unteren Leistungsbereich verursacht, während der leichte Vorteil in der alltagsmathematischen Kompetenz auf Stärken im oberen Leistungsbereich zurückzuführen ist.

Im internationalen Vergleich fällt Japan mit auffallend hohen Werten in der Lese- und alltagsmathematischen Kompetenz auf, Spanien und Italien hingegen mit sehr niedrigen Werten. Abgesehen von diesen drei Ländern ergibt sich für die verbleibenden 20 Länder ein relativ homogenes Bild mit Länderdifferenzen,

die sich zwischen 26 beziehungsweise 29 Punkten bewegen.

Die Ergebnisse von PIAAC Deutschland und von PISA weisen viele Parallelen auf, insbesondere das leicht unterdurchschnittliche Abschneiden in der Lesekompetenz, verursacht durch Schwächen im unteren Leistungsbereich, und ein auffallend hoher Zusammenhang der Kompetenzen mit der sozialen Herkunft entsprechen den Befunden von PISA 2000. Dies deutet darauf hin, dass die hier und mit PISA 2000 identifizierten Probleme nicht erst im Schulsystem der 1990er Jahre entstanden sind, sondern vielmehr das deutsche Bildungssystem schon längerfristig kennzeichnen. Die Betrachtung der jüngsten Geburtsjahrgänge – also jener Personen, die in Deutschland eventuell schon von den Bildungsreformen und Initiativen „nach PISA“ profitiert haben – zeigt zudem aus deutscher Sicht einen positiven Ausblick. Diese Geburtsjahrgänge erzielen im Mittel deutlich höhere Lesekompetenzwerte, die etwa dem OECD-Durchschnitt für diese Altersgruppe entsprechen. Dies bestätigt den positiven Trend, der bei PISA 2009 berichtet wurde. Des Weiteren legen die Ergebnisse von PIAAC die Vermutung nahe, dass Personen, die bestimmte grundlegende Kompetenzen im deutschen Schulsystem bzw. während der Schulzeit nicht hinreichend erlernt haben (und daher in den PISA-Studien nur niedrige Kompetenzstufen erzielten), diese Defizite später kaum ausgleichen (können). Die Ursachen dafür dürften vielfältig sein: Diese Personen haben geringe Chancen auf Ausbildung, Arbeitsmarktbeteiligung oder auf einen kognitiv herausfordernden und anregenden Arbeitsplatz; zudem sind sie vergleichsweise wenig an Weiterbildung beteiligt. Somit fehlen Chancen, mangelnde Kompetenzen im Erwachsenenalter zu verbessern.

Die zentrale Funktion der formalen Bildung und der Bildungsbeteiligung für den Erwerb der untersuchten Schlüsselkompetenzen zeigt sich auch in den Befunden zu Bildungsdisparitäten. Die Kompetenzunterschiede zwischen dem niedrigsten und dem höchsten Bildungsabschluss sind in Deutschland eineinhalb mal so groß wie der Unterschied zwischen Italien und Japan, also den beiden Ländern mit dem niedrigsten und dem höchsten Mittelwert in der Lesekompetenz.

Besorgniserregend sind in diesem Zusammenhang insbesondere die überwiegend nur elementaren Lese- und alltagsmathematischen Kompetenzen der Personen, die maximal einen Hauptschulabschluss haben. Das deutsche Schulsystem und die darauf folgenden Bildungsinstitutionen sind anscheinend nicht in der Lage, die gesamte deutsche Bevölkerung mit Grundkompetenzen auszustatten, die über das elementare Niveau von Stufe I hinausgehen. Von daher bedarf es nach Ende der Schul- und Ausbildungszeit, d. h. auch im Erwachsenenalter, weiterer Bildungsangebote, die den Erwerb und die Weiterentwicklung von Grundkompetenzen fördern. Die Ergebnisse des nationalen PIAAC-Berichts zeigen, dass die Personengruppe mit den geringsten Kompetenzen die vergleichsweise geringste Teilnahmequote an formaler Weiterbildung aufweist. Dies mag darin begründet sein, dass in Deutschland zum einen Weiterbildung häufig im betrieblichen Kontext stattfindet und damit eine – anspruchsvolle – Beschäftigung voraussetzt, zum anderen vorhandene Weiterbildungsangebote zu wenig auf die Bedarfe dieser Personengruppe zugeschnitten sind.

Mit den Befunden zu den Bildungsdisparitäten liegt im internationalen Vergleich auch die Frage nahe, ob bestimmte Bildungssysteme die Grundkompeten-

zen effektiver vermitteln als andere. So könnte beispielsweise vermutet werden, dass allgemeinbildende Systeme, die die Vermittlung dieser grundlegenden Kompetenzen länger fokussieren, im Mittel höhere Kompetenzen erzielen als Berufsbildungssysteme, die stärker auf die Vermittlung von berufsspezifischer Kompetenz ausgerichtet sind. In den Ergebnissen zeigt sich, dass die deutschen Kompetenzverteilungen denen von anderen Ländern mit Berufsbildungssystemen wie Dänemark und Österreich relativ ähnlich sind. Ähnliche Mittelwerte finden sich aber auch in Ländern mit ganz anderen Bildungssystemen, so beispielsweise in den Vereinigten Staaten, in denen die Sekundarbildung (Jahrgangsstufen 10 bis 12) keine beruflichen Schulen umfasst, und die einen deutlich höheren Anteil an Personen mit Hochschulabschluss aufweisen. Sämtliche dieser Mittelwerte liegen nahe beim OECD-Durchschnitt. Insofern zeigt sich in den Ergebnissen weder eine eindeutige Überlegenheit eines Systems noch schneiden die berufsbildenden Systeme im OECD-Vergleich besonders schlecht ab, wenn es um die Vermittlung zentraler Schlüsselkompetenzen geht.

Hervorzuheben ist, dass geringe Kompetenzen mit deutlichen Arbeitsmarktproblemen einhergehen. Erwerbstätige weisen in Deutschland und auch in nahezu allen anderen beteiligten Ländern höhere Grundkompetenzen auf als Nichterwerbspersonen oder Erwerbslose. Dieser Unterschied kann zum einen aus einer Selektion am Arbeitsmarkt entstehen, auf dem nur Personen mit hinreichenden Kompetenzen erfolgreich sind. Andererseits kann diese Differenz aber auch dadurch verstärkt werden, dass Kompetenzen verloren gehen, wenn sie nicht im Beruf aktiv genutzt werden. Die besorgniserregenden Befunde für die Langzeiterwerbslosen deuten jedoch er-

neut darauf hin, dass Maßnahmen nötig sind, mit denen die vergleichsweise niedrigen Grundkompetenzen dieser Personengruppe gefördert werden, um ihre Chancen für den beruflichen Wiedereinstieg zu erhöhen.

Dass es sich auch für das Individuum lohnt, in die Förderung der eigenen Grundkompetenzen zu investieren, zeigen unter anderem die Befunde zum Einkommen. Je höher die Grundkompetenzen, desto höher das Einkommen. Mit PIAAC wird somit – auch für Deutschland – deutlich, dass nicht nur berufsspezifische Kompetenzen für die Arbeitsmarktteilnahme und den beruflichen Erfolg von Bedeutung sind, sondern auch die hier untersuchten Schlüsselkompetenzen.

Abschließend sei noch auf zwei Befunde hingewiesen, mit denen PIAAC zur Diskussion um Chancengerechtigkeit in unserer Gesellschaft beiträgt. Erstens bestehen unter Kontrolle weiterer Merkmale wie beispielsweise der Erwerbstätigkeit kaum Unterschiede in den Kompetenzmittelwerten von Männern und Frauen in Deutschland wie auch international. Dieser Befund überrascht vor dem Hintergrund der stark segregierten Arbeitsmärkte in fast allen Teilnehmerländern.

Gerade die Tatsache, dass Arbeitsplätze, die von Männern und Frauen besetzt werden, sich unterscheiden, hätte eine Zunahme der Geschlechterdifferenzen im Erwachsenenalter gegenüber denen, die typischerweise in der Schulzeit gefunden werden (z. B. bei PISA), vermuten lassen. Genau diese findet sich aber nicht. Von daher lassen sich die unterschiedlichen Arbeitstätigkeiten von Männern und Frauen nicht durch Unterschiede in deren Grundkompetenzen erklären.

Zweitens gibt es in Deutschland substantielle Unterschiede in den Grund-

kompetenzen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. Die für Deutschland gefundenen Differenzen sind jedoch weder im Vergleich zur Gesamtheit der OECD-Staaten noch im Vergleich zu Nachbarländern auffällig. Insgesamt zeigt sich, dass das Beherrschen der Landessprache in Deutschland wie auch in den meisten anderen Ländern mit höheren Schlüsselkompetenzen für die gesellschaftliche Teilhabe einhergeht.

Quelle: Beatrice Rammstedt u. a., Münster 2013, S. 4, 24-26

Erstes „PISA“ für Erwachsene: Deutschland und Österreich im Mittelfeld

Lesen, Rechnen, Probleme mithilfe von Computern lösen – Erwachsene in Deutschland und Österreich schneiden bei diesen Schlüsselkompetenzen im internationalen Vergleich durchschnittlich ab. Das geht aus dem heute veröffentlichten „Skills Outlook 2013“, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hervor, der sich mit der Frage beschäftigt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsene haben und wie sie sie nutzen. Der Ausblick präsentiert die Ergebnisse des ersten „PISA für Erwachsene“, der sogenannten PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), die 16- bis 65-Jährige aus 24 Ländern auf verschiedene Alltagskompetenzen getestet hat.

Die Ergebnisse: Lesen und Rechnen

Im Aufgabenfeld Lesen – also dem Verstehen, Interpretieren und Bewerten von Texten – erzielten die Teilnehmer in Deutschland im Mittel 270 und in Österreich 269 Punkte (OECD: 273). Das bes-

te mittlere Leseverständnis haben der Erhebung zufolge die Menschen in Japan (296 Punkte) und Finnland (288). Sieben Punkte auf der Kompetenzskala entsprechen dabei etwa einem Schuljahr. 10,7 Prozent der Testpersonen in Deutschland und 8,5 Prozent in Österreich erreichen die höchsten Kompetenzstufen (4 und 5). Der OECD-Schnitt liegt bei 11,8 Prozent. Gleichzeitig sind 17,5 Prozent der Menschen in Deutschland und 15,3 Prozent in Österreich maximal in der Lage, kurze Texte mit einfachem Vokabular zu lesen und ihnen in stark begrenztem Maße Informationen zu entnehmen (Stufe 1 oder niedriger). Der OECD-Schnitt beträgt hier 15,5 Prozent.

Alltagsaufgaben, die mathematisches Verständnis erfordern, lösen Deutsche wie auch Österreicher im Schnitt etwas besser als die internationale Vergleichsgruppe: 14,2 Prozent in Deutschland und 13,6 Prozent in Österreich meistern die Stufen 4 und 5 (OECD: 12,5%). Aber auch hier gelangen 18,5 Prozent der Testpersonen in Deutschland nicht über das grundlegendste Niveau hinaus, das einfaches Zählen, Sortieren und die Verwendung der Grundrechenarten erfordert. Im OECD-Durchschnitt befinden sich sogar 19 Prozent auf der Stufe 1 oder niedriger. Besser sieht es in Österreich aus, wo die Gruppe der mathematischen Wenigkönnler mit 14,3 Prozent deutlich kleiner ist als in anderen Ländern. Die besten mittleren Ergebnisse erreichen auch in diesem Aufgabenfeld Japan (288 Punkte) und Finnland (282). Der Abstand zu Deutschland (272) und Österreich (275) ist jedoch weniger ausgeprägt als beim Leseverständnis.

Sozialer Hintergrund prägt Kompetenzen in Deutschland stark

Ein Zusammenhang, der in Deutschland über alle Altersgruppen hinweg gleich-

mäßig stark besteht, ist jener zwischen sozialem Hintergrund und Lesevermögen. In kaum einem anderen Land hängt die Lesekompetenz so sehr vom Bildungsstand der Eltern ab wie hierzulande: Testpersonen, deren Eltern weder Abitur noch Berufsausbildung haben, erzielen im Mittel 54 Punkte weniger als jene, bei denen mindestens ein Elternteil einen (Fach)Hochschulabschluss oder einen Meisterbrief vorweisen kann. Nur in den USA ist der Abstand noch größer (Tab. A3.8, 4/4). Dabei gehen gleiche Chancen und ein hohes Kompetenzniveau durchaus zusammen: Japan zum Beispiel vereint überdurchschnittliche Leistungen mit einer hohen Chancengerechtigkeit. In geringerem Maße gilt das auch für Australien, die Niederlande, Norwegen und Schweden.

Bemerkenswert ist, in welcher Weise der formale Bildungsstand mit dem Kompetenzniveau korreliert. Dass Erwachsene mit Tertiärabschluss im OECD-Schnitt erheblich bessere Lesefähigkeiten haben als solche ohne Sekundarabschluss, liegt nahe. Erstaunlich aber sind die Unterschiede von Land zu Land: In Kanada und in den Vereinigten Staaten beispielsweise ist der Abstand zwischen unterem und oberem Bildungsniveau um mehr als ein Drittel größer als in Österreich, Australien, Estland, Finnland und weiteren Ländern. Die Erhebung zeigt aber auch, dass der Anteil formal höher Gebildeter nicht immer auf die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen schließen lässt. Die USA, Spanien und Italien etwa haben unter den 25- bis 34-Jährigen verhältnismäßig viele Akademiker, die Kompetenzen dieser Generation liegen jedoch unter dem OECD-Durchschnitt. Gleichzeitig haben japanische und niederländische Teilnehmer mit Sekundarabschluss derselben Altersgruppe im Durchschnitt merklich bessere Ergebnisse als gleichaltrige italie-

nische oder spanische und etwa gleich gute Ergebnisse wie deutsche Hochschulabsolventen.

Individuum und Gemeinschaft profitieren von gleichmäßig verteilten Fähigkeiten

PIAAC bietet nicht nur eine Bestandsaufnahme über die Kompetenzen Erwachsener, die Studie erfasst auch, wie und wo spezifische Fähigkeiten im Leben der Menschen eine Rolle spielen. Was Menschen können und wie sie ihr Können umsetzen, beeinflusst ihre Lebensqualität entscheidend. So ist etwa der mittlere Stundenlohn von Arbeitskräften, die in der Lage sind, beim Lesetest komplexe Schlussfolgerungen zu ziehen und Argumente zu prüfen (Stufe 4/5), im OECD-Schnitt über 60 Prozent höher als der von Arbeitskräften, die lediglich die Kompetenzstufe 1 oder weniger erreichen. In Deutschland und Österreich ist dieser Zusammenhang sogar noch stärker ausgeprägt als in vielen anderen Teilnehmerländern (Abb. 6.4). Auch die Wahrscheinlichkeit, dass Menschen eine Arbeit haben, steigt mit den Kompetenzen. Für Testpersonen, die im Lesen Stufe 4 oder 5 erreichen, ist sie im OECD-Schnitt fast doppelt so hoch wie für jene auf Stufe 1, in Deutschland liegt sie fast vier Mal höher.

Ein ähnliches Bild bietet sich für ganze Staaten. Länder, in denen größere Anteile von Erwachsenen Spitzenkompetenzen aufweisen, haben in der Regel auch ein höheres Pro-Kopf-Einkommen (BIP pro Kopf). Die Art und Weise, wie Fähigkeiten in einer Gesellschaft verteilt sind, spiegelt zudem oft die finanzielle Lage ihrer Bürger: Wo die Abstände zwischen Menschen mit den höchsten und den niedrigsten Fertigkeiten groß sind, klaffen die Einkommen weiter auseinander als in Ländern mit relativ homogener Kompetenzverteilung.

Auch jenseits von Einkommen und Beschäftigung beeinflussen die Fertigkeiten der Menschen die Gesellschaft. Probleme mit der Gesundheit etwa melden Personen mit niedriger Lesekompetenz in Deutschland häufiger als in allen anderen Ländern. Auch fühlen sie sich eher als Objekt, denn als aktive Gestalter politischer Prozesse. Zudem beteiligen sich Testpersonen mit geringem Leseverständnis seltener an Vereins- oder ehrenamtlicher Arbeit und begegnen ihren Mitmenschen öfter mit Misstrauen. OECD-Bildungsdirektorin Barbara Ischinger: „Selbst wenn ein Kausalzusammenhang zwischen diesen Ergebnissen schwierig zu beweisen ist, machen sie doch eines klar: Gleichmäßig verteilte Kompetenzen nützen der Gemeinschaft und dem Einzelnen. Vertrauen und Engagement sind die Bindemittel moderner Gesellschaften und die Triebfedern wirtschaftlichen Handelns. Es ist im ureigensten Interesse der Regierungen, dafür zu sorgen, dass die Menschen in ihrem Land Kompetenzen erwerben und erhalten können. Das gelingt am besten, wenn die Chancen auf Bildung gerecht verteilt sind und zwar nicht nur in der Schule oder der Uni, sondern auch am Arbeitsplatz.“

Hintergrund PIAAC

Zehn Jahre nach den ersten Ergebnissen der Internationalen Schulleistungsstudie (PISA) präsentiert die OECD mit PIAAC ihre erste Erhebung über die Fähigkeiten und Fertigkeiten Erwachsener. Das Augenmerk der Erhebung gilt ähnlichen Fertigkeiten – Lesen, Alltagsmathematik und Problemlösung –, wie sie auch in PISA untersucht werden. Die Testaufgaben tragen jedoch dem unterschiedlichen Lebenskontext älterer Erwachsener Rechnung. Versucht PISA Wege zu identifizieren, wie Schülerinnen

und Schüler besser lernen, Lehrkräfte besser unterrichten und Schulen effektiver arbeiten können, so untersucht PIAAC vor allem, wie Erwachsene ihre Fähigkeiten ausbilden, wie sie diese nutzen und welche Vorteile sie aus ihrer Nutzung erzielen. ...

Quelle: Pressemitteilung OECD

PIAAC und seine Bedeutung für die Weiterbildung

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) begrüßt die Veröffentlichung der PIAAC-Ergebnisse am 8.10.2013 durch die OECD international und GESIS national. Die Ergebnisse zu den Alltagsanforderungen und Kompetenzen von Erwachsenen sind nicht nur von hohem wissenschaftlichen Interesse, sondern sollten vor allem auch als Ausgangspunkt für Verbesserungs- und Reformüberlegungen der Erwachsenenbildung dienen.

PIAAC liefert umfangreiche, repräsentative und erstmalig auch vollständig computerbasierte Daten zu den Untersuchungsdomänen Lesekompetenz, alltagsmathematische Kompetenz und Alltagsfertigkeiten zur Problemlösung in informationstechnischen Umgebungen. Die Erhebungen wurden von Sommer 2011 bis Frühjahr 2012 in 24 OECD-Ländern weltweit durchgeführt. Befragt wurden Erwachsene im Alter von 16 bis 65 Jahren.

Die Befunde zeigen, dass sich die Kompetenzen Erwachsener in Deutschland im internationalen Vergleich im Mittelfeld bewegen. Gleichzeitig wird aufgezeigt, dass die Kompetenzunterschiede je nach Alter, Bildungsstand sowie Lebens- und Arbeitssituation in allen Ländern sehr groß sind. Angesichts der

Tatsache, dass die Kompetenzunterschiede innerhalb der Länder zumeist größer sind als zwischen den Ländern, sollte die öffentliche Debatte nicht nur den internationalen Vergleich betonen. Bedeutsam ist z. B. auch, dass sich in allen Teilnahmeländern eine relativ große Zahl Erwachsener identifizieren lässt, denen ganz grundlegende Kompetenzen für eine angemessene Teilnahme am gesellschaftlichen Leben fehlen.

Für die Erwachsenenbildungspraxis sind vor allem die nachweisbar positiven Zusammenhänge zwischen der Beteiligung am lebenslangen Lernen einerseits und den verfügbaren Kompetenzen, der Erwerbssituation, dem Einkommen, aber auch dem gesundheitlichen Wohlbefinden und der sozialen Integration andererseits von Bedeutung. Diese Befunde unterstreichen den Stellenwert der Erwachsenen- und Weiterbildung im System des lebenslangen Lernens. Die Autoren der Studie fordern daher zu Recht ein Umdenken, weg von der Konzentration auf die Erstausbildung hin zu einer Förderung des lebenslangen, kompetenzorientierten Lernens. PIAAC macht deutlich, dass die Qualifikationssysteme der Teilnahmeländer in dieser Hinsicht unterschiedlich erfolgreich sind.

Die Aufgabe der nächsten Wochen und Monate wird aus Sicht des DIE darin bestehen, die Befunde von PIAAC intensiv mit Politik und Praxis zu diskutieren. Zudem wirft die Studie eine Reihe weiterführender Fragen auf, die die hindernden und fördernden individuellen, institutionellen und politischen Bedingungen für eine erfolgreiche Kompetenzentwicklung im Lebenslauf betreffen. Dazu sollten die PIAAC-Befunde auch im Zusammenhang mit den Befunden weiterer Assessment- und Survey-Studien wie z. B. dem Nationalen Bildungspanel oder dem Adult Education Survey (re-)analysiert und diskutiert werden.

Die Kompetenzen der 66- bis 80-Jährigen werden in einer sich anschließenden Studie CiLL – Competencies in Later Life – vom DIE gemeinsam mit den Universitäten München und Tübingen erfasst. Deren Ergebnisse werden Anfang 2014 vorliegen.

Quelle: Pressemitteilung DIE

Erwachsenen-PISA bestätigt dringenden Reformbedarf des deutschen Bildungswesens Steilvorlage für inklusives Bildungssystem

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) stellt mit Blick auf die heute veröffentlichte PIAAC-Studie der OECD fest, dass die Untersuchung den „dringenden Reformbedarf des deutschen Bildungssystems“ bestätige. „Im Kern belegen die PIAAC-Zahlen für Erwachsene die Erkenntnisse aus den PISA-Schulleistungstudien: die hohe Abhängigkeit des Bildungs- und in dessen Folge des Berufserfolgs von der sozialen Herkunft in allen Altersgruppen, eine Risikogruppe mit nicht ausreichender Lese- und Rechenkompetenz von fast 20 Prozent in der Bevölkerung und im internationalen Vergleich bestenfalls ein durchschnittliches Abschneiden in den abgefragten Leistungsbereichen – bei einer dünnen Spitze in den oberen Kompetenzstufen. Die negativen Auswirkungen des hochselektiven deutschen Schulsystems setzen sich im Hochschul- und Weiterbildungsbereich fort, eine Kompensation sozialer Benachteiligung gibt es faktisch nicht. Die Vorstellung, dass Weiterbildung Fehlentwicklungen vorausgehender Bildungsstufen ausgleichen könne, erweist sich für Deutschland als falsch“, sagte GEW-Vorsitzende Marlis Tepe am Dienstag in Frankfurt a. M. in einer ersten Reaktion auf die PIAAC-Studie. Zugleich räume PIAAC

mit der irrigen Annahme auf, das deutsche Bildungswesen habe in Vor-PISA-Zeiten in der weltweiten Spitzengruppe gelegen.

Tepe machte sich dafür stark, das ausgrenzende Bildungswesen in Deutschland schnellstmöglich zu einem inklusiven, in dem alle Menschen miteinander lernen, weiterzuentwickeln. „Wir wollen die Chancengleichheit verbessern und international nicht den Anschluss verlieren. Deshalb braucht Deutschland im Bildungsbereich eine abgestimmte Gesamtstrategie, bei der Bund, Länder und Kommunen an einem Strang ziehen“, betonte Tepe. Dazu gehörten auch die soziale Öffnung der Hochschulen und der bedarfsgerechte Ausbau der Weiterbildung, damit diese ihrer Aufgabe als vierter Säule des Bildungswesens gerecht werden kann. Anreize für die Lernenden und die Arbeitgeber, eine umfassende Bildungsberatung sowie ein bundesweites Weiterbildungsgesetz als Grundlage seien hierfür unabdingbar. In diesem Zusammenhang machte die GEW-Vorsitzende noch einmal deutlich, dass die neue Bundesregierung das Kooperationsverbot in der Bildung aufheben müsse.

Tepe sagte, dass nach dem PISA-Schock im Wesentlichen nicht die richtigen Schlüsse gezogen und Umsetzungsstrategien entwickelt worden seien. Statt voll auf den Aufbau eines inklusiven Schulsystems zu setzen, das alle Kinder und Jugendlichen mitnimmt und bestmöglich unterstützt sowie fördert, und hierfür die notwendigen Gelder bereitzustellen, sei jedes Bundesland seinen eigenen Weg gegangen. Dabei hätten sie auf den Ausbau des Testwesens gesetzt statt auf qualitative Verbesserungen. „Dass aber die Sau allein vom Wiegen nicht fetter wird, haben die allenfalls marginalen Verbesserungen deutscher Schülerinnen und Schüler bei PISA bewiesen. Die glei-

chen Fehler darf sich die Bildungspolitik jetzt nicht noch einmal leisten“, unterstrich Tepe. ...

Quelle: Pressemitteilung GEW

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB): Betriebliche Weiterbildung auf neuem Höchststand

53 Prozent aller Betriebe in Deutschland haben 2011 ihren Mitarbeitern Weiterbildungen ermöglicht – so viele wie nie zuvor. Das zeigen Ergebnisse einer Betriebsbefragung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), die am Dienstag in der Zeitschrift IAB-FORUM veröffentlicht wurden. Damit setzt sich der positive Trend beim betrieblichen Weiterbildungsangebot fort, der nur in der Wirtschafts- und Finanzkrise kurzzeitig gestoppt wurde.

30 Prozent der Beschäftigten haben an den Weiterbildungsangeboten ihrer Arbeitgeber teilgenommen. Auch das ist ein Höchstwert. Die Teilnahmequoten unterscheiden sich dabei nur unwesentlich zwischen kleinen, mittleren und großen Betrieben. Bei kleinen Betrieben kommt es aufgrund der geringen Mitarbeiterzahl häufig vor, dass zwar nicht jedes Jahr eine vom Arbeitgeber unterstützte Weiterbildung stattfindet, bei einem längeren Betrachtungszeitraum wird aber deutlich, dass auch sie intensiv in die Weiterbildung ihrer Mitarbeiter investieren.

Eine besonders hohe Weiterbildungsbeteiligung dokumentieren die IAB-Daten für das Gesundheits- und Sozialwesen sowie den Bereich Erziehung und Unterricht, eine nur unterdurchschnittliche in der Branche Beherbergung und Gastronomie.

Nach wie vor sind es vor allem die höher qualifizierten Mitarbeiter, die an Weiterbildungen teilnehmen: Von den

Beschäftigten mit Tätigkeiten, die einen Hochschulabschluss erfordern, nahm rund jeder zweite an Maßnahmen der betrieblichen Weiterbildung teil. Bei den Beschäftigten mit einfachen Tätigkeiten war es nur knapp jeder siebte.

Unterdurchschnittlich ist auch die Weiterbildungsbeteiligung der älteren Beschäftigten. Zwar ist die Teilnahmequote der Älteren in den letzten Jahren gestiegen, dennoch lag sie 2011 etwa fünf Prozentpunkte unter dem Durchschnitt aller Beschäftigten.

Quelle: IAB vom 30.7.2013

Wuppertaler Kreis: Weiterbildung auf Wachstumskurs

1,3 Millionen TeilnehmerInnen – überwiegend Fach- und Führungskräfte der Wirtschaft – haben sich im Jahr 2012 in einem der über 131.000 Seminare, Lehrgänge und Veranstaltungen der Mitgliedsinstitute des Wuppertaler Kreises für ihre berufliche Qualifikation weitergebildet. Die Institute im Wuppertaler Kreis erzielten mit den Weiterbildungsdienstleistungen im Jahr 2012 gemeinsam einen Jahresumsatz von 1,3 Milliarden Euro. Die meisten der Institute erwarten für das laufende Jahr stabile bzw. zum Teil auch steigende Umsätze.

Seit 2009 ermittelt der Wuppertaler Kreis im Rahmen seiner jährlichen Verbandsumfrage den *Geschäftslage-Indikator Weiterbildung*. Kern dieses Indikators ist eine Abfrage bei den Weiterbildungseinrichtungen zu ihren Markterfolgen im vergangenen und laufenden Jahr sowie den Erwartungen für das kommende Jahr. Dabei wird neben der Entwicklung von Anmeldungen und Aufträgen auch die Entwicklung der Marktpreise für die angebotenen Dienstleistungen mit einbezogen. Indexwerte über 100 signalisieren eine positive Ent-

wicklung, Werte unter 100 bedeuten Rückgänge.

Bereits im dritten Jahr in Folge erwarten die Institute ein stabiles Wachstum. Gegenüber den Vorjahren fällt der Indikator mit 119 Punkten zwar etwas niedriger aus, grundsätzlich bleibt die Erwartung für das kommende Jahr allerdings weiterhin ausgesprochen positiv.

Die Weiterbildungseinrichtungen entwickeln die Bildungsangebote kontinuierlich weiter. Wachstumsimpulse erwarten die Institute in den kommenden Jahren vor allem in dem Bereich der unternehmensnahen Dienstleistungen. Weiterbildungsveranstaltungen werden zunehmend zur Begleitung von Veränderungsprozessen gemeinsam mit den Unternehmen entwickelt und umfassen neben Seminaren auch individuelle Coaching-Angebote und arbeitsplatznahe Dienstleistungen.

Die Entwicklung des Internets bietet neue Chancen für die betriebliche Weiterbildung als Lernmedium und auch für die Kundenbindung. Die Verfügbarkeit von Breitbandkommunikation und schnellen Datenverbindungen schafft für Weiterbildung neue Optionen: Vor allem für Audio- und Videoformate erwarten die Weiterbildungseinrichtungen in den kommenden Jahren eine ausgesprochen positive Entwicklung. Betriebliche Weiterbildung wird zukünftig immer häufiger nicht ausschließlich im Seminarraum, sondern auch auf mobilen Endgeräten und im Internet stattfinden.

Vordringliches Problem der Unternehmen in der Personalarbeit ist die Sicherung des Fachkräftebedarfs. Die Unternehmen bauen dabei auf eine längerfristige und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Weiterbildungseinrichtungen der Wirtschaft als kompetente Partner. Im Vordergrund steht dabei die Qualifizierung der eigenen Mitarbeiter, um Fach- und Führungspositionen je-

derzeit mit qualifiziertem Personal besetzen zu können.

Darüber hinaus ist es notwendig, Potenziale für den Arbeitsmarkt zu erschließen und z. B. Frauen nach einer Familienphase, Langzeitarbeitslose und Studienabbrecher zu fördern und in die Unternehmen zu integrieren. Auch die Anpassungsqualifikation für im Ausland angeworbene Fachkräfte wird von den Weiterbildungsinstituten unterstützt.

Mehr als die Hälfte der Mitgliedseinrichtungen des Wuppertaler Kreises führen in unterschiedlichem Umfang neben ihrem Angebot für Unternehmen auch Maßnahmen der Arbeitsförderung durch. Nachdem die Institute in diesem Bereich in den vergangenen Jahren über zum Teil sehr deutliche Umsatzrückgänge berichtet haben, hat sich die Entwicklung für einen Teil der Bildungsdienstleister im Vorjahr wieder verbessert. Beispielsweise bei Maßnahmen zur Integration behinderter Menschen konnten viele Institute Auftragssteigerungen erzielen.

Quelle: Wuppertaler Kreis vom 24.7.2013

Verbund Weiterbildungsstatistik legt Daten zur allgemeinen Weiterbildung für 2011 vor

Zum zehnten Mal veröffentlicht das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) die „Weiterbildungsstatistik im Verbund“. Im aktuellen Berichtsjahr 2011 fasst sie Daten aus fünf großen Organisationen allgemeiner und politischer Weiterbildung zusammen.

Am „Verbund Weiterbildungsstatistik“ sind 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 (KBE) beteiligt. Hinzu kommt als assoziierter Partner der Deutsche Volkshochschul-Verband (DVV).

Das kommentierte Tabellenwerk enthält umfassende Informationen zu Rechtsformen, Personal, Finanzierung und Veranstaltungsprofilen der beteiligten Weiterbildungsorganisationen und steht im Internet kostenlos zur Verfügung.

Wichtige Ergebnisse aus der Verbundstatistik 2011 im Überblick:

- Im Verbund wurden rund 1,1 Millionen Weiterbildungsveranstaltungen durchgeführt.
- Das Zeitvolumen der durchgeführten Veranstaltungen betrug insgesamt 22 Millionen Unterrichtsstunden.
- 2011 wurden 19,1 Millionen Teilnahmen an Veranstaltungen der beteiligten Organisation gezählt.
- Im Verbund beträgt die Personalkapazität bei den hauptberuflich Mitarbeitenden 14.100 Personennjahre. 314.000 Menschen waren im Verbund ehrenamtlich, neben- oder freiberuflich tätig.
- Die Teilnehmenden trugen 35 Prozent der Kosten für Weiterbildung durch Gebühren und Entgelte. 25 Prozent wurden von den Trägern der Einrichtungen aufgebracht (inkl. kommunale Träger bei Volkshochschulen), 29 Prozent stammten aus verschiedenen öffentlichen Haushalten. Die Einrichtungen warben 11 Prozent sonstige Mittel ein. Das gesamte Finanzvolumen lag bei 1,6 Milliarden EURO.

Für die Weiterbildungsstatistik 2011 hat das DIE Daten von 1.898 Einzeleinrichtungen ausgewertet. Diese Angaben wurden auf die insgesamt 2.218 Weiterbildungseinrichtungen im Verbund

hochgerechnet. Damit deckt die Verbundstatistik etwa ein Fünftel der Einrichtungen der organisierten Weiterbildung in Deutschland ab und leistet einen wichtigen Beitrag zur Transparenz über einen bedeutenden Teilbereich der Weiterbildungslandschaft.

Quelle: DIE vom 31.7.2013

Personalia

Gerd Doerry

Prof. Dr. Gerd Doerry, geboren am 2.5.1929, verstarb überraschend am 14.9.2013. Die Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft trauert um eines ihrer bedeutendsten Gründungsmitglieder und ersten Sprecher der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE in den Jahren 1978 bis 1982.

Gerd Doerry studierte Philosophie, Psychologie und Soziologie an der Freien Universität Berlin (1948-1951 und 1952-1953) und an der Ohio State University (1951-1952). Nach der Promotion in den Hauptfächern Philosophie und Psychologie sowie im Nebenfach Soziologie (1957) arbeitete er als wissenschaftlicher Assistent am Erziehungswissenschaftlichen Institut der FU Berlin (1958-1964) unter Leitung von Prof. Dr. Fritz Borinski. Anschließend nahm er ein Habilitandenstipendium der Deutschen Forschungsgemeinschaft wahr (1964-1967). Im April 1971 wurde er zum Professor (AH 4) gemäß dem Gesetz über die Fachhochschulen im Land Berlin ernannt. Im Juli 1976 wurde er zum ordentlichen Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Er-

wachsenenpädagogik an die Pädagogische Hochschule Berlin berufen. 1980 wurde sein Arbeitsbereich im Zuge der Integration der PH Berlin in die drei Berliner Universitäten in die Freie Universität integriert.

Zu Gerd Doerry gibt es eine aufschlussreiche Selbstdarstellung im Ton-Archiv der BBF (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung), abzurufen im Internet über das DIPF (bbf.dipf.de).

Seine Arbeitsgebiete bildeten Studien zum sozialpsychologischen Potenzial für die Erwachsenenbildung, zur Gruppendynamik und Interaktionsforschung sowie zur politischen Bildung. Zudem engagierte er sich besonders für die Verankerung der Erwachsenenbildung innerhalb der Reformen der Diplom-Pädagogik-Studiengänge.

Gerd Doerry war eines der ältesten Mitglieder der Sektion Erwachsenenbildung. Die Sektion verdankt der akribischen Sammlung von Unterlagen aus seiner Vorstandsarbeit (1978–1982) wie darüber hinaus, einen Großteil ihres Archivs. Zudem bot der Kontakt mit Gerd Doerry die Grundlage sowie die Möglichkeit zur Aufarbeitung der Sektionsgeschichte – gerade auch durch seine vielfältigen, lebhaften Erinnerungen und seine aktive Teilnahme am Sektionsgeschehen bis zum Schluss.

Sabine Schmidt-Lauff

Rolf Schwendter

Rolf Schwendter wurde am 13. August 1939 in Wien als Rudolf Scheßwendter geboren, er starb am 21. Juli 2013 in Kassel.

Rolf Schwendter hat alle irritiert, die ihn trafen. Ich habe ihn in Kassel in seinen verschiedenen Rollen erlebt: als Schriftsteller, als Schauspieler, als Lie-

dermacher und Wortjongleur, als Hochschullehrer und als Penner – in Wien sagt man „ein Zausel“. Er sprach ungarisch, wienerisch und deutsch. Er hatte eine Universitätsprofessur für „Soziale Devianz“ und personifizierte diese. Um ihn ranken sich viele Geschichten: Er sei in die Berufungskommission in Kassel verspätet mit zwei Plastiktüten gekommen mit der Entschuldigung, er habe als Anhalter keinen gefunden, der ihn mitgenommen habe. Als er, wie bei ihm üblich, in seinem Dienstzimmer geschlafen habe, hätten die Putzfrauen, die ihm den Hinweis, er sei doch Professor, nicht glaubten, die Polizei alarmiert, die ihn daraufhin in die Psychiatrie eingeliefert habe. Bei einigen dieser Erzählungen, kann ich bezeugen, dass sie wahr sind.

Er hat in Wien Rechtswissenschaften, Staatswissenschaften und Philosophie studiert und wurde in jedem dieser drei Fächern auch promoviert: 1962 zum Dr. jur., 1965 zum Dr. rer. pol., 1968 zum Dr. phil. – deshalb erhielt er in 68er-Kreisen den Spitznamen „Genosse Genosse Genosse“. Er trat als freischaffender Liedermacher 1967 und 1968 auf den Waldeck-Festivals und 1968 bei den Internationalen Essener Songtagen auf. 1971 erschien die „Theorie der Subkultur“. Von 1971 bis 1974 war er Assistent am Institut für Politische Wissenschaft der Universität Heidelberg. Von 1975 bis zur Emeritierung 2003 war er Professor für „Soziale Devianz“ an der Gesamthochschule/Universität Kassel. Seine Lehrtätigkeit umriss er mit dem Satz „Ich lehre meine Studenten abweichendes Verhalten“.

Er war spezialisiert auf dunkler Stellen, blinde Flecken und wunde Punkte des Denkens im Mainstream; er hat Brüche aufgezeigt und Grenzen überschritten. 1980 erschienen die „Lieder zum

freien Gebrauch“ unter dem – aus dem „I can't get no satisfaction“, der Rolling Stones bewusst eingedeutschten – Titel „Ich bin noch immer unbefriedigt“. 1982 und 1984 veröffentlichte er bei Syndikat in zwei Bänden „Zur Geschichte der Zukunft – Zukunftsforschung und Sozialismus“ – ein Werk, das mich durch seinen Reichtum an Quellen und seine Akribie sehr beeindruckt hat. Schwendter hat konkrete Utopie gedacht. Seine Kochkunst hat er in „Schwendters Kochbuch“, in „Arme Essen – Reiche speisen“ (1995) und in „Vergessene Wiener Küche“ (2004) zelebriert. Er kochte gegen den Zeitgeist: „Der Zeitpunkt ist denkbar, an dem es keine Speise mehr gibt, die nicht bis zur Geschmacklosigkeit konserviert, nivelliert, zusammengeschrumpft sein wird“.

Swendter hat die entstehenden „Sozialen Bewegungen“ und eine „Alternative Erwachsenenbildung“ geprägt. Wir haben eine Reihe von Veranstaltungen gemeinsam organisiert; er war äußerst zuverlässig. Die Texte seiner Vorträge sind in einer winzigen, präzisen Schrift in hellblauer Tinte auf DIN-A5-Zettel notiert. Ich habe sie sorgsam aufgehoben. Er hat nie eine Schreibmaschine benutzt, Computer sowieso nicht, auch kaum Telefon oder gar E-Mails. Er lehnte als Mensch des Gesprächs jede technische Kommunikation ab.

Rolf Schwendter war ein skurriler Sammler und wissenschaftlicher Systematiker in einer grauen, durch Gummiband hochgehaltenen Trainingshose, mit ausgelatschten Schuhen, zotteligen Haaren und großem Bauchumfang: Auf Folkfestivals und Stegreifbrettern, in Hochschulgremien und auf Rednerpodien – er war total präsent.

Peter Faulstich

Rezensionen

Bremer, H./Kleemann-Göhring/Teiwes-Kügler/Trumann, J. (Hrsg.): Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge aus einer soziologischen Perspektive. Weinheim. BeltzJuventa

Es ist erfreulich, dass – nachdem politische Erwachsenenbildung weitgehend aus dem Diskurs der Bildungswissenschaft verdrängt ist – sich die Bildungssoziologie der Thematik zuwendet. Es gibt einige Akteure im wissenschaftlichen Feld, die beide Perspektiven aufnehmen bzw. verbinden. Die Beiträge des vorliegenden Bandes gehen vorwiegend zurück auf eine Tagung der Sektion „Soziologie der Bildung und Erziehung“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.

Es ist also nicht verwunderlich, dass dann nach der spezifisch „soziologischen Perspektive“ (S. 7-29) gefahndet wird. Auch für die Soziologie gilt, dass nachdem politische Bildung bis in die 1970er Jahre eine zentrale Bedeutung hatte, ihr Stellwert deutlich zurückgegangen ist (vgl. S. 7). Zum einen hat sich zunächst die Politikwissenschaft abgekoppelt; zum anderen ist das thematische Interesse in der Soziologie zurückgegangen.

Zugleich mit solchen disziplinären Prozessen ist die Entwicklung im Feld durch Krisenwahrnehmung erschüttert: Die „Krise der politischen Bildung“ wird begleitet durch die „Krise der Politik“, die „Krise der politischen Repräsentation“ und die „Krise der Demokratie“. Man könnte noch mehr Krisen finden. Ihre Wahrnehmung und Darstellung durch die Akteure tragen wohl selbst zur „Krise“ bei, erzeugen sie vielleicht sogar. So ist es wichtig, hinzuweisen auf gegen-

läufige Tendenzen einer Politisierung, des Engagements und neuer Initiativen, die sich dem traditionellen Begriff von Politik nicht fügen (S. 8-10).

Gesucht werden deshalb Ansätze „die soziologische Perspektive auf politische Bildung wieder zu stärken und damit Potenziale der politischen Bildung zu erhöhen“ (S. 11). Der einleitende Beitrag der Herausgebenden vollzieht dazu einen Rekurs auf Durkheim und dessen Verweis auf die Methode der analytischen Beobachtung der Gesellschaft als Ganzes.

„Hier liegt ein Unterschied zu andern Bezugsdisziplinen. Die Gesellschaft umfasst auch die politische Ordnung ...“ (ebd.). Zurückgegriffen wird auf Bourdieus Konzept der sozialen Akteure, die die Ordnung schaffen. Politische Bildung ist dann zu betrachten in Bezug auf die beteiligten Akteure, Institutionen, Interessen, Intentionen und ihre normative Grundlagen (vgl. ebd.). Als ein zentraler Aspekt, den die Soziologie in die Debatte um politische Bildung einbringen kann wäre deshalb die Sicht auf soziale Ungleichheit (vgl. S. 13). Gemessen am Modell partizipativer Demokratie können die folgenden Beiträge gelesen werden.

Eingeordnet wird dies durch einen Text des amerikanischen Philosophen Arnold S. Kaufmann, der bereits 1960 unter dem Titel „Human Nature and Participatory Democracy“ erschienen war (hier S. 30-51). Michael Vester nimmt die Debatte auf und vergleicht „Partizipative oder gelenkte Demokratie“ (S. 52-79). Der Bildungsbegriff wird dann – nicht zufällig – stärker eingebracht durch Vertreter der Erziehungswissenschaft (Christine Thon, Klaus Peter Hufer und Sabine Digel/Hallmayer). Bemerkenswert sind die Texte von Julika Bürgin und von Christel Teiwes-Kügler, weil sie den betrieblichen und gewerkschaftlichen Fo-

kus aufgreifen. Hier wird überzeugend deutlich gemacht, dass politische Bildung eben nicht am Werkstor halt macht, sondern gerade da ein zentrales Feld gesellschaftlicher Konflikt verortet ist, wenn es z. B. um die Mitbestimmung geht. Es gibt dann – wie halt bei Sammelbänden üblich – eine Reihe weiterer Beiträge, von denen hier nur zwei herausgegriffen werden sollen:

Mark Kleemann-Göhring setzt sich auseinander mit dem Problem der „Politikferne‘ in der politischen Bildung“ (S. 276–292). Er kritisiert die vorherrschende „Defizitperspektive“, welche die mangelnde Beteiligung den Nichtbeteiligten selbst anlastet. Zunächst differenziert er im Anschluss an Detjen das unterstellte Bild vom „Bürger“ und unterscheidet: politisch Desinteressierte, reflektierte Zuschauer, interventionsfähige Bürger und Aktivbürger (S. 278/279). Weitergehend stellt er dann aber zu recht fest, dass diese Unterscheidungen den Blick auf die soziale Eingebundenheit der Bereitschaft zu politische Partizipation eher versperren. Kleemann-Göhring zeichnet ein Modell des politischen Feldes, das deutlich macht, wie die Grenzen der als legitim angesehenen Artikulation abhängen vom „politischen Kapital“ der Akteure und sich im Konflikt zwischen Integration und Subversion verschieben. Was denn das „Politische“ in dieser Auseinandersetzung sei, bleibt noch unklar, es sei denn genau dieser Konflikt um Beteiligung, der wäre es.

Eine Verschränkung disziplinärer Perspektiven wird in dem Beitrag von Helmut Bremer und Jana Truman im Rückgriff auf Bourdieu einerseits und Holzkamp andererseits versucht (S. 315–338). Die Darstellungen der beiden Positionen laufen allerdings zunächst nebeneinander her. Sie münden für Holzkamp bei den Konflikten in der alltäglichen Lebensführung (S. 323). Hier geht es um

die Perspektive erweiterter Handlungsfähigkeit und damit verbundener Weltverfügung. Für Bourdieu konzentriert sich politische Praxis ebenfalls – in anderer Begrifflichkeit – auf die Teilhabe am Feld. Es werden aber unterschiedliche Positionen bezogen: „Subjekte“ sind keine „Akteure“. Strittig ist nach wie vor, wie weit der Begriff Habitus geeignet ist, den gap zwischen Subjekt und Struktur zu schließen. Hier liegen beunruhigende, weiter zu bearbeitende wissenschaftliche Fragen.

Auf alle Fälle öffnet die Auseinandersetzung den Horizont, um die politische Bildung in verändertem, erweiterten und bedeutsamer werdenden Kontext zu diskutieren. Dazu ist es unabweisbar, disziplinäre (soziologische, psychologischen, politik- und erziehungs- und bildungswissenschaftliche) Sichtweisen, Streitigkeiten und Eifersüchteleien hinter sich zu lassen.

Peter Faulstich

Hardt, M./Negri, A.: Demokratie. Frankfurt am Main, Campus 2013

Michael Hardt, Literaturwissenschaftler der Duce University Durham N.C., und der große alte Mann des italienischen Linksradikalismus Antonio Negri, Professor für Staatsphilosophie an der Universität Padua, 1969 Gründer der Gruppe „Potere Operaio“, 1979 verurteilt als „Kopf“ der „Roten Brigaden“, geflohen nach Frankreich, jahrelang im Gefängnis, heute in Paris und Rom lebend – die beiden haben ein kleines aufregendes „Manifest“ vorgelegt, das keines sein will. „Manifeste verkünden Idealwelten und beschwören ein geisterhaftes Subjekt, das uns dorthin führen soll“ (S. 7). Demgegenüber ist es eine Hauptaussage von Hardt/Negri das es feste Grundsätze und Leitlinien nicht gibt. „In ihren

Rebellionen muss die Multitude lernen, den Schritt von der Verkündung zur Begründung einer neuen Gesellschaft selbst zu gehen“ (ebd.).

„Demokratie!“ ist entstanden aus dem Kontexte des „Empire“ (2001) und der „Multitude“ (2004), in denen eine neue, globale Form der Souveränität als Tendenz einer sich herausbildenden politischen Weltordnung analysiert worden ist. Auf der einen Seite umspannt das „Empire“ mit seinen Netzwerken von Hierarchien den Globus. Andererseits entstehen neue Verbindungen des Zusammenwirkens und der Zusammenarbeit entstehen, die sich über Länder und Kontinente hinweg erstrecken und auf zahllosen Interaktionen und Initiativen fußen. Darin steckt für die „Multitude“ die Möglichkeit, Besonderheiten zu bewahren und gleichzeitig das Gemeinsame zu entdecken, das es erlaubt, miteinander zu kommunizieren und gemeinsam zu handeln.

Die Initiativen in Tunesien, Ägypten; Bahrain, Jemen, Tunesien und Syrien, die Demonstranten in Wisconsin und Detroit, die „indignados“ in Madrid und Barcelona, „occupy“ in der Wall Street u. a. sind für Hardt/Negri Indikatoren dafür, dass Alternativen ergriffen werden können. Alle diese Bewegungen haben nach ihrer Ansicht Gemeinsamkeiten, die sie in der Einmaligkeit sehen, in der Führerlosigkeit und im Kampf für Gemeineigentum. (S. 10-12).

Die globalen Kontexte, in denen die Proteste aufkamen, zwingen die Menschen in vorgegebene „Subjektpositionen“ (Anm. S. 13). Als die vier wichtigsten Rollen betrachten Hardt/Negri die „Verschuldeten“, die „Vernetzten“, die „Versicherten“ und die „Vertretenen“ (ebd.). Dabei handelt es sich durchweg um entkräftete Subjekte, die keinen Zugang zu ihrer politischen Handlungsfähigkeit haben“ (ebd.).

Aber wir können uns – so Hardt/Negri – der Unterdrückung verweigern, sie in ihr Gegenteil verkehren und Macht zurückerobern. Politisch mündet das in eine Ablehnung der repräsentativen Demokratie und die Schaffung neuer Formen der demokratischen Beteiligung. (S. 14). „Politisches Handeln in der Krise“ (Kapitel 1) setzt voraus, die vier Rollen genauer zu begreifen:

„Die Vorherrschaft des Finanzwesens und der Banken hat die ‚Verschuldeten‘ geschaffen. Die Kontrolle über Informations- und Kommunikationsnetze hat die ‚Vernetzten‘ erzeugt. Das Regime der Überwachung und der allgemeine Ausnahmezustand haben Subjekte hervorgebracht, die in Angst leben und sich nach Schutz sehnen: die ‚Verwahrten‘. Und die Korruption der Demokratie hat sonderbare, entpolitisierte Subjekte geschaffen: ‚die Vertretenen‘“ (S. 15). Die Kennzeichnungen werden eingängig, wortgewaltig und auch überzeugend vortragen. Bleibt nur die Resignation?

Trotz alledem werden die Zwänge auf- und umgebrochen: „Wir sind allein und ohnmächtig. Aber wenn wir uns umsehen, stellen wir fest, dass die Krise auch neue Formen der Gemeinschaft hervorbringt“ (S. 40). Die Grundentscheidung besteht dann nach Hardt/Negri darin, uns zu Andern hin zu öffnen. Handlungsmöglichkeiten einer „Rebellion in der Krise“ (Kapitel 2) sind möglich: „Sie beginnen mit der Entscheidung, mit dem Bestehenden zu brechen und münden in der Absicht, gemeinsam mit Andern zu handeln“ (S. 41). Die Parolen sind: „Verweigert die Schulden!“, „Schafft neue Wahrheiten!“, „Befreit Euch!“ und „Verfasst Euch!“.

Um allerdings den freien Zugang zu Gemeinschaftsgütern, die gerechte Verteilung des Reichtums und die Nachhaltigkeit des Gemeinsamen zu gewährleisten, plädieren Hardt/Negri für mehr di-

rekte Demokratie begründet in einer „Verfassung für das Gemeinsame“ (Kapitel 3). „Protest gegen die vom Finanzkapitalismus geschaffenen Ungleichheiten weckt die Forderung nach dem freien Zugang zu Gemeinschaftsgütern und deren Demokratisierung (S. 63).

Man kann dies alles als „Romantisches Theorie-Brimborium“ (Frankfurter Rundschau 1.3.2013) diffamieren. Es herrscht im Text ein prophetischer, teils eschatologischer, atemloser Grundton. Hinter dem Pathos der großen Wörter versteckt sich allerdings auch Unsicherheit. Aber Hardt/Negri lassen keinen Zweifel daran, dass sie nur Anstöße geben können, dass sie nach Graswurzeln möglicher Entwicklung suchen. Das Beharren darauf, dass eine andere Welt möglich sei, öffnet erst Handlungsspielräume und gibt alltäglicher Praxis eine orientierende Tendenz.

Das hat unmittelbare Konsequenzen für die politische Bildung. „Wissen ist offenkundig eine notwendige Voraussetzung für die demokratische Beteiligung und die gemeinsame Verwaltung des common. Vor allem sollten wir die Komplexität des Wissens nicht überschätzen, das erforderlich ist, um an politischen Entscheidungen über gesellschaftliche Fragen teilzunehmen. ... Wir müssen heute die Neugierde nach dieser Art von Wissen wieder wecken und Freude an der politischen Beteiligung neu entdecken“ (S. 80/81). Die Frage nach der Organisation des politischen Prozesses ist wichtiges Thema nicht nur der Initiativen: „Wie können wir eine Versammlung durchführen? Wie können wir mit unterschiedlichen Standpunkten umgehen? Wie können wir demokratische Entscheidungen treffen“ (S. 120). Diese Fragen stellen Hardt/Negri am Schluss.

Peter Faulstich

Burkhard Schäffer, Olaf Dörner (Hrsg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2012, ISBN 987-3-86649-357-5, 667 Seiten

Mit dem Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung legen die Herausgeber Burkhard Schäffer und Olaf Dörner einen Band vor, der in dreifacher Weise beeindruckt.

Erstens beeindruckt er als Leistung von Schäffer und Dörner, die den aus ihrer Sicht konstatierten Befund einer „verkürzten Debatte“ zur qualitativen Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung zum Anlass nehmen, dieses Handbuch zu konzipieren und herauszugeben. Die Herausgeber warten in ihrer Einleitung mit einer Differenzierung auf, die sich zugleich als strukturgebend für den gesamten Band erweist. So unterscheiden sie zum einen zwischen Gegenstands- und Grundlagentheorien, zum anderen zwischen Methoden und Methodologien.

Mit Blick auf die erste Unterscheidung wird die gegenstandstheoretische Konstitution eines Themas so verstanden, dass ein disziplinelieferender Gegenstand durch „Systeme von theoretisch und empirisch abgesicherten Aussagen“ (S. 16) bestimmt wird. Die Reichweite solcher Theorien ende dort, wo andere Gegenstandstheorien zur Präzisierung oder Modifikation des Gegenstandes herangezogen würden. Beiträge hierzu sind im Teil D des Handbuchs gebündelt und reichen von Gender und Generation über Milieu bis hin zu informellem Lernen und Emotion.

Grundlagentheoretische Begrifflichkeiten werden so verstanden, dass sie Gegenstandstheorien metatheoretisch absichern. Grundlagentheorien verfügen entsprechend über eine größere Reichweite und „stellen begriffliche Mittel zur

Verfügung, mit deren Hilfe Gegenstandstheorien überhaupt erst konstituiert werden können“ (S. 16). In der Gliederung wendet sich Teil A den Grundlagentheorien zu und versammelt u. a. Beiträge zur Bildungs-, Wissens-, Handlungs- oder Organisationstheorie.

Mit dem Begriff der Methoden verbinden die Herausgeber die Verfahren und Techniken der Erhebung und Auswertung von Daten. Beiträge hierzu finden sich in Teil C und umfassen etwa Bild- und Videoanalyse wie auch Inhalts- und Dokumentenanalyse.

Der Begriff der Methodologie wird zurückgeführt auf die abgesicherte Logik der Methode. „Es handelt sich bei Methodologien um grundlegende Theorien, die in geistes- und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung fundiert sind ... und aufklären „über die Bedingung wissenschaftlicher Erkenntnis““ (S. 18). Teil B des Handbuches widmet sich diesem Bereich und hält Beiträge u. a. zur Grounded Theory, zur Biografiefor- schung oder zur Diskursanalyse vor.

Im Teil E werden schließlich „Strategien qualitativen Forschens in der Erwachsenenbildung“ thematisiert mit Beiträgen zu Triangulation oder komparatistischen Ansätzen.

Die Stärke des Handbuches liegt also darin, dass es in seiner Systematik überzeugt und den „state of the art“ der qualitativen Forschung in der Erwachsenenbildung reflektiert. Zugleich gibt es aber auch wichtige Anstöße zur Weiterentwicklung der qualitativen Forschung.

Zweitens beeindruckt das Handbuch durch die Leistung der hier versammelten insgesamt 45 AutorInnen, die sich dem anspruchsvollen Grundkonzept gestellt haben. In den jeweiligen Beiträgen ging es darum, die im Fokus stehende Grundlagen- oder Gegenstandstheorie bzw. Methode oder methodologische Orientierung jeweils auf die anderen Ka-

tegorien zu beziehen. Beispielsweise war ein gegenstandstheoretischer Themenbereich „im Kontext von Grundlagentheorien, Methodologien und Methoden“ (S. 19) zu diskutieren. Dass dies in dem einen Fall besser gelingt als in dem anderen, mag auch den Ausgangsbefund der Herausgeber einer „verkürzten Debatte“ zur qualitativen Forschung in der Erwachsenen- und Weiterbildung widerspiegeln.

Drittens beeindruckt das Handbuch auch als Ausweis der Erwachsenenbildungswissenschaft als einer empirisch forschenden und theoretisch reflektierten Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Denn mit diesem Handbuch werden in der Teildisziplin ein Diskurs und eine Reflexion über das Verhältnis von Gegenstand, Theorie, Methode und Erkenntnis auf Dauer gestellt.

Kurzum: Dieses Handbuch gehört als Standardwerk auf den Schreibtisch oder zumindest in das Regal einer jeden Erwachsenenbildungsforscherin.

Wenngleich mit dem Band eine überzeugende Zusammensicht gelingt, bleiben zwei kleine Irritationen, auf die an dieser Stelle auf aufmerksam gemacht werden soll. Schäffer und Dörner begründen die Herausgabe dieses Handbuches u. a. mit der zweifelhaften Qualität der vorgelegten, qualitativ gelabelten Arbeiten in der Erwachsenenbildungsforschung (S. 12). Dies führen sie darauf zurück, „dass der *Schwerpunkt der Ausbildung in empirischer Sozialforschung* an vielen Universitäten nach wie vor im Bereich quantitativer Forschung liegt“ (S. 12). Einen Beleg bleiben sie jedoch schuldig. Zumindest aus Sicht der hessischen universitären Erwachsenenbildungsstandorte ist diese Vermutung zurückzuweisen, man möchte fast das Gegenteil behaupten.

Zum zweiten sehen die Herausgeber den Erfolg von Forschungswerkstätten

und Methodentreffs als Hinweis auf „diesen eklatanten Mangel an qualifizierter Ausbildung im Bereich qualitativer Forschung – warum sonst kommen alljährlich so viele ForscherInnen zu solchen Tagungen?“ (S. 12) Die Teilnehmenden kämen, so heißt es, um hier jene Beratung zu bekommen, die sie an ihren Heimatuniversitäten nicht erhielten. Ein wenig unaufgeregter und in anderer Perspektive kann man anführen, dass sich etablierte und leistungsstarke Wissenschaftsdisziplinen gerade jener Formate bedienen, in der Erkenntnis, dass nicht an jedem Wissenschaftsstandort sämtliche Methoden und Methodologien und sämtliche Grundlagen- und Gegenstandstheorien in umfassender Weise durch Spezialisten und Spezialistinnen vertreten werden können. Gute Förderung insbesondere der „early career researcher“ zeichnet sich dann dadurch aus, dass auf passgenaue Forschungswerkstätten und Methodentreffs aufmerksam gemacht und zur Teilnahme ermuntert wird – im besten Sinne der Erwachsenen- und Weiterbildung. Folgt man dieser Sicht, so möchte man hoffen, dass auch nach dem Erscheinen dieses Handbuchs möglichst viele ErwachsenenbildungsforscherInnen unter den Teilnehmenden an Forschungswerkstätten und Methodentreffs sein werden, denn auch das ist, ebenso wie exzellente Handbücher, Ausdruck einer forschungsstarken wissenschaftlichen Teildisziplin.

Michael Schemmann

Gudrun Hentges: Staat und politische Bildung – Von der „Zentrale für Heimatdienst“ zur „Bundeszentrale für politische Bildung“, Wiesbaden 2013

Allenthalben häufen sich Rückblicke auf das Jahr 1914, mit dem das Zeitalter der großen Kriege begann und das dem heu-

tigen europäischen Einigungsprozess viel zu denken geben soll. Der Erste Weltkrieg ist aber auch in bildungsgeschichtlicher Hinsicht ein wichtiges Datum, da er das Politische in ganz neuer Weise zum Thema der Volksbildung machte. Mittlerweile kümmert sich die politische Jugend- und Erwachsenenbildung verstärkt um die historische Aufarbeitung solcher Traditionslinien. Dabei gerät in Deutschland vor allem die legendäre „Stunde Null“ in den Blick, also die Situation nach 1945 mit dem Start einer politischen Bildung, die als „Reeducation“ verordnet war und auf die Umformung des Bürgerbewusstseins setzte – und so bei aller erklärten Diskontinuität doch in einer Kontinuität zu den staatlichen Vorgängern stand.

Einen Markstein der Aufarbeitung stellt jetzt die umfangreiche, ungemein detailgenaue Studie der Politikwissenschaftlerin Gudrun Hentges „Staat und politische Bildung“ (2013) über die Entstehung der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) dar. Ergänzt wird der Blick auf die institutionellen und ideologischen Zusammenhänge der Bildungspolitik inzwischen durch verschiedene Analysen, die der Formierung der politischen Kultur und des öffentlichen Lebens in der jungen Bundesrepublik unter dem Prinzip des Antikommunismus nachgehen (vgl. Stefan Creuzberger, Kampf für die Einheit, 2008; Klaus Ahlheim/Johannes Schillo, Politische Bildung zwischen Formierung und Aufklärung, 2012).

Der Neuanfang der politischen Bildung in Deutschland nach 1945 offenbart sich – so kann man den Forschungs- und Diskussionsstand zusammenfassen – gar nicht als der radikale Bruch mit einer unseligen vordemokratischen Tradition, sondern zeigt in mehrerlei Hinsicht eine erstaunliche Kontinuität. Als Erstes ist hier die staatliche

Verordnung eines Bürgerleitbildes festzuhalten, das eine Umerziehung des Volkscharakters anleiten sollte. Die heute verbreitete Vorstellung von außerschulischer politischer Bildung als einer zivilgesellschaftlichen Aktivität und einem durch Überwältigungs- und Indoktrinierungsverbote charakterisierten pädagogischen Prozess hatte in dieser Situation keinen Platz.

Reeducation war dabei kein geschlossenes Konzept, konkurrierende Begriffe waren Reorientation und Reconstruction. Zu den einschlägigen Differenzen der Besatzungspolitik bringt Hentges im ersten Teil ihrer Studie aufschlussreiches Material. Reeducation wurde aber in der Praxis zur westliche Leitlinie – und nicht die in der Potsdamer Konferenz vereinbarte Demilitarisierung. Nach dem Ende der Roosevelt-Administration und der Stornierung des Morgenthau-Plans setzte Präsident Truman bei den Westalliierten durch, dass nicht die Zerstörung des (west-)deutschen Wirtschafts-, Rüstungs- und Militärpotentials auf der Tagesordnung stand, sondern ein Gesinnungswandel im Gemeinwesen, das die weltpolitische Blockgrenze bildete.

Reeducation sollte aber zugleich mehr sein als die Produktion gefügiger Staatsbürger im Rahmen der neuen Ordnung. Es schwang auch der Auftrag zu einer breiten Demokratisierung mit, die sich nicht einfach mit der Umstellung der Massenloyalität auf eine neue, jetzt demokratisch legitimierte Obrigkeit begnügte. Interessant ist, dass die Bundeszentrale – als koordinierende, überregionale Stelle der Bundespolitik, die wesentliche Förderungsaufgaben übernehmen und die Volksbildung anleiten sollte – zwar im Gefolge der alliierten Reeducation entstand, dass diese bei der Gründung aber gar nicht den leitenden Gesichtspunkt, weder institutionell noch konzeptionell, abgab. Die Bundeszentra-

le wurde bewusst in eine nationale Tradition gestellt, der Einfluss westlicher, vor allem amerikanischer Reeducation-Ideen wurde zurückgedrängt.

Die nationale Linie zeigte sich schon im Namen „Heimatdienst“, unter dem die Bundeszentrale in der Anfangsphase firmierte. Hier wurde eine Kontinuität hergestellt, die bis aufs wilhelminische Kaiserreich zurückgeht. Die Reichszentrale für Heimatdienst (RfH) wurde im Ersten Weltkrieg gegründet. Die Oberste Heeresleitung hatte nämlich neben der Propaganda für die Front ab 1916 auch stärker die Stimmung im Hinterland ins Visier genommen. So kam zum „Frontdienst“ der „Heimatdienst“ hinzu. Es entstanden erste propagandistische Schriftenreihen, 1917 wurde eine „Zentralstelle“ gegründet, aus der 1918 die RfH hervorging. Sie wurde in der Weimarer Republik beibehalten und 1933 ins NS-Propagandaministerium integriert. Die Bundeszentrale der Nachkriegszeit stellte also nicht einfach einen demokratischen Neuanfang dar, sondern war explizit eine Traditionseinrichtung.

Richard Strahl, von 1918 bis 1933 Leiter der Reichszentrale, wurde 1950 vom Bundesinnenministerium als Berater für die Neugründung engagiert. Er hatte 1926 die „Grundsätze der Volksaufklärung“ in einer RfH-Publikation vorgestellt und als ersten Leitgedanken formuliert:

„Vornehmste Aufgabe ist es, die im Deutschen wurzelnde starke Liebe zur Heimat aufs engste mit dem Gedanken der Volksgemeinschaft, der Not- und Schicksalsverbundenheit aller deutschen Stämme, Stände und Staatsbürger und mit einem gesunden und berechtigten Nationalbewusstsein zu verknüpfen.“ (Zit. nach Hentges 2013, 111f) Im Zentrum der „Volksaufklärung“ der Reichszentrale stand also die patriotische Kritik am Versailler Vertrag, und so war es nur

konsequent, dass Strahl die 1933 erfolgte Integration der Zentrale in Goebbels' Ministerium für Volksaufklärung und Propaganda begrüßte.

Adenauer, Globke – Mitverfasser und Kommentator der Nürnberger Rassegetze und von 1953 bis 1963 Chef des Bundeskanzleramts – sowie Innenminister Lehr wollten bewusst die Anknüpfung an diese nationale Tradition. Globke wehrte zielstrebig Versuche aus dem Bereich alliierter Reeducation-Einrichtungen ab, die als erste an eine solche Behörde gedacht hatten. Strahl wurde zwar nicht in die Leitung der neuen Zentrale berufen, dafür aber Paul Franken, dessen nationalistische Gesinnung Hentges am Beispiel seiner Entnazifizierungs-Kritik dokumentiert. Die Bundeszentrale wurde allein für das „deutsche Volk“ gegründet, wie es Jahrzehnte lang im entsprechenden bpb-Erlass hieß, der erst im 21. Jahrhundert unter der Präsidentschaft von Thomas Krüger geändert wurde. Der Gedanke der nationalen Wiedergeburt – die Situation der Auslandsdeutschen, Flüchtlings- und Grenzfragen gehörten wie zur Zeit der RfH in den neuen Aufgabenkatalog – verband sich dabei harmonisch mit der Westintegration. In der ersten Aufgabenbeschreibung, die Globke 1951 präsentierte, war die Rede davon, dass mit dem Heimatdienst zugleich eine „europäische Gesinnung“ geweckt werden sollte. Der internationale Blickwinkel ist ja keine Absage an Nationalerziehung, er fügt sich seit der Ära des Imperialismus Ende des 19. Jahrhunderts in die weit ausgreifende Machtentfaltung von Nationalstaaten ein und war daher auch meist anerkannter Bestandteil nationalpädagogischer Bemühungen. Moeller van den Bruck, einer der führenden Vertreter der politischen Pädagogik am Ende der wilhelminischen Ära und im Ersten Weltkrieg beim Pendant der RfH, dem

Frontdienst, tätig, schrieb etwa 1923 im Vorwort zu „Das Dritte Reich“, die nationale Wiedergeburt ziele darauf, „dass wir als europäisches Volk leben“.

Eine Parallele zur Reichszentrale stellt übrigens die UFA, der bedeutendste deutsche Filmkonzern, dar. Die UFA-Gründung erfolgte ebenfalls auf Befehl der Obersten Heeresleitung. Auf einer Krisensitzung am 25. Mai 1917, bei der die Gründung einer „Reichsstelle für Propaganda“ vorgeschlagen wurde, kam die Notwendigkeit zur Sprache, die deutsche Presse stärker zu kontrollieren. Sie solle „im Wort, vor allen Dingen aber auch im Bild und Film“ über die in „harter Pflichterfüllung geleisteten Arbeitstätigkeit“ der nationalen Führung dem Volk ein klares Bild vermitteln (Klaus Kreimeier, *Die UFA-Story*, 1995, 13). Einige Wochen später verfasste dann General Ludendorff ein Schreiben an das Kriegsministerium, das als Gründungsdokument der UFA gilt und in dem es hieß: „Der Krieg hat die überragende Macht des Bildes und Films als Aufklärungs- und Beeinflussungsmittel gezeigt. Leider haben unsere Feinde den Vorsprung auf diesem Gebiet so gründlich ausgenutzt, dass schwerer Schaden für uns entstanden ist.“

Das aus dem Geist des Wilhelminismus geborene massenmediale Propagandainstrument bewährte sich später unter deutschnationaler Kontrolle durch Deutsche Bank und Hugenberg-Konzern bis zur Perfektionierung der staatstragenden Massenunterhaltung unter Goebbels im Dritten Reich. Nach 1945 führte die filmische Betreuung der Heimatfront durch die UFA allerdings – anders als der wieder auferstandene Heimatdienst – nur noch ein Schattendasein. Beim Heimatdienst war in der Gründungsphase gleich die Bedeutung der audiovisuellen Medien im Visier. Die Ideen zielten auf die Gewinnung eines Massenpublikums,

das mit konventionellen Textangeboten nicht zu erreichen sei – die Debatte über die „bildungs-“ oder „politikfernen“ Zielgruppen, die die Bundeszentrale heute forciert, ist also nicht neu. Interessant ist auch die Tatsache, dass Richard Muckermann, der erste Kuratoriumsvorsitzende der Bundeszentrale, bereits früh Erfahrungen als Mitarbeiter der Reichszentrale gesammelt hatte. 1920 verfasste er als RfH-Referent die Richtlinie „Film und Volkskultur“. Der zufolge war Volkskultur als „eine Besinnung auf die eigenen nationalen Kulturleistungen unter bewusster Abhebung von der ‚westlichen‘ Zivilisation“ zu verstehen“ (Hentges 2013, 210).

Dass die antikommunistische Feindorientierung Leitschnur der Volksbildung war, galt in der jungen Bundesrepublik für die verschiedensten Abteilungen der politischen Kultur, besonders ausgeprägt etwa für die deutschlandpolitische Bildung, wozu mittlerweile einiges an Aufarbeitung vorliegt. Die westdeutsche Republik setzte auf ein klares Feindbild, das nicht nur nach außen, sondern auch im Innern, in politischer Kultur, Öffentlichkeit, Wissenschaft und Pädagogik seine Rolle spielte. So wurde „eine ideologische Formierung vorgenommen“ und „Methoden gesteuerter Meinungsbildung eingesetzt ..., wie man sie gerade dem Bolschewismus als Merkmal seines ‚totalitären‘ Systemcharakters vorwarf“ (Außerschulische Bildung 4/2011, 453). Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen von Hentges' Studie.

Der Ausbau der Zentrale – speziell die Gründung des Ostkollegs 1957 – folgte dem Programm eines „militanten Antikommunismus“, der „Blocklogik des Kalten Krieges“, die, so Christoph Butterwege im Vorwort (S. 5), in ihrem totalitären Zugriff „vielleicht noch verheerender (war) als die neoliberale Standortlogik“. Entscheidend war hier die Mitte

der 1950er Jahre erfolgte Einschwörung der Bundeszentrale auf den Kampf gegen den Bolschewismus bei gleichzeitigem Zurückfahren der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. Die Behörde wurde explizit unter den Auftrag der Propaganda gestellt. Sie wurde jetzt, wie es in internen BMI-Papieren hieß, als „Träger der Breitenpropaganda gegen den Kommunismus“ (ebd., 387) verstanden.

In Kooperation mit Geheimdiensten und unter Verwendung moderner Beeinflussungstechniken wurde nach Wegen gesucht, die öffentliche Meinung zu lenken. Hentges arbeitet minutiös die personelle Kontinuität zum NS-Regime heraus. Und diese stellt ein Skandalon dar. So war etwa mit Professor Gerhard von Mende, der als Experte die nationalsozialistische Judenvernichtung begleitet und an einem Folgetreffen der Wannseekonferenz teilgenommen hatte, bei der Gründung des Ostkollegs als wissenschaftlicher Mentor tätig.

Das bestätigt frühere Befunde von der Subsumtion der Bildungsarbeit unter geheimdienstliche, manipulative Konzepte (vgl. Benedikt Widmaier, Die Bundeszentrale für politische Bildung, 1987). Am vorherrschenden Geist der politisch-ideologischen Auseinandersetzung mit dem Kommunismus zeigt sich, dass er die NS-Vorstellung von der gesunden Volksgemeinschaft tradierte. Das deutsche Volk, durch die zersetzende Kritik von außen aufs Höchste gefährdet, müsse gegen den Einfluss solcher Schädlinge mit allen Mitteln immunisiert werden. Gesucht wurde eine „instinktsichere Mobilisierung der Gefühle“, so ein internes BMI-Papier (ebd., 347). Dass man hier das Erbe des Goebbels'schen Ministeriums antrat, war den Protagonisten durchaus bewusst. Der BMI-Staatssekretär gab bei der Gründung des Ostkollegs zu bedenken, man müsse nach au-

ßen hin vorsichtig sein, damit „nicht der Verdacht entstehe, dass ‚Goebbels’sche Propaganda‘ betrieben werde“ (ebd., 426). In der Praxis wurde genau diese Traditionslinie benutzt, und die ehemaligen NS-Experten dienten sich mit ihrer Erfahrung an.

Dabei gab es durchaus weiter gehende Pläne, Eingriffe ins öffentliche Leben vorzunehmen. So sollte das literarische und kulturelle Leben stärker kontrolliert, z. B. durch die Bundeszentrale ein „literarisches Standardwerk ‘bekanntere und populärer antikommunistischer Schriftsteller’“ (ebd., 348 f.) lanciert werden. Auf diese Weise wollte man eine kulturelle Hegemonie, die den Einfluss linker Autoren zurückdrängt – genannt wurden in dem BMI-Papier Alfred Andersch, Arno Schmidt oder die Gruppe 47 –, durchsetzen. Die Idee wurde nicht realisiert, was vor allem an den Kompetenzstreitigkeiten lag, die sich die verschiedenen Gremien bei der Ausarbeitung ihres antikommunistischen „Generalstabsplans“ leisteten.

Solche Radikalisierungen unterblieben nicht wegen demokratischer Bedenken. Die Maßnahmen mussten vielmehr innen- und außenpolitisch abgestimmt werden und wurde so letztlich effektiver gestaltet. Das gilt auch für die grundsätzliche Positionierung der Bundeszentrale. Die Planung der Adenauer-Regierung war ja zunächst auf eine Art Propaganda-Agentur gerichtet; sie ging in Richtung einer „grundlegend anderen Funktionsbestimmung ... im Sinne eines Propagandainstruments in den Händen der Bundesregierung“ (ebd., 206f). Dies wurde zwar verhindert, in wichtigen Fragen jedoch, das zeigt die neue Studie an zentralen Beispielen wie der westdeutschen Remilitarisierung, wurde eine „möglichst weitgehende Übereinstimmung“ mit der „sog. Regierungslinie“ angestrebt (ebd., 228) und im Endeffekt auch hergestellt. So konnte sich das totalitäre Vorhaben im einwandfreien demokratischen Gewand präsentieren.

Johannes Schillo