pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Andrzejewska, Liliana; Döbert, Hans; John, Magnus; Kann, Caroline; Pohl, Urte; Seveker, Marina; Siepke, Tim; Weishaupt, Horst

Die Erfassung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring. Handreichung

Bonn : Projektträger DLR 2012, 116 S.

urn:nbn:de:0111-opus-72068

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

LernenvorOrt

Handreichung

Die Erfassung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium für Bildung und Forschung

ESF Europäischer Sozialfonds für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

www.lernen-vor-ort.info

LernenvorOrt

Handreichung

Die Erfassung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium für Bildung und Forschung

ESF Europäischer Sozialfonds für Deutschland

EUROPÄISCHE UNION

www.lernen-vor-ort.info

Lernen vor Ort – die Landkarte

* Die StädteRegion Aachen sowie der Regionverband Saarbrücken werden zu den „kreisfreien Städten“ gezählt.

Vorwort

Allen Bürgerinnen und Bürgern vor Ort gerechte Zugänge zu Bildungs-, Lern- und Bildungsberatungsangeboten zu gewährleisten, ist ein wichtiges Ziel in vielen Kommunen geworden. Das Management von Bildung hat sich – auch als zentraler Innovationsgegenstand des BMBF-Programms „Lernen vor Ort" – als neues kommunales Handlungsfeld herausgebildet. Das Managen von Bildung bedeutet dabei nicht ein zentralistisches Steuern, sondern begreift Bildung als Teil der Daseinsvorsorge. Vorraussetzung hierfür ist die Einbeziehung der relevanten Partner vor Ort in die Ausgestaltung und Optimierung einer lokalen Bildungslandschaft im Sinne einer auf Dauer gestellten „organisierten Verantwortungsgemeinschaft".

Ziele, Prozesse und Ergebnisse eines gemeinsamen Managementprozesses müssen verantwortbar und erfolgreich sein. Deswegen sollen sie sich an validen Indikatoren orientieren, die auf regelmäßig erhobenen Daten basieren. Die Entwicklungsbereiche „Kooperationsmodelle" und „Datenbasierung" bilden daher die Kernelemente des Programms „Lernen vor Ort". In ihrem Bedingungsgefüge entstehen Bildungsberichte, für deren Entwicklungsprozess weit mehr als das Sammeln, Zusammenstellen und Auswerten von Daten erforderlich ist. Damit sie zur Steuerung eingesetzt werden können, sind verwaltungsinterne Abstimmungen vorzunehmen und tragfähige Kooperationen mit externen Partnern zu etablieren. Darüber hinaus sind Bildungsberichte insbesondere dann erfolgreich, wenn sie in eine wirksame Kommunikationsstrategie eingebettet sind. Viele Kommunen im Programm „Lernen vor Ort" schärfen die Befunde ihrer Bildungsberichte zudem durch vertiefende thematische Analysen, die sich auf spezielle Fragestellungen und Herausforderungen der Bildungslandschaft vor Ort beziehen.

Um die Ziele des Programms „Lernen vor Ort" erreichen zu können, ist es essentiell, die Angebote und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens, die in jeder Kommune existieren, in einem kommunalen Bildungsmonitoring abzubilden. Im Bereich der formalen Bildung ist dies vor dem Hintergrund der Datenlage differenziert mit den validen und reliablen Indikatoren des Anwendungsleitfadens möglich. Dagegen gestaltet sich die Erfassung non-formaler Bildung und des informellen Lernens ungleich schwieriger. Dennoch lohnen sich die Mühen, die ein solches Unterfangen mit sich bringt und es ist auch sinnvoll, sich ihnen zu unterziehen, wie in der vorliegenden Handreichung des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung (DIPF) sowohl aus theoretisch-konzeptioneller Sicht als auch mit einer Reihe von Beispielen gezeigt wird, die sich in den Bildungsberichten und Analysen der am Programm „Lernen vor Ort" beteiligten Kommunen finden.

Bonn im September 2012
Programmstelle „Lernen vor Ort"

Die Erfassung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring

Autoren:
Projektteam „Kommunales Bildungsmonitoring“ des Deutschen Instituts für Internationale Bildungsforschung (DIPF):
Liliana Andrzejewska, Prof. Dr. Hans Döbert, Magnus John, Caroline Kann, Dr. Urte Pohl, Dr. Marina Seveker, Tim Siepke, Prof. Dr. Horst Weishaupt

Unter Mitarbeit von:
Katrin Isermann und Susanne Rahner

Abgestimmt mit dem Konsortium „Kommunales Bildungsmonitoring“ im BMBF-Programm „Lernen vor Ort“ (Statistisches Bundesamt, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Syncwork AG/ Robotron Datenbank-Software GmbH)

sowie mit folgenden externen Experten:
Dr. Heinz-Jürgen Stolz (München) und Prof. Dr. Andrä Wolter (Berlin)

Berlin, im September 2012

Inhalt

Vorwort 1
Einführung in das Thema 4
A Lebenslanges Lernen: Konzeptionelle Grundlagen für ein kommunales Bildungsmonitoring 7
1. Konzepte lebenslangen Lernens, ihr Wandel und ihre kommunale Relevanz 7
2. Lebenslanges Lernen als Bildungsthema in einer Kommune 17
3. Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Operationalisierung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring 20

B Möglichkeiten der Analyse und Darstellung des lebenslangen Lernens in einem komunalen Bildungsmonitoring 22
1. Einige wichtige Überlegungen vorab 22
2. Zwei Analysestrategien 23
2.1. Lebenslanges Lernen und formale Bildung 24
2.2. Lebenslanges Lernen und non-formale Bildung sowie informelles Lernen 25
2.3. Entscheidung über die Art der Berücksichtigung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring 29
3. Vorliegende Ansätze zur Erfassung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring und Datendefizite 30
4. Datenquellen zur Darstellung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring 33
4.1. Datenquellen zur Darstellung lebenslangen Lernens und non-formaler Bildung 34
4.2. Datenquellen zur Darstellung lebenslangen Lernens und informellen Lernens 47
4.3. Datendefizite 49
4.4. Zur Berücksichtigung sozialer und regionaler Disparitäten 51

C Empfehlungen zur Entwicklung eigener Kennzahlen und Indikatoren zur non-formalen Bildung und zum informellen Lernen 54
1. Kriterien für die Entwicklung eigener Kennzahlen und Indikatoren 54
2. Nutzbare Erhebungen in Kommunen 60
3. Eigene Befragungen 64

Literaturverzeichnis 71
Anhang 1: Lebenslanges Lernen: Konzepte und Verständnis im Überblick 78
Anhang 2: Beispiel: Dresdner Kinderstudien 88
Anhang 3: Beispiel: Weiterbildungsumfrage der Stadt Offenbach 103
Anhang 4: Studien zur Medien- bzw. Internetnutzung 111
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 113

Einführung in das Thema

Ziel des Programms „Lernen vor Ort“ (LvO) ist die Entwicklung eines lokalen Bildungsmanagements, das lebenslanges, aufeinander abgestimmtes Lernen und erfolgreiche Bildungsbiografien für alle Bürgerinnen und Bürger ermöglicht. Deshalb bietet es sich an, „Lebenslanges Lernen“ und seine datengestützte Darstellung in einem kommunalen Bildungsmonitoring als Gegenstand einer Handreichung zu wählen. Um ein solches stimmiges, integriertes System für lebenslanges Lernen durch eine kommunale Bildungssteuerung zu erreichen und entsprechend der kommunalen Zielstellungen weiter zu entwickeln, ist es erforderlich, die Angebots- und Nutzungssituation vor Ort durch Daten, Fakten und belastbare Informationen regelmäßig zu analysieren. Ist die Erfassung der Angebote schon schwierig genug, wird es besonders kompliziert, wenn die Nutzung dieser Angebote und deren datenmäßig fundierte Erfassung mit in den Blick genommen werden sollen. In dieser Handreichung wird beiden Aspekten nachgegangen und auch zu beiden werden praktische Empfehlungen formuliert.

Die Handreichung ist in drei große Teile gegliedert: Im Kapitel A werden die konzeptionellen Grundlagen für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring bereitgestellt. Kapitel B zeigt auf, welche Möglichkeiten faktisch jede Kommune hat, die bestehenden *Angebote* lebenslangen Lernens in einem Bildungsmonitoring zu erfassen und zu analysieren. Besondere Beachtung wird dabei auch der non-formalen Bildung und dem informellen Lernen geschenkt. Im Kapitel C wird dargestellt, welche Möglichkeiten bestehen, um die *Nutzung* der Angebote sowie Prozesse der non-formalen Bildung sowie des informellen Lernens differenzierter zu erfassen und zu analysieren.

Der Wandel des Verständnisses lebenslangen Lernens

Menschen haben schon (fast) immer lebenslang gelernt, ob in institutionell organisierten Lernprozessen in Bildungseinrichtungen, in non-formalen Bildungszusammenhängen oder im Alltag, während der Freizeit, auf Reisen usw., also beim sogenannten informellen Lernen. Vieles wird von den Eltern, anderes in Schule oder Hochschule, am Arbeitsplatz, auf Kursveranstaltungen, durch Beobachten und Ausprobieren oder auch durch Selbststudium gelernt (vgl. BMFSFJ; Statistisches Bundesamt 2003).

Dieser Sachverhalt, der fast schon als Trivialität erscheint, wurde bislang begrifflich nicht sonderlich hervorgehoben. Gleichwohl gewann in den Bildungsdiskussionen der letzten vier Jahrzehnte der Begriff des lebenslangen Lernens immer mehr an Bedeutung. Er hat sich dadurch – national wie international – weit verbreitet, wenn auch nicht selten völlig unterschiedliche Sachverhalte damit gefasst wurden und werden. So diffus der Begriff nach wie vor ist, gemeinsam ist jedoch den verschiedenen Auffassungen, dass Lernen als ein nicht abgeschlossener Prozess im Bildungs- oder besser Lebensverlauf verstanden wird.

Es stellt sich damit die berechtigte Frage, was die Gründe dafür sind, das im Prinzip schon immer existierende lebenslange Lernen gesondert hervorzuheben und mit Nachdruck in die internationale und nationale Bildungsdiskussion einzubringen, und was genau sich hinter den aktuellen Konzepten des lebenslangen Lernens verbirgt. Dieser Frage wird im ersten Kapitel genauer nachgegangen. Die relevanten Entwicklungen werden daher kurz nachgezeichnet, die Unterschiedlichkeit der Verwendung des Begriffs „Lebenslanges Lernen" verdeutlicht und ein Vorschlag für die Verwendung des Begriffs im Kontext von LvO unterbreitet.

Möglichkeiten und Grenzen der Berücksichtigung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring

Bildung erscheint, in der Bildungsberichterstattung allgemein, aber auch in kommunalen Bildungsberichten im Besonderen, in erster Linie als das Ergebnis formalisierter Lernprozesse und einer bestimmten biografischen Abfolge des Kompetenzerwerbs. Diese Sichtweise bezieht sich vornehmlich auf Bildungsprozesse in Bildungseinrichtungen und ein an diesen Prozessen orientiertes Bildungsmonitoring (vgl. Wie erstellt man einen Bildungsbericht? Programmstelle „Lernen vor Ort" 2011a). Mit diesem Vorgehen werden wichtige Informationen für die kommunale Bildungssteuerung bereitgestellt. Für Kommunen, die sich mit solchen Informationen nicht zufrieden geben und auch Aspekte der non-formalen Bildung und des informellen Lernens in einem Monitoring berücksichtigt sehen wollen, ist diese Sichtweise allerdings ergänzungsbedürftig. Ergänzungsbedürftig vor allem um nicht-formalisierte Lernprozesse, die sich in hohem Maße außerhalb des Rahmens institutioneller Bildung im Kontext von Familie, Freizeit und Beruf vollziehen. Gerade in einer Kommune kann dies über kommunale Kinder-, Jugend-, Erwachsenen- und Seniorenarbeit wie auch über die Förderung des freiwilligen Engagements in Vereinen, Projekten oder sonstigen Netzwerken geschehen. Die Aufgaben der Kommunen liegen hier vor allem in der entsprechenden Bereitstellung von Ressourcen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Hierauf hat der Deutsche Städtetag mit seiner „Aachener Erklärung" zu kommunalen Bildungswelten deutlich hingewiesen (vgl. Deutscher Städtetag 2007): Als kommunales Handlungsfeld ist die Förderung kultureller Selbstbestimmung des Individuums anzusehen, aber auch solche Aspekte wie kulturelle Bildung, Familienbildung, Gesundheitsprävention sowie Persönlichkeitsentwicklung in Sport, Spiel und Natur.

Im Kapitel B dieser Handreichung werden daher Vorgehensweisen bei der Analyse von Aspekten des lebenslangen Lernens, auch mit Blick auf eine Erweiterung auf non-formale Bildung und informelles Lernen, dargestellt. Das geschieht in diesem Kapitel aus einer Angebotsperspektive, weil dazu faktisch in allen Kommunen Daten verfügbar sind. Die entsprechenden Datenangebote und -quellen sowie ihre Nutzung für ein kommunales Bildungsmonitoring werden ausführlich beschrieben. Damit ist aber noch nicht darstellbar, wie die Angebote auch genutzt werden und welche Lernergebnisse sie erbringen.

Obgleich schwerer umsetzbar, sollten dennoch auch für die Darstellungen der non-formalen Bildung und des informellen Lernens im Rahmen eines kommunalen Bildungsmonitorings Daten zu Art und Umfang der Bildungsbeteiligung sowie zu kurz-, mittel- und langfristigen Ergebnissen und Wirkungen lebenslangen Lernens zusammengetragen werden. Da solche Daten in der Regel in einer Kommune nicht vorliegen, müssen sie selbst erhoben werden. Welche Möglichkeiten sich dafür anbieten, welchen Kriterien diese Möglichkeiten gerecht werden müssen und welche Schrittfolge sich dabei empfiehlt, wird im Kapitel C beschrieben.

Diese Handreichung wurde gemeinsam von der Projektgruppe „Kommunales Bildungsmonitoring“ des DIPF in Abstimmung mit dem Konsortium „Kommunales Bildungsmonitoring“ in LvO erarbeitet. Die Handreichung wurde zudem mit Experten, insbesondere Prof. Dr. Andrä Wolter (Berlin) und Dr. Heinz-Jürgen Stolz (München) abgestimmt. Ihnen sei dafür herzlich gedankt. Zudem wurden partiell Textbausteine aus einem unveröffentlichten Arbeitsmaterial von Dr. Andrea Linde (Berlin) und Katarina Tsinari (Berlin) verwendet.

Entsprechend dem Charakter einer Handreichung wurde sie als praktische Hilfe zum „Selbstmachen“, angereichert durch vielfältige instruktive Beispiele, konzipiert. In diesem Sinne sind auch alle Aussagen zu verstehen: Sie entheben den Nutzer bzw. die Nutzerin der Handreichung nicht der Aufgabe, sich selbst konzeptionelle Klarheit zu verschaffen und Möglichkeiten einer empirischen Umsetzung in einem kommunalen Bildungsmonitoring spezifisch für jede Kommune und durchaus innovativ anzugehen.

Dies ist die weitere Handreichung, die im Aktionsfeld „Kommunales Bildungsmonitoring“ des Programms „Lernen vor Ort“ vorgelegt wird. Die erste Handreichung zum Thema „Wie erstellt man einen kommunalen Bildungsbericht?“ wurde auf der Jahreskonferenz von LvO im Dezember 2011 präsentiert und ist unter www.lernen-vor-ort.info/_media/Handreichung_Bildungsberichte.pdf abrufbar (vgl. Programmstelle „Lernen vor Ort“ 2011a). Im genannten Programm werden die beteiligten Kommunen bei der Umsetzung von Monitoringaktivitäten und bei der Erarbeitung konkreter Produkte durch das Konsortium „Kommunales Bildungsmonitoring“, das aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), dem Statistischen Bundesamt, dem Statistischen Landesamt Baden-Württemberg, dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) und der Syncwork AG/Robotron Datenbank-Software GmbH besteht, beraten und unterstützt.

Auf der Basis der dabei gewonnenen Einsichten des Konsortiums ist auch diese Handreichung entstanden. Sie ist zugleich ein Beitrag in einer geplanten Serie von praktischen Unterstützungs- und Empfehlungsmaterialien.

A Lebenslanges Lernen: Konzeptionelle Grundlagen für ein kommunales Bildungsmonitoring

1. Konzepte lebenslangen Lernens, ihr Wandel und ihre kommunale Relevanz

Dass lebenslanges Lernen in den letzten Jahrzehnten eine steigende Aufmerksamkeit in der internationalen Bildungsdiskussion gefunden und Einzug in bildungspolitische Konzepte erfahren hat, hat vielfältige Ursachen – politische ebenso wie bildungstheoretische, gesellschaftliche und ökonomische. Wichtige politische Anstöße zur Diskussion kamen von der Europäischen Kommission. Für diese gewinnen nicht-formalisierte[1] und informelle Lernprozesse vor dem Hintergrund der Bemühungen um die Gleichbewertung und Gleichstellung von beruflichen Qualifikationen an Bedeutung, weil in vielen Ländern der EU kein reguliertes Berufsbildungssystem wie in Deutschland existiert und ein Großteil der beruflichen Kompetenzen entweder in der Weiterbildung oder *on the job* erworben, aber kaum zertifiziert werden. Für einen offenen europäischen Arbeitsmarkt gewinnt die Zertifizierungsmöglichkeit von in nicht systematisch geregelten Ausbildungsprozessen erworbenen Kompetenzen hohe Priorität.

Wie auch international kam in Deutschland der Begriff „Lebenslanges Lernen" erstmals in der Zeit um 1970 auf. Von den ersten damit verbundenen Diskussionen und Konzepten an zeigten sich zwei unterschiedliche Auffassungen, die aus internationalen Kontexten stammten und auch den Umgang mit lebenslangem Lernen in Deutschland prägten: Zum einen wurden internationale Konzepte im Sinne einer Art Masterplan für eine weltweite Bildungsreform entworfen, der je nach nationalem Kontext von der Durchsetzung einer Grundbildung für alle bis hin zu einer integrierten Reform der Bildungssysteme reichte. Zum anderen widmeten sich Konzepte vor allem dem nachhaltigen Ausbau institutionalisierter Weiterbildung. Günther Dohmen bezeichnet in Anlehnung an Arthur J. Cropley diese beiden Ansätze als das „minimalistische" oder „maximalistische" Verständnis lebenslangen Lernens (Dohmen 1996, S. 18). Ohne Zweifel waren internationale Meilensteine in dieser Entwicklung seit den 1970er Jahren der UNESCO-Bericht der sogenannten Faure-Kommission „*Learning to Be*" (Faure 1972), die vom Europarat initiierten Studien zu „*Permanent Education*" (Council of Europe 1971) sowie der OECD-Bericht „*Recurrent Education*" (OECD 1973). In diesem Sinne kann man von Konzepten der „ersten Generation" des lebenslangen Lernens in den 1970er Jahren in Deutschland sprechen (vgl. Wolter 2011).

Im Memorandum über Lebenslanges Lernen (2000) findet man die Definition, die die EU-Kommission und die Mitgliedstaaten zum lebenslangen Lernen im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie gegeben haben:

1 Im Folgenden wird überwiegend von formaler Bildung in Abgrenzung zu non-formaler Bildung gesprochen. Die Begriffe „formalisierte" bzw. „institutionelle" Bildung sowie „nicht-formalisierte" Bildung werden relativ verbreitet als Synonyme für formale bzw. non-formale Bildung verwendet.

Lebenslanges Lernen wird
„als jede zielgerichtete Lerntätigkeit, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen dient“, definiert (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 3).

In der Mitteilung der Europäischen Kommission „Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen“ von 2001 findet sich eine erweiterte Definition, die seither in allen offiziellen Dokumenten der EU genutzt wird:

Als Lebenslanges Lernen gilt
„alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen und/ oder Qualifikationen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission 2001, S. 9).

Die beiden Zitate liefern mit den Worten „zielgerichtet“ und „dient der Verbesserung“ auch Kriterien zur Abgrenzung bzw. Differenzierung verschiedener Typen des informellen Lernens. Danach gilt nur das als informelles Lernen, was zielgerichtet ist oder der Verbesserung von Kompetenzen dient. Damit sind alle Formen des bloß beiläufigen Lernens im Alltag ausgeschlossen.

Die Konzepte des lebenslangen Lernens waren also im Verlauf ihrer Entwicklung stets von unterschiedlichen Zielsetzungen bestimmt. Lebenslanges Lernen hat inzwischen aber mehr und mehr eine funktionale Zuspitzung erfahren und die Konturen eines systemischen Konzeptes gewonnen, welches das Bildungssystem und die dadurch strukturierten Bildungsverläufe als Ganzes in den Blick nimmt (vgl. OECD 2001; Schuetze 2007).

Dennoch spiegeln sich die in den Konzepten der internationalen Organisationen sichtbaren Unterschiede in der Vergangenheit auch in der internationalen wissenschaftlichen Diskussion wider.

Es lassen sich (mindestens) vier theoretische Modelle/Ansätze lebenslangen Lernens in der internationalen Debatte unterscheiden:

1. ein egalitäres, partizipatorisches Modell, das an sozialen Gerechtigkeits- oder Gleichheitsvorstellungen orientiert ist und in dessen Mittelpunkt die Ausweitung der Beteiligung an (Weiter-)Bildung insgesamt („*increasing participation*“) und der Ausgleich von sozialen Unterschieden in den Chancenstrukturen („*widening participation*“) stehen;
2. ein nicht-utilitaristisches kulturelles Modell, in dem lebenslanges Lernen als ein Weg der kontinuierlichen Aneignung von Bildungswissen und kulturellen Beständen, der individuellen Selbstverwirklichung, persönlichen Weiterentwicklung und Identitätsfindung gilt;
3. ein post-modernes Modell, das lebenslanges Lernen als zeitgemäßes, netzwerkförmig organisiertes, offenes Lernsystem entwickelter Gesellschaften sieht, das selbstgesteuertes Lernen und die Potentiale der neuen Medien und Informationstechnologien einschließt;
4. der Humankapitalansatz, der permanentes Lernen zum einen makroökonomisch als Faktor steigender Arbeitsproduktivität, wirtschaftlichen Wachstums und volkswirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit, zum anderen als individuelle Strategie gegen Dequalifizierung und damit als Voraussetzung für den Erhalt der individuellen Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit sieht (vgl. Wolter 2011; Schuetze 2007).

In Deutschland war der Diskurs zum lebenslangen Lernen ganz überwiegend in der Erwachsenenbildung angesiedelt (vgl. Overwien 2008). Das Forum Bildung legte 2001 einen Expertenbericht und Empfehlungen zu „Lernen – ein Leben lang“ vor, die stark auf Weiterbildung fokussiert waren (Arbeitsstab Forum Bildung 2001). Eine umfassendere bildungspolitische Bedeutung kommt dem Begriff erst seit wenigen Jahren zu. Die „Strategie für Lebenslanges Lernen“, 2004 von der früheren Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) veröffentlicht, verfolgt einen bildungsbereichsübergreifenden Ansatz (BLK 2004). Demnach läuft „lebenslanges Lernen nicht nur in Institutionen ab, sondern schließt […] auch nicht-formales und informelles Lernen an verschiedenen Lernsituationen und Lernorten ein (Familie, Beruf, Freizeit usw.)“ (ebd.). Zudem wird das selbstgesteuerte Lernen betont, das „die Nutzung von fremdorganisierten Lernangeboten ebenso wie das Selbstorganisieren von Lernen“ beinhaltet (ebd.). Das Papier der BLK geht davon aus, dass Bund, Länder und Kommunen übereinstimmende Ziele haben und eine gemeinsam vereinbarte Strategie verfolgen. „Es ist Aufgabe aller Zuständigen in den Ländern und im Bund sowie in den Kommunen und den Bildungseinrichtungen, aber auch jedes Einzelnen, diesen [verfassungsrechtlichen] Rahmen auszufüllen“ (BLK 2004, S. 31). „Lebenslanges Lernen ist damit sowohl Leitlinie als auch ein gemeinsames Ziel der Bildungspolitik“ (BMBF 2007, S. 4) und die Strategie bietet den entsprechenden Rahmen zur Erreichung dieses Ziels.

Um die Bildungschancen der Bürgerinnen und Bürger in Deutschland zu stärken, hat das BMBF im Januar 2008 mit einer „Qualifizierungsinitiative“ mehr als 80 Maßnahmen ressortübergreifend gebündelt. Die Initiative setzt dabei an allen Stellen des Bildungssystems an: Die Maßnah-

men reichen von der Förderung von Kleinkindern bis zur Weiterqualifizierung älterer Erwerbstätiger. Darüber hinaus hat das BMBF mit den beiden Programmen „Lernende Regionen“ (bis September 2008) und „Lernen vor Ort“ (seit September 2009) die Perspektive des lebenslangen Lernens mit dem Ansatz der Bildungsentwicklung in Kommunen zusammengeführt.

Nicht unerwähnt soll jedoch bleiben, dass auch in der deutschen Diskussion derzeit eine Reihe von kritischen Stimmen zum Konzept des lebenslangen Lernens laut werden (vgl. Wolter 2011), die das Nichterreichen zentraler Prinzipien des lebenslangen Lernens konstatieren: Eine wesentliche Kritik besteht darin, dass die Erfüllung der mit dem Konzept des lebenslangen Lernens verbundenen großen gesellschaftlichen Versprechen bislang ausbleibt. Sieht man sich die inzwischen vorliegenden vier Bildungsberichte „Bildung in Deutschland“ von 2006, 2008, 2010 und 2012 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 2010, 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006) allein hinsichtlich der Entwicklungen in der Weiterbildung genauer an, dann zeigt sich, dass zwischen den Zielen und Erwartungen an das lebenslange Lernen und der aktuellen Situation in Deutschland (noch) eine erhebliche Differenz besteht: So ist ein deutliches Wachstum der Teilnahme an Weiterbildung in den letzten zehn Jahren in Deutschland nicht festzustellen. Ein wichtiges Prinzip lebenslangen Lernens ist zudem der Abbau vorhandener sozialer Unterschiede. Auch hier zeigen die vorhandenen Befunde (vgl. ebd.), dass diese allenfalls tendenziell abgebaut werden. Eine Verringerung der seit Jahren konstatierten sozialen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung ist weder im Hochschulbereich noch in der Weiterbildung nachweisbar. Auch für das lebenslange Lernen scheint zuzutreffen, was sich nachhaltig bereits in verschiedenen Bildungsbereichen im Einzelnen zeigt: Die Kluft zwischen den „Gewinnern“ der Bildungsentwicklung und den „Verlierern“ nimmt zu (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Bedenkt man zudem, dass es auch künftig eine relativ große Gruppe von Menschen ohne schulischen und/oder beruflichen Abschluss geben dürfte, die mit hoher Wahrscheinlichkeit große Probleme auch auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft haben werden, wird die enorme gesellschafts- und bildungspolitische Dimension dieses Problems deutlich. Es kann zudem nicht davon ausgegangen werden, dass diese Bevölkerungsgruppe so gefördert werden kann, dass sie nicht nur den „Mindest“-Standard erfolgreich erworbener schulischer wie beruflicher Abschlüsse, sondern auch die Erwartungen fortgesetzten lebenslangen Lernens erfüllt. Andrä Wolter (2011) ist daher zuzustimmen, dass „auch beim lebenslangen Lernen eine Art ‚Zwei-Drittel-Gesellschaft‘ droht“. Daher wird das Konzept des lebenslangen Lernens als „symbolische Politik“ kritisiert (Kuhlenkamp 2010, S. 131ff.), denn bislang hat lebenslanges Lernen die Exklusions- und Inklusionsmuster in der Bildungsbeteiligung kaum „aufgebrochen“ und noch lange nicht beseitigt. Andererseits wird darauf verwiesen, dass die bislang mangelnde Realisierung der Ziele lebenslangen Lernens kein Argument gegen das Konzept selbst sei und dass das lebenslange Lernen – wie andere Bildungsreformen zuvor auch – eine längere Zeitperspektive benötige (vgl. Jakobi 2006).

Da jedoch für die deutsche Diskussion nach wie vor die unterschiedliche Verwendung von weiter und enger Definition des lebenslangen Lernens charakteristisch ist, ist hier – sowohl für diese

Handreichung als auch für ein kommunales Bildungsmonitoring – eine eigene Positionsbestimmung erforderlich.

Es empfiehlt sich, die begrifflichen Bestimmungen und damit auch die Abgrenzungen von formal, non-formal und informell zu nutzen, die die BLK für Deutschland vorgenommen hat und die sich auch in den Texten der EU-Kommission sowie bei EUROSTAT im *Adult Education Survey* (AES) finden:

„Lebenslanges Lernen umfasst
alles formale, nicht-formale und informelle Lernen an verschiedenen Lernorten von der frühen Kindheit bis einschließlich der Phase des Ruhestands. Dabei wird ‚Lernen' verstanden als konstruktives Verarbeiten von Informationen und Erfahrungen zu Kenntnissen, Einsichten und Kompetenzen" (BLK 2004, S. 13f.).

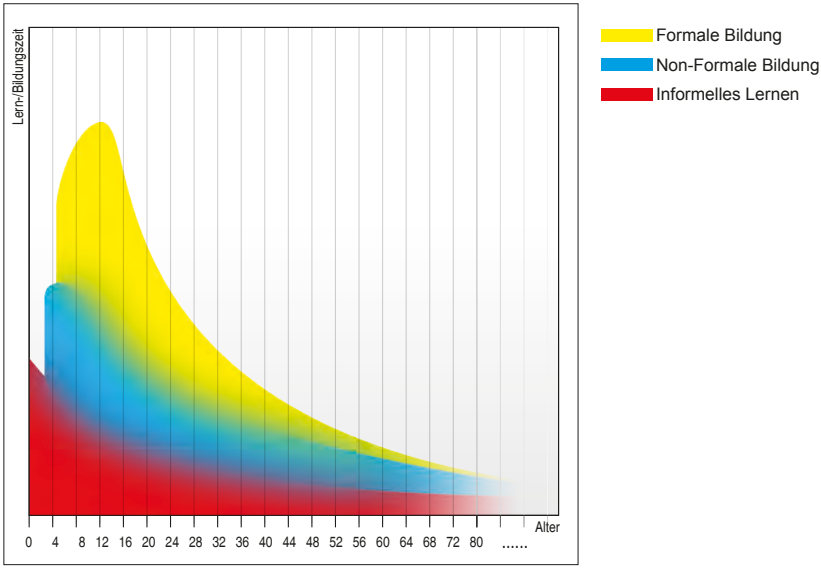
Formales Lernen/Formale Bildung:
„Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt" (Europäische Kommission 2001, S.33).

Non-formales Lernen/Non-formale Bildung:
„Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel)" (Europäische Kommission 2001, S. 35).

Informelles Lernen:
„Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung" (Europäische Kommission 2001, S. 33).

Eine Veranschaulichung der Zusammenhänge zwischen und der jeweiligen Relationen von formaler Bildung, non-formaler Bildung und informellem Lernen im Lebenslauf nimmt die Abbildung 1 vor.

Abbildung 1:
Formale Bildung, non-formale Bildung und informelles Lernen



Grad der Formalisierung / Institutionalisierung
Quelle: modifiziert nach Macher (2012), S.4

Bei diesen begrifflichen Zuschreibungen werden nur intentionale Lernprozesse einbezogen, was bei einer statistischen Erhebung von Lern-/Lehraktivitäten auch sinnvoll ist. Am folgenden Beispiel der Zuordnung zu formaler, non-formaler Bildung und informellem Lernen sei das etwas veranschaulicht:

> Eine Lehrerin, die ihre Tochter in der Schule unterrichtet, lehrt in formalen Kontexten. Wenn sie am Nachmittag und außerhalb der Schule anderen Kindern Nachhilfeunterricht gibt, bewegt sie sich im non-formalen Kontext. Wenn sie mit ihrer eigenen Tochter beim Abendessen über die Nachhilfe, die Aufgaben und ihre Lösungen im Gespräch ist, handelt es sich um informelles Lernen.

Trotz dieser obigen Begriffsklärung bleibt es problematisch, eine eindeutige institutionelle Zuordnung von formaler, non-formaler Bildung und informellem Lernen vorzunehmen. Folgende Beispiele mögen das verdeutlichen:

- An Volkshochschulen ist eine klare Linie bezüglich einer Differenzierung zwischen formaler und non-formaler Bildung sowie informellem Lernen nicht immer leicht zu ziehen. Einerseits gibt es einen Bildungsauftrag und es können Bildungsabschlüsse erzielt werden (beispielsweise Haupt- oder Mittlerer Abschluss bzw. Abitur; in anderen Kursen können Zertifikate erworben werden). Das ist formale Bildung. Andererseits werden für Weiterbildungskurse (z. B. Sprach-, Computer-, Gesundheits- und Kunst-/Kulturkurse) keine Zertifikate vergeben und es werden Veranstaltungen durchgeführt oder Ausstellungen organisiert. Dieser Teil der Aktivitäten der VHS gehört zur non-formalen Bildung. Musikschulen sind hingegen ausschließlich der non-formalen Bildung zuzuordnen.
- Informelles Lernen findet nicht nur außerhalb von Bildungseinrichtungen statt, sondern auch innerhalb von Schulen und anderen Institutionen. Wenn z. B. Schülerinnen und Schüler lernen, wie sie mit einem Minimum an Aufwand zu einem Maximum an Erfolg kommen (*Muddling-through-Strategien* des Umgangs mit Anforderungen), ist das informelles Lernen in der Schule. Es ist ein Lernen, das durch den Lehrplan/das Curriculum nicht normiert oder antizipiert wird, sondern gleichsam prozessbegleitend abläuft. Und natürlich wird an der VHS auch informell gelernt, z. B. in der Interaktion der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer.
- Auch die neuen Verfahren der Anrechnung/Anerkennung von Kompetenzen führen dazu, dass Effekte informellen Lernens Teil einer Anrechnung/Anerkennung durch Leistungsnachweise, Punktesysteme oder Zertifikate werden, die wiederum zum Teil zur formalen Bildung oder zum Teil zum non-formalen Lernen gehören.

Neben diesen Abgrenzungen der verschiedenen Aspekte lebenslangen Lernens können vier folgende Inhaltsdimensionen unterschieden werden: Zeit, Gesellschaft, Subjekt und Arbeit. Sie machen deutlich, dass lebenslanges Lernen mehr als institutionalisierte Bildung ist.

Vier Inhaltsdimensionen des lebenslangen Lernens

- In der Dimension der Zeit kann Lernen in unterschiedlichen Formen stattfinden und umfasst jede Altersstufe.
- Mit der gesellschaftlichen Dimension werden gesellschaftliche Partizipation sowie individuelles bzw. freiwilliges Engagement und die Förderung eines gesamtgesellschaftlichen Dialogs als Ziele angestrebt.
- In der Subjekt-Dimension liegt der Fokus auf dem lernenden Subjekt und seinen Bedürfnissen und Interessen und schließlich
- geht es in der Dimension der Arbeit um Qualifikationen, Zertifikate, Kompetenzentwicklung und insbesondere um die Sicherstellung von Zukunftsfähigkeit für alle Bürger (vgl. Schreiber-Barsch 2007, S. 28).

Lebenslanges Lernen erstreckt sich auf alle Institutionen des Bildungssystems und wird gewissermaßen zu einer Art Querschnittsaufgabe. Mit einem solchen Verständnis des lebenslangen Lernens ist unmittelbar die Vision eines relativ offenen, flexiblen und transparenten Lern- und Bildungssystems mit hoher Durchlässigkeit und ohne Sackgassen verbunden. Nicht Segmentierung von Institutionen und Segregation von Bildungswegen, sondern Vernetzung, Kooperation und Offenheit sind die orientierenden Gestaltungsprinzipien.

Anders als bei der gerade im deutschen Bildungssystem ausgeprägten Angebotsorientierung geht es beim lebenslangen Lernen vor allem um die Nutzungsperspektive von Bildung und Lernen. Das Zentrum bilden nicht mehr oder weniger (fächer-)kanonisierte Angebote und Anforderungen in Bildungsinstitutionen, sondern die individuelle Nachfrage nach Bildung und Lernen. Das Prinzip der Nachfrage- und Teilnehmerorientierung ist prägend für das neue Verständnis vom lebenslangen Lernen. Dieser Paradigmenwechsel zeigt sich auch darin, dass der Kompetenzbegriff im deutschen Diskurs über lebenslanges Lernen erheblich an Bedeutung gewonnen hat. Damit verbunden ist eine stärkere Berücksichtigung kurz- wie längerfristiger Lernergebnisse („*outputs*“ und „*outcomes*“) bzw. der tatsächlich erworbenen Kompetenzen. Dabei ist zu beachten, dass Kompetenzen in der Perspektive lebenslangen Lernens weiter definiert sind als in der stark kognitionstheoretisch, psychometrisch und diagnostisch geprägten Kompetenzforschung und -diskussion (vgl. Hartig; Klieme 2007, S. 14). Das Kompetenzverständnis in der Diskussion um lebenslanges Lernen bezieht neben den kognitiven Kompetenze eine Vielfalt anderer Kompetenzen (wie z. B. Schlüssel-, Sozial-, Methoden-, Sach- und Handlungskompetenzen) ein.

Dieses erweiterte Verständnis von lebenslangem Lernen ist nicht eng auf die Anforderungen von Arbeitsmarkt und Beschäftigungssystem fokussiert, sondern umfasst auch die zivilgesellschaftliche und staatsbürgerliche Rolle und die soziokulturelle Entfaltung des Individuums. Dieses Verständnis schließt auch das Wissen über die Methoden, Regeln und Verfahren des Erwerbs von Wissen sowie einen reflexiven Umgang mit den Lernergebnissen ein. Und genau deshalb ist das auch ein konzeptioneller Ansatzpunkt für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in einem kohärenten kommunalen Bildungsmanagement. Nicht zuletzt hat die Perspektive des lebenslangen Lernens wesentlich dazu beigetragen, die Bedeutung non-formalen und informellen Lernens als kommunale Bildungsaufgabe zu erkennen und anzuerkennen.

Lebenslanges Lernen
ist insofern ein spezifisch kommunales Bildungsthema, weil mit dem lebenslangen Lernen eine Reihe von Erwartungen verbunden sind, welche unmittelbar kommunale Interessen widerspiegeln:

- Lebenslanges Lernen wird als eine Strategie aktiver Arbeitsmarktpolitik, als Antwort auf den mit dem Wandel beruflicher Arbeit verbundenen Qualifikationsstrukturwandel gesehen, gekennzeichnet unter anderem durch Wissensintensivierung, Höherqualifizierung und die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung zum Zwecke des Erhalts der Beschäftigungsfähigkeit.
- Mit dem lebenslangen Lernen wird die Hoffnung verbunden, frühere Bildungsbenachteiligungen kompensieren und die soziale Ungleichheit in den Bildungschancen nachträglich korrigieren zu können.
- Lebenslanges Lernen gilt zudem als „Epiphänomen" fortschreitender Individualisierung sozialer Beziehungen – als Medium von Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung.
- Lebenslanges Lernen wird als eine Bewältigungsstrategie für wachsende Unübersichtlichkeiten, Unsicherheiten, Komplexitäten und Risiken im öffentlichen Raum, in Erwerbsarbeit sowie in der individuellen Lebenswelt verstanden.
- Angesichts der demografischen Entwicklungen, wonach sich in den hochindustrialisierten Gesellschaften eine Funktionsverlagerung von der Grundbildung zur Weiterbildung und Erwachsenenbildung vollzieht, wächst die Bedeutung des lebenslangen Lernens.
- Schließlich trägt die Globalisierung, insbesondere auch der Informationsströme und Kommunikationswege dazu bei, lebenslanges Lernen als Bestandteil globaler Vernetzung zu verstehen (vgl. Wolter 2011).

Warum das so ist und ob diese Erwartungen berechtigt sind, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Beispiel für die Operationalisierung der non-formalen Bildung und des informellen Lernens

Im Folgenden wird abschließend für dieses Kapitel exemplarisch die im Rahmen der Zeitbudgeterhebung (ZBE) der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder erprobte Vorgehensweise skizziert, die eine beispielhafte Operationalisierung der non-formalen Bildung und des informellen Lernens bietet (vgl. Statistisches Bundesamt 2004). Die ZBE erfasst die Zeitverwendung privater Haushalte. Sie wurde erstmalig 1991/92 durchgeführt, danach 2001/02. Geplant ist deren Durchführung in den Jahren 2012/13, so dass mit Ergebnissen der Studie 2015 zu rechnen ist. Die ZBE gibt Aufschluss über Zugang und Nutzung von Bildungsangeboten über die Altersgruppen hinweg sowie die soziale und ethnische Herkunft.

Zu dem in dieser Erhebung verwendeten Ansatz gehört die Beobachtung der Nutzung von Bildungsangeboten nicht nur durch Kinder und Jugendliche, sondern auch durch ältere Erwachsene sowie sozial bzw. migrationsbedingt benachteiligte Bevölkerungsgruppen. Mittels eines Personen- und Haushaltsfragebogens sowie anhand der Tagebuchaufzeichnungen von Personen ab zehn Jahren über ihren Tagesablauf an jeweils drei Tagen wurden von den Statistischen Landesämtern in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt Informationen über Personen in Privathaushalten[2] erhoben.

Daten zur Zeitverwendung wurden durch die Zeitbudgeterhebung (ZBE) bereitgestellt für:

- unbezahlte Arbeit bzw. eigene Hilfeleistung für Haushaltsmitglieder bzw. Kinder unter 18 Jahren sowie erwachsene Kinder, andere Verwandte, Freunde, Arbeitskollegen und andere Personen,
- für Erwerbstätigkeit, Erholung und Freizeit, Ehrenamt, Pflege und Betreuung,
- Bildungs- und Lernaktivitäten (z. B. Ausbildung in Schule/Hochschule, berufliche Weiterbildung innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit, allgemeine Weiterbildung),
- für empfangene Hilfeleistungen,
- Mediennutzung und
- Zufriedenheit mit der jeweiligen Zeitverwendung (Statistisches Bundesamt 2004; zu den Ergebnissen der Zeitbudgeterhebung vgl. BFSFJ; Statistisches Bundesamt 2003).

Bildungs- und Lernaktivitäten wurden im Rahmen der ZBE mittels folgender Lernformen erfasst:

- Unterricht und Lehrveranstaltungen besucht,
- Informationsveranstaltungen, Messen u. ä. besucht,
- In selbstorganisierten Gruppen gelernt,
- Bücher, Fachzeitschriften, Lehrbriefe u. ä. Druckerzeugnisse zum Selbstlernen genutzt,
- Computer (ohne Internet) zum Selbstlernen genutzt,
- Internet zum Selbstlernen genutzt,
- Fernsehen, Radio zum Selbstlernen genutzt,
- Sonstiges Selbstlernen.

Außerdem ist hervorzuheben, dass die ZBE auch die Nutzung der Infrastruktur im Stadtteil und somit auch zu Fuß erreichbare Bildungsangebote erfasst (vgl. http://www.gbe-bund.de/gbe10/abrechnungprc_abr_test_logon?p_uid=gastg&p_aid=&p_knoten=FID&p_sprache=D&p_suchstring=1798, 23.04.2012):

2 Im Zeitraum vom April 2001 bis März 2002 wurden bundesweit rund 5.400 Haushalte mittels einer Stichprobe nach einem Quotenverfahren erfasst. Der Datenhalter ist das Statistische Bundesamt. Die Zeitverwendung für bestimmte Aktivitäten kann differenziert – je nach Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Familienstand, Erwerbsstatus (Erwerbstätigkeit, Arbeitszeit und Einkommen), Gesundheitszustand und Bildungsstand – analysiert werden.

Die Nutzung der Infrastruktur im Wohnstadtteil wurde im Rahmen der ZBE wie folgt erfasst:

- Kinderkrippe, Kindergarten, Kinderspielplatz, Grundschule, Weiterführende Schule,
- Einrichtung für ältere Menschen (z. B. Tagesstätte),
- Möglichkeiten, Gleichgesinnte zu treffen (z. B. Selbsthilfegruppe, Bastelkreis),
- Kino, Bibliothek, öffentliche Bücherei, Bücherbus,
- Weiterbildungsangebote (z. B. Volkshochschule) sowie
- Einrichtung oder Angebote für Jugendliche etc.

Diese Systematik verweist für die Analyse lebenslangen Lernens darauf, dass es sowohl im Rahmen von Bildungs- und Lernaktivitäten als auch von Erwerbstätigkeit, Freizeit, bei der Ausübung eines Ehrenamtes oder durch die Mediennutzung stattfinden kann. Dabei wird vorausgesetzt, dass auch informelles Lernen intentional stattfinden muss, weil sonst alle Tätigkeiten als Lernzeiten anzusehen wären. Mit den unterschiedlichen Lernfeldern ist ein breites Spektrum von Lernformen verbunden. Schließlich lässt sich lebenslanges Lernen nach der Art des Lernorts unterscheiden. Damit wird das breite Spektrum des datengestützten Zugangs zu lebenslangem Lernen deutlich. Zugleich stellt sich die Frage, in welchem Umfang dieses komplexe Zusammenspiel von sozialen Zusammenhängen des Lernens, Lernformen und Lernorten im Rahmen eines kommunalen Bildungsmonitorings zugänglich gemacht werden kann.

2. Lebenslanges Lernen als Bildungsthema in einer Kommune

Bildung in einer Kommune ist ein Teil der Daseinsvorsorge für ihre Bürger und dadurch in kommunale Entwicklungsstrategien insgesamt eingebunden. Kommunen stellen nicht nur materielle sowie personelle Ressourcen bereit, sie sind damit auch für die Sicherung der Qualität von Bildungsprozessen zuständig. Dies geschieht je nach Bildungsbereich in Zusammenarbeit mit dem Land sowie mit nicht-staatlichen gemeinnützigen und gewerblichen Partnern. Dabei lassen sich Bereiche unmittelbarer Verantwortung im Bildungswesen von Bereichen einer indirekten Einflussnahme (vgl. Abbildung 2) unterscheiden.

Durch das Bildungsmonitoring eröffnet sich den Kommunen die Möglichkeit, zu einem Gesamtbild über die verschiedenen Bildungsbereiche und ihre Lernumgebungen, -strukturen und Trägerkonstellationen in ihrer Kommunen zu gelangen. Dieses Gesamtbild geht über eine Verknüpfung der einzelnen Fachplanungen weit hinaus. So werden zum einen das Bildungssystem betreffende kommunale oder regionale Rahmenbedingungen berücksichtigt (z. B. wirtschaftliche, sozioökonomische sowie arbeitsmarktbezogene Faktoren). Zum anderen können sowohl einzelne Bildungsbereiche als auch bildungsbereichsübergreifende regionale Problemlagen, wie der demografische Wandel und seine Auswirkungen auf das kommunale Bildungssystem

oder non-formale und/oder informelle Lernaktivitäten, analysiert und einem kommunalen Bildungsmanagement zugänglich gemacht werden.

Abbildung 2:
Bildungspolitische Handlungsfelder nach Verantwortung der kommunalen Verwaltung

Unmittelbare Verantwortung	Mittelbare Verantwortung (Einflussnahme)
Frühkindliche Bildung und Erziehung • Versorgung mit Plätzen in KiTas und Pflege **Bereitstellung von Schulen samt Ausstattung** • Wohnortnahe Versorgung • Inklusive Bildung **Kinder- und Jugendhilfe-einrichtungen und -aktivitäten** • Jugendsozialarbeit • Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit **Erwachsenenbildung**	**Schulbildung während und nach der Pflichtschulzeit** • Hausaufgabenhilfe • Alphabetisierung • Nachholen von Schulabschlüssen **Kommunen als Hochschulstandort** • Ansiedelung von (privaten) Hochschulen **Berufliche Ausbildung** • Berufsbildungsvorbereitung • Management der Übergänge zwischen Schule–Beruf **Qualifikationsanpassung und -erweiterung** • Berufliche Fort- und Weiterbildung (einschl. tertiärer Bildung außerhalb der Hochschulen) **Interpersonale, -kulturelle und -generationelle Verständigung** • Integration von Migranten • Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements (Schulen, Sportvereine, Parteien, Verbände etc.) • Dialog zwischen den Generationen **Kulturelle Selbstbestimmung** • Kulturelle Bildung • Familienbildung • Gesundheitsprävention • Selbsterfahrung in Sport, Spiel und Natur

Quelle: Baethge-Kinsky (2012), S. 23

Verantwortliche in der kommunalen Bildungspolitik und in der kommunalen Bildungsverwaltung können die non-formale Bildung und das informelle Lernen überwiegend nur indirekt durch die Bereitstellung von Angeboten und die Verbesserung von Zugangsmöglichkeiten zu diesen Angeboten steuern. Gleichwohl sind damit auch Fragen des Zugangs zu solchen Angeboten, der Bereitstellung und sektoralen und regionalen Verteilung von Ressourcen (Finanzmittel, Infrastruktur, zum Teil Personal) und zu Maßnahmen der Qualitätssicherung (Evaluation, Kosten-Leistungs-Rechnung usw.) in kommunaler Verantwortung verbunden. Dennoch sind, wegen der großen Bedeutung privater Träger in diesem Bereich, die kommunalen Einflussmöglichkeiten insbesondere auf das non-formale und informelle Lernangebot begrenzt. So haben Kommunen etwa auf den betrieblichen Teil der Berufsbildung und auf private Weiterbildungsträger nur einen indirekten Einfluss. Im Weiterbildungsbereich haben sie jedoch über die Volkshochschulen relativ eigenständige Gestaltungsmöglichkeiten.

Das Zusammenspiel von Institutionen, Akteuren und ihren Handlungsstrategien in komplexen Mehrebenensystemen ist zentral für den Bildungssektor auf kommunaler Ebene. Dabei handelt es sich vor allem um die in Abbildung 3 angesprochenen Akteursgruppen:

Abbildung 3:
Akteursgruppen im Bildungssektor auf kommunaler Ebene

Quelle: Olk (2010)

Die Dichotomie der Steuerungstheorie von „*Top down*“ und „*Bottom Up*“ wird in der *Governance*-Theorie in Netzwerke und Interdependenzen aufgelöst. Netzwerke stellen Alternativen zu klassischen Formen der Steuerung dar: Steuerung über Aushandlungsprozesse und Netzwerke

(Governance) ist am wenigsten hierarchisch. Dieser Steuerungsansatz ist am Modell der staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft orientiert (vgl. Abbildung 3).

Für den Bildungssektor heißt das, dass Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Kultur, frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung sowie Wirtschaft und Zivilgesellschaft zusammenwirken. Bei der Etablierung einer kommunalen bzw. regionalen Verantwortungsgemeinschaft für Bildung muss eine enge Zusammenarbeit zwischen den Verantwortlichen in den kommunalen Verwaltungen, zwischen diesen und privaten Trägern, den jeweiligen Eltern und der interessierten Öffentlichkeit erreicht werden. Nur so kann eine breite Plattform erarbeitet und eine innerhalb der Kommune unterstützte Schwerpunktsetzung für Entwicklungen der kommunalen Bildung erreicht werden. Erst mit diesem breiten Verständnis der Zusammenhänge ist es auch möglich, tragfähige konzeptionelle Ansätze und Zugänge zur Operationalisierung des lebenslangen Lernens in einer Kommune zu entwickeln und zu nutzen.

3. Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Operationalisierung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring

Mit der Umsetzung des Themas „Lebenslanges Lernen“ in einem kommunalen Bildungsmonitoring ist eine Reihe von Problemen verbunden. Kommunen sind – wie bereits kurz dargestellt - nicht für alle Bildungsbereiche und Lebensphasen von Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern unmittelbar zuständig. Das wiederum hat Auswirkungen auf den Datenzugang. Die Schwierigkeiten des Datenzugangs betreffen jedoch nicht nur die kommunale Ebene. Am Beispiel der nationalen Bildungsberichterstattung lassen sie sich erläutern.

Im „Entwurf eines Indikatorenmodells“ (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2005) wurde eine Analyse der verfügbaren Datenbasis vorgenommen und festgestellt, dass insbesondere zu den Bereichen der non-formalen Bildung und des informellen Lernens kaum (systematisch aufeinander beziehbare) Daten verfügbar sind. Besondere Schwierigkeiten bereitet die Datenlage zum informellen Lernen. Es liegt in der Natur der Sache, dass die Effekte informellen Lernens nur schwer messbar sind. Bereits mit der Definition dessen, was alles in den Begriff eingehen soll, sind die einleitend beschriebenen Schwierigkeiten verbunden. Eine auf Indikatoren gestützte Bildungsberichterstattung steht vor der Problematik, den Begriff des informellen Lernens aus dem „Dunstschleier“ einer „*Catch-all*-Kategorie“ herauszulösen und unterschiedliche Lernformen und -gegebenheiten der Beschreibung und Gewichtung zugänglich zu machen. Im Rahmen der nationalen Bildungsberichterstattung wird der Begriff des informellen Lernens in zwei Richtungen verwendet: „zum einen mit Blick auf das Kindes- und Jugendalter und das Lernen außerhalb und neben der Schule [...], zum anderen mit Blick auf die berufliche Weiterbildung in schwach standardisierten Kontexten des Lernens Erwachsener“ (Rauschenbach 2009, S. 37).

Insbesondere die Erfassung von Wirkungen der non-formalen Bildung sowie des informellen Lernens bedeutet gegenwärtig eine besondere Herausforderung. Eine verbesserte Erfassung von

„Wirkungen auf der Ebene nicht-standardisierten Lernens“ dürfte „vorerst ein generelles Problem bleiben, das es in Zukunft gemeinsam zu bearbeiten gilt“ (Rauschenbach 2009, S. 50).

Die übergreifende Problematik der aktuellen Datenlage für die Erfassung non-formaler und informeller Lernprozesse wird in Abbildung 4 zusammenfassend beschrieben.

Auch ein kommunales Bildungsmonitoring ist mit den Datenproblemen vor allem hinsichtlich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens in der Perspektive des lebenslangen Lernens konfrontiert. Das hier beschriebene Herangehen ist insofern für ein kommunales Bildungsmonitoring relevant, weil das Prinzip der Datengewinnung sichtbar wird: Vorhandene Erhebungen bzw. Statistiken bilden die Grundlage des kommunalen Bildungsmonitorings. Sie können durch entsprechend akzentuierte ergänzende Befragungen angereichert werden, um Informationen zum lebenslangen Lernen, insbesondere in den Bereichen der non-formalen Bildung und des informellen Lernens, zu gewinnen. Trotz der skizzierten Schwierigkeiten gibt es eine ganze Reihe von Möglichkeiten zur Operationalisierung des lebenslangen Lernens, einschließlich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens, in einem kommunalen Bildungsmonitoring. Diese werden einführend im Kapitel B beschrieben, dann im Kapitel C Möglichkeiten ergänzender eigener Datenerhebungen an Beispielen veranschaulicht.

Abbildung 4:
Indikatorisierungsproblematik non-formaler und informeller Lernprozesse im Schulalter

Keine bundesweit aussagekräftige Amtsstatistik für non-formale Bildungsangebote existent:
- Unterschiedliche Träger und Finanzierungsquellen,

Kein elaboriertes Fachcontrolling, da mehrdeutige Erfolgskriterien:
- Wachsende *Handlungsbefähigung* lässt sich schwer oder gar nicht indikatorisieren. Wechselwirkung zwischen Effizienzzielen und Subjektorientierung,

Geringer Erkenntnisstand bzgl. Messung personaler und sozialer Kompetenzen:
- Kognitivistische Lernpsychologie (PISA, IGLU, TIMSS etc.) ist in diesen Feldern wenig hilfreich und nicht „zu Hause“,

Bislang kaum Zertifizierungsansätze unter Einschluss des informell Gelernten:
- Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) wird in Deutschland (DQR) (problematischerweise) an Abschlusslevels des formalen Bildungssystems orientiert und derzeit nicht auf non-formale Bildungsangebote angewendet,
- Portfoliokonzepte (z. B. „Kompetenznachweis Kultur“ der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ)) beinhalten derzeit keine aggregationsfähigen Daten für Bildungsberichterstattung,
- Begrenzte Aussagekraft domänenspezifischer Zertifizierungen (‚Juleica‘; Übungsleiterzertifikate im Sport; Konfliktlotsenausbildungen etc.), auch in Hinblick auf Soziodemografie.

Quelle: modifiziert nach Stolz (2011)

B Möglichkeiten der Analyse und Darstellung des Lebenslangen Lernens in einem komunalen Bildungsmonitoring

1. Einige wichtige Überlegungen vorab

Kommunen konzentrieren sich in ihren Bildungsberichten vornehmlich auf das (gesamte) Spektrum der formalen Bildung und berücksichtigen nur teilweise das non-formale und informelle Lernen. Das begründet sich, außer in der oben dargelegten problematischen Datenlage, auch in den weniger gut messbaren Erträgen und Wirkungen non-formalen und informellen Lernens. Auch Möglichkeiten zur Erfassung des non-formalen und informellen Lernens in einer Kommune sind den Kommunen häufig weniger bekannt. Aus der Identifizierung dieser Möglichkeiten ergeben sich jedoch positive Effekte für die zu bewältigenden Schwerpunktthemen und Problemfelder in der Kommune. Auf der Basis der Überlegungen, die im Kapitel A dargestellt wurden, werden in diesem Kapitel zwei Analysemöglichkeiten aufgezeigt, die es den Kommunen erleichtern, lebenslanges Lernen und Bildung im Lebenslauf im Bildungsmonitoring für ein kohärentes Bildungsmanagement anzugehen.

Für das Bildungsmonitoring in einer Kommune ist es aber unerlässlich, ein gemeinsames Verständnis von Bildung, Lernen und Wissen zu schaffen:

Ein Bildungsmonitoring

stellt „nicht bloß Daten über institutionalisierte Bildungsangebote und deren Nutzung zur Verfügung, sondern es fragt umfassender nach den Chancen von Menschen, sich kulturelle Traditionen und Wissensinhalte anzueignen, ihre Persönlichkeit zu entwickeln und so eigenverantwortlich ihr Leben in Partnerschaft und Familie zu gestalten, beruflichen Ansprüchen gerecht zu werden sowie aktiv am sozialen und politischen Leben teilzunehmen. Genau dies ist mit dem Begriff der Bildung gemeint. Bildung ist insofern ein Prozess, den jeder Einzelne und sein soziales Umfeld zu gestalten hat. Bildungswege zu eröffnen, entsprechende Angebote formaler und non-formaler Art zu gestalten und vorzuhalten, personelle und materielle Ressourcen bereitzustellen, verbindliche Bildungsziele zu setzen sowie die Qualität von Bildungsinstitutionen zu sichern, sind hingegen gesellschaftliche und kommunale Aufgaben, an denen – je nach Bildungsbereich und Verantwortlichkeit – auch nicht-staatliche gemeinnützige und gewerbliche Anbieter beteiligt sind. Dabei ist zu bedenken, dass Bildung in erster Linie auf individuelle Entfaltung, Persönlichkeitsentwicklung, Aneignung und Mitgestaltung von Kultur usw. zielt. Bildung wird daher überwiegend aus der Perspektive des Individuums betrachtet. Die Ziele von Bildung, auf die sich eine Bildungsberichterstattung stützen muss, sind jedoch vom Bildungssystem her und seiner beabsichtigten Weiterentwicklung zu denken. Das entspricht dem Zweck einer Bildungsberichterstattung, die vor allem Aussagen über institutionalisierte Rahmenbedingungen für Bildung machen soll“ (vgl. Programmstelle „Lernen vor Ort“ 2011a, S. 11).

Bei der Erstellung eines kommunalen Bildungsberichts empfiehlt es sich grundsätzlich, einem (Gesamt)Konzept zu folgen, dieses am Anfang eines Bildungsberichts kurz darzustellen und somit auch dem Leser und der Leserin Informationen zu geben, auf welchem Konzept die Bildungsberichterstattung basiert und welche Perspektive sie einnimmt. Entlang der Leitidee „Bildung im Lebenslauf", an der sich ein kommunaler Bildungsbericht orientieren sollte, sind Ziele und Problemlagen sowie wissenschaftliche Erkenntnisse, auf die sich die Auswahl der Indikatoren stützen, zu verdeutlichen und die langfristige Perspektive der kommunalen Bildungsberichterstattung zu thematisieren (thematische Schwerpunktsetzung, Rhythmus und Nachhaltigkeit der kommunalen Berichterstattung).

Im Blick auf ein kommunales Bildungsmonitoring, das auch die Perspektive des lebenslangen Lernens hinreichend abbildet, gilt es drei Fragen bzw. Ansätze zu verfolgen:

1. Zunächst ist die Frage zu klären: Warum sollen Informationen zu jenem Teil des lebenslangen Lernens, der sich in besonderer Weise auf non-formale Bildung und informelles Lernen bezieht, in ein kommunales Bildungsmonitoring aufgenommen werden und wie wäre ein solcher Ansatz methodisch auszugestalten? Denn auch die Verfolgung einer Lebenslaufperspektive in Bezug auf die formale Bildung, insbesondere die Darstellung von Übergängen im Bildungsverlauf, trägt dem Anspruch der Berücksichtigung des lebenslangen Lernens Rechnung.

2. Wenn die bildungspolitische Entscheidung getroffen wurde, auch Fragen der non-formalen Bildung und des informellen Lernens datengestützt nachzugehen, bietet sich als erster Weg die Nutzung aller kommunalen Zugangsmöglichkeiten zu entsprechenden Daten bzw. die adäquate Ergänzung üblicherweise durchgeführter kommunaler Abfragen z. B. bei Kindertagesstätten, Volkshochschulen usw. an. Auf diese Weise werden vor allem Angebotsstrukturen und ihre spezifische regionale Verteilung erfasst.

3. Gibt man sich damit nicht zufrieden und will vor allem auch Aspekte der Nutzung wie der Wirkungen und Effekte dieser Angebote erfassen und darstellen, gibt es als weiteren Weg nur die Entwicklung neuer Kennzahlen und Indikatoren auf der jeweiligen kommunalen Ebene. An eine solche, in der Regel auf eigene Befragungen gegründete Datengewinnung sind jedoch wissenschaftliche Kriterien zu stellen (vgl. hierzu Kapitel C).

2. Zwei Analysestrategien

Beteiligte Akteure aus Bildungsverwaltung und -politik stehen bei der Erstellung eines Bildungsberichts als Ergebnis des Monitorings vor besonderen Aufgaben. Neben der benannten prekären Datenlage gehört die Wahl einer bestimmten Herangehensweise an den Aufbau und die Struk-

tur des Berichts, die konsequent durch die Leitidee „Bildung im Lebenslauf“ bestimmt ist, um diese umfassend mit den Auftraggebern bzw. politischen Entscheidungsträgern zu kommunizieren. Um ein möglichst breites Bild über das Bildungsgeschehen, über Bildungsvoraussetzungen, Bildungswege und Bildungsergebnisse der Bevölkerung einer Kommune zu erhalten und dabei der Leitidee „Bildung im Lebenslauf“ gerecht zu werden, bieten sich aus heutiger Sicht zwei Herangehensweisen an: eine auf formale Bildungsprozesse konzentrierte und eine, die systematisch non-formale Bildung und informelles Lernen berücksichtigt.

2.1. Lebenslanges Lernen und formale Bildung

Ein möglicher Weg ist die Annäherung an die Perspektive des lebenslangen Lernens in einem Bildungsmonitoring über die Darstellung der formalen Bildungsbereiche:

- Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung,
- Allgemeinbildende Schule,
- Berufliche Ausbildung (Duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem),
- Hochschule und
- Weiterbildung, insbesondere über die Betrachtung von Übergängen im Bildungsverlauf.

Die folgenden Übergänge sind von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im deutschen Bildungssystem im Verlauf ihrer Bildungszeit zu bewältigen:

- Übergang vom Kindergarten (bzw. Vorschule/Vorklasse) zur Grundschule,
- Übergang von der Grundschule zu einer Schulform des Sekundarbereichs I,
- Übergänge innerhalb verschiedener oder gleicher Schulformen des Sekundarbereichs I („Aufwärtsqualifizierung“, Schulwechsel, Klassenwiederholung),
- Übergänge vom Sekundarbereich I ins Berufsleben, in eine berufliche Ausbildung bzw. in den allgemeinbildenden Teil des Sekundarbereichs II,
- Übergänge nach Abschluss des Sekundarbereichs II in ein Hochschulstudium,
- Übergänge in den Beruf nach Schul-, Ausbildungs- bzw. Studienabschluss.

Geht man das Thema des lebenslangen Lernens bezogen auf Prozesse der formalen Bildung analytisch an, so scheint dies auf den ersten Blick der „leichtere“ Weg zu sein, bei dem in der Tat Daten faktisch für alle Bildungsbereiche verfügbar sind. Das häufig erst auf den „zweiten Blick“ sichtbare Problem ist jedoch, dass es kaum Verlaufsdaten gibt, die tatsächlich die Bildungsverläufe abbilden. Hier helfen nur Panelstudien, die bis auf die kommunale Ebene Daten erfassen, oder Individualdaten mit Personenkennung. Da beide Möglichkeiten derzeit für ein kommunales Bildungsmonitoring kaum zu erwarten und zu nutzen sind, können entsprechende Bildungsverläufe nur näherungsweise und eingeschränkt abgebildet werden. Gegenwärtig kann somit die Perspektive von „Bildung im Lebenslauf“ nur näherungsweise aufgegriffen werden. In besonderer Weise trifft das auf die Berücksichtigung von Kompetenzen in einem kommunalen

Bildungsmonitoring zu. Ohne die Länder und die von ihnen erhobenen Schulleistungsdaten ist es nur schwer möglich, kognitive Kompetenzen in einem Monitoring zu analysieren. Dies gilt umso mehr für andere Kompetenzen, deren empirische Erfassung erst am Anfang wissenschaftlicher Bearbeitung steht.

Wie die Erfassung der vornehmlich formalisierten Lernprozesse im Rahmen eines kommunalen Bildungsmonitorings konkret aussehen kann, wurde in der Handreichung „Wie erstellt man einen kommunalen Bildungsbericht?“ dargestellt (vgl. Programmstelle „Lernen vor Ort“ 2011a). Auch wenn die vorgenannte Handreichung nicht-formalisierte Lernprozesse nicht gänzlich ausgeklammert hat, ist es das Anliegen dieser Handreichung, die Möglichkeiten für die Darstellung der non-formalen Bildung und des informellen Lernens im Rahmen eines Bildungsmonitorings vertiefend aufzuzeigen sowie Operationalisierungsmöglichkeiten und Datengewinnungsstrategien zu erläutern.

2. 2. Lebenslanges Lernen und non-formale Bildung sowie informelles Lernen

Neben der Annäherung an die Perspektive des lebenslangen Lernens über die Darstellung der formalen Bildungsbereiche gibt es eine weitere Herangehensweise – die der Erweiterung des Blickwinkels auf die non-formale Bildung sowie das informelle Lernen. Dabei können Berichtsteile zur non-formalen Bildung und zum informellen Lernen entweder einzelnen Kapiteln formaler Bildungsbereiche angegliedert werden, z. B. „Allgemeinbildende Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012), oder eigenständige Kapitel bilden. Die Leitidee „Bildung im Lebenslauf“ bildet auch die konzeptionelle Grundlage für die Bildungsberichterstattung in Deutschland (vgl. BMBF 2004, 13).

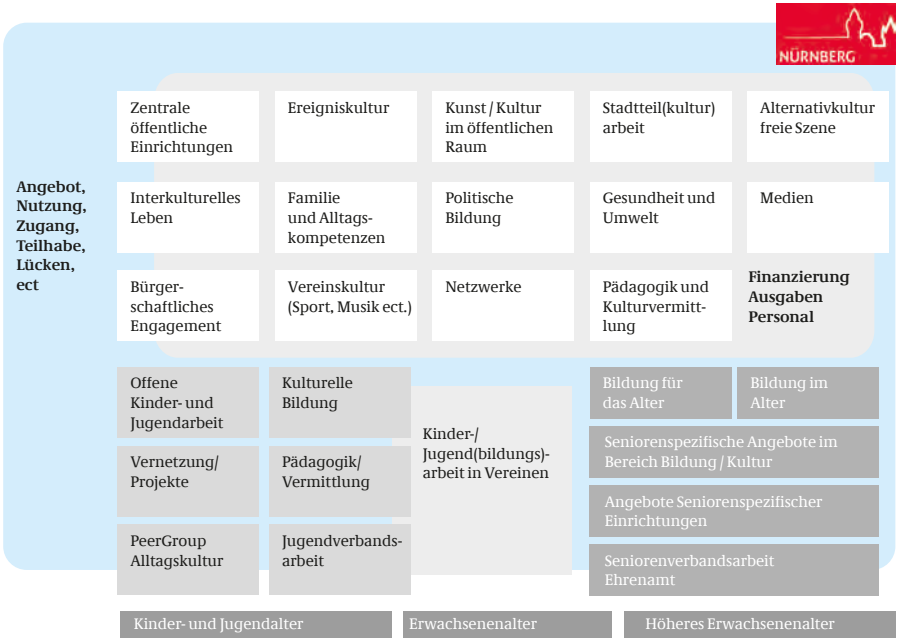
Kommunen nehmen differenzierte Problematiken der Übergänge und des informellen Lernens sowie non-formaler Bildung in ihre Bildungsberichterstattungen auf. Für sie stellen sich vorrangig die Fragen nach den Ergebnissen der Übergangsprozesse, nach den Anforderungen des Arbeitsmarktes und des gesellschaftlichen Lebens und nach den Auswirkungen demografisch bedingter und wirtschaftlicher Rahmenbedingungen auf den Ausbildungsstellenmarkt.

Für Kommunen, die lebenslanges Lernen in ihrem Bildungsmonitoring aufgrund bestimmter bildungspolitischer Zielsetzungen nicht nur im Rahmen der für die einzelnen Lebensabschnitte relevanten formalen Bildungsbereiche abbilden möchten, bestehen durchaus Möglichkeiten.

Ansatzpunkte zur Darstellung von Themen non-formaler Bildung und des informellen Lernens bestehen z. B. in der Analyse von interpersonaler, -kultureller und -generationeller Verständigung, von Integration von Migranten, von freiwilligem Engagement in Schule, Sportvereinen, Parteien, Verbänden etc., von kultureller Selbstbestimmung und kultureller Bildung, von familiären Lebensweisen, Formen der Gesundheitsprävention und Selbsterfahrung in Sport, Spiel und Natur.

Die Stadt Nürnberg greift z. B. das Thema der non-formalen Bildung konzeptionell in folgender Weise auf und erfasst über Felder non-formaler Bildung bestehende und fehlende Angebote, deren Nutzungs- und Zugangsmöglichkeiten für das Kinder- und Jugendalter sowie das (höhere) Erwachsenenalter.

Abbildung 5:
Felder non-formaler Bildung, Nürnberg, 2009

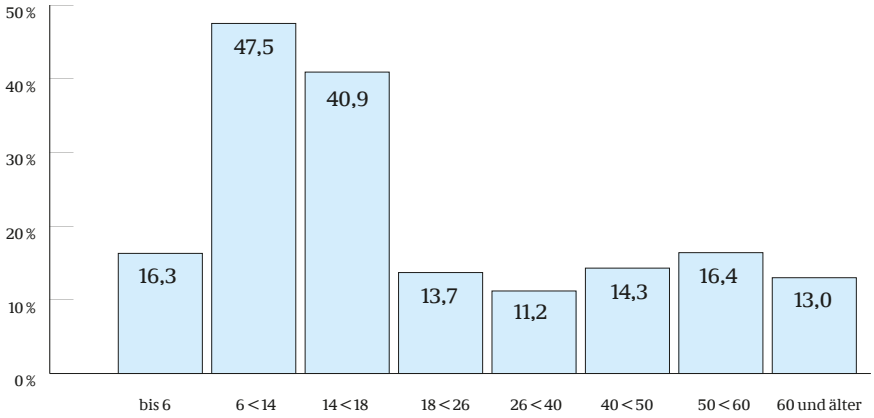


Quelle: unveröffentlichte Darstellung des Teams von „Lernen vor Ort“ in Nürnberg

Bevor man sich dem Anliegen widmet, in einem Bildungsmonitoring formale und non-formale Bildung sowie informelles Lernen zu analysieren, ist eine Reihe von Überlegungen anzustellen. Da über die Existenz non-formaler Bildungsangebote in einer Kommune mehr Klarheit herrscht als über ihre Nutzung, wird ein kommunales Bildungsmonitoring den Bereich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens insbesondere aus der Angebotsperspektive heraus behandeln müssen.

Der Leipziger Bildungsreport behandelt verschiedene Aspekte des non-formalen und informellen Lernens. So wurden beispielsweise non-formale Bildungsangebote kultureller Einrichtungen, aus dem Bereich der Musik sowie Angebote der Kinder- und Jugendarbeit und des freiwilligen Engagements beschrieben. Grundlage hierfür waren Daten vom Amt für Statistik und Wahlen, dem Stadtsportbund und der Volkshochschule Leipzig. Darüber hinaus wurden überregionale Vergleichsstatistiken wie die bundesweite Volkshochschulstatistik des DIE herangezogen. Weitere Informationen stammen aus Internetrecherchen und Expertengesprächen. Für alle Kennzahlen gilt, dass aufgrund der Datenlage keine Differenzierung der Nutzerinnen und Nutzer nach soziokulturellem Hintergrund vorgenommen werden konnte. Im Rahmen dieser Analyse lässt sich beispielsweise feststellen, welche Sportarten durch welche Gruppen besonders nachgefragt sind. Dabei wurde die Perspektive des lebenslangen Lernens berücksichtigt, indem alle relevanten Altersgruppen analysiert wurden.

Abbildung 6:
Anteil der sportlich Organisierten an der jeweiligen Altersgruppe, 2009



Quelle: Stadt Leipzig. Der Oberbürgermeister. Stabsstelle „Lernen vor Ort“ (2010), S. 301 (Abb. H4-2)

So wird es deutlich, dass die unter 6-Jährigen bei den Sportarten Schwimmen, Turnen und Fußball sowie in allgemeinen Sportgruppen besonders stark vertreten sind (vgl. Abb. 7). Auch die 50- bis 60-Jährigen bzw. Seniorinnen und Senioren nutzen die Möglichkeiten des Sports zunehmend bewusster für die Förderung ihrer Gesundheit: Die allgemeinen Sportgruppen, Rehabilitationssport, Gesundheitssport, Schwimmen und Gymnastik gewinnen mit zunehmendem Alter deutlich an Zuspruch, erfasst über eine Vereinsmitgliedschaft (vgl. Stadt Leipzig, Der Oberbürgermeister, Stabsstelle „Lernen vor Ort“ 2010).

Tabelle 1:
Mitglieder in Sportvereinen nach am häufigsten frequentierten Sportarten, 2009

	2009		Altersklassen von ... bis unter ... Jahre							
Sportart	Abt.	Mitgl.	bis 6	6-14	14-18	18-26	26-40	40-50	50-60	ab 60
Gesamt in 377 Vereinen	**946**	**80.183**	**4.449**	**13.029**	**4.190**	**7.711**	**11.943**	**10.350**	**10.382**	**16.129**
Fußball	76	10.582	406	2.948	964	1.952	2.147	1.246	620	299
Allgemeine Sportgruppen	70	10.118	1.150	597	178	505	1.496	1.233	1.364	3.595
Rehabilitationssport	33	6.212	9	68	25	203	557	895	1.501	2.954
Schwimmen	34	6.000	891	1.976	260	272	463	444	507	1.187
Gesundheitssport	19	3.860	346	83	18	68	229	466	648	2.000
Gymnastik	66	3.161	49	3	7	38	203	356	691	1.814
Volleyball	71	3.025	33	328	201	678	767	490	367	161
Tennis	19	2.396	66	436	133	238	419	379	307	418
Handball	21	2.225	47	662	230	432	449	220	119	66
Behindertensport	12	2.444	4	28	39	109	159	340	722	1.043
Kegeln	33	2.116	0	33	18	72	197	313	456	1.027
Tanzsport	19	1.651	138	370	110	164	243	217	201	208
Bergsteigen	7	1.539	27	133	87	191	416	393	175	117
Turnen	19	1.496	565	486	28	57	57	64	60	179
Wandern	13	1.612	24	46	27	41	105	269	180	920

Quelle: Stadt Leipzig. Der Oberbürgermeister. Stabsstelle „Lernen vor Ort“ (2010), S. 302 (Tab.H4-1)

Soll zusätzlich jedoch auch die Nutzerperspektive in den Blick genommen werden, müssen in der Regel neue und eigene Kennzahlen und Indikatoren auf kommunaler Ebene entwickelt werden (vgl. Kapitel C). Dem vorausgehen sollte jedoch immer die Beantwortung der Frage: „Was wollen wir wozu wissen?“ Nur wenn die Zielsetzung der Erhebung geklärt ist, kann auch eine zielgerichtete und bedarfsgerechte eigene Erhebung für das Bildungsmonitoring durchgeführt werden.

Welche Datenquellen zur Darstellung non-formaler Bildungsangebote sowie ihrer Nutzung herangezogen werden können, in welchem Umfang eigene Erhebungen nötig sind und welche weiteren Datengewinnungsstrategien für ein Bildungsmonitoring genutzt werden können, wird ebenfalls in dieser Handreichung behandelt (vgl. Kapitel B, Abschnitt 3).

2. 3. Entscheidung über die Art der Berücksichtigung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring

Auf welcher Grundlage bzw. hinsichtlich welcher Kriterien sich eine Kommune für die Darstellung der formalen Bildungsbereiche und der Übergänge oder aber für eine Herangehensweise, die auch non-formale Bildung und informelles Lernen berücksichtigt, entscheiden kann, soll im Folgenden kurz erläutert werden.

Die Entscheidung für die Analyse des lebenslangen Lernens hängt

1. von der spezifischen Situation der Kommune sowie deren Steuerungsinteressen und bildungspolitischen Zielsetzungen ab. Damit ist auch schon das wichtigste Kriterium für die Auswahl der Inhalte und damit der Indikatoren der Berichterstattung benannt. So sollte sich die Auswahl der Bildungsbereiche – die letztlich auch die Auswahl der Indikatoren und damit die Herangehensweise an die Berichterstattung bestimmt – an der Gesamtstrategie der Kommune orientieren.
2. Wichtig ist zudem die Orientierung an für die Region relevanten Problemlagen im Bildungswesen, aber auch an der Frage nach der Steuerungsrelevanz bestimmter Themen für die entsprechende Region (vgl. Programmstelle „Lernen vor Ort“ 2011a). So haben die Besucherzahlen einer bestimmten kulturellen Einrichtung, die sich nicht nach Altersgruppen oder anderen Merkmalen differenzieren lassen, für eine Kommune keine Steuerungsrelevanz für Bildung. Letztere liegt nur dann vor, wenn über einzelne Gruppen Aussagen gemacht werden können. So konnte die Stadt Nürnberg im Rahmen einer Befragung feststellen, dass in Nürnberg die Nutzungshäufigkeit kultureller Einrichtungen von Kindern von vier bis zwölf Jahren abhängig vom Schulabschluss des befragten Elternteils ist (vgl. Stadt Nürnberg 2011).
3. Sind Zielsetzung und Steuerungsinteressen einer Kommune für das Bildungswesen geklärt, sollte die Entscheidung für eine bestimmte Herangehensweise an das Bildungsmonitoring auch von der regional vorliegenden Datenlage bzw. den vorhandenen Ressourcen für gegebenenfalls erforderliche zusätzliche Datenerhebungen abhängig gemacht werden. Denn gerade steuerungsrelevante Aussagen im Bereich non-formaler Bildung und informellen Lernens bedürfen meist eigener Erhebungen, deren Aufwand nicht unterschätzt werden sollte (vgl. Kapitel C). Geprüft werden kann in diesem Zusammenhang aber auch, ob in der Region nicht bereits regelmäßige Erhebungen durchgeführt werden, die gegebenenfalls um bildungsrelevante Fragestellungen erweitert werden können (vgl. ebd.).

3. Vorliegende Ansätze zur Erfassung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring und Datendefizite

Im Rahmen des Anwendungsleitfadens zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings (vgl. Statistisches Bundesamt; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2011) wird das lebenslange Lernen auch in dem weiteren Verständnis unter der Rubrik „Non-formale und informelle Lernwelten" berücksichtigt. Insgesamt 19 Kennziffern werden zu diesem Bereich aufgeführt und ausführlich beschrieben, die für alle Kreise und kreisfreien Städte der Bundesrepublik bereitgestellt werden sollen (Abbildung 7). Daraus ergibt sich, dass der Datenauswahl weniger konzeptionelle Überlegungen zugrunde liegen als die Bedingungen des Datenzugangs. Auf die Grenzen der Verwendung dieses Datenmaterials für ein kommunales Bildungsmonitoring wird schon in der Beschreibung der einzelnen Indikatoren hingewiesen. Durch die Konzeption des Anwendungsleitfadens berücksichtigt er nur Daten, die für alle Kreise und kreisfreien Städte vorliegen.

Abbildung 7:
Non-formale und informelle Lernwelten

Kernindikatoren:
H 6.2: Bereitgestellte Medien pro Einwohner/Einwohnerin
H 7.1: Entliehene Medien pro Einwohnerin und Einwohner
H 7.2: Aktive Nutzer von Bibliotheken
H 7.7: Teilnehmende an öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit pro Einwohner/Einwohnerin
Überblicksindikatoren:
H 5.1: Ausgaben für Bibliotheken
H 6.1: Bibliotheken
allgemein (narrativ): Bildungstätigkeit von Vereinen, Parteien, Interessenverbänden. Bürgerinitiativen und Selbsthilfegruppen
Ergänzungsindikatoren:
H 5.2: Ausgaben für Bibliotheken pro Einwohner/Einwohnerin
H 5.3: Ausgaben für Museen/Ausstellungen pro Einwohner/Einwohnerin
H 5.4: Ausgaben für Zoos, Naturparks und Botanischen Garten pro Einwohner/Einwohnerin
H 5.5: Öffentliche Förderung von Musikschulen und Musikpflege pro Einwohner/Einwohnerin
H 5.6: Ausgaben für Jugendarbeit pro Jugendlicher/Jugendlichem
H 6.3: Anzahl der Museen/Ausstellungen

H 6.4:	Anzahl der Veranstaltungen in Zoos, Naturparks, Botanischen Gärten
H 6.5:	Anzahl der öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit
H 7.3:	Besuche von Museen/Ausstellungen pro Einwohner/Einwohnerin
H 7.4:	Besuche von Zoos, Naturparks und Botanischen Gärten pro Einwohner/Einwohnerin
H 7.5:	Besuche von Theater-/Opernveranstaltungen je Einwohner/Einwohnerin
H 7.6:	Teilnehmende an Kursen an öffentlichen und privaten Musikschulen pro Einwohner/Einwohnerin
H 9.1:	Anzahl der ausgebildeten Jugend- und Trainingsleiter und -leiterinnen in Vereinen

Quelle: Statistisches Bundesamt; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011), S. 34-35

Neben dem im Rahmen des Projekts „Lernen vor Ort" des BMBF entwickelten pragmatischen Ansatz zur Erfassung non-formaler und informeller Lernwelten gibt es ein an Lerndimensionen orientiertes und eher konzeptionell ausgerichtetes weiteres Konzept. In Anlehnung an das Theoriemodell der UNESCO-Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert", welches unter Leitung von Jacques Delors entwickelt und 1996 in dem Report „*Learning: The Treasure Within*" vorgestellt wurde, werden von der Bertelsmann Stiftung Kennzahlen und Indikatoren ausgewählt, mit denen die Online-Plattform „*European Lifelong Learning Indicators*" (ELLI) erstellt wurde. Auf Grundlage dieses ELLI-Indikatorenkonzeptes wird einmal pro Jahr der Stand des Lernens in den verschiedenen Lebensphasen sowie in den verschiedenen Lernumgebungen Schule, Gemeinschaft, Arbeitsplatz und Privatleben gemessen. Die ELLI-Online-Plattform umfasst somit einen Datenpool zu den Kennzahlen zum lebenslangen Lernen, die mit Hilfe eines statistischen Modells, das der *Canadian Council on Learning*[3] entwickelt hat, berechnet und auf Grundlage des oben erwähnten Theoriemodells der UNESCO ausgewählt wurden. Dieses Theoriemodell betrachtet lebenslanges Lernen in vier Säulen:

- Lernen zu wissen,
- Lernen zu handeln,
- Lernen zusammen zu leben,
- Lernen, das Leben zu gestalten.

An diesem Vier-Säulen-Theoriemodell der UNESCO orientiert sich auch der „Deutsche Lernatlas" der Bertelsmann Stiftung. Die vier Säulen wurden dabei in folgende vier Lerndimensionen übersetzt: Schulisches Lernen, Berufliches Lernen, Soziales Lernen und Persönliches Lernen (vgl. Schoof u. a. 2011). Die Nutzung dieses Theoriemodells der UNESCO stellt einen innovativen Schritt dar, bei dem das Lernen im Lebenslauf in den Blick gerückt wird. Aus wissenschaftlicher Sicht sehr fragwürdig erscheint jedoch die Auswahl der Kennzahlen, deren Gewichtung sowie die Datenqualität. Die gewählten Verfahren vor allem in Bezug auf die regionalen Aggregate der einbezo-

3 Mit dem Composite Learning Index (CLI) misst der *Canadian Council on Learning* seit 2006 die Lern- und Bildungsentwicklungen in über 4.000 kanadischen Kommunen (vgl. Schoof u. a. 2011, S. 91)

genen Kennzahlen weisen deutliche Mängel auf, so dass die vorgenommenen Eingruppierungen der Kreise in Rangreihen nicht vertretbar sind.[4]

Inzwischen liegt für die Stadt Bielefeld ein nach dem gleichen vierdimensionalen Lernkonzept entwickelter Lernreport vor (Abbildung 8). Der Ansatz des Lernreports ist indikatorengestützt (Baethge-Kinsky 2012) und unterscheidet sich in der konkreten Umsetzung nur punktuell von dem Konzept der sonstigen kommunalen Bildungsberichte. Der Datenproblematik gerade im non-formalen und informellen Bereich geschuldet, werden im Lernreport aus der Bildungsberichterstattung bewährte Indikatoren „entlehnt", die allerdings oft nur Proxy-Indikatoren darstellen und der Grundidee des UNESCO-Konzepts nur in Ansätzen gerecht werden.

Abbildung 8:
Kommunale Handlungsfelder im Bielefelder Lernreport

Lernen, Wissen zu erwerben	Lernen zu handeln	Lernen zusammen zu leben	Lernen, das Leben zu gestalten
Beteiligung an frühkindlicher Bildung	Versorgung mit beruflicher Ausbildung	Intergenerationelle Begegnungen	Nutzung kultureller Institutionen und Veranstaltungen
Allgemeinbildende Schule	Management der Übergänge zwischen Schule und Beruf	Angebote der Kinder und Jugendarbeit	Nutzung medialer Angebote kultureller Bildung
Nachschulische Lernaktivitäten	Qualifikationsanpassung und -erweiterung	Teilnahme und Abschlüsse von Integrationskursen	Gesundheitsprävention, Selbsterfahrung in Sport und Spiel
Hochschulbesuch			

Quelle: Stadt Bielefeld (2012)

Unabhängig von der Entscheidung für einen engen oder weiten Begriff des lebenslangen Lernens zeigten die bisherigen Überlegungen, dass für die Berücksichtigung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring besonders zu folgenden Aspekten Datendefizite existieren:

- Für eine Reihe von Themen (z. B. „Familienbildung") sind keine Indikatoren entwickelt oder adaptiert worden und auch bei anderen Themen, zu denen es etwa im „Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings" (vgl. Statistisches Bundesamt; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Statistisches

4 Vgl. hierzu die gemeinsame Stellungnahme des Konsortiums „Kommunales Bildungsmonitoring" im BMBF-Programm „Lernen vor Ort" (http://gew-guetersloh.de/story/lernatlas-ranking-aus-wissenschaftlicher-sicht-unhaltbar, 13.12.2011).

Landesamt Baden-Württemberg 2011) Indikatoren gibt (z. B. betriebliche Weiterbildung), bleiben Leerstellen. Die Gründe dafür liegen meist darin, dass entsprechende Daten für die kommunale Ebene entweder in der Regel nicht vorliegen, oder aber aufgrund der Vielzahl der in diesem Feld tätigen institutionellen Akteure und datenhaltenden Institutionen nur mit erheblichem Aufwand zu beschaffen sind.
- Es lassen sich nur Aussagen zu den kognitiven Kompetenzen darstellen; der wichtige Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen kann derzeit nicht durch valide Daten abgebildet werden (valide Messverfahren liegen erst in Ansätzen vor und kommen in entsprechenden Studien nur unter Vorbehalt zur Anwendung).
- Es sind kaum Daten zur Prozessgestaltung von Bildung, einschließlich non-formaler Bildung und des informellen Lernens, verfügbar.
- Derzeit sind damit nur teil- oder näherungsweise „Bildungsverläufe“ darstellbar.

Die verfügbaren Ansätze eines datengestützten kommunalen Bildungsmonitorings verdeutlichen eher diese Datenlücken für die Darstellung und Analyse lebenslangen Lernens. Dennoch lohnt es sich, das verfügbare Datenmaterial im Detail zu sichten, um auch dessen Möglichkeiten nutzen zu können.

4. Datenquellen zur Darstellung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring

Der Zielhorizont eines kommunalen Bildungsmonitorings für das Themenfeld des lebenslangen Lernens im Bereich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens liegt vor allem in der Darstellung der kommunalen Lerngelegenheiten und ihrer Nutzung. Die nachfolgenden Ausführungen folgen in erster Linie dem Kriterium der „Machbarkeit“ dieses Anspruchs, das insbesondere für ein kommunales Bildungsmonitoring von besonderer Bedeutung ist.

Die im Folgenden beschriebenen Kennzahlen stellen einen Grundstock an Informationen zu den kommunalen Angeboten und bedingt auch zu ihrer Nutzung sowohl im Kontext non-formaler Bildung (Abschnitt 4.1) als auch informellen Lernens (Abschnitt 4.2) bereit. Sie stammen aus Datenquellen, die grundsätzlich den Kommunen zur Verfügung stehen können. Ihre Auswahl orientiert sich an den für kommunale Bildungsgestaltung relevanten Handlungsfeldern (vgl. Einführung in das Thema). Demzufolge werden in erster Linie Statistiken von Verbänden und Trägern benannt, die kommunal finanzierte Einrichtungen und für Bildungsprozesse außerhalb institutioneller Bildung Angebote für alle Lebensphasen vorhalten. Dabei werden auch die im „Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings“ aufgeführten Aspekte berücksichtigt (vgl. Statistisches Bundesamt; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2011). Die nachfolgende Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit:

Tabelle 2:
Mögliche Datenquellen zur Darstellung non-formaler Bildung und informellen Lernens

Mögliche Datenquellen zur Darstellung non-formaler Bildung	Mögliche Datenquellen zur Darstellung informellen Lernens
• Kinder- und Jugendhilfestatistik, • Erhebungen im Rahmen des Qualitätsverbundes Offene Kinder- und Jugendarbeit NRW, • Datenbank des Bundesjugendrings zur Vergabe der Jugendleitercard (Juleica), • Verbandsstatistiken zur Aktivität in Sportvereinen, • Erhebungen des Verbands deutscher Musikschulen (VdM), • Volkshochschulstatistik, • Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit.	• Deutsche Bibliotheksstatistik, • Erhebungen des Instituts für Museumsforschung der Staatlichen Museen zu Berlin Preußischer Kulturbesitz, • Rhythmisierte kommunale Bürgerbefragungen.

Quelle: Eigene Darstellung

Ergänzend werden auf benannten Quellen beruhende Beispiele aus bereits vorliegenden und im Rahmen von LvO erarbeiteten kommunalen Bildungsberichten vorgestellt und entsprechend ihrer Darstellung entlang der Lebenslaufperspektive eingeordnet. Abschließend werden übergreifende Desiderata benannter Datenquellen beschrieben (vgl. Abschnitt 4.4 in diesem Kapitel).

4.1. Datenquellen zur Darstellung lebenslangen Lernens und non-formaler Bildung

Eine umfassende Bestandsaufnahme von bildungsrelevanten Angeboten in einem Landkreis oder in einer kreisfreien Stadt kann auf nachfolgend erläuterte Datenquellen zurückgreifen. Diese liefern im Sinne einer „Suchstrategie“ Hinweise für ein entsprechend akzentuiertes datenbasiertes kommunales Bildungsmonitoring, insbesondere zu Angeboten und ihrer Nutzung hinsichtlich der non-formalen Bildung. Solche Datenquellen sind vor allem:

Kinder- und Jugendhilfestatistik

Als wesentlicher Bestandteil des staatlichen Leistungsangebots im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe kann die Jugendarbeit als Bereich mit einem expliziten Bildungsauftrag betrachtet werden, der in seiner Erfüllung auf die Befähigung zur „[...] Selbstbestimmung [...] und zu gesell-

schaftlicher Mitverantwortung und zu sozialem Engagement [...]“ der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen abzielt (§ 11 Abs. 1 SGB VIII).

Kinder- und Jugendarbeit umfasst ein breites Spektrum an non-formalen Bildungsangeboten und Gelegenheiten informellen Lernens, die grundsätzlich allen Kindern und Jugendlichen bis zum 27. Lebensjahr zur Verfügung stehen sollen. Den Rahmen dazu setzen „Einrichtungen für Kinder und Jugendliche wie Jugendhäuser, Jugendzentren und Abenteuerspielplätze in der Offenen Jugendarbeit sowie Angebote und Einrichtungen von Jugendverbänden (z. B. Jugendhäuser und -bildungsstätten, regelmäßige Gruppenangebote, Workshops und Projekte, internationale Jugendarbeit und Jugendbegegnungen)“ (Rauschenbach u. a. 2004, S. 214) sowie in Ergänzung dazu „[...] auch Jugendorganisationen von Vereinen und Verbänden [...], die in anderen Bereichen tätig sind (z. B. Sport-, Musikvereine, freiwillige Feuerwehr)“ (ebd.). Jugendarbeit besetzt dabei auch Themenfelder der allgemeinen, politischen, sozialen, gesundheitlichen, kulturellen, naturkundlichen und technischen Bildung (§ 11 Abs. 3, S. 1 SGB VIII). Das Feld von Anbietern und Angeboten, Trägerschaften, Organisationsformen und rechtlichen Rahmungen der Kinder- und Jugendarbeit muss als unübersichtlich eingeschätzt werden. Nicht minder wichtig für die Gestalt einer kommunalen Bildungslandschaft sind aber ihre Leistungen, die von den kommunalen Gebietskörperschaften finanziert und im Gesamten verantwortet werden, während sie hingegen in erheblichem Maße von Einrichtungen und Maßnahmen von freien Trägern, vor allem Wohlfahrts- und Jugendverbänden, aber auch von anderen lokalen Vereinen und Initiativen ausgestaltet werden. Die Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst neben Aspekten, die für Darstellungen institutioneller Bildungsangebote im Bereich der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung maßgeblich sind, auch wesentliche Strukturdaten zu Angeboten und Leistungen der Kinder- und Jugendarbeit (vgl. Statistisches Bundesamt; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2011).

Das obligatorische und bundesweit einheitliche Erhebungsspektrum ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz definiert (§§ 98 - 103 SGB VIII). Zum Charakteristikum der amtlichen Statistiken zählt auch die Auskunftspflicht der Einrichtungen. Zu ihnen zählen die örtlichen Träger der Jugendhilfe, die überörtlichen Träger der Jugendhilfe, die obersten Landesjugendbehörden, die kreisangehörigen Gemeinden und die Gemeindeverbände, die Träger der freien Jugendhilfe, die Leiter der Einrichtungen, Behörden und Geschäftsstellen in der Jugendhilfe (§ 102 Abs. 2 SGB VIII).

Die Kinder- und Jugendhilfestatistik erfasst eine Reihe von relevanten Aspekten zu den Einrichtungen, zu den geförderten Maßnahmen sowie zu Einnahmen und Ausgaben, die für eine Zusammenschau zum kommunal verfügbaren Leistungsspektrum der Kinder- und Jugendarbeit genügen.

Folgende Merkmale werden durch die Kinder- und Jugendhilfestatistik erhoben:

1. Zu den öffentlich geförderten Maßnahmen im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit:
   - Art der Maßnahme:
     - der außerschulischen Jugendbildung,
     - der Kinder- und Jugenderholung,
     - der internationalen Jugendarbeit sowie
     - der Fortbildungsmaßnahmen für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter,
   - Art des Trägers:
     - der öffentlichen Jugendhilfe,
       - örtlicher Träger: Kreisjugendamt oder Gemeinde mit eigenem Jugendamt,
       - überörtlicher Träger: Landesjugendamt,
       - Land: Ministerium,
       - Gemeinde/Gemeindeverband ohne Jugendamt,
     - der freien Jugendhilfe,
       - Jugendinitiative, Jugendgruppe, Jugendverband, Jugendring,
       - Wohlfahrtsverband,
       - Kirche/Religionsgesellschaft öffentlichen Rechts (nicht: kirchlicher Jugendverband),
       - sonstiger Träger der freien Jugendhilfe,
       - Dauer der Maßnahmen in Tagen mit mehr und weniger als fünf Stunden,
       - Anzahl der Teilnehmenden nach Geschlecht,

2. Zu den Einrichtungen und zum Personal der Kinder- und Jugendarbeit:
   - die Einrichtungen, gegliedert nach der Art der Einrichtung, der Art des Trägers, der Rechtsform sowie der Art und Zahl der verfügbaren Plätze,
     Art der Einrichtungen:
       - Kinder- und Jugendferien-/-erholungsstätten,
       - Einrichtungen der Stadtranderholung,
       - Spielplätze u. ä.,
       - Jugendräume, -heime,
       - Jugendzentren, -freizeitheime, Häuser der offenen Tür,
       - Jugendtagungsstätten, Jugendbildungsstätten,
       - Jugendherbergen,
       - Jugendgäste- und Übernachtungshäuser,
       - Jugendzeltplätze,
       - Jugendkunstschulen,
   - die Behörden der öffentlichen Jugendhilfe sowie die Geschäftsstellen der Träger der freien Jugendhilfe, gegliedert nach der Art des Trägers und der Rechtsform,
   - für jede haupt- und nebenberuflich tätige Person Geschlecht und Beschäftigungsumfang, für das pädagogische und in der Verwaltung tätige Personal zusätzlich Geburtsmonat und Geburtsjahr, Art des Berufsausbildungsabschlusses, Stellung im Beruf, Beschäftigungsumfang und Arbeitsbereich,

3. Zu den Einnahmen und Ausgaben der öffentlichen Kinder- und Jugendarbeit:

- die Art des Trägers,
- die Ausgaben für Einzel- und Gruppenhilfen, gegliedert nach Ausgabe- und Hilfeart sowie die Einnahmen nach Einnahmeart,
- die Ausgaben und Einnahmen für Einrichtungen gegliedert nach Arten der Einnahmen, Ausgaben und Einrichtungen,
- die Ausgaben für das Personal, das bei den örtlichen und den überörtlichen Trägern sowie den kreisangehörigen Gemeinden und Gemeindeverbänden, die nicht örtliche Träger sind, Aufgaben der Jugendhilfe wahrnimmt (§§ 98 - 103 SGB VIII; vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2008, 2010a, 2010b).

Detaillierte Angaben zum Erhebungsprogramm der Kinder- und Jugendhilfestatistik für den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit, die über diese Auflistung hinausgehen, sind u. a. den Veröffentlichungen des Landesbetriebs Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW) zu entnehmen. Insbesondere ist ein Blick auf die Erhebungsbögen sinnvoll, die zum Download unter http://www.it.nrw.de/statistik/e/erhebung/kjh/index.html bereitstehen.

Die Erhebungen zu den Einrichtungen, zum Personal und zu den Maßnahmen werden alle vier Jahre durchgeführt, letztere wird aufgrund von Umstellungen der Statistik für das Jahr 2012 ausgesetzt. Einnahmen und Ausgaben werden jährlich erhoben.

Die erhobenen Daten werden vom Statistischen Bundesamt und von den Statistischen Landesämtern vorgehalten. Die Aufbereitungen können entsprechend angefordert werden. Einzelaspekte der Erhebungen (Rohdaten) können den zur Durchführung statistischer Aufgaben zuständigen Stellen der Gemeinden und Gemeindeverbände für ausschließlich statistische Zwecke übermittelt und auf Gemeinde- und Jugendamtsbezirksebene veröffentlicht werden (§ 103 SGB VIII), sofern „durch Landesgesetz eine Trennung dieser Stellen von anderen kommunalen Verwaltungsstellen sichergestellt und das Statistikgeheimnis durch Organisation und Verfahren gewährleistet ist“ (§ 16 Abs. 5 des Bundesstatistikgesetzes). Existiert im Kreis keine vom Verwaltungsvollzug getrennte Statistikstelle, können nur die nach Ermessen der Statistischen Landesämter und des Statistischen Bundesamtes aggregierten Datenzusammenstellungen genutzt werden.

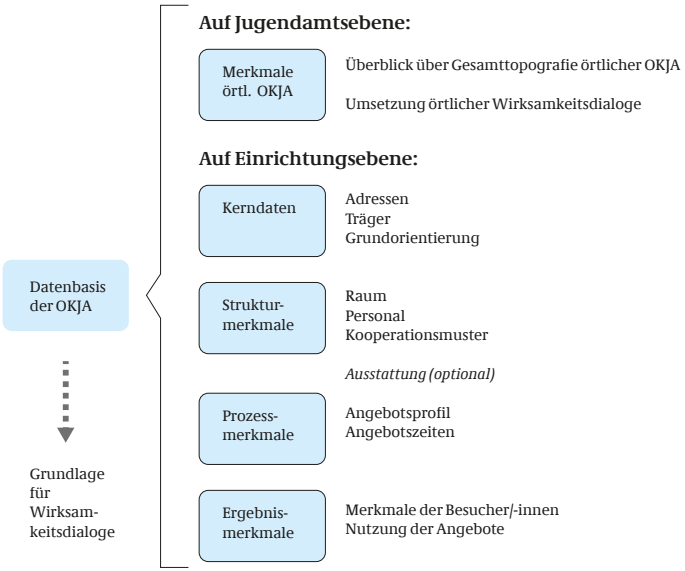
„Qualitätsverbund Offene Kinder- und Jugendarbeit“

„Die Kinder- und Jugendarbeit kann man im komplexen Feld der Kinder- und Jugendhilfe wohl als eines der heterogensten und somit als eines der mit am schwierigsten zu beobachtenden Arbeitsfelder bezeichnen. Auch aus diesem Grund zeigt sich die Kinder- und Jugendarbeit sperrig gegenüber empirischen Erfassungen, zumal wenn sie auf statistischen Daten beruhen. Allerdings ist zu beobachten, dass nicht nur die Forschungskompetenz in dieser Hinsicht in den letzten Jahren zugenommen hat, sondern auch, dass Kinder- und Jugendarbeit sich z. B. im Rahmen von Prozessen der Verwaltungsmodernisierung, Konzepten eines Sozialmanagements oder auch

Qualitätsentwicklungsverfahren mit der Abbildung von Jugendarbeitswirklichkeit in Zahlen mehr oder weniger freiwillig auseinandersetzt. Die Motivation oder auch der Zwang, sich mit quantitativen Daten, mit Eckwerten und Kennzahlen auseinander zu setzen, resultiert auch aus den unübersehbar zunehmenden Legitimationszwängen für das Feld der Kinder- und Jugendarbeit" (vgl. Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik).

Diese Entwicklungen münden vereinzelt in einer ausdifferenzierteren kommunalen Fachplanung sowie in landesspezifischen Bemühungen um solche. Ein Beispiel für Bestrebungen, im Rahmen einer trägerübergreifenden Qualitätsentwicklung zu aggregationsfähigen Kennzahlen auf der Struktur-, Prozess- und Ergebnisdimension zu kommen und damit das obligatorische Erhebungsprogramm der Kinder- und Jugendhilfestatistik zu ergänzen, stellt der „Qualitätsverbund Offene Kinder- und Jugendarbeit" NRW dar. Dieser erfüllt diesen Anspruch im Anschluss an die im Jahr 1999 in Nordrhein-Westfalen eingeführten Wirksamkeitsdialoge zur Verbesserung der Struktur- bzw. Einrichtungsqualität, Prozessqualität und Ergebnis- bzw. Programmqualität der Offenen Kinder- und Jugendarbeit und als Grundlage für zielgerichtete politische Entscheidungen (vgl. Offene Kinder- und Jugendarbeit in NRW 2002). Im Rahmen der Fortführung des Dialogkonzeptes „Qualitätsverbund Offene Kinder- und Jugendarbeit" NRW, an dem u. a. auch die im Rahmen des Bundesprogramms „Lernen vor Ort" geförderten Kommunen Kreis Borken, Kreis Lippe, Stadt Essen und Stadt Köln beteiligt waren, sollen Grunddaten der Einrichtungen Offener Kinder- und Jugendarbeit in NRW landesweit einheitlich und dauerhaft in jährlichem Rhythmus online erfasst werden. Die erste Erhebung fand im Jahr 2010 statt (vgl. Mühlmann 2009).

Abbildung 9:
Erhebungsmerkmale im Rahmen des
Qualitätsverbundes Offene Kinder- und Jugendarbeit NRW



Quelle: Mühlmann (2009), S. 6

Erfassung freiwilligen Engagements in der Jugendarbeit – Jugendleitercard (Juleica)

Freiwillig Engagierte in Jugendorganisationen erwerben zur Bescheinigung einer Grundqualifikation, „deren Mindeststandards von allen Bundesländern festgelegt wurden" (Pothmann; Sass 2011, S. 4), eine „Jugendleitercard" (Juleica). Die Beantragung und Vergabe werden seit 1999 in einer Datenbank dokumentiert, die zu Forschungszwecken statistische Daten zum freiwilligen Engagement zur Verfügung stellt (vgl. ebd.) und eine Ergänzung zur amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik darstellt, welche die in Voll- und in Teilzeit tätigen Personen sowie die Honorarkräfte erfasst, nicht aber die freiwillig Engagierten. Insbesondere lassen sich Informationen zum Engagement Jugendlicher ableiten: Die unter 20-Jährigen stellen im Jahr 2010 knapp die Hälfte aller freiwillig Engagierten im Besitz einer Juleica (vgl. ebd.).

Die Antragsformulare der potenziellen Juleica-Besitzerinnen und -Besitzer erfassen Angaben zum Alter und Geschlecht, zum Wohnort bzw. zur regionalen Zuordnung der Juleica-Inhabe-

rinnen und –Inhaber, zum Träger, bei dem freiwillig Engagierte regelmäßig tätig sind, sowie zur vorrangigen Tätigkeit und zum Umfang des Engagements. Unterschieden werden kann auch zwischen ausgestellten Juleicas und Besitzerinnen und Besitzern von Juleicas. Dies ergibt sich aus der beschränkten Gültigkeit, die im Regelfall auf drei Jahre begrenzt ist. Die Vergaberichtlinien der Juleicas variieren allerdings zwischen den Bundesländern.

Darüber hinaus werden beim Antragsverfahren auch Hintergrundinformationen zu den Beantragenden erhoben. Abgefragt werden: Wohnort bei den Eltern, Geschwister, vorrangig gesprochene Sprache im Haushalt, Geburtsland, aktuelle Berufstätigkeit/Ausbildung und der höchste Bildungsabschluss. Die Informationen werden in der Datenbank des Bundesjugendrings geführt und können hier sowie bei den ausstellenden Institutionen (zuständiger Landesjugendring, örtlicher Jugendring, örtlicher Kinder- und Jugendverband, Jugendamt, Jugendpfarramt) erfragt werden. Sie sind eine wichtige Grundlage für die datengestützte Darstellung von non-formaler Bildung.

Verbandsstatistiken zur Aktivität in Sportvereinen

Sportvereine stellen eine wichtige Säule zivilgesellschaftlicher Vergemeinschaftung und damit auch eine zentrale und tradierte Instanz der Sozialisation und Enkulturation insbesondere Heranwachsender dar. Sie bieten nicht nur Gelegenheiten zur Entfaltung körperlich-motorischer Fähigkeiten, sondern auch zum Erlernen sozialer Rollenprofile und Verhaltensnormierungen, nicht zuletzt über die freiwilligen Aktivitäten innerhalb eines Vereins. Sportvereine sind regional über Kreis-, Regional-, Landes- und Bundesverbände bzw. in Fachverbänden organisiert. Der oberste Dachverband ist der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB). Eine Vielzahl an Landesverbänden[5] hat sich unter Initiative des DOSB auf eine einheitliche Erhebungslogik der Mitgliederbestände und ihrer Vereinstätigkeiten geeinigt. Als Unterstützung wird den Vereinen eine Erhebungsmaske zur Verfügung gestellt, welche die Grundlage der Auswertungen des DOSB darstellt (http://www.dosb.de/fileadmin/fm-dsb/downloads/schnitt/lsb_schnitt.pdf, 11.04.2012). Die Landesverbände veröffentlichen im Regelfall Jahresberichte, zum Teil bieten sie im Internet einsehbare interaktive Karten an (z. B. der Landessportbund Niedersachsen unter http://www.lsb-niedersachsen.de/live/lsb_nds/stats-app/index.html), die Informationen zu den Teilnehmenden einzelner Altersgruppen nach Geschlecht auf Kreisebene bereithalten. Die Daten sind entweder direkt beim jeweiligen Landesverband oder, je nach bundeslandspezifischer Verbandsstruktur, bei den Kreis- oder Regionalverbänden verfügbar. Nicht erfasst hingegen wird die Differenzierung der Vereinsmitglieder nach Migrationshintergrund und sozioökonomischen Merkmalen.

5 Landessportbund Schleswig-Holstein, Württembergischer Landessportbund, Landessportbund Mecklenburg-Vorpommern, Landessportbund Berlin, Hamburger Sportbund, Landessportbund Sachsen-Anhalt, Landessportbund Brandenburg, Bayrischer Landessportverband, Landessportbund Niedersachsen, Landessportbund Sachsen e. V., Deutscher Olympischer Sportbund, Badischer Sportbund Nord und Landessportbund Thüringen.

Erhebungen des Verbands deutscher Musikschulen

Musikschulen stellen zentrale Orte non-formaler Bildung, in engerem Sinne kultureller Bildung, dar. Kulturelle Bildung zielt auf die Befähigung des Einzelnen zur Teilhabe am kulturellen Leben und zur Tradierung kultureller Güter über die Aneignung von Symbolsystemen und ihre Hervorbringungen wie Literatur, Musik und Künste ab. Die Aneignung von Kultur als Gesamtheit der Verhaltensnormierungen und Lebensvollzüge geschieht mehr oder minder bewusst im Alltag. Die Aneignung und Auseinandersetzung mit manifesten kulturellen Gütern erfolgt ebenso im Alltag, in der Familie, in der Freizeit, wie auch im Beruf und in den Einrichtungen der formalen Bildung. Gelegenheiten hierzu bilden aber auch zahlreiche Einrichtungen im kommunalen Raum, deren Finanzierung und Ausgestaltung den Kommunen obliegt (vgl. Einführung in das Thema): Hierzu zählen Bibliotheken, Theater, Museen und Musikschulen.

Der *Verband deutscher Musikschulen* (VdM) erstellt auf der Grundlage der jährlichen Meldungen öffentlich geförderter Musikschulen einen *Statistischen Jahresbericht*, der Informationen zu den Schülerzahlen nach Altersgruppen, Fächerbelegungen und Anzahl der absolvierten Wochenstunden enthält. Dieser ist über das Internetangebot des VdM zu bestellen (http://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/index.html, 11.04.2012). Nicht erfasst werden wesentliche Differenzierungsmerkmale der Schülerinnen und Schüler etwa zum Bildungsstand, zum Migrations- und sozioökonomischen Hintergrund und als Proxy-Variable zum Wohnort, so dass sich keine detaillierten Aussagen zur Bedeutung des Angebots von Musikschulen für bestimmte Nutzergruppen treffen lassen. Unter diesem Aspekt empfiehlt sich eine Absprache mit den datenmeldenden Musikschulen, insbesondere auch mit den Anbietern und Einrichtungen in privater Trägerschaft, um evtl. auf direktem Weg einen Einblick in ausdifferenziertere Geschäftsstatistiken zu erhalten.

Ergänzende Informationen über weitere Akteure im Bereich der kulturellen Bildung über alle Sparten hinweg enthält zum Beispiel der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) erstellte Band[6] zur musisch-kulturellen Bildung (BLK 1977), in dem Angebote und/oder Akteure musisch-kultureller Bildung nach folgenden Sparten erfasst wurden: Musik, Theater, darstellendes Spiel und Tanz, Literatur, Museum, Film, visuelle Kunst und multimediale Angebote (BLK 1977). Auch der jüngst erschienene 4. Nationale Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) zeigt Möglichkeiten der empirisch-statistischen Darstellung von kultureller Bildung im Lebenslauf.

6 Dieser Band gibt einen Überblick über Organisationen bzw. Verbände/Dachverbände aus dem Bereich der musisch-kulturellen Bildung in Deutschland. Die Daten (wie beispielsweise Name, Sitz, Mitglieder, Träger, Aufgaben, Finanzierung etc.) sind nach Sparten gegliedert, stammen jedoch größtenteils aus dem Jahr 1975. Eine Aktualisierung der Daten ist geplant.

Die Volkshochschulstatistik

Der Weiterbildungsbereich ist durch eine Vielzahl von Anbietern und kaum zu systematisierender Angebote und Lerngelegenheiten charakterisiert. Von vorrangigem Interesse für eine kommunale Bildungsgestaltung und -steuerung sind die Einrichtungen und Angebote in öffentlicher Trägerschaft. An erster Stelle sind dies die Volkshochschulen, die ein breites Spektrum an Themenbereichen für eine breite Zielgruppe und verschiedene Altersgruppen, insbesondere Erwachsene, abdecken und so in vielerlei Hinsicht der in der Debatte zum lebenslangen Lernen betonten Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens Rechnung tragen (vgl. Programmstelle „Lernen vor Ort“ 2011b, S. 4).

Die *Volkshochschulstatistik* wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) geführt und erlaubt Aussagen zu strukturellen Ausstattungsmerkmalen der Einrichtungen, zu Teilnehmerfällen (Belegungen), differenziert nach angebotenen Programmbereichen, Geschlecht und Altersgruppen, sowie zu den Unterrichtsstunden je Programmbereich. Die Daten liegen in Zeitreihen und auf Kreisebene vor, so dass konjunkturelle Entwicklungen im Kreis in der Beteiligung in bestimmten Themenbereichen abgeleitet werden können. Auch für die Volkshochschule gilt, dass differenzierte Aussagen zu den Nutzerprofilen sich nicht treffen lassen, da keine exakten Differenzierungen der gemeldeten Nutzerinnen und Nutzer nach sozioökonomischem Hintergrund erfasst werden.[7] Auch können die Nutzerinnen und Nutzer nicht ihrem Wohnort zugeordnet werden, so dass die überregionale Relevanz von Volkshochschulstandorten, z. B. für von mehreren Landkreisen umgebene Großstädte, nicht festgestellt werden kann. Es empfiehlt sich, in Austausch mit den Einrichtungen vor Ort zu treten, um detaillierte Geschäftsstatisken unmittelbar von den Volkshochschulen zu erhalten bzw. eigene kommunale Abfragen zu den Angeboten und ihrer Nutzung zu prüfen. Diese können im Einzelfall detaillierter geführt werden als die bundesweite Volkshochschulstatistik.

Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit

Zur Verfügung stehen den Kommunen auch die im Rahmen der nach SGB II und III geförderten Maßnahmen zur *Förderung der beruflichen Weiterbildung* (FbW) erhobenen Daten der Bundesagentur für Arbeit. Insbesondere diejenigen Personengruppen, die im Rahmen der Förderung nach SGB II an einer Maßnahme der beruflichen Weiterbildung teilnehmen, sind für Kommunen interessant. Sie werden anteilig sowohl von den Agenturen für Arbeit und den Kommunen finanziert bzw. eigenständig von den Kommunen, die nach dem Optionsmodell die alleinige Trägerschaft der Grundsicherung für Arbeitssuchende übernommen haben. Erhoben werden hierbei unter anderem die Einzelfälle der geförderten Maßnahmen sowie die bereits vorliegenden Abschlüsse in einem anerkannten Ausbildungsberuf (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011). Die Daten

7 Der Fragebogen des DIE erfasst die Anzahl der Kurse nach Adressatengruppen (z. B. „Ausländer“ und „Arbeitslose“), nicht aber die Belegungen oder die gemeldeten Personen (vgl. Weiß 2011).

können über die Bundesagentur für Arbeit angefragt werden. Daten unterhalb der Kreisebene sind kostenpflichtig.

Zur konsequenten Darstellung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring erscheint eine Zusammenstellung der Informationen und Kennzahlen zu Angeboten und ihrer Nutzung entlang des Lebenslaufs naheliegend. Es empfiehlt sich daher, diejenigen Datenquellen zu nutzen, die Angaben zur Beteiligung an non-formalen Bildungsangeboten nach Altersgruppen differenzieren bzw. sich per se an eine bestimmte Altersgruppe wenden, um so detailliertere Kenntnisse zum Bildungsverhalten von Bevölkerungsgruppen zu erhalten.

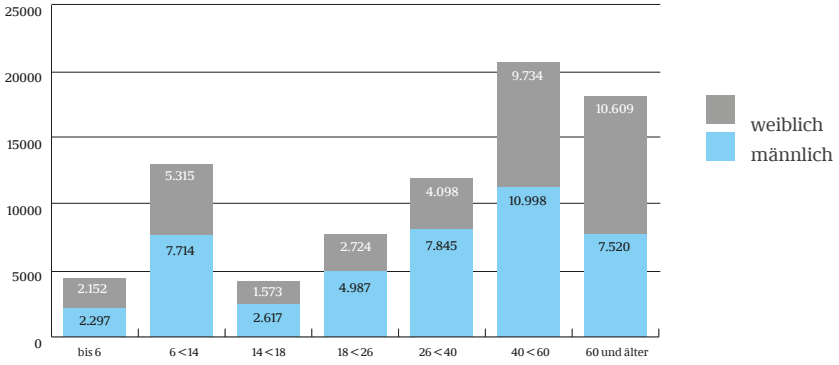
Nachfolgend soll an einigen ausgewählten Beispielen gezeigt werden, wie Kommunen verfügbare Datenquellen zur Darstellung von Indikatoren zur non-formalen Bildung nutzen:

Beispieldarstellung zur Aktivität von Kindern in Sportvereinen

Für Kinder etwa stellen neben Kindertageseinrichtungen und Angeboten der Tagespflege Sportvereine, aber auch Musikschulen wichtige Lerngelegenheiten außerhalb der Familie dar. Nachfolgend sollen Beispieldarstellungen aus dem Leipziger Bildungsreport Möglichkeiten der Darstellung auf der Grundlage der Verbandsstatistiken aufzeigen. Die Meldungen der Sportvereine sehen Angaben zum Alter wie auch zur Beteiligung nach Sportarten vor, so dass die Aktivitäten von Kindern in Art und Umfang nachgezeichnet werden können.

Der Leipziger Bildungsreport weist die Anzahl der in Sportvereinen aktiven Bürgerinnen und Bürger der unterschiedlichen Altersgruppen aus:

Abbildung 10:
Mitglieder in Sportvereinen in Leipzig im Jahr 2009 nach Alter und Geschlecht (Anzahl)



Quelle: Stadt Leipzig. Der Oberbürgermeister. Stabsstelle „Lernen vor Ort“ (2010), S. 300 (Abb. H4-1)

Beispieldarstellungen zu Einrichtungen, Maßnahmen der und Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit

Der im Dezember 2011 vorgestellte erste Bildungsbericht des Kyffhäuserkreises widmet sich in seinem umfangreichen Berichtsteil zum Thema „Non-formale Lernwelten“ dem „Lernfeld Jugendarbeit“. Die Aussagen zur Jugendarbeit beschränken sich aufgrund der zuvor benannten Informationspotenziale der Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Darstellungen zu den Einrichtungen im Kreis, zu den geförderten Maßnahmen und zur Zusammensetzung der Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit.

Ausgehend vom Jugendförderplan 2008-2009 des Jugendamtes werden verschiedene Aufgaben und Zielsetzungen für den Kyffhäuserkreis beschrieben. Der Plan beinhaltet auch ein sogenanntes Raumprogramm, welches vorsieht, wie viele Einrichtungen, abhängig von der Anzahl der Jugendlichen in einer bestimmten Region, vorgehalten werden müssen.

Tabelle 3:
Bestand an Jugendeinrichtungen im Kyffhäuserkreis im Jahr 2007
(Ausschnitt aus Originaltabelle)

Nr.	Gemeinde	Art der Einrichtung	Träger	Maßnahme	personelle Absicherung
7	OT Allmenhausen	Jugendclub	CVJM	Jugendzimmer	Ehrenamt
8	Ebeleben	Jugendhaus/ Jugendclub Feuerwehr	Kreis-jugendring/ Feuerwehr	Jugendhaus	Festanstellung
9	OT Gundersleben	Jugendzimmer	Gemeinde		
10	OT Rockensußra	Jugendzimmer	Stadt	Jugendzimmer	Ehrenamt

Quelle: Landratsamt Kyffhäuserkreis, Abteilung III (Soziales, Jugend, Gesundheit) (2011), S. 123 (Tabelle A6.16)

Der Jugendförderplan sieht bis zum Jahr 2012 eine Erhöhung der Anzahl der Einrichtungen auf 83 vor. Die Anzahl geförderter Maßnahmen nach Art der Maßnahme und entsprechender Teilnehmerzahl in Zeitreihe findet sich im Tabellenanhang des Bildungsberichts. Über die schulbezogene Jugendarbeit liegen dem Kreis keine Daten vor.

Tabelle 4:
Geförderte Maßnahmen der Jugendarbeit im Kyffhäuserkreis in den Jahren 2005 bis 2010 (Anzahl)

Jahr	Kinder- & Jugenderholung			Internationale Jugendbegegnung			Außerschulische Jugendbildung			Maßnahmen insgesamt	Teilnehmer insgesamt
	Anzahl der Maßnahmen	Anzahl der Teilnehmer	durchschn. Anzahl der Teilnehmer je Maßnahmen	Anzahl der Maßnahmen	Anzahl der Teilnehmer	durchschn. Anzahl der Teilnehmer je Maßnahmen	Anzahl der Maßnahmen	Anzahl der Teilnehmer	durchschn. Anzahl der Teilnehmer je Maßnahmen		
2005	34	1.200	35	17	430	25	12	250	21	63	1.880
2006	29	950	33	18	320	18	1	50	50	48	1.320
2007	32	1.300	41	7	180	26	1	24	24	40	1.504
2008	31	1.600	52	9	210	23	1	24	24	41	1.834
2009	60	3.200	53	11	220	20	1	22	22	72	3.442
2010	53	1.620	31	10	235	24	1	22	22	64	1.877

Quelle: Landratsamt Kyffhäuserkreis, Abteilung III (Soziales, Jugend, Gesundheit) (2011), S. 162 (Tabelle A6.17)

Die Ausgaben der Jugend- und Jugendsozialarbeit setzen sich für den Kyffhäuserkreis wie folgt zusammen:

- Jugendpauschale bzw. Richtlinie „Örtliche Jugendförderung“ des Freistaates Thüringen,
- Bundes- und Landesprogramme, gefördert durch den Europäischen Sozialfonds,
- Zuschuss des Landkreises.

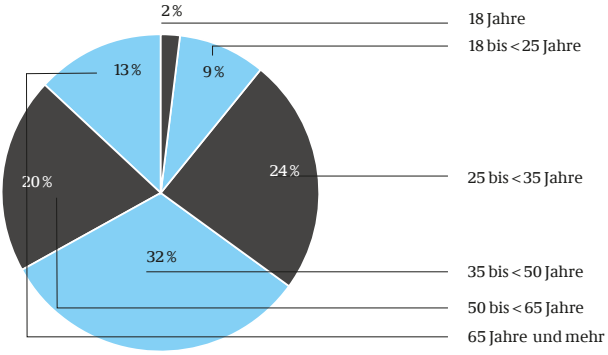
Das Auslaufen der Jugendpauschale geht auf die Zusammenführung der Förderrichtlinien „Schuljugendarbeit“ und „Jugendpauschale“ zur Richtlinie „Örtliche Jugendförderung“ durch den Freistaat Thüringen im Jahr 2006 zurück.

Beispieldarstellung zur Nutzung von Volkshochschulangeboten

Der Leipziger Bildungsreport informiert unter anderem auch über die Nutzung der Angebote der städtischen Volkshochschulen im Rahmen seiner Darstellungen zur allgemeinen Weiterbildung. Insbesondere sind hier die Angaben des Nutzungsverhaltens bestimmter Altersgruppen relevant. So etwa lassen sich Indizien zur Bereitschaft zur Weiterbildung von Personengruppen in der Nacherwerbsphase ableiten.

Die nachfolgende Abbildung 11 illustriert die Beteiligung der einzelnen Altersgruppen an den Angeboten der Leipziger Volkshochschulen:

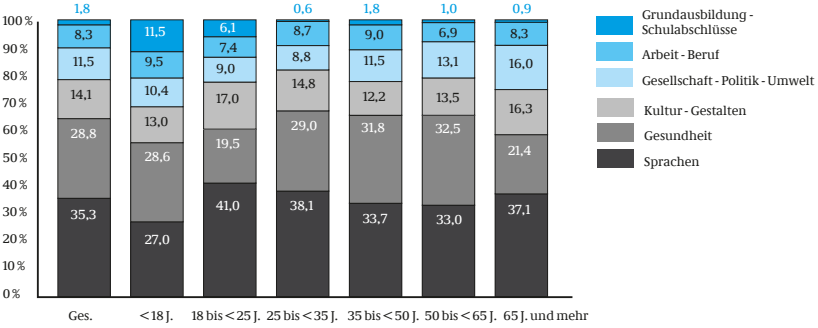
Abbildung 11:
Nutzer von VHS-Angeboten in Leipzig im Jahr 2009 nach Altersgruppen (in %)



Quelle: Stadt Leipzig. Der Oberbürgermeister. Stabsstelle „Lernen vor Ort" (2010), S. 277 (Abb. G3_7)

Die Abbildung 12 dokumentiert die Relevanz von Programmbereichen für die jeweiligen Altersgruppen:

Abbildung 12:
Belegung der Programmbereiche der Leipziger Volkshochschulen im Jahr 2009 nach Altersgruppen



Quelle: Stadt Leipzig. Der Oberbürgermeister. Stabsstelle „Lernen vor Ort" (2010), S. 277 (Abb. G3_8)

4. 2. Datenquellen zur Darstellung lebenslangen Lernens und informellen Lernens

Obschon sich informelles Lernen aufgrund seiner individuellen und alltäglichen Realisierung nur schwer empirisch fassen lässt, bietet die Erfassung von kommunalen Lerngelegenheiten eine Annäherung. Als solche werden im Folgenden Geschäftsstatistiken vorgestellt, die auf die Angebote kommunaler Einrichtungen zum selbstgesteuerten und -strukturierten Lernen verweisen.

Neben den Musikschulen sind auch Theater, Museen und Bibliotheken zentrale Orte kultureller Bildung, die aber für die Auseinandersetzung mit kulturellen Gütern keine Struktur vorgeben. Zentrale Datenquellen zu den Angeboten und zur Nutzung von Bibliotheken sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden:

Die Deutsche Bibliotheksstatistik

Die Deutsche Bibliotheksstatistik bietet einen kostenfreien Abruf von basalen Informationen zu Bibliotheksstandorten auf Kreisebene, zu kommunalen Ausgaben, zu ihrem Medienangebot und zu ihren registrierten Nutzern und Besuchern im Alter bis 12 Jahren und von über 12 bis 60 Jahren an (vgl. Statistisches Bundesamt; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2011). Die verfügbaren Kennzahlen lassen sich in Zeitreihe unter http://www.bibliotheksstatistik.de/eingabe/dynrep/index.php im XLS-Dateiformat herunterladen; ebenfalls als CSV-Dateien, was eine Einspeisung in das IT-Instrumentarium (vgl. Programmstelle „Lernen vor Ort“ 2011c) ermöglicht.

Erhebungen des Instituts für Museumsforschung der Staatlichen Museen zu Berlin Preußischer Kulturbesitz

Das Institut für Museumsforschung der Staatlichen Museen zu Berlin Preußischer Kulturbesitz führt jährlich eine Gesamterhebung unter den deutschen Museen durch.

„Im Rahmen dieser statistischen Erhebungen werden in Abstimmung mit dem Deutschen Städtetag neben den Besuchszahlen der Museen kontinuierlich Angaben zu Öffnungszeiten, Eintrittspreisen und Sonderausstellungen erbeten. Dagegen werden in der Regel keine Verwaltungs- und Personaldaten abgefragt. Dies bleibt Aufgabe der in mehrjährigem Abstand durchgeführten Erhebung des Deutschen Städtetags an allen Museen in Städten und Gemeinden mit mindestens 20.000 Einwohnern, der auf dem Amtsweg die jeweiligen statistischen Ämter befragt“ (Online-Portal des Instituts für Museumsforschung der Staatlichen Museen zu Berlin Preußischer Kulturbesitz).

Die schriftliche Befragung der Museen und Ausstellungshäuser erfasst die angemeldeten Besuche und unterscheidet nach lokaler/regionaler Bevölkerung und Touristen. Da Selbstauskünfte der Einrichtungen erhoben werden und diese unterschiedlich differenziert vorgenommen werden (Schätzung, Anzahl der verkauften Eintrittskarten, Registrierkasse etc.), kann nicht von exakten Nutzerzahlen ausgegangen werden (vgl. Staatliche Museen zu Berlin 2011). Die Daten des Instituts für Museumsforschung werden dem Statistischen Bundesamt zugeleitet und können hier abgefragt werden.

Es empfiehlt sich aber, die Einrichtungen vor Ort um Zugang zu den Erhebungen der Besucherzahlen im Rahmen ihrer eigenen Geschäftsstatistiken zu bitten.

Rhythmisierte Bürgerbefragungen

Eine wichtige Ressource für ein kontinuierliches kommunales Bildungsmonitoring stellen regelmäßige Bürger- bzw. Haushaltsbefragungen dar. Diese werden in zahlreichen kreisfreien Städten zumeist unter Federführung der kommunalen Statistikämter bzw. Statistikstellen durchgeführt und bieten die Möglichkeit einer kommunalspezifischen Gestaltung des Erhebungsprogramms und so Gelegenheit, auf kontinuierliche Interessenlagen einzugehen. Eine Reihe von Kommunen ist dazu übergegangen, auch Aspekte zum Bildungsstand und zur Nutzung von Angeboten der non-formalen Bildung, insbesondere der Freizeitgestaltung, die auf Gelegenheiten zum informellen Lernen hinweist, zu erfassen. In Kombination mit ebenfalls erhobenen soziodemografischen Merkmalen der Befragten lassen sich so wichtige Informationen zum selbstgesteuerten Bildungsverhalten der Bürgerinnen und Bürger generieren.

Auch hier soll nachfolgend an einigen ausgewählten Beispielen gezeigt werden, wie Kommunen verfügbare Datenquellen zur Darstellung von Indikatoren zum informellen Lernen nutzen:

Beispieldarstellung zur Nutzung von städtischen Bibliotheken

Ein Beispiel zur Nutzung der deutschen Bibliotheksstatistik zeigt der erste Trierer Bildungsbericht (Stadt Trier 2011).

Tabelle 5:
Nutzung der Bibliotheken in der Stadt Trier (2008)

Bibliothek	Aktive Nutzer (Anzahl)	Nutzungs-quote in %	Bezugsgröße der Nutzungsquote
Bibliothek der Universität	14.188	99,7 %	Studierende der Universität
Bibliothek der Fachhochschule	2.514	64,4 %	Studierende der FH
Stadtbibliothek (Palais Walderdorf)	6.530	6,2 %	Bevölkerung Stadt Trier
Pfarrbibliothek Bezirk Ehrang	427	5,7 %	Bevölkerung Bezirk Ehrang
Pfarrbibliothek Bezirk Gartenfeld	156	5,5 %	Bevölkerung Bezirk Gartenfeld
Pfarrbibliothek Bezirk Euren	165	3,9 %	Bevölkerung Bezirk Euren
Pfarrbibliothek Bezirk Barbara	73	1,7 %	Bevölkerung Bezirk Barbara

Quelle: Stadt Trier. Der Oberbürgermeister. Stabstelle Lernen vor Ort (2011), S. 90 (Tabelle 11.3.1.2)

Ferner wurde die soziale Belastung der Stadtbezirke, in denen sich die Bibliotheken befinden, zu den Anteilen der Nutzerinnen und Nutzer der Bibliotheksstandorte an den Einwohnerinnen und Einwohnern des entsprechenden Stadtbezirks miteinander in Beziehung gesetzt:

„2009 machten in gering sozial belasteten Trierer Bezirken 5,0% der Bewohner von Angeboten der Bibliothek Gebrauch. Die Vergleichswerte bei mittlerer sozialer Belastung betragen 3,8% und bei einem starken Belastungsgrad lediglich 2,9%“ (Stadt Trier. Der Oberbürgermeister, Stabsstelle Lernen vor Ort 2011, S.91).

Unbeantwortet bleibt aber auch bei dieser Vorgehensweise, ob die Standorte in den belasteten Stadtbezirken auch tatsächlich von ihren Einwohnerinnen und Einwohnern genutzt werden. Die Kreise und kreisfreien Städte Duisburg, Kyffhäuserkreis, Nürnberg und Leipzig haben ebenfalls Darstellungen zur Bibliotheksnutzung in ihre kommunalen Bildungsberichte aufgenommen (Stand Februar 2012). Vor allem ist aber unklar, welchen Altersgruppen – und diese Information ist von besonderer Bildungsrelevanz – die Bibliotheksnutzerinnen und -nutzer angehören.

4. 3. Datendefizite

In der indikatorengestützten, kontinuierlichen Darstellung von Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmalen und Ergebnissen sowie Erträgen auch von non-formalen Bildungs- und informellen Lernprozessen liegt ein wesentliches Analysepotenzial des kommunalen Bildungsmonitorings

begründet. Gleichermaßen sind hiermit aber auch die Anforderungen an die verwendeten Datenquellen verknüpft. Diesem können mögliche Datenquellen, die zur Berechnung von Kennzahlen zur Darstellung des lebenslangen Lernens im Kontext non-formaler Bildung und informellen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring benannt wurden, nur bedingt gerecht werden (vgl. Kapitel A, Abschnitt 3).

Dabei ist zu betonen, dass diese nur sehr begrenzt einen Überblick über die tatsächlichen Gelegenheiten, den Umfang und die Art ihrer Nutzung geben sowie über die Bevölkerungsgruppen, die kommunale Angebote etwa der kulturellen Bildung oder der Jugendarbeit in Anspruch nehmen. Keine Informationen lassen sich auf der Grundlage der benannten Quellen über die Effekte der genutzten Angebote und Lerngelegenheiten generieren.

Eine zweckdienliche Informationsgrundlage für eine Gestaltung der kommunalen Bildungsinfrastruktur und somit auch der Ausstattung mit erreichbaren und bedarfsgerechten Lerngelegenheiten und Bildungsangeboten für alle Bevölkerungs- und Altersgruppen muss die Frage beantworten können, welche Bürgerinnen und Bürger, wann, wie und wo im Hinblick auf die Ziele von Bildung profitieren. Neben der Angebotsperspektive, welche die vorgestellten Datenquellen recht gut erfassen, müssten auch detaillierte Informationen zu den Nutzerinnen und Nutzern bzw. zur Nutzung der Angebote erhoben werden und dies differenziert nach Altersgruppen, Geschlecht, sozioökonomischem und Migrationshintergrund, im Idealfall auch unter Berücksichtigung von Angaben zur besuchten Schulart bzw. zum höchsten schulischen, beruflichen oder akademischen Abschluss. Wesentlich wären auch Angaben zum Wohnort der Nutzerinnen und Nutzer von kommunalen Einrichtungen, um zum einen Aussagen zur Erreichbarkeit von Angeboten und Einrichtungen zu treffen und zum anderen Rückschlüsse auf sozialräumliche Lebenslagen und ihren Zusammenhang zum Nutzungsverhalten zu ziehen (vgl. Kapitel B). Diese Angaben fehlen aber weitgehend bei den benannten Datenquellen.

So stellt etwa die Kinder- und Jugendhilfestatistik keine aggregierbaren Daten zu dem die einzelnen Angebote nutzenden Klientel, zu dessen Lebensumfeld (sozioökonomischer und Migrationshintergrund, Geschlecht) und zur Bildungslaufbahn (z. B. besuchte Schulart, Abschlüsse) zur Verfügung. Ohne derartige Informationen können keine Evidenzen für die tatsächliche, vornehmliche oder kompensatorische Bedeutung von Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit zur Gewährleistung von Bildungs- und damit Teilhabechancen gefunden werden.

Der deutschen Bibliotheksstatistik zum Beispiel sind zwar Aussagen zum Anteil der Nutzerinnen und Nutzer an der Bevölkerung zu entnehmen. Gänzlich unberücksichtigt bleiben jedoch differenzierte Angaben zu den Nutzerprofilen und damit auch Informationen darüber, inwiefern und für welche Alters- und Bevölkerungsgruppen Bibliotheken eine ergänzende Funktion zur formalen Bildung haben, somit auch für kommunale Planungen relevante Aspekte zur Platzierung von Standorten. Fragen, die sich in diesem Zusammenhang stellen, beziehen sich auf regionale Disparitäten in der Bildungsaspiration und -beteiligung der Bürgerinnen und Bürger: Inwiefern

werden Angebote der öffentlichen Bibliotheken von Einwohnerinnen und Einwohnern belasteter Sozialräume angenommen? Inwiefern erreichen sie Schülerinnen und Schüler welcher Schularten? Werden sie von Bürgerinnen und Bürgern mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen angenommen? Letztlich lassen sich auf der Grundlage der deutschen Bibliotheksstatistik keine Aussagen zur tatsächlichen Bildungsrelevanz von Bibliotheken in der Kommune treffen, allenfalls können Gelegenheitsstrukturen skizziert werden.

Die Volkshochschulstatistik gestattet keine Zuordnung der Nutzerinnen und Nutzer zu ihrem Wohnort, so dass die überregionale Relevanz von Volkshochschulstandorten, z. B. für von mehreren Landkreisen umgebene Großstädte, nicht festgestellt werden kann.

Die Desiderata beispielhaft benannter Datenquellen sind in erster Linie auf ihren originären Zweck als Geschäfts- und Trägerstatistiken zurückzuführen. Der Anspruch an die Informationsqualität für ein kommunales Bildungsmonitoring ist hoch und impliziert einen anderen Nutzungszweck als denjenigen, für den die vorgestellten Erhebungen konzipiert wurden. So erscheint es notwendig, will man differenzierte Aussagen zu den Nutzer- und Nutzungsprofilen treffen, alternative Wege der Datengewinnung zu finden (vgl. Kapitel C).

Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass zu multimedialen Angeboten auch solche Lernaktivitäten zählen, die außerhalb der Organisationen stattfinden und im kommunalen Raum oft kaum sichtbar bzw. erfassbar sind. Dazu zählt vor allem Aneignung und Nutzung von Medien bzw. Computer und Internet. Anregungen zur Bedeutung von Medien für Bildung und zu bestehenden Operationalisierungsmöglichkeiten finden sich im Anhang 4 (vgl. hierzu auch Neuwöhner; Klingler 2011).

4. 4. Zur Berücksichtigung sozialer und regionaler Disparitäten

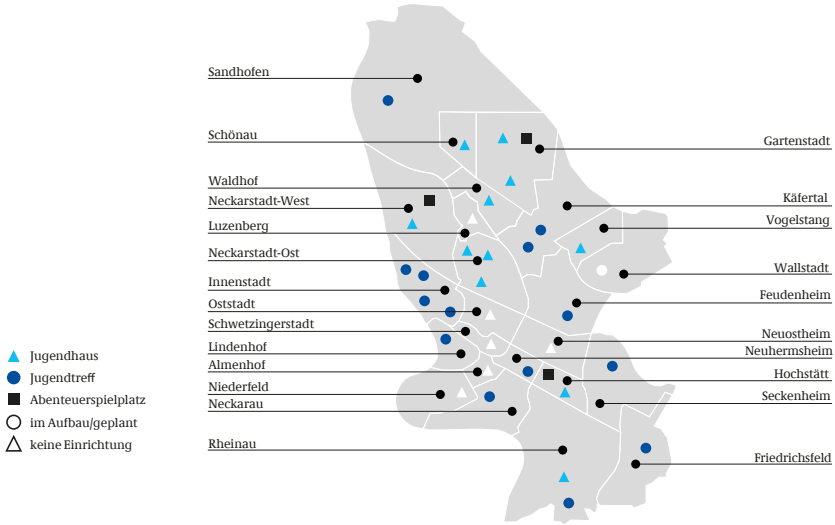
Verfügbare Datenquellen genügen häufig nicht, um die Nutzung der Bildungsangebote differenziert darzustellen. Für diesen Teil sind insbesondere die Differenzierungsmerkmale sozioökonomischer Hintergrund und Wohnort von Bildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern relevant. Zumeist sind anhand der verfügbaren Daten nur Aussagen über Alter und Geschlecht möglich. Um soziale und regionale Disparitäten darzustellen, ist es erforderlich zu prüfen, welche Angebote wo, wie und für wen erreichbar sind.

Um festzustellen, welche Bevölkerungsgruppen bestimmte Bildungsangebote nutzen und welche Bevölkerungsgruppen mit den Bildungsangeboten nicht erreicht werden, müssen die Nutzerinnen und Nutzer bzw. deren Nutzerverhalten näher betrachtet werden. Oft sind „nicht nur die sozialen Gruppen, sondern auch die Bildungseinrichtungen im Raum ungleich verteilt“ (Kemper; Weishaupt 2011, S. 209). Eine Analyse der Verteilung der Angebote der non-formalen Bildung bzw. die Untersuchung der Frage, inwieweit regionale Disparitäten in dieser Hinsicht in einer Kommune vorkommen, ist aus vielen Gründen sinnvoll. Damit kann festgestellt werden, ob

und in welchem Maße die Bildungsversorgung in einer Kommune flächendeckend bzw. regional ausgeglichen verteilt ist und ob sie für alle Bewohnerinnen und Bewohner gleich zugänglich ist. Durch weite Entfernungen kann die Erreichbarkeit und damit der Zugang zu den Bildungseinrichtungen erschwert werden, was negative Auswirkungen auf die Bildungsbeteiligung haben kann. Denn vor allem die sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen nehmen die Bildungsangebote, deren Erreichbarkeit mit weiten Wegen verbunden ist, nicht wahr und sind eher auf die Nutzung der Angebote im eigenen Quartier orientiert (vgl. Kemper; Weishaupt 2011, S. 213). Vor diesem Hintergrund müssen die sozial benachteiligten Gebiete einer Kommune in Hinblick auf fehlende Angebote gründlich analysiert werden, um regionale Disparitäten bzw. Benachteiligungen erfassen und diesbezüglich Gegenmaßnahmen treffen zu können.

In einigen kommunalen Bildungsberichten wurde eine Darstellung der Standorte der non-formalen Bildung über das Stadt- bzw. Kreisgebiet auf einer Karte vorgenommen, z. B. der Standorte der Offenen und Mobilen Jugendarbeit im Rems-Murr-Kreis (vgl. Landratsamt Rems-Murr-Kreis 2012, S. 135) und Bibliotheken in Leipzig (vgl. Stadt Leipzig 2010, S. 284). Im ersten Mannheimer Bildungsbericht wurde die Verteilung der Angebote in der Offenen Jugendarbeit (Jugendhäuser, Jugendtreffs und Abenteuerspielplätze) in Mannheimer Stadtteilen dargestellt. Dabei hat sich gezeigt, dass das Angebot für ältere Kinder und Jugendliche breit gefächert ist, allerdings nicht flächendeckend besteht, weil in sechs der 23 Stadtteile keine Einrichtungen Offener Jugendarbeit vorhanden sind. Allerdings muss dabei beachtet werden, dass sich die Einzugsbereiche von zwei Jugendhäusern auf das komplette Stadtgebiet erstrecken (vgl. Stadt Mannheim 2010, S. 120). Wenn die Stadtteile ohne Einrichtungen der Jugendarbeit vor dem Hintergrund der Mannheimer Sozialraumtypologie (vgl. Stadt Mannheim 2010, S. 31) betrachtet werden, sind das vor allem diejenigen ohne soziale Benachteiligungen, was die Vermutung nahe legt, dass hier kein Bedarf für ein solches Angebot besteht. An diesem Beispiel lässt sich die Komplexität von Disparitäten verdeutlichen.

Abbildung 13:
Angebote Offener Jugendarbeit in Mannheimer Stadtteilen



Quelle: Stadt Mannheim (2010), S. 121

Bei jeder Untersuchung bzw. Darstellung der Sachverhalte in einem kommunalen Bildungsmonitoring ist es zunächst notwendig, die Daten unter Berücksichtigung möglichst vieler Zusammenhänge zu betrachten. Um steuerungsrelevante Informationen liefern zu können, ist es erforderlich, zusätzlich zur Ermittlung der Standorte von Bildungseinrichtungen weitere Daten zu generieren. Bei der Analyse regionaler Disparitäten müssen die Standorte der Bildungseinrichtungen mit möglichst kleinräumigen Hintergrundinformationen in Zusammenhang gebracht werden, um die Bedarfssituation in den einzelnen Raumeinheiten zu analysieren. Dafür sind soziökonomische Daten und Informationen über den Wohnort erforderlich, um z. B. zu klären, wie viele Jugendliche in den Stadtteilen leben, in denen es keine Angebote der Jugendarbeit gibt.

Die Betrachtung eines Phänomens aus möglichst vielen Perspektiven ermöglicht ein tieferes Verständnis für die zu untersuchenden Sachverhalte. Wichtig ist es, möglichst alle verfügbaren Ressourcen im Rahmen gegebener Möglichkeiten zu berücksichtigen, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen. Der Anspruch auf Vollständigkeit aller relevanten Daten ist jedoch, wenn überhaupt, nur in den seltenen Fällen einlösbar. Um vorliegende Daten zu ergänzen, können genauere Informationen über die Nutzerinnen und Nutzer bzw. die Nutzung der Angebote der non-formalen Bildung sowie des informellen Lernens im Rahmen eigener Erhebungen gewonnen werden. Die Möglichkeiten solcher Erhebungen werden im folgenden Kapitel C beschrieben.

C Empfehlungen zur Entwicklung eigener Kennzahlen und Indikatoren zur non-formalen Bildung und zum informellen Lernen

Gerade um Merkmale des lebenslangen Lernens unter Berücksichtigung kommunaler Spezifika indikatoren- bzw. datenbasiert zu erfassen, sind bundesweit verfügbare Datenbestände häufig nicht zielführend. Während Angebotsstrukturen in den Kommunen größtenteils darstellbar sind (vgl. Kapitel B), sind Informationen über die Nutzung der Angebote, Wirkungen und Effekte der Lern- bzw. Bildungsprozesse zumeist nicht zugänglich. Sind keine geeigneten Daten in den Kommunen verfügbar, müssen zusätzliche Informationen gewonnen werden. Die Gewinnung solcher Informationen muss jedoch wissenschaftlichen Anforderungen gerecht werden.

Im Folgenden werden daher Datengewinnungsstrategien bzw. Strategien zur kommunalspezifischen Entwicklung von Kennzahlen und Indikatoren zur non-formalen Bildung und zum informellen Lernen aufgezeigt. Ein zielgerichtetes Vorgehen sollte für einen solchen Datengewinnungsprozess handlungsleitend sein.

Im folgenden Abschnitt werden zunächst wesentliche Kriterien aufgestellt, die als „Filter" dienen sollen, um eigene Kennzahlen und Indikatoren zu entwickeln bzw. eigene Erhebungen zu planen (vgl. Abschnitt 1). Da eigene Erhebungen mit einem erheblichen Mehraufwand verbunden sind, sollte auch in den Kommunen auf vorhandene Datenbestände zurückgegriffen bzw. etablierte Erhebungsinstrumente genutzt werden. Im nächsten Abschnitt werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie vorhandene Ressourcen in den Kommunen bzw. bereits bestehende regelmäßige Erhebungen unter Berücksichtigung der gewählten Indikatoren zur non-formalen Bildung und zum informellen Lernen erweitert werden können (vgl. Abschnitt 2). Zudem wird anhand von Beispielen dargestellt, wie sich ausgewählte Indikatoren zur non-formalen Bildung und zum informellen Lernen mittels eigener Erhebungen erfassen lassen bzw. wie sich die Datengewinnung und -erhebung in den Kommunen exemplarisch gestalten lässt (vgl. Abschnitt 3).

1. Kriterien für die Entwicklung eigener Kennzahlen und Indikatoren

Reichen die verfügbaren Daten nicht aus, um Lerngelegenheiten des lebenslangen Lernens – insbesondere der non-formalen Bildung und des informellen Lernens – in einem kommunalen Bildungsmonitoring zu erfassen, gilt es, eigene Erhebungsverfahren zu entwickeln, um eine entsprechende Datenbasis je nach Fragestellung möglichst langfristig sicherzustellen und somit steuerungsrelevante Informationen zu generieren.

Nachfolgend werden fünf Kriterien[8] hervorgehoben, die für die Beurteilung der Güte eigener Erhebungen von Kennzahlen und Indikatoren besonders wichtig sind. Sie sollen zunächst kurz benannt und nachfolgend ausführlicher beschrieben werden:

Tabelle 6:
Kriterien für die Entwicklung eigener Kennzahlen und Indikatoren

Zielvorgaben und politisches Erkenntnisinteresse maßgeblich beachten,
Vorhandene Datenbestände prüfen und gegebenenfalls erweitern,
Ausdifferenzierung von prioritären Indikatoren vornehmen,
Kriterien für eigene Erhebungen entwickeln und
Rhythmisierung der Indikatoren berücksichtigen bzw. Datenentwicklungsstrategien schaffen.

Quelle: Eigene Darstellung

Die Berücksichtigung dieses Kriterienkatalogs trägt dazu bei, dass aufwendige, eigenständige Erhebungen in den Kommunen zielgerichtet, nachvollziehbar und ökonomisch durchgeführt werden, um keine neuen Datenfriedhöfe, sondern steuerungsrelevantes Wissen über bestehende Entwicklungen aufzuzeigen und/oder langfristig sicherzustellen:

I. Die Erhebung eigener Kennzahlen und Indikatoren sollte sich grundsätzlich an bestehenden bildungspolitischen Zielvorgaben ausrichten.

Der Bezug zu bildungspolitischen Interessen bzw. Zielvorgaben ist für die kommunale Bildungsberichterstattung von besonderer Relevanz. Entscheidend ist hierbei zu klären, was politische Entscheidungsträger wollen, welches Gegenstandsvorverständnis bereits vorliegt und welche bildungspolitischen Ziele verfolgt werden sollen. Auch um Steuerungswissen zur non-formalen Bildung und informellem Lernen zu generieren, müssen zunächst auf kommunaler Ebene ein Auftrag eingeholt bzw. Ziele genau benannt werden.

Für die Erhebung von Kennzahlen und/oder Indikatoren sind folgende Aspekte von besonderer Relevanz: Klärung der Notwendigkeit der Erhebung sowie Klärung von Erwartungen, Vorstellungen und Zielen der Auftraggeber.

Das Aufgreifen bestehender Zielvorgaben der Kommunalpolitik ist wichtig um sicherzustellen, dass zusätzliche Daten tatsächlich gewollt und somit die aufwendige analytische Auseinander-

8 Um den Rahmen einer Handreichung nicht zu überfrachten, wird im Folgenden auf die Darstellung methodenspezifischer Gütekriterien bzw. der Gütekriterien empirischer Sozialforschung (quantitativ und qualitativ) verzichtet (vgl. hierzu Mayring 2002; Kollbaum 2009).

setzung mit dem Thema überhaupt zielführend ist. Zudem ermöglichen klare Zielvorgaben die Eingrenzung des Erhebungsumfangs, der gerade im Bereich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens weit gefasst werden kann. Ein solches Vorgehen hilft auch, allzu umfangreichen Erhebungen vorzubeugen. Zur Analyse der bestehenden Zielvorgaben sollten entsprechende Quellen und Dokumente gesichtet bzw. die relevanten Entscheidungsträger angefragt werden.

Zielvorgaben zur Analyse bestimmter Aspekte des lebenslangen Lernens können sich auch ergeben, wenn Problemlagen oder Datenlücken in bereits veröffentlichten Bildungsberichten aufgezeigt wurden und dies zum Anlass genommen wird, sich vertiefend in einem kommunalen Bildungsmonitoring mit dem Thema non-formale Bildung und informelles Lernen zu beschäftigen. Dabei ist es wichtig, die Auftraggeber auch für die Begrifflichkeiten zu sensibilisieren und auf die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Erfassung der non-formalen Bildung und des informellen Lernens hinzuweisen (vgl. Kapitel A, Abschnitt 3).

Es ist wichtig zu definieren, welche Fragen mit der Erhebung von Kennzahlen und Indikatoren beantwortet werden sollen. Ferner soll das eingangs festgehaltene Erkenntnisinteresse in konkrete Fragen umgesetzt und in ein (bestehendes) Konzept des kommunalen Bildungsmonitorings integriert werden. Die wesentlichen Entscheidungsträger sollten bei diesen konzeptionellen Schritten unbedingt einbezogen werden. Denn ein solches partizipatives Vorgehen schafft Akzeptanz und die aktive Mitgestaltung der Bildungsverantwortlichen kann dazu beitragen, dass Daten generiert werden, auf die sich auch bildungspolitische Entscheidungen stützen können.

II. Mit Blick auf die zu erhebenden Kennzahlen und Indikatoren sollte geprüft werden, welche Datenquellen in den kommunalen Netzwerken bereits verfügbar und erweiterbar sind .

Ist der Auftrag geklärt und wurde sich darüber verständigt, worauf die Erhebung der ausgewählten Indikatoren zur non-formalen Bildung und zum informellen Lernen in der Kommune zielen soll, ist Folgendes zu klären:

Es ist unter Berücksichtigung dieser Zielsetzung – und um die Angemessenheit eigener Erhebung der Indikatoren abzuwägen – zu prüfen, ob in den kommunalen Bildungsnetzwerken bereits:

a. valide Daten, die bestimmte Qualitätskriterien erfüllen, verfügbar sind oder
b. eingeschränkt verfügbare Daten bzw. Daten, die mit Aufwand für die Beobachtung steuerungsrelevanter Bildungsentwicklungen genutzt werden können, vorliegen.

Hierbei geht es darum zu klären, welche in den Kommunen bereits verfügbaren Datenbestände nutzbar gemacht werden können. Wenn in den Kommunen bereits Umfragen bzw. Erhebungen (fortlaufend) durchgeführt werden, die jedoch für die im kommunalen Bildungsmonitoring ge-

wählte Fragestellung häufig nicht zielführend sind, können diese durch Fragen zur non-formalen Bildung bzw. dem informellen Lernen erweitert werden.

Es bietet es sich an, an kommunal bestehenden Erhebungen anzuknüpfen und an diese zuvor folgende, kritische Fragen zu stellen:

- Können diese Daten Informationen zu den zu erhebenden Kennzahlen und Indikatoren zu den verschiedenen Lerngelegenheiten und somit Steuerungswissen zum gegebenen Auftrag liefern?
- Wurden diese Daten differenziert (nach Alter, Geschlecht, Schularten bzw. Bildungsstand, Migrationshintergrund etc.) erhoben?
- Werden die Daten wiederholt erhoben und sind somit Entwicklungen darstellbar?
- Sind gegebenenfalls kleinräumige Analysen möglich?

Wenn bestimmte Kriterien nicht erfüllt werden, ist es sinnvoll, bestehende kommunale Befragungen durch eigene Fragenkomplexe z. B. zur „Nutzung kultureller Angebote differenziert nach Altersgruppen und/oder Bildungsstand“ auszubauen. Für die aktive Mitgestaltung der bestehenden Befragungen sind statistische bzw. andere zuständige kommunale Ämter zu gewinnen. In Nürnberg wurden z. B. im Rahmen von LvO neue Fragen zur Nutzung von kulturellen Einrichtungen entwickelt und in die bestehende, städtische „Wohn- und Haushaltserhebung“ einbezogen (vgl. Abschnitt 2 in diesem Kapitel).

Bestehen solche Möglichkeiten nicht, kann auch durch eigenständige Erhebungen von ausgewählten Kennzahlen und Indikatoren eine Datenbasis gewonnen werden, an die jedoch ebenfalls die oben genannten kritischen Fragen zu stellen sind. Hierbei ist zu überlegen, wie differenziert und umfangreich die Daten sein sollten, um dem Erkenntnisinteresse der Kommune Rechnung zu tragen (vgl. Kapitel C, Abschnitt 3). Es ist hilfreich, eine genaue Problembeschreibung vorzunehmen. Bevor die Frage beantwortet werden kann, welches Vorgehen angemessen bzw. zu wählen ist, sollte geklärt werden, was der Kommune wie differenziert und umfangreich zugänglich ist.

III. Für die Ausdifferenzierung eigener Kennzahlen und Indikatoren sollte eine thematische Prioritätenliste erstellt werden.

Um ein systematisches Vorgehen bei der Datengewinnung, der Auswertung sowie der Darstellung im Bildungsbericht zu gewährleisten, empfiehlt sich eine thematische Priorisierung. Diese hilft dabei, nicht willkürlich Informationen zu erheben, die am Ende gar nicht zielführend sind. Im besten Fall können thematische Schwerpunkte bereits aus dem Auftrag und der Zielsetzung abgeleitet werden. Eine Bestandsaufnahme von Institutionen und Maßnahmen im Bereich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens bietet einen guten Überblick über die kommunale Bildungslandschaft bzw. regionale Versorgungstruktur. Gerade eine diesbezügliche, the-

matisch fokussierte Zusammenstellung macht den Umfang informeller Lern- und non-formaler Bildungsprozesse deutlich. Allein eine solche Übersicht über mögliche Angebotsstrukturen weist auf die Notwendigkeit hin, bestimmte Themenschwerpunkte zu setzen und prioritär zu behandeln, um sich nicht ziellos in unnötigen Details zu verstricken oder Themen zu analysieren, die für ein Bildungsmonitoring weniger relevant sind. Gleichzeitig kann eine solche Darstellung auch in Steuerungsgremien eingebracht werden, um den Auftrag zu präzisieren und für das Thema zu sensibilisieren.

IV. Für eigene Erhebungen in den Kommunen sollten Kriterien festgelegt werden.

Darüber hinaus ist unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen bzw. des spezifischen Kontextes die Nützlichkeit des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung durch eine Erhebung von Kennzahlen und Indikatoren genauer zu bewerten. Die Notwendigkeit und der Aufwand einer eigenen Erhebung sind abzuwägen: Was soll wozu (Anwendungsziel) erhoben werden?

Dazu muss geklärt werden, wann welches Erhebungsverfahren geeignet bzw. adäquat ist:
a. Wann sind standardisierte Fragebögen anwendbar?
b. Wann sind Interviews besser geeignet?

Bei der Wahl eines geeigneten Instrumentes bzw. der Entwicklung des Designs ist die Relevanz, Aktualität und vor allem Durchführbarkeit und Machbarkeit einer eigenen Erhebung zu beachten. Soll es eine einmalige oder fortlaufende Erhebung sein? Dementsprechend soll auch die Befragung angelegt und gegebenenfalls langfristig gesichert werden (z. B. durch einen politischen Auftrag bzw. Beschluss).

Bevor über eine methodische Vorgehensweise entschieden wird, ist zu beantworten:
a. an wen sich die Erhebung richten soll, um das angestrebte Wissen anhand der Indikatoren zu erfassen und
b. welche Population für die gewählte Forschungsfrage relevant ist?
c. Wichtig ist des Weiteren, wie sich die Ressourcenausstattung der Kommune für die Durchführung einer Erhebung gestaltet und ob und an wen ein Auftrag vergeben werden kann.

Unter Berücksichtigung des theoretischen Bezugsrahmens ist ein genaues Forschungsdesign zu entwickeln sowie ein Arbeits- bzw. Zeitplan zu erstellen. Dabei ist insbesondere der Aufwand einer Auswertung zu bedenken.

Zur Güte und zum Umgang mit den Ergebnissen sind darüber hinaus folgende Fragen zu klären:

a. Wann sind die Ergebnisse verlässlich? (evtl. Pretests durchführen, Gütekriterien beachten, auf Lücken und Verzerrungen in der Erhebung und Auswertung hinweisen)
b. Was passiert mit den erhobenen Daten (Auswertung, Wissensnutzung bzw. Handhabung von Ergebnissen)?

V. Für die Realisierbarkeit der Kennzahlen und Indikatoren sollten Datenentwicklungsstrategien geschaffen werden.

Hierbei sollte geklärt werden, was in den Kommunen getan werden muss, um nicht nur die erforderlichen Informationen zu erheben, sondern um diese auch dauerhaft zu sichern, zu pflegen und weiter zu entwickeln. Um Entwicklungen und Fortschritte zu beobachten, sind die relevanten Indikatoren angemessen zu rhythmisieren.

Die eigene Erhebung ist in das Konzept des kommunalen Bildungsmonitorings zu integrieren. Die Datenentwicklungs- bzw. Datenhaltungsstrategien sollen zusammen mit Akteuren aus der Bildungsverwaltung und Politik entwickelt werden, um die Nachhaltigkeit eines kommunalen Bildungsmonitorings sicherzustellen.

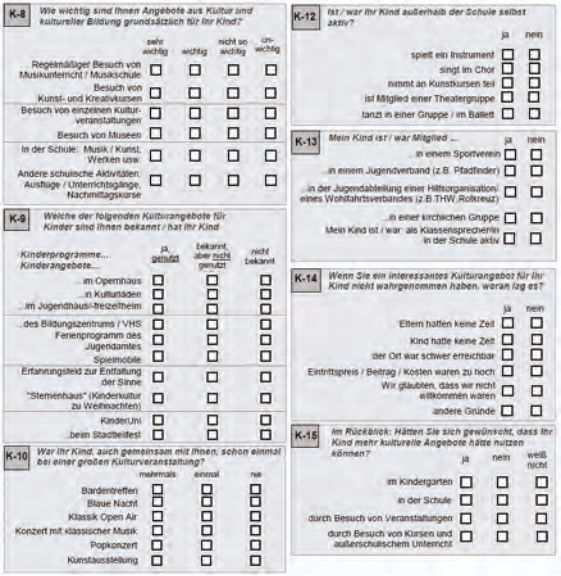
In einzelnen LvO-Kommunen wurden erste eigene Erhebungsverfahren eingesetzt – beginnend mit quantitativen Erhebungen bis zu qualitativen Befragungen wie Experten- und biografischen Interviews. Je nach Fragestellung und Erkenntnisinteresse der Kommune sind vor allem halbstandardisierte Erhebungen zu empfehlen, die eine Möglichkeit bieten, auch offene Fragen miteinzubeziehen. Als Herausforderungen bei der Durchführung eigener Erhebungen stellen sich für die Kommunen gegenwärtig vor allem die Fragen nach der Akzeptanz von Befragungen durch Politik, nach der Operationalisierung der Fragestellung sowie nach Auswertungsmöglichkeiten der erhobenen Daten. Es ist ratsam, diese Fragen zu klären, bevor die Erhebungen durchgeführt werden. Zu beachten ist ebenfalls, ob bzw. mit welchen Akteuren im Rahmen der geplanten Erhebung zusammengearbeitet werden soll, um z. B. eine höhere Rücklaufquote bzw. einen besseren Zugang zur Zielgruppe der Erhebung zu ermöglichen.

2. Nutzbare Erhebungen in Kommunen

Für die Erhebung von spezifischen Aspekten zum lebenslangen Lernen empfiehlt es sich, die eigenen Befragungen an kommunal bestehende Erhebungen – auch solche, die nicht dem Bildungsbereich zuzuordnen sind – anzuknüpfen. Durch dieses Vorgehen kann ein größerer und somit repräsentativer Befragtenkreis erschlossen werden. Ein Beispiel für ein solches Vorgehen bietet die Stadt Nürnberg.

Im Rahmen der Erhebungswelle Wohnungs- und Haushaltserhebung 2009 „Leben in Nürnberg" wurde eine erweiterte Elternbefragung durchgeführt. Darin wurden Kennzahlen von kommunalen Einrichtungen, in denen non-formale Bildung stattfindet, erhoben, um Aussagen über die Nutzung non-formaler Bildungsangebote treffen zu können.

Abbildung 14:
Beispielhafter Auszug aus dem Nürnberger Elternzusatzbogen



Quelle: Stadt Nürnberg (2009)

Die dazu genutzte repräsentative Befragung „Leben in Nürnberg" wird alle zwei Jahre vom städtischen Amt für Stadtforschung und Statistik durchgeführt und umfasst eine Stichprobe

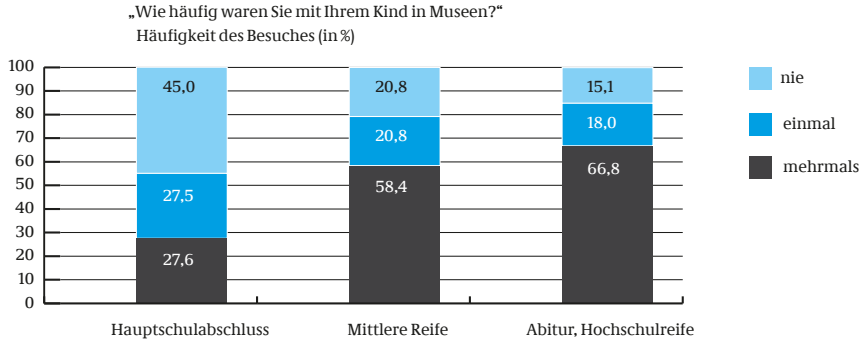
von etwa 10.000 Haushalten. Im Jahr 2009 wurden im Rahmen dieser Erhebung circa 2.000 Haushalte mit Kindern zur Nutzung kultureller Angebote einmalig zusätzlich befragt.[9]

In enger Zusammenarbeit mit dem städtischen Kulturamt waren dabei vorwiegend Aspekte speziell zur kulturellen Bildung relevant. Diese konnten mit Differenzierungsmerkmalen (z. B. Alter, Geschlecht oder Bildungsstand) der Wohnungs- und Haushaltserhebung verknüpft werden. Im ersten Nürnberger Bildungsbericht konnten anhand dieser Umfragedaten repräsentative Aussagen zur Nutzungshäufigkeit bestimmter kultureller Einrichtungen (z. B. Bibliotheken, Museen etc.), zum Nutzungsgrad kultureller Angebote (z. B. Kinderprogramme im Bildungszentrum oder Opernhaus) und zum Bildungsabschluss der befragten Eltern (Abbildung 15) getroffen werden.

Über repräsentative Aussagen zur Nutzungshäufigkeit bestimmter kultureller Einrichtungen hinaus wurden folgende übergreifende Bereiche erhoben:

- Freizeitaktivitäten/Mitgliedschaften in Bereichen der non-formalen Bildung,
- Einstellung/Interesse gegenüber kulturellen Bildungsangeboten,
- Informiertheit über Angebote der non-formalen Bildung,
- Nutzung von kulturellen Angeboten (in formalen Bildungsbereichen).

Abbildung 15:
Besuch von Museen durch Eltern mit Kindern zwischen vier und zwölf Jahren nach Schulabschluss des befragten Elternteils, 2009



Quelle: Stadt Nürnberg, Bürgermeisteramt/Bildungsbüro (2011), S. 115 (Abb. D2-3)

Die im Zuge der Wohn- und Haushaltserhebung „Leben in Nürnberg“ zusätzlich erhobenen Bereiche ermöglichen detaillierte Aussagen zur non-formalen Bildung in Nürnberg. Zugleich bilde-

9 Insgesamt konnten 827 Fragebögen ausgewertet werden (Rücklaufquote 41 %).

te diese Erhebung den Startpunkt für weitere vertiefende Analysen zum informellen Lernen und non-formaler Bildung für den zweiten Nürnberger Bildungsbericht.

Beispieldarstellung zum Nutzungsverhalten kommunaler Lerngelegenheiten auf der Grundlage einer Haushaltsbefragung

Das Amt für Bürgerservice und Informationsverarbeitung der Stadt Freiburg führt seit 2001 im zweijährigen Rhythmus eine Bürgerumfrage auf Basis einer repräsentativen Stichprobe zu folgenden Themenbereichen wie „Leben in Freiburg"; „Leben im Wohngebiet"; „Familie und Pflege"; „Politische Beteiligung" und „Städtische Finanzen" durch. In die Umfrage im Jahr 2010 wurden auch Aspekte zum Bildungsstand und Bildungsverhalten der Bürgerinnen und Bürger aufgenommen, die im Rahmen einer Tiefenanalyse mit dem Schwerpunkt „Migration in Freiburg" noch detaillierter ausgewertet werden. Erfragt wurde unter anderem auch das Nutzungsverhalten der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen von zuvor als Gelegenheiten des informellen Lernens eingeordneten Einrichtungen bzw. Veranstaltungen wie Lesungen, Ausstellungen, Theater und Büchereien. Im nachfolgenden Beispiel wurden diese Informationen zu den mit erhobenen soziodemografischen Informationen der befragten Haushalte in Beziehung gesetzt und liefern somit Informationen der Differenzen im Bildungsverhalten unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen in der Stadt Freiburg.

Tabelle 7:
Nutzung von Angeboten non-formaler Bildung und informellen Lernens durch die Freiburger Bevölkerung im Alter unter 25 Jahren im Jahr 2010, die im Haushalt mindestens eines Elternteils leben, nach soziodemografischen Merkmalen der Eltern (in %)

	Sportverein	Musik-schule	Jugendzen-tren	Jugend-gruppe	Nachhilfe	Büchereien	Theater	Lesungen	Kunstaus-stellungen	Konzerte
	Anteil in %									
Höchster Schulabschluss										
Volks-, Hauptschule	32	2	11	10	10	24	10	6	2	7
Mittlere Reife, Realschule	32	5	9	10	11	27	16	3	7	18
Fachhochschulreife, Abitur	36	15	6	7	7	31	24	5	11	21
Hochschulabschluss	39	17	6	7	5	37	26	4	11	18
Migrationshintergrund										
Deutsche ohne Migrationshintergrund	38	13	7	8	8	32	22	4	9	19
Deutsche mit Migrationshintergrund	31	9	9	10	10	32	17	7	9	19
Ausländer	25	6	9	8	7	29	18	6	4	10
Äquivalenzeinkommen										
1. Quartil	27	8	8	10	8	30	20	7	12	19
2. Quartil	33	10	11	6	7	30	16	2	4	14
3. Quartil	44	14	4	7	10	43	25	6	9	21
4. Quartil	40	15	8	9	6	29	25	6	11	21
Soziale Milieus										
traditionelle Unterschicht	22	3	15	19	9	25	12	15	1	5
neue, liberale Unterschicht	16	5	5	0	12	10	18	5	2	4
konservative Mittelschicht	39	2	9	8	10	27	9	2	8	11
gesellschaftliche Mitte	36	13	8	7	8	34	22	4	9	19
liberale Mittelschicht	34	11	8	10	7	36	20	5	8	22
konservativ-bürgerlich	44	11	4	8	6	21	19	5	3	17
liberal bürgerlich	37	18	8	8	5	31	29	5	13	21
Alle Kinder	35	12	8	8	8	32	21	4	9	18
Alle Kinder (absolut)	**462**	**154**	**103**	**110**	**108**	**415**	**270**	**58**	**115**	**235**

Quelle: Amt für Bürgerservice und Informationsverarbeitung (2011), S. 97

3. Eigene Befragungen

Dieser Abschnitt bietet Empfehlungen für eine mögliche Vorgehensweise bei der Datengewinnung und -erhebung in den Kommunen sowie eine Orientierung dafür, wie verschiedene Lerngelegenheiten des lebenslangen Lernens in eigenen kommunalen Erhebungen empirisch erfasst werden können. Anhand von vier ausgewählten Beispielen wird vor allem aufgezeigt, wie sich bestimmte Aspekte der non-formalen Bildung bzw. des informellen Lernens indikatorisieren und exemplarisch behandeln lassen.

Am Beispiel der Weiterbildungsumfrage der Stadt Offenbach wird zunächst aufgezeigt (vgl. Beispiel 1), wie sich die Angebote im Bereich der Weiterbildung im Rahmen einer kommunalen Erhebung erfassen lassen. Eigene Erhebungen sind erforderlich, da trotz des hohen Stellenwertes der Weiterbildungen die Forschungs- und Datenlage zu diesem Bildungsbereich unzureichend bleibt: „Das liegt neben Definitionsproblemen auch an der Heterogenität der Angebotsformen und curricularen Konzepte und der damit verbundenen Intransparenz des Weiterbildungsmarktes“ (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2005, S. 236).

In der Regel ist es möglich, die Informationen über die Struktur der Weiterbildungsangebote sowie über die Personal- und Finanzressourcen bei den Trägern zu ermitteln. Zur Erhöhung der Markttransparenz und Qualitätssicherung in der Weiterbildung ist es zielführend, in den Kommunen eigene Befragungen durchzuführen. Genauso wie die Stadt Köln hat die Stadt Offenbach diese Befragung in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) konzipiert und durchgeführt. Wie der für diese Befragung speziell entwickelte Fragebogen zeigt, konnten dabei vor allem Inputindikatoren (Weiterbildungsbeteiligung nach Themenbereichen und Professionalisierung des Personals) sowie zum Teil Prozessindikatoren (Qualitätssicherung der Weiterbildungsangebote) berücksichtigt werden (vgl. Anhang 3).

Im zweiten Beispiel wird kurz darauf eingegangen, wie in Kindertageseinrichtungen bestehende Angebote zur Unterstützung, zur Förderung und zur Interessenentwicklung von Kindern vor dem Übergang in die Schule sowie deren Nutzung erfasst werden können. Im Fokus stehen dabei die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen und in Familien sowie die Zusammenarbeit mit Eltern. Sprachentwicklung gilt als zentral bedeutsam für die Chancengerechtigkeit mit Blick auf die Schule.

Abschließend wird anhand von zwei Befragungen gezeigt, wie Daten über bildungsorientiertes Freizeitverhalten (Mitwirkung und Engagement in Vereinen und Verbänden, politisches und freiwilliges Engagement) als Indikator des Bildungsertrages non-formaler Bildung und informellen Lernens genutzt werden können. Auch Aspekte der Internetnutzung können als Prozessindikator im Rahmen von Umfragen in Kommunen erhoben werden. Zum einen handelt es sich dabei um regelmäßige Kinder- und Jugendbefragungen der Stadt Jena (vgl. Beispiel 3), die Möglichkeiten einer kontinuierlichen Datenerhebung aufzeigen. Zum anderen wird ein besonderer

Themenschwerpunkt der ersten Trierer Schulabgängerbefragung kurz dargestellt. Da die Schulabgängerbefragung der Stadt Trier nicht nur die angestrebten Bildungskarrieren künftiger Abgängerinnen und Abgänger der allgemeinbildenden Schulen beim Übergang in berufsbildende Schulen bzw. Hochschulbildung erfasst, sondern auch die Nutzung informeller Lernmöglichkeiten abbildet, wird diese im Folgenden exemplarisch vorgestellt (vgl. Beispiel 4).

Es ist zu beachten, dass solche kommunalen Erhebungen nicht analog übertragbar sind und sich an den im ersten Abschnitt dieses Kapitels dargestellten Kriterien orientieren sollten. Um empirisch belastbares Datenmaterial zu sammeln und dieses unter Berücksichtigung methodischer Standards und des theoretischen Bezugsrahmens auszuwerten, empfiehlt sich bei Planung und Durchführung eigener Erhebungen in den Kommunen eine Zusammenarbeit mit bzw. eine Beratung durch Hochschul- und Forschungseinrichtungen bis hin zur Auftragsvergabe an diese.

Beispiel 1: Weiterbildungsumfrage der Stadt Offenbach

Im Jahr 2010 wurde von der Stadt Offenbach im Rahmen des Projektes „Lernen vor Ort" in Kooperation mit dem DIE eine Befragung aller Offenbacher Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt. Ziel der Befragung war es, sich durch die erstmalige systematische Zusammenführung von Daten zur Weiterbildung in Offenbach einen Überblick über die Angebotsvielfalt zu verschaffen und dabei Angebotsschwerpunkte und Angebotsschwächen sichtbar zu machen (Magistrat der Stadt Offenbach 2010, S. 96).

Es wurde ein Fragebogen an 48 Weiterbildungseinrichtungen verschickt, sowohl an Anbieter in öffentlicher und nicht-öffentlicher (z. B. konfessioneller) Trägerschaft. Ausschlaggebend bei der Auswahl war, dass die Einrichtungen eine Haupt- bzw. Zweigstelle in Offenbach hatten. Ein-Personen-Dienstleistungsunternehmen waren von der Befragung ausgeschlossen. Fahrschulen und Sportvereine wurden für die Erhebung ebenfalls nicht berücksichtigt. Die Datenauswertung wurde unter Bezug auf den europäischen Referenzrahmen der Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen durchgeführt. Erfasst wurden unter anderem die Anzahl der Angebote innerhalb spezifischer Bildungsbereiche, die Anzahl der Teilnehmenden und die Zahl der Unterrichtsstunden (vgl. Fragebogen in Anhang 3). Es stellte sich heraus, dass 57% der Angebote und 61,5% der Gesamtteilnehmerzahl auf Angebote zur Förderung der persönlichen Entfaltung und sozialen Teilhabe entfielen. Besonders kleinere Einrichtungen (mit bis zu 20.000 Unterrichtsstunden im Jahr) sind darauf spezialisiert (vgl. Magistrat der Stadt Offenbach 2010).

Da die Volkshochschule mit 12.190 Belegungen im Jahr 2010 und in ihrer Eigenschaft als kommunales Amt eine besondere Rolle in der Offenbacher Weiterbildungslandschaft spielt, wurden in der Befragung der Volkshochschule neben der Anzahl von Kursen, Unterrichtsstunden und Belegungen ebenso Daten zu Geschlecht und Alter der Teilnehmenden, aufgeschlüsselt auf die jeweils besuchten Angebote, erhoben. Der Vergleich der Angebotsdaten mit dem Durchschnittsprofil von Volkshochschulen in Hessen zeigte, dass sich die besondere Bevölkerungsstruktur Offenbachs bereits deutlich in den Programmschwerpunkten der Volkshochschule niederschlägt. Im

Vergleich zu Hessen waren die Teilnehmenden in Offenbach durchschnittlich jünger: Fast 35% gehörten der Altersgruppe bis 34 Jahre an, wohingegen deren Anteil in Hessen nur bei 30% lag.

Beispiel 2: Umfragen in den Kindertageseinrichtungen

Um Informationen zum Übergang von einer Tageseinrichtung in die Schule und insbesondere zur Schulfähigkeitsförderung zu erhalten, bietet sich im Rahmen eines kommunalen Bildungsmonitorings eine in Zusammenarbeit mit den zuständigen Ämtern erarbeitete Umfrage von Leiterinnen und Leitern der Kindertageseinrichtungen an. Solche Befragungen ermöglichen beispielsweise die Erfassung des Indikators Sprachförderung und können allgemein eine Übersicht über (spezifische) Förderangebote sowie deren Nutzung in Kindertageseinrichtungen liefern. Der Indikator könnte durch die folgenden Kennzahlen untersetzt werden: Angaben über die Trägerschaft, Anzahl der betreuten Kinder sowie Anzahl der Erzieherinnen und Erzieher, Angaben über die Förder- und Interessenangebote differenziert nach Adressatengruppen (Kinder und Eltern, Sprachenwahl), Teilnahme an Angeboten differenziert nach soziodemografischen Merkmalen, Qualifikation der Personen, die diese Fördermaßnahmen durchführen sowie Zusammenarbeit mit Bildungsakteuren. Diese Informationen können anhand eines Fragebogens ermittelt werden, der über das zuständige kommunale Amt in den Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden kann. Beispielhaft für solche Erhebungen sind die Umfragen in den Kindertageseinrichtungen in Wolfsburg sowie im Kreis Böblingen, die kürzlich durchgeführt wurden. Ergebnisse dieser Umfragen sind in den Bildungsberichten dieser Kommunen dargestellt.

Beispiel 3: Die Jenaer Kinder- und Jugendstudie

Als Beispiel für eine umfangreiche Datenerhebung im Bereich der non-formalen und informellen Lerngelegenheiten können die lokalen Kinder- und Jugendbefragungen der Stadt Jena dienen, die seit 1997 im Auftrag der Kommune ungefähr im Zwei-Jahres-Turnus durchgeführt werden. Diese regelmäßige Kinder- und Jugendstudie liefert sozialräumlich und soziodemografisch aufbereitete Daten, die in längsschnittlicher Betrachtung Auskünfte zur Entwicklung von Lebenslagen, Sozialräumen und Infrastrukturen liefern können.

Unter Berücksichtigung der altersspezifischen Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen wurden für die Kinder- und Jugendstudie 2011 drei Fragebögen mit folgenden Themenkomplexen entwickelt:

- Lebenslagen (ab Klasse 4),
- Freizeitinteressen (ab Klasse 4),
- Kultur (ab Klasse 5),
- Berufliche Orientierung (ausführlich nur ab Klasse 8),
- Erziehung und Unterstützung (ab Klasse 5),
- Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit (ab Klasse 8),
- Ernährungsverhalten (ab Klasse 5),
- Alkohol- und Nikotinkonsum (ab Klasse 8).

„Die Befragung wurde an allen staatlichen Schulen mit Regelschulteil und an fast allen Gymnasien [...] sowie an fast allen Jenaer Grundschulen durchgeführt. [...] Insgesamt wurde die Befragung an 24 Schulen (inkl. Grundschulen) durchgeführt. An die zum Untersuchungszeitpunkt 4.912 Schüler/innen der Klassen 5 bis 12 gingen insgesamt 3.988 Fragebögen. Damit wurden über 80% der Schüler/innen der Grundgesamtheit befragt. In die Auswertung flossen 2.342 verwertbare Fragebögen ein. Dies entspricht einem Rücklauf von 47,7%. Die Teilnahme an dieser Befragung war für die Schüler/innen freiwillig“ (Morgenstern; Fieber-Martin 2011, S. 4f.).

Laut der im Jahr 2011 durch den Stadtrat verabschiedeten Satzung wählt eine Arbeitsgruppe des Jugendhilfeausschusses aus den oben genannten Themenkomplexen Merkmale aus und konkretisiert diese für eine jeweilige Befragung. Der Jugendausschuss beauftragt mit der Datenerhebung und Auswertung eine fachlich geeignete Institution. Die Jenaer Kinder- und Jugendstudie wird vom „Organisationsberatungsinstitut Thüringen“ (ORBIT) erstellt und dient inzwischen nicht nur der Jugendhilfeplanung, sondern auch allen Planungsbereichen im kommunalen Kontext.

Wie die oben genannten Themenkomplexe der Jenaer Kinder- und Jugendbefragungen zeigen, können im Rahmen solch einer Erhebung nicht nur Freizeitaktivitäten (z. B. Vereins- und Sportaktivitäten, freiwilliges und politisches Engagement) und das Mediennutzungsverhalten (darunter auch Internetnutzung nach Aktivitätsbereich und Häufigkeit sowie Einstellung zur Computernutzung) erfasst werden, sondern auch die Nutzung von außerschulischen Lern- bzw. Bildungsangeboten (darunter Museen, Bibliotheken, privater Musikunterricht, (private) Musik- und Kunstschulen, Volkshochschule, Nachhilfeangebote etc.). Dabei ist es möglich, die erhobenen Daten differenziert nach Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und dem angestrebten Schulabschluss, Familienverhältnissen (Familienkonstellation, Erwerbsstatus der Eltern und Einkommen in der Familie) sowie Sozialräumen auszuwerten. Erstmals wurden 2011 auch die Zufriedenheit mit Freizeitangeboten der eigenen Schule, im eigenen Stadtteil und in der gesamten Stadt sowie eine Bedarfseinschätzung erfasst (vgl. Morgenstern; Fieber-Martin 2011).

Es stellte sich unter anderem heraus, dass der Umfang der schultypischen Angebote wie Sprachen lernen, Sport treiben, Tätigkeiten am Computer und Musik machen von der Mehrheit als „genau richtig" bewertet wurden, während für über ein Drittel der Befragten vor allem Erlebnisaktivitäten wie zum Beispiel Klettern und Boot fahren, die Beschäftigung mit Tieren, Skaten/Borden und Disco/Tanzen „zu wenig" verfügbar sind (vgl. ebd. S. 74). Die Bedarfseinschätzung in den jeweiligen Stadtteilen zeigte, dass für etwa die Hälfte der Befragten Spielplätze bzw. Bolzplätze (54,1%), die Möglichkeiten, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen (48,9%) oder Sport zu treiben (48,1%) in der richtigen Anzahl vorhanden sind, wobei Erlebnisaktivitäten (34,9%), Bibliotheken/Lesecafés (29,8%) sowie kulturelle Veranstaltungen (26,9%) in den Stadteilen fehlen (vgl. Morgenstern; Fieber-Martin 2011, S. 78).

Beispiel 4: Schulabgängerbefragung Trier 2011

Die Trierer Befragung unterscheidet sich von anderen Schulabgängerbefragungen[10] dadurch, dass sie nicht nur die beruflichen Vorstellungen und Orientierungen der Jugendlichen abbildet, sondern auch einen Einblick in ihre schulischen Erfolge sowie in ihr Freizeitverhalten gewährt (vgl. Schreiber 2011, S. 9f.). Unter Berücksichtigung der gleichzeitig erhobenen Sozialdaten ist es möglich, das Freizeitverhalten der Jugendlichen differenziert auszuwerten.

Die erste Trierer Befragung richtete sich an Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2011 die Schulen verließen bzw. im Falle der Gymnasien 2012 ihre Schule verlassen. Befragt wurden 1.400 Schülerinnen und Schüler von insgesamt 16 allgemeinbildenden weiterführenden Schulen und einem beruflichen Gymnasium, von denen 800 den Fragebogen ausfüllten. Es handelte sich um eine Vollerhebung, wobei die Förderschulen aufgrund des zusätzlichen finanziellen und organisatorischen Aufwandes zunächst ausgeschlossen wurden.

Der Fragebogen erfasste die Lerngelegenheiten außerhalb der Schule (Freizeitverhalten, darunter Mediennutzung, ehrenamtliches Engagement und Vereinsnutzung sowie Nutzung von Bildungsangeboten in der Stadt Trier) anhand der zwei Fragen mit entsprechenden Antwortmöglichkeiten.

10 Schulabgängerbefragungen wurden bis jetzt in mindestens zehn LvO-Kommunen durchgeführt (z. B. in Dresden, Frankfurt am Main, Köln, Leipzig, München, Offenbach, Landkreis Osnabrück, Speyer, Trier, Bremerhaven). Sie zielen zumeist darauf ab, die Nachfrage nach Ausbildungs- und Studienwünschen präziser zu benennen.

Mögliche Fragen zu Lerngelegenheiten außerhalb der Schule:

1. **Wie häufig üben Sie die folgenden Freizeitbeschäftigungen aus:**
   - Bücher lesen,
   - Computerspiele,
   - Ehrenamtliche Tätigkeit im Verein, in sozialen Diensten,
   - Fernsehen, Video,
   - Im Internet surfen,
   - Ins Jugendzentrum bzw. Freizeitheim gehen,
   - Mit Gruppe bzw. Clique zusammen sein,
   - Musik machen,
   - Sport treiben,
   - Technische Arbeiten, Computer programmieren,
   - Zum Verein gehen.

2. In der Stadt Trier gibt es verschiedene Möglichkeiten sich weiterzubilden. Welche Möglichkeiten haben Sie bereits genutzt? Sie können mehrere ankreuzen:
   - Computerspiele,
   - Musikschule/-verein,
   - Sprachschule,
   - Stadtbibliothek,
   - Theater,
   - Volkshochschule und anderes, nämlich… (ebd. S. 39).

Die Trierer Schulabgängerbefragung wurde als „Klassenzimmerbefragung" konzipiert. Es wurde nicht nur der Schülerfragebogen erstellt, sondern auch Anschreiben an Schülerinnen und Schüler sowie Eltern und Lehrkräfte. Im Detail wurden die Befragungen von den Schulen selbständig organisiert. Die Schulen bestimmten nicht nur den Termin und die eventuelle Einbettung in den Unterricht, sie informierten auch Eltern und Elternvertretungen.[11]

Durch die erweiterte Schulabgängerbefragung in Trier wurde deutlich erkennbar, dass Mitwirkung und Engagement in Vereinen bzw. Teilnahme am kulturellen Leben je nach Bildungsstand äußerst unterschiedlich ist, wobei auch das freiwillige Engagement als Bildungsertrag des infor-

11 Weitere Anregungen zur Planung, Durchführung und Verwendung der Schulabgängerbefragungen finden sich in dem im November 2011 im Rahmen des Programms „Lernen vor Ort" erstellten Werkstattbericht (vgl. Programmstelle „Lernen vor Ort" 2011c). Am Beispiel der Schulabgängerbefragungen in Köln, München und Trier werden in diesem Werkstattbericht drei verschieden angelegte und durchgeführte Erhebungen exemplarisch vorgestellt (Querschnittuntersuchung mittels einer standardisierten Onlinebefragung in Verantwortung der Kommunalverwaltung Köln, Längsschnittuntersuchung mit vier Erhebungszeitpunkten vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) im Auftrag der Stadt München und die oben kurz vorgestellte Schulabgängerbefragung im Rahmen von „Lernen vor Ort" in der Stadt Trier) (vgl. ebd. S. 10f.). In diesem Zusammenhang ist auch auf eine Besonderheit der Dresdener Schulabgängerbefragung hinzuweisen, die eine weitere Ergänzungsmöglichkeit darstellt. In den Dresdener Mittelschulen wurden Schülerinnen und Schüler der Klassen 8 bis 10 befragt, um auch Unterschiede zwischen den Klassenstufen erfassen zu können (ebd. S. 7).

mellen Lernens am häufigsten von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und am seltensten von Hauptschülerinnen und Hauptschülern ausgeübt wird (vgl. Schreiber 2011, S. 32f.). Es wurde somit aufgezeigt, wo Zugangsmöglichkeiten auch im Bereich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens ausbaufähig sind und entsprechende bildungspolitische Maßnahmen in den Kommunen noch erforderlich sind.

Die hier kurz skizzierten Studien können den interessierten Kommunen eine Orientierung für die Entwicklung von Kennzahlen und Indikatoren zur non-formalen Bildung und zum informellen Lernen bieten. Weiterführende methodische Beispiele (vgl. Anhang 2-4), die den Kommunen Anregungen zur Erarbeitung eigener Konzeption der Instrumente geben sollen, werden neben einer fokussierten Bestandsaufnahme der internationalen und deutschen Debatte zum lebenslangen Lernen (vgl. Anhang 1) im Anhang vorgestellt.

Literatur

Amt für Bürgerservice und Informationsverarbeitung (2011): Ergebnisse der Bürgerumfrage 2010. Beiträge zur Statistik der Stadt Freiburg im Breisgau.

Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.) (2001): Lernen –ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht. Materialien des Forum Bildung Bd. 9. Bonn: Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. URL http://www.blk-bonn.de/papers/forum-bildung/band09.pdf. – Zugriff am 25.4.2012.

Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, URL http://www.akjstat.uni-dortmund.de/index.php?id=447 – Zugriff am 11.04.2012.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann. URL http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf. – Zugriff am 28.03.2012.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann, URL http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf. – Zugriff am 28.03.2012.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann, URL http://www.bildungsbericht.de/index.html?seite=10203. – Zugriff am 12.07.2012.

Baethge-Kinsky, Volker (2012): Lernen ganzheitlich erfassen – Wie lebenslanges und lebensweites Lernen in einem kommunalen Lernreport dargestellt werden kann. Konzeption eines kommunalen Lernreports. Göttingen: SOFI.

BMBF (2004): Bildungsreform Band 6, Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht –Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.

BMBF (2007): Deutscher Beitrag zum Zwischenbericht 2008 im Rahmen des Arbeitsprogramms der EU-Bildungsminister „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. URL http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/nationalreport08/de07_de.pdf. – Zugriff am 18.05.2010.

BMFSFJ; Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2003): Wo bleibt die Zeit? Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland 2001/02. Wiesbaden. URL http://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/EinkommenKonsumLebensbedingungen/Zeitbudgeterhebung/Wobleibtdie-Zeit5639101029004.pdf?__blob=publicationFile. – Zugriff am 28.03.2012.

Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2011): Die Statistik über die Arbeitsförderung nach der Neuausrichtung der arbeitsmarktpolitischen Instrumente. Methodenbericht. Nürnberg. URL http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Methodenberichte/Arbeitsmarkt-Arbeitsmarktpolitik/Generische-Publikationen/Methodenbericht-Statistik-Arbeitsfoerderung-Neuausrichtung-AMP-Instrumente.pdf. – Zugriff am 10.04.2012.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004): Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland, Heft 115, Bonn. URL http://www.bmbf.de/pub/strategie_lebenslanges_lernen_blk_heft115.pdf. – Zugriff am 01.05.2010.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (1977): Musisch-kulturelle Bildung: Ergänzungsplan zum Bildungsgesamtplan. Bd. II. Dokumentationsteil. Stuttgart: Klett.

Council of Europe (1971): Permanent Education: Fundamentals for an Integrated Educational Policy.

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des Deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. URL http://www.staedtetag.de/imperia/md/content/veranstalt/2007/58.pdf – Zugriff am 08.02.2012.

Dohmen, Günther (1996): Konzeption und Konsequenzen des Lebenslangen Lernens (LLL). 25 Thesen. In: Nacke, Bernhardt; Dohmen, Günther (Hrsg.): Lebenslanges Lernen. Würzburg: Echter, S. 23-27.

Dresdner Kinderstudie. URL http://www.kinderstudie.de. – Zugriff am 29.03.2012.

Europäische Kommission (2001): Einen Europäischen Raum des Lebenslanges Lernens schaffen. Brüssel: Europäische Kommission. URL http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungDe.pdf. – Zugriff am 01.05.2010.

Faure, Edgar (1972): Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO.

Hartig, Johannes; Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologie-basierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Bildungsforschung Band 20. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, URL http://www.bmbf.de/pub/band_zwanzig_bildungsforschung.pdf. – Zugriff am 28.03.2012.

Jakobi, Anja (2006): The Worldwide Norm of Lifelong Learning. A Study of Global Policy Development. Diss., Universität Bielefeld.

Kemper, Thomas; Weishaupt, Horst (2011): Region und soziale Ungleichheit. In: Reinders, Heinz; Ditton, Hartmut; Gräsel, Cornelia; Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 209-220.

Kollbaum, Aileen (2009): Die Gütekriterien der quantitativen Forschung. Objektivität – Reliabilität – Validität. München Norderstedt: Grin Verlag.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum zum Lebenslangen Lernen. Brüssel. URL http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf. – Zugriff am 08.02.2012.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2005): Bildungsberichterstattung. Entwurf eines Indikatorenmodells. Vorlage für die Sitzung mit Steuerungsgruppe und Beirat am 9. März 2005 in Bonn. URL http://www.bildungsbericht.de/daten/indikatorenmodell.pdf. – Zugriff am 08.02.2012.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann. URL http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf. – Zugriff am 28.03.2012.

Kuhlenkamp, Detlef (2010): Lifelong Learning. Programmatik, Realität, Perspektiven. Münster: Waxmann.

Landratsamt Kyffhäuserkreis, Abteilung III (Soziales, Jugend, Gesundheit) (Hrsg.) (2011): Bildung im Kyffhäuserkreis. Erster Bildungsbericht des Kyffhäuserkreises.

Landratsamt Rems-Murr-Kreis (Hrsg.) (2012): Bildung im Rems-Murr-Kreis. Erster Bildungsbericht 2012.

Macher, Lorenz (2012): Was ist eigentlich Bildung? Und wie kann man sie steuern? Regionales Bildungsbüro Ravensburg, S.4

Magistrat der Stadt Offenbach (Hrsg.) (2010): Erziehung und Bildung in Offenbach. Bericht 2009, S. 96.

Mayr, Toni; Krause, Martin (2011): Der Beobachtungsbogen KOMPIK 1 (Kompetenzen und Interessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen) – ein neues Verfahren für Kindertageseinrichtungen. In: Christ und Bildung Nr. 4, S. 10-15.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 3., überarbeitete Auflage, München: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Morgenstern, Ines; Fieber-Martin, Kerstin (2011): Jenaer Kinder- und Jugendstudie 2011. Unter Mitwirkung von Matthias Hempel, Edelgard Vollmann und Claudia Werner. URL http://www.jena.de/fm/41/Jugendstudie%20Jena_2011.pdf. – Zugriff am 28.03.2012.

Mühlmann, Thomas (2009): Qualitätsverbund Offene Kinder- und Jugendarbeit: Einführung einer landesweiten jährlichen Berichterstattung. URL http://www.rheinisches-landesmuseum-bonn.lvr.de/app/resources/qualitaetsverbund_muehlmann_260809.pdf. – Zugriff am 10.04.2012.

Neuwöhner, Ulrich; Klingler, Walter (2011): Kultur, Medien und Publikum 2011. Eine Analyse auf Basis der Ergebnisse einer Repräsentativbefragung. In: Media Perspektiven. Frankfurt am Main.

OECD (1973): Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning. Centre for Educational Research and Innovation. Paris.

OECD (2001): Bildungspolitische Analyse. Bildung und berufliche Qualifikationen. Paris.

Offene Kinder- und Jugendarbeit in NRW. Empfehlungen zum kommunalen Wirksamkeitsdialog. URL http://www.lwl.org/lja-download/datei-download/LJA/jufoe/983524482/jugendarbeit_wirksamkeitsdialog/wirksamkeit_oja/wirksamkeit_oja_mat/1010586855_2/Empfehlungen_AG_WD_2002_07_15.pdf. – Zugriff am 29.03.2012.

Olk, Thomas (2010): Bürgerschaftliches Engagement im Lebenslauf. In: Naegele, Gerhard (Hrsg.): Soziale Lebenslaufpolitik. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Overwien, Bernd (2008): Informelles Lernen. In: Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 128-136.

Pothmann, Jens; Sass, Erich (2011): Juleica-Report 2011. Lebenslagen und Engagement von Jugendleiterinnen und Jugendleitern. Deutscher Bundesjugendring Schriftenreihe 51. Berlin.

Programmstelle „Lernen vor Ort“ Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) für das Bundesministerium für Bildung und Forschung Abteilung Bildungsforschung (Hrsg.). (2011a): Wie erstellt man einen kommunalen Bildungsbericht? Handreichung.

Projektteam Kommunales Bildungsmonitoring des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF): Andrzejewska, Liliana; Döbert, Hans; Kann, Caroline; Pohl, Urte; Rentl, Michaela; Seveker, Marina; Siepke, Tim; Weishaupt, Horst. Bonn.

Programmstelle „Lernen vor Ort“ beim Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2011b): Der Weiterbildungsbereich im kommunalen Bildungsmonitoring. Werkstattbericht. Bonn.

Programmstelle „Lernen vor Ort“ beim Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2011c): IT-Instrumentarium für das Bildungsmonitoring. Werkstattbericht. Bonn.

Programmstelle „Lernen vor Ort“ beim Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V. (PT-DLR) für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2011d): Werkstattbericht Schulabsolventenbefragung.

Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans Rudolf; Lingenauber, Sabine; Mack, Wolfgang; Schilling, Matthias; Schneider, Kornelia; Züchner, Ivo (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter – Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Berlin: BMBF. URL http://old-static.ljr-rlp.de/cms/upload/pdf/nonformale_und_informelle_bildung_kindes_u_jugendalter.pdf. – Zugriff am 22.06.2012.

Rauschenbach, Thomas (2009): Informelles Lernen. Möglichkeiten und Grenzen der Indikatorisierung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 35-53.

Rauschenbach, Thomas (2011): Zur Indikatorisierung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Vortrag im Rahmen der DIPF-Fortbildungsveranstaltung im Aktionsfeld „Kommunales Bildungsmonitoring“ im Rahmen des BMBF-Programms „Lernen vor Ort“ am 14. Juni 2011 in Berlin (unveröffentlichtes Manuskript).

Scheerens, Jaap (2002): School self-evaluation: origins, definition, approaches, methods and implementation. In: Nevo, David (Hrsg.): School-based evaluation: an international perspective. Oxford: Elsevier Science, S. 35-69.

Scheerens, Jaap; Glas, Cees; Thomas, Sally M. (2003): Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Schoof, Ulrich; Blinn, Miika; Schleiter, André, Ribbe, Elisa; Wiek, Johannes (2011): Deutscher Lernatlas. Ergebnisbericht 2011. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.

Schreiber-Barsch, Silke (2007): Learning Communities als Infrastruktur Lebenslangen Lernens, Vergleichende Fallstudien europäischer Praxis. Bielefeld: Bertelsmann.

Schreiber, Norbert (2011): Ergebnisse der 1. Schulabgängerbefragung 2011 in den allgemeinbildenden Schulen der Stadt Trier. Bildungsbericht Sonderauswertung.

Schuetze, Hans (2007): Utopie oder Option? Überlegungen zu einer Politik lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik Nr. 6, S. 177-785.

Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz Institut für Museumsforschung (2011): Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2010. Heft 65. Berlin. URL http://www.smb.museum/ifm/dokumente/materialien/mat65.pdf. – Zugriff am 29.03.2012.

Stadt Bielefeld, Der Oberbürgermeister, Dezernat für Schule, Bürger und Kultur, Amt für Schule/ Bildungsbüro Bielefeld (Hrsg.) (2012): Kommunaler Lernreport der Stadt Bielefeld 2012

Stadt Leipzig, Der Oberbürgermeister, Stabsstelle „Lernen vor Ort“ (Hrsg.) (2010): Bildungsreport Leipzig 2010.

Stadt Mannheim (Hrsg.) (2010): Wir haben vieles. Außer Lust zu warten. 1. Mannheimer Bildungsbericht 2010.

Stadt Nürnberg (Hrsg.) (2009): Leben in Nürnberg, Wohnungs- und Haushaltserhebung.

Stadt Nürnberg, Bürgermeisteramt/Bildungsbüro (Hrsg.) (2011): Bildung in Nürnberg 2011. Erster Bildungsbericht der Stadt Nürnberg.

Stadt Trier, Lernen vor Ort (2011): Ergebnisse der 1. Schulabgängerbefragung 2011 in den allgemeinbildenden Schulen der Stadt Trier. Trier.

Stadt Trier. Der Oberbürgermeister. Stabstelle Lernen vor Ort (Hrsg.) (2011): 1. Bildungsbericht Stadt Trier 2010.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2008): Statistik der Kinder- und Jugendhilfe Teil II. Maßnahmen der Kinder- und Jugendarbeit. Erhebungsbogen. URL http://www.it.nrw.de/statistik/e/erhebung/kjh/fragebogen_informationsblatt_2008.pdf. - Zugriff am 29.03.2012.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2010a): Statistik der Kinder- und Jugendhilfe. Teil III. 2: Einrichtungen und tätige Personen in der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Tageseinrichtungen für Kinder). Erhebungsbogen. URL http://www.it.nrw.de/statistik/e/erhebung/kjh/erhebungsbogen_teil_III_2.pdf. – Zugriff am 29.03.2012.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2010b): Statistik der Kinder- und Jugendhilfe – Teil IV. Ausgaben (Auszahlungen) und Einnahmen (Einzahlungen) für die Kinder- und Jugendhilfe. Erhebungsbogen. URL http://www.it.nrw.de/statistik/e/erhebung/kjh/Ausgaben_Einnahmen.pdf. – Zugriff am 29.03.2012.

Statistisches Bundesamt; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2011): Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings. Version Februar 2011. URL http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Analysen!Aufsaetze/bildungsmonitoring.pdf. – Zugriff am 25.05.2011.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2004): Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitbudgeterhebung 2001/02 am 16./17. Februar 2004 in Wiesbaden. Forum der Bundesstatistik, Bd. 43.

Stolz, Heinz-Jürgen (2011): Indikatoren zur Darstellung non-formaler und informeller Lernprozesse im Schulalter. Workshop im Rahmen der DIPF-Fortbildungsveranstaltung im Aktionsfeld „Kommunales Bildungsmonitoring“ im Rahmen des BMBF-Programms „Lernen vor Ort“ am 15. Juni 2011 in Berlin (unveröffentlichtes Manuskript).

Weiß, Christina (2011): Bundesweit verfügbare Weiterbildungsdaten. Präsentation zum Workshop auf der 9. Fortbildungsveranstaltung des DIPF im Aktionsfeld “Kommunales Bildungsmonitoring” im Bundesprogramm Lernen vor Ort am 27. Oktober 2011 in Offenbach (unveröffentlichtes Manuskript).

Wolter, Andrä (2011): Lebenslanges Lernen (bisher unveröffentlichtes Manuskript).

Anhang 1: Lebenslanges Lernen: Konzepte und Verständnis im Überblick

Konzepte der 1. Generation

Europarat 1971
Die vom Europarat 1971 veröffentlichte Publikation *„Permanent Education: Fundamentals for an Integrated Educational Policy"* gehört zu der sogenannten konzeptionellen Phase der Auseinandersetzung mit dem lebenslangen Lernen. In dem Konzept sind als zentrale Ziele, die durch das lebenslange Lernen erreicht werden sollen, der glückliche lebensfähige Mensch sowie die Wahrung der Menschenrechte wie Demokratie, Chancengleichheit und Ganzheitlichkeit dargestellt. Die Frage also, die hinter dem Konzept des Europarates steckt, ist: *„How can each individual be-brought to organise his own progress?"* (vgl. Kraus 2001).

UNESCO 1972
Für die Schaffung des „neuen Menschen" verfolgt der Faure-Bericht (UNESCO, Learning to Be, 1972) eine grundlegende Veränderung der Gesellschaft – und zwar in Richtung Demokratie, Fortschritt, Ganzheitlichkeit und wissenschaftlichem Humanismus (Kraus 2001, S. 110). Das kann wiederum nur mit einer „Neugestaltung" des Bildungswesens erreicht werden und mit einer Entwicklung in Richtung einer Lern- und Demokratie-Gesellschaft. Der lernende Mensch steht im Zentrum und das selbstorganisierte Lernen wird als Prinzip verankert. Betont wird zudem die Forderung nach Anerkennung von nicht-institutionalisierten Lernformen und -orten (ebenda, S.80).

OECD 1973
Das Dokument *„Recurrent Education"* – Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel – von 1973 war der Ansatz von OECD zum lebenslangen Lernen und die Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in die individuellen Bildungs- und Lebensbiographien. Dieses Dokument beschränkte sich auf interne Ziele des Bildungsbereichs. Nach einer heftigen Kritik an den bestehenden Bildungssystemen wird ein Bildungskonzept als bessere Alternative präsentiert. Zudem wird eine Bildungsstrategie vorgeschlagen, die die Ausweitung der Ausbildung über die gesamte Lebensdauer des Individuums zum Gegenstand hat (vgl. ebenda 2001).

Konzepte der 2. Generation

EU 1995
Mit dem Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft" legt 1995 die Europäische Union ein neues Konzept zur internationalen Diskussion um lebenslanges Lernen vor. In diesem Dokument wird die Etablierung einer kognitiven Gesellschaft mit verantwortungsvollen Individuen dargestellt, in der lebenslanges Lernen real ist. Dies, so wird behauptet, sei die europäische Gesellschaft der Zukunft. Es werden die Beschäftigungsfähigkeit jedes Einzelnen und der Aufbau einer europäischen Identität als übergeordnete Ziele beschrieben (vgl. ebenda).

UNESCO 1996
Der Delors-Report mit den vier Säulen der Bildung, der der Traditionslinie des Faure-Berichts folgt, stellt ein neues Konzept für Bildung vor, das sich an alle Menschen dieser Welt richtet. Vom „neuen Menschen" hin zum „mündigen Bürger" stellt der Delors-Report 1996 der UNESCO die Neuorientierung der Handlungsfähigkeiten der Menschen in der Zukunftsgesellschaft vor. Die Menschen sollen in einer unsicheren Welt die Zukunft sicher gestalten und voller Autonomie und Verantwortungsbewusstsein handeln können. Das Individuum als handlungsfähiges Subjekt steht ebenso im Zentrum dieses Konzeptes des lebenslangen Lernens wie die Rolle der Bildung, die dafür eine Orientierung bieten soll. Ebenso wie im zuvor beschriebenen Konzept wird eine Normalisierung der Erwerbsarbeit für alle Erwachsenen als implizite Voraussetzung beschrieben (vgl. ebenda).

OECD 1996
Der Report *„Lifelong Learning for All"* 1996 präsentiert die Dokumentation der Tagung *«Making Lifelong Learning a Reality for All»* in Paris am 16. und 17. Januar 1996. Lebenslanges Lernen wird in diesem Dokument als *„diverse"*, *„pluralistic"*, *„undertaken over the lifetime"* und als ein *„moving target"* charakterisiert. Als fundamentale Ziele des lebenslangen Lernens werden die persönliche Entwicklung, der soziale Zusammenhalt und das ökonomische Wachstum vorgestellt. Die Schule wird besonders betont als die Institution, wo alle notwendigen Kompetenzen, Fertigkeiten, Werte und Fähigkeiten vermittelt werden sollen, die die Grundausstattung für das lebenslange Lernen darstellen. Die Schule soll zum *„community learning center"* werden, wobei das non-formale Lernen ebenso betont wird. Ferner werden die Entwicklung zur *„learning society"* und das grundlegende Prinzip des selbstgesteuerten Lernens als Megatrends präsentiert. Das Konzept ist differenzierter und grenzt sich somit von den anderen Konzepten ab. Zentrale Idee des Konzeptes ist: *„Learning is the most necessary insurance against exclusion and marginality"* (vgl. Kraus 2001).

Bereits aus diesen Skizzen der jeweiligen Konzepte wird deutlich, wie sich trotz einer Reihe von Gemeinsamkeiten die Konzepte der 1. und 2. Generation sichtbar unterscheiden.

Der wesentliche Unterschied zwischen den Konzepten der 1970er (1. Generation) und den Konzepten der 1990er Jahre (2. Generation) ist die Ausrichtung der 2. Generation auf die Zukunft, während bei den älteren Dokumenten den gegenwärtigen Aufgaben zum lebenslangen Lernen die zentrale Bedeutung zukommt.

Betrachtet man die Konzepte jedoch insgesamt und jeweils in ihrer Genese, so ergeben sie zusammengenommen ein zunehmend systemisches und übergreifendes Konzept des lebenslangen Lernens. Die folgende Tabelle (vgl. Tab. 8) soll dies nochmals überblicksmäßig verdeutlichen:

Tabelle 8:
Die wichtigsten Ziele der Konzepte internationaler Organisationen zum lebenslangen Lernen

	Dokument	Jahr	Ziele
Eurparat	Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy	1971	• Die Wahrung der Menschenrechte
UNESCO	Faure-Bericht „Wie wir leben lernen“ (Learning to Be)	1972	• Gesellschaftsveränderung • Veränderung des Bildungssystems • Humanismus
	Delors-Report	1996	• Der mündige Bürger • Die Entfaltung der Persönlichkeit • Humanismus
OECD	Recurrent Education: Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel	1973	• Entwicklung einer Bildungsstrategie
	Lifelong Learning for All	1996	• Sozialer Zusammenhalt • Persönliche Entwicklung • Wirtschaftliches Wachstum
EU-Kommission	Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“	1995	• Europäische Identität • Beschäftigungsfähigkeit
	Memorandum über Lebenslanges Lernen	2000	• Gewährleistung des Zugangs zum Lernen • Erhöhung der Investitionen in Humanressourcen • Entwicklung effektiver Lehr- und Lernmethoden und -kontexte • Verbesserung der Methoden zur Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg • Verbesserung des Zugangs zuhochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten • Schaffung von Möglichkeiten für lebenslanges Lernen vor Ort
	Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen	2001	• persönliche Entfaltung • aktive und demokratische Bürger • soziale Eingliederung • Beschäftigungs-/ Anpassungsfähigkeit

Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kraus 2001

Europäische Ebene

Einen wichtigen Schritt für ein Konzept zur differenzierten Darstellung von Lerngelegenheiten im Lebenslauf stellt die im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission von 2000 vorgenommene Begriffsunterscheidung dar. Darin wird zwischen drei grundlegenden Strukturtypen des Lernens differenziert:

- Formales Lernen, das in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen stattfindet und zu anerkannten (zertifizierten) Abschlüssen führt.
- Non-formales Lernen, das außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung stattfindet und nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses führt. Bezogen auf die Lernstrukturen in Deutschland zählt zu diesem Typ von Lernen der Großteil institutionalisierter Weiterbildung in öffentlichen und privaten Einrichtungen.
- Informelles Lernen, das als Begleiterscheinung des alltäglichen Lebens begriffen wird und keinem Curriculum folgt, das von den Lernenden selbst unter Umständen auch gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen wahrgenommen wird (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9f.; auch Straka 2003).

Aufgenommen und weiterentwickelt wurde das „Memorandum über Lebenslanges Lernen” (2000) in einem strategischen Papier der EU-Kommission, in dem festgelegt wurde: „Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens” zu schaffen (2001). Darin wurde auch geregelt, welche Definitionen in der Bildungsdiskussion der EU gelten sollen.

Die Definition des informellen Lernens der Europäischen Kommission von 2001 ist „gegenwärtig die am weitesten verbreitete Definition für informelles Lernen“ in Europa (Döbert et al. 2009, S.250). „Die Zertifizierungsmöglichkeit von in nicht systematisch geregelten Ausbildungsprozessen erworbenen Kompetenze [gewinnt für einen offenen europäischen Arbeitsmarkt] hohe Priorität“ (ebd., S.250). Die Sicherung von Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit, wie auch von sozialer und politischer Partizipation steht schon als Ziel in Europa fest. Den ersten Schritt für ein neues Konzept der Darstellung von Lerngelegenheiten stellt das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ vor, das aber 2001 von der *„Task Force zur Messung des Lebenslangen Lernens“* deutlich erweitert wurde.

In ihrem Dokument zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, der aktuell in den Mitgliedstaaten erörtert wird, greift die Kommission die Begriffsdefinition auf und konstatiert, informelles Lernen sei ein „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet“ (Europäische Kommission 2005, S. 56), in Bezug auf Lernziele und Lernzeit nicht organisiert oder strukturiert sei, aus Sicht der Lernenden nicht intentional sein müsse und in der Regel nicht zur Zertifizierung führe. Da sie gegenwärtig die am weitesten verbreitete Definition für informelles Lernen ist, kann man sich zunächst an ihr orientieren, auch wenn nicht zu übersehen ist, dass sie in der vorgelegten Version eine *catch-all*-Kategorie für alle Alltagsereignisse darstellt, die man als Lernerfahrungen interpretieren kann.

Tabelle 9:
Definitionen der EU- Kommission von 2001

Formales Lernen	„Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt“.
Nicht-formales Lernen	„Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel)“.
Informelles Lernen	„Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung“ (Europäische Kommission 2001, S. 33-35).

Quelle: Eigene Darstellung

CEDEFOP

Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) hat 2009 die „Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens“ veröffentlicht. Im Glossar, der sich im Anhang des Dokuments befindet, finden sich folgende Definitionen:

Tabelle 10:
Definitionen der CEDEFOP

Formales Lernen	„Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (z. B. in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung“.
Nicht-formales Lernen	„bezeichnet Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernför- derung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt“ .
Informelles Lernen	„Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt“ (CEDEFOP 2009, S. 86f.).

Quelle: Eigene Darstellung

OECD

Die OECD hat mit der Veröffentlichung *„New OECD Activity on Recognition of non-formal andinformal Learning. Guidelines for Country Participation"* (2006) die für sie geltenden Definitionen bestimmt.

Tabelle 11:
Definitionen der OECD

Formal Learning	„...refers to learning through a programme of instruction in an educational institution, adult training centre or in the workplace, which is generally recog- nised in a qualification or a certificate".
Non-Formal Learning	„...refers to learning through a programme but it is not usually evaluated and does not lead to a certification".
Informal Learning	„...refers to learning resulting from daily work-related, family or leisure activities" (OECD zit. nach Seidel et al. 2008, S.8).

Quelle: Eigene Darstellung

In der Veröffentlichung *"Recognising Non-formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practicies"* wird das Verhältnis von formalem und informellem Lernen anhand von sechs Kriterien differenzierter betrachtet (vgl. OECD 2010).

UNESCO

„Die Faure-Kommission der UNESCO forderte schon Anfang der 1970-er Jahre, dass formale Bildungsprozesse an informelles Lernen anschließen sollten" (vgl. Overwien 2008, S. 128). In der „Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter, Agenda für die Zukunft" von 1998, die im Ergebnis der UNESCO-Weltkonferenz über Erwachsenenbildung in Hamburg entstand, werden die Begriffe des formalen, non-ormalen und informellen Lernens verwendet, ohne dass eindeutige Begriffsklärungen vorgenommen wurden.

Mit Blick auf das Lernen im Erwachsenenalter wird formuliert: „Lernen im Erwachsenenalter umfasst formale Bildung und Weiterbildung, außerinstitutionelles Lernen und das Spektrum informellen und täglichen Lernens in einer multikulturellen Lerngesellschaft, in der sowohl theoretische als auch praktische Ansätze anerkannt sind" (UNESCO 1998, S. 1f.).

Tabelle 12:
Definitionen der UNESCO

Formal Adult Education	„Es geht um abschlussbezogene Bildung, Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung, die in betrieblichen und überbetrieblichen Einrichtungen stattfindet und als inhaltlicher Schwerpunkt die berufliche Erwachsenenbildung hat“.
Non-Formal Adult Education	„Hier geht es um nichtberufliche, abschlussbezogene, soziokulturelle Bildung, die in öffentlichen und nichtöffentlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung stattfinden kann und sich inhaltlich mit allgemeiner Erwachsenenbildung befasst“.
In-Formal Adult Education	„Hier geht es um die alternative nicht- institutionalisierte Erwachsenenbildung, die u.a. in Kommunikationszentren stattfinden kann und ihr Ziel ist Bildung durch Kommunikation zu vermitteln“ (UNESCO 1998, S. 1f.).

Quelle: Eigene Darstellung

Schaut man sich die unterschiedlichen begrifflichen und konzeptionellen Herangehensweisen der internationalen Organisationen an das Thema lebenslanges Lernen in verschiedenen Lerngelegenheiten genauer an, so lassen sich sehr viele Gemeinsamkeiten, aber auch eine Reihe von Unterschieden feststellen. Die folgende Gegenüberstellung verdeutlicht die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Strategien (vgl. Tab. 13):

Tabelle 13:
Erweiterungen und Unterschiede von Lerngelegenheiten in internationalen Organisationen in Anschluss an die Definition der Europäischen Kommission

	Europäische Kommission 2001	CEDEFOP (2009)	OECD (2006)	UNESCO (1998)
Formales Lernen	Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, strukturiert ist und zur Zertifizierung führt.	Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung.	„...refers to learning through a programme of instruction in an educational institution, adult training centre or in the workplace, which is generally recognised in a qualification or a certificate“.	Abschlussbezogene Bildung, Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung, die in betrieblichen und überbetrieblichen Einrichtungen stattfindet und als inhaltlicher Schwerpunkt die berufliche Erwachsenenbildung hat
Non-formale Bildung	Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel systematisch.	Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden, jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt.	„...refers to learning through a programme but it is not usually evaluated and does not lead to a certification“.	Nichtberufliche, abschlussbezogene, soziokulturelle Bildung, die in öffentlichen und nichtöffentlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung stattfinden kann und sich inhaltlich mit allgemeiner Erwachsenenbildung befasst.
Informelles Lernen	Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung.	Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist nicht organisiert oder strukturiert. Es ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt.	„...refers to learning resulting from daily-work-related, family or leisure activities	Alternative nichtinstitutionalisierte Erwachsenenbildung, die u. a. in Kommunikationszentren stattfinden kann und ihr Ziel ist Bildung durch Kommunikation zu vermitteln.

Quelle: Eigene Darstellung

Literatur

Döbert, Hans; Baethge, Martin; Hetmeier, Hans-Werner; Seeber, Susan; Füssel, Hans-Peter; Klieme, Eckhard; Rauschenbach, Thomas; Rockmann, Ulrike; Wolter, Andrä (2009): Das Indikatorenkonzept der nationalen Bildungsberichterstattung in Deutschland. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren: Methodologische und theoretische Reflektionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung.Vorstandsreihe der DGfE. Opladen: Barbara Budrich, S. 207-272.

Europäische Kommission (1995): Weißbuch zur Allgemeinen und Beruflichen Bildung „Lehren und Lernen". Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft". URL http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf. – Zugriff am 11.4.2012.

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) (2009): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. URL http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4054_DE.PDF. – Zugriff am 02.08.2012.

Europarat (1971): Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy.

European Commission (2001): Report of the Eurostat Task Force on Measuring Lifelong Learning. Brussels: European Commission. URL http://www.clab.edc.uoc.gr/hy302/papers/lifelong%20learning%20in%20EU%20report%202001.pdf. – Zugriff am 01.05.2010.

Faure, Edgar (1972): Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum zum Lebenslangen Lernen. URL http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf. – Zugriff am 11.04.2012.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. URL http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF. – Zugriff am 11.4.12.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. URL http://ec.europa.eu/languages/documents/europeanqualification_ de.pdf. – Zugriff am 11.4.2012.

Kraus, Katrin (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld: Bertelsmann.

OECD (1973): Recurrent Education: Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel. Strategiepapier.

OECD (1996): Lifelong Learning for All. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996, Paris.

OECD (2006): New OECD Activity on Recognition of non-formal and informal Learning. Guidelines for Country Participation.

OECD (2010): Recognising Non-formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practicies. Bielefeld: Bertelsmann.

Overwien, Bernd (2008): Informelles Lernen. In: Otto, Hans-Uwe (Hrsg.); Coelen, Thomas (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.128-136.

Straka, Gerald A. (Hrsg.). (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Münster: Waxmann.

Schwartz, Bertrand; Lebouteux, François (1971): Permanent Education: Fundamentals for an Integrated Educational Policy. Studies on permanent education, 21. Council of Europe. Council for Cultural Cooperation.

UNESCO (1996): Learning: the treasure within. Delors-Report.

UNESCO (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied: Luchterhand.

UNESCO (1998): Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter, Agenda für die Zukunft. URL http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114gero.pdf. – Zugriff am 11.4.12.

Anhang 2: Beispiel: Dresdner Kinderstudien

Fragebogen für Kinder und Jugendliche in Dresden (6. bis 9. Klasse)

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

PROF. DR. KARL LENZ
FORSCHUNGSGRUPPE KINDER UND JUGEND

INSTITUT FÜR SOZIOLOGIE

KINDER UND JUGENDLICHE IN DRESDEN

(6. BIS 9. KLASSE)

Zunächst kommen einige Fragen zur Schule.

1. Wie gefällt es dir derzeit in der Schule?

- ☐ Es gefällt mir sehr gut.
- ☐ Es gefällt mir einigermaßen gut.
- ☐ Es gefällt mir nicht so gut.
- ☐ Es gefällt mir überhaupt nicht.

2. Bitte kreuze bei jeder der folgenden Aussagen an, ob sie für dich und deine Schule zutreffen oder nicht!

	stimmt genau	stimmt ziemlich	weder/ noch	stimmt eher nicht	stimmt überhaupt nicht
Die Schülerinnen und Schüler können über schulische Veranstaltungen (Projektwochen, Abschlussfest, Sportfest) mitentscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehrerinnen und Lehrer gehen im Unterricht viel zu schnell vor, man kommt gar nicht mit.	☐	☐	☐	☐	☐
Die meisten Lehrerinnen und Lehrer gestalten den Unterricht abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐	☐
Für die Schule muss ich viel lernen.	☐	☐	☐	☐	☐
In meiner Gegend fürchte ich mich vor Kinder-/ Jugendbanden.	☐	☐	☐	☐	☐
Wenn es einer Schülerin oder einem Schüler mal schlecht geht, hilft ihm jemand aus der Klasse. ...	☐	☐	☐	☐	☐
Die anderen Schülerinnen und Schüler akzeptieren mich so, wie ich bin.	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Eltern fragen mich regelmäßig, wie es in der Schule gewesen ist, fragen nach meinen Hausaufgaben usw.	☐	☐	☐	☐	☐
Meine Eltern haben keine Zeit, mir für die Schule zu helfen.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Wie lange machst du nach dem Unterricht täglich etwas für die Schule (z.B. Hausaufgaben machen, üben, Nachhilfe)?

- ☐ Ungefähr eine halbe Stunde
- ☐ Ungefähr 1 Stunde
- ☐ Ungefähr 1 und eine halbe Stunde
- ☐ Ungefähr 2 Stunden
- ☐ Ungefähr 3 Stunden
- ☐ Mehr als 3 Stunden

4. Wie legst du den Großteil deines Schulweges zurück? ***(Bitte nur eine Antwort!)***

☐ Mit Bus/ Bahn ☐ Zu Fuß

☐ Mit dem Fahrrad ☐ Meine Eltern bringen mich mit dem Auto

5. Wie viele Minuten brauchst du durchschnittlich von deiner Wohnung zur Schule?

☐ Unter 10 Minuten ☐ 21 - 30 Minuten ☐ Über 40 Minuten

☐ 11 - 20 Minuten ☐ 31 - 40 Minuten

6. Gibt es an deiner Schule folgende freiwillige Arbeitsgemeinschaften (AGs) oder Freizeitangebote, und wo machst du mit oder würdest du gerne mitmachen? ***(Bitte in jeder Zeile ankreuzen!)***

	gibt es und mache ich mit	**gibt es, aber mache ich nicht mit**	**wenn es das gäbe, würde ich gern mitmachen**	**gibt es nicht**
Theatergruppe	☐	☐	☐	☐
Chor/ Musikgruppe	☐	☐	☐	☐
Sportgruppe	☐	☐	☐	☐
AG Technik	☐	☐	☐	☐
AG Informatik	☐	☐	☐	☐
AG Kunst	☐	☐	☐	☐
AG Umwelt	☐	☐	☐	☐
AG Geschichte	☐	☐	☐	☐
Schülerzeitung	☐	☐	☐	☐
Sonstige Angebote *(Bitte nennen!)*	☐	☐	☐	☐

---

7. Kommt es vor, dass du Angst hast vor ...? ***(Bitte in jeder Zeile ankreuzen!)***

	immer	**oft**	**manchmal**	**selten**	**nie**
Schlechten Noten	☐	☐	☐	☐	☐
Lehrern	☐	☐	☐	☐	☐
Mitschülern	☐	☐	☐	☐	☐
Meinen Eltern	☐	☐	☐	☐	☐

Als nächstes einige Fragen zu deiner Familie, Freunden und anderen Personen.

8. Wie wichtig sind die folgenden Personen für dich? ***(Bitte in jeder Zeile ankreuzen!)***

	sehr wichtig	wichtig	nicht wichtig	habe ich nicht
Vater	☐	☐	☐	☐
Stiefvater	☐	☐	☐	☐
Mutter	☐	☐	☐	☐
Stiefmutter	☐	☐	☐	☐
Geschwister	☐	☐	☐	☐
Großeltern	☐	☐	☐	☐
Mitschülerinnen und Mitschüler	☐	☐	☐	☐
Beste Freundin/ bester Freund	☐	☐	☐	☐
Clique	☐	☐	☐	☐
Lehrerinnen und Lehrer	☐	☐	☐	☐
Andere Erwachsene	☐	☐	☐	☐
Dein Lieblingssänger/ -schauspieler/ -sportler *(Bitte nennen!)*	☐	☐	☐	☐

---

9. Mit wem kannst du über deine Probleme offen reden? ***(Mehrere Antworten sind möglich!)***

☐ Mit meinem Vater/ Stiefvater
☐ Mit meiner Mutter/ Stiefmutter
☐ Mit meinen Freunden
☐ Mit meinen Geschwistern
☐ Mit meinen Großeltern
☐ Mit anderen Verwandten
☐ Mit meinen Lehrern
☐ Mit Mitarbeitern im Kinder- und Jugendtreff
☐ Mit niemandem

10. Wie häufig machst du Folgendes gemeinsam mit deinen Eltern?
(Bitte in jeder Zeile ankreuzen!)

	oft	manchmal	selten	nie
Ins Kino/ Theater/ Museum gehen	☐	☐	☐	☐
Gemeinsam essen	☐	☐	☐	☐
Verwandte besuchen	☐	☐	☐	☐
Tagesausflüge/ Spazieren gehen	☐	☐	☐	☐
Spielen	☐	☐	☐	☐
Sport treiben	☐	☐	☐	☐

11. Wie verhalten sich deine Eltern dir gegenüber? ***(Bitte in jeder Zeile ankreuzen!)***

	trifft sehr zu	trifft zu	trifft weniger zu	trifft überhaupt nicht zu
Meine Eltern merken mir sofort an, wenn ich Angst habe.	☐	☐	☐	☐
Meine Eltern spüren gar nicht, wenn es mir mal nicht gut geht.	☐	☐	☐	☐
Einmal freuen sich meine Eltern, wenn ich lieb zu ihnen bin, manchmal können sie es gar nicht leiden.	☐	☐	☐	☐
Manchmal freuen meine Eltern sich über meine Hilfe, manchmal haben sie etwas dagegen, ohne dass ich weiß warum.	☐	☐	☐	☐
In unserer Familie kommt es oft zu Reibereien.	☐	☐	☐	☐
In unserer Familie geht jeder seinen eigenen Weg.	☐	☐	☐	☐
Meine Eltern geben mir Ratschläge, was ich machen soll, wenn es mir schlecht geht.	☐	☐	☐	☐
Meine Eltern geben mir Ratschläge, welche Ziele ich mir für mein eigenes Leben vornehmen soll.	☐	☐	☐	☐
Meine Eltern interessieren sich für meine Meinungen.	☐	☐	☐	☐
Meine Eltern zeigen mir, dass sie stolz auf mich sind, wenn ich etwas gut gemacht habe.	☐	☐	☐	☐

12. Wie reagieren deine Eltern, wenn sie sauer auf dich sind?
(Bitte in jeder Zeile ankreuzen!)

	trifft zu	trifft nicht zu
Sie reden mit mir, ohne mich zu bestrafen.	☐	☐
Sie kürzen mir das Taschengeld.	☐	☐
Sie erteilen mir Verbote.	☐	☐
Sie beschimpfen mich laut.	☐	☐
Sie schlagen mich.	☐	☐

13. Gibt es Ärger mit deinen Eltern, wenn ...? *(Bitte in jeder Zeile nur ein Kreuz!)*

	kommt häufig vor	kommt seltener vor	kommt nicht vor, weil es meine Eltern verbieten	kommt nicht vor, weil ich es nicht mache	kommt nicht vor, weil es meinen Eltern egal ist
... sie mit deinem Aussehen nicht einverstanden sind (Kleidung, Körperschmuck, Frisur)	☐	☐	☐	☐	☐
... du dich mit Freunden triffst, mit denen deine Eltern nicht einverstanden sind	☐	☐	☐	☐	☐
... du zu spät nach Hause kommst	☐	☐	☐	☐	☐
... du viel TV siehst	☐	☐	☐	☐	☐
... du laut Musik hörst	☐	☐	☐	☐	☐
... du deine Pflichten nicht erledigst ...	☐	☐	☐	☐	☐
... du zu lange am Computer spielst ..	☐	☐	☐	☐	☐
... du zu lange im Internet surfst	☐	☐	☐	☐	☐

14. Weil meine Eltern es sich finanziell nicht leisten können, ...
(Bitte in jeder Zeile ankreuzen!)

	kommt vor	kommt nicht vor
... bekomme ich kein Taschengeld.	☐	☐
... muss ich abgetragene Kleidung anziehen.	☐	☐
... können wir nicht in den Urlaub fahren.	☐	☐
... muss ich auf Freizeitangebote verzichten.	☐	☐
... kann ich nicht an Klassenfahrten teilnehmen.	☐	☐

15. Wie häufig übernimmst du Haushaltsaufgaben? *(Bitte nur eine Antwort!)*

☐ Täglich
☐ Mehrmals in der Woche
☐ Einmal in der Woche
☐ Seltener
☐ Nie

16. Wie alt warst du, als du das zum ersten Mal erlebt hast?
(Bitte gib das entsprechende Alter an!)

	Alter	habe ich noch nicht erlebt
Gelernt, Fahrrad zu fahren	☐☐	☐
Das erste Taschengeld bekommen	☐☐	☐
Pflichten im Haushalt übernommen	☐☐	☐
Selbst bestimmen, wie ich aussehen will	☐☐	☐
Einen eigenen Haustürschlüssel bekommen	☐☐	☐
Zum ersten Mal verliebt sein	☐☐	☐
Das erste eigene Fernsehgerät bekommen	☐☐	☐
Das erste eigene Handy bekommen	☐☐	☐
Den ersten eigenen Computer bekommen	☐☐	☐
Die erste eigene Spielkonsole bekommen	☐☐	☐

17. Bist du mit dem Freiraum zufrieden, den dir deine Eltern geben?
(Bitte nur eine Antwort!)

☐ Ja, sehr zufrieden
☐ Zufrieden
☐ Teils/ teils
☐ Nicht zufrieden
☐ Nein, gar nicht zufrieden

18. Wirst du an folgenden Familienentscheidungen beteiligt?
(Bitte in jeder Zeile ankreuzen!)

	ja	nein
Urlaub	☐	☐
Wochenendausflüge	☐	☐
Anschaffung von Gebrauchsgegenständen (z.B. Computer, Möbel)	☐	☐
Familienfeste (z.B. Weihnachten, Geburtstag)	☐	☐

19. Mit wem wohnst du zusammen? ***(Mehrere Antworten sind möglich!)***

☐ Vater
☐ Mutter
☐ Stiefvater/ Lebenspartner der Mutter
☐ Stiefmutter/ Lebenspartnerin des Vaters
☐ Andere Personen *(Bitte nennen!)*

☐ Geschwister
☐ Großvater
☐ Großmutter
☐ Wohne im Heim

---

20. Hast du ein eigenes Zimmer?

☐ Ja, für mich alleine
☐ Ja, mit meiner Schwester/ meinem Bruder zusammen
☐ Nein

21. Besitzt deine Familie ein Auto?

☐ Nein ☐ Ja, 1 Auto ☐ Ja, 2 oder mehr Autos

22. Wie häufig bist du mit deiner Familie in den letzten 12 Monaten in den Urlaub gefahren?

☐ Überhaupt nicht ☐ Einmal ☐ Zweimal ☐ Mehr als zweimal

23. Wie viele Computer besitzt deine Familie insgesamt?
(Als Computer zählen auch Notebooks, aber keine Spielkonsolen.)

☐ Keinen ☐ Einen ☐ Zwei ☐ Mehr als Zwei

24. Wie viele Bücher gibt es ungefähr bei dir zu Hause?
(Zähle keine Zeitschriften, Zeitungen oder Schulbücher mit.)

☐ Keine oder nur wenige (0 bis 10 Bücher)
☐ Etwa ein Bücherbrett (11 bis 24 Bücher)
☐ Etwa ein Regal (25 bis 100 Bücher)
☐ Etwa zwei Regale (101 bis 200 Bücher)
☐ Drei oder mehr Regale (mehr als 200 Bücher)

Jetzt möchten wir von dir einiges über dein Wohnumfeld und deine Freizeitgestaltung erfahren.

25. Was gibt es in der näheren Umgebung deiner Wohnung?
(Wenn es mehrere derartige Einrichtungen in deiner Wohngegend gibt, beziehe dich auf die am nächsten gelegene. Bitte in jeder Zeile nur ein Kreuz!)

	ganz nah, so dass ich es zu Fuß erreichen kann	nicht ganz nah, aber mit Fahrrad erreichbar	nur mit Bus/ Straßen-bahn erreichbar	nur mit meinen Eltern erreichbar	kenne ich nicht
Spielplatz	☐	☐	☐	☐	☐
Park, Wald, Wiese	☐	☐	☐	☐	☐
Sport- und Freizeitzentrum	☐	☐	☐	☐	☐
Spielstraße	☐	☐	☐	☐	☐
Sportplatz	☐	☐	☐	☐	☐
Schwimmhalle, Freibad	☐	☐	☐	☐	☐
Skaterbahn	☐	☐	☐	☐	☐
Einkaufspassage	☐	☐	☐	☐	☐
Kinder- und Jugendtreff	☐	☐	☐	☐	☐

26. Wie häufig nutzt du diese Angebote? ***(Bitte in jeder Zeile nur ein Kreuz!)***

	fast täglich	ein- oder zweimal in der Woche	ein- oder zweimal im Monat	noch seltener	nie
Spielplatz	☐	☐	☐	☐	☐
Park, Wald, Wiese	☐	☐	☐	☐	☐
Sport- und Freizeitzentrum	☐	☐	☐	☐	☐
Spielstraße	☐	☐	☐	☐	☐
Sportplatz	☐	☐	☐	☐	☐
Schwimmhalle, Freibad	☐	☐	☐	☐	☐
Skaterbahn	☐	☐	☐	☐	☐
Einkaufspassage	☐	☐	☐	☐	☐
Kinder- und Jugendtreff	☐	☐	☐	☐	☐

27. Würdest du diese Einrichtungen häufiger nutzen, wenn sie für dich leichter erreichbar wären?

	ja	nein
Spielplatz	☐	☐
Park, Wald, Wiese	☐	☐
Sport- und Freizeitzentrum	☐	☐
Spielstraße	☐	☐
Sportplatz	☐	☐
Schwimmhalle, Freibad	☐	☐
Skaterbahn	☐	☐
Einkaufspassage	☐	☐
Kinder- und Jugendtreff	☐	☐

28. Manchmal fühlt man sich im eigenen Wohngebiet nicht wohl. Welche Aussagen treffen für dich zu? *(Bitte in jeder Zeile ankreuzen!)*

	trifft zu	trifft nicht zu
Es gibt zu wenig Platz, sich mit Freunden zu treffen.	☐	☐
In unserer Wohnung hört man den Verkehrslärm.	☐	☐
Auf dem Weg zur Schule gibt es zu viele Abgase.	☐	☐
In der Umgebung gibt es nicht genug Ampeln und Fußgängerüberwege, um die Straße zu überqueren.	☐	☐
Unsere Nachbarn schimpfen ständig, wenn wir draußen spielen wollen.	☐	☐
Es gibt zu wenig Platz zum Spielen.	☐	☐
Es gibt zu wenig Kinder/ Jugendliche in meinem Alter.	☐	☐
In meiner Gegend gibt es zu viel Verkehr.	☐	☐
Es gibt zu wenig Bäume und Grünanlagen.	☐	☐
In meiner Gegend fürchte ich mich vor Kinder-/ Jugendbanden.	☐	☐

29. Bist du mit den Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung in deinem Wohngebiet zufrieden?

☐ Sehr zufrieden
☐ Eher zufrieden
☐ Teilweise zufrieden
☐ Eher nicht zufrieden
☐ Nicht zufrieden

30. Welche Freizeitangebote fehlen in deinem Wohngebiet oder sollte man verbessern?

---

31. Wie viel freie Zeit hast du normalerweise nach der Schule zur Verfügung ohne Haushalts- und Schulpflichten?

☐ Ungefähr 2 Stunden ☐ Ungefähr 4 Stunden ☐ Ungefähr 6 Stunden ☐ Mehr als 6 Stunden

32. Wie viel Zeit davon verbringst du täglich mit Freunden?

☐ Die meiste Zeit ☐ Mehr als die Hälfte ☐ Weniger als die Hälfte ☐ Gar keine

33. Was machst du in deiner Freizeit? ***(Mehrere Antworten sind möglich!)***

- ☐ Sport treiben
- ☐ Basteln, Werken, Malen, Zeichnen
- ☐ Musikschule, Musizieren, Singen
- ☐ Mit Freunden/ Freundinnen treffen
- ☐ Fernsehen/ Videofilme ansehen
- ☐ Mit dem Computer/ Internet beschäftigen
- ☐ Bücher/ Zeitungen/ Zeitschriften lesen
- ☐ Briefe/ Tagebuch/ Geschichten schreiben
- ☐ Sammeln (Briefmarken, Telefon-, Sammelkarten)
- ☐ Mit Tieren beschäftigen
- ☐ Faulenzen
- ☐ Lernen für die Schule (zusätzlich zu Hausaufgaben)
- ☐ Mit Technik (Autos, Eisenbahn etc.) beschäftigen
- ☐ Musik, Radio hören
- ☐ Mit dem Handy beschäftigen
- ☐ Sonstiges *(Bitte nennen!)*

---

34. Hast du selbst schon andere Kinder oder Jugendliche ...?
(Bitte in jeder Zeile ankreuzen!)

	oft	**kam schon vor**	**nie**
gehänselt oder verspottet.....	☐	☐	☐
geschlagen oder getreten.....	☐	☐	☐
erpresst.....	☐	☐	☐
persönliche Sachen wie Schulhefte, Schultaschen oder Kleidung zerrissen.....	☐	☐	☐

35. Ist dir selbst schon passiert, dass du von anderen Kindern oder Jugendlichen ...?
(Bitte in jeder Zeile ankreuzen!)

	oft	**kam schon vor**	**nie**
gehänselt oder verspottet wurdest.....	☐	☐	☐
geschlagen oder getreten wurdest.....	☐	☐	☐
erpresst wurdest.....	☐	☐	☐
deine persönlichen Sachen wie Schulhefte, Schultaschen oder Kleidung zerrissen wurden.....	☐	☐	☐

36. Wenn du schon einmal von anderen Kindern oder Jugendlichen geschlagen oder getreten wurdest, wo ist das passiert? ***(Mehrere Antworten sind möglich!)***

- ☐ In der Schule
- ☐ Auf dem Schulweg
- ☐ Im Freien
- ☐ In einer Freizeiteinrichtung (z.B. Jugendtreff, Disko)
- ☐ Bei mir oder bei einem anderen zu Hause

37. Hast du schon ...?

	noch nie	nur einmal probiert	mache ich ab und zu	mache ich regelmäßig
geraucht	☐	☐	☐	☐
Alkohol getrunken	☐	☐	☐	☐
Drogen genommen	☐	☐	☐	☐

38. Wie häufig kommt es vor, dass ...? *(Bitte in jeder Zeile ankreuzen!)*

	oft	manchmal	nie
du erschöpft bist	☐	☐	☐
dir übel ist	☐	☐	☐
du Angst hast	☐	☐	☐
du Allergien (z.B. Heuschnupfen) hast	☐	☐	☐
du Kopfschmerzen hast	☐	☐	☐
du Rückenprobleme hast	☐	☐	☐
du unter Appetitlosigkeit leidest	☐	☐	☐
du Probleme mit der Konzentration hast	☐	☐	☐
du nervös und unruhig bist	☐	☐	☐

39. Wie schätzt du insgesamt die finanzielle Lage deiner Familie ein?

☐ Sehr gut ☐ Gut ☐ Durchschnittlich ☐ Nicht gut ☐ Überhaupt nicht gut

40. Wie viel Geld hast du in diesem Monat zur Verfügung? (ohne Ersparnisse)

☐ Bis 5 Euro ☐ Bis 20 Euro ☐ Bis 40 Euro ☐ Über 50 Euro
☐ Bis 10 Euro ☐ Bis 30 Euro ☐ Bis 50 Euro

41. Bist du mit dem Geld zufrieden, das du monatlich zur Verfügung hast?

☐ Zufrieden ☐ Teilweise zufrieden ☐ Nicht zufrieden

42. Woher bekommst du das Geld? *(Mehrere Antworten sind möglich!)*

☐ Ich bekomme regelmäßig ein festes Taschengeld von meinen Eltern.
☐ Wenn ich Geld brauche, bekomme ich Geld von meinen Eltern.
☐ Ich bekomme Geld von anderen Verwandten (Großeltern, Geschwister etc.).
☐ Ich gehe arbeiten.
☐ Ich bekomme kein Geld.
☐ Ich verschaffe mir mein Geld auf andere Weise.

Im Folgenden kommen einige Fragen zu Kinderrechten und wofür du dich stark machst.

43. Es gibt vielerlei Möglichkeiten, wo Kinder und Jugendliche sich mit anderen stark machen können. Im Folgenden möchten wir gerne wissen, in welchen Bereichen du dich bereits beteiligst, bzw. was du gerne machen würdest.

	mache ich/ habe ich gemacht	würde mich interessieren, das zu machen	interessiert mich weniger/ gar nicht
Als Klassensprecher, Schülersprecher oder im Schülerrat mitarbeiten.....	☐	☐	☐
Mit anderen Kindern und Jugendlichen an Entscheidungen der Stadt mitwirken, die mich betreffen.....	☐	☐	☐
Gemeinsam mit anderen das Programm im Kinder- und Jugendtreff mitgestalten.....	☐	☐	☐
Aktiv an der Planung und Gestaltung von Spielplätzen mitwirken.....	☐	☐	☐
Mitarbeit in einem Tierschutz- oder Naturschutzverein.....	☐	☐	☐
Mitarbeit in einer Organisation, die sich für andere Menschen einsetzt.....	☐	☐	☐

44. Hast du schon von der UN-Kinderrechtskonvention gehört, in der für alle Kinder und Jugendlichen weltweit Grundrechte festgelegt sind?

☐ Ja ☐ Nein

45. Im Folgenden werden einige der Kinderrechte genannt. Wie sehr wird deiner Meinung nach in Deutschland gegen diese Rechte verstoßen?

	häufig	manchmal	selten	nie
Recht auf gewaltfreie Erziehung	☐	☐	☐	☐
Recht auf Gleichheit	☐	☐	☐	☐
Recht auf freie Meinungsäußerung	☐	☐	☐	☐
Schutz vor Ausbeutung	☐	☐	☐	☐
Recht auf Spiel und Freizeit	☐	☐	☐	☐
Recht auf elterliche Fürsorge	☐	☐	☐	☐
Recht auf Betreuung bei Behinderung	☐	☐	☐	☐
Recht auf Bildung	☐	☐	☐	☐
Recht auf Gesundheit	☐	☐	☐	☐

Abschließend haben wir noch einige allgemeine Fragen zu deiner Person und zu deinen Eltern.

46. Bist du ein ...?

☐ Mädchen ☐ Junge

47. Wie alt bist du?

☐☐ Jahre

48. Wie viele Geschwister hast du?

☐ Keine ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ Mehr als 3

49. Wie siehst du dich eher, als Kind oder als Jugendlicher?

☐ Als Kind ☐ Als Jugendlicher ☐ Teils/ teils

50. Welchen Schulabschluss möchtest du erreichen?

☐ Abitur ☐ Realschulabschluss ☐ Hauptschulabschluss

51. Wie wohnst du?

☐ In einem Einfamilienhaus
☐ In einem Mehrfamilienhaus
☐ In einem Hochhaus/ Wohnblock

52. Meine Mutter ...

☐ arbeitet
☐ ist Hausfrau
☐ ist Rentnerin
☐ ist seit Kurzem arbeitslos
☐ ist schon seit Längerem arbeitslos
☐ ist in Aus-/ Weiterbildung
☐ Ich habe keine Mutter.

53. Mein Vater ...

☐ arbeitet
☐ ist Hausmann
☐ ist Rentner
☐ ist seit Kurzem arbeitslos
☐ ist schon seit Längerem arbeitslos
☐ ist in Aus-/ Weiterbildung
☐ Ich habe keinen Vater.

54. Wo ist deine Mutter geboren?

☐ In Dresden
☐ In einem anderen Ort in Sachsen
☐ In einem anderen Ort in den neuen Bundesländern
☐ In den alten Bundesländern
☐ Im Ausland *(Bitte das Land nennen!)* ----------
☐ Weiß ich nicht

55. Wo ist dein Vater geboren?

☐ In Dresden
☐ In einem anderen Ort in Sachsen
☐ In einem anderen Ort in den neuen Bundesländern
☐ In den alten Bundesländern
☐ Im Ausland *(Bitte das Land nennen!)* ----------
☐ Weiß ich nicht

56. In welchem Stadtteil von Dresden wohnst du?

- ☐ Altstadt
- ☐ Friedrichstadt
- ☐ Johannstadt
- ☐ äußere Neustadt
- ☐ übrige Neustadt (innere Neustadt)
- ☐ Pieschen
- ☐ Mickten/ Trachau/ Kaditz
- ☐ Klotzsche/ Reichenberg
- ☐ Weixdorf/ Langebrück
- ☐ Loschwitz
- ☐ Schönfeld-Weißig
- ☐ Blasewitz/ Striesen-Ost/ Striesen-West
- ☐ Striesen-Süd/ Gruna
- ☐ Tolkewitz/ Seidnitz
- ☐ Leuben
- ☐ Laubegast
- ☐ Kleinzschachwitz/ Großzschachwitz
- ☐ Reick/ Prohlis/ Niedersedlitz
- ☐ Lockwitz/ Kauscha
- ☐ Leubnitz-Neuostra/ Strehlen
- ☐ Südvorstadt-West/ Südvorstadt-Ost
- ☐ Räcknitz-Zschertnitz/ Kleinpestitz-Mockritz
- ☐ Coschütz-Gittersee/ Plauen
- ☐ Cotta/ Löbtau
- ☐ Naußlitz/ Altfranken
- ☐ Gorbitz
- ☐ Briesnitz
- ☐ Cossebaude
- ☐ Mobschatz/ Gompitz
- ☐ Ich wohne nicht in Dresden, sondern außerhalb, und zwar in: ---------- *(Bitte nennen!)*

Vielen Dank für deine Hilfe!

C ☐☐☐☐☐ S ☐ K ☐

Anhang 3: Beispiel: Weiterbildungsumfrage der Stadt Offenbach

Fragebogen für Weiterbildungseinrichtungen in Offenbach

LernenvorOrt
Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen

Stadt Offenbach am Main
OF

Herzlich Willkommen zur Weiterbildungsumfrage der Stadt Offenbach!

Die Stadt Offenbach hat Sie eingeladen, an einer Befragung der Weiterbildungseinrichtungen in Offenbach teilzunehmen.
Im Folgenden geht es um die von Ihrer Einrichtung angebotenen Themen, um Kooperationen und Supportstrukturen sowie um Fragen zu Personal und Finanzierung. Bitte beziehen Sie sich bei Ihren Angaben ausschließlich auf die in der Stadt Offenbach erbrachten Leistungen.
Diese Daten werden vertraulich behandelt und auf Servern verwaltet, die höchste Sicherheitsbestimmungen erfüllen. Weitere Informationen zum Datenschutz entnehmen Sie bitte der von der Stadt Offenbach versandten Mail.
Die unten stehenden Buttons zeigen Ihnen den Weg durch die Befragung und ermöglichen ein Zurück- oder Vorblättern. Bei "Schließen" über das Browserfenster unterbrechen Sie die Befragung und können die Eingabe bei erneutem Einloggen fortsetzen.
Vielen Dank für Ihre Teilnahme!
Die folgenden Seiten erfüllen die Sicherheitsbestimmungen des BSI (Bundesamt für Sicherheit und Informationstechnik) Zertifikates.

Fragebogen für Weiterbildungseinrichtungen in Offenbach

1. Rahmendaten

1.1.	Name der Einrichtung		_____
1.2.	Anschrift	Straße	_____
		PLZ/ Ort	_____
		Postfach	_____
		Mail-Adr.	_____
		Homepage	_____
1.3.	Rechtsform		_____
1.4.	Träger		_____
1.5.	Zahl der Zweigstellen/ Außenstellen (selbstständige Niederlassungen)		_____

Bundesministerium für Bildung und Forschung
ESF Europäischer Sozialfonds für Deutschland
EUROPÄISCHE UNION

LernenvorOrt
Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen

2. Personal

2.1. Hauptberuflich tätiges Personal

Wie viele Stellen für hauptberuflich tätiges Personal waren am 31.12.2009 bzw. am 31.12.2010 in Ihrer Einrichtung besetzt?
(Bitte addieren Sie die Stellenanteile auf. (Bsp.: 0,75 Stelle + 0,5 Stelle=1,2 Stellen). Waren in einem Bereich keine Stellen besetzt, so geben Sie dies bitte mit „0“ an.)

	Stellen 2009	Stellen 2010
Leitung der Einrichtung		
Pädagogische Mitarbeiter/innen		
- vorwiegend planend		
- vorwiegend lehrend		
Verwaltungskräfte		
Nichtpädagogische/ Sonstige Mitarbeiter/innen (z.B. Hausmeister, Küchenpersonal etc.)		

2.2. Im Weiterbildungsbereich beschäftigte Honorarkräfte

Wie viele Honorarkräfte waren in Ihrer Einrichtung für den Weiterbildungsbereich tätig?
(Es genügen Schätzungen! Waren in einem Jahr oder in beiden Jahren keine Honorarkräfte beschäftigt, so geben Sie dies bitte mit „0“ an).

2009
Anzahl der Personen: _____

2010
Anzahl der Personen: _____

3. Angebotsstrukturen

3.1. Themenstrukturen

Geben Sie bitte an, wie viele Veranstaltungen, Teilnahmefälle und Unterrichtsstunden im Jahr 2010 auf die einzelnen Themenbereiche entfielen.
(Berühren manche Veranstaltungen mehrere Themenbereiche, so wählen Sie bitte den Bereich, der thematisch überwiegt).

A Angebote zur Förderung der persönlichen Entfaltung und sozialen Teilhabe im Jahr 2010
Bieten Sie einen Bereich nicht an, so lassen Sie die betreffenden Felder bitte komplett frei.

2010	Veranstaltungen	Teilnahmefälle	Unterrichtsstunden
Politische Bildung			
Eltern- und Familienbildung / Erziehungsfragen			
Lebensgestaltung / Werte / Normen/ Existenzfragen			
Kulturelle Bildung			
Gesundheitsbildung			
Grundbildung (Alphabetisierung)			
Integrationskurse (inkl. Deutsch als Fremdsprache)			
Vorbereitung auf Schulabschlüsse			
• Hauptschulabschluss			
• Mittlerer Schulabschluss (Fachoberschulreife/ Realschulabschluss / Brückenkurse)			
• (Fach-) Hochschulreife			
Sonstiges			

B Angebote zur Vermittlung von beruflich und privat verwertbaren Kompetenzen (Schlüsselkompetenzen) im Jahr 2010
(Bieten Sie einen Bereich nicht an, so lassen Sie die betreffenden Felder bitte komplett frei.)

2010	Veranstaltungen	Teilnahmefälle	Unterrichtsstunden
Sprachen (ohne Deutsch als Fremdsprache)			
Rhetorik / Moderation			
EDV/Computer/Internet			
Führung/Management			
sonstige Schlüsselkompetenzen			

C Angebote zur Vermittlung von berufsfachlichen Kompetenzen/ Qualifizierungen im Jahr 2010
(Bieten Sie einen Bereich nicht an, so lassen Sie die betreffenden Felder bitte komplett frei.)

2010	Veranstaltungen	Teilnahmefälle	Unterrichtsstunden
Gewerblich - technische Qualifizierungen			
Kaufmännisch- verwaltende Qualifizierungen			
Qualifizierungen im Bereich „Bildung“			
Qualifizierungen im Bereich „Gesundheit/ Sozialwesen“			
Qualifizierungen im Bereich „Handel/Hotel/Gaststätten“			
Qualifizierungen im Bereich „Medien/ IT“			
Qualifizierungen im Bereich „Transport/Verkehr/Logistik“			
Sonstige Qualifizierungen			

3.2. Vorbereitung von Prüfungen

Bereitet Ihre Einrichtung auf Prüfungen vor?

☐ ja (Bitte weiter mit Frage 3.3)

☐ nein (Bitte weiter mit Frage 4.1)

Auf welche Prüfungen bereitet Ihre Einrichtung vor?
(*Mehrfachnennung sind möglich)*

☐ Staatliche Prüfungen

Darunter:

☐ Einbürgerungstests

☐ Bachelor

☐ Kammerprüfungen

☐ Hauseigene Prüfungen

☐ Sonstige Prüfungen z.B. Sprachenzertifikate

Bitte benennen: _____

3.3. Durchführen von Prüfungen

Führen Sie selbst Prüfungen durch?

ja ☐ nein ☐ (Bitte weiter mit Frage 4.1)

Wie viele Teilnehmende haben im Jahr 2010 Prüfungen in Ihrer Einrichtung absolviert? (Schätzung genügen):
Wie viele Teilnehmende waren davon erfolgreich (Schätzung genügen):
Welche Prüfungen führen Sie durch?

☐ Staatliche Prüfungen

Darunter:

☐ Einbürgerungstests

☐ Bachelor

☐ Kammerprüfungen

☐ Hauseigene Prüfungen

☐ Sonstige Prüfungen

Bitte benennen: _____

4. Netzwerke/ Marketing/ Supportstrukturen

4.1. Netzwerke

Waren Sie 2010 Mitglied in mindestens einem Netzwerk?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, in welchen Netzwerken waren Sie Mitglied? Bitte nennen Sie die Netzwerke:.

-
-
-
-
-

4.2. **Marketing**

Wie haben Sie Ihr Angebot im Jahr 2010 bekannt gemacht?
Bitte markieren Sie alle zutreffenden Formen.

- ☐ Weiterbildungsdatenbank
- ☐ Briefaktionen an bisherige oder übliche Teilnehmer/Institutionen
- ☐ Eigene Homepage
- ☐ Eigener Katalog/Broschüre
- ☐ E-Mail-Aktionen
- ☐ Internetwerbung
- ☐ Lernfeste
- ☐ Pressearbeit
- ☐ Stadtwerbung
- ☐ Trägerinterne Mitteilungen (z. B. bei einem Verband)
- ☐ Printanzeigen
- ☐ Weiterbildungsmessen
- ☐ Weiterbildungsberatung
- ☐ Sonstiges (bitte nennen):_____

- ☐ Keine Werbemaßnahmen

4.3. **Supportstrukturen**

Bietet Ihre Einrichtung Supportstrukturen für Teilnehmende und an Weiterbildung Interessierte?

☐ ja ☐ nein (Bitte weiter mit Frage 5)

Welche Supportstrukturen halten Sie in Ihrer Einrichtung für Teilnehmer und an Weiterbildung Interessierte vor?
Bitte markieren Sie alle zutreffenden Angebote.

- ☐ (Weiter)Bildungsberatung (in Einzel- und Gruppenform)
- ☐ Lernberatung (in Einzel- und Gruppenform)
- ☐ Beratung zu Fördermöglichkeiten
  (z.B. Qualifizierungscheck, Bildungsgutschein, Bildungsprämie)
- ☐ Kompetenzfeststellung
- ☐ Einstufungsberatung
- ☐ Selbstlernzentrum

- ☐ Sonstiges (Bitte nennen): _____

Wie viel Prozent der tatsächlichen Arbeitszeit des hauptberuflichen pädagogischen Personals wurde im Jahr 2010 auf die Supportangebote verwendet?

Prozentualer Anteil ca. ☐☐

5. Qualität

Ist Ihre Einrichtung nach einem oder mehreren anerkannten QM-System zertifiziert?

☐ ja und zwar nach

- ☐ ISO 9000 ff.
- ☐ Weiterbildung Hessen
- ☐ Zertifizierungsverfahren nach EFQM
- ☐ LQW
- ☐ PAS 1037:2004 QM Stufen Modell
- ☐ Anerkennungs- und Zulassungsverordnung (AZWV)
- ☐ Sonstiges (Bitte nennen):

☐ nein

☐ nein, befindet sich aber im Verfahren nach

- ☐ ISO 9000 ff.
- ☐ Weiterbildung Hessen
- ☐ Zertifizierungsverfahren nach EFQM
- ☐ LQW
- ☐ PAS 1037:2004 QM Stufen Modell
- ☐ Anerkennungs- und Zulassungsverordnung (AZWV)
- ☐ Sonstiges (Bitte nennen):

6. Finanzierung

Wie verteilten sich die Mittel der Finanzierung in Ihrer Einrichtung im Jahr 2010?
Bitte geben Sie Anteile in % an.

Finanzierungsart		**Anteile in %**	
A. Teilnahmegebühren/ Leistungsentgelte			
	von Privatpersonen		
	von Betrieben		
	von Arbeitsagentur/Arge		
	von Sonstigen		
B. Eigenmittel (inkl. Eigenmittel des Einrichtungsträgers)			
C. Öffentliche Fördermittel (ohne Trägermittel)			
	von Kommunen		
	vom Land		
	von Bund		
	Von Sonstige		
D. sonstige Mittel			

7. Ergänzende Bemerkungen

Benennen Sie bitte je ein Ereignis/eine Entwicklung, das/die Ihre Einrichtung 2010 positiv und/oder negativ betroffen hat.

Positiv:

Negativ:

Vielen Dank!!!

Anhang 4: Studien zur Medien- bzw. Internetnutzung

Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit den neuen Medien sind heute und künftig ein wichtiger Teil von Bildung. Die Fragen wo, wann und wie Jugendliche und Erwachsene den Umgang insbesondere mit dem Computer und dem Internet erlernen und praktizieren und welche Rolle dabei soziale, regionale und geschlechtsspezifische Unterschiede spielen, sind wichtige Aspekte des Kommunalen Bildungsmonitorings, insbesondere unter der Perspektive des Lebenslangen Lernens (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006[1]).

Einige einschlägige Studien, die die Entwicklung der Medien- und insbesondere der Internetnutzung bzw. Zugangsmöglichkeiten in den Blick nehmen, seien hier genannt: die ARD/ZDF-Onlinestudie, der (N)ONLINER Atlas, die JIM-Studie und die KIM-Studie. Sie zeigen beispielhaft Möglichkeiten auf, wie die Nutzung der Medien bzw. des Internets operationalisiert und erfasst werden können.

Der *(N)ONLINER Atlas*[2] der Initiative D21 stellt jährlich, in Zusammenarbeit mit TNS Infratest, belastbare, empirische Informationen zu Onlinern, Offlinern und Nutzungsplanern in Deutschland bereit. Im Rahmen von 30.000 Einzelbefragungen wird das Internet-Nutzungsverhalten der Bevölkerung in Deutschland bis in Regierungsbezirke hinein analysiert und nach soziodemographischen Merkmalen ausgewertet (vgl. http://www.digitale-gesellschaft.info).

Die *ARD/ZDF-Onlinestudie* wird bereits seit 1999 fortlaufend im jährlichen Turnus im Auftrag der ARD/ZDF-Medienkommission von den Forschungsabteilungen des BR, hr, rbb, SWR und ZDF durchgeführt. Das Institut für Medien- und Marketingforschung Enigma-GfK übernimmt die methodische Betreuung der Studie, Erhebung und Auswertung der Daten. Seit 1997 widmet sich die ARD/ZDF-Onlinestudie der Untersuchung der Entwicklung der Internetnutzung in Deutschland sowie des Umgangs der Nutzerinnen und Nutzer mit den Angeboten und bildet Online-Nutzung, Onlinezugang, Multimedianutzung, web2.0 und Mediennutzung ab und analysiert die Medien-Nutzer-Typologie sowie die Online-Nutzer-Typologie.

Seit 2001 bilden alle bundesdeutschen Erwachsenen ab 14 Jahre die Grundgesamtheit (vgl.http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Fachtagung/ARD_ZDF_Onlinebrosch_re_040507.pdf, 30.03.2012). Für die befragten Onliner (ARD/ZDF-Onlinestudie) und die Offliner (ARD/ZDFOfflinestudie) werden Telefonstichproben erzeugt. Es handelt sich um eine national repräsentative Stichprobe, die nach Geschlecht, Alter, Bildung und Bundesland auf Basis der Ergebnisse der jeweiligen Media-Analyse gewichtet wird. Anhand der Studienergebnisse thematisieren Ekkehardt Oehmichen und Christian Schröter (2011) [3] die Bedeutung der Region für das Internet.

---

1 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielfeld: Bertelsmann.

2 (N) ONLINER Atlas 2011. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Nutzung und Nichtnutzung des Internets, Strukturen und regionale Verteilung.
URL http://www.initiative21.de/wp-content/uploads/2011/07/NOnliner2011.pdf. – Zugriff am 11.4.2012.

3 Oehmichen, Ekkehardt; Schröter, Christian (2011): Die Bedeutung der Region für das Internet. Internet zwischen Globalität und Regionalität. In: MediaPerspektiven 4, S. 182 -194.

Die JIM-Studie zum Umgang von 12-bis 19-Jährigen mit Medien und Information wird seit 1998 jährlich vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs), der gemeinsam von der Landesanstalt für Kommunikation Baden-Württemberg (LFK) und der Landeszentrale für Medien und Kommunikation Rheinland-Pfalz (LMK) getragen wird, in Form einer telefonischen Befragung durchgeführt. Aus der Grundgesamtheit von ca. sieben Millionen Jugendlichen in Deutschland wird eine repräsentative Stichprobe von 1.205 Jugendlichen gebildet. Themenschwerpunkte der JIM-Studie sind (vgl. http://www.mpfs.de/index.php?id=225, 30.03.2012):

- Freizeitaktivitäten,
- Themeninteressen und Informationsquellen,
- Mediennutzung,
- TV-Präferenzen,
- Medienbesitz,
- Computer- und Internetnutzung,
- Einstellungen/Images zu Computer und Internet,
- Computer und Schule,
- Medienfunktionen,
- Handy und SMS,
- Medienbindung.

Die *JIM-Studie* ermöglicht eine differenzierte Betrachtung der Mediennutzung ja nach Geschlecht, Alter, Schulabschluss und Schule/Studium/Ausbildung.

Abschließend ist auf die KIM-Studie hinzuweisen, die eine Basisuntersuchung zum Medienumgang von 6- bis 13-Jährigen darstellt und seit 1999 jährlich ebenfalls vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (mpfs) durchgeführt wird. Im Rahmen der KIM-Studie werden 1.200 Kinder mündlich-persönlich zu ihrem Medienumgang, Themeninteressen, Freizeitverhalten, Medienbindung und Vorbildern befragt, aber auch Haupterzieher – zumeist Mütter – zur Mediennutzung, deren Einstellungen und Medienverhalten (vgl. KIM-Studie 2008). Das Besondere dieser Studie ist, dass hier die Mediennutzung im familiären Kontext erfasst wird.

Die hier kurz skizzierten Studien können den interessierten Kommunen eine Orientierung für die Erstellung des Forschungsdesigns unter besonderer Berücksichtigung des eigenen Erkenntnisinteresses und der Fragestellung bieten.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Formale Bildung, non-formale Bildung und informelles Lernen	12
Abbildung 2:	Bildungspolitische Handlungsfelder nach Verantwortung der kommunalen Verwaltung	18
Abbildung 3:	Akteursgruppen im Bildungssektor auf kommunaler Ebene	19
Abbildung 4:	Indikatorisierungsproblematik non-formaler und informeller Lernprozesse im Schulalter	21
Abbildung 5:	Felder non-formaler Bildung, Nürnberg, 2009	26
Abbildung 6:	Anteil der sportlich Organisierten an der jeweiligen Altersgruppe	27
Abbildung 7:	Non-formale und informelle Lernwelten	30
Abbildung 8:	Kommunale Handlungsfelder im Bielefelder Lernreport	32
Abbildung 9:	Erhebungsmerkmale im Rahmen des Qualitätsverbundes Offene Kinder- und Jugendarbeit NRW	39
Abbildung 10:	Mitglieder in Sportvereinen in Leipzig im Jahr 2009 nach Alter und Geschlecht (Anzahl)	43
Abbildung 11:	Nutzer von VHS-Angeboten in Leipzig im Jahr 2009 nach Altersgruppen (in %)	46
Abbildung 12:	Belegung der Programmbereiche der Leipziger Volkshochschulen	46
Abbildung 13:	Angebote Offener Jugendarbeit in Mannheimer Stadtteilen	53
Abbildung 14:	Beispielhafter Auszug aus dem Nürnberger Elternzusatzbogen	60
Abbildung 15:	Besuch von Museen durch Eltern mit Kindern zwischen vier und zwölf Jahren nach Schulabschluss des befragten Elternteils	61
Tabelle 1:	Mitglieder in Sportvereinen nach am häufigsten frequentierten Sportarten	28
Tabelle 2:	Mögliche Datenquellen zur Darstellung non-formaler Bildung und informellen Lernens	34
Tabelle 3:	Bestand an Jugendeinrichtungen im Kyffhäuserkreis im Jahr 2007	44
Tabelle 4:	Geförderte Maßnahmen der Jugendarbeit im Kyffhäuserkreis in den Jahren 2005 bis 2010 (Anzahl)	45
Tabelle 5:	Nutzung der Bibliotheken in der Stadt Trier (2008)	49
Tabelle 6:	Kriterien für die Entwicklung eigener Kennzahlen und Indikatoren	55
Tabelle 7:	Nutzung von Angeboten non-formaler Bildung und informellen Lernens der Freiburger Bevölkerung	63
Tabelle 8:	Die wichtigsten Ziele der Konzepte internationaler Organisationen zum lebenslangen Lernen	80
Tabelle 9:	Definitionen der EU- Kommission von 2001	82
Tabelle 10:	Definitionen der CEDEFOP	82
Tabelle 11:	Definitionen der OECD	83
Tabelle 12:	Definitionen der UNESCO	84
Tabelle 13:	Erweiterungen und Unterschiede von Lerngelegenheiten in internationalen Organisationen	85

Vorliegende Bildungsberichte der am Programm „Lernen vor Ort“ beteiligten Kommunen (Stand: September 2012)

Lenkungskreis im Bildungsnetzwerk der StädteRegion Aachen (Hrsg.) (2012): Erster Bildungsbericht der StädteRegion Aachen. URL http://www.staedteregion-aachen.de/bildungsbericht. – Zugriff am 10.10.2012.

Kreis Borken. Der Landrat (Hrsg.) (2011): Bildungsbericht 2011 für den Kreis Borken. URL http://www.kreis-borken.de/fileadmin/internet/downloads/bildung/Kreis-Borken-Bildungsbericht_2011.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Die Senatorin für Bildung, Wissenschaft und Gesundheit (Hrsg.) (2012): Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen. Bildungsberichterstattung für das Land Bremen. URL http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/Bildungsbericht_Bremen_2012_komplett.pdf. – Zugriff am 29.09.2012.

Stadt Dessau-Roßlau. Beigeordneter für Gesundheit, Soziales und Bildung. Dr. Gerd Raschpichler (Hrsg.) (2012): Bildungsbericht Dessau-Roßlau 2011. URL http://www.dessau.de/downloads/Deutsch/Bildung-und-Freizeit/Lernen-vor-Ort-Dessa-02319/Publikationen/Bildungsbericht-2011/Bildungsbericht_Dessau-Roszlau_2011.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Landeshauptstadt Dresden. Die Oberbürgermeisterin (Hrsg.) (2012): 1. Dresdner Bildungsbericht. URL http://bildungpreview.dresden.de/media/pdf/bildung/1-Dresdner-Bildungsbericht.pdf?lastpage=zur%20Ergebnisliste. – Zugriff am 10.10.2012.

Der Oberbürgermeister Stadt Duisburg (Hrsg.) (2011): Bildung in Duisburg. 1. Teilbericht: Elementar-/Primarbereich. URL http://www.duisburg.de/micro2/lernen/medien/bindata/Bildungsbericht.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Stadtverwaltung Erfurt. Amt für Bildung. Bildungsstadt Erfurt – Lernen vor Ort (Hrsg.) (2012): Bildung in Erfurt 2012. Erste Befunde. Wissen, was zu tun ist. URL http://www.erfurt.de/imperia/md/content/veroeffentlichungen/bildung/bildung_in_erfurt_2012_-_erste_befunde_web.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Stadt Essen. Der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2011): Der Bildungsbericht 2011. URL http://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/bildungsbuero/Bildungsbericht_2011.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Magistrat der Stadt Frankfurt am Main. Dezernat Bildung und Frauen. Stadtschulamt (Hrsg.) (2012): Bildung in Frankfurt am Main. Bildungsbericht 2012. URL https://www.frankfurt.de/sixcms/media.php/738/Bildungsbericht_2012_BF.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Stadt Freiburg im Breisgau. Dezernat II. Regionale Steuerungsgruppe Bildungsregion Freiburg (Hrsg.) (2010): Bildung in Freiburg 2010. 2. Bildungsbericht der Stadt Freiburg im Breisgau. URL http://www.freiburg.de/pb/site/Freiburg/get/documents/freiburg/PB5Documents/pdf/Bildung%20in%20Freiburg%202010_web.PDF. – Zugriff am 10.10.2012.

Behörde für Schule und Berufsbildung. Institut für Bildungsmonitoring (Hrsg.) (2011): Bildungsbericht Hamburg 2011. URL http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1606. – Zugriff am 29.03.2012.

Landkreis Heidekreis. Bildungsbüro Heidekreis (Hrsg.) (2012): Bildung im Heidekreis 2012. Erster Bildungsbericht für den Heidekreis. URL http://www.bildungsbuero-heidekreis.de/index.php/bildungsmonitoring.html. – Zugriff am 09.10.2012.

Stadt Herne. Der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2011): Bildung in Herne 2011. 2. Herner Bildungsbericht. URL http://www.lernenvorort.nuernberg.de/fileadmin/lvo/redaktion/pdf-Dateien/Bildungsbericht_web.pdf. – Zugriff am 10.09.2012.

Stadt Kaufbeuren. Jugend- und Familienreferat – Bildung aktiv (Hrsg.) (2012): Kaufbeuren. Thematische Analyse. Bildung als Standortfaktor. URL http://www.kaufbeuren-aktiv.de/cms/upload/ePaper/TA_Bildung_Standortfaktor_Kaufbeuren/index.html. – Zugriff am 10.10.2012.

Stadt Köln. Der Oberbürgermeister (Hrsg.) (2012): Kölner Bildungsbericht – Bildungsmonitoring 2012. Von frühkindlicher Bildung bis Weiterbildung. URL http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/bildungsbericht2012-barrierefrei.pdf. – Zugriff am 10.09.2012.

Landratsamt Kyffhäuserkreis, Abteilung III (Soziales, Jugend, Gesundheit) (Hrsg.) (2011): Bildung im Kyffhäuserkreis. Erster Bildungsbericht des Kyffhäuserkreises 2011. URL http://www.lernen-vor-ort-kyf.de/index.php/download_links.html?file=tl_files/download/flyer/Bildungsbericht_2011_Web.pdf. – Zugriff am 10.09.2012.

Stadt Leipzig. Der Oberbürgermeister. Stabsstelle „Lernen vor Ort“ (Hrsg.) (2010): Bildungsreport Leipzig 2010. URL http://www.leipzig.de/imperia/md/content/51_jugendamt/lernen_vor_ort/bildungsreport_leipzig_2010.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Landkreis Lindau (Bodensee) (Hrsg.) (2012): Bildungsbericht 2012 für den Landkreis Lindau (Bodensee). URL http://www.landkreis-lindau.de/PDF/Bildungsbericht_2012.PDF?ObjSvrID=1188&ObjID=3371&ObjLa=1&Ext=PDF&WTR=1&_ts=1330681129. – Zugriff am 09.10.2012.

Kreis Lippe. Der Landrat. Bildungsbüro (Hrsg.) (2011): Bildung im Kreis Lippe 2010. URL http://www.lippe-schub.de/fileadmin/Bildungsbericht/Bildungsbericht.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Hansestadt Lübeck. Fachbereich Kultur und Bildung. Bildungskultur Lübeck - Lernen vor Ort (Hrsg.) (2012): 1. Bildungsbericht der Hansestadt Lübeck. URL http://bildung.luebeck.de/files/LVO_Bildungsbericht_final.pdf. – Zugriff am 10.09.2012.

Stadt Mannheim (Hrsg.) (2010): Wir haben vieles. Außer Lust zu warten. 1. Mannheimer Bildungsbericht 2010. URL http://www.mannheim.de/sites/default/files/page/7130/1._bildungsbericht_mannheim_2010_einzelseiten.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Landkreis Mühldorf a. Inn. Lernen vor Ort (Hrsg.) (2012): 1. Bildungsbericht 2012. Landkreis Mühldorf a. Inn. URL http://www.lra-mue.de/files/pdf3/Landkreis_Muehldorf_a._Inn_1.Bildungsbericht_2012.pdf. – Zugriff am 10.09.2012.

Landeshauptstadt München. Schul- und Kultusreferat Kommunales Management (Hrsg.) (2010): Münchener Bildungsbericht 2010. URL http://www.muenchen.de/media/lhm/_de/rubriken/Rathaus/scu/zahlen/bildber/mbb2010_pdf.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Landkreis Müritz. Die Landrätin. BildungsArchitektur Müritz (Hrsg.) (2011): Bildung im Landkreis Müritz. 1. Bildungsbericht 2011. URL http://www.bildungsarchitektur-mueritz.de/images/stories/pdf/bildungsbericht.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Stadt Nürnberg. Bürgermeister/Bildungsbüro (Hrsg.) (2011): Bildung in Nürnberg 2011. Erster Bildungsbericht der Stadt Nürnberg. URL http://www.lernenvorort.nuernberg.de/fileadmin/lvo/redaktion/pdf-Dateien/Bildungsbericht_web.pdf. – Zugriff am 01.10.2012.

Magistrat der Stadt Offenbach (Hrsg.) (2010): Erziehung und Bildung in Offenbach. Bericht 2009. URL http://www.offenbach.de/stepone/data/pdf/e4/1b/00/ebo-2011.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Landkreis Osnabrück. Der Landrat (Hrsg.) (2011): Bildungsbericht für den Landkreis Osnabrück 2010. URL http://www.landkreis-osnabrueck.de/pics/download/1_1306737022/neuosna.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Kreis Recklinghausen. Der Landrat (Hrsg.) (2011): Bildungsbericht Kreis Recklinghausen 2011. URL http://service.kreis-re.de/dok/41/bildungsbericht-kreis-re-2011.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Landratsamt Rems-Murr-Kreis. Geschäftsbereich Schulen, Bildung, Kultur. LernenvorOrt (Hrsg.) (2012): Bildung im Rems-Murr-Kreis. Erster Bildungsbericht 2012. URL http://www.lernwelt-rems-murr.de/fileadmin/Dateien/pdf-Dateien/Bildungsmonitoring/270312_Bildungsbericht_Web.pdf. -Zugriff am 09.10.2012.

Fachstelle Bildung Rheingau-Taunus-Kreis (Hrsg.) (2010): Bildung im Rheingau-Taunus-Kreis 2010. Erster kommunaler Bildunsgbericht. URL -http://www.lernen-vor-ort.net/fileadmin/Dateien/Bildungsbericht_RTK/Bildungsbericht_LVO_RTK_2010_Download.pdf. – Zugriff am 10.10. 2012.

Regionalverband Saarbrücken. Der Regionalverbandsdirektor. Stabsstelle Bildungsmanagement (Hrsg.) (2012): 1. Bildungsbericht für den Regionalverband Saarbrücken. URL http://www.regionalverband-saarbruecken.de/pics/medien/1_1344330849/Bildungsbericht_RVSBR_2012.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Landkreis Stade. Der Landrat (Hrsg.) (2012): Bildung im Landkreis Stade. Potenziale schaffen | Potenziale fördern | Potenziale nutzen. Indikatorengestützter Bericht zur Bildungsstruktur im Landkreis Stade. URL http://www.landkreis-stade.de/internet/page.php?site=24&id=901000206. -Zugriff am 10.10.2012.

Stadt Trier. Der Oberbürgermeister. Stabstelle Lernen vor Ort (Hrsg.) (2011): 1. Bildunsgbericht Stadt Trier 2010. URL http://cms.trier.de/stadt-trier/Integrale?MODULE=Frontend.Media&ACTION=ViewMediaObject&Media.PK=10115&Media.Object.ObjectType=full. – Zugriff am 10.10.2012.

Impressum

Herausgeber
Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) für das Bundesministerium für Bildung und Forschung
Abteilung Bildungsforschung

Heinrich-Konen-Str. 1
53227 Bonn
Telefon: 0228 3821 1322
Telefax: 0228 3821 1323
E-Mail: lernen-vor-ort@dlr.de

www.lernen-vor-ort.info

Die Verantwortung für den Inhalt tragen die zu den einzelnenBeiträgen genannten Autorinnen und Autoren.

Das Programm „Lernen vor Ort - Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen“ wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union.

Fotos / Abbildungen
PT-DLR und Projektnehmer im Rahmen des Programms,
außer: Titelfoto: www.dreamstime.com

Druck
FIRMENGRUPPE APPL
aprinta druck GmbH
Senefelderstraße 3-11
86650 Wemding

Satz/ Layout
HELLIWOOD media & education im fjs e.V.
Marchlewskistraße 27
10243 Berlin
www.helliwood.de

DLR Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.
Projektträger im DLR

Lernen vor Ort
35 Modellkommunen aus 15 Bundesländern mit mehr als 180 Stiftungen

Das Programm „Lernen vor Ort“ ist zentraler Bestandteil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit über 180 deutschen Stiftungen, die sich in Grund- und Themenpatenschaften vor Ort engagieren, umgesetzt.

In den vergangenen drei Jahren haben 40 Kommunen im Rahmen des BMBF-Programms „Lernen vor Ort“ daran gearbeitet, ein integriertes datengestütztes Bildungsmanagement auf kommunaler Ebene zu etablieren, an dem alle wesentlichen Bildungsakteure vor Ort beteiligt sind. Mit Beginn der zweiten Förderphase im September 2012 haben sich 35 dieser Kommunen auf den Weg gemacht, die entwickelten Ansätze zu verstetigen und für einen Transfer in den ungeförderten Raum aufzubereiten. Ziel ist die nachhaltige Entwicklung eines ganzheitlichen lokalen Bildungswesens, das allen Bürgerinnen und Bürgern bildungsbereichs- und lebensphasenübergreifend ermöglicht, ihre Bildungsbiografien erfolgreicher zu gestalten.

Programmstelle „Lernen vor Ort“
beim Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V.
(PT-DLR) für das Bundesministerium für Bildung und Forschung

Heinrich-Konen-Straße 1
53227 Bonn
Telefon: 0228 3821 1322
Telefax: 0228 3821 1323
E-Mail: Lernen-vor-Ort@dlr.de

www.lernen-vor-ort.info

Lernen vor Ort – die Landkarte

* Die StädteRegion Aachen sowie der Regionverband Saarbrücken werden zu den „kreisfreien Städten“ gezählt.

Vorwort

Allen Bürgerinnen und Bürgern vor Ort gerechte Zugänge zu Bildungs-, Lern- und Bildungsberatungsangeboten zu gewährleisten, ist ein wichtiges Ziel in vielen Kommunen geworden. Das Management von Bildung hat sich – auch als zentraler Innovationsgegenstand des BMBF-Programms „Lernen vor Ort" – als neues kommunales Handlungsfeld herausgebildet. Das Managen von Bildung bedeutet dabei nicht ein zentralistisches Steuern, sondern begreift Bildung als Teil der Daseinsvorsorge. Vorraussetzung hierfür ist die Einbeziehung der relevanten Partner vor Ort in die Ausgestaltung und Optimierung einer lokalen Bildungslandschaft im Sinne einer auf Dauer gestellten „organisierten Verantwortungsgemeinschaft".

Ziele, Prozesse und Ergebnisse eines gemeinsamen Managementprozesses müssen verantwortbar und erfolgreich sein. Deswegen sollen sie sich an validen Indikatoren orientieren, die auf regelmäßig erhobenen Daten basieren. Die Entwicklungsbereiche „Kooperationsmodelle" und „Datenbasierung" bilden daher die Kernelemente des Programms „Lernen vor Ort". In ihrem Bedingungsgefüge entstehen Bildungsberichte, für deren Entwicklungsprozess weit mehr als das Sammeln, Zusammenstellen und Auswerten von Daten erforderlich ist. Damit sie zur Steuerung eingesetzt werden können, sind verwaltungsinterne Abstimmungen vorzunehmen und tragfähige Kooperationen mit externen Partnern zu etablieren. Darüber hinaus sind Bildungsberichte insbesondere dann erfolgreich, wenn sie in eine wirksame Kommunikationsstrategie eingebettet sind. Viele Kommunen im Programm „Lernen vor Ort" schärfen die Befunde ihrer Bildungsberichte zudem durch vertiefende thematische Analysen, die sich auf spezielle Fragestellungen und Herausforderungen der Bildungslandschaft vor Ort beziehen.

Um die Ziele des Programms „Lernen vor Ort" erreichen zu können, ist es essentiell, die Angebote und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens, die in jeder Kommune existieren, in einem kommunalen Bildungsmonitoring abzubilden. Im Bereich der formalen Bildung ist dies vor dem Hintergrund der Datenlage differenziert mit den validen und reliablen Indikatoren des Anwendungsleitfadens möglich. Dagegen gestaltet sich die Erfassung non-formaler Bildung und des informellen Lernens ungleich schwieriger. Dennoch lohnen sich die Mühen, die ein solches Unterfangen mit sich bringt und es ist auch sinnvoll, sich ihnen zu unterziehen, wie in der vorliegenden Handreichung des Deutschen Instituts für internationale pädagogische Forschung (DIPF) sowohl aus theoretisch-konzeptioneller Sicht als auch mit einer Reihe von Beispielen gezeigt wird, die sich in den Bildungsberichten und Analysen der am Programm „Lernen vor Ort" beteiligten Kommunen finden.

Bonn im September 2012
Programmstelle „Lernen vor Ort"

Die Erfassung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring

Autoren:
Projektteam „Kommunales Bildungsmonitoring“ des Deutschen Instituts für Internationale Bildungsforschung (DIPF):
Liliana Andrzejewska, Prof. Dr. Hans Döbert, Magnus John, Caroline Kann, Dr. Urte Pohl, Dr. Marina Seveker, Tim Siepke, Prof. Dr. Horst Weishaupt

Unter Mitarbeit von:
Katrin Isermann und Susanne Rahner

Abgestimmt mit dem Konsortium „Kommunales Bildungsmonitoring“ im BMBF-Programm „Lernen vor Ort“ (Statistisches Bundesamt, Statistisches Landesamt Baden-Württemberg, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Syncwork AG/ Robotron Datenbank-Software GmbH)

sowie mit folgenden externen Experten:
Dr. Heinz-Jürgen Stolz (München) und Prof. Dr. Andrä Wolter (Berlin)

Berlin, im September 2012

Inhalt

Vorwort 1
Einführung in das Thema 4
A Lebenslanges Lernen: Konzeptionelle Grundlagen für ein kommunales Bildungsmonitoring 7
1. Konzepte lebenslangen Lernens, ihr Wandel und ihre kommunale Relevanz 7
2. Lebenslanges Lernen als Bildungsthema in einer Kommune 17
3. Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Operationalisierung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring 20

B Möglichkeiten der Analyse und Darstellung des lebenslangen Lernens in einem komunalen Bildungsmonitoring 22
1. Einige wichtige Überlegungen vorab 22
2. Zwei Analysestrategien 23
2.1. Lebenslanges Lernen und formale Bildung 24
2.2. Lebenslanges Lernen und non-formale Bildung sowie informelles Lernen 25
2.3. Entscheidung über die Art der Berücksichtigung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring 29
3. Vorliegende Ansätze zur Erfassung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring und Datendefizite 30
4. Datenquellen zur Darstellung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring 33
4.1. Datenquellen zur Darstellung lebenslangen Lernens und non-formaler Bildung 34
4.2. Datenquellen zur Darstellung lebenslangen Lernens und informellen Lernens 47
4.3. Datendefizite 49
4.4. Zur Berücksichtigung sozialer und regionaler Disparitäten 51

C Empfehlungen zur Entwicklung eigener Kennzahlen und Indikatoren zur non-formalen Bildung und zum informellen Lernen 54
1. Kriterien für die Entwicklung eigener Kennzahlen und Indikatoren 54
2. Nutzbare Erhebungen in Kommunen 60
3. Eigene Befragungen 64

Literaturverzeichnis 71
Anhang 1: Lebenslanges Lernen: Konzepte und Verständnis im Überblick 78
Anhang 2: Beispiel: Dresdner Kinderstudien 88
Anhang 3: Beispiel: Weiterbildungsumfrage der Stadt Offenbach 103
Anhang 4: Studien zur Medien- bzw. Internetnutzung 111
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 113

Einführung in das Thema

Ziel des Programms „Lernen vor Ort“ (LvO) ist die Entwicklung eines lokalen Bildungsmanagements, das lebenslanges, aufeinander abgestimmtes Lernen und erfolgreiche Bildungsbiografien für alle Bürgerinnen und Bürger ermöglicht. Deshalb bietet es sich an, „Lebenslanges Lernen“ und seine datengestützte Darstellung in einem kommunalen Bildungsmonitoring als Gegenstand einer Handreichung zu wählen. Um ein solches stimmiges, integriertes System für lebenslanges Lernen durch eine kommunale Bildungssteuerung zu erreichen und entsprechend der kommunalen Zielstellungen weiter zu entwickeln, ist es erforderlich, die Angebots- und Nutzungssituation vor Ort durch Daten, Fakten und belastbare Informationen regelmäßig zu analysieren. Ist die Erfassung der Angebote schon schwierig genug, wird es besonders kompliziert, wenn die Nutzung dieser Angebote und deren datenmäßig fundierte Erfassung mit in den Blick genommen werden sollen. In dieser Handreichung wird beiden Aspekten nachgegangen und auch zu beiden werden praktische Empfehlungen formuliert.

Die Handreichung ist in drei große Teile gegliedert: Im Kapitel A werden die konzeptionellen Grundlagen für die Umsetzung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring bereitgestellt. Kapitel B zeigt auf, welche Möglichkeiten faktisch jede Kommune hat, die bestehenden *Angebote* lebenslangen Lernens in einem Bildungsmonitoring zu erfassen und zu analysieren. Besondere Beachtung wird dabei auch der non-formalen Bildung und dem informellen Lernen geschenkt. Im Kapitel C wird dargestellt, welche Möglichkeiten bestehen, um die *Nutzung* der Angebote sowie Prozesse der non-formalen Bildung sowie des informellen Lernens differenzierter zu erfassen und zu analysieren.

Der Wandel des Verständnisses lebenslangen Lernens

Menschen haben schon (fast) immer lebenslang gelernt, ob in institutionell organisierten Lernprozessen in Bildungseinrichtungen, in non-formalen Bildungszusammenhängen oder im Alltag, während der Freizeit, auf Reisen usw., also beim sogenannten informellen Lernen. Vieles wird von den Eltern, anderes in Schule oder Hochschule, am Arbeitsplatz, auf Kursveranstaltungen, durch Beobachten und Ausprobieren oder auch durch Selbststudium gelernt (vgl. BMFSFJ; Statistisches Bundesamt 2003).

Dieser Sachverhalt, der fast schon als Trivialität erscheint, wurde bislang begrifflich nicht sonderlich hervorgehoben. Gleichwohl gewann in den Bildungsdiskussionen der letzten vier Jahrzehnte der Begriff des lebenslangen Lernens immer mehr an Bedeutung. Er hat sich dadurch – national wie international – weit verbreitet, wenn auch nicht selten völlig unterschiedliche Sachverhalte damit gefasst wurden und werden. So diffus der Begriff nach wie vor ist, gemeinsam ist jedoch den verschiedenen Auffassungen, dass Lernen als ein nicht abgeschlossener Prozess im Bildungs- oder besser Lebensverlauf verstanden wird.

Es stellt sich damit die berechtigte Frage, was die Gründe dafür sind, das im Prinzip schon immer existierende lebenslange Lernen gesondert hervorzuheben und mit Nachdruck in die internationale und nationale Bildungsdiskussion einzubringen, und was genau sich hinter den aktuellen Konzepten des lebenslangen Lernens verbirgt. Dieser Frage wird im ersten Kapitel genauer nachgegangen. Die relevanten Entwicklungen werden daher kurz nachgezeichnet, die Unterschiedlichkeit der Verwendung des Begriffs „Lebenslanges Lernen" verdeutlicht und ein Vorschlag für die Verwendung des Begriffs im Kontext von LvO unterbreitet.

Möglichkeiten und Grenzen der Berücksichtigung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring

Bildung erscheint, in der Bildungsberichterstattung allgemein, aber auch in kommunalen Bildungsberichten im Besonderen, in erster Linie als das Ergebnis formalisierter Lernprozesse und einer bestimmten biografischen Abfolge des Kompetenzerwerbs. Diese Sichtweise bezieht sich vornehmlich auf Bildungsprozesse in Bildungseinrichtungen und ein an diesen Prozessen orientiertes Bildungsmonitoring (vgl. Wie erstellt man einen Bildungsbericht? Programmstelle „Lernen vor Ort" 2011a). Mit diesem Vorgehen werden wichtige Informationen für die kommunale Bildungssteuerung bereitgestellt. Für Kommunen, die sich mit solchen Informationen nicht zufrieden geben und auch Aspekte der non-formalen Bildung und des informellen Lernens in einem Monitoring berücksichtigt sehen wollen, ist diese Sichtweise allerdings ergänzungsbedürftig. Ergänzungsbedürftig vor allem um nicht-formalisierte Lernprozesse, die sich in hohem Maße außerhalb des Rahmens institutioneller Bildung im Kontext von Familie, Freizeit und Beruf vollziehen. Gerade in einer Kommune kann dies über kommunale Kinder-, Jugend-, Erwachsenen- und Seniorenarbeit wie auch über die Förderung des freiwilligen Engagements in Vereinen, Projekten oder sonstigen Netzwerken geschehen. Die Aufgaben der Kommunen liegen hier vor allem in der entsprechenden Bereitstellung von Ressourcen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Hierauf hat der Deutsche Städtetag mit seiner „Aachener Erklärung" zu kommunalen Bildungswelten deutlich hingewiesen (vgl. Deutscher Städtetag 2007): Als kommunales Handlungsfeld ist die Förderung kultureller Selbstbestimmung des Individuums anzusehen, aber auch solche Aspekte wie kulturelle Bildung, Familienbildung, Gesundheitsprävention sowie Persönlichkeitsentwicklung in Sport, Spiel und Natur.

Im Kapitel B dieser Handreichung werden daher Vorgehensweisen bei der Analyse von Aspekten des lebenslangen Lernens, auch mit Blick auf eine Erweiterung auf non-formale Bildung und informelles Lernen, dargestellt. Das geschieht in diesem Kapitel aus einer Angebotsperspektive, weil dazu faktisch in allen Kommunen Daten verfügbar sind. Die entsprechenden Datenangebote und -quellen sowie ihre Nutzung für ein kommunales Bildungsmonitoring werden ausführlich beschrieben. Damit ist aber noch nicht darstellbar, wie die Angebote auch genutzt werden und welche Lernergebnisse sie erbringen.

A Lebenslanges Lernen: Konzeptionelle Grundlagen für ein kommunales Bildungsmonitoring

1. Konzepte lebenslangen Lernens, ihr Wandel und ihre kommunale Relevanz

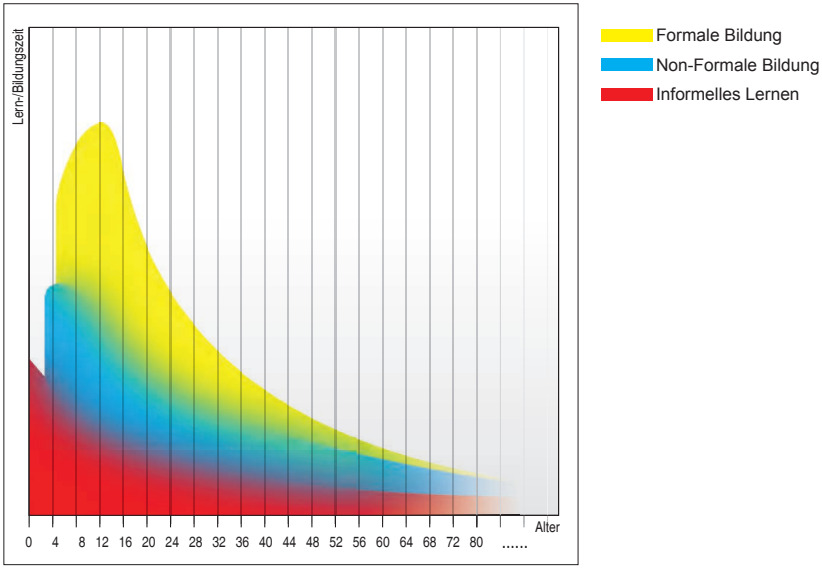
Dass lebenslanges Lernen in den letzten Jahrzehnten eine steigende Aufmerksamkeit in der internationalen Bildungsdiskussion gefunden und Einzug in bildungspolitische Konzepte erfahren hat, hat vielfältige Ursachen – politische ebenso wie bildungstheoretische, gesellschaftliche und ökonomische. Wichtige politische Anstöße zur Diskussion kamen von der Europäischen Kommission. Für diese gewinnen nicht-formalisierte[1] und informelle Lernprozesse vor dem Hintergrund der Bemühungen um die Gleichbewertung und Gleichstellung von beruflichen Qualifikationen an Bedeutung, weil in vielen Ländern der EU kein reguliertes Berufsbildungssystem wie in Deutschland existiert und ein Großteil der beruflichen Kompetenzen entweder in der Weiterbildung oder *on the job* erworben, aber kaum zertifiziert werden. Für einen offenen europäischen Arbeitsmarkt gewinnt die Zertifizierungsmöglichkeit von in nicht systematisch geregelten Ausbildungsprozessen erworbenen Kompetenzen hohe Priorität.

Wie auch international kam in Deutschland der Begriff „Lebenslanges Lernen" erstmals in der Zeit um 1970 auf. Von den ersten damit verbundenen Diskussionen und Konzepten an zeigten sich zwei unterschiedliche Auffassungen, die aus internationalen Kontexten stammten und auch den Umgang mit lebenslangem Lernen in Deutschland prägten: Zum einen wurden internationale Konzepte im Sinne einer Art Masterplan für eine weltweite Bildungsreform entworfen, der je nach nationalem Kontext von der Durchsetzung einer Grundbildung für alle bis hin zu einer integrierten Reform der Bildungssysteme reichte. Zum anderen widmeten sich Konzepte vor allem dem nachhaltigen Ausbau institutionalisierter Weiterbildung. Günther Dohmen bezeichnet in Anlehnung an Arthur J. Cropley diese beiden Ansätze als das „minimalistische" oder „maximalistische" Verständnis lebenslangen Lernens (Dohmen 1996, S. 18). Ohne Zweifel waren internationale Meilensteine in dieser Entwicklung seit den 1970er Jahren der UNESCO-Bericht der sogenannten Faure-Kommission „*Learning to Be*" (Faure 1972), die vom Europarat initiierten Studien zu „*Permanent Education*" (Council of Europe 1971) sowie der OECD-Bericht „*Recurrent Education*" (OECD 1973). In diesem Sinne kann man von Konzepten der „ersten Generation" des lebenslangen Lernens in den 1970er Jahren in Deutschland sprechen (vgl. Wolter 2011).

Im Memorandum über Lebenslanges Lernen (2000) findet man die Definition, die die EU-Kommission und die Mitgliedstaaten zum lebenslangen Lernen im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie gegeben haben:

1 Im Folgenden wird überwiegend von formaler Bildung in Abgrenzung zu non-formaler Bildung gesprochen. Die Begriffe „formalisierte" bzw. „institutionelle" Bildung sowie „nicht-formalisierte" Bildung werden relativ verbreitet als Synonyme für formale bzw. non-formale Bildung verwendet.

Abbildung 1:
Formale Bildung, non-formale Bildung und informelles Lernen



Grad der Formalisierung / Institutionalisierung
Quelle: modifiziert nach Macher (2012), S.4

Bei diesen begrifflichen Zuschreibungen werden nur intentionale Lernprozesse einbezogen, was bei einer statistischen Erhebung von Lern-/Lehraktivitäten auch sinnvoll ist. Am folgenden Beispiel der Zuordnung zu formaler, non-formaler Bildung und informellem Lernen sei das etwas veranschaulicht:

> Eine Lehrerin, die ihre Tochter in der Schule unterrichtet, lehrt in formalen Kontexten. Wenn sie am Nachmittag und außerhalb der Schule anderen Kindern Nachhilfeunterricht gibt, bewegt sie sich im non-formalen Kontext. Wenn sie mit ihrer eigenen Tochter beim Abendessen über die Nachhilfe, die Aufgaben und ihre Lösungen im Gespräch ist, handelt es sich um informelles Lernen.

Trotz dieser obigen Begriffsklärung bleibt es problematisch, eine eindeutige institutionelle Zuordnung von formaler, non-formaler Bildung und informellem Lernen vorzunehmen. Folgende Beispiele mögen das verdeutlichen:

Lebenslanges Lernen
ist insofern ein spezifisch kommunales Bildungsthema, weil mit dem lebenslangen Lernen eine Reihe von Erwartungen verbunden sind, welche unmittelbar kommunale Interessen widerspiegeln:

- Lebenslanges Lernen wird als eine Strategie aktiver Arbeitsmarktpolitik, als Antwort auf den mit dem Wandel beruflicher Arbeit verbundenen Qualifikationsstrukturwandel gesehen, gekennzeichnet unter anderem durch Wissensintensivierung, Höherqualifizierung und die Notwendigkeit der ständigen Weiterbildung zum Zwecke des Erhalts der Beschäftigungsfähigkeit.
- Mit dem lebenslangen Lernen wird die Hoffnung verbunden, frühere Bildungsbenachteiligungen kompensieren und die soziale Ungleichheit in den Bildungschancen nachträglich korrigieren zu können.
- Lebenslanges Lernen gilt zudem als „Epiphänomen" fortschreitender Individualisierung sozialer Beziehungen – als Medium von Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung.
- Lebenslanges Lernen wird als eine Bewältigungsstrategie für wachsende Unübersichtlichkeiten, Unsicherheiten, Komplexitäten und Risiken im öffentlichen Raum, in Erwerbsarbeit sowie in der individuellen Lebenswelt verstanden.
- Angesichts der demografischen Entwicklungen, wonach sich in den hochindustrialisierten Gesellschaften eine Funktionsverlagerung von der Grundbildung zur Weiterbildung und Erwachsenenbildung vollzieht, wächst die Bedeutung des lebenslangen Lernens.
- Schließlich trägt die Globalisierung, insbesondere auch der Informationsströme und Kommunikationswege dazu bei, lebenslanges Lernen als Bestandteil globaler Vernetzung zu verstehen (vgl. Wolter 2011).

Warum das so ist und ob diese Erwartungen berechtigt sind, soll im Folgenden näher betrachtet werden.

Beispiel für die Operationalisierung der non-formalen Bildung und des informellen Lernens

Im Folgenden wird abschließend für dieses Kapitel exemplarisch die im Rahmen der Zeitbudgeterhebung (ZBE) der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder erprobte Vorgehensweise skizziert, die eine beispielhafte Operationalisierung der non-formalen Bildung und des informellen Lernens bietet (vgl. Statistisches Bundesamt 2004). Die ZBE erfasst die Zeitverwendung privater Haushalte. Sie wurde erstmalig 1991/92 durchgeführt, danach 2001/02. Geplant ist deren Durchführung in den Jahren 2012/13, so dass mit Ergebnissen der Studie 2015 zu rechnen ist. Die ZBE gibt Aufschluss über Zugang und Nutzung von Bildungsangeboten über die Altersgruppen hinweg sowie die soziale und ethnische Herkunft.

Zu dem in dieser Erhebung verwendeten Ansatz gehört die Beobachtung der Nutzung von Bildungsangeboten nicht nur durch Kinder und Jugendliche, sondern auch durch ältere Erwachsene sowie sozial bzw. migrationsbedingt benachteiligte Bevölkerungsgruppen. Mittels eines Personen- und Haushaltsfragebogens sowie anhand der Tagebuchaufzeichnungen von Personen ab zehn Jahren über ihren Tagesablauf an jeweils drei Tagen wurden von den Statistischen Landesämtern in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt Informationen über Personen in Privathaushalten[2] erhoben.

Daten zur Zeitverwendung wurden durch die Zeitbudgeterhebung (ZBE) bereitgestellt für:

- unbezahlte Arbeit bzw. eigene Hilfeleistung für Haushaltsmitglieder bzw. Kinder unter 18 Jahren sowie erwachsene Kinder, andere Verwandte, Freunde, Arbeitskollegen und andere Personen,
- für Erwerbstätigkeit, Erholung und Freizeit, Ehrenamt, Pflege und Betreuung,
- Bildungs- und Lernaktivitäten (z. B. Ausbildung in Schule/Hochschule, berufliche Weiterbildung innerhalb und außerhalb der Arbeitszeit, allgemeine Weiterbildung),
- für empfangene Hilfeleistungen,
- Mediennutzung und
- Zufriedenheit mit der jeweiligen Zeitverwendung (Statistisches Bundesamt 2004; zu den Ergebnissen der Zeitbudgeterhebung vgl. BFSFJ; Statistisches Bundesamt 2003).

Bildungs- und Lernaktivitäten wurden im Rahmen der ZBE mittels folgender Lernformen erfasst:

- Unterricht und Lehrveranstaltungen besucht,
- Informationsveranstaltungen, Messen u. ä. besucht,
- In selbstorganisierten Gruppen gelernt,
- Bücher, Fachzeitschriften, Lehrbriefe u. ä. Druckerzeugnisse zum Selbstlernen genutzt,
- Computer (ohne Internet) zum Selbstlernen genutzt,
- Internet zum Selbstlernen genutzt,
- Fernsehen, Radio zum Selbstlernen genutzt,
- Sonstiges Selbstlernen.

Außerdem ist hervorzuheben, dass die ZBE auch die Nutzung der Infrastruktur im Stadtteil und somit auch zu Fuß erreichbare Bildungsangebote erfasst (vgl. http://www.gbe-bund.de/gbe10/abrechnungprc_abr_test_logon?p_uid=gastg&p_aid=&p_knoten=FID&p_sprache=D&p_suchstring=1798, 23.04.2012):

2 Im Zeitraum vom April 2001 bis März 2002 wurden bundesweit rund 5.400 Haushalte mittels einer Stichprobe nach einem Quotenverfahren erfasst. Der Datenhalter ist das Statistische Bundesamt. Die Zeitverwendung für bestimmte Aktivitäten kann differenziert – je nach Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Familienstand, Erwerbsstatus (Erwerbstätigkeit, Arbeitszeit und Einkommen), Gesundheitszustand und Bildungsstand – analysiert werden.

„Wirkungen auf der Ebene nicht-standardisierten Lernens“ dürfte „vorerst ein generelles Problem bleiben, das es in Zukunft gemeinsam zu bearbeiten gilt“ (Rauschenbach 2009, S. 50).

Die übergreifende Problematik der aktuellen Datenlage für die Erfassung non-formaler und informeller Lernprozesse wird in Abbildung 4 zusammenfassend beschrieben.

Auch ein kommunales Bildungsmonitoring ist mit den Datenproblemen vor allem hinsichtlich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens in der Perspektive des lebenslangen Lernens konfrontiert. Das hier beschriebene Herangehen ist insofern für ein kommunales Bildungsmonitoring relevant, weil das Prinzip der Datengewinnung sichtbar wird: Vorhandene Erhebungen bzw. Statistiken bilden die Grundlage des kommunalen Bildungsmonitorings. Sie können durch entsprechend akzentuierte ergänzende Befragungen angereichert werden, um Informationen zum lebenslangen Lernen, insbesondere in den Bereichen der non-formalen Bildung und des informellen Lernens, zu gewinnen. Trotz der skizzierten Schwierigkeiten gibt es eine ganze Reihe von Möglichkeiten zur Operationalisierung des lebenslangen Lernens, einschließlich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens, in einem kommunalen Bildungsmonitoring. Diese werden einführend im Kapitel B beschrieben, dann im Kapitel C Möglichkeiten ergänzender eigener Datenerhebungen an Beispielen veranschaulicht.

Abbildung 4:
Indikatorisierungsproblematik non-formaler und informeller Lernprozesse im Schulalter

Keine bundesweit aussagekräftige Amtsstatistik für non-formale Bildungsangebote existent:
- Unterschiedliche Träger und Finanzierungsquellen,

Kein elaboriertes Fachcontrolling, da mehrdeutige Erfolgskriterien:
- Wachsende *Handlungsbefähigung* lässt sich schwer oder gar nicht indikatorisieren. Wechselwirkung zwischen Effizienzzielen und Subjektorientierung,

Geringer Erkenntnisstand bzgl. Messung personaler und sozialer Kompetenzen:
- Kognitivistische Lernpsychologie (PISA, IGLU, TIMSS etc.) ist in diesen Feldern wenig hilfreich und nicht „zu Hause“,

Bislang kaum Zertifizierungsansätze unter Einschluss des informell Gelernten:
- Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) wird in Deutschland (DQR) (problematischerweise) an Abschlusslevels des formalen Bildungssystems orientiert und derzeit nicht auf non-formale Bildungsangebote angewendet,
- Portfoliokonzepte (z. B. „Kompetenznachweis Kultur“ der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ)) beinhalten derzeit keine aggregationsfähigen Daten für Bildungsberichterstattung,
- Begrenzte Aussagekraft domänenspezifischer Zertifizierungen (‚Juleica‘; Übungsleiterzertifikate im Sport; Konfliktlotsenausbildungen etc.), auch in Hinblick auf Soziodemografie.

Quelle: modifiziert nach Stolz (2011)

Tabelle 1:
Mitglieder in Sportvereinen nach am häufigsten frequentierten Sportarten, 2009

	2009		Altersklassen von ... bis unter ... Jahre							
Sportart	Abt.	Mitgl.	bis 6	6-14	14-18	18-26	26-40	40-50	50-60	ab 60
Gesamt in 377 Vereinen	**946**	**80.183**	**4.449**	**13.029**	**4.190**	**7.711**	**11.943**	**10.350**	**10.382**	**16.129**
Fußball	76	10.582	406	2.948	964	1.952	2.147	1.246	620	299
Allgemeine Sportgruppen	70	10.118	1.150	597	178	505	1.496	1.233	1.364	3.595
Rehabilitationssport	33	6.212	9	68	25	203	557	895	1.501	2.954
Schwimmen	34	6.000	891	1.976	260	272	463	444	507	1.187
Gesundheitssport	19	3.860	346	83	18	68	229	466	648	2.000
Gymnastik	66	3.161	49	3	7	38	203	356	691	1.814
Volleyball	71	3.025	33	328	201	678	767	490	367	161
Tennis	19	2.396	66	436	133	238	419	379	307	418
Handball	21	2.225	47	662	230	432	449	220	119	66
Behindertensport	12	2.444	4	28	39	109	159	340	722	1.043
Kegeln	33	2.116	0	33	18	72	197	313	456	1.027
Tanzsport	19	1.651	138	370	110	164	243	217	201	208
Bergsteigen	7	1.539	27	133	87	191	416	393	175	117
Turnen	19	1.496	565	486	28	57	57	64	60	179
Wandern	13	1.612	24	46	27	41	105	269	180	920

Quelle: Stadt Leipzig. Der Oberbürgermeister. Stabsstelle „Lernen vor Ort“ (2010), S. 302 (Tab.H4-1)

Soll zusätzlich jedoch auch die Nutzerperspektive in den Blick genommen werden, müssen in der Regel neue und eigene Kennzahlen und Indikatoren auf kommunaler Ebene entwickelt werden (vgl. Kapitel C). Dem vorausgehen sollte jedoch immer die Beantwortung der Frage: „Was wollen wir wozu wissen?“ Nur wenn die Zielsetzung der Erhebung geklärt ist, kann auch eine zielgerichtete und bedarfsgerechte eigene Erhebung für das Bildungsmonitoring durchgeführt werden.

H 6.4:	Anzahl der Veranstaltungen in Zoos, Naturparks, Botanischen Gärten
H 6.5:	Anzahl der öffentlich geförderten Maßnahmen der Jugendarbeit
H 7.3:	Besuche von Museen/Ausstellungen pro Einwohner/Einwohnerin
H 7.4:	Besuche von Zoos, Naturparks und Botanischen Gärten pro Einwohner/Einwohnerin
H 7.5:	Besuche von Theater-/Opernveranstaltungen je Einwohner/Einwohnerin
H 7.6:	Teilnehmende an Kursen an öffentlichen und privaten Musikschulen pro Einwohner/Einwohnerin
H 9.1:	Anzahl der ausgebildeten Jugend- und Trainingsleiter und -leiterinnen in Vereinen

Quelle: Statistisches Bundesamt; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (2011), S. 34-35

Neben dem im Rahmen des Projekts „Lernen vor Ort" des BMBF entwickelten pragmatischen Ansatz zur Erfassung non-formaler und informeller Lernwelten gibt es ein an Lerndimensionen orientiertes und eher konzeptionell ausgerichtetes weiteres Konzept. In Anlehnung an das Theoriemodell der UNESCO-Kommission „Bildung für das 21. Jahrhundert", welches unter Leitung von Jacques Delors entwickelt und 1996 in dem Report „*Learning: The Treasure Within*" vorgestellt wurde, werden von der Bertelsmann Stiftung Kennzahlen und Indikatoren ausgewählt, mit denen die Online-Plattform „*European Lifelong Learning Indicators*" (ELLI) erstellt wurde. Auf Grundlage dieses ELLI-Indikatorenkonzeptes wird einmal pro Jahr der Stand des Lernens in den verschiedenen Lebensphasen sowie in den verschiedenen Lernumgebungen Schule, Gemeinschaft, Arbeitsplatz und Privatleben gemessen. Die ELLI-Online-Plattform umfasst somit einen Datenpool zu den Kennzahlen zum lebenslangen Lernen, die mit Hilfe eines statistischen Modells, das der *Canadian Council on Learning*[3] entwickelt hat, berechnet und auf Grundlage des oben erwähnten Theoriemodells der UNESCO ausgewählt wurden. Dieses Theoriemodell betrachtet lebenslanges Lernen in vier Säulen:

- Lernen zu wissen,
- Lernen zu handeln,
- Lernen zusammen zu leben,
- Lernen, das Leben zu gestalten.

An diesem Vier-Säulen-Theoriemodell der UNESCO orientiert sich auch der „Deutsche Lernatlas" der Bertelsmann Stiftung. Die vier Säulen wurden dabei in folgende vier Lerndimensionen übersetzt: Schulisches Lernen, Berufliches Lernen, Soziales Lernen und Persönliches Lernen (vgl. Schoof u. a. 2011). Die Nutzung dieses Theoriemodells der UNESCO stellt einen innovativen Schritt dar, bei dem das Lernen im Lebenslauf in den Blick gerückt wird. Aus wissenschaftlicher Sicht sehr fragwürdig erscheint jedoch die Auswahl der Kennzahlen, deren Gewichtung sowie die Datenqualität. Die gewählten Verfahren vor allem in Bezug auf die regionalen Aggregate der einbezo-

3 Mit dem Composite Learning Index (CLI) misst der *Canadian Council on Learning* seit 2006 die Lern- und Bildungsentwicklungen in über 4.000 kanadischen Kommunen (vgl. Schoof u. a. 2011, S. 91)

genen Kennzahlen weisen deutliche Mängel auf, so dass die vorgenommenen Eingruppierungen der Kreise in Rangreihen nicht vertretbar sind.[4]

Inzwischen liegt für die Stadt Bielefeld ein nach dem gleichen vierdimensionalen Lernkonzept entwickelter Lernreport vor (Abbildung 8). Der Ansatz des Lernreports ist indikatorengestützt (Baethge-Kinsky 2012) und unterscheidet sich in der konkreten Umsetzung nur punktuell von dem Konzept der sonstigen kommunalen Bildungsberichte. Der Datenproblematik gerade im non-formalen und informellen Bereich geschuldet, werden im Lernreport aus der Bildungsberichterstattung bewährte Indikatoren „entlehnt", die allerdings oft nur Proxy-Indikatoren darstellen und der Grundidee des UNESCO-Konzepts nur in Ansätzen gerecht werden.

Abbildung 8:
Kommunale Handlungsfelder im Bielefelder Lernreport

Lernen, Wissen zu erwerben	Lernen zu handeln	Lernen zusammen zu leben	Lernen, das Leben zu gestalten
Beteiligung an frühkindlicher Bildung	Versorgung mit beruflicher Ausbildung	Intergenerationelle Begegnungen	Nutzung kultureller Institutionen und Veranstaltungen
Allgemeinbildende Schule	Management der Übergänge zwischen Schule und Beruf	Angebote der Kinder und Jugendarbeit	Nutzung medialer Angebote kultureller Bildung
Nachschulische Lernaktivitäten	Qualifikationsanpassung und -erweiterung	Teilnahme und Abschlüsse von Integrationskursen	Gesundheitsprävention, Selbsterfahrung in Sport und Spiel
Hochschulbesuch			

Quelle: Stadt Bielefeld (2012)

Unabhängig von der Entscheidung für einen engen oder weiten Begriff des lebenslangen Lernens zeigten die bisherigen Überlegungen, dass für die Berücksichtigung lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring besonders zu folgenden Aspekten Datendefizite existieren:

- Für eine Reihe von Themen (z. B. „Familienbildung") sind keine Indikatoren entwickelt oder adaptiert worden und auch bei anderen Themen, zu denen es etwa im „Anwendungsleitfaden zum Aufbau eines kommunalen Bildungsmonitorings" (vgl. Statistisches Bundesamt; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Statistisches

4 Vgl. hierzu die gemeinsame Stellungnahme des Konsortiums „Kommunales Bildungsmonitoring" im BMBF-Programm „Lernen vor Ort" (http://gew-guetersloh.de/story/lernatlas-ranking-aus-wissenschaftlicher-sicht-unhaltbar, 13.12.2011).

Tabelle 2:
Mögliche Datenquellen zur Darstellung non-formaler Bildung und informellen Lernens

Mögliche Datenquellen zur Darstellung non-formaler Bildung	Mögliche Datenquellen zur Darstellung informellen Lernens
• Kinder- und Jugendhilfestatistik, • Erhebungen im Rahmen des Qualitätsverbundes Offene Kinder- und Jugendarbeit NRW, • Datenbank des Bundesjugendrings zur Vergabe der Jugendleitercard (Juleica), • Verbandsstatistiken zur Aktivität in Sportvereinen, • Erhebungen des Verbands deutscher Musikschulen (VdM), • Volkshochschulstatistik, • Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit.	• Deutsche Bibliotheksstatistik, • Erhebungen des Instituts für Museumsforschung der Staatlichen Museen zu Berlin Preußischer Kulturbesitz, • Rhythmisierte kommunale Bürgerbefragungen.

Quelle: Eigene Darstellung

Ergänzend werden auf benannten Quellen beruhende Beispiele aus bereits vorliegenden und im Rahmen von LvO erarbeiteten kommunalen Bildungsberichten vorgestellt und entsprechend ihrer Darstellung entlang der Lebenslaufperspektive eingeordnet. Abschließend werden übergreifende Desiderata benannter Datenquellen beschrieben (vgl. Abschnitt 4.4 in diesem Kapitel).

4.1. Datenquellen zur Darstellung lebenslangen Lernens und non-formaler Bildung

Eine umfassende Bestandsaufnahme von bildungsrelevanten Angeboten in einem Landkreis oder in einer kreisfreien Stadt kann auf nachfolgend erläuterte Datenquellen zurückgreifen. Diese liefern im Sinne einer „Suchstrategie“ Hinweise für ein entsprechend akzentuiertes datenbasiertes kommunales Bildungsmonitoring, insbesondere zu Angeboten und ihrer Nutzung hinsichtlich der non-formalen Bildung. Solche Datenquellen sind vor allem:

Kinder- und Jugendhilfestatistik

Als wesentlicher Bestandteil des staatlichen Leistungsangebots im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe kann die Jugendarbeit als Bereich mit einem expliziten Bildungsauftrag betrachtet werden, der in seiner Erfüllung auf die Befähigung zur „[...] Selbstbestimmung [...] und zu gesell-

3. Zu den Einnahmen und Ausgaben der öffentlichen Kinder- und Jugendarbeit:

- die Art des Trägers,
- die Ausgaben für Einzel- und Gruppenhilfen, gegliedert nach Ausgabe- und Hilfeart sowie die Einnahmen nach Einnahmeart,
- die Ausgaben und Einnahmen für Einrichtungen gegliedert nach Arten der Einnahmen, Ausgaben und Einrichtungen,
- die Ausgaben für das Personal, das bei den örtlichen und den überörtlichen Trägern sowie den kreisangehörigen Gemeinden und Gemeindeverbänden, die nicht örtliche Träger sind, Aufgaben der Jugendhilfe wahrnimmt (§§ 98 - 103 SGB VIII; vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2008, 2010a, 2010b).

Detaillierte Angaben zum Erhebungsprogramm der Kinder- und Jugendhilfestatistik für den Bereich der Kinder- und Jugendarbeit, die über diese Auflistung hinausgehen, sind u. a. den Veröffentlichungen des Landesbetriebs Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW) zu entnehmen. Insbesondere ist ein Blick auf die Erhebungsbögen sinnvoll, die zum Download unter http://www.it.nrw.de/statistik/e/erhebung/kjh/index.html bereitstehen.

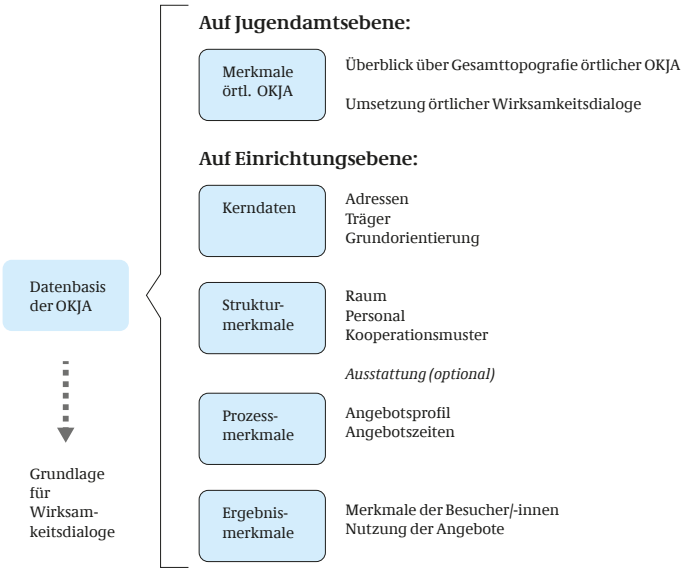
Die Erhebungen zu den Einrichtungen, zum Personal und zu den Maßnahmen werden alle vier Jahre durchgeführt, letztere wird aufgrund von Umstellungen der Statistik für das Jahr 2012 ausgesetzt. Einnahmen und Ausgaben werden jährlich erhoben.

Die erhobenen Daten werden vom Statistischen Bundesamt und von den Statistischen Landesämtern vorgehalten. Die Aufbereitungen können entsprechend angefordert werden. Einzelaspekte der Erhebungen (Rohdaten) können den zur Durchführung statistischer Aufgaben zuständigen Stellen der Gemeinden und Gemeindeverbände für ausschließlich statistische Zwecke übermittelt und auf Gemeinde- und Jugendamtsbezirksebene veröffentlicht werden (§ 103 SGB VIII), sofern „durch Landesgesetz eine Trennung dieser Stellen von anderen kommunalen Verwaltungsstellen sichergestellt und das Statistikgeheimnis durch Organisation und Verfahren gewährleistet ist“ (§ 16 Abs. 5 des Bundesstatistikgesetzes). Existiert im Kreis keine vom Verwaltungsvollzug getrennte Statistikstelle, können nur die nach Ermessen der Statistischen Landesämter und des Statistischen Bundesamtes aggregierten Datenzusammenstellungen genutzt werden.

„Qualitätsverbund Offene Kinder- und Jugendarbeit“

„Die Kinder- und Jugendarbeit kann man im komplexen Feld der Kinder- und Jugendhilfe wohl als eines der heterogensten und somit als eines der mit am schwierigsten zu beobachtenden Arbeitsfelder bezeichnen. Auch aus diesem Grund zeigt sich die Kinder- und Jugendarbeit sperrig gegenüber empirischen Erfassungen, zumal wenn sie auf statistischen Daten beruhen. Allerdings ist zu beobachten, dass nicht nur die Forschungskompetenz in dieser Hinsicht in den letzten Jahren zugenommen hat, sondern auch, dass Kinder- und Jugendarbeit sich z. B. im Rahmen von Prozessen der Verwaltungsmodernisierung, Konzepten eines Sozialmanagements oder auch

Abbildung 9:
Erhebungsmerkmale im Rahmen des
Qualitätsverbundes Offene Kinder- und Jugendarbeit NRW



Quelle: Mühlmann (2009), S. 6

Erfassung freiwilligen Engagements in der Jugendarbeit – Jugendleitercard (Juleica)

Freiwillig Engagierte in Jugendorganisationen erwerben zur Bescheinigung einer Grundqualifikation, „deren Mindeststandards von allen Bundesländern festgelegt wurden" (Pothmann; Sass 2011, S. 4), eine „Jugendleitercard" (Juleica). Die Beantragung und Vergabe werden seit 1999 in einer Datenbank dokumentiert, die zu Forschungszwecken statistische Daten zum freiwilligen Engagement zur Verfügung stellt (vgl. ebd.) und eine Ergänzung zur amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik darstellt, welche die in Voll- und in Teilzeit tätigen Personen sowie die Honorarkräfte erfasst, nicht aber die freiwillig Engagierten. Insbesondere lassen sich Informationen zum Engagement Jugendlicher ableiten: Die unter 20-Jährigen stellen im Jahr 2010 knapp die Hälfte aller freiwillig Engagierten im Besitz einer Juleica (vgl. ebd.).

Die Antragsformulare der potenziellen Juleica-Besitzerinnen und -Besitzer erfassen Angaben zum Alter und Geschlecht, zum Wohnort bzw. zur regionalen Zuordnung der Juleica-Inhabe-

rinnen und –Inhaber, zum Träger, bei dem freiwillig Engagierte regelmäßig tätig sind, sowie zur vorrangigen Tätigkeit und zum Umfang des Engagements. Unterschieden werden kann auch zwischen ausgestellten Juleicas und Besitzerinnen und Besitzern von Juleicas. Dies ergibt sich aus der beschränkten Gültigkeit, die im Regelfall auf drei Jahre begrenzt ist. Die Vergaberichtlinien der Juleicas variieren allerdings zwischen den Bundesländern.

Darüber hinaus werden beim Antragsverfahren auch Hintergrundinformationen zu den Beantragenden erhoben. Abgefragt werden: Wohnort bei den Eltern, Geschwister, vorrangig gesprochene Sprache im Haushalt, Geburtsland, aktuelle Berufstätigkeit/Ausbildung und der höchste Bildungsabschluss. Die Informationen werden in der Datenbank des Bundesjugendrings geführt und können hier sowie bei den ausstellenden Institutionen (zuständiger Landesjugendring, örtlicher Jugendring, örtlicher Kinder- und Jugendverband, Jugendamt, Jugendpfarramt) erfragt werden. Sie sind eine wichtige Grundlage für die datengestützte Darstellung von non-formaler Bildung.

Verbandsstatistiken zur Aktivität in Sportvereinen

Sportvereine stellen eine wichtige Säule zivilgesellschaftlicher Vergemeinschaftung und damit auch eine zentrale und tradierte Instanz der Sozialisation und Enkulturation insbesondere Heranwachsender dar. Sie bieten nicht nur Gelegenheiten zur Entfaltung körperlich-motorischer Fähigkeiten, sondern auch zum Erlernen sozialer Rollenprofile und Verhaltensnormierungen, nicht zuletzt über die freiwilligen Aktivitäten innerhalb eines Vereins. Sportvereine sind regional über Kreis-, Regional-, Landes- und Bundesverbände bzw. in Fachverbänden organisiert. Der oberste Dachverband ist der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB). Eine Vielzahl an Landesverbänden[5] hat sich unter Initiative des DOSB auf eine einheitliche Erhebungslogik der Mitgliederbestände und ihrer Vereinstätigkeiten geeinigt. Als Unterstützung wird den Vereinen eine Erhebungsmaske zur Verfügung gestellt, welche die Grundlage der Auswertungen des DOSB darstellt (http://www.dosb.de/fileadmin/fm-dsb/downloads/schnitt/lsb_schnitt.pdf, 11.04.2012). Die Landesverbände veröffentlichen im Regelfall Jahresberichte, zum Teil bieten sie im Internet einsehbare interaktive Karten an (z. B. der Landessportbund Niedersachsen unter http://www.lsb-niedersachsen.de/live/lsb_nds/stats-app/index.html), die Informationen zu den Teilnehmenden einzelner Altersgruppen nach Geschlecht auf Kreisebene bereithalten. Die Daten sind entweder direkt beim jeweiligen Landesverband oder, je nach bundeslandspezifischer Verbandsstruktur, bei den Kreis- oder Regionalverbänden verfügbar. Nicht erfasst hingegen wird die Differenzierung der Vereinsmitglieder nach Migrationshintergrund und sozioökonomischen Merkmalen.

5 Landessportbund Schleswig-Holstein, Württembergischer Landessportbund, Landessportbund Mecklenburg-Vorpommern, Landessportbund Berlin, Hamburger Sportbund, Landessportbund Sachsen-Anhalt, Landessportbund Brandenburg, Bayrischer Landessportverband, Landessportbund Niedersachsen, Landessportbund Sachsen e. V., Deutscher Olympischer Sportbund, Badischer Sportbund Nord und Landessportbund Thüringen.

Erhebungen des Verbands deutscher Musikschulen

Musikschulen stellen zentrale Orte non-formaler Bildung, in engerem Sinne kultureller Bildung, dar. Kulturelle Bildung zielt auf die Befähigung des Einzelnen zur Teilhabe am kulturellen Leben und zur Tradierung kultureller Güter über die Aneignung von Symbolsystemen und ihre Hervorbringungen wie Literatur, Musik und Künste ab. Die Aneignung von Kultur als Gesamtheit der Verhaltensnormierungen und Lebensvollzüge geschieht mehr oder minder bewusst im Alltag. Die Aneignung und Auseinandersetzung mit manifesten kulturellen Gütern erfolgt ebenso im Alltag, in der Familie, in der Freizeit, wie auch im Beruf und in den Einrichtungen der formalen Bildung. Gelegenheiten hierzu bilden aber auch zahlreiche Einrichtungen im kommunalen Raum, deren Finanzierung und Ausgestaltung den Kommunen obliegt (vgl. Einführung in das Thema): Hierzu zählen Bibliotheken, Theater, Museen und Musikschulen.

Der *Verband deutscher Musikschulen* (VdM) erstellt auf der Grundlage der jährlichen Meldungen öffentlich geförderter Musikschulen einen *Statistischen Jahresbericht*, der Informationen zu den Schülerzahlen nach Altersgruppen, Fächerbelegungen und Anzahl der absolvierten Wochenstunden enthält. Dieser ist über das Internetangebot des VdM zu bestellen (http://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/index.html, 11.04.2012). Nicht erfasst werden wesentliche Differenzierungsmerkmale der Schülerinnen und Schüler etwa zum Bildungsstand, zum Migrations- und sozioökonomischen Hintergrund und als Proxy-Variable zum Wohnort, so dass sich keine detaillierten Aussagen zur Bedeutung des Angebots von Musikschulen für bestimmte Nutzergruppen treffen lassen. Unter diesem Aspekt empfiehlt sich eine Absprache mit den datenmeldenden Musikschulen, insbesondere auch mit den Anbietern und Einrichtungen in privater Trägerschaft, um evtl. auf direktem Weg einen Einblick in ausdifferenziertere Geschäftsstatistiken zu erhalten.

Ergänzende Informationen über weitere Akteure im Bereich der kulturellen Bildung über alle Sparten hinweg enthält zum Beispiel der von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) erstellte Band[6] zur musisch-kulturellen Bildung (BLK 1977), in dem Angebote und/oder Akteure musisch-kultureller Bildung nach folgenden Sparten erfasst wurden: Musik, Theater, darstellendes Spiel und Tanz, Literatur, Museum, Film, visuelle Kunst und multimediale Angebote (BLK 1977). Auch der jüngst erschienene 4. Nationale Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012) zeigt Möglichkeiten der empirisch-statistischen Darstellung von kultureller Bildung im Lebenslauf.

6 Dieser Band gibt einen Überblick über Organisationen bzw. Verbände/Dachverbände aus dem Bereich der musisch-kulturellen Bildung in Deutschland. Die Daten (wie beispielsweise Name, Sitz, Mitglieder, Träger, Aufgaben, Finanzierung etc.) sind nach Sparten gegliedert, stammen jedoch größtenteils aus dem Jahr 1975. Eine Aktualisierung der Daten ist geplant.

Die Volkshochschulstatistik

Der Weiterbildungsbereich ist durch eine Vielzahl von Anbietern und kaum zu systematisierender Angebote und Lerngelegenheiten charakterisiert. Von vorrangigem Interesse für eine kommunale Bildungsgestaltung und -steuerung sind die Einrichtungen und Angebote in öffentlicher Trägerschaft. An erster Stelle sind dies die Volkshochschulen, die ein breites Spektrum an Themenbereichen für eine breite Zielgruppe und verschiedene Altersgruppen, insbesondere Erwachsene, abdecken und so in vielerlei Hinsicht der in der Debatte zum lebenslangen Lernen betonten Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens Rechnung tragen (vgl. Programmstelle „Lernen vor Ort“ 2011b, S. 4).

Die *Volkshochschulstatistik* wird vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) geführt und erlaubt Aussagen zu strukturellen Ausstattungsmerkmalen der Einrichtungen, zu Teilnehmerfällen (Belegungen), differenziert nach angebotenen Programmbereichen, Geschlecht und Altersgruppen, sowie zu den Unterrichtsstunden je Programmbereich. Die Daten liegen in Zeitreihen und auf Kreisebene vor, so dass konjunkturelle Entwicklungen im Kreis in der Beteiligung in bestimmten Themenbereichen abgeleitet werden können. Auch für die Volkshochschule gilt, dass differenzierte Aussagen zu den Nutzerprofilen sich nicht treffen lassen, da keine exakten Differenzierungen der gemeldeten Nutzerinnen und Nutzer nach sozioökonomischem Hintergrund erfasst werden.[7] Auch können die Nutzerinnen und Nutzer nicht ihrem Wohnort zugeordnet werden, so dass die überregionale Relevanz von Volkshochschulstandorten, z. B. für von mehreren Landkreisen umgebene Großstädte, nicht festgestellt werden kann. Es empfiehlt sich, in Austausch mit den Einrichtungen vor Ort zu treten, um detaillierte Geschäftsstatisken unmittelbar von den Volkshochschulen zu erhalten bzw. eigene kommunale Abfragen zu den Angeboten und ihrer Nutzung zu prüfen. Diese können im Einzelfall detaillierter geführt werden als die bundesweite Volkshochschulstatistik.

Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit

Zur Verfügung stehen den Kommunen auch die im Rahmen der nach SGB II und III geförderten Maßnahmen zur *Förderung der beruflichen Weiterbildung* (FbW) erhobenen Daten der Bundesagentur für Arbeit. Insbesondere diejenigen Personengruppen, die im Rahmen der Förderung nach SGB II an einer Maßnahme der beruflichen Weiterbildung teilnehmen, sind für Kommunen interessant. Sie werden anteilig sowohl von den Agenturen für Arbeit und den Kommunen finanziert bzw. eigenständig von den Kommunen, die nach dem Optionsmodell die alleinige Trägerschaft der Grundsicherung für Arbeitssuchende übernommen haben. Erhoben werden hierbei unter anderem die Einzelfälle der geförderten Maßnahmen sowie die bereits vorliegenden Abschlüsse in einem anerkannten Ausbildungsberuf (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2011). Die Daten

7 Der Fragebogen des DIE erfasst die Anzahl der Kurse nach Adressatengruppen (z. B. „Ausländer“ und „Arbeitslose“), nicht aber die Belegungen oder die gemeldeten Personen (vgl. Weiß 2011).

können über die Bundesagentur für Arbeit angefragt werden. Daten unterhalb der Kreisebene sind kostenpflichtig.

Zur konsequenten Darstellung des lebenslangen Lernens in einem kommunalen Bildungsmonitoring erscheint eine Zusammenstellung der Informationen und Kennzahlen zu Angeboten und ihrer Nutzung entlang des Lebenslaufs naheliegend. Es empfiehlt sich daher, diejenigen Datenquellen zu nutzen, die Angaben zur Beteiligung an non-formalen Bildungsangeboten nach Altersgruppen differenzieren bzw. sich per se an eine bestimmte Altersgruppe wenden, um so detailliertere Kenntnisse zum Bildungsverhalten von Bevölkerungsgruppen zu erhalten.

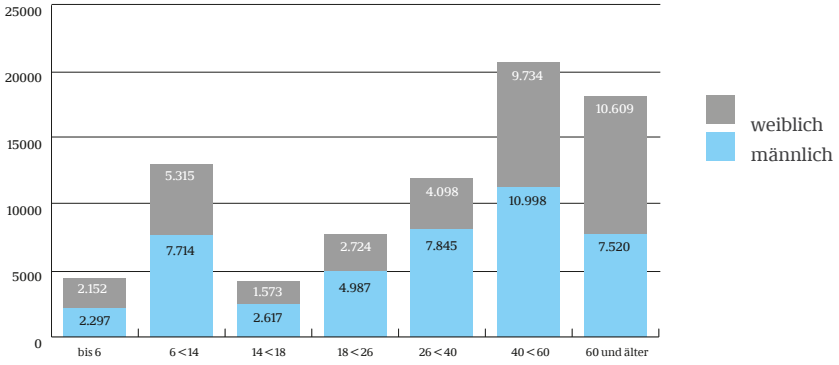
Nachfolgend soll an einigen ausgewählten Beispielen gezeigt werden, wie Kommunen verfügbare Datenquellen zur Darstellung von Indikatoren zur non-formalen Bildung nutzen:

Beispieldarstellung zur Aktivität von Kindern in Sportvereinen

Für Kinder etwa stellen neben Kindertageseinrichtungen und Angeboten der Tagespflege Sportvereine, aber auch Musikschulen wichtige Lerngelegenheiten außerhalb der Familie dar. Nachfolgend sollen Beispieldarstellungen aus dem Leipziger Bildungsreport Möglichkeiten der Darstellung auf der Grundlage der Verbandsstatistiken aufzeigen. Die Meldungen der Sportvereine sehen Angaben zum Alter wie auch zur Beteiligung nach Sportarten vor, so dass die Aktivitäten von Kindern in Art und Umfang nachgezeichnet werden können.

Der Leipziger Bildungsreport weist die Anzahl der in Sportvereinen aktiven Bürgerinnen und Bürger der unterschiedlichen Altersgruppen aus:

Abbildung 10:
Mitglieder in Sportvereinen in Leipzig im Jahr 2009 nach Alter und Geschlecht (Anzahl)



Quelle: Stadt Leipzig. Der Oberbürgermeister. Stabsstelle „Lernen vor Ort“ (2010), S. 300 (Abb. H4-1)

Beispieldarstellungen zu Einrichtungen, Maßnahmen der und Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit

Der im Dezember 2011 vorgestellte erste Bildungsbericht des Kyffhäuserkreises widmet sich in seinem umfangreichen Berichtsteil zum Thema „Non-formale Lernwelten“ dem „Lernfeld Jugendarbeit“. Die Aussagen zur Jugendarbeit beschränken sich aufgrund der zuvor benannten Informationspotenziale der Kinder- und Jugendhilfestatistik auf Darstellungen zu den Einrichtungen im Kreis, zu den geförderten Maßnahmen und zur Zusammensetzung der Ausgaben für die Kinder- und Jugendarbeit.

Ausgehend vom Jugendförderplan 2008-2009 des Jugendamtes werden verschiedene Aufgaben und Zielsetzungen für den Kyffhäuserkreis beschrieben. Der Plan beinhaltet auch ein sogenanntes Raumprogramm, welches vorsieht, wie viele Einrichtungen, abhängig von der Anzahl der Jugendlichen in einer bestimmten Region, vorgehalten werden müssen.

Tabelle 3:
Bestand an Jugendeinrichtungen im Kyffhäuserkreis im Jahr 2007
(Ausschnitt aus Originaltabelle)

Nr.	Gemeinde	Art der Einrichtung	Träger	Maßnahme	personelle Absicherung
7	OT Allmenhausen	Jugendclub	CVJM	Jugendzimmer	Ehrenamt
8	Ebeleben	Jugendhaus/ Jugendclub Feuerwehr	Kreis-jugendring/ Feuerwehr	Jugendhaus	Festanstellung
9	OT Gundersleben	Jugendzimmer	Gemeinde		
10	OT Rockensußra	Jugendzimmer	Stadt	Jugendzimmer	Ehrenamt

Quelle: Landratsamt Kyffhäuserkreis, Abteilung III (Soziales, Jugend, Gesundheit) (2011), S. 123 (Tabelle A6.16)

Der Jugendförderplan sieht bis zum Jahr 2012 eine Erhöhung der Anzahl der Einrichtungen auf 83 vor. Die Anzahl geförderter Maßnahmen nach Art der Maßnahme und entsprechender Teilnehmerzahl in Zeitreihe findet sich im Tabellenanhang des Bildungsberichts. Über die schulbezogene Jugendarbeit liegen dem Kreis keine Daten vor.

Tabelle 4:
Geförderte Maßnahmen der Jugendarbeit im Kyffhäuserkreis in den Jahren 2005 bis 2010 (Anzahl)

Jahr	Kinder- & Jugenderholung			Internationale Jugendbegegnung			Außerschulische Jugendbildung			Maßnahmen insgesamt	Teilnehmer insgesamt
	Anzahl der Maßnahmen	Anzahl der Teilnehmer	durchschn. Anzahl der Teilnehmer je Maßnahmen	Anzahl der Maßnahmen	Anzahl der Teilnehmer	durchschn. Anzahl der Teilnehmer je Maßnahmen	Anzahl der Maßnahmen	Anzahl der Teilnehmer	durchschn. Anzahl der Teilnehmer je Maßnahmen		
2005	34	1.200	35	17	430	25	12	250	21	63	1.880
2006	29	950	33	18	320	18	1	50	50	48	1.320
2007	32	1.300	41	7	180	26	1	24	24	40	1.504
2008	31	1.600	52	9	210	23	1	24	24	41	1.834
2009	60	3.200	53	11	220	20	1	22	22	72	3.442
2010	53	1.620	31	10	235	24	1	22	22	64	1.877

Quelle: Landratsamt Kyffhäuserkreis, Abteilung III (Soziales, Jugend, Gesundheit) (2011), S. 162 (Tabelle A6.17)

Die Ausgaben der Jugend- und Jugendsozialarbeit setzen sich für den Kyffhäuserkreis wie folgt zusammen:

- Jugendpauschale bzw. Richtlinie „Örtliche Jugendförderung“ des Freistaates Thüringen,
- Bundes- und Landesprogramme, gefördert durch den Europäischen Sozialfonds,
- Zuschuss des Landkreises.

Das Auslaufen der Jugendpauschale geht auf die Zusammenführung der Förderrichtlinien „Schuljugendarbeit“ und „Jugendpauschale“ zur Richtlinie „Örtliche Jugendförderung“ durch den Freistaat Thüringen im Jahr 2006 zurück.

Beispieldarstellung zur Nutzung von Volkshochschulangeboten

Der Leipziger Bildungsreport informiert unter anderem auch über die Nutzung der Angebote der städtischen Volkshochschulen im Rahmen seiner Darstellungen zur allgemeinen Weiterbildung. Insbesondere sind hier die Angaben des Nutzungsverhaltens bestimmter Altersgruppen relevant. So etwa lassen sich Indizien zur Bereitschaft zur Weiterbildung von Personengruppen in der Nacherwerbsphase ableiten.

Die nachfolgende Abbildung 11 illustriert die Beteiligung der einzelnen Altersgruppen an den Angeboten der Leipziger Volkshochschulen:

4. 2. Datenquellen zur Darstellung lebenslangen Lernens und informellen Lernens

Obschon sich informelles Lernen aufgrund seiner individuellen und alltäglichen Realisierung nur schwer empirisch fassen lässt, bietet die Erfassung von kommunalen Lerngelegenheiten eine Annäherung. Als solche werden im Folgenden Geschäftsstatistiken vorgestellt, die auf die Angebote kommunaler Einrichtungen zum selbstgesteuerten und -strukturierten Lernen verweisen.

Neben den Musikschulen sind auch Theater, Museen und Bibliotheken zentrale Orte kultureller Bildung, die aber für die Auseinandersetzung mit kulturellen Gütern keine Struktur vorgeben. Zentrale Datenquellen zu den Angeboten und zur Nutzung von Bibliotheken sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden:

Die Deutsche Bibliotheksstatistik

Die Deutsche Bibliotheksstatistik bietet einen kostenfreien Abruf von basalen Informationen zu Bibliotheksstandorten auf Kreisebene, zu kommunalen Ausgaben, zu ihrem Medienangebot und zu ihren registrierten Nutzern und Besuchern im Alter bis 12 Jahren und von über 12 bis 60 Jahren an (vgl. Statistisches Bundesamt; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung; Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2011). Die verfügbaren Kennzahlen lassen sich in Zeitreihe unter http://www.bibliotheksstatistik.de/eingabe/dynrep/index.php im XLS-Dateiformat herunterladen; ebenfalls als CSV-Dateien, was eine Einspeisung in das IT-Instrumentarium (vgl. Programmstelle „Lernen vor Ort“ 2011c) ermöglicht.

Erhebungen des Instituts für Museumsforschung der Staatlichen Museen zu Berlin Preußischer Kulturbesitz

Das Institut für Museumsforschung der Staatlichen Museen zu Berlin Preußischer Kulturbesitz führt jährlich eine Gesamterhebung unter den deutschen Museen durch.

„Im Rahmen dieser statistischen Erhebungen werden in Abstimmung mit dem Deutschen Städtetag neben den Besuchszahlen der Museen kontinuierlich Angaben zu Öffnungszeiten, Eintrittspreisen und Sonderausstellungen erbeten. Dagegen werden in der Regel keine Verwaltungs- und Personaldaten abgefragt. Dies bleibt Aufgabe der in mehrjährigem Abstand durchgeführten Erhebung des Deutschen Städtetags an allen Museen in Städten und Gemeinden mit mindestens 20.000 Einwohnern, der auf dem Amtsweg die jeweiligen statistischen Ämter befragt“ (Online-Portal des Instituts für Museumsforschung der Staatlichen Museen zu Berlin Preußischer Kulturbesitz).

Die schriftliche Befragung der Museen und Ausstellungshäuser erfasst die angemeldeten Besuche und unterscheidet nach lokaler/regionaler Bevölkerung und Touristen. Da Selbstauskünfte der Einrichtungen erhoben werden und diese unterschiedlich differenziert vorgenommen werden (Schätzung, Anzahl der verkauften Eintrittskarten, Registrierkasse etc.), kann nicht von exakten Nutzerzahlen ausgegangen werden (vgl. Staatliche Museen zu Berlin 2011). Die Daten des Instituts für Museumsforschung werden dem Statistischen Bundesamt zugeleitet und können hier abgefragt werden.

Es empfiehlt sich aber, die Einrichtungen vor Ort um Zugang zu den Erhebungen der Besucherzahlen im Rahmen ihrer eigenen Geschäftsstatistiken zu bitten.

Rhythmisierte Bürgerbefragungen

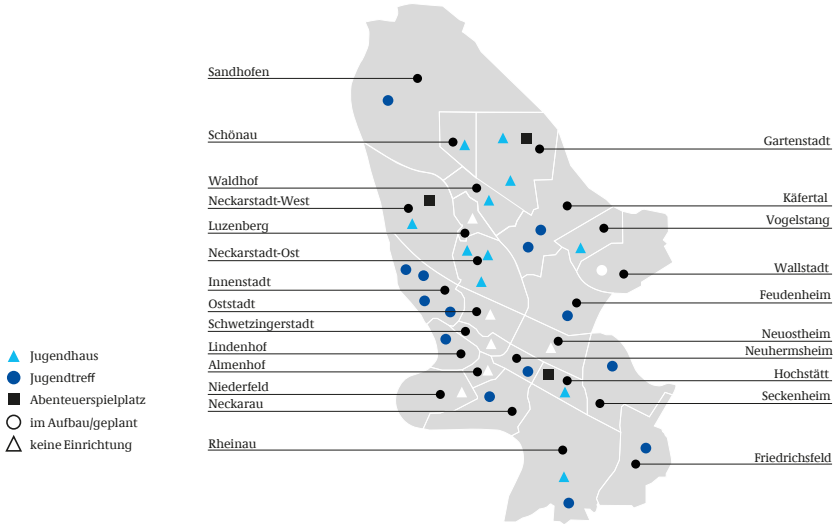
Eine wichtige Ressource für ein kontinuierliches kommunales Bildungsmonitoring stellen regelmäßige Bürger- bzw. Haushaltsbefragungen dar. Diese werden in zahlreichen kreisfreien Städten zumeist unter Federführung der kommunalen Statistikämter bzw. Statistikstellen durchgeführt und bieten die Möglichkeit einer kommunalspezifischen Gestaltung des Erhebungsprogramms und so Gelegenheit, auf kontinuierliche Interessenlagen einzugehen. Eine Reihe von Kommunen ist dazu übergegangen, auch Aspekte zum Bildungsstand und zur Nutzung von Angeboten der non-formalen Bildung, insbesondere der Freizeitgestaltung, die auf Gelegenheiten zum informellen Lernen hinweist, zu erfassen. In Kombination mit ebenfalls erhobenen soziodemografischen Merkmalen der Befragten lassen sich so wichtige Informationen zum selbstgesteuerten Bildungsverhalten der Bürgerinnen und Bürger generieren.

Auch hier soll nachfolgend an einigen ausgewählten Beispielen gezeigt werden, wie Kommunen verfügbare Datenquellen zur Darstellung von Indikatoren zum informellen Lernen nutzen:

Beispieldarstellung zur Nutzung von städtischen Bibliotheken

Ein Beispiel zur Nutzung der deutschen Bibliotheksstatistik zeigt der erste Trierer Bildungsbericht (Stadt Trier 2011).

Abbildung 13:
Angebote Offener Jugendarbeit in Mannheimer Stadtteilen



Quelle: Stadt Mannheim (2010), S. 121

Bei jeder Untersuchung bzw. Darstellung der Sachverhalte in einem kommunalen Bildungsmonitoring ist es zunächst notwendig, die Daten unter Berücksichtigung möglichst vieler Zusammenhänge zu betrachten. Um steuerungsrelevante Informationen liefern zu können, ist es erforderlich, zusätzlich zur Ermittlung der Standorte von Bildungseinrichtungen weitere Daten zu generieren. Bei der Analyse regionaler Disparitäten müssen die Standorte der Bildungseinrichtungen mit möglichst kleinräumigen Hintergrundinformationen in Zusammenhang gebracht werden, um die Bedarfssituation in den einzelnen Raumeinheiten zu analysieren. Dafür sind soziökonomische Daten und Informationen über den Wohnort erforderlich, um z. B. zu klären, wie viele Jugendliche in den Stadtteilen leben, in denen es keine Angebote der Jugendarbeit gibt.

Die Betrachtung eines Phänomens aus möglichst vielen Perspektiven ermöglicht ein tieferes Verständnis für die zu untersuchenden Sachverhalte. Wichtig ist es, möglichst alle verfügbaren Ressourcen im Rahmen gegebener Möglichkeiten zu berücksichtigen, um zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen. Der Anspruch auf Vollständigkeit aller relevanten Daten ist jedoch, wenn überhaupt, nur in den seltenen Fällen einlösbar. Um vorliegende Daten zu ergänzen, können genauere Informationen über die Nutzerinnen und Nutzer bzw. die Nutzung der Angebote der non-formalen Bildung sowie des informellen Lernens im Rahmen eigener Erhebungen gewonnen werden. Die Möglichkeiten solcher Erhebungen werden im folgenden Kapitel C beschrieben.

Nachfolgend werden fünf Kriterien[8] hervorgehoben, die für die Beurteilung der Güte eigener Erhebungen von Kennzahlen und Indikatoren besonders wichtig sind. Sie sollen zunächst kurz benannt und nachfolgend ausführlicher beschrieben werden:

Tabelle 6:
Kriterien für die Entwicklung eigener Kennzahlen und Indikatoren

Zielvorgaben und politisches Erkenntnisinteresse maßgeblich beachten,
Vorhandene Datenbestände prüfen und gegebenenfalls erweitern,
Ausdifferenzierung von prioritären Indikatoren vornehmen,
Kriterien für eigene Erhebungen entwickeln und
Rhythmisierung der Indikatoren berücksichtigen bzw. Datenentwicklungsstrategien schaffen.

Quelle: Eigene Darstellung

Die Berücksichtigung dieses Kriterienkatalogs trägt dazu bei, dass aufwendige, eigenständige Erhebungen in den Kommunen zielgerichtet, nachvollziehbar und ökonomisch durchgeführt werden, um keine neuen Datenfriedhöfe, sondern steuerungsrelevantes Wissen über bestehende Entwicklungen aufzuzeigen und/oder langfristig sicherzustellen:

I. Die Erhebung eigener Kennzahlen und Indikatoren sollte sich grundsätzlich an bestehenden bildungspolitischen Zielvorgaben ausrichten.

Der Bezug zu bildungspolitischen Interessen bzw. Zielvorgaben ist für die kommunale Bildungsberichterstattung von besonderer Relevanz. Entscheidend ist hierbei zu klären, was politische Entscheidungsträger wollen, welches Gegenstandsvorverständnis bereits vorliegt und welche bildungspolitischen Ziele verfolgt werden sollen. Auch um Steuerungswissen zur non-formalen Bildung und informellem Lernen zu generieren, müssen zunächst auf kommunaler Ebene ein Auftrag eingeholt bzw. Ziele genau benannt werden.

Für die Erhebung von Kennzahlen und/oder Indikatoren sind folgende Aspekte von besonderer Relevanz: Klärung der Notwendigkeit der Erhebung sowie Klärung von Erwartungen, Vorstellungen und Zielen der Auftraggeber.

Das Aufgreifen bestehender Zielvorgaben der Kommunalpolitik ist wichtig um sicherzustellen, dass zusätzliche Daten tatsächlich gewollt und somit die aufwendige analytische Auseinander-

8 Um den Rahmen einer Handreichung nicht zu überfrachten, wird im Folgenden auf die Darstellung methodenspezifischer Gütekriterien bzw. der Gütekriterien empirischer Sozialforschung (quantitativ und qualitativ) verzichtet (vgl. hierzu Mayring 2002; Kollbaum 2009).

setzung mit dem Thema überhaupt zielführend ist. Zudem ermöglichen klare Zielvorgaben die Eingrenzung des Erhebungsumfangs, der gerade im Bereich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens weit gefasst werden kann. Ein solches Vorgehen hilft auch, allzu umfangreichen Erhebungen vorzubeugen. Zur Analyse der bestehenden Zielvorgaben sollten entsprechende Quellen und Dokumente gesichtet bzw. die relevanten Entscheidungsträger angefragt werden.

Zielvorgaben zur Analyse bestimmter Aspekte des lebenslangen Lernens können sich auch ergeben, wenn Problemlagen oder Datenlücken in bereits veröffentlichten Bildungsberichten aufgezeigt wurden und dies zum Anlass genommen wird, sich vertiefend in einem kommunalen Bildungsmonitoring mit dem Thema non-formale Bildung und informelles Lernen zu beschäftigen. Dabei ist es wichtig, die Auftraggeber auch für die Begrifflichkeiten zu sensibilisieren und auf die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Erfassung der non-formalen Bildung und des informellen Lernens hinzuweisen (vgl. Kapitel A, Abschnitt 3).

Es ist wichtig zu definieren, welche Fragen mit der Erhebung von Kennzahlen und Indikatoren beantwortet werden sollen. Ferner soll das eingangs festgehaltene Erkenntnisinteresse in konkrete Fragen umgesetzt und in ein (bestehendes) Konzept des kommunalen Bildungsmonitorings integriert werden. Die wesentlichen Entscheidungsträger sollten bei diesen konzeptionellen Schritten unbedingt einbezogen werden. Denn ein solches partizipatives Vorgehen schafft Akzeptanz und die aktive Mitgestaltung der Bildungsverantwortlichen kann dazu beitragen, dass Daten generiert werden, auf die sich auch bildungspolitische Entscheidungen stützen können.

II. Mit Blick auf die zu erhebenden Kennzahlen und Indikatoren sollte geprüft werden, welche Datenquellen in den kommunalen Netzwerken bereits verfügbar und erweiterbar sind .

Ist der Auftrag geklärt und wurde sich darüber verständigt, worauf die Erhebung der ausgewählten Indikatoren zur non-formalen Bildung und zum informellen Lernen in der Kommune zielen soll, ist Folgendes zu klären:

Es ist unter Berücksichtigung dieser Zielsetzung – und um die Angemessenheit eigener Erhebung der Indikatoren abzuwägen – zu prüfen, ob in den kommunalen Bildungsnetzwerken bereits:

a. valide Daten, die bestimmte Qualitätskriterien erfüllen, verfügbar sind oder
b. eingeschränkt verfügbare Daten bzw. Daten, die mit Aufwand für die Beobachtung steuerungsrelevanter Bildungsentwicklungen genutzt werden können, vorliegen.

Hierbei geht es darum zu klären, welche in den Kommunen bereits verfügbaren Datenbestände nutzbar gemacht werden können. Wenn in den Kommunen bereits Umfragen bzw. Erhebungen (fortlaufend) durchgeführt werden, die jedoch für die im kommunalen Bildungsmonitoring ge-

wählte Fragestellung häufig nicht zielführend sind, können diese durch Fragen zur non-formalen Bildung bzw. dem informellen Lernen erweitert werden.

Es bietet es sich an, an kommunal bestehenden Erhebungen anzuknüpfen und an diese zuvor folgende, kritische Fragen zu stellen:

- Können diese Daten Informationen zu den zu erhebenden Kennzahlen und Indikatoren zu den verschiedenen Lerngelegenheiten und somit Steuerungswissen zum gegebenen Auftrag liefern?
- Wurden diese Daten differenziert (nach Alter, Geschlecht, Schularten bzw. Bildungsstand, Migrationshintergrund etc.) erhoben?
- Werden die Daten wiederholt erhoben und sind somit Entwicklungen darstellbar?
- Sind gegebenenfalls kleinräumige Analysen möglich?

Wenn bestimmte Kriterien nicht erfüllt werden, ist es sinnvoll, bestehende kommunale Befragungen durch eigene Fragenkomplexe z. B. zur „Nutzung kultureller Angebote differenziert nach Altersgruppen und/oder Bildungsstand“ auszubauen. Für die aktive Mitgestaltung der bestehenden Befragungen sind statistische bzw. andere zuständige kommunale Ämter zu gewinnen. In Nürnberg wurden z. B. im Rahmen von LvO neue Fragen zur Nutzung von kulturellen Einrichtungen entwickelt und in die bestehende, städtische „Wohn- und Haushaltserhebung“ einbezogen (vgl. Abschnitt 2 in diesem Kapitel).

Bestehen solche Möglichkeiten nicht, kann auch durch eigenständige Erhebungen von ausgewählten Kennzahlen und Indikatoren eine Datenbasis gewonnen werden, an die jedoch ebenfalls die oben genannten kritischen Fragen zu stellen sind. Hierbei ist zu überlegen, wie differenziert und umfangreich die Daten sein sollten, um dem Erkenntnisinteresse der Kommune Rechnung zu tragen (vgl. Kapitel C, Abschnitt 3). Es ist hilfreich, eine genaue Problembeschreibung vorzunehmen. Bevor die Frage beantwortet werden kann, welches Vorgehen angemessen bzw. zu wählen ist, sollte geklärt werden, was der Kommune wie differenziert und umfangreich zugänglich ist.

III. Für die Ausdifferenzierung eigener Kennzahlen und Indikatoren sollte eine thematische Prioritätenliste erstellt werden.

Um ein systematisches Vorgehen bei der Datengewinnung, der Auswertung sowie der Darstellung im Bildungsbericht zu gewährleisten, empfiehlt sich eine thematische Priorisierung. Diese hilft dabei, nicht willkürlich Informationen zu erheben, die am Ende gar nicht zielführend sind. Im besten Fall können thematische Schwerpunkte bereits aus dem Auftrag und der Zielsetzung abgeleitet werden. Eine Bestandsaufnahme von Institutionen und Maßnahmen im Bereich der non-formalen Bildung und des informellen Lernens bietet einen guten Überblick über die kommunale Bildungslandschaft bzw. regionale Versorgungstruktur. Gerade eine diesbezügliche, the-

matisch fokussierte Zusammenstellung macht den Umfang informeller Lern- und non-formaler Bildungsprozesse deutlich. Allein eine solche Übersicht über mögliche Angebotsstrukturen weist auf die Notwendigkeit hin, bestimmte Themenschwerpunkte zu setzen und prioritär zu behandeln, um sich nicht ziellos in unnötigen Details zu verstricken oder Themen zu analysieren, die für ein Bildungsmonitoring weniger relevant sind. Gleichzeitig kann eine solche Darstellung auch in Steuerungsgremien eingebracht werden, um den Auftrag zu präzisieren und für das Thema zu sensibilisieren.

IV. Für eigene Erhebungen in den Kommunen sollten Kriterien festgelegt werden.

Darüber hinaus ist unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen bzw. des spezifischen Kontextes die Nützlichkeit des Wissenserwerbs und der Wissensnutzung durch eine Erhebung von Kennzahlen und Indikatoren genauer zu bewerten. Die Notwendigkeit und der Aufwand einer eigenen Erhebung sind abzuwägen: Was soll wozu (Anwendungsziel) erhoben werden?

Dazu muss geklärt werden, wann welches Erhebungsverfahren geeignet bzw. adäquat ist:
a. Wann sind standardisierte Fragebögen anwendbar?
b. Wann sind Interviews besser geeignet?

Bei der Wahl eines geeigneten Instrumentes bzw. der Entwicklung des Designs ist die Relevanz, Aktualität und vor allem Durchführbarkeit und Machbarkeit einer eigenen Erhebung zu beachten. Soll es eine einmalige oder fortlaufende Erhebung sein? Dementsprechend soll auch die Befragung angelegt und gegebenenfalls langfristig gesichert werden (z. B. durch einen politischen Auftrag bzw. Beschluss).

Bevor über eine methodische Vorgehensweise entschieden wird, ist zu beantworten:
a. an wen sich die Erhebung richten soll, um das angestrebte Wissen anhand der Indikatoren zu erfassen und
b. welche Population für die gewählte Forschungsfrage relevant ist?
c. Wichtig ist des Weiteren, wie sich die Ressourcenausstattung der Kommune für die Durchführung einer Erhebung gestaltet und ob und an wen ein Auftrag vergeben werden kann.

Unter Berücksichtigung des theoretischen Bezugsrahmens ist ein genaues Forschungsdesign zu entwickeln sowie ein Arbeits- bzw. Zeitplan zu erstellen. Dabei ist insbesondere der Aufwand einer Auswertung zu bedenken.

Zur Güte und zum Umgang mit den Ergebnissen sind darüber hinaus folgende Fragen zu klären:

a. Wann sind die Ergebnisse verlässlich? (evtl. Pretests durchführen, Gütekriterien beachten, auf Lücken und Verzerrungen in der Erhebung und Auswertung hinweisen)
b. Was passiert mit den erhobenen Daten (Auswertung, Wissensnutzung bzw. Handhabung von Ergebnissen)?

V. Für die Realisierbarkeit der Kennzahlen und Indikatoren sollten Datenentwicklungsstrategien geschaffen werden.

Hierbei sollte geklärt werden, was in den Kommunen getan werden muss, um nicht nur die erforderlichen Informationen zu erheben, sondern um diese auch dauerhaft zu sichern, zu pflegen und weiter zu entwickeln. Um Entwicklungen und Fortschritte zu beobachten, sind die relevanten Indikatoren angemessen zu rhythmisieren.

Die eigene Erhebung ist in das Konzept des kommunalen Bildungsmonitorings zu integrieren. Die Datenentwicklungs- bzw. Datenhaltungsstrategien sollen zusammen mit Akteuren aus der Bildungsverwaltung und Politik entwickelt werden, um die Nachhaltigkeit eines kommunalen Bildungsmonitorings sicherzustellen.

In einzelnen LvO-Kommunen wurden erste eigene Erhebungsverfahren eingesetzt – beginnend mit quantitativen Erhebungen bis zu qualitativen Befragungen wie Experten- und biografischen Interviews. Je nach Fragestellung und Erkenntnisinteresse der Kommune sind vor allem halbstandardisierte Erhebungen zu empfehlen, die eine Möglichkeit bieten, auch offene Fragen miteinzubeziehen. Als Herausforderungen bei der Durchführung eigener Erhebungen stellen sich für die Kommunen gegenwärtig vor allem die Fragen nach der Akzeptanz von Befragungen durch Politik, nach der Operationalisierung der Fragestellung sowie nach Auswertungsmöglichkeiten der erhobenen Daten. Es ist ratsam, diese Fragen zu klären, bevor die Erhebungen durchgeführt werden. Zu beachten ist ebenfalls, ob bzw. mit welchen Akteuren im Rahmen der geplanten Erhebung zusammengearbeitet werden soll, um z. B. eine höhere Rücklaufquote bzw. einen besseren Zugang zur Zielgruppe der Erhebung zu ermöglichen.

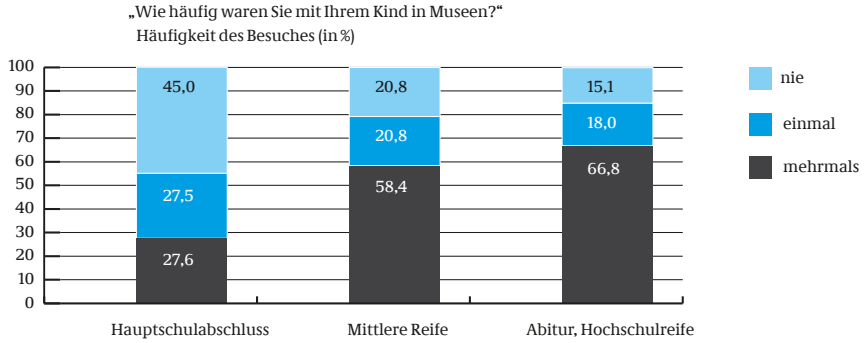
von etwa 10.000 Haushalten. Im Jahr 2009 wurden im Rahmen dieser Erhebung circa 2.000 Haushalte mit Kindern zur Nutzung kultureller Angebote einmalig zusätzlich befragt.[9]

In enger Zusammenarbeit mit dem städtischen Kulturamt waren dabei vorwiegend Aspekte speziell zur kulturellen Bildung relevant. Diese konnten mit Differenzierungsmerkmalen (z. B. Alter, Geschlecht oder Bildungsstand) der Wohnungs- und Haushaltserhebung verknüpft werden. Im ersten Nürnberger Bildungsbericht konnten anhand dieser Umfragedaten repräsentative Aussagen zur Nutzungshäufigkeit bestimmter kultureller Einrichtungen (z. B. Bibliotheken, Museen etc.), zum Nutzungsgrad kultureller Angebote (z. B. Kinderprogramme im Bildungszentrum oder Opernhaus) und zum Bildungsabschluss der befragten Eltern (Abbildung 15) getroffen werden.

Über repräsentative Aussagen zur Nutzungshäufigkeit bestimmter kultureller Einrichtungen hinaus wurden folgende übergreifende Bereiche erhoben:

- Freizeitaktivitäten/Mitgliedschaften in Bereichen der non-formalen Bildung,
- Einstellung/Interesse gegenüber kulturellen Bildungsangeboten,
- Informiertheit über Angebote der non-formalen Bildung,
- Nutzung von kulturellen Angeboten (in formalen Bildungsbereichen).

Abbildung 15:
Besuch von Museen durch Eltern mit Kindern zwischen vier und zwölf Jahren nach Schulabschluss des befragten Elternteils, 2009



Quelle: Stadt Nürnberg, Bürgermeisteramt/Bildungsbüro (2011), S. 115 (Abb. D2-3)

Die im Zuge der Wohn- und Haushaltserhebung „Leben in Nürnberg“ zusätzlich erhobenen Bereiche ermöglichen detaillierte Aussagen zur non-formalen Bildung in Nürnberg. Zugleich bilde-

9 Insgesamt konnten 827 Fragebögen ausgewertet werden (Rücklaufquote 41 %).

te diese Erhebung den Startpunkt für weitere vertiefende Analysen zum informellen Lernen und non-formaler Bildung für den zweiten Nürnberger Bildungsbericht.

Beispieldarstellung zum Nutzungsverhalten kommunaler Lerngelegenheiten auf der Grundlage einer Haushaltsbefragung

Das Amt für Bürgerservice und Informationsverarbeitung der Stadt Freiburg führt seit 2001 im zweijährigen Rhythmus eine Bürgerumfrage auf Basis einer repräsentativen Stichprobe zu folgenden Themenbereichen wie „Leben in Freiburg"; „Leben im Wohngebiet"; „Familie und Pflege"; „Politische Beteiligung" und „Städtische Finanzen" durch. In die Umfrage im Jahr 2010 wurden auch Aspekte zum Bildungsstand und Bildungsverhalten der Bürgerinnen und Bürger aufgenommen, die im Rahmen einer Tiefenanalyse mit dem Schwerpunkt „Migration in Freiburg" noch detaillierter ausgewertet werden. Erfragt wurde unter anderem auch das Nutzungsverhalten der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen von zuvor als Gelegenheiten des informellen Lernens eingeordneten Einrichtungen bzw. Veranstaltungen wie Lesungen, Ausstellungen, Theater und Büchereien. Im nachfolgenden Beispiel wurden diese Informationen zu den mit erhobenen soziodemografischen Informationen der befragten Haushalte in Beziehung gesetzt und liefern somit Informationen der Differenzen im Bildungsverhalten unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen in der Stadt Freiburg.

Themenschwerpunkt der ersten Trierer Schulabgängerbefragung kurz dargestellt. Da die Schulabgängerbefragung der Stadt Trier nicht nur die angestrebten Bildungskarrieren künftiger Abgängerinnen und Abgänger der allgemeinbildenden Schulen beim Übergang in berufsbildende Schulen bzw. Hochschulbildung erfasst, sondern auch die Nutzung informeller Lernmöglichkeiten abbildet, wird diese im Folgenden exemplarisch vorgestellt (vgl. Beispiel 4).

Es ist zu beachten, dass solche kommunalen Erhebungen nicht analog übertragbar sind und sich an den im ersten Abschnitt dieses Kapitels dargestellten Kriterien orientieren sollten. Um empirisch belastbares Datenmaterial zu sammeln und dieses unter Berücksichtigung methodischer Standards und des theoretischen Bezugsrahmens auszuwerten, empfiehlt sich bei Planung und Durchführung eigener Erhebungen in den Kommunen eine Zusammenarbeit mit bzw. eine Beratung durch Hochschul- und Forschungseinrichtungen bis hin zur Auftragsvergabe an diese.

Beispiel 1: Weiterbildungsumfrage der Stadt Offenbach

Im Jahr 2010 wurde von der Stadt Offenbach im Rahmen des Projektes „Lernen vor Ort" in Kooperation mit dem DIE eine Befragung aller Offenbacher Weiterbildungseinrichtungen durchgeführt. Ziel der Befragung war es, sich durch die erstmalige systematische Zusammenführung von Daten zur Weiterbildung in Offenbach einen Überblick über die Angebotsvielfalt zu verschaffen und dabei Angebotsschwerpunkte und Angebotsschwächen sichtbar zu machen (Magistrat der Stadt Offenbach 2010, S. 96).

Es wurde ein Fragebogen an 48 Weiterbildungseinrichtungen verschickt, sowohl an Anbieter in öffentlicher und nicht-öffentlicher (z. B. konfessioneller) Trägerschaft. Ausschlaggebend bei der Auswahl war, dass die Einrichtungen eine Haupt- bzw. Zweigstelle in Offenbach hatten. Ein-Personen-Dienstleistungsunternehmen waren von der Befragung ausgeschlossen. Fahrschulen und Sportvereine wurden für die Erhebung ebenfalls nicht berücksichtigt. Die Datenauswertung wurde unter Bezug auf den europäischen Referenzrahmen der Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen durchgeführt. Erfasst wurden unter anderem die Anzahl der Angebote innerhalb spezifischer Bildungsbereiche, die Anzahl der Teilnehmenden und die Zahl der Unterrichtsstunden (vgl. Fragebogen in Anhang 3). Es stellte sich heraus, dass 57% der Angebote und 61,5% der Gesamtteilnehmerzahl auf Angebote zur Förderung der persönlichen Entfaltung und sozialen Teilhabe entfielen. Besonders kleinere Einrichtungen (mit bis zu 20.000 Unterrichtsstunden im Jahr) sind darauf spezialisiert (vgl. Magistrat der Stadt Offenbach 2010).

Da die Volkshochschule mit 12.190 Belegungen im Jahr 2010 und in ihrer Eigenschaft als kommunales Amt eine besondere Rolle in der Offenbacher Weiterbildungslandschaft spielt, wurden in der Befragung der Volkshochschule neben der Anzahl von Kursen, Unterrichtsstunden und Belegungen ebenso Daten zu Geschlecht und Alter der Teilnehmenden, aufgeschlüsselt auf die jeweils besuchten Angebote, erhoben. Der Vergleich der Angebotsdaten mit dem Durchschnittsprofil von Volkshochschulen in Hessen zeigte, dass sich die besondere Bevölkerungsstruktur Offenbachs bereits deutlich in den Programmschwerpunkten der Volkshochschule niederschlägt. Im

Vergleich zu Hessen waren die Teilnehmenden in Offenbach durchschnittlich jünger: Fast 35% gehörten der Altersgruppe bis 34 Jahre an, wohingegen deren Anteil in Hessen nur bei 30% lag.

Beispiel 2: Umfragen in den Kindertageseinrichtungen

Um Informationen zum Übergang von einer Tageseinrichtung in die Schule und insbesondere zur Schulfähigkeitsförderung zu erhalten, bietet sich im Rahmen eines kommunalen Bildungsmonitorings eine in Zusammenarbeit mit den zuständigen Ämtern erarbeitete Umfrage von Leiterinnen und Leitern der Kindertageseinrichtungen an. Solche Befragungen ermöglichen beispielsweise die Erfassung des Indikators Sprachförderung und können allgemein eine Übersicht über (spezifische) Förderangebote sowie deren Nutzung in Kindertageseinrichtungen liefern. Der Indikator könnte durch die folgenden Kennzahlen untersetzt werden: Angaben über die Trägerschaft, Anzahl der betreuten Kinder sowie Anzahl der Erzieherinnen und Erzieher, Angaben über die Förder- und Interessenangebote differenziert nach Adressatengruppen (Kinder und Eltern, Sprachenwahl), Teilnahme an Angeboten differenziert nach soziodemografischen Merkmalen, Qualifikation der Personen, die diese Fördermaßnahmen durchführen sowie Zusammenarbeit mit Bildungsakteuren. Diese Informationen können anhand eines Fragebogens ermittelt werden, der über das zuständige kommunale Amt in den Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden kann. Beispielhaft für solche Erhebungen sind die Umfragen in den Kindertageseinrichtungen in Wolfsburg sowie im Kreis Böblingen, die kürzlich durchgeführt wurden. Ergebnisse dieser Umfragen sind in den Bildungsberichten dieser Kommunen dargestellt.

Beispiel 3: Die Jenaer Kinder- und Jugendstudie

Als Beispiel für eine umfangreiche Datenerhebung im Bereich der non-formalen und informellen Lerngelegenheiten können die lokalen Kinder- und Jugendbefragungen der Stadt Jena dienen, die seit 1997 im Auftrag der Kommune ungefähr im Zwei-Jahres-Turnus durchgeführt werden. Diese regelmäßige Kinder- und Jugendstudie liefert sozialräumlich und soziodemografisch aufbereitete Daten, die in längsschnittlicher Betrachtung Auskünfte zur Entwicklung von Lebenslagen, Sozialräumen und Infrastrukturen liefern können.

Es stellte sich unter anderem heraus, dass der Umfang der schultypischen Angebote wie Sprachen lernen, Sport treiben, Tätigkeiten am Computer und Musik machen von der Mehrheit als „genau richtig" bewertet wurden, während für über ein Drittel der Befragten vor allem Erlebnisaktivitäten wie zum Beispiel Klettern und Boot fahren, die Beschäftigung mit Tieren, Skaten/Borden und Disco/Tanzen „zu wenig" verfügbar sind (vgl. ebd. S. 74). Die Bedarfseinschätzung in den jeweiligen Stadtteilen zeigte, dass für etwa die Hälfte der Befragten Spielplätze bzw. Bolzplätze (54,1%), die Möglichkeiten, mit anderen Menschen in Kontakt zu kommen (48,9%) oder Sport zu treiben (48,1%) in der richtigen Anzahl vorhanden sind, wobei Erlebnisaktivitäten (34,9%), Bibliotheken/Lesecafés (29,8%) sowie kulturelle Veranstaltungen (26,9%) in den Stadteilen fehlen (vgl. Morgenstern; Fieber-Martin 2011, S. 78).

Beispiel 4: Schulabgängerbefragung Trier 2011

Die Trierer Befragung unterscheidet sich von anderen Schulabgängerbefragungen[10] dadurch, dass sie nicht nur die beruflichen Vorstellungen und Orientierungen der Jugendlichen abbildet, sondern auch einen Einblick in ihre schulischen Erfolge sowie in ihr Freizeitverhalten gewährt (vgl. Schreiber 2011, S. 9f.). Unter Berücksichtigung der gleichzeitig erhobenen Sozialdaten ist es möglich, das Freizeitverhalten der Jugendlichen differenziert auszuwerten.

Die erste Trierer Befragung richtete sich an Schülerinnen und Schüler, die im Jahr 2011 die Schulen verließen bzw. im Falle der Gymnasien 2012 ihre Schule verlassen. Befragt wurden 1.400 Schülerinnen und Schüler von insgesamt 16 allgemeinbildenden weiterführenden Schulen und einem beruflichen Gymnasium, von denen 800 den Fragebogen ausfüllten. Es handelte sich um eine Vollerhebung, wobei die Förderschulen aufgrund des zusätzlichen finanziellen und organisatorischen Aufwandes zunächst ausgeschlossen wurden.

Der Fragebogen erfasste die Lerngelegenheiten außerhalb der Schule (Freizeitverhalten, darunter Mediennutzung, ehrenamtliches Engagement und Vereinsnutzung sowie Nutzung von Bildungsangeboten in der Stadt Trier) anhand der zwei Fragen mit entsprechenden Antwortmöglichkeiten.

10 Schulabgängerbefragungen wurden bis jetzt in mindestens zehn LvO-Kommunen durchgeführt (z. B. in Dresden, Frankfurt am Main, Köln, Leipzig, München, Offenbach, Landkreis Osnabrück, Speyer, Trier, Bremerhaven). Sie zielen zumeist darauf ab, die Nachfrage nach Ausbildungs- und Studienwünschen präziser zu benennen.

Mögliche Fragen zu Lerngelegenheiten außerhalb der Schule:

1. **Wie häufig üben Sie die folgenden Freizeitbeschäftigungen aus:**
   - Bücher lesen,
   - Computerspiele,
   - Ehrenamtliche Tätigkeit im Verein, in sozialen Diensten,
   - Fernsehen, Video,
   - Im Internet surfen,
   - Ins Jugendzentrum bzw. Freizeitheim gehen,
   - Mit Gruppe bzw. Clique zusammen sein,
   - Musik machen,
   - Sport treiben,
   - Technische Arbeiten, Computer programmieren,
   - Zum Verein gehen.

2. In der Stadt Trier gibt es verschiedene Möglichkeiten sich weiterzubilden. Welche Möglichkeiten haben Sie bereits genutzt? Sie können mehrere ankreuzen:
   - Computerspiele,
   - Musikschule/-verein,
   - Sprachschule,
   - Stadtbibliothek,
   - Theater,
   - Volkshochschule und anderes, nämlich… (ebd. S. 39).

Die Trierer Schulabgängerbefragung wurde als „Klassenzimmerbefragung" konzipiert. Es wurde nicht nur der Schülerfragebogen erstellt, sondern auch Anschreiben an Schülerinnen und Schüler sowie Eltern und Lehrkräfte. Im Detail wurden die Befragungen von den Schulen selbständig organisiert. Die Schulen bestimmten nicht nur den Termin und die eventuelle Einbettung in den Unterricht, sie informierten auch Eltern und Elternvertretungen.[11]

Durch die erweiterte Schulabgängerbefragung in Trier wurde deutlich erkennbar, dass Mitwirkung und Engagement in Vereinen bzw. Teilnahme am kulturellen Leben je nach Bildungsstand äußerst unterschiedlich ist, wobei auch das freiwillige Engagement als Bildungsertrag des infor-

11 Weitere Anregungen zur Planung, Durchführung und Verwendung der Schulabgängerbefragungen finden sich in dem im November 2011 im Rahmen des Programms „Lernen vor Ort" erstellten Werkstattbericht (vgl. Programmstelle „Lernen vor Ort" 2011c). Am Beispiel der Schulabgängerbefragungen in Köln, München und Trier werden in diesem Werkstattbericht drei verschieden angelegte und durchgeführte Erhebungen exemplarisch vorgestellt (Querschnittuntersuchung mittels einer standardisierten Onlinebefragung in Verantwortung der Kommunalverwaltung Köln, Längsschnittuntersuchung mit vier Erhebungszeitpunkten vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) im Auftrag der Stadt München und die oben kurz vorgestellte Schulabgängerbefragung im Rahmen von „Lernen vor Ort" in der Stadt Trier) (vgl. ebd. S. 10f.). In diesem Zusammenhang ist auch auf eine Besonderheit der Dresdener Schulabgängerbefragung hinzuweisen, die eine weitere Ergänzungsmöglichkeit darstellt. In den Dresdener Mittelschulen wurden Schülerinnen und Schüler der Klassen 8 bis 10 befragt, um auch Unterschiede zwischen den Klassenstufen erfassen zu können (ebd. S. 7).

Anhang 1: Lebenslanges Lernen: Konzepte und Verständnis im Überblick

Konzepte der 1. Generation

Europarat 1971
Die vom Europarat 1971 veröffentlichte Publikation *„Permanent Education: Fundamentals for an Integrated Educational Policy"* gehört zu der sogenannten konzeptionellen Phase der Auseinandersetzung mit dem lebenslangen Lernen. In dem Konzept sind als zentrale Ziele, die durch das lebenslange Lernen erreicht werden sollen, der glückliche lebensfähige Mensch sowie die Wahrung der Menschenrechte wie Demokratie, Chancengleichheit und Ganzheitlichkeit dargestellt. Die Frage also, die hinter dem Konzept des Europarates steckt, ist: *„How can each individual be-brought to organise his own progress?"* (vgl. Kraus 2001).

UNESCO 1972
Für die Schaffung des „neuen Menschen" verfolgt der Faure-Bericht (UNESCO, Learning to Be, 1972) eine grundlegende Veränderung der Gesellschaft – und zwar in Richtung Demokratie, Fortschritt, Ganzheitlichkeit und wissenschaftlichem Humanismus (Kraus 2001, S. 110). Das kann wiederum nur mit einer „Neugestaltung" des Bildungswesens erreicht werden und mit einer Entwicklung in Richtung einer Lern- und Demokratie-Gesellschaft. Der lernende Mensch steht im Zentrum und das selbstorganisierte Lernen wird als Prinzip verankert. Betont wird zudem die Forderung nach Anerkennung von nicht-institutionalisierten Lernformen und -orten (ebenda, S.80).

OECD 1973
Das Dokument *„Recurrent Education"* – Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel – von 1973 war der Ansatz von OECD zum lebenslangen Lernen und die Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in die individuellen Bildungs- und Lebensbiographien. Dieses Dokument beschränkte sich auf interne Ziele des Bildungsbereichs. Nach einer heftigen Kritik an den bestehenden Bildungssystemen wird ein Bildungskonzept als bessere Alternative präsentiert. Zudem wird eine Bildungsstrategie vorgeschlagen, die die Ausweitung der Ausbildung über die gesamte Lebensdauer des Individuums zum Gegenstand hat (vgl. ebenda 2001).

Konzepte der 2. Generation

EU 1995
Mit dem Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft" legt 1995 die Europäische Union ein neues Konzept zur internationalen Diskussion um lebenslanges Lernen vor. In diesem Dokument wird die Etablierung einer kognitiven Gesellschaft mit verantwortungsvollen Individuen dargestellt, in der lebenslanges Lernen real ist. Dies, so wird behauptet, sei die europäische Gesellschaft der Zukunft. Es werden die Beschäftigungsfähigkeit jedes Einzelnen und der Aufbau einer europäischen Identität als übergeordnete Ziele beschrieben (vgl. ebenda).

Europäische Ebene

Einen wichtigen Schritt für ein Konzept zur differenzierten Darstellung von Lerngelegenheiten im Lebenslauf stellt die im „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission von 2000 vorgenommene Begriffsunterscheidung dar. Darin wird zwischen drei grundlegenden Strukturtypen des Lernens differenziert:

- Formales Lernen, das in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen stattfindet und zu anerkannten (zertifizierten) Abschlüssen führt.
- Non-formales Lernen, das außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung stattfindet und nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses führt. Bezogen auf die Lernstrukturen in Deutschland zählt zu diesem Typ von Lernen der Großteil institutionalisierter Weiterbildung in öffentlichen und privaten Einrichtungen.
- Informelles Lernen, das als Begleiterscheinung des alltäglichen Lebens begriffen wird und keinem Curriculum folgt, das von den Lernenden selbst unter Umständen auch gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Kompetenzen wahrgenommen wird (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9f.; auch Straka 2003).

Aufgenommen und weiterentwickelt wurde das „Memorandum über Lebenslanges Lernen” (2000) in einem strategischen Papier der EU-Kommission, in dem festgelegt wurde: „Einen Europäischen Raum des lebenslangen Lernens” zu schaffen (2001). Darin wurde auch geregelt, welche Definitionen in der Bildungsdiskussion der EU gelten sollen.

Die Definition des informellen Lernens der Europäischen Kommission von 2001 ist „gegenwärtig die am weitesten verbreitete Definition für informelles Lernen“ in Europa (Döbert et al. 2009, S.250). „Die Zertifizierungsmöglichkeit von in nicht systematisch geregelten Ausbildungsprozessen erworbenen Kompetenze [gewinnt für einen offenen europäischen Arbeitsmarkt] hohe Priorität“ (ebd., S.250). Die Sicherung von Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit, wie auch von sozialer und politischer Partizipation steht schon als Ziel in Europa fest. Den ersten Schritt für ein neues Konzept der Darstellung von Lerngelegenheiten stellt das „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ vor, das aber 2001 von der *„Task Force zur Messung des Lebenslangen Lernens“* deutlich erweitert wurde.

In ihrem Dokument zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, der aktuell in den Mitgliedstaaten erörtert wird, greift die Kommission die Begriffsdefinition auf und konstatiert, informelles Lernen sei ein „Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet“ (Europäische Kommission 2005, S. 56), in Bezug auf Lernziele und Lernzeit nicht organisiert oder strukturiert sei, aus Sicht der Lernenden nicht intentional sein müsse und in der Regel nicht zur Zertifizierung führe. Da sie gegenwärtig die am weitesten verbreitete Definition für informelles Lernen ist, kann man sich zunächst an ihr orientieren, auch wenn nicht zu übersehen ist, dass sie in der vorgelegten Version eine *catch-all*-Kategorie für alle Alltagsereignisse darstellt, die man als Lernerfahrungen interpretieren kann.

Tabelle 9:
Definitionen der EU- Kommission von 2001

Formales Lernen	„Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- oder Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt“.
Nicht-formales Lernen	„Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel)“.
Informelles Lernen	„Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung“ (Europäische Kommission 2001, S. 33-35).

Quelle: Eigene Darstellung

CEDEFOP

Das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) hat 2009 die „Europäischen Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens“ veröffentlicht. Im Glossar, der sich im Anhang des Dokuments befindet, finden sich folgende Definitionen:

Tabelle 10:
Definitionen der CEDEFOP

Formales Lernen	„Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (z. B. in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung“.
Nicht-formales Lernen	„bezeichnet Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernför- derung), jedoch ein ausgeprägtes „Lernelement“ beinhalten. Nicht formales Lernen ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt“ .
Informelles Lernen	„Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt“ (CEDEFOP 2009, S. 86f.).

Quelle: Eigene Darstellung

OECD

Die OECD hat mit der Veröffentlichung *„New OECD Activity on Recognition of non-formal andinformal Learning. Guidelines for Country Participation"* (2006) die für sie geltenden Definitionen bestimmt.

Tabelle 11:
Definitionen der OECD

Formal Learning	„...refers to learning through a programme of instruction in an educational institution, adult training centre or in the workplace, which is generally recog- nised in a qualification or a certificate".
Non-Formal Learning	„...refers to learning through a programme but it is not usually evaluated and does not lead to a certification".
Informal Learning	„...refers to learning resulting from daily work-related, family or leisure activities" (OECD zit. nach Seidel et al. 2008, S.8).

Quelle: Eigene Darstellung

In der Veröffentlichung *"Recognising Non-formal and Informal Learning. Outcomes, Policies and Practicies"* wird das Verhältnis von formalem und informellem Lernen anhand von sechs Kriterien differenzierter betrachtet (vgl. OECD 2010).

UNESCO

„Die Faure-Kommission der UNESCO forderte schon Anfang der 1970-er Jahre, dass formale Bildungsprozesse an informelles Lernen anschließen sollten" (vgl. Overwien 2008, S. 128). In der „Hamburger Deklaration zum Lernen im Erwachsenenalter, Agenda für die Zukunft" von 1998, die im Ergebnis der UNESCO-Weltkonferenz über Erwachsenenbildung in Hamburg entstand, werden die Begriffe des formalen, non-ormalen und informellen Lernens verwendet, ohne dass eindeutige Begriffsklärungen vorgenommen wurden.

Mit Blick auf das Lernen im Erwachsenenalter wird formuliert: „Lernen im Erwachsenenalter umfasst formale Bildung und Weiterbildung, außerinstitutionelles Lernen und das Spektrum informellen und täglichen Lernens in einer multikulturellen Lerngesellschaft, in der sowohl theoretische als auch praktische Ansätze anerkannt sind" (UNESCO 1998, S. 1f.).

Anhang 2: Beispiel: Dresdner Kinderstudien

Fragebogen für Kinder und Jugendliche in Dresden (6. bis 9. Klasse)

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN

PROF. DR. KARL LENZ
FORSCHUNGSGRUPPE KINDER UND JUGEND

INSTITUT FÜR SOZIOLOGIE

KINDER UND JUGENDLICHE IN DRESDEN

(6. BIS 9. KLASSE)

Anhang 3: Beispiel: Weiterbildungsumfrage der Stadt Offenbach

Fragebogen für Weiterbildungseinrichtungen in Offenbach

Herzlich Willkommen zur Weiterbildungsumfrage der Stadt Offenbach!

Die Stadt Offenbach hat Sie eingeladen, an einer Befragung der Weiterbildungseinrichtungen in Offenbach teilzunehmen.
Im Folgenden geht es um die von Ihrer Einrichtung angebotenen Themen, um Kooperationen und Supportstrukturen sowie um Fragen zu Personal und Finanzierung. Bitte beziehen Sie sich bei Ihren Angaben ausschließlich auf die in der Stadt Offenbach erbrachten Leistungen.
Diese Daten werden vertraulich behandelt und auf Servern verwaltet, die höchste Sicherheitsbestimmungen erfüllen. Weitere Informationen zum Datenschutz entnehmen Sie bitte der von der Stadt Offenbach versandten Mail.
Die unten stehenden Buttons zeigen Ihnen den Weg durch die Befragung und ermöglichen ein Zurück- oder Vorblättern. Bei "Schließen" über das Browserfenster unterbrechen Sie die Befragung und können die Eingabe bei erneutem Einloggen fortsetzen.
Vielen Dank für Ihre Teilnahme!
Die folgenden Seiten erfüllen die Sicherheitsbestimmungen des BSI (Bundesamt für Sicherheit und Informationstechnik) Zertifikates.

Fragebogen für Weiterbildungseinrichtungen in Offenbach

1. Rahmendaten

1.1.	Name der Einrichtung		_____
1.2.	Anschrift	Straße	_____
		PLZ/ Ort	_____
		Postfach	_____
		Mail-Adr.	_____
		Homepage	_____
1.3.	Rechtsform		_____
1.4.	Träger		_____
1.5.	Zahl der Zweigstellen/ Außenstellen (selbstständige Niederlassungen)		_____

Anhang 4: Studien zur Medien- bzw. Internetnutzung

Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit den neuen Medien sind heute und künftig ein wichtiger Teil von Bildung. Die Fragen wo, wann und wie Jugendliche und Erwachsene den Umgang insbesondere mit dem Computer und dem Internet erlernen und praktizieren und welche Rolle dabei soziale, regionale und geschlechtsspezifische Unterschiede spielen, sind wichtige Aspekte des Kommunalen Bildungsmonitorings, insbesondere unter der Perspektive des Lebenslangen Lernens (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006[1]).

Einige einschlägige Studien, die die Entwicklung der Medien- und insbesondere der Internetnutzung bzw. Zugangsmöglichkeiten in den Blick nehmen, seien hier genannt: die ARD/ZDF-Onlinestudie, der (N)ONLINER Atlas, die JIM-Studie und die KIM-Studie. Sie zeigen beispielhaft Möglichkeiten auf, wie die Nutzung der Medien bzw. des Internets operationalisiert und erfasst werden können.

Der *(N)ONLINER Atlas*[2] der Initiative D21 stellt jährlich, in Zusammenarbeit mit TNS Infratest, belastbare, empirische Informationen zu Onlinern, Offlinern und Nutzungsplanern in Deutschland bereit. Im Rahmen von 30.000 Einzelbefragungen wird das Internet-Nutzungsverhalten der Bevölkerung in Deutschland bis in Regierungsbezirke hinein analysiert und nach soziodemographischen Merkmalen ausgewertet (vgl. http://www.digitale-gesellschaft.info).

Die *ARD/ZDF-Onlinestudie* wird bereits seit 1999 fortlaufend im jährlichen Turnus im Auftrag der ARD/ZDF-Medienkommission von den Forschungsabteilungen des BR, hr, rbb, SWR und ZDF durchgeführt. Das Institut für Medien- und Marketingforschung Enigma-GfK übernimmt die methodische Betreuung der Studie, Erhebung und Auswertung der Daten. Seit 1997 widmet sich die ARD/ZDF-Onlinestudie der Untersuchung der Entwicklung der Internetnutzung in Deutschland sowie des Umgangs der Nutzerinnen und Nutzer mit den Angeboten und bildet Online-Nutzung, Onlinezugang, Multimedianutzung, web2.0 und Mediennutzung ab und analysiert die Medien-Nutzer-Typologie sowie die Online-Nutzer-Typologie.

Seit 2001 bilden alle bundesdeutschen Erwachsenen ab 14 Jahre die Grundgesamtheit (vgl.http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Fachtagung/ARD_ZDF_Onlinebrosch_re_040507.pdf, 30.03.2012). Für die befragten Onliner (ARD/ZDF-Onlinestudie) und die Offliner (ARD/ZDFOfflinestudie) werden Telefonstichproben erzeugt. Es handelt sich um eine national repräsentative Stichprobe, die nach Geschlecht, Alter, Bildung und Bundesland auf Basis der Ergebnisse der jeweiligen Media-Analyse gewichtet wird. Anhand der Studienergebnisse thematisieren Ekkehardt Oehmichen und Christian Schröter (2011) [3] die Bedeutung der Region für das Internet.

---

1 Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielfeld: Bertelsmann.

2 (N) ONLINER Atlas 2011. Eine Topographie des digitalen Grabens durch Deutschland. Nutzung und Nichtnutzung des Internets, Strukturen und regionale Verteilung.
URL http://www.initiative21.de/wp-content/uploads/2011/07/NOnliner2011.pdf. – Zugriff am 11.4.2012.

3 Oehmichen, Ekkehardt; Schröter, Christian (2011): Die Bedeutung der Region für das Internet. Internet zwischen Globalität und Regionalität. In: MediaPerspektiven 4, S. 182 -194.

Fachstelle Bildung Rheingau-Taunus-Kreis (Hrsg.) (2010): Bildung im Rheingau-Taunus-Kreis 2010. Erster kommunaler Bildunsgbericht. URL -http://www.lernen-vor-ort.net/fileadmin/Dateien/Bildungsbericht_RTK/Bildungsbericht_LVO_RTK_2010_Download.pdf. – Zugriff am 10.10. 2012.

Regionalverband Saarbrücken. Der Regionalverbandsdirektor. Stabsstelle Bildungsmanagement (Hrsg.) (2012): 1. Bildungsbericht für den Regionalverband Saarbrücken. URL http://www.regionalverband-saarbruecken.de/pics/medien/1_1344330849/Bildungsbericht_RVSBR_2012.pdf. – Zugriff am 10.10.2012.

Landkreis Stade. Der Landrat (Hrsg.) (2012): Bildung im Landkreis Stade. Potenziale schaffen | Potenziale fördern | Potenziale nutzen. Indikatorengestützter Bericht zur Bildungsstruktur im Landkreis Stade. URL http://www.landkreis-stade.de/internet/page.php?site=24&id=901000206. -Zugriff am 10.10.2012.

Stadt Trier. Der Oberbürgermeister. Stabstelle Lernen vor Ort (Hrsg.) (2011): 1. Bildunsgbericht Stadt Trier 2010. URL http://cms.trier.de/stadt-trier/Integrale?MODULE=Frontend.Media&ACTION=ViewMediaObject&Media.PK=10115&Media.Object.ObjectType=full. – Zugriff am 10.10.2012.

Impressum

Herausgeber
Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT-DLR) für das Bundesministerium für Bildung und Forschung
Abteilung Bildungsforschung

Heinrich-Konen-Str. 1
53227 Bonn
Telefon: 0228 3821 1322
Telefax: 0228 3821 1323
E-Mail: lernen-vor-ort@dlr.de

www.lernen-vor-ort.info

Die Verantwortung für den Inhalt tragen die zu den einzelnenBeiträgen genannten Autorinnen und Autoren.

Das Programm „Lernen vor Ort - Eine gemeinsame Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit deutschen Stiftungen“ wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und vom Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union.

Fotos / Abbildungen
PT-DLR und Projektnehmer im Rahmen des Programms,
außer: Titelfoto: www.dreamstime.com

Druck
FIRMENGRUPPE APPL
aprinta druck GmbH
Senefelderstraße 3-11
86650 Wemding

Satz/ Layout
HELLIWOOD media & education im fjs e.V.
Marchlewskistraße 27
10243 Berlin
www.helliwood.de

DLR Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e.V.
Projektträger im DLR