

Sommer 2014 | Nr. 86

ALFA-FORUM

Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung

ALFA-FORUM | 26. Jahrgang | ISSN 1435-0793 | ISBN 978-3-929800-29-6 | Hrsg.: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V.



Was dazugelernt?

Test – Prüfung – Lernzielkontrolle

02 EDITORIAL

04-07 Gerald Schöber – ein Nachruf

bbb
Büro für berufliche Bildungsplanung
R. Klein & Partner GbR
Große Heimstr. 50
44137 Dortmund

08 INFO

09-36 THEMA

- 09 Wer hat Angst vorm Test?
Diagnoseinstrumente „Basis Schreiben und Lesen“ und „Basis Rechnen“
| Louise LAUPPE, Peter NEUMANN
- 12 Drum prüfe, wer sich ewig bildet...
Tests und Prüfungen in der Alphabetisierung: Sind sie wirklich notwendig?
| Heike KÖLLN-PRISNER, Almut SCHLADEBACH
- 16 Portfolio – eine Alternative zum DTZ?
Lernstandsmessung in Integrationskursen mit Alphabetisierung
| Alla KOROL und Andrea SIX
- 20 Das arbeitsplatzorientierte Alphaportfolio als förderdiagnostisches Instrument
| Eva DAMMERS und Claudia KUHNEN
- 24 Wie erleben die Lernenden Test- und Prüfungssituationen?
| Barbara NIENKEMPER
- 28 otu.lea: eine niedrigschwellige Online-Diagnostik für funktionale AnalphabetInnen
in der Kursarbeit
| Ilka KOPPEL und Karsten D. WOLF
- 32 Vom Lernen an realen Anliegen zum Lerntransfer
| Rosemarie KLEIN, Gerhard REUTTER, Gina RODENBÜCHER

37 - 51 BEITRAG

- 37 Bildungsarmut und Weiterbildungsbeteiligung
Nationales Bildungspanel: Erste Ergebnisse der Erwachsenenbefragung
| Corinna KLEINERT
- 42 Ein Mindestniveau der Grundbildung?
Internationale Antworten auf eine aktuelle Frage
| Caroline EURINGER und Alisha M. B. HEINEMANN
- 46 Facetten arbeitsorientierter Grundbildung: Verständnis – Zielgruppen – Bedarfe
| Rosemarie KLEIN, Gerhard REUTTER, Sabine SCHWARZ

den wird

Vom Lernen an realen Anliegen zum Lerntransfer

von Rosemarie KLEIN, Gerhard REUTER, Gina RODENBÜCHER

Warum soll es das Arbeitsfeld Alphabetisierung/Grundbildung einfacher haben als andere pädagogische Arbeitsfelder wie Schule oder Erwachsenenbildung? Es war zu erwarten, dass die Resonanz auf die PISA-Ergebnisse und – etwas abgeschwächt – auf die PIAAC-Resultate Auswirkungen auch auf die pädagogischen Felder haben würde, deren Nützlichkeit bisher nicht in Frage stand. Aber in einer Zeit, in der nur evidenzbasierte Erkenntnisse als wahre Erkenntnisse gelten, überrascht es nicht, dass auch in der Alphabetisierung und Grundbildung das Verhältnis von Mitteleinsatz und -ertrag thematisiert wird.

Die Verunsicherung, die die Studie von ROSENBLADT/LEHMANN (2013) ausgelöst hat, zeigt zumindest eins: Das Selbstbewusstsein des ja nicht mehr ganz jungen Arbeitsfeldes Alphabetisierung scheint nicht hinreichend ausgeprägt zu sein. Eine offensive Auseinandersetzung mit den methodischen Mängeln dieser Studie hat bisher nicht stattgefunden. Es drängt sich der Verdacht auf, dass sich die pädagogisch Tätigen in diesem Feld ihrer Sache nicht ganz sicher sind, eventuell selbst Zweifel am Nutzen ihres Tuns hegen und defensiv reagieren.

In der arbeitsorientierten Grundbildung stellt sich die Frage nach Mitteleinsatz und -ertrag naturgemäß auch, wahrscheinlich schärfer und akzentuierter als in der allgemeinen Alphabetisierung. Denn dort sind Akteure eingebunden, bei denen betriebswirtschaftliches Denken wichtig ist: nämlich die Unternehmen, mit denen arbeitsorientierte Grundbildungsangebote realisiert werden. Aber hier spielt bisher die Frage der Leistungsfeststellung und -bewertung so gut wie keine Rolle. Die Forderung nach Tests oder Zeugnissen taucht unseres Wissens im betrieblichen Kontext nicht auf. Daraus zu schließen, die Betriebe würden arbeitsorientierte Grundbildung als philanthropische, nicht fakturierbare gute Gabe begreifen, wäre allerdings grundfalsch. Jedes Unternehmen muss darauf achten, seine Mittel so zu investieren, dass sie Erträge versprechen.

Unternehmen verfügen meist über Erfahrungen, wie und ob sich der Mitteleinsatz für berufliche Weiterbildung auszahlt, bisher allerdings eher auf der Ebene der qualifizierten Fachkräfte und höher. Sie scheinen daraus eine Erkenntnis gezogen zu haben: Kompetenz erweist sich nicht im Zertifikat oder in der Leistungseinstufung, sondern in der Performanz, also im praktischen beruflichen Handeln.

Für die arbeitsorientierte Grundbildung stellt sich also gar nicht die Frage, wie Lern- und Kompetenzfortschritte der Lernenden für sich und die Betriebe erfasst und zertifiziert werden können. Vorrangig ist eher die

Frage, wie im Lernprozess gesichert werden kann, dass der Transfer von Gelerntem in das berufliche Handeln gelingt. Um diese Frage soll es im Folgenden gehen. Doch zunächst ein paar Ausführungen zu den Spezifika arbeitsorientierter Grundbildung (im folgenden AoG abgekürzt).

Was sind die Besonderheiten der Arbeitsorientierten Grundbildung?

AoG hat mindestens zwei Kunden: den Beschäftigten und den Betrieb: AoG ist voraussetzungsvoll, denn es ist nicht damit getan, bewährte Konzepte aus der institutionalisierten Erwachsenenbildung einfach in die betriebliche Sphäre zu übertragen. AoG – sei es am Lernort Betrieb oder in der Bildungseinrichtung – hat zwei Adressaten: den Beschäftigten/die Beschäftigte und die Organisation – den Betrieb bzw. den/die Betriebsverantwortliche¹. Es gibt eine Reihe von Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die es bei der Umsetzung zu beachten gilt und für die ‚Beratung‘ ergänzend zur eigentlichen Lehre notwendig ist, um Zugänge zu Betrieb und Beschäftigten zu bekommen und auch, um langfristige Effekte – einen Lerntransfer – zu erzielen.

Dabei stellt Lernberatung als persönlichkeitsorientierte Beratungsform einen Zugang zu den Beschäftigten dar, mit dem Anschlussfähigkeit an die Biographie, an Lerninteressen und Bedarfe, an Motive und Motivationen der Beschäftigten hergestellt werden kann und mit der Lernprozesse kontinuierlich begleitet werden können. In gleicher Weise bedeutsam, wenn es um das Erzielen von langfristigen Effekten geht, erweist sich der strukturierte Dialog mit der Organisation, der – so die Empirie – häufig in einer Beratung der Organisation, des Betriebes, mündet (vgl. ABRAHAM 2010; vgl. BEHLKE 2010).

¹ Und eigentlich muss man einen dritten, den öffentlichen Finanzierungsgeber, hinzuziehen.

AoG ist ein Lernen an realen Anliegen: Die Didaktik von AoG basiert auf Lernen an realen Anliegen, die von den Beschäftigten selbst kommen. Das ist über eine einmalige Bedarfs- und Interessenerkundung nicht einzulösen. Vielmehr braucht es ein Ritual der kontinuierlichen Reflexion von Arbeitsanforderungen und deren handlungsorientierter Bearbeitung. Dafür hat sich bspw. das Strukturelement ‚Aktuelles‘ (vgl. BEHLKE 2010) bewährt. Teilnehmende formulieren in jeder Kurseinheit konkrete Anliegen und Fragen aus dem ganz aktuellen Arbeitsalltag, die als Lernthemen aufgenommen werden. Die Schilderungen erfolgen zunächst situations- und fallorientiert und werden dann als konkrete Handlungsanforderungen präzisiert, z.B. „Hautveränderungen bei Bewohnerinnen dokumentieren“ oder „eine Fehlermeldung zu XY anzeigen“ oder „einen interessierten Kunden freundlich ansprechen“.

Diese konkreten Situationen werden dann bearbeitet. Ziel ist es, dass die Beschäftigten mehr Sicherheit und Handlungskompetenz für die Bewältigung solcher Situationen erwerben. Es geht also darum, dass die Beschäftigten als Lernende aus ihrer Arbeit (und natürlich auch weiteren Lebenswelten) entstammende Fragen einbringen und dass diese mit dem Ziel der besseren, arbeitszufriedener machenden Bewältigung bearbeitet werden. Die Praxis zeigt dabei, wie vielschichtig der hinter der Fall- oder Situationsschilderung liegende Bedarf sein kann und wie verschieden auch die didaktische Konkretisierung dann aussieht: So kann es um mündlich-kommunikative Varianten gehen, um präzise, knappe schriftliche und zugleich verständliche und rechtlich korrekte Dokumentationen, um Körpersprache in der Kommunikation, um alternative Semantiken in der Kommunikation usf.

Mit dem Lernen ist es aber nicht getan: Die wichtige Leistung AoG liegt darin, das Gelernte als Kompetenz in das Arbeitshandeln zu überführen. In Teilen können wir uns darauf verlassen, dass dies beiläufig passiert, aber die Empirie lehrt uns, diese Prozesse zu fördern und zu begleiten, weil es für den einen Mut bedeutet, neu erworbenes Wissen in der Realität des Arbeitsalltages anzuwenden, für den anderen das Überwinden von Gewohnheiten („Das hat mein Kollege immer für mich gemacht“) erfordert und für Personengruppen, die mit dem Selbstbild des Defizitären behaftet sind, ein Ausbrechen aus tradierten Rollenmustern erfordert.

Lerntransfer – Was ist das?

Kurz gesagt bedeutet „Lerntransfer“ das Übertragen oder Transferieren von erlernten Fähigkeiten auf andere, vergleichbare Situationen. Dennoch ist der Begriff „Transfer“ für den Lernkontext eigentlich nicht ausreichend, weil kein einfaches „Übertragen“ des Wissens vom Lern-

feld zum Funktionsfeld stattfindet. Vielmehr handelt es sich um eine kontextgebundene Transformation von Wissen, da es sich bei zwei gleichzeitig wirkenden Kontexten, Lern- und Funktionsfeld, je nach Bezugsrahmen wandelt. Im Lern- und im Funktionsfeld entwickeln sich jeweils eigene Ressourcen, die die Ressourcen des anderen Feldes ergänzen oder ersetzen. Das bedeutet, dass sich zwei Lernvorgänge (Transformationen) gegenseitig beeinflussen. Von einem Lerntransfer sprechen wir also dann, wenn Transformationen im Funktionsfeld durch (neu erworbene) Ressourcen des Lernfelds erleichtert werden (vgl. GESSLER 2012).

Den Lerntransfer sichern – die Herausforderung

Zur Sicherung des Lerntransfers gibt es eine Reihe von Strategien, aber hier ist definitiv noch Entwicklungsbedarf. Die uns vorliegenden Praxen zeigen jedoch, dass in Unternehmen Hürden genommen werden müssen. Der Lerntransfer kann nur dann gut gelingen, wenn das System Betrieb eine Feedbackkultur kennt und praktiziert, zu verändertem Verhalten einlädt, zur Umwandlung alter Rollenmuster ermutigt oder sie zumindest ermöglicht, und die Raum bzw. Gelegenheiten für verändertes Mitarbeiterverhalten schafft. Eine solche Feedbackkultur ist in vielen Unternehmen unterentwickelt und lässt sich auch nicht überall entwickeln. Es lohnt sich jedoch, die Herausforderung anzunehmen und die Sicherung des Lerntransfers systemisch zu organisieren.

Den Lerntransfer gestalten – Strategien und Wege

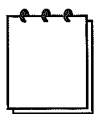
Folgende Verfahren und Strategien wurden in der AoG realisiert:

Vor der Weiterbildung und die Weiterbildung begleitend: Wie bereits verdeutlicht, muss in der AoG der Bedarf anfänglich und kontinuierlich erhoben werden. Denn damit wird sichtbar, was gelernt und dann in Handlungssituationen angewendet werden soll.

Dazu ein kurzer Erfahrungsbericht²:

Um den Teilnehmenden deutlich zu machen, dass sie selbst mit ihren individuellen Interessen und Bedarfen die Weiterbildung gestalten können, wird bei der Vorstellung der Inhalte zwar ein Orientierungsrahmen gesteckt (wie bspw. in Abb. 1), aber bereits hier werden freie Felder für die von ihnen selbst zu definierenden Themen ausgewiesen. So wird der Kurs als zu entwickelndes Lernangebot dargestellt und nicht als feststehendes Konzept bzw. Curriculum, das es abzuarbeiten gilt.

² Vgl. dazu den Bericht zum Projekt FAKOM unter: <http://www.giwa-grundbildung.de/GiWA7Kapitel4.pdf>



Mögliche Themenfelder

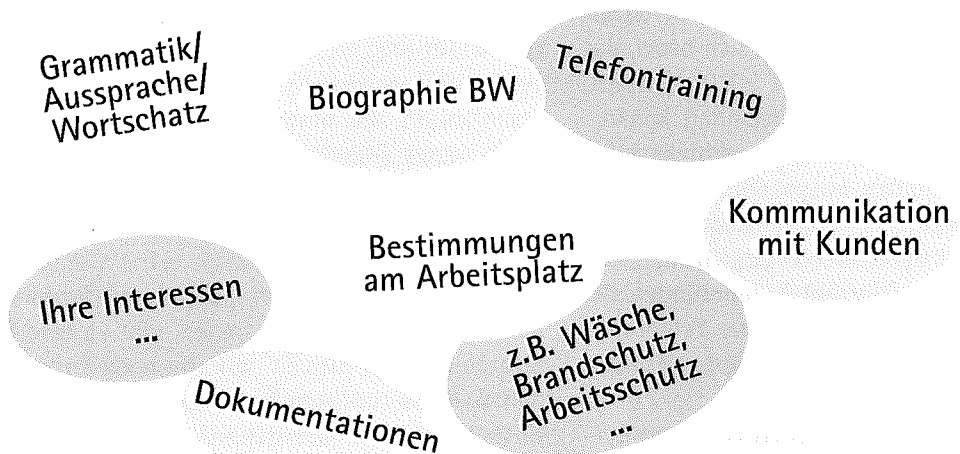


Abb. 1

Im Strukturelement „Aktuelles“ werden kontinuierlich Themen und Situationen gesammelt. Das Element „Aktuelles“ bildet das Anfangsritual eines jeden Weiterbildungstermins. Hier haben die Teilnehmenden stets Gelegenheit, Fragen zum Arbeitskontext oder im Rahmen allgemeiner Lebensbewältigung zu stellen, die jeweils aktuell aufgetreten sind, z.B. Formulierungsbedarfe zur Pflegedokumentation, eine Versicherung kündigen. Diese situativen Anlässe werden entweder abschließend bearbeitet oder lösen weitere Bearbeitungsschritte für kommende Lerntermine aus. Die nachfolgenden Inhalte stellen eine beispielhafte Auswahl von Themen aus dem Strukturelement „Aktuelles“ dar.

- Wie schreibe ich für meinen Sohn eine Entschuldigung für die Schule?
- Wie schreibe ich die Kündigung meiner Wohnung an meinen Vermieter?
- Wie formuliert man richtig, wenn ein Bewohner ins Krankenhaus gebracht wird, so dass ich es anderen berichten kann?
- Wie kondoliert man Angehörigen richtig?
- Pflegedokumentation: Wie kann ich beschreiben, wie ich eine Bewohnerin nach einem Sturz vorgefunden habe und wie der Unfall nach Aussage der Person passiert ist? (Unfallbericht)
- Wie kann man das Wort „eingeschränkt“ in der Pflegedokumentation verwenden? Wie darüber hinaus noch?
- Was bedeutet „Kinderbonus“ und „Einmalzahlung“ und wer bekommt es?
- Pflegedokumentation: Wie kann ich für die Doku formulieren, wenn ein Bewohner sich nicht waschen lassen oder nicht essen will?

- Wann verwendet man „in“ und wann „nach“ bei geographischen Begriffen?
- Ich möchte eine Nebentätigkeit aufnehmen. Das muss ich bei meinem Arbeitgeber genehmigen lassen.
- Wie kann ich diesen Antrag formulieren?
- Was kann man steuerlich alles absetzen?
- Was bedeutet „Sapperlot“? Ich habe das von Bewohnern oft gehört. Was kann man stattdessen sagen?
- Ich bin krank (erkältet). Wie kann ich dem Arzt erklären, welche Beschwerden ich habe?
- Kann ich ein Buch im Buchladen bestellen und es mir erst angucken und dann entscheiden, ob ich es kaufe? Oder muss ich es immer kaufen? Wie kann ich danach fragen?

In der Weiterbildung: Das didaktische Strukturelement „Transfer“ im Lern-/ Lehrsetting: Im wöchentlichen oder zweiwöchentlichen Rückblick werden die Arbeitssituationen, die konkret Gegenstand im Lerngeschehen waren, bilanziert:

- Was habe ich vom Gelernten ausprobiert?
- Was ist mir wann/wo/wie gut gelungen?
- Wo will ich noch sicherer/besser werden?
- Wie zufrieden bin ich mit mir?
- Hat es mich viel Mut gekostet?
- Wer hat es bemerkt, dass ich anders gehandelt habe?
- Wie haben die anderen – Kollegen, Chef – reagiert?

Die an der Weiterbildung Teilnehmenden können sich damit selbst des Ergebnisses und Erfolges des Lernens an konkreten Anliegen vergewissern und solche Ergebnisse in einem kollektiven Weiterbildungsbuch oder in individuellen Lernjournalen dokumentieren.

Bei der Organisation der Weiterbildung: Hier soll der Verbindlichkeit schaffende Lernvertrag erwähnt werden. Dieser ist ein Commitment zwischen den Akteuren, die für den Lernerfolg verantwortlich zeichnen: Beschäftigte/r, Dozent/in, Vorgesetzte/r/ oder auch Geschäftsführer/in. Der schriftlich oder mündlich vereinbarte Lernvertrag hat keine juristische Funktion. Im Sinne einer Verantwortung teilenden Vereinbarung klärt er jedoch wichtige Bedingungen der Weiterbildung wie

- Beginn und Ende des Weiterbildungsangebotes
- Lernzeiten
- Lernmodalitäten
- Umfang
- Ziele
- Finanzierung und
- Verfahren zur Sicherung des Transfers
 - Dokumentation von Ergebnissen aus dem didaktischen Strukturelement „Transfer“
 - Vereinbarung zum Führen eines Feedbackgesprächs zwischen Vorgesetzter/m und Beschäftigter/n
 - Befragung der Lernenden
 - Befragung der Vorgesetzten
 - Hospitationen

In den Klärungen mit Leitung: Ebenso wie die Vorgesetzten und die Leitung an der Bedarfsermittlung beteiligt sind, kommt ihnen eine Verantwortung in der Sicherung des Lerntransfers zu. In der AoG werden Vorgesetzte, Mitarbeitervertretungen und teils auch die Leitungen von Unternehmen über den Prozess im Bildungsangebot informiert, und es werden Evaluationsformen vereinbart. Hinzu kommt, dass, verbunden mit der kontinuierlichen Information über die Lernthemen, Vorgesetzte und ggf. auch die Mitarbeitervertretung sensibilisiert und ermutigt werden, auf Veränderungen im Arbeitshandeln von Mitarbeiter/innen zu achten und Feedback zu geben (vgl. Lernvertrag). Das Wissen darum, was in der Weiterbildung passiert, leitet dabei die Beobachtungen und Wahrnehmungen der Vorgesetzten.

Nach der Weiterbildung: Im Ergebnis von Feedback-Gesprächen zwischen Vorgesetzten und Beschäftigten können Formen des Job-Enrichment stehen, die vorsehen, dass Beschäftigten neue Anforderungen zugetraut bzw. dass veränderte Aufgaben offiziell an sie herangetragen werden. Hier zeigen die Praxen allerdings, dass dies nicht zwingend unproblematisch verläuft – in den GiWA-Teilprojekten FAKOM und Kombüse³ finden sich Beispiele, wo Job-Enrichment in unterschiedlicher Dimension angstausslösende Wirkung hatte und beraterischer Intervention bedurfte.

³ Siehe www.giwa-grundbildung.de

Neue Formen der Beteiligung der Mitarbeiter/innen: Durch eine Beteiligung der Mitarbeiter/innen an Abteilungsbesprechungen, an der Entwicklung von QM-Systemen usf. kann der Lerntransfer gesichert werden, weil hier Anwendungsfelder durch die Beteiligten eingebracht werden können.

Wirkungen – die subjektive Perspektive erfassen: Zum Lerntransfer gehören dann auch Vergewisserungen, welche Wirkungen sich zeigen. Aus einer Altenhilfepaxis entstammt die Mitschrift einer Lernreflexion von Beschäftigten nach ca. zehn Monaten AoG-Weiterbildung. Die Frage lautete: „Woran merken Sie, dass Sie etwas gelernt haben?“

- Ich lese mehr.
- Ich schreibe häufiger, auch am Arbeitsplatz.
- Wörter sind öfter richtig, im Gegensatz zu vorher.
- Ich frage jetzt öfter die Kollegen, ob das richtig ist.
- Ich habe mehr Mut.
- Ich bekomme Rückmeldung von Kollegen und der Familie, dass ich mich verbessert habe.
- Ich merke, wenn ich ein Wort schreibe, dass etwas nicht stimmt, und überprüfe dann mit dem Wörterbuch. Ich habe mehr Sprachgefühl.
- Wenn ich Praxisaufgaben, wie Dokumentationen, mache, merke ich, dass ich jetzt Wörter kenne und richtig schreibe, die ich vorher nicht gewusst habe.
- Ich bin Kollegen gegenüber offener, rede gern mit ihnen.
- Ich kann jetzt zur Klärung bzw. Richtigstellung beitragen. Ich hatte vorher kein Vertrauen darin, dass ich verständlich formuliere. Kann jetzt auch widersprechen.
- Ich versteh Heimbewohner besser mit ihren Anliegen und muss weniger nachfragen. (BEHLKE 2012, 147)

Schluss oder: Zurück zu den Herausforderungen

Der/die geneigte Leser/in wird bemerkt haben: Der Lerntransfer kann dann gut gelingen, wenn die Didaktik der AoG-Weiterbildung Strukturen für den Lerntransfer vorhält und wenn das System Betrieb eine Feedbackkultur praktiziert, die zu verändertem Verhalten, zur Umwandlung alter Rollenmuster einlädt und Raum für verändertes Mitarbeiterverhalten schafft.

Zentral ist in betrieblichen Lernkontexten für den Lerntransfer die Beratungskompetenz der pädagogisch Tätigen, die sowohl als Lernberater als auch als Organisationsberater gefordert sind. Eine auf Lerntransfer ausrichtende AoG ist nicht alleine eine Angelegenheit im Kursraum zwischen Lernenden und Lehrendem, sondern ist vernetzt mit den Handlungslogiken des Systems Betrieb und den Rollen der verschiedenen Subjekte im Betrieb.

Auch zeigt der Blick in die Praxis, dass Kompetenzzuwächse im Sinne des „Mehr-Könnens“ auch Kompetenzzuwächse im Sinne des „Mehr-Dürfens“ brauchen

(ROSSMANN 2011, 108f). Kompetenzzuwächse müssen sich in einer veränderten Performanz niederschlagen können, wenn sie als sinnvolle und nutzbringende Anstrengung erfahren werden sollen. Die beschäftigten Lernenden in den AoG-Weiterbildungen müssen die Erfahrung machen können, dass ihnen das Mehr an Kompetenzen ein Mehr an Gestaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten ermöglicht. Das ist ein hoher Anspruch und liegt nur in Teilen in der Hand von Dozentinnen und Dozenten – und man muss Erfahrungen des Scheiterns bei derartigen Bemühungen einkalkulieren.

Literatur

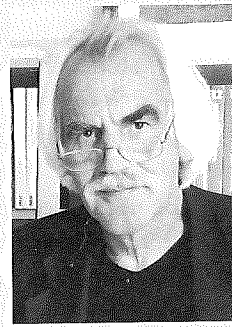
- ABRAHAM, E. (2010): Betriebliche Weiterbildung für Geringqualifizierte. Ein Akquiseleitfaden für Personalentwickler. Bielefeld.
- BEHLKE, K.: 2012: Lernberatung in der arbeitsbezogenen Grundbildung im Betrieb. In: LUDWIG, J. (Hg.) Lernberatung und Diagnostik. Bielefeld.
- BEHLKE, K. 2010: Wanderer zwischen zwei Welten – Zum Spannungsfeld von betrieblichen und Beschäftigteninteressen. In: KLEIN, R. (Hg.): „Die Rendite muss stimmen“ – Motive und Motivationen in der arbeitsbezogenen Grundbildung. GiWA-Online Nummer 5 April 2010, Göttingen.
- GESSLER, M. 2012: Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung – empirische Prüfung eines integrierten

Rahmenmodells mittels Strukturgleichungsmodellierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108 (3), S. 362 – 393.

- KLEIN, R. / REUTTER, G. 2014: AoG – Worüber reden wir? Online unter: www.sesam-nrw.de/material; zuletzt am 12.5.2014.
- ROSSMANN, E. 2011: Grundbildung in Alten- und Pflegeeinrichtungen im Spannungsfeld von Personal- und Organisationsentwicklung. In: KLEIN, R./REUTTER, G./ZISENIS, D. (Hg.) Bildungsferne Menschen – menschenferne Bildung. Göttingen.
- VON ROSENBLADT, B./LEHMANN, R. H. 2013: Begrenzte Lernerfolge in Alphabetisierungskursen. Befunde aus Forschung – Konsequenzen für die Praxis. Online unter: <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>

Hinweis

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Verbundprojekt, ‚SESAM – Strategien zur Weiterentwicklung der Beratungsangebote in Nordrhein-Westfalen für eine arbeitsplatzorientierte Grundbildung – ein Beitrag zur Stärkung von Beschäftigten und Unternehmen‘ wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB12021B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.



AUTOREN | Rosemarie KLEIN | Gerhard REUTTER | Gina RODENBÜCHER

Rosemarie KLEIN, Dipl. Päd., leitet das bbb Büro für berufliche Bildungsplanung (www.bbb-dortmund.de) und ist im Verbundprojekt SESAM (www.sesam-nrw.de) aktiv.
klein@bbbklein.de

Gerhard REUTTER, Dipl. Päd., vormals DIE, ist freiberuflicher Mitarbeiter im bbb.
reutter@bbbklein.de

Gina RODENBÜCHER, B.A. Erziehungswissenschaften, studiert im Master und hat als Mitarbeiterin im Praktikum bei bbb für das Verbundprojekt SESAM gearbeitet.
grodenu@gmail.com

Bildungsarmut und Weiterbildungsbeteiligung

Nationales Bildungspanel: Erste Ergebnisse der Erwachsenenbefragung

| von Corinna KLEINERT

In der Erwachsenenbefragung des Nationalen Bildungspanels werden innovative Daten zu Bildungsbiographien, Erwerbsverläufen, Weiterbildungsbeteiligung und der Kompetenzentwicklung der Bevölkerung in Deutschland gewonnen und der Bildungsforschung zur Verfügung gestellt. Weil Bildung hier so stark im Fokus steht, ist sie gut geeignet, um Fragen zu den Folgen geringer Grundbildung und den Lebensverläufen von Personen, die von Bildungsarmut betroffen sind, zu beantworten. Um das Analysepotenzial zu zeigen, werden hier die NEPS-Erwachsenenbefragung und einige exemplarische Ergebnisse zu Bildungsarmut und Weiterbildungsbeteiligung vorgestellt.

Das Nationale Bildungspanel: neue Daten für die Bildungsforschung

Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study, kurz NEPS) ist ein System von Längsschnittstudien, die Bildungsentscheidungen, Lernprozesse, Kompetenzentwicklung und Bildungserträge der Bevölkerung in Deutschland über den gesamten Lebensverlauf hinweg abbilden, und das in unterschiedlichen Lernumwelten (BLOSSFELD et al. 2011). Damit soll das NEPS zur tragenden Datengrundlage für die empirische Bildungsforschung in Deutschland aus allen daran beteiligten Disziplinen wie Erziehungswissenschaft, Pädagogik, Soziologie, Ökonomie und Psychologie werden. Dazu arbeiten über 200 Forscherinnen und Forscher an mehr als 30 Universitäten und Forschungseinrichtungen in einem Exzellenznetzwerk interdisziplinär zusammen. Seit Beginn dieses Jahres wird das NEPS von einem neu gegründeten Forschungsinstitut, dem Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi), an der Universität Bamberg getragen.

Im Rahmen des NEPS werden seit 2010 Befragungen und Tests bei sechs unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen, den sogenannten Startkohorten, durchgeführt: bei Neugeborenen (und ihren Eltern), bei Kindergartenkindern, bei Fünftklässlern, bei Neuntklässlern, bei Studienanfängern und bei Erwachsenen. Alle Befragungsteilnehmer aus diesen Gruppen werden wiederholt befragt, meist einmal jährlich, und ihre Grundkompetenzen werden in größeren Abständen immer wieder getestet. Zudem werden reichhaltige Kontextinformationen zu den Befragten erhoben, indem auch die Eltern, Kindergärtner/innen, Lehrer/innen und Schulleiter/innen der Teilnehmer/innen befragt werden.

Die Erwachsenenbefragung des NEPS nimmt hier in mehrfacher Hinsicht eine Sonderrolle ein: Der erste Survey ging schon 2007 ins Feld, und insgesamt wurden

mittlerweile knapp 17.000 Personen befragt. In der fünften Welle (2013) waren noch über 11.600 Teilnehmer dabei. Bei den Befragungen kommen teils telefonische, teils persönliche computergestützte Interviews zum Einsatz. Die Zielgruppe ist deutlich breiter und heterogener als die anderen fünf Startkohorten. Befragt wird hier eine repräsentative Stichprobe der in Deutschland lebenden Bevölkerung der Geburtsjahrgänge 1944 bis 1986. Damit wurde berücksichtigt, dass Lernen im Erwachsenenalter hauptsächlich in nicht-institutionalisierten Kontexten stattfindet, das heißt, gelernt werden kann, zumindest theoretisch, jederzeit im Leben und an jedem Ort, wobei dem non-formalen und informellen Lernen am Arbeitsplatz die größte Bedeutung zukommt.

Auch sonst unterscheiden sich Lernprozesse Erwachsener stark von früherem Lernen. Einerseits werden Bildungsentscheidungen im späteren Leben selbstbestimmter getroffen, womit den Motivationen und Aspirationen der Individuen eine noch größere Rolle zukommt als im Kindesalter, und sie hängen stark von den Lebensumständen ab, vor allem von Partnerschaft, Familie und von der Integration in Arbeit. Andererseits gibt es starke Pfadabhängigkeiten im Lebensverlauf, das heißt, spätere Bildungsentscheidungen werden durch früher getroffene beeinflusst – wer nur über einen Hauptschulabschluss verfügt, hat als Erwachsener weniger Möglichkeiten als jemand mit einem Hochschulabschluss.

In der Erwachsenenbefragung des NEPS wurden all diese Besonderheiten berücksichtigt (ALLMENDINGER et al. 2011). Einerseits erfassen wir mit neu entwickelten Instrumenten detaillierte Informationen zu Weiterbildung und den Aufgaben am Arbeitsplatz und wir testen die Grundbildung der Teilnehmer in unterschiedlichen Domänen: Lese- und Hörverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften, Informations- und Kommunikationstechnologie und kognitive Grundfähigkeiten. Wir be-