

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 Aufstiegsmotivation den berufs begleitenden 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“)⁴ 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 ‚Lehrernen‘“, 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, wieweit 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 Schuber. 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 erwachsenpädagogischen 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/Ney 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 Aneignung. Wiesbaden 2008, S. 127-135