

Hessische Blätter für Volksbildung

Bildungsweg

Zweiter

Zweiter Bildungsweg

3 | 2009

Thema I Zweiter Bildungsweg

	Editorial	
<i>Dieter Mittel</i>	Zweiter Bildungsweg	203
	Wissenschaft	
<i>Bernd Käßpflinger</i>	Der zweite Bildungsweg zwischen dem ersten Bildungsweg und der beruflichen Bildung	206
<i>Peter Alheit</i>	Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“	215
<i>Wolfgang Seitter</i>	Bildungsverläufe im zweiten Bildungsweg – Empirische Befunde der Teilnehmer- und Adressatenforschung	227
<i>Jochen Huesmann</i>	Warum bereiten sich Erwachsene autodidaktisch auf externe Schulabschlussprüfungen vor?	238
<i>Michaela Feigl, Christel Lenk</i>	„Was ist aus ihnen geworden?“ Ergebnisse einer Evaluationsstudie über die Stipendiaten des zweiten Bildungsweges	248
	Bildungspolitik	
<i>Hans-Peter Hochstätter</i>	Der zweite Bildungsweg als Black Box – Veränderungen und Optionen	256
<i>Josef Kühnbach, Wolfgang Ruppert</i>	Herausforderungen der Schulen für Erwachsene in Hessen	266
<i>Annemarie Henrichs</i>	Gefordert – gefördert Schulabschlusslehrgänge nach §6 WbG in Nordrhein-Westfalen	274
	Service	
	Nachrichten – Personalia	279
	Rezensionen	286
	Mitarbeiter/innen dieser Ausgabe	300

Ab Ausgabe 1/2010 kostet das Abonnement der Zeitschrift HBV 38,- Euro, das Abonnement für Studierende 32,- Euro und das Einzelheft 14,90 Euro (jeweils zzgl. Versandkosten). Mit der Erhöhung gibt der Verlag einen Teil der allgemeinen Kostensteigerung weiter. Wir bitten unsere Leserinnen und Leser um Verständnis.

Hessische Blätter für Volksbildung – 59. Jg. 2009 – Nr. 3

Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland

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

Herausgeber: Hessischer Volkshochschulverband – hvv-Institut gGmbH, Winterbachstraße 38, 60320 Frankfurt am Main (Verbandsvorsitzender: Baldur Schmitt, Mörfelden-Walldorf; Geschäftsführer: Dr. Enno Knobel, Frankfurt am Main)

Geschäftsführender Redakteur und Vorsitzender der Redaktionskonferenz:

Prof. Dr. Peter Faulstich, Hann. Münden

Mitglieder der Redaktionskonferenz: Prof. Dr. Dr. h. c. Günther Böhme, Wiesbaden; Jürgen Keicher, Frankfurt am Main; Edeltraud Moos-Czech, Hofheim; Prof. Dr. Dieter Nittel, Frankfurt am Main; Dr. Steffi Robak, Berlin; Dr. Ingrid Schöll, Bonn; Dr. Wolfgang Schönfeld, Limeshain; Prof. Dr. Wolfgang Seitter, Marburg.

Redaktion des Schwerpunktthemas: Prof. Dr. Dieter Nittel

Redaktion des Serviceteils: Prof. Dr. Peter Faulstich

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

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

Satz und Layout: Andrea Vath

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

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

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

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

Bezugsbedingungen: (ab 01.01.2010) Jahresabonnement „Hessische Blätter für Volksbildung“: 38,– €, ermäßigtes Abonnement für Studierende mit Nachweis 32,– € (jeweils zzgl. Versandkosten), *Best.-Nr. hbv*. Das Abonnement verlängert sich um ein weiteres Jahr, wenn es nicht bis sechs Wochen zum Jahresende gekündigt wird.

Themenhefte im Einzelbezug: (ab 01.01.2010 Einzelheftpreis: 14,90 € zzgl. Versandkosten)

hbv 1/2009 Bildungsberatung

hbv 2/2009 Globalisierung und Erwachsenenbildung

hbv 3/2009 Zweiter Bildungsweg

hbv 4/2009 Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung.

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

Printed in Germany

© 2009 Hessischer Volkshochschulverband, hvv-Institut gGmbH (Anschrift s. o.)

International Standard Serial Numbers: GW ISSN 0018-103 X

Best.-Nr. dieser Ausgabe: hbv 3/2009

Editorial

Zweiter Bildungsweg

Dieter Nittel

Auch eine wissenschaftliche Fachzeitschrift mit einer gewissen Distanz zum kurzatmigen Tagesgeschäft sieht sich der Erwartung gegenüber gestellt, sich möglichst nah am Puls der Zeit zu bewegen, also auf aktuelle Trends zeitnah zu antworten und damit einen maximalen Informationswert für die Leserin und den Leser zu bieten. Diese Tugend, schnell auf aktuelle Trends zu reagieren, mag unsere Redaktion bei einigen Heften mal mehr, mal weniger zufrieden stellend umgesetzt haben, was – angesichts der langen Vorlaufzeit eines wissenschaftsorientierten Publikationsorgans wie den HBV – wahrlich eine enorme Herausforderung darstellt. Die Hessischen Blätter für Volksbildung bedienen aber nicht nur das Anliegen nach Aktualität! Die Verantwortung, die wir dem gesamten Feld der Erwachsenenbildung verspüren, evoziert hin und wieder die Notwendigkeit eines antizyklischen Vorgehens. Damit ist eine gewisse Indifferenz gegenüber dem vermeintlich „ach so mächtigen Zeitgeist“ gemeint. Wir sehen unsere Aufgabe nämlich auch darin, auf vernachlässigte Inhalte und auf zu unrecht vergessene Themen in den einschlägigen Fachdebatten hinzuweisen, ja vielleicht sogar das eine oder andere Stiefkind auf dem rasch wechselnden Markt gängiger Themen bewusst in den Vordergrund zu rücken.

Der zweite Bildungsweg (ZBW) ist – das ist mit Blick auf die letzten 20 Jahre sicher (!) – ein solch vernachlässigtes Thema im Diskurs über Bildung und Erziehung. Die Artikel in Tageszeitungen über Abendgymnasien oder vergleichbare Einrichtungen kann man mit der Lupe suchen. Auch dürfte das Interesse der medialen Öffentlichkeit an Problemen von Lehrern und Teilnehmern des ZBW gegen null gehen. Im wissenschaftlichen Bereich gibt es im letzten Jahrzehnt kaum nennenswerte empirische Untersuchungen. Der wissenschaftliche Nachwuchs wendet sich Gebieten zu, die karrierefördernd sind – und zu denen gehört mit Sicherheit nicht der ZBW.

All diese Gesichtspunkte haben die Redaktion dazu veranlasst, die weitgehende Stille im wissenschaftlichen Diskurs über den ZBW zu durchbrechen und diesem Thema ein eigenes Heft zu widmen. Wenn der ZBW tatsächlich ein Stiefkind in der aktuellen Debatte ist, dann – so lautete das Credo der Redaktion – kann das eigentlich nur ein Grund sein, der von Hans Tietgens immer wieder geforderte Haltung des

Gegensteuerns gerecht zu werden und dem Thema erst recht in den öffentlichen Aufmerksamkeitsfokus zu rücken.

Bevor wir zur Ankündigung der einzelnen Beiträge kommen, muss eine weitere Vorbemerkung voran geschickt werden. In den wenigen wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Debatten über den ZBW fallen dem aufmerksamen Leser die impliziten Adressatenkonstruktionen gegenüber dem heutigen Klientel und der ehemaligen Zielgruppe des ZBW auf. Während der besondere Status des zweiten Bildungswegs bislang gewöhnlich mit den heroischen Bildungsbiographien, wie sie nur durch die Bedingungen der Nachkriegszeit und der Aufbaujahre erklärt werden können, und dem Strukturmerkmal der „nachholenden Elitförderung“ begründet wird, werden den heutigen Teilnehmern mit dem Duktus der Pauschalisierung vorschnell problembezogene Attribute zugeschrieben (Probleme mit der Alltagsorganisation, schlechte Sprachkenntnisse, mangelnde Motivation usw.). Für viele Experten gehören die Absolventen des Zweiten Bildungswegs in die Nähe der Gruppe des Prekariats, deren Motivation sich vorrangig darauf bezieht, mit Hilfe der Aufschichtung von Bildungskapital einer sozialen Exklusion vorzubeugen, ohne die früher einmal dominante Aufstiegsorientierung an den Tag zu legen. Das bedeutet konkret: Während der früheren Zielgruppe ein echtes Bildungsinteresse unterstellt wird, schreibt man den heutigen Besuchern tendenziell hedonistische Absichten zu, aber auch das Bestreben, von den Wohltaten des Wohlfahrtsstaates zu partizipieren. Diese Art der Schematisierung und diese Realitätskonstruktionen sind als alleinige Beschreibungsfolie unzutreffend und werden der Komplexität moderner Bildungsbiographien nicht gerecht. Darüber hinaus steckt in einer solchen Etikettierungspraxis auch die Gefahr der Stigmatisierung und der moralisch fragwürdigen Attribuierung. Glücklicherweise merkt man die hier angedeutete Tendenz den in diesem Heft versammelten Beiträgen nicht an. Und dennoch: Die eben angedeutete Tendenz existiert.

Der Beitrag von *Bernd Kämpf* zeichnet die Entwicklung des zweiten Bildungswegs in den letzten Jahrzehnten nach und leistet eine Art Bestandsaufnahme, indem aktuelle Zahlen zusammengestellt und auf instruktive Weise die Lernortdiskussion mit dem zweiten Bildungsweg verbunden wird. *Peter Alheit* geht in seinem Text einem Aspekt des so genannten hidden curriculums im Bildungssystem nach: Er untersucht die unsichtbaren Barrieren für Studierende auf dem zweiten Bildungsweg, wobei er die Selektions- und Exklusionsmechanismen mit den Mitteln des Habitus-Konzeptes von Pierre Bourdieu in den Blick nimmt und auf der Grundlage eigener Forschungen zu überraschenden Ergebnissen kommt. Provokant ist das Ergebnis, dass die Absolventen des ZBW in den so genannten weichen Fächern (Sozial- und Geisteswissenschaften) es später an der Universität viel schwerer haben als in den harten Disziplinen (z. B. den Naturwissenschaften). *Wolfgang Seitter* sammelt und verdichtet die empirischen Befunde der Teilnehmer- und Adressatenforschung unter dem Fokus „Bildungsverlauf im zweiten Bildungsweg“ und problematisiert das schwierige Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung am Beispiel des divergierenden Rollenmodells „Teilnehmer versus Schüler“. Das Phänomen, dass Erwachsene via Weiterbildung und durch die Expansion des Zertifikatswesens massenhaft in

die Rolle des Schülers schlüpfen, stünde, so Seitter, historisch gesehen erst am Anfang. *Jochen Huesmann* referiert eigene Forschungsergebnisse, wobei er sich auf die Beantwortung der Frage konzentriert: „Warum bereiten sich Erwachsenen autodidaktisch auf externe Schulabschlussprüfungen vor?“. *Michaela Feigl* und *Christel Lenk* referieren eine Studie, die im Rahmen einer studentischen Evaluationsstudie über die Stipendiaten des zweiten Bildungswegs entstanden ist. Es zeigte sich, dass von den Absolventen circa die Hälfte mit ihrer Studienwahlentscheidung in ihrem angestammten Berufsfeld geblieben ist, während die andere Hälfte einen berufsbio-graphischen Spurwechsel vollzogen hat. Die Beiträge von *Josef Kühnbach/Wolfgang Ruppert* und *Hans-Peter Hochstätter* spiegeln die bildungspolitische Situation und die Diskussion in Hessen wider, insbesondere was die Schulen für Erwachsene angeht. Ein Interview-Beitrag aus dem Kontext eines Landesverbandes liefert Informationen aus dem Bundesland Nordrhein-Westfalen. Diese komparative Perspektive lenkt den Blick auf die Notwendigkeit, in zukünftigen Heften über den ZBW systematischer die Gemeinsamkeiten und Differenzen in den jeweiligen Landesteilen auszuleuchten. – Stoff und Themenpotential für ein weiteres Heft zum zweiten Bildungsweg gäbe es also genug!

Der zweite Bildungsweg zwischen dem ersten Bildungsweg und der beruflichen Bildung¹

Bernd Käßpflinger

Zusammenfassung

In dem Beitrag wird die Entwicklung des zweiten Bildungswegs in den letzten Jahrzehnten nachgezeichnet. Dabei sind die Entwicklung des allgemein bildenden Schulsystems und die Expansion des Nachholens von Schulabschlüssen in der beruflichen Bildung zentrale Bezugspunkte. Vor allem in der beruflichen Bildung ist in den letzten Jahren eine starke Zunahme beim Nachholen von Bildungsabschlüssen zu verzeichnen. Mit Blick auf Bildungspolitik und Bildungsforschung wird die Frage aufgeworfen, wo aus Perspektive der Lernenden die am besten geeigneten Lernorte anzusiedeln sind, um Bildungs- und Erwerbsbiografien erfolgreich zu unterstützen.

1. Schulabschlüsse und das Bildungssystem

Schulabschlüsse haben eine große Bedeutung in modernen Arbeitsgesellschaften. Sie erfüllen Allokationsfunktionen, indem sie soziale Positionen mit Privilegien oder Benachteiligungen zuweisen. Arbeitgeber wählen Auszubildende oder Arbeitskräfte oft anhand des Schulabschlusses und des Notendurchschnitts aus. Weiterführende Bildungsgänge setzen in der Regel bestimmte Abschlüsse voraus oder sind nur unter erschwerten Bedingungen zugänglich. „Abschlüsse generieren wieder neue Lernanschlüsse“ (Nittel 1996, S. 250). Die Aufnahme eines Studiums ohne den Erwerb der allgemeinen Hochschulreife ist eher eine Ausnahme und in den meisten Bundesländern immer noch kein leichtes Vorhaben. Soziale Auf- und Abstiege sind oft mit dem Bildungsniveau verbunden. Bedenkt man dies, erstaunt es nicht, dass Prüfungssituationen eine große biografische Bedeutung haben: „Schicksalsstunden bestimmen hier über Lebenswege. Es sieht so aus, als ob Minuten über Jahrzehnte entscheiden.“ (Tietgens 1984, S. 243) Schlechte oder fehlende Schulabschlüsse können zum kontinuierlichen beruflichen und sozialen Aus führen (vgl. Solga 2004).

In den letzten fünf bis sechs Jahrzehnten hat sich eine Entwicklung vollzogen, die als Bildungsexpansion bezeichnet wird. Immer mehr Menschen erwerben mittlere oder höhere Bildungsabschlüsse. Blieben 1960 in der BRD noch 17,3 Prozent der 15-

bis 17-jährigen ohne Hauptschulabschluss waren dies 2000 nur noch 8,9 Prozent (Reinberg/Hummel 2002, S. 589). Dahingegen ist der Hauptschulabschluss von 53,7 auf 28,1 Prozent zurückgegangen, während der Realschulabschluss von 13,2 auf 38,6 Prozent und die Hoch-/Fachhochschulreife von 6,1 auf 23,8 Prozent angestiegen sind (ebenda). Im tertiären Bildungsbereich gab es ähnliche Ausweitungstendenzen. Die Arbeitgeber wiederum zeigen ein verändertes Rekrutierungsverhalten. Hatten so vor sechs Jahrzehnten noch Hauptschüler² gute Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen, so werden mittlerweile für viele Ausbildungsberufe (z. B. Bankenbereich) gute Realschulabschlüsse oder höhere Abschlüsse erwartet. Auch Leitungsfunktionen werden von Unternehmen zunehmend weniger anhand von gezeigter beruflicher Leistung, sondern auf Basis einschlägiger universitärer Abschlüsse vergeben (s. Volkholz/Köchling 2001, S. 381). Dieser Aufwertungseffekt bedeutet, dass mittlere oder höhere Bildungsabschlüsse immer wichtiger für den Einstieg und den Verlauf vieler Berufslaufbahnen werden. Dieser Aufwertungseffekt ist jedoch simultan mit einem Entwertungseffekt verbunden. Die Zunahme von mittleren und höheren Abschlüssen führt zu einem Bedeutungsverlust. Abschlüsse werden immer mehr zu einer Mindestvoraussetzung für den Zugang zu bestimmten Arbeitsplätzen, garantieren den Zugang aber immer weniger hinreichend. Die Bildungsexpansion ist somit eng an eine Bildungsinflation gekoppelt, was zu einigen Widersprüchlichkeiten führt, wenn man die Bedeutung von Schulabschlüssen für den Arbeitsmarkt analysiert. Ein beliebtes Klischee ist in diesem Zusammenhang der taxifahrende Akademiker, wenngleich dessen reale Bedeutung in den Medien oftmals übertrieben dargestellt wird, da Akademiker im Durchschnitt besser verdienen und seltener arbeitslos als Nicht-Akademiker sind. Oft wird hier fälschlicherweise – aber schlagzeilenwirksam – von Einzelfällen oder branchenspezifischen Problemen auf die Gesamtheit aller Absolventen geschlossen.

2. Der zweite Bildungsweg: Begriff und Geschichte

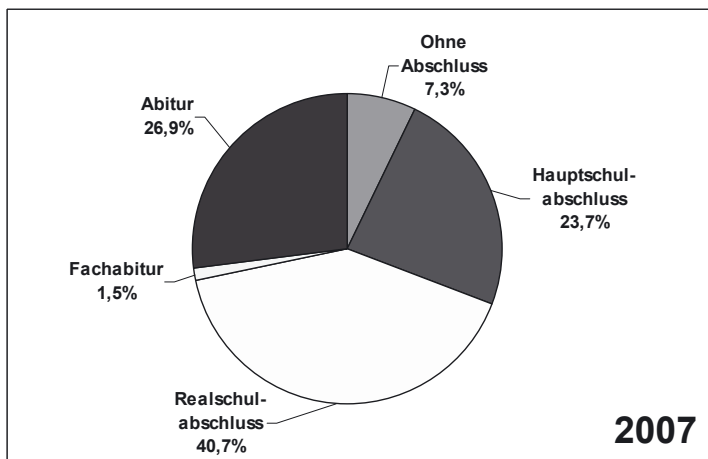
Der Begriff zweiter Bildungsweg bezeichnet die Möglichkeit, schulrechtlich anerkannte Abschlüsse nach dem „Normaldurchlauf“ durch die Regelschule zu einem späteren Zeitpunkt nachzuholen. Er ist „ein Instrument zur Anhebung des durchschnittlichen materiellen und formalen Schulabschlusserfolgs in der Bevölkerung“ (Harney/Koch/Hochstätter 2007, S. 34). Der Übergang vom Beruf zur Fachhochschule und die Begabtenprüfung werden gelegentlich auch als Dritter Bildungsweg bezeichnet (s. Seithel 2001, S. 348). Die Bezeichnung zweiter Bildungsweg wurde in der Nachkriegszeit in Westdeutschland geprägt und erlangte in den 1960er und 1970er Jahren große Bedeutung (s. Jüttemann 1991). Die sozialpolitische Absicht, breitere Volksschichten an Bildung teilhaben zu lassen, reicht zwar bis in das 19. Jahrhundert zurück, vor dem I. Weltkrieg war es aber nicht möglich, einen Schulabschluss außerhalb der Regelschule zu erwerben (s. Seithel 2001, S. 348). Diese Möglichkeit wurde erst in der Weimarer Republik mit den ersten Abendgymnasien 1927 in Essen und 1928 in Berlin geschaffen. Im Nationalsozialismus wurden diese Schulen wieder aufgelöst. Bekannte Kolleggründungen der Nachkriegszeit waren 1949 das

„Braunschweig-Kolleg“, 1953 das „Oberhausen-Kolleg“ und 1959 das „Hessenkolleg“ in der BRD. In der DDR hatte das Nachholen von Schulabschlüssen vor allem Mitte der 50er Jahre und am Anfang der 70er Jahre eine große Bedeutung (s. Giesecke/Opelt 2003, S. 218 ff.). Generell fällt das Nachholen von Schulabschlüssen in Länderzuständigkeit. Zumeist wird beim zweiten Bildungsweg auf Regelungen der allgemeinen Schulgesetze verwiesen. Die Ausgestaltung der Prüfungen wird über Rechtsverordnungen geregelt (s. Nuißl/Conein/Käpplinger 2008).

Heutzutage kann man je nach Bundesland eine verwirrende Vielfalt an Schularten beobachten, die Abschlüsse des zweiten Bildungswegs anbieten. Die zunehmende Entkopplung von Schulart und -abschluss (s. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, S. 88) ist auch beim zweiten Bildungsweg zu beobachten. So trägt die Erwartung, dass Abschlüsse vor allem an Abendschulen (Abendhaupt-, Abendrealschulen, Abendgymnasien) nachgeholt werden. Neben den vollzeitschulischen Kollegs – deren Bedeutung zum Teil je nach Bundesland schwankt – bieten auch viele berufliche Bildungseinrichtungen wie duale Berufsschulen, Fachgymnasien, Berufsfachschulen oder Kollegs Schulen Schulabschlüsse an. Zudem kann man zum Beispiel an einer Abendrealschule den Hauptschulabschluss nachholen, und es wird an Abendrealschulen nicht nur abends unterrichtet.

3. Die quantitative Entwicklung des Ersten Bildungswegs

Beim ersten Bildungsweg gab es in den letzten 15 Jahren leichte Veränderungen. 2007 verteilten sich die Schulabgänger³ auf folgende Abschlussarten:



Abgänger allgemeinbildender Schulen nach Abschlussart 2007 (in Prozent aller Abgänger)
 Quelle: Statistische Bundesamt Deutschland, GENESIS-Online Datenbank (Abrufdatum 06.04.09)

Die Mittlere Reife ist mit 40,7 Prozent der häufigste Abschluss vor dem Abitur mit 26,9 Prozent. Bis 2006 war der Hauptschulabschluss verbreiteter als das Abitur. 2007

lag der Hauptschulabschluss mit 23,7 hinter dem Abitur mit 26,9 Prozent. Das Fachabitur ist mit 1,5 Prozent eher selten, hat aber seit 1992 seinen Anteil mehr als verdoppelt. Ohne Abschluss verließen 2007 7,3 Prozent aller Abgänger die Schule. Insgesamt stellt man in den letzten 15 Jahren eine Zunahme der höheren Abschlüssen fest, die aber deutlich niedriger als in den vorherigen Jahrzehnten ausfällt. Zwischen 1992 und 2007 haben Realschulabschluss, Abitur und Fachabitur an Verbreitung gewonnen, während der Abgang ohne Abschluss und der Hauptschulabschluss seltener geworden sind. Allerdings gelten die Rückgänge nur für die relativen und nicht für die absoluten Zahlen, da zwischen 1992 und 2007 die gesamten Abgängerzahlen von rund 776.000 auf 965.000 angestiegen sind. So gab es 2007 im Vergleich zu 1992 rund 7.000 mehr Abgänger ohne Abschluss und rund 19.000 mehr Abgänger mit Hauptschulabschluss. Somit setzt sich in den letzten Jahren die Bildungsexpansion – jedoch deutlich verlangsamt – fort.

Da das Arbeitslosigkeitsrisiko unter den Un- und Angelernten hoch ist und der Hauptschulabschluss heute die Mindestanforderung zum Erwerb und Erhalt eines Arbeitsplatzes darstellt (s. Solga 2004, S. 128f), wird sich im Folgenden etwas eingehender mit den Abgängern ohne Abschluss beschäftigt. Deren Entwicklung hat in den letzten 17 Jahren zwei Tendenzen erlebt. Zwischen 1992 und 2001 ist der Prozentsatz der Abgänger ohne Schulabschluss von 8,2 auf 9,6 Prozent angestiegen. Seit 2002 sind dahingegen die Werte rückläufig und befinden sich 2007 mit 7,3 Prozent auf dem niedrigsten Wert seit der Vereinigung. Insofern entschärft sich die Problematik auf den ersten Blick. Allerdings darf hierbei nicht vergessen werden, dass es sich um relative Zahlen handelt. Beachtet man – wie bereits erwähnt – die seit 1992 steigenden Abgängerzahlen in absoluten Werten, haben diese zwischen 1992 und 2007 sogar von rund 63.600 auf 70.500 Personen zugenommen. Die Problematik einer wachsenden Zahl von Menschen ohne Schulabschluss entschärft sich somit auf den zweiten Blick nicht. Welche Charakteristika zeichnen die Gruppe der Abgänger ohne Schulabschluss aus? Drei wesentliche Kennzeichen sind auszumachen.

	Relativ niedriger Anteil	Relativ hoher Anteil
Geschlecht/ Nationalität	Deutsche Männer: 8,7 % Deutsche Frauen: 5,3 %	Ausländische Männer: 19,2 % Ausländische Frauen: 12,7 %
Bundesland	Westdeutschland: 7,4 % Baden-Württemberg: 6,3 % Nordrhein-Westfalen: 6,8 % Bayern: 7,2 % Rheinland-Pfalz: 7,4 %	Ostdeutschland: 9,9 % Mecklenburg-Vorpommern: 12,1 % Sachsen-Anhalt: 11,3 % Hamburg: 11,2 % Brandenburg: 10,7 %

Ausgewählte Charakteristika der Abgänger ohne Schulabschluss (2006) (in Prozent aller Abgänger)

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 89 und 274

In dieser Tabelle ist beim Abgang ohne Schulabschluss eine Migrations-, eine Geschlechter- und eine Regionalproblematik in Deutschland zu erkennen. In der Gruppe der Abgänger ohne Schulabschluss sind prozentual erstens eher Männer als Frau-

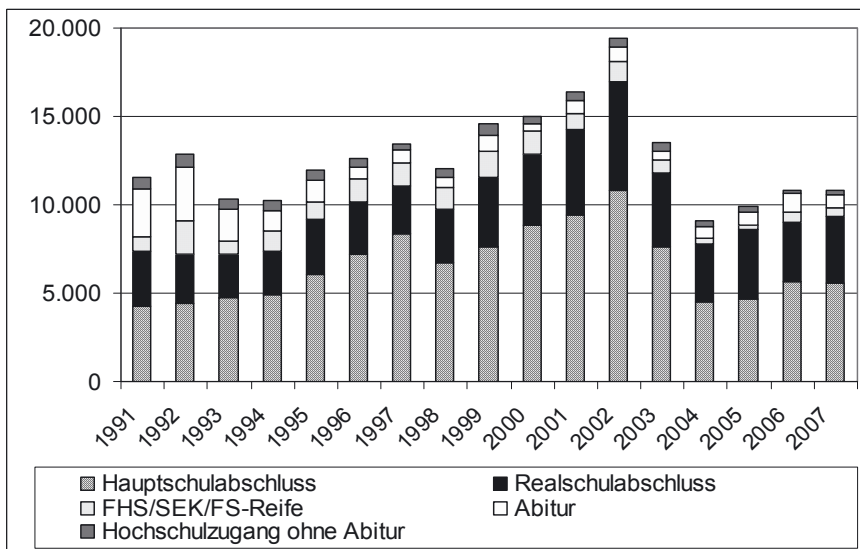
en zu finden. Zweitens sind eher Ausländer als Deutsche und drittens sind eher Ost- als Westdeutsche Abgänger ohne Schulabschluss. Hierbei handelt es sich um drei überschneidende Problemkreise, die sich wechselseitig sowohl verstärken als auch abschwächen können. So verlässt fast jeder 5. ausländische Mann die Schule ohne Schulabschluss, während dies nur für circa jede 20. deutsche Frau gilt. Dass der Abgang ohne Abschluss nicht allein ein Geschlechts- und Migrationsproblem ist, zeigt sich daran, dass Mecklenburg-Vorpommern als Land mit wenig Migranten mit 12,1 Prozent fast doppelt so viele Abgänger ohne Abschluss wie Baden-Württemberg oder Nordrhein-Westfalen (6,3 bzw. 6,8 Prozent) hat. Überdies spielt der sozioökonomische Hintergrund eine wichtige Rolle. Die sozioökonomische Situation der Eltern hat in Deutschland bekanntermaßen einen hohen Einfluss darauf, wie die Kinder in der Schule abschneiden. Es ist schon lange bekannt, dass Türken und Italiener im Durchschnitt relativ schlecht im deutschen Bildungssystem abschneiden. Wenn sie aber das gleiche Geschlecht und den gleichen sozioökonomischen Hintergrund wie Deutsche haben, zeigen sie ähnlich gute Bildungsergebnisse beim Erwerb der Hochschulreife wie die Deutschen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 90 f.). Dieser Einfluss ökonomischer Faktoren könnte vielleicht auch auf der Länderebene eine Erklärung anbieten, warum ökonomisch schwache ostdeutsche Länder wie Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt hohe Anteile von Schulabgängern ohne Abschluss haben, während die wirtschaftsstärkeren Länder Sachsen und Thüringen bessere Werte aufweisen. Insgesamt ist der Schulabgang ohne Abschluss ein komplexes Problem, das von mehreren Einflussfaktoren (Geschlecht, Ethnie, Region, sozioökonomische Herkunft) bestimmt ist. Es wäre interessant, wenn diese Faktoren und ihre jeweilige Wechselwirkung mit Hilfe multivariater Verfahren eingehender untersucht würden, um von vorschnellen Erklärungsversuchen aufgrund von einfachen Tabellenanalysen wegzukommen. Hier besteht ein deutlicher Mangel an elaborierten Untersuchungsdesigns in der Bildungsforschung.

4. Der zweite Bildungsweg: Quantitatives Volumen und Verteilung der Abschlüsse

Wie hat sich der zweite Bildungsweg in den letzten Jahren entwickelt? Leider gibt es keine deutsche Gesamtstatistik zum zweiten Bildungsweg und man muss sich Informationen aus unterschiedlichen Quellen zusammensuchen. Eine Quelle ist die Volkshochschulstatistik des Deutschen Volkshochschulverbandes (dvv), die am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) geführt wird. In dieser Statistik gibt es jährlich eine Tabelle, die über die Prüfungen (nicht die Absolvent/innen) im schulischen Bereich Auskunft gibt. Gemäß dieser Statistik zeigt sich zwischen 1991 und 2007 in Deutschland folgende Entwicklung⁴ (siehe Grafik nächste Seite).

Der Erwerb des Hauptschulabschlusses (unterster Balken) hat die größte Bedeutung. Circa jede zweite schulische Prüfung an Volkshochschulen ist eine Prüfung zum Hauptschulabschluss. Er ist das deutlich größte Segment vor der Prüfung zum Realschulabschluss (zweiter Balken von unten) und der Abiturprüfung (vierter Balken von unten). Realschulabschlussprüfungen haben an Bedeutung gewonnen und stellen mittlerweile einen Anteil von 35 Prozent. Die restlichen drei Abschlussformen fallen

quantitativ kaum ins Gewicht. Lediglich 1991 bis spätestens 1995 war die Zahl der Abiturprüfungen relativ hoch. Dies ist auf die Transformationsphase in den neuen Bundesländern zurückzuführen. Erst durch die Vereinigung bekamen viele ehemalige DDR-Bürger die Gelegenheit, höhere Abschlüsse zu erwerben (vgl. Gieseke/Opelt 2003, S. 289). Vorher war dies regimiekritischen oder Schülern aus bestimmten sozialen Schichten aus ideologischen Gründen nicht oder nur begrenzt möglich, während vor allem in den 70er Jahren Erwachsene der „Arbeiter- und Bauernklasse“ in großem Umfang an Volkshochschulen nachqualifiziert wurden (ebenda). Nachdem Mitte der 1990er Jahre diese transitorische Bildungsphase abgeschlossen war, sank die Zahl der Abiturprüfungen in Ostdeutschland wieder ab.



Schulische Prüfungen an Volkshochschulen zwischen 1991 und 2007

Quelle: Volkshochschulstatistik der Jahrgänge 1991 bis 2007

Der deutliche Rückgang der gesamten Prüfungszahlen ab 2003 ist erstaunlich. Während bis 2002 die Zahlen eine teilweise stark steigende Tendenz aufwiesen (allein zwischen 1998 und 2002 ein Anstieg um 67 Prozent), bricht ab 2003 die Entwicklung abrupt und drastisch ein. Dieser starke Rückgang ist vor allem – aber nicht nur – auf die quantitativ außerordentlich bedeutsame Entwicklung im bevölkerungsreichen Nordrhein-Westfalen zurückzuführen. Allein dort sind zwischen 2002 und 2004 die schulischen Prüfungszahlen von 13.016 auf 3.525 zurückgegangen. Eine Teilerklärung hierfür ist die Änderung des Weiterbildungsgesetzes in NRW, die ab 2003 nur die Volkshochschulen noch zusätzlich förderte, die schon 2002 Schulabschlüsse angeboten hatten (s. Landesverband NRW 2004). In den Bundesländern sind die Entwicklungen insgesamt divergierend. Während Baden-Württemberg und Berlin entgegen dem bundesweiten Gesamttrend deutlich wachsende Prüfungszahlen zeigten, wa-

ren in Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Nordrhein-Westfalen deutliche Rückgänge zu verzeichnen. In den restlichen Bundesländern blieb die Situation relativ unverändert. Zwar steigt der Bedarf an „Reparieren und Zertifizieren“ (Schöll 2003, S. 68) in absoluten Werten weiter an, wie die eingangs dargestellten Zahlen zum Ersten Bildungsweg zeigen, aber in vielen Bundesländern werden den Volkshochschulen von der Landespolitik allenfalls stagnierende Fördermittel für den zweiten Bildungsweg zur Verfügung gestellt (vgl. auch Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens 2005).

Neben der Volkshochschulstatistik bietet der nationale Bildungsbericht Informationen zum zweiten Bildungsweg. Leider werden in diesem Bericht die Absolventen des zweiten Bildungswegs an Volkshochschulen nicht explizit ausgewiesen bzw. sind eventuell sogar nicht vollständig enthalten. Vergleicht man die bereits erwähnten Zahlen der Volkshochschulstatistik (s. vorherige Grafik) mit den Zahlen des nationalen Bildungsberichts (s. folgende Grafik) erkennt man, dass die Volkshochschulen hier eher eine quantitativ untergeordnete Bedeutung haben. So standen 2006 knapp 11.000 schulische VHS-Prüfungen rund 276.000 Absolventen des zweiten Bildungswegs an beruflichen Schulen gegenüber.

	1996	2006
Abendschulen/Kollegs	11.395	14.833
Berufliche Schulen	181.370	276.407
Summe	192.765	291.240

Absolventen 1996 und 2006 nach Abschlussart und Schulart

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 270-271, zusätzliche eigene Berechnungen

Der Vergleich zwischen 1996 und 2006 offenbart Bemerkenswertes. Während die Zahl der Absolventen an Abendschulen und Kollegs um 30 Prozent zwischen 1996 und 2006 angewachsen ist, so ist der Zuwachs an den beruflichen Schulen mit über 50 Prozent noch ausgeprägter. Dabei ist die absolute Gesamtzahl der Absolventen an beruflichen Schulen 2006 knapp 20 Mal so hoch wie die Absolventenzahlen an den Abendschulen/Kollegs. Es liegt die These nahe, dass der zweite Bildungsweg im letzten Jahrzehnt verstärkt in der beruflichen Bildung in Vollzeitform expandiert ist, während der berufs begleitende Erwerb eines Schulabschlusses im Abendkurs relativ an Bedeutung verloren hat (vgl. auch Harney/Koch/Hochstätter 2007, S. 39 ff.).

Fazit

Die Zahlen zum Ersten Bildungsweg zeigen deutlich, dass „Reparieren und Zertifizieren“ (Schöll 2003, S. 68) weiterhin eine wichtige Aufgabe des Bildungssystems ist. Der Trend, Schulabschlüsse nicht im Allgemeinbildenden Schulwesen zu erwerben, hält an. So hat sich zwischen 1996 und 2006 der Anteil der außerhalb des allgemein-

bildenden Schulwesens erworbenen Hauptschulabschlüsse von 12 auf 14 Prozent, der Mittleren Abschlüsse von 14 auf 17 Prozent und der Allgemeinen Hochschulreife von 11 auf fast 15 Prozent erhöht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 88). Das Gros dieses Zuwachses trägt die berufliche Bildung zu über 90 Prozent mit ihren verschiedenen Schul- und Maßnahmeformen von der Berufsvorbereitung über die Berufsschule bis hin zur Berufsakademie. Da laut Bildungsbericht 2008 (ebenda) nominell identische Abschlüsse, die aber in unterschiedlichen Bildungsgängen erworben wurden, nicht immer gleiche Zugänge zu weiterführenden Bildungseinrichtungen oder zum Arbeitsmarkt eröffnen, stellt sich die Steuerungsfrage, ob diese bildungspolitische Fokussierung auf berufliche Schulen wirklich gerechtfertigt ist. Sind berufliche Schulen die am besten geeigneten Lernorte für das Nachholen von Schulabschlüssen? Oder sinken damit nicht vielleicht die Beschäftigungschancen der Absolventen, weil Abschlüsse im Zusammenhang mit „Maßnahmekarrieren“ nur eine geringe Anerkennung bei den Arbeitgebern genießen? Ist es begründet, dass man den Volkshochschulen in manchen Bundesländern nur noch stagnierende oder rückläufige Mittel für die Finanzierung des zweiten Bildungswegs zur Verfügung stellt, sodass diese nicht alle Bildungsinteressierten aufnehmen können, während gleichzeitig viele Personen in Bildungsgänge an beruflichen Schulformen navigiert werden? Welche Rolle kann welche Schulform und welcher Bildungsbereich beim zweiten Bildungsweg spielen? Es scheint an der Zeit zu sein, neu über eine sinnvolle Strukturierung und Systematisierung des zweiten Bildungswegs nachzudenken. Dies fängt bei der Begrifflichkeit (s. Harney/Koch/Hochstätter 2007) an und reicht bis Finanzierungsfragen. Zentrale Orientierung sollten dabei „gelungene und misslungene Bildungsbioografien“ von Absolventen des zweiten Bildungswegs sein. Hier besteht im ersten Schritt noch Forschungsbedarf und im zweiten Schritt ein Bedarf an Politikberatung.

Anmerkungen

- 1 Für die Hilfe bei der Datenzusammenstellung danke ich Anne von Gäßler und Hella Huntemann.
- 2 Im Folgenden wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit im Text nur die männliche Form verwendet. In allen Fällen gilt jeweils die weibliche und die männliche Form.
- 3 Schulabgänger bezieht sich auf Prozent der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter zwischen 15 und 21. Der nachträgliche Erwerb eines Abschlusses ist in diesen Zahlen nicht enthalten.
- 4 Seit 2002 gibt es keine Zahlen mehr zu schulischen Prüfungen in Bayern in der DVV-Statistik, weil das statistische Landesamt in Bayern als Datenlieferant die Erfassung geändert hat. Die schulischen Prüfungszahlen in Bayern (2001: 630) waren aber relativ niedrig, sodass statistische Verfälschungen als eher gering einzuschätzen sind.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld
- Gieseke, W./Opelt, K. (2003): Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen – Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1947. Opladen

- Harney, K./Koch, S./Hochstätter, H.-P. (2007): Bildungssystem und zweiter Bildungsweg – Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 34-57
- Jüttemann, S. (1991): Die gegenwärtige Bedeutung des Zweiten Bildungsweges vor dem Hintergrund seiner Geschichte. Weinheim.
- Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens (2005): Volkshochschulen schlagen Alarm – Nachfrage nach Schulabschlusskursen steigt weiter, Ressourcen erschöpft, dringende Fragen an die Politik. Resolution der 39. Mitgliederversammlung am 29. September 2005 in Hannover
- Landesverband der Volkshochschulen Nordrhein-Westfalen (2004): Landeshaushalt 2004/2005 – Licht und Schatten. vhs-rundbrief 1/2004. www.gew-nrw.de/binarydata/download/Landeshaushalt2004_2005.pdf (Abrufdatum: 22.04.09)
- Nittel, D. (1996): Zertifikate ohne Ende – Einige Anmerkungen über „abschlussbezogene Varianten des lebenslangen Lernens“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 3, S. 243-255
- Nuissl, E./Conein, S./Käpplinger, B. (2008): Zertifikate und Abschlüsse in der Weiterbildung. In: Krug, H./Nuissl, E. (Hrsg.): Praxishandbuch Recht der Weiterbildung Loseblattsammlung, Neuwied, S. 1-41
- Reinberg, A./Hummel, M. (2002): Zur langfristigen Entwicklung des qualifikationsspezifischen Arbeitskräfteangebots und -bedarfs in Deutschland. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, H. 4, S. 580-600
- Schöll, I. (2003): Reparieren und Zertifizieren – PISA und die Herausforderungen für die Weiterbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, H. 1, S. 68-80
- Seithel, N. (2001): Zweiter Bildungsweg. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 348-349
- Solga, H. (2004): Kontinuitäten und Diskontinuitäten beim Übergang ohne Schulabschluss. In: Behringer, F. u. a. (Hrsg.): Diskontinuierliche Erwerbsbiografien. Baltmannsweiler, S. 120-132
- Tietgens, Hans (1984): Prüfungen an Volkshochschulen. In: VHS im Westen, H. 5, S. 243-246.
- Volkholz, V./Köchling, A. (2001): Lernen und Arbeiten. In: ABWF (Hrsg.): Kompetenzentwicklung 2001. Münster, S. 375-416

Exklusionsmechanismen des universitären Habitus: Unsichtbare Barrieren für Studierende auf dem „zweiten Bildungsweg“¹

Peter Alheit

Zusammenfassung

Studierende auf dem zweiten Bildungsweg haben in der Regel Probleme an der Schwelle zur Universität. Sie betreten gleichsam „fremdes Terrain“. Die Einmündung in die unterschiedlichen Fachkulturen kann freilich problemloser oder komplizierter sein. Verantwortlich dafür sind Studienberater, die für das Fach öffnen oder den Zugang erschweren. Sie agieren gewissermaßen als „Gatekeepers“ (Torwächter) zum Studienfach. Im folgenden Beitrag werden verschiedene Typen des „Gatekeeping“ rekonstruktiv analysiert und die These herausgearbeitet, dass der Fachhabitus der mächtigsten Fächer auf die gesamte Universität ausstrahlt.

Einleitung

Natürlich ist die Rede vom „universitären Habitus“ polemisch. Es gibt nicht *den* Habitus. Wir wissen, dass verschiedene Fachkulturen ihre eigenen habituellen Marotten entwickeln: die Mediziner, die Juristen, die Ökonomen, gewiss auch die Theologen, wahrscheinlich selbst die Pädagogen. Mich interessieren durchaus diese Unterschiede, und ich werde im Laufe dieses Beitrags noch darauf zu sprechen kommen. Aber zunächst will ich an die Pauschalerfahrung einer interessanten Zielgruppe der Studierenden, den sogenannten „nicht-traditionellen Studierenden“², anknüpfen, jenen zumeist älteren Studenten, die über zweite und dritte Bildungswege zur Universität kommen und diese Einrichtung spontan eher als „fremd“, „realitätsfern“ und „anmaßend“ erfahren (vgl. Alheit/Merrill 2004; Alheit 2005).

Deutsche Universitäten, das ist das Ergebnis unserer international vergleichenden Forschungen³, sind von einer Aura der Exklusivität umgeben – unabhängig davon, was man studiert. Leute, die aus nicht-akademischen Milieus an die Universität kommen, beschleichen Minderwertigkeitsgefühle, wenn sie in Seminaren sitzen. Sie kommen sich „dumm“ vor, zu alt, zu unflexibel, nicht dazu gehörig. Es scheint tatsächlich ein „universitärer Habitus“ zu sein, eine symbolische Macht des Wissens, die

das merkwürdige Exzellenzgehebe deutscher Universitäten umgibt. Und das unterscheidet sie von dänischen, schwedischen oder finnischen Universitäten, ganz besonders auch von Hochschulen in Großbritannien.

Das heißt übrigens nicht, dass „Non-trationals“ scheitern müssen. Einige entwickeln – im Foucaultschen Sinn – so erfolgreiche „Technologien des Selbst“, dass sie die Exklusionshürden problemlos nehmen (vgl. Alheit 2005; Alheit/Rheinländer/Watermann 2008). Es bedeutet aber, dass Studieren in Deutschland – und keineswegs nur für die „Non-trationals“ – zu einer subtilen Herausforderung geworden ist und dass sich dieser Zustand verschärft.

Interessant erscheint allerdings, dass wir hier die „Kulturen“ der Fächer deutlich unterscheiden können. Wenn ich von Fachkulturen spreche, greife ich der Übersichtlichkeit halber auf ein plausibles Konzept von Becher (1987: bes. S. 289) zurück, der die Kategorien „rein“ vs. „angewandt“ und „hart“ vs. „weich“ als heuristische Hilfsmittel zu einer Vier-Felder-Tafel kombiniert hat (s. Abb. 1):

Abb. 1: Vier-Felder-Schema der Fachkulturen (nach Becher 1987)

Kategorien	„hart“	„weich“
„rein“	z. B. Physik, Chemie, Biologie, Mathematik	z. B. Geschichte, Philosophie, Germanistik
„angewandt“	z. B. Maschinenbau, Elektrotechnik	z. B. Sozialwissenschaft, Sozialpädagogik etc.

Die *Naturwissenschaften* weisen die Kombination „hart/rein“ auf. Ihre Erkenntnisweise wird als kumulativ, atomistisch, universalistisch, quantitativ, simplifizierend und abstrahierend beschrieben. Das Erkenntnisziel ist die Entdeckung und kausale Erklärung. Ihre Sozialformen gelten als konvergent, eng verknüpft, politisch gut organisiert, kompetitiv und aufgabenorientiert. Der wissenschaftliche Output ist eine hohe Publikationsrate. Als typische Vertreter gelten Physik, Chemie, Biologie und Mathematik.

In der Kombination „weich/rein“ sind die *klassischen Geisteswissenschaften* sowie Teile der Sozialwissenschaften zu finden – mit den Kennzeichen holistisch, ideographisch, fallorientiert, qualitativ und komplizierend. Das Erkenntnisziel ist Verstehen und Interpretation. Die Sozialformen gelten als divergent, individualistisch, lose strukturiert und personenorientiert. Die Publikationsrate ist, verglichen mit den Naturwissenschaften, eher niedrig. Als typische Vertreter gelten Geschichte, Germanistik, Philosophie, aber auch bestimmte Teilgebiete etwa der Soziologie.

Für die Kombination „hart/angewandt“ stehen die *technischen Wissenschaften*, die zweckorientiert und pragmatisch, funktional und effektiv, auch heuristisch und quantitativ ausgerichtet sind und in die physikalische Umwelt eingreifen. Ihr Erkenntnisziel ist die Entwicklung und Anwendung von Techniken und Produkten. Sie werden als unternehmerisch und kosmopolitisch beschrieben, rollenorientiert mit beruflichen Normen. Als Ersatz für die Publikationsrate gelten Patente. Typische Vertreter sind Maschinenbau und Elektrotechnik.

Die Kombination „weich/angewandt“ steht schließlich für die *angewandten Sozialwissenschaften*. Sie sind funktionsorientiert und praxisbezogen. Es geht um professionelle Praxis in Interaktionen. Ziel ist die Erstellung von Berichten und Verfahrensplänen. Sie sind nach außen gerichtet, lokal gebunden und zumeist staatsorientiert. Statt Publikationen steht oft Beratungstätigkeit im Vordergrund. Typische Vertreter sind hier Sozialarbeit und Sozialpädagogik, die lehramtsbezogenen Erziehungswissenschaften, in gewisser Weise auch die Rechtswissenschaft.

Natürlich ist diese Einteilung ein wenig zu grob und klischeehaft. Sie erfasst nicht alle Fachkulturen gleichmäßig. Das komplexe Phänomen der medizinischen Fachkultur ist nur schwer in den Feldern zu platzieren. Auch die zunehmende Bedeutung der Wirtschaftswissenschaften geht in dem Schema nicht vollkommen auf. Gleichwohl gibt es uns eine tentative Orientierung, die nun den Zugriff auf Fallpräsentationen erleichtert. Dabei geht es um Experteninterviews mit vier Repräsentanten in jeweils einer der beschriebenen Fachkulturen.⁴ Solche Funktionsträger agieren nicht selten als „Gatekeepers“ (vgl. stellvert. Struck 2001), als Protagonisten der Fächer, die Studierende ermutigen oder abstoßen. Für „Non-trationals“ sind sie von besonderer Bedeutung.

1. „Hart“ und „rein“: Der „exklusive Habitus“

Professor Schmidt⁵ ist ein hoch renommierter Vertreter der sich strikt naturwissenschaftlich verstehenden Psychologie an einer traditionellen Universität mit historischer Reputation. Er beschreibt seinen wissenschaftlichen Werdegang folgendermaßen:

„Ja, H-Stadt ist so die Endstation eines langen Weges. Ich habe viele andere Professuren vorher schon gehabt. Habe in Hamburg studiert, in Kiel promoviert und habilitiert und bin in Kiel schon Professor für Psychologie gewesen. Habe dann Rufe bekommen nach – an die TH Aachen, dann an die Universität Düsseldorf. Dort hatte ich meinen ersten Lehrstuhl. Dann bin ich wieder nach Aachen berufen worden. Dann hatte ich, äh, äh, hier wiederum einen Lehrstuhl, die Aachener haben mich aber zurückgeholt. Und von da aus bin ich dann, äh, 1982 nach H-Stadt berufen worden. Zwischendurch hatte ich noch mal einen Ruf nach Würzburg, das heißt, also, ich habe vorher schon an einer ganzen Reihe von anderen Universitäten gearbeitet und bin hier sozusagen in H-Stadt hängen geblieben. Das allerdings aus voller Überzeugung. Ja, das ist, äh, so mein Weg.“ [Sch/1]⁶

Erfolgreiche wissenschaftliche Karrieren in einem „reinen“ und „harten“ Fach scheinen einen „langen Weg“ vorauszusetzen. Allerdings sind nicht die Erfahrungen, die auf diesem Weg gemacht werden, von Bedeutung, sondern offenbar die Quantität der Stationen. Unser Protagonist akkumuliert acht Rufe auf eine Professur. Insider wissen, dass dies spätestens nach seinem dritten Ruf nicht nur „intellektuelles“, sondern auch „ökonomisches Kapital“ bedeutet hat. Aber darauf kommt es Herrn Schmidt nicht an. Er wirkt – bei all seinen Reputationen – noch vergleichsweise zurückhaltend. Gewiss, es erscheint ihm wichtig, den dritten Ruf als „ersten Lehrstuhl“ hervorzuheben. Alle folgenden sind selbstverständlich weitere „Lehrstühle“. Die Koketterie mit dem „hängen bleiben“ am Ende des Segments ist gezieltes Understatement. H-Stadt ist die Krönung seiner überaus erfolgreichen Laufbahn. Hier wird er ein international renommiertes Forschungsinstitut aufbauen und die Zahl der Mitar-

beiter in seinem Fach verdreifachen. Schmidt gewinnt seinen Selbstwert auch keineswegs ausschließlich aus den eigenen Verdiensten. Es ist das Fach selbst, das ihn vor anderen auszeichnet:

„Unser Fach ist sehr begehrt, äh, wir können nur jeden vierten Studenten aufnehmen. Und die sind alle weit über dem Durchschnitt. Man muss naturwissenschaftlich firm sein, äh. Statistik z. B. spielt bei uns eine zentrale Rolle. Grundkenntnisse in Mathematik sind also wichtige Voraussetzungen. Auch die englische Sprache ist bei uns unverzichtbar, weil die meiste Literatur heute in Englisch geschrieben wird. Auch die Deutschen schreiben meistens in Englisch. Das heißt, die Anforderungen an unsere Studenten sind hoch. Wir haben einen Ruf zu verlieren.“ [Sch/6]

Herr Schmidt hat Exklusivitätsphantasien. Seine Idealstudenten gehören zur wissenschaftlichen Elite. Er führt Kriterien ins Feld: „naturwissenschaftlich firm“, „Grundkenntnisse in Mathematik“, „die englische Sprache“. Seine Erfahrungen mit „Non-tritionals“ machen ihn skeptisch, dass gerade Spätstudierende die hohen Anforderungen des Faches erfüllen können. Als Beleg führt er zwei Beispiele an:

„Ich erinnere mich noch an zwei Damen. Die eine ist, glaube ich, immer noch nicht fertig, die ein überlanges Studium mit wirklich furchtbar, furchtbaren Anstrengungen versucht hat hinzukriegen. Sie wird es wohl letztlich auch schaffen, aber das ist eine furchtbare Quälerei und natürlich mit einem ziemlich, sagen wir mal, unterdurchschnittlichen Zeugnis ... Eine andere hat gerade aufgegeben. Wir haben versucht, sie noch umzustimmen. Sie war relativ weit. Sie hat, äh, eine Diplomarbeit geschrieben, mit der sie nicht zurechtkam. Wir haben ihr Hilfestellung gegeben, soweit wir es irgend, irgend überhaupt verantworten konnten. Aber sie hat einfach gesagt, sie wollte diesen, den Stress nicht mehr.“ [Sch/12]

Das Bild der „furchtbaren Quälerei“ deutet zugleich auf die erwünschte Alternative: der hoch intelligente Student, der mit Interesse und Leichtigkeit die erheblichen Anforderungen des Faches bewältigt. Die Dimension des „Harten“ und „Reinen“ hat zweifellos eine männliche Konnotation. Frauen sind in solchen Fächern unterrepräsentiert. Deshalb ist es nicht überraschend, dass Herrn Schmidt „zwei Damen“ einfallen, die an diesen Anforderungen scheitern. Aber selbst der soziale Gestus der „Hilfestellung“ hat eine patriarchale Grundierung und wirkt im Grunde pejorativ.

Professor Schmidt ist ein vehementer Vertreter der Exzellenzinitiative seiner Universität. Er wünscht sich, dass sein Fach demnächst seine Studierenden selbst auswählen kann. „Non-tritionals“ wären dann durchaus willkommen – vorausgesetzt, sie erfüllen alle die Kriterien, die auch an die Elite der Normal-Studierenden angelegt werden. Professor Schmidt interessiert das „Exklusive“.

2. „Weich“ und „rein“: Der „ambivalente Habitus“

Professor Müller ist ein theoretisch orientierter Soziologe an einem renommierten Fachstandort einer klassischen Universität. Seine Karriere ist zweifellos nicht so brillant wie die von Herrn Schmidt. Auch er hat sich verschiedentlich auf „Lehrstühle“ beworben, allerdings ohne Erfolg. Er schreibt das Scheitern seiner Ambitionen der Tatsache zu, dass er, wie er sich ausdrückt, „aus einer linken Ecke kommt“. Allerdings inszeniert er sozusagen eine Alternativkarriere. Er macht sich zur Aufgabe, sein Fach,

das auch wegen seines „linken“ Profils in der traditionellen Universität nur eine Randposition innehat, stärker ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Und das scheint ihm gelungen zu sein:

„Und jetzt ist das so, sagen wir mal, dass unser Fach und unsere Fakultät erstens nicht mehr Außenseiter ist, keine Außenseiterposition mehr hat und zweitens das linke Profil aufgegeben hat. Es ist normaler geworden und deshalb anerkannter.“ [Mü/10]

Man könnte diesen Prozess auch als subtile Anpassung deuten, zumal die Veränderung des Fachprofils auch Auswirkungen auf die Lehre hat. Professor Müller beschreibt, dass die Studierenden früherer Jahre zwar politisch engagierter gewesen seien, aber wissenschaftlich im Grunde unaufgeklärt. Es komme nun darauf an, die wissenschaftlichen Anforderungen zu erhöhen und eine klare „curriculare Struktur“ vorzugeben. Das gelte insbesondere für Studierende auf dem zweiten Bildungsweg, die zwar wichtige Erfahrungen einbrächten, sich aber häufig von diesen Erfahrungen nicht lösen könnten. Deshalb seien vor allem methodische Grundlagen gefragt, aber eben auch intensives Training in soziologischer Theorie. „Soziologie ist nicht Sozialarbeit, auch nicht spontanes politisches Handeln“, sagt Müller, „sie ist eine anspruchsvolle Wissenschaft, die intelligente und verantwortungsbewusste Studierende verlangt.“

Man spürt eine eigenwillig prätentöse Haltung in diesen Äußerungen. Es ist nicht die selbstverständlich distinktive Exklusivität von Professor Schmidt. Müller betont ausdrücklich, dass gerade die Soziologie für unkonventionelle Studienkarrieren offen bleiben müsse. Aber es ist doch eine Art sozial konnotierter „Exzellenz-Bias“ zu erahnen. Das aber ist fatal gerade für „Non-traditionals“. Sie erleben ein Fachklima voller Double-bind-Botschaften: „Ihr seid willkommen, aber bitte nicht so, wie ihr euch gebt.“ Der Fachhabitus ist gleichsam „ambivalent“. Die gesellschaftspolitische Offenheit des Fachs wird durch das angestrengte Bemühen um institutionelle Anerkennung konterkariert.

3. „Hart“ und „angewandt“: Der „pragmatische Habitus“

Professor Zimmermann ist ein zupackender Mensch. Ihm geht es um die Sache, nicht um seine Person. Bei seiner Selbstpräsentation redet er nicht von seiner Karriere, er entwirft gewissermaßen seine „Welt“:

„Okay, mein Fachgebiet ist hier technische Mechanik. Äh, ich selbst habe Maschinenbau studiert, alle theoretischen Richtungen des Maschinenbaus.“

Der Maschinenbau teilt sich auf in eine ganze Menge Fachrichtungen; und, sagen wir mal, die wichtigsten Sparten des Ingenieurwesens sind auf der einen Seite die Konstruktion, auf der anderen Seite die Berechnung und vielleicht einer dritten Seite die Materialwissenschaft. Und, äh, ich würde eher in die Berechnung fallen mit meinem Fachgebiet – und innerhalb der Berechnung in die theoretischen Grundlagen.

Die Mechanik ist ein Gebiet aus der Physik, die Physik ist ein Teilgebiet der Naturwissenschaften. Die Naturwissenschaften beschreiben die Natur. Aber die Ingenieurwissenschaften, die beschreiben nicht nur die Natur, sondern verändern irgendwie die Natur. Die Ingenieure bauen Maschinen zum Beispiel und Gebäude, die Maschinenbauingenieure eben Maschinen zu irgendwelchen Zwecken. Und dazu brauchen sie die Prinzi-

prien der Physik, insbesondere Prinzipien der Mechanik. Mechanik ist, äh, die Wissenschaft von der Bewegung. Zur Bewegung gehört auch der Sonderfall der Nichtbewegung. Das ist ein Teilgebiet der Mechanik, die so genannte Statik. Äh, die Statik ist ein sehr breites Gebiet, was sehr stark gepflegt und bearbeitet wird von Bauingenieuren – weil, die Gebäude sollten sich möglichst wenig bewegen. Im Maschinenbau dagegen kommt viel mehr Bewegung vor, deswegen interessiert der sich für die so genannte Dynamik, ein weiter gepflegtes Teilgebiet.

Das bedeutet, das Fachgebiet, das ich vertrete, ist sozusagen auf der Mitte, auf der Vermittlerseite zwischen Naturwissenschaften und Ingenieurpraxis.“ [Zi/1f.]

Bei diesem faszinierenden Entwurf der Welt kann man sich einer Assoziation aus Kindertagen nicht entziehen, jenem überzeugenden Ausspruch des Daniel Düsentrrieb: ‚Dem Ingenieur ist nichts zu schwör.‘ Und doch hat man bei Herrn Zimmermann nicht den Eindruck, dass er damit seinem Fach einen Exklusivitätsanspruch einräumen wolle. Es geht um „Machbarkeit“ und – interessanterweise – auch um „Pflege“. Diese Metapher (die im Übrigen ja auch eine pädagogische Utopie berührt) drückt Empathie zur Sache aus, eine gewisse Liebe zum Fach, die ihm durchaus einen Teil seiner „Härte“ nimmt.

Vielleicht ist es deshalb kein Zufall, dass Zimmermanns Ausführungen zur Lehre, und namentlich zu Studierenden mit unkonventionellen Bildungswegen, eine ähnliche Disposition erkennen lassen. Zunächst betont er, wie wichtig ihm Studenten seien, die bereits praktische Erfahrungen haben. „Das ist für unser Arbeitsklima eine phantastische Voraussetzung“, stellt er fest. Aber er verschweigt auch nicht, dass diese Gruppe in der Regel erhebliche Wissenslücken, vor allem in Mathematik, mitbringt. Sein Umgang mit diesem Problem ist jedoch weder distinktiv noch präventiv, sondern pragmatisch: Er etabliert so genannte „Brückenkurse ... die“, wie er sagt, „die Lücke überbrücken zwischen Schulausbildung und den Universitätsanforderungen“.

Das Bild der Brücke ist gewiss nicht zufällig gewählt. Sie ist ein zentrales Symbol der Ingenieurkunst, aber die Metapher nimmt auch die von Zimmermann selbst gewählte Funktion der „Vermittlung“ auf: Vermittlung zwischen Wissenschaft und Praxis. Hinter diesem „Brückenschlag“ steht keineswegs nur ein fachliches, sondern eben auch ein soziales Projekt. Professor Zimmermann erweist sich also auch als erfolgreicher „Ingenieur in hochschuldidaktischen Fragen“.

4. „Weich“ und „angewandt“: Der „inklusive Habitus“

Der vierte „Gatekeeper“, Herr Graf, ist bezeichnenderweise kein Professor. Er ist nicht einmal promoviert und arbeitet als lehrender Sozialarbeiter an einer Reformuniversität.

„Ich bin von meiner Herkunft her Sozialarbeiter, also Abitur, Sozialarbeit studiert, war einige Jahre Sozialarbeiter, habe als solcher dann Kontakte mit der Hochschule hier gehabt über Projekte mit Studenten, so als Praxisanleiter, und bin über den Weg damals hier in den Reformprozess der Uni gekommen.“ [Gr/1]

Die Formulierung „von meiner Herkunft her Sozialarbeiter“ verweist auf mehr als nur eine professionelle Verortung. Fast könnte man die Aussage als soziale Positi-

onierung lesen. Graf war, wie er betont, „20 Jahre lang Referent für berufspraktische Studien“. Und er identifiziert sich auch in seiner jetzigen Position als „Dekanatsreferent“ noch immer mit dem sozialarbeiterischen „Herkunftsmilieu“. Bei der Beschreibung des Berufsfeldes deutet er eine ähnliche Empathie an wie Professor Zimmermann im Ingenieurwesen. Allerdings steht bei ihm nicht „Machbarkeit“ im Vordergrund, sondern „Verantwortung“: „Du musst für diesen Beruf eine gewisse Lebenserfahrung und vor allem Verantwortung mitbringen“, sagt er. Und genau das qualifiziert seiner Meinung nach unkonventionelle Studierende für das Studium. Aber Graf leugnet auch nicht die Probleme dieser Zielgruppe:

„Also, eins der größten Probleme, die wir haben, ist die Schlüsselqualifikation, Texte zu erarbeiten. Das können berufterfahrene Studenten bei uns überhaupt nicht. Und wir haben bis zum Examen damit Schwierigkeiten ... Und das andere ist diese Diffusität. Wir haben ja keine eigene Leitwissenschaft, es gibt nicht die Wissenschaft der sozialen Arbeit, und es gibt einen Kranz von Hilfswissenschaften, den man durch alle Wissenschaften ziehen kann. Jemand, der hier studiert, der wird erst mal völlig verwirrt ... und da ist überhaupt keine Grundlage gelegt, das zu verstehen.“ [Gr/8]

Graf beschreibt die Probleme, aber er lastet sie nicht den Studierenden an, sondern den strukturellen Dilemmata des Fachs, und er entwickelt eine Idee, wie diese Schwierigkeiten zu lösen sind:

„Also, meine These ist ja, ich bin ja aus der Praxis selbst gekommen und ich weiß, dass in der Sozialarbeit und überall da, wo es um Entwicklungen geht, um Bildungsprozesse, dass da die Beziehungen ne wichtige Rolle spielen ... Meine Strategie ist, ich schaffe es, zu den Studierenden eine Beziehung herzustellen, die möglich macht, dass sie einerseits mich auch als Modell akzeptieren und andererseits, dass sie zeigen wollen: ‚Ich kann das auch.‘ Vielleicht hätte man das früher pädagogischen Takt genannt, ich nenn es Beziehungen aufbauen, und es funktioniert.“ [Gr/12]

„Pädagogischer Takt“ (Herman Nohl) ist eine außergewöhnlich treffende Charakterisierung für einen Habitus, der nur als „inklusiv“ bezeichnet werden kann.

5. Der „Sog“ des universitären Sozialraums

Nun wäre es naheliegend, die vier knapp skizzierten Habituskonfigurationen systematisch zu vergleichen und pädagogisch zu qualifizieren. Aber das macht soziologisch wenig Sinn. Nicht erst seit Bourdieus polemisch-amüsanten Studie über den *Homo academicus* (1988) wissen wir, dass das universitäre Feld einzelne Fachkulturen nicht isoliert, sondern in eine Beziehungsmatrix unterschiedlicher Rankingplätze einbaut. Die Physik und zunehmend die Neurowissenschaften nehmen dabei Spitzenplätze ein, Sozialpädagogik und Sozialarbeit rangieren ziemlich am unteren Ende.

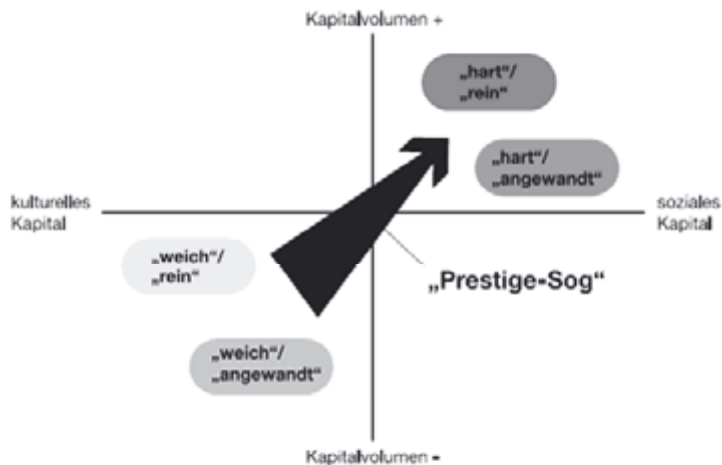
Das heißt, der beschriebene „inklusive Habitus“ eines Gatekeepers im Sozialwesen, der uns wahrscheinlich sympathisch ist, muss vor dem Hintergrund des geringen Fachprestiges als wenig einflussreich qualifiziert werden. Der „exklusive Habitus“ des naturwissenschaftlichen Psychologen dagegen schließt an das Prestige der „mächtigen Fächer“ an und strahlt deshalb auf das gesamte universitäre Feld aus. Wir können diesen Einfluss ausgezeichnet an dem „ambivalenten Habitus“ des Soziologen beo-

bachten, der die gewachsene Anerkennung seines Fachs nur durch Anpassung oder, wie er sich selbst ausdrückt, durch „Normalisierung“, gewinnt.

Wir haben in unseren Expertenbefragungen auch das jeweils vertretene Fach im Raum der universitären Disziplinen platzieren lassen und dabei nach dem „sozialen Kapital“ im Sinne Bourdieus (vgl. stellvertretend Bourdieu 1983), also dem Einfluss des Faches innerhalb der sozialen Arena der Universität, gefragt. Operationalisiert war diese Frage mit der Bitte, das jeweils stärkste und jeweils schwächste Fach im institutionellen Ranking zu nennen und das eigene Fach dazwischen einzuordnen. Wir haben außerdem nach dem „kulturellen Kapital“ des Faches gefragt (vgl. ebenfalls Bourdieu 1983), gleichsam nach dem „intellektuellen Prestige“ im Raum der Universität. Dabei wurde deutlich, dass soziales und kulturelles Kapital im universitären Raum keineswegs identisch sind, sondern in gewissem Sinn sogar Antipoden bilden: Fächer mit hohem intellektuellem Prestige wie etwa die Philosophie oder die Theologie konnten durchaus als Fächer minderen Einflusses qualifiziert werden; und Fächer mit geringerem intellektuellem Prestige wie etwa die Wirtschaftswissenschaften oder die Elektrotechnik schienen auf der Machtebene sehr viel einflussreicher zu sein.

Wenn wir uns unter diesen Aspekten den sozialen Raum der Universität noch einmal bildlich vorstellen und im Anschluss an Bourdieu die symbolischen Kapitale identifizieren, die den Fachkulturen zuzuordnen sind, dann wird aus dem anfänglich präsentierten Vier-Felder-Schema ein bildungs- und machtpolitisch aussagekräftiges Beziehungsmuster, weil die jeweiligen Fachvertreter sich eben im Kontext der anderen Fächer wahrnehmen. Es entsteht also ein Diagramm, in dem die Spannung von zugeschriebenem intellektuellem Prestige („kulturelles Kapital“) und unterstelltem Macht- und Gestaltungseinfluss im universitären Raum („soziales Kapital“) eine Matrix von Einflussosphären und Ambitionen erzeugt, die besonders für „nicht-traditionelle Studierende“ schwer durchschaubar ist (s. Abb. 2):

Abb. 2: Der soziale Raum der Fachkulturen



Die „weichen“ Fachkulturen, die durchaus über kulturelles Kapital verfügen, fallen deutlich ab gegenüber den „harten“ Fachkulturen, die nicht nur innerhalb des universitären Feldes entscheidend mehr soziales Kapital besitzen. Auch außeruniversitäre Parameter – etwa die Förderungspolitik der Deutschen Forschungsgemeinschaft oder die neuen staatlichen Exzellenzinitiativen – unterstützen diesen Segregationsprozess, der nun seinerseits einen „Prestige-Sog“ erzeugt in Richtung des „exklusiven Habitus“, der gleichsam zum „universitären Habitus“ schlechthin avanciert.

Ich will dies abschließend noch an einer empirischen Beobachtung verdeutlichen, die mit der uns interessierenden Zielgruppe der „Non-traditionals“ zu tun hat: an den Einmündungskorridoren in die Fachkulturen, die diese Studierendengruppe bevorzugt (s. Abb. 3). Die methodische Basis dieser Beobachtungen sind mehr als 200 qualitative Interviews mit Studierenden des zweiten oder dritten Bildungsweges in Deutschland, die über ihre spezifischen Studienerfahrungen reflektieren.

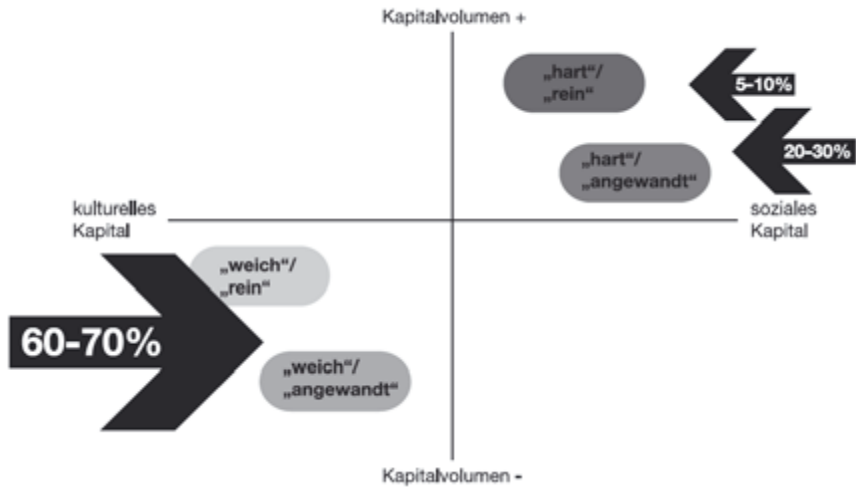
Das Ergebnis ist eine Typologie von „Bewältigungsstrategien“, die zu differenzierten Profilen führt: Wir entdecken einen Typus, den wir „Patchwork-Typus“ genannt haben (vgl. noch einmal Alheit/Rheinländer/Watermann 2008). „Patchworkers“ sind Leute, die als „Einstiegsvirtuosen“ gelten können. Sie haben in ihrer Berufsbiographie zumeist schon verschiedene Qualifikationsanfänge aufzuweisen, der Studienbeginn gehört dazu. Das Problem ist, dass sie oft ihre erfolgreichen Anfänge abbrechen und durch neue Anfänge ersetzen. Ihnen fehlt biographische Kontinuität und professionelle Reflexion.

Wir entdecken auch den eher klassischen Typus des „Bildungsaufsteigers“. Hier geht es um Studierende mit in der Regel bildungsfernem Herkunftsmilieu, die oft über „Paten“ zur akademischen Weiterbildung motiviert worden sind. Das Problem dieser Gruppe ist ein notorisches Minderwertigkeitsgefühl gegenüber dem „Universum der Wissenschaft“. Schon die gehäuften Fremdwörter schüchtern ein. Das fehlende Latein irritiert. Auch im Falle guter Leistungen ist man unsicher, ob das Feedback ernst genommen werden kann. Beide Typen sind „Risikotypen“. Studienabbrüche erscheinen nicht unwahrscheinlich. Und vor allem, beide Typen bevorzugen die „schwachen Fächer“.

Aber es gibt auch die Erfolgreichen. Wir entdecken den Typus des „Karrieristen“. Das sind Leute, die sehr klar ihre akademischen Studien an vorhandene Qualifikationen anschließen: ein Polizist, der Jura studiert z. B., um im Polizeiapparat aufzusteigen; ein engagierter Ingenieur mit Fachhochschulexamen, der die akademische Ausbildung in seinem Feld anstrebt und sehr genau weiß, was er mit diesem Zertifikat erreichen wird.

Dazu gehören aber auch Studierende, die wir „Integrierer“ genannt haben, Menschen, die bewusst etwas in Angriff nehmen, was ihnen nicht ‚in die Wiege gelegt‘ wurde: eine Arzthelferin, die erfolgreich Biologie studiert; ein Maschinenschlosser, der sich Physik zutraut und es schafft. Das Spannende an diesem Typus: Der Kontakt zum Herkunftsmilieu bleibt – anders als bei den „Bildungsaufsteigern“ – stabil, festigt sich sogar (vgl. Alheit/Merrill 2004). Sie sind erfolgreich und stellen sich den „starken Fächern“. Aber sie sind in der Minderheit. Die große Zahl der „Non-traditionals“ konzentriert sich auf die prestigeschwachen Fächer (s. Abb. 3):

Abb. 3: Einmündungskorridore der „Non-traditionals“



Überraschend ist dieses Ergebnis gewiss nicht. Die Hoffnung, dass in den „schwachen Fächern“ die Barrieren niedriger und die Anforderungen angemessener sein könnten, erscheint für „Non-traditionals“ verständlich. Provokant ist, dass in dieser Gruppe der Studienerfolg signifikant geringer ausfällt als bei denen, die die harten Fächer wählen. Hier konzentrieren sich die Risikogruppen der „Patchworker“ und der „Bildungsaufsteiger“, während die erfolgreichen „Karrieristen“ und „Integrierer“ nicht selten in den Prestige-Fächern zu finden sind (vgl. Alheit 2005; Alheit/Rheinländer/Watermann 2008). Als Ursache werden zumal von den Risikogruppen jene irritierenden Double-bind-Botschaften genannt, die uns bei der Analyse des „ambivalenten Habitus“ begegneten. Das heißt, der „Prestige-Sog“ zur Exklusivität beschädigt gerade das Studienklima in den weichen Fächern. Der „universitäre Habitus“ ist offenbar – zumindest hintergründig – ein „ubiquitäres“ Phänomen an deutschen Hochschulen und bedroht besonders Studierende des zweiten Bildungsweges.

Dies alles sind noch keine definitiven Beweise, aber doch Symptome für eine latente symbolische Schließung des deutschen Hochschulsystems. Der Bildungskonsens in Deutschland enthält nicht – wie in Norwegen oder Schweden – die klare Absicht, einen möglichst großen Teil der Bevölkerung wissenschaftlich zu qualifizieren (und dazu gehört selbstverständlich die Offenheit für Spätstudierende), sondern die problematische Tendenz der Selektion einer vergleichsweise schmalen Elite. Der „universitäre Habitus“ – dies ist eine eher skeptische Prognose für das deutsche Hochschulsystem – bleibt extrem distinktiv. Demokratische Öffnungstendenzen werden die Ausnahme sein. Und der Bologna-Prozess scheint diese Tendenz zu verschärfen.

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag ist die überarbeitete und stark erweiterte Fassung eines unveröffentlichten Vortrags auf dem DGfE-Kongress in Frankfurt am Main 2006 mit dem Titel „Die symbolische Macht des Wissens. Exklusionsmechanismen des universitären Habitus“.
- 2 Das Label „nicht-traditionelle Studierende“ nimmt Bezug auf die Kategorie des „non-traditional adult student“ der angelsächsischen Länder (Wolter 2002, S. 138 ff.). Ulrich Teichler und Andrä Wolter nehmen folgende Typisierung bzw. Kategorisierung vor. Sie unterscheiden zwischen drei Kriterien für das Attribut des „non-traditional student“ (vgl. auch Wolter 2000): Studierende, die nicht auf dem geraden Weg bzw. in der vorherrschenden zeitlichen Sequenz und Dauer zur Hochschule gekommen sind, nicht die regulären schulischen Voraussetzungen für den Hochschulzugang erfüllen, und solche, die – nicht in der üblichen Form des Vollzeit- und Präsenzstudiums – studieren (sondern als Teilzeit-, Abend- und Fernstudierende). Eine genaue Abgrenzung lässt sich nach Ansicht von Teichler und Wolter nicht vornehmen, weil manche Studierende in einigen Aspekten als „traditionell“, in anderen dagegen als „nicht-traditionell“ eingestuft werden können (vgl. Teichler/Wolter 2004, S. 72). Zur neueren Entwicklung vgl. Alheit/Rheinländer/Watermann 2008.
- 3 Das Basisprojekt mit dem Titel „University Adult Access Policies and Practices Across the European Union and their Consequences for the Participation of Non-traditional Adults“, gefördert im TSER-Programm der EU 1999-2003, umfasst eine Vergleichsstudie in sechs europäischen Ländern. Zwei internationale Nachfolgestudien in sieben Ländern (2003-2006 und 2006-2008) und ein laufendes DFG-Projekt erweitern das ursprüngliche Datenkontingent. Die hier vorgestellten Fallrekonstruktionen stammen aus dem DFG-Projekt (Al 144-14/1).
- 4 Wir haben natürlich insgesamt sehr viel mehr Experteninterviews (vgl. Meuser/Nagel 2002) geführt: in drei internationalen Forschungszyklen ca. 200 Interviews in sieben europäischen Ländern. Die hier präsentierte Auswahl orientiert sich zunächst am Becher-Schema (s. o.), konzentriert sich allerdings aus darstellungstechnischen Gründen auch auf besonders charakteristische Beispiele.
Selbstverständlich haben wir auch umfangreiches Datenmaterial über die Studierenden des zweiten und dritten Bildungswegs selbst erhoben (vgl. stellvertretend Alheit/Merrill 2004; Alheit 2005; Alheit/Rheinländer/Watermann 2008), das bei dem im Folgenden diskutierten Problem allerdings keine zentrale Rolle spielen kann. Die Idee, dass der Übergang in eine „andere Welt des Lernens“ mit Habitus-Konflikten zu tun haben könnte, wird im Übrigen bereits in der prominenten Siegener Studie „Studium und Biographie“, die von Zinnecker, Behnken, Friebertshäuser, Engler u. a. bearbeitet wurde, überzeugend belegt (vgl. stellvertretend Apel/Engler/Friebertshäuser/Fuhs/Zinnecker 1995; Engler 1993, 1997; Engler/Friebertshäuser 1998; vgl. auch Engler/Krais (Hrsg.) 2004).
- 5 Namen und Orte sind anonymisiert.
- 6 Die Notierung dieser Zitate nennt ein Kürzel des anonymisierten Namens und die Seitenzahl im Transkript.

Literatur

- Alheit, P. (2005): „Passungsprobleme“: Zur Diskrepanz von Institution und Biographie – Am Beispiel des Übergangs sogenannter „nicht traditioneller“ Studenten ins Universitätssystem. In: Arnold, H./Böhnisch, L./Schröer, W. (Hrsg.): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim, 159-172.

- Alheit, P./Merrill, B. (2004): Biography and narratives: Adult returners to learning. In: Osborne, M./Gallacher, J./Crossan, B. (Eds.): *Researching Widening Access to Lifelong Learning. Issues and approaches in international research*, London, New York, 150-162.
- Alheit, P./Rheinländer, K./Watermann, R. (2008): Zwischen Bildung und Karriere. Studienperspektiven „nicht-traditioneller Studierender“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 11, H. 4, 577-606.
- Apel, H./Engler, S./Friebertshäuser, B./Fuhs, B./Zinnecker, J. (1995): Kulturanalyse und Ethnographie. Vergleichende Feldforschung im biographischen Raum. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): *Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden*. Weinheim, 343-375.
- Becher, T. (1987): The disciplinary shaping of the profession. In: Clark, B.R. (Ed.), *The Academic Profession*. Berkeley, 271-303.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten (Sonderband 2 der Sozialen Welt)*. Göttingen, 183-198.
- Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus*. Frankfurt am Main.
- Engler, S. (1993): Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim.
- Engler, S. (1997): Studentische Lebensstile und Geschlecht. In: Kraus, B./Dölling, I. (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis*. Frankfurt am Main, 309-329.
- Engler, S./Friebertshäuser, B. (1989): Statuspassage Hochschule im Kontext gesellschaftlicher Reproduktion. In: *Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung*, H. 3, 131-153.
- Engler, S./Kraus, B. (Hrsg.) (2004): *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Soziostrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus*. Weinheim.
- Meuser, M./Nagel, U. (2002): ExpertInneninterview – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen, 71-93.
- Struck, O. (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, L./Müller, R./Schumann, K. F. (Hrsg.): *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen*. Weinheim, 29-54.
- Teichler, U./Wolter, A. (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: *Die Hochschule*. 13. Jahrgang, Heft 2, 64-80.
- Wolter, A. (2000): Non-traditional students in German higher education – situation, profiles, policies and perspectives. In: Schuetze, H. G./Slowey, M. (Hrsg.): *Higher Education and Lifelong Learners. International Perspectives on Change*. London, 48-66.
- Wolter, A. (2002): Lebenslanges Lernen und „non-traditional students“ – Die Bundesrepublik Deutschland im Lichte internationaler Erfahrungen, in: Strate, U./Sosna, M. (Hrsg.): *Lernen ein Leben lang – Beiträge der wissenschaftlichen Weiterbildung. Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung*. Regensburg, 138-152.

Bildungsverläufe im zweiten Bildungsweg

Empirische Befunde der Teilnehmer- und Adressatenforschung

Wolfgang Seitter

Zusammenfassung

Der Beitrag geht von der These aus, dass das frühere „Besonderheitsethos“ des zweiten Bildungswegs (ausgeprägter Bildungswille, Aufstiegsorientierung, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen usw.) unter den heutigen Bedingungen obsolet geworden ist. Diese These wird unter Maßgabe der Legitimations-, Kontroll- und Evaluationsfunktion der Forschung mit Blick auf die verschiedenen Dimensionen der Teilnehmer- und Adressatenforschung auf ihre Belastbarkeit überprüft. Der Autor wirft zum Schluss seines Beitrags die Frage auf, inwieweit der zweite Bildungsweg zu einer Verallgemeinerung der Schülerrolle beiträgt.

1. Teilnehmer- und Adressatenkonstruktion im zweiten Bildungsweg: Das Besonderheitenethos als historisches Erbe

Seit den Anfängen moderner Erwachsenenbildung bewegt die Frage nach den Teilnehmern, nach den Motiven ihrer Bildungsnachfrage, nach ihrer sozialdemographischen Zusammensetzung, nach den Gründen ihrer langfristigen Bindungsbereitschaft oder ihres nur kurzzeitigen Verbleibs die erwachsenenpädagogischen Protagonisten. Doch nicht nur die Erwachsenenbildungspraxis, auch die Erwachsenenbildungsforschung hat sich mit ihrer zunehmenden Institutionalisierung seit Beginn des 20. Jahrhunderts vornehmlich mit den Teilnehmern beschäftigt. Dabei hat sie ganz unterschiedliche Ansätze entwickelt, die sowohl in ihrer methodischen Ausrichtung als auch in ihrer inhaltlichen Reichweite erheblich voneinander abweichen: so die sozialstatistische Teilnehmerforschung, die bildungssoziologische Adressatenforschung, die Zielgruppenforschung, die Biographie-, Milieu- oder Interaktionsforschung. Sie alle fokussieren den Teilnehmer in einer spezifischen Perspektive und einem entsprechend abgestimmten Methodeninstrumentarium: nämlich als Person mit einem Bündel von statistisch auswertbaren Merkmalen, mit bestimmten didaktisch aufzugreifenden Bildungsvorstellungen und Lernbedürfnissen, mit sozialen Benachteiligungen und Defiziten, die als Lernan-

lässe umformuliert werden, mit einer individuellen Lerngeschichte und spezifischen An eignungsweisen von Lernangeboten, mit milieugeprägten Lebensstilen und Wertpräferenzen, mit kursbezogenen Präsentations- und Inszenierungsformen.

Auch der zweite Bildungsweg (im Folgenden ZBW) als ein spezifisches Segment von Erwachsenenbildung beschäftigte und beschäftigt sich mit seinen Teilnehmern – und zwar sowohl in der praktischen Ausgestaltung der konkreten Bildungsarbeit als auch in der empirischen forschungsbezogenen Durchdringung. Pointiert formuliert kann man sogar sagen, dass im ZBW die Teilnehmerfrage eine spezifische Verschärfung insofern erfährt, als gerade in historischer Perspektive die Teilnehmer des ZBW immer schon eingebettet waren in eine Aura des Besonderen, die sie über die normale Teilnahme an der Erwachsenenbildung hinaushob. Teilnehmenden des ZBW wurden Eigenschaften wie ausgeprägter Bildungswille, Aufstiegsorientierung, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen, etc. zugeschrieben, sie galten als etwas Besonderes, Herausragendes, Singuläres, Ungewöhnliches (vgl. Regenbogen 1968).

Ausgehend von diesem Besonderheitenethos hat der ZBW mindestens drei Konzeptionen seines Adressatenkreises hervorgebracht. Eine *erste* Variante bezieht sich auf den ZBW als Bildungshilfe, als nachgeholtes Abitur in Kurzform mit einer sehr speziellen quantitativ eingegrenzten Zielgruppe (Begabung in einem bildungsfeindlichen Umfeld), der aufgrund ihrer Sondersituation etwas Heroisches anhaftet. Eine *zweite* Variante begreift den ZBW als einen Abschluss eigener Art, nämlich die Bildung über den Beruf. Diese Konzeption einer kontinuierlichen berufskohärenten Weiterbildung, die bildungspolitisch in den 1950er Jahren ein beständiges Potential des schulischen und bildungssystembezogenen Reformdiskurses darstellte, hatte den handwerklich-technisch begabten Jugendlichen im Blick, der durch den ZBW auf eine höhere Stufe seines beruflichen Werdegangs gestellt werden sollte. Eine *dritte* Variante schließlich weist den ZBW – insbesondere seit der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre – als Qualifikationsweg all derjenigen Gruppen aus, welche die Bildungsforschung als bildungsbenachteiligte identifiziert hatte. Das katholische Arbeitermädchen vom Lande als Synthesefigur einer vierfachen Bildungsbenachteiligung konnte dabei sowohl demokratietheoretisch als auch bildungsökonomisch als bevorzugter Adressat verstanden werden, wobei in demokratietheoretischer Perspektive die Aufhebung sozialer Benachteiligung durch politisch angestrebte soziale Aufstiegsmöglichkeiten via Bildung (Stichwort Demokratie, Emanzipation, Chancengleichheit) im Zentrum stand, in bildungsökonomischer Perspektive dagegen die ökonomisch inspirierte Hebung von Begabungsreserven.

Obwohl sich der angesprochene Adressatenkreis in diesen drei Konzeptionen zunehmend verbreiterte – vom individuellen Bildungsheroentum über die berufsbiographische Aufstiegsqualifizierung hin zum Ausgleich sozialstruktureller Bildungsbenachteiligungen – war die Teilnehmerforschung in diesem Bereich – so die These – immer dem Besonderheitenethos verhaftet, indem sie nämlich prüfte, ob und in welcher Weise die individuellen oder gesellschaftspolitischen Zielsetzungen des Bildungsaufstiegs auch tatsächlich erreicht wurden. Zugespitzt kann man sagen: die evaluative, kontrollierende und legitimierende Funktion dieser Forschung war und ist ungebrochen und insofern stellen die Untersuchungen über Teilnehmende und Ab-

solventen des ZBW eine Frühform oder besonders ausgeprägte Form eines politisch bestimmten Steuerungsinteresses dar.

Interessanterweise bricht die Forschung über Teilnehmer des ZBW seit den späten 1980er Jahren ab. Der ZBW verliert auch konzeptionell seinen Besonderheitenstatus, indem er sich nach unten öffnet und flächendeckend für breite Zugangsmöglichkeiten sorgt. Das Versorgungsmotiv tritt hervor sowie die sozialpolitische Instrumentierung, die durch die Verbreiterung des Adressatenkreises – auch – sozialen Abstieg und Exklusion verhindern will. Der nachgeholte Schulabschluss auf breiter Ebene im Gesamtspektrum abschlussbezogener Weiterbildung hat daher eine zielgruppenspezifische Segmentierung und Pluralisierung zur Folge, die bildungspolitisch weit weniger aufregend ist als die Überprüfung der Mobilitätsfunktion, die dem ZBW im Zuge der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre angenommen wurde.

2. Richtungen erwachsenenpädagogischer Teilnehmer- und Adressatenforschung

Bevor die These von der Legitimations-, Kontroll- und Evaluationsfunktion der Teilnehmerforschung im Bereich des ZBW näher ausgeführt wird, soll ein kurzer Exkurs zur Geschichte und den unterschiedlichen Ausprägungsformen erwachsenenpädagogischer Teilnehmer- und Adressatenforschung unternommen werden (vgl. zum folgenden Born 1991; Barz 2000; Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 106 ff.).

Man kann mit guten Gründen behaupten, dass die Teilnehmerforschung am Beginn der erwachsenenpädagogischen Forschung stand, wie sie sich seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert in Deutschland zunehmend institutionalisierte, und dass auch im weiteren Verlauf der erwachsenenpädagogischen Forschungsgeschichte die Teilnehmerfrage einen – wenn nicht sogar den – prominenten Forschungsstrang darstellte. Dabei kann man – vereinfacht – fünf Ansätze identifizieren, mit denen sich die erwachsenenpädagogische Forschung ihren tatsächlichen oder potentiellen Teilnehmern nähert:

Am Beginn – zwischen 1900 und 1930 – steht die *sozialstatistische Teilnehmerforschung*. Man will wissen, wer sind die Teilnehmer und wie lassen sie sich nach sozialstatistischen Merkmalen gruppieren, welche Kurse belegen sie vornehmlich, was sind ihre Bildungswünsche, etc. Prominent sind in dieser Hinsicht die Bemühungen von Paul Hermberg geworden, der zusammen mit seinen Schülern zunächst in Leipzig, dann in Sachsen und schließlich für das gesamte Deutsche Reich teilnehmerbezogene Volkshochschulstatistiken erstellte. Auch damals war schon neben der didaktischen Lehrplangestaltung ein Hauptmotiv dieser Forschungen die Frage, ob denn tatsächlich die bevorzugten Zielgruppen – insbesondere die Arbeiterschaft – mit dem Bildungsangebot erreicht würden.

Schon Ende der 1920er Jahre, dann verstärkt in den 1950er Jahren verschob sich der Aufmerksamkeitsfokus weg von den bereits gewonnenen Teilnehmern hin zu den potentiellen Nachfragern: Wolfgang Schulenbergs Frage, wie es denn komme, dass die übergroße Mehrheit der Bevölkerung sich nicht an Angeboten der organisierten Erwachsenenbildung beteilige, führte zu den ersten großen Untersuchungen der *bildungssoziologischen Adressatenforschung*, die auch heute noch zu den empiri-

schen Leitstudien der Erwachsenenbildung zählen.¹ Welches sind die Bildungsvorstellungen und Bildungswünsche der weiterbildungsfernen Bevölkerung, wie korreliert Weiterbildungsbeteiligung und Weiterbildungsabstinenz mit sozialstrukturellen Faktoren und welche Schlüsse lassen sich für die Erwachsenenbildung daraus ziehen, dies waren zentrale Fragen einer Forschungsrichtung, die u. a. zum Aufweis der vier großen bildungsbenachteiligten Gruppen im Deutschland der Nachkriegsjahre – der Arbeiter, der Katholiken, der Frauen und der ländlichen Bevölkerung – führte.

Mit dem bildungsreformerischen Ausbau der Erwachsenenbildung wurden immer stärker konkrete Zielgruppen in den Blick der Forschung genommen. Die *Zielgruppenforschung* der 1970er Jahre bekam ihren Impetus allerdings nicht nur aus den didaktischen zielgruppenspezifischen Planungsüberlegungen heraus, sondern resultierte auch und gerade aus einer gesellschaftspolitisch gewendeten Aktionsforschung, die Bildungsbenachteiligung gemeinsam mit den betroffenen Akteuren bearbeiten und in einen größeren emanzipatorischen Zusammenhang stellen wollte.

Mit dem Auslaufen der bildungsreformerischen Euphorie, der gesellschaftspolitischen Utopien und der zunehmenden Fokussierung alltäglicher, lebensweltlicher und individuumsbezogener Perspektiven etablierte sich in den 1980er Jahren die *Biographieforschung* auch in der Erwachsenenbildung als ein neues Paradigma, das die Teilnehmerforschung insofern radikalisierte, als sie nach den subjektiven Bildungs- und Aneignungserfahrungen auch jenseits der organisierten Erwachsenenbildung fragte.

Der subjektiven Aneignung und Vielfalt von Lernbezügen in einer biographischen, diachronen Perspektive steht allerdings – und darauf macht spätestens seit den 1990er Jahre die *erwachsenenpädagogische Milieuforschung* aufmerksam – die Einbettung der Adressaten in soziale Milieus gegenüber. In einer sozialen und synchronen Perspektive geht es der Milieuforschung daher um die Herausarbeitung der milieuspezifischen Möglichkeiten und Begrenzungen, welche die individuelle Weiterbildungsteilnahme vorprägen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese fünf Ansätze die erwachsenenpädagogischen Adressaten- und Teilnehmerforschung prägten und immer noch prägen. Sie sind entstanden in spezifischen historischen Kontexten, folgen aufeinander in einer inhaltlich durchaus begründeten Abfolge, arbeiten mit unterschiedlichen Methodenpräferenzen und betrachten – dies sei noch einmal wiederholt – den Teilnehmer/potentiellen Teilnehmer in einer je spezifischen Weise:

- als ein Bündel von statistisch auswertbaren Merkmalen (sozialstatische Teilnehmerforschung)
- als Person mit bestimmten didaktisch aufzugreifenden Bildungsvorstellungen und Lernbedürfnissen (bildungssoziologische Adressatenforschung)
- als Individuum mit sozialen Benachteiligungen und Defiziten, die als Lernanlässe umformuliert werden (Zielgruppenforschung)
- als Person mit einer individuellen Lerngeschichte und spezifischen Aneignungsweisen von Lernangeboten (Biographieforschung)
- als Person mit milieugeprägten Lebensstilen und Wertpräferenzen (Milieuforschung)

3. Teilnehmer- und Adressatenforschung im ZBW: Mobilitätserfolg, biographische Krise, schulische Normalisierung

Wie stellt sich nun die Teilnehmer- und Adressatenforschung in Bezug auf den ZBW dar? Zur Beantwortung dieser Frage komme ich auf meine Ausgangsthese zurück, die ich gleichermaßen präzisieren und erweitern möchte: Erwachsenenpädagogische Teilnehmer- und Adressatenforschung in Bezug auf den ZBW war und ist vor allem Forschung über diejenigen Personen, die am ZBW faktisch teilnehmen bzw. teilgenommen haben. Dabei beschränkt sich die Teilnehmerforschung allerdings nicht nur auf die Herausarbeitung sozialstatistischer Merkmale, sondern betrachtet in viel umfassenderer Weise den gesamten Bildungsprozess: Schule, Ausbildung, Berufstätigkeit, ZBW, Studium, Wiedereingliederung in den Beruf. Sie hat daher auch eine Affinität zur Biographieforschung, welche den zweiten Zweig von Adressatenforschung im ZBW darstellt. Bildungssoziologische Adressatenforschung, Zielgruppenforschung und Milieuforschung sind dagegen vernachlässigbar bzw. inexistent.

Die empirische Forschung ist im Gesamtspektrum der Arbeiten zum ZBW relativ gering ausgeprägt. Nach der Literaturdokumentation von Jütting/Scherer von 1986 betrifft das Gros der Arbeiten zum ZBW gesellschaftspolitische Konzeptionen und bildungsstrukturelle Überlegungen, an zweiter Stelle folgen Überblicksbeiträge und institutionenbezogene Erfahrungsberichte, erst an dritter Stelle rangieren empirische Beiträge, unter denen auch die Teilnehmerforschung zu finden ist. Empirische Studien kumulieren in den 1960er und 1970er Jahren, also in der Phase des institutionellen Ausbaus, vereinzelt noch in den 1980er Jahren und am Beginn der 1990er Jahre, dann allerdings schon eher in der Perspektive der Bestandserhaltung vor dem Hintergrund rückläufiger Teilnehmerzahlen. Die Studien, auf die ich mich schwerpunktmäßig beziehe, sind Hamacher 1968, Zapf 1971, Laga 1972, Albrecht-Heide 1972 und 1974, Wolf 1975, Hoerning 1977, Wolf 1985 und Asselmeyer 1996.

Teilnehmerforschung

Was will die empirische Teilnehmerforschung nun im Einzelnen wissen? In einem *ersten* Zugriff geht es ihr um quantitative Aussagen sozialstruktureller und bildungsbezogener Art: Wie viele Teilnehmer gibt es überhaupt (gerade auch im Verhältnis zum ersten Bildungsgang), wie ist die Geschlechts- und Altersverteilung, die schulische/berufliche Vorbildung, der Sozialstatus und Beruf des Vaters, wie sehen die Abbrecher-, Abschluss- und Übertrittsquoten aus.

In einem *zweiten* Zugriff fokussiert die Teilnehmerforschung phasenspezifische Problemdimensionen und zwar vor, während und nach der Phase des ZBW. Im *Vorfeld* des ZBW interessieren schulische und berufliche Erfahrungen, die Selektionsprozesse, die durchlaufen wurden, die Motivbündelungen, die zu einer Entscheidung für den ZBW führten. *Während* der Phase des ZBW werden Fragen des Berufsbezugs, der Lernentwöhnung, der sozialen, psychischen und physischen Belastungen, der Lernschwierigkeiten, des Drop-outs thematisiert, *nach* der Phase des ZBW geht

es um Studienerfolg und Wiedereingliederung in den Beruf, insbesondere unter der Perspektive von vertikaler Mobilität.

Die gleichzeitige Inblicknahme dieser verschiedenen Phasen – Schule, Ausbildung, Berufstätigkeit, ZBW, Studium, erneuter Berufseinstieg – führt einerseits zu summarischen oder typologischen Einordnungsversuchen, andererseits aber auch zur Thematisierung der mit dem ZBW verbundenen sozialen und biographischen Folgekosten. Die Ambivalenz, mit der die empirischen Befunde interpretiert werden, zeigt sich bereits an den markanten Titeln der einschlägigen Untersuchungen: Metapher und Mythos (Jütting/Scherer), Anpassungsprobleme und Hochschulstudienerfolg (Zapf), untypische Statuspassagen (Siara), vertikale Mobilität und Probleme der Statusinkonsistenz (Hoerning), soziale Probleme beim Aufstieg durch Bildung (Hermes), Bildungsaufstieg durch Deformation (Albrecht-Heide), Entfremdung statt Emanzipation (Albrecht-Heide), Selektionsprozesse (Wolf), usw. Der ZBW wird interpretiert als Resozialisierung, als Prozess der Umorientierung vom Beschäftigungs- ins Ausbildungssystem, als einschneidende biographische Krise.

Bereits aus diesen wenigen hier stichwortartig referierten Befunden geht hervor, dass es der teilnehmerbezogenen Forschung zum ZBW immer auch um eine gesellschaftspolitische Einordnung der eigenen Forschung ging, um eine Interpretation der Befunde in Bezug auf gesellschafts- und bildungspolitische Erwartungen. Man kann in dieser Hinsicht vier Perspektiven unterscheiden, mit denen sich die Autoren auseinandersetzen bzw. die als Hintergrundfolie ihrer Interpretationen dienen:

- eine demokratietheoretische, die auf Chancengleichheit, auf Abbau von Bildungsbenachteiligung abhebt,
- eine bildungsökonomische, die auf die Hebung von Begabungsreserven zielt,
- eine bildungsreformerische, die über den ZBW eine Reform des gesamten Bildungssystems anstrebt,
- eine lerntheoretische, welche nach den Chancen autonomer und selbstbestimmter Lerngestaltung fragt.

Alle vier Perspektiven konvergieren in einem negativen Ausblick, was die ursprünglichen gesellschaftspolitischen Erwartungen angeht. Der ZBW – so etwa die Befunde aus den 1970er Jahren – hat nicht dazu beigetragen, Bildungsbenachteiligung signifikant abzubauen. Er hat keine Spiegelbildfunktion, wie ursprünglich intendiert, sondern ist weit mehr ein individueller Nachholmechanismus als ein sozialer Reservemechanismus (vgl. Zapf 1971). Er fördert eher die Anpassung an das gymnasiale System (Stichwort Gymnasialisierung), als dass er eine Alternative zum ersten Bildungsweg oder gar einen Reformimpuls für die Umgestaltung des gesamten Bildungswesens darstellt.

Aber auch in jüngerer Zeit hat der ZBW interessanterweise eine Globalinterpretation erfahren, und zwar vor dem Hintergrund der Diskussionen um das lebenslange und selbstgesteuerte Lernen. In seiner Studie „Einmal Schule – immer Schüler?“ hat Herbert Asselmeyer zu zeigen versucht, dass der erwachsene Lerner des ZBW gerade nicht einen Prototyp selbstgesteuerten Lernens darstellt – wie man angesichts bestimmter theoretischer Vorüberlegungen annehmen könnte –, sondern dass auch er

sich der schulsystemischen Logik anschmiegt und die Anpassung und Internalisierung des „Schülerseins“ durch den ZBW noch mehr vorangetrieben wird.

Fazit: Erwachsenenpädagogische Teilnehmerforschung in Bezug auf den ZWB stellt in besonderer Weise eine Verbindung von empirischer Forschung und weitestgehend gesellschaftspolitischer/systemkritischer Analyse dar, die – so kann man resümieren – in einem eher negativen Ausblick endet. Sie hat insofern eine stark evaluative Komponente, als sie die Versprechungen der bildungsreformerischen Konzeptionen empirisch zu validieren versucht und damit eine Frühform eines *politisch* und nicht ökonomisch bestimmten Steuerungs- und Evaluationsinteresses darstellt.

Biographieforschung

Die Tatsache, dass Forschungen zum ZBW häufig einen Drei- oder gar Sechsstufenbezug aufweisen, also Schule, Ausbildung, Berufstätigkeit, ZBW, Studium sowie Wiedereingliederung in den Beruf als Ganzes thematisieren, und die Tatsache, dass sie auch und gerade die Kosten und biographischen Erleidungsprozesse, die Einsamkeit, die Entwurzelung, das Abbrechen der früheren sozialen Kontakte, die Konzentration der Interaktion auf die Resozialisationsinstitution sowie die Suche nach neuen Identifikationsmöglichkeiten ansprechen – diese beiden Aspekte: die Fokussierung der Bildungsstationen im Zusammenhang und die Thematisierung biographischer Erleidungsprozesse legen eine bildungsbiographische Perspektive nahe. Insofern ist es auch nicht zufällig, dass die Biographieforschung einen zweiten Strang darstellt, der im Rahmen der Forschungen zum ZBW eine gewisse Prominenz erlangt hat und der auch methodisch mit anderen Verfahren als mit Dokumentenanalysen und standardisierten Fragebögen arbeitet, nämlich mit Leitfadeninterviews bzw. biographischen Interviews und dem Anspruch, etwas über die bildungsbezogene Gesamtbio-graphie zu erfahren.

Zwei Studien sind es, die hier besonders herausragen und die die biographische Wende in der erwachsenenpädagogischen Forschung insgesamt mitangestoßen haben: Die Studie von Erika Hoerning über „Statuspassagen bei Erwachsenen am Beispiel des Zweiten Bildungsweges“ (1977) und die Studie von Hartmut Wolf über „Bildung und Biographie. Der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs“ (1985). Hoerning hat in ihrer, allerdings nur in Teilen der Biographieforschung zuzuordnenden Studie eine Typologie von drei biographischen Ausgangskonstellationen vorgelegt: der Statushalter, der die abgebrochene Schulausbildung zu korrigieren sucht; der Statuswerber, der sich langsam bildungskarrieristisch hocharbeitet; der Statussucher, dem das Beschäftigungssystem keine geeigneten Identifikationsmöglichkeiten bietet. Interessant ist ihr Hinweis, dass die Mehrzahl der Individuen den in der eigenen Herkunftsfamilie favorisierten Biographieentwurf einzulösen versucht (S. 258) – ein Befund, der gegenwärtig in der Mehrgenerationenforschung in verschiedenen Kontexten (familienbezogene Mehrgenerationenforschung, ostdeutsche Transformationsforschung) empirisch genauer untersucht wird. Hartmut Wolf fokussiert in seiner Studie dagegen die gesamte Bildungslaufbahn, die er in der subjektiven Deutung der befragten Teilnehmer zu rekonstruieren versucht. Zentral

ist für ihn die biographische Krise, die der ZBW in der subjektiven Sicht der Betroffenen darstellt und die in den meisten Fällen zu einer radikalen Umorientierung der eigenen Bildungsbiographie geführt hat.

Von der teilnehmerbezogenen zur organisationsbezogenen Forschung

Während – in einer holzschnittartigen Betrachtung – die *Teilnehmerforschung* in den 1960er und 1970er Jahren, die *Biographieforschung* in den Endsiebziger und 1980er Jahren dominierte, kommt der ZBW seit den 1990er Jahren bis heute in der empirischen Forschung kaum mehr vor. Über die Gründe lässt sich hier nur spekulieren bzw. auf die gesellschaftspolitische Einbettung und Förderung von Forschungstraditionen verweisen.

Der ZBW hat seinen Besonderheitenstatus verloren: Mit dem Verlust und der gesellschaftspolitischen Desillusionierung geht – so scheint es – ein Desinteresse sowohl an der affirmativen als auch an der kritischen Überprüfung von erfolgreicher Mobilisierung einher. Die Legitimations- und Evaluationsaufgaben von empirischer Forschung haben in dieser Hinsicht an Bedeutung verloren. Anders formuliert: Die Veralltäglichsung, Verbreiterung und Normalisierung der abschlussbezogenen Weiterbildung für Erwachsene haben dazu geführt, dass der ZBW kein herausgehobenes Segment mehr darstellt, sondern nur noch einen Bereich der abschlussbezogenen Weiterbildung unter vielen. Insofern ist es auch kein Zufall, dass die Forschungen über den ZBW, die derzeit gerade auch in Hessen angeregt worden sind, nicht so sehr eine teilnehmerbezogene Perspektive einnehmen, sondern den ZBW vornehmlich aus der Perspektive administrativer, organisationsbezogener und effizienzorientierter Steuerungsabsichten vor dem Hintergrund der neuen Verwaltungssteuerung fokussieren (vgl. Harney/Koch/Hochstätter 2007).

4. Der Teilnehmer als Schüler: Zum (schwierigen) Verhältnis von Schule und Erwachsenenbildung

Geht man von einer Normalisierung und Veralltäglichsung abschlussbezogener Weiterbildung aus, so lässt sich fragen, welche (möglicherweise auch neue) Rolle dem ZBW in einer zunehmend durch Modularisierung, Standardisierung und Zertifizierung geprägten Bildungslandschaft zukommt. Präziser noch, inwiefern der ZBW nicht nur zu einer – auch in der Erwachsenenbildung generell diskutierten – Verallgemeinerung der Schülerrolle im Erwachsenenalter beiträgt, sondern diese sogar institutionell fokussiert und bildungspraktisch bearbeitet. Diese Frage soll abschließend in einer kurzen grundlagentheoretischen Skizze erörtert werden.

Das Verhältnis oder gar die Zusammenführung von Schule und Erwachsenenbildung, von standardisiertem abschlussbezogenem Programm und individueller Kultivierung ist ein schwieriges Thema, gegen das sich die Erwachsenenbildung lange Zeit erfolgreich gestraubt hat. Erwachsenenbildung hat sich historisch vornehmlich als „das Andere“ von Schule verstanden, obwohl oder gerade weil sie gleichzeitig mit Schule entstanden ist. Erwachsenenbildung ging es um die Kultivierung der erwach-

senen Persönlichkeit, um die Kultivierung eines anderen Lernens als dem schulischen Lernen. Prototyp dieser Vorstellungen war die Arbeitsgemeinschaft als einer dialogorientierten Partnerschaft mit einer vehementen Ablehnung der Prüfungs- und Zertifikatsorientierung (vgl. Seitter 2001).

Der ZBW war insofern immer eine hybride Einrichtung, ein Grenzgänger: gehört er zur Schule oder gehört er zur Erwachsenenbildung, gehört er zu beidem und wenn ja, inwiefern? Dieses historische Grenzgängertum der Institutionen und Adressaten des ZBW mit seinem Besonderheitenstatus ist heute einer Veralltäglichen gewichen. Veralltäglichen, Verbreiterung und Normalisierung des abschlussbezogenen Lernens bedeutet aber auch eine Generalisierung der Schülerrolle im Erwachsenenalter, die weit über die Institutionen des ZBW hinausreicht. Die Arbeiten an einem Erwachsenen-Pisa (PIAAC), die Zertifizierung informeller Kompetenzen, die Dokumentation individueller Bildungswege in Bildungspässen, überhaupt die Modularisierung und zunehmende Verzahnung von Ausbildungsgängen legen eine solche Generalisierung der Schülerrolle auch empirisch nahe (zur Bedeutung von Zertifizierung als Steuerungsmedium des Lernens Erwachsener vgl. Kade 2005).

Aus der Biographieforschung ist das Konzept der Biographiegeneratoren bekannt (vgl. Hahn 1987). Dass Menschen sich im Modus biographischer Erzählung vergesellschaften und von ihnen erwartet wird, dass sie über ihre Biographie Auskunft geben können, ist eine Erfindung der Moderne. Zur Generalisierung der Biographie als Vergesellschaftungsmodus haben historisch vielfältige Biographiegeneratoren beigetragen: die Beichte, die Anamnese, die Psychoanalyse, die Erwachsenenbildung. Dass Erwachsene sich im Modus des Schülerseins vergesellschaften, dass sie immer wieder in die Schülerrolle schlüpfen und diese konstitutiv zu ihrem Erwachsenensein dazugehört, ist eine Entwicklung, die gerade erst beginnt. In der Geschichte der Pädagogik gibt es eine lange Tradition der altersständischen Verteilung von Bildungszeiten. Ausbildung und Lernen sind in dieser Tradition Aufgabe und Privileg der Jugend, die Erwachsenenphase wird dagegen durch die Anwendung des Gelernten bestimmt. Pädagogik endet damit mit dem Erwachsenensein, die Andragogik als eine Verlängerung der Pädagogik würde – nach einem berühmten Diktum Herbarts – schlicht zur Unmündigkeit führen (vgl. Schulenberg 1968). In dieser Perspektive ist der ZBW ein Generator, der Schülersein und Erwachsensein zur Passung bringt. Der Schüler als Erwachsener, der Erwachsene als Schüler, das Gemessen-werden an Standards, die Einwilligung in sichtbare, vergleichbare, kontrollierbare Messung – dieser Problemkomplex einer Generalisierung der Schülerrolle im Erwachsenenalter sollte gerade im ZBW nicht nur immer wieder Anlass für bildungspraktische Überlegungen sein – etwa im Sinne der Ausprägung eines spezifischen erwachsenenpädagogischen Taktes –, sondern auch Anlass für weitere empirische Forschung.²

Anmerkungen

- 1 Hildesheim-Studie (vgl. Schulenberg 1957), Göttinger-Studie (vgl. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966), Oldenburg-Studie (vgl. Schulenberg u. a. 1979).

- 2 Diese These von der Ausdehnung der Schülerrolle in das Erwachsenenalter hinein korrespondiert institutionell mit der Zunahme karriererelevanter zertifikats- und abschlussbezogener Weiterbildung in den unterschiedlichsten Bereichen. Im Rahmen der okkasionellen Erwachsenenbildung, die durch Freiwilligkeit, allgemeine Zugänglichkeit sowie Gleichberechtigung zwischen Lehrenden und Lernenden und damit durch weitgehende „institutionelle Machtlosigkeit“ geprägt ist, lassen sich Strategien und Mechanismen der Gesichtswahrung und Vergemeinschaftung in der konkreten Lehr-/Lerninteraktion rekonstruieren, die schulische Muster der Interaktion unterlaufen und außer Kraft setzen (vgl. Nolda 1996). Unter zeitdiagnostischen Gesichtspunkten wäre es daher interessant zu überprüfen, wie sich diese beiden Felder der abschlussbezogenen und okkasionellen Erwachsenenbildung nicht nur in quantitativer Hinsicht weiter entwickeln, sondern welche schüler- und teilnehmerbezogenen Interaktionsformen sich vor dem Hintergrund einer zunehmenden Institutionalisierung und Visibilisierung des lebenslangen Lernens zeigen und durchsetzen (vgl. dazu auch Kade/Seitter 2007).

Literatur

- Albrecht-Heide, A.: *Bildungsaufstieg durch Deformation. Studenten des zweiten Bildungsweges vom Braunschweig Kolleg*. Hamburg 1972
- Albrecht-Heide, A.: *Entfremdung statt Emanzipation – Sozialisationsbedingungen des zweiten Bildungsweges*. Frankfurt/M. 1974
- Asselmeyer, H.: *Einmal Schule – immer Schüler? Eine empirische Studie zum Lernverständnis Erwachsener*. Frankfurt/M. 1996
- Barz, H.: *Weiterbildung und soziale Milieus*. Neuwied 2000
- Born, A.: *Geschichte der Erwachsenenbildungsforschung. Eine historisch-systematische Rekonstruktion der empirischen Forschungsprogramme*. Bad Heilbrunn 1991
- Hamacher, P.: *Bildung und Beruf bei Studierenden des Zweiten Bildungsweges*. Stuttgart 1968
- Hahn, A.: *Identität und Selbstbestimmung*. In: Hahn, A./Kapp, V. (Hrsg.): *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt/M. 1987, S. 9-24
- Harney, K./Koch, S./Hochstätter, H.-P.: *Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg. Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 53 (2007), H.1, S. 34-57
- Hermes, E.: *Soziale Probleme beim Aufstieg durch Bildung*. In: *Neue Sammlung* 7 (1967), S. 321-334
- Hoerning, E.: *Statuspassagen bei Erwachsenen am Beispiel des Zweiten Bildungsweges. Vertikale Mobilität und Probleme der Statusinkonsistenz*. 2 Bde. Berlin 1977
- Huchthausen, R.: *Absolventen des Zweiten Bildungsweges an der Universität: Eine empirische Untersuchung zur Sozialstruktur, Weiterbildungsmotivation und Studiensituation der Absolventen von Abendgymnasien an der Universität Frankfurt*. Frankfurt/M. 1982
- Jüttemann, S.: *Die gegenwärtige Bedeutung des zweiten Bildungswegs vor dem Hintergrund seiner Geschichte*. Weinheim 1991
- Jütting, D. H./Scherer, A.: *Der Zweite Bildungsweg in der Literatur. Metapher und Mythos*. Soest 1986
- Kade, J. (2005): *Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, H.4, S. 498-512
- Kade, J./Seitter, W.: *Offensichtlich unsichtbar. Die Pädagogisierung des Umgangs mit Wissen im Kontext des lebenslangen Lernens*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007), H.2, S. 181-198
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W.: *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 2. Auflage. Stuttgart 2007

- Knostmann, H.-H.: Untersuchen zur Konzeption des Zweiten Bildungsweges und ihrer Realisation im Rahmen des westdeutschen Bildungssystems. Frankfurt/M. 1983
- Laga, G.: Zweiter Bildungsweg und Studentenschaft. Hamburg 1972
- Nolda, S.: Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Frankfurt/M. 1996
- Regenbogen, J.: Bildungswille und Bildungssituation: Eine Untersuchung in den Hessenkollegs. Weinheim 1968
- Schulenberg, W.: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957
- Schulenberg, W. u. a.: Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig 1979
- Schulenberg, W.: Bildungsappell und Rollenkonflikt. Zur Kritik des Erwachsenseins und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart. In: Ritters, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim 1968, S. 145-170
- Siara, Ch.: Untypische Statuspassungen: Bildungs- und Berufsfindungsprozesse im Zweiten Bildungsweg. Frankfurt/M. 1986
- Seitter, W.: Von der Volksbildung zum lebenslangen Lernen. Erwachsenenbildung als Medium zur Temporalisierung des Lebenslaufs. In: Friedenthal-Haase, M. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – Was war wesentlich? München/Mering 2001, S. 83-96
- Strzelewicz, W./Raapke, H.-D./Schulenberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966
- Wolf, H. K.: Bildung und Biographie. Der Zweite Bildungsweg in der Perspektive des Bildungslebenslaufs. Weinheim/Basel 1985
- Wolf, W.: Selektionsprozesse im Zweiten Bildungsweg – Untersucht am Beispiel der Hessenkollegs. Kronberg/Ts. 1975
- Zapf, W.: Der nachgeholte Aufstieg. Untersuchungen über Absolventen des Zweiten Bildungswegs. In: Neue Sammlung 11 (1971), S. 249-273

Warum bereiten sich Erwachsene autodidaktisch auf externe Schulabschlussprüfungen vor?

Jochen Huesmann

Zusammenfassung

Dargestellt wird eine qualitative empirische Untersuchung von erwachsenen Lernenden¹, die sich selbstorganisiert auf eine externe Schulabschlussprüfung vorbereiten. Der Anlass dafür war der deutliche Unterschied ihrer Erfolgsquoten im Vergleich zu Quoten von Teilnehmern, die sich institutionalisiert oder angeleitet auf diese Prüfung vorbereitet hatten. Über schon bekannte Entscheidungsbegründungen hinaus fanden sich für diese Gruppe von Lernenden – abschlussbezogener Erwerb von Allgemeinbildung durch selbstorganisiertes Lernen – weitere Begründungen, die bisher noch nicht genannt wurden.

Fragestellung

Das selbstorganisierte Lernen von Erwachsenen ist seit längerem Gegenstand von Untersuchungen. Allerdings ist bisher das Hauptaugenmerk auf den Erwerb von nicht abschlussbezogener beruflicher Weiterbildung gerichtet worden. Daher lag es nahe, eine andere Gruppe von selbst organisiert Lernenden zu betrachten, nämlich solche Personen, die sich selbst organisiert und verbindlich abschlussbezogen auf eine externe Schulabschlussprüfung durch den Erwerb von Allgemeinbildung vorbereiten (vgl. Huesmann, Diss., 2009). Diese Teilnehmer schneiden bei den Prüfungen erheblich schlechter ab als Kandidaten aus anderen Teilnehmergruppen, die sich institutionalisiert oder angeleitet vorbereiteten². Obwohl ihnen die Risiken ihrer Wahl bei der Anmeldung dargestellt werden, beharren fast alle auf ihrem Entschluss. Die zentrale Fragestellung lautet also:

Welche Beweggründe führen die Kandidaten zu ihrer Entscheidung, eine autodidaktische Vorbereitung durchzuführen?

Forschungsstand

Der Forschungsstand bezieht sich hauptsächlich auf das autodidaktische Lernen in nicht abschlussbezogener beruflicher Weiterbildung. In diesem Bereich finden sich

unter anderem als Antwort auf die Frage nach Entscheidungsbegründungen wirtschaftliche und organisatorische Zwänge sowie die Vorteile des selbst organisierten Lernens (vgl. Angress 2002, S. 31). Ein sich änderndes gesellschaftliches Umfeld stellt neue Lernorte wie Medien und Internet zur Verfügung, dadurch fällt die Entscheidung, autodidaktisch zu lernen, leichter (vgl. Faulstich 2002, S. 14). Asselmeyer erkennt bei Autodidakten die Existenz von Ergebnis-Konsequenz-Erwartungen mit positiv bewerteten Inhalten. Die Quelle dafür kann der Lernprozess selber durch Gefühle von Kompetenzzuwachs und Sinngabe sein, die Inhalte können aber auch aus den antizipierten Folgen einer erfolgreichen Lerntätigkeit herrühren. Derartige Erwartungen können als Entscheidungsbegründung dienen (vgl. Asselmeyer 1996, S. 24). Schließlich fördert das öffentliche Schulwesen das selbstbestimmte Lernen als „aktive Aneignung von Welt“ schon im Unterricht, um der schnell wachsenden Wissensmenge Herr zu werden, es gibt also häufig schon Vorkenntnisse im selbst organisierten Lernen (vgl. Friedrich/Mandl 1997, S. 274).

Parallel zu diesen Erkenntnissen gibt es eine deutliche Kritik. Nittel bemängelt die Fokussierung auf berufliche Weiterbildung (vgl. Nittel 2003, S. 71). Faulstich und Ludwig vermissen den Wechsel vom Entwurf neuer Bildungskonzepte hin zur Untersuchung von „Bildungsprozessen als Selbstverständigungsversuchen der Lernenden“ (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 12). Kraft kritisiert allgemein die Verwendung uneinheitlicher pädagogischer Grundannahmen und das Fehlen wichtiger demographischer Daten. Es wurden nur Lernende befragt, die ihr Projekt bis zum vorgesehenen Ende durchführten, Abbrecher oder Fachwechsler erschienen nicht (vgl. Kraft 1999, S. 840).

Begriffsbestimmungen

Externe Schulabschlussprüfungen werden von den Schulbehörden³ aller Bundesländer angeboten, sie dienen dem nachträglichen Erwerb von Schulabschlüssen ohne den vorherigen Besuch einer staatlichen Regelschule. Als Möglichkeiten der Vorbereitung auf diese Prüfung kommen in erster Linie der Besuch von Privatschulen, die Teilnahme an Kursen von Fernlehrinstituten und die autodidaktische Vorbereitung in Betracht. Der Prüfungsbetrieb wird geregelt durch Prüfungsordnungen, deren Bestimmungen in den Punkten Anforderungshöhe, Terminfestlegung und Lernstoffauswahl die Freiheit des selbstorganisierten Lernens einschränken (vgl. ExPO 2003, §§ 2, 4 und 27). Für die Definition des Autodidakten in der hier vorgestellten Untersuchung ergeben sich daraus Einschränkungen der sehr offenen Definitionen, wie sie etwa von Weinert (vgl. Weinert 1982, S. 102) oder Klink (vgl. Klink 2000, S. 38) gegeben werden. Allerdings bleiben die wesentlichen Merkmale des selbst organisierten, selbst gesteuerten und selbst kontrollierten Lernens erhalten, Unterschiede liegen im „Grad der Ausgliederung von Lernen und anderen Tätigkeiten im Verhältnis von Integration und Separationen“ (vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 28). Autodidakt im Sinne der vorgestellten Untersuchung soll jemand sein, der

- intentional, aber nicht inzident lernt,
- der nicht institutionalisiert und nicht angeleitet lernt,

- der selbstorganisiert und selbstkontrolliert lernt,
- der nur soweit fremdgesteuert lernt, als es sich auf Art, Umfang und Höhe der Leistungsanforderungen sowie Terminfestsetzungen bezieht,
- der die Phase seiner Lernarbeit bis zu ihrem vorgesehen Ende durchführt und diese abschließt mit einer verbindlichen staatlichen Abschlussprüfung.

Lerntheorie, Methode und Feld

Die subjektorientierte Lerntheorie, wie sie etwa von Holzkamp vertreten wird, erweist sich als geeignete theoretische Basis der Untersuchung. Sie ist – in Abwesenheit von Belehrenden – das „natürliche Werkzeug“, um Lernbegründungen von Autodidakten zu verstehen. Das hat Konsequenzen für die Formulierung der Forschungsfrage: Welche Begründungen sieht der Autodidakt selbst für seine Entscheidung und sein Handeln? Es wird der „Standpunkt des Lernsubjekts als Standpunkt der wissenschaftlichen Forschung“ eingenommen.

Die Methode muss also vor allem anderen die von Holzkamp als „Selbstorganisationsprozesse auf der Ebene von Bedeutungen“ bezeichneten Vorgänge offen legen (vgl. Holzkamp 1995, S. 14 und 27). Zu diesem sogenannten Begründungsdiskurs gehören nach Bremer auch die Offenlegung der Lebensweise des Kandidaten, seines Habitus³, seiner sozialen Räume und seines Wandels (vgl. Bremer 2004, S. 16). Ein Subjekt handelt, insbesondere lernt, unter anderem dann, wenn bestimmte Erfahrungen gemacht wurden oder bestimmte Erwartungen gehegt werden. Bekannt sind die „Ergebniserwartung“ und die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ von Bandura (vgl. Bandura 1997, S. 36, 37) sowie die Ergebnis-Konsequenz-Erwartung von Heckhausen (vgl. Heckhausen/Heckhausen 2006, S. 243). Die verwendete Methode soll derartige Erwartungen und Überzeugungen aufdecken.

Nach Kade finden sich im Begründungsdiskurs die ausschlaggebenden Gründe für die Wahl einer autodidaktischen Vorbereitung in der Biographie des Teilnehmers (vgl. Kade 2001, S. 15). Daher wurde schließlich die Methode des narrativen Interviews in Form einer biographischen Stegreiferzählung gewählt. Damit ist die Untersuchung zunächst einmal als empirisch gekennzeichnet. Die Vorteile dieser Methode liegen zuerst in der großen Offenheit des Verfahrens zur Vermeidung des Einflusses von Vorwissen und folgender Fehlinterpretation.. Weiter bietet sich die Möglichkeit der Nutzung sogenannter „Gesprächszwänge“ zur Gestaltschließung, zur Kondensierung und zur Detaillierung. Diese Zwänge können so mächtig werden, dass sie eventuelle Erzählbarrieren der Erzähler wegen Schuld- oder Schambarrieren außer Kraft zu setzen vermögen (vgl. Schütze 1976, S. 224, 225).

Die Wahl des Feldes musste so erfolgen, dass Einschränkungen früherer Untersuchungen vermieden werden konnten. Ausgewählt wurden Personen, die sich autodidaktisch auf externe Abiturprüfungen vorbereitet hatten, es ging also um den abschlussbezogenen Erwerb von Allgemeinbildung nach Beendigung der Regelschulzeit. Das für externe Abiturprüfungen vorgeschriebene Mindestalter von 19 Jahren⁴ ließ eine gegenüber anderen Teilnehmern aus Haupt- und Realschulprüfungen gründlichere und fortgeschrittenere Reflektion erwarten. Der Einwand gegen frühere Un-

tersuchungen, dass nur Personen befragt wurden, die ihr Projekt bis zu Ende durchgeführt hatten, blieb allerdings gültig: Es wurden nur Prüfungsteilnehmer befragt.

Es wurden Interviews von 2 bis 4 Stunden Länge geführt; dabei wurde jeweils die familiäre Situation in der Kindheit, in der Schulzeit und endlich im Beruf geschildert. Es ergab sich also eine chronologische Ordnung, die parallel lief zu einer Entwicklung in der Weite des geschilderten sozialen Umfeldes. Bei der Auswahl der Interviewpartner wurde auf gleichmäßige Verteilung wichtiger Parameter wie Geschlecht, Alter, zeitlicher Abstand zur Prüfung, sozialer Status und Prüfungserfolg geachtet. Die Auswertung dieser Interviews erfolgte vor dem Hintergrund der Einzigartigkeit der Situationen und des starken persönlichen Bezuges als qualitative Untersuchung, natürlich sprach auch die geringe Zahl der Interviews gegen andere Untersuchungsformen. Nach Transkription und folgender Kategorisierung wurden zunächst alle Einzelfälle analysiert, in einem zweiten Schritt wurde fallübergreifend verglichen und versucht, eine allgemeine „innere Handlungslogik“ herzustellen. In ihr sollten Wirkungszusammenhänge aus der Sicht der Erzähler dargestellt und in eine logische Folge eingeordnet werden.

Ergebnisse

Als Entscheidungsbegründungen wurden eine ganze Reihe von Umständen aufgefunden, welche die Erzähler eine autodidaktische Vorbereitung wählen ließen. Die Ergebnisse werden entsprechend den Kategorien mit Unterkategorien vorgestellt und durch Zitate ergänzt. Daran anschließend wird die Entwicklung der einzelnen Schritte einer inneren Handlungslogik aufgezeigt.

Ganz allgemein fällt eine strukturelle Ähnlichkeit der Erzählungen auf. Stets wird eine Kategorie vor den anderen hervorgehoben, indem sie besonders deutlich, mit Entschiedenheit und ausführlich beschrieben wird. Diese hervorgehobene Kategorie entstammt häufig dem Bereich des Elternhauses, allerdings in verschiedenen Ausprägungen. Die begleitenden Kategorien stimmen weitgehend überein. Zwei weitere Kategorien, die der ökonomischen und der organisatorischen Begründungen, denen auf Grund der Forschungslage besondere Bedeutung zugesprochen werden sollte, erscheinen übereinstimmend nur am Rande oder gar nicht.

Kategorie: Das Elternhaus

Auffällig ist, dass meistens nur ein Elternteil im Fokus steht. Der Vater wird als autoritäre Persönlichkeit geschildert, als jemand, der an Autorität glaubte, der körperliche, seelische oder sexuelle Gewalt ausübte, der konventionell und dabei wenig flexibel, intolerant und doktrinär handelte (vgl. Petri 1992, S. 525 ff.). Er isolierte die Familie, dadurch kam es kaum zu Entscheidungshilfen aus dem sozialen Umfeld, und er ordnete ohne jegliche Begründung Ausbildungswege an. Die Ausweichreaktion der Betroffenen förderte den Entschluss für das unabhängige autodidaktische Lernen: „*Protestieren (4), ja, also nein, das gab es kaum Er sagte das und dann war es das. Nicht mit viel Gebrüll oder so, ganz ruhig, aber irgendwie unerschütterlich (A).*“

Dagegen abgesetzt wird der Typ des patriarchalischen Erziehers. Feste äußere Ordnungsstrukturen, denen auch der Erzieher ausgesetzt ist, signalisieren dem Erzogenen, dass die Zeit der Unterordnung abgelöst werden wird durch eine Zeit mit eigener Machtposition (vgl. Gottschalch 1977, S. 40). Auch hier entzog sich der Erzähler durch autodidaktisches Lernen dem elterlichen Druck.

Die dritte Unterkategorie schildert die Situation einer alleinerziehenden Mutter, die zunächst alle Aufgaben wahrnahm, dann aber durch gleichzeitige Berufstätigkeit überfordert wurde und dem Erzähler in seiner Jugend große, von ihm selbst als zu groß empfundene Freiräume öffnete. Vergrößert wurde der Freiraum dadurch, dass die getrennt lebenden Elternteile in vielen Punkten verschiedene Positionen vertraten, ein gemeinsames Handeln war also nur in Ausnahmefällen möglich.

Kategorie: Neigung zum Alleinsein und zur Alleinarbeit

Dem Alleinsein als einem durch Freiwilligkeit, Bejahung des Zustandes und die Möglichkeit zur Selbstfindung gekennzeichneten Erlebnis wird gegenübergestellt die Einsamkeit als ein grundsätzlich negativ bewertetes Gefühl der Vereinzelung, des Alleingelassenseins und der Selbstentfremdung. Die Bewertung des Alleinseins ist abhängig von der psychischen Gesundheit des Subjekts (vgl. Schwab 1996, S. 25). Die Erzähler erkennen ihre Situation, sie erstreckte sich auf das gesamte soziale Umfeld wie Nachbarschaft, Schule oder Vereine, sie berichten aber deutlich von der Erträglichkeit des Alleinseins: „*Echt, allein liefes besser. Ich hatte da zwar keine Freunde in dem Sinne, aber ich konnte damit leben, das war mein Ding*“ (F).

Zusammensein und Zusammenarbeit mit anderen wurden prinzipiell vermieden, aber auch die mit der Zusammenarbeit etwa in der Schule verbundenen Folgen wie Streit, Leistungsvergleiche oder Konkurrenz vermochten begründend zu wirken. Schuldzuweisungen gab es dabei nicht: „*Ich wurde mal von einem Lehrer aufgefordert, mit anderen Schülern zusammen die Hausaufgaben zu machen, aber das geht bei mir ganz und gar nicht. Ich bin mehr so der Einzeltyp*“ (H).

Parallel dazu wird das Lernen nach Büchern hervorgehoben, Anleitung oder andere Unterstützungen werden als nicht hilfreich geschildert. Ein Vorzug dieser Arbeitsweise liegt darin, dass das Lernen nach Büchern nur allein durchzuführen ist und dass der Lernende die freie Auswahl der Autoren hat.

Kategorie: Einstellung zu Behörden

Ausnahmslos alle Erzähler berichten von ihren überwiegend negativen bewerteten Erfahrungen mit Mitarbeitern von Behörden. Derartige Erfahrungen konnten als Entscheidungsbegründungen wirksam werden. Die Erfahrungen betreffen zu einem großen Teil Lehrkräfte an Schulen. Ihr Unterricht wird als unvollständig und unzweckmäßig geschildert, es herrschte der Verdacht, dass sich die Lehrer zu wenig vorbereiteten, außerdem wird ihnen vorgeworfen, die Schüler nicht ausreichend in Fragen einer zweckmäßigen Fortsetzung der Schullaufbahn beraten zu haben, allerdings wird dies entschuldigend auch auf Mängel in der Lehrerausbildung zurückge-

führt. Schließlich gibt es die Vorwürfe, dass zu wenig in bezug auf die Integration einzelner Schüler in die Klassengemeinschaft getan wurde und dass einige erzieherische Maßnahmen eine Isolation sogar förderten. Möglicherweise wurde hier die Grenze zwischen Alleinsein und Einsamkeit berührt, die Schüler fühlten sich gedemütigt und ausgegrenzt: *„Ja, dann, also das Schlimmste, was mir mal widerfahren ist, da wurde ein Zettel aufgehängt neben der Tafel sichtbar: Christoph hat heute seine Hausaufgaben gemacht und dann drei Spalten: ganz, teilweise, gar nicht, und dann wurde jeden Tag reingestempelt. Jeder konnte das sehen“ (G).*

Mitarbeitern von Arbeitsbehörden berieten nicht ausführlich genug über Weiterbildungsmaßnahmen und legten nicht alle Möglichkeiten offen. Auch bei der Vermittlung von Arbeitsplätzen und bei der Anerkennung von Vorkenntnissen oder Ausbildungsgängen wird von negativen Erfahrungen berichtet. Die Erzähler bemängeln, dass Befähigungen, die ohne feste Bildungsgänge erworben worden waren, aus formellen Gründen nicht anerkannt wurden: *„Dann hatte ich beim Arbeitsamt Gespräche, von wegen, ich finde doch nichts mehr, weil ich so lange zu Hause war und ich kann nichts mehr und dann hab' ich mich mal geweht“ (C).*

Auch Sozialarbeiter konnten negative Erfahrungen auslösen, etwa bei einer Tätigkeit als Betreuer sozial gefährdeter Jugendlicher: *„Als ich in dem Verein war, wurden wir mal einfach von der Polizei in den Verein zurück geschickt. Die waren da natürlich völlig entsetzt, das hatten sie ja nun nie erwartet, die hatten aber auch absolut keinen blassen Schimmer von uns, gingen um 5 Uhr nach Hause und Tschüss, abgezwitschert, weg waren sie“ (H).*

Vorhandene Freiräume in den gesetzlichen Bestimmungen wurden oft dann sehr eng ausgelegt, wenn die Erzähler von Brüchen und Diskrepanzen im Lebenslauf berichteten. Durch diese Erfahrungen bewegt, fühlten die Erzähler sich gedrängt, ihre weitere Ausbildung in die eigene Hand zu nehmen. Es gibt auch Vorwürfe gegen den „Staat“ im ganzen, der generell die besondere Situation der Autodidakten zu wenig berücksichtigte, etwa zu wenig flexibel bei der Genehmigung von Sonderregelungen war oder einschränkende Altersbestimmungen, etwa für Abiturprüfungen⁵, aufstellte: *„Ich hab sogar eine Petition an den Landtag in Schleswig-Holstein gerichtet, ob sie nicht für mich eine Sonderregelung machen können, und was das überhaupt nützen soll“ (A).*

Kategorie: Erwartungen

In allen Einzelfällen spielten bestimmte Überzeugungen, Erwartungen und Vorsätze eine wichtige Rolle. Dazu zählte in erster Linie die Selbstwirksamkeitsüberzeugung Banduras, ihr Erwerb fand statt durch eigene Erfahrungen oder durch stellvertretende oder symbolisierte Erfahrungen (vgl. Fuchs/Schwarzer 1994, S. 409). So konnten Beobachtungen im sozialen Umfeld zu einer positiv besetzten Ergebnis-Konsequenz-Erwartung führen: *„Ich kannte ja die anderen, so viel klüger als ich kamen die mir auch nicht vor und wenn ich das mit dem Fremdenabitur schaffe, schaffe ich das andere auch. Ich habe mir das genau ausgerechnet, mit 30 Jahren kann ich fertig sein“ (H).*

Weiter lagen sowohl positiv als auch negativ besetzte Ergebnis-Folge-Erwartungen vor. Positive Besetzungen wurden erzielt durch Antizipation verbesser-

ter Lebensumstände nach einem erfolgreichen Bestehen der Abiturprüfung: *„Ich hatte schon alles mit einem Freund, der schon Biologie studierte, fest gemacht. Wir wussten schon ganz genau, was wir studieren wollten, Biologie und als zweites Fach Chemie“ (A).*

Negative Besetzungen entstanden in Form einer „Worst-Case-Analyse“. Was kann schlimmstenfalls geschehen? Mögliche Maßnahmen wurden für diesen Fall vorgeplant, der Worst-Case verlor einen Teil seines Schreckens, das angestrebte Ziel schien weniger schwer zu erreichen, eine Entscheidung für das autodidaktische Lernen fiel leichter.

Es wird der Vorsatz geschildert, die Vorbereitungsarbeit auf jeden Fall unabhängig vom eventuellen Prüfungserfolg bis zur Prüfung durchzuführen. Die Erzähler schildern sich selbst als ausdauernd und hart gegen sich selbst, sie zeigen Ungeduld: *„Der Weg der Selbstvorbereitung ist verdammt hart, ist echt eine Quälerei, aber auf jeden Fall effektiver als die Schularbeit und dabei auch noch viel schneller“ (A).*

Kategorie: Vorteile der Selbstorganisation

Eine wichtige Rolle bei den Entscheidungsbegründungen spielen die Vorteile der Selbstorganisation. Sie sind zu einem großen Teil schon in früheren Untersuchungen genannt worden. Die Erzähler erwarteten im Gegensatz zu dem Gefühl, an der Schule lediglich Objekt von Bestimmungen und Planungen gewesen zu sein, im selbst organisierten Lernen Gefühle eines Zuwachses an Selbstbestimmung und Kompetenz. Geschildert werden weiter Vorteile in zeitlicher Hinsicht, der Lernende konnte das Lerntempo entsprechend seinen Lernfortschritten und der Schwierigkeit des Lernstoffes anpassen. Zusätzlich gelang so die Anpassung an eigene zeitliche Freiräume besser als im institutionalisierten Unterricht. Das gilt auch für die Festsetzung kurzer Ferienzeiten, die dann genommen werden konnten, wenn Erschöpfung oder Überdruß einen Erholungsbedarf signalisierten. Im ganzen wird aber nur von wenigen und kurzen Erholungszeiten berichtet. Ein anderer in den Augen der Erzähler wichtiger Vorzug der Selbstorganisation liegt in der Freiheit der Wahl des Lernstoffes.

Endlich eröffnet das autodidaktische Lernen die Möglichkeit, eigene Schwächen und Kenntnislücken jedenfalls bis zum Zeitpunkt der Prüfung vor anderen zu verbergen: *„Wissen Sie, die Art zu lernen hat mir schon gefallen, weil ich unabhängig war, weil man sich nicht bloßstellen muss, weil niemand merkt, wenn man Schwachstellen hat“ (B).*

Sonstiges

Entscheidungsbegründend wirkte sich die Existenz von Vorkenntnissen aus. Sie stammten aus vorausgegangenen Schulbesuchen, aus einer beruflichen Tätigkeit oder aus der Beobachtung anderer. Es ging um die zu erwartenden Schwierigkeiten in der Lernarbeit, nicht die Lernstoffinhalte waren bekannt, sondern es gab eine Vertrautheit mit der fachspezifischen Lernarbeit, verbunden mit der Möglichkeit zur Abschätzung der benötigten Lernzeiten.

Fächer, in denen man sich gute Vorkenntnisse zubilligte, wurden weniger intensiv bearbeitet als Fächer mit hohem Lernbedarf: *„...für Englisch habe ich mich gar nicht*

vorbereitet, ich habe gedacht, ich bin in der Lage, Oscar Wilde auf Englisch zu lesen und wiederzugeben, darum musst du dir jetzt keine Gedanken mehr machen“ (G).

Hinzu kam eine Vertrautheit mit den Modalitäten schriftlicher und mündlicher Prüfungen und um Kenntnisse über die psychologischen Belastungen in Prüfungssituationen.

Trotz Nachfragen fanden sich in keinem der analysierten Einzelfälle Äußerungen zur Kategorie ökonomischer Begründungen. In zwei Fällen wurde zwar einer beruflichen Tätigkeit nachgegangen, diese dienten aber nicht der Überwindung finanzieller Engpässe. Die zum Lebensunterhalt notwendigen Mittel stammten aus Ersparnissen, aus der Familie oder aus Krediten. Ähnliches galt für die Kategorie organisatorischer Begründungen: Organisatorische Probleme wurden nicht als entscheidungsbegründend angesehen. Nur in einem Fall leistete der Ehemann organisatorische Hilfe. Insofern konnten Entscheidungsbegründungen, die für die nicht abschlussbezogene berufliche Weiterbildung genannt worden waren, für das hier untersuchte Feld nicht bestätigt werden.

Die innere Handlungslogik von Autodidakten in externen Schulabschlussprüfungen

Dazu wurden fallinterne innere Handlungslogiken aufgestellt und auf Ähnlichkeiten im Selbstverständnis und Handlungsablauf untersucht. Ziel dieses Untersuchungsteils war das Verstehen und der Nachvollzug von Gedankengängen der Erzähler. Dabei war zu unterscheiden zwischen Ergebnissen der Untersuchung und Beobachtungen, die auf die Struktur der Zielgruppe zurück zu führen waren. In einer chronologischen Schrittfolge aufgelistet zeigten die analysierten Fälle folgenden übereinstimmenden Verlauf:

1. Ein ursprüngliches Selbstbild wurde verändert durch negativ bewertete Erfahrungen. Diese Erfahrungen entstammten entweder dem Bereich der Familie oder dem Bereich der Schule, sehr selten auch aus anderen sozialen Brennpunkten wie Vereinen oder losen Gruppierungen von Jugendlichen. Die Folgen dieser Veränderung waren eine Abnahme von Selbstvertrauen und der Aufbau eines Misstrauens gegen das soziale Umfeld, das sich bis zur Aggression steigern konnte.
2. Das Selbstbild unterlag dann einer zweiten Veränderung durch neu hinzukommende positiv bewertete Erfahrungen. Es baute sich eine Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf. Die Erfahrungen entstammten fast immer dem Beruf oder Vereinen, nie der Familie und nur sehr selten der Schule. Das Erlebnis dieser neuen Überzeugung wurde intensiv empfunden, da es eine Periode der Unsicherheit und des Misstrauens ablöste: *„Es war irgendwie komisch, zum ersten Mal ging es nach oben so in Richtung Zutrauen zu mir oder das ich was kann. Gegen die Schule, was für ein Unterschied“ (E).* Bezeichnend ist weiterhin, dass die Schritte 1 und 2 stets nur in dieser Reihenfolge auftraten, nie umgekehrt.
3. In der Folge kam es zu einem Diskrepanzerlebnis. Die Diskrepanz bestand zwischen dem zweifach modifizierten Selbstbild und einer aus dem erweiterten sozialen Umfeld stammenden Außenbeurteilung. Die neue aufgebaute Selbstwirksamkeitsüberzeugung trat in den Gegensatz zu einer negativ bewerteten Außenbeur-

teilung. Je nach Intensität der Überzeugung wurde die Diskrepanz als sehr belastend empfunden: „*Ich konnte es nicht glauben, all diese Rederei von Bewährung in der Praxis und so, alles nichts wert. Echt nichts wert, zählen tut der Schein, den man in der Tasche hat.*“ (H)

4. Die folgenden Schritte: Empfindung einer Handlungsproblematik, Auflösung in eine Lernproblematik, Anmeldung zur externen Abiturprüfung mit autodidaktischer Vorbereitung waren generelle Eigenschaften des Feldes⁶ und kommen daher für eine Auswertung nicht in Betracht.

Anmerkungen

- 1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird häufig nur die männliche Form benutzt.
- 2 Durchschnittliche Prüfungsergebnisse der externen Abiturprüfungen in Hamburg von 2000 bis 2004: Erfolgsquoten Rudolf-Steiner-Schüler 91 Prozent, Kandidaten von Fernlehrinstituten 64 Prozent, Autodidakten 10 Prozent (Quelle Amtliche Ergebnislisten, Amt für Schule, Hamburg 2004).
- 3 Im Bundesland Hamburg etwa das Amt für Schule.
- 4 Vgl. ExPO 2003 §§ 1, 5
- 5 Vgl. ExPO 2003, §§ 5, 30
- 6 Das Feld bestand aus Teilnehmern an externen Abiturprüfungen im Bundesland Hamburg in den Jahren von 2000 bis 2004.

Literatur

- Amtliche Ergebnislisten der externen Schulabschlussprüfungen 2000 – 2004 im Bundesland Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule. In anonymisierter Darstellung. Hamburg 2000–2004
- Angröss, Alexandra: Selbstorganisiertes Lernen als Paradigma der betrieblichen Weiterbildung? EU-Programm und Projektergebnisse. Online-Ressource, Dissertation 2001. Staatsbibliothek Hamburg
- Asselmeyer, Herbert: Einmal Schule – immer Schüler? Eine empirische Studie zum Lernverständnis Erwachsener. Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Band 683. Frankfurt am Main 1996
- Bandura, Albert: Self-efficacy: the exercise of control. New York 1997
- Bremer, Helmut: Milieus, Habitus, soziale Praxis und Lernen. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004
- ExPO 2003: Prüfungsordnung zum Erwerb von Abschlüssen der allgemeinbildenden Schulen durch Externe vom 22. Juli 2003, Senat der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg 2003
- Faulstich, Peter: Vom selbstorganisierten zum selbstbestimmten Lernen. In: Faulstich, Peter/Gnahn, Dieter/Seidel, Sabine/Bayer, Mechthild: Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Weinheim 2002
- Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim: Lernen und Lehren – aus „subjektwissenschaftlicher Perspektive“. In: Faulstich, Peter/Ludwig, Joachim (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler 2004
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Basistexte Erziehungswissenschaft. Weinheim 1999

- Friedrich, Helmut/Mandl, Heinz: Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, Franz/Mandl, Heinz (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. In: Birbaumer, Nils/Frey, Dieter/Kuhl, Julius/Prinz, Wolfgang/Weinert, Franz (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen 1997
- Fuchs, Reinhard/Schwarzer, Ralf: Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung. In: Birbaumer, Nils et al. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band D, I, 1. Göttingen 1994
- Gottschalch, Wilfried: Schülerkrisen – Autoritäre Erziehung, Flucht und Widerstand. Reinbek 1977
- Heckhausen, Heinz (Hrsg.)/Heckhausen, Jutta: Motivation und Handeln. 3. Auflage. Heidelberg 2006
- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausgabe. Frankfurt am Main 1995
- Huesmann, Jochen: Autodidakten in externen Schulabschlussprüfungen – Entscheidungsbedingungen und Lernumstände. Dissertation. Im Druck Taunusstein 2009
- Kade, Sylvia: Selbstorganisiertes Alter: Lernen in reflexiven Milieus. Mit Andreas Mader, Bielefeld 2001
- Klink, Cornelia: Universitäre Bildung in der Öffnung für das lebenslange Lernen: Der Beitrag der offenen Universität der Niederlande. Internationale Hochschulschriften Band 364. Münster 2000
- Kraft, Susanne: Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jahrgang, Heft 6, 1999
- Nittel, Dieter: Der Erwachsene diesseits und jenseits der Erwachsenenbildung. In: Nittel, Dietger/Sutter, Wolfgang (Hrsg.): Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge. Festschrift für Jochen Kade. Bielefeld 2003
- Petri, Horst: Zur Familien- und Gesellschaftsdynamik der Erziehungsgewalt. In: Biermann, Gerd (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie, 1992
- Schütze, Fritz: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematischrelevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen: Kommunikative Sozialforschung. München 1976
- Schwab, Reinhold: Grundlagen für die klinisch-psychologische Diagnostik und Intervention. Bern 1996
- Weinert, Franz: Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: Dohmen, Günther u. a. (Hrsg.): Unterrichtswissenschaft, 10. Jahrgang, Heft 2. 1982

„Was ist aus ihnen geworden?“

Ergebnisse einer Evaluationsstudie über die Stipendiaten des zweiten Bildungsweges

Michaela Feigl, Christel Lenk

Zusammenfassung

In Frankfurt am Main gibt es seit fünfzig Jahren ein Fördermodell für den zweiten Bildungsweg, welches in dieser Form eine Ausnahmeerscheinung darstellt. Der nachfolgende Bericht bündelt in kurzer Form die aktuellen Evaluationsergebnisse dieser Förderarbeit.

Die Förderung des zweiten Bildungsweges: Der historische Hintergrund

Als Anfang 1959 die Stadtverordnetenversammlung in Frankfurt am Main gemeinsam mit dem Magistrat der Stadt den Beschluss fasste die „Walter-Kolb-Stiftung zur Förderung des Zweiten Bildungsweges e. V.“ zu gründen, sollte dieser Akt das soziale Engagement des drei Jahre zuvor verstorbenen Oberbürgermeisters Walter Kolb ehren und fortführen. Er war der erste frei gewählte Oberbürgermeister Frankfurts nach dem Zweiten Weltkrieg und widmete sich in besonderer Weise dem Wohnungsbau sowie der wirtschaftlichen Attraktivität der Stadt. So trieb er den Ausbau der Messe und des Flughafens voran und engagierte sich in besonderer Weise für die Zukunftssicherung der jungen Generation.

Es war kein Zufall, dass die so genannten Studierenden des zweiten Bildungsweges in den Blick gerieten. Schon damals warnte der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ davor, dass das deutsche Schulwesen dem gesellschaftlichen Wandel nicht gerecht werde (vgl. Friedeburg 1989, S. 321-324). Aufgrund der geburtenstarken Jahrgänge seit 1955 wurde in den darauf folgenden Jahren mit einem gravierenden Lehrermangel gerechnet. Gleichzeitig entwickelte sich das Wirtschaftswachstum in Deutschland beträchtlich und ein erhöhter Bedarf an Arbeitskräften war abzusehen. Beide Aspekte bedeuteten eine Gefährdung der Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Vergleich. Für den Erhalt der internationalen Konkurrenzfähigkeit hatte Bildung enorm an Bedeutung gewonnen. Bildungsinvestitionen verstand man als Beitrag zur volkswirtschaftlichen Absicherung und zum wirt-

schaftlichen Wachstum. Bezogen auf die schulische Bildung stand dem in der Realität entgegen, dass viele Familien es sich nicht leisten konnten, ihre Kinder über die vorgegebene Schulpflichtzeit hinaus auf der Schule zu belassen und weiterhin mitzuversorgen. Die 1957 eingeführte Studienförderung nach dem so genannten „Honnefer-Modell“ berücksichtigte zwar erstmals auch Kinder aus mittleren Einkommenschichten, war aber ausschließlich auf das wissenschaftliche Hochschulstudium beschränkt. Das Nachholen von Schulabschlüssen war darin noch nicht berücksichtigt.

Der gesellschaftliche Bedarf an qualifizierten Fachkräften ließ sich verbinden mit dem Anspruch auf Chancengleichheit. Der Zugang zu höheren Bildungslaufbahnen sollte über berufliche Bildungsgänge und einer Neukonzeptionierung des zweiten Bildungswegs erweitert werden um Begabungsreserven zu aktivieren.¹

Die Aufgabe der Walter-Kolb-Stiftung e. V. bestand darin, engagierten und begabten Menschen aus sozial schwächeren Schichten mithilfe von Stipendien einen Zugang zu den Universitäten und Fachhochschulen zu ermöglichen. Neben der Begabung war damit auch immer die Bedürftigkeit der Antragsteller zu prüfen.

Was ist aus den Stipendiaten der Walter-Kolb-Stiftung e. V. geworden?

In den 50 Jahren ihres Bestehens konnte die Walter-Kolb-Stiftung e. V. über 1.560 Personen fördern. Die mühsame Aktualisierung 2002 und 2003 der ehemaligen Stipendiatenanschriften offenbarte erstaunliche Erfolgsgeschichten. Bekannte Politiker, Professoren und Personen des öffentlichen Lebens entpuppten sich plötzlich als ehemalige Walter-Kolb-Stipendiaten. Dadurch sensibilisiert, interessierte die Einrichtung nun, wie repräsentativ diese besonders hervorstechenden Fälle für die Gesamtheit der Stipendiaten waren und welche Wege sich für die anderen aufgetan hatten.

Durch die Kooperation des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Frankfurter Goethe-Universität entstand eine Abschlussarbeit gleichsam als „Auftragsforschung“ der Walter-Kolb-Stiftung e. V.. Frau Michaela Feigl untersuchte in einer empirischen Studie mit dem Titel *„Woher kommen sie? Wohin gehen sie – Eine Untersuchung über die Stipendiaten und Absolventen des Zweiten Bildungsweges der Walter-Kolb-Stiftung e. V. zwischen 1959 und 2009“* die persönlichen und beruflichen Lebenswege ehemaliger Walter-Kolb-Stipendiaten. Aufgrund des hochsensiblen Datenmaterials mussten einige Schritte des Forschungsprozesses detailliert besprochen werden und die durchführende Person absolut vertrauenswürdig sein. Die Walter-Kolb-Stiftung e. V. verpflichtete sich keinerlei Einflussnahme auf den inhaltlichen Forschungsverlauf und die Ergebnisse auszuüben.

Frau Feigl kannte die Einrichtung, deren Förderaktivitäten sie evaluieren sollte, vorher nicht. Die große Herausforderung an diese Arbeit bestand darin, mit der Wahl der Forschungsmethode dem großen Zeitraum der Förderaktivitäten und der Menge an Material gerecht zu werden. Zu allen Stipendienvorgängen wurden die Antragsverfahren und die darauf folgenden Interaktionen zwischen Institution und geförderten Individuen archiviert. Nach einer ersten Durchsicht des zur Verfügung stehenden Materials entschied sich die Forschende dafür, von einem ursprünglich qualitativen Ansatz abzugehen und eine quantitative Erhebung durchzuführen. Sie verband damit

die Hoffnung, dass nachfolgende qualitative Arbeiten die quantitativ erworbenen Kenntnisse vertiefen könnten. Die Basisdaten aus einer bereits bestehenden Archivdatenanalyse bestimmten den Fragebogenentwurf mit.

Um den Datenschutz aufrechterhalten zu können, wurde das Verfahren der Zufallsauswahl intern von einer Mitarbeiterin der Walter-Kolb-Stiftung e. V. durchgeführt. Diese Mitarbeiterin war mit den Stipendienakten nicht vertraut und wählte aus den zuletzt aktualisierten 700 Anschriften 250 heraus. Von den 110 zurückgeschickten Fragebögen konnten fünf wegen zu hohen Antwortverweigerungen nicht berücksichtigt werden. Für die Auswertung standen demzufolge 105 Fragebögen zur Verfügung.

Die Ergebnisse der Datenanalyse

Die Geschlechterverteilung der Datenerhebung entsprach den Frauen- und Männeranteilen der Gesamtdaten, was für die Validität der Zufallsauswahl sprach. 68 Prozent der Befragten waren männlich und 32 Prozent weiblich. Die Mehrheit hatte das fünfzigste Lebensjahr bereits überschritten. Bezogen auf die Gesamtanzahl der Stipendiaten waren die Geburtsjahrgänge um 1940 die am stärksten vertretenen. Das war unter anderem darin begründet, dass ab Ende der 1960er Jahre wegen dem damals in Kraft tretenden Ausbildungsförderungsgesetz (AföG) und vorangegangenen ländereigenen Förderprogrammen die zur Verfügung gestellten Fördermittel kontinuierlich abnahmen. Eine Folgeuntersuchung mit Fokus auf die jüngeren Stipendiatenjahrgänge wäre für die Walter-Kolb-Stiftung e. V. von weiterem Interesse.

Um Einblicke in die sozialen Hintergründe der Befragten zu erlangen, wurden die Daten der Herkunftsfamilie detailliert erfasst. Die überwiegende Zahl der Stipendiateneltern hatten einen Haupt- bzw. Volksschulabschluss. Die wenigen Universitätsabschlüsse bezogen sich fast ausschließlich auf die Väter. Am häufigsten gingen die Väter einer Arbeit im Handwerk nach, während die Mütter am häufigsten Hausfrauen waren. Für die überwiegende Zahl der Stipendiaten bedeutete das Nachholen eines höheren Schulabschlusses eine Bearbeitung familiär (und in den erhobenen Fällen auch historisch) vorgegebener Rahmenbedingungen.

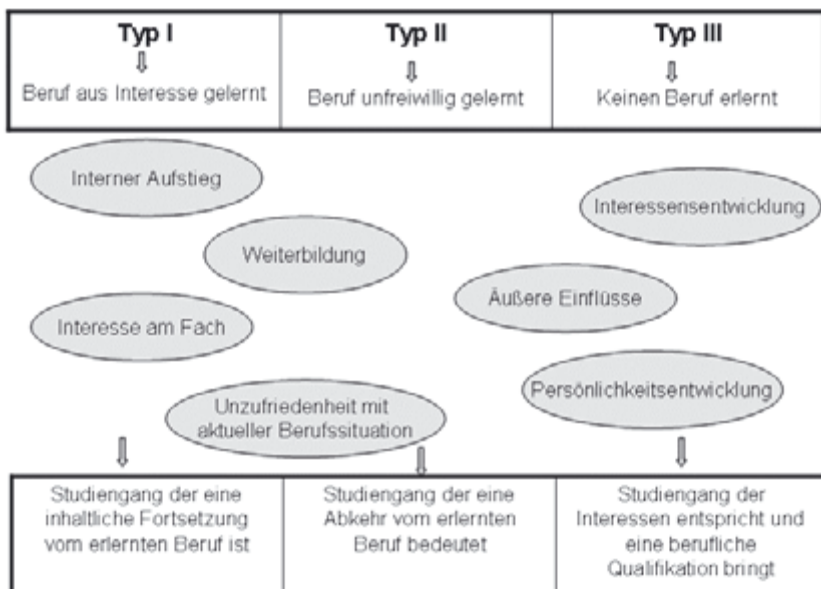
Die größte Gruppe der Stipendiaten besaß vor Förderbeginn bereits einen Mittleren Schulabschluss. Die kleine Gruppe ohne Schulabschluss setzt sich – bis auf eine Ausnahme – aus ehemaligen Gymnasiasten zusammen, denen es auf dem ersten Bildungsweg nicht gelungen war, die allgemeine Hochschulreife zu erlangen oder aus anderen Gründen den Schulbesuch vorzeitig abbrechen.

Jeder Stipendiat musste sich vor Beginn der Förderung schriftlich und mit Begründung um ein Stipendium bewerben. Bei Erfüllung der formalen Voraussetzungen wurde ein Stipendienantrag erstellt. Dieser beinhaltete neben personenbezogenen Daten das Gutachten einer betreuenden Lehrperson oder eines Mitgliedes des Prüfungsausschusses der Walter-Kolb-Stiftung e. V.. Dieser Prüfungsausschuss entschied auch über die endgültigen Förderungen. Das Gutachten enthielt eine Einschätzung darüber, ob der Antragsteller in der angegebenen Zeit das Ausbildungsziel erreiche und welchen weiteren Bildungsweg er plane. Es war bestimmt kein Zufall, dass vor

dem Hintergrund eines enormen Bedarfs an Lehrern und dem prognostizierten Fachkräftemangel die technischen Studiengänge, das Lehramt und Gesundheitswesen zu den beliebtesten anvisierten Fachbereichen bei den Geförderten zählten (in der Reihenfolge ihrer Häufigkeit genannt) und nahezu die Hälfte bei Antragstellung eine Tätigkeit im Handwerk oder der Industrie ausübten. Nach Erreichen der Hochschulzugangsberechtigung nahmen 21 Prozent der Geförderten ein Studium der Ingenieurwissenschaften auf, vierzehn Prozent wählten ein Lehramtsstudium und ebenfalls vierzehn Prozent einen Studiengang in der Fächergruppe Medizin oder Gesundheitswesen. Fast Dreiviertel der Befragten (74 Prozent) geben an, dass sie nach dem zweiten Bildungsweg ihr Wunschfach studiert haben.

Bei der Frage „Wie ist es zur Wahl Ihres erlernten Berufes gekommen?“ ergibt sich eine eindeutige Verteilung der Nennungen bei den vorgegebenen acht Items. Der mit Abstand am häufigsten genannte Grund für die Wahl des Erstberufes war das eigene Interesse daran (39 Prozent). Die Gruppe, die ihren Beruf von Anfang an als Übergangslösung sah, liegt unter der fünf Prozent Marke. In der Studie treten zwei Typen von Absolventen des zweiten Bildungsweges hervor und ein dritter Typ lässt sich ergänzend konstruieren.

Typbedingte Berufs- und Studienauswahl



Typusübergreifend machen alle Befragten die Erfahrung einer Barriere, die die weitere berufliche Entwicklung verhindert. Nach sechs Jahren ist über die Hälfte der Stipendiaten (58 Prozent) nicht mehr im Erstberuf. Am meisten Zeit braucht Typ II für seine Entscheidung. In dieser Gruppe nehmen dreiviertel der Befragten erst nach

neun Jahren Berufstätigkeit eine Veränderung vor und entscheiden sich für das Nachholen eines höheren Schulabschlusses.

Der überwiegende Teil der Stipendiaten (ca. 40 Prozent) brachte zum Zeitpunkt des Schuleintritts bereits drei bis sechs Jahre Erfahrung im erlernten Beruf mit und nur sieben Personen geben an, mit ihrer getroffenen Berufswahl unzufrieden gewesen zu sein. Bei den Geförderten begründete hauptsächlich das eigene Interesse und die Karriereplanung die Entscheidung für das Nachholen eines höheren Schulabschlusses.

Mit der Aufnahme des zweiten Bildungsweges wurde am häufigsten dem Wunsch nach Weiter- oder Fortbildung entsprochen. Es folgt die Unzufriedenheit mit der bestehenden Situation, wobei unklar bleibt, ob diese beiden Kategorien sich gegenseitig beeinflussen. Gleich schwer wiegen auf einem mittleren Niveau der Wunsch nach beruflichem Aufstieg und die Persönlichkeitsentwicklung.

Aus ihrem Kollegenkreis und von ihren Arbeitgebern erfuhren die meisten Studierenden Unterstützung und Akzeptanz für den zweiten Bildungsweg und nur ein geringer Teil hatte mit Schwierigkeiten am Arbeitsplatz zu kämpfen. In der Beratungsarbeit, der seit 1987 in der Walter-Kolb-Stiftung e. V. angesiedelten „Beratungsstelle für Weiterbildung Rhein-Main“, ist ein seit Jahren viel thematisierter Aspekt die Nichtakzeptanz von Fortbildungsbemühungen Beschäftigter bei deren Vorgesetzten. Häufig wird ein Nachlassen der beruflichen Leistungsfähigkeit durch eine solche Maßnahme befürchtet. Mit dieser Problematik scheinen die befragten Stipendiaten damals nicht konfrontiert gewesen zu sein.

Die Auswirkungen der Förderung

Ein Teil der Untersuchung beschäftigte sich mit den Fragen: „Woher kannten die Stipendiaten die Stipendienvergabe der Walter-Kolb-Stiftung e. V.?“, „Wofür erhielten sie die Förderung?“, „Welche Institutionen des zweiten Bildungsweges besuchten sie?“ und „Welchen Abschluss erzielten sie dort?“

Die Stipendiaten wurden am häufigsten durch ihr schulisches Umfeld auf die Fördermöglichkeit aufmerksam. Die archivierte Korrespondenz der Stipendienarbeit zeigt deutlich einen intensiven Kontakt zwischen der Walter-Kolb-Stiftung e. V. und den Abendgymnasien, Berufsaufbauschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen, dem Hessenkolleg und dem früheren „Seminar für Politik“ in Frankfurt am Main. Die enge Zusammenarbeit mit den Einrichtungen des zweiten Bildungsweges führte zu einer Vorauswahl durch die Schulen. Lehrer oder Schulleiter sprachen begabte und bedürftige Schüler und Schülerinnen gezielt an und machten sie auf die Stipendien aufmerksam.

Die Stipendien wurden für zwei Passagen im Bildungsverlauf vergeben. Das waren zum einen der klassische zweite Bildungsweg, das Nachholen von Schulabschlüssen, zum anderen der Prüfungszeitraum an einer (Fach-)Hochschule für Absolventen des zweiten Bildungsweges. Nicht ganz sieben Prozent der Befragten erhielten eine Mehrfachförderung. Dieses Prinzip beinhaltet eine finanzielle Unterstützung zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung, gefolgt von einer Förderpause und einer

Wiederaufnahme der Unterstützung während der Prüfungsphase. In begründeten Fällen gilt dies auch für ein stark verschultes Grundstudium oder ein unbezahltes Praktikum (meist für ein Jahr). Durch das Kumulierungsverbot von Fremdförderungen war seit Anfang der 1970er Jahre immer ein ablehnender BAföG-Bescheid Voraussetzung für den Förderzeitraum.

Obwohl das Nachholen von Schulabschlüssen bei den befragten Stipendiaten eindeutig den Förderschwerpunkt bildete, war dies bei über 89 Prozent nur der erste Schritt einer Nachqualifizierungsphase. 84 Prozent der Befragten begannen danach ein Studium. Bei gut der Hälfte (52 Prozent) erfolgte mit der Studienwahl eine Abkehr vom erlernten Beruf, wohingegen für 40 Prozent damit eine inhaltliche Fortsetzung des erlernten Berufes verbunden war. Somit findet sich eine annähernd hälftige Aufteilung beider Richtungen.

Da die Finanzierung der Stipendienvergabe von der Stadt Frankfurt geleistet wurde, bestand die Vorgabe, dass entweder der Wohnsitz des Antragstellers oder der Sitz der Ausbildungsstätte in Frankfurt sein mussten. In Ausnahmefällen reichte aber auch eine besonderer Bezug zur Stadt. Im Rahmen der Befragung war deshalb aus Gründen der Nachhaltigkeit der weitere Verbleib der Geförderten von Interesse. Das Ergebnis fällt positiv für den Wirtschaftsstandort Rhein-Main aus. 73 Prozent der Stipendiaten sind nach ihrem Abschluss in der Stadt bzw. in der näheren Umgebung geblieben. 25 Prozent verließen nach ihrem Studienabschluss die Region. Motive dafür waren häufig lukrative Arbeitsangebote oder persönliche Gründe. Für die meisten Stipendiaten veränderte der zweite Bildungsweg den weiteren Berufsverlauf gravierend. 84 Prozent geben an, dass sie dadurch einen finanziellen und beruflichen Aufstieg erfuhren. Auch unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten stellt sich der geförderte zweite Bildungsweg als Erfolgsgeschichte für beide Teilgruppen dar. 90 Prozent der weiblichen und männlichen Stipendiaten erzielten einen akademischen Abschluss. Über sieben Prozent der Frauen und acht Prozent der Männer promovierten erfolgreich. Weitere zwei Prozent erlangten einen Professorentitel. Ein Vergleich mit den vorhandenen Archivdaten unterstreicht die Repräsentativität der Ergebnisse. Erfasst sind hier sogar über vierzehn Prozent mit einem Dokortitel und drei Prozent mit Professorentitel. 72 Prozent aller Abschlüsse wurden in dem bei der Antragsstellung genannten angestrebten Beruf erworben. Bei den restlichen 28 Prozent änderte sich zwar während der Ausbildung das ursprüngliche Abschlussziel, aber auch innerhalb dieser Teilgruppe finden sich acht Prozent registrierter Akademiker und drei Prozent Doktoranden bzw. Professoren. Die Daten weisen darauf hin, dass es unter den befragten Stipendiaten keine Abbrecher gab. Dass Begabung, soziale Aspekte und notwendiges Sachinteresse gleichermaßen berücksichtigt wurden, ergab sich aus der konstruktiven Zusammenarbeit der unterschiedlichen Interessensvertretern der Einrichtung. Die Verbindung vom zweiten Bildungsweg mit der Förderung durch die Walter-Kolb-Stiftung e. V. hat für die hier untersuchte Kohorte Möglichkeiten eröffnet, die ohne erneute Aufnahme der schulischen Ausbildung nicht möglich gewesen wären.

In den Archivdaten der Walter-Kolb-Stiftung e. V. wurden im Zuge der Aktualisierung 2002 und 2003 die Ausgangsberufe und die berufliche Tätigkeit zum Zeit-

punkt der Nachfrage erfasst. Vor dem Hintergrund der typisierten Berufsverläufe der Datenauswertung erweisen sich sowohl die fachbezogenen „Aufsteiger“ als auch die „Umsteiger“ als Erfolgsgeschichten. So findet sich 2003 ein ehemaliger Chemielaborant, der als Professor an einer japanischen Universität lehrt und zwischenzeitlich das Bundesverdienstkreuz erhielt, ein Großhandelskaufmann, welcher heute Oberregierungsrat einer bekannten Behörde ist, ein Bauschlosser, der inzwischen als Professor in der Leitung eines Universitätsklinikums arbeitet, ein Starkstromelektriker, der als Prof. Dr. Ing. an einer Universität lehrt, ein Biolaborant, welcher zum Direktor einer Gesamtschule wurde und ein Bankkaufmann, der es zum Bürgermeister schaffte. Diese Aufzählung schillernder Berufsbiographien ließe sich weiter fortführen. Aus Sicht der Stipendiaten wird am häufigsten als größter persönlicher Erfolg des zweiten Bildungsweges aber nicht der Studienabschluss oder die Karriere genannt sondern das Erreichen des Abiturs. Die Mehrheit erinnert sich dankbar an die erhaltene Hilfestellung. Ein Zahnarzt aus Bayern zahlte beispielsweise freiwillig sein erhaltenes Stipendium an die Stiftung zurück und ein Professor aus den U.S.A bedachte sie mit einem großzügigen Scheck. Inzwischen sind über 34.000,- Euro an Spendengeldern ehemaliger Stipendiaten in die Walter-Kolb-Stiftung e. V. zurückgeflossen. Für den überwiegenden Teil förderte die Unterstützung durch die Einrichtung den wirtschaftlichen und sozialen Aufstieg.

Im Juni 2006 wurde mit der Änderung des Paragraphen 63 Abs. 2 des Hessischen Hochschulgesetzes der Zugang zu den Universitäten und Fachhochschulen für Bewerber/innen mit bestimmten beruflichen Abschlüssen, wie z. B. Techniker, Betriebswirte, Fachwirte, staatlich anerkannte Erzieher/innen, und einer vierjährigen hauptberuflichen Tätigkeit ermöglicht. Welche Auswirkungen dies auf den zweiten Bildungsweg haben wird, ist noch nicht absehbar.

Die Ergebnisse der Datenerhebung sind untypisch für den zweiten Bildungsweg und lassen sich nur unter Berücksichtigung und Kombination verschiedener Aspekte erklären. Zum einen fand eine Vorauswahl durch die Ausbildungsstätten statt, dann musste ein Gutachter einschätzen, ob ein erfolgreicher Abschluss wahrscheinlich ist und diese subjektiven Beurteilungen wurden dann vom Prüfungsausschuss der Walter-Kolb-Stiftung e. V. anhand der Aktenlage bearbeitet. Die Protokolle der Prüfungsausschusssitzungen zeigen sehr engagierte teilweise kontrovers geführte Diskussionen bis zur Beschlussfassung. Gelegentlich erhielten abgelehnte Antragsteller für einen gewissen Zeitraum eine geringfügige Unterstützung in Form von „Büchergeldern“.

Das Beispiel der Frankfurter Förderung des zweiten Bildungsweges verdeutlicht zwar den Einfluss und die Bedeutung von Gelegenheitsstrukturen des Bildungssystems für die Lebensschicksale von Menschen, muss jedoch von seiner Grundstruktur her neu gedacht werden. Seit den 1990er Jahren ist ein Popularitätsrückgang des zweiten Bildungsweges zu verzeichnen (vgl. Kiper 2000, S. 8 f.) und die Teilnehmerstruktur unterliegt einer deutlichen Veränderung. Prophylaktische Bemühungen den weiteren sozialen Abstieg zu verhindern verdrängen die Aufstiegsabsichten früherer Studierender (vgl. Nittel 2007). Zu dieser sich neu konstituierende Zielgruppe passen die alten Auswahlkriterien nicht mehr. Vor einer Neukonzeptionierung der Unter-

stützungsbemühungen müssten zuerst einmal die Fragen geklärt werden, welche Potentiale oder Defizite sollen für welche Zielgruppe mit welchen Mitteln gefördert oder bearbeitet werden.

Anmerkungen

- 1 Vor diesem Hintergrund ist es zu verstehen, dass bei den Gremien der Walter-Kolb-Stiftung e. V. auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Vertretern der verschiedenen politischen Richtungen und beteiligten Stellen geachtet wurde.

Literatur

- Hess, Gerhard (1973): Zukunft der Universität – Zukunft der Jugend, Konstanz
Kim, Myung-Shin (1994): Bildungsökonomie und Bildungsreform, Würzburg
Nittel, Dieter (2007): Manuskript der Ansprache auf der Bundesring-Tagung vom 21.11.2007 bis 23.11.2007 in Leipzig „Lernbiographien im Zweiten Bildungsweg“
Kiper, Hanna (2000): Abendgymnasium und Kollegs – wohin?, in: Bundesring für Abendgymnasium: Wege der Weiterbildung Heft 22/2000
von Friedeburg, Ludwig (1989): Bildungsreform in Deutschland, Frankfurt am Main

Der zweite Bildungsweg als Black Box Veränderungen und Optionen¹

Hans-Peter Hochstätter

Zusammenfassung

Der Text diskutiert aus der Perspektive von Hessen grundlegende Fragen der Schulen für Erwachsene. Angesprochen wird dabei im Einzelnen: Das veränderte Klientel der Institutionen, kollektive Wandlungsprozesse im Kontext der organisatorischen Infrastruktur und Überlegungen zu einer Neuausrichtung. Diese Intentionen zu einer Neuformierung beziehen sich auf die Abschlussorientierung, die Umstellung auf Kompetenzorientierung und Modularisierung, die Anerkennung der Heterogenität und die damit korrespondierende Differenzierung und radikale Einschnitte in die institutionelle Struktur. Die Argumentation mündet in der These, dass der zweite Bildungsweg ein wichtiges Potential inkorporiere, das für demokratische Gesellschaften von vitaler Bedeutung sei.

Die aktuelle Fachdebatte über die Zukunft des zweiten Bildungswegs² ist durch Begriffe wie Funktionswandel, Reversibilität, Lebenslanges Lernen bestimmt und von Überlegungen über die strukturelle Ablösung von der klassischen Jugend Schule gekennzeichnet³. Die zentrale Aussage dieses Beitrags ist, dass Lernorte für Erwachsene dringend gebraucht werden, aber nicht mehr in der ihnen traditionell zugeschriebenen Funktion, sondern als mehrfunktionaler Ort des Wiedereinstiegs in systematische nichtberufliche, aber durchaus auch arbeitsweltbezogene Bildungsprozesse vor und jenseits des akademischen Studiums und auch der Berufsbildung. Die soziale Funktion dieses Bildungsbereichs hat sich erweitert, nicht nur hinsichtlich der Integration von Benachteiligten, sondern auch für die Erschließung von wertvollen Potenzialen und den Zusammenhalt unserer Gesellschaft. Dies aber kann mit den alten Konzepten, Strukturen und Systemzuordnungen des zweiten Bildungswegs nicht geleistet werden, auch nicht durch eine kurzschlüssige Anbindung an andere Bildungseinrichtungen. Es geht in der Konsequenz um Überlegungen für eine Neuorganisation der traditionellen Aufgaben der Schulen für Erwachsene, Schulabschlüsse zu vermitteln, und um eine darüber hinausführende Neukonzeption dieses Bildungsbereichs. Diese Neukonzeption ist nicht isoliert im kleinen Segment der schulischen Erwachsenenbildung zu haben, sondern nur im Kontext von neuen Systembildungen in Schule

und Weiterbildung zu denken. Die Zeit ist reif, einen breiten, auch bundesweiten Dialog über Innovation der Erwachsenenbildung zu beginnen.

Klientel der Schulen für Erwachsene

Schulen für Erwachsene wenden sich als öffentliches Angebot an Erwachsene vor allem im dritten Lebensjahrzehnt, die keinen oder keinen höheren Schulabschluss erreicht haben und freiwillig wieder eine Schule besuchen. Die Studierendenzahlen nehmen in der Wirtschaftskrise wieder deutlich zu, da Beschäftigungsmöglichkeiten mit einfacher Qualifikation zurückgehen und die Menschen versuchen aus prekären Beschäftigungsverhältnissen herauszukommen.

Die Studierenden an diesen Schulen waren bis in die 1980er Jahre überwiegend Erwachsene in einem „geregelten Berufsverhältnis“⁴ in der Regel mit einem mittleren Bildungsabschluss und einer Ausbildung, die nach ihrem Regelarbeitstag freiwillig und motiviert noch einmal die Schule besuchen. Von dieser Klientel aus wurde das Abendgymnasium konfiguriert als Abendschule, für deren Unterricht 5 Abende zur Verfügung standen. Das Unterrichtsvolumen konnte, da man in Schulfächern und Schulstunden dachte, nur im Umfang von 20 bis 25 Unterrichtsstunden abgebildet werden. Damit war die Struktur der Stundentafel im Umfang und in einem reduzierten Fächerkonzept determiniert. Das Kolleg offerierte eine dem Abendunterricht gegenüber erweiterte, breiter angelegte gymnasiale Stundentafel im Tagesunterricht mit einem Volumen von 30 Wochenstunden, weil es auf Berufsunterbrecher zielte, BAföG von Anfang an und häufig auch Wohnheimplätze bot. Diese Strukturen entsprachen der Funktion einer nachholenden Eliteförderung.

Kennzeichnend für die heutige Klientel ist die gebrochene Erwerbs- und Bildungsbiographie. Die Zahl der jungen Erwachsenen an den Schulen für Erwachsene ohne Ausbildung, ohne geregelte Berufstätigkeit und mit Migrationshintergrund nimmt ständig zu.⁵ Die Motivation für den erneuten Schulbesuch ist instrumentell, weil die Schulabschlüsse gebraucht werden, um den sozialen Ausschluss zu vermeiden und sich neue Optionen zu erschließen. Sie stehen in prekären Beschäftigungsverhältnissen und haben keinen Normalarbeitstag mehr. Jobs in der Gastronomie etwa verhindern, dass sie ohne weiteres am Abend eine Schule besuchen können. Diese potenziellen Studierenden sind in verschiedenen Abschnitten des Schulsystems gescheitert (in der allgemeinen und in der beruflichen Schule!) und haben Lebensumstände, die ihnen die berufliche, z. T. auch soziale Integration erschweren. Wenn Schulabschlüsse bereits erworben sind, entsprechen diese häufig nicht mehr den damit zugeschriebenen Kompetenzen. Sie bringen eine Vielzahl von Problemen in die Schulen für Erwachsene mit, aber auch ein Potenzial, das noch entfaltet werden kann. Die Verhältnisse, die sie vorfinden, entsprechen nicht ihren Erwerbs- und Lebensnotwendigkeiten und ihrer Lernbiografie. Die mehrjährigen Bildungsgänge sind auf Fachunterricht ausgerichtet, der meist unverbunden mit einer begleitenden Bildungsberatung bleibt. Die an der Schule Lehrenden sind zudem fast ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer, deren eigene Ausbildung auf den gymnasialen Lernertyp in einem sehr traditionellen Sinn geicht ist. Die Organisation des Lernens nach Klas-

sen, einem 45 Minutenzeittakt und der Lehrplanlogik spricht viele der Studierenden in ihren sehr heterogenen, ja z. T. disparaten Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten nicht mehr an. Der Unterricht wird überwiegend noch im Abendunterricht angeboten, weil hier noch die größte Nachfrage besteht und die in der Regel sehr kleinen Schulen nicht beliebig ihr Angebot in den Tag ausdehnen können. Diese Konfiguration verhindert einerseits, dass die Schulen für Erwachsene überhaupt besucht werden können oder sie überfordert gerade die, die ihre mehrfachen Selbstorganisationsprobleme nicht alleine bewältigen können, was oft den Abbruch des Schulbesuchs verursacht. Selbst an den Kollegs, über die auf Grund von Daten aus dem Jahr 2004 noch festgestellt werden konnte, dass „ihre Teilnehmerstruktur ... vergleichsweise eher dem normativ tradierten Profil des älteren, berufserfahrenen, am hochschulischen Bildungsauftrag orientierten“ Studierenden⁶ entspricht, ändert sich die Klientel. Offenbar ist die Bereitschaft, für mehrere Jahre den Beruf zu unterbrechen, nicht mehr ohne weiteres voraus zu setzen; zudem sind Jobverhältnisse neben dem Kollegbesuch längst die Regel. Praktisch ergibt sich aus dieser Veränderung der Klientel, dass die Schulen für Erwachsene mit großen Schwierigkeiten kämpfen, ihre Teilnehmer zu erfolgreichem Lernen zu befähigen.

Neben dieser Gruppe von Studierenden gibt es immer noch den klassischen Typus des berufserfahrenen, begabten und zugleich bildungsinteressierten Erwachsenen, aber dessen Bedürfnisse haben sich verändert. Vereinzelt nehmen Meister und Techniker, die aufgrund der neuen Hochschulzugangsberechtigungen bereits eine Hochschulzugangsberechtigung haben, denen aber fachliche und methodische Kenntnisse für ein Studium fehlen, an einem schulischen Bildungsgang zum Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung teil. Vielfach wird von Nachfragenden nach Wegen gesucht, in kürzerer Zeit als in dreijährigen Bildungsgängen die notwendigen Kompetenzen und Abschlüsse zu erwerben. Aus den Schulen wird berichtet, dass gerade die Studierenden, die inzwischen mit der Fachhochschulreife die Schule verlassen, um ein Bachelorstudium zu beginnen, zielorientiert sind und klare Perspektiven haben. Die Bildungsprogramme der Abendgymnasien und Kollegs sind aber auf den Abiturbildungsgang fixiert. Interessenten, die nicht in der Lage sind, fünf Tage der Woche noch einmal die Schule zu besuchen, finden kein Angebot, da die Schulen für Erwachsene kein virtuelles, modular aufgebautes Lernprogramm haben. In den 90er Jahren waren Studierende aus Osteuropa ein Thema, die ausgeprägte mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse mitbrachten, aber besondere Sprachdefizite aufwiesen. Sie mussten mangels einer Alternative einen kompletten Bildungsgang besuchen, obwohl sie nur bestimmte Programmelemente brauchten. Diese Phänomene wiederum verweisen darauf, dass sich den Schulen äußerst heterogene Aufgaben stellen.

Die im Vergleich zu den 1980er Jahren höhere Abbrecherquote ebenso wie die zunehmenden Abgänger mit Fachhochschulreife verweisen primär nicht auf einen Bedarfsrückgang, sondern auf differenzierte Bedürfnisse und Möglichkeiten der Adressaten. Diese Schulen schließen mit ihrer geschlossenen und eingegengten Programmstruktur potenzielle Interessenten aus bzw. erschweren vielen Teilnehmern ihre spezifischen Lernprobleme abzuarbeiten.

Der zweite Bildungsweg im Wandel des Bildungssystems

Im Verbundprojekt Bildungssteuerung⁷ wurde bereits Mitte des Jahrzehnts festgestellt, dass die Schulen für Erwachsene einen Funktionswandel durchlaufen. Die Funktion des sozialen Aufstiegs tritt immer mehr gegenüber der Funktion der sozialen Integration in den Hintergrund. In dieser Funktion haben die Schulen für Erwachsene an sozialer Bedeutung gewonnen. Diese Funktion ist aber nicht mit einer pädagogischen Konzeption auszuüben, die Bildungsprogramme nur in Form von kompakten, Teilbelegungen und Teilerwerb von Credits ausschließenden Bildungsgängen sowie Fachunterricht anbietet. Die Struktur, Programmatik und Organisation der Schulen für Erwachsene bilden eine Konfiguration, die den Ausgangsbedingungen in den ersten Jahrzehnten des Aufbaus der Bundesrepublik Deutschland entsprach. Diese Konfiguration ist in Widerspruch zu den faktischen Verhältnissen und zum Bedarf, den Möglichkeiten und Wünschen der heutigen Klientel und potenziellen Nutzer gekommen.

Der zweite Bildungsweg ist vor der Bildungsexpansion⁸ entstanden, als die Abiturientenquote noch bei unter 10 Prozent eines Jahrgangs lag. Der Hauptschulabschluss war bis zu dieser Zeit der Normalabschluss, und er ermöglichte eine Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems. Das Universitätsstudium war einem kleinen Teil der Jahrgangskohorten vorbehalten. Selbst Schulabgänger ohne Abschluss oder ohne Berufsausbildung konnten eine minder qualifizierte, aber geregelte und relativ sichere Beschäftigung finden. Hintergrund war ein Land mit einer Mittelschichtengesellschaft (Schelsky) und einer stabilen industriellen Wirtschaft; die Einwanderung hatte in der Arbeitswelt begonnen, war aber noch ohne Auswirkungen auf andere gesellschaftlichen Subsysteme.

Doch die Bedingungen der Schulen für Erwachsene haben sich durch die Bildungsexpansion deutlich verändert. Heute liegen die Jahrgangsquoten mit Hochschulzugangsberechtigung bei ca. 40 Prozent. In der Aufbauzeit waren sie tatsächlich der zweite Bildungsweg, da man auf die Universitäten regulär nur über den Königsweg „gymnasiales Abitur“ kommen konnte. Heute jedoch gibt es viele Wege in die Hochschule. Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Studienberechtigung für Meister und Techniker vom März 2009 werden die Hochschulen weiter geöffnet.

Unmittelbar stellte sich für Insider schon lange die Frage, ob diese Öffnung und der Ausbau aller Bildungswege nicht nachholende Schulabschlüsse tendenziell überflüssig machen würde. Paradoxerweise ist das Gegenteil eingetreten: Die Schulabschlüsse unterhalb der Abschlüsse mit Studienberechtigung verlieren an Wert, gleichzeitig entsteht im Wechselspiel mit den wachsenden Qualifikationsanforderungen von Wirtschaft und Lebensgestaltung generell sowie der nachlassenden Integrationskraft der beruflichen Ausbildung in einem dualen System sozialer Druck, immer wieder zu versuchen, höhere formale Schulabschlüsse zu erwerben. Die Nachfrage nach Möglichkeiten, Bildung wieder aufzunehmen und Lebenschancen zu verbessern, dürfte weit größer sein als die Anmeldungen an den Schulen für Erwachsene. Das BIBB stellt heraus⁹, dass der Anteil der Jugendlichen, die ohne Berufsausbildung blei-

ben, auf hohem Niveau – bei rund 15 Prozent – verharret. Darüber hinaus sind die jungen Erwachsenen in den Blick zu nehmen, die für Berufe ohne Zukunft ausgebildet sind bzw. nicht ausreichend qualifiziert auf den sozialen und technologischen Wandel vorbereitet sind. Die Zahlen von jungen Erwachsenen im Alter von 20 bis 24 Jahren¹⁰, die noch im Bildungssystem oder erneut im Bildungssystem sind, nach Bildungsmöglichkeiten suchen oder warten und die arbeitslos oder in Maßnahmen der Bundesagentur stecken, sind hoch. Der Nationale Bildungsbericht 2008 zieht daraus die Schlussfolgerung, dass das „duale System eine seiner traditionell großen Stärken, Kinder aus den bildungsschwächeren Gruppen durch Ausbildung beruflich zu integrieren, tendenziell einbüßt.“¹¹ Allerdings verweisen die Zahlen des BIBB auf eine das Bildungssystem insgesamt betreffende Entwicklung, die Klaus Harney strukturell beschreibt. „Die Daten der Bildungsforschung weisen auf eine Dualisierung des Bildungssektors hin: Das erste im Sinne einer Karriere strukturierte Segment der dualisierten Bildungslaufbahn hinterlässt ein zweites, durch Kontingenz, Kompensationsbewegungen, Neuanfänge usw. biografisiertes Segment auf seiner Rückseite.“¹² Ein Teil der jungen Erwachsenen entwickelt sich noch in vorstrukturierten Laufbahnen von Bildung und Beschäftigung, die noch der traditionellen Normalbiografie entsprechen. Der andere Teil bewegt sich in den Übergangssystemen, hat Schwellensituationen zu überwinden und schafft die Übergänge in das Beschäftigungssystem erst später oder nur eingeschränkt. Diese Gruppe befindet sich im dritten Lebensjahrzehnt in einer anderen Lebenssituation als die erstgenannte. In den Schulen für Erwachsene spiegelt sich dieser Dualismus, aber die zweite Gruppe nimmt ständig zu. Charakteristisch für sie ist nicht Berufstätigkeit, sondern die Übergangssituation, die durch bessere Schulabschlüsse überwunden werden soll. Daher sind die Schulen für Erwachsene ein unverzichtbarer Ort zum Wiedereinstieg in systematische Bildungsprozesse und Lebenslanges Lernen.

Trotz Funktionswandel hat die soziale Bedeutung der Schulen für Erwachsene zugenommen. Sie können ihre erweiterte soziale Funktion nicht bei Aufrechterhaltung ihrer konfigurellen Prägung durch die Jugendschule bzw. den gymnasialen Bildungsgang wahrnehmen, dies wird letztlich zu ihrem Funktionsverlust führen. Strategien der Verteidigung der Nischenexistenz oder des Anschlusses an die allgemeinbildenden Schulen sind zum Scheitern verurteilt, weil der soziale Auftrag der Integration ihrer Adressaten nach alternativen Wegen verlangt. Zu prüfen ist, inwiefern eine systematische Kooperation mit den beruflichen Schulen Vorteile brächte, doch zu berücksichtigen ist, dass die beruflichen Schulen selbst unter den Herausforderungen einer Klientel mit gebrochenen Bildungsbiografien stehen und zunehmend in die Konkurrenz der Fachhochschulen kommen. Aufgrund ihrer heutigen Funktion haben die Schulen für Erwachsene eine Zukunft als Schnittstelle von Schule, Berufsschule, Arbeitswelt, Hochschule und Weiterbildung. Sie können diese Funktion wahrnehmen, wenn sie funktionale Autonomie für Programmgestaltung und Rechtsfähigkeit als regionaler Bildungsakteur erlangen.

Überlegungen zu einer Neuausrichtung

Vorschläge zur Modernisierung der Schulen für Erwachsene liegen vor, nämlich „eine programmatische Neu-Konzeptionierung: weg von der „nachgeholten Hochschulreife in Kurzform“ hin zu einem „System abschlussbezogener Weiterbildung als individuellem Qualifizierungsinstrument“ (vgl. Grätz 1998; vgl. Harney u. a. 2005), an das eine lerndiagnostisch unterstützte Beratung angeschlossen werden kann.“¹³ In diese Richtung geht auch Lönz, der von Modellüberlegungen für einen neuen Einstieg und Einführung aus NRW berichtet. „Denn schon der erste naheliegende Schritt, eine systematische Feststellung der Lernausgangsbedingungen in Verbindung mit einer strukturierten, individuellen Lernberatung und -organisation, führt zu einer Auflösung der bislang starren Organisationsstruktur.“¹⁴ Elemente der nichtschulischen Weiterbildung sind in den Schulen für Erwachsene zu verankern. Unbestritten ist, auch in der Politik¹⁵, dass diese multifunktionalen Orte des Wiedereinstiegs in systematische nichtberufliche, aber durchaus auch arbeitsweltbezogene Bildungsprozesse eine öffentliche Aufgabe sind. Im Folgenden werden Gedanken für eine Neuausrichtung entwickelt.

Abschlussorientierung

Die Adressaten sind vorwiegend junge Erwachsene, die diskontinuierliche Bildungs- und Erwerbsbiographien haben und zertifizierte Kompetenzen für den Übergang in qualifizierte Beschäftigung bzw. ein Studium brauchen. Für diese jungen Erwachsenen geht es zunächst noch um den erfolgreichen Erwerb von Schulabschlüssen. Die Abschlussorientierung bleibt also das typische Merkmal der Schulen für Erwachsene. Sie ist nach wie vor mit einem Konzept von Allgemeinbildung verbunden. Dies ist nicht nur für Studierfähigkeit erforderlich. „Infolge des Strukturwandels und des technologischen Fortschritts verändern sich viele Berufsbilder und Anforderungsprofile. In einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft werden analytisches Denken, Kommunikations- und Problemlösungskompetenzen stärker gefordert“¹⁶. Das Allgemeinbildungskonzept der Schulen für Erwachsene bleibt gefragt, ist aber auf Kompetenzorientierung auszurichten.

Umstellung auf Kompetenzorientierung im Rahmen des selbstorganisierten Lernens

Abschlussorientierung bedeutet aber nicht zwangsläufig Beschränkung auf die seit Jahrzehnten bestehende Struktur der mehrjährigen und geschlossenen Komplett-Bildungsgänge mit der Dominanz eines gymnasialen Fächerkanons und einer Instruktionsdidaktik im Klassenverband. Eben diese Struktur und die damit verbundene Pädagogik erschweren es, die Probleme der realen Klientel zu bearbeiten. Der erfolgreiche Erwerb von Abschlüssen verlangt, dass die Studierenden die Gelegenheit haben und angeleitet werden, die personalen, sozialen, fachlichen und methodischen Kompetenzen, die sie für den Übergang in Beschäftigung und Studium brauchen, selbst zu

entfalten. Das Modell der Kompetenzorientierung ermöglicht den Aufbau einer neuen Lehr- und Lernorganisation sowie die Entwicklung einer Didaktik und Methodik des selbstverantwortlichen Lernens. Die Antwort auf das Scheitern im traditionellen Schulunterricht liegt in der Umstellung auf selbstverantwortliches und damit zwangsläufig individuelles Lernen. Wichtige Bausteine für die erforderliche Umstellung könnten die in Hessen entwickelten Bildungsstandards für Abendgymnasien und Kollegs¹⁷ sein. Entscheidend wird sein, ob und wie eine neue Kultur von Vermittlung und Aneignung entwickelt wird. Diese ist aber nicht ohne ein nachhaltiges Qualifizierungsprogramm und ein landesweites Supportsystem zu haben.

Heterogenität und Differenzierungsmöglichkeiten

Die Anerkennung der Heterogenität der Nachfrager und ihrer differenzierten Bedürfnisse liefert einen Schlüssel zur Neuorganisation und zur Neukonzeption der Schulen für Erwachsene. Die Studierenden bringen einerseits lebenspraktische Vorerfahrungen mit, andererseits fehlt ihnen jedoch in sehr vielen Fällen der Unterbau der Sekundarstufe I oder bestimmter Elemente daraus. Hieraus erwächst für diese Einrichtungen, aber auch für die mit ihnen verbundenen Schulen für Erwachsene ein Öffnungsbedarf in Bezug auf die Anerkennung von Vorleistungen (auch informell erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten aus ihrer berufs- und lebenspraktischen Tätigkeit) ebenso wie für die Erarbeitung von Modulen, über die eine Höherqualifikation erworben werden kann. Nur so kann dem gesellschaftlichen Erfordernis und den Wünschen nach schnell realisierbarer Höherqualifikation entsprochen werden. Die Studierenden brauchen Differenzierungsmöglichkeit durch unterschiedliche Belegverpflichtungen, Kursangebote, Unterrichtszeiten und Lerngeschwindigkeiten¹⁸ und damit auch die Streichung von Zeitvorschriften wie Mindest- oder Höchstdauer.

Reduktion und Modularisierung

Die Frage ist, wie diese Differenzierungsmöglichkeiten geschaffen werden können. Dafür sind innere und äußere Bedingungen zu schaffen. Zu den inneren Bedingungen gehören eine radikale Reduktion des Angebots und eine Modularisierung der Unterrichtssequenzen. Eine Angebotsreduktion kann durch Konzentration auf die Lernbereiche und Fachgebiete, die für den angestrebten Abschluss unentbehrlich sind, erreicht werden. Eben dadurch kann ein gleiches Kernangebot über die Tageszeiten verteilt werden und kann die Belegung von Kursen nach den Möglichkeiten der Studierenden eröffnet werden. Auch Wechsel der Lernzeiten am Tag werden so vom Kursangebot her möglich. An das erfolgreiche Modell der Abendschulen, die die Fächerbreite reduziert, kleine Fächer zu Lernbereichen (z. B. Naturwissenschaften) zusammenfasst haben, kann hier angeknüpft werden. Belegwünsche von kleinen Lernergruppen können über Verbundlösungen mit anderen Schulen oder Volkshochschulen zu vertretbaren Kosten realisiert werden. Weiterhin ist zu überlegen, inwiefern beruflich verwertbare Qualifikationen ergänzt und zertifiziert werden können.

Betriebsgröße und Kompetenzerweiterung

Die äußeren Bedingungen sind durch bessere Betriebsgrößen zu schaffen, diese können bereits teilweise durch Zusammenlegung von Schulen für Erwachsene und Verbünde in der Region geschaffen werden. Angebotsdifferenzierung und Profilbildung verlangen Arbeitsteilung und setzen Betriebsgrößen voraus, die nur bildungsreichsübergreifend erreicht werden können. Die Schulen für Erwachsene können ihren erweiterten Auftrag nicht autark erfüllen, sie müssen über sich hinausgehen und sich in größeren Zusammenhängen organisieren.

Radikale Strukturreform

Dieser Zusammenhang kann über Verkopplung mit anderen Einrichtungen des Erwachsenenlernens in der Region aufgebaut werden. In Hessen bietet das seit 2007 laufende Strukturbildungsvorhaben HESSENCAMPUS¹⁹, Chancen zur Integration in ein regionales Bildungsmanagement und zur Beteiligung an regionalen Bildungsprogrammen. Im landesweiten Aufbau wird ein Verbund geschaffen, der es ermöglichen wird, die alternativen Wege zum Übergang in Beruf und Studium in einem System gemeinsamer Bildungsdienstleistungen anzubieten. Dies können sein: verbundene Bildungsberatung mit abgestimmter Kompetenzdiagnose, gemeinsame Raum- und Maschinennutzung, Anschlussfähigkeit von Bildungsmodulen, gemeinsame Bildungsprogramme für die Wirtschaft, Studiumsvorbereitungskurse für Meister und Techniker etc. Die Bildungsdienstleistungen für erwachsene Lernerinnen und Lerner sowie die jeweiligen Regionen werden eine neue Qualität bekommen, wenn Kompetenzen und Ressourcen, Programme und Innovationen im Rahmen von HESSENCAMPUS gemeinsam genutzt werden. Dies gilt bereits für die Einführung von neuen Systemen, es wird erst recht notwendig, wenn einrichtungsübergreifende Modulsysteme, Blended Learning und Qualitätsstandards entwickeln werden sowie eine Markenbildung angestrebt wird. Sowohl die notwendige Qualifizierung der Lehrenden als auch die Verbreiterung des Stammpersonals über Lehrpersonen hinaus ist in einem Verbund leichter, besser und günstiger zu schaffen.

Ausblick

Die heutigen und die potenziellen Nutzer der Schulen für Erwachsene brauchen deren Um- und Neubau. Es gibt in vielen Ländern entsprechende innovative Ansätze. Entscheidend ist dabei, nicht in der Optimierung der Einzeleinrichtung stecken zu bleiben, sondern auch eine systemische Perspektive zu entwickeln. Nur bildungsreichs- und länderübergreifende Verbünde ermöglichen durchschlagende Lösungen und bringen enorme Synergiegewinne. Die Modernisierung der Schulen für Erwachsene ist eine Transformation bis in die Wurzeln, die einerseits in diesem Teilsystem ein eigener Entwicklungsprozess ist und andererseits nur mit dem Aufbau eines öffentlich verantworteten Systems des lebenslangen Lernens in den Regionen und den Ländern Erfolg haben kann. Die Schulen für Erwachsene können dazu beitragen, ei-

nen Schatz zu heben, den wir als demokratische Gesellschaft brauchen. Dieser Schatz liegt nicht mehr an der Oberfläche, er muss erst erschlossen werden.

Anmerkungen

- 1 Bedanken möchte ich mich für Anregungen und Verbesserungsvorschläge von Klaus Harney, Josef Kühnrich, Jürgen Kruse, Wilfried Kruse, Guntram Rücker, Wolfgang Ruppert und weiteren Kolleginnen und Kollegen.
- 2 In Hessen wird der zweite Bildungsweg seit dem Schulgesetz von 1992 als die Schulen für Erwachsene bezeichnet. Dieser Terminus trifft eher zu als die Bezeichnung „Zweiter Bildungsweg“, die zwar noch mitgeführt wird, aber Funktion und Platz dieser Institutionen im Bildungssystem nicht mehr adäquat beschreibt. Im folgenden Artikel beziehe ich mich exemplarisch auf die Schulen für Erwachsene in Hessen und versuche an ihrer Entwicklung Rückwirkungen der Veränderungen der Gesellschaft und des Bildungssystems zu beschreiben.
- 3 Vergleiche: Harney, Klaus/Koch, Sascha/Hochstätter, Hans-Peter (2007): „Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53. Jg., Heft 1/2007, S. 34-57; Harney, Klaus/Herbrechter, Dörthe/Koch, Sascha (2006): „Organisationale Kontextunterschiede von Weiterbildungseinrichtungen und ihre wahrgenommene Wirkung auf die Weiterbildungspraxis. Eine explorative Analyse am Beispiel des Zweiten Bildungswegs“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3/2006, S. 215-224; Lönz, Michael: Der Zweite Bildungsweg als Teil eines reversiblen Systems des lebenslangen Lernens? In: Rudolf Egger u. a.: Orte des Lernens, Lernwelten und ihre biographische Aneignung, 2008
- 4 Anforderung in den Schulgesetzen der Länder und in den entsprechenden KMK-Vereinbarungen bis Ende der 90er Jahre. Seitdem wird nur noch von „Berufstätigkeit“ gesprochen. Auch die Zahl der Berufsjahre für die Aufnahme in eine Schule für Erwachsene mit Abiturbildungsgang wurde von drei auf zwei Jahre abgesenkt. Über Ausnahmebestimmungen ist die Forderung nach Berufstätigkeit tendenziell zurückgenommen worden.
- 5 Vergleiche Harney et al: Bildungssystem und ..., S. 48 f.
- 6 Ebenda
- 7 www.ruhr-uni-bochum.de/sfe-hessen/
- 8 Die Abendgymnasien wurden ab der zweiten Hälfte der 1940er Jahre gegründet. Die Kollegs als Landesschulen entstanden in den späten 50er und frühen 60er Jahren und sind mit Organisationsvorteilen ausgestattet. Die Abendrealschulen sind ab den 70er Jahren eingerichtet worden und stehen im Kontext der Bildungsexpansion.
- 9 BIBB Report 6/08
- 10 Ebenda, S. 11
- 11 Bildung in Deutschland 2008: S. 158
- 12 Klaus Harney 2009, Manuskript
- 13 Zitiert nach Harney et al.: S. 53
- 14 Lönz, Michael: Der Zweite Bildungsweg als Teil eines reversiblen Systems des lebenslangen Lernens? In: Rudolf Egger u. a.: Orte des Lernens, Lernwelten und ihre biographische Aneignung, 2008
- 15 Zum Beispiel im Grundtenor auch in der Vereinbarung von Bund und Ländern zur Qualifizierungsoffensive
- 16 Ebenda: S. 22
- 17 http://download.bildung.hessen.de/schule/sfe/b_stand/Bildungsstandards_SfE_Entwurf_neue_Ueberarbeitung_02_04_2008.pdf
- 18 Von Teilbelegungen bis zum Schnelldurchgang. Ein bewährtes Trimester-Modell wird seit zehn Jahren am Hessenkolleg Wiesbaden praktiziert. Auf der Basis der Stundentafel des

Abendgymnasiums wäre ein zweijähriger Komplett-Bildungsgang mit ca. 30 Unterrichtsstunden pro Woche möglich.

19 <http://hc-hessencampus.de>

Herausforderungen der Schulen für Erwachsene in Hessen

Josef Kühnbach, Wolfgang Ruppert

Zusammenfassung

Die Schulen für Erwachsene erleben einen starken Umbruch in ihrer Klientel, der sie vor erhebliche Herausforderungen stellt. Der Umbruch ist gekennzeichnet durch die offen zu Tage tretenden Mängel, mit denen der Erste Bildungsweg einen Teil seiner Schüler in den Arbeitsmarkt entlässt, und durch die aus der Migration und der Umstrukturierung auf dem Arbeitsmarkt selbst resultierenden Probleme.

Reformbestrebungen legen den Schulen für Erwachsene nahe, sich dem Ersten Bildungsweg anzugleichen und kostengünstiger zu werden. Gleichzeitig wird den Schulen für Erwachsene ein Mangel an strategischer Planung vorgeworfen. Wenn sie sich neu besinnen wollen, müssen die Schulen für Erwachsene für die strukturellen Veränderungen neue Antworten finden.

Ausgangslage

Die Schulen für Erwachsene¹ bieten eigenständige Wege, eine fundierte Allgemeinbildung und nachträglich schulische Abschlüsse zu erwerben². Diese Abschlüsse sind den entsprechenden Abschlüssen des allgemein bildenden Schulwesens gleichwertig.

Die Schulen für Erwachsene in Hessen schließen als System des Zweiten Bildungsweges vier Hessenkollegs³, elf Abendgymnasien, zehn Abendrealschulen, die überwiegend (acht) auch Abendhauptschulen sind, ein, dazu zwei Privatschulen im Sinne des Ersatzschulgesetzes. Neuerdings sind an Berufsschulen je ein Abendgymnasium und eine Realschule für Erwachsene als Schulversuch angesiedelt.

Ziel der Abendhauptschulen und der Abendrealschulen ist es, den Studierenden den Erwerb des Hauptschulabschlusses oder des Mittleren Abschlusses zu ermöglichen und ihnen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie für die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung, für das berufliche Fortkommen und den Besuch weiterführender Schulen vorbereiten sowie zur aktiven Teilnahme am lebenslangen Lernen befähigen.

Ziel der Abendgymnasien und der Hessenkollegs ist es, den Studierenden den Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife zu ermöglichen, sie auf ein Hochschulstudium vorzubereiten und ihnen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, die sie auch ohne Studium in eine weitere berufliche Tätigkeit einbringen können. Verbindendes Merkmal des Unterrichts in der Qualifikationsphase ist das wissenschaftspropädeutische Arbeiten, das exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden einführt.

Die Schulen für Erwachsene bildeten nach der Septemberstatistik 2008 in allen Schulformen insgesamt 4819 Studierende aus und erteilten im vorausgehenden Schuljahr 1405 Abschlüsse, darunter 768, die eine Studienberechtigung enthalten. Oft sind die Studierendenzahlen innerhalb kurzer Intervalle starken Schwankungen ausgesetzt. So sind sie ab 2004 innerhalb von nur 3 Jahren um 17 Prozent gestiegen und haben den Basiswert wieder erreicht. Die Schwankungen scheinen auch in einer umgekehrten Proportion zum Arbeitsmarkt zu stehen.

Die Schulen für Erwachsene sind schwerpunktmäßig in den hessischen Zentren und Mittelzentren präsent, in den ländlichen Flächen sind für Interessierte oft große Distanzen zu bewältigen, um an eine der Schulen zu gelangen. Einige Gymnasialzweige in den Schulen für Erwachsene sind sehr klein, so dass sie in den Abschlusssemestern nicht zu vertretbaren Kursgrößen gelangen. Im Vergleich zu den 680 000 Schülern der allgemeinbildenden Schulen handelt es sich um einen sehr kleinen Bereich.

Es gehört zum erklärten Selbstverständnis der Schulen für Erwachsene, bei der inhaltlichen und organisatorischen Ausgestaltung des Unterrichts zu berücksichtigen, dass die Studierenden in der Regel volljährig sind, dass insbesondere an den zum Abitur führenden Schulen der Bildungsgang nach einer mehrjährigen Tätigkeit in einem Beruf aufgenommen wird und dass an Abendgymnasien die Studierenden während des Bildungsgangs berufstätig sind. Daher soll bei der Vermittlung der Bildungsziele die Berufs- und Sozialerfahrung der Studierenden einbezogen werden.

Explizit erklärtes Ziel des Unterrichts an den Schulen für Erwachsene ist die Förderung des selbstständigen Lernens und Arbeitens sowie der Reflexion des eigenen Lernens, Denkens, Urteilens und Handelns.

Wie in abschlussbezogenen Bildungsgängen üblich wird der Unterricht auf der Grundlage von Lehrplänen – und neuerdings von Standards⁴ – für die Schulen für Erwachsene erteilt. Die Lehrpläne sowie die Standards sind auch inhaltliche und methodische Grundlage für schulinterne und landesweite Vergleichsarbeiten und für die Landesabschlussprüfungen.

Potenziale

Die Schulen für Erwachsene erfüllen durch den nachträglichen Erwerb der allgemeinbildenden Schulabschlüsse und insbesondere für die Integration von erwachsenen Zuwanderern eine wichtige soziale Funktion. Sie stellen eine weitere strukturelle Kopplungen zwischen Schulwesen einerseits und Hochschulen, Berufsausbildung und Wirtschaftssystemen andererseits dar. Ihre gesellschaftliche Bedeutung nimmt zu,

da ca. 15 Prozent den ersten Bildungsweg ohne Schulabschlüsse verlassen und eklatante Kompetenzdefizite im Bereich der Allgemein- und Elementarbildung auch bei einem Teil der formal erfolgreichen Absolventen bestehen (laut PISA ca. ein Viertel der 15-Jährigen).

Die Schulen für Erwachsene leisten einen wichtigen Beitrag zur Einlösung des Versprechens auf Chancengleichheit, indem sie Menschen, die unter beachtlicher subjektiver Anstrengung höhere Bildungsabschlüsse als kostbares individuelles und gesellschaftliches Gut anstreben, eine „zweite Chance“ geben.

Die Schulen für Erwachsene sind eine spezifische Ausprägung des Prinzips der Chancengleichheit, die sich der Einsicht verdankt, dass die im Ersten Bildungsweg enthaltene Chancenverteilung den Ansprüchen der Gesellschaft nicht genügt, sondern einer Ergänzung bedarf, um die gesellschaftlichen Ansprüche auch angesichts der im Bildungssystem enthaltener Defizite⁵ glaubhaft zu machen, vor allem aber um die soziale Chancenzuteilung, die das Bildungssystem vornimmt, nicht gleichsam ständestaatlich zu zementieren. Harney u. a. nennen diese Funktion des Bildungssystems „Reversibilität“ (Harney u. a. 2007, S. 34).

Die Abendgymnasien sind von ihrer Geschichte her eine an die Bedingung der erwachsenen Lerner/innen und der parallelen Berufstätigkeit angepasste Variante des gymnasialen Bildungsgangs. Seiner Identität nach ist der ZBW anders, aber gleichwertig. Da die Schulen für Erwachsene auf eine im Ersten Bildungsweg begrenzt erfolgreiche Schülerschaft zurückgreifen und sie mit weniger Unterrichtsstunden zu Abschlüssen bringen, befinden sie sich vor allem gegenüber den Gymnasien in einer gewissen Defensivposition, die sie dazu bringt, die „Gleichwertigkeit“ des Bildungsganges ohne „Gleichartigkeit“ hervorzukehren.

Die Betonung der Gleichwertigkeit verstellt zunehmend den Blick auf die Chancen, die sich aus der Andersartigkeit ergäben.

Die Schulen für Erwachsene repräsentieren den schulischen, allgemeinbildenden Strang des Lebenslangen Lernens. Sie nehmen aktiv mit einem eigenen Programm am Ausbau des Lebenslangen Lernens teil. Gegenüber den Studierenden streben die Schulen für Erwachsene an, dass sie Kompetenzen auf qualitativ hohem Niveau, in vertretbarer Lebenszeit und entsprechend dem Bedürfnis erwerben können, für den weiteren Lebensweg durch Bildung bestmöglich gerüstet zu sein.

In diesem Sinn haben die Schulen für Erwachsene in jüngster Zeit ein umfassendes Konzept der Qualitätsverbesserung entwickelt und mit dessen Umsetzung begonnen. Zu diesem Konzept gehören die Einführung von Vergleichsarbeiten, die Umstellung auf Landesabschlussprüfungen und die Entwicklung von Bildungsstandards. Verbindliche Bildungsstandards⁶ im Zusammenspiel mit Landesprüfungen sollen die „Bildungsgerechtigkeit“ verbessern, weil sie Zuteilungschancen an nachweisbar vergleichbare Leistungen binden. Daneben sollen sie vor allem dazu dienen, individuelle Studierendenleistungen sichtbarer zu machen, vorhandene Stärken auszubauen sowie Schwächen zu erkennen, um gemeinsam mit allen Beteiligten angemessene Fördermaßnahmen zu erarbeiten.

Bildungsstandards orientieren sich nicht mehr an vorgezeichneten Lernwegen in Form von überwiegend stofflich orientierten Lehrplänen, sondern stellen die ange-

strebten Kompetenzen der Lernenden in den Mittelpunkt der schulischen Bildungsarbeit. Die Lehrenden erhalten dadurch für die Planung und Gestaltung des Unterrichts mehr Freiräume, da sie auf der Basis ihres Professionswissens entscheiden, an welchen exemplarischen Inhalten, mit welchen Lernarrangements, mit welchen Methoden und mit welchen Materialien sich die angestrebten Kompetenzen bei den Lernenden am besten anbahnen lassen. Dieser Rahmen erlaubt auch eine akzentuiertere Binnendifferenzierung nach Lern- und Leistungsvermögen, Motivationslagen und Interessen der Studierenden.

Die Entwicklungsarbeit an den Bildungsstandards hat erheblich dazu beigetragen, dass im Rahmen der Landesabschlussprüfungen zunehmend kompetenzorientierte Aufgaben mit verbindlichen Operatoren gestellt werden. Diese Umsteuerung in Richtung Kompetenzorientierung erfordert von den Lehrenden an den Schulen für Erwachsene, dass sie ihre Rolle neu bestimmen und ihre Wahrnehmung erlernen. Sie müssen die Lernausgangslage der Studierenden bestimmen, sie entsprechend beraten und ihre Lernentwicklung wirksam fördern. Für einen erfolgreichen Unterricht und Bildungsprozess müssen entsprechend den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Studierenden neue Formen der Lernorganisation entwickelt und praktiziert werden. Dies erfordert vor allem, dass die Lehrenden das eigene Professionshandeln regelmäßiger Beobachtung und Selbstreflexion unterziehen. Eine externe Begleitung dieses Entwicklungsprozesses ist unabdingbar.

Herausforderungen

Zu einem hohen Prozentsatz praktizieren die Studierenden an den Schulen für Erwachsene eine Form des Lernens, die als defensiv und widerständig charakterisiert werden kann⁷. Diese Einschätzung wird durch Ergebnisse aus einer Totalerhebung an den Schulen für Erwachsene aus dem Jahr 2004 gestützt, wonach die Studierenden in der Mehrzahl einer instrumentellen Haltung zur Schule indifferent bis zustimmend gegenüber stehen. Zwar sieht sich die größere Gruppe (54 Prozent) im Einklang mit der institutionellen Selbstbeschreibung der Schulen für Erwachsene, d. h. sie kann ihre Teilnahme mit der Übereinstimmung von Bildungs- bzw. Lerninteressen und Interessen an der Schule in Verbindung bringen⁸. Allerdings machen diejenigen Studierenden, die entweder dem Lernen, der Schule oder beidem gegenüber eine überdurchschnittliche Distanz zeigen, mit 46 Prozent fast die Hälfte aus. Damit trifft die Funktion der biografischen Wiedereinsetzung der Bildungslaufbahn bei knapp der Hälfte der Studierenden auf eine durch Interessedefizite belastete Motivationslage⁹. Dafür können sowohl externe als auch interne Ursachen plausibel gemacht werden.

Eher extern verursacht sind die Veränderungen in der Zusammensetzung der Adressaten und der nachgefragten Abschlüsse (Harney u. a. 2007). Bei den Schulabschlüssen zeichnet sich ein Rückgang der allgemeinen Hochschulreife gegenüber einer steigenden Tendenz bei Hauptschul- und Realschulabschluss sowie der Fachhochschulreife ab. Für die Motivlage der Adressaten ist bedeutsam, dass trotz der sinkenden Anerkennung von Bildungsabschlüssen deren Relevanz für den Eintritt in Ausbildungs- und Erwerbsverhältnisse paradoxerweise angestiegen ist.

Der ZBW hat in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten eine beträchtliche Transformation seiner Klientel erfahren, welche ehemals in der Figur „bildungsmotivierter und begabter Interessenten“ gesehen wurde, die auf „formierte Lebenspraxis“ (Harney u. a. 2007, S. 37) zurückblicken. Die einzubringende Berufserfahrung sollte nicht nur durch berufspraktisch erworbene Inhalte, sondern eben durch die beruflich stabilisierte Sozialisation und eine hohe Aufstiegs motivation den berufsbegleitenden Bildungsgang des ZBW stützen. Zunehmend sieht er sich jedoch mit Studierenden konfrontiert, deren mehrfach gebrochene Sprachkompetenz (nicht nur des „Migrationshintergrundes“ wegen) sich mit den Belastungen eines deregulierten Arbeitsmarktes und erhöhter Arbeitslosigkeit verbindet (ebd.). Viele Studierende wählen den ZBW, um dem Prekariat zu entkommen bzw. ihre Ausgangsposition auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt zu verbessern, ohne deswegen schon eine klare und motivational tragende Perspektive (Lönz 2007, S. 130) gewinnen zu können.

Die durch das Prekariat bedrohte Gruppe umfasst inzwischen nahezu die Hälfte der Studierenden. Aus dieser Entwicklung erwachsen dem ZBW eine gewichtige gesellschaftliche Aufgabe und eine zunehmende Bedeutung, sofern es ihm gelingt, einen nennenswerten Teil dieser Gruppe beschäftigungsfähig zu machen und/oder in die Wissensgesellschaft zu tragbaren Kosten zu integrieren.

Sucht man nach internen Ursachen, so verweist die durch Interessedefizite belastete Motivationslage der Studierenden auf „die Grenzen einer der Praxis der unterrichtlichen Wissensvermittlung allein verpflichteten Wahrnehmung der Lehraufgabe der Lehrkräfte und des Organisationszwecks der Schulen“ (Harney & Koch, S. 20). Zwar sind viele Schulen für Erwachsene inzwischen dazu übergegangen, ein regelmäßiges Methodentraining (nach Klippert) anzubieten, aber offensichtlich reicht eine so verstandene Methodenorientierung der Bildungspraxis für eine systematische Förderung der Selbstlernkompetenzen der Studierenden nicht aus. Auf der Grundlage der Interessentheorie (Krapp 2005) und der Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan 1993, Krapp 2006) kann vermutet werden, dass durch den Unterricht an den Schulen für Erwachsene die Befriedigung der für das Lerninteresse bedeutsamen grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (basic needs) nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit nur unzureichend realisiert wurde.

Lösungsansätze

In Zukunft wird die Qualität organisierter Bildungsangebote „stärker danach bemessen, inwieweit es den Lernenden tatsächlich gelingt, sich nicht nur Wissen anzueignen und zu reproduzieren, sondern dieses Wissen auch kompetent bei der Lösung von neuartigen Problemen anzuwenden“ (Arnold 2000, S. 26f.). Wollen die Schulen für Erwachsene nicht „die paradoxe Selbstwidersprüchlichkeit der überlieferten Lehr-/Lernorganisationen („fremdgesteuerte Wissensaneignung für selbstgesteuerte Wissensanwendung“)“ weiter fortsetzen, steht eine „stärkere Methodenorientierung der Bildungspraxis an, womit gemeint ist, dass die Lerner systematisch und didaktisch absichtsvoll in den ‚Besitz‘ von Selbstlern- und Selbsterschließungsmethoden ‚gebracht‘ werden müssen und die Methodenfrage nicht länger auf die Frage nach der adäqua-

ten Lehrmethode verkürzt bleibt.“ (Arnold a. a. O.) Das verlangt nach systematischer Förderung der Selbstlernkompetenzen (Arnold u. a. 2004) der Studierenden an den Schulen für Erwachsene. Verschiedene darauf zugeschnittene Konzepte sind verfügbar und müssten für die verschiedenen Bildungsangebote adaptiert werden.

Zur Förderung der Eigenverantwortung sollten ebenso systematisch die motivationalen Voraussetzung und Lernstrategien der Studierenden einer regelmäßigen Selbstbeobachtung und Reflexion zugänglich gemacht werden. Die Chancen stehen nicht schlecht, dass sich durch eine solche bewusste Auseinandersetzung der Anteil an defensiv und widerständig lernenden Studierenden signifikant verringern lässt.¹⁰ Auch zu diesem Bereich liegen ausgearbeitete Konzepte vor, die entsprechend zu adaptieren wären.

Angesichts begrenzter Unterrichtszeit stellt sich die Frage, ob bei systematischer Förderung der Selbstlernkompetenzen und systematischer Selbstbeobachtung und Reflexion der Motivationslage und der Lernstrategien die Wissensvermittlung nicht zu kurz kommen wird. Dazu ist anzumerken, dass sich auch die Formen und Inhalte der Wissensvermittlung werden verändern müssen. Angesichts der ungeheuren Wissensexplosion in nahezu allen Bereichen von Wissenschaft und Technik ist Orientierungswissen gefragt, das dazu beiträgt, die verwirrende Vielfalt zu strukturieren und einzuordnen. Ein gelungenes Beispiel für die Richtung, in die es gehen könnte, stellt die Einführung von Basiskonzepten in den naturwissenschaftlichen Fächern dar, die auch in die Formulierungen der Standards der Schulen für Erwachsene eingeflossen sind. Derartige Basiskonzepte wären vermutlich auch für die anderen Fächer sinnvoll, die an den Schulen für Erwachsene unterrichtet werden. In der Ausarbeitung solcher Basiskonzepte läge eine herausfordernde Arbeit für die Qualitätskoordination der Schulen für Erwachsene in Zusammenarbeit mit Didaktikern der jeweiligen Wissenschaftsdisziplinen.

Für die langfristige Sicherung ihrer Qualitätsentwicklung sollten die Schulen für Erwachsene ein zertifizierbares Qualitätsmanagement einführen und an Verfahren der externen Evaluation teilnehmen. Da sich die beruflichen Schulen im Projekt SV plus für die Einführung des Qualitätsmanagementmodells „Q2E (Qualität durch Evaluation und Entwicklung)“¹¹ entschieden haben, liegt es nahe dieses Modell auch an den Schulen für Erwachsene zu etablieren. Q2E ist von Schulen in der Schweiz entwickelt worden und wird den komplexen Ansprüchen an Schule und dem großen individuellen Gestaltungsraum der Lehrkräfte gerecht. Was Q2E vor allem auszeichnet, ist der planmäßige Aufbau einer Feedbackkultur. Außerdem sind die zur erhebenden Qualitätsbereiche in weiten Teilen kongruent mit denen des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität.¹² Nur innerhalb eines Modells von Qualitätsmanagement sind Prozesse wie die zur Entwicklung von Selbstlernkompetenzen hin zu betreiben.

Fazit

Die Schulen für Erwachsene verfügen über vielfältige pädagogische Kompetenzen und Potenziale, die sie in die im Aufbau befindlichen Zentren Lebensbegleitenden Lernens einbringen und im neuen Rahmen weiterentwickeln können. Die Herausfor-

derungen, vor denen die Schulen für Erwachsene heute stehen, lassen sich im Rahmen von HESSENCAMPUS vermutlich sogar besser bewältigen, da hier die Orientierung an der erwachsenen Lernerpersönlichkeit noch deutlicher akzentuiert ist, als dies in den vorwiegend schulorganisatorischen Settings der Schulen für Erwachsene bisher der Fall war. Wenn die Umsteuerung gelingen soll, muss ein pädagogischer Aufbruch stattfinden, der die bisherigen Reformbestrebungen im Zweiten Bildungsweg in den Schatten stellen wird. Die Schulen für Erwachsene könnten eine Vorreiterrolle übernehmen, „die Initiative im Lernprozess und die Steuerung des Lernprozesses erst allmählich und dann immer mehr auf die Lernenden übergehen“ zu lassen.¹³ Dazu müssen sie eine eigenständige Didaktik und Methodik des selbstorganisierten Lernens entwickeln, die die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Adressaten und die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen in ein angemessenes Verhältnis setzen.

Anmerkungen

- 1 Schulen für Erwachsene (Schulen für Erwachsene) meint hier alle Schulformen, auch wenn sich die Verfasser eher auf die gymnasialen Ausprägungen Abendgymnasium und Hessenkolleg bezieht. Der Begriff Zweiter Bildungsweg (ZBW) wird teilweise synonym gebraucht, zeigt aber eher die Differenz zum Ersten Bildungsweg an.
- 2 Verordnung zur Ausgestaltung der Schulen für Erwachsene vom 13. September 2003
- 3 Hessenkollegs sind auf eine Stundentafel von mindestens 29 Stunden ab Einführungsphase verpflichtet (Abendgymnasien 23), die Studierenden von Hessenkollegs sind von Anfang an Bafög-berechtigt, die der Abendgymnasien nur in den letzten 3 Semestern.
- 4 Verordnung zur Änderung der Verordnung zur Ausgestaltung der Schulen für Erwachsene vom 17. März 2005
- 5 Knapp ein Viertel der Schulabgänger der Sekundarstufe I besitzt ernsthafte Defizite in der Lesekompetenz. An Beruflichen Schulen ist oft weniger als die Hälfte der Schüler in beruflicher Ausbildung – zwei Hinweise darauf, dass überkommene Institutionen ihre Funktionen nur teilweise erfüllen oder massive Funktionsverschiebungen hinnehmen müssen.
- 6 Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Standards der Schulen für Erwachsene 2008. Heft 1 – Abendgymnasien und Hessenkollegs. Entwurf Endfassung Dezember 2007
- 7 Die Begriffe sind der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps entnommen, vgl. Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York 1995, S. 182 f. Holzkamp verweist zu Recht darauf, dass Lernen nicht einfach dadurch in Gang kommt, dass Lernanforderungen gestellt werden: „Lernanforderungen sind nicht eo ipso schon Lernhandlungen, sondern werden nur dann zu solchen, wenn ich sie bewusst als Lernproblematiken übernehmen kann, was wiederum mindestens voraussetzt, dass ich einsehe, wo es hier für mich etwas zu lernen gibt“ (a. a. O., S. 185). Er kritisiert die landläufige Annahme, „Lehren erzeuge bei optimaler Unterrichtung durch den Lehrer aufgrund seiner beruflichen Kompetenz ... notwendig die vorgesehenen Lernprozesse“ als „begrifflich-praktische Kontamination von ‚Lernen‘ mit ‚Lehrern‘“, die die „Vermittlung von Lernaktivitäten durch subjektive Lerngründe“ leugne (a. a. O., S. 391-392). Anstelle des dominierenden „Bedingungsmodells“ konzipiert Holzkamp ein „Begründungsmodell“ des Lernens und differenziert *defensive* und *expansive* Lernbegründungen „in Abhängigkeit davon, wie weit mit der lernenden Realisierung sachlich-sozialer Bedeutungszusammenhänge die lernende *Erweiterung/Erhöhung* meiner Verfügung/Lebensqualität oder lediglich die durch das Lernen zu erreichende *Abwendung von deren Beeinträchtigung* oder

Bedrohung antizipierbar ist“ (a. a. O., S. 190). Im zweiten Fall geht es primär darum, einen drohenden Verlust mittels Lernen abzuwenden. Die Folge ist eine widersprüchliche Mischung aus Lernen und Lernverweigerung, die Holzkamp als *widerständiges* Lernen bezeichnet: „Da es hier nicht primär um das Eindringen in den Lerngegenstand, sondern um die Abrechenbarkeit des Lernerfolgs bei den jeweiligen Kontrollinstanzen geht, muss der darauf zentrierte Lernprozess notwendig auf vielfältige Weise in sich zurückgenommen, gebrochen, unengagiert vollzogen werden“ (a. a. O., S. 193).

- 8 Alle Zahlen aus Harney, K./Koch, S.: Adressatenkonstruktion durch schulische Akteure. Eine Studie am Fall des Zweiten Bildungswegs (www.ruhr-uni-bochum.de/sfe-hessen)
- 9 Korrespondierend ist mehr als Hälfte der befragten Lehrkräfte (53 Prozent) von der fehlenden inneren Motivation der Studierenden überzeugt.
- 10 Nach Holzkamp können widerständige Lernformen „nur dann entstehen, wenn ich mir den defensiven Charakter des Lernens, also den äußeren Lernzwang, nicht bewusst mache, sondern mich in abwehrender und realitätsverleugnender Weise quasi der ‚Dynamik‘ des defensiven Lernens überlasse. Das bewusste ‚Verhalten‘ zu dem Umstand, dass ich angesichts einer bestimmten Bewältigungs-/Lernproblematik nur defensiv zu lernen imstande bin, eröffnet mir dagegen perspektivisch die Alternative der Lernverweigerung oder die (in einem ‚qualitativen Lernsprung‘ zu vollziehende) Gewinnung eines umfassenderen Zugangs zum Lerngegenstand.“ (a. a. O., S. 193)
- 11 Koordinierungsstelle des Modellprojekts „Selbstverantwortung plus“ (KOBE) (Hrsg.): Q2E in Hessen. Ein Instrument für die Entwicklung und Steuerung selbstverantwortlicher Schulen. Materialien Band 3. Wiesbaden 2008; Landwehr, N./Steiner, P.: Q2E Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen. 6 Hefte im Schubert. Bern 2007
- 12 Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.): Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Wiesbaden 2008
- 13 Arnold, R., a. a. O., S. 32

Literatur

- Arnold, R./Gomez-Tutor, C./Kammerer, J.: Selbstlernkompetenzen. Kaiserlautern 2004
- Arnold, R.: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Nuissl, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hrsg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld 2002
- Deci, E. L./Ryan, R. M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39, 1993, Heft 2, S. 223-228
- Harney, K./Koch, S./Hochstätter, H.-P.: Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung. Zeitschrift für Pädagogik 53, 2007, Heft 1, S. 35-57
- Harney, K./Koch, S.: Adressatenkonstruktion durch schulische Akteure. Eine Studie am Fall des Zweiten Bildungswegs (www.ruhr-uni-bochum.de/sfe-hessen)
- Holzkamp, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main/New York 1995
- Krapp, A.: Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse: Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. Zeitschrift für Pädagogik 51, 2005, Heft 5, S. 626-641
- Lönz, M.: Der Zweite Bildungsweg als Teil des reversiblen Systems des lebenslangen Lernens. In: In: Egger, R. u. a. (Hrsg.): Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische An eignung. Wiesbaden 2008, S. 127-135

Gefordert – gefördert

Schulabschlusslehrgänge nach §6 WbG in Nordrhein-Westfalen

Der folgende Beitrag geht auf ein schriftliches Interview mit dem Landesverband der Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen zurück. Die Fragen der Redaktion hat der Verbandsvorsitzende in Absprache mit der Sprecherin der Kommission „Zweiter Bildungsweg an Volkshochschulen in NRW“ Frau Annemarie Henrichs beantwortet.

„Ich brauchte euch um ich zu werden“, der Titel einer Broschüre mit Texten von Teilnehmenden drückt aus, was der Besuch der Schulabschlusslehrgänge an Volkshochschulen für viele Menschen bedeutet: persönliche Entwicklungschance und gesellschaftliche, kulturelle Integration. Das Nachholen eines Schulabschlusses hat lange Tradition an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen und wird im Aufgabenkatalog des Weiterbildungsgesetzes gesondert aufgeführt. In einer Reihe von Volkshochschulen werden entsprechende Lehrgänge seit fast 60 Jahren angeboten – eine lange Zeit, Zeit für Erfahrungen, Entwicklungen, die zu einem flexiblen, immer an den jeweiligen Teilnehmenden orientierten Angebot geführt haben. Heute präsentiert sich dieses Angebot an ca. 75 von 135 Volkshochschulen und wird von einer immer noch steigenden Zahl von Teilnehmenden angenommen.

Welche Fördermöglichkeiten gibt es für die Kurse des 2. Bildungsweges in Nordrhein-Westfalen? Reicht die gegenwärtige Förderung aus?

Die Lehrgänge werden nach dem Weiterbildungsgesetz gefördert. Für Hauptberuflichkeit sind in den Haushaltsgesetzen 66,50 €, für Nebenberuflichkeit 23,00 € pro Unterrichtsstunde vorgesehen. Da der zur Verfügung gestellte Betrag jedoch „gedeckt“ ist, wird diese Förderhöhe pro Unterrichtsstunde nicht erreicht. Bei Einrichtung von Lehrgängen muss die Kommune mit eigenen Mitteln eintreten. Vor allem aus dieser finanziellen Begrenztheit heraus gibt es weiterhin Wartelisten für diejenigen, die sich entschlossen haben, bzw. durch ihre Situation gezwungen sind, einen Schulabschlussabschluss nachzuholen.

Eine weitere wichtige Fördermöglichkeit besteht z. Zt. noch durch Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds. Hier ist der Förderschwerpunkt jedoch nicht eindeutig auf die Schulabschlusslehrgänge beschränkt, die damit in erheblicher „Konkur-

renz“ zu anderen ebenfalls sozialpolitisch wichtigen Inhalten, wie Grundbildung (hier verstanden eher als Elementarbildung/Alphabetisierung), „Weiterbildung geht zur Schule“ u. a. stehen.

In vielen Volkshochschulen unterstützen auch die Argen und die Agenturen für Arbeit die Lehrgänge durch z. B. Bereitstellung von Stellen für sozialpädagogische Fachkräfte, der Finanzierung von berufsorientierenden Elementen und der Lehrgangsfinanzierung. Trotzdem reicht die Förderung nicht aus.

Die Fördermöglichkeiten für Teilnehmende der Lehrgänge bestehen in Unterhaltsleistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz, durch Arbeitslosengeld II oder Berufsausbildungsbeihilfe.

Hat sich an den Förderungen in den letzten Jahren etwas verbessert oder verschlechtert?

Bei den Zuweisungen durch das Weiterbildungsgesetz (z. Zt. 5 Mio. € jährlich) hat sich in den letzten Jahren keine Veränderung ergeben, was bei gestiegenen Lohnkosten jedoch real einer Verschlechterung entspricht. Hinzu gekommen ist – wie in 1. gesagt – die Finanzierungsmöglichkeit durch den Europäischen Sozialfonds, die nicht dauerhaft und damit nicht zuverlässig ist.

Wie schätzen Sie die zukünftigen Aufgaben der Volkshochschulen in diesem Segment ein (auch angesichts des demographischen Wandels)?

Zunächst muss festgestellt werden, dass der demographische Wandel z. Zt. noch keinerlei Auswirkungen auf die Lehrgänge zum Nachholen von Schulabschlüssen hat. Zu groß ist die Zahl derer, die immer noch ohne oder ohne den benötigten Abschluss die Schulen verlassen, bzw. die Zahl derer, die in den vergangenen Jahren keine Gelegenheit hatten, einen Abschluss nachzuholen.

Dennoch setzt sich der 2. Bildungsweg an Volkshochschulen bereits mit dem demographischen Wandel auseinander.

Es wird davon ausgegangen, dass

- dass bei eventuell geringerer Nachfrage eine dringend notwendige, noch stärkere Individualisierung in den Lehrgängen möglich ist. Derzeit gehen die Gruppenstärken häufig über die Richtlinie der Prüfungsordnung (25 TN) hinaus.
- die Ausrichtung der Lehrgänge noch stärker als bisher auf Migrantinnen und Migranten nötig und möglich sein wird.

Worin besteht das Spezifische des 2. Bildungsweges in NRW?

Die Volkshochschulen haben im Rahmen des Angebotes zum Nachholen von Schulabschlüssen gem. §6 WbG in NRW auch deshalb eine besondere Rolle, da sie durch das Weiterbildungsgesetz einen umfassenden Bildungsauftrag haben. Das wirkt sich auf die Schulabschlusslehrgänge positiv aus:

Mehr und mehr öffnen die Volkshochschulen den Teilnehmenden der Schulabschlusslehrgänge den gesamten Bereich ihrer Angebote: Sprachkurse, die zusätzlich

zum Lehrgangsbesuch möglich sind, EDV-Zertifikate, Deutsch als Fremdsprache, Module aus der beruflichen Bildung. Schulabschlusslehrgänge nutzen inzwischen vielerorts das Gesamtangebot als eine Art Cross-over-Veranstaltungen. So werden Synergien im Interesse der Volkshochschulen aber vor allem auch im Interesse der Teilnehmenden unter einem Dach genutzt.

Langjährige Erfahrung, Entwicklung und professionelle Begleitung durch den Landesverband der Volkshochschulen von NRW haben dazu geführt, dass der Zweite Bildungsweg an Volkshochschulen inzwischen hohe Qualitätsstandards aufweist: Sozialpädagogische Fachkräfte, Arbeitsweltorientierung, individuelle Förderpläne, Nachweis der erworbenen Qualifikationen durch eine „europafähige“ Kompetenzkarte, Vorbereitung und Nutzung einer eigenen Form von zentralen Prüfungen (Zentral organisierte standardisierte Prüfungen), maßgeschneiderte Fortbildungsangebote für alle Berufsgruppen in diesem Bereich, Qualitätsringe mit der ansässigen Wirtschaft etc..

Die Interessentinnen und Interessenten schätzen dieses Angebot offensichtlich als so geeignet ein, dass sie lieber Wartezeiten in Kauf nehmen, als sich auf freie Plätze in Schulen zu bewerben. Bedauerlich in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass die begrüßenswerte Initiative der Bundesregierung unter dem Titel „Recht auf Hauptschulabschluss“ für die nordrhein-westfälischen Volkshochschulen nur geringfügige Auswirkungen hat. Vielmehr scheint im Moment der Trend dahin zu gehen, in Frage kommende Teilnehmende an die Berufskollegs zu leiten, die diese Aufgabe qua Gesetz ohne Zweifel haben. Die freiwillige Wahl der Teilnehmenden sieht aber zur Zeit anders aus: Es ist anerkannterweise häufig eine deutlich bildungsbenachteiligte Klientel, die sich an die Lehrgänge der Volkshochschule wendet. Einer starken Schulmüdigkeit steht somit eine Institution gegenüber, die nicht mit Schule identifiziert wird, sondern als zielgruppengerechter Lernort, der sich deutlich als Lernort für alle versteht.

Annemarie Henrichs

Sprecherin der Kommission „Zweiter Bildungsweg an Volkshochschulen in NRW“

Stellv. Direktorin der VHS Aachen

OECD- Bildungs- bericht 2009



Internationale Niveaus und Bedingungen von Bildungssystemen auf einen Blick

Welche Bildungssysteme sind effizient?
Was kann man von der Bildungspolitik
anderer Länder lernen?

Die aktuelle Ausgabe von „**Bildung auf einen Blick – OECD Indikatoren**“ ermöglicht jedem Land, sein eigenes Bildungssystem im Verhältnis zu anderen Ländern zu betrachten: OECD-Indikatoren vergleichen die Bildungsniveaus und Bedingungen für Bildung der OECD-Länder untereinander. Sie erfassen, wer sich am Bildungswesen beteiligt, was dafür aufgewendet wird, wie Bildungssysteme operieren und welche Ergebnisse sie erzielen. Vom Vergleich von Schülerleistungen in Schlüsselfächern über den Zusammenhang zwischen Abschlüssen und Einkommen bis hin zu den Aufwendungen für Bildung und den Arbeitsbedingungen für Pädagogen legt die Studie umfassendes statistisches Material vor.

OECD (Hg.)
**Bildung
auf einen Blick 2009**

OECD-Indikatoren

2009, 526 S.,

Einzelbezug:

69,- € (D)/112,- SFr

Günstiger im Abonnement:

53,- € (D)/86,- SFr

ISBN 978-3-7639-3512-3

Best.-Nr. 6001821c

www.wbv.de

W. Bertelsmann Verlag

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





**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Monika Deutz-Schroeder
Klaus Schroeder

Oh, wie schön ist die DDR

Kommentare und Materialien
zu den Ergebnissen einer Studie

Die Veröffentlichung der Ergebnisse einer Befragung von über 5000 Schülern durch die beiden Autoren führte zu lang anhaltenden Diskussionen über den Umgang mit der DDR und die Vermittlung von Kenntnissen über den SED-Staat. Aus den insgesamt ca. 4000 Zuschriften, Leserbriefen und Beiträgen im Internet haben die Autoren eine typische Auswahl zusammengestellt, um der kontroversen Diskussion eine Quellengrundlage zu geben.

Hakkı Keskin

Deutsch-türkische Perspektiven

Plädoyer für eine zukunftsorientierte
Integrationspolitik

Die Steuerung und Gestaltung von Einwanderung und Integration ist eine der großen Zukunftsaufgaben unseres Landes. Keskin schildert in seinem Buch die vielen Ansätze und Beispiele gelungener Integration, er untersucht aber auch schonungslos die Ursachen nicht gelungener Integration und er zeigt vor allem neue Wege auf, um eine umfassende politische, rechtliche, soziale und wirtschaftliche Gleichberechtigung der Migranten zu realisieren. Keskins Buch ist ein fundiertes und leidenschaftliches Plädoyer dafür, die kulturelle Vielfalt unseres Landes als Bereicherung und Chance zu sehen.

Hakkı Keskin hat sich früh für die Integration unserer türkischen Zuwanderer in die deutsche Gesellschaft eingesetzt. Mit Sachkenntnis und Temperament ermahnt er beide, mit Vernunft und Respekt aufeinander zuzugehen.

Dr. Theo Sommer, DIE ZEIT

Das Buch ist pragmatisch, aber auch provozierend. Es beleuchtet beide Seiten der Einwanderungsgesellschaft. Es spricht offene Fragen an und kann zwischen beiden Seiten vermitteln.

Prof. Dr. Klaus J. Bade, Migrationsforscher

Positionen



ISBN 978-3-89974538-2, 208 S., € 14,80



ISBN 978-3-89974474-3, 256 S., € 14,80

www.wochenschau-verlag.de

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65 824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196 / 8 60 65, Fax: 06196 / 8 60 60, e-mail: info@wochenschau-verlag.de

Nachrichten

Banken: Kundenvertrauen durch gezielte Personalentwicklung und Weiterbildung zurückgewinnen

Banken vernachlässigen soziale Kompetenzen ihrer Berater. Knapp 90 Prozent der Führungskräfte in Kreditinstituten sind davon überzeugt, dass ihre Mitarbeiter besser auf die künftigen Herausforderungen im Bankenmarkt vorbereitet werden sollten. Kreditinstitute sollten sich dabei aber nicht nur auf die fachliche Qualifikation ihrer Berater konzentrieren. Diese allein reicht nicht aus, verloren gegangenes Kundenvertrauen wiederzugewinnen. Vor allem auch bei sozialen Kompetenzen gibt es Nachholbedarf, so eine Marktanalyse von Steria Mummert Consulting. Der Handlungsdruck steigt: Denn der Gesetzgeber fordert eine bessere Qualifikation der Bankberater und will diese künftig von privaten Zertifizierungsagenturen überprüfen lassen.

Die Qualifikation der Berater wird in den jetzt beschlossenen Leitlinien des Bundesverbandes Deutscher Banken als zentraler Punkt herausgestellt. Allerdings stehen bisher überwiegend die fachliche Weiterbildung sowie die Vorbereitung auf Gesetzesänderungen im Vordergrund, um Haftungsrisiken zu vermeiden. „Kommunikationsfähigkeit und Einfühlungsvermögen spielen dagegen bei vielen Instituten nur eine untergeordnete Rolle. Dabei ist es gerade aufgrund des mangelnden Finanzwissens vieler Kunden wichtig, dass Berater komplexe Bankprodukte anschaulich und zielgruppengerecht erklären können“, sagt Tamara Bauer, Consultant bei Steria Mummert Consulting. „Die Vermittlung sozialer Kompetenzen zahlt

sich für die Institute aus. Schließlich sind es die Berater, die als Schnittstelle zum Kunden maßgeblich über den Unternehmenserfolg entscheiden.“

Es gilt daher für die Banken, Fachwissen und Soft Skills gleichermaßen bei der Personalauswahl und -entwicklung in den Vordergrund zu rücken. Auch sollte die Personalentwicklung in der Unternehmensstrategie verankert werden. Die Shareholder-Rendite bei Firmen, die eine gute Personalförderung betreiben, liegt um 19 Prozentpunkte höher als bei Unternehmen, deren Personalentwicklung Defizite aufweist.

Bessere Fortbildungsmaßnahmen alleine reichen allerdings nicht aus. Gleichzeitig ist eine Überprüfungs- und Zielvereinbarungssysteme erforderlich. Darin sollten nicht nur die sozialen Kompetenzen der Mitarbeiter abgebildet, sondern auch die Anreizstrukturen in der Provisionsberatung verändert werden. Das Ziel: Den Berater zu motivieren, eine langfristige Beziehung zum Kunden aufzubauen. Die Bundesregierung will das erreichen, indem Bestands- und Abschlussprovisionen gleichgestellt werden. Vorbild dabei sind die Niederlande, die bereits ein entsprechendes Gesetz erlassen haben. Es regelt, dass Abschlussprovisionen nicht höher als 50 Prozent der Gesamtvergütung sein dürfen.

60 Millionen Euro für bessere Bildung vor Ort – Einmalige Partnerschaft von Bund, Kommunen und Stiftungen

Das größte Programm des Bundes zur Weiterentwicklung des lebensbegleitenden Lernens ist einen wichtigen Schritt vorangebracht worden: Die besten Konzepte deutscher Kommunen für innovative regionale Bildungsangebote wurden am Mittwoch vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ausgezeichnet. „Mit dem 60 Millionen Euro

umfassenden Programm stärken wir in einer einmaligen Partnerschaft aus Bund, Kommunen und Stiftungen den Standortfaktor Bildung“, sagte die Staatssekretärin im BMBF, Cornelia Quennet-Thielen, in Berlin. „In den Kommunen durchlaufen die Menschen ihre Bildungsbiographie – von der frühkindlichen Bildung bis hin zur Erwachsenenbildung. Wir fördern deshalb Konzepte, in denen aufeinander abgestimmte Bildungsangebote das lebensbegleitende Lernen weiterentwickeln. Die 40 ausgewählten Projekte sind der beste Beweis dafür, wie Lernen vor Ort zum unmittelbaren Nutzen der Bürgerinnen und Bürger praktiziert werden kann.“

Bei den nun ausgewählten Kommunen sind Großstädte ebenso vertreten wie kleine und mittlere Kommunen in Ballungszentren und in ländlichen Regionen. Zur Umsetzung ihrer Ziele richten viele Kommunen Bildungsbüros ein. Hier werden erstmals die auf verschiedene Ämter und Dezernate verteilten Bildungszuständigkeiten koordiniert. Die Bürgerinnen und Bürger können sich bei dieser zentralen Anlaufstelle über die (Weiter-)Bildungsangebote ihrer Kommunen informieren und sich beraten lassen.

An einer ersten Auswahlrunde im Februar dieses Jahres hatten sich über 200 Kreise und kreisfreie Städte beteiligt. 57 Standorte wurden daraufhin zur Antragstellung aufgefordert. Eine Jury hat aus dieser Gruppe nun 40 Konzepte ausgewählt, die ab September 2009 an den Start gehen sollen. Bei den ausgewählten Kommunen handelt es sich um 17 Kreise und 23 Städte aus 15 Bundesländern.

„Lernen vor Ort“ ist ein zentraler Bestandteil der Qualifizierungsinitiative der Bundesregierung, die unter dem Motto „Aufstieg durch Bildung“ Bildungsangebote innovationsbereiter Kom-

munen zunächst drei Jahre lang fördert. Besonders erfolgreiche und transferfähige Vorhaben können um weitere zwei Jahre verlängert werden. Hierfür stellen das BMBF und der Europäische Sozialfonds 60 Millionen Euro zur Verfügung. Ein aus 29 Stiftungen bestehender und eigens gegründeter Stiftungsverbund, dem über 80 weitere Stiftungen assoziiert sind, unterstützt die Kommunen durch Patenschaften. Jeder ausgewählte Standort kann von einer Stiftung in einer „lokalen Grundpatenschaft“ unterstützt werden. Neben der Grundpatenschaft können die Stiftungen auch „Themenpatenschaften“ zu einzelnen Schwerpunkten der kommunalen Projekte übernehmen.

„Deutsche Stiftungen haben „Lernen vor Ort“ von Anfang an mitgestaltet“, so Dr. Roland Kaehlbrandt, Vorstandsvorsitzender der Stiftung Polytechnische Gesellschaft in Frankfurt am Main und einer der Sprecher des Stiftungsverbundes „Lernen vor Ort“. „Stiftungen sind gute Partner für dieses neuartige Kooperationsprojekt. Erstens kann man mit ihnen neue Wege gehen, denn sie sind unabhängig und innovationsbereit. Zweitens kennen sie sich an ihren Standorten bestens aus. Drittens haben sie zentrale Bildungsthemen vorangebracht, von der frühkindlichen Bildung bis zur Zuwandererintegration.“

Die Länder sind über Vertreter der Kultusministerkonferenz sowie der Wirtschafts- und der Arbeitsministerkonferenz an der Steuerungsgruppe des Programms beteiligt, die gleichfalls am Mittwoch erstmalig zusammengetreten ist. Gemeinsam mit Experten und Sozialpartnern werden Bund und Länder in dieser Steuerungsgruppe die 17 Kreise und 23 kreisfreien Städte bei ihren Projekten begleiten.

Information: www.lernen-vor-ort.info

Personalia

Nachruf

Hans Tietgens ist am 8. Mai 2009, gut eine Woche vor seinem 87. Geburtstag, nach langer schwerer Krankheit gestorben. Dass die Bedeutung, die er als langjähriger Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV) für die deutsche Erwachsenenbildung gehabt hat, kaum zu ermessen ist, liegt vor allem in seiner ungewöhnlichen publizistischen Tätigkeit. An ihr soll der folgende Nachruf orientiert sein.

Diese Tätigkeit umfasste neben der eigenen Produktion die Entdeckung und Förderung von Autoren, die sorgfältig rezipierende und auf mögliche Anwendungen hin prüfende Lektüre, die problembündelnde Zusammenstellung von verstreuten Texten, die Herausgabe von Sammelbänden, die unterschiedliche Positionen zu aktuellen Fragen der Erwachsenenbildung vorstellten und diskutierten sowie das Verfassen von immer gehaltvollen, manchmal auch den eigentlichen Text hinter sich lassenden „Vorbemerkungen“. Seine eigene Produktion ist nicht nur durch eine sich über die Jahrzehnte (von den späten fünfziger Jahren bis Anfang des neuen Jahrtausends) kontinuierlich ansammelnde immense Zahl von Publikationen zu so gut wie allen Themen der Erwachsenenbildung gekennzeichnet. Sie zeichnet sich darüber hinaus durch eine besondere Art und Weise der Problemdarstellung und -behandlung aus, die durch die Spannung zwischen dem vorsichtigen Abwägen einerseits und der schroffen Zuspitzung andererseits gekennzeichnet ist.

Das hatte zur Folge, dass Titel von Tietgens-Texten oder Formulierungen aus diesen immer wieder (wohl häufig auch aus zweiter Hand) zitiert wurden, dass die Texte selbst aber kaum als Ganzes gründlich gelesen wurden. Der Sorgfalt, mit der diese Texte – auch die unscheinbaren, in Loseblattsammlungen, Konferenzdokumentationen und Arbeitspapieren abgedruckten, aus heutiger Sicht versteckten Texte – verfasst wurden, ist eher selten mit einer entsprechenden Lektürehaltung begegnet worden. Das beste Beispiel ist sein vielleicht meistzitiertester Text „Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“ (nicht: „Warum kommen so wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule?“) aus dem Jahr 1964, teilabgedruckt in dem von Wolfgang Schulenberg herausgegebenen Band „Erwachsenenbildung“ von 1978. Was meist als Klage über den zu geringen Anteil an Arbeitern bei Volkshochschul-Teilnehmern kolportiert wurde, ist eine Auseinandersetzung mit dem Problem der „innersprachlichen Zweisprachigkeit“ und damit zum Verhältnis zwischen Sprache, Denken und Lernen – ein Thema, das er 1976 in der umfangreichen Studie „Sprache und Medien“ behandelt hat und das er noch 2001 unter der Überschrift „Mehr Hemmnisse und Barrieren als Widerstand“ aufgriff.

Tietgens' Stil, von einigen als „mühsam“ charakterisiert, beruhte auf Mühe und verlangt sie. Dieser Stil war aber keineswegs papiern – im Gegenteil: Manche seiner Sätze sind erst dann zu verstehen, wenn man sie laut liest und damit den Anteil an mündlicher Sprache birgt, der aus dem Produktionsprozess des Diktierens stammte. Das durch persönliche Zurückhaltung gebändigte und verfremdete Theatralische lässt sich von den Artikeln des Studenten in literarischen und politischen Zeitschriften bis zu den

„Rückblicken“ des ehemaligen Leiters der PAS in der Zeitschrift des Nachfolge-Instituts von 1997–2001 nachweisen. In ihm lebte das Interesse des jungen Tietgens weiter, der in der Studententheaterbewegung mitgearbeitet und erwogen hatte, als Dramaturg zu arbeiten.

Das Interesse an (realistischer) Literatur und Sprache verband sich mit dem an soziologischen, psychologischen, politischen, philosophischen und historischen Fragen – entsprechend den Fächern, die er an den Universitäten Münster, Bonn und Hamburg in den 40er und 50er Jahren studierte. Diese Basis legte den Weg zu einer (sozial-)wissenschaftlich orientierten sprachreflexiven Erwachsenenbildung nahe – in Abgrenzung zu romantischen und normativen Vorstellungen von Erwachsenenbildung. Tietgens hat deshalb immer wieder auf die Affinität der Erwachsenenbildung zum symbolischen Interaktionismus und zum interpretativen Paradigma hingewiesen – vor allem in seiner Einführung „Die Erwachsenenbildung“ von 1981, aber auch in seinen „Reflexionen zur Erwachsenenendidaktik“ von 1992, wo er Didaktik nicht als „Lehre über das Lehren“, sondern als eine „Reflexion über Lernsituationen“ bestimmte. Dabei hat er keineswegs die Relevanz von Fakten und statistischen Zahlen ignoriert, wie vor allem seine die heutige Programmforschung begründenden quer- und längsschnittlichen Arbeitsplananalysen zum Angebot der Volkshochschulen etwa im Bereich des Psychologischen oder im Bereich der politischen Bildung belegen.

Der Ernst, mit dem Hans Tietgens politische Fragen verfolgt hat, ist ohne seine frühen Erlebnisse und Wahrnehmungen im Dritten Reich nicht verstehbar. Seine Empfindlichkeiten gegenüber Schwarzweißmalerei, Aktionismus und Modevokabeln rührten aus Erfahrungen, die später Geborene nicht gemacht hat-

ten. Diese Erfahrungen scheinen ihn persönlich unempfindlich gegenüber gängigen Enthusiasmen und Verurteilungen gemacht zu haben. So wie er sich – als ehemaliger Bundessekretär des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes und Bundestutor des Jugendreferentenprogramms im DVV – der unkritischen Begeisterung für die 68er Bewegung verweigerte, so schloss er sich 1989 auch nicht der Verdammung der ehemaligen DDR an und sprach stattdessen von der „kapitalistischen Landnahme“.

Sein Verhältnis zur Arbeiterbildung und zur gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung war ein eher vorsichtiges. Es beruhte jedoch im Bereich der Theorie auf einer wechselseitigen Anerkennung: So hat Oskar Negt 1968 in seiner berühmten Schrift „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“ die Arbeiten von Tietgens respektvoll (in einer Fußnote) erwähnt, und Tietgens hat seit den 80er Jahren das Konzept der alternativen Schlüsselkompetenzen von Negt zustimmend aufgegriffen.

Noch 1990 setzte sich Tietgens in dem fast unscheinbaren Band „Die Relevanz der Sozialwissenschaften für die Erwachsenenbildung“ mit dem Thema der durch die Studentenbewegung politisierten Erwachsenenbildner auseinander – und zwar in Form der ausführlichen Kommentierung eines Forschungsberichts „Zum Aufklärungspotential sozialwissenschaftlichen Wissens in der Praxis der Volkshochschulen“. Dort kritisierte er die naive Rezeption der Sozialwissenschaften durch die politisierten Studenten und machte diese verengte Rezeption für das Scheitern ihrer gesellschaftsverändernden Intentionen verantwortlich.

Die Bedeutung der PAS für die Etablierung des Berufs des hauptberuflichen Mitarbeiters an Volkshochschulen ist unbestritten – das schriftliche Rüstzeug bildeten u. a. das legendäre „Handbuch für

die Praxis der Leiter und Mitarbeiter“, das die eher unscheinbare Bezeichnung „Die Volkshochschule“ trug und die Selbststudienmaterialien für pädagogische Mitarbeiter (SESTMAT). In beiden Publikationsformen hat Tietgens eine hervorragende Rolle gespielt – als Autor unzähliger (nicht namentlich gekennzeichnet) Beiträge der Wissen kondensierenden Loseblattsammlung, als Mitverfasser einzelner didaktisch aufbereiteter Studieneinheiten und nicht zuletzt als Organisator und kritischer Leser bzw. Lektor anderer Studieneinheiten.

Tietgens' Kurzdarstellung der Geschichte der Erwachsenenbildung in „Epochenporträts“ ist unverändert auch in die jetzt erschienenen 3. Auflage des „Handbuchs Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ übernommen worden. Mit seiner Sicht auf die Geschichte – vor allem mit seiner letzten, 2001 erschienenen Monographie „Ideen und Wirklichkeiten der Erwachsenenbildung in der Weimarer Republik“ – wird sich die Forschung auch künftig auseinandersetzen müssen. Inzwischen ist aber Tietgens, der zur kritischen Prüfung übernommener Geschichtsbilder beigetragen hat, selbst Objekt einer erst beginnenden zeitgeschichtlichen Erforschung der Erwachsenenbildung geworden. Historiographie, Wissenschafts- und Institutionenforschung werden aus dem Abstand heraus seine Rolle für die Entwicklung der Praxis der Erwachsenenbildungsarbeit, der Erwachsenenbildungswissenschaft und der Volkshochschulen besser beschreiben als diejenigen, die ihn kannten und von ihm direkt beeinflusst wurden. Wenn dann Persönliches und Anekdotisches zugunsten einer sachlichen und auch kritischen Würdigung zurücktritt, so wird dies im Sinne von Hans Tietgens sein.

Dass der Verfasser unzähliger (trotz diverser Bemühungen immer noch nicht ganz vollständig bibliographierter)

Schriften und Initiator zahlreicher Buchreihen, auf das schriftliche Wort fixiert gewesen sei, ist ihm oft zum Vorwurf gemacht worden. Diese Kritik verkennt seine mit Gesprächen und Telefonaten gefüllte Tagesarbeit einerseits (für das Schreiben waren die Abend- und Nachtstunden reserviert) und das Interesse, das Tietgens zeitlebens am Medium Film gehabt hat, andererseits. Sein geringer Fernseh- und Rundfunkkonsum hatte nichts mit der Ablehnung von Bild- und Lautkommunikation zu tun, sondern mit der häufig mangelnden Komplexität massenmedialer Vermittlungen und der von ihnen vorgegebenen zeitlichen Einengung der Rezeption: Geschriebenes kann man als geübter Leser auch schnell erfassen, Fernsehen und Radio dagegen nicht schnell sehen oder hören. Interessiert hat ihn dagegen – ebenso wie die moderne Malerei – der künstlerische Film: in den fünfziger Jahren Filme wie „12 Uhr mittags“, „Der dritte Mann“ oder „Fahrraddiebe“, in den achtziger und neunziger Jahren etwa das mehrteilige Filmprojekt „Heimat“ von Edgar Reitz. Tietgens hat früh zu den Befürwortern des Kommunalen Kinos gehört und Film- und Theaterarbeit an Volkshochschulen (dargestellt in entsprechenden Bänden einer großformatigen, als schriftlastig kritisierten Reihe) auch als politische Bildung im Sinn einer Irritation gängiger Deutungsmuster und Sensibilisierung für Fremdes und für Zwischentöne verstanden.

Dass er Schrift nicht nur als Speicher- und Übermittlungsmedium monologischer Äußerungen verstanden hat, lassen die von ihm geführten Interviews erkennen, die er aufnehmen und transkribieren ließ (etwa das Gespräch mit dem Philosophen und Studienkollegen Karl-Otto Apel, abgedruckt in dem Band „Vermittlungsprobleme unter dem Horizont von Wissenschaft und Ethik“). Er

hat daneben auch die Erkenntnismöglichkeit gesehen, die Interpretationen natürlicher Gespräche in Situationen der Erwachsenenbildung für Theorie und Praxis bergen (so z. B. seine Beiträge in den Bänden „Subjektorientiertes Lernen und Arbeiten“ und „Lehren und Lernen im Modus der Auslegung“).

Auch seine Reserviertheit gegenüber dem, was man als „internationale Erwachsenenbildung“ bezeichnet, ist oft missverstanden worden. Nicht das Ignorieren der im Ausland praktizierten Erwachsenenbildung und der sie begleitenden Theorie kann man ihm vorwerfen (immerhin hat er für die Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ das Buch „How Adults learn“ des Kanadiers James Robbins Kidd übersetzen lassen und die Reihe der „EB-Länderberichte“ ins Leben gerufen), wohl aber seine Distanz gegenüber einem internationalen, oberflächliche Verständigung befördernden Tagungstourismus. Der heute nicht nur für Wissenschaftler obligatorischen Übung im Small talk auf Englisch hat er sich entzogen – auch im Bewusstsein, das in der notwendigen Differenziertheit nicht sagen zu können, was ihm wichtig schien.

Dieser an Publikationen orientierte Nachruf, der mit dem bekanntesten Text von Hans Tietgens begonnen hat, soll mit dem Verweis auf seinen unbekanntesten enden, nämlich seine im Jahr 1949 fertiggestellte Dissertation zu den „Möglichkeiten einer Zeitgestalt-Untersuchung“, dargestellt an Gottfried Kellers „Leuten von Seldwyla“. Was er damals zur morphologischen Methode der Literaturinterpretation geschrieben hat, könnte auch für die Erforschung der Erwachsenenbildung gelten, nämlich sie „in ihrem Wesen und ihrer Eigengesetzlichkeit aus sich selbst heraus zu verstehen, ohne von vorgefassten Gesichtspunkten heterogener Art auszugehen“.

Sigrid Nolda

Verleihung der Ehrendoktorwürde an Adolf Brock

Die Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg hat am 10. Oktober 2008 die Würde des Ehrendoktors an Adolf Brock verliehen, der vor allem den älteren Praktikern in der Erwachsenenbildung bekannt ist. Damit wurden Werk und Wirken einer Persönlichkeit geehrt, die sich um die Erwachsenenbildung und besonders die gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in vielfältigen Zusammenhängen verdient gemacht hat. Den Festvortrag hielt Prof. Dr. Oskar Negt. Der folgende Text gibt (gekürzt) die Laudatio wieder, die Prof. Dr. Peter Faulstich aus diesem Anlass vorgelegt hat.

Adolf Brock (*1932 in Geseke/Westfalen) ist Praktiker und Theoretiker der Erwachsenenbildung mit besonderem Blick auf die Arbeiterbildung. Er war tätig als Facharbeiter und ist Gewerkschafter, Erwachsenenbildner und Wissenschaftler. Von 1947–1950 lernte er den Beruf des Stellmachers und übte bis 1964 verschiedene Tätigkeiten aus: Bauarbeiter, Schreiner, Kranführer, angelegelter Elektriker, Hüttenarbeiter. Als ehrenamtlicher Gewerkschaftsfunktionär war er Jugendvertreter, Betriebsratsvorsitzender und Arbeitnehmervertreter im Aufsichtsrat des Mannesmann-Konzerns.

1964 wechselte er in eine hauptamtliche Tätigkeit in der Erwachsenenbildung und war in verschiedenen Funktionen in der Arbeiter- und Volksbildung tätig. Zunächst hospitierte er in der Heimvolkshochschule Hustedt und wurde danach Jugendbildungsreferent in der HVHS Lambrecht/Pfalz. Seit 1956 organisiert diese konfessionell und parteipolitisch unabhängige Akademie Bildungsveranstaltungen. Brock war dann von 1967 bis 1973 Leiter der Abteilung politische Bildung der VHS der Stadt Kiel.

Er war seit 1960 Mitbegründer der „Sozialwissenschaftlichen Vereinigung“ und organisierte deren einschlägige Tagungen. Resultat ist u. a. als kollektives Produkt die von Oskar Negt 1966 in Lambrecht vorgestellte, 1968 veröffentlichte und nach wie vor wichtige Schrift „Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen“. Aus dem Arbeitszusammenhang mit „Arbeit und Leben“ sind ab 1968 die vier Bände des „Themenkreises Betrieb“ (Industriearbeit und Herrschaft, Der Konflikt um Lohn und Leistung, Die Interessenvertretung der Arbeitnehmer im Betrieb, Die Würde des Menschen in der Arbeitswelt (Brock u. a. 1968)) entwickelt worden. Man wollte sich gemäß dieser Konzeption an die abhängig Beschäftigten wenden, wobei es darum ging, Qualifikationen und gleichzeitig kritische Distanz für gesellschaftliche Zusammenhänge zu vermitteln (Brock 1980). Um das unvermittelte Nebeneinander von abstrakten Postulaten und praktischen Konsequenzen in der Bildungsarbeit aufzuheben, knüpfte die Autorengruppe an das Prinzip des exemplarischen Lernens an.

Bis dahin war die Bildungsarbeit in allen Gewerkschaften zu einem großen Teil Funktionärsbildung für Betriebsräte, bei der Fachreferenten zu einzelnen Themen des Arbeitsrechts oder der Betriebsverfassung vortrugen. Mitte der 1960er Jahre wurde – auch auf Initiative von Brock – der Blick wieder auf die gewerkschaftliche Betriebspolitik gelegt. Perspektive war die Heranbildung von Bildungsobleuten in den Betrieben und eine engere Verzahnung der Bildungsarbeit mit der betrieblichen Gewerkschaftspolitik unter dem Stichwort „betriebsnahe Bildungsarbeit“.

Allerdings war die von Brock, Negt u. a. angeregte Stärkung der Vertrauensleutearbeit und die Schaffung von Bildungsobleuten nie unumstritten. Vielmehr wurde die Bildungsarbeit – worauf

Adolf Brock hinweist – zum stellvertretenden Kampffeld für dahinterstehende politische Kontroversen und Konflikte. Die Ausbildung von Bildungsobleuten wurde 1972 eingestellt und die Vertrauensleutearbeit zunehmend wieder der Betriebsrätearbeit untergeordnet.

Adolf Brock war an verschiedenen Hochschulen tätig: Ulm, Bremen, Hannover und Hamburg. 1986 begründete er die Akademie für Arbeit und Politik an der Universität Bremen mit, an der er bis 1997 als Hochschuldozent wirkte. Die Erkenntnisinteressen der wissenschaftlichen Arbeit von Adolf Brock, die sich in zahlreichen Veröffentlichungen wiederfinden, sind gekennzeichnet durch die Stichwörter Arbeiteremanzipation, Belegschaftskooperation und Verbindung von Erfahrung und Wissen. Vorgelegt hat er zahlreiche Veröffentlichungen insbesondere zur Geschichte der Arbeiterbildung und zur gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Seine historischen Aufarbeitungen sind breit gefasst und beziehen sich auch auf die bürgerlich-liberale sowie die christliche – besonders die katholische – Arbeiterbildung. Auch die gewerkschaftliche Bildungsarbeit reflektiert er bezogen auf eigene Erfahrungen. Dabei hält er am Prinzip des exemplarischen Lernens fest, fordert aber immer auch „Phantasie“ zur Veränderung ein.

Adolf Brocks Tätigkeit ist gekennzeichnet durch Kontinuität und Hartnäckigkeit der Verbindung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Er hat zahlreiche Anregungen und Begründungen für die wissenschaftliche Behandlung des Problems des Verhältnisses von konkreter Erfahrung und systematischem Wissen gegeben. Dabei ist er nie Modeströmungen gefolgt, sondern seine Position ist durch die Formel vom „unbotmäßigen Zeitgenossen“ gekennzeichnet.

Peter Faulstich

Rezensionen

Maier Reinhard, C./Wrana, D. (Hrsg.) (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen: empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Beiträge der Schweizer Bildungsforschung, Band 1, Opladen & Farmington Hills

Dieser Band dokumentiert ein Projekt zum selbstgesteuerten Lernen, in dem Theoriebildung, didaktischer Entwurf und empirische Beobachtung eng miteinander verzahnt sind. Er enthält Studien zur Aneignung von Wissen in der Selbstlernarchitektur „@rs“, in deren Rahmen Studierende der Primarlehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz ihr zweites Semester absolvieren. Das Arrangement ist der Versuch einer Realisierung der von Hermann Forneck und seinen Mitarbeitern entwickelten Didaktik des selbstsorgenden Lernens. Wie die Lernenden mit den Strukturierungsvorgaben dieser Selbstlernarchitektur umgehen und sich dabei das zur Verfügung gestellte Wissen aneignen, welche Probleme sie dabei zu bewältigen haben und inwiefern sie dabei einen autonomen Zugang zum anzueignenden Wissen und zu ihrem eigenen Lernen entwickeln, darin besteht die Fragestellung, die die Untersuchungen anleitet.

Die Autoren der einzelnen Studien sind selbst an der Entwicklung der Selbstlernarchitektur sowie an der Begleitung der Studierenden in ihr beteiligt. In ihren Analysen nähern sie sich dem Geschehen allerdings nicht als Lehrende, sondern als Beobachtende, indem sie sich den Mitteln empirischer Forschung bedienen. Sie greifen dabei auf Daten zurück, die im didaktischen Geschehen

selbst entstehen. Die Lernenden fertigen im Rahmen der Selbstlernarchitektur Portfolios, Lernjournale sowie Dokumentationen der eigenen Lernwege und der Lernplanung an. In regelmäßigen Abständen finden Lernberatungsgespräche mit Dozenten statt. Diese vielfältigen Arrangements der Fremd- und Selbstbeobachtung sollen die Lernenden an einen reflexiven Umgang mit ihrem Lernen heranführen und es ihnen so erlauben, eine „Verfügung über den eigenen Lernprozess zu erreichen“ (Klingovsky/Kossack zitiert auf S. 89). Im Rahmen des Forschungsprojektes werden diese didaktisch begründeten (Selbst-)Beobachtungen nun einem weiteren Zweck zugeführt, indem sie als Grundlage der empirischer Analysen herangezogen werden. Die Selbstbeobachtungslogik der Didaktik selbstsorgenden Lernens und die Fremdbeobachtungslogik der sie reflektierenden Forschung gehen hier ein enges Bündnis miteinander ein.

Den empirischen Untersuchungen haben die Herausgeber eine theoretische Einführung in das Verhältnis von Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen vorangestellt. Vor dem Hintergrund einer ausgesprochen instruktiven diskursanalytischen Begriffsgeschichte der Autonomie legt Daniel Wrana die Grundzüge der im untersuchten Selbstlernarrangement verfolgten Didaktik des selbstsorgenden Lernens dar. Autonomie wird in ihr nicht als Abwesenheit von Fremdstrukturierung verstanden, sondern als spezifische Bewegung des Umgangs mit ihr. Lernen vollzieht sich in diesem Verständnis als Bilden von Lesarten, ein Prozess der sich konstitutiv eigensinnig vollzieht. Autonomie gewinnt dieses Lernen, wenn es in die Lage versetzt wird, die gebildeten Lesarten zu diskursiv etablierten, hegemonialen Lesarten in Bezug zu setzen und dabei einen reflexiven Standpunkt zu entwickeln.

Die empirischen Untersuchungen zeigen neben dieser inhaltlichen Dimension auch soziale und zeitliche Dimensionen des Selbstlerngeschehens auf. Gleich mehrere Studien thematisieren den Umgang der Lernenden mit Zeit. Ernst Röthlisberger zeigt auf, dass die Individualisierung der zeitlichen Strukturierung zu einer Diversifizierung des Zeitaufwands der Lernenden führt und dass diese ihre Steuerungsentscheidungen in der Regel nicht inhaltlich sondern zeitökonomisch begründen. Auf ein Spannungsverhältnis zwischen inhaltlicher Tiefe und Zeitökonomie selbstgesteuerten Lernens stößt Barbara Ryter Krebs im Zuge der Analyse der Metaphern, mit denen die Studierenden ihr Lernen beschreiben. In einer Einzelfallrekonstruktion beschreibt Jörg Rüedi die Strategien einer Lernenden im Umgang mit dem Problem, Lernzeiten aus dem Lebenszusammenhang abzugrenzen und effektiv zu nutzen.

Einen Zugang zur sozialen Dimension der Selbstlernarchitektur eröffnet Peter Moser, indem er herausarbeitet, dass insbesondere die die Phasen vereinzelter Lernens begleitenden oder abschließenden Gruppentreffen und Lernberatungsgespräche für Lernen relevante positive Affekte wie Interesse, Begeisterung und Vertrauen auslösen.

Für die Didaktik des selbstsorgenden Lernens von besonderem Interesse ist, wie bereits erwähnt, die inhaltliche Dimension des Aneignungsgeschehens. Um den Eigensinn der Aneignung zu rekonstruieren, entwickelt Christiane Maier Reinhard ein diskursanalytisches Verfahren. Sie arbeitet heraus, wie sich die Ausführungen Lernender in Lernberatungsgesprächen über dichotome Differenzbildungen organisieren und rekonstruiert so „diskursive Figuren“ (S. 252), zu denen die Lernenden sich in ihren Äußerungen positionieren. Konstitutiv für das

von der Autorin beschriebene Aneignungsgeschehen ist die biographische Situation eines erwarteten, aber noch nicht in seiner Gänze vollzogenen „Eintretens in die professionelle Positionierung“ (S. 308) als pädagogisch Handelnde. Eine wesentliche Aneignungsbewegung beobachtet die Autorin darin, dass die Lernenden zwischen einer Selbstpositionierung in einem lebensweltlichen und einer Selbstpositionierung in einem professionellen Raum hin und her wechseln.

Der vorliegende Band dokumentiert ein in herausragender Weise elaboriertes Unterfangen der didaktischen Konstruktion, der theoretischen Beschreibung und der empirischen Beobachtung von Settings selbstgesteuerten Lernens. In ihm gelingt eine Verknüpfung didaktischer Begleitforschung mit der Verfolgung grundlagentheoretischer Fragen. Er sei daher sowohl denen empfohlen, die an der Entwicklung und Beobachtung von Arrangements des Selbstlernens beteiligt sind, als auch denen, die sich im allgemeinen mit dem Verhältnis von Autonomie und Struktur im Bereich des Lernens Erwachsener auseinandersetzen.

Jörg Dinkelaker

Josef Schrader (2008): Lerntypen bei Erwachsenen – Empirische Analyse zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. Analysen und Beiträge zur Aus- und Weiterbildung: Klinkhardt Verlag. 2. ergänzte Auflage. Bad Heilbrunn, 296 S., 21,00 Euro

Mit der zweiten Auflage der lern- und veranstaltungstypisierenden Studie von Josef Schrader erscheint etwa fünfzehn Jahre nach ihrer Erstveröffentlichung eine Untersuchung, deren Erkenntnisinteresse, Design und Befunde für die Erwachsenenbildung nach wie vor bedeutsam sind. Denn trotz des länger zurückliegenden Erhebungszeitraums und der seither durchaus konsequent verfolgten

Lehr-/Lernforschung hat die in der beruflichen Weiterbildung vorgenommene empirische Analyse Schraders – nicht zuletzt aufgrund ihres relativ breiten Stichprobenumfangs – keineswegs an Maßgeblichkeit verloren. Im Einzelnen lässt das erhobene Datenmaterial auf ganz unterschiedliche Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung (Betriebe, Kammern, Volkshochschulen, gewerkschaftliche und private Anbieter) Rückschlüsse zu und verfolgt in diesem Kontext eine vielseitig orientierte Forschungsperspektive.

Dabei widmet sich das Untersuchungsinteresse der Arbeit den Einschätzungen von Teilnehmenden im Hinblick auf ihr eigenes Lernen, auf die von ihnen wahrgenommenen Formen des Lehrens ebenso wie auf eventuelle Folgen eines gelingenden oder ausbleibenden „Fits“ zwischen der individuellen Lerncharakteristik und dem Lehrmodus der pädagogischen Interaktion (vgl. 10 f.). Ausgangspunkt dieses Erhebungsgegenstandes ist die These, dass Erwachsene Konstruktionen ihrer Lernumwelt entwickeln, die Ausdruck eines in der Lernbiographie sukzessive formierten und im Erwachsenenalter nunmehr relativ stabilen Lernstils sind, der sich im konkreten Lernverhalten manifestiert. Während der Lernstil also auf die beobachtbare Verhaltensebene verweist, stellt der so genannte Lerntypus auf Personen einer ideellen Gruppierung (Typ) ab, die sich im Vergleich zu anderen in der Grundorientierung ihres Lernverhaltens relativ ähneln (vgl. 59). Dass der Lernstil weniger als invarianter Teil der Persönlichkeitsstruktur, sondern vielmehr in seiner situativen Bezüglichkeit entfaltet wird (vgl. 7), zeigt sich einmal mehr in der Einbeziehung von erinnerten Veranstaltungssettings. Neben der Relevanz des Lernstils für eine konkrete Lehr-Lernsituation wird auch zu ergründen versucht, mit welchen Wirkungseffekten

eine bestimmte Form des Lehrens für den Lernstil verbunden ist (vgl. 154) – und mehr noch wie im Falle einer miss- oder gelungenen Anschlussfähigkeit von Lern- und Lehrstil das Moment der Passung auf den Teilnehmenden Einfluss nimmt (vgl. 171). Methodisch wurde dieses leitende Erkenntnisinteresse der Untersuchung in eine quantitative Teilnehmerbefragung übersetzt, deren Fragebogenitems sowohl individuelle Lerngewohnheiten und -schwierigkeiten als auch erfahrene Lehrmethoden sowie Angaben zu biographischen Einflüssen und zur eigenen Person erfassen (vgl. 262–289).

Zugunsten einer transparenten Darstellung der weiteren Bearbeitungsform des von ihm formulierten Untersuchungsvorhabens wählt Schrader einen sechsteiligen Aufbau seiner Arbeit. Nach einer Entfaltung der jeweiligen Forschungslage in den von ihm herangezogenen Bezugsdisziplinen der Lernpsychologie, psychologischen Hochschulforschung und empirischen Erwachsenenbildungsforschung (Teil A) folgt die nähere Entfaltung der Fragestellung, des methodischen Designs und der konkreten Durchführung der Studie (Teil B). Daran anschließend erhält der Leser einen präzisen Einblick in das methodische Vorgehen der Typenbildung, das auf dem klassifizierenden Verfahren der latenten Klassen-Analyse beruht. Hierbei handelt es sich um eine probabilistische Methode, die eine Gruppierung der Befragten in typische Profile auf der Grundlage von Parameterschätzungen vornimmt (vgl. 84). An die Charakterisierung und gütestatistische Einordnung des ermittelten Lerntypenmodells (Teil C) schließt sich sodann vor dem Hintergrund einer Literaturdurchsicht der erwachsenenpädagogischen Auseinandersetzung um Lehrmethoden und Didaktik die Klassifizierung von Veranstaltungs-

typen in der beruflichen Weiterbildung an (Teil D). Auf den bisherigen Ergebnissen aufbauend wird in einem nächsten Auswertungsschritt eine kombinierte Betrachtung von Lern- und Veranstaltungstypen unter besonderer Berücksichtigung der mit einer gelungenen oder ausbleibenden Passung für den Lerner verbundenen Konsequenzen vorgenommen (Teil E). Die Arbeit endet mit einer reflektierenden Einordnung der gewonnenen Befunde aus der Perspektive der Weiterbildungsanbieter, Lehrenden, Lernenden und der Wissenschaft (Teil F).

Im Rahmen seiner Untersuchung konnte Schrader auf Seiten des Lernenden fünf Lerntypen (der Theoretiker, der Anwendungsorientierte, der Musterschüler, der Gleichgültige, der Unsichere: vgl. 106 ff.) und auf Seiten des Lehrmodus drei Veranstaltungstypen (Abschlussbezogener Unterricht, Unterricht und Unterweisung, Verhaltenstraining: vgl. 155 ff.) identifizieren. Die verknüpfende Analyse von Charakteristiken des Lernens und Lehrens deutet darauf hin, dass sich der Lerntyp in die Wahrnehmung der pädagogischen Interaktion einschreibt, so dass die Einschätzung des Kursgeschehens auch von den lernbezogenen Präferenzen und Gewohnheiten des jeweiligen Lerntyps beeinflusst zu sein scheint (vgl. 170). Darüber hinaus deuten die Befunde Schraders auf eine so genannte „intuitive Passung“ zwischen den Erwartungshaltungen der Lehrenden und Lernenden hin. Obgleich von den Befragten nicht unbedingt ein rezeptiver Veranstaltungstyp bevorzugt wird, ist eben dieser Stil in der beruflichen Weiterbildung besonders häufig präsent und erzielt – ungeachtet ihrer anders orientierten Vorlieben – in der Einschätzung der Teilnehmer insgesamt positive Zufriedenheitswerte. Ähnlich einer stillschweigenden Übereinkunft unterstellen Lernende und Lehrende wechselseitig,

dass ein primär Inhalte vermittelndes Kurssetting als unausweichliche Lehr-/Lernsituation hinzunehmen ist (vgl. 210 f.). „Sie stellen sich intuitiv auf ein Unterrichtsgeschehen ein, an das sich beide Seiten gewöhnt haben (und zu dem Alternativen nur schwer vorstellbar scheinen)“ (211). Dennoch reagieren die Teilnehmer durchaus sensitiv auf eine „tatsächlich“ gelungene Passung zwischen ihrem individuellem Lern- und dem angebotenen Lehrstil. So formulieren sie bei Vorliegen eines „Fits“ erkennbar höhere Erfolgserwartungen gegenüber sich selbst (vgl. 210 f.), während eine missglückte Passung deutlich häufiger von Lernschwierigkeiten begleitet ist. Diese werden von den Lerntypen gemäß ihres spezifischen Lernstils verarbeitet, sie müssen jedoch nicht zwangsläufig auch mit einem erkennbaren Lernmisserfolg verbunden sein (vgl. 201 f.).

Insgesamt handelt es sich bei der Veröffentlichung um eine leserfreundlich aufbereitete zweite Auflage eines konsequent verfolgten Untersuchungsanliegens. So enthält die neuere Ausgabe durchaus aktualisierte Literaturverweise sowie ergänzende Einarbeitungen zwischenzeitlicher Forschungsaktivitäten und -befunde. Diese werden jedoch in einem separaten Literaturverzeichnis beziehungsweise als Endnoten ausgewiesen, so dass sich auch ein mit der Arbeit bereits vertrauter Leser in gewohnter Weise auf den Text beziehen kann. Darüber hinaus ist der verwendete Fragebogen ebenso wie die Ladungsmuster der zur Vorbereitung der latenten Klassenanalyse berechneten Faktorenanalyse als Anhang erhalten geblieben, wodurch eine Öffnung der Schraderschen Untersuchung für mögliche Anschlussstudien weiterhin unterstützt wird. Unter methodischen Gesichtspunkten erscheint die Neuauflage auch insofern lohnend, als dass sie nicht nur eine Einführung in die

Grundannahmen der latenten Klassen-Analyse bietet, sondern auch aus der Perspektive eines konkreten Anwendungsbeispiels dieser im „Bemühen um ein mathematisches Verständnis der Verfahren zur Parameterschätzung eine gewisse Hartnäckigkeit verlang[enden]“ (85) typenbildenden Methode gelesen werden kann. Da sich die Erwachsenenbildungsforschung und -praxis in ihrer Rezeption der Studie vorrangig auf die Lernertypologie konzentriert hat, verbindet sich mit der Veröffentlichung einer zweiten Auflage schließlich die Chance, dass nunmehr die Vielseitigkeit der Gesamtbefundlage in Gestalt von Typiken des Lernens, des Lehrens, der Passungsthematik und ihrer Bedeutsamkeit für die erwachsenenpädagogische Wissenschaft und Praxis eine stärkere Beachtung findet.

Dörthe Herbrechter

Peter Faulstich: Vermittler wissenschaftlichen Wissens, Biographien von Pionieren öffentlicher Wissenschaft, transcript Verlag: Bielefeld, 2008, 193 S.

Diese Veröffentlichung ist aus einem höchst reizvollen Projekt der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium hervorgegangen. Dieses Projekt geht den Transferstrategien von Wissenschaft, dem Verhältnis von Autonomie und gesellschaftlicher Relevanz von Wissenschaft nach, wobei – was freilich nicht unproblematisch ist – ein umfassenderer Wissenschaftsbegriff zugrunde gelegt wird als er der modernen Wissenschaft mit ihrem einseitigen Vorrang der Empirie zugrunde liegt. Freilich wird es erst damit möglich, Persönlichkeiten vorzustellen, die die Enge des institutionalisierten Wissenschaftsbetriebs immer wieder durchbrochen haben, um die Prozesse und Resultate der Wissenschaft auch de-

nen nahe zu bringen, die nicht unmittelbar an der Wissenschaftsproduktion beteiligt sind.

Dadurch kann tatsächlich die weit gefasste Wissenschaftsgeschichte zum Lehrstück für einen modernen Wissenschaftsbetrieb werden, in dem Erkenntnisse bereit gestellt werden, die für eine bestimmte Praxis gedacht sind oder aber auf eine diffuse Weise in die gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge hineinwirken. Es kann kein Zweifel sein, dass bei der Vermittlung von Wissenschaft der Erwachsenenbildung, ob sie es nun ausdrücklich in ihrem Programm hat oder nicht, eine entscheidende Rolle zukommt. Sie ist selbst Wissenschaft geworden, und sie muss den Resultaten aller Wissenschaften bei ihrer Bildungsarbeit Aufmerksamkeit schenken. Erwachsenenbildung ist selbst ein unentwegter Grenzgänger zwischen Theorie und Praxis, auch wenn sie sich als eine zur Weiterbildung degradierte Erwachsenenbildung darstellt.

Freilich tut sich Faulstich schwer, zu einem entschiedenen Begriff „öffentlicher Wissenschaft“ zu gelangen, schließlich ist, was ihm nicht entgangen sein kann, darunter Unterschiedliches zu verstehen: eine öffentlich gemachte Wissenschaft, eine Wissenschaft für die Öffentlichkeit, eine Wissenschaft außerhalb eines hermetischen Wissenschaftsbetriebs, eine von der Öffentlichkeit betriebene oder forcierte Wissenschaft...

Diese unvermeidliche Unschärfe des Begriffs bringt es mit sich, dass ganz unterschiedliche Persönlichkeiten als „Pioniere öffentlicher Wissenschaft“ vorgestellt werden, deren Nebeneinander nicht recht einsichtig ist, zumal ihre Leistung als „Pioniere“ ganz unterschiedlich zu bewerten ist. Aber vielleicht liegt der Reiz der Lektüre gerade in der Unterschiedenheit der Herkunft und der öffentlichen Wirkung wie des unterschiedlichen Verhältnisses zur Wissenschaft der

hier Porträtierten: einmal ist es eine verfrühte Frauenrechtlerin, einmal ein Sozialpolitiker, einmal ein Wissenschaftsorganisator, einmal ein Philosoph, einmal ein Volksbildner, einmal ein Pädagoge...

Dabei sind, was für den aufmerksamen Leser an sich schon lehrreich ist, die einzelnen biographischen Kapitel historisch geordnet: Sibylla Merian geht vor, ihr folgen Christian Thomasius und Christiane Erxleben, den Schluss bilden Ludo Moritz Hartmann und Otto Neurath; dazwischen finden sich die (Kurz-)Biographien von Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Alexander von Humboldt und Adolf Roßmäßler. Man sieht, dass bedeutende Namen neben durchaus unbekannten oder inzwischen schon wieder vergessenen stehen. Der Reiz des Neuen ist in jedem Fall gegeben. Man sieht freilich nicht, warum gerade diese Auswahl und keine andere getroffen worden ist, auch wenn man gern anerkennt, dass hier keine Vollständigkeit erreicht werden kann. So vermisst der Rezensent in dem erlauchten Kreis etwa ein Kapitel über Goethe, wie er das über Roßmäßler für entbehrlich hält. Andere Leser werden wiederum andere Prioritäten setzen.

Das ändert nichts an der Tatsache, dass der an historischer Erwachsenenbildung ebenso wie der an Wissenschaftsgeschichte und der Wirkungsgeschichte von Wissenschaft überhaupt Interessierte mit vielen Informationen auch abseits gelegener Art bereichert wird. Dazu trägt die durchgängige klare Gliederung der Kapitel entscheidend bei: Einer Würdigung und historischen Einordnung der Persönlichkeit folgt eine Literaturübersicht mit Schriften und Sekundärliteratur sowie eine Zeittafel, und dieser wiederum ein wichtiger Quellentext von der Hand der gewürdigten Persönlichkeit.

So wird nicht nur der junge Adept, sondern auch der längst in Erwachse-

nenbildung Beheimatete das Buch mit erheblichem Gewinn lesen.

Günther Böhme

Tippelt, Rudolf/Reupold, Andrea/Strobel, Claudia/Kuwan, Helmut (Hrsg.) (2009): Lernende Regionen – Netzwerke gestalten. Teilergebnisse zur Evaluation des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: wbv, 227 S., 34,90 Euro

Emminghaus, Christoph/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen. Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: wbv, 207 S., 29,90 Euro

Kooperationsverbünde und Netzwerke in der Weiterbildung erfahren gegenwärtig im Kontext des Lebenslangen Lernens, einen enormen Aufmerksamkeitszuspruch mit einem gleichzeitig zugewiesenen Bedeutungszuwachs. Netzwerkstrukturen scheinen dabei besonders geeignet, um bildungspolitisch relevante Querschnittsaufgaben zu bewältigen, indem die Kompetenzen der teilnehmenden Organisationen gebündelt, ein wechselseitiger Austausch erhöht, gemeinsame Kommunikations- und Planungsprozesse abgestimmt sowie finanzielle, personelle und infrastrukturelle Ressourcen effektiver genutzt werden.

Die beiden in dieser Rezension aufgegriffenen Bücher befassen sich mit der Evaluation des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, der bisher größten gemeinsamen Initiative von Bund und Ländern zur Förderung des Lebenslangen Lernens. Kern des Programms war und ist es, die regionale Entwicklung, Kooperation und Vernetzung von Bildungs- und Kultureinrichtungen, Unternehmen und Vereinen etc. in Bezug auf eine region- und raumwirksame Qualifizierungsstrategie zu fördern.

Beide Bücher – so viel sei bereits angemerkt – liefern eine beeindruckende Vielfalt an wissenschaftlich fundierten Informationen über die Zielerreichung des Programms im Speziellen und dem Gelingen von interorganisationalen Netzwerken im Allgemeinen.

Die vom BMBF in Auftrag gegebene wissenschaftliche Begleitung des Programms „Lernende Regionen“ wurde in zwei thematische Bereiche unterteilt: Unter der Fragestellung nach der Zielerreichung des Gesamtprogramms forschten die Ludwig-Maximilian-Universität (Federführung: Prof. Dr. Rudolf Tippelt) mit den Kooperationspartnern Helmut Kuwan – Sozialwissenschaftliche Forschung und Beratung München und dem Institut für Strukturpolitik und Wirtschaftsförderung gGmbH (Halle).

Unter der Leitung von Dr. Christoph Emminghaus überprüfte Rambøll Management GmbH (Hamburg) die Nachhaltigkeit und Förderung der Beschäftigungsfähigkeit der Netzwerke sowie die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft.

Die Ergebnisse der beiden Evaluationsforschungen werden nun mit Bezug auf die Jahre 2005 bis 2008 durch die beiden vorliegenden Publikationen dargestellt. Konzeptionell knüpfen die beiden Bände damit an die erste Evaluationsphase der Lernenden Regionen an, die unter der Leitung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (Bonn) durchgeführt und deren zentrale Ergebnisse 2006 (von Nuissl u. a.) veröffentlicht wurden.

Konkret fasst die erste Publikation in Teilergebnissen zusammen, inwieweit die Ziele des Programms im ersten Förderzeitraum (2005 bis 2007) erreicht worden sind und gibt zudem eine Vorausschau auf strukturelle und inhaltliche Rahmenbedingungen, die für die Entwicklung und Verstetigung innovativer Konzepte förderlich bzw. hemmend sind. Nach

Klärung des theoretischen Rahmens, der zentralen Begrifflichkeiten und des methodischen Vorgehens der Untersuchung konzentriert sich die Ergebnisdarstellung auf die zentralen Handlungsfelder des Programms: Die Organisation von Übergangsmanagement, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, Bildungsmarketing, Beratung und neuen Lernwelten stehen im Fokus der Erörterung von Erfolgsbedingungen und Hindernissen.

Die zweite Publikation bezieht sich auf die Vertiefungsphase (2006 bis 2008) und berichtet über die Ergebnisse zu den Arbeitsfeldern kommunale Kooperation, Bildungsberatung, neue Lernwelten, Übergangsmanagement und bedarfsorientierte Aus- und Weiterbildung in KMU. Sie gibt zudem einen Ausblick über die Bedeutung von regionalem Bildungsmanagement im Kontext Lebenslangen Lernens.

Insbesondere Aspekte bzgl. der Gestaltung von Übergängen und der Nachhaltigkeit Lernender Regionen werden in beiden Untersuchungen und somit auch in beiden Bänden angesprochen.

Das methodische Vorgehen der wissenschaftlichen Begleitung lässt sich als parallele Triangulation der beiden Forscherteams beschreiben. Die Untersuchung unter Leitung der Ludwig-Maximilian-Universität kombiniert zwei quantitative Online-Befragungen aller Netzwerke innerhalb des Programms mit 20 qualitativen Fallanalysen (inklusive Dokumentenanalyse) sowie mit den Ergebnissen von sechs Expertentreffen. Die Untersuchung von Rambøll Management integriert ein Selbstmonitoringsystem für die Netzwerke, 35 qualitative Fallstudien und 35 qualitative Tiefenbefragungen der Nutzer/-innen der Angebote in sieben Lernenden Regionen.

Somit sind beide Evaluationen durch ein methodisch aufwendiges Vorgehen charakterisiert, welches insgesamt dem

komplexen Untersuchungsgegenstand gerecht wird und eine große Menge an äußerst interessantem Datenmaterial hervorbringt. Die teilweise inkonsequente Darstellung der Methodenreihenfolge und -triangulation führt bei der Leserin/dem Leser allerdings zu zeitweiligen Irritationen, wie nun welche Ergebnisse zu Stande kamen. Hier wäre eine noch strukturiere und aufeinander abgestimmtere Beschreibung hilfreich gewesen.

Die empirischen Ergebnisse bestätigen bereits bestehende Erkenntnisse (z. B. aus der ersten Programmevaluation) über Netzwerkorganisationen und Lernende Regionen: So wird z. B. die zentrale Bedeutung interorganisationaler Netzwerke für Innovationsentwicklungen auf regionaler Ebene betont. Zudem werden u. a. die Rolle des Netzwerkmanagements, das persönliche Engagement der Akteure, das Bestehen einer Netzwerkidentität, funktionierende Kommunikationsstrukturen und hohe Vertrauensleistungen als Gelingensfaktoren identifiziert.

Dennoch werden auch weitgehend ungeklärte Fragen aufgeworfen und bearbeitet. Interessant ist z. B. das Ergebnis, dass sich viele Einschätzungen des Netzwerkmanagements von denen der Netzwerkpartner unterscheiden. Aussagen der Netzwerkpartner sind oft skeptischer formuliert als die des Netzwerkmanagements. Unter Betrachtung der Besonderheit von Netzwerkarbeit stellt sich zudem die Frage nach spezifischen (kooperativen) Qualitätsmanagementsystemen für Netzwerke. Ebenfalls bearbeitungswürdig scheinen gemeinsame Marketingstrategien für das gesamte Netzwerk zu sein.

Angesichts der Schlüsselrolle, die Kommunen als Netzwerkpartner in den Lernenden Regionen einnehmen, wird ein Theoriebezug zur aktuellen Governance-Forschung hergestellt, wobei die

zwei Unterdimensionen „Regional Governance“ und „Educational Governance“ in den Fokus rücken. Die Bezugnahme auf neo-institutionalistische Theorien eröffnet zudem einen interessanten wissenschaftstheoretischen Blick auf interorganisationale Netzwerke: Organisationales Handeln der Akteure ist nicht nur durch die jeweiligen Kulturen und Werte der einzelnen Institutionen geprägt, sondern ist gleichzeitig in ein sich davon unterscheidendes Netzwerkhandeln eingebettet. Vielfältige Umweltkontexte beeinflussen nicht nur die einzelnen Einrichtungen, sondern ebenfalls das gesamte Netzwerk und bewirken eine neue Form des wechselseitigen Voneinander-Lernens, welches zu Wandlungsprozessen und Organisationsveränderungen führt.

Die in beiden Bänden behandelte organisatorische, produktbezogene und finanzielle Nachhaltigkeitsthematik bezieht sich nicht nur auf Netzwerkstrukturen und -angebote über den Förderzeitraum hinaus, sondern – wie explizit durch das Förderprogramm gewollt – auf den dauerhaften Bestand der Netzwerke an sich.

Übergreifend scheint ein selbstgesteuertes und indikatorengestütztes regionales Bildungsmanagement die zentrale und unabdingbare Aufgabe im Kontext des Lebenslangen Lernens zu sein, um eine angemessene und erfolgreiche Bildungsplanung und -entwicklung unter den regionalen Besonderheiten zu gewährleisten.

Die abschließende Bezugnahme auf eine Netzwerktypologie – vorgestellt werden fünf Idealtypen – basiert auf der Analyse von Good-Practice-Beispielen und soll musterhaft Realisierungsansätze unterstützen und zur Identitäts- und Strategieformulierung beitragen.

Als Alleinstellungsmerkmal beider Publikationen sind der als bisher einma-

lig zu bezeichnende Evaluierungsumfang des Programms „Lernende Regionen“ sowie die Breite und Tiefe der gewonnenen Ergebnisse hervorzuheben. Trotz der Beteiligung vieler Autoren entsteht kein Sammelbandcharakter, da alle Kapitel durch die Bezugnahme auf die übergeordnete Themenstellung und durch eine ähnliche Strukturierung vielfältige Verknüpfungen aufweisen. Von Vorteil ist zudem, dass die einzelnen Kapitel und Themenblöcke unabhängig voneinander und interessensgeleitet gelesen werden können. Übersichtliche und anschauliche Abbildungen und Tabellen, ausreichende, aber nicht überfordernde Interviewausschnitte sowie der Verweis auf online abrufbare Instrumente und Zusatzauswertungen machen beide Bände zu leserfreundlichen Ergebnisdarstellungen der wissenschaftlichen Begleitung.

Fraglich ist allerdings die Notwendigkeit der Ergebnispublikation in zwei Bänden, zudem noch innerhalb eines Jahres. So sind Doppelungen gewisser Themenbereiche wie z. B. die Begründung, Erläuterung, Verortung und thematische Einbettung der lernenden Regionen, die Beschreibung des methodischen Vorgehens, die Ergebnisdarstellung mancher Handlungsfelder oder die Typologie von Netzwerken eher ermüdend als bereichernd. Die Begründung für die Wahl von zwei Bänden (und nicht *einer* etwas umfangreicheren Publikation) bleibt unklar. Ungeachtet dieser Einschränkung macht das handlungstheoretische Verständnis, das den Publikationen zugrunde liegt, die Gestaltungsmöglichkeiten der Akteure deutlich sichtbar und bietet somit vielfältige Anhaltspunkte und Handlungsoptionen für Praktiker/-innen innerhalb von Netzwerken.

Insgesamt ist zudem zu betonen, dass eine derart aufwendige wissenschaftliche Begleitung eines bildungspolitischen Programms und die Veröffentli-

chung der Ergebnisse grundlegend zu Anregungen und zur Verbesserung der Umsetzung von Netzwerken in der Praxis, aber auch zur Weiterentwicklung ähnlich angelegter wissenschaftlicher Begleitforschungen beitragen wird.

Es bleibt die Forderung bzw. der Ausblick, in einigen Jahren Anschlussuntersuchungen zur Nachhaltigkeit der Lernenden Regionen folgen zu lassen. Hinsichtlich der Bedeutsamkeit von regionalem Bildungsmanagement gilt es außerdem, das aus dem Innovationskreis Weiterbildung hervorgegangene Folgeprogramm „Lernen vor Ort“ im Blick zu halten und mit den bisherigen Erkenntnissen zu verknüpfen.

Regine Mickler/Timm C. Feld

Klein, Birgit/Wohlfart, Ursula (2008): Die lernenden Regionen in NRW. Ergebnisse und Impulse für die Bildungspraxis. Bielefeld: Bertelsmann. 171 Seiten, 24,90 Euro

Trotz Globalisierungs- und Mobilitätsdebatte steht hinter dem Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ die Überzeugung, dass eine Rückbesinnung auf die nähere Umgebung, die vorhandene regionale Infrastruktur und die lokalen Eigenheiten die Strategie des Lebenslangen Lernens untermauern und beleben kann. Mit einer besser koordinierten, bereichsübergreifenden, regionalen Zusammenarbeit sollen Bildungsübergänge erleichtert, neue Zielgruppe erschlossen, Transparenz erreicht, Qualifizierung ermöglicht, neue Ansätze der Bildungsberatung konzipiert, Regionalentwicklung vorangetrieben und nachhaltige Bildungsstrukturen im neuen Identifikationsraum ‚Region‘ geschaffen werden.

Was es heißt, Lebenslanges Lernen als aktuelle und zukünftige Aufgabe im Rahmen von Lernenden Regionen zu fördern, welche Strategien und Lösungs-

ansätze sinnvoll erscheinen und welche konkreten Modelle in Nordrhein-Westfalen (NRW) bereits konzipiert und erprobt werden konnten, zeigt der Reader auf. Er bietet darüber hinaus vielfältige Anregungen für die Bildungspraxis. Zusammengefasst geht es der Diplom-Soziologin und Betriebswirtin Ursula Wohlfart, Mitarbeiterin in der Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung, und der Diplom-Pädagogin Birgit Klein, Mitarbeiterin an der Sozialforschungsstelle der TU Dortmund, darum, Informationen weiterzugeben, die Arbeit in Lernenden Regionen zu veranschaulichen und zu konkretisieren sowie neue Impulse für die Weiterentwicklung zu geben. Hinter dieser Zielformulierung steht der Grundgedanke des Readers, dass jede Region ihr eigenes Profil, ihre eigene Strategie entwickeln, aber nicht „das Rad neu erfinden“ muss (vgl. S.12). Lernende Regionen sind nicht auf sich allein gestellt oder treten in Konkurrenz zu einander. Im Gegenteil: Kooperation und Vernetzung in Lernenden Regionen und im Allgemeinen basieren grundlegend auf Vertrauen und Transparenz. Dies spiegelt sich in der Fülle der Informationen, der Offenlegung der eigenen Projekte und Ideen sowie in den Hinweisen auf die größtenteils kostenlos im Internet abrufbaren Veröffentlichungen, Datenbanken und Konzeptionen wider.

Die Publikation gliedert sich in Einleitung, zwei Hauptkapitel und Anhang. Das erste Hauptkapitel zeigt die Vielfalt von Ansätzen, Problematiken, Strukturen und Handlungsschwerpunkten der Lernenden Regionen in NRW auf. Im zweiten Hauptkapitel werden thematisch strukturiert fast 100 Praxisbeispiele, Produkte und Anregungen anhand von Kurzbeschreibungen (Seminar-konzepte, Module, Materialien, Leitfäden, Handbücher, Broschüren etc.) dargestellt. Der Anhang liefert Informationen zu den

Autorinnen und Autoren sowie alle Adressen und Kontaktdaten der zehn Lernenden Regionen in NRW.

Ein erster Blick in das Inhaltsverzeichnis lässt nur schwer einen roten Faden im ersten Teil des Readers erkennen, und auch die Einleitung gibt mit einer unspezifischen Beschreibung der Inhalte zunächst wenig Klarheit. Unter der Hauptkapitelüberschrift „Lernende Regionen – Netzwerke für regionales Bildungsmanagement“ setzen Vertreterinnen und Vertreter von neun der zehn in NRW existierenden Lernenden Regionen (weshalb die zehnte fehlt, bleibt unklar) zum Teil ihren Schwerpunkt auf die Beschreibung von Produkten und Konzepten ihrer Lernenden Region, zum Teil auf die Hervorhebung von bestimmten Merkmalen als Erfolgsfaktoren von Netzwerken. Ebenfalls vorhanden sind bundeslandspezifische Beiträge, wie eine generelle Einführung von Petra Böttcher in das Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“ und eine abschließende Betrachtung von Dieter Gnahn über Merkmale, Entwicklungskriterien, Erfolge und Problemfelder von Lernenden Regionen.

Beim Lesen der Beiträge wird deutlich, dass die Unterschiedlichkeit der gewählten Schwerpunktthemen zurückzuführen ist auf die jeweiligen regional bedeutenden Strukturprobleme bzw. die vorrangigen Handlungsfelder der Lernenden Regionen. Beispielsweise ziehen der industrielle Strukturwandel in NRW und die damit einhergehende Arbeitsmarkt- und Ausbildungsplatzproblematik spezielle Unterstützungsmaßnahmen im Bereich des Übergangsmanagements nach sich. Des Weiteren erfordern fehlende Transparenz und Unübersichtlichkeit über die regionale Bildungslandschaft Abhilfe in Form von Datenbanken und Webportalen. Und schließlich werden bereichsübergreifend Ziele und

Visionen, ein professionelles Netzwerkmanagement, die gemeinsame Verantwortungsübernahme von Kommune, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft sowie die Dezentralität der Netzwerkknoten vorrangig als Erfolgsfaktoren für eine gelungene Netzwerkarbeit in den Lernenden Regionen NRW identifiziert.

Obwohl in der Einleitung angekündigt, wird die heikle Thematik der Nachhaltigkeit der Modelle und Konzeptionen nur in wenigen Beiträgen ausreichend bearbeitet bzw. wird die Absicherung der Vorhaben lediglich perspektivisch thematisiert. Zwar scheinen die Organisationsstrukturen der vorgestellten Netzwerke auf Dauer angelegt zu sein, doch im finanziellen ‚Schonraum‘ des bildungspolitischen Programms bleibt die Frage der nachhaltigen finanziellen Verankerung weitgehend ausgeklammert. Dies kann einerseits als Manko der Beiträge, andererseits als Bestätigung der schwierigen Bedingungen, unter denen sich Lernende Regionen konstituieren, bewertet werden.

Der zweite Teil der Publikation stellt eine umfassende Serviceleistung für die Leserinnen und Leser dar. Nicht nur für Bildungsakteure in Lernenden Regionen, sondern für alle Multiplikatoren in der Bildungslandschaft sind die vorgestellten Konzepte, Ideen und Produkte zu den Themen Übergangsmanagement, Weiterbildung, Lernen in und mit Unternehmen, Beratung sowie Netzwerke und Plattformen informativ und im großen Maße inspirierend für eine Umsetzung im eigenen Kontext.

Abgesehen von einer zunächst nicht sehr ansprechenden Strukturierung des ersten Teils der Publikation, handelt es sich insgesamt um ein inspirierendes Werkbuch, das Bildungsakteuren nicht nur als Lektüre dienen, sondern vielmehr dazu anregen sollte, mit den vorgestellten Konzepten und Modellen zu arbeiten

und kreative Ideen weiterzuentwickeln. Mehr als deutlich wird die Bedeutung des Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“: Für modellhafte regionalrelevante Angebote wurde ein Möglichkeits- und Schonraum mit Erprobungscharakter geschaffen, der Innovationen in der Bildungslandschaft maßgeblich fördert.

Regine Mickler

Andreas Rödter und Wolfgang Elz (Hrsg.): Alte Werte – Neue Werte, Schlaglichter des Wertewandels, Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen 2008, 198 S.

Wie der Titel ankündigt, trägt dieses Sammelwerk bei zu der nun schon viele Jahre währenden Debatte über das, was man sehr ungenau „Wertewandel“ zu nennen gewöhnt ist. Schließlich wandeln sich weniger die Werte als die Wertschätzung eben der Werte. Das zeigt sich schon in der doppelten Voraussetzung, die zum Ausgangspunkt der hier ausgetragenen Erörterungen gemacht wird: einmal der „Bedeutungsgewinn der Gemeinschaftswerte und Sicherheitswerte“ bei gleichzeitigem wirkungslosen „Bedeutungsgewinn von klassischen bzw. Pflichtwerten wie Familie, Bindung oder Disziplin“. Schon das macht verständlich, dass mehr Fragen aufgeworfen als präzise beantwortet werden. So kommt denn auch in einem der hier angezeigten Beiträge zum Ausdruck, dass der „vulgarisierte politisch-ethische Grundwertediskurs“, dem es an Schärfe des Begriffs mangelt, das Terrain beherrscht. Allerdings wird in eben diesem Beitrag, der von dem Verhältnis der Kirche zu den gesellschaftlich relevanten Werten handelt, der Begriff „Wert“ auch nicht deutlicher sichtbar. Am Ende hat der Verf. nur noch den Rat, „auch in den sozialen Einrichtungen das Evangelium weniger in Worten als durch Taten auf den

Leuchter zu stellen“. Da hätte man doch wohl etwas mehr erwarten können – oder hat die Kirche gar nichts mehr mit Heilswerten zu tun? Und hätte sie wirklich nicht mehr zu bieten, um sich dem von ihr beklagten Wertewandel entgegen zu stellen?

Das Buch bringt, wie man sieht, diese Debatte nicht zu Ende, und kann sie, wie man konzедieren muss, auch gar nicht zu Ende bringen. Wohl aber wirft es, wie angekündigt, Schlaglichter auf die Beziehung zwischen alten Werten und neuen, und es versucht in durchaus anregender Weise, diese Beziehung in den verschiedensten gesellschaftlichen Handlungsbeichen deutlich zu machen. Damit bietet es sich zur Aufklärung in den Diskussionen aller mit ethischen Fragen Befassten als gutes Hilfsmittel an. Dass es einen kritischen Leser verlangt, der sich mit vielen Resultaten nicht einverstanden erklären wird, kann nur von Vorteil sein. So sieht sich der Rezensent gerade in den Sparten, die von besonderem öffentlichen Interesse sind und von Bildung, Erziehung und Menschenwürde handeln, gar nicht befriedigt. Dort wird behauptet: „Der einzige Wert, den wir in der Erziehung universell setzen können, ist – nach aller historischen Erfahrung – nur der, den Sinn für Heterogenität und Differenz zu schärfen, eine Politik der Anerkennung angesichts einer Vielfalt der Werte und Kulturen zu pflegen.“ (S. 62) Was für ein Begriff von Bildung und Erziehung steht wohl hinter einer solchen Auskunft? Und ist denn überhaupt die „Schärfung“ jenes Sinnes schon ein Wert an sich? Kaum weniger ratlos ist der Leser, wenn vom „Dienst an den großen Werten der Menschheit“ und gleichzeitig von der „Versöhnung“ der „liberalen Einstellung“ (der Pädagogik) mit der „Wiederentdeckung der bürgerlichen Tugenden“ geredet wird – wenn derart Heterogenes

umstandslos zusammengebracht wird, ist die Ratlosigkeit kaum geringer.

Das können nur wenige knappe Beispiele für eine notwendigerweise kritische Beziehung zu den Texten sein, aber zugleich solche für die Spannbreite der vorgelegten Texte. Es werden denn auch die unterschiedlichsten Spannungsfelder angesprochen und diskutiert. Als solche werden, um nun noch einen Gesamtüberblick über das Gebotene wenigstens an Hand der Titel zu geben, von den Herausgebern die Folgenden betrachtet: Klassen und Werte, Bildung und Erziehung, Familien und Privatheit (was freilich ein Paradox ist), Religion und Kirchen, Staat und Nation, Militär und Zivilität, Menschenwürde (was allerdings in ganz unbefriedigender Kürze abgehandelt wird). Und schließlich wird das Schlagwort „Leitkultur“ zur Diskussion gestellt. Dabei werden Pro und Contra von den Politikern Christoph Böhr und Claudia Roth herausgearbeitet, ohne dass gezeigt würde, welche Ideologie und welcher Kulturbegriff bereits hinter der Prägung des Begriffs selbst stehen. Damit ist aber auch schon eine Stärke dieser Schrift ins Licht gerückt: In ihr sind recht verschiedene Gesellschaftskreise und die verschiedensten wissenschaftlichen Richtungen und Sachgebiete vertreten. Autoren der einzelnen Beiträge sind nicht nur Wissenschaftler, sondern auch Journalisten, Politiker, und Pädagogen; selbst ein hoher Militär. Den Beschluss bildet die Zusammenfassung einer Diskussion, die 2007 in Mainz stattfand. Hier findet man zusammengefasst die Schlaglichter auf die Probleme „Islam und Menschenrechte“ und „Islam in Deutschland“ und eine – allerdings sehr bescheidene – Antwort auf die Frage: „Ist Deutschland kein christliches Land mehr?“ – Ein reichhaltiges Buch.

Günther Böhme

Kraft, Susanne/Seitter, Wolfgang/Kollewe, Lea (2009): „Professionalitätsentwicklung des Weiterbildungspersonals“, Bielefeld: wbv, 108 S., 14,90 Euro

Die Mitarbeitenden in der Weiterbildung tragen die Hauptverantwortung für die Qualität der Angebote. Deren Professionalisierung wird aktuell unter anderem im Rahmen von Qualitätsentwicklung diskutiert. Fakt ist, dass der wesentliche gemeinsame Nenner des Weiterbildungspersonals die Heterogenität ihres Berufsfeldes ist. Diese Heterogenität trifft zudem auf ein sehr breit gefasstes, unstrukturiertes und vor allem unübersichtliches Angebotsspektrum der Fortbildungslandschaft. Dazwischen steht die Frage nach Kompetenzen, Tätigkeitsbeschreibungen und Anerkennung von Zertifikaten. Was nun?

Einen ersten Schritt zur Strukturierung und Verbesserung der Transparenz in diesem Bereich bietet die Expertise von Kraft/Seitter/Kollewe. Zielsetzung ist, einen ersten Entwurf eines Referenzmodells für ein trägerübergreifendes Zertifizierungs-, Qualifizierungs- und Anerkennungssystem vorzustellen und die Notwendigkeit weiterer Forschung zu klären. Hierbei werden auch die Möglichkeiten einer Implementierung ausgelotet und anhand von Handlungsempfehlungen dargestellt. Das Referenzmodell ist ein zweistufiges Zertifizierungsverfahren, integriert bereits bestehende Konzepte und sieht den Aufbau einer Zertifizierungsstelle vor, die träger- und verbandsübergreifend fungieren soll. Auf Grundlage ausgiebiger Literaturanalysen und Experteninterviews stellen die AutorInnen zunächst das Forschungsfeld und schließlich das Referenzmodell vor.

Der inhaltliche Aufbau ist in sieben Gliederungspunkte unterteilt. Zunächst wird unter den Punkten eins bis vier der Status quo der Fortbildungslandschaft

dargestellt und in den theoretischen Kontext der Professionalisierungsdebatte integriert. Die Autorinnen werten einschlägige aktuelle Literatur und empirische Untersuchungen aus, analysieren Fortbildungsangebote und -Konzepte und bündeln Professionalisierungsstrategien europäischer Nachbarländer. Bereits implementierte Fortbildungsmodelle und -standards aus Großbritannien, der Schweiz und Österreich werden näher beschrieben, um anschließend Konsequenzen für ein in Deutschland zu etablierendes Modell ableiten zu können.

Unter Punkt fünf wird das methodische Vorgehen dargelegt. Auf Grundlage der unter Punkt eins bis vier angeführten Analysen wurde ein vorläufiges Rahmenkonzept entwickelt, welches in 12 ExpertInneninterviews diskutiert wurde. Für weitere Arbeiten könnten der Berufsverband der Erziehungswissenschaftler/innen (BV Päd) und die Sektion EB der DGfE einbezogen werden. Die Methode dient hier sowohl einer bestmöglichen Evaluation des Modellvorschlags, als auch der Einbindung und Mitbestimmung relevanter Akteure. Bestandteile des Interviewleitfadens sind Fragen zur Grundidee, das Modell, die Machbarkeit sowie die Umsetzung. Kraft/Kollewe/Seitter stellen ihre methodische Vorgehensweise transparent dar und präsentieren entlang der Kategorien des Leitfadens die Ergebnisse.

Unter Punkt sechs wird dann das Referenzmodell vorgestellt und im siebten Punkt durch Handlungsempfehlungen ergänzt. Vorgesehen ist in diesem ersten Entwurf ein zweistufiges Modell bestehend aus einem Grund- und einem Fortbildungszertifikat. Das Grundzertifikat soll erwachsenenpädagogische Kenntnisse vermitteln und für eine lehrende Tätigkeit in einer Weiterbildungseinrichtung qualifizieren. Themen sind Lehre, Management und Beratung die maßgeblichen

Bestandteile. Das Fortbildungszertifikat hingegen soll inhaltlich offen gehalten werden, um eine individuelle Profilbildung zu ermöglichen und das Modell möglichst praktikabel zu halten. Der Fokus liegt auf einer kontinuierlichen Fortbildung und denkbar ist ein Punktesystem, ähnlich der Lehrerfortbildung.

Die Expertise zeichnet sich dadurch aus, dass der Themenkomplex „Weiterbildung von WeiterbildnerInnen“ mit den einschlägigen Forschungsarbeiten gut dargestellt wird. Es liegt eine förderliche Zusammenstellung der thematischen Bezüge, der einschlägigen Literatur sowie vorhandener Forschungslücken vor, ohne zu überfrachten. Das vorgeschlagene Referenzmodell birgt die Möglichkeit, sich im Bereich der Weiterbildung und Professionalitätsentwicklung der Formulierung erster Standards zu nähern. Es kann als Ausgangspunkt für einen weiterführenden Diskurs fungieren. Dennoch wird auch deutlich, dass der Weg dorthin noch weit ist.

Die methodische Herangehensweise der ExpertInneninterviews scheint dem Gegenstand angemessen. Dennoch stellt sich die Frage, ob eine ausgiebigere Berücksichtigung des lehrenden Personals auch interessante Ergebnisse hätte liefern können. Zwar werden zwei Kursleitende in den Interviews berücksichtigt, dennoch hätte durch diese Bezugsgruppe eine differenziertere Datenlage erreicht werden können. Auch wäre das Verhältnis der Zertifikate zu den universitären Studiengängen zu klären, um den Prozess der Verberuflichung nicht ungewollt auszuhebeln.

Die konzeptionellen Vorschläge des Referenzmodells bleiben an einigen Stellen noch sehr unspezifisch, so dass von den AutorInnen mehrfach auf den weiteren Handlungsbedarf hingewiesen wird. Die Expertise ist interessant für PraktikerInnen und PolitikerInnen, wird aber sicherlich auch im wissenschaftlichen Diskurs Beachtung finden.

Claudia Schepers, Anke Grottlüschen

Mitarbeiter/innen

Peter Albeit, Prof. Dr. Dr., Jg. 1946, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik am Pädagogischen Seminar der Georg-August-Universität Göttingen – Veröffentlichungen u. a.: Lebenslanges Lernen und erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (hg. mit H. v. Felden), Wiesbaden 2009; Der Aufsteiger (mit F. Schömer), Frankfurt-New York 2009.

Michaela Feigl, Dipl.-Päd., Jg. 1983.

Hans-Peter Hochstätter, Jg. 1948, Referatsleiter im HKM – Veröffentlichungen Bildungssystem und Zweiter Bildungsweg: Formen und Motive reversibler Bildungsbeteiligung (zus. mit K. Harney und S. Koch), in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 1/2007; Lexikonbeitrag zur Definition Zweiter Bildungsweg, 2008.

Jochen Huesmann, Dr. phil., Jg. 1939, ehem. Beamter der Schulbehörde Hamburg, jetzt pensioniert – Veröffentlichungen u. a.: Autodidakten in externen Schulabschlussprüfungen – Entscheidungsbegründungen und Lernumstände. Dissertation (im Druck), Taunusstein 2009.

Bernd Käßpflinger, Dr., Jg. 1972, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bundesinstitut für Berufsbildung – Veröffentlichungen u. a.: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung, Bielefeld 2007; Abschlussbezogene Weiterbildung: Standortbestimmung und Zukunftsperspektiven, Baltmannsweiler 2009.

Josef Kühnbach, Jg. 1944, Studiendirektor, Leiter der Schule für Erwachsene im HLL Dreieich.

Christel Lenk, Dipl.-Päd., Jg. 1952, Qualifizierungsbeauftragte des hess. Wirtschaftsministeriums für Frankfurt in der Walter-Kolb-Stiftung e. V.

Wolfgang Ruppert, Jg. 1952, Studienrat, Lehrer an der Schule für Erwachsene im HLL Dreieich, Mitarbeiter der Qualitätskoordination Schulen für Erwachsene am Institut für Qualitätsentwicklung.

Dieter Nittel, Prof. Dr., Jg. 1954, Hochschullehrer an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main – Veröffentlichungen u. a.: Persönliche Erinnerung und kulturelles Gedächtnis. Einblicke in das lebensgeschichtliche Archiv der hessischen Erwachsenenbildung (zus. mit C. Maier), Opladen 2006; Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“ (zus. mit A. Seltrecht), in: Bios. Zeitschrift für Biographieforschung, Heft 1/2008.

Wolfgang Seitter, Dr. phil. habil., Jg. 1958, Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg – Veröffentlichungen u. a.: Geschichte der Erwachsenenbildung, Bielefeld 2007; Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung (zus. mit J. Kade und D. Nittel), Stuttgart 2007.