

Johannes Schillo

Migration, Medien und Bildung

Anmerkungen zur aktuellen Weiterbildungsdebatte

Das Thema Migration und Integration hat in der öffentlichen Diskussion der letzten Zeit einen Spitzenplatz belegt. Ein Fortschritt liegt nicht nur darin, dass es als erstrangige gesellschaftspolitische Herausforderung gesehen wird, es hat auch der Bildungsaufgabe neuen Nachdruck verschafft. Dazu hier einige Anmerkungen aus dem Blickwinkel der Bildungsarbeit, die aktuellen Debatten und Entwicklungen betreffend.

Deutschland ist »Integrationsland«, heißt es im neuen CDU-Grundsatzprogramm. Das markiert den Abschluss einer bemerkenswerten Wende in der öffentlichen Diskussion, die Jahrzehntelang durch den Konsens bestimmt war, dass Deutschland keinesfalls die Rolle eines Einwanderungslandes übernehmen dürfte. Der Hannoveraner CDU-Parteitag Ende 2007 entschied sich gleichzeitig, den Begriff der »Leitkultur in Deutschland« ins Programm aufzunehmen, also inter- oder multikulturellen Interpretationen der neuen deutschen Einwanderungsrealität eine Absage zu erteilen. In ihrer Grundsatzrede erklärte die Bundeskanzlerin und CDU-Vorsitzende Merkel, »Leitkultur« schließe zwar Toleranz ein, bedeute aber nicht Beliebigkeit, was zu folgendem Beispiel führte: »Konkret müssen wir deshalb

auch darauf achten, dass Moscheekuppeln nicht demonstrativ höher gebaut werden als Kirchtürme.« (FAZ, 4.12.07)

Ausländerpolitik modernisiert

Man sieht an solchen christdemokratischen Statements – Ähnliches kann man bei der Sozialdemokratie finden –, dass mit dem neuen Konsens über das Einwanderungs- oder Integrationsland Deutschland, der auch im Vertrag der großen Koalition vom November 2005 seinen Niederschlag gefunden hat, die alten ausländerpolitischen Problemkonstruktionen nicht ausgestorben sind.¹ Zuwanderung ist und bleibt ein Problem, das kontrolliert und gesteuert werden muss. Der Nationale Integrationsplan (NIP), der seit dem Juli 2007 vorliegt, hält klipp und klar fest: »Diejenigen Migrantinnen und Migranten, die sich einer Integration dauerhaft verweigern, müssen auch mit Sanktionen rechnen.«² Überhaupt ist, wie etwa die neuen Bleiberechtsregelungen des Jahres 2007 dokumentieren, nicht daran gedacht, dass alle hier lebenden Einwanderer integriert werden. Der Integrations-Imperativ mit seinen diversen Bedingungen (Sprachkenntnisse, Qualifikationen, Beschäftigungsfähigkeit etc.) wird vielmehr zum Kriterium

für die Verlängerung oder Verweigerung des Aufenthaltsrechts. Daran entscheidet sich, wer hierhin gehört und wer nicht.

Der Integrationsplan geht auf den ersten nationalen Integrationsgipfel vom Jahr 2006 zurück. Über den Plan, an dessen Entwicklung mehrere Arbeitsgruppen zur Rolle der Medien, der Bildung etc. beteiligt waren, beriet der Deutsche Bundestag im November 2007. Die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung, Staatsministerin Maria Böhmer, betonte hier, dass der Integrationsgipfel des Vorjahres »der Startschuss für einen Dialog gewesen (sei), mit dem Migranten erstmals eine aktive Rolle in der Integrationspolitik gespielt hätten.« (FAZ, 9.11.07) Bei der Bundestagsdebatte gab es aber auch Einspruch gegen das vorliegende Konzept. Vor allem die Grünen-Fraktionschefin Renate Künast und die Links-Abgeordnete Sevim Dagdelen kritisierten den hoch gesteckten, abstrakt-allgemeinen Anspruch des Integrationsplans; mit den angekündigten Vorhaben und den »vagen« Details (so die Kritik aus der FDP) lasse sich keine gleichberechtigte Teilhabe für Zuwanderer erreichen.

Aus dem Blickwinkel der Weiterbildung kann man dem Integrationsplan bescheinigen, dass er eine Reihe von Defiziten der bisherigen Ausländerpolitik beim Namen nennt und sich für einen neuen Aufbruch ausspricht. Eine solche Einschätzung gab auch der Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) ab, der vom 28. bis 29. November 2007 seine Mitgliederversammlung unter dem Motto »Integrationsprozesse durch politische Bildung unterstützen« veranstaltete und



Johannes Schillo ist freier Journalist und verantwortlicher Redakteur der Fachzeitschrift »Praxis Politische Bildung«.

dort sein Schwerpunktthema für das Jahr 2008 beschloss,³ »Demokratiekompetenz stärken – Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft« soll demnach im Mittelpunkt der Aktivitäten des Jahres 2008 stehen. Damit wollen der AdB und die in ihm zusammengeschlossenen Bildungsträger ihren Beitrag zur Integrationspolitik demonstrieren. Mit Angeboten der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung wollen sie die hier lebenden Migranten, die Menschen aus Einwanderungsfamilien und mit Migrationshintergrund in ihrer Bereitschaft zur Mitwirkung und vor allem bei der Gestaltung gesellschaftlicher Aufgaben unterstützen.

Dazu verabschiedete der AdB eine Stellungnahme, die die Vorlage des »längst überfälligen« Integrationsplans begrüßt und dessen Aussage unterstreicht, dass eine erfolgreiche Integration durch freiwilliges Engagement in Vereinen, Verbänden, Kirchen, Religionsgemeinschaften und Migrantengemeinschaften gefördert wird. »Die gleichberechtigte und eigenverantwortliche Teilhabe an der Zivilgesellschaft ist dafür Voraussetzung«, hält die Stellungnahme fest und führt weiter aus: »Die für das Leben in einer demokratischen pluralen Gesellschaft notwendigen Kompetenzen umfassen die Fähigkeit zur Partizipation, zur friedlichen Konfliktregelung, zur Auseinandersetzung mit Unterschieden und Fremdem, zur Reflexion der eigenen Identität und zum Erkennen von Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts, der Hautfarbe, der sozialen und ethnischen Herkunft sowie der Religion. Dazu gehört auch, die Vielfältigkeit von Kulturen als Chance zu begreifen und die darin liegenden Potenziale für die Entwicklung der Gesellschaft zur Entfaltung zu bringen.« Die Bildungsträger aus dem AdB erinnerten auch daran, dass die Integrationsaufgabe »über Jahrzehnte hinweg vernachlässigt« und die deutsche Einwanderungsrealität »geleugnet« wurde. Mit der Verabschiedung des Nationalen Integrationsplans würden erstmals überprüfbare Ziele und Selbstverpflichtungen formuliert, »denen ernst gemeinte Integrations-

bemühungen unterstellt werden können.« Dabei ist natürlich nicht allein der Staat in der Pflicht. Bundeskanzlerin Merkel stellte bei der Veröffentlichung des Integrationsplans die Rolle der Zivilgesellschaft heraus: »Integration gelingt nicht automatisch, sie kann auch nicht einfach ‚von oben‘ verordnet werden.«⁴ Im Integrationsplan wird dazu weiter ausgeführt: »Integration ist nicht allein Aufgabe des Staates. Sie erfordert eine aktive

gen. Dabei kamen vielfältige Herausforderungen der gesellschaftlichen Konsensfindung zur Sprache, gerade auch zur Frage, was das Postulat »Leben mit der Differenz« in einer modernen Zuwanderungsgesellschaft bedeutet. Ein solches Postulat ist ja für die heutige Jugend- und Erwachsenenbildung konstitutiv: Sie will nicht die bestehende Vielfalt im Sinne einer nationalen Leitkultur über einen Leisten schlagen, sondern – selber als

Für die Erwachsenenbildung ist es als Erstes wichtig, Fragen aufzuwerfen.

Bürgergesellschaft, in der möglichst viele Menschen Verantwortung übernehmen und Eigeninitiative entwickeln. Deshalb war an der Erarbeitung des Nationalen Integrationsplans ein breites Spektrum der Gesellschaft beteiligt: Migrantinnen und Migranten, die Sozialpartner, die Wirtschaft, die Kirchen und Religionsgemeinschaften, die Wohlfahrtsverbände, Sportorganisationen, die Medien, die Kultur, die Stiftungen, bundesweit tätige Verbände und Vereine und Vertreter der Wissenschaft.⁵

Aufgaben der Erwachsenenbildung

Dass Bildung der »entscheidende Schlüssel zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration« ist, hält der Plan ebenfalls fest; hier liege eine Herausforderung, die »die Zukunft unseres Landes bestimmt und die öffentlich an Ergebnissen statt an Zuständigkeitsdebatten gemessen wird.«⁶ Mit der Rolle der Bildung befasste sich auch der Studentag, den die Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft (KBE) aus Anlass ihres 50-jährigen Bestehens im September 2007 veranstaltete (vgl. die Berichterstattung in EB 4/07). »Was hält unsere Gesellschaft zusammen?« lautete das Motto dieses Studienteils, dessen Beratungen in acht Workshops vertieft wurden, um hier die Brücke von der grundsätzlichen Fragestellung zur konkreten Bildungspraxis zu schla-

plurales Angebot verfasst – die unterschiedlichen gesellschaftlichen Orientierungen aufgreifen und in einen Diskurs verwickeln, in dem sie ihre Geltungsansprüche verhandeln können.

Die gesellschaftliche und kulturelle Vielfältigkeit als Chance zu begreifen, war ein wichtiger Impuls der KBE-Beratungen. In den Diskussionsbeiträgen wurde deutlich, dass sich konfessionelle Bildungsarbeit nicht in der – von der Politik mitunter gewünschten – Rolle sieht, die vielfach verunsicherten Menschen mit fertigen Antworten für ihren sozialen Lebensprozess zu bedienen. Für die Erwachsenenbildung ist es als Erstes wichtig, Fragen aufzuwerfen, und zwar gerade solche Fragen, die im wie ein Sachzwang wirkenden sozialen Wandel unterzugehen drohen. Darauf war auch die »Dramaturgie« der KBE-Workshops abgestellt. An- und Nachfragen bestimmten programmatisch die Beratungen des Fachforums; nicht fertige Antworten sollten die Anwesenden mit nach Hause nehmen, wie der Moderator Martin Thomé aus dem Bildungsministerium formulierte, sondern Problemstellungen, die weitere Nachdenklichkeit produzieren. Dazu steuerten die Beratungen eine ganze Reihe von Gesichtspunkten bei, die für die Gremien, Projekte und Publikationen der Bundesarbeitsgemeinschaft sicher noch eine Rolle spielen werden.

Das Spektrum der Bildungsträger, so

wie es heute in Deutschland existiert, ist natürlich Resultat einer gewachsenen pluralistischen Tradition, wobei die einzelnen Einrichtungen – ob nun konfessionell, gewerkschaftlich oder verbandlich gebunden – ihren eindeutigen Standort im kulturellen Leben besitzen. Dies wird gelegentlich als Mangel betrachtet und auf die Notwendigkeit von neutralen Weiterbildungsangeboten verwiesen. Doch wie die bildungspolitische Debatte zeigt, ist es Konsens, dass die Wertorientierung der Träger die Grundlage darstellt, auf der Angebote zum Diskurs gemacht werden. Deren Ziel ist nicht die Vereinheitlichung, sondern das Einbringen der eigenen Position – die sich eben nicht in bloßer Moderation erschöpft – in eine inhaltliche Auseinandersetzung. Dabei geht es um eine Auseinandersetzung, die sich in gleicher Weise an Zugewanderte und an die inländische Bevölkerung wendet.

Zwänge der Mediengesellschaft

Neben dem Bildungsbereich hebt der Integrationsplan vor allem die Rolle der Medien hervor. Darauf fokussierte auch eine Konferenz, die von Facheinrichtungen der (Weiter-)Bildung Ende 2007 in Berlin veranstaltet wurde. Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) und das Adolf-Grimme-Institut hatten zu einer Kooperationsveranstaltung über Migration und Medien eingeladen. Zusammen mit zahlreichen

»Dieser Aufbruch«, so Krüger weiter, »hat die Frage nach Migration und Integration gewissermaßen neu entdeckt – und damit auch etwas von der problematischen Rolle der Medien aufgedeckt. Natürlich war Zuwanderung seit den 60er-Jahren, seit der Anwerbung und dem Zuzug von ‚Gastarbeitern‘, ein öffentliches Thema... Bestimmend war jedoch bis in die jüngste Zeit eine Vorstellung von den ‚ausländischen Mitbürgern‘ als Personen mit einem Ausnahme- und Sonderstatus. Der Mainstream der Medien orientierte sich an der politischen Vorgabe: Zuwanderung ist Ausnahme, eine vorübergehende Erscheinung, gefordert daher der wachsamer Blick, der zwar die Chancen der multikulturellen Bereicherung sieht, der aber vor allem das Problembewusstsein schärft.«

Der neue mediale Nachdruck, den das Thema erfährt, ist nicht gering zu schätzen. Wie die Berliner Tagung zeigte, gibt es neben klischehaften Beiträgen viele differenzierte Ansätze, die zudem auf die Bildungsaufgabe Integration eingehen. Bei der Tagung zeigte sich aber auch, dass die jüngsten Konstruktionen des »Ausländerproblems«, Stichwort »Parallelgesellschaft«, einer empirischen Überprüfung nicht standhalten. Die Nutzung heimatsprachiger Medien durch Migranten, die dank Internet und Speichermedien heute in ganz neuem Umfang möglich ist, war ja in letzter Zeit als eine besondere Gefahr der

gemäßigten) Gewalt- und Action-Film »Tal der Wölfe« durchexerziert wurden, bestätigten dann die politische Brisanz dieses Verdachts. So wurde einem Feindbild Islam zugearbeitet und der Eindruck verstärkt, dass sich (muslimische) Migranten in ihren Parallelgesellschaften verschansen.

An dieser Stelle kann jetzt Entwarnung gegeben werden. Im Frühjahr 2007 stellten ARD und ZDF ihre Studie »Migranten und Medien 2007« vor, die erste repräsentative Studie zum Stellenwert deutscher und heimatsprachiger (vor allem elektronischen) Medien bei den in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund. Demnach spielen deutschsprachige Medien für die hier lebenden Migranten eine große Rolle. Es gebe keine Hinweise auf eine »ausgeprägte mediale Parallelgesellschaft«, stellt die Studie fest, im Gegenteil: »Alle Migrantengruppen werden von deutschen Medien gut erreicht. Insoweit ist die Ausgangslage für die mediale Integration von Zuwanderern in Deutschland gut. Allerdings besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Nutzung deutscher Medien und guten Sprachkenntnissen der Migranten. Barrieren zu deutschen Medien lassen sich bei einzelnen ethnischen Gruppen und generell bei älteren Migranten feststellen. Fernsehen und Internet werden von Migranten in ähnlichem Umfang wie von Deutschen genutzt. Das Fernsehen ist für Migranten das Leitmedium.«⁸

Die deutsche Integrationsbeauftragte wertete im Frühjahr 2007 auf der Konferenz »Migranten und Medien«, die die ARD/ZDF-Studie der Fachöffentlichkeit vorstellte, die bundesweite Erhebung als bedeutsame Materialgrundlage, sie liefere wichtige Basisdaten für weitere Integrationsbemühungen der Medien. Stillschweigend wurde damit ein zentraler Punkt, der das Konstrukt der Parallelgesellschaft stützen sollte, ad acta gelegt. Würde man andere Verdachtikonstruktionen wie die »Ehrenmorde« genauer überprüfen, käme man zum selben Resultat: Solche Vorkommnisse, die in der deutschen Bevölkerung unter dem Titel »Familiendrama« oder

Das Fernsehen ist für Migranten das Leitmedium.

Medienschaffenden und -experten wurden hier im Blick aufs Fernsehen, aber auch mit Aufmerksamkeit für alternative Angebote über die aktuelle Situation diskutiert und zahlreiche Beispiele vor allem aus dem Fernsehen vorgestellt.⁷ Der Präsident der Bundeszentrale, Thomas Krüger, stellte in seiner Einführung grundsätzlich heraus, dass spätestens seit der Neuregelung des deutschen Zuwanderungsrechts »ein medialer Aufbruch« zu verzeichnen sei.

Abschottung im Gastland und als kulturelle Distanzierung beargwöhnt worden. Resultat sollte die Herausbildung oder Verfestigung von Parallelgesellschaften sein, die eine einzige Absage an die Integration darstellten, wobei vor allem der Rückzug in die Welt eines vertrauten, heimatsprachigen Medienangebots zum Verdachtsmoment wurde. Gezielte Inszenierungen von Medienskandalen, wie sie an dem türkischen (im Vergleich zu Hollywood-Produktionen eher

»Familientragödie« laufen, belegen keine muslimisch-türkische Sonderwelt, sondern die Tatsache, dass sich die Täter in bester Nachbarschaft zum deutschen Standpunkt von brachialer Behauptung der Familienehre und persönlicher Schuldzuweisung befinden. Ähnliches gilt für das neu entdeckte Thema der »Jugendkriminalität«.

Integration vermitteln

Wenn es um Integration geht – das hat der Plan der Bundesregierung nochmals betont –, müssen praktische Maßnahmen in den Bereichen Bildung, Qualifizierung, Arbeitsmarkt, Wohnen etc. ergriffen werden, also dort, wo die Benachteiligung von Migranten am größten ist (zum Ausmaß der Benachteiligung siehe auch den 2007 vorgelegten »Migrationsbericht 2006«). Weder Medien noch Bildungsarbeit sind die Instanzen, die die reale Situation zu ändern vermögen. Sie können die Herausforderung, die hier besteht, bekannt machen, sie können Voraussetzungen schaffen, um Verbesserungen zu ermöglichen, und sie können dafür sorgen, dass im Zusammenleben von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund Barrieren abgebaut werden. Dabei gera-ten die Medien jedoch unter einen spezifischen Druck, was bei der Berliner Konferenz ebenfalls Thema war. Sie sollen auf politische Weisung wie eine nationale Integrationsinstanz agieren. Dagegen gab es Einspruch: Die Rolle, die die Medien spielen, so der Präsident der Bundeszentrale, müssten diese »selber ausgestalten – gegen diverse Erwartungen und Ver- einnahmungen, gegen die Vorstellung, sie hätten als Instanz der Politikvermittlung einfach für reibungslose Akzeptanz in der Bevölkerung zu sorgen.«

Dies ist übrigens ein Punkt, der auch andere Themenfelder betrifft. Das Adolf-Grimme-Institut und die Bundeszentrale für politische Bildung hatten die Problematik bereits auf einer Konferenzreihe Ende 2006 aufgegriffen.⁹ Dort ging es um die soziale Lage in Deutschland, speziell um die

Schwierigkeit, die Sozialreformen der letzten Jahre – Stichwort: Agenda 2010 – medial so zu vermitteln, dass die Menschen wirklich erreicht werden und nicht über ihre Köpfe hinweg die soziale Gestaltung des Gemeinwesens als Sachzwang bekräftigt wird. Bei den drei Konferenzen 2006, an denen zahlreiche Medienexperten teilnahmen, kamen die vielfältigen Zwänge der Medienarbeiter und -arbeiterinnen zur Sprache – und auch die Chancen, gemeinsam mit der außerschulischen Bildung solche Probleme anzugehen. Deutlich wurde hier aber auch, dass in der Politik ein technokratisches, ja totalitäres Ideal einer reibungslosen Vermittlung von oben nach unten anzutreffen ist. In ihrem Ausgangspunkt war die Veranstaltungsreihe des Jahres 2006 nämlich vom Anspruch der Politik inspiriert, dass die ins Werk gesetzten Maßnahmen, selbst wenn sie zu spürbaren Verschlechterungen führen, allseits gut geheißen werden. Der Tagungsdiskurs arbeitete sich an dieser Vorgabe ab, legte auch explizit Widerspruch ein. Vertreter der Bildungsarbeit wiesen z.B. das Modell einer politischen Kommunikation zurück, »das Sender und Empfänger als Grundkoordinaten, die Medien als vermittelnde Instanz und das Ganze als linearen Prozess einer reibungslosen Übermittlung von a über b nach c versteht«.¹⁰ »Reibung ist vielmehr erwünscht«, erklärte dagegen der Präsident der Bundeszentrale und formulierte ein zivilgesellschaftliches Grundverständnis, das nicht von einem passiven Publikum, sondern von einem bürgerschaftlichen Aktionspotenzial ausgeht.

Dies ist ja auch das Verständnis, das für die Erwachsenenbildung maßgeblich ist. Auf eine Leitkultur einschwören, Differenzen beseitigen, Integrationskompetenz als individuelle Fähigkeit von Migranten schulen, indem man ihre Defizite behebt und ihnen motivational auf die Sprünge hilft – all das sind Vorstellungen, die am Selbstverständnis der Erwachsenenbildung vorbeigehen. Sie setzt vielmehr auf Entschleunigung oder Unterbrechung, auf den Mut, Bestehen-

des in Frage zu stellen und Differenzen zu entfalten. Und bei den Tagungen mit den Medienvertretern wurde deutlich, dass sich Bildungsarbeit mit solchen Positionen nicht ins Abseits begibt, sondern einen Nerv trifft. Gera-de die Medienschaffenden, die der Beschleunigung der Mediengesellschaft unterliegen, erheben die Forde- rung nach Entschleunigung – nicht zuletzt eine günstige Gelegenheit für die Erwachsenenbildung, Bündnispartner in den Medien zu finden!

ANMERKUNGEN

- 1 Ein nachdrückliches Beispiel dafür lieferte Anfang 2008 die Diskussion über die Jugendkriminalität als Ausländerproblem, wie sie vom hessischen Ministerpräsidenten Roland Koch im Rahmen des Landtagswahlkampfes initiiert bzw. inszeniert wurde. Dies war auch ein aufschlussreiches Beispiel für die eingespielten Methoden, mit denen hierzulande die »Diskursmaschine« (FAZ) der Mediengesellschaft bedient wird.
- 2 NIP 2007, S. 13.
- 3 Vgl. die Berichterstattung in Außerschulische Bildung 4/07.
- 4 NIP 2007, S. 7 .
- 5 Ebenda, S. 14.
- 6 Ebenda, S. 15.
- 7 Wie brisant dieses Thema nach wie vor ist, zeigte Ende Dezember 2007 der Protest der alevitischen Gemeinden in Deutschland gegen die Ausstrahlung der Tatort-Sendung »Wem Ehre gebührt«, die zwar nicht der Intention, aber der Wirkung nach in den Sog der antiislamischen »Ehrenmord«-Debatte geriet. Der in der Öffentlichkeit befürchtete »deutsche Karikaturenstreit« (FAZ, 28.12.07) blieb dann allerdings aus.
- 8 Migranten und Medien 2007, Leitsätze aus der Zusammenfassung, S. 3–6.
- 9 Zu den Einzelheiten siehe Schillo 2007.
- 10 Schillo 2007, S. 33.

LITERATUR

- Fachkonferenz »Draußen? Drinnen? Dazwischen? Migration und Medien: eine offene Beziehung«, 28. – 29. November 2007, Berlin, Online-Dokumentation der Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de.
- Migranten und Medien 2007 – Ergebnisse einer repräsentativen Studie der ARD/ZDF-Medienkommission, im Netz: www.unternehmen.zdf.de.
- Migrationsbericht 2006 (vom Bundeskabinett am 19.12.07 verabschiedet), im Netz: www.bmi.bund.de.
- NIP – Der Nationale Integrationsplan (2007): Neue Wege – Neue Chancen. Berlin, im Netz: www.Nationaler-Integrationsplan.de.
- Schillo, J. (2007): Die Unterschicht in der Mediengesellschaft – Politik und Medien am Beispiel der Sozialreform. In: Erwachsenenbildung 1/07.

Reinhard Hohmann

Lernerfolg messen?

Ein offenes Problem in der allgemeinen Erwachsenenbildung

Das hier vorgestellte

Projekt »VaLe« hat die Elemente Lernertyp, Lernumgebung und Lernerfolg in einer Studie in Beziehung gesetzt und daraus konkrete Empfehlungen für die Bildungspraxis erarbeitet.

Lernerfolg wird, so ein Befund des soeben abgeschlossenen KBE-Projekts »Variation von Lernumgebungen und ihre Auswirkung auf Lernerfolg (VaLe)«, in der nicht-abschlussbezogenen Erwachsenenbildung fast ausschließlich durch die Selbsteinschätzung der Teilnehmenden erfasst. Soweit bei Kursauswertungen danach gefragt wird, ob die angestrebten Ziele erreicht und wie der persönliche Ertrag der Weiterbildung eingeschätzt werden, zeigen sich zwei Tendenzen. Zum einen wird »Lernerfolg« damit in eins gesetzt, »alles verstanden zu haben« – Lernen wird also weitgehend mit der Aneignung von Wissen konnotiert –, zum anderen zeigt sich eine deutliche Tendenz »zum Besten«, zu gutem bis sehr gutem Lernerfolg. Sie widerspricht allerdings der statistisch gut fundierten Erfahrung, wonach er sich eher normal verteilt. Für die auffällig positive Sicht auf den eigenen Lernertrag mag es mehrere Gründe geben: Zum einen können Lernumgebungen tatsächlich so angelegt sein,

dass Teilnehmende kein hohes Risiko eines Misserfolgs eingehen. Dies ist offenbar in den narrativ fokussierten, erfahrungsorientierten Settings der Fall. Zum anderen dürfte das Urteil von Teilnehmenden gelegentlich selbst dann milder ausfallen, als es eigentlich angemessen wäre, wenn man sich eingestehen müsste, Zeit, Geld und Energie eingesetzt zu haben, ohne den erwünschten Erfolg zu erlangen. Schließlich aber – und das soll im Folgenden genauer dargelegt werden – geben Kurse und Seminare der allgemeinen Erwachsenenbildung äußerst selten Gelegenheit, sich explizit mit dem erzielten Lernerfolg auseinanderzusetzen. Eine Lernerfolgsmessung in Form objektiver Verfahren, mit denen die Selbsteinschätzung abzugleichen wäre, findet kaum statt.

Das Projekt VaLe

Das Projekt »Variation von Lernumgebungen und ihre Auswirkung auf Lernerfolg (VaLe)« wurde von September 2003 bis Februar 2007 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführt und von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung getragen. Die Entwicklung des Projektdesigns und die wissenschaftliche Begleitung

forschung lagen in Händen von Prof. Dr. Armin Kaiser und seinem Forschungsteam an der Universität der Bundeswehr München.

»VaLe« sah es als entscheidend für den Lernerfolg in der Weiterbildung an, dass der Lernende auf eine seinem Lernertyp entsprechende Lernumgebung trifft. Damit waren drei Teilaufgaben impliziert: Lernumgebungen mussten beschrieben und typisiert werden. Um Lernertypen adäquat herauszubilden zu können, mussten aus einer Vielzahl mutmaßlich relevanter Lernereigenschaften diejenigen herausgefiltert werden, die sich in der Praxis als relevant für den Lernerfolg erweisen würden. Schließlich waren in allen an der Untersuchung beteiligten Veranstaltungen Lernerfolgsmessungen durchzuführen, die möglichst zuverlässig auf den Grad zusätzlich erworbenen Wissens oder neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten schließen lassen sollten.

An dem Projekt waren 25 Einrichtungen der allgemeinen und berufsbezogenen Weiterbildung aus sieben Bundesländern beteiligt, rund 60 Erprobungsseminare mit mehr als 850 Teilnehmern wurden durchgeführt.

Traditionelle Skepsis

Gegenüber dem Messen und Überprüfen von Lernerfolg existiert eine tradiertere Skepsis, die man durchaus als Teil der institutionellen Kultur in der Erwachsenenbildung bezeichnen kann. Dafür gibt es eine Reihe von Belegen. Sie reichen von der Annahme, komplexere Lernleistungen wie Probleme lösen, Erfahrungen verarbeiten, Meinungen differenzieren und neues Verhalten



Reinhard Hohmann ist Mitarbeiter der Landesgeschäftsstelle der Katholischen Erwachsenenbildung im Land Niedersachsen e.V. und Projektleiter bei der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung.

einüben entzögen sich generell einer empirischen Kontrolle¹, bis zu der Einschätzung, bei der Reflexion eines Lernprozesses seien von den Teilnehmern kaum mehr als Befindlichkeiten und diskursbereinigte Spontanäußerungen zu erwarten.² Zudem wird die Vermutung vorgetragen, trotz aller gegenteiligen Beteuerungen diene die Lernerfolgsmessung letztlich doch der Selektion und sei deshalb der »freien« Erwachsenenbildung wesensfremd.

Allerdings haben die Befragungen in VaLe gezeigt, dass diese Skepsis unter Kursleitenden und in den Institutionen stärker verbreitet ist als bei den Teilnehmenden. Viele wollen durchaus genauer wissen, wie es um ihren tatsächlichen Lernertrag bestellt ist und welche Lücken gegebenenfalls noch zu schließen sind. In diesem Sinne erwarten sie Lernerberatung.

Dimensionen von Lernerfolg

Im Rückgriff auf die US-amerikanische Diskussion lassen sich vier Ebenen des Lernerfolgs unterscheiden³: Meinung (Stufe 1) wird am Ende eines Kurses in der Regel in Form eines Ratings abgefragt. Hier wird bevorzugt nach der Zufriedenheit des Teilnehmenden gefragt. Dem Vorteil der leichten Handhabbarkeit dieser Methode steht nachteilig gegenüber, dass die Befragten zu sozial erwünschten und übermäßig positiven Einschätzungen der eigenen Leistung neigen, wie sich auch in VaLe gezeigt hat. Auskunft über das Lernergebnis (Stufe 2) geben performanzorientierte Verfahren wie Prüfungen, Tests, praxisnahe Simulationen und Probebearbeiten, in denen der Teilnehmer zeigen kann, welches Wissen und Können er in einem Kurs erworben hat. Auf dieser Ebene sind die »Lernerfolgskontrollen (Le-Ko)« und »Lernstandortbestimmungen (LoBe)« angesiedelt, die im Projekt »VaLe« entwickelt wurden. Veränderung (Stufe 3) beschreibt den gelungenen Transfer erworbenen Wissens und Könnens in die spätere Alltagspraxis. Er kann durch nachgängige Befragungen, kontrollierende Übungsaufgaben oder Anwendungsproben nachgehalten werden. Im Projekt VaLe wurden vor allem

Telefoninterviews im Zeitabstand eingesetzt. Schließlich lassen sich Effekte (Stufe 4) mit der Weiterbildung in Zusammenhang bringen, die allerdings nur mittelbar als Ergebnis einer einzelnen Bildungsveranstaltung zu werten sein dürften. So kann ein gelungenes betriebliches Qualifizierungsseminar dazu führen, dass Stückzahlen steigen und Fehltage sinken. In der kirchlichen Erwachsenenbildung mag die Erwar-

folgsmessung ist der Wissenstest, der in prüfungs- und abschlussbezogenen Lernumgebungen seinen regulären Platz hat, häufig aber auch in handlungsbezogenen Kontexten, offenbar aus Mangel an Alternativen oder aus Zeitgründen, angewendet wird und dort nicht recht passen will. Innerhalb von VaLe war es deshalb eine reizvolle Aufgabe für die Kursleitenden, Lernstandortbestimmungen neu zu ent-

Lernerfolgskontrollen werden als unpassend erlebt, wenn sie in Diskrepanz zu einem ansonsten gepflegten partnerschaftlichen Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden stehen.

tung eine Rolle spielen, eine stärkere Beteiligung am kirchlichen Leben werde einer ihrer Effekte sein. Die politische Bildung verdankt ihre Konjunktur nach dem Zweiten Weltkrieg der Hoffnung auf die Identifizierung der Deutschen mit der parlamentarischen Demokratie. Offensichtlich ist der direkte Zusammenhang zwischen einer Bildungsveranstaltung und solchen weitergehenden Effekten in aller Regel nicht zweifelsfrei darzustellen. Trotzdem sind sie in den Leitbildern der Einrichtungen häufig anzutreffen.

Ergebnisse

Teilnehmende lehnen Lernerfolgskontrollen häufig dann ab, wenn sie allzu stark an die schulische Praxis des Abprüfens und Bewertens erinnern. Sie werden als unpassend erlebt, wenn sie in Diskrepanz zu einem ansonsten gepflegten partnerschaftlichen Umgang zwischen Lehrenden und Lernenden stehen. Im Projekt VaLe wurde deshalb von »Lernstandortbestimmung (Lobe)« gesprochen. Es war wichtig, mit Teilnehmenden darüber Konsens zu erzielen, dass die Lernerfolgsmessungen nicht der Kontrolle, sondern dem Überblick über das tatsächlich Erreichte, der Verbesserung des Lernerhaltens und weitergehend der Entwicklung der Lernerpersönlichkeit dienten. Lobe steht im Dienst der Lernerberatung, die sich zu einer neuen, zentralen Aufgabe für Kursleitende entwickelt. Die allenfalls gängige Form der Lerner-

wickeln und deren Akzeptanz und Reichweite in der Praxis zu erproben. Dabei wurde ein weites Feld eröffnet, von der teilnehmenden Beobachtung über Probehandeln und Produkterstellung bis hin zu angeleiteten Selbsteinschätzungen, Lerntagebüchern und bildnerischen Verfahren des Feedback. Dazu zwei Beispiele: In einem Malkurs haben Teilnehmer parallel zu ihrer regulären Kursarbeit durchgängig ein Portfolio angelegt, in dem sie den Lernprozess reflektiert, ihre Stärken und Schwächen als Lernende aufgezeigt, Lernschwierigkeiten markiert und mit den Dozenten besprochen haben. Das Portfolio entwickelte sich zu einem umfangreichen Werkbuch kreativen Arbeitens, auf das im Verlauf eines Semesters immer wieder zurückgegriffen werden konnte. Fortschritte ließen sich leicht ausmachen, aber auch andauernde Schwierigkeiten. In dem Fastenkurs einer katholischen Familienbildungsstätte wurde ein Lerntagebuch geführt. Täglich – der Kurs fand an sieben aufeinander folgenden Tagen statt – haben die Teilnehmerinnen notiert, was sie aus dem letzten Kursabend »mitgenommen« haben, in welchem Grade die Umsetzung des Gelernten in die Alltagspraxis gelungen war, wie sie eventuell fehlenden Transfer erklären und im Laufe der Fastenwoche noch verbessern können.

Auch Tests lassen sich, so hat VaLe gezeigt, so gestalten, dass sie für die Belange der Erwachsenenbildung angemessen und leichter vermittelbar sind.

So wurde im Rahmen einer Sanitätsausbildung ein Wissenstest mit zwei anderen Elementen – einem Referat und einem Rollenspiel – verbunden und in eine Gruppenauswertung eingebunden. Dazu war es notwendig, für alle drei Formen der Lernstandortbestimmung eine ausführliche Bewertungsmatrix als Leitfaden für die Gruppenauswertung zu entwickeln. Der Aufwand rechtfertigt sich aber dadurch, dass die Lernenden auf diesem Wege nicht nur mit dem Lernergebnis, sondern mit dem Lernprozess konfrontiert werden. Hier liegt der Schlüssel für die erfolgreiche Lernerfolgsmessung. Sie regt an, das Lernen selbst und damit die eigene Lernerpersönlichkeit in den Blick zu nehmen.

Zwei Lernsyndrome

Wie lassen sich Lernertypen unterscheiden? – Abseits aller Mischformen und unterschiedlichen Ausprägungen deuten die Befragungen innerhalb von Vale darauf hin, dass sich zwei deutlich unterscheidbare Lernertypen voneinander abheben. Die einen repräsentieren ein positives Lernsyndrom. Sie sind denk- und lernstabil, geben bei auftretenden Schwierigkeiten nicht vorschnell auf, verfügen über einen Fundus an unterschiedlichen Lernstrategien, sind von Lernzuversicht getragen und attribuieren Erfolg, aber auch Misserfolg beim Lernen internal, d.h. sie führen eigene Begabung, Anstrengung, Leistungsfähigkeit, aber im negativen Fall auch eigene Versäumnisse, mangelnde Anstrengung und geringen Einsatz ins Feld. Dieses Lernsyndrom findet sich bevorzugt im mittleren Altersbereich und auf der biografischen Grundlage eines Realschul- oder Gymnasialabschlusses. Wer ihm zuzurechnen ist, bevorzugt tätigkeits- oder anwendungsorientierte Lernumgebungen und befürwortet in der Tendenz auch Lernerfolgskontrollen.

Der Gegentyp bringt deutlich schlechtere Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen mit. Zum negativen Lernsyndrom gehören eine abrupte Haltung bei auftretenden Lernschwierigkeiten, eine nur begrenzte Konzentrationsfähigkeit, wenig Strategiewissen, eine schwach ausgeprägte Lernzuversicht

und die Tendenz, Misserfolg ebenso wie Erfolg beim Lernen eher äußerer Umständen als den eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben. Bevorzugt werden Kursleitende dafür verantwortlich gemacht, dass eine Veranstaltung nicht den gewünschten Erfolg gebracht hat. Wenn eine Prüfung erfolgreich war, so »hat man eben Glück gehabt« oder von einer guten Atmosphäre im Kurs profitiert. Dieser Lernertyp tendiert zu Lernumgebungen, die voraussichtlich keine allzu hohen Lernanforderungen stellen und deshalb nur ein geringes Misserfolgsrisiko versprechen. Lernerfolgskontrollen sind unbeliebt.

Ein zentrales Problem kirchlicher Erwachsenenbildung

Eine besondere Herausforderung für die allgemeine Erwachsenenbildung liegt in der Gestaltung der erfahrungsorientierten, narrativ fokussierten Lernumgebung. Sie ist für Teilnehmende attraktiv, die über wenig Lernzuversicht und geringe ausgeprägte Lernstrategien verfügen und spricht vor allem ältere Weiterbildungsteilnehmer an, die zwarbildungsbereit sind, aber sich nicht mehr unbedingt hohen beruflichen oder kognitiven Anforderungen stellen wollen. Man redet über die Dinge des Lebens, tauscht sich mit anderen Teilnehmern aus und genießt einen kommunikativ akzentuierten Umgang. Diese Konstellation hat durchaus positive Aspekte. Vor allem werden solchen Teilnehmern Zugänge zur institutionellen Weiterbildung eröffnet, die sich bei stärker beanspruchenden und fordernden Formaten wahrscheinlich aufgrund ihrer biografischen Erfahrung mit dem Lernen eher zurückziehen oder vorzeitig aufgeben würden. Allerdings ist der entscheidende Nachteil ebenfalls kaum zu übersehen. Gemessen an ihren prinzipiell möglichen Denk- und Lernleistungen werden diese Teilnehmenden tendenziell unterfordert. Insbesondere erweitern sie ihr Repertoire an metakognitiven Strategien nicht und geraten dadurch immer weiter ins Hintertreffen, wenn es um die Lösung neuartiger Aufgaben geht.
Was müsste geschehen? – Es geht nicht

darum, erfahrungsorientierte Lernumgebungen etwa aufzugeben oder sie durch wissens- bzw. tätigkeitsorientierte zu ersetzen. Vielmehr besteht die Aufgabe darin, anspruchsvolle Arbeitselemente schrittweise einzubauen und so gezielt die Möglichkeit zu bieten, selbständig auch einmal schwierige Aufgaben zu lösen, in der Lerngruppe verschiedene Lösungswege (»Wie gehen wir vor?«) zu diskutieren und gegebenenfalls zu überprüfen, welche Wege sich als mehr oder weniger tauglich erweisen. Kurse und Seminare dürfen nicht bei der Darlegung von Sachverhalten und beim Austausch von Erfahrungen stehen bleiben, sondern müssen den abstrahierenden Schritt vom Einzelfall zur Verallgemeinerung, zum Exemplarischen, zur Suche nach Zusammenhängen und Begründungen tun. Erst auf dieser Ebene tun sich problemträchtige Lernfelder auf. Lernen, das über den bloßen Erfahrungsaustausch hinausgeht, ist an problemhafte Aufgabenstellungen gebunden. Es ist die Aufgabe der allgemeinen Erwachsenenbildung, Teilnehmer schrittweise mit solchen Aufgaben zu konfrontieren und auf diesem Wege ihr Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit zu erhöhen. Dass dies, gerade bei ungünstigen biografischen Prägungen, nicht auf Anhieb gelingt, versteht sich von selbst. Die Mühe lohnt es trotzdem.

ANMERKUNGEN

- 1 Emeis 1974.
- 2 Wächter 1998.
- 3 Reischmann 1993.

LITERATUR

- Emeis, D.; Schmitt, K.H. (1974): Kleine Methodik der Erwachsenenbildung in der Kirche. Freiburg.
- Kaiser, A.; Kaiser, R., Hohmann, R. (Hg.) (2007): Lernertypen – Lernumgebung – Lernerfolg. Erwachsene im Lernfeld. EB-Buch 26. Bielefeld.
- Kaiser, A.; Buddenberg, V.; Hohenstein, K.; Holzapfel, C. u.a. (Hg.) (2007): Kursplanung, Lerndiagnose und Lernerberatung. Handreichung für die Bildungspraxis (EB-spezial 10). Bielefeld.
- Reischmann, J. (1993): Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen: Probleme und Möglichkeiten. In: Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ), Jg. 4, S. 199–206.
- Wächter, J.D. (1998): Katholische Erwachsenen»bildung«? – Ein Zwischenruf zur gegenwärtigen Qualitätsdebatte. In: Erwachsenenbildung. Jg. 44, S. 68–69.